صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة إب(*) في اليمن

د. مجيد مهدي محمد
أستاذ مشارك - كلية التربية - إب - اليمن

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة إب في اليمن من وجهة نظر المعلمين. إن الكشف عن هذه الصعوبات يساعد على وضع برامج وحلول لهذه الصعوبات التي تستخدم لمراجعة النظم وتقويم فعاليتها.

وقد قام الباحث بإعداد أداة صادقة وثابتة من نوع الاستفتاء لغرض جمع الصعوبات. وتحدد مجتمع البحث بالمعلمين للصفوف الأولى في المدارس الأساسية من الذكور والإناث، وقام الباحث باختيار (128) معلماً ومعلمة بشكل عشوائي من مجتمع البحث. وقد استخدم الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة في تحليل بيانات البحث مثل المتوسط واختبار كولجروف - سمير نوف.

كان من أبرز نتائج البحث هو عدم التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة في أثناء القراءة. وقد ظهرت فروق بين المعلمين من الذكور والإناث على الفقرات التي ترتبط بمهارة الفهم. في حين لم تظهر فروق إحصائية بين المعلمين من الذكور والإناث على الفقرات التي ترتبط بالتعرف على الكلمة.

وقد قدم الباحث عدداً من التوصيات لمعالجة هذه الصعوبات.

Reading Difficulties of Children in Ibb City in Yemen

Dr. Majeed M. Mohammad
Associate Professor - Faculty of Education - Ibb, Yemen

Abstract

The main objective of this study was to determine the reading difficulties of children in Ibb city in Yemen.

A questionnaire was developed by the investigator to data collect from the field. The population consisted of all male and female teachers in early classes of basic education in Ibb city. The researcher randomly selected (128) male and female teachers from the research population, and the Kolmogorow-Smirnov test was used as statistical tools in analyzing data.

The results showed no differences between long and short vowels during reading, but there was statistical difference between male and female teachers on difficulties linked to reading comprehension, The results also showed no statistical difference on difficulties linked to word recognition.

Few recommendations were drawn to deal with such difficulties in reading of children.

(*) مدينة إب هي مركز محافظة إب، وتقع في وسط اليمن، ونظراً لما تتمتع به من جو دافئ ومعتدل وأمطار صيفية غزيرة فإن الخضرة تكسوها طيلة العام، ولذلك سميت باللواء الأخضر.

أهمية البحث والحاجة إليه:

للطفل أهمية كبيرة في حياة كل المجتمعات الإنسانية، فكلما تقدم المجتمع في ثقافته زاد اهتمام ذلك المجتمع بالطفل، وزادت أوجه الرعاية له، فالاهتمام بالطفل دليل التحضر والرقي، فضلاً عن كونه مطلباً إنسانياً ملحاً. ولابد أن تهتم المجتمعات بأطفالها، وذلك لأن طفل اليوم هو رجل الغد، وأن الحياة تعتبر امتداداً للطفولة عبر الأزمنة.

فإذا كانت سعادة الإنسان أمراً مهماً وحيوياً بصفة عامة، فإن سعادة الطفل ذات أهمية خاصة، وذلك لأن ما يلقاه الطفل من خبرات سارة أو مريرة أو قاسية يترك بصماته وآثاره على حياة الطفل في مراحل حياته الأخرى. فحياة الإنسان سلسلة متصلة الحلقات يتأثر فيها الحاضر بالماضي، ويؤثر الحاضر في المستقبل.

«ولا شك أن خبرات الطفولة تنعكس على شخصية الطفل في شتى مراحل حياته، فخبرات الطفولة تنطبع على شخصية الفرد طول حياته، فالطفولة السعيدة تقود إلى مراهقة سعيدة، والمراهقة السعيدة بدورها تقود إلى مرحلة شباب سعيدة وهكذا» (العيسوي، 294 - 293، 1999).

وتؤلف الطفولة مرحلة حرجة وحاسمة في تشكيل شخصية الطفل المستقبلية، حيث يؤكد بعض العلماء والباحثين أن السنوات المبكرة في حياة الطفل هي الفترة الأكثر خصوبة وأهمية، والتي ينجم عنها ملامح شخصية الطفل، كما أن بعض السمات الثقافية التي تدخل في كيان شخصية الطفل يصعب أو يستحيل تغيير البعض منها.

وقد أعطت مدرسة التحليل النفسي أهمية كبيرة لخبرات الطفولة المبكرة، واعتبرت هذه الخبرات أساسية في بناء الشخصية الأولى. ورأى فرويد صاحب هذه المدرسة أن الشخصية تنظيم نفسي ينقسم إلى ثلاثة أجزاء: الهو، والأنا، والأنا الأعلى، ويرى فرويد أن هذا التنظيم النفسي تنظيم حقيقي، وكل جزء من أجزاء الشخصية له وظائفه وخصائصه، وتتفاعل هذه الأجزاء فيما بينها، والسلوك الناتج هو الشخصية.

«وقد أكد فرويد أن السنوات الخمس الأولى فترة حاسمة وأساسية في التكوين النهائي للشخصية الإنسانية، وأن النمط السلوكي الذي يتربى عليه الطفل في السنوات الأولى له الأثر الأكبر في تحديد نمو الشخصية في الأطوار اللاحقة». (الصمادي، مقابلة، عتوم، الزبيدي، 1995، 23 - 24).

ويتصف الأطفال بأن لديهم قدرات عقلية وجسمية ونفسية واجتماعية ولغوية خاصة بهم، كما أنهم يتسمون بأن لهم أنماطاً سلوكية متميزة، حيث إنهم يحسون ويدركون ويتخيلون ويفكرون.

والأطفال لا يشكلون جمهوراً متجانساً، بل يختلفون باختلاف أطوار نموهم، لذا فقد قسمت مرحلة الطفولة إلى أطوار متعاقبة هي: مرحلة الرضاعة، وتبدأ منذ الولادة وحتى نهاية العام الثاني من العمر، ومرحلة الطفولة المبكرة (3 - 5 سنوات)، ومرحلة الطفولة المتوسطة (6 - 9 سنوات)، ومرحلة الطفولة المتأخرة (9 - 12 سنة)، وترتب على ذلك تباين في خصائص الطفل عبر هذه المراحل، وكذلك خصائص الأطفال في المرحلة الواحدة، تبعاً للمطالب النمائية لكل مرحلة من هذه المراحل (الخوالدة، الحواري، نصر، صوالحة، 1995).

وما تتميز به المرحلة المتوسطة التي يكون فيها الطفل بين 6 - 9 سنوات، وبدايتها تقابل دخول المدرسة الابتدائية أنها تتضمن أحداثاً جوهرية متغيرة، «ففيها يتمكن الطفل بقدراته العقلية والإدراكية في النمو في فنون اللغة الأربعة: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. إذ تزيد فترة الاستماع لديهم، وتتطور قدراتهم على التعبير الشفوي، وتشكل لديهم عبر هذه المرحلة معظم المهارات الأولية اللازمة لتعليم آلية القراءة، فهم قادرون على التعرف كلمات كثيرة وفهم معناها، وتزداد أيضاً في نهاية هذه المرحلة قدرتهم على الكتابة». (يونس، الناقة،مذكور، 1981، 55).

فالقراءة تبدأ في سنوات ما قبل المدرسة بما يسميه علماء التربية الاستعداد القرائي، أو «التأهب للقراءة، وتبدو في اهتمام الطفل بالصور والرسوم التي تنشرها مجلات الأطفال المصورة والقصص. ثم تنمو قراءة الطفل فيبدأ في ربط الكلمة المطبوعة بالنطق الرمزي للصورة، ويتدرج في الإحساسات المباشرة والأحداث إلى التجريد أو التعميم للكلمات كرموز، ثم تبدأ مرحلة القراءة

الفعلية في المرحلة الابتدائية، فيتعلم الطفل الكلمة، ويتعرف عليها ويقوم بربطها بكلمة أو كلمات أخرى لتكوين جملة بسيطة، ثم يقوم بتحليل الكلمة إلى حروفها، ويحاول في السنوات الأولى التقدم في المهارات التي تساعد على القراءة الجهرية والصامتة» (زهران، 251: 1995).

