



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة الشهيد حمه لخضر

الوادي

ملكة القراءة بين صعوبات التعلم وضعف الأداء في
المدرسة الابتدائية الجزائرية
السنة الأولى والسنة الخامسة أنموذجا

مذكرة تخرج معدة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها

تخصص علوم اللسان

إشراف الأستاذ :

- مليك جوادي

إعداد الطالبة:

- نصيرة جوادي

أعضاء لجنة المناقشة :

د-فتحي بحة	أستاذ محاضر	جامعة حمه لخضر الوادي	رئيسا
ب.أ - مليك جوادي	أستاذ مساعد أ	جامعة حمه لخضر الوادي	مشرفا ومقررا
أ- نصبة بوبكر	أستاذ مساعد أ	جامعة حمه لخضر الوادي	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي : 1435/1436 هـ الموافق : 2014 / 2015 م.



شكرو وتقدير

قال تعالى ﴿رب أوزعني أن أشكر نعمتك علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين﴾
سورة النمل الآية 19 .

وقال الرسول محمد صلى الله عليه وسلم : ((لا يشكر الله من لا يشكر الناس)).

وليس أحق بالشكر من الله تعالى الذي بلطفه وبحوله ما كان لي أن أخط كلمة ، فأحمده حمدا كثيرا لأنه سهل لي المبتغى وأعانني على إتمام هذا العمل وذلل لي الصعاب وهون علي المتاعب .

كما أتقدم بأسمى كلمات الشكر وعبارات الامتنان والتقدير إلى الأستاذ المشرف *مليك جوالي* الذي احتضن هذا العمل ولم يبخل علي بدعمه وتشجيعه في كل الأوقات .

وأعرب عن شكري العميق إلى التي فتحت لي قلبها قبل بيتها الأستاذة *ساكر مسعودة* .

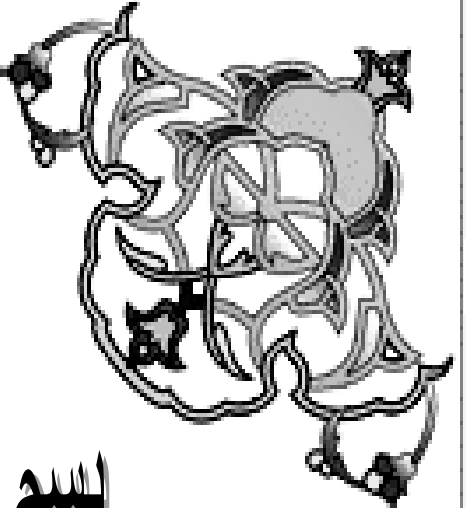
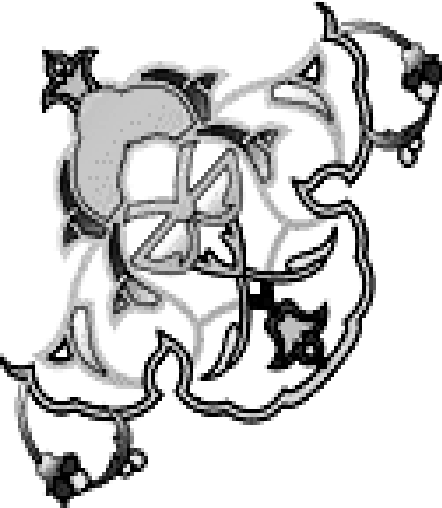
كذا شكري الخاص إلى الأستاذ *فتحي بحة* .

أما شكري الكبير فلكل الذين وقفوا بجاني لأتمكن من إخراج بحثي للنور.

ثريا - بشرى - يمينه - مريم حنكة - ياسين - محمد - عمر عدوكة - محمد الخولي - محمد بن حماد .

والشكر الوافر لكل مدراء ومعلمي وعمال المؤسسات التربوية على مساعدتهم وتوفيرهم الجو المناسب لإجراء اختبارات البحث وعلى تهيئتهم للتلاميذ من الناحية التربوية والمعنويةامتناني للجميع

نصيرة



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿1﴾

خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿2﴾

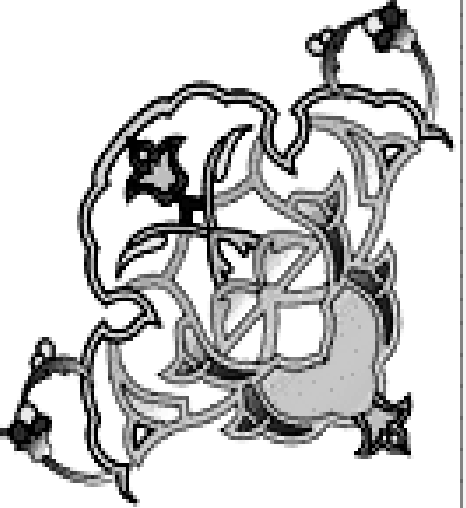
اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿3﴾

الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿4﴾

عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿5﴾

صدق الله العظيم

سورة العلق



مُقَلَّمَةٌ

مقدمة

مما لا شك فيه أنّ المرحلة الابتدائية من أهمّ المراحل التعليمية في حياة الطفل ، إذ فيها يكتسب الملكات الأساسية الضرورية لتعلّمه.

من هذه الملكات القراءة التي حظيت بنصيب واف من الاهتمام في المدارس الابتدائية الجزائرية، فبفضلها يتمّ البناء الصحيح للتعلّم ويتمكّن التلميذ من تطوير مكتسباته وتنمية قدراته اللغوية. إلا أنّ الواقع التعليمي يبرز أنّ هناك عوائق وصعوبات قرائية يعاني منها التلميذ الجزائري في الميدان، والتي تتراكم وتتفاقم وتؤدي إلى ضعف الأداء القرائي لهذا التلميذ ، ومنه انخفاض تحصيله الدراسي العام ، لتصبح هذه الصعوبات وهذا الضعف من المشاكل المقلقة والمتعبة للتلميذ ولباقي أطراف العملية التعليمية التعليمية على حد سواء.

وفي هذا السياق جاءت فكرة التّعرض لموضوع هذه الدراسة المعنونة ب :
(ملكة القراءة بين صعوبات التّعلّم وضعف الأداء في المدرسة الابتدائية الجزائرية - السنة الأولى والسنة الخامسة أّمودجا) .

واختياري لهذا الموضوع يعود لعدّة أسباب هي :

- 1 ميولي واهتمامي بالدراسات التي تتناول لغة الطفل.
- 2 اطلاعي على مقالة لإبراهيم الشّمسان معنونة ب (الضّعف اللّغوي) تحدّث فيها عن الضّعف اللّغوي بشكل عام ، فاخترت التّطرق إلى جانب من جوانب هذا الضّعف وهو القراءة من حيث التّعلّم والأداء.
- 3 محاولة كشف وتفسير بعض الاضطرابات المرتبطة بعملية القراءة ، وهي صعوبات تعلّم القراءة والضعف القرائي وبالتالي الإسهام المتواضع في حل هاته الإشكالية .
وبناء على ما سبق يمكن تلخيص إشكالية بحثي في التّساؤل التّالي :
ما علاقة الصّعوبات القرائية بالضعف القرائي لدى التّلاميذ في المدرسة الابتدائية الجزائرية؟ .
وتندرج تحت هذا الإشكال التّساؤلات الفرعية الآتية :
- هل يمكن حصر وتحديد الصّعوبات القرائية التي يعاني منها التّلميذ في المرحلة الابتدائية ؟ وكذا الضّعف القرائي ؟ .



- هل الصّعوبات القرائية التي يعاني منها التّلميذ في الصّفوف الأولى في المدارس الابتدائية تعدّ سببا في الضّعف القرائي في المرحلة النهائية في نفس المستوى ؟ .

- إلى أيّ مدى تؤثر صعوبات تعلّم القراءة على الضّعف القرائي عند التّلاميذ ؟ .
و للإجابة على هاته التّساؤلات تأتي هذه الدّراسة التي تتناول ملكة القراءة من حيث التّعلّم والأداء في المدارس الابتدائية الجزائرية ، والتي تتضمّن جانبين : نظري وتطبيقي ، بالإضافة إلى مدخل.

المدخل ويحتوي على التعريف والشرح لأهمّ المصطلحات العامّة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة .
أما الجانب النظري فقسّمته إلى فصلين هما :

- الفصل الأوّل والمعنون ب: (صعوبات تعلّم القراءة) وقد حاولت فيه عرض مفهوم صعوبات التّعلّم وبعض المفاهيم الأخرى المتّصلة بالتّعلّم ، ثمّ تحديد مصطلح صعوبات تعلّم القراءة ، وكذا مؤشّراتها وأسبابها ، وذكر أهمّ أنواع صعوبات تعلّم القراءة ، وصولا إلى الانعكاسات السلبية لهاته الصّعوبات، وأخيرا خاتمة هذا الفصل.

- وفي الفصل الثّاني المعنون ب : (ضعف الأداء القرائي) تمّ التّطرق إلى تحديد مفهوم الضّعف القرائي، ثمّ التّحدّث عن مظاهره وعن العوامل المسهّمة فيه ، كما تمّ تناول الأساليب المشخّصة لهذا الضّعف، وكذا اقتراح بعض الحلول لمعالجته وأخيرا خاتمة لهذا الفصل .

- بينما الجانب التطبيقي جاء في فصل واحد معنون ب : (ملامح صعوبات تعلّم القراءة والضعف القرائي في المدرسة الابتدائية الجزائرية) و اشتمل على ما يلي :

تمهيد ، إشكالية الدّراسة ، وذكر أهمّيّتها ، وتحديد أهدافها ، ثمّ المنهج المتّبع في هذا البحث، والحديث عن مجتمع الدّراسة وحدودها والأدوات المتّبعة في إنجازها ، ثمّ تحليل ومناقشة النّائج .
وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا البحث اشتمل على مقدّمة ، خاتمة ، جزء مخصّص للمراجع وجزء مخصّص للملاحق.

واستجابة لموضوع البحث و الإشكال المطروح ، ارتأت الباحثة انتهاج المنهج الوصفي الذي يقوم بوصف الظّاهرة وتشخيصها كما هي في الواقع ويكشف عن جوانبها وعناصرها.

واستعنت في دراستي بجملة من المصادر والمراجع أهمّها :

- صعوبات تعلّم القراءة والكتابة التّشخيص والعلاج لصّلاح عميرة علي .



- صعوبات التّعلّم لقحطان أحمد الظاهر .

- أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة لفهد خليل زايد .

ولأنّ هذا البحث ذو طبيعة ميدانية ، فإنّ الصّعوبات انحصرت في عدم تعاون بعض المعلّمين في بعض المدارس الابتدائية مع أدوات هذا البحث ، بشكل خاص الاختبار التشخيصي لكلّ من صعوبات تعلّم القراءة في السّنة الأولى ابتدائي والضعف القرائي في السّنة الخامسة ابتدائي ، مما اضطرّني إلى إلغاء تطبيقه في بعض المدارس ، إضافة إلى صعوبة التعامل مع كثير من أفراد العيّنة خاصّة السّنة الأولى ابتدائي، الأمر الذي أدّى إلى تأجيل الاختبارات التشخيصية لأكثر من مرّة ، حتّى يعتاد هؤلاء التّلاميذ الباحثة و إنجاز الاختبار في أفضل الظروف .

في الأخير أتوجّه بأسمى آيات الامتنان والعرفان لأستاذي الفاضل "جوادي مليك" الذي أشرف على تأطيري من خلال هذا البحث منذ كان بذرة إلى أن صار ثمرة ، صنعتها توجيهاته السّديدة ونصائحه القيّمة، فشكرا لك أستاذي ، وأسأل الله أن يجازيك عنّي أفضل الجزاء.

ولا يسعني في الأخير إلّا أن أحمد الله الذي وقّني في إنهاء هذا العمل العلمي المتواضع الذي من المؤكّد أنّه لا يخلو من النّقص والقصور ، وآمل أن استدركها في المستقبل إن شاء الله ، ولا يكلف الله نفسا إلّا وسعها .

الوادي : 15 صفر 1436 هـ الموافق ل : 08 ديسمبر 2014 م .

نصيرة .

مداخل

مُهَيِّدًا

لقد اهتمّت المجتمعات أيّا كان لسانها بتعليم الناشئة ، وبشكل خاص تعليمهم القراءة، ولا يزال هذا الاهتمام مستمرًا ومتواصلًا .

و الجزائر على غرار تلك المجتمعات اهتمّت بالقراءة في التعليم عامّة و في الابتدائي خاصّة ، على اعتبار أنّ القراءة هي مفتاح العلوم والمعارف، كما أنّها ببساطة من أهمّ أسس ودعائم نجاح التعليم ، لذلك يسعى كلّ من له علاقة بالعملية التعليمية من أجل وضع حدّ للعوائق والصّعوبات التي تؤثر سلبًا على الفعل القرائي وعلى الممارسة القرائية في المرحلة الابتدائية .

وبالرغم من ذلك فإنّ هناك نقائص وصعوبات مُلاحظة وماثلة أمام أعيننا في مدارسنا الابتدائية .

وقبل التفصيل في جزئيات موضوع هذا البحث ، هناك مفاهيم ينبغي تحديدها كونها أساسيّة وتعتبر بمثابة مصطلحات مفتاحية لموضوع الدراسة وهي كالتالي :

- الملكة - القراءة - التّعلم - المدرسة الابتدائية - الأداء .

1- تحديد مفهوم الملكة :

أ- التّحديد اللّغوي :

- مادة (م ل ك) : اللّيث : المَلِكُ هو الله تعالى وتقدّس ، مَلِكُ المَلُوكِ له المَلِكُ

وهو مالك يوم الدّين وهو مَلِيكُ الخَلْقِ أي رَبُّهُمْ وَمَالِكُهُمْ... والمَلِكُ: ما مَلَكَتْ اليَدُ من مال...، والمَلَكَةُ: مُلْكُكَ. والمَمْلَكَةُ: سلطان المَلِكِ في رعيّته.. وقوله تعالى: ﴿مَلَكُوتُ كُلِّ شَيْءٍ﴾¹، أي القدرة على كلّ شيء،... المَلِكُ والمَلِكُ والمَلِكُ احتواء الشّيء والقدرة على الاستبداد به ، مَلَكُهُ يَمْلِكُهُ مَلَكًا وَمَلَكًا وَمُلْكًا وَمُلْكًا². وعليه المعنى اللّغوي للملكة يدور حول معنى القدرة والاحتواء .

ب- التّحديد الاصطلاحي :

مصطلح الملكة ليس مصطلحا جديدا إذ :

- رأى أرسطو أن اسم (الملكة) «إِنَّمَا يُدَلّ به في اللّسان اليوناني على الأشياء الّتي هي أطول زمانا في الثّبوت وأعسر حركة ، فإنّهم لا يقولون في من كان غير متمسّك بالعلم تمسّكا يُعْتَدّ به إنّ له ملكة»³.

الملكة عند أرسطو تطلق على الأشياء الّتي تدوم وتبقى على حالها لزمن طويل ثابتة ومن العسير زوالها .

- ومن العلماء العرب الذين اهتمّوا بهذا المصطلح ابن خلدون ، الّذي أولاه عناية كبيرة في مقدّمته، وهو ما تبرزه النّصوص الكثيرة الّتي عاجلته .

¹ - سورة ياسين ، الآية 83 .

² - ابن منظور، لسان العرب، مج6 ، الجزء 48 ، مادة (م ل ك)، تح : عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، مصر، ص(4266-4267).

³ - السيد الشرقاوي ، الملكة اللّغوية في الفكر اللّغوي العربي ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، مصر، ط1 ، 2002 م، ص 43 .

يقول ابن خلدون في مقدّمته :

«اعلم أنّ اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصّناعة إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات وإنّما هو بالنّظر إلى التّراكيب فإذا حصلت الملكة التّامة في تركيب الألفاظ المفردة للتّعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التّأليف الّذي يطبق الكلام على مقتضى الحال... والملكات لا تحصل إلّا بتكرار الأفعال لأنّ الفعل يقع أوّلا وتعود منه للذّات صفة ثمّ تتكرّر فتكون حالا ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة ثمّ يزيد التّكرار فتكون ملكة راسخة»¹.

يقصد ابن خلدون من كلامه عن الملكة أنّها القدرة على التّحكم في اللّغة في جميع مستوياتها ، ويرى أنّ هذه الملكة تعتمد على التّراكيب أو الجمل لا على المفردات لأنّها هي التي تعبّر عن المعاني ، وحتى تتحقّق الملكة لابدّ أن يقع الفعل أوّلا ثمّ يتكرّر ويصبح صفة غير راسخة ثمّ يزيد التّكرار وتصبح هذه الصّفة راسخة وبهذا تتكوّن الملكة .

ومن خلال كلام ابن خلدون نستطيع القول أنّ الملكة تحتاج إلى الممارسة والدّربة حتّى تتحقّق .

فالملكة هي القدرة على امتلاك اللّغة واحتوائها و التمكن منها .

كما يطلق على الملكة مصطلحات أخرى : "المهارة" و"الكفاءة" .

- المهارة وهي :

«القدرة على تنفيذ أمر ما بدرجة إتقان مقبولة ، وتحدّد درجة الإتقان المقبولة تبعا للمستوى التعليمي للمتعلم، وهي أمر تراكمي ، تبدأ بمهارات بسيطة تبني عليها مهارات أخرى»².

¹ - ابن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر من عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر ، ج3، تح:عبد السلام الشدادى ، منشورات وزارة الثقافة ، الجزائر، 2006م ، ص250.

² - عبد الله مصطفى ، مهارات اللغة العربية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط 1 ، 2002م، ص43.

- المهارة كما في موسوعة علم النفس الحديث : « تعني القدرة على الأداء المنظّم و المتكامل للأعمال الحركية المعقّدة ، بدقّة وسهولة مع التّكيف مع الظروف المتغيّرة المحيطة بالعمل » ، وهي السّهولة أو السّرعة و الدقّة في أداء عمل بعد تعلّمه مع اقتصاد في الجهد .¹

هذا يعني أنّ الماهر باللّغة هو الذي يتقن ممارسة اللّغة و المتّمكن منها بتلقائية وسهولة ودقّة وسرعة وبدون أخطاء حسب مستواه التّعليمي .
أمّا الكفاءة هي :

- جاء في معجم علوم التّربية ما نصّه : « الكفاءة هي جملة الإمكانات التي تمكّن فردا من بلوغ درجة من النّجاح في التّعلّم أو في أداء مهام مختلفة » .²
و « الكفاءة مجموعة من المعارف ، ومن القدرات الدّائمة ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وحيهة وخبرات مرتبطة فيما بينهما في مجال معيّن » .³
نستخلص من هذه التعريفات أنّ بناء الكفاءة يستلزم استعمال القدرات والمعارف والمهارات المكتسبة للنّجاح في ممارسة وظيفة أو نشاط معيّن وأدائه بشكل صحيح .
و مع أنّ المصطلحات الثلاثة : الكفاءة ، المهارة ، الملكة يراد بها معنى واحد إلّا أنّ هناك فروقا بينهما .

فالمهارة تتطلّب السّرعة في الاكتساب حتّى تصبح جزءا من شخصية الفرد ، بينما الكفاءة لا تدلّ على أنّ الممارسة صفة راسخة أو مطبوعة في نفس الفرد ، أمّا الملكة فهي تدلّ على رسوخ الصّفة وثباتها وبواسطتها يتاح للمتعلّم أداء لغته بشكل سليم وصحيح ، كما أنّ المهارة لا تحدث إلّا إذا حدثت الملكة .

¹ - عبد المجيد عيساني ، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية ، ط 1 ، 2002م ، ص 133 .

² - محمد الصالح حثروبي ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى ، الجزائر ، دط ، 2002 م ، ص 43 .

³ - مصلحة الترجمة ، الكفاءات ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، ع 5 ، 2000م ، ص 4 .

2 - تحديد مفهوم القراءة :

أ- التّحديد اللّغوي :

مادة (ق ر أ): «قَرَأَهُ يَقْرُؤُهُ وَيَقْرَأُ... قَرَأَ وقَرَأَةً وقُرْآنًا وسَمِّي قُرْآنًا لأنّه يجمع السّور فيضُومُها وقوله تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ﴾¹ ، أي جمعه وقراءته...، وقُرأت الشيء قرأنا: جمعته وضممت بعضه إلى بعض... واستقرأه: طلب إليه أن يقرأ.²

فالقراءة في اللّغة هي الجمع و الضمّ أي ضمّ الحروف إلى بعضها البعض وجمعها ثم قراءتها.

ب - التّحديد الاصطلاحي :

للقراءة تعريفات كثيرة منها :

- « القراءة عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرّموز و الرّسوم الّتي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه ، وفهم المعاني ، والرّبط بين الخبرة السّابقة وهذه المعاني ، و الاستنتاج و التّقد والحكم والتّدقّق وحلّ المشكلات ».³

حسب هذا التعريف القارئ يدرك الكلمات بعينه فيتعرّف عليها ، ثمّ يحاول فهم وتمييز معانيها ، وأثناء قراءته تتفاعل الخبرات المتوقّرة لديه مع هذه المعاني ، وقد يقبل القارئ هذه الأفكار وقد يرفضها .

- « القراءة عملية عضوية نفسية ذهنية ، يجري فيها ترجمة الرّموز المكتوبة إلى معان مقروءة (جهرية - صامتة) ، يتّضح أثر إدراكها في القارئ بالتّفاعل مع ما يقرأ وتوظيفه في سلوكه الّذي يصدر عنه في أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها».⁴

¹ - سورة القيامة ، الآية 17.

² - ابن منظور، لسان العرب، مج: 5، ج 40 ، مادة (قرأ) ، ص (3563،3564) .

³ - حسن شحاته، قراءات الأطفال، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط5 ، 2001م، ص93.

⁴ - محمد فوزي أحمد بني ياسين ، اللغة خصائصها - مشكلاتها-قضاياها. نظرياتها-مهاراتها-مداخل تعليمها-تقييم تعلمها، دار اليازوري، الأردن ، ط1، 2011م ، ص 123.

فالقراءة عملية عضوية يتمّ فيها إدراك الكلمات المكتوبة بصريا ، وتحوّل هذه اللّغة الصّامتة إلى لغة مسموعة باستخدام الجهاز الصوتي .

وهي عملية نفسية تحتاج إلى الاستقرار النفسي و العاطفي حتّى يسيطر القارئ على الأعضاء التي تقوم بعملية القراءة .

وعملية ذهنية تظهر في فهم المقروء وتوظيفه أثناء القراءة في حدّ ذاتها وفي الحصول على المعلومات والمعارف المختلفة .

من خلال هذه التعريفات نصل إلى أنّ القراءة :

مهارة لغوية تتجاوز إدراك الرّموز المكتوبة وفهمها إلى التّفاعل معها، يشترك في بنائها عمليات عقلية ونفسية وانفعالية .

وللقراءة مهارتان أساسيتان هما: التّعرف والفهم .

أ- التّعرف على الكلمة :

ونعني بها : « قدرة الفرد على التّعرف على الكلمات وتمييز الكلمات المتشابهة بعضها عن بعض »¹ ، معنى هي إدراك الرّموز وتمييزها بصريا ، ومن المؤكّد أنّ التّعرف الخاطئ يؤدّي إلى القراءة الخاطئة .

وللتّعرف مهارات منها :

- « ربط المعنى المناسب بالرّمز الكتابي »²، أي الرّبط بين الحروف والكلمات ومعانيها.

- « التّعرف إلى أجزاء الكلمات بالقدرة على التّحليل البصري »³، بمعنى إدراك الكلمات بصريا والتمييز بينها .

¹ - محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التّعلم التشخيص والعلاج ، دار الفكر، الأردن، ط2، 2006م ، ص152.

² - محمد فوزي أحمد بني ياسين ، اللغة خصائصها-مشكلاتها-قضاياها-نظرياتها-مهاراتها-مداخل تعليمها-تقييم تعلمها، ص 125.

³ - المرجع نفسه، ص 126.

- « التمييز بين أسماء الحروف وأصواتها ، وربط الصوت بالرمز المكتوب »¹. وهذا

يعني معرفة اسم الحرف ، و الربط بين صوت الحرف ورمزه.

ب - الفهم القرائي :

« الفهم في القراءة يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من

السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار

واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية »².

من هذا التعريف يمكننا أن نصل إلى أنّ الفهم القرائي يتأثر ب :

✓ القارئ وما يمتلكه من قدرات ومعارف .

✓ المادة المقروءة ومدى وضوحها وسهولتها .

✓ الظروف المصاحبة لعملية القراءة .

ومن أهمّ مهارات الفهم القرائي :

✓ « القدرة على القراءة في وحدات فكرية .

✓ فهم التنظيم الذي اتّبعه الكاتب .

✓ تحديد الأفكار الرئيسية وفهمها .

✓ القدرة على الاستنتاج »³.

وهكذا فإنّ القراءة لا تتوقّف عند حدود التعرف على الكلمة وحروفها و النطق

بها، وإمّا تتعدّها إلى فهمها و استيعابها على الوجه الصحيح .

2- تحديد مفهوم التعلّم :

أ- التّحديد اللّغوي :مادة (ع ل م) :التّعلّم :نقيض الجهل ، علّم

علّمًا ، وعلّم هو نفّسه...وعلّمْتُ الشّيءَ أعلمه علما :

¹ - المرجع نفسه ، ص 125.

² - رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع ، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب ، دار الفكر العربي، مصر ، ط 2 ،

2001م، ص (126 ، 127) .

³ - محمد فوزي أحمد بني ياسين ، اللغة خصائصها-مشكلاتها-قضاياها-نظرياتها-مهاراتها-مداخل تعليمها-تقييم تعلمها ،

ص126.

عرفته...وَعَلَّمَهُ الْعِلْمَ وَأَعْلَمَهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ...وَعَلَّمْتُهُ الشَّيْءَ فَتَعَلَّمْ
...وَعَلِمَ الْأَمْرَ وَتَعَلَّمَهُ : أَتَقَنَّهُ...وقوله تعالى : ﴿ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ﴾¹ ،
قيل في تفسيره : إنه جلّ ذكره - يَسْرُهُ لَأَن يُذَكَّرَ² .

فالتَّعَلَّمَ في اللغة هو الفهم والمعرفة والإتقان .

ب - التَّحْدِيدُ الاصْطِلَاحِي :

التَّعَلَّمَ من المصطلحات المتداولة في أكثر من علم لذا تعدّدت تعريفاته، و من
التعريفات ما يلي :

1 - « هو عملية تغيّر شبه دائم في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة، لا يلاحظ
بصفة مباشرة ولكن يُستدلّ عليه من تغيّر الأداء لدى الكائن الحيّ »³ .
من هذا التعريف يمكن استخلاص النقاط التالية :

- التَّعَلَّمَ تغيّر في السُّلُوكَ ، إذ يساعد الفرد على تنمية أو تعديل أو تغيير سلوكه
بحيث يصبح أكثر قدرة على مواجهة المواقف المختلفة.
- التَّعَلَّمَ لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر ، مع ذلك معرفته تحتاج إلى ملاحظة
سلوك ما أو بصيغة أخرى تحتاج ملاحظة أداء المتعلّم ، لأنّ التَّعَلَّمَ عمليات
عقلية وحالات شعورية .
- التَّعَلَّمَ تغيّر شبه دائم في السُّلُوكَ ، فهو ثابت نسبياً مثلاً :
- التَّعْيِيرُ النَّاتِجُ عن التَّعَبِ لا يعتبر تعلّماً لأنّه يزول بمجرد الرَّاحَةِ.
- التَّعَلَّمَ يحتاج الممارسة والتَّدرِيبَ حتّى يتحقّق .

¹ - سورة الرّحمان ، الآية 2.

² - ينظر ابن منظور، لسان العرب، مج: 4، ج 36 ، مادة (علم) ، ص (3083-3084) .

³ - طلعت منصور وآخرون، أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، دط، 2003م ،
ص 241 .

• « هو تغيير أو تعديل في سلوك الكائن الحي ، أدى إلى قيام الكائن بنوع من النشاط بحيث يشترط ألا يكون هذا التغيير أو التعديل قد يتم نتيجة النضج أو النزعات الموروثة أو الحالات المؤقتة كالتعب أو التخدير»¹.

يشترك هذا التعريف مع سابقه في :

- اعتباره التعلم تغييراً أو تعديلاً في السلوك يعكسه الأداء الملموس والملاحظ .
و ما يميزه استبعاده التغييرات أو التعديلات الناجمة عن :

- النضج مثل تمكّن الطفل من الوقوف على قدميه فهو نمو طبيعي «فالتغييرات التي ترجع إلى النضج هي تغييرات سابقة على الخبرة والتعلم وهي نتيجة التكوين الداخلي للفرد»².

المقصود بالتكوين الداخلي التكوين العقلي والعضوي .

- النزعات الموروثة هذا يعني أن التعلم مرتبط بالاكْتِسَاب لا الوراثة .

- الحالات المؤقتة كالتعب أو التخدير لأن التغييرات الناتجة عنها تغييرات عارضة تزول مع الوقت ، بينما التعلم يتسم بالثبات النسبي .
وعليه التعلم هو اكتساب المتعلم القدرة على أداء المهارات والكفاءات المختلفة، يتطلب الممارسة والخبرة ، ويظهر أثره في السلوك .

3- تحديد مفهوم المدرسة :

أ - التحديد اللغوي :

مادة (درس) :...الدُّرُسُ :الطَّرِيق الخفي . ودَّرَسَ الثَّوْبَ دَرَسًا أي أَخْلَقَ ...ودَّرَسَ النَّاقَةَ يَدْرُسُهَا دَرَسًا : رَاضَهَا ...ودَّرَسَ الْكِتَابَ يَدْرُسُهُ دَرَسًا وِدْرَاسَةً وِدَارَسَةً ، من ذلك ، كَأَنَّهُ عَانَدُهُ حَتَّى انْقَادَ لِحِفْظِهِ ...وقيل : دَرَسَتْ قَرَأَتْ كُتِبَ أَهْلُ الْكِتَابِ وِدَارَسَتْ : ذَاكَرْتَهُمْ وَفَرَّئَ : دَرَسَتْ وَدَرُسَتْ ، أي هذه أخبار قد عَفَتْ وَ انْحَتَتْ ...ودَرَسْتُ الْكِتَابَ أَدْرُسُهُ

¹ - إبراهيم عصمت مطاوع ، علم النفس وأهميته في حياتنا، دار المعارف، مصر، 1981م ، ص64.

² - المرجع نفسه ، ص66.

دَرَسًا أَي دَلَّلْتُهُ بِكَثْرَةِ الْقِرَاءَةِ حَتَّى خَفَّ حِفْظُهُ عَلَيَّ ...وَالْمِدْرَاسُ وَالْمِدْرَسُ: الموضع الذي يُدْرَس فيه ...¹.

فالدَّرْس في اللُّغة هو المحو و التَّذليل والتَّرويض .

ب - التَّحْدِيد الاصطلاحِي :

عَرَفَهَا (جون ديوي) ب : « مؤسَّسة اجتماعية ...وهي صورة للحياة الجماعية الَّتِي تتركَّز فيها جميع تلك الوسائط الَّتِي تهيئ الطِّفْل للمشاركة في ميراث الجنس ، وإلى استخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية »².

هذا التَّعْرِيف يعتبر المدرسة انعكاسا للمجتمع الواسع كونها تظمِّ فئات اجتماعية مختلفة ، وهي تزوِّده بالمعارف والعلوم والخبرات المتعددة ، حتَّى يَتِمَّكن عناصر هذه الفئات وهم الأطفال من تحقيق الغايات الاجتماعية ومن المؤكَّد أنَّ ذلك لا يتمَّ إلَّا من خلال اللُّغة.

ومن تعريفاتها أيضا :

هي « بناء أساسي من أبنية المجتمع ، أي أنَّها مؤسَّسة اجتماعية أساسية أوجدتها المجتمع بفعل غزارة التَّراث الثقافي وتراكمه ، وتعقُّده لتقوم بتنشئة أبنائه وتربيتهم تربية مقصودة »³.

هذا التَّعْرِيف يصف المدرسة بأنَّها مؤسَّسة ضرورية و أساسية في بناء المجتمع ،مهمَّتها تربية وتعليم الناشئة وفق قيم وثقافة وتراث هذا المجتمع.

كما تعرَّف على أنَّها :« تلك المؤسَّسة التَّربوية الَّتِي تُمثِّل جوهر العملية التَّعليمية،ومثال لمجموعة عمل متكامل ، تتضافر في إتمامه جهود فريق من العاملين هي في حقيقتها مثل واضح لتكامل الخبرة التَّربوية إدارية كانت أو فنية »⁴.

1 - ابن، منظور، لسان العرب ، مادة (درس) ، مج : 2، ج : 16، ص (1359 ، 1360) .

2 - أحمد محمد المعتوق ، الحصيلة اللغوية أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها ، سلسلة عالم المعرفة ، ع 212 ، الكويت ، 1990م ، ص 134.

3 - محمد عبد القادر عابدين ، الإدارة المدرسية الحديثة ، دار الشروق ، الأردن ، 2001م ، ص 41.

2- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

في ظلّ هذا التعريف يمكن النظر إلى المدرسة على أنّها وحدة تضمّ عددا من الأفراد، لكلّ دوره الإداري والتّربوي والتعليمي كلّ حسب خبرته وقدراته ومكانته، تتفاعل في ما بينها لتحقيق الأهداف التّربوية والتعليمية .

وبناء عليه يمكن القول إنّ المدرسة :

هي القاعدة التي يُركّز عليها في بناء المجتمعات وفي العملية التعليمية ، لا يقتصر دورها على إكساب الأفراد المعارف والمهارات بل يتعدّاه إلى تربيتهم .

- المدرسة الابتدائية الجزائرية :¹

تمثّل المدرسة الابتدائية أو المرحلة الابتدائية في الجزائر التّعليم القاعدي الذي يعتبر الفرصة الأولى لتكوين الأفراد من جميع التّواحي وفق خصائص وعادات وتقاليد وتطلّعات المجتمع الجزائري ، تضمّ الأطفال من سنّ الخامسة أو السادسة حتّى سنّ الحادية عشرة أو الثّانية عشرة، وهي مرحلة إلزامية تسمح بانتقال المتعلّمين إلى مستويات أعلى، وتكفّل الدولة الجزائرية خلال هذه المرحلة بجميع المستحقّات وتوفير كلّ الظروف الملائمة لنجاح عملية التّعلم ولمواجهة الصّعوبات المحتملة ، لكن هذا لا ينفي وجود نقائص مختلفة .

