الفروق بين ذوي صعوبات الفهم القرائي والمتأخرين دراسيا في مهارتي الوعي السيمانتي والوعي السينتاكتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

نبيلة شكري أحمد أحمد

مُعيدة بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة حلوان

إشراف

أ.د/ السيد عبد الحميد سليمان

أستاذ متفرغ صعوبات التعلم

كلية التربية – جامعة حلوان

أ.م.د/ محمد السيد عبد المعطي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة حلوان

١٤٤٥ هـ /٢٠٢٤ م

ملخص البحث:

على الرغم من أن الأطفال الديسلكسيين والأطفال المتأخرين في القراءة يعانون من ضعف في مهارات القراءة إلا أنهم ليسوا سواء، فالأطفال ذوو صعوبات القراءة والأطفال المتأخرون دراسيا فيها يختلفون فيما يمتلكونه من خصائص نفسية ونمائية، ويختلفون في الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى هذا التباين في الخصائص، ويتفقون في العرض التربوي الظاهر والذي يتمثل في عدم تحقيقهم مستوى مناسب من التحصيل الأكاديمي والتربوي في القراءة.

يهدف هذا البحث إلى تعرف الفروق في مهارتي الوعي السيمانتي والوعي السينتاكتي بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ المتأخرين دراسيًا بالمرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (٢٢) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات الفهم القرائي، تم اختيارهم وفق محكات انتقاء وتعرف ذوي صعوبات التعلم، و(١٨) تلميذا وتلميذة من المتأخرين دراسيًا بإدارة دار السلام التعليمية، طبقت عليهم اختبارات الوعي السيمانتي والوعي السينتاكتي، وتم استخدام المنهج الوصفي – المقارن، وباستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات االفهم القرائي ومتوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيًا في مهارة الوعي السيمانتي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات االفهم القرائي ومتوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيًا في مهارة الوعي السينتاكتي.

الكلمات المفتاحية:

الوعي السيمانتي– الوعي السينتاكتي– صعوبات الفهم القرائي – التأخر الدراسي.

Abstract:

Despite the fact that dyslexic children and underachievement students suffer from weakness in reading skills, they are not the same. Children with reading disabilities and children with Achievement Retardation differ in the psychological and developmental characteristics they possess, and they differ in the reasons and factors that lead to this discrepancy in characteristics, and they are alike in the apparent educational symptom, which is that they do not get an appropriate level of academic and educational achievement in reading.

The aim of the research is to identify the differences in the Semantic & Sentactic Awareness between People with Reading comprehension Disabilities and Underachievement Students in the primary stage. The sample consisted of (22) male and female students with Reading comprehension Disabilities who were selected according to selection and Identification criteria For those with learning Disabilities, and (18) male and female students with Achievement Retardation in dar-el salam Educational Administration. semantic& Sentactic awareness, tests were applied to them, and the Comparative - Descriptive approach was used, and using the "t" test to indicate the differences between the means of the independent groups, the following results were reached;

- There are statistically significant differences at the level of (0.01) between the averages of Students with Reading Comprehension Disabilities and Students with Achievement Retardation in The Semantic Awareness.
- There are statistically significant differences at the level of (0.01) between the averages of Students with Reading Comprehension Disabilities and Students with Achievement Retardation in The Sentactic Awareness.

keywords:

Semantic Awareness - Sentactic Awareness - Reading Comprehension Disabilities - Underachievement Students.

أولا: **المقدمة**:

لا شك في أن صعوبات التعلم باعتبارها من أكثر مجالات التربية الخاصة شيوعا وانتشارا، لاقت اهتماما كبيرا من العلماء والباحثين والتربويين، فمنهم من بحث في أسبابها، ومنهم من اهتم بطرق علاجها، وآخرون بحثوا في كيفية التعرف والانتقاء لذوي صعوبات التعلم، كل ذلك محاولة لاكتشاف المجال وسبر أغواره؛ لتحقيق أقصى استفادة من قدرات وإمكانات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

فقد مر المجال بالعديد من المراحل في البيئتين العربية والأجنبية، ونتجت عن ذلك العديد من الدراسات التي تناولت أسباب وتشخيص وعلاج الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فضلا عن الفروق بينهم وبين الفئات الأخرى. وقد يرجع ذلك إلى أن منشأ الصعوبة داخلي "إعاقة خفية" أو أنها فئة غير متجانسة أو سمة التبعثر في الأداء وغيرها من الخصائص التي تتفرد بها هذه الفئة عن غيرها من فئات التربية الخاصة.

