

تاريخ الإرسال (2020-12-18)، تاريخ قبول النشر (2021-03-03)

ختام أحمد البطاينة

اسم الباحث:

وزارة التربية والتعليم-الأردن

اسم الجامعة والبلد:

البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: Khitam_ahmad2002@yahoo.com

صعوبات القراءة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلمهم

<https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.29.5/2021/12>

المخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة صعوبات القراءة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلمهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من معلمي ومعلمات الصعوبات في المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان وبلغ عددهم (25) معلما ومعلمة. وتم إعداد استبانة مكونة من (23) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة لصعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من ذوي صعوبات التعلم كانت مرتفعة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات القراءة والتحصيل الدراسي. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدد من التوصيات.

كلمات مفتاحية: صعوبات القراءة، التحصيل الدراسي، صعوبات التعلم، الصفوف الثلاثة الأولى، المعلمين.

Reading difficulties and their relationship to academic achievement among a sample of students with learning difficulties in the first three grades from the viewpoint of teachers of difficulties

Abstract:

The study aimed to find out reading difficulties and their relationship to academic achievement of a sample of students with learning difficulties in the first three grades from the viewpoint of teachers of difficulties. The study used the descriptive survey approach, and the sample consisted of teachers of difficulties in public schools in the university district in the capital Amman, and their number reached (25) teachers. A questionnaire consisting of (23) items was prepared. The results of the study showed that the sample individuals' estimates of reading difficulties among the first three grades of students with learning difficulties were high. The results also showed a correlation between reading difficulties and academic achievement. In light of the results of the study, the researcher recommended a number of recommendations.

Keywords: reading difficulties, academic achievement, learning difficulties, first three grades, and teachers.

المقدمة:

تعد المدرسة بالنسبة للطفل مؤسسة تربوية جديدة بقوانينها وأنظمتها والعلاقات الاجتماعية السائدة فيها، وقد يؤدي انفصال الأطفال عن البيئة المعتادة له وخروجه إلى بيئة مختلفة وغير مألوفة إلى وجود مشكلات نفسية وأكاديمية لدى الطفل، وهنا يكمن دور المدرسة في توظيف خبراتها وإمكاناتها لمشاهدة هؤلاء الأطفال بمختلف أنماطهم وقدراتهم.

وتؤكد العزازي (2014) أن المدرسة تعد من أهم العوامل التي قد تسهم في صعوبات التعلم والتي تلعب دوراً رئيساً في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي للطلبة؛ لأنها المسؤولة عن تحصيل الطلبة للمواد الدراسية المقررة من خلال الوسائط التربوية المختلفة والمتضمنة في المنهج والكتاب المدرسي والمعلم ونظام التقويم والإدارة المدرسية وغيرها.

ويعد الطلبة ذوو صعوبات التعلم جزءاً لا يتجزأ من أي مجتمع مدرسي، حيث تشكل نسبتهم ما يقارب 10% من هذا المجتمع الذي يحتاج إلى برامج وأساليب واستراتيجيات خاصة للتعامل معهم، وذلك كله بعد تطبيق منظومة محددة من الإجراءات التشخيصية الرسمية وغير الرسمية لتحديد هذه الفئة، وتحديد طبيعة الصعوبات التعليمية التي يعانون منها، ومن ثم تصميم البرامج العلاجية المناسبة للتعامل معهم، وتدريبهم لتسهيل عملية تعلمهم ودمجهم مع الطلاب في الصفوف العادية (النجار، 2018).

ولقد حظي مجال تربية الأطفال من ذوي صعوبات التعلم باهتمام بالغ في السنوات الأخيرة، ويرجع هذا الاهتمام إلى الاقتناع المتزايد في المجتمعات المختلفة، بأن لهم الحق في الحياة، وفي النمو إلى أقصى ما تمكنهم منه قدراتهم وإمكاناتهم. وقد بذلت الحكومات والمنظمات الدولية وغير الحكومية جهوداً كبيرة لمساعدة الأطفال من ذوي الصعوبات التعليمية، وتوفير الظروف المناسبة لهم في جميع مجالات الحياة، لما في ذلك من أثر بالغ الأهمية على تشكيل وتنمية شخصية الفرد. ومع دخول الألفية الثالثة، أصبحت الشعوب المتقدمة تهتم بالثروة البشرية على اختلاف أنواعها ومستوياتها، لما في ذلك من استثمار لا يستهان به على مستوى المجتمع وانعكاس ذلك على الأشخاص من ذوي الصعوبات التعليمية، حيث أنهم يمثلون شريحة من المجتمع تستحق الاهتمام (القمش، 2014).

وتستنفذ صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل جزءاً كبيراً من طاقاته العقلية والانفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته؛ فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي، ويكون أكثر ميلاً إلى الانطواء والاكنتاب أو الانسحاب وتكوين صورة سلبية عن ذاته (العزة، 2012).

ويمكن القول بأن الاهتمام بالطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم قد تم في منتصف الستينيات من القرن الماضي، وأصبح مصطلح صعوبات التعلم جزءاً لا يتجزأ من (التربية الخاصة) وأصبح معروفاً في الأوساط التربوية والأسرية. اشتركت العديد من التخصصات من حقول علمية مختلفة في البحث والإسهام في مجال صعوبات التعلم، إلا أن مدى نوعية الإسهام تختلف باختلاف الفترة الزمنية التي مر بها الحقل أثناء تطوره (أبو دقة، 2017).

وأشار مصطفى (2015، 37) " إلى أن اللغة العربية لغة القرآن ولغة الحديث النبوي الشريف، ولغة التراث العربي العريق، وحسن استخدامها ودراستها من الدين، واللحن في قراءة القرآن الكريم يشوه جمال القرآن ويضيع المعنى، والخطأ في قراءة الحديث النبوي الشريف يفقده معناه، وقد يترتب على اختلاف ذلك اختلاف الفهم وبالتالي اختلاف العمل. وتعد اللغة إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها، فهي الأساس الذي يعتمد عليه الطالب في تعليمه، ولذلك يهدف تعليم اللغة منذ بداية المرحلة الأساسية الدنيا إلى تمكين الطالب من أدوات المعرفة وتزويده بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة".