وتنقسم مدة الدّراسة داخل المدرسة الابتدائية الجزائرية إلى طورين :

- الطّور الأول ويشمل التّحضيرية والسّنة الأولى والثانية ابتدائي .

- الطّور الثاني ويشمل السّنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي .

وعليه يمكن تعريف التّعليم الابتدائي كالآتي :

« هو أوّل فرصة تتيح للطفّل تربية نظامية يتولّاها مربّون مختصّون في فنّهم التّربوي - معلمون - داخل المدرسة التي تميّز بمنهج تربوي واضح الأهداف ، محدّد الخطط ، له أدواته ووسائله الخاصّة فهو مرحلة هامّة من التّعليم ، تقوم الدّولة بالإشراف على

¹ - ينظر المجلس الأعلى للتربية ، القانون التوجيهي للتربية ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، ع 4 ، الجزائر ، 2008 م ، ص (9 - 13) .

مؤسّساته وترعاها مادّيا ومعنويا كي تكون قد وضعت اللّبنات الأساسيّة في تكوين الأفراد تكويننا يسائر الأهداف والخيارات العليا للمجتمع»¹.
وقد شهد التّعليم الابتدائي في الجزائر إصلاحات مختلفة ، قصد تحسين مردود المنظومة التّربويّة ، ومواكبة التّغيّرات والتّطوّرات الحاصلة ، ورغبة في الوصول إلى الحلول النّاجعة للمشكلات التّعليميّة والتّربويّة منها الصّعوبات القرائيّة .

4- تحديد مفهوم الأداء :

أ - التّحديد اللّغوي :

مادة (أدا) :

(أَدَى) الشَّيْءَ : قام به . و _ الدَّيْنُ : قَضَاهُ . و _ الصَّلَاةَ : قَامَ بِهَا لَوْقْتَهَا . و _ الشَّهَادَةَ : أدلى بها . و _ إليه الشَّيْءَ : أَوْصَلَهُ إِلَيْهِ ... (تَأَدَّى) الأمرُ : قُضِيَ . و _ إلى فلان : تَوَصَّلَ . و _ له الأمر : تَيَسَّرَ وَتَحَيَّأَ ... الأداءُ : التَّأْدِيَةُ ...²

فالأداء لغة هو القضاء والإيصال و الإنجاز .

ب - التّحديد الاصطلاحي :

يعرّف الأداء بتعريفات مختلفة منها :

« هو تحقيق كفاءة ما ، ونتيجة لذلك نستطيع تحديد قدرات الشّخص في مجال ما، ويعرّف الأداء على أنه نشاط يؤدّي إلى نتيجة»³ . يرى هذا التعريف أنّ الأداء عملية تكشف عن كفاءة الفرد في نشاط ما وقدراته في تأديته بنجاح .
- « الأداء يجسّد مدى كفاءة الأفراد للقيام بالأعمال التي توكل إليهم خلال فترة زمنية محدّدة ، مع مراعاة كميّة الجهد»⁴ .

¹ - تركي رابح ، أصول التربية والتعليم ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط2 ، 1990م ، ص25.

² - مجمع اللغة العربيّة ، المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق الدوليّة ، مصر ، ط4 ، 2004م ، ص10.

³ - مصطفى عشوي ، مدخل إلى علم النفس ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1999م ، ص244.

⁴ - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

هذا التعريف يربط كفاءة الإنجاز بالسرعة والدقة في العمل حسب الجهد المبذول .

من التعريفين نستشف ضرورة توفر شرطين أساسيين في الأداء هما :

1- يجب أن تكون نتيجة الأداء تحقق كفاءة ما مهما كان نوعها من حيث الجودة أو الضعف .

2- الأداء له علاقة وثيقة بالجهد المبذول خلال فترة زمنية معينة .

ومن هنا الأداء هو : الكفاءة في إنجاز نشاط ما خلال زمن معيّن في ضوء الجهد المبذول .

الفصل الأول :

تمهيد .

1- مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى

المتصلة بالتعلم.

2- تحديد مصطلح صعوبات تعلم القراءة

3- مؤشرات صعوبات تعلم القراءة .

4- أسباب الصعوبات القرائية .

5- أنواع صعوبات تعلم القراءة .

6- الانعكاسات السلبية لصعوبات تعلم القراءة .

خلاصة .

مُهَيِّئاً

تشكّل المرحلة الابتدائية مرحلة عمرية هامة بالنسبة للتلميذ ، كونها أولى المراحل التعليمية التي يسعى من خلالها جميع أطراف العملية التعليمية لبناء قاعدة علمية وثقافية متينة، ينطلق منها التلميذ إلى استكمال تنمية رصيده اللغوي والعلمي في المراحل المتقدمة . وبالرغم من كلّ الجهود المبذولة في سبيل تحقيق ذلك ، إلّا أنّ هناك صعوبات تنعكس سلباً على هاته المسيرة ، وتسبّب ضعفاً في تحصيل التلميذ الدراسي ، بل وتنعكس في كثير من الأحيان على حياته ككل ، وتكون النتيجة الطبيعية لهاته الصعوبات نفور وعزوف التلميذ من الدراسة ممّا يؤدّي إلى :

إمّا بقاء التلميذ في مقاعد الدراسة دون تحقيق تقدّم يذكر ، أو التسرب المدرسي، وفي الحالتين يشكّل هذا التلميذ عبئاً على جميع من حوله ويسبّب ضرراً لنفسه على المدى القريب والبعيد .

ويُعرّف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلّم بأنّهم :

« الذين يتمتّعون بذكاء عادي على الأقلّ ، ويظهرون تباعداً دالاً بين أدائهم المتوقّع وأدائهم الفعلي في المجال الأكاديمي ، ولا يستفيدون من أساليب وطرق التدريس العادية داخل الفصل العادي المناسب لأعمارهم الزمنية ، ولا ترجع هذه الصّعوبة للإعاقات العقلية أو الحسية أو الاضطرابات الانفعالية أو الحرمان الاقتصادي أو الثقافي »¹ .

والملاحظ من هذا التعريف ما يلي :

- أنّ ذوي صعوبات التعلّم يتمتّعون بذكاء عادي بمعنى متوسط على الأقلّ.
- وجود فروق بين أداء المتعلّم المتوقّع و الأداء الفعلي الممكن لديه .
- أنّ من يعاني صعوبات تعلّم لا يستطيع مجازاة أقرانه في المهام التعليمية ضمن الصّف الذي ينتمي إليه .

¹ - صلاح عميرة علي ، صعوبات تعلّم القراءة و الكتابة التشخيص والعلاج، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ط1، 2005م ، ص23.

- استبعاد صعوبات التعلّم التي ترجع إلى إعاقة عقلية أو حسّية مثل الإعاقة السّمعية أو البصرية، أو حرمان ثقافي أو اقتصادي .

ومن أهمّ هذه الصّعوبات صعوبات تعلّم القراءة ، لأنّ القراءة هي المهارة الأساسيّة التي يُعتمد عليها في المدرسة الابتدائية وبشكل خاص في السنوات الأولى ، و أيّ صعوبة أو ضعف في تعلّمها واكتسابها يؤثّر بالضرورة في اكتساب بقيّة المهارات.

ومن هذا المنطلق فإنّ صعوبات تعلّم القراءة من الصّعوبات التي تحتاج تشخيصا وعلاجاً مبكراً، من أجل التّدخل المناسب لحلّ هاته المشكلة .

1 - مفهوم صعوبات التعلّم والمفاهيم الأخرى المتّصلة بالتعلّم :

قبل البدء بتعريف صعوبات تعلّم القراءة من الضّروري الوقوف على بعض المفاهيم بغية تحديد الفروق الدّقيقة بين المصطلحات المستخدمة في هذا المجال ، وذلك تجنّبا للخلط الذي قد نقع فيه عند استخدام هذه المصطلحات .

● بطيء التعلّم :

- « هو التلميذ الذي يجد صعوبة في تكييف نفسه مع المناهج الأكاديمية المدرسية وذلك بسبب قصور قدرته على التعلّم أو قصور في مستوى الذكاء»¹.

الأفراد بطيئ التعلّم هم من « تعدّد قدراتهم على التعلّم في كلّ المقرّرات الدّراسية متأخّرة بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني...مع بطء التعلّم في التّقدّم و الإنجاز الدّراسي»² . هذا يعني أنّ التلميذ بطيء التعلّم هو الذي يتّصف بانخفاض في مستوى الذكاء ، مما يجعله بطيئاً في الفهم و الاستيعاب مقارنة بأقرانه ، كما أنّه يمكنه أن يندمج في الممارسة التّعليميّة وتعلّم المهارات لكن ببطء.

¹ - زينة فاضل حموي بسطامي، الصّعوبات التّعليمية وتكامل الأدوار ، مجلة قطر الندى، ع12، قبرص، 2008م، ص4.

² - ينظر سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، المرجع في صعوبات التّعلّم النّمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر، ط1، 2010م، ص39.

• التأخر الدراسي :

- « هو الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل أو عن مستوى سابق من التحصيل»¹.
- وهو : انخفاض أو تديّ نسبة التحصيل الدراسي للتلميذ ذي المستوى العادي لمادّة دراسيّة أو أكثر ، نتيجة لأسباب متنوّعة ومتعدّدة .²
- إذا مفهوم التأخر الدراسي هو وصف للتلميذ الذي لا يستطيع أن يحقق المستوى الدراسي المطلوب ، ممّا يجعله أقلّ مستوى من أقرانه وقد يكون هذا التأخر في جميع المواد أو في مادّة دراسية معيّنة .

• صعوبات التعلّم :

- هي : « حالة من عدم اكتساب المهارات الأكاديمية المدرسية لدرجة تسمح بتقديم خدمات تربوية خاصة لهذه الفئة»³.
- وهي : « اضطراب في القدرة على التعلّم بصورة فعّالة بمدى يتلاءم مع قدرات الفرد الحقيقية، وهذا يظهر من خلال اضطرابات في قدرة الفرد على استقبال المعلومات المتعلقة بالأداء المدرسي أو تنظيمها أو التعبير عنها ، كما تظهر من خلال تفاوت ملحوظ بين قدرات الفرد العقلية بصورة عامّة وبين أدائه في واحدة أو أكثر من المهارات الدراسية»⁴.
- ومنه صعوبات التعلّم هي مصطلح يطلق على مجموعة من الأفراد لديهم عجز في مجال أو أكثر ، والتي تعيق تقدّمهم وتجعلهم بحاجة إلى خطط تربويّة لأنّ هؤلاء الأفراد لديهم تباين بين أدائهم المتوقع وأدائهم الفعلي الممكن .

¹ - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، المرجع في صعوبات التعلّم الثمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية ، ص39.

² - ينظر جحيش جميلة ، صعوبات التعلّم ، سلسلة موعذك التربوي، ع16، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر، ص (3 ، 4).

³ - نايفة قطامي، علم النفس المدرسي، دار الشروق، الأردن ، ط2 ، 1999م، ص202.

⁴ -زينة فاضل حموي بسطامي ، الصّعوبات التعلّمية وتكامل الأدوار ، ص5.

هكذا نجد أنفسنا أمام ثلاثة مفاهيم ذات علاقة فيما بينها لكن هذا لا يمنع وجود فروق دقيقة لابدّ من الانتباه لها في الاستعمال وهي :

- بطيء التعلّم هو وصف لحالة التلميذ من ناحية الزمن ، فهو يستطيع التعلّم لكن ببطء مع عدم القدرة على الاستيعاب .
- التّأخّر الدّراسي هو وصف لحالة التلميذ الذي يعاني انخفاض في المستوى الدّراسي بشكل مستمرّ لسبب أو لآخر يجعل تحصيله أقلّ من المستوى المطلوب .
- صعوبات التعلّم هي وصف للتلميذ الذي يعاني انخفاضا في المواد التي تحتوي على مهارات التعلّم الأساسية ، لكنّ هذا الانخفاض لا يكون ثابتا ومستمرّا، ومن الممكن جدّا أن تصبح صعوبات التعلّم سببا في التّأخّر الدّراسي لدى بعض التلاميذ .
- وبهذا نصل إلى نتيجة مفادها :
- أنّه ليس كلّ من لديه تأخّر أو بطء يعدّ من ذوي صعوبات التعلّم لأنّ الصّعوبة تظهر في مجال محدّد بينما البطء و التّأخّر هما من المشكلات العامّة .

2 - تحديد مصطلح صعوبات تعلّم القراءة : dyslexia/Reading disabilities

مما لا شكّ فيه أنّ هذا المصطلح حظي بتعريفات عديدة ومتنوّعة وذلك لإسهام الكثير من التّخصصات في ظهوره كالتطبّ وعلم النفس والتّربية وغيرها ، وسأذكر في ما يلي بعضا من أهمّ هذه التعريفات :

*- « هي اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية a developmental - disorder تعبر عن نفسها في : صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة على الرّغم من توافر القدر الملائم من : الذكاء وظروف التّعليم والتعلّم ، و الإطار الثقافي و الاجتماعي »¹

هذا التعريف يرى أنّ الصّعوبات القرائية هي نوع من الاضطراب أو العجز أو القصور أو صعوبات نمائية ، وتتمثّل في المهارات الضّرورية التي يحتاجها التلميذ في تعلّم القراءة وفي غيرها

¹ - فتحي مصطفى الزيات ، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، دار النشر للجامعات ، مصر ، ط1 ، 2002م، ص442.

من الموضوعات الأكاديمية ، كالانتباه الذي هو أول خطوات التعلّم ، فالاضطراب في إحدى هذه المهارات ينعكس في أشكال مختلفة منها صعوبة القراءة ، مع ضرورة توفّر شرط الذكاء والظروف التعليمية المناسبة، وكذا الظروف الثقافية والاجتماعية ، حتّى نحكم على التلميذ أنّه من ذوي الصّعوبات القرائية .

*- عرفها فريرسون **frierson** بأنّها :

« عجز جزئي في القدرة على قراءة أوفهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية »¹.
اعتبر هذا التعريف أنّ صعوبات القراءة هي عجز جزئي في توظيف أحد القدرات الأساسية في إتقان مهارة القراءة كالتمييز بين الأصوات اللغوية المختلفة، وهي قدرات متعلّقة : إمّا بالتعرّف على الكلمات وقراءتها أو استخلاص المعاني من الكلمات المقروءة ، كما أنّ هذه الصّعوبات لا تخصّ فقط القراءة الجهرية بل تمسّ أيضا القراءة الصّامتة .
كما عُرِّفت ب:

« Is specific learning disability that is neuroliological in origin .

It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities.

These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction»²

¹ - نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط3 ، 2006م ، ص92.

2- catherin christo and other , (identifying ,assessing and treating) dyslexia at school ,springer ,usa ,2009 , p5.

أهمّ ما جاء في هذا التعريف أنّ :

صعوبات تعلّم القراءة سببها في الأصل عصبي ، وهي تتميّز بصعوبات في نطق الكلمة بطلاقة ، هذه الصّعوبات تنتج عادة من عجز في المكوّن الصّوتي للغة كما أنّ لها علاقة بالقدرات المعرفية الأخرى و توفير وسائل التدريس الفعالة في الفصول الدّراسية .

ما يميّز هذا التعريف أنّه يرى :

أ - أنّ صعوبات القراءة هي عصبية المنشأ .

ب - أنّها تتميّز بمشكلات في دقّة أو سرعة التّعرف على المفردات والتّهجئة السيئة .

ج- أنّ مصدرها مشكلة تصيب المكوّن الفونولوجي للغة ، وتركيز التعريف على الجانب الصّوتي في القراءة أمر مهمّ ، لأنّ « مفتاح تعلّم القراءة هو القدرة على تمييز الأصوات التي تتألّف منها الكلمات، وكذلك القدرة على مقابلة الأصوات بكلمات مكتوبة »¹.

د- أنّها صعوبات غير متوقّعة يقابلها الفرد في اكتساب مهارة القراءة مقارنة بما يملكه من قدرات معرفية وبما يُوقّر له من وسائل تدريس فعّالة .

من هذه التعريفات يمكن القول :

إنّ صعوبات تعلّم القراءة هي من الصّعوبات الأكاديمية التي يواجهها التّلاميذ في الصّفوف الدّراسية العادية ، والمقصود بالعادية هي التي لا تخصّ ذوي الاحتياجات الخاصة .

وهي صعوبات تعلّمية تتعلّق بالعجز في قدرة أو قدرات خاصّة بمهارة القراءة ، ولا تتعلّق بإعاقة عقلية أو حسّية أو غيرها من الظروف الخارجيّة .

وخلاصة لكلّ ما سبق :

الصّعوبات القرائيّة هي عجز أو قصور في القدرة على التّعرف على الحروف والكلمات والجمل أو فهم معانيها ، تظهر جليّة عندما يستصعب التّلميذ القراءة.

¹ - منى إبراهيم اللبودي ، صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها، مكتبة زهراء الشرق ، مصر، ط1، 2005م، ص83.

3 - مؤشرات صعوبات تعلّم القراءة :

يتميّز ذوو الصّعوبات القرائيّة بمجموعة من الأعراض والمؤشّرات الّتي تتكرّر والّتي يمكن ملاحظتها أثناء العمليّة التّعليميّة ، وتظهر بشكل خاص عند ممارستهم للقراءة ، هذه المؤشّرات لا تجتمع بالضرورة عند نفس التّلميذ فقد نجد بعضها منها ولا نجد البعض الآخر . من هذه المؤشّرات أذكر :

1 - « تحصيلهم في القراءة أقلّ بصورة دالّة عمّا هو متوقّع بالنّسبة لعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة »¹.

أي أنّ الأداء القرائي الفعلي المقدّم من ذوي صعوبات القراءة لا يتناسب مع ما يقدّم لهم في المدرسة ، مقارنة بعمرهم العقلي ومقارنة بمن هم في عمرهم .

2 - « تكون نسبة ذكائه عند المتوسّط أو أعلى من المتوسّط »².

هذا يعني أن معامل الذكاء عند هؤلاء عادي ، وبالتالي هي صعوبات لا علاقة لها بمستوى الذكاء .

3 - تظهر لديهم بعض العادات القرائيّة أثناء القراءة منها :

عضّ الشّفاه ، التّملّص ، يفقد مكان القراءة بصورة متكرّرة ، يحمل مواد القراءة قريبة من عينيه ، ينطق بطريقة متقطّعة متشنّجة مع هزّ الرأس ، يقفز من موقع إلى آخر³ . وغيرها من الخصائص السلوكيّة الّتي تميّز التّلاميذ الّذين يعانون من صعوبات القراءة .

4 - من حيث المظهر العام فهو : غير متناسق بالإضافة إلى النشاط الزائد وصعوبة

في ضبط مشاعره واضطراب الذاكرة والتّسرع في الأحكام وقد تكون لديه مشاكل انفعاليّة ، أي أنّه غير مستقرّ انفعالياً ، كما أنّ دفاتره لو نظرت إليها لوجدتها مليئة بالشّطب وغير مرتّبة وقد لا تستطيع قراءة شيء منها⁴ .

¹ - كرومان بدير، التعليم الايجابي وصعوبات التعلم ، عالم الكتب ، مصر ، ط1 ، 2006م، ص159.

² - المرجع نفسه ،الصفحة نفسها .

³ - ينظر سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة ، الأردن ، ط1 ، 2002م ، ص 300.

⁴ - ينظر تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخطّة العلاجيّة المقترحة ، دار المسيرة ،الأردن ط3 ، 2007م ، ص 105.

بالنسبة للكتابة هي مؤشّر مهمّ ، لأنّ علاقتها بالقراءة تكاملية ، و أيّ قصور أو عجز في أحدها ينعكس بالضرورة على الآخر ، لذلك نجد كتابة من يعاني من صعوبات القراءة غير منظّمة وغير واضحة ، ولا يلتزم بالخطّ المحدّد للكتابة، يبدّل حرف بحرف آخر ، وأحيانا يكتب بأحرف صغيرة وأحيانا أخرى بأحرف كبيرة وغيرها من الخصائص المميّزة لكتابه .

5 - « سوء التقدير المكاني و الزماني الذي قد يفرز شكلا من أشكال التلعثم واللجلجة وتقطيع المقروء وعدم التّراث السليم إذ قد يسرع بلا إتقان ، أو يتأخّر دون إكمال المهمّات المطلوبة منه »¹.

كثير من التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية نجدهم عاجزين على إدراك الاتجاهات والأماكن مثل : يمين -يسار -أعلى -فوق ، وغيرها ممّا يجعله يفشل في أداء القراءة السليمة ويسبّب له اضطرابات كلامية مثل :

التلعثم وتقطيع المقروء واللجلجة وهي : «اضطراب في الكلام يأخذ صورة اختلال يصبح معه تدقّق الكلام غير متّسم بالسلاسة »².

فنجده مثلا يتردّد في نطق الكلمات أو يكرّر حروفا منها أو يكرّرها كاملة، وهذا يدفعه للإسراع في كلامه أو التّأخر، وفي الحالتين تكون قراءته غير متّقنة .

6 - « قصور في الإدراك السّمعّي ، إذ أنّه في الغالب يجد صعوبة في الإغلاق السّمعّي ، كما يجد صعوبة في الذاكرة السّمعية ، كما يتعرّض إلى صعوبة في نقل المسموع إلى مكتوب أو منطوق »³.

فالتلميذ الذي يشكو من هذه الصّعوبات يفقد شيئا مهمّا في العمليّة التعليميّة وهو الإدراك السّمعّي الذي يمكّنه من معرفة وتفسير ما يسمع ، وهذا يؤثّر على مستوى فهمه واستيعابه وعلى تواصله مع المعلّم ومع زملائه .

¹ - قحطان أحمد الظاهر، صعوبات التعلم ، دار وائل ، الأردن ، ط1 ، 2004م ، ص197.

² - مسعد أبو الديار و آخرون ، قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها ، مركز تقويم وتعليم الطفل ، الكويت ، ط2 ، 2012م ، ص29.

³ - المرجع السابق ، ص (195 ، 196).

7 - « ضعف في مهارة الإغلاق البصري ، وضعف في الذاكرة البصرية والتي لها القدرة على إعادة المواد البصرية من الذاكرة والتّعرف إليها عند مشاهدتها ».¹

والإغلاق البصري هو « قدرة الشخص على معرفة الشّيء بصريا رغم نقص بعض المعلومات عنه ».²

من المعلوم أن الوظائف البصرية أساسية في عملية القراءة عند التّلميذ العادي، والخلل فيها يجعله يواجه صعوبات في تعلّم القراءة ، فبعض التّلاميذ يجد صعوبة في استرجاع الحروف أو الكلمات التي تعلّمها سابقا عند مشاهدتها ، أو أنّه لا يستطيع التّعرف على الكلمات إذا أُخفي جزء منها ، وهو ما يجعله يفقد المعنى وبالتالي يفشل في القراءة .

8 - في الجانب العاطفي يلاحظ عليه « قلق واضح وإحباط ، تأخّر دراسي، استجابة أقلّ للتّدرّيس ، تقدّم أقلّ من يوم لآخر ».³

و هذا أمر طبيعي وذلك لإحساسه بالنقص والعجز، ويزيد الأمر سوء إذا ما نُعت بالغباء أو التّخلف وتعاملنا معه بتهكّم وسخرية .

9- في المهارات الحركية يستصعب هؤلاء التّلاميذ « تنفيذ المهارات المركّبة التي تتطلّب تلاؤم عين - يد ، مثل القصّ والتّلوين والرّسم والقدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بشكل مطلوب ».⁴

هذه الصّعوبة قد نلاحظها حتّى في تنفيذ بعض الأعمال التي توكل إليه كربط الحذاء أو غلق أزرار المئزر ، كونه يجد صعوبة في التنسيق بين المهارات المرئية والحركية .

10 - « صعوبات في فهم التّعليمات التي تعطي لفظيا ولمرة واحدة من قبل المعلّم بسبب مشاكل التّركيز والذاكرة ».⁵

¹ - أسامة محمد البطانية و آخرون، صعوبات التّعلّم النّظرية والممارسة ، دار المسيرة ، الأردن ، ط3، 2009م، ص138.

² - مسعد أبو الديار و آخرون ، قاموس مصطلحات صعوبات التّعلّم ومفرداتها ، ص34.

³ - محمود فندي العبد الله ، أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية ، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1 ، 2007م، ص32.

⁴ - محمد النوي محمد علي، صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات ، دار صفاء الأردن، ط1 ، 2011م، ص80.

⁵ - المرجع نفسه ، ص 79.

وتكون ردّة فعلهم إزاء هذه التّعليمات : إمّا اللّجوء إلى السّؤال أكثر من مرة، أو عدم الالتزام بها ، أو تنفيذها جزئيا حسب فهمهم .
إن التّلاميذ الذين يعانون صعوبات القراءة يحتاجون إلى رعاية خاصّة ليتمكّنوا من تخطّي هذه المشكلات ، لذا لا بدّ من الانتباه لهذه المؤشّرات .
وتجدر الإشارة إلى نقطتين :

- 1 عدم وجود اتّفاق حول المؤشّرات بين الباحثين لاختلاف وجهات النّظر .
- 2 هذه المؤشّرات لا تكون كذلك إلّا إذا تكرّرت و استمرّت مع التّلميذ لأنّها قد تعتبر عادية في نموّ الطّفل النّفسي والعقلي والجسمي .

4 - أسباب الصّعوبات القرائية :

من المؤكّد أنّ هناك العديد من الأسباب التي يمكن أن تعرقل أو تحدّد من تعلّم التّلميذ للقراءة واكتساب الخبرات والمهارات المطلوبة لها ، وقبل الحديث عن هذه الأسباب لا بدّ من الإشارة إلى أنّ صعوبات تعلّم القراءة تتداخل مع أسباب ضعف الأداء القرائي عند التّلميذ إن لم تكن نفسها في كثير من الأحيان ، لهذا سأكتفي بذكر أهمّ الأسباب المرتبطة.

بصعوبات تعلّم القراءة أمّا بقيّة الأسباب سيتمّ ذكرها لاحقا عند الحديث عن أسباب ضعف الأداء القرائي .

يمكن تصنيف الأسباب إلى مجموعتين رئيسيتين هي :

أ - العوامل الجسمية :

وهي « تلك العوامل التي تُعزى إلى التّراكيب الوظيفيّة والعضوية أو الفيزيولوجية التي تشيع بين الأطفال ممّن يعانون صعوبات القراءة »¹.

¹ - سامي محمد ملحم ، صعوبات التعلّم ، ص296.

تشمل هذه العوامل ما يلي :

1* العجز البصري :

البصر ضروري و أساسي في تعلّم التّلميذ للقراءة وأيّ خلل أو قصور فيه سيؤثر بالضرورة في اكتسابه لهذه المهارة .

والعجز البصري يتمثّل في « قصر النّظر أو طوله أو خلل في عضلات العين ».¹

ويمكن للمعلّم أن يكتشف هذا العجز من خلال بعض العلامات منها :

« امرار العينين ، ازدواجية الرّؤية ، الاستفسار من المعلّم بشكل متكرّر ، إظهار إشارات وعلامات تدلّ على عدم الارتياح ، فرك العينين بشكل متكرّر ».²

ومن العلامات أيضا : « أن يمسك الطّفل بالكتاب بشكل غير طبيعي ، وكذلك وضع الرّأس ، تغطية إحدى العينين باليد أثناء النّظر ، العجز عن معرفة الكلمة في مكانها في الكتاب ».³

2* العجز السّمعي :

السّمع كما البصر مهمّ جدّا في القراءة لأنّ حاسة السّمع تمكّن التّلميذ من نطق الحروف والكلمات نطقا صحيحا ، وتمكّنه من التّجاوب مع العملية التّعليمية بشكل أفضل ، وذلك كلّه يجعله يتعلّم القراءة السّليمة والصّحيحة .

¹ - نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي ، ص94.

² - قحطان أحمد الظاهر، صعوبات التعلّم، ص210.

³ - عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللّغوي عند الأطفال، دار الشروق،الأردن، ط1، 2000م، ص110.

من العلامات الدّالة على هذا العجز: « التّنفس من الفم ، التهاب الأذن بشكل متكرّر، إفرازات الأذن ، التّركيز المبالغ فيه على فم المتكلّم ، قصور في الانتباه، طلب التّكرار من المتكلّم، الاستجابات غير الملائمة لما هو مطلوب منه»¹.

3* عيوب التّحدّث :

إنّ التّحكم في نطق الحروف والكلمات يسهم بشكل مباشر في نجاح القراءة، لذلك مشكلات التّحدّث تسبّب صعوبات في تعلّم القراءة. ومن أسباب عيوب التّحدّث : « بنية الأسنان غير الطّبيعية أو سقف الحلق إمّا أن يكون عالياً أو ضيقاً بحيث يصبح اتّصال اللّسان به صعباً ، أو شقّ الشّفة »².

4* اضطراب السيّطرة الجانبية أو السيّادة المخية :

وهي « تفضيل استخدام أحد أجزاء الجسم على الجانب الآخر في أداء المهام الحركية أو المعرفية»³.

هذا الاضطراب يسبّب إرباكاً للتّلميذ ، يظهر في استخدامه ومعرفته لليمين واليسار أثناء القراءة ، ممّا يجعله يعكس الحروف والكلمات .

5* الإجهاد العام :

« إنّ الإجهاد و الإرهاق الذي يحدث للطفّل سيكون له مردود سلبي على استعداده لتعلّم بشكل عام والقراءة بشكل خاص»⁴. ويرجع ذلك إلى أنّ الإجهاد ينعكس سلبيّاً على دافعيّة وعطاء التّلميذ وفاعليّته في القراءة، كونه لا يجد القدرة الكافية لتعلّمها .

¹ - قحطان أحمد الظاهر، صعوبات التعلّم ، ص210.

² - المرجع نفسه ، ص211.

³ - محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلّم التشخيص والعلاج، ص(147 ، 148).

⁴ - المرجع السابق ، ص211.

ب- العوامل النفسية :

إنّ الحالات النفسية والتّعرف عليها أساسية في تخيب التّلاميذ صعوبات تعلّم القراءة ،ويمكن عرض بعض منها كما يلي :

1* انخفاض الدافعية :

موضوع القراءة تتداخل فيه الكثير من العوامل النفسية منها :
الدّافعية وهي : « حسيّة قوى داخلية وخارجية ، وتكون وراء كلّ ما يفعله الإنسان من سلوك وتصرفات ».¹

وهي أيضا « حالة استثارة داخلية تحرك المتعلّم لاستغلال أقصى طاقاته في أيّ موقف تعليمي يشترك فيه ».²

فالدّوافع من العناصر المهمّة المؤثّرة على قراءة التلميذ ، كونه يحتاج إلى الرّغبة في القراءة وبالتالي هو يحتاج التّشجيع حتّى يحبّ النشاط القرائي ويقبل عليه بكلّ فرح ، لهذا انخفاض دافعيته تجعله يفقد الرّغبة في الانتباه ومواصلة التعلّم ممّا يؤدّي به إلى صعوبات قرائية والإخفاق في تعلّم القراءة السليمة .

2* الجانب الانفعالي :

« إن عدم الاستقرار الانفعالي يدعو إلى تشتت الذّهن ، وانخفاض الهمة والحماس وكذلك قد يشعر بعدم الأمن و الأمان وهذا من شأنه أن يؤثّر على الاستعداد القرائي ».³
من الأمور المسلّم بها أنّ الطّفل يحتاج إلى الاستعداد للقراءة حتّى يتعلّمها ، ومن العوامل المساعدة على هذا الاستعداد الانفعالي ، فالتلميذ الذي يتّصف بالاستقرار العاطفي لا يتقدّم كما هو مفترض به ممّا يجعله يخفق في تعلّم القراءة في كثير من الأحيان .

¹ - مسعد أبو الديار ، قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها، ص97.

² - نايفة قطامي ، علم النفس المدرسي ، ص172.

³ - قحطان أحمد الظاهر، صعوبات التعلم ، ص213.

وهذا يقوده إلى صعوبة تعلّمها « لأنّ استمرار الإخفاق في تعلّم القراءة ينجم عنه الشعور بالقلق وضياح الثقة بالنفس مما يؤدّي إلى انحرافات سلوكية ، والتّعود على الفشل»¹. وإذا أهملنا هذه الاضطرابات فإن الصّعوبات القرائية ستتضاعف وتجعل التّلميذ ينتقل من صفّ لآخر وهو يشعر بالعجز وعدم القدرة على المتابعة .

3* اضطرابات العمليّات المعرفية (الانتباه - الإدراك - الذاكرة) :

أول ما يحتاجه التّلميذ ليتعلّم القراءة الانتباه « فالطفّل إذا لم يكن قادرا على التركيز على المادة المطبوعة سوف يعاني من صعوبة في تعلّم القراءة ، وتؤثّر كفاءة وفاعلية عمليّات الانتباه على كافة عمليّات النّشاط العقلي المصاحبة للقراءة»².

وتأثير عدم انتباه التّلميذ أثناء نشاط القراءة يظهر في عدم فهمه لمعنى ما يقدّم له ، كما يظهر في حذفه بعض الحروف والكلمات وغيرها .

ثم يأتي الإدراك بشقيه البصري والسمعي ، « وقد أثبتت الدّراسات أنّ الأطفال ذوي صعوبات القراءة يجدون مشكلات في التّمييز البصري بين الحروف والكلمات وأيضا يجد التّلاميذ صعوبة في ملاحظة التّفاصيل الدّاخلية لكلمة (باب - ثاب) مثلا ، كما أنّهم لا يستطيعون سماع المتشابهات في بداية أو نهاية أصوات الكلمات كما أنّهم لا يستطيعون تقسيم الكلمات إلى مقاطع وأصوات متّصلة »³ ، وغيرها من الاضطرابات الإدراكية التي تزيد من عجز التّلميذ وتجعل مشكلته تتفاقم .