"ويشير مصطلح صعوبات خاصة في التعلم إلى أفراد يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم و/ أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تتبدى أو تظهر من خلال نقص القدرة على الاستماع، التفكير، التحدث، القراءة، الكتابة،التهجي أو إجراء العمليات الحسابية، ويتضمن مصطلح صعوبات خاصة في التعلم حالات: الصعوبات الإدراكية، التلف المخي، خلل بسيط في وظائف المخ، الديسلكسيا، الحبسة(الأفيزيا) النمائية، ومصطلح صعوبات خاصة في التعلم لا يتضمن الحالات الخاصة بالأطفال ذوي مشكلات التعلم والتي ترجع إلى الإعاقات الحسية (السمعية أو البصرية) أو الإعاقات البدنية، كما لا يتضمن هذا المصطلح حالات المعاقين عقليا أو المضطربين انفعاليا أو الذين يعانون من قصور في النواحي البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية"(السيد عبد الحميد،٢٠١٥،ص.١٤٥).

كذلك فإن مشكلة التأخر الدراسي من أهم المشكلات التي تواجه التلميذ في مرحلة التعليم الأساسي، فهي مشكلة تربوية واجتماعية ونفسية؛ لأنها تعوق نمو التلميذ، وقد بلغت نسبة التلاميذ المتأخرين دراسيا بين١٥– ٢٠% من مجموع تلاميذ المدارس، وقد ترتفع هذه النسبة قليلا في المناطق النائية(داليا عبد الهادي،٢٠٠٩). و "المتأخرون دراسيا هم فئة من التلاميذ يتسمون بانخفاض تحصيلهم بمقدار انحرافين معياريين عن المتوسط ليس بسبب انخفاض الذكاء وإنما لأسباب أخرى منها ما هو صحي أو اجتماعي أو أسري أو بيئي أو نقص فرص التعلم"(السيد عبد الحميد،٢٠٠٧، ص. ٢٧٠).

ورغم أن فئة المتأخرين دراسيا وفئة ذوي صعوبات التعلم تتسمان بعدم التجانس، إلا أنهما تختلفان في أسباب انخفاض تحصيلهما الأكاديمي عن المتوسط، ففي حالة التأخر الدراسي قد يرجع ذلك إلى أسباب ذاتية أو صحية أو نفسية أو بيئية ابتداء من الظروف

الأسرية مرورا بالمدرسة والمناهج وانتهاء بالعوامل المرتبطة بالمجتمع أو عيوب التغذية أو التعلم الخاطئ أو غير المناسب أو الأمراض المزمنة، بينما ذوي صعوبات التعلم لا ترجع المشكلة لديهم إلى العوامل المتقدمة ولا حتى ظروف الحرمان الثقافي أو الاضطراب الانفعالي(السيد عبد الحميد،٢٠٠٧).

ويلاحظ كلا من السيد عبد الحميد سليمان وعبد المطلب القريطي أن ذوي صعوبات التعلم يوجد لديهم تباعد بين الذكاء والتحصيل الفعلي، ويظهرون فشلا دراسيا غير متوقع في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية، أما التلميذ المتأخر دراسيا فهو منخفض في جميع المواد وذكاؤه متوسط أو أعلى من المتوسط وسبب القصور لديه عوامل بيئية أو اقتصادية أو نقص فرص التعلم أو التدليل الزائد(داليا عبد الهادي،٢٠٠٩).

فهاتان الفئتان تتفقان في أن ذكاء الفرد متوسط أو فوق المتوسط ووجود تباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي، إلا أنهما تختلفان في أن سبب الصعوبة داخلي في حين أن سبب التأخر الدراسي خارجي، كما أن التلميذ ذا الصعوبة لا يشترط لديه انخفاض التحصيل في حين أن التلميذ المتأخر دراسيا يعاني من انخفاض التحصيل في جميع المواد الدراسية تقريبا.

وقد زاد عدد الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي بدرجة استرعت انتباه الخبراء والباحثين(نعمات حسن، ٢٠١٧). وتعتبر صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشارا بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم(نايف بن عابد، ٢٠١٥). وتفيد التقارير بأن هناك زيادة ملحوظة في نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة كواحدة من مجالات صعوبات التعلم وخاصة في المرحلة الابتدائية(خضر مخيمر و نجوى أحمد، ٢٠١١). ويرى(السيد عبد الحميد، ٢٠١٥) أن صعوبات القراءة من أهم التحديات التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية وتحول دون تحقيق أهدافها، كما أنها السبب الرئيسي للفشل في كثير من المواد الدراسية، إضافة إلى تأثيرها السلبي على الجوانب النفسية للمتعلم(في. نبيلة طاهر، ٢٠١٩).