وتقوم مهارة القراءة في تطورها على الفهم اللغوي والتدريب الحركي والحسي للمهارات المتصلة بالقراءة. «فإدراك الطفل للتباين والاختلاف القائم بين الكلمات والحروف، وإدراك التماثل والتشابه اللغوي عوامل أساسية في نمو مهارة القراءة وتدريب العين على الحركة السريعة في أثناء القراءة». (السيد، 186: 1997)، (عبدالمعطي، قناوي، 178: 2000).

فالقراءة وسيلة الفرد للتنمية العقلية والوجدانية، فهي تبني شخصية الإنسان المتعلم وتمكنه من استخدام الأسلوب العلمي في هذه الحياة، كما أنها توسع آفاق الفرد وتجعله يفكر في المشكلات والظواهر من جوانبها المتعددة، دون الاقتصار على وجه واحد منها. وهي تعمل على مساعدة الفرد في الاطلاع على أخبار المجتمع والعالم من حوله.

وكما أن القراءة مفيدة للفرد، وذات أهمية خاصة في حياته، فإنها كذلك مفيدة للمجتمع فعن طريق القراءة تستطيع الدولة أن تصل إلى جميع العاملين في مؤسساتها. كما أنها «تعمل على ردم الفجوة بين فئات المجتمع المختلفة، وعلى التقريب بين الثقافات الإنسانية المتباينة فضلاً عن ذلك، فالقراءة هي أحد وجهي زوال الأمية، والوجه الثاني هو الكتابة، والوجهان مهمان لا يغني أحدهما عن الآخر». (ستيتية، عبدالولي، 25-24، 1995).

ونظراً لأهمية القراءة للفرد والمجتمع فقد نالت دراسة صعوباتها اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين، حيث يرى العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل في المدرسة، فضعف مستوى الطفل في تعلم القراءة قد يؤدي الى ضعف مستواه في جميع المواد الدراسية. كما أن «هذه الصعوبات قد تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، كما أن صعوبات القراءة قد تقوده إلى أنماط سلوكية غير توافقية مثل القلق وضعف الدافعية، وانحسار احترام الذات، واحترام الآخرين». (Carnine,Silbert, & Kameenui, 1990:198)

ويقدر باحثون آخرون «أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم انتشاراً، وأن 80% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة». (Kirk & Elkins, 1975: 630 - 637).

«وبمقارنة ذوي النمو العادي في القراءة بذوي الصعوبات فيها، وجد أن ذوي الصعوبات يفتقرون إلى تعلم استخدام دلالات الحروف للتعرف على الكلمات، وأن الكثير من تلاميذ الصف الثاني ممن يعانون صعوبات في القراءة لديهم قصور في معرفة نطق واستخدام الحروف والأصوات». (الزيات، 420: 1998).

ونظراً للطبيعة المركبة لصعوبات القراءة، فإن الكثير من العوامل تشكل أسباباً لصعوبات القراءة، بعضها جسمية لها علاقة بالجوانب البصرية والسمعية والوظائف العصبية، والبعض الآخر نفسية لها علاقة بالإدراك والانتباه والذاكرة، والبعض الآخر بيئية لها علاقة بالمدرسة والبيت والمجتمع. وتشير الدراسات والبحوث التي اهتمت بصعوبات التعلم «أن قابلية الفرد الذي يعاني من أحد صعوبات التعلم على إحراز أي تقدم أو نجاح تربوي، تتضاءل باطراد مع تأخر الكشف عنه. كما تؤكد هذه الدراسات أن الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم يؤثر تأثيراً إيجابياً على فعالية البرامج والأنشطة المعدة لعلاجهم». (keogh & Becker,1973).

إن تشخيص الصعوبات التي تواجه الأطفال في القراءة تمثل أحد المداخل المهمة لمراجعة النظم التربوية وتقويم فعاليتها، وأحد الركائز المهمة لتحسينها. وفي ضوء ذلك تصبح الحاجة ملحة إلى تحديد هذه الصعوبات من وجهة نظر المعلمين؛ لأنهم أكثر قدرة على تحديدها من الاطفال أنفسهم.

أسئلة البحث:

ينطلق البحث الحالي للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1ـ ما هي صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة إب في اليمن من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولى في المدارس الأساسية؟

٢ ـ ما الفروق الإحصائية بين المعلمين والمعلمات للصفوف الأولى في المدارس الأساسية في هذه الصعوبات؟

فالإجابة عن هذين السؤالين تؤدي إلى جمع الصعوبات القرائية التي يواجهها الأطفال لغرض وضع توصيات مناسبة للتعامل معها بشكل مبكر، واستخدام هذه التوصيات في بناء خطط علاجية من قبل معلمي الصفوف الأولى، كما يمكن استخدامها لاشتقاق أهداف لهذه الخطط.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة:

1 ـ صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة إب من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولى في المدارس الأساسية.

2 - الفروق الإحصائية بين المعلمين والمعلمات للصفوف الأولى في المدارس الأساسية في هذه الصعوبات.

حدود البحث:

يتحدد البحث بمعرفة صعوبات القراءة لدى الأطفال من الذكور والإناث كما يلاحظها معلمو ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى (الأول، الثاني، الثالث) في المدارس الأساسية في مدينة إب في اليمن للعام الدراسي 2003/2004م.

تعريف المصطلحات:

1- الصعوبات: هي عائق أو قصور يؤثر في طريقة معالجة الطفل للمعلومات.

2- صعوبات القراءة: هي عوائق لغوية تؤثر على طريقة معالجة الطفل للتعرف على الكلمات والجمل وفهمها.

3- الطفل: هو متعلم منتظم بالدراسة في أحد الصفوف الثلاثة الأولى (الأول، الثاني، الثالث) في مدرسة أساسية من الذكور أو الإناث وعمره بين 6 - 9 سنوات.

4- معلم الصفوف الأولى: هو الشخص القائم بتعليم الأطفال معظم المواد الدراسية في أحد الصفوف الأولى (الأول، الثاني، الثالث) في مدرسة أساسية مختلطة، أو من البنين، أو البنات.

5 -المدرسة الأساسية: مؤسسة تعليمية نظامية تأخذ بتعليم الأطفال من الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم من 6 - 15 سنة، أي: من الصف الأول وحتى الصف التاسع.

مراجعة لأدبيات في القراءة

تعريف عملية القراءة وتعميماتها:

يقصد بالقراءة تلك العملية العقلية التي يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرمز المكتوب، وهي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، أي: هي عملية فك الرموز decoding، وبذلك فهي تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق حاستي البصر واللمس، وإعطاء هذه الرموز المحسوسة معنى.

من هنا فالقراءة عمليتان متصلتان: العملية الأولى استجابات حسية للرموز المكتوبة، والعملية الثانية عملية إدراكية يتم من خلالها إعطاء المعنى لهذه الرموز. وبذلك فعملية القراءة على درجة عالية من التعقيد، فهي نتاج تفاعل عمليات العديد من العوامل كالإدراك السمعي والإدراك البصري والانتباه والذاكرة. وهناك خمسة تعميمات أساسية لعملية القراءة تؤثر على تعلمها (Richek,et al.,1996:188) وهي:

أ. القراءة عملية تتصف بالطلاقة:

يجب أن تكون عملية تحديد الكلمات آلية وليست شعورية تقوم على بذل الجهد، وهذا يتطلب من القارئ إتقان الترميز والرموز الكتابية حتى يمكن إدراك الكلمات والتعرف عليها بسرعة ودقة وسهولة.