بعد الانتباه و الإدراك تأتي ثالث العمليات المعرفية وهي الذاكرة ، ويحتاج التّلميذ في عملية القراءة إلى ذاكرة بصرية وذاكرة سمعية .

والذاكرة البصرية هي : « القدرة على استدعاء المعلومات البصرية التي حُصّل عليها سابقا »⁴.

¹ - فراس السليتي ، فنون اللغة المفهوم - الأهمية - المعوقات - البرامج التعليمية ، عالم الكتب الحديث ، الأردن ، ط1 ، 2008 م ، ص15.

² - محمود عوض الله سالم وآخرون ، صعوبات التعلّم التشخيص والعلاج ، ص149.

³ - المرجع نفسه ، ص (149 ، 150) .

⁴ - مسعد أبو الديار ، قاموس مصطلحات صعوبات التعلّم ومفرداتها ، ص107.

أما الذاكرة السّمعية هي : « القدرة على تخزين ما يسمعه الفرد من مثيرات أو معلومات واسترجاعها »¹.

من أمثلة الأولى تذكّر صور بصرية سابقة ، تذكّر الأجزاء المفقودة من الحروف والكلمات ، تمييز الصّور الصّحيحة للحروف والكلمات .

ومن أمثلة الثانية التّمييز بين الحروف المتشابهة في النّطق ، تذكّر المعلومات المقدّمة من قبل المعلّم... الخ .

فاضطرابات الذاكرة البصرية والسّمعية عند التّلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة تكون سببا في تعثره وتؤثّر في قدرته على القراءة ، كونه يفشل في استدعاء الحروف والكلمات وإعادةّها من الذاكرة .

4* الاضطرابات اللّغوية :

وهي « الضّعف الذي يؤثّر على استخدام الأشكال الصّحيحة للغة (الأصوات الكلامية ، أو المقاطع أو التّراكيب) أو محتوى اللغة (معاني الكلمات) أو وظائف اللغة ، وهو نقص في القدرة على فهم الأفكار والتّعبير عنها »².

وهذا الضّعف يجعل قراءته أدنى مما هو متوقّع منه بسبب سوء استخدامه وتفسيره وفهمه للمادة المقروءة .

والاضطرابات اللّغوية لها علاقة وثيقة بالحصيلة اللّغوية للتّلميذ وبقاموسه اللّغوي الذي يبدأ في تكوينه قبل المدرسة ، فالطفّل يحتاج « حتّى يسرع في تعلّم القراءة ثروة لغوية معقولة، حيث يتأثّر مدى استعداده لتعلّم القراءة بمدى سعة قاموسه اللّغوي »³.

لذلك يؤثّر الرّصيد اللّغوي الضّعيف على قراءة التّلميذ ذي الصّعوبات القرائية لأنّ هذا الرّصيد لا يساعده على القراءة والفهم .

¹ - مسعد أبو الديار، قاموس مصطلحات صعوبات التعلّم ومفرداتها ، ص107.

² - المرجع نفسه ، ص28.

³ - فراس السليتي ، فنون اللغة المفهوم -الأهمية-المعوقات-البرامج التعليمية ، ص14.

وقد نجد بعض التلاميذ قادرا على الفهم والاستيعاب لكنّه يواجه صعوبة في إنتاج الكلام أو ما يسمّى بالّلغة التعبيرية » فنجدهم يميلون نحو الانعزال خشية أن يكتشف ضعفهم التعبيري والذي يتمثّل في ضعف استخدام القواعد اللّغوية أو الجمل المركّبة والمعقّدة أو في مناقشة المفاهيم مع القدرة على الحفاظ على نفس الموضوع عند الحديث ¹ ، ومن مظاهر هذه الصّعوبة : الحذف ، الإبدال ، التّأتأة، التّوقف المفاجئ .

وأيا كانت الأسباب والمبررات التي نقف خلف صعوبات تعلّم القراءة الأكيد أنّها تتفاعل مع بعضها البعض وتؤثّر في قدرة التّلميذ القرائية وتجعله يصنّف ضمن ذوي الصّعوبات القرائية .

5- أنواع صعوبات تعلّم القراءة :

هناك تصنيفات مختلفة لصعوبات تعلّم القراءة بحسب الأسباب الكامنة وراءها أذكر منها:

1- صعوبة تعلّم القراءة البصريّة :

« ليست اضطرابا بصريّا بما تحتويه الكلمة من معنى ، بما أنّ النّظام الخاص بالمعرفة البصريّة للأشياء ليس هو السّبب ، ولكنّ وظيفة النّظام graphème (الحرفي) هي السّبب ،ولهذا الأفراد يواجهون مشاكل أثناء التّحليل المرئي للحروف » ² .

هذا النّوع من الصّعوبات يخصّ مرحلة مهمّة في القراءة وهي المرحلة المرئية أو البصريّة التي يتعرّف فيها التّلميذ على الحروف والكلمات ، ويحتاج في ذلك إلى مجموعة من العناصر منها التّمييز البصري و الذاكرة البصرية والإدراك البصري ، إلّا أنّ التّلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلّم القراءة البصرية تكون هذه المرحلة زمنيا بطيئة جدًا بالنّسبة إليه ، والسّبب هو معاناة على مستوى أحد تلك العناصر .

¹ - أسامة محمد البطانية، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ص140.

² - دحال سهام ، دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا ، جامعة الجزائر، 2004م -2005م ، ص47.

وأنواع هذا الاضطراب كالتالي :

أ - صعوبات القراءة الأبجدية :

« حيث يهجي المصاب كلّ الحروف المكوّنة للكلمة قبل أن يتعرّف عليها ، إضافة إلى طول وقت القراءة بزيادة طول الكلمة»¹ .

هي مشكلة تتعلّق بالتعرّف على حروف الكلمات ، فالتلميذ يجد صعوبة فيها مما يدفعه إلى تهجئتها ، وهذا يجعله يأخذ وقتاً أطول مما هو مفترض به ، ويدفعه أيضاً إلى ارتكاب أخطاء منها :

« - إضافة حروف لا لزوم لها .

- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة .

- كتابة الكلمة في ضوء لهجة الطّالب .

- عدم التّمييز بين ترتيب الحروف في الكلمة .

- تغيير الحرف الأخير في الكلمة»² .

ب - صعوبات القراءة الانتباهية :

« تُرتكب الأخطاء البصرية في مقاطع الكلمات حيث أنّ قراءة الحروف داخل المقاطع تكون مضطربة، في حين لو قدّمت معزولة تُقرأ بطريقة جيّدة وسليمة»³ .

هذه الصّعوبات تخصّ تعرّف التّلميذ على مقاطع الكلمات وعلى الحروف التي تتكوّن منها هذه المقاطع ، فالتّلميذ الذي يعاني صعوبات من هذا النوع لديه اضطراب في التّعرف الشّامل على الكلمات ، بينما يمكنه أن يقرأ حروفها بشكل سليم خارج هذه الكلمات ، أي أنّه يفتقد الإدراك الكلي للكلمات .

¹ - مزاررة نعيمة ، أثر صعوبة تعلّم القراءة على تقدير الذات عند تلاميذ التعليم الابتدائي (دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة ، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس والتربية والأرطوفونيا ، جامعة الجزائر، 2008 م - 2009 م ، ص43.

² - فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة ، دار اليازوري ، الأردن ، 2013م ، ص(194 ، 195).

³ - المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

(2) - صعوبة تعلّم القراءة الفونولوجية :

« meten évidence des difficultés a utiliser la voie d'assemblage ainsi que les correspondances grapho-phonémiques .

Le sujet a des difficultés a lire et écrire les pseudo-mot .

Il dispose d'un faible vocabulaire visuel de reconnaissance immédiate des mots et commet de nombreuses erreurs phonémique ou de lexicalisation .le temps de lecture est allongé .

Les difficultés sont plus marquées en dictée de pseudo-mot qu'en dictée de mots réguliers »¹.

أهمّ ما جاء في هذا التعريف :

أنّ هذا النوع من الصّعوبات يحدث في مرحلة التّجميع ، سببه العجز عن الإدراك السّريع للكلمات ، وهي صعوبات تكون أكثر وضوحاً أثناء إملاء الكلمات غير المألوفة .
بمعنى أنّه يتّسم بصعوبات على مستوى عملية التّجميع في قراءة الكلمات ووجود اضطراب في التّوافق بين الشّكل والصّوت ، أي بين الحرف المكتوب والحرف المنطوق ، فهذا التّلميذ لا يتمكّن من الجمع بين الحرف وصوته المناسب لكنّه بإمكانه أن يقرأ الكلمات ببطء ، وتظهر الصّعوبات بشكل خاص مع الكلمات غير المألوفة كتابة وقراءة ، وأيضاً يجد صعوبة في التّعرف على معاني ودلالات الكلمات .

1- Emilie sere et Christine venal , dyslexie et plaisir de lire , mémoire présente en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste ,université mont pellier, France, 2004 – 2005 , p29.

(3) - صعوبة تعلّم القراءة السّطحية :

« refers to those individuals who are able to decode and read nonsense words accurately .

But who read irregularly spelled words incorrectly using learned phonics rules to sound them out »¹

يشير هذا التعريف إلى الذين يقرؤون الكلمات غير المألوفة بشكل غير صحيح وذلك باستخدام الطريقة الصّوتية.

بحيث نجد أنّ التلميذ الذي يعاني من هذا النوع من الصّعوبات القرائية قادر على قراءة الكلمات المنظّمة لكنّه يجد صعوبة في قراءة الكلمات غير المألوفة لهذا يقرأ بطريقة صوتية، أي يقرأ الكلمة بعد تقطيعها إلى حروف ، فهو يفتقد الإدراك الكلّي للكلمات وتصاحب هذا النوع من الصّعوبات اضطرابات مختلفة منها :

» - اضطراب على مستوى الفهم .

- اضطراب على مستوى كتابة الكلمات حيث يقوم بكتابة الكلمة كما ينطقها.

- تشتّت على مستوى الإملاء خاصّة في الكلمات الصّعبة »².

أي أنّ التلميذ يعاني من صعوبات على المستوى الفونولوجي والدّلالي وعلى مستوى الكتابة.

1- catherin christo and other ,(identifying- assessing – and treating) dyslexia at school , p9.

² - دحال سهام ، دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلّم القراءة ، ص48.

4- صعوبة تعلّم القراءة المختلطة :

« c'est la forme la plus grave .elle combine les difficultés des deux trouble(phonologique et Surface)»¹

يعتبر هذا التعريف أنّ هذا الشكل هو الأكثر خطورة ، إذ يجمع بين الصعوبات الفونولوجية والسطحية.

فهو نوع يضمّ الأطفال الذين يجدون صعوبات صوتية وصعوبات في إدراك الكلمات ككليات ، فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلّم القراءة المختلطة يجد صعوبة في الجمع بين الحرف وصوته المناسب ، و أيضا صعوبة في إدراك الكلمات، ممّا يجعله يفشل في فهم المقروء ويبطئ في القراءة .
ويلاحظ عليه :

» -صعوبة في فكّ الترميز (حرف -صوت) .

- غياب تخزين بصري للكلمات .

- الفهم شبه منعدم »².

6- الانعكاسات السلبية لصعوبات القراءة :

تخلّف صعوبات القراءة تداعيات سيّئة على التلميذ من الجهة اللغوية والتفسيّة ومن جهة التّحصيل الأكاديمي ، و يمكن حصر بعض منها كما يلي :

أ - على المستوى اللّغوي :

1 - لا يستطيع تمييز الحروف والكلمات .

2 - لا يستطيع استخلاص الأفكار المقروءة .

3 - هذه الصّعوبات تعيق تقدّمه في باقي المهارات اللّغوية .

1- emilie serre et christine venel , dyslexie et plaisir de lire , p 30.

² - مزرارة نعيمة ، أثر صعوبة تعلم القراءة على تقدير الذات عند تلاميذ التعليم الابتدائي (دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة) ، ص 45.

4 - تعيق تطوّر الحصيلة اللّغوية والزّاد اللّغوي عند التّلميذ وقد تؤدّي إلى ضعفه اللّغوي .

5 - حرمان التّلميذ الذي يعاني صعوبات قرائية من تذوّق النّصوص اللّغوية .

6 - تعثر التّلميذ في التّواصل اللّغوي مع الآخرين ، خاصّة عندما يتعلّق الأمر باستعمال الفصحى .

ب - على المستوى النّفسي :¹

1 - الشّعور بأنّه غير مرغوب فيه ، الميل إلى الانطواء ، الافتقار إلى الثّقة بالنفس .

2 - الشّعور بالإحباط مما يجعله يميل إلى السّلك العدواني للفت الانتباه .

3 - ظهور بعض العادات العصبيّة مثل قضم الأظافر ، ورّم الهروب المتكرّر من المدرسة نتيجة النّظرة السّلبية اتّجاهها .

4 - في حالات قليلة يظهر عليه علامات السّلك التّعويضي مثل: الإعجاب بالرّسم أو التّمثيل أو الرّياضة .

5 - تشتّت الدّهن وانخفاض الحماس والحافز ، فلا يبذل جهداً لعمليّة القراءة .

6 - « يجد صعوبات في تكوين العلاقات والتّعامل مع أقرانه في المدرسة والفصل الدراسي »²، وهذا يجرّه إلى العزلة الاجتماعية .

ج - على المستوى الأكاديمي :

1 - « في مراحل لاحقة حين يتحوّل هؤلاء من تعلّم القراءة إلى القراءة

للتعلّم، عندها سيكونون عاجزين عن دراسة مواد العلوم والتّاريخ والأدب

وغيرها من المواد التي تتطلّب دراستها مطالعة موضوعاتها في الكتب المدرسية وخارجها »³ .

¹ - ينظر دحال سهام ، دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة ، ص45.

² - أحمد عبد الكريم حمزة ، سيكولوجية عسر القراءة ، دار الثقافة ، الأردن ، ط1 ، 2008م ، ص66.

³ - منى إبراهيم اللبودي ، صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها ، ص99.

لأنّ فشلهم في القراءة يقلّل فهمهم وتعاملهم مع مختلف المواد الدراسية التي لابدّ فيها من استخدام القراءة ، عندها سيتأخّر هؤلاء عن أقرانهم لا محالة .

2 - « حرمان هؤلاء من الاستفادة من الثروة المعلوماتية المتاحة لأقرانهم من خلال المواد المطبوعة وعلى المواقع المختلفة في الشبكة الدولية للمعلومات»¹.

ليس هذا فحسب بل سيتأخّرون عن مواكبة المجتمع في كل النواحي، كون القراءة ضرورية في كل التّعاملات الاجتماعية ، ولا بديل عن القراءة لتحقيق حاجات الفرد المختلفة .

3- « لا يستطيعون ممارسة القراءة للاستمتاع»².

فالقراءة تتحوّل إلى عمل متعب تستنزف معظم طاقاتهم في التّعرف على الكلمات وفهمها ، وهذا التّعب يجرّمهم من متعة الاستمتاع بالقراءة والنّهل ممّا تزخر به الكتب ، لأنّهم يفتقدون الإدراك السريع للكلمات وبالتالي فهم معانيها.

¹ - منى إبراهيم اللبودي ، صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها ، ص99 .

² - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

خلاصة :

نستخلص من هذا الفصل أنّ القراءة عملية معقّدة تتضمّن مهارتين أساسيتين هما: التّعرف والفهم، ولكي يكتسب التّلميذ ملكة القراءة لابدّ أن يتقن تلك المهارات ، وإلاّ سيكون من ذوي صعوبات تعلّم القراءة .

وهذه الصّعوبات تشعّب مؤشّراتها وتختلف من تلميذ إلى آخر ، منها ما يتعلّق بالجانب التّفسي ، ومنها ما يخصّ الجانب العقلي ، ومنها ما يتّصل بالجانب الجسدي . كما أنّ لهذه الصّعوبات القرائيّة مسبّات وعوامل تُصنّف إلى مجموعتين رئيسيتين هما : عوامل جسمية وعوامل نفسية .

وبحسب هذه الأسباب تتعدّد أنواع صعوبات تعلّم القراءة أهمّها :
صعوبة تعلّم القراءة البصرية – صعوبة تعلّم القراءة الفونولوجية – صعوبة تعلّم القراءة المختلطة.

لذا تقف هذه الصّعوبات حجر عثرة أمام تقدّم التّلميذ :
لغويًا ونفسيًا وأكاديميًا .

مما يجعل عواقبها خطيرة على جميع الأصعدة .

الفصل الثاني : ضعف الأداء القرائي .

تمهيد .

1 - تحديد مفهوم ضعف الأداء القرائي.

2- مظاهر الضعف القرائي.

3- العوامل المسهمة في الضعف القرائي.

4- أسباب الصعوبات القرائية .

5- أساليب التشخيص .

6- الحلول المقترحة .

خلاصة .

مُبيِّن

تأتي ملكة القراءة في مقدّمة الملكات اللّغوية الّتي لا مناص للتّلميذ من تعلّمها وإتقان ممارستها ، لذا لا بدّ من الاستثمار الأفضل لقدرات التّلميذ العقلية والتّفنسية ، والأخذ بالأسباب و العوامل الّتي تضمن حسن أدائه لهذه الملكة .

« ومهما كان نوع القراءة وشكلها وحجمها وهدفها ومرجعها وموضوعها فإنّها تعدّ بلا شكّ مصدر أساسيّا ووسيلة من أهمّ الوسائل لاكتساب اللّغة بجميع صيغها وتراكيبها ومفرداتها ، كما أنّها تعتبر عاملا رئيسيّا من عوامل الارتباط الوثيق باللّغة القومية وجميع مراحلها وأطوارها ، وبتراث هذه اللّغة في مختلف أشكاله وصوره المدوّنة الموروثة»¹ ، وعلى الرّغم من هذه الأهميّة إلّا أنّ واقع التّعليم يشهد ضعفا عاما لدى الكثير من تلاميذ المرحلة الابتدائية في هذه الملكة تعلّما وممارسة، مما ينعكس سلبا على تعلّمهم وعلى مستوى تحصيلهم ، الأمر الّذي يجعل هذا الضّعف القرائي المتنامي يشكّل خطرا حقيقيا على التّعليم برمّته ، ويحتاج إلى تكاثف الجهود والوقوف على الحيثيات المتشعّبة لهذا الإشكال .

حتّى نضمن حسن اكتسابها وأدائها في مدارسنا ، وبالتالي ضمان تعلّم اللّغة وأدائها على الوجه الصّحيح وتعلّم العلوم والمعارف المختلفة .

¹ - أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية أهميتها -مصادرها-وسائل تنميتها ،ص122.

1- تحديد مفهوم ضعف الأداء القرائي :

* « هو القصور في فهم المقروء أو إدراك ما اشتمل عليه من علاقات بين المعاني و الأفكار أو التعبير عنه أو البطء في التلقظ أو النطق المعيب أو الضبط الخطأ للألفاظ »¹.

حسب هذا التعريف القارئ الضعيف هو الذي لا يفهم ما يقرأ ، والذي لا يدرك معاني المادة المقروءة ، فهو عاجز عن تحويل المادة المكتوبة إلى أفكار ، أو أنه يعاني من صعوبات في النطق فيدفعه ذلك إلى الخطأ أو البطء في القراءة .

* « هو عدم القدرة على القراءة بالمستوى الذي يناسب العمر العقلي للتلميذ، وبناء عليه فإنّ القارئ المتأخر هو (الشخص الذي أتاحت له فرصة تعلّم القراءة لكنّه لا يقرأ كما يتوقّع فيه حسب قدرته اللفظية الشفهية) وقدرته العقلية وبخاصة في التعليم غير القرائي »².

معنى هذا التعريف أنّ ضعف الأداء مرتبط بالعمر العقلي للتلميذ ، والعمر العقلي هو « العمر المكافئ لمتوسّط ذكاء أفراد عمرهم الزمّني واحد »³، أي أنّ العاجز قرائياً هو الذي يكون أدائه منخفضاً مقارنة بما يمتلكه من قدرات عقلية ولفظية ومقارنة بمن هم في عمره ، وضعف أدائه لا يظهر فقط في النشاط القرائي بل في بقيّة الموضوعات المدرسية .

* « هو ضعف في قدرة الطّفل على تكوين التّابع الصّحيح للمهارات القرائية وصعوبة فهم الكلمات المنطوقة والمكتوبة ، وهذا يؤدّي إلى ضعف الحصيلّة اللّغوية وضعف تطوّر المفردات من ناحية الكم والنّوع »⁴.

¹ - سامي محمد ملحم ، صعوبات التعلم ، ص 282.

² - عبد الحميد عبد الله وناصر عبد الله الغالي ، أمس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الاعتصام ، القاهرة ، 1991م، ص 59.

³ - مسعد أبو الديار ، قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها ، ص 149.

⁴ - سوزان عبد الستار عبد الحسين ، تقويم الطريقة المحائية (الألفبائية) والطريقة الكلية في تعليم القراءة لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، مجلة الفتح ، ع 50، العراق ، 2012 م ، ص 375.

يرى هذا التعريف أنّ الضّعيف قرائيًا لا يتقن المهارات القرائية التي تتطلبها عملية القراءة ، وهي إدراك الكلمات والحروف والتّعرف عليها وفهمها ، ثمّ نطقها نطقًا صحيحًا ، فهذا القارئ يجد صعوبة في هذه المهارات ، لذا لا يفهم المنطوق أو المكتوب ويبيدي استجابات قرائية ضعيفة ، ويتسرّب هذا الضّعف إلى زاده اللّغوي كمّا وكيفًا، لأنّ ضعف استيعابه للمادّة المقروءة لا يمكنه من تطوير حصيلته اللّغوية .

إذا ضعف أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في القراءة هو عدم قدرتهم على فهم المادّة القرائية ومعالجتها بشكل صحيح ، وأدائها بطريقة سليمة ، وبالتالي يتأثر رصيدهم اللّغوي سلبا ولا يصلون إلى ما هو متوقّع منهم . فالضعيف قرائيا : هو الذي لم يكتسب المهارات والقدرات الصّورية لممارسة الفعل القرائي بشكل سليم .

2- مظاهر ضعف الأداء القرائي :

هناك مجموعة من المظاهر التي من خلالها يصبح التّلميذ في عداد ضعاف الأداء القرائي منها :

1- « الحذف ويقصد به حذف حرف من كلمة مقروءة »¹.

هذا التّلميذ قد يحذف حرفا أو أكثر ، وقد يحذف كلمات كاملة مثلا : (فتح الباب) بدلا من (فتحت الباب)، (اشترى أحمد قلما وكتابا) بدلا من (اشترى أحمد قلما وكراسا وكتابا).

ويظهر هذا الحذف كثيرا في « نطق الحروف الساكنة التي تقع في نهاية الكلمة أكثر ممّا تظهر في الحروف الساكنة في بداية الكلمة أو في وسطها »²

جلست - سافرت .

2- التّكرار « حيث يكرّر التّلميذ كلمات أو جملا حين يصعب عليه قراءة الكلمات أو الجمل التي تليها »³.

¹ - نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، ص100.

² - فيصل العفيف ، اضطرابات النّطق واللغة ، مكتبة الكتاب العربي ، ص5.

³ - المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

فالتلميذ يلجأ إلى التكرار كنوع من الهروب من الكلمات الصعبة التي يصادفها أثناء القراءة، ففي هذه الحالة إما يعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة ، أو يتوقف عن القراءة مثلاً: (كتب المعلم الدرس) يقرأ (كتب كتب كتب المعلم الدرس).

3- «الإضافة : يتضمّن هذا الاضطراب إضافة صوت زائد إلى الكلمة ، وقد يُسمع الصّوت الواحد وكأنّه يتكرّر»¹ ، مثلاً : سسلام - مكاتب بدل من (مكتب) ، وقد يضيف كلمة كاملة إلى ما يقرأ مثل : (جلست التلميذة على الكرسيّ) بدلا من (جلست التلميذة) .

4- الإبدال « وهو إصدار صوت غير مناسب بدلا من الصّوت المرغوب فيه»².
قد يستبدل (ذ) ب(د) ، (س) ب(ص) ، أو « إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها»³، مثلاً يقرأ كلمة (كرّاس) بدلا من (دفتر) ، أو (ارتقت) يستبدلها ب(ارتفعت) ، وعادة الإبدال يكون بما هو موجود خارج النصّ .

5- « ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً »⁴ مثل:

(ب ، ت) (ج ، ح) (د ، ذ) (س ، ش)

6- « ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً »⁵ مثل: (س، ز) (ت، د) (ظ ، ض)

¹ - فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة ، ص6.

² - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

³ - جحيش جميلة ، صعوبات التعلم ، ص10.

⁴ - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

⁵ - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

- 7- « البطء الواضح في نطق ما يقرأ من كلمات »¹.
- أي أنّه يأخذ وقتاً طويلاً حتّى يدرك الحروف ويفهمها وقد لا يفهمها ، أو العكس تكون قراءته سريعة وغير مفهومة وغير صحيحة بينما في القراءة البطيئة يقرأ كلمة كلمة .
- 8- « التَّهْتَهة أو مضع الكلمات »² بحيث لا تفهم ولا تسمع كثيراً من الحروف التي ينطقها .
- 9- صعوبة أو أخطاء في الرّبط بين كلمات الجملة ، لأنّه يفتقد القدرة على فهم معاني المفردات والجمل وبالتالي لا يستطيع الرّبط بينهما .
- 10- « أخطاء في ترتيب حروف الكلمة أو في كلمات الجمل »³ ، وهذا يجعله يبدل مواضع الحروف والكلمات ، وقد تكون قراءته عكسية نتيجة لذلك ، كونه يخطئ في اتّجاه القراءة الصّحيح ، مثل : حسن - نسح .
- هذه المظاهر السابقة الذّكر تظهر بوضوح أثناء القراءة المسموعة ، وهناك مظاهر أخرى يمكن تصنيفها كالآتي :
- أ- صعوبة التّمييز بين الرّموز : ونجد فيها :⁴
 - 1- صعوبة التّمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطّويلة ، أي بين : (الفتحة والضّمة والكسرة) وبين (الألف والواو والياء) .
 - 2- صعوبة تمييز الحروف المشدّدة ، مثل : تَحَدَّث - تُحِبُّه - يُقَلِّد .
 - 3- صعوبة تمييز التّنوين ، مثل : دواءٌ - ماءٌ - واحدةٌ .
 - 4- صعوبة التّمييز بين اللّام الشّمسية واللام القمرية ، مثل : الجرس - النّظام .

¹ - أحمد عبد الكريم ، سيكولوجية عسر القراءة ، ص 63.

² - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

³ - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

⁴ - ينظر جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلم ، دار صفاء ، ط1 ، 2000م، ص 123.

5- صعوبة التمييز بين الهاء والتاء المربوطة ، مثل : منبه - قطة .

ب - التعرف الخاطيء على الكلمة : من عناصرها :

« 1- عدم القدرة على لفظ أي كلمة غير مألوفة مع الميل إلى التخمين عند قراءتها .

2- الميل إلى تحريك الشفاه أثناء القراءة الجهرية »¹.

فالتلميذ حين يعجز عن معرفة الكلمة إما يخمن فيها ، وطبعاً سيفشل وإلا سيحاول أن يقرأها بصوت

مرتفع بالنسبة إليه لهذا يحرك شفثيه أثناء القراءة الجهرية حتى يتمكن من التعرف عليها .

3- « عدم كفاية التحليل البصري للكلمات »² ، التلميذ في هذه الحالة لا يمكنه أن يدرك الكلمة حين ينظر

إليها ، ولو سبق أن عرفها ، لأنه يفتقد الإدراك الكلي للكلمات .

4- « الإفراط في تحليل الكلمات »³ ، حتى لو كانت هذه الكلمات مألوفة .

إذ يقسم الكلمة إلى أجزاء أكثر من اللازم ، أو يستخدم القراءة الحرفية أي يقرأ حرفاً حرفاً .

5- « انتقال العين بشكل خاطئ على السطر المقروء »⁴ ، وقد يتجاهل سطراً أو أكثر ، لأن عدم تعرفه على

الكلمات يحدث أخطاء مكانية في قراءته مما يدفعه للبحث العشوائي عن الحروف والكلمات .

ج - القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم : وتضم :

1 - « القصور في فهم المراد من المادة المقروءة »⁵ ، أي لا يستوعب ما يقرأ .

2 - « عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى »⁶ .

¹ - محمد على كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر 2003م، ص(10، 11).

² - المرجع نفسه ، ص (10، 11).

³ - محمود عوض الله سالم وآخرون ، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج ، ص154.

⁴ - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

⁵ - فهد خليل زايد، تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، ص211.

⁶ - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

3- « يفقد القدرة على القراءة من أجل الفهم أثناء الصّراع من أجل التّعرف على الكلمات »¹.

لأنّ معرفته بمعاني الكلمات محدودة ، لذا لا يمكنه التّوصل إلى فهم المادة المقروءة، خاصّة أنّه يعاني في سبيل التّعرف على حروفها ، ممّا يزيد في إرباكه .

هكذا يبدو جلياً أنّ التّلميذ الضّعيف قرائياً تميّزه مظاهر عامّة تتكرّر إجمالاً كلّما طُلب منه القراءة وهي لا تجتمع بالضرورة في القراءة الواحدة ، مع ذلك تشكّل أهمّ مميّزات القارئ الضّعيف التي لا بدّ من ملاحظتها على هذا التّلميذ من قبل المعلّم ومن قبل كل من له علاقة بالعملية التّعليمية .

3 - العوامل المسهّمة في ضعف الأداء القرائي :

إنّ ظاهرة الضّعف القرائي ظاهرة ملموسة بين التّلاميذ في المدارس الابتدائية الجزائرية ، إذ نلمسه في عجز الكثير منهم على القراءة المعبّرة وعدم القدرة على التّليخيص وفي ضعفهم في استخراج الأفكار من المادّة المقروءة وربطها ببعضها البعض ، بل و الأسوء ما نلمسه من عزوف عن المطالعة وعن القراءة ، ومن المؤكّد أنّ هذا الضّعف له عوامل عدّة تسهم في وجوده وتعزيزه وهي كالآتي :

أ - عوامل تعود إلى المتعلّم (التلميذ) :

يشكّل التّلميذ الحجر الأساس في تعلّم وأداء هذه الملكة ، لهذا قد يكون هو السّبب الرئيس في الضّعف القرائي ، إمّا لعوامل جسمية كضعف البصر والسمع ، أو أسباب نفسية كانهخفاض الدّافعية والجانب الانفعالي وهي الأسباب التي تتمّ الحديث عنها آنفاً، إضافة إلى هذه الأسباب هناك سبب مهمّ متعلّق بالتّلميذ ويسهم بشكل كبير في ضعف أدائه القرائي وهو عدم اهتمامه بالتّعلّم أساساً ، حيث لا يدرك التّلميذ أهميّة الاستمرار في التّعلّم فنجدّه لا يهتم بمادّة القراءة ولا يتابع المقروء ولا يهتمّ بكتبه ، ويفتقد إلى شيء أساسي في العملية القرائية وهو الميل القرائي.

¹ - محمد علي كامل ، صعوبات التعلّم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة ، ص70.

والمقصود بالميل القرائي « حالة من الشعور والرغبة ، تتمثل في تفاعل الفرد، واندماجه مع المادة القرائية بهدف إشباع حاجاته ، أو إثارة عواطفه وانفعالاته »¹.

الميل هو سلوك مرتبط بنفسية التلميذ ، هذا السلوك يجعله إما يقبل على المادة القرائية ويتفاعل معها وتثير انتباهه ، أو ينفر منها ولا يقبل عليها كما هو مفترض به أن يفعل .

و الميل القرائي عند التلميذ يتجسد في استمتاعه بالنشاط القرائي وممارسته بارتياح، وهو ما يعزز التلميذ العاجز قرائيا « لأنّ التلاميذ الذين لديهم ميول منخفضة نحو القراءة ، يميلون إلى قراءة الكتب على نحو سيء و رديء دون محاولة فهم كلّ أجزاء النص المقروء »².
ومن الأسباب أذكر :

- « عدم ألفة الطفل بالمواد المطبوعة قبل التحاقه بالمدرسة ، وبالتالي يفاجأ بما هو غريب عنه ، ولم يهيأ له من قبل »³.

ككيف نطلب من التلميذ أن يتقن القراءة وهو لم يعتد على شيء اسمه الكتاب، وكيف يمارس القراءة وهو لم يعتد على حمل الكتب وتصفّحها بدافع الفضول كما اعتاد غيره من الأطفال ؟!!
- « ضعف معجم الطالب اللغوي ، وضحالة خبراته »⁴.

لا شك أنّ هذا السبب يلعب دورا بارزا في ضعف التلميذ قرائيا ، لأنّ القراءة بناء للخبرات والتجارب، وهذا البناء لا يأتي من فراغ بل يقوم على محصول سابق يجعله يُقبل على القراءة ويشارك فيها ، فالتلاميذ الذين

¹ - حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة العامة السورية للكتاب ، دمشق، ط1، 2001م ، ص111.

² - المرجع نفسه، ص123.

³ - عقيل محمود رفاعي، التعلم النشط (المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم)، دار الجامعة الجديدة ، مصر، 2011م، ص216.

⁴ - فهد خليل زايد ، تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، ص91.

يفتقرون إلى هذه الخلفية وهذا الرصيد وهذه الخبرات حتما سيكون تجاوبهم مع المقروء أقلّ و أضعف عن ما هو موجود عند أقرانهم .

وتجدر الإشارة أن معجم الطفل اللغوي يبدأ في التشكل انطلاقا من بيئته ومن حديثه مع أهله ولعبه ، ومن القصص والأناشيد التي يسمعها ، وهو الذي يسهّل عليه تعلّم القراءة في المدرسة .

ب - عوامل تعود للمعلّم :

1- « ضعف المستوى العلمي والثقافي للمعلّم »¹.

وهذا يقودنا إلى الحديث عن تكوين المعلّم أكاديميا ، وعن الطريقة التي يتمّ بها اختيار معلّمي المرحلة الابتدائية والمعايير المعتمدة في ذلك ، وعن استمرار تكوين المعلّم بعد توظيفه وتحديثه .
هذه النقاط الثلاث هي في حدّ ذاتها تشكّل عقبات حقيقية في التّعليم ولست بصدد إثارتها ، فقط أشير إلى إسهامها بشكل أو بآخر في ضعف التّلاميذ قرائيا لأنّ فاقده الشّيء لا يعطيه .