وبحسب عليوات (2007) فإن صعوبات القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم تقع في ثمان مستويات هي: المستوى الأول: ضعف القدرة على التمييز بين الحروف المتماثلة في الشكل والمختلفة في الإعجام. وضعف القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة في الشكل مع اختلاف في إعجام الحروف. وضعف القدرة على التمييز بين أصوات الحروف المتقاربة في النطق. واللفظ

غير السليم للحروف المتشابهة. والمستوى الثاني: ويتمثل بضعف القدرة على قراءة كلمة وتركيب كلمة من حروفها وتحليلها وتركيب كلمة من مقاطعها. المستوى الثالث: ويتمثل بضعف القدرة على قراءة جملة كاملة وتحليلها وتركيب جملة من كلمات مبعثرة. والمستوى الرابع: يتمثل بضعف القدرة على قراءة وفهم فقرة وتحليل الفقرة وتركيبها. المستوى الخامس: ويتمثل بتكرار قراءة الكلمة والجملة والتتبع بالإصبع. المستوى السادس: يتمثل بالقراءة السردية غير المعبرة عن المعنى. والمستوى السابع: يتمثل بصعوبة فهم الجملة والفقرة. أما المستوى الثامن: فيتمثل بالقراءة مع ضعف القدرة على فهم المعنى ونقد المادة المقروءة.

وتعد الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن الحلقة الأولى في التعليم في ضوء تقسيم وزارة التربية والتعليم للمرحلة الأساسية، ويتوقع من الطلبة في نهايتها أن يكونوا قادرين على قراءة وفهم جمل قصيرة ونصوص مكونة من قرابة (150) كلمة قراءة جهرية سليمة، مع مراعاة علامات الترقيم، وأن يلون في أدائه القرائي مراعيًا أساليب الاستفهام، والتعجب، والنداء وأن تنمو لديهم الرغبة في القراءة، والميل إلى استعمالها، كما يتوقع من الطلبة أن يستعملوا حواسمهم استعمالاً صحيحاً أثناء القراءة (وزارة التربية والتعليم، 2013)

" فالطفل الذي يحرز تقدماً في القراءة في نهاية الصف الثالث الأساسي يستطيع أن يكتسب أساساً قوياً لكل أنواع القراءة في المستقبل، فكلما كان التقدم طبيعياً في القراءة في الصفوف الأولى، فإنه يدعم القدرات الأساسية في القراءة في المراحل اللاحقة" (بوندي وبرادلي، 2017، 36). كما ينظر إلى الصفوف الثلاثة الأولى على أنها مرحلة النمو السريع لمهارة القراءة التي ينبغي أن تؤسس فيها لدى الأطفال عادات ومهارات القراءة الأساسية، والتدريب على استراتيجيات التعرف إلى الكلمات وتحليلها إلى عناصرها. ويعد الصف الثالث أيضاً البداية الفعلية لمرحلة القراءة المنتجة المستقلة؛ حيث يصل الطالب في هذا الصف الطلاقة في القراءة، ويستخدم استراتيجيات متنوعة في فك رمز الكلمة واستخلاص المعنى (طعيمة والشعبي، 2012).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد السنوات الأولى من التعليم ذات أهمية خاصة في حياة الطلبة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم تحديداً؛ ولا يكاد يخلو فصل دراسي في أي مرحلة تعليمية من عدد من الطلبة ذوي الصعوبات القرائية والذين يقل مستواهم القرائي عن أقرانهم، لذا فإن تعلمهم مهارات القراءة في المراحل المبكرة من التعليم أمر ذو أهمية كبيرة؛ ويزداد أهمية في نهاية الصف الثالث الأساسي وهو المطلوب الأكثر أهمية في المرحلة الأساسية؛ فكثير من الطلبة يسهون الصف الثالث الأساسي وهم غير قادرين على القراءة، لذا فقد جاءت توصيات المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة لتؤكد على ضرورة تشخيص صعوبات القراءة واعداد ادوات التشخيص (المرسي وغيث ويونس، 2015).

ومن خلال عمل الباحثة في المجال التربوي وإشرافها المباشر على المرحلة الأساسية؛ فقد لاحظت ضعفاً في مهارة القراءة وغيرها من المهارات لدى طلبة صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى، وشيوع كثير من الأخطاء في قراءتهم تنطوي على صعوبات مختلفة يواجهها الطلبة في اكتساب هذه المهارة. وبالرغم من أهمية القراءة فإن الواقع الحالي يؤكد أن مشكلة ضعف طلبة صعوبات التعلم فيها، وانفتقارهم إلى التمكن من مهاراتها في المراحل الأولى من التعليم ما تزال قائمة (بركات، 2014). لذا جاءت هذه الدراسة لتتناول صعوبات القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما صعوبات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى؟ ويتفرع منه السؤالين الآتيين:

1- ما تقديرات المعلمين لصعوبات القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى لدى طلبة صعوبات التعلم؟

2- هل هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى والتحصيل

الدراسي؟

هدف الدراسة:

سعت الدراسة إلى معرفة تقديرات المعلمين لصعوبات القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى لدى طلبة صعوبات التعلم، وإن كان هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى والتحصيل الدراسي. أهمية الدراسة:

تتضح الأهمية في جانبين هما:

الأهمية النظرية: وتتركز في إثراء الجانب المعرفي عن صعوبات التعلم لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى وخاصة ما يرتبط بصعوبات القراءة.