ب. القراءة عملية بنائية:

فالقراءة عملية بنائية تقوم على استخلاص المعنى من النص المكتوب، فالقارئ يستجيب للرموز المكتوبة في النص، ثم يستخلص المعنى من النص اعتماداً على معرفته وخبرته المختزنة لديه.

جـ. القراءة عملية استراتيجية:

فالقارئ الماهر له القدرة على تغيير أسلوبه القرائي اعتماداً على طبيعة النص والغرض منه ودرجة تعقيده، ومدى ألفة القارئ له، فهو بذلك يستخدم الاستراتيجية الملائمة لكل نص قرائي.

د . القراءة تقوم على الدافعية:

تتطلب عملية القراءة تركيزاً مستمراً للانتباه ومن الصعب المحافظة على هذا التركيز ما لم يكن النص مشوقاً للقارئ، أو أنه يحمل معاني وأفكاراً جديدة.

هـ. القراءة عملية مستمرة مدى الحياة:

القراءة مهارة مستمرة النمو، تتحسن بالممارسة، كما أنها تتعمق من خلالها. ولا يمكن الوصول بالقراءة إلى درجة التمكن والإتقان من ممارسة واحدة. وإنما يحدث التمكن بشكل تدريجي اعتماداً على النمو العقلي و الممارسة من ناحية ثانية.

طرق تعليم القراءة للمبتدئين:

تباينت رؤى كل من علماء النفس وعلماء اللغة حول الأسس التي يقوم عليها التعلم الفعال في القراءة، إلا أن هذه الرؤى على تباينها قد اتفقت على أن هناك مدخلين أساسيين لتعليم القراءة في المرحلة الأولى، هذان المدخلان هما: الطريقة الجزئية والطريقة الكلية، ويطلق أحياناً على المدخل الأول بالطريقة التركيبية، ويطلق على الثاني الطريقة التحليلية.

وقد سميت الطريقة التركيبية أو الجزئية بهذا الاسم لأنها تبدأ بتعليم المبتدئين الحروف وأصواتها أولاً، وتتدرج إلى تعليمهم المقاطع ثم المفردات والجمل، ولهذه الطريقة أسلوبان هما:

أ. الأسلوب الهجائي:

وفي هذا الأسلوب يتعلم المبتدئ أسماء الحروف، ألف، باء، تاء... إلخ، ثم يتدرب على نطقها مرتبة بالحركات القصيرة، الفتحة والضمة والكسرة. فإذا تمكن المتعلم من حفظ أسماء الحروف، بدأ بضم حرفين أو أكثر لتأليف كلمات، وقد شاع هذا الأسلوب في العالم العربي في نهاية القرن التاسع عشر وارتبط مع الموروث.

ب. الأسلوب الصوتي:

ويبدأ هذا الأسلوب بتعليم أصوات الحروف وليس أسماءها للمتعلم المبتدئ، ثم ينتقل إلى تعلم الكلمات. ويتفق هذا الأسلوب مع الأسلوب الهجائي من حيث إنه يبدأ من الحرف، ثم ينتقل إلى الكلمات، إلا أنه يختلف عنه بتعليم أصوات الحروف بعكس الأسلوب الهجائي الذي يقوم على تعليم المبتدئين أسماء الحروف.

ومن الانتقادات التي وجهت إلى الطريقة التركيبية هي تركيز هذه الطريقة على التعرف على الحروف بينما تفشل في تنمية فهم المادة المقروءة. كما أن هذه الطريقة تغاير طبيعة الإدراك العقلي؛ إذ إن الإنسان يبدأ دائماً بالكل، وفقاً لمبادئ مدرسة الجشتلت، وينتهي بالجزء. أي: أن الطريق الطبيعي لتعلم القراءة أن يبدأ المتعلم بتعلم الكلمة أولاً ثم الانتقال لتعلم الحرف.

وتمثل الطريقة التحليلية المدخل الثاني في تعليم القراءة، وتقوم هذه الطريقة على تعليم المتعلم وحدات لغوية على شكل مفردات أو جمل، وبعد أن يتعلم المبتدئ الكلمة أو الجملة يبدأ في تحليل هذه الوحدات اللغوية إلى مقاطعها وحروفها، ولهذه الطريقة أسلوبان هما:

أ. أسلوب الكلمة:

فعلى عكس الطريقة التركيبية، يتم تعليم الكلمات أولاً، ثم الحروف في هذا الأسلوب، وهو يستلزم عادة أن يعرض المعلم عدداً من الكلمات أولاً، ثم تجريد الكلمة إلى حروف. ثم تكوين كلمات جديدة من الحروف المجردة.

ب. أسلوب الجملة:

الهدف من هذه الطريقة هو تعلم وحدات لغوية قائمة على فكرة. ولذلك فالمعلم في هذا الأسلوب يعرض جملة ملائمة للمتعلمين، ثم يطلب منهم التعرف على الكلمات المكونة للجملة، بعد ذلك يقوم المعلم بتجريد الكلمات إلى حروف.

ومن أشد العيوب الموجهة إلى الطريقة التحليلية أنها لا تساعد المبتدئين على تعلم صور الحروف ونطقها، كما أنها تفشل في تعلم المهارات اللازمة للتعرف على الحروف.

مهارات القراءة:

القراءة عملية نمو متدرج؛ لذا ينبغي أن تكون مهاراتها متتابعة ومستمرة، كما أنه يجب أن ينظر إلى هذه المهارات على أنها متصلة وليس منفصلة. وفي تعلم المهارات الأساسية للقراءة نجد أن المتعلمين يختلفون في القدرة على تعلمها تبعاً لمستوى نضجهم. ويمكن تقسيم مهارات القراءة إلى ثلاث مهارات رئيسية هي:

أ. التعرف على الكلمة:

تمثل القدرة على التعرف على الكلمات إحدى المهارات البالغة الأهمية للقراءة خاصة للمبتدئين من المتعلمين. «فالطلاقة في هذه المهارة تساعد القراء على التركيز على المعاني في موضوع القراءة. والضعف في هذه المهارة يؤدي إلى الضعف في المهارات المعرفية العليا». (chall, 1991:24). «والقراء الذين يبذلون جهداً كبيراً في التعرف على الكلمات تكون قدراتهم على التجهيز والمعالجة واشتقاق المعاني من النصوص القرائية ضعيفة». (الزيات، 457، 1998). وتشمل استراتيجيات التعرف على الكلمة ما يأتي:

1- التحليل الصوتي: وهي تعني تحليل الكلمة إلى أصواتها المميزة لها، أي المزاوجة بين الصوت والحرف المكتوب الدال على هذا الصوت، «وتسمى عملية اتصال الصوت بالحرف المكتوب بالتشفير (Encoding)، أي إعطاء الحرف الفونيمة الصحيحة من خلال النطق». (الزيات، 458، 1998).

2- التحليل التركيبي: ويعني التحليل التركيبي معرفة الأجزاء التي تتركب منها الكلمات، أي: معرفة جذور الكلمات والزوائد (سوابق ولواحق وحشو) المضافة إليها وتتجلى أهمية التحليل التركيبي في اكتساب العديد من المفردات وزيادة الذخيره اللغوية للمتعلم.

3 - استخدام السياق: يعتبر استخدام السياق من الوسائل الأكثر فاعلية في معرفة معاني الكلمات غير المألوفة. ويقصد بالسياق هو سياق الجملة أو النص الذي تظهر من خلاله الكلمات. فالجملة سياق تزود المتعلم بتعليمات أو دلالات تساعده على عمل تخمينات في التعرف على الكلمات المجهولة.

4- استخدام المعجم: يمثل المعجم أداة مهمة في استخراج معاني الكلمات وكتابتها كتابة صحيحة، وتستخدم هذه المعاجم على نطاق واسع في الدول الأجنبية، إلا أنه لا توجد مثل هذه المعاجم المعدة للمتعلمين على نطاق مدارسنا في الدول العربية.