ولا تزال طبيعة صعوبات القراءة غير واضحة، والعلاجات غير محددة وطويلة ونجاحها محدود(Wreth R,2021). وليس هناك شك في أن القراءة الضعيفة مشكلة خطيرة تتطلب اهتماما خاصا للحد من عواقبها الملموسة وتكاليفها الثانوية (Protopapas& Parrila,2019). فضلا عما تسببه هذه الظاهرة من مشكلات مهمة تؤثر على النمو المعرفي والشخصي والصحة النفسية لدى الأطفال في سن المدرسة (Huang et al,2020).

وهناك نوعان من صعوبات القراءة: الأول هو صعوبات التعرف على الكلمة وفك الرموز والترميز"الديسلكسيا" ،والثاني هو صعوبات فهم المقروء (نايف الزارع، ٢٠١٥).

وفي الطفولة المبكرة يعتمد الفهم القرائي بصورة قوية على مهارات تشفيرالكلمات، ولكن في الفترات اللاحقة الرابطة بين الفهم القرائي ومهارات التشفير تضعف، بينما تزداد تلك الرابطة بين الفهم القرائي ومهارات اللغة الشفهية بما تتضمنه من معرفة معاني الكلمات والقواعد النحوية(Caglar-Ryeng et al, 2019). وليس ذلك فحسب بل إن مهارات اللغة الشفهية تقدم تنبؤات دالة للفروق بين الأفراد في الفهم القرائي (Hulme et al, 2015).

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية مهارات اللغة الشفهية، فنجد Weippert (2020) تؤكد على دور مهارات اللغة الشفهية في تنمية قدرات القراءة والكتابة، بل وقد اعتبرت هذه المهارات أساس التعلم وليس فقط معرفة القراءة والكتابة وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة. كما يربط Goldfeld et al (2017) بين قدرة التلاميذ على تنمية مهارات القراءة والكتابة في الفصل وقدرتهم على فهم واستخدام مهارات اللغة الشفهية بفاعلية. وتذكر Hetterly(2020) أن مهارات اللغة الشفهية وخاصة المعنى وبناء الجملة تشكل إسهام قوي في تنمية القراءة والكتابة كلما أصبحت مهام القراءة أكثر تعقيدا، ويجب أن تكون مهارات اللغة الشفهية جزءا من عملية القراءة التي تبدأ قبل المدرسة وتستمر في المدرسة الابتدائية، فهي مكون حساس لتنمية القراءة وترتبط ارتباطا وثيقا بالفهم القرائي

وقد ربطت دراسات أخرى بين مهارات اللغة الشفهية والفهم القرائي، فنرى Snowling & Hulme (2012) يؤكدان على أن المشكلات المبكرة في مهارات اللغة الشفهية تنبأ بالمشكلات اللاحقة في الفهم القرائي، وخاصة مشكلات فهم معاني الكلمات ومشكلات القواعد النحوية. كما يقرنGiguere (2019) بين مكونات اللغة الشفهية والفهم القرائي بما تتضمنه من قدرات كفهم الكلمات والمفاهيم واستيعاب التراكيب النحوية. بل وتوصلتKhalaf (2018) إلى أن مهارات اللغة الشفهية ترتبط مع بعضها إيجابيا، كما ترتبط مع الفهم القرائي للتلاميذ، وتذكر الجمل يُقيم مهارة الطفل التعبيرية والاستقبالية في الكفاءة السيمانتية والسينتاكتية. وقد استنتج VanViersen et al(2018) أن كلا من تشفير الكلمات والفهم القرائي يرتبطان باللغة الشفهية.

ثانيا:المشكلة:

جاء الإحساس بالمشكلة من خلال تدريس مادة اللغة العربية– لمدة ثلاثة أعوام قبل الالتحاق بالعمل الجامعي– لصفوف مختلفة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وملاحظة وجود بعض التلاميذ يقرأون بشكل جيد جدا ومع ذلك يعانون من مشكلات في إكمال الجمل وترتيب الكلمات ومعرفة المطلوب من السؤال وغيرها من الجوانب التي تتصل بالفهم القرائي. ومن خلال المنهج القائم على تحديد مصدر وسبب السلوك الملاحظ

للصعوبة للتوصل إلى فهم أفضل لها والتدخل لعلاجها بطريقة مناسبة تأتي مهارات اللغة الشفهية كعامل رئيس لصعوبات الفهم القرائي.