الأهمية العملية: وتكمن في توفير أداة للكشف عن تقديرات المعلمين لصعوبات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ويمكن الاستفادة من هذه الدراسة في البحوث المستقبلية، كما يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم من أجل التخطيط للبرامج التدريبية للمعلمين.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

اشتملت الدراسة الحالية على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

صعوبات القراءة: "هي أن يزيد أو ينقص الطفل حرف في الكلية أو ينقصها بطريقة خاطئة وكذلك القراءة ببطء والفهم الضعيف وصعوبة الربط بين الحرف وصوته والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة" (البجة، 2010، 11). وتعرف إجرائياً بأنها: عدم قدرة طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من ذوي صعوبات التعلم على تعرف الكلمات والحروف ونطقها من مخارجها الصحيحة. وتم قياسها من خلال الدرجة التي حصل عليها المعلمون على الاستبانة المعدة لأغراض هذه الدراسة. صعوبات التعلم: "هي اضطرابات في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والادراك وتكوين المفاهيم والتذكر وحل المشكلة ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة وما يترتب على ذلك سواء في المدرسة أساساً أو فيما بعد" (البجة، 2010، 14). وتعرف صعوبات التعلم إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: الصعوبات التي تواجه طلبة الصفوف الثلاث الأولى ذوي صعوبات التعلم المتمثلة بالقراءة والكتاب والحساب وما يتبعها من صعوبات في المواد الدراسية الأخرى وتم قياسها من خلال استجابة المعلمين على الاستبانة المعدة لأغراض هذه الدراسة.

التحصيل الدراسي: عرفه الجليلي (2011، 23) بأنه: "حدوث عمليات التعلم المرغوب اكسابها للطلبة والمتمثلة بالحقائق والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات:

حدود الدراسة:

اشتملت الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى.
- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على عينة من معلمي صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة بالعاصمة عمان.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2021/2020.
- المحددات الموضوعية: تحدد نتائج هذه الدراسة جزئياً بأداة الدراسة التي تم إعدادها وإجراءات صدقها وثباتها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تناول هذا الجزء الإطار النظري المتعلق بصعوبات التعلم، إضافة لاستعراض عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة.

أولاً: الإطار النظري:

تعد القراءة مصدراً أساسياً لتعليم اللغة؛ هي أسلوب يحتاج إلى تعليمات خاصة كما أنها تقدم للطلاب بشكل متدرج بالكلمة ذات التركيب ثم الجملة المركبة وتمثل القراءة جانب مهم في المعرفة ويحرص التربويون على اتقانها خير اتقان فالباحثون عن وسائل التربية التي تسهل عليهم عملية القراءة في الرغم من كثرة مصدر المعلومة ووسائل الاتصال من الحاسوب ووسائل الإعلام ولمهارة الكتابة مكانة بارزة بين فروع اللغة المختلفة إذ تعد غاية، وغيرها من فنون اللغة وسائل مكمله لها. ومن هذا المنطلق اتفق اللغويون والتربويون على إن اكتساب المهارة على التعبير الكتابي السليم هو المحصلة النهائية لتعليم اللغة، فجميع فنون اللغة ومهاراتها تصقل في التعبير، فعندما يساعد الطالب على اكتساب مهارات الاستماع مثلاً فأنا نطمح إلى تقوية قدرته على التفكير والتعبير (البشير والواللي، 2011).

وتعد القراءة من أهم نوافذ المعرفة الإنسانية وأعظم أداة لنقل التراث الإنساني وتبادل الأفكار وهي وسيلة اكتساب المعارف والمعلومات والخبرات المتنوعة؛ فيها تتفتح آفاق الفكر وهي أساس فعال لإيجاد التوافق الاجتماعي بين أبناء المجتمع، وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين في صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيس للفشل الدراسي. فهي تؤثر على صورة الذات لدى الطالب وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية. وأكثر من هذا فإن صعوبات القراءة يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي والقلق والافتقار إلى الدافعية وانحسار احترام الذات واحترام الآخرين لهم (العزازي، 2014). فهي أساس لإكسابه مهارات معرفية، تأتي عن طريق تنمية عدة جوانب؛ حركية ونمائية ووجدانية، مع التركيز على مهارة القراءة التي تعد نافذة الفكر الإنساني، ووسيلته إلى كل أنواع المعرفة المختلفة.

"ولما كانت القراءة هي المدخل الرئيس للتعلم ولرقي الشعوب ورفاهيتها، فالشعب القارئ هو الشعب القائد، وترتبط مكانة الفرد اجتماعياً بقدرته على القراءة، فإن الأمر الذي ينبغي ألا يغيب عن الأذهان أن القرآن الكريم قد أعطى المسلمين منذ أول آية فيه مفاتيح الحضارة بتركيزه في أول الوحي على سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام على الأمر بالقراءة" (عاشور ومقادي، 2009، 28).

فالقراءة بحسب بوشارد (Bouchard, 2013) تفيد الفرد في جميع ميادين حياته، فهي توسع مداركه وتحرض فكره على العمل والانطلاق والإبداع، وتساعد على الاندماج في أنشطة الجماعة والتكيف معها، كما تهذب نفسه وتكسبه القيم والمثل والاتجاهات الإيجابية التي تسعده وتهذب مقاييس التنوق عنده؛ وبالقراءة يعيش الإنسان حياة الحاضر والماضي معا.

فالقراءة هي الخطوة الأولى في العلم، فهي تبني شخصية الإنسان، وبناء على ذلك فإن القدرة على القراءة الجيدة من أهم المهارات التي يجب أن يتسلح بها الإنسان في حياته وخاصة في وقتنا الحاضر (استيتية، 2010) وهذا ما أكدته عليوات (2007، 101) "من أن للقراءة مكانة خاصة في بناء شخصية الطالب وجدانياً، وعقلياً، واجتماعياً، وأخلاقياً. فالقراءة تبني شخصية الطفل وجدانياً، وذلك بقراءة النصوص والآيات القرآنية، والتأثر بما فيها من: رقة الخطاب، ودقة الأسلوب، وروعة النظم، وما فيها من اتصال القلب بخالقه، فتطمئن نفس الطالب، ويصفو وجدانه، ويتيقظ ضميره، ويشعر بحلاوة الإيمان في قلبه، وتسهم قراءة الأشعار والأناشيد، وحفظها، وإلقائها، في ترقيق المشاعر، ومنح الثقة في نفس المتعلم".