ب. الفهم:

الهدف من كل قراءة فهم المعنى، والخطوة الأولى في هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وهو أول شكل من أشكال الفهم، ومهارة الفهم مهارة معقدة، وهي تشمل مهارات فرعية كثيرة من بينها: القدرة على إعطاء الرمز معناه، والتنظيم، والاستنتاج، والتلخيص، والتقويم والقدرة على تطبيق الأفكار، وتفسيرها. «والفهم يعتمد على ثلاثة عناصر أساسية هي:

1- القارئ: تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والدافعية على قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف، وعلى درجة إقباله عليها، وبالتالي على درجة فهمه لها.

2- النص موضوع القراءة: تؤثر درجة مقروئية النص من حيث الوضوح والتنظيم والطباعة والألوان وعناصر التشويق على درجة فهم القارئ ودرجة الاهتمام بالقراءة.

3 -السياق: تؤثر الظروف البيئية على عملية القراءة، فالاختبارات وما يصاحبها من قلق وتوتر يمكن أن يؤثر على الفهم القرائي، كما أن الغرض من القراءة له تأثير على الفهم، فالقراءة للتسلية تختلف عن قراءة المواد الدراسية لغرض التحصيل العلمي. (الزيات، 1998: 461).

جـ- السرعة في القراءة:

يرتبط مفهوم السرعة في القراءة بمفهوم السرعة بصورة عامة، وبذلك يكون لدينا عاملان يرتبط أحدهما بالآخر في تحديد مفهوم السرعة، الأول هو مقدار العمل المنجز، وهو عدد الكلمات المقروءة، والثاني هو زمن قراءة النص.

وعندما نركز على مفهوم السرعة في القراءة، ينبغي أن لا نفصل بين السرعة والفهم. ولكي تتكامل السرعة والفهم لا بد من توافر بعض الشروط، من بينهما ضرورة توافر نشاطات في القراءة تعمل على ربط السرعة والفهم ولا تفصل بينهما. والعمل على إزالة التناقض بين السرعة والفهم لكي يسيرا باتجاه واحد. والسرعة في القراءة تتأثر بعدد من العوامل منها الحالة النفسية والجسمية للقارئ وخزينة من المفردات اللغوية ومقروئية النص وتلقائية وطلاقة القارئ.

أنواع القراءة:

والقراءة من حيث الأداء تقع في نوعين هما:

1- القراءة الجهرية:

للقراءة الجهرية موقع مهم في برنامج تعليم مهارات اللغة، وتستمد القراءة الجهرية هذه الأهمية من أهمية موقعها في حياة الإنسان ونشاطاته في داخل المدرسة وخارجها. وعلى الرغم من أن القراءة الصامتة أسرع وأكثر استخداماً من القراءة الجهرية في كثير من مواقف الحياة، فإن القراءة الجهرية ضرورية وحيوية في مناسبات معينة.

وللقراءة الجهرية وظائف نذكر منها: تشخيص الصعوبات التي يواجهها المتعلم في في التعرف على الكلمات، واكتشاف مشكلات النطق، وتثبيت الإدراك البصري للكلمات الخاصة في المراحل الأولى. كما أن القراءة الجهرية تؤدي وظيفة نفسية للمتعلم، حيث تزيد من ثقته بنفسه، وتساعده على تخطي حاجز الخوف والقلق.

ومهارات القراءة الجهرية مهارات تتعلق بالنظام الصوتي للغة، أي: تهتم بدراسة الصوت اللغوي داخل البنية. كما تهتم بدراسة الملامح الصوتية خارج البنية اللغوية، وهو ما يطلق علية الملامح غير التركيبية، والتي تتمثل في المقطع والنبر والتنغيم والمفصل. (خليل، 86 - 74: 1999).

2- القراءة الصامتة:

«القراءة الصامتة هي استقبال الرموز المطبوعة وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ، وحسب تفاعله مع المادة القرائية الجديدة» (فضل الله 71:1998). وتستخدم القراءة الصامتة لأغراض كثيرة، وقد زادت العناية بها؛ نظراً لأن العالم الحديث يفيض بالمطبوعات، ومن الضروري أن يكتسب الناس أنماطاً مختلفة من القراءة الصامتة حتى يتمكنوا من القراءة بفعالية في كل المواد الدراسية.

وإذا كانت مهارات القراءة الجهرية في المقام الأول هي مهارات تتعلق بالصوت، فإن «مهارات القراءة الصامتة تتعلق في المقام الأول بمهارات لها علاقة بالفهم والسرعة؛ لأن من أهم أهداف القراءة الصامتة أن يستوعب القارئ النص الذي أمامه وبالسرعة الكافية، وبناء على ذلك فالمهارات التي تحدث في القراءة الصامتة كثيرة من بينها إدراك العلاقات وتوليد واسترجاع المعاني». (ستيتية، وآخرون، 42-39: 1995).

صعوبات القراءة:

هناك فرق بين العجز القرائي وصعوبات القراءة، فالعجز القرائي يتمثل بعيوب جوهرية في جهاز النطق أو التخلف العقلي، وعلاج هذه الظاهرة يأخذ وقتاً طويلاً، ويحتاج التلميذ في هذه الحالة إلى مدارس خاصة للتأهيل اللغوي. أما صعوبات القراءة «فإنها مجموعة أخطاء لغوية أو لفظية يقع فيها التلميذ في أثناء القراءة أو انحرافات عن المألوف في القراءة». (إبراهيم، 1999: 124).

وقد حظيت صعوبات القراءة باهتمام كبير من قبل الباحثين؛ لأنها تقف خلف العديد من المشكلات والصعوبات الأكاديمية، ولذلك تناولها الكثير منهم بالدراسة والبحث، وحاولوا تصنيفها والتعرف على نواحي القصور فيها، ومن بين هؤلاء الباحثين الذين اهتموا بدراسة صعوبات القراءة قورة حيث صنف صعوبات القراءة إلى أحد عشر نوعاً، وهي: «التعثر في النطق، أي: الخلط في النطق بين الحروف والأصوات المتشابهة، القراءة العكسية، التكرار، إحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين، إضافة كلمات غير موجودة في النص، حذف كلمات موجودة في النص، إغفال سطر كامل أو عدة سطور، القراءة كلمة بعد كلمة، قصور في فهم المراد من المادة المقروءة، صعوبة تذكر المقروء، العجز في القراءة السريعة، الصعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء». (قورة، 181: 1981).

أما Boder فقد كشف عن نوع معالجة المعلومات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة، واستنتج من دراسته لصعوبات القراءة أن العامل الرئيسي هو الصعوبة في المعالجة المتتابعة التي تؤثر على مهارة فك الرموز (Decoding)، وبالتالي تؤثر على عملية الفهم. وفي ضوء نتائجه توصل إلى ثلاثة أنماط من صعوبات القراءة هي:

1- صعوبات تمييز الأصوات: أي عدم قدرة الأطفال على قراءة الكلمات التي تظهر في شكلها الصوتي الكامل.

2- وجود عيوب في القدرة على إدراك الكلمات على أنها كلمة، مثل نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة كما كانوا يواجهونها لأول مرة.

3 - اجتماع الصعوبتين السابقتين معاً (Boder,1973).

وقد توصل باحثون آخرون في دراستهم لصعوبات القراءة إلى وضع الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات في أربع فئات هي:

«البسيطة: وتشمل الأطفال الذين ينقصهم النضج العام في القراءة.

الخاصة: وتشمل الأطفال الذين لديهم ضعف في مجالات خاصة من مجالات القراءة.

المقيدة: وتضم الأطفال الذين اكتسبوا أسلوباً خاطئاً في تعلم القراءة، حيث ركزوا على مهارة واحدة لدرجة أن هذا التركيز أفقدهم التوازن في تناولهم القراءة والإقبال عليها.

المعقدة: وتضم الأطفال الذين يعانون من عيوب في القراءة إلى جانب معاناتهم من معوقات حسية وجسمية مختلفة». (السياغي، 45:1999).