2- «the teacher when explaining or questioning .

May use language that is too complex ».²

بمعنى أنّ المعلّم يستخدم لغة معقّدة أثناء الشرح أو طرح الأسئلة ، فالمعلّم الذي يخاطب التّلميذ بلغة لا يفهمها ، ولا يراعي الفروق الفردية بين تلاميذه يسهم في ضعفهم .

¹ - وليد فتحي ، الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية ، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر 2007م ، ص25 .

2 - peter westwood , a parent's guide to learning difficulties , acer press, Australia , p12 , 2008.

3- « تجاهل المعلم تصويب أخطاء الطّلاب القرائية في أثناء التدريس وعدم رصده لها »¹.

هذا التّجاهل يجعل الأخطاء تتراكم وتستمرّ من حصّة لأخرى دون معالجة ويقود إلى الضّعف .

4 - « Ashortage of suitable teaching materials »²

القراءة تحتاج إلى فهم التّلاميذ للمعاني والمعلّم أحيانا يعجز عن محاولة تقريب هذه المعاني باستخدام وسائل تقريبية توضيحية ، ممّا يزيد في ضعف التّلاميذ وعدم إدراكهم للمعاني .

5- « قلة اهتمام المعلّم بمعرفة مستوى التّلاميذ اللّغوي وبقياس قدراتهم في بداية السّنة الدّراسية »³.

ممّا يجعله غير مدرك لمستوى تلاميذه ، وغير مقدّر للمتقدّم قرائيا من المتخلّف، وبالتالي يكون عاجزا فيما بعد عن تدارك الموقف .

6- « عدم تدريب الطّلاب في الصّف الأوّل تدريبا كاملا على تجريد الحروف وعلى التّحليل والتّركيب »⁴.
فيفقد هؤلاء أهمّ تقنيات القراءة وهي التّحليل والتّركيب .

¹ - علي محمد عبود العبيدي، أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويين في محافظة بغداد في العراق ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، ع32 ، العراق ، 2011م ، ص113.

1- peter westwood , a parent's guide to learning difficulties , p12.

³ - المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

⁴ - ينظر المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

7- « Due to pressure from an overload currialum .the teacher may move ahead too quickly and devote too little time for practice »¹

أي أنّ المعلّم قد يتقدّم بسرعة كبيرة جدّا في الدّروس المقرّرة ويكرّس وقتا قليلا جدّا للممارسة. فبعض المعلّمين يسعى إلى تطبيق البرنامج القرائي في الوقت المقرّر ، ممّا يجعله يسرع دون اكتراث لتخلّف البعض.

8- « قلة تنويع الأنشطة والطرائق المساعدة في أثناء تدريس القراءة »².

إذ أنّ اعتماد المعلّم على أسلوب واحد في القراءة يزرع الملل في نفوس التّلاميذ ، ورّما يسبّب انخفاضاً في دافعيّتهم وفي حبهم للقراءة فينفرون منها.

9- « اكتفاء المعلم بالمادّة المقروءة لمقرّرة وعدم إعطاء الطلاب مادة اثرائية قرائية »³.

وذلك ينعكس سلباً على زاد التّلميذ القرائي وعلى قاموسه اللّغوي وعلى فهمه للمعاني المتنوّعة وانجذابه نحو الفعل القرائي.

10- « عدم التزام المعلّمين التّحدث باللّغة العربية الصّحيحة في تدريسهم »⁴.

فيؤدّي ذلك إلى إرباك التّلميذ وعجزه ، بسبب الفرق بين اللّغة المكتوبة واللّغة المسموعة وعدم تعوّده على الفصحى .

1- peter westwood , a parent's guide to learning difficulties , p12.

2 - فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، ص 90.

3 - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

4 - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

ج - عوامل تعود للكتاب المدرسي :

لا يمكن الحديث عن القراءة دون الحديث عن الكتاب المدرسي الذي من المفترض به أن يساعد التلميذ على القراءة وأن يفيد ، لكن ما هو ملاحظ أنّ الكثير مما تحمله هذه الكتب يزيد معاناة التلاميذ القرائية .

من العوامل :

1- « صعوبة المادّة المقروءة ، واختيار كلمات وتركيب يصعب على الطّفل نطقها واستخدامها في الحياة اليومية »¹.

فيتعذّر على التّلميذ فهمها والتّعامل معها ، وتصير هذه المادّة عبئا عليه بدلا أن تنمّي قدرته القرائية.

2- « عدم تناسب المادّة المقروءة لمستوى التّعلّم من حيث المعاني أو الأساليب والصّور »².

الكلمات والجمل والصّور يجب أن تتناسب مع المواضيع المخصّصة لها وتتناسب في عرضها مع مستوى التّلاميذ حتّى تساعدهم على القراءة ، وإن حدث العكس يحدث الضّعف القرائي.

3- « قد توضع بعض الكتب وتقرّر دون أن تجرّب على عيّنات من التّلاميذ وقد يضعها مؤلّفون بعيدون عن البيئة المدرسية ، فلا يرون ما يراه من يتعامل مع التّلاميذ »³.

إنّ الكتب الموجهة للأطفال لها خصوصيّتها من حيث البناء اللّغوي ومن حيث طريقة العرض ، لذا لا بدّ لها من متخصصين ، لهم فهم كاف بالبيئة المدرسية وبالطّفل ، وليس هذا فحسب بل لا بدّ من تجربتها قبل تقديمها لهذا الطّفل، لتدارك الصّعب وغير المفهوم وغير المناسب له .

¹ - عقيل محمود رفاعي ، التعلم النشط (المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم) ، ص216.

² - وليد فتحي ، الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية ، ص24.

³ - علي محمد عبود العبيدي ، أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من جهة نظر المشرفين والمشرفات التربويين في محافظة بغداد في العراق ، ص114.

4- ومن التّقاط المتعلّقة بالكتاب والتي قد تكون سببا في الضّعف القرائي ¹:

- شكل الكتاب ومادّته ومراجعته ، فمن حيث الشّكل نوعية الخط وطريقة العرض والصّور لها دورها ، ومن حيث المادّة إسناد تأليف كتب الأطفال لغير المتخصّصين يسهم بدرجة كبيرة في الضّعف ، وكذا عدم مراجعة هذه الكتب بشكل دوري وتعديلها رجوعا لما يحدث في الميدان يؤدّي بدوره إلى الضّعف القرائي ، يضاف لكلّ هذا نوعية المواضيع التي قد لا تتناسب مع مستوى التلاميذ وحاجاتهم .

5- قد تكون لغة كتب القراءة كذلك سببا في العجز القرائي إذ اتّسمت بمايلي ²:

- عدم ضبط الكلمات خاصّة غير المألوفة .
- استخدام الجمل المركبة والطويلة .
- الاستطراد في عرض الأحداث .
- غلبة السرد .
- عدم التدرج في عرض الأفكار من السّهل إلى الأصعب .
- عدم العناية بعلامات التّقييم .
- وغيرها من السّمات التي تخصّ الجانب اللّغوي في هذه الكتب .

د- عوامل تعود للبيئة المدرسية :

للمدرسة دور هام في ترقية وتعزيز القدرات القرائية للتلميذ ، لذلك تتحمّل جزء من المسؤولية في الضّعف القرائي الذي تشهده المدارس الابتدائية بداية من المبنى الدّراسي نفسه والتّجهيزات والوسائل المساعدة التي لا تكون كافية ، كذا جدول الحصص الذي لا يخصّص للقراءة الوقت الكافي ، ورتابة الجوّ المدرسي .

¹ - ينظر فهد خليل زايد ، تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، ص 91.

² - ينظر حسن شحاته ، قراءات الأطفال ، ص (61 ، 62) .

ومن العوامل أيضا :

- 1- « النظام الحالي في التعليم الأساسي الذي يقضي بالنقل الآلي في الحلقة الأولى من هذا النظام»¹.
هذا النظام يعتمد نقل التلاميذ من مستوى لآخر ، ومن صف لآخر حتى وإن كانت نتائج التلاميذ غير كافية ، ودون مراعاة لمستواهم الحقيقي ، و الأسوء عندما يستمر هذا النقل من سنة لأخرى .
- 2- عدم اعتماد اللغة الفصحى حتى خارج حدود الحجرات المخصصة للدرس، أي في المحيط المدرسي ككل، من شأنه أن يؤثر على لغتهم وهذا ينعكس على حبهم للقراءة .
- 3- « الأسلوب المدرسي المعهود القائم على الالتزام بالخطّة والمنهج والكتاب»².
دون مراعاة خصوصيّة كلّ منطقة وكلّ مدرسة وكلّ قسم وكلّ تلميذ وهذا لا يحقق ما هو مطلوب ولا يساعد على القراءة الجيدة .
- 4 - ومن أهمّ العوامل المكتبية المدرسية ومكتبة القسم وقد تكون سببا في الحالات التالية :
أ- « إذا لم تقترح مواد قرائية مناسبة للتلاميذ المتخلفين قرائيا ، والذين يحتاجون إلى المساعدة والتوجيه والإرشاد»³.
وهنا تظهر أهمية اختيار الكتب بعناية بحيث تراعي مستويات التلاميذ والفروق الفردية بينهم ، فعلى المكتبة اقتناء الكتب المناسبة .
- ب- « عدم مراعاة ميول القراءة لدى التلاميذ»⁴.
حتى يقبل التلميذ عليها بكلّ فرح وبالتالي نرسّخ فيه العادات القرائية ، لذا لابدّ من التنويع في هذه الكتب .

¹ - عقيل محمود رفاعي ، التعلم النشط (المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم) ، ص216.

² - حاتم حسين البصيص ، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعدّدة للتدريس والتقويم، ص127.

³ - محمد فتحي عبد الهادي وآخرون ، المكتبة المدرسية ودورها في نظم التعليم المعاصرة ، الدار المصرية اللبنانية ، مصر، ط1 ، 1999م، ص128.

⁴ - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

- ج- « إذا لم تُوفّر الوقت اللازم والمناسب لاستخدام الكتب »¹.
- فالوقت مهمّ جداً كونه يتيح الفرصة الكافية للتلاميذ للاستغلال الأمثل للمكتبة والاستفادة منها .
- د- « إذا لم تقدّم نشاطات أخرى تساعد على تنمية القراءة »².
- مثل المسابقات والمعارض التي تربط أكثر التلميذ بالكتاب وبالقراءة وتزرع لديه ثقافة القراءة.
- و- « إذا لم تتح للتلاميذ حرية كاملة في اقتناء الكتب التي يميلون إليها »³.
- لأنّ ذلك يدفع التلاميذ للتفوق من القراءة ومن الكتب وينعكس هذا سلباً على قدراتهم العقلية .

و- عوامل تعود للأسرة :

- من الأمور المسلّم بها أنّ الطّفل حين يلتحق بالمدرسة يكون قد مرّ بتجارب قرائية، إذ يكون قد اتّصل بالكتب وتعرّف إليها ، لذا لاشكّ أنّ ما توفّره الأسرة له دوره في القراءة .
- من العوامل المسبّبة للضعف القرائي ويمكن ردّها للأسرة ما يلي :
- 1 - «عدم توفّر مواد القراءة مثل الصّحف والكتب والمجلات ، وعدم وعي الوالدين بأهميّة توافر تلك المواد والاستخدام الأمثل لها»⁴.
- لأنّ توفّر هذه المواد مهمّ جداً في تنمية مهارات القراءة عند الطّفل وفي علاقته مع المادّة المقروءة والجوّ القرائي وفي غرس عادات القراءة .
- 2 - « عدم اهتمام الوالدين بالقراءة للأطفال في سنّ ما قبل المدرسة »⁵.

¹ - محمد فتحي عبد الهادي وآخرون ، المكتبة المدرسية ودورها في نظم التّعليم المعاصرة ، ص128 .

² - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

³ - حاتم حسين البصيص ، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتّقييم ، ص127.

⁴ - صالح بن عبد العزيز النصار ، تعليم الأطفال القراءة ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، الرياض ، 1424هـ ، ص16.

⁵ - المرجع نفسه ، ص14.

فهذه القراءات تساعد الأطفال على تعلّم الحروف و الكلمات وتزيد في خبراتهم وفي قدراتهم التي تحسّن أدائهم القرائي ، وما فائدة الكتب في البيت إن لم تقرأ للأطفال ؟ ، ولا يجب أن ننسى أن هاته القراءات هي تأهيل مهمّ للطفل .

3- « فقدان الاهتمام بالمتعلّم ، ونقص ضروريات الدّراسة ، وسوء الجوّ الدّراسي في المنزل ، والخلافات الأسرية»¹.

كلّها عوامل لا تشجّع الطفل على القراءة ، بل تدفعه للضعف القرائي .
ومن العوامل المتعلّقة بالأسرة نذكر أيضا :

3 - توقّعات الوالدين المرتفعة جدّا تجعل الأطفال يشعرون بالخوف وربّما الضّعف القرائي.

4 - أو التّوقّعات المنخفضة جدا ، تجعل الأطفال يميلون إلى اللامبالاة ما دامت جهودهم لا تقيّم وبالتالي الضّعف القرائي .

5 - النّقد المتكرّر يشعر الأطفال بعدم الكفاءة فيتّجهون نحو الضّعف .

6 - « الطفل الذي لا يشاهد أحد والديه مشدودا للقراءة ، لا يشعر أنّ القراءة شيء جدير بالاهتمام»².

لأنّ مشاهدة أحد الوالدين يتعامل مع الكتب يساعد الطفل على أن يكون قارئاً ، إذ يصير مثالا يُقتدى به ويحاول جاهدا السير على خطاه.

هكذا تتعدّد الأسباب والعوامل التي لها يد في عدم إتقان التّلميذ لمهارة القراءة وفي ضعفه الأدائي ، وهو ضعف لا يمكن إنكاره بأيّ شكل من الأشكال لأنّه قد يعصف بالمسيرة التّعليمية للتّلميذ .

¹ - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، المرجع في صعوبات التّعلّم التّمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية ، ص(47، 48).

² - صالح بن عبد العزيز النصار ، تعليم الأطفال القراءة ، ص20.

4 - أساليب التشخيص :

لا يمكن لنا أن نتحدث عن الضعف القرائي إلا بعد مرور وقت على تعلّم القراءة عند الطفل ، لأنّ هذا الضعف قد يختفي تدريجياً مع تقدّم التلميذ في التعلّم .
والمقصود بالتشخيص : « تلك الإجراءات المستخدمة للحكم على طبيعة صعوبة الطالب وكذلك سببها المحتمل »¹.

هذا يعني اعتماد آليات مختلفة تساعد على الوقوف الصحيح على سبب المشكل حتى يمكن تقديم البرنامج العلاجي المناسب .

هناك نوعان من هذه الإجراءات وهي :

أ- التشخيص غير الرسمي :

هذا النوع من التشخيص يقوم به المعلم في القسم من خلال ملاحظته المباشرة لقراءة التلميذ ، « للكشف عن مستواه القرائي وقدراته أو مهاراته في التعرف على الكلمات »².
فالمعلم هو الذي يحدّد المستوى القرائي للتلميذ وسرعته القرائية ودرجة إتقانه للقراءة معتمداً على قراءته للكتب والمواد التعليمية المستخدمة في الفصل ، إلى جانب « مناقشة الطفل فيما قرأ بعد الانتهاء من القراءة بحيث تتناول المناقشة المفردات والمترادفات والأضداد وأوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات وبين الجمل والأفكار العامة والتفصيلية »³ ، للوقوف على مدى الفهم القرائي عند الطفل.
ويمكن للمعلم اتباع الإجراءات التالية لمعرفة التلميذ الذي يعاني ضعفاً قرائياً⁴ :
7 - تطبيق اختبار للقراءة الجهرية باختيار قطعة من المستوى الدراسي الذي يقف عنده التلميذ .

¹ - محمود عوض الله سالم وآخرون ، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج ، ص153.

² - صلاح عميرة علي ، صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج ، ص60.

³ - عقيل محمود رفاعي ، التعلم النشط (المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم) ، ص218.

⁴ - ينظر نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، ص98.

- 8 - تطبيق اختبار في القراءة الصّامتة ، إذ يقرأ التّلميذ قطعة مختارة ويُسأل فيها لمعرفة مستوى فهمه .
 - 9 - اختبار التّلميذ في كلمات منفصلة .
 - 10 - اختبار تمييز الكلمات المكتوبة أمام بصر الطفل .
- غاية المعلم من هذه الاختبارات معرفة مستوى التّلميذ بدقّة ومكمن الصّعوبة ونوعها لانتقاء أكثر الطّرق فاعلية في العلاج .
- ما يميّز هذا النوع من التّشخيص :
- أنه لا يحتاج مالا وجهدا كبيرين .
 - يمكن تطبيقه على أكبر قدر من التّلاميذ ، كما يتمّ تطبيقه داخل القسم .
 - « يغطّي فترة زمنية طويلة من نشاط القراءة على مدار العام الدّراسي»¹ ، أي أنّه يضمن المتابعة المستمرّة للتّلميذ .
 - « يمكن استخدامه خلال عمليّات التّدريس اليومي و مناشطه»² .

ب - التّشخيص الرّسمي :

وهو تشخيص يصعب وجوده في كلّ المدارس الجزائرية لأنّه يتطلّب اختبارات متقنة يقوم بها خبراء ومتخصّصون وتشمل :

« الفحص الطّبيّ العصبي بمعرفة الأطباء والفحص النّفسي للقدرات العقلية والميول القرائية وسمات الشّخصية بمعرفة الأخصائيّين النّفسيين ، والبحث الاجتماعي للبيئة المحيطة بالتّلميذ في الأسرة والفصل والحّي بمعرفة

¹ - نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، ص97.

² - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

الأخصائيين الاجتماعيين وأخيرا التشخيص التربوي لمظاهر ودرجات أنواع صعوبات القراءة بمعرفة أخصائيي التربية»¹ .

من الواضح أنّ هذا التشخيص يسمح بإلقاء الضوء على كلّ الأسباب المحتملة للضعف القرائي بمختلف أبعادها الطّبية والنفسية والاجتماعية والتربوية ، ممّا يجعل هذا التشخيص يتميّز بالخصائص التالية :

- هو أدقّ و أشمل لتوفّر وسائل وتخصّصات مختلفة .
- يُمكن من الوصول للعلاج في وقت أقل .
- يسمح بجمع معلومات كافية عن سبب المشكل .
- تخفيف الضّغط عن المعلّم كونه يسمح بمعالجة التّلميذ خارج الفصل فلا يشكّل هذا التّلميذ عبئا عليه ولا على أصحابه .
- كما يمنح هذا التشخيص التّلميذ فرصة العلاج مع الاستمرار في التقدّم التعليمي .

بالنظر المعمّق إلى الطريقتين نجد أنّ التشخيص الرسمي أفضل كونه أكثر علمية من التشخيص غير الرسمي ، مع ذلك من الصّعب تطبيقه في المدارس الجزائرية لعدم توفّر الوسائل المادّية والبشرية للقيام به . وخلاصة كلّ هذا أنّ المعلّم يقع عليه العبء الأكبر في تشخيص ضعف القراءة لدى التّلاميذ .

5 - الحلول المقترحة :

تختلف الحلول باختلاف الأسباب الكامنة وراء الضّعف القرائي وهي كالآتي:

أ حلول خاصة بالمتعلّم :

- 1 - « رصد الحالة الصّحية للأطفال ، والاتّصال بأولياء الأمور لمعالجة ما يشير إلى وجود خلل عضوي لدى الأطفال ، مع ترتيب أوضاع خاصّة لمثل هؤلاء في الصّف »².

¹ - - نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، ص96.

² - فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، ص93.

وذلك لحلّ المشكلات الجسميّة التي تعيق القراءة السليمة للطفل بتدخل المعلم والتنسيق مع أولياء الأمور ، كما يجب الانتباه إلى المشكلات النفسيّة .

- 2 - « التعاون بين المدرسة و الأهالي لتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم ومساعدة المتأخرين منهم»¹ .
حتىّ تتمكّن كلّ من المدرسة والأولياء من الوقوف على مستوى الأطفال وتقديم المساعدة المناسبة .
- 3 - « أن يبرز المعلم للطالب أهميّة التعليم المدرسي لحياته ومستقبله الشخصي والنفسي ممّا يزيد من دافعيته »² .

لأنّ بعض التلاميذ لديه قدرات قرائية لكنّ لا يظهرها بسبب انخفاض الدافعية فيكون أدائه أقلّ مما هو متوقّع .

- 4- « زيادة الوقت الذي يقضونه في القراءة ، لأنّ هؤلاء الأطفال بحاجة إلى زيادة هذا الوقت بقدر الإمكان»³ .

إذ ينبغي أن يعطى التلميذ فرصة أكبر لممارسة القراءة بمساعدة من المعلم كلّما دعت الحاجة لذلك ، مع ترك قدر من الحرية للتلميذ أثناء هذه الممارسة .

- 4 - تفعيل دور الأنشطة اللاصفية وهي التي تحدث خارج الصفّ كالرحلات والمعارض والأنشطة الرياضية لأنّها تنمّي رصيده اللغوي باستخدامه كلمات وجمل وأساليب جديدة ومختلفة كلّ مرة ، كما أنّها تعزّز ما لديه من رصيد وتعيّنه على الفهم والاستيعاب القرائي .

¹ - فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربيّة بين المهارة والصعوبة ، ص93 .

² - فهد خليل زايد ، فنّ التعامل مع الطلاب ، جسر للنشر والتوزيع ، الجزائر، ط1 ، 2012م، ص138.

³ - المرجع نفسه ، ص142.

ب - حلول خاصة بالمعلم :

- 1- التحدث بلغة سليمة خالية من الأخطاء اللغوية ، مع المحافظة على مخارج الحروف .
- 2- التصحيح الفوري للأخطاء حتى لا يرسخ في ذهن التلاميذ ، على أن يكون التصحيح من قبل الطالب أولاً ، فإن عجز فمن قبل زملائه ، وإن لم يستطيعوا، فعلى المعلم أن يقوم بذلك ، شرط ألا يجعل نفسه هو المصحح دائماً¹.
- فيصبح التلميذ قادراً على معرفة الأخطاء وتصحيحها بنفسه ويكتسب مع مرور الوقت حصانة قرائية تقف في وجه العجز القرائي لأنه يصبح قادراً على تخزين الألفاظ ومعانيها واسترجاعها عند الحاجة .
- 3- أن يحاول المعلم « إظهار حبه للقراءة وميله نحوها لتلاميذه »².
- لأن الطفل يميل إلى تقليد المعلم والافتداء به لهذا ينبغي أن يكون نموذجاً مثالياً له.
- 5 - « أن يكون نموذجاً وممثلاً للقارئ الجيد ، سواء عن طريق القراءة الجهرية أو القراءة الصامتة »³، بحيث يحترم علامات الوقف ويستعمل التنغيم في قراءته لجلب انتباه وشغف الطفل ويتجنب الأخطاء حتى لا تتسرب إلى قراءات التلاميذ .
- 6 - أن يشجع على النشاط القرائي خارج وداخل القسم بأن « يتحدث مع التلاميذ ، كلما سنحت الفرصة ، عن قراءاتهم وخبراتهم في مجال القراءة وعن الجديد من القصص والكتب وعن المعارضة والمسابقات التي تقيمها المدرسة ويشجعهم على الاشتراك فيها »⁴.

¹ - فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، ص92.

² - صالح بن عبد العزيز النصار، تعليم الأطفال القراءة ، ص41.

³ - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

⁴ - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

- 7 - أن يوفر الجوّ المشجّع على القراءة « من خلال توفير القصص والكتب التي تلائم أعمار التلاميذ ومن خلال عرض الصّور والملصقات التي تشجّع على القراءة »¹.
- 8 - « أن لا يستخدم القراءة ، بأي شكل كان ، لعقاب التلاميذ »².
- لأنّ ذلك يحوّل القراءة إلى نشاط غير مرغوب فيه ، وعلى العكس من ذلك لا بدّ من تقديم حوافز تشجيعية للقراءة ، كتقديم جوائز في شكل كتب ، زيارة المعارض أو حتّى المكتبات التجارية ، الطّلب من التلاميذ سرد ملخص عن القصص التي تمّت قراءتها ، وأن لا يجعل حصّة المطالعة صالحة لكلّ شيء إلاّ القراءة .
- إذ على المعلم أن يسعى بكل الطرق إلى تنمية الميل الإيجابية نحو القراءة .

ج- حلول تخصّ الكتاب المدرسي :

- 1- أن يؤلّف هذه الكتب « فريق مؤهل جرّب الميدان وخبر تأليف الكتب المقرّرة »³.
- لأنّهم أدركوا بما يناسب التلميذ عقليا ونفسيا ، وأدركوا بما هو أنجع لهم انطلاقا من التجارب والخبرات ، كما أنّهم أقدر على تجنّب تكرار التجارب الفاشلة .
- 2- « إجراء تجارب على الكتاب المقرّر وذلك بتدريسه لعيّنة من الطّلاب ثمّ مطالبة المعلّمين بإبداء آرائهم ، وملاحظاتهم عليه بغية التطوير والتّعديل »⁴.
- وبهذه الطّريقة يتمّ تدارك الأخطاء والهفوات التي قد تحملها الكتب من أجل الوصول إلى النتائج المرجوة منها .
- 3 - « أن يبنى هذا الكتاب على وفق الأخذ بمبدأ التدرّج من السّهل إلى الصّعب بحسب قدرات الطّلاب اللّغوية والعقلية »⁵

¹ - صالح بن عبد العزيز النصار، تعليم الأطفال القراءة ، ص41.

² - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها (41 ، 42) .

³ - فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، ص93.

⁴ - المرجع نفسه ، ص93 .

⁵ - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

مما يسمح من التمكن الجيد من ملكة القراءة ومراعاة الفروق الفردية والقدرات المختلفة للتلاميذ ، ولا يسمح بنفورهم من النشاط القرائي .

4- « يجب أن تكون هذه الكتب تتعلق بموضوعات تتناسب مع عمر الطفل وتكون بسيطة في أسلوبها و أفكارها وكلماتها»¹.

حتى لا تكون صعبة على التلاميذ ، وتكون هذه المادة القرائية في متناول الجميع، وتمنح الطفل الفرصة للتعامل معها .

5 - من حيث الشكل يجب أن يكون الكتاب « جيد التخطيط وجيد الصنعة، وحروف الطباعة واضحة، ويوجد زيادة أكبر في الفراغ الأبيض بين السطور ، ويستحسن استخدام الصور المرتبطة بالموضوع»².

كل هذه النقاط من شأنها تسهيل استخدام الكتب المدرسية وتضمن التقليل من الضعف القرائي الذي مرده لهذه الكتب ، لأنّ الكتاب المدرسي المناسب للطفل شكلا ومضمونا يساهم بشكل واضح في ترسيخ العادات القرائية وفي القراءة السليمة .

د- حلول تخص البيئة المدرسية :

1 اعتماد أسلوب المناقشة الجماعية داخل مجموعات مختارة ، حيث تضم هذه المجموعات تلاميذ أكفاء آخرين ضعفاء قرائيا ولا يتمتعون بطلاقة ومهارة لغوية ، ثم يُختار لهم موضوع للنقاش أو تترك لهم حرية الاختيار .

¹ - وليد فتحي ، الطرق الخاصة مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية ، ص 36.

² - المرجع نفسه ، ص 37.

هذا العمل من شأنه السّماح للتّلاميذ الأقلّ مهارة من الاستفادة من زملائهم وفي نفس الوقت تتاح لهم

فرصة أكبر للحديث فتتولّد لديهم الثّقة بالنّفس والطّمأنينة ، ولا ننسى التأثير الذي يخلّفه التّلاميذ

الأكفاء عليهم ممّا يساعد في تنمية مهاراتهم وتحسين أدائهم¹.

2 إحاددة النّظر في المعايير المعتمدة في اختيار أساتذة التّعليم الابتدائي .

3 توزيع الضّعاف قرائيا على الصّفوف ، لتجنّب تجمّعهم في صفّ واحد .

4- التوقّف عن نظام التّرقية الآلي الذي يجعل التّلميذ ينتقل إلى مراحل عليا وهو غير متمكّن من القراءة .

4- إعطاء المعلّم وقتا وحرية في التّعامل مع التّلاميذ دون التّقيّد بالمنهج والكتاب حتّى يهتمّ بالكيف لا

الكم، كونه أعلم بخصوصيات تلاميذه .

5- الاهتمام بالإذاعة المدرسية التي لها دور بارز في تثقيف التّلاميذ ونقل المعلومات والخبرات إليهم وفي تنمية

واغناء رصيدهم اللّغوي وتمدّهم بألفاظ وأساليب جديدة تثري معجمهم اللّغوي².

6- أمّا بالنّسبة للمكتبة المدرسية يجب توفّر الشّروط التالية حتّى تؤدّي دورها على أكمل وجه :

• « أن تكون في مكان مناسب ، جميل ، مريح ، فسيح ، نظيف منظم، ومرتبّة بطريقة جيّدة ، ويجب أن

تزخر بالجديد والمفيد من الكتب والقصص والمجلّات والقواميس وغيرها التي تناسب عمر التّلاميذ وليس

عمر المعلّمين كما هو ملاحظ في كثير من المكتبات المدرسية»³.

هذه المعايير السّابقة الذّكر مهمّة جدّا في جذب التّلميذ وتشويقه للقراءة وتشجيعه عليها لأنّها قد تصبح

مع مرور الوقت ملاذا للتّلميذ من أجواء الدّراسة .

• « تدريب المتعلّمين على استخدام المكتبة لخلق علاقة حميمة بين المتعلّم والكتاب»⁴.

¹ - ينظر أحمد محمد المعتوق ، الحصيلّة اللّغوية أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها، ص155.

² - ينظر المرجع نفسه ، ص(158، 159).

³ - صالح بن عبد العزيز النصار ، تعليم الأطفال القراءة ، ص52.

⁴ - محمد فتحي عبد الهادي وآخرون ، المكتبة المدرسية ودورها في نظم التعليم المعاصرة ، ص135.

- فيكتسب تقاليد قرائية في التعامل مع الكتب وإعطائها قيمتها والإقبال عليها .
- «اقتناء الكتب التي تناسب الضعاف من التلاميذ والتي تشوقهم وتجذبهم وتكون في مستوى نضجهم العقلي»¹.
- ومن الأفضل أن تختار هذه الكتب بالرجوع إلى أساتذة المواد المختلفة لأنّ هذا من شأنه أن يغطّي ميولات التلاميذ على اختلافها .
- برمجة الوقت المناسب للمطالعة ، وعدم منع التلاميذ من زيارة المكتبة إذا ما رغبوا في ذلك .
- و - حلول تخصّ الأسرة :**
- 1 - « على الأهل تشجيع الطّفل باستمرار ومكافأة تقدّمه مهما كان بسيطاً لتعزيز ثقته بنفسه»².
لأنّ تشجيع الأهل يعزّز نجاح الأطفال ويحسن أدائهم ويشكّل مثيراً قوياً للقراءة.
 - 2 - « على الأهل تقبّل مشكلة الطّفل وتفهمها لمساعدته على تحطّيتها بشكل سليم»³.
هذا التّقبل يشكّل الخطوة الأولى للعلاج لأنّه يوفّر الاستقرار النفسي والانفعالي للطّفل ويعينه على بذل الجهد ولا بدّ أن يستمرّ هذا التّقبل حتّى لو لم يتمكّن من الأداء السّليم للقراءة ، كما لا يجب أن يتوقّع الأهل من الأطفال ما هو أكثر من استطاعتهم وعدم السّخرية منهم .
 - 3 - « توفير المكان المناسب للقراءة في البيت .
 - 4 - عدم مقارنته بإخوانه»⁴.

¹ - محمد فتحي عبد الهادي وآخرون ، المكتبة المدرسية ودورها في نظم التعليم المعاصرة ، ص135.

² - زينة فاضل حموي بسطامي، الصعوبات التعليمية وتكامل الأدوار، ص6.

³ - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

⁴ - وليد فتحي ، الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية ، ص42.

5 - « قراءة الأب أو الأم أو الإخوة الكبار شيئاً من الكتب التي تناسب أعمار الأطفال أو القصص المؤلفة للأطفال بصوت عال ومؤثر ومثير، بطريقة تربوية وجذابة »¹.

لأنّ هذه القراءة يتعلّم منها الطّفل الكثير وتمنحه الفرصة للتّحاور مع والديه وإظهار ما يخفيه خوفاً أو خجلاً ، كما أنّ قراءة الوالدين تمثّل نموذجاً للقراءة في البيت ويحاول الطّفل جاهداً تقليدياً .

6 - على الوالدين خلق بيئة قرائية في البيت تشجّع الطّفل على القراءة وعلى حبّ الفعل القرائي وذلك من خلال²:

- جعل شراء القصص وكتب الأطفال عادة مستمرة ، والحرص على اشتراك الأبناء في نوادي الكتب أو المكتبات التي ترسل الكتب والقصص إلى الأطفال بشكل دوري .
- تقديم الهدايا والجوائز عند النّجاح في شكل قصص وكتب .
- توفير مكتبة منزلية تكون في متناول الأطفال وفي الأماكن التي يقضون فيها وقتاً أطول مثل غرفة النوم وأماكن الجلوس المحبّبة لديهم ممّا يجعلها قريبة من أعينهم .
- الحرص على ألاّ تخلو السيارة من الكتب والقصص التي يحبّها الطّفل .
- اصطحاب الأطفال إلى المكتبات العامة ومنحهم الوقت للاستمتاع بالقراءة وتركهم يتنقلون بحريّة بين الكتب .

- تشجيع الأطفال على قراءة أيّ شيء تقع عليه أعينهم في أيّ مكان ومتى أرادوا مثل اللّوحات التجارية، الفواتير ، الجرائد ، نشرات الأدوية وغيرها .

من المؤكّد أنّ للأسرة علاقة قويّة بنجاح أبنائهم قرائياً ، وذلك بالوقوف إلى جانبهم ودعمهم ، لتقديم جهد أكبر من أجل تعلّمهم للقراءة ، ولا ننسى أنّ الأولياء هم المعلّمون الأوائل لأطفالهم .

¹ - صالح بن عبد العزيز النصار، تعليم الأطفال القراءة ، ص22.