ويعد تعليم القراءة وفهم المقروء في المرحلة الابتدائية من أهم الأمور لأثرها الكبير في حياة الطالب وفي مستواه الدراسي حاضراً ومستقبلاً (عليوات، 2007). وتشكل القراءة في المدرسة الابتدائية جزءاً كبيراً من حياة المدرسة فالطفل يقرأ في كل وقت وفي كل مقرراته الدراسية وحتى في الوقت المخصص للتدريب على المهارات والقدرات المختلفة لعملية القراءة، وتتاح الفرصة للطلاب لكي يحصل على معلومات تفيد في تعلم المقررات الدراسية المختلفة، فالقراءة هدف رئيس من أهداف المنهج المدرسي،

وهي وسيلة لا غنى عنها لتحقيق أهداف المنهج، فضلاً عن أنها الوسيلة للتحصيل وتعلم المواد الدراسية بنجاح (كولينجغورد، 2015).

والقراءة عملية تحليلية بنائية تفاعلية لا يقصد بها مجرد معرفة الكلمة المكتوبة ونطقها بطريقة صحيحة، بل تتعدى ذلك إلى فهم المقروء، واستحضار معناه، والاستنتاج والربط والتفكير النقدي أيضاً، وذلك يتطلب من القارئ أن يربط ما يقرؤه بخبراته السابقة، وأن يفسر النص المقروء وأن يصدر عليها حكماً مستعينا في ذلك بقدرته على التخيل والتفكير (Dole, 2015).

وتستند القراءة الصحيحة إلى عناصر التعرف والنطق والفهم والنقد وهي تختلف باختلاف القارئ، وباختلاف مواد القراءة، وهذا يعني أن عمليات القراءة التي يؤديها القارئ ليست متشابهة في جميع الحالات. ومن ثم أخذت الأنظار تتجه إلى السرعة في القراءة للإحاطة بالكلمة الهائل الذي تنتجه المطابع، واتجهت أيضاً إلى العناية بالنقد للحكم على المقروء. وهكذا تطورت عملية القراءة من كونها عملية نطق وتعرف، وفهم، إلى كونها أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، وهذا الذي جعلها نشاطاً فكرياً متكاملاً (زايد، 2015). وأشار سليمان (2013) وعاشور ومقداوي (2009) أيضاً إلى تفسيرات عملية القراءة وهي:

1- القراءة عملية عقلية تسير باتجاه من (أسفل إلى أعلى): أي أنها تسير من النص المكتوب إلى عقل القارئ، وهذا التفسير يبين أن المعنى متضمن وكامن في النص المكتوب وما على القارئ إلا أن يفك الرموز لتعرف على المعاني والأفكار.

2- القراءة عملية عقلية تسير باتجاه من (أعلى إلى أسفل): أي أنها تسير من عقل القارئ إلى النص المكتوب، والافتراض هنا أن المعاني تكمن في السياق العقلي للقارئ، وعندما تقع عيناه على النص المكتوب، فإنه يقوم بفك الرموز، ويحلل المقروء ويفسره استناداً إلى خبراته السابقة.

3- القراءة عملية عقلية تفاعلية تسير بالاتجاهين معاً: وهذان التفسيران معاً يفترضان أن القراءة تحدث في اتجاه خطى واحد إما من النص إلى القارئ، وإما من القارئ إلى النص، وهنا لا بد من وجود تفاعل بين القارئ والكاتب.

ويعد وجود برنامج صعوبات التعلم في المدرسة من المتطلبات الهامة حسب ما أشار الذويبي (2014) وذلك للمبررات

التالية:

1. تلبية الاحتياجات الفردية للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، وذلك لأن تعليمهم داخل الصفوف لا يراعي حاجاتهم وبالتالي لا يستفيدون من التعليم بالشكل المطلوب.
2. تطوير كفايات معلمي الصفوف (الصفوف الأساسية) ومعلمي التخصصات المختلفة في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل الغرفة الصفية.
3. تطوير مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال اندماجهم مع الطلبة ضمن إطار المدرسة.
4. تحديد نماذج التعلم لذوي صعوبات التعلم من أجل اختيار الاستراتيجيات العلاجية المناسبة في تدريسهم.
5. توفير الجهد المبذول مع الطلاب من خلال استخدام الأساليب الفاعلة والمناسبة والبرامج المساندة.
6. مواكبة الاهتمام العالمي والمحلي في تقديم أفضل الخدمات لجميع الطلبة على اختلاف قدراتهم ومستوياتهم ضمن المؤسسة التربوية.

وأكد الظاهر (2012) أن هناك مجموعة من المبادئ والخطوات اللازمة لوضع برنامج صعوبات التعلم ومتابعته في المدرسة منها:

1. إيمان إدارة المدرسة بضرورة تأسيس البرنامج وأهمية هذه الفئة من الطلبة.
2. تكوين اتجاهات ايجابية من المجتمع المدرسي نحو هذه الفئة بأن لها المقدر على التعلم.
3. تحديد الفئة المستهدفة للبرنامج وتحديد طبيعة الخدمات التي ستقدم.
4. القيام بعمليات الكشف عن الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية.

5. تدريب المعلمين المسؤولين عن تنفيذ البرنامج في المدرسة.

6. متابعة عمليات التنفيذ والتقييم على مدار العام الدراسي ومستوى تطور وتقديم البرنامج.