لقد تناولت صعوبات القراءة بالبحث والاهتمام دراسات أخرى، فقد ذكر إبراهيم العديد من الصعوبات التي يواجهها التلميذ في المدرسة في القراءة من بينها: «عدم كفاية التحليل البصري للكلمات، قصور المعرفة بأنواعها (معرفة المعنى، ومعرفة الأشياء...إلخ)، قصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر إليها، تزايد الخلط المكاني، أي: مواضع الكلمات والحروف، الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها، انتقال العين بشكل خاطئ على السطر، عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى، عدم الاستفادة من القراءة في عمليات تنظيم المعرفة، عدم الاستفادة من القراءة في عمليات التقويم والتفسير، عدم مناسبة السرعة على الفهم، التوتر الانفعالي». (إبراهيم، 125:1999).

واستعرضت السياغي مظاهر صعوبات القراءة التي توصل إليها بعض الباحثين في دراساتهم فذكرت «انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر من معدل عمره العقلي، ضعف في طلاقة القراءة الشفهية، ضعف في فهم ما يقرأ (استدعاء، تعرف، استنتاج، نقد، تطبيق)، ضعف في القدرة على تحليل أصوات الكلمات الجديدة، عكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة، صعوبات في الهجاء، ضعف في معدل سرعة القراءة». (السياغي، 47:1999).

كما حدد Kirk & Chalfant بعض المظاهر التي تصدر عن الأطفال ذوي صعوبات القراءة منها: «الحذف، الإدخال، الإبدال، التكرار، حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمات المقروءة، القراءة بطريقة عكسية، القراءة السريعة غير الصحيحة، القراءة البطيئة كلمة كلمة، نقص الفهم وإعطاء قليل من الانتباه إلى المعنى» (Kirk & Chalfant, 1984:271).

إجراءات البحث

تضمنت إجراءات البحث تحديد مجتمع البحث واختيار العينة، وبناء أداة البحث والوسائل الإحصائية المستخدمة.

عينة البحث:

لغرض اختيار عينة البحث قام الباحث بالخطوات الاتية:

1- تحديد مجتمع البحث: يتألف مجتمع البحث من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الأساسية في مدينة إب (المشنة والظهار)، والبالغ عددهم (363) معلما ومعلمة، ينتشرون في (56) مدرسة أساسية، والجدول الآتي يوضح توزيع مجتمع البحث:

جدول (1)
توزيع أفراد مجتمع البحث من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى

المنطقة	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	المجموع
المشنة	31	45	45	121
الظهار	75	85	82	242
المجموع	106	130	127	363

2- تحديد حجم العينة: قام الباحث باختيار (144) معلماً ومعلمة بشكل عشوائي، وبنسبة 40% من مجتمع البحث من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة إب (المشنة والظهار).

وبعد اختيار المعلمين والمعلمات وزع عليهم الباحث أداة البحث، وهي الاستفتاء للاستجابة عليها. وعند مراجعة الاستجابات لتفريغ البيانات، وجد الباحث أن هناك استجابات غير متكاملة، وعددها (16) استجابة، مما حدا بالباحث إلى استبعادها. وبذلك أصبح عدد الاستجابات الصالحة النهائية (128) استجابة.

وهذا العدد يمثل حجم العينة بشكلها النهائي، والجدول الآتي يبين توزيع أفراد العينة:

جدول (2)
توزيع أفراد عينة البحث من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى

المنطقة	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	المجموع
المشنة	15	22	19	56
الظهار	24	23	25	72
المجموع	39	45	44	128

بناء أداة البحث:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى معرفة صعوبات القراءة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين في مدينة إب، فإن استخدام الاستفتاء أداة للبحث يعد وسيلة مناسبة لتحقيق هذا الهدف سيما وأنه استخدم في دراسات أخرى تعاملت مع الصعوبات مثل دراسة (أبو السعود،1995)، ودراسة (حسن، النبهاني، 2000)، ولبناء هذا الاستفتاء اتبع الباحث الخطوات الآتية:

أ- الدراسة الاستطلاعية:

كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو جمع عدد من صعوبات القراءة لدى الأطفال من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولى في المدارس الأساسية في مدينة إب (المشنة، الظهار)؛ لذلك قام الباحث بتوجيه سؤال استطلاعي إلى (11) معلماً ومعلمة في المدارس الأساسية، يدرسون الصفوف الأولى، وكان السؤال هو: ما صعوبات القراءة لدى الأطفال الذين تقومون بتدريسهم في التعرف على الكلمات، والفهم، والسرعة في القراءة في الصفوف الأولى؟ وبناءً على إجابة المعلمين والمعلمات عن هذا السؤال فقد حصل الباحث على (16) فقرة متنوعة جميعها تمثل صعوبات في القراءة.

ب - الأدبيات السابقة:

بعد اطلاع الباحث على بعض الأدبيات السابقة في مجال القراءة (الزيات 1998)، (عبدالهادي، 2000)، (يونس، وآخرون،1981)، (إبراهيم، 1999)،(السياغي، 1999)، استخلص الباحث (13) فقرة أخرى، تمثل صعوبات في القراءة، وقد تم إضافة هذه الفقرات إلى الفقرات السابقة التي حصل عليها الباحث في الدراسة الاستطلاعية. وبذلك أصبح مجموع الصعوبات في القراءة التي جمعها الباحث من الدراسة الاستطلاعية والدراسات السابقة (29) فقرة، وقد كانت معظم الفقرات عن مهارة التعرف على الكلمات، أما مهارة الفهم فقد غطتها فقرات أقل من مهارة التعرف، وقد جاءت مهارة السرعة في القراءة لتحصل على أقل الفقرات، وهذا التسلسل في ترتيب الفقرات هو تسلسل يتفق مع درجة نضج الأطفال في القراءة في الصفوف الأولى. حيث يكونون أكثر تمكناً من مهارة التعرف على الكلمة من مهارات القراءة الأخرى.

وقد وضع أمام كل فقرة ثلاثة بدائل، هي صعوبة بدرجة كبيرة، صعوبة بدرجة قليلة، لا تشكل صعوبة. وبذلك أعدت الصيغة الأولية للاستفتاء المستخدم في هذا البحث.

جـ- الصدق الظاهري:

قام الباحث بعرض الصيغة الأولية للاستفتاء، والمؤلفة من (29) فقرة على ثلاثة محكمين مختصين في التربية وعلم النفس، وقد وضح الباحث لهؤلاء المحكمين الهدف من الدراسة، وكيفية إبداء رأيهم وملاحظتهم على الفقرات والبدائل التي أمامها لتحديد صلاحيتها وكونها تمثل صعوبات في القراءة عند الأطفال في الصفوف الأولى. وطبقاً لآراء المحكمين وملاحظاتهم على الصيغة الأولية للاستفتاء، تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف أربع من الصيغة الأولية، وبذلك أصبحت الصيغة النهائية للاستفتاء مؤلفة من (25) فقرة تغطي مهارات التعرف على الكلمة والفهم والسرعة في القراءة.

د- الثبات:

لغرض استخراج ثبات الاستفتاء فقد استخدم أسلوب إعادة الاختبار، حيث قدم الباحث الاستفتاء إلى (8) معلمين ومعلمات من الصفوف الأولى من المدرسة الأساسية، وبعد (9) أيام من استجابتهم الأولى، أعاد عليهم الاستفتاء نفسه للاستجابة الثانية عليه.

وبعد استجابة المعلمين والمعلمات الثانية، قام الباحث بتكميم استجاباتهم حيث أعطى الدرجات (2، 1، صفر) إلى البدائل صعوبة بدرجة كبيرة، صعوبة بدرجة قليلة، لا تشكل صعوبة على التوالي، وبذلك أصبح هناك مجموعتان من الدرجات الأولى تمثل استجابة المعلمين والمعلمات في المرة الأولى، والمجموعة الثانية تمثل استجابة المعلمين والمعلمات في المرة الثانية.