² - ينظر المرجع نفسه ، ص(26، 27) .

خلاصة :

نستخلص من هذا الفصل أنّ الضّعف القرائي هو عجز في الممارسة السليمة للفعل القرائي نتيجة صعوبة اكتساب ملكة القراءة .

ويمكن رصد هذا الضّعف من خلال مجموعة من المظاهر المميّزة لقراءة التلميذ الضّعيف قرائيا ، أهمّ هذه المظاهر :

الحذف – الإضافة – الإبدال وغيرها.

وظاهرة الضّعف القرائي تقف خلفها عوامل وأسباب تتنوّع بتنوّع أطراف العملية التعليمية وهي كالاتي :

- عوامل تعود إلى المتعلّم.
 - عوامل تعود إلى المعلّم.
 - عوامل تعود للكتاب المدرسي .
 - عوامل تعود للبيئة المدرسية.
 - عوامل تعود للأسرة.
- إلاّ أنّ هناك حلولاً تخصّ كلّ عامل من هذه العوامل ، وذلك بعد الاستناد إلى التشخيص المناسب .

الفصل التطبيقي: ملامح صعوبات تعلّم
القراءة والضعف القرائي في المدرسة الابتدائية الجزائرية

تمهيد .

1 - إشكالية الدراسة .

2- أهمية الدراسة .

3- أهداف الدراسة .

4- منهج الدراسة .

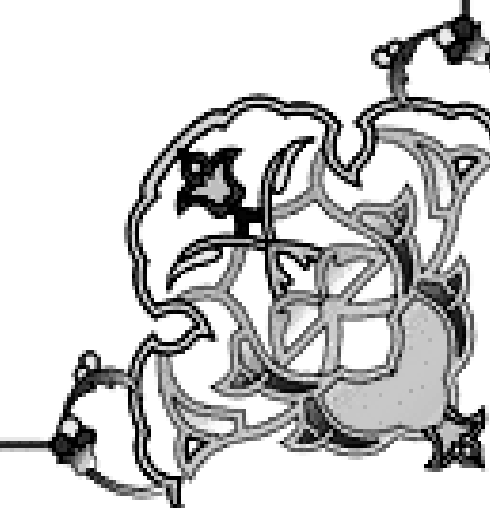
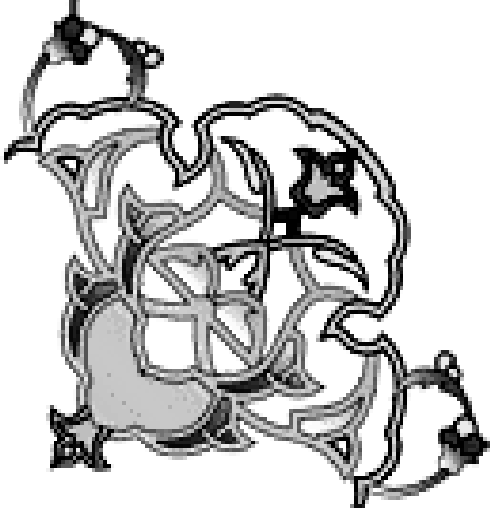
5- مجتمع الدراسة .

6- حدود الدراسة .

7- الأدوات المتبعة .

8- تحليل ومناقشة النتائج .

خلاصة .



مَبْنَى

يعتبر الجانب الميداني الشقّ الجوهرى الثّاني والمكملّ للجانب النظري ، وإن كان هناك فصل بينهما فهو للضرورة المنهجية فقط ، وطبيعة الجانب الميداني من الدّراسة تقتضي اتّباع خطوات منهجية مضبوطة، والسّير في إطارها من أجل تقديم حلول واقعية وموضوعية لإشكالية الدّراسة.

وسيتّم التّعرّض في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدّراسة والتي تتمثّل في :

طرح إشكالية الدّراسة و الإشارة إلى أهمّية الدّراسة وأهدافها ، ثمّ المنهج المتّبع ، مجتمع الدّراسة ، وحدود الدّراسة بمجالاتها المكانية والزّمانية والبشرية ، إلى جانب أدوات الدّراسة ، وأخيرا تحليل النّتائج ومناقشتها .

1- إشكالية الدراسة :

يعتبر موضوع القراءة من حيث التّعلّم و الأداء من الموضوعات الّتي شهدت اهتماما متزايدا من الدّارسين و الباحثين في مختلف التّخصصات اللّغوية والنّفسية والتّعليمية وغيرها ، نظرا لعلاقته القويّة بتقدّم التّلميذ أو عدمه في حياته المدرسية وحتّى خارجها، كما أنّ القراءة جزء أساس من كلّ مادّة تعليمية ، فمعظم المواد المقرّرة في المدارس الابتدائية تقدّم مكتوبة وهذا يعني ضرورة الاعتناء بإتقان التّلاميذ للقراءة تعلّما وأداء . وعلى الرّغم من أنّ مفهومي التّعلّم و الأداء يظهران مترابطين أحيانا ومتداخلين أحيانا أخرى ، إلّا أنّه يجب أن نفرّق بينهما ، حيث يشير الأوّل إلى اكتساب الكفاءة والثّاني إلى تجسيدها وتحقيقها ، لذلك فإنّ التّلميذ في المدرسة الجزائرية في المرحلة الابتدائية يجد نفسه أمام اكتساب ملكة القراءة وأدائها ، لكنّه في كثير من الأحيان يواجه صعوبات في اكتساب هذه الملكة والّتي تنعكس بشكل كبير على أدائه حسب نوعيّة الأخطاء والصّعوبات الّتي يقع فيها والملاحظ على أرض الواقع أنّ معظم المعلّمين يواجهون صعوبات في حلّ هذه الظّاهرة ، مع أنّ الكثير منهم يتحمّل مسؤولية مستوى تعلّم و أداء التّلاميذ في مدارسنا ، إلّا أنّه لا بدّ أن نفرّق أنّ هذه الظّاهرة تشاركها أطراف عدة .

والّذي يهتمّ في كلّ هذا هو الأخذ بيد التّلميذ وتوجيهه ومساعدته والتّوقف عن الحلول السّطحية والسّريعة وغير المدروسة .

وعليه فإنّ إشكالية بحثي تتمحور حول التّساؤل الآتي :

- ما هي صعوبات تعلّم القراءة الّتي تؤدّي إلى الضّعف القرائي في الواقع التّعليمي بالمدارس الابتدائية

الجزائرية ؟.

1 - أهمية الدراسة :

إنّ المرحلة الابتدائية هي المرحلة الأكثر أهمية في النظام التعليمي كونها الركيزة الأساسية التي تسهّل للتلميذ مساره التعليمي و التحصيلي ، لكن هذا الهدف لا يمكن أن يتحقّق في ظلّ وجود عوائق ومشكلات خاصّة بالنسبة لمهارة القراءة ، ولذا فإنّ أهمية هذا البحث تظهر في ما يلي :

- تقديم مادّة علمية حول القراءة وصعوباتها وضعف أدائها .
- محاولة إعطاء تفسير علمي لظاهرة صعوبات تعلّم القراءة والضعف القرائي .
- مساعدة المعلّمين و أولياء الأمور على معرفة حيثيات هذا المشكل .
- إثراء البحوث الخاصّة بأسباب تدنيّ المستوى القرائي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية.
- هذا البحث يتناول قضية من أهمّ القضايا التعليمية والتربوية ، والتي هي على جانب كبير من الخطورة في مدارسنا الابتدائية بشكل خاص إذا لم نحسن التعامل معها .
- تنبيه كل من له علاقة بقطاع التربية والتعليم إلى هذه الظاهرة .

3 - أهداف الدراسة :

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي :

- 1 - التعرف على صعوبات القراءة الأكثر انتشارا بين تلاميذ التعليم الابتدائي ببعض المدارس الابتدائية .
- 2 - التعرف على مختلف المعوّقات و الأسباب التي تؤدّي إلى ضعف أداء تلاميذ الابتدائي قرائيا ببعض المدارس الابتدائية .
- 3 - التعرف على الفروق بين تلاميذ الطّور الأول والطّور الثّاني في صعوبات تعلّم القراءة وأدائها .
- 4 - توجيه انتباه القائمين على العملية التعليمية والتربوية إلى هذه الفئة وكيفية التعامل معها وفقا لخصائصها .
- 5 - التعرف على العلاقة بين صعوبات تعلّم القراءة وضعف أدائها .

6 - محاولة اقتراح بعض الحلول لبعض الحلول الممكنة لحلّ هذا الإشكال .

7 - الاستفادة بما سيسفر عنه البحث من نتائج لبناء برامج علاجية تلائم احتياجات هذه الفئة .

4 - منهج الدراسة :

المنهج هو من الأساسيات المعتمد عليها في أيّ دراسة علمية بغية الوصول إلى نتيجة أو نتائج معيّنة .
« وكلمة منهج مشتقة من نهج أي سلك طريقا معيّنا ، وبالتالي فكلمة المنهج تعني الطريق ، ولذا كثيرا ما يقال طرق البحث كمرادف لمناهج البحث »¹.

ويعرّف المنهج على أنه فنّ التنظيم الصّحيح لسلسلة من الأفكار العديدة إمّا من أجل الكشف عن حقيقة مجهولة لدينا ، أو من أجل البرهنة على حقيقة لا يعرفها الآخرون »² ، كما يعرف على أنه :
« أسلوب للتفكير والعمل يعتمد على الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها ، وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة »³.

وبما أنّ البحث العلمي يتميّز بتعدد مناهجه إلّا أنّ نوعية الدراسة وطبيعة الظاهرة هي التي تحدّد المنهج المناسب ، لذا المنهج المتّبع هو الوصفي وهو :

« أحد مناهج البحث ، ويعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبّر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا »⁴.

وهو أيضا : « يقوم على تفسير الوضع القائم للظاهرة أو المشكلة من خلال تحديد ظروفها و أبعادها بهدف الانتهاء إلى وصف عملي دقيق متكامل للظاهرة أو المشكلة يقوم على الحقائق المرتبطة بها »⁵.

¹ - محمد زيان عمر ، البحث العلمي - مناهجه وتقنياته ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط1 ، 1983م ، ص48.

² - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

³ - رنجي مصطفى عليان ، عثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق)، دار صفاء ، الأردن ، ط1 ، 2000م ، ص3.

⁴ - حسن شحاته وآخرون ، معجم المصطلحات التربوية ، دار المصرية اللبنانية ، مصر ، ط1 ، 2003م ، ص301.

⁵ - أحمد عبد اللّحاح ، مصطفى محمود أبو بكر، الدار الجامعية، مصر، 2002م ، ص51.

وعليه اخترت هذا المنهج لأنّ البحث تمّ ميدانيا أين تمّ النزول إلى عيّنات البحث وجمع البيانات والمعلومات اللازمة عن موضوع الدّراسة ثمّ تنظيمها وتحليلها واستخلاص التّائج معتمدة في ذلك على خطّة و أدوات ملائمة .

5- مجتمع الدّراسة :

يقصد بالمجتمع كلّ العناصر الّتي تنتمي لمجال الدّراسة ، فمجتمع الدّراسة هو :
« مجموعة عناصر لها خاصيّة أو عدّة خصائص مشتركة تميّزها عن غيرها من العناصر الأخرى والّتي يجري عليها البحث أو الدّراسة »¹.

ومجتمع هذه الدّراسة هم التّلاميذ ذوو الصّعوبات القرائية بصفة عامّة أمّا بالنّسبة للدّراسة الميدانية فقد حدّد المجتمع في التّلاميذ ذوي الصّعوبات القرائية في بعض المدارس الابتدائية لبلدية الرياح ولاية الوادي .

6 - حدود الدّراسة :

وتضمّ المجالات الآتية :

أ- المجال المكاني :

قبل ذلك نعرّف المجال هو :

« الحيز الكلّي الذي تعمل فيه مجموعة من القوى وبنية المجال هي العوامل والعلاقات التي تحدّد المجال »².
وعليه يتحدّد المجال المكاني لدراستنا على النّحو الآتي :

تمّت هذه الدّراسة على مستوى بعض المدارس الابتدائية الواقعة في بلدية الرياح و هي : {طواهرية عبد الرحمان-الأقرع محمد الطيب-بن رشد-بن علي الطاهر الإمام الغزالي}.

¹ - موريس أنجلس، تر: بوزيد صحراوي وآخرون ، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ، الجزائر، ط2 ، 2004م ، ص298.

² - حسن شحاته وآخرون، معجم المصطلحات التربوية النفسية ، ص255.

ب- المجال الزمني :

ويقصد به الوقت المستغرق لإنجاز هذه الدراسة ، حيث أنّ الجانب النظري تمّ من بداية شهر فيفري 2014 إلى أوائل شهر جوان 2014.

أمّا الجانب التطبيقي فتّم بالموازاة مع الجانب النظري وذلك من بداية شهر فيفري إلى أوائل ماي 2014.

ج- المجال البشري :

ونقصد هنا العيّنة التي طُبِّقت عليها الدراسة ، شرط أن تكون هذه العيّنة ممثلة لمجتمع الدراسة من خلال المعلومات المتعلقة بالموضوع قصد الوصول إلى نتائج دقيقة تصف موضوع الدراسة .

والعيّنة هي : « تشير إلى تلك المجموعة من أفراد مجتمع البحث التي يختارها الباحث ليحتكّ بها احتكاكا مباشرا أثناء تنفيذه لبحثه»¹.

وهي المجموعة التي يمكن للباحث أن يطبّق عليها دراسته .

بالنسبة لبحثي كانت هناك مشكلة في اختيار العيّنة التي يجري عليها البحث خاصّة أنّ هذا الاختيار مهمّ جدّا في الدراسة الميدانية ، لذلك لم يكن الاختيار عشوائيا بل خضع للمقاييس التالية :

1 الاستعانة بالمعلّمين في اختيار العيّنة كونهم أعلم بمستوى تلاميذهم .

2 المرجوع إلى دفاتر الخط و الإملاء الخاصّة بالتلاميذ .

3 المرجوع إلى نتائج التلاميذ في اختبارات مادّة القراءة .

4 حضور ثلاث حصص في مادّة القراءة للتأكّد من حسن اختيار العيّنة .

تجدر الإشارة أنّ هذه المقاييس هي من اجتهادي الشخصي ، كما أنّ المشكل في اختيار العيّنة يكمن

في عدم تجاوب بعض معلّمي المدارس مع هذا البحث مما صعب من اختيار العيّنة كما هو مفترض

به، من جهة أخرى لا بدّ من التنويه بالمساعدات القيّمة المقدّمة من طرف الكثير من معلّمي المدارس

الابتدائية حتّى خارج المدارس المعتمدة في الدراسة الميدانية .

العينة بلغ عددها 98 تلميذا من 5مدارس ابتدائية في بلدية الرباح ، تمّ اختيار العيّنة من السنة الأولى

والسنة الخامسة ابتدائي دون تحديد السنّ أو جنس أفراد العيّنة .

¹ - حسن شحاته وآخرون ، معجم المصطلحات التربوية النفسية ، ص255.

وتم توزيع عينة البحث حسب المدارس كالتالي :

المجموع	السنة الخامسة	السنة الأولى	تقسيم العينة المدرسة
15	6	9	طواهرية عبد الرحمان
17	7	10	الأقرع محمد الطيب
43	14	29	ابن رشد
9	9	0	الإمام الغزالي
14	14	0	بن علي الطاهر
98	50	48	المجموع

جدول رقم (1) يمثل توزيع عينة البحث على المدارس وفقا للمستوى الدراسي

- ملاحظة :

بالنسبة لمدرستي الإمام الغزالي و بن علي الطاهر كانت عينة السنة الأولى (0) بسبب رفض معلّمي

هذه المدارس في هذا المستوى إجراء الاختبار.

بالنسبة لخصائص أفراد العينة أوضّحها في الجدول الآتي :

المدرسة	عدد الحالات	السن	الجنس	المستوى الدراسي
طواهرية عبد الرحمان	1	8	ذ	الأولى
	8	7	ذ	الأولى
	1	12	ذ	الخامسة
	1	14	ذ	الخامسة
	1	13	ذ	الخامسة
	1	11	ذ	الخامسة
	1	12	أ	الخامسة
	1	11	أ	الخامسة
الأقرع محمد الطيب	5	7	ذ	الأولى
	5	7	أ	الأولى
	2	12	ذ	الخامسة
	2	13	ذ	الخامسة
	3	12	أ	الخامسة
بن رشد	8	6	أ	الأولى
	5	7	أ	الأولى
	9	6	ذ	الأولى
	7	7	ذ	الأولى
	1	11	أ	الخامسة
	1	13	أ	الخامسة
	1	12	أ	الخامسة
	1	10	أ	الخامسة
	1	15	ذ	الخامسة
	1	13	ذ	الخامسة
	4	12	ذ	الخامسة
	4	10	ذ	الخامسة
	1	12	أ	الخامسة
الإمام الغزالي	2	11	ذ	الخامسة
	6	12	ذ	الخامسة
	7	11	أ	الخامسة
بن علي الطاهر	1	12	ذ	الخامسة
	6	11	ذ	الخامسة
	6	11	ذ	الخامسة

جدول رقم (2) يمثل خصائص أفراد عينة الدراسة التطبيقية .

وعليه تكوّنت عيّنة البحث من تلاميذ وتلميذات السنة الأولى والسنة الخامسة ابتدائي من 5 مدارس ابتدائية ، وكان عددهم 98 تلميذا منهم 63 ذكر ، 35 أنثى تراوحت أعمارهم بين (6-15 سنة) .
أمّا توزيع أفراد العيّنة على المستويين فهو كما يلي :
بالنسبة للسنة الأولى كان حجم العيّنة الكلّي هو 48 تلميذا منهم 30 ذكورا ، 18 إناثا تراوحت أعمارهم بين (6-8 سنة) .

أمّا السنة الخامسة كان حجم العيّنة الكلّي هو 50 تلميذا منهم 33 ذكورا ، 17 إناثا تراوحت أعمارهم بين (10-15 سنة) .

7- أدوات الدراسة :

للنّجاح في تطبيق الدّراسة الميدانية كان لا بدّ من الاستعانة بأدوات مساعدة لذا تمّ اللّجوء إلى وسائل متنوّعة تمثّلت في ما يلي :

1 - الملاحظة :

« وهي إحدى مهارات جمع المعلومات وتنظيمها ، ويقصد بها استخدام واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة للحصول على المعلومات عن شيء أو ظاهرة تقع عليها الملاحظة ، وتتضمّن المشاهدة والمراقبة والإدراك »¹.

وقد تمّ استخدام هذه الأداة كالآتي :

- في البداية عند اختيار العينة .
- و أثناء ملاحظة دفاتر الخط والإملاء ودفاتر الاختبارات الخاصة بالتّلاميذ، وملاحظة تعامل المعلّم مع أفراد العيّنة .
- وأثناء إنجاز الاختبار عند التّسجيل الصّوتي مع أفراد العيّنة .
- تجدر الإشارة بالنّسبة لدفاتر التّلاميذ تمّ اعتماد الذين أخذوا علامة (4) أو أقلّ وذلك بالعودة إلى أراء أغلب المعلّمين .

¹ - حسن شحاته وآخرون ، معجم المصطلحات التربوية النفسية ، ص293.

2 - المقابلة :

بدأت بالزيارات الميدانية إلى المدارس الابتدائية وإجراء مقابلات مع المعلمين ، وكانت المقابلات تركز في كل مرة على آراء المعلمين حول صعوبات التعلم القرائية و أداء التلاميذ القرائي قصد جمع أكبر قدر من المعلومات حول كيفية التعرف على هؤلاء التلاميذ ؟ ، و إن كان هناك خصائص تميزهم ؟ ، ومسببات هذا المشكل ؟ ، وكيف يتم التعامل معهم ؟ ، وغيرها من الأسئلة للتعرف على آراء المعلمين حول موضوع الدراسة ، لما لهذه الآراء من أهمية كبيرة في دراستي .

3 - وثائق التلميذ :

و أقصد بها دفاتر الخط والإملاء ودفاتر الاختبارات الخاصة بأفراد العينة ، وتمّ التحصيل على كل هذه الوثائق .

4- التسجيل الصوتي :

إذ تمّ تسجيل أداء التلاميذ صوتيا أثناء الاختبار ، أشير فقط أنّ مدّة التسجيل اختلفت من تلميذ لآخر ومن مدرسة لأخرى .

5- اختبار تشخيص صعوبات القراءة :

هذا الاختبار يتكون من 23 صعوبة قرائية بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي ، و 26 ضعفا قرائيا بالنسبة للخامسة ابتدائي ، وأعدّ هذا الاختبار بعد الاطلاع على عدد من البحوث والكتب التي تناولت صعوبات القراءة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي وهي :

- صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج لصالح عميرة علي .
- دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة لدحال سهام، مذكرة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي .
- المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي لبشقة سماح مذكرة ماجستير في علم النفس تخصص إرشاد نفسي مدرسي .
- أثر صعوبة تعلم القراءة على تقدير الذات عند تلاميذ التعليم الابتدائي لمزرارة نعيمة مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي .

أ - مادة الاختبار :

1- يحتوي الاختبار على 54 كلمة متداولة في الكتب المدرسية عامة ويطلب من التلاميذ في المستويين الأول والخامس قراءتها .

2- (نص من تقاليدنا) : هو عبارة عن نص مأخوذ من كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي (ص 86) ، إذ يقرأ التلميذ الفقرة الأولى فقط ، وهذا النص موجه لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ويحتوي 56 كلمة ، ومادة الاختبار هي من اختيار صاحبة البحث ، وبالنسبة لإضافة نص القراءة لتلاميذ الخامسة قصد الوقوف على بعض أنواع الضعف القرائي الخاص بهم والمتعلقة بالقراءة المسترسلة وبالفهم والاستيعاب وغيرها التي سيتم التعرف عليها لاحقا .

ب- هدف الاختبار :

- تشخيص صعوبات القراءة وهي 23 صعوبة للسنة الأولى ابتدائي .
- تشخيص 26 ضعفا قرائيا للسنة الخامسة ابتدائي .
- تحديد الصعوبات والضعف الأكثر تكرارا في قراءات أفراد العينة .

ج- طريقة إجراء الاختبار :

المرحلة 1 :- أجري الاختبار في الفترات الصباحية أثناء الدراسة العادية .

- جعل أفراد العينة في جو الاختبار وتهيئهم نفسيا للقراءة .
- عرض الكلمات والنص على التلاميذ .
- في بعض الحالات تم إلغاء الكلمات التي تتكرر فيها الصعوبة أو الضعف لربح الوقت ، خاصة لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي .

- طرح أسئلة على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لمعرفة مدى فهمهم واستيعابهم .
- تدوين الملاحظات حول إجابات التلاميذ ، وضع علامة أمام الصعوبات المرتكبة من طرف التلاميذ أثناء القراءة .

المرحلة 2 :- حساب تكرار الصعوبات المرتكبة ، ثم تجمع وترتب تنازليا .

الفصل التطبيقي : ملامح صعوبات تعلم القراءة والضعف القرائي في المدرسة الابتدائية الجزائرية

ترتيب الصعوبة	صعوبات تعلم القراءة	عدد تكرار الصعوبة	النسبة %
1	لا يتعرف بسهولة على الكلمة	42	87.5
1	صعوبة تمييز الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	42	87.5
1	صعوبة تمييز الهاء والتاء المربوطة والتاء المفتوحة	42	87.5
2	صعوبة تمييز الأصوات المتشابهة شكلا أو صوتا	41	85.41
3	الخطأ في نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة	39	81.25
4	صعوبة تمييز الحروف المشددة	34	70.83
4	البطء في القراءة	34	70.83
5	صعوبة تمييز الحروف الممدودة	32	66.66
6	التعثر في النطق	26	54.16
6	لا يستطيع قراءة الكلمة كاملة	26	54.16
7	صعوبة نطق التنوين	23	47.91
8	استبدال صوت أو كلمة بأخرى أثناء القراءة	21	43.75
9	صعوبة نطق السكون	18	37.5
10	إضافة أصوات أو كلمات أثناء القراءة	17	35.41
11	تقسيم الكلمة إلى أجزاء أكثر من اللازم	14	29.16
12	عدم فهم معنى المفردات أو الجملة	13	27.08
13	حذف أصوات أو كلمات أو أكثر	12	25
13	يفقد مكان القراءة باستمرار	12	25
14	يتعب عندما يقرأ أكثر من كلمة أو جملة	10	20.83
15	يرفض القراءة دون سبب	5	10.41
16	تسبيق النطق بحرف على آخر	4	8.33
17	القراءة بطريقة سريعة وغير واضحة	2	4.16
18	تكرار قراءة الكلمات دون مبرر	2	4.16

جدول رقم (3) يمثل نتائج اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة الخاص بالسنة الأولى ابتدائي مرتبة ترتيبا تنازليا .

- مجموع الصّعوبات المرتكبة في عيّنة السّنة الأولى ابتدائي 509 صعوبة .
- الصّعوبات المرتكبة من قبل ذكور عيّنة السّنة الأولى ابتدائي 307 صعوبة.
- الصّعوبات المرتكبة من قبل إناث عيّنة السّنة الأولى ابتدائي 202 صعوبة .

ترتيب الضّعف	أنواع الضّعف القرائي	عدد تكرار الضّعف	النسبة %
1	لا يمكنه إيجاد مترادفات للكلمات الصّعبة في النّص	42	84
2	لا يقرأ النّص قراءة معبّرة	40	80
2	لا يستطيع وضع عنوان للنّص	40	80
2	لا يمكنه قراءة النّص قراءة مسترسلة	40	80
3	البطء في القراءة	38	76
3	لا يمكنه استخراج أفكار النّص	38	76
4	حذف أصوات أو كلمات أو أكثر	37	74
5	لا يتعرّف بسهولة على الكلمة	36	72
5	الخطأ في نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة	36	72
5	لا يستطيع إبداء رأيه حول الأفكار التي وردت في النّص	36	72
6	لا يحترم علامات الوقف عند قراءة النّص	34	68
6	لا يمكنه قراءة النّص دون تقطيع أو تهجي	34	68
7	صعوبة تمييز الأصوات المتشابهة شكلا أو صوتا	31	62
8	إضافة أصوات أو كلمات أثناء القراءة	30	60
9	صعوبة تمييز الحروف المشددة	28	56
10	لا يستطيع توظيف المفردات في جمل مفيدة	26	52
11	يفقد مكان القراءة باستمرار	25	50
12	استبدال صوت أو كلمة بأخرى أثناء القراءة	24	48
13	صعوبة تمييز الحروف الممدودة	23	46
14	صعوبة تمييز الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية	20	40

38	19	صعوبة نطق المقاطع التي بها سكون	15
36	18	يتعب عندما يقرأ أكثر من كلمة أو جملة	16
34	17	صعوبة تمييز الهاء أو التاء المربوطة والتاء المفتوحة	17
30	15	القراءة بطريقة سريعة وغير واضحة	18
30	15	صعوبة نطق التنوين	18
18	9	يرفض القراءة دون سبب	19

جدول رقم (4) يمثل نتائج اختبار تشخيص ضعف الأداء القرائي الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي مرتبة ترتيبا تنازليا .

- مجموع الضعف المرتكب في عينة السنة الخامسة ابتدائي 774 صعوبة .
 - الضعف المرتكب من قبل ذكور عينة السنة الخامسة ابتدائي 528 صعوبة.
 - الضعف المرتكب من قبل إناث عينة السنة الخامسة ابتدائي 246 صعوبة.
- تجدر الإشارة إلى أنني أتبع خلال عملية الإحصاء القاعدة الثلاثية التالية :

العدد الكلي للعينة ← 100 %.

تكرار الصعوبة أو الضعف ← س .

س = $\frac{\text{تكرار الصعوبة أو الضعف} \times 100}{\text{العدد الكلي للعينة}}$

العدد الكلي للعينة

8- تحليل النتائج ومناقشتها:

أ - تحليل النتائج ومناقشتها بشكل عام :

من خلال النتائج الإحصائية نصل إلى الملاحظات التالية:

- 1 توجد فروق بين التلاميذ السنة الأولى ابتدائي وتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في صعوبات تعلم القراءة والضعف القرائي .
- 2 المذكور أكثر معاناة من صعوبات تعلم القراءة من الإناث في المستوى الأول .
- 3 المذكور أكثر معاناة من الضعف القرائي من الإناث في المستوى الخامس .
- 4 من الجدول رقم (3) صعوبات تعلم القراءة الأكثر انتشارا لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي هي:
_ لا يتعرف بسهولة على الكلمة .
- صعوبة تمييز الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية .
- صعوبة تمييز الهاء والتاء المربوطة والتاء المفتوحة .
- 5- من الجدول رقم (4) أنواع الضعف القرائي الأكثر انتشارا لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي هي :
- لا يمكنه إيجاد مترادفات للكلمات الصعبة في النص .
- لا يقرأ النص قراءة معبرة .
- لا يستطيع وضع عنوان للنص .
- لا يمكنه قراءة النص قراءة مسترسلة .
ويمكن أن تفسر هذه النتائج كما يلي:
- المذكور أكثر تعرضا للصعوبات القرائية وللضعف القرائي من الإناث أمر طبيعي ، لأن الإناث أسرع في النمو من الذكور من جميع جوانب النمو الجسدية والعصبية واللغوية والعاطفية

وغيرها، « وربما يساند هذا التفسير الاعتقاد بأنّ مخّ الأنثى قادر على توزيع وظائف التعامل مع اللغة على النّصّين الكرويّين أكثر من الذّكور»¹.

ولذلك نلاحظ تفوّق الإناث على الذّكور في جميع المراحل التعليمية ، ومن الأسباب المحتملة لهذا الفرق أنّ الإناث أكثر انضباطا من الذّكور في الدّراسة وكذا الظروف الحياتية الاجتماعية والثقافية التي قد تدفع الإناث للتّفوّق وتجبر الذّكور على التّقهقر مما ينجّر عنه ظهور هذه الصّعوبات وهذا الضّعف.

- أمّا الفروق بين عيّنة السّنة الأولى ابتدائي وعيّنة السّنة الخامسة ابتدائي في صعوبات التّعلّم والضعف القرائي ، مع ارتفاع نسبة الضّعف القرائي عند عيّنة السّنة الخامسة ، يمكن ردها إلى ما يلي:

- أنّ صعوبات تعلّم القراءة لدى هؤلاء التّلاميذ لم تعالج في السّنات السابقة مما أدّى إلى تفاقمها خاصّة مع تراكم المواد الدّراسية ، وظهورها في المستوى الخامس في شكل ضعف قرائي .

- أفراد عيّنة السّنة الخامسة ابتدائي هم في مرحلة نهائية من التّعليم الابتدائي، وبالتالي هم مطالبون بالتّمكن من الكثير من المهارات إضافة للقراءة مما يؤثّر سلبا على أدائهم القرائي وظهور هذا الضّعف.

- المعلّمون في هذه المرحلة النّهائية عادة لا يمكنهم معالجة هذا الضّعف على عكس المرحلة الأولى ، التي يمكن فيها معالجة الصّعوبات ، ممّا يجعل الضّعف القرائي أكثر انتشارا لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي.

- أمّا بالنّسبة للصّعوبات الأكثر انتشارا لدى عيّنة السّنة الأولى ابتدائي فمن الملاحظ أنّها صعوبات تتعلّق بالتّعرف على الحروف والكلمات بالدّرجة الأولى على عكس عيّنة السّنة الخامسة التي كان أكثر أنواع الضّعف فيها متعلّق بالفهم .

¹ - أحمد عبد الكريم ، سيكولوجية عسر القراءة ، ص 20.

وهذا ليس غريبا لأنّ التلميذ في بداية المرحلة الابتدائية يركّز في تعليمه وتعلّمه على التّعرف على الحروف وعلى الكلمات ثمّ فهمها حتّى يتمكّن من قراءتها ، أمّا تلميذ المرحلة النّهائية يأتي الفهم في مقدّمة ترتيب المهارات القرائية لديه ، لذا نال هذا التّوع من الصّعوبات القسط الأكبر من التّكرارات ، أمّا القراءة في السّنة الخامسة تتطلّب مهارات فكرية لاستيعابها أكثر ممّا تتطلّبه هذه المادّة في السنة الأولى .

ومن هنا يمكن القول إنّ عدم معالجة الصّعوبات القرائية في المراحل الابتدائية الأولى ، بالنّسبة للذكور والإناث ، تؤدّي إلى عدم التّمكّن من مكنزمات القراءة في المرحلة النّهائية ، وهو ما تؤكّده نتائج هذا البحث.

ب - تحليل ومناقشة النّائج الخاصّة بصعوبات القراءة عند تلاميذ السّنة الأولى ابتدائي:

القراءة من الآليات الضّروية لنجاح التّلميذ في التّعلم في المرحلة الابتدائية، لذلك تعدّ الصّعوبات القرائية من أهم المشاكل التي تواجه التّلاميذ في بداية تعلّمهم، والتي قد تقودهم إلى ضعف المستوى التّحصيلي والتّأخر الدّراسي، وحتّى نفهم بعض الصّعوبات التي تواجه التّلميذ في القراءة في السّنة الأولى ابتدائي سنسلّط الضّوء عليها بشيء من التّفصيل ، وذلك انطلاقا من دراسة النّائج المتحصّل عليها وتفسيرها ، ولابدّ من الإشارة إلى أنّ التّفسير تمّ بالاعتماد على الخبرة الشخصية للباحثة في كثير من الأحيان ، وبالاعتماد أيضا على إجابات المعلّمين أثناء المقابلة وتمثّل النّائج وتفسيرها كالآتي :

1 - لا يتعرّف بسهولة على الكلمة :

يتّضح من الجدول رقم (3) أنّ هذه الصّعوبة جاءت في مقدّمة الصّعوبات القرائية التي يعاني منها أفراد عيّنة السّنة الأولى ابتدائي وذلك بسبة 87.5%

من المؤكّد أنّ فكّ الرّموز والتّعرف على الكلمات ضروري وأساسي في أداء وقراءات التّلاميذ ،
لذا تعتبر هذه الصّعوبة عقبة أمام قراءات السّنة الأولى وتشكّل خطورة إذا استمرّت إلى
السّنات الأخرى وهي تعني أنّ التّلميذ عاجز عن تحويل الرّموز المكتوبة إلى أصوات .
ومن الأسباب الّتي قد تكون وراءها :

1 - هناك أطفال « في بداية انطلاقتهم التّعليمية لا يكونون قد بلغوا نضجا كافيا يعينهم
على القدرة للإبصار بشكل سليم أو متابعة السّطور بنفس القدرة الّتي يمتاز بها
الكبار»¹.