الصعوبات القرائية الشائعة لدى طلبة صعوبات التعلم:

من الصعوبات القرائية التي تواجه طلبة صعوبات التعلم في عملية القراءة هي: ازدواجية اللسان في العربية؛ حيث يستخدم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم اللغة العامية قبل المدرسة لغايات التواصل، ثم يكتسبون اللغة الفصيحة من خلال التعليم، ويقتصر استخدامها على حصص اللغة العربية، وهذا الاختلاف بين اللغة العامية المحكية والفصحى في دلالات الألفاظ يشكل صعوبة لدى الطفل في تعلم مهارة القراءة. إضافة إلى أن معرفة القراءة والكتابة يحتاج إلى تمييز إدراكي للحروف حيث تؤثر بشكل كبير على معرفة القراءة والكتابة، كما أن حروف العربية لها أشكال ثنائية أو ثلاثية، كذلك اشتراكها في الشكل العام مع اختلافها في ظهور النقط أو غيابها، إضافة إلى وجود الحركات القصيرة على الأحرف التي تساعد على فك رموز الكلمة المكتوبة، وهي تظهر فوق الحروف أو تحتها. والطلبة يقرؤون مع تحريك الحروف ثم ينتقلون للقراءة دون حركات مما يزيد احتمالية وقوع القارئ في خطأ ضبط تحريك الكلمة إن لم يكن على وعي بدلالة الكلمة (Asadi, 2017).

ثانياً: الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية هذا الموضوع وبخاصة لدى طلبة صعوبات التعلم فقد أجريت العديد من الدراسات السابقة في هذا المجال ومنها: دراسة أبو دقة (2017) التي تناولت صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (1385) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار تحصيلي في القراءة، وتم تحديد طلبة صعوبات التعلم من خلال استخدام محكات التشخيص لصعوبات التعلم. وأظهرت النتائج أن مظاهر صعوبات القراءة هي أكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الأساسية.

أما دراسة عمرو والناطور (2016) فقد هدفت إلى معرفة أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (60) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية في الأردن وجرى توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وأظهرت النتائج فاعلية استخدام أسلوب تنشيط المعرفة السابقة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم.

ودراسة عويضة (2016) التي هدفت إلى معرفة الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء المستويات المعيارية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (147) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي في قطاع غزة بفلسطين. واستخدمت الدراسة اختباراً في الفهم القرائي. وأظهرت النتائج وجود أخطاء قرائية متوسطة لدى الطلبة تمثلت في: حذف أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل وإضافة أصوات بعض الحروف أو الكلمات. وتكرار أصوات بعض الحروف أو الكلمات أو الجمل.

وأجرى حبايب (2015) دراسة هدفت التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص في مدارس غزة. واعتمد المنهج الوصفي والتحليلي. وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية مكونة من (123) معلماً ومعلمة. وتم استخدام استبانة مؤلفة من (33) فقرة. وأظهرت النتائج أن تقديرات معلمي الصف الأول الأساسي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة كانت مرتفعة؛ وتمثلت هذه الصعوبات في تعثر الطفل في القراءة والكتابة، وكثرة المحو والضغط على القلم، كما أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر فروق تعزى لمتغير الخبرة.

وأجرى بركات (2014) دراسة تحليلية هدفت إلى معرفة الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصفوف من الأول إلى الخامس في ضوء متغيرات الجنس والصف والتحصيل. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تم اختيار عينة من طلبة مدارس طولكرم بلغ عددها (292) طالباً وطالبة. وتم تحليل كتابات الطلبة في موضوعات التعبير التي أظهرت نتائج تصحيحها أن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً هي المتعلقة بكتابة الهمزات بأشكالها المختلفة، ثم الخلط بين التاء المربوطة والمفتوحة، والأقل شيوعاً قلب الحرف وإسقاط سن الحرف، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى شين (Shen, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الأخطاء الإملائية وعلاقتها بالقدرة الهجائية لدى الطلبة الصينيين في المرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى الصف السادس. تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة. وقد خلصت الدراسة إلى وجود أكثر من (15) نوع من الأخطاء صنفت إلى ثلاثة أنواع هي: أخطاء تهجئة مرتكزة على الأصوات الكلامية، وأخطاء تهجئة مرتكزة على دلالات الألفاظ، وأخطاء تهجئة مرتكزة على الكتابة. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين القدرة على التهجئة والقدرة على الكتابة. وأظهرت الدراسة كذلك وجود تأثير لمتغير الجنس في القدرة على الكتابة والتهجئة ولصالح الإناث.

وأجرى بوشارد (Bouchard, 2013) دراسة بهدف استقصاء قدرة طلبة الصف الثالث الأساسي على القراءة، ومعرفة الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم. تكونت عينة الدراسة من شعبتين من الصف الثالث إحداهما من الذكور وعددها (28) طالباً، والأخرى من الإناث وعددها (32) طالبة. وقد توصلت النتائج إلى أن هناك علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين قدرة الطلبة على التهجئة و قدرتهم على الكتابة الإملائية، ووجود علاقة بين التحصيل العام والقدرة على الكتابة، وعدم وجود علاقة بين القدرة على الكتابة و متغير الجنس.

وباستعراض الدراسات السابقة يتضح أنها تناولت موضوع الصعوبات القرائية لدى طلبة صعوبات التعلم بشكل عام، كما أوردت الباحثة عدداً من الدراسات السابقة التي تميزت بحدائتها زمنياً. ويتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها تتفق مع الدراسة الحالية من حيث موضوعها العام، فهي تتناول موضوع صعوبات التعلم في القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلا أنها تختلف من حيث تناولها للموضوعات الفرعية، فقد تناولت دراسة أبو دقة (2017) صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين. أما دراسة عمرو والناطور (2016) فتناولت أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي. وتناولت دراسة عويضة (2016) الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء المستويات المعيارية. وتناولت دراسة حباب (2015) صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص في مدارس غزة. وتناولت دراسة بركات (2014) معرفة الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصفوف من الأول إلى الخامس في ضوء متغيرات الجنس والصف والتحصيل. ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة تنوعها من حيث المنهجية المستخدمة؛ فبعضها تناول المنهج الوصفي المسحي كما في دراسة أبو دقة (2017)، ودراسة عويضة (2016)، واتبعت دراسة بوشارد (Bouchard, 2013) المنهج الارتباطي. في حين اتبعت دراسة عمرو والناطور (2016) المنهج شبه التجريبي. وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في منهجها واختيار أفراد الدراسة، وإعداد الأدوات والتحقق من صدقها وثباتها، وإجراءاتها والمعالجة الإحصائية. وتميزت هذه الدراسة بتناولها صعوبات القراءة لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى وعلاقتها بالتحصيل من وجهة نظر المعلمين؛ وهو ما لم يجر في أية دراسة سابقة في حدود علم الباحثة.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، القائم على جمع البيانات، وتصنيفها، وتحليلها.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة بشكل قصدي من جميع معلمي صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة بالعاصمة عمان، حيث بلغ عددهم الإجمالي (25) معلماً ومعلمة حسب إحصاءات مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة.