وقد استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسن (فيركسون، ب ت) لمعرفة العلاقة بين الاستجابتين. وقد ظهر أن معامل الارتباط كان قدره (0.75).

وللتأكد من دلالة معامل الارتباط استخدم الاختبار التائي الخاص بمعاملات الارتباط، وظهر أن القيمة التائية المحسوبة (2.775)، وبمقارنة هذه القيمة مع القيمة الجدولية عند مستوى (0.05)، وبدرجة حرية (6)، والتي قدرها (2.447) نجد أن معامل الارتباط دال إحصائياً. وبذلك اطمئن الباحث على صدق وثبات أداة البحث.

الوسائل الإحصائية المستخدمة:

1- معامل ارتباط بيرسن لحساب ثبات الاستفتاء (فيركسون، ب ت).

2- الاختبار التائي الخاص بمعاملات الارتباط لمعرفة دلالة معامل الارتباط (أبو صالح، 2001).

3- المتوسط الحسابي لتقدير صعوبات القراءة وترتيبها (محمد، حسين، 2003).

4- اختبار كولموجروف- سمير نوف (K-S) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المعلمين والمعلمات في صعوبات الأطفال في القراءة (الشربيني، 2001).

عرض النتائج ومناقشتها

يعرض الباحث في الصفحات الآتية نتائج البحث ومناقشتها، طبقاً لأهداف البحث وبالشكل الاتي:

الهدف الأول:

لتحقيق الهدف الأول، وهو معرفة صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة إب من وجهة نظر المعلمين، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي لكل صعوبة من صعوبات القراءة لغرض ترتيبها من الصعوبات الأكثر حدة إلى الصعوبات الأقل حدة، والجدول الآتي يوضح ترتيب هذه الصعوبات:

جدول (3)

ترتيب صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة إب وفقاً للمتوسط الحسابي

ت حسب المتوسط	صعوبات القراءة (الفقرات)	المتوسط الحسابي
1	لا يستطيع التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة في أثناء القراءة	0.707
2	عدم القدرة على التلخيص والاستنتاج	0.683
3	صعوبة رفع الصوت وخفضه بما يناسب السياق (جملة خبرية أو استفهامية)	0.641
4	يضم الجمل والكلمات معاً دون الالتزام بعلامات الترقيم	0.578
5	عدم القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب	0.578
6	صعوبة استخدام السياق في التعرف على الكلمات	0.562
7	صعوبة قراءة الكلمات والجمل الطويلة	0.539
8	يقرأ حروف الكلمات بطريقة معكوسة للنص	0.531
9	غير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسية	0.523
10	ينطق الكلمات التي لا يتفق نطقها مع رسمها نطقاً خاطئاً	0.519
11	صعوبة قراءة نفس الحرف إذا ما تغير شكله في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها	0.508
12	صعوبة إعطاء الرمز معناه	0.504
13	لا يتعرف على الكلمات بسرعة ملائمة	0.500
14	غير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسية للنص	0.484
15	يقرأ بصوت مرتفع وحاد بطريقة مختلفة عن نظم المحادثة العادية	0.480
16	يتأخر في قراءة الكلمات والحروف التي لا يستطيع نطقها	0.465
17	يقرأ الجمل والكلمات بطريقة متقطعة حرفاً حرفاً وكلمة كلمة	0.433
18	صعوبة نطق الحروف عندما ترتبط مع بعضها	0.414
19	يحمل مواد القراءة قريباً من عينيه	0.398
20	يحذف بعض الكلمات والحروف في أثناء القراءة	0.386
21	عدم التمييز بين أصوات الحروف المختلفة	0.383
22	يدخل كلمات جديدة غير موجودة في النص في أثناء القراءة	0.379
23	يأتي بحركات متوترة ومتشنجة في أثناء القراءة مع هز الرأس	0.363
24	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ مغاير للنص، أي: يقرأ كيفما اتفق	0.359
25	غير قادر على الإجابة عن أسئلة لها علاقة بالحقائق الواردة في النص	0.336

من استقراء جدول (3) يتبين أن هذه الصعوبات قد تراوحت بين (0.707) أعلى وسط حسابي وبين (0.336) أقل وسط حسابي. فقد حصلت فقرة لا يستطيع التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة في أثناء القراءة على أعلى مرتبة، أي: إنها أكثر الصعوبات حدة. وقد يكون السبب أن تقارب الأصوات بين الحركات الطويلة والقصيرة يمثل مشكلة وصعوبة كبيرة إذا لم تنل التدريب الكافي للتمييز بين الحروف والحركات، ومثل هذه الصعوبات منتشرة في اليمن على نطاق جميع الأطفال؛ لأن المعلمين يعتمدون الطريقة الهجائية في تدريس القراءة للأطفال، وهي طريقة قديمة كانت مستخدمة في الجوامع والمعلامات (الكتاتيب). وتقوم على تعليم أسماء الحروف الهجائية دون الاهتمام بأصوات الحروف والحركات.

وقد جاءت فقرة عدم القدرة على التلخيص والاستنتاج في المرتبة الثانية من حيث الصعوبة. فالتلخيص والاستنتاج أحد مهارات الفهم في القراءة، وهما يحتاجان إلى نمو ونضج عقلي على التعامل معهما. وهذا لا يتوافر لكثير من الأطفال في الصفوف الأولى. والفقرتان الثالثة والرابعة المتعلقتان برفع الصوت وخفضه، وضم الكلمات والجمل معاً دون الالتزام بعلامات الترقيم، حصلتا على درجة صعوبة عالية أيضاً. ويعود سبب ذلك إلى أنهما لم ينالا الاهتمام الكافي من التدريب في المدارس. ولذلك نجد جميع الأطفال يعانون من هاتين الصعوبتين.

وحصلت فقرة عدم القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب على المرتبة الرابعة من حيث ترتيب الصعوبات، وقد يرجع ذلك إلى أن هذه الفقرة هي الأخرى تحتاج إلى قدرات عقلية، فهي إحدى مهارات الفهم القرائي، وربما كثير من الأطفال لم يبلغ درجاتها من النضج والنمو.

لقد أظهرت النتائج الموضحة في جدول (3) أن صعوبات النظام الصوتي وفك الرموز تمثل أكثر صعوبات القراءة حدة، كما ظهر أن عمليات الفهم كالتلخيص والاستنتاج والتنظيم واسترجاع الفكرة الرئيسية للنص هي الأخرى تمثل صعوبات حادة للأطفال المبتدئين. وهذا التوجه في النتائج الذي كشفته الدراسة الحالية يتفق من جهة مع تقدم الطفل في السن في تحصيله اللغوي وفي قدراته على التحكم في اللغة، فكلما ازداد الطفل سناً ازداد نشاطاً وقدرة على اكتساب اللغة وفهمها، كما يتفق هذا التوجه مع نتائج الدارسات السابقة على اختلافها، كدراسة (قورة، 1981)، ودراسة (Boder,1973)، ودراسة (إبراهيم، 1999) من الجهة الأخرى.