ثمّ يعني عدم استعدادهم بصريا للتّعلم وفقدانهم لشيء أساسي في عمليّة القراءة وهو رؤية
الحروف والتّمييز بينها.

2 « مقدرة الطّفل على إدراك ما يرى لم تصل إلى حدّ النّضج الكافي»².
إذ قد لا يكون للطّفل أو التّلميذ أي مشاكل بصرية ، مع ذلك يفتقد لشيء مهمّ وهو
الإدراك البصري الّذي يجعل التّلميذ قادرا على فهم الأشياء وتمييزها وتنظيمها ، وبالتالي
القراءة السّليمة كعجزه عن إدراك التّفصيل على الرّغم من نجاحه في إدراك الأشياء الجملية .
3 ضعف التّلميذ سمعيا قد يكون سببا في عدم تمييز الأصوات ، أو عدم الرّبط بين المسموع
والمقروء وغيرها.

4 عيوب الكلام الّتي تمنع التّلميذ من تعلّم القراءة و أوّلها التّعرف على الكلمة .
5 غياب التّلميذ المتكرّر من المدرسة يجعله يضيّع الكثير من الحصص الخاصّة بتعلّم الحروف
وقراءتها ، خاصّة أنّه حديث العهد بالجو المدرسي والتّعليم النّظامي .
6 عدم تلقّي التّلميذ التّدريب الكافي على الحروف .
7 عدم اهتمام المعلّم بالاستعداد القرائي للتّلاميذ .

¹ - عبد الفتاح أبو معال ، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال ، ص 18 .

² - المرجع نفسه ، ص 21 .

8 قد تكون المواضيع الموجودة في كتب القراءة لا تتناسب مع قدرات التلميذ العقلية ، مما يصعب من تعرفه على الكلمات .

أما لعلاج هذه الصعوبة يمكن اتباع ما يلي :

- 1 على المعلم أن يكتشف المشاكل السمعية والبصرية عند التلاميذ ويحاول إيجاد سبل حلها، وفي حالة فشله تحويلهم إلى الفحص الطبي.
- 2 التلميذ في السنة الأولى يحتاج إلى الكثير من الصبر حتى يعتاد على الجو المدرسي وعلى متطلبات هذه المرحلة ، أي السنة الأولى ابتدائي ، وذلك من المعلم ومن الأولياء وكل من يعمل في هذا الإطار ، لكن هذا لا ينفي الصرامة أحيانا.
- 3 إعطاء الحرية للأطفال في القراءة والتحدث .
- 4 تهيئة الطفل وإعداده للقراءة وتعويده الانتباه المباشر إلى كل كلمة.
- 5 ضرورة إعداد المعلم لمادة القراءة قبل دخوله لحجرة الدرس ، مع تكرار التدريب على القراءة.

6 الاستفادة من الوسائل المساعدة على القراءة : كالصور .

7 الاستفادة من السور القرآنية والأناشيد الهادفة .

2- صعوبة تمييز الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية :

من النتائج المتحصّل عليها ، هذه الصعوبة أيضا جاءت في مقدّمة الصعوبات القرائية لدى أفراد عيّنة السنة الأولى ابتدائي بنسبة 87.5%.

يمكن ردّ هذه الصعوبة إلى الضعف في التمييز السمعي أو أنّ التلميذ لم يتلق التدريب الكافي للتمييز بين اللامين وقد يكون المعلم سببا فيها إذا لم يستعمل وسائل إيضاحية للوقوف على الفرق بين اللامين.

لعلاجها يمكن اتباع مجموعة من التدريبات تتم عبر مراحل وهي كالآتي:

1 التعريف باللام القمرية وفق مايلي:

- « صل كلمة (القمر) بالكلمات التي تبدأ ب (أل):

المدرسة	العلم	الشيخ
العرب	صورة القمر	الوالد
الشارقة	التلميذ	السّمك
الجمل		البحر

«¹.

2 - التعريف باللام الشمسية وفق مايلي :

- « صل كلمة (الشمس) بالكلمات التي تبدأ بلام شمسية:

التّقاح	التّخيل	المنزل
العرب	صورة الشمس	الشيخ
الشّجعان	الجميلة	الزّائرين
المسلمين		الخيمة
الدّار		الشّعب

«².

¹ - صلاح عميرة علي ، صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج ، ص 391.

² - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

الغاية من التدريب الأول والثاني أن يقف التلميذ على الفرق بين اللامين ويميّز بينهما ، ويمكن للمعلم أن يغيّر في الكلمات كل مرّة ، ويمكن له أن يستبدل الكلمات بصورها في البداية خاصة، وبديل أن يربط بين الكلمات والصورة يكون الرّبط بين الصّور .

3 - التدريب على اللام القمرية والشمسية معا:

- يستمع التلميذ إلى مجموعة من الكلمات ويصنّفها حسب نوع اللام (قمرية/شمسية) ، وذلك باستخدام صورة القمر وصورة الشمس من قبل التلميذ ، وذلك حتّى يتمكّن من تمييزها سمعيا.

- « يكتب الكلمات التي تملئ عليه تحت صورة القمر أو الشمس :

الكلمات : الفصل - الناس - الشّجاع - الغزال - الصّيف - المزارع - الثّمار - الهواء - المدينة»¹.

في هذا التدريب يستعمل المعلم جدولا لتصنيف الكلمات ، ويمكن للمعلم أن يغيّر في التّدريبات حسب مستوى تلاميذه وله أن يعدّل

فيها ، ومن المفيد جدّا « إعداد وسيلة توضيحية بالحروف القمرية وأخرى بالحروف الشمسية تبقيان تحت أنظار الطّلبة في الغرف الصّغيرة »².

هذه الحلول من شأنها أن تجعل التّلميذ يتخطّى هذه الصّعوبة .

3- صعوبة تمييز الهاء والتاء المربوطة والتاء المفتوحة :

هذه الصّعوبة هي من الصّعوبات الأولى الأكثر انتشارا لدى عيّنة السّنة الأولى ابتدائي بنسبة 87.5%.

ومن أسبابها:

1 التّلميذ لم يتدرّب عليها كما ينبغي ، أو أنّه لم يتلقّ العلاج المناسب .

¹ - صلاح عميرة علي ، صعوبات تعلّم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج ، ص405 .

² - فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصّعوبة ، ص208.

2 تجاهل المعلم تصويب التلميذ عند خلطة بين الهاء والتاء المربوطة والتاء المفتوحة في القراءة.

3 عدم تعود التلميذ على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة .

4 عدم تعود التلميذ على ضبط أواخر الكلمات وعدم تنبيهه لأهمية ذلك .

5 إغترار مواضيع القراءة إلى ضبط الكلمات وتشكيلها بالحركات خاصة أواخرها.

6 حفظ التلاميذ للهاء والتاء المربوطة والتاء المفتوحة دون فهم الفرق بينها .

ولعلاج هذه الصعوبة لابد من:

1 تنبيه التلميذ إلى أهمية ضبط نطق أواخر الكلمات .

2 تصويب قراءات التلاميذ.

3 ضبط المادة القرائية الموجهة لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي .

4 تنبيه التلميذ إلى الفرق بين الهاء والتاء المربوطة والتاء المفتوحة .

ويمكن إجراء التدريبات التالية :

- تقدم للتلميذ مجموعة صور وطلب كتابة الحرف الأخير المناسب (التاء المربوطة - التاء

المفتوحة- الهاء) ، مثلا: صورة (درّاجة - منبه - حوت).

- « قراء وملاحظة شكل (ت-ة-هـ) مع الحركة:

1	أَنْتَ	1	بَطَّة
2	أَحْسَنْتَ	2	حَدِيقَةٌ
3	عِشْتَ	3	مُنْبَه
4	مُوتُ	4	وَرْدَةٌ
5	الْبَيْتُ	5	سَلَّة

« 1 .

¹ - صلاح عميرة علي ، صعوبات تعلم القراءة والكتابة والتشخيص والعلاج ، ص 406

ويمكن أن تقدّم كلمات للتلميذ ويطلب إكمال التاء المربوطة أو المفتوحة أو الهاء بالسّير
بالقلم على النقاط مثلا :
صلا ... - زار... - قط

4- صعوبة تمييز الأصوات المتشابهة شكلا أو صوتا :

هذه الصّعوبة احتلت المرتبة الثانية بنسبة 85.41% بالنسبة لأفراد عينة السّنة الأولى

ابتدائي ، وهذا ليس غريبا لأنّ معظم هؤلاء ما يزالون يتعلّمون الحروف والكلمات ،
وبالتّالي يجدون صعوبة في إتقان إنتاج الأصوات المتشابهة والتمييز بينها.
وكذا كثرة الأصوات المتشابهة في اللّغة العربية الّتي قد تربك التّلميذ إذا لم يحسن المعلّم
توجيهه وتدريبه خاصّة أنّه في بداية المرحلة الابتدائية ، كما أنّ عدم تنويع المعلّم في طرائق
التّدريس تجعل التّلميذ يصاب بالملل مع كثرة الأصوات المتشابهة شكلا أو صوتا فيجد
صعوبة في التّمييز بينها .

أمّا العلاج يمكن أن يكون كما يلي :

- 1 التّدريب المتكرّر على نطق وكتابة هذه الحروف والتّنبية إلى الفروق بينها .
- 2 استعمال الصّور والبطاقات والوسائل التّوضيحية المختلفة لتوضيح الفروق بين هذه
الأصوات .

ومن التدريبات المعتمدة :

- إكمال الكلمات بالحرف المناسب تحت الصورة : مثلا للتمييز بين (ب) و(ن):

»

صورة حليب حلي...	صورة نخلة خلة...	صورة حقيبة حقيب...
صورة برتقال رتقال...	صورة خبز خ...ز	صورة نملة ملة...

«¹.

- للتمييز بين (ح) و(خ):

» صل بين (ح) أو (خ) و الكلمات التي تشتمل على نفس الحرف :

أخضر	بخير	خلود	حمل
صرخ	ح خ		خالد
صاح			حيوان
خليفة			يرحم
بلح	تضحك	خرج	أخضر

«².

ومن المهم جدًا أن يستعمل المعلم الألوان لتوضيح الفرق لما لها من أثر على التلاميذ في هذه المرحلة ، كما يمكنه إنجازها من خلال اللعب ، بأن يقسم التلاميذ مجموعات بعضهم يحمل الحروف وبعضهم يحمل الصور أو ينجزها في شكل مسرحية كأن يؤدي أحد

¹ - صلاح عميرة علي ، صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج ، ص 166.

² - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

التلاميذ دور الحاء والآخر دور الحاء ويركّز على الفرق من خلال التمثيل ، ويمكن للمعلّم أن يُبدع كي يوضّح الفروق للتلاميذ.

5- الخطأ في نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة :

جاءت هذه الصّعوبة في المرتبة الثالثة بالنسبة لتلاميذ السّنة الأولى ابتدائي بنسبة

81.25%.

من أسباب هذه الصّعوبة :

- 1 أن التلاميذ يحفظون الحروف بصورة آلية دون فهم وإدراك حقيقي للحركات وأهميتها.
- 2 المكتاب المقرّر يهمل ضبط الكلمات بالحركات في كثير من الأحيان ، واستعمال كلمات صعبة .
- 3 إهمال استعمال الحركات داخل غرفة الصف .
- 4 عدم التزام المعلّم بالفحص في القسم.
- 5 عدم استخدام المعلّم لوسائل تعليمية وطرائق تدريس مختلفة تساعد التلميذ على استيعاب الحركات.

لعلاج هذه الصّعوبة يمكن استخدام ما يلي :

- 1 - تنبيه التلاميذ إلى أهميّة الحركات ، والتّركيز على حفظ الحروف بجميع الحركات .
- 2 - أن يقرأ المعلّم الكلمات قراءة صحيحة و واضحة .
- 3 - استخدام السّبورة لتفسير أجزاء الكلمة .
- 4 - تدريب الأذن على حسن الإصغاء لنطق الحروف.
- 5 - تكليف التلاميذ باستخراج الحروف مع حركاتها من المقروء .
- 6 - جمع الكلمات الصّعبة التي يشكو منها التلاميذ وكتابتها وتوضيح نطقها الصّحيح.
- 7 - تُعرض الكلمات الصّعبة أمام التلاميذ ، تحذف بعض حروفها ويطلب منه كتابتها مع الحروف المحذوفة .

8 - الالتزام بالفصحى داخل حجرة الدراسة ، واستخدام الوسائل التعليمية وطرائق التدريس المختلفة.

9 - إملاء كلمات على التلاميذ مع الحرص على ضبط جميع الحروف بالحركات.

6- صعوبة تمييز الحروف المشددة :

كانت مرتبة هذه الصعوبة بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى الرابعة بنسبة 70.83%.

هذه الصعوبة تعني أنّ التلميذ يجد صعوبة في تعلّم وإنتاج الحرف المشدّد رسماً وصوتاً ، من أسبابها:

- عدم تنبيه المعلم لضرورة تشديد الحرف كتابة ونطقاً .

- عدم تركيز المعلم على الأداء السليم بما فيه الحروف المشددة .

ومن هذه التدريبات الممكن اتّباعها في علاج هذه الصعوبة :

1 تتقدّم للتلميذ مجموعة كلمات ليلاحظ صوت الحرف المشدّد وحركته ، بحيث

توضع الكلمات في قوائم حتى يتمكن التلميذ من قراءتها رأسياً وأفقياً مثل:

»»

دَّرَسَ	دَّرَسَ	1	عَلِمَ	عَلِمَ	1	أُمُّ	أُمُّ
سَحَبَ	سَحَبَ	2	فَلِمَ	فَلِمَ	2	قَطُّ	قَطُّ
عَلِمَ	عَلِمَ	3	رَحِبَ	رَحِبَ	3	نَطُّ	نَطُّ
شَرَحَ	شَرَحَ	4	نَزَلُ	نَزَلُ	4	يَضُمُّ	يَضُمُّ
قَطَّعَ	قَطَّعَ	5	نَشِطُ	نَشِطُ	5	يَشْدُ	يَشْدُ

« 1 .

¹ - صلاح عميرة علي ، صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج ، ص 381.

ويمكن أن تُقدّم له كلمات تضمّ حروفاً مشدّدة ، ويطلب منه استخراج الحرف المشدّد ونطقه ، كما يمكن أن نستبدل الكلمات بصور ، ويُطلب من التلميذ كتابة الحرف المشدّد ونطقه ، أو يستمع إلى كلمات ويكتب الحرف المشدّد بحركته .

ومن المهمّ أن يحلّل التلميذ الكلمات ليكتشف الحرف المشدّد مثلاً : (دَرَسَ : دَر/ر/س) أو العكس يعيد تركيب الكلمات المفكّكة مثلاً (دَر/ر/ج/ة : دَرّاجَة) .

7- البطء في القراءة :

يتبيّن من خلال الإحصائيات أنّ هذه الصّعوبة جاءت في المرتبة الرابعة بنسبة

70.83%، وذلك لدى أفراد عيّنة السّنة الأولى ابتدائي.

والمقصود بالبطء أن « يقرأ كلمة كلمة دون الرّبط بين الكلمات والجمل ، والسبب وراء ذلك هو عجز التلميذ عن الفهم ، أو نتيجة التّركيز على الرّموز ومحاولة فكّ شفرتها »¹ ، لذلك لا

يستطيع التلميذ أن يقرأ بسلاسة ويتلقائية جهداً ووقتاً أطول من أقرانه في القراءة ، كما أنّ الكلمات الصّعبة وغيرها وغير المألوفة تشكّل عائقاً أمام سرعة التّلميز القرائية ، وقد يكون التّلميز نفسه سبباً إذا لم يعتد على القسم والمعلّم وزملائه أو كان خجولاً أو انطوائياً أو أنّه لا يهتمّ للقراءة أصلاً .

ومن السبيل التي يمكن اعتمادها لعلاج هذا النوع من الصّعوبات :

- 1 استغلال كلّ الفرص لتجيب القراءة للتّلميز .
- 2 استخدام كلمات مألوفة وفي متناول التّلاميذ وذلك بمراعاة الفروق الفردية بينهم .
- 3 تدريب التّلاميذ على القراءة بسرعة .
- 4 مراعاة ميول واتّجاهات التّلاميذ القرائية ، والعمل على اندماج التّلميز الخجول أو المنطوي مع الآخرين .

5 المقرّرة المتكرّرة وبصوت عال .

1 - صلاح عميرة علي ، صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج ، ص 381.

6 القراءة المرحلية ، بحيث تقرأ الكلمات على مراحل ولا تنتقل من مرحلة إلى أخرى إلا بعد التأكد من فهم التلميذ لها .

7 الاستفادة السّور القرآنية والأناشيد لتعويد التلميذ على السرعة وذلك بالاستفادة من أداء التلاميذ الجماعي .

8- صعوبة تمييز الحروف الممدودة :

كانت مرتبة هذه الصّعوبة الخامسة بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى بنسبة 66.66%. وهي تعني أنّ التلميذ يفتقد إلى مهارة تمييز وإنتاج الحروف الممدودة رسماً وصوتاً، ولتخطّيها لا بدّ من التدريب على كل نوع من أنواع المد ، ويمكن للتدريب أن يشمل ما يلي :

1 - تقدّم للتلميذ صوراً تضمّ حرف مدّ ويطلب منه كتابة حرف المد ونطقه مثلاً : صورة هاتف ، يكتب (ها) وينطقها .

وذلك حتّى يلاحظ التلميذ العلاقة بين الصّوت عند نطقه وشكله عند الكتابة .

2 - يمكن استعمال بطاقات أو مكعّبات تحوي حروفاً وطلب تكوين كلمات تضمّ حروف مدّ ، بحيث يكون المدّ في بطاقة أو مكعّب لوحده مثلاً:

ط	ع	ا	م
---	---	---	---

3 - إبراز الفرق بين الحرف الممدود وغير الممدود أثناء القراءة .

4 - تركيب كلمات تحوي حرف مدّ مثلاً : سَا / عَ / ؤُ = سَاعَةٌ .

5 - تحليل كلمات تحوي حرف مدّ مثلاً : خَائِمٌ : خَا / ت / مٌ .

6 - يوزّع المعلّم على التلاميذ حروف المدّ ، ثمّ يعرض عليهم صوراً ويطلب منهم رفع الحرف الممدود المناسب .

7 - إعداد بطاقات تشتمل على كلمات بها حروف مد مع توضيحها بالألوان وتعلّق في القسم حتّى تبقى تحت نظر التلاميذ.

9- التّعرّش في النّطق :

بلغ عدد تكرار هذه الصّعوبة عند أفراد عيّنة السّنة الأولى ابتدائي 26 ، أي بنسبة 54.16%.

والملاحظ عند هؤلاء أنّهم استغرقوا وقتاً أطول في القراءة يتجاوز 10 دقائق عند أغلبهم ، ممّا يجعلنا نعجز عن فهم قراءاتهم

من الأسباب الكامنة وراء هذه الصّعوبة :

- 1 الانطوائية وضعف الثّقة بالنّفس ورفض التّواصل مع الآخرين .
- 2 التّأخّر في النّطق عند بعض الأطفال يكون سببا في هذه الصّعوبة .
- 3 أحيانا تكون الأسرة أو المدرسة أو المعلّم ومدى تلبية احتياجات الطّفل سببا قويا وراء هذه الصّعوبة.

ولعلاجها يمكن اتباع ما يلي:

- 1 - « تدريب الطّلبة على النّطق الصّحيح »¹.
- إذ لا بدّ من دفع التّلميذ للحديث وتشجيعه باستمرار ، ومن المهمّ تجنّب مقارنته بغيره أو إرغامه على القراءة ، لأنّ النّتيجة قد تكون عكسية .
- 2 - « إعداد قوائم بكلمات متشابهة ثمّ التّمييز بينها شفويا وبصريا »².
- ويتمّ ذلك باعتماد التّمارين الصّوتية ، فمن المهمّ ترك التّلميذ يقرأ بمستواه ودفعه للتّقدّم بالطّريقة التي تساعد ، لأنّه يحتاج إلى التّدريب على القراءة قدر الإمكان . العمل على زيادة ثقته بنفسه .
- 3 - استغلال حصّة التعبير الشّفوي لتشجيع التّلميذ الذي يعاني من هذه الصّعوبة على التّحدث .

¹ - فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصّعوبة ، ص 210

² - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

4 - الاستفادة من السّور القرآنية لتحسين نطق هؤلاء التّلاميذ لأنّ ترديد التّلميذ لها

واستظهارها يعينه على نطق الحروف .

5 - تشجيع التّلميذ على التّواصل مع زملائه ، لأنّ التّلميذ قد يكون طريقا لعلاج التّلميذ

الذي يعاني من صعوبة تعثّر النطق.

10 - لا يستطيع قراءة الكلمة كاملة :

جاءت هذه الصّعوبة في المرتبة السادسة بنسبة 54.16% ، يمكن تفسير هذه الصّعوبة بكون

التّلميذ في السّنة الأولى ابتدائي يعجز عن معرفة جميع الحروف وبالتالي لا يمكنه قراءة الكلمة

كاملة ، كما أنّ ضعف طريقة التّدريس وعدم الاهتمام بمعالجة هذه الصّعوبة من البداية يجعل

التّلميذ يفشل في قراءة الكلمات بشكل كامل وعلى الوجه الصّحيح.

أما العلاج يمكن أن يكون كالآتي :

1 - تدريب التّلميذ على قراءة كلمات مألوقة.

2 - تعليم التّلميذ إكمال كلمات ناقصة من خلال التّدريبات.

3 - تنمية الذاكرة البصرية لدى التّلميذ بأن نجعله يتصوّر الحروف قبل قراءتها.

4 - توضيح المعنى في كلّ مرة ليكتشف النّقص بنفسه .

ويمكن استخدام طريقة ريوس وهي إحدى البرامج المستخدمة في علاج صعوبات القراءة .

طريقة ريوس Rebus approach¹:

في هذه الطّريقة يتم استخدام صور الكلمات بدلا من الكلمات ، فعندما نريد أن نعلّم

الطفّل كلب فإنّه يرسم له صورة كلب ، وتتضمّن هذه الطّريقة ثلاثة كتب ، كلّ كتاب فيه عدد

¹ - ينظر محمود عوض الله سالم وآخرون ، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج ، ص 157 .

من الأشكال يقوم التلميذ بتسميتها باستخدام قلم الرصاص ، ولا ينتقل من شكل إلى آخر إلا بعد أن يجيب التلميذ إجابة صحيحة ، ثم يقدّم للتلميذ كتابا رابعا عبارة عن :

- قاموس من الكلمات المرسومة - قاموس من الكلمات المعقدة ورسمها ثم تنتقل بالتلميذ إلى التحول لقراءة الكلمات والهجاء الصحيح لها بدلا من معرفتها عن طريق الرسم ، وفيها تكتب الحروف كبيرة ، وأخيرا تنتقل به إلى قراءة الكلمات والجمل .

الملاحظ أنّ هذا البرنامج يتدرّج بالتلميذ حتى يتمكن من قراءة الكلمة كاملة مستغلا الرسم والكتابة ، وهو أمر مهم يساهم في ترسيخ الكلمات ومعانيها في ذهن التلميذ وفي تمكّنه من مهارة الكتابة كما أنّه يضمن قراءة الكلمات وإثراء رصيده اللغوي من خلال فكرة القواميس .

11 -صعوبة نطق التنوين :

بالعودة إلى جداول الإحصائيات نجد أنّ هذه الصّعوبة احتلت المرتبة السابعة بنسبة

47.91%.

من الأسباب التي تقف وراء هذه الصّعوبة:

- 1 المتعثر في النطق.
- 2 أنّ التلميذ لا يزال في البداية ويجهل نطق الحركات .
- 3 تساهل المعلّم مع عدم ضبط التلميذ للكلمات أثناء القراءة ، بحيث يختتم الكلمات بسكون بدلا من نطق الحركة الأخيرة .
- 4 إهمال كتب القراءة لضبط أواخر الكلمات.
- 5 عدم اهتمام المعلّم بضبط الكلمات بحركاتها أثناء الكتابة .
- 6 أنّ التلميذ يحفظ الحروف دون حركات.

ومن وسائل علاج هذه الصّعوبة :

- 1 تعرض صورا على التلاميذ ويطلب منهم نطق اسمها منوّنا .
- 2 يسمع التلميذ كلمات من المعلّم ثم يكتب الحرف الأخير حسب صوته المسموع .

- 3 تقدّم له قائمة كلمات دون تنوين ، تقابلها نفس الكلمات منوّنة، حتّى يوازن بينها التّلميذ مثلاً : معلّم - معلّم/جلس - جلوساً/شجرة - شجرة .
 - 4 ضبط الكلمات التي تقدّم للقراءة .
 - 5 الاهتمام بضبط أواخر الكلمات أثناء القراءة .
 - 6 حفظ الحروف مع جميع الحركات بما فيها التّنوين .
 - 12 -استبدال صوت بآخر أو كلمة بأخرى أثناء القراءة :
- كان ترتيب هذه الصّعوبة حسب الدّراسة الميدانية الثّامن بنسبة 43.75% ، وهي تعني أنّ التّلميذ يقوم بإبدال صوت بصوت أو كلمة بكلمة مثلاً :
- قلم / غلم ، طاولة / طابطة ، تلميذ مجتهد / تلميذ شاطر من أسبابه :
- 1 « ضعف في القدرة السّمعية »¹ ، هذا الضّعف يجعل التّلميذ لا يميّز بين الأصوات المسموعة فيقوم بالإبدال .
 - 2 « التأخّر في الكلام »² ، يجعل التّلميذ لا يدرك أماكن الأصوات أو الكلمات فيحدث الإبدال .
 - 3 الظروف الاجتماعية و التّفسية قد تكون سبباً إذا كانت تسبّب مشاعر سلبية عند التّلميذ وتجعله لا يتحكّم في الكلام .
 - 4 التسرّعة في القراءة وعدم تركيز التّلميذ أثناء القراءة .
 - 5 عدم تعرّف التّلميذ بسهولة على الكلمة .
- ولعلاج هذه الصّعوبة لابدّ من :
- 1 معالجة المشاكل السّمعية بالطّرق المناسبة .
 - 2 مراعاة الظروف التّفسية والاجتماعية للتّلميذ والعمل على التّخفيف منها .

¹ - مصطفى فهمي ، أمراض الكلام ، ص 34.

² - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

- 3 تقديم مادّة قرائية سهلة ومألوفة .
- 4 تشجيع التّلميذ على القراءة المتأنّية .
- 5 تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف.
- 6 التّركيز على فهم التّلاميذ واستيعابهم للمادّة القرائية .
- 7 تقديم كلمات تنقصها حروف ، أو جمل تنقصها كلمات ومطالبة التّلاميذ بتكملتها .

13 -صعوبة نطق السّكون :

- حسب الجدول رقم (3) احتلّت هذه الصّعوبة المرتبة التاسعة بنسبة 37.5% ، وهي تعني:
- أنّ التّلميذ يجد صعوبة في تمييز وإنتاج المقطع السّاكن صوتا ورّسما أثناء القراءة .
- وللتّمكن من تخطّي هذه الصّعوبة لابدّ من إجراء تدريبات تشمل :
- 1 تُعرض على التّلميذ صورا تضمّ مقطعا ساكنا ويُطلب منه قراءتها مثلا : مِفْتَاحُ - نُحْلَةُ - حُنْفُساء .
 - 2 تقدّم له كلمات يحلّلها إلى مقاطع بحيث يكتشف المقطع السّاكن مثلا : مَزْ/رَ/ع/ة .
 - 3 الاهتمام بنطق الحركات المتعلّقة ببنية الكلمة .
 - 4 يستمع إلى كلمات تضمّ مقطعا ساكنا ويُطلب منه كتابة المقطع السّاكن.
 - 5 عرض صور وطلب كتابة أسمائها ، مثلا: ثُعْبَانُ - ضِفْدَعُ .
 - 6 طلب تكملة المقطع السّاكن لتكوين كلمة لها معنى ، مثلا :أحمر- كرسي (أ...مر-ك...سي).

14 - صعوبة إضافة أصوات أو كلمات أثناء القراءة :

أظهرت النتائج المتحصّل عليها أنّ هذه الصّعوبة جاءت في المرتبة العاشرة بنسبة 35.41%.

من الأسباب التي تدفع التلميذ إلى هذه الإضافة :

5 - « عدم الانتباه .

6 - القراءة السريعة.

7 - ضعف مهارة معرفة الكلمة¹ .

لعلاج هذا النوع من الصعوبات يمكن اتباع ما يلي :

1 تشجيع التلميذ على القراءة المتأنية .

2 تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف.

3 تركيب كلمات انطلاقاً من حروف ومقاطع .

4 تكرار القراءة خاصة قراءة الكلمات الصعبة .

5 استخدام الصور في القراءة .

6 العمل على انتباه التلميذ للكلمات أثناء القراءة.

15 -صعوبة تقسيم الكلمة إلى أجزاء أكثر من اللازم :

ترتيب هذه الصعوبة كان المرتبة الحادية عشر بنسبة 29.16% ، وهي من الصعوبات التي

تقلّ تدريجياً كلما انتقل التلميذ إلى مستوى دراسي أعلى ، كما أنّها قد تكون نتيجة حتمية

لصعوبات أخرى مثل:

- لا يتعرّف بسهولة على الكلمة .

- صعوبة تمييز الأصوات المتشابهة شكلاً أو صوتاً .

- الخطأ في نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة .

وقد يكون التلميذ نفسه سبباً لها إذا كان لديه مشاكل نفسية كالانطواء والخجل ، أو

جسدية كصعوبة التمييز السمعي أو البصري وغيرها من المشاكل ، وكذا للمعلّم وطريقة تعامله مع

التلاميذ وتدرّيسهم دور كبير في التسبب في هذا النوع من الصعوبات .

¹ - قحطان أحمد الظاهر ، صعوبات التعلم ، ص 224 .

ولعلاجها لابدّ من العودة للأسباب ، ولكلّ سبب كما رأينا سابقا طريقة علاج ، ومن المهم جدًا تشجيع التلميذ على القراءة في مثل هذه الحالات.

16 -صعوبة فهم معنى المفردات أو الجملة :

من خلال الدّراسة الإحصائية كان ترتيب هذه الصّعوبة الثّاني عشر بنسبة تقدّر ب :

27.08 %.

المقصود بهذه الصّعوبة أنّ التّلميذ يعجز عن تجاوز تمييز الكلمات والتّعرف عليها إلى فهمها فهو قد يقرأ دون فهم .

ومن طرق علاجها :

- 1 « استخدام مادة قرائية سهلة .
- 2 التّركيز على المعنى وتوضيحه بشكل مستمر »¹.
- 3 التّدريب على القراءة اليومية في السّنة الأولى دون إرهاقه ، إذ يمكننا أن نطلب منه قراءة بعض الكلمات حسب قدراته ، وذلك حتى يشكّل التّلميذ قاموسا خاصّا به يعينه في القراءة .
- 4 الاستعانة بنصوص خارجية واستغلال قصص الأطفال الهادفة لإثراء رصيده اللّغوي .
- 5 تدريب التّلاميذ على الفهم من خلال طرح الأسئلة المناسبة.
- 6 استخدام كلمات مألوّفة ومعروفة وكذا استخدام الوسائل التّوضيحية والصّور لتقريب المعنى.
- 7 الاستعانة بالقواميس المصوّرة ، أي الّتي تشرح الكلمات بالصّور ، ثم في مرحلة أخرى يشجّع التّلميذ على استخدام القواميس الأخرى مع ضرورة مراعاة مستوى التّلميذ ، لذا يجب اختيار هذه القواميس بدقّة، كما يمكن تشجيع التّلميذ لصنع قاموس خاصّ به من خلال جمع صور للكلمات الّتي يجد صعوبة في فهمها ، ويمكن للمعلّم أن يعلّق صوراً لبعض الكلمات الّتي يستصعبها التّلميذ .

¹ - جمال ميثقال مصطفى القاسم ، أساسيات التعلم ، ص 129.

17 -صعوبة حذف أصوات أو كلمات أو أكثر:

يتبين من الجدول رقم (3) أنّ هذه الصّعوبة جاءت في المرتبة الثالثة عشر بنسبة 25%.
ومن أسباب الحذف :

- 1 « ضعف مهارة قراءة الكلمة .
 - 2 ضعف مهارة التحليل البنائي.
 - 3 ضعف القراءة السريعة للكلمات بصريا وذلك بمجرد رؤيتها .
 - 4 عدم المبالاة والاهتمام ¹ .
- فالتلميذ الذي لا يستطيع التعرّف على الكلمة لا يستطيع قراءتها ، لذا قد يميل إلى حذف أصوات أو كلمات أو أكثر ، وكذا إذا لم يتمكن من تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف ، أو أنّه يعجز عن القراءة البصرية السريعة للكلمات عند عرضها عليه ، كما أنّ عدم اهتمامه بالقراءة ، كلّها أسباب تدفعه إلى الحذف .

إضافة إلى عدم فهمه لما يقرأ ، فالتلميذ الذي يجد صعوبة في فهم المقروء، يحذف الكلمات التي تحمل معاني صعبة أو غير مألوفة .
ولعلاج هذه الصّعوبة لابدّ من:

- 1 تنمية مهارتي التركيب والتحليل عند التّلميذ .
- 2 تقديم مادة قرائية سهلة ومألوفة.
- 3 الاهتمام بالميول القرائية للتّلاميذ.
- 4 خلق جو إيجابي في القسم أثناء القراءة لشدّ التّلميذ للقراءة .
- 5 تشجيع التّلميذ على القراءة دون توبيخ أو سخرية .
- 6 إجراء تمرينات تضمّ التعرف على أجزاء الكلمات وذلك بملاء الفراغات أو تركيب كلمات أو تحليلها .

¹ - قحطان أحمد الظاهر ، صعوبات التعلم ، ص223 .