أداة الدراسة:

تم استخدام أداة وفيما يلي وصف لبناء الأداة والتحقق من صدقها وثباتها:
أ. استبانة صعوبات القراءة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة من الباحثة لقياس تقديرات المعلمين لصعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى ذوي صعوبات التعلم. وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، كدراسة كل من ابو دقة (2017)، ودراسة عويضة (2016)، وتم إعداد الأداة على مقياس ليكرت الخماسي، وتكونت الأداة بصورتها النهائية من (23) فقرة.

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الأداة عن طريق عرضها على عدد من المحكمين المختصين في مجال المناهج والتدريس وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية. إضافة لعدد من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى ومشرفيها، وفي ضوء ملاحظات المحكمين قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد بعض العبارات الغامضة. وبناء عليه فقد تم تقليص عدد الفقرات ليكون (23) فقرة بدلاً من (27) فقرة. وأعطى لكل فقرة مقياساً متدرجاً من خمس درجات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي. إذ يقوم المعلم بتقدير مستوى صعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى على كل فقرة على النحو التالي: الدرجة (5) تعني أن المعلم موافق بشدة، والدرجة (4) تعني أن المعلم موافق، والدرجة (3) تعني أن المعلم محايد، والدرجة (2) تعني أن المعلم غير موافق، والدرجة (1) تعني أن المعلم غير موافق بشدة. وجرى تقسيم مستوى التقديرات إلى ثلاثة مستويات: (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 1-5 في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي (1.33)، وعليه تكون المستويات كالاتي: مستوى منخفض من تقديرات المعلمين لصعوبات القراءة (1-2.33)، ومستوى متوسط من تقديرات المعلمين لصعوبات القراءة (2.34-3.67)، ومستوى عال من تقديرات المعلمين لصعوبات القراءة (3.68-5).

ثبات الأداة:

استخرجت الباحثة ثبات الاداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) وذلك بتطبيقهما على عينة من خارج الدراسة بلغت (20) معلماً ومعلمة بفارق زمني مدته أسبوعان، وبعد ذلك حسب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون. وبلغ معامل الثبات للاستبانة ككل (0.91) تعد هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لتنفيذ هذه الدراسة تم اتباع الخطوات الآتية

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، اتبعت الإجراءات الآتية في التنفيذ:

- 1- تم أخذ موافقة رسمية من مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة لتطبيق أداة الدراسة.
- 2- عقد لقاء مع معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية وتم اطلاعهم على أهداف الدراسة وعلى كيفية الإجابة عن أداة الدراسة، وأجابت الباحثة عن استفساراتهم.
- 3- قامت الباحثة نفسها أحياناً وبمساعدة زميلات العمل أحياناً أخرى بالإشراف على تطبيق أداة الدراسة في الفصل

الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019 / 2020.

4- تفرغ استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة في جداول خاصة، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

5- تحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة (SPSS) عن طريق الحاسوب للتوصل إلى النتائج ثم مناقشتها. **المعالجة الإحصائية:**

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ومناقشتها، بعد تطبيق أدوات الدراسة، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لتسلسل أسئلتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشته والذي ينص على: ما تقديرات المعلمين لصعوبات القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى لدى طلبة صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لصعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين وذلك للدرجة الكلية للاستبانة ولكل فقرة من فقرات الاستبانة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لصعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى

ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقديرات
22	1	عدم القدرة على فهم المقروء	4.36	0.76	مرتفعة
20	2	عدم القدرة على الإجابة بجمل تامة	4.32	0.83	مرتفعة
19	3	ضعف القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة في الشكل	4.30	0.93	مرتفعة
21	4	ضعف القدرة على التمييز بين الحروف المتماثلة في الشكل	4.28	0.64	مرتفعة
11	5	الخطأ في نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة	4.22	0.78	مرتفعة
9	6	ضعف القدرة على التمييز بين اصوات الحروف المقاربة في النطق	4.04	0.76	مرتفعة
13	7	الخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية	3.87	0.73	مرتفعة
12	8	ضعف القدرة على قراءة كلمة	3.84	1.01	مرتفعة
23	9	ضعف القدرة على تركيب كلمة من حروفها	3.81	0.78	مرتفعة
17	10	ضعف القدرة على تحليل كلمة إلى حروفها	3.80	0.76	مرتفعة
10	11	ضعف القدرة على تركيب كلمة من مقاطعها	3.78	0.83	مرتفعة
4	12	كثرة الخطأ في تهجئة الكلمات	3.77	0.93	مرتفعة
3	13	ضعف القدرة على قراءة جملة كاملة	3.75	0.64	مرتفعة

مرتفعة	0.72	3.74	ضعف القدرة على قراءة فقرة وفهمها	14	18
مرتفعة	0.88	3.71	القراءة المنقطعة	15	8
مرتفعة	0.88	3.70	تكرار قراءة الكلمة أو سطر عند القراءة	16	1
مرتفعة	0.71	3.69	التخمين بدلاً من التهجئة	17	2
متوسطة	0.82	3.67	القفز عن كلمة أو سطر عند القراءة	18	5
متوسطة	0.86	3.66	القراءة مع عدم الوقوف على نهاية الجملة بالساكن	19	7
متوسطة	0.81	3.61	القراءة مع فهم المعنى المباشر فحسب	20	6
متوسطة	0.81	3.60	صعوبة فهم جملة	21	16
متوسطة	0.79	3.58	صعوبة فهم فقرة	22	14
متوسطة	0.63	3.51	القراءة مع ضعف القدرة على نقد المادة المقروءة	23	15
مرتفعة	0.48	3.71	مستوى التقديرات الكلية لصعوبات القراءة		