الهدف الثاني:

يقوم الهدف الثاني في البحث على معرفة الفروق الإحصائية بين المعلمين والمعلمات في صعوبات الأطفال في القراءة. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث اختبار كو لمجروف ـ سمير نوف ((KS لمعرفة دلالة الفروق، ووفقاً لاستجابات المعلمين والمعلمات ظهر أن جميع الأطفال من الذكور والإناث يواجهون نفس صعوبات القراءة باستثناء ست فقرات، فقد اختلفوا عليها بدلالة إحصائية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جـدول (4)

الفروق الإحصائية بين المعلمين والمعلمات على صعوبات القراءة لدى الأطفال وفقاً لاختبار كو لمجروف ـ سميرنوف

ت	صعوبات القراءة (الفقرات)	تكرارات الذكور			تكرارات الإناث			قيمة Ks
		صعوبة بدرجة كبيرة	صعوبة بدرجة قليلة	لا تشكل صعوبة	صعوبة بدرجة كبيرة	صعوبة بدرجة قليلة	لا تشكل صعوبة	
1	يقرأ الجمل والكلمات بطريقة متقطعة حرفاً حرفاً وكلمة كلمة	12	31	29	14	28	14	0.825
2	يحمل مواد القراءة قريباً من عينيه	13	31	28	9	27	20	0.385
3	يحذف بعض الكلمات والحروف في أثناء القراءة	11	39	22	7	24	25	1.100
4	يأتي بحركات متوترة متشنجة في أثناء القراءة مع هز الرأس	9	28	35	8	31	17	1.045
5	يدخل كلمات جديدة غير موجودة في النص في أثناء القراءة	14	30	28	10	19	27	0.495
6	يقرأ حروف الكلمات بطريقة معكوسة	23	31	18	17	25	14	0.110
7	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ مغاير للنص، أي: يقرأ كيفما اتفق	12	23	27	10	25	21	0.110
8	يتأخر في قراءة الكلمات أو الحروف التي لا يستطيع نطقها	15	21	16	14	20	12	0.825
9	لا يتعرف على الكلمات بسرعة ملائمة	27	35	10	7	25	24	1.595*
10	غير قادر على الإجابة عن أسئلة لها علاقة بالحقائق الواردة في النص	8	16	38	18	18	20	1.705*
11	غير قادر على إعادة النص الذي قرأه بالترتيب والتتابع	17	44	11	12	22	22	1.375*
12	غير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسية للنص	26	37	9	14	17	25	1.815*
13	يقرأ بصوت مرتفع وحاد بطريقة مختلفة عن نظم المحادثة العادية	21	27	24	15	24	17	0.440
14	يضم الجمل والكلمات معاً دون الالتزام بعلامات الترقيم	26	28	18	24	20	12	0.385
15	عدم التمييز بين أصوات الحروف المختلفة	18	24	30	6	26	24	0.770
16	صعوبة نطق الحروف عندما ترتبط مع بعضها	14	31	37	10	27	19	0.165
17	صعوبة قراءة الكلمات والجمل الطويلة	24	28	20	18	26	12	0.385
18	ينطق الكلمات التي لا يتفق نطقها مع رسمها نطقاً خاطئاً	26	20	16	20	21	15	0.495
19	صعوبة استخدام السياق في التعرف على الكلمات	34	28	10	15	18	23	1.485*
20	صعوبة ربط الصوت بالرمز المكتوب أمام القارئ	18	36	18	19	19	18	0.495
21	صعوبة إعطاء الرمز معناه	36	24	12	14	26	16	1.375*
22	عدم القدرة على التلخيص والاستنتاج	37	27	8	26	22	8	0.605
23	لا يستطيع التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة في أثناء القراءة	35	32	5	28	32	28	0.110
24	صعوبة قراءة نفس الحرف إذا ما تغير شكله في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها	21	33	18	15	25	16	0.220
25	صعوبة رفع الصوت وخفضه بما يناسب السياق (جملة خبرية أو استفهامية)	31	27	14	25	25	6	0.440

* ذو دلالة إحصائية عند 0.05

من ملاحظة جدول (4) نجد أن هناك ست صعوبات في القراءة يختلف عليها الأطفال من الذكور والإناث بدلالة إحصائية. كما جاء في استجابات المعلمين والمعلمات وهذه الفقرات هي:

1- لا يتعرف على الكلمات بسرعة ملائمة.

2- غير قادر على الإجابة عن أسئلة لها علاقة بالحقائق الواردة في النص.

3- غير قادر على إعادة النص الذي قرأه بالترتيب والتتابع.

4- غير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسية للنص.
5- صعوبة استخدام السياق والتعرف على الكلمات.
6- صعوبة إعطاء الرمز معناه.

إن جميع هذه الصعوبات لها علاقة بمهارتي الفهم والسرعة في القراءة. وهاتان المهارتان تتأثران بعدد المفردات التي يمتلكها الأطفال من الذكور والإناث. وتأتي أهمية المفردات من كونها تساعد الأطفال على تنمية قدراتهم في التعبير، والاتصال مع الآخرين خاصة مهارات الفهم، انطلاقاً من أن الفهم يمثل الغرض الحقيقي لأي برنامج قرائي.

وفي السياق نفسه ذكر ستيتية «أن امتلاك القارئ لعدد كبير من المفردات يساعده على أن يمتلك مهارة السرعة القرائية، وفقر القاموس اللغوي للفرد يجعله بطيئاً في القراءة». (ستيتية، وآخرون، 1995، 98 - 99).

«ونظراً لأن البنات أكثر نضجاً من الناحية الفسيولوجية من البنين في نفس العمر الزمني في معظم أشكال النمو، وأنهن يقضين معظم أوقاتهن يتحدثن إلى أمهاتهن، بينما يقضي الأولاد أوقاتهم خارج البيت في نشاط جسمي» (يونس، وآخرون، 80،1981). لذلك نجد أن الإناث يسبقن الذكور، ويتفوقن عليهم من الناحية اللغوية، (زهران، 252،1995). فالبنات يتكلمن في عمر أصغر من البنين، وهن أكثر تساؤلاً، وأحسن نطقاً، وأكثر مفردات من البنين.

وهذا ما يفسر الفروق الإحصائية التي ظهرت بين المعلمين والمعلمات على صعوبات الأطفال في القراءة السالفة الذكر.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولا . الاستنتاجات:

لقد قامت الدراسة الحالية على معرفة صعوبات الأطفال في القراءة في مدينة إب من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة الفروق الإحصائية بين المعلمين والمعلمات في هذه الصعوبات. وقد أظهرت نتائج البحث أن صعوبات القراءة التي حصلت على أعلى المتوسطات كانت متنوعة، بعضها ينتمي إلى مهارة الفهم في القراءة، مثل فقرة عدم القدرة على التلخيص والاستنتاج، وعدم القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب، وصعوبة قراءة الكلمات والجمل الطويلة. وأما البعض الآخر من هذه الفقرات فكان ينتمي إلى مهارة التعرف على الكلمة، مثل فقرة لا يستطيع التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة في أثناء القراءة، وصعوبة رفع الصوت وخفضه بما يناسب السياق، وصعوبة استخدام السياق في التعرف على الكلمة، ويمكن إرجاع هذه الصعوبات إلى أسباب تربوية بالدرجة الأولى لها علاقة بطريقة التدريس المستخدمة، وبمحتوى مادة القراءة في الصفوف الأولى.

ثانياً . التوصيات:

بناء على نتائج البحث يقدم الباحث التوصيات الآتية:

1- استخدام طرق حديثة في تدريس القراءة للمبتدئين، تؤكد على نطق أصوات الحروف مثل الطريقة الصوتية وطريقة الكلمة أو الجملة، والابتعاد كلياً عن استخدام الطريقة الهجائية وإهمالها.

2- التوسع في مهارة التعرف على الكلمة من خلال تقديم تدريبات كثيرة عن كيفية نطق أصوات الحروف وتنغيمها، وتحليل الكلمات وتركيبها، وتمييز أصوات الحروف الطويلة والقصيرة وتدريب الأطفال على استخدام السياق في التعرف على الكلمات.

3- إعطاء الطفل فرصة كافية في التدريب على تنمية مهارة الفهم من خلال التدريب على فهم تنظيم النص، وتنمية القدرة على التلخيص والاستنتاج لدى الطفل.

4- وضع خطط علاجية من قبل المعلم، على أن تكون هذه الخطط فردية، مشتقة أهدافها من صعوبات القراءة لدى الطفل، وأن تتضمن أساليب متنوعة في مساعدة الطفل في التمكن من مهارتي التعرف على الكلمة و الفهم في القراءة.