18 -يفقد مكان القراءة باستمرار:

احتلت هذه الصّعوبة المرتبة الثالثة عشر بنسبة 25%.

هذه الصّعوبة لها أكثر من مبرّر منها :

1 عدم اهتمام التّلميذ بالقراءة .

2 ضعف الفهم .

3 صعوبة المادة المقرّوة.

4 ضعف مهارة معرفة الكلمة .

5 شعور التّلميذ بالإرهاق والملل.

6 طول المادة المقرّوة .

أمّا لعلاجها يمكن اعتماد ما يلي:

1 العمل على تحسين دافعية التّلميذ .

2 المرونة والتنوّع في القراءة .

3 يطلب من التّلميذ تتبّع الكلمات بيده أو باستخدام قلم أو مسطرة.

4 الاهتمام بالكيف في القراءة لا الكم.

5 استخدام الألعاب القرائية كي لا يشعر التّلميذ بالملل والإرهاق .

19 -يتعب عندما يقرأ أكثر من كلمة أو جملة :

من الجدول رقم (3) جاءت هذه الصّعوبة في الرّتبة الرّابعة عشر بنسبة 20.83%.

من أسباب هذا النّوع من الصّعوبات أنّ التّلميذ يجد صعوبة في فكّ الرّموز وفهمها

بصفة صحيحة ممّا يجعله يستغرق وقتا أكبر في القراءة، وينعكس ذلك سلبيّا عليه ويُشعره

بالتّعب ، كما أنّ الافتقار للرّغبة في القراءة والمثابرة عليها والتّقدير المتدنيّ للذّات يجعل

التّلميذ يتعب أثناء القراءة و، كذا صعوبة المادة المقرّوة والإجهاد والضّغط وعدم الفهم .

لذا يختار المعلّم العلاج المناسب حسب السّبب ، لكن السّؤال الذي يطرح نفسه :

ما هي حدود الكميّة القرائية المنصّوح بها في هكذا حالات ؟.

الجواب : هو أنّ قدرات التلميذ ومدى تحمّله ومدى تمكّن الصّعوبة منه، كلّها تحدّد هذه الكميّة ويجب الإشارة إلى أهميّة التّدرج في الكمّ القرائي المقدم له .

20 -يرفض القراءة دون سبب :

جاءت هذه الصّعوبة في المرتبة الخامسة عشر بنسبة 10.41%.

من أسبابها :

- 1 فشل التّلميذ المتكرّر في القراءة .
 - 2 العلاقة المضطربة مع المعلّم تجعله يرفض القيام بما يطلب منه كنوع من أنواع التّمرّد.
 - 3 ضعف الفهم .
 - 4 تعامل المعلم السيئ مع التّلميذ الذي يعاني من الصّعوبات القرائية كأن يسخر منه في كل مرّة يقرأ فيها .
 - 5 قد يكون هذا الرّفص نمطا سلوكيا يخفي وراءه مشكلة نفسية أو اجتماعية أو أيّ نوع من أنواع المشاكل التي قد يتعرّض لها التّلميذ داخل المدرسة أو خارجها .
- لعلاج هذه الصّعوبة لابدّ من البحث عن السّبب الكامن وراء رفض التّلميذ للقراءة، وعلى أساسه يتم اعتماد العلاج الأنسب لهذه الصعوبة ، وتجنّب الإشارة أنّ للأسرة والمحيط المدرسي ككل دورا كبيرا في تشخيص الصعوبة ووضع العلاج الأمثل لها.

21 -تسييق النطق بحرف على آخر :

احتلّت هذه الصّعوبة المرتبة السّادسة عشر بنسبة 8.33 %، وهي من المراتب المتأخّرة ، وتعني أنّ التّلميذ لا يدرك أماكن الحروف أو يتجاهلها.

ومن أسبابها :

- 1 المقرّأة السّريعة ممّا يجعله ينطق بحرف قبل الآخر وتكثر أخطاؤه.

2 « انتقال العين بشكل خاطئ على السطر المقروء »¹.

22 -القراءة بطريقة سريعة وغير واضحة :

كانت رتبة هذه الصّعوبة حسب النتائج المتّوصل إليها المرتبة السّابعة عشر بنسبة 4.16%. من أسبابها:

- 1 عدم تعرّف التّلميذ على كلّ الكلمات يدفعه إلى هذا النّوع من القراءة لإخفاء عجزه .
 - 2 عدم تمكّن التّلميذ من المهارات القرائية ، لذا يلجأ لهذه القراءة لتغطية عجزه.
 - 3 عدم توجيه التّلميذ وعدم تعوّده على القراءة المتأنّية .
 - 4 عدم مراقبة المعلّم لقراءات التّلاميذ ممّا يجعل هذا النّوع من القراءات عادة سيّئة لديهم .
- لعلاج هذه الصّعوبة لابدّ من الوقوف على الأسباب والعوامل المؤدّية لها لأنّها قد تكون لها علاقة وثيقة مباشرة بالمادّة القرائية كأن تكون صعبة أو غير واضحة من حيث الخط ، أو بالمعلّم وبطريقة تدريسه كإهماله للقراءة الصّامتة أو عدم تنبيه التّلاميذ لاحترام علامات الوقف، وقد تكون مرتبطة بعوامل خارجية تؤثر على قدراته ومهاراته القرائية كوجود مشاكل نفسية أو اجتماعية أو سلوكيات معينة عند التّلميذ ، فلكلّ سبب طريقة علاج .

23 -تكرار قراءة الكلمات دون مبرر :

من النتائج المحصّل عليها تديلت هذه الصّعوبة ترتيب الصّعوبات القرائية، إذ جاءت في المرتبة الثامنة عشر بنسبة 4.16%. عادة التّلميذ الذي يلجأ للتّكرار يكون لا يعرف معاني الكلمات التي تصادفه أثناء القراءة ممّا يجعله يتوقف ويعيد قراءة الكلمات .

¹ - محمود عوض الله سالم وآخرون ، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج ، ص 154.

ومن الأسباب التي تدفع التلميذ إلى التكرار :

1 « المادة المقروءة صعبة جدًا .

2 قلق المتعلم .

3 ضعف القراءة السريعة للكلمات بصريا وذلك بمجرد رؤيتها»¹ .

4 التّعثر في النطق .

5 صعوبة التعرف على الكلمة .

أما العلاج يكون بالقراءة المتأنية ، وتقديم المادة القرائية المناسبة لكل مستويات تلاميذ الصف، وإعداد التلميذ وتهيئته للقراءة وتشجيعه على معرفة كلمات جديدة والتدرب عليها . كان هذا ما توصلت إليه الدراسة الميدانية الخاصة بصعوبات تعلم القراءة التي يعاني منها تلاميذ السنة الأولى في المرحلة الابتدائية وبعض الحلول المقترحة لعلاجها .

ج- تحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالضعف القرائي عند تلاميذ السنة الخامسة

ابتدائي:

نظرا لأهمية القراءة في المرحلة الابتدائية وفي المراحل التعليمية ككل كان لابد من دراسة الصعوبات الخاصة بها في السنة الأولى ابتدائي باعتبارها بداية لممارسة التلميذ للفعل القرائي بشكل منظم ومنهج ، ودراسة الضعف القرائي في السنة الخامسة باعتبارها نهاية للمرحلة الابتدائية ، يجني فيها التلميذ ثمار ما قدّمه وما قدّم له خلال المرحلة ككل .

و كانت النتائج الخاصة بالسنة الخامسة ابتدائي كالتالي :

1 - لا يمكنه إيجاد مترادفات للكلمات الصعبة في النص :

جاءت هذه النتيجة في مقدّمة نتائج الضعف القرائي الذي يعاني منه أفراد عينة السنة الخامسة ابتدائي بنسبة 84% ، وهذا سيكون له دون شك تأثيره على التحصيل اللغوي لهؤلاء في المستويات اللاحقة .

¹ - قحطان أحمد الظاهر ، صعوبات التعلم ، ص 224.

من أسبابها :

- 1 ضعف الرصيد المعجمي للتلاميذ .
 - 2 المعجز عن فهم المقروء بشكل عام .
 - 3 كثافة برنامج اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي ، مما يدفع المعلم إلى الاهتمام بدروس النحو والصرف وباقي المواد على حساب دعم وتقوية التلميذ في الجانب المفرداتي للغة .
 - 4 من المعلمين من يكون سببا في تعزيز هذا الضعف باستخدامه للغة السهلة والبسيطة ، وعدم تشجيع التلميذ على التنوع في الصيغ والأساليب مما يحد من توسعه آفاق القاموس اللغوي لهم .
 - 5 قلة التمارين المنجزة في هذا الإطار .
 - 6 الكثير من أفراد العينة لا يستفيد من حصص المطالعة ، أو من القراءة الخارجية .
- ولعلاجها يمكن اتباع ما يلي :

- 1 استخدام المعلم لأساليب وصيغ ومفردات مختلفة وجديدة في كل مرة لإثراء الرصيد اللغوي والمعجمي للتلميذ .
- 2 تشجيع التلميذ و توجيهه للقراءة الخارجية لتوسيع مداركه .
- 3 الاستفادة من التمارين المتعلقة بالمتضادات والمترادفات والكلمات التي تحمل نفس المعنى .
- 4 طرح أسئلة على التلاميذ أثناء القراءة لاختبار الفهم ، وتشجيعهم على توظيف المفردات الجديدة والصعبة في جمل وعبارات .
- 5 استغلال حصص التعبير لإثراء الرصيد اللغوي والمعجمي للتلميذ .

2 - لا يقرأ النص قراءة معبرة :

هذه النتيجة أيضا كانت في مقدمة نتائج الضعف القرائي ، إذ احتلت المرتبة الثانية بنسبة 80%.

من الأسباب الكامنة وراءها :

- 1 - تركيز التلميذ على نطق الحروف بشكل صحيح يجعله لا يهتم بالقراءة غير المعبرة.

- 2 - عجز التلميذ عن القراءة السليمة ، ينجر عنها القراءة غير المعبرة .
- 3 - إهمال القراءة الصامتة التي تعين التلميذ على الفهم وتدفعه إلى القراءة المعبرة.
- 4 - عدم تلقّي التلميذ التدريب الكافي على القراءة المعبرة .
- 5 - العجز عن فهم معاني المادة المقروءة .
- 6 - عدم مبالاة واهتمام التلميذ بالنشاط القرائي .

أما العلاج فيمكن أن يكون كالآتي :

- 1 تشجيع التلاميذ على القراءة المعبرة.
- 2 أن يقرأ المعلم قراءة معبرة حتى يكون قدوة للتلميذ .
- 3 التأكّد من فهم التلميذ لمعاني المادة المقروءة
- 4 الاهتمام بالقراءة الصامتة .
- 5 معالجة الصّعوبات والمشكلات القرائية التي تعيق التلميذ عن تحقيق القراءة المعبرة .
- 6 تدريب التلميذ على القراءة المعبرة ومنحة الوقت الكافي لذلك .
- 7 خلق دافع للتلميذ على القراءة .

3 - لا يستطيع وضع عنوان للنص :

كان ترتيب هذه النتيجة حسب نتائج الدراسة الإحصائية كسابقتها ، أي المرتبة الثانية ، بنسبة 80% إلى جانب نتيجة أخرى من نتائج الضعف القرائي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي وهي :

(لا يمكنه قراءة النص قراءة مسترسلة).

من الأسباب أذكر :

- 1 العجز عن فهم المقروء .
- 2 العجز عن استخلاص مفاهيم الأفكار الجزئية للمادة المقروءة .
- 3 قد تكون لدى التلميذ مشاكل في الذاكرة وفي تذكر المعلومات .
- 4 عجز التلميذ عن عرض المعلومات مع أنه يفهمها ، إمّا لعجزه عن ترتيبها وتنظيمها ، أو أنه يحتاج وقتاً أطول لمعالجتها .

- 5 شعور التلميذ بالإحباط والفشل مما يجعله عاجزا عن القراءة المسترسلة .
- ومن الأساليب المعتمدة في علاج هذه النتائج :
- 1 منح هؤلاء التلاميذ الوقت الكافي لأنهم يختلفون عن أقرانهم.
- 2 تدريبهم على مهارات التحليل والتلخيص من خلال التمارين .
- 3 استدعاء تفاصيل المادة القرائية بطرح الأسئلة للوصول إلى وضع العنوان المناسب .
- 4 تدريب التلميذ على القراءة المسترسلة .
- 5 تشجيع التلاميذ على العمل في شكل مجموعات ، حتى يستفيد التلميذ ذو الضعف القرائي من زملائه .

4 - البطء في القراءة :

من خلال الإحصائيات جاءت هذه النتيجة في المرتبة الثالثة بنسبة 76% .
من أسبابها :

- 1 صعوبة المقروء من حيث طول الجمل .
 - 2 عدم اهتمام التلميذ بالقراءة .
 - 3 صعوبة المقروء من حيث المفردات طولا ودلالة .
 - 4 ضعف دافعية التلميذ .
- من طرق العلاج ما يلي :
- 1 طريقة التأثير العصبي :
- « و تتضمن أن يقرأ المدرس ومعه التلميذ بسرعة وبصوت عال ، وأن يستحث المعلم التلميذ على زيادة معدل السرعة في القراءة مع الإجادة والفهم »¹ .
- لكن هذه الطريقة لا تتم إلا إذا تم التأكد من فهم التلميذ لما يقرأ حتى يتمكن من القراءة رفقة المعلم .

¹ - نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، ص104.

2 « طريقة التّصفح : وفيها يعطي المعلّم التّلميذ قطعة ويطلب منه خلال زمن معيّن سرعة قراءتها والخروج بالأفكار الأساسية »¹.

في هذه الطّريقة لابدّ من الانتباه إذا كانت القطعة مكوّنة من فقرات ، لا يتمّ الانتقال من فقرة لأخرى إلّا بعد ضمان حسن فهمها وقراءتها حتّى نضمن النطق الصّحيح للكلمات والجمل .

3 طريقة القراءة الحرّة :

« وفيها يطلب من التّلميذ أن يختار القطعة التي يودّ قراءتها وتُختبر درجة سرعته في القراءة والفهم »².

ما يميّز هذه الطّريقة أنّ التّلميذ يمكنه أن يقيّم نفسه ، وقد يشكّل هذا لديه دافعا لتحسين معدّل سرعته في القراءة ، ولا ننسى دور القصص في تحسين معدّل هذه السّرعة ، مع ضرورة مراعاة المستوى القرائي للتّلميذ وهذا يعني تدخّل الآباء للمساهمة في العلاج .

5 لا يمكنه استخراج أفكار النصّ :

احتلت هذه الصّعوبة الرّتبة الثالثة بنسبة 76% .

وهي صعوبة تتعلّق بمدى فهم التّلميذ للمادة القرائية واستيعابها .
من أسبابها :

- 1 عجز التّلميذ عن فهم وإدراك دلالات المفردات و الجمل .
- 2 عجز التّلميذ عن التّحليل والتّركيب والتّذكر .
- 3 صعوبة المادة القرائية .
- 4 عجزه عن امتلاك المهارات الأساسية للقراءة : التّعرف والفهم.
- 5 إهمال القراءة الصّامتة.

¹ - نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، ص104..

² - المرجع نفسه ، ص 105.

ولعلاجها نتبع ما يلي :

- 1 « تعليم التلميذ ملء الفراغات في القطع المقروءة و بها أجزاء لم يُستكمل التعبير عنها »¹ ، مما يجعله ينتبه إلى المعنى الناقص .
- 2- « أن نعلم التلميذ أن يذكر ما سيحدث في قطعة ناقصة أو قصّة غير مستكملة »² ، حتّى ينتبه إلى المعنى والتفاصيل ويتمكّن من إدراكها والتعبير عنها، وهذا العلاج يختلف عن سابقه في أنّ التلميذ يكمل النقص من خياله .
- 3- أن نطرح على التلميذ أسئلة تجعله يدرك الأفكار الأساسية في المادّة المقروءة.
- 4- الاهتمام بالقراءة الصّامتة وتدريب التلميذ عليها .
- 5- « استخدام إستراتيجية الخرائط المعرفية والتي تكون باستخدام الخطوط والأقواس والتنظيمات المكانية لوصف محتوى النصّ وبنائه و العلاقات القائمة بين المفاهيم الأساسية فيه »³ .

6- حذف أصوات أو كلمات أو أكثر :

جاءت رتبة هذا النوع من الضّعف القرائي الرابعة بنسبة 74% .
من أسباب الحذف :

- 1 « ضعف الفهم .
 - 2 ضعف التدريس.
 - 3 القراءة السريعة »⁴ .
- فالقراءة السريعة وعدم فهم التلميذ لما يقرأ كما هو مفترض ، تجعله يحذف أصواتا أو كلمات بوعي أو دون وعي ، والأمر ذاته يحدث حين تكون طريقة التدريس سيئة أو ضعيفة .

¹ - نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، ص 104 .

² - المرجع نفسه ، ص 105 .

³ - المرجع نفسه ، ص (103 ، 104) .

⁴ - قحطان أحمد الظاهر ، صعوبات التعلم ، ص 223 .

ومن الأسباب :

4 « حذف أو شطب الكلمات التي تحمل معان كثيرة »¹ .

لأنّ عدم الفهم لمعاني الكلمات تجعل التّلميذ يحذفها تلقائيا .

5 « ضعف التّتابع البصري »² .

فالتّلميذ الذي يعاني ضعفا في قراءة الكلمات بصريا بمجرد رؤيتها وبشكل متتابع ، يميل في قراءته إلى الحذف .

ومن الأساليب المعتمدة في علاج مثل هذا الضّعف ما يلي³:

1 ينطق المعلّم الحرف أو الكلمة ثمّ يكرّر التّلاميذ بعده ، ثمّ تُعرض عليهم بطاقات تحتوي

الحرف أو الكلمة ويُطلب منهم معرفة هذا الحرف أو الكلمة .

2 في مرحلة ثانية يتعرّف التّلميذ على الحرف أو الكلمة دون استخدام البطاقات اعتمادا

على السّماع فقط .

3 في مرحلة ثالثة يكتب المعلّم الكلمات للتّلاميذ ، يرونها ثمّ يكتبونها من الذاكرة .

يمكن للمعلّم أن يَنوّع في هذه المراحل حسب قدرات تلاميذه ، كما أنّه من المهم أن يُعرف

السّبب الكامن وراء نوع الضّعف ، حتى يختار العلاج الأنسب له .

7 - لا يتعرّف بسهولة على الكلمة :

هذا النّوع من الضّعف نال الرّتبة الخامسة بنسبة 72%.

¹ - قحطان أحمد الظاهر ، صعوبات التعلم ، ص 223 .

² - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

³ - ينظر محمود عوض الله سالم وآخرون ، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج ، ص 158 .

من الأسباب التي تقف وراءه أنّ التلميذ لا يجيد المهارات الآتية :

- « يعرف أسماء الحروف الهجائية .
 - معرفة نطق كلّ حرف .
 - يفهم العلاقة بين الكلام والكتابة .
 - يفهم العلاقة بين الحروف والكلمات .
 - يفهم العلاقة بين الكلمات والجمل .
 - يعرف أننا نقرأ من اليمين إلى اليسار ، ومن الأعلى إلى الأسفل »¹.
- بشكل عام يمكن أن يكون سبب هذه الصّعوبة الرئيس هو القصور أو العجز في الإدراك البصري أو السّمعى .
- أمّا للعلاج لابدّ من :

1 « تعويد التّلاميذ على الانتباه المباشر إلى كل كلمة »² .

لأنّ الانتباه المباشر يجعل التّلميذ يدرك الحروف والكلمات ويمتلك قائمة بصرية للكلمات تعينه على القراءة السّليمة .

2- تدريب التّلميذ على القراءة باستخدام وسائل توضيحية كالصّور كون هذه الوسائل تعمل على استثارته وجلب انتباهه .

3- « تكرار التّدريب على القراءة »³.

لأنّ هذا التّكرار يجعل التّلميذ يتذكّر الكلمات والحروف في وقت أقلّ وبالتالي يسهل تعلّمها، كما أنّه يعينه على التّحكم في آليات القراءة وتصحيح أخطائه القرائية .

¹ - سمير محمد سلامة شاش ، علم نفس اللغة ، مكتبة زهراء الشرق ، مصر ، ط 1 ، 2013 م ، ص(186، 187)

² - جمال ميثقال مصصطفى القاسم ، أساسيات صعوبات التعلم ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، ط 1 ، 2000 م ، ص 128.

³ - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

8 - الخطأ في نطق الحركات بنية الكلمة:

تُظهر النتائج أنّ هذا النوع من الضّعف جاء في المرتبة الخامسة بنسبة 72% ، وهي نتيجة تؤكد أهمية معرفة نطق الحركات المتعلقة بنية الكلمة في قراءة التلميذ .
من الأسباب الكامنة وراءه أذكر :

- 1 عجز التلاميذ عن استيعاب النّحو .
 - 2 كثرة الأخطاء النّحوية التي تنعكس سلبيا على قراءات التلاميذ نتيجة الممارسة الخاطئة لقواعد اللغة العربية ، وهي مشكلة يعاني منها التلاميذ في المراحل المختلفة.
 - 3 قد يكون للمعلّم دورا كبيرا في هذا الضّعف إذا كان ضعيفا في قواعد اللغة ، وإذا أهمل التعامل بالفصحى.
- ومن طرق العلاج :

- 1 تحفيز التلاميذ على استرجاع قواعد اللغة وحفظها واستخدامها .
- 2 التّوضيح الدّقيق للحركات في بنية الكلمات ، ولقواعد اللغة بشكل عام .
- 3 تقديم الكم الكافي من الأمثلة والتّمارين التي تُسهّم في المعالجة .
- 4 تقديم مادة في مستوى إدراك التلاميذ .
- 5 اللّجوء إلى تمارين الإعراب .

9- لا يستطيع إبداء رأيه حول الأفكار التي وردت في النص:

نال هذا الضّعف المرتبة الخامسة بالنسبة لتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي بنسبة 72% ، وهو ناتج عن عجز التلميذ عن الفهم .
ومن الأسباب :

- 1 فشل التلميذ المستمرّ ممّا يشعره بالإحباط والعجز وعدم الفهم.
- 2 فشل التلميذ في التّعرف على المفردات ومعانيها .

3 عجز التلميذ عن « تنظيم الأفكار الرئيسية في القطعة المقروءة للخروج بفكرة محورية »¹.

4 عجز التلميذ عن « القدرة على التفكير الناقد والقدرة على التحليل »².

5 ضعف الرصيد اللغوي للتلميذ .

6 عدم فهم التلميذ لما هو مطلوب منه .

7 عجز التلميذ على التواصل مع الآخرين.

ومن أساليب العلاج المعتمدة:

- تشجيع التلميذ على التواصل اللغوي .

- إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ .

- تقديم مادة قرائية في مستوى جميع التلاميذ .

- تفسير الأفكار المعقدة بصورة بسيطة وواضحة .

- منح التلاميذ الوقت لاستيعاب المقروء وفهمه .

6 « أنّ تعلّم الطّفل مهارات الفهم عن طريق الإنصات الجيد والاستماع »³.

7 تشجيع التلميذ على القراءة الخارجية.

10- لا يحترم علامات الوقف عند قراءة النص :

جاء هذا النوع من الضعف في المرتبة السادسة بنسبة 68% بالنسبة لأفراد عيّنة السنة الخامسة ابتدائي .

من الأسباب التي تدفع التلاميذ للوقوع فيه :

- ضعف الأداء القرائي للتلميذ .

- العجز عن تمثيل المعنى.

- القراءة السريعة .

¹ - نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، ص 102 .

² - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

³ - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها ، ص 104 .

- العجز عن الفهم .

- عدم التدرب على احترام علامات الوقف .

- التّعثر في النطق .

ولعلاجه لابدّ من:

- القراءة مع التدّرب على احترام علامات الوقف .

- تدريب التّلميذ على القراءة مع حسن الأداء وجودة النّطق .

- تدريب التّلميذ على القراءة المتأنّية .

- تدريب التّلميذ على القراءة المسترسلة .

11- لا يمكنه قراءة النصّ دون تقطيع أو تهجّي :

حسب الدّراسة الميدانية جاء هذا الضّعف في المرتبة السّادسة بنسبة 68%

من أسبابه:

1 المعجز عن التّعرف على الكلمات .

2 المعجز على الفهم .

3 التّعثّر في النّطق.

4 بطء القراءة .

و قد تكون لدى التّلميذ صعوبات في : تمييز الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية ، تمييز الهاء والتّاء المربوطة أو المفتوحة ، تمييز الأصوات المتشابهة شكلا أو صوتا ، وغيرها من الصّعوبات المدروسة في هذا البحث .

لعلاج هذا الضّعف القرائي لابدّ من معالجة الصّعوبات المسبّبة له وتشجيع التّلميذ على القراءة المستمرّة والاستمتاع بها .

12- عدم تمييز الأصوات المتشابهة شكلا أو صوتا :

من خلال الجدول رقم (4) كانت رتبة هذا النّوع من الضّعف السّابعة بنسبة 62%.

من طرق العلاج المعتمدة :

1 - « التدريب المقصود على نطق هذه الحروف والتنبيه إلى الفروق بينها في النطق »¹.

هذه التدريبات لابد أن تركز على التفرقة بين الحروف المتشابهة رسماً مثل :

(ب،ن) ، (ر،ز) ، (د،ذ) .

والحروف المتشابهة صوتاً مثل :

(س،ص) ، (ط،ت) ، (ك،ق).

2 - « تكرار التدريب على قراءة كلمات تشتمل على هذه الحروف ممّا عرفه الطلبة

باستعمال السبورة والبطاقات في ذلك »².

هذه التدريبات يمكن أن تكون على شكل إكمال كلمات بالحرف المناسب من الحروف

المقصودة ثمّ قراءتها ، يستمع ويكمل الكلمة بصوت الحرف المناسب ، يقرأ التلميذ قائمة

لكلمات مزدوجة للأصوات المتشابهة شكلاً أو صوتاً .

13- إضافة أصوات أو كلمات أثناء القراءة :

احتلّ هذا النوع من الضعف المرتبة الثامنة بنسبة 60%.

من الأسباب يمكن ذكر :

1 ضعف الفهم .

2 عدم مبالاة وتركيز التلميذ أثناء القراءة .

3 المعلم وطريقة تدريسه للقراءة وطريقة تعامله مع التلاميذ خاصة ذوي الضعف القرائي .

4 النقص المقروء من حيث البساطة والتعقيد .

¹ - نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، ص104 .

² - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

أما للعلاج يمكن اتباع ما يلي:

1 - « التركيز على المعنى ¹ » ، كونه يساعد التلميذ في التحكم أكثر في مهارة أداء القراءة.

2- « استخدام البطاقات الخاطفة التي تحتوي على جمل ناقصة ، وأخرى كاملة مع الموازنة بينها ² ».

البطاقات الخاطفة بمعنى أن تعرض على التلميذ بطاقات تحتوي الجمل المراد قراءتها للحظة ، ثم يطلب منه إعادة قراءة ما تم مشاهدته وقراءته سابقا وموازنته بين الجمل الناقصة والكاملة يصبح قادرا على القراءة الجيدة للكلمات حتى دون استخدام هذه البطاقات .

3 - مراعاة الميول القرائية للتلميذ .

4 - العمل على رفع دافعية التلميذ اتجاه القراءة .

5 - تقديم مادة قرائية في متناول جميع التلاميذ .

6 - تنويع المعلم في طرق تدريس القراءة .

14- عدم تمييز الحروف المشددة :

احتلّ هذا النوع من الضعف القرائي الرتبة التاسعة بنسبة 56% .
من أسبابه:

1 المعلم وطريقة تدريسه وأسلوبه في معالجة هذه الصعوبة في المراحل الأولى .

2 عدم التركيز على نطقها بشكل صحيح في المراحل الأولى .

3 عدم اهتمام التلميذ بأداء هذا النوع من الحروف بشكل سليم .

من الأساليب الممكن انتهاجها في العلاج :

1 تكرار التدريب على قراءة كلمات تضم حروفا مشددة .

2 الاهتمام بنطق وكتابة الحرف المشدد والتركيز على أهمية ذلك .

¹ - فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، ص 211 .

² - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

3 قراءة المعلم لهذه الحروف كما ينبغي وتنبيه التلاميذ إلى ضرورة فعل ذلك .

4 طلب كلمات من التلاميذ تحوي حروفا مشددة وتوضيحها .

15- لا يستطيع توظيف المفردات في جمل مفيدة :

نال هذا النوع من الضعف المرتبة العاشرة بنسبة 52%.

من أسبابها :

1 المعجز عن فهم المعاني .

2 عدم تلقّي التدريب الكافي لعلاج هذا النوع من الصعوبات في المراحل الأولى.

3 ضعف الرصيد اللغوي للتلميذ .

4 عجز التلميذ عن توظيف الجانب اللغوي .

وللعلاج لابد من :

1 العمل على إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ .

2 تشجيع التلميذ على القراءة .

3 تدريب التلميذ على استخدام الكلمات المترادفة والمتضادة وغيرها .

4 « تمكين التلميذ من مهارة تكوين قاموس خاص به »¹.

5 تدريب التلميذ على الجانب النحوي والصرفي في اللغة .

6 تعزيز التلميذ وتشجيعه على الاستمرار .

16 - يفقد مكان القراءة باستمرار:

جاءت مرتبة هذا النوع من الضعف القرائي الحادية عشرة بنسبة 50%.

من أسبابه :

1 عجز التلميذ عن فهم دلالات المفردات والعبارات .

2 عدم اهتمام التلميذ بالممارسة القرائية .

3 صعوبة المادة القرائية .

¹ - نبيل عبد الفتاح حافظ ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، ص 103 .

4 طول المادة القرائية .

وللعلاج يجب أن نتبع ما يلي :

- 1 مراعاة المستوى القرائي للتلاميذ في تقديم المادة القرائية و في قراءتها.
- 2 تشجيع التلميذ على القراءة مع احترام علامات الوقف وتمثيل المعنى .
- 3 تقريب المعاني والدلالات للتلاميذ من خلال مناقشة مضمون النصوص القرائية .
- 4 الاهتمام بالميلول القرائية للتلاميذ .
- 5 اعتماد القراءة المرحلية ، أي فقرة بفقرة ، مع ضمان فهم التلاميذ لكل فقرة قبل الانتقال إلى فقرة أخرى .

17- استبدال صوت أو كلمة بأخرى أثناء القراءة :

حسب الجدول رقم (4) كان ترتيب هذا النوع من الضعف القرائي الثاني عشر بنسبة 48% .
من أسبابه :

- 1 صعوبة المقروء .
 - 2 « القراءة تحت ظروف الإجهاد والضغط .
 - 3 ضعف استخدام السياق .
 - 4 المقراءة السريعة »¹ .
- فالتلميذ الذي يقرأ وهو متعب وتحت الضغط ، أو إذا كانت قراءته سريعة، أو أنه يقرأ مادة صعبة حتما سيعاني من الإبدال ، إضافة إلى ضعف استخدام السياق ، لأنه من المهم في الأداء القرائي الجيد أن يفهم التلميذ الكلمة ويتمكن من قراءتها ضمن سياق الجملة أو الفقرة .
وللعلاج لابد من:

- 1 المقراءة المتأنية وتعويد التلميذ عليها .
- 2 تقديم مادة قرائية تراعي الفروق بين التلاميذ .
- 3 مراعاة حالة التلميذ وعلى أساسها يتم برمجة حصص القراءة كما وكيفا .

¹ - قحطان أحمد الظاهر ، صعوبات التعلم ، ص 222 .

4 تنمية فهم التلميذ للكلمات وقراءتها ضمن السياق ويتم ذلك ب:

«- تدريب التلميذ على استخدام الكلمات المترادفة .

- تدريب التلميذ على الكلمات المتضادة .

- تدريس فهم المعاني المتعددة للكلمة الواحدة»¹.

يمكن لهذه الحلول الإسهام في حل هذا الضعف ، وعلى المعلم أن يختار الحل الأمثل لتلاميذه .

18- عدم تمييز الحروف الممدودة :

احتلّ هذا النوع من الضعف القرائي المرتبة الثالثة عشر بنسبة 46%.

ولتخطّي هذا الضعف لابد من تدريبات تجعل التلميذ يقف على كل نوع من أنواع المد ، يمكن

لهذه التدريبات أن تضم الآتي :

1 - « قوائم من الكلمات للموازنة بين الحركة القصيرة والحركة الطويلة ، يقرأ التلميذ القائمة

الأولى ثم يجعل الحرف الأول ممدودا ويكتب الكلمة ثم يقرأها ويكرّر مع القائمة الثانية

مع تحويل حركة الحرف الطويلة إلى حركة صغيرة وينتج الكلمة كتابة ثم يقرأها»².

ليس شرطاً أن يكون المدّ في الحرف الأول من الكلمة ، بل من المهم أن يميّز التلميذ المدّ مهما

كان موقعه ، مثلاً:

عَمِلَ	عَامِلٌ
رَبِحَ	رَابِحٌ
نَشِطَ	نَشِيطٌ
رَسَلَ	رَسُولٌ

¹ - جحيش جميلة ، صعوبات التعلم ، ص 32 .

² - صلاح عميرة علي ، صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج ، ص 11 .

ويمكن للمعلّم أن يقوم بإملاء كلمات تحوي مدودا ، ويطلب من التلميذ أن يستمع ويكمل الكلمة بالحروف الممدودة المناسبة .

أو أن يقرأ كلمات تحوي مدودا ويحلّلها إلى مقاطع حسب النطق مثلا:

- سَ/فِي/نَ/ةٌ ، وُ/زُو/ذٌ ، رَ/مَ/ضًا/نٌ .

- نَ...لُ (نَحِيلُ) ، أَل...بُ (أَلْعَابُ) ، تَ...رُ (تَرْوَرُ).

19- عدم تمييز الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية :

هذا النوع من الضّعف جاء في المرتبة الرابعة عشر بنسبة 40%.

لمعالجة هذا الضّعف يمكن اعتماد ما يلي:

1 - « تكليف الطلبة بنطق كلمات فيها لام شمسية وأخرى قمرية بعد نطقها من قبل

المعلّم ليلاحظ الطلبة الفروق بينها »¹.

وبهذا يدرك التلميذ أنّ هناك فرقا بين اللّامين .