يتضح من الجدول (1) أن تقديرات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لصعوبات التعلم لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى من ذوي صعوبات التعلم كانت مرتفعة بشكل عام بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.48)، حيث جاءت التقديرات مرتفعة في (17) فقرة، في حين جاءت (6) فقرات ضمن التقديرات المتوسطة. وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (4.36 - 3.51)، وجاءت الفقرة رقم (22) التي نصها "عدم القدرة على فهم المقروء" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.36) وانحراف معياري (0.76)، تلتها الفقرة رقم (20) التي نصها "عدم القدرة على الإجابة بجملة تامة" بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري (0.83)، ثم جاءت الفقرة رقم (19) التي نصها "ضعف القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة في الشكل" بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.93)، أما أقل صعوبات القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين فقد كانت ممثلة في الفقرة رقم (15) التي نصها "القراءة مع ضعف القدرة على نقد المادة المقروءة" بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.63)، والفقرة رقم (14) التي نصها "صعوبة فهم فقرة" بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (0.79)، والفقرة رقم (16) التي نصها "صعوبة فهم جملة" بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (0.81). وترى الباحثة أن تركيز انتباه الطلبة على الحروف الأولى من الكلمة دون الاطلاع على بنية الكلمة قد يكون سببا في شيوع الصعوبة، إضافة إلى سرعة القراءة لدى الطلبة حيث يعدونها المهارة الأهم، ناهيك عن عدم معرفة الطلبة لقواعد النحو والصرف في هذه المرحلة؛ فالكلمات ذات الشكل الكتابي المتماثل لا يمكن قراءتها إلا بالاعتماد على الحركات أو قرائن السياق الأمر الذي يشكل صعوبة لدى الطالب في هذه المرحلة التعرف على الضبط الصرفي الصحيح للكلمة.

كما يمكن أن يكون السبب في التقديرات المرتفعة لعينة الدراسة عائد لعدد من العوامل منها:

- وجود ضعف في قدرة الطلبة على فهم المقروء لكونه يستدعي جملة من المهارات أهمها القدرة على استيعاب معنى الكلمة وربطه في السياق الذي وردت فيه، والربط بين معاني الكلمات لإدراك معنى الجملة ومن ثم إعطاء هذه الجملة الأسلوب اللغوي المناسب سواء أكان استقهما ما تعجبا وغير ذلك من الأساليب اللغوية التي تتطلب تولينا صوتيا من الطالب يتناسب وفهم المعنى.

- اختلاف الصورة اللفظية لبعض الكلمات عن الصورة المنطوقة مما يشكل صعوبة على المبتدئين في تعلم القراءة. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج حبايب (2015) التي أظهرت أن تقديرات معلمي الصف الأول الأساسي لصعوبات تعلم القراءة كانت مرتفعة. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عويضة (2016) التي أظهرت وجود أخطاء قرائية متوسطة لدى

الطبعة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: هل هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى والتحصيل الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين صعوبات القراءة والتحصيل وكانت النتائج كما في الجدول رقم (2).

جدول 2. معامل ارتباط بيرسون بين صعوبات القراءة والتحصيل الدراسي

المتغير	التحصيل الدراسي
صعوبات القراءة	معامل ارتباط بيرسون
	مستوى الدلالة
	عدد الاستجابات

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بلغت (0.069) وبلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.378) وبالتالي نستنتج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً، بحيث إن ارتفاع مستوى صعوبات القراءة يؤدي لضعف في التحصيل الدراسي لدى طلبة صعوبات التعلم. وقد يعزى السبب في ذلك لاعتقاد المعلمين بأن صعوبات التعلم مرتبطة بشكل أساسي بالتعلم واكتساب المهارات، فعدم قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على اكتساب مهارات التركيز والانتباه لن يمكنه من الحصول على المعلومات المطروحة من قبل المعلم، وحتى وإن استقرت في ذاكرته فلن يكون قادراً على تحليلها وإدراكها بشكل سليم، وبالتالي يؤدي ذلك إلى مجموعة من الآثار ومنها: تدني في التحصيل الأكاديمي، بطء في الاستيعاب، والتأخر دراسياً عن باقي الطلاب، عدم وجود حافز ولا دافعية للتعلم والإنجاز، والحركة زائدة للطلاب أحياناً. وافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة شين (Shen, 2013) التي توصلت إلى وجود علاقة بين القدرة على التهجئة والقدرة على الكتابة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي

- 1- وضع خطط وبرامج علاجية لذوي صعوبات التعلم في كافة مديريات التربية والتعليم في الأردن.
- 2- ضرورة تولي معلمي لغة عربية من ذوي الاختصاص تدريس الصفوف الثلاثة الأولى.
- 3- ضرورة عقد ورشات تدريبية للمعلمين حول أساليب تدريس الإملاء، والاستمرار في تخصيص حصص في الكتابة والإملاء.
- 4- ضرورة اهتمام معلمي المصادر في الأردن بصعوبات القراءة لدى الطلبة وبخاصة تلك التي ظهرت تقديراتهم فيها متوسطة.