5- توفير خبرات جديدة للطفل في تنمية ثروته اللغوية وزيادة مفرداته من خلال استخدام أنشطة من بينها المناقشات الحرة ومناقشة الخطط، واستقبال الضيوف والترحيب بهم، واشتقاق كلمات جديدة من الأصول بعد إضافة السوابق واللواحق إليها.

6- استخدام مواد تعليمية ملائمة في مقروئيتها لمستوى نضج الأطفال في الصفوف الأولى.

7- عدم تجاهل الأخطاء التي يقع فيها بعض الأطفال، لكي لا تصبح عادة مكتسبة لديهم.

ثالثا - المقترحات:

1- إجراء دراسة لمعرفة صعوبات القراءة لدى الأطفال باستخدام الاختبارات.

2- إجراء دراسة لمعرفة صعوبات القراءة لدى الأطفال في محافظات أخرى في اليمن.

3- إجراء دراسة مقارنة لصعوبات القراءة لدى الأطفال وفقاً لمستوياتهم الاقتصادية.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، زكريا (1999). طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

أبو السعود، سعيد طه محمود (1995). عوامل التحاق الطلاب بالدبلوم العام في التربية والصعوبات التي تواجههم، دراسة تحليلية تتبعية على طلبة كلية التربية في الزقازيق. مجلة كلية التربية بالزقازيق، 24، 207-256.

أبو صالح، محمد صبحي (2000). الطرق الإحصائية. عمان: دار اليازوري.

حسن، عبدالحميد سعيد، والنبهاني، هلال بن زهران (2002). الصعوبات التي تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالتحصيل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3، 53 - 87.

خليل، حلمي (1999). مقدمة لدراسة علم اللغة. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الخوالدة، محمد محمود، والحواري، أمة الرزاق علي، ونصر، حمدان علي، وصوالحة، محمد أحمد (1995). خصائص ثقافة الأطفال. صنعاء: وزارة التربية والتعليم.

الزيات، فتحي مصطفى (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

زهران، حامد عبدالسلام (1995). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. ط5. القاهرة: عالم الكتب.

ستيتية، سمير شريف، وعبدالولي، طه غانم (1995). مهارت اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى. ج2. صنعاء: وزارة التربية والتعليم.

السياغي، خديجة أحمد أحمد (1999). دارسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي باليمن. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة أسيوط.

السيد، فؤاد البهي (1997). الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشربيني، زكريا أحمد (2001). الإحصاء اللابارامتري مع استخدام SPSS في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الصمادي، أحمد عبدالمجيد، ومقابلة، نصر يوسف، وعتوم، عدنان يوسف، والزبيدي، عبدالقوي (1995). علم نفس النمو. ط1. صنعاء: وزارة التربية والتعليم.

عبد المعطي، حسن مصطفى، وقناوي، هدى محمد (2000). علم نفس النمو. ج 2. القاهرة: دار قباء.

عبدالهادي، نبيل، ونصر الله،عمر، وشقير، سمير (2000). بطء التعلم وصعوباته. عمان: دار وائل للنشر.

العيسوي، عبدالرحمن (1999). مشكلات الطفولة والمراهقة: أسسها الفيسولوجية والنفسية. بيروت: دار العلوم العربية.

فضل الله، محمد رجب (1998). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. القاهرة: عالم الكتب.

فيركسون، ج. أي. (د. ت). التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس. ترجمة: هناء محسن العكيلي. بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر.

قورة، حسين سليمان (1981). دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي. القاهرة: دار المعارف.

محمد، صابر عبد المنعم، وحسين، محمد رفعت (2003).الحاجات التدريبية لمعلمي محو الأمية. في المؤتمر السنوي الأول لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، تعليم الكبار في عصر المعلوماتية ، رؤى وتوجيهات ، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

يونس، فتحي علي، والناقة، محمود كامل، ومدكور، علي أحمد (1981). أساسيات تعليم اللغة العربية. القاهرة: دار الثقافة.

المراجع الاجنبية:

Boder, E. (1973). Developmental dylexia: A diagnostic approach based on three atypical reading- spelling patterns. Dev. Med. Child. Neural. 15 , 663 - 687.

Cranine, D., Silbert, J. & Kameenui, E. (1990). Direct instruction reading. (2nd ed). Ohio: Merrill.

Chall , J. S. (1991). American readig instruction: Science , art and ideology. In W. Ellis (Ed). All language and the creation of literacy. pp 20-26. Baltimore: Orton Dyslexia Society.

Keogh, B. K. & Becker, L. D. (1973). Early detection of learning problems:Questions, cautions and guidelines. Exceptional Children , 40, 5_12.

Kirk, S. A. & Chalfant,J. (1984). Developmental and academic _ learning disabilities. Denver: Love Publishing.

Kirk S. A. & Elkins J. (1975). Characteristics of children enrolled in child service demonstration centers. Journal of Learning Disabilites. 8 , 635 _637.

Richek , M, Caldwell, J. Jennings & Lerner, J. (1996). Reading problems: Assessment and teaching strategies. MA: Allyn & Bacon.

ملحق(1)

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم / أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يعتزم الباحث القيام بدراسة تستهدف معرفة صعوبات الأطفال في القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى (الأول، الثاني، الثالث) في المدارس الأساسية.

ولغرض تحقيق هذا الهدف يتشرف الباحث باختياركم ضمن عينة البحث، الرجاء التكرم بملء المعلومات العامة على الصفحة الأولى، ثم الانتقال لقراءة صعوبات القراءة الموجودة على الصفحة الثانية. ووضع علامة (/) تحت البديل الذي يمثل وجهة نظركم، والذي يلائم الصعوبات التي يعانيها الأطفال الذين تقوم بتدريسهم.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير،

الباحث: د. مجيد مهدي محمد

المعلومات العامة:

الرجاء وضع علامة (/) أمام البديل الذي يناسبك

( ) معلم

( ) معلمة

ت	صعوبات القراءة (الفقرات)	البدائل		
		صعوبة بدرجة كبيرة	صعوبة بدرجة قليلة	لا تشكل صعوبة
1	يقرأ الجمل والكلمات بطريقة متقطعة حرفاً حرفاً وكلمة كلمة			
2	يحمل مواد القراءة قريباً من عينيه			
3	يحذف بعض الكلمات والحروف في أثناء القراءة			
4	يأتي بحركات متوترة متشنجة في أثناء القراءة مع هز الرأس			
5	يدخل كلمات جديدة غير موجودة في النص في أثناء القراءة			
6	يقرأ حروف الكلمات بطريقة معكوسة			
7	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ؛ مغاير للنص. أي: يقرأ كيفما اتفق			
8	يتأخر في قراءة الكلمات أو الحروف التي لا يستطيع نطقها			
9	لا يتعرف على الكلمات بسرعة ملائمة			
10	غير قادر على الإجابة عن أسئلة لها علاقة بالحقائق الواردة في النص			
11	غير قادر على إعادة النص الذي قرأه بالترتيب والتتابع			
12	غير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسية للنص			
13	يقرأ بصوت مرتفع وحاد بطريقة مختلفة عن نظم المحادثة العادية			
14	يضم الجمل والكلمات معاً دون الالتزام بعلامات الترقيم			
15	عدم التمييز بين أصوات الحروف المختلفة			
16	صعوبة نطق الحروف عندما ترتبط مع بعضها			
17	صعوبة قراءة الكلمات والجمل الطويلة			
18	ينطق الكلمات التي لا يتفق نطقها مع رسمها نطقاً خاطئاً			
19	صعوبة استخدام السياق في التعرف على الكلمات			
20	صعوبة ربط الصوت بالرمز المكتوب أمام القارئ			
21	صعوبة إعطاء الرمز معناه			
22	عدم القدرة على التلخيص والاستنتاج			
23	لا يستطيع التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة في أثناء القراءة			
24	صعوبة قراءة نفس الحرف إذا ما تغير شكله في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها			
25	صعوبة رفع الصوت وخفضه بما يناسب السياق (جملة خبرية أو استفهامية)			