2 - « إعداد بطاقات لكلمات تشتمل على اللّام الشمسية وأخرى تشتمل على اللّام

القمرية ، وتدريب الطلبة على نطقها حتّى يدركوا الفروق في النطق إدراكا واضحا »².

ويمكن أن تقدّم للتلميذ قائمة كلمات ، ونطلب منه أن يدخل عليها (ال) المناسبة مثلا: غرفة (الغرفة) ، رجل (الرجل).

ولابد من توضيح الفروق بين اللّامين أثناء القراءة.

20- نطق المقاطع التي بها سكون :

كانت مرتبة هذا النوع من الضّعف الخامسة عشر بنسبة 38%.

¹ - فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، ص 208 .

² - المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

أما العلاج يمكن أن يكون كالآتي :¹

1 - يقرأ التلميذ قائمة من الكلمات ثم يكتب المقطع الساكن أمام الكلمة مع نطقه مثلا :
عُرْفَة - لَوْن - يَصْعَد - تُمَسِّك .

2 - يعرض المعلم كلمات ويشير إلى التغيير في صوت وشكل الحرف ثم يطلب من التلاميذ القراءة مثلا :

زَرْع/زَرْعٌ ، رَسَمَ/رَسْمٌ ، شَرَبَ/يَشْرَبُ .

3 - طلب كلمات من التلاميذ تحوي مقاطع ساكنة .

4 - يستمع التلميذ إلى الكلمات ويكمل بالمقطع الساكن المناسب مثلا :

..لَاذٌ (أَوْلَادٌ) ..رُسُ (يَجْرُسُ) ...دَّةٌ (وَرْدَةٌ) .

21- يتعب عندما يقرأ أكثر من كلمة أو جملة :

احتلّ هذا الضّعف المرتبة السادسة عشر بنسبة 36%.

أبرز مسببات هذا الضّعف هو معاناة التلميذ من صعوبات قرائية تجعله يحتاج وقتا أكبر للقراءة ،
سواء تعلّقت هذه الصّعوبات بالفهم أو بالتّعرف على الكلمات ، ومن الأسباب أيضا :

✓ طول المادة القرائية .

✓ عدم اهتمام التلميذ بالنّشاط القرائي .

ومن الأساليب الممكنة لعلاج هذا الضّعف ما يلي :

- العمل على خلق دافعية ورغبة في القراءة .

- مراعاة في المادة القرائية المقدّمة مستوى التلميذ كما وكيفا .

- معالجة الصّعوبات القرائية التي يعاني منها التلميذ .

- تشجيع التلميذ على القراءة الخارجية .

- الاهتمام بالميول القرائية للتلميذ .

¹ - ينظر صلاح عميرة علي ، صعوبات تعلم القراءة والكتابة الشخصية والعلاج ، ص (352-355) .

22- عدم تمييز الهاء والتاء المربوطة والتاء المفتوحة :

من الجدول رقم (4) يتبين أنّ هذا الضّعف جاء في المرتبة السابعة عشر 34% ، وعلى عكس المستوى الأول تأخر ترتيب هذا الضّعف كون هذا المستوى ، أي الخامس ، يمثل مرحلة نهائية والتّلميذ يكون فيها مطالب بمهارات تمكّنه من القراءة الصّحيحة مرتبطة أكثر بفهم المعاني ، بينما في المستوى الأوّل يمكن للتّلميذ أن يقرأ دون فهم .
وأهمّ الأسباب الّتي تجعل التّلميذ يقع في هذا الضّعف :
- أنّه لم يتلق العلاج المناسب في المراحل الأولى .
يمكن علاج هذا الضّعف كما يلي :

- 1 يستمع التّلميذ إلى قائمة كلمات ويكمل الكلمة بالتّاء المناسبة .
- 2 تقدّم قوائم متقابلة من الكلمات يلاحظ فيها التّلميذ شكل التّاء في آخر الكلمة للموازنة بينها .
- 3 يكمل التّلميذ فقرة بكلمات تنتهي بتاء مفتوحة أو مربوطة أو هاء .
- 4 استغلال حصص الإملاء حتّى يميّز التّلميذ بين الهاء والتّاء المربوطة والتّاء المفتوحة .

23- القراءة بطريقة سريعة وغير واضحة :

احتلّ هذا الضّعف المرتبة الثامنة عشر بنسبة 30% .
من أسبابه :

- 1 عدم فهم معاني ودلالات الكلمات والجمل ممّا يجعل التّلميذ لا يميّز بين الحروف والكلمات .
- 2 التّلميذ عادة الذي يقرأ مثل هذه القراءة يكون غير قادر على أن يؤدّي القراءة بصورة صحيحة ، لذا يلجأ لهذه القراءة لتغطية عجزه .
- 3 عجز التّلميذ عن القراءة المسترسلة مع فهم المعاني .
- 4 عجز التّلميذ عن القراءة المعبرة .
- 5 قد تكون مجرد عادة سيّئة تعودّ التّلميذ على ممارستها .

والعلاج يكون بالعودة إلى المسببات ووضع الحل الأمثل لها .

24- نطق التنوين :

احتلّ هذا النوع من الضّعف المرتبة الثامنة عشر بنسبة 30% .

من الأسباب المحتملة لهذا الضّعف :

1 - عدم معالجة صعوبة نطق التنوين في المراحل الأولى ، ممّا يجعلها تستمر مع التّلميذ إلى

هذا المستوى .

2 - أنّ التّلميذ يعجز عن ضبط الكلمات بحركاتها من بينها السّكون .

3 - عدم ممارسة التّلميذ القراءة إلّا مجبرا داخل حجرة الدّرس .

من طرق العلاج التي يمكن انتهاجها ما يلي :

1 - « يقرأ المعلّم ثمّ يقرأ الطّلبة كلمات في آخرها تنوين لإبراز الصّوت المتّون

مع التّنبية إلى الفرق بين الصّوت النّاشئ بسبب الفتحين أو الكسرتين أو

الضمتين .

2 - المقارنة بين صوت الحرف المضموم ، وصوت الحرف المتّون بالضّم في

كلمات مثل : كتابٌ محمّدٌ جديدٌ ، هذا كتابٌ جديدٌ»¹ ، والأمر ذاته مع

الكسر وتنوينه والفتح وتنوينه .

3- استغلال حصص الإملاء لمعالجة هذا الضّعف بشكل مكثّف .

4 - إلزام التّلميذ باحترام قراءة أواخر الكلمات وضبطها .

5 - تشجيع التّلميذ على القراءة داخل وخارج حجرة الصّف .

25- يرفض القراءة دون سبب :

من الجداول الإحصائية احتلّ هذا النوع من الضّعف المرتبة التاسعة عشر بنسبة 18% وهي المرتبة الأخيرة .

¹ - فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ، ص 210 .

تأخر هذا الضعف القرائي سببه أنّ التلميذ في هذه المرحلة عادة يمثل لما يُطلب منه ، ونادرا ما يرفض القيام بذلك ، وفي هذه الحالة يكون سلوكه استثناء .
من أسبابه :

- 1 عدم قدرته على القراءة .
- 2 عدم مبالاة التلميذ بالفعل القرائي .
- 3 معاناة التلميذ من مشاكل قرائية ، كمشكلة عدم التعرف على الكلمة .
- 4 صعوبة المقروء من حيث الشكل والمحتوى .
- 5 عدم الاستقرار الانفعالي الذي يجعل التلميذ يرفض القراءة كنوع من السلوك السلبي .
- 6 عدم الاستعداد للقراءة .

أما العلاج يمكن أن يكون كالآتي :

- 1 ترغيب التلميذ في القراءة وذلك باختيار ميوله القرائية .
- 2 معالجة الصعوبات القرائية التي يعاني منها التلميذ .
- 3 تدريب التلميذ على القراءة السليمة .
- 4 العمل على استقرار التلميذ انفعاليا قدر الإمكان .
- 5 تهيئة التلميذ للقراءة .
- 6 مراعاة مستوى التلاميذ في اختيار المادة المقروءة مبنى ومعنى .
- 7 تشجيع التلميذ على القراءة .
- 8 تكرار التدريب على القراءة .

خلاصة الفصل التطبيقي :

في هذا الفصل ومن خلال نتائج أدوات البحث المطبقة على تلاميذ المدارس الابتدائية (السنة الأولى) و (السنة الخامسة) ، وانطلاقا من اختبار تشخيص القراءة الخاص بالسنة الأولى ابتدائي، واختبار تشخيص الضعف القرائي الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي .

تمّ استخلاص ما يلي:

- ✓ هناك صعوبات قرائية في المستوى الأول ، إذ لم تعالج تستمر مع التلميذ إلى الصف الخامس ، وتؤثر بشكل كبير على أدائه القرائي وقد يصعب معالجتها حينها .
- ✓ يعاني تلاميذ الصف الأول ابتدائي من صعوبات تعلّم قرائية أكثرها انتشارا تتعلق بالتعرف على الكلمات ، ولكل صعوبة طرق علاج .
- ✓ يعاني تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من ضعف قرائي أكثره شيوعا يتعلق بالفهم ، ولكل نوع من هذا الضعف أسلوب لمعالجته .
- ✓ حسب المعلمين الذين تمّ التواصل معهم أثناء الدراسة الميدانية ، فإنّ التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية لا يتمّ علاجهم كما ينبغي ، إذ يلجأ المعلمون إلى دفع التلاميذ آليا من صفّ لآخر خلال السنوات الأولى للمرحلة الابتدائية فتتحوّل هذه الصعوبة إلى ضعف في الأداء ، ممّا يدفع الكثير من هؤلاء إلى مغادرة مقاعد الدراسة في المرحلة النهائية،لعجزهم عن تحقيق المستوى المطلوب ، خاصة أنّ القراءة مهمة وضرورية في كلّ المواد الدراسية .

الخاتمة

الخاتمة :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة صعوبات تعلّم القراءة في المدارس الابتدائية الجزائرية ، إضافة إلى رصد مظاهر الضّعف القرائي عند تلاميذ هذه المدارس ، والعلاقة بينهما ، ومحاولة اقتراح حلول لكل منها. وكانت البداية مع تحديد مصطلح صعوبات تعلّم القراءة و ذكر مؤشرات هذه الصّعوبات ، والحديث عن بعض أسبابها ، إضافة إلى تناول أنواع هذه الصّعوبات وانعكاساتها السّلبية ، كما وقفت عند مفهوم ضعف الأداء القرائي وأشارت إلى بعض مظاهره والعوامل المسهمة فيه ، وذكرت الأساليب التي تمكّنا من تشخيصه ، وحاولت اقتراح حلول لذلك ، إلى جانب الدراسة التّطبيقية التي وقفت فيها عند بعض ملامح صعوبات تعلّم القراءة والضعف القرائي في المدرسة الابتدائية الجزائرية .

وانطلاقا من الدراسة التّظرية واستنادا إلى أدوات البحث يمكن استخلاص ما يلي :

- 1 أنّ عمليتي تعلّم القراءة و أدائها في المدارس الابتدائية تخضعان لعدة اعتبارات، حتّى يتمكّن التّلميذ من تعلّم القراءة على الوجه الصّحيح و أدائها على الوجه الأمثل ، فلكلّ منها مفهومها، مسيبتها ، مظاهرها ، وطرق معالجتها .
- 2 لا يمكن للتّلاميذ ذوي الصّعوبات القرائية من مسايرة زملائهم في تعلّمهم لملكة القراءة .
- 3 للتّلاميذ ذوو الضّعف القرائي لا يحقّقون أداء قرائيا ماثلا لأقرانهم .
- 4 للصّعوبات القرائية والضعف القرائي هي اضطرابات ترجع إلى عدّة أسباب لذا تختلف من تلميذ إلى آخر، وتؤثّر على تحصيله الدّراسي وتقدّمه العلمي .
- 5 هناك علاقة ارتباطيه بين صعوبات تعلّم القراءة والضعف القرائي .
- 6 وهذا يعني أنّ التّلميذ الذي يجد صعوبة في تعلّم القراءة لن يتمكّن من أدائها كما هو مفترض به .
- 7 وجود فروق في صعوبات تعلّم القراءة والضعف القرائي تعزى إلى المستوى الصّفّي ، حيث أنّ الصّعوبات الأكثر انتشارا في الصّف الأوّل مرتبطة بالتّعرف إلى الكلمات ، بينما مظاهر الضّعف الأكثر انتشارا في الصّف النّهائي متعلّقة بالفهم والسّبب يكمن في اختلاف متطلّبات كل مرحلة.

- 8 أظهرت نتائج هذا البحث أنّ تدرّج مستوى تعلّم التلميذ للقراءة في السنة الأولى ابتدائي ، إذا لم يعالج ، يتفاقم وينعكس سلبيا على أدائه في السنة الخامسة ابتدائي وقد يصعب معالجة الموقف، وتكون النتيجة تولّد مشاعر العجز والضعف عند التلميذ ، وبالتالي إخفاقه قرائيا وربما مغادرته لمقاعد الدراسة بشكل نهائي .
- وبناء على ما تقدّم تقترح الباحثة ما يلي :
- 1 ضرورة التشخيص المبكر لصعوبات تعلّم القراءة في كل صف دراسي ، حتى يتسنى للمعلّم معالجتها ، وحتى لا تتحوّل إلى ضعف قرائي في الصفوف اللاحقة .
 - 2 ضرورة تعاون جميع أطراف العملية التعليمية التعلّمية لمعالجة الصّعوبات القرائية والضعف القرائي عند التلاميذ ، وذلك بالحوار الدائم بين جميع الأطراف .
 - 3 توفير أخصائيين في علم النفس في المدارس الابتدائية .
 - 4 مراعاة ميول واتجاهات التلاميذ القرائية أثناء إعداد المادة القرائية و أثناء تقديمها .
 - 5 تشجيع الطّفل على القراءة بكلّ الوسائل وفي كلّ الأزمنة و الأمكنة .
 - 6 تقبّل التلميذ الذي يعاني صعوبة في تعلّم القراءة أو ضعفا في أدائها ، والمرونة في تعاملنا معه ، ولا نتوقّع منه ما يفوق قدراته .
 - 7 وضع خطط وبرامج علاجية لذوي الصّعوبات القرائية و الضّعف القرائي والعمل على تطبيقها ومتابعتها .
 - 8 إعداد معلّمي المرحل الابتدائية بطريقة تمكّنهم من التعامل مع هؤلاء التلاميذ وعقد دورات تدريبية للمعلّمين بشكل مستمر .
 - 9 استثمار الأساليب و التقنيات الحديثة في معالجتنا للصّعوبات القرائية والضعف القرائي ، لتحقيق أفضل النتائج في وقت أقل .

أخيرا إنّ النّتائج التي توصّلت إليها في هذا العمل المتواضع تؤكّد أنّ تعلّم ملكة القراءة وأدائها في المدرسة الابتدائية الجزائرية ضرورية و أساسية لتمكّن التّلميذ من إكمال مسيرته العلمية والعملية ، و إنّ لم ينجح في ذلك فلنّتائج تكون سلبية على المدى القريب والبعيد بالنّسبة للتّلميذ . والهدف الأسمى الذي يجب أن يسعى إليه جميع أطراف العملية التّعليمية التّعلّمية هو العمل في وحدة متكاملة ومنظّمة وبشكل دائم لمساعدة هؤلاء التّلاميذ .

والسّؤال الذي أختتم به هذا العمل المتواضع هو :

كيف يمكن لنا وضع برامج تعليمية تمكّن التّلميذ من الخروج من خندق الصّعوبات القرائية والضعف القرائي من أجل امتلاك ملكة القراءة تعلّما و أداء ؟؟.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر و المراجع :

* القرآن الكريم برواية ورش بن نافع .

- قائمة المصادر :

- 1- ابن خلدون ، ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصره من ذوي السلطان الأكبر، ج3، تيج:عبد السلام الشدادى، منشورات وزارة الثقافة، الجزائر، 2006م.

- قائمة الكتب باللغة العربية :

- 1- إبراهيم عصمت مطاوع ، علم النفس و أهميته في حياتنا، دار المعارف، مصر، 1981م.
- 2- أحمد عبد الكريم حمزة ، سيكولوجية عسر القراءة، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2008م.
- 3- أحمد عبد الله اللحاح ، مصطفى محمود أبو بكر، الدار الجامعية، مصر، 2002م .
- 4- أحمد محمد المعتوق ، الحصيلة اللغوية أهميتها- مصادرها- وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، ع212، الكويت، 1990م.
- 5- أسامة محمد البطاينة ، مالك أحمد الرشدات، عبيد عبد الكريم السبايلة، عبد المجيد محمد الخطاطبة، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار المسيرة ،الأردن، ط3، 2009م.
- 6- السيد الشرقاوي ، الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ،مصر، ط1، 2002م.
- 7- تركي رابع ، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990م .
- 8- تيسير مفلح كوافحة ، صعوبات التعلم والخطة العلاجية، دارالمسيرة، الأردن، ط3، 2007م.
- 9- جحيش جميلة ، صعوبات التعلم ، سلسلة موعذك التربوي، ع16، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر .
- 10- جمال ميثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء، الأردن، ط1 ، 2000م .
- 11- حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، ط1، 2011م.
- 12- حسن شحاته، قراءات الأطفال، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط5، 2001م .
- 13- ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، مناهج و أساليب البحث العلمي

- (النظرية والتطبيق)، دار صفاء، الأردن ، ط1، 2000م .
- 14- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، مصر، ط2، 2001م .
- 15- سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2002م.
- 16- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية و الاجتماعية و الانفعالية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 2010م .
- 17- سهير محمد سلامة شاش، علم نفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط1، 2013م .
- 18- صالح بن عبد العزيز النصار، تعليم الأطفال القراءة، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 1424هـ.
- 19- صلاح عميرة علي، صعوبات تعلم القراءة و الكتابة التشخيص والعلاج، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 2005م.
- 20- عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق، عمان، ط1، 2000م.
- 21- عبد الله مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2002م.
- 22- عبد المجيد عبد الله، ناصر عبد الله الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الاعتصام، القاهرة، 1991م.
- 23- عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع و المؤسسات التعليمية، ط1، 2002م .
- 24- عقيل محمود رفاعي، التعلم النشط (المفهوم و الاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم) دار الجامعة الجديدة، مصر، 2011م.
- 25- فتحي مصطفى الزيات، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص و العلاج، دار النشر للجامعات، مصر، ط1، 2002م.
- 26- فراس السليتي، فنون اللغة المفهوم الأهمية المعوقات البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2008م .
- 27- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري، الأردن، 2013م.
- 28- _____، فن التعامل مع الطلاب، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، ط1، 2012م .

- 29- فيصل العفيف، اضطرابات النطق و اللغة، مكتبة الكتاب العربي، مصر.
- 30- قحطان أحمد الظاهر، صعوبات التعلم، دار وائل، الأردن، ط1، 2004م.
- 31- كريمان بدير، التعليم الإيجابي وصعوبات التعلم، عالم الكتب، مصر، ط1، 2006م.
- 32- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002م .
- 33- محمد النوي محمد علي ، صعوبات التّعلم بين المهارات والاضطرابات ، دار صفاء الأردن ، ط1، 2011م.
- 34- محمد زيان عمر، البحث العلمي مناهجه وتقنياته، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط4، 1983 م.
- 35- محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسية الحديثة، دار الشروق، الأردن، 2001م.
- 36- محمد علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر ، 2003 م .
- 37- محمد فتحي عبد الهادي، حسن محمد عبد الشافي، حسن سيد شحاته، المكتبة المدرسية ودورها في نظم التعليم المعاصرة، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 1999م .
- 38- محمود عوض الله سالم، مجدي محمد الشعات، أحمد حسن عاشور، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر، الأردن، ط2، 2006م .
- 39- محمود فندي العبد الله ، أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية ، عالم الكتب الحديث ، الأردن ، ط1 ، 2007م.
- 40- مصطفى فهمي، أمراض الكلام، مكتبة مصر، مصر، ط5.
- 41- مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999م.
- 42- مصلحة الترجمة، الكفاءات ،المركز الوطني للوثائق التربوية، ع5، الجزائر، 2000م.
- 43- منى إبراهيم اللبودي، صعوبات القراءة، والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط1 ، 2005 م .
- 44- مورييس أنجلس، تر: بوزيد صحراوي و الآخرون، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، الجزائر، ط2، 2004م.
- 45- نايفة قطامي، علم النفس المدرسي، دار الشروق، الأردن، ط2، 1999م.

46- نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط3، 2006م .

47- وليد فتحي، الطرق الخاصة لعلاج مشكلات القراءة بالمدارس الابتدائية، التعلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، 2007م.

- قائمة الكتب باللغة الأجنبية :

1- Catherine Christo, johne daris , Stephen

e.brook,(indentifying, assessing and treating) dyslexia at school,springer,USA,2009.

2- Peter Wostwood, a parent's guide to Learning difficulties, Acer press, Australia, 2008.

- قائمة الوثائق الرسمية :

1- المجلس الأعلى للتربية ، القانون التوجيهي للتربية ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ، ع 4 ، الجزائر، 2008م.

- قائمة المعاجم والقواميس :

1 - ابن منظور ، لسان العرب ، 6 مج، تح : عبد الله علي الكبير ، محمد أحمد حسب الله ، هاشم محمد الشاذلي ، دار المعارف ، مصر .

2 - حسن شحاته، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية النفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 1، 2003م .

3 - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2000م.

4 - مسعد أبو الديار، جاد البحيري، عبد الستار محفوظي، قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت ، ط2، 2012م.

- قائمة المجلات :

1 - البحوث التربوية والنفسية، ع32، العراق، 2011م.

2 - الفتح، ع50، العراق، 2012م .

3 - قطر الندى، ع12، قبرص، 2008م .

-قائمة الرسائل الجامعية باللغة العربية :

- 1 بشقة سماح، المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية، مذكرة ماجستير في علم النفس تخصص إرشاد نفسي مدرسي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر ، 2007م-2008م.
- 2 دحال سهام، دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، مذكرة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا، جامعة الجزائر، 2004 م-2005م.
- 3 مززارة نعيمة ، أثر صعوبة تعلم القراءة على تقدير الذات عند تلاميذ التعليم الابتدائي (دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة)، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، قسم علم النفس و التربية و الأرطفونيا، جامعة الجزائر، 2008م-2009م .

- قائمة الرسائل الجامعية باللغة الأجنبية :

- 1- Emilie serre et Christine venel, dyslexie et plaisir de lire, mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, France, 2004-2005 .

الملاحق

الملحق رقم (1)
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الوادي
معهد الآداب واللغات

اختبار تشخيص صعوبات تعلّم القراءة الخاص بالسنة الأولى ابتدائي

اسم التلميذ (ة) :
اسم المدرسة :
السن :
تاريخ إجراء الاختبار :

الرقم	صعوبات تعلّم القراءة	تكرار الصعوبة	ترتيبها
01	لا يتعرف بسهولة على الكلمة		
02	تقسيم الكلمة إلى أجزاء أكثر من اللازم		
03	إضافة أصوات أو كلمات أثناء القراءة		
04	استبدال صوت أو كلمة بأخرى أثناء القراءة		
05	التعثر في النطق		
06	تكرار قراءة الكلمات دون مبرر		
07	حذف أصوات أو كلمات أو أكثر		
08	صعوبة تمييز الأصوات المتشابهة شكلا أو صوتا		
09	صعوبة تمييز الحروف المشددة		
10	صعوبة تمييز الحروف الممدودة		
11	صعوبة تمييز الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية		
12	صعوبة تمييز الهاء والتاء المربوطة والتاء المفتوحة		
13	صعوبة نطق التنوين		
14	صعوبة نطق السكون		
15	لا يستطيع قراءة الكلمة كاملة		
16	تسبيق النطق بحرف على آخر		
17	يتعب عندما يقرأ أكثر من كلمة أو جملة		
18	يفقد مكان القراءة باستمرار		
19	يرفض القراءة دون سبب		
20	عدم فهم معنى المفردات أو الجملة		
21	البطء في القراءة		
22	القراءة بطريقة سريعة وغير واضحة		
23	الخطأ في نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة		

الملحق رقم (2)
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الوادي
معهد الآداب واللغات

اختبار تشخيص ضعف الأداء القرائي الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي

السن :

اسم التلميذ (ة) :

الرقم	أنواع الضعف القرائي	تكرار الضعف	ترتيب
01	لا يتعرف بسهولة على الكلمة		
02	إضافة أصوات أو كلمات أثناء القراءة		
03	استبدال صوت أو كلمة بأخرى أثناء القراءة		
04	حذف أصوات أو كلمات أو أكثر		
05	صعوبة تمييز الأصوات المتشابهة شكلا أو صوتا		
06	صعوبة تمييز الحروف المشددة		
07	صعوبة تمييز الحروف الممدودة		
08	صعوبة تمييز الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية		
09	صعوبة تمييز الهاء والتاء المربوطة والتاء المفتوحة		
10	صعوبة نطق التنوين		
11	صعوبة نطق المقاطع التي بها سكون		
12	لا يمكنه إيجاد مترادفات للكلمات الصعبة في النص		
13	يتعب عندما يقرأ أكثر من كلمة أو جملة		
14	يفقد مكان القراءة باستمرار		
15	يرفض القراءة دون سبب		
16	لا يستطيع توظيف المفردات في جمل مفيدة		
17	البطء في القراءة		
18	القراءة بطريقة سريعة وغير واضحة		
19	الخطأ في نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة		
20	لا يقرأ النص قراءة معبرة		
21	لا يحترم علامات الوقف عند قراءة النص		
22	لا يستطيع وضع عنوان للنص		
23	لا يمكنه استخراج أفكار النص		
24	لا يمكنه قراءة النص دون تقطيع أو تهجي		
25	لا يستطيع إبداء رأيه حول الأفكار التي وردت في النص		
26	لا يمكنه قراءة النص قراءة مسترسلة		

ملحق رقم (3)

- هَتَفَ - هَدَفَ - حَرَسَ - حَرَثَ - غَرَسَ - جَرَسَ -
صَنَعَ - صَبَغَ - صُورَ - سُورَ - نَلَعَبُ - ثَعْلَبُ -
سَبَاحَةٌ - سِيَاحَةٌ - كَلَبُ - قَلَبُ - الْبَلَحُ - الْمَكْتَبَةُ -
الصَّبَاحُ - الدَّرْسُ - السَّبَاقُ - الثَّمَارُ - الْحَمْدُ - الْعَمَلُ -
الطَّبِيبُ - الْأَبُ - أُصْلِي - يُقَلِّدُ - يَشُدُّ - مُلَوَّنَةٌ -
مُعَلِّمَةٌ - سُبُورَةٌ - حَمَّامٌ - الصُّورَةُ - أَتَغَدَّى - بِلَادٌ -
صُوفٌ - مَدِينَةٌ - قَالَ - يَذُوبُ - عِيدٌ - ثِيَابٌ - حُدُودٌ -
- نَشِيطٌ - دَجَاجَةٌ - مُنَبِّهٌ - صَغِيرَةٌ - جَدُّهُ - غُرْفَةٌ -
لُعْبَةٌ - مَائِدَةٌ - دَرَسُهُ - بِطَاقَةٌ - مَدْرَسَتُهُ -

مِنْ تَقَالِيدِنَا

إِنَّ الْأَعْتَزَازَ بِالتَّقَالِيدِ مِنْ شِيمٍ¹ الْجَزَائِرِيِّينَ . وَمِنْ التَّقَالِيدِ الَّتِي تَمَسَّكُوا بِهَا وَحَافَظُوا عَلَيْهَا طِيلَةً حَقَبَ زَمَنِيَّةٍ مُتَعَاقِبَةٍ² إِحْيَاءُ الْأَعْيَادِ الْمَحَلِّيَّةِ الَّتِي تُمَيِّزُ كُلَّ مَنطِقَةٍ . وَلَا يَكَادُ يَمُرُّ أُسْبُوعٌ إِلَّا وَتَحْتَفِلُ مَدِينَةٌ مِنْ مُدُنِ الْجَزَائِرِ الْكَبِيرَةِ بِعِيدِهَا . وَتَكْثُرُ هَذِهِ الْأَحْتِفَالَاتُ خُصُوصاً فِي الْمُنَاسَبَاتِ الدِّينِيَّةِ كَالْمَوْلِدِ النَّبَوِيِّ الشَّرِيفِ وَعَاشُورَاءَ وَعِنْدَ دُخُولِ فَصْلِ الرَّبِيعِ أَوْ بَعْدَ مَوْسَمِ الْحَصَادِ وَالذَّرْسِ .

لَعَلَّ فَصْلَ الرَّبِيعِ مِنْ أَهَمِّ الْفُصُولِ . فَمَعَ قُدُومِهِ مِنْ كُلِّ سَنَةٍ ، تَحْتَفِلُ تَمَنِرَاسْت عَاصِمَةُ الْأَهْقَارِ³ بِعِيدِهَا السَّنَوِيِّ "نَافَسِيْت" أَيَّ عِيدِ الرَّبِيعِ ، فَتَجْتَمِعُ قِبَائِلُ التَّوَارِقِ وَيَأْتِي السَّائِحُونَ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ . وَتَدُومُ الْأَحْتِفَالَاتُ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ كَامِلَةٍ وَسَطَ أَجْوَاءِ مِنَ الْأَفْرَاحِ وَالْأَهَازِيجِ⁴ التَّرْقِيَّةِ وَالْإِسْتِعْرَاضَاتِ الرَّاقِصَةِ .

وَتَمَيِّزُ الْأَحْتِفَالَاتُ "بِتَافَسِيْت" أَيَّ عِيدِ الرَّبِيعِ بِعُرُوضِ الْفِرَقِ الْفُلْكَلُورِيَّةِ التَّقْلِيدِيَّةِ وَإِقَامَةِ مُسَابَقَةٍ لِاخْتِيَارِ مَلِكَةٍ جَمَالِ الْأَهْقَارِ ، وَأَيْضاً أَفْضَلَ رَجُلٍ تَرْقِي لِلْمَوْسَمِ . كَمَا تُقَامُ مَعَارِضُ لِلصَّنَاعَاتِ التَّقْلِيدِيَّةِ وَالْحِرَفِيَّةِ . وَمَعَ حُلُولِ ذِكْرَى عَاشُورَاءَ يُقَامُ اسْتِعْرَاضٌ كَبِيرٌ يُقَدِّمُ فِيهِ التَّوَارِقُ عُرُوضاً رَائِعَةً مَصْحُوبَةً بِأَهَازِيجٍ وَأَغَانِي وَزَغَارِيدِ النِّسَاءِ . وَتَسْتَمِرُّ الْأَحْتِفَالَاتُ طِيلَةَ أُسْبُوعٍ وَيَتِمُّ تَوْزِيعُ الصَّدَقَاتِ وَالزَّكَاةِ عَلَى الْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ تَعْبِيراً عَنِ التَّضَامُنِ وَالتَّكَافُلِ بَيْنَ الْجَزَائِرِيِّينَ . وَتُعْتَبَرُ مُنَاسَبَةُ الْمَوْلِدِ النَّبَوِيِّ الشَّرِيفِ مِنْ أَكْبَرِ الْمُنَاسَبَاتِ فِي الْمَنطِقَةِ وَهِيَ تُبَيِّنُ ارْتِبَاطَ الْجَزَائِرِيِّينَ بِالْمُنَاسَبَاتِ الدِّينِيَّةِ الْإِسْلَامِيَّةِ وَتَقْدِيسَهُمْ⁵ لَهَا . فَتَسْتَمِرُّ الْأَحْتِفَالَاتُ سَبْعَةَ أَيَّامٍ بِلَيَالِيهَا ، إِذْ تَنْطَلِقُ يَوْمَ الْمَوْلِدِ النَّبَوِيِّ الشَّرِيفِ وَتَنْتَهِي فِي الْيَوْمِ السَّابِعِ حَيْثُ يَجْتَمِعُ الْأَلْفُ وَتَبَارَى⁶ فِيهِ الْفِرَقُ فِي أَجْوَاءِ الْفَرَحَةِ

وَالْإِبْتِهَاجِ وَالْأَهَازِيجِ الْفُلْكَلُورِيَّةِ وَحَلَقَاتِ الذِّكْرِ وَالْإِبْتِهَالِ وَمَدِيحِ الرَّسُولِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ .



وخلال الأسبوع الأخير من أكتوبر من كل سنة تكون جوهرة السَّاورَة "تاغيت" على موعد مع عيدها السنوي فتقام التظاهرات

فهرست المحتويات

مقدمة أ ، ب ، ج .

المدخل :

تمهيد 5 .

تحديد مفهوم الملكة 6 .

تحديد مفهوم القراءة 9 .

تحديد مفهوم التّعلم 12 .

تحديد مفهوم المدرسة 13 .

تحديد مفهوم الأداء 16 .

الفصل الأول : صعوبات تعلّم القراءة .

تمهيد 18 .

مفهوم صعوبات التّعلم والمفاهيم الأخرى المتّصلة بالتّعلم 19 .

تحديد مصطلح صعوبات تعلّم القراءة 21 .

مؤشرات صعوبات تعلّم القراءة 24 .

أسباب الصّعوبات القرائية 27 .

33.....	أنواع صعوبات تعلّم القراءة.
37.....	الانعكاسات السّلبية لصعوبات القراءة.
40.....	خلاصة.

الفصل الثّاني : ضعف الأداء القرائي .

42.....	تمهيد
43.....	تحديد مفهوم ضعف الأداء القرائي
44.....	مظاهر الضّعف القرائي
48.....	العوامل المسهمة في ضعف الأداء القرائي
58.....	أساليب التّشخيص
60.....	الحلول المقترحة
68.....	خلاصة

الفصل التطبيقي : ملامح صعوبات تعلّم القراءة والضعف القرائي

في المدرسة الابتدائية الجزائرية .

70.....	تمهيد
71.....	إشكالية الدّراسة

أهمية الدّراسة.....	72.
أهداف الدّراسة.....	72.
منهج الدّراسة.....	73.
مجتمع الدّراسة.....	74.
حدود الدّراسة.....	74.
أدوات الدّراسة.....	78.
تحليل النّتائج ومناقشتها.....	84.
الخاتمة.....	132.
قائمة المصادر والمراجع.....	136.

الملاحق .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