المقترحات:

- 1- إجراء مزيد من الدراسات تتناول صعوبات القراءة في مراحل تعليمية و صفوف أخرى.
- 2- تنظيم وزارة التربية والتعليم دورات تدريبية للأسر لتدريبهم في مجال صعوبات القراءة لدى الطلبة.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- أبو دقة، نادية (2017). صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين. مجلة جامعة النجاح الوطنية. 4(2)، 36-61.
- استيتية، سمير شريف (2010). علم اللغة التعليمي. اريد: دار الأمل.
- البجة، عبد الفتاح حسن (2010). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. عمان: دار الفكر.
- بركات، زياد (2014). دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين. المجلة الدولية للبحث في التربية وعلم النفس 3(1)، 37-60.
- البشير، أكرم عادل والوائل، سعاد عبدالكريم (2011). مهارة الكلام (التعبير الشفوي) في منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الأردن: دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربوية والنفسية 4(2)، 19-33.
- بوند، بيتر وبرادلي، لينت (2017). مشكلات القراءة لدى الأطفال ترجمة شاكرا العبيدي، بغداد: دار الحكمة.
- الجلالي، اسماعيل (2011). التحصيل الدراسي. عمان: مكتبة اسامة للنشر.
- حبايب، علي حسن (2015). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول. مجلة جامعة الأزهر. 13(1)، 1-34.
- الذويبي، منير (2014). الحاجة إلى برامج مساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- زايد، فهد خليل (2015). أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، عمان: دار الباروني العلمية.
- سليمان، السيد عبد الحميد (2013). سيكولوجية اللغة والطفل. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي والشعبي، محمد (2012). تعليم القراءة والأدب، القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي والناقبة، محمود (2006). تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- الظاهر، محمد (2012). صعوبات التعلم. عمان: دار وائل للنشر.
- عاشور، راتب ومقداي، محمد (2009). المهارات القرائية والكتابية. عمان: دار المسيرة.
- العزة، سعيد (2012). صعوبات التعلم: المفهوم التشخيص والأسباب. عمان: دار وائل للنشر.
- عليوات، محمد (2007). تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية. عمان: مكتبة اليازوري للنشر.
- عمرو، محمد والناطور، فداء (2016) أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي. مجلة دراسات 3(1)، 47-69.
- عويضة، علاء (2016). الأخطاء القرائية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في ضوء المستويات المعيارية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- القمش، مصطفى (2014). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. عمان: دار الثقافة للنشر.
- كولينجفورد، سيدريك (2015). مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال "رؤية علاجية"، ط(1)، ترجمة: هاني الجمل. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- مصطفى، فهيم (2015). أنشطة ومهارات القراءة في المدرسة الابتدائية. القاهرة: المكتب العربي للمعارف.

وزارة التربية والتعليم (2013). الإطار العام والنتائج العامة والخاصة للغة العربية. وزارة التربية والتعليم، عمان: الأردن.

قائمة المراجع المرومنة:

- Abu Daqqa, Nadia (2017). Learning difficulties in reading for elementary school students in Ramallah and Al-Bireh governorate in Palestine. **An-Najah National University Journal**. 4 (2), 36-61.
- Al-Azza, Saeed (2012). **Learning difficulties: concept, diagnosis and causes**. Amman: Wael Publishing House.
- Al-Bashir, A. & Al-Waeli, S. (2011). Speech skill (oral expression) in the Arabic language curriculum for the seventh grade basic in Jordan: an analytical study. **Journal of Educational and Psychological Sciences**. 2 (4), 19-33.
- Al-Beja, Abdel-Fattah Hassan (2010). **Teaching children reading and writing skills**. Amman: House of Thought.
- Al-Dhuibi, M. (2014). **The need for support programs for students with learning difficulties at the university level**. Unpublished MA thesis, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.
- Al-Qamish, M. (2014). **Gifted people with learning difficulties**. Amman: House of Culture for Publishing.
- Al-Zahir, M. (2012). **Learning difficulties**. Amman: Wael Publishing House.
- Amr, Muhammad and Al-Natour, Fidaa (2016) the effect of activating prior knowledge on reading comprehension of a sample of students with learning disabilities from the fourth grade level. **Studies Journal**. 3 (1), 47-69.
- Ashour, Ratib and Miqdadi, Muhammad (2009). **Reading and writing skills**. Amman: House of the March
- Barakat, Ziyad (2014). An analytical cross-sectional study of common spelling errors among students of grades one to five basic in Tulkarm, Palestine, **International Journal of Research in Education and Psychology** 3 (1) 37-60.
- Bond, Peter and Bradley, Lent (2017). **Children's Reading Problems, translated by Shaker Al-Obaidi, Baghdad: Dar Al-Hikma**.
- Collingford, Cedric (2015). **Problems of learning to read for children, "a therapeutic vision"**, i (1), translated by Hani El-Gamal. Cairo: Arab Nile Group.
- Estetia, Samir Sharif (2010). **Learning linguistics**. Irbid: House of Hope.
- Habayeb, Ali Hassan (2015). Difficulties learning to read and write from the point of view of first grade teachers. **Al-Azhar University Journal**. 13 (1). 1-34.
- Jalali, Ismail (2011). **Academic achievement**. Amman: Osama Publishing Library.
- Ministry of Education (2013). **The general framework and general and specific productions of the Arabic language**. Ministry of Education, Amman: Jordan.
- Mustafa, F. (2015). **Reading skills and activities in elementary school**. Cairo: The Arab Bureau of Knowledge.
- Owaida, Alaa (2016). **Common reading mistakes of third-grade students in light of standardized levels**. Unpublished MA thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Soliman, Al-Saied. Abdel Hamid (2013). **The psychology of language and the child**. Cairo: The Arab Thought House.
- Taaima, Rushdie and Al-Shuaibi, Muhammad (2012). **Teaching reading and literature**, Cairo: The Arab Thought House.

Toaima, Rushdie and the Al-Naqa, Mahmoud (2006). **Teaching the language communicatively between curricula and strategies**. Rabat: Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization.

Zayed, F. (2015). **Methods of Teaching Arabic Language between Skill and Difficulty**, Amman: Dar Al-Barouni Al-Alamiya.

المراجع الأجنبية:

Asadi, A. (2017). How simple is reading in Arabic? Across-sectional investigation of reading comprehension from first to sixth grade. **Journal of Research in Reading**. 40(1), 1–22.

Bouchard, M. (2013). **An investigation of student's word knowledge as demonstrated by their reading and spelling errors"**. ERIC, AA3043277.

Dole, J. (2015). Moving From the old to the new. Research on reading comprehension instruction. **Review of educational research** .61(2) 239-264.

Shen, H (2013). Tips for analyzing spelling errors. **Diagnostique**, (19). 123-141.

Snowling, M. (2012). From Language to reading and dyslexia. **Dyslexia**, 7(1)37-46.