وتشمل مهارات اللغة الشفهية كفاءات الأطفال في نواحي سيمانتية مثل نطق وفهم الكلمات الاستقبالية والتعبيرية، ونواحي سينتاكتية مثل ترتيب الكلمات في الجمل والقواعد النحوية، كما تشمل النواحي السيمانتية معرفة معاني الكلمات المفردة ومعاني الكلمات المركبة، وتشمل النواحي السينتاكتية الكلمات والعبارات والترتيب وبناء الجملة والعلاقات بين الكلمات(Tabulda,2017).

ونجد أن معانى الكلمات تنقسم إلى كلمات تعبيرية تتمثل في الكلمات التي يستخدمها التلميذ عندما يتكلم أو يكتب أو يتواصل، وكلمات استقبالية تتمثل في الكلمات التي يفهمها التلميذ بناء على تجاربه وخبراته السابقة، أما القواعد النحوية" بناء الجمل" فهي مجموعة القواعد الهيكلية التي تحكم تركيبة الكلمات والعبارات في الجمل، وكذلك كيفية تركيب هذه الجمل في فقرات(Foorman et al,2015). وتلخصCaviness(2021) ما سبق في أن النظام السيمانتي يؤكد على معاني الكلمات المفردة، بينما يشير النظام السينتاكتي إلى ترتيب الكلمات في الجمل.

ويمكن تناول هذه المهارات في النقاط التالية:

- **الوعي السيمانتي:** يشير إلى المعالجة الذهنية للرسالة اللغوية سواء أكانت كلمة أم جملة أم فقرة؛ لتحديد مكونات هذه الرسالة والعلاقات الدلالية بينها (وليد أبو المعاطي،٢٠١٨).
- **الوعي السينتاكتي:** يشير إلى القواعد التي تحكم بنية الكلمة وتصرفاتها الداخلية، كما تحكم أيضا الترابطات بين الكلمات والتي تقود إلى تكوين وحدات ذات معنى كأشباه الجمل والجمل والتعابير، ومعرفة الفرد بالتراكيب تمكنه من إصدار أحكامه حول مدى سلامة بناء العبارة من الناحية التركيبية والتجزئة(السيد عبد الحميد،٢٠١٧). ولا يمكن تحليل الجملة بدون قواعد نحوية داخلها، فالعلاقات النحوية أساسية للإجراءات التي يتخذها المحلل اللغوي أثناء المعالجةDinctopal-Deniz,2014))

ومعنى ذلك أن الوعي السيمانتي يهتم بتمثيل معنى الجملة، ويتناول الوعي السينتاكتي العلاقات النحوية في الجملة، وهو ما يجعل الفرد أكثر قدرة على الفهم اللغوي(وليد أبو المعاطي،٢٠١٨).

والكثير من الدراسات وجدت علاقة قوية بين التنمية المعجمية والتنمية النحوية في مراحل النمو المبكرة، فالنمو في القواعد يرتبط ارتباطا وثيقا بحجم

المعجم(Salleh,2021)، وتوجد علاقة دالة إحصائيا بين قياسات الكلمات وقياسات القواعد النحوية، فالتنمية المعجمية تؤسس للتنمية النحوية فيما بعد(Giguere,2019)، بل ويرى Caglar-Ryeng et al (2019) أن الحجم الكافي للكلمات لدى الطفل هو الأساس لتنمية التكوينات النحوية.

كما نجد أن مهارات اللغة الشفهية لها دور مهم في تنمية الفهم القرائي، فالأطفال الذين يدخلون المدرسة مع مهارات لغة شفهية غير مناسبة يواجهون تحديات واضحة في فهم ما يسمعون أو يقرأون، واستنادا إلى ظاهرة أثر ماثيو فإن القوي في القراءة يصبح أقوى والفقير فيها يصبح أفقر(Dicataldo et al,2020). كما أنه عند دراسة ذوي صعوبات الفهم القرائي نجد أن كل الاهتمام ينصب على الوعي الفونولوجي من ضمن مهاراتها، وبالرغم من أهميته إلا أن الدراسات أثبتت أن التدخلات التي تركز على الوعي الفونيمي ومهارات التشفير قد تدعم فئة الديسلكسيا العادية، ولكنها تدعم بشكل ضئيل جدا فئة الفهم القرائي فيما بعد (Hetterly,2020). وحتى فإنه مع الاعتراف بوجود قصور في الوعي الفونولوجي لدى ذوي صعوبات القراءة نجد أن فقر الوعي الفونولوجي يسبب تأثير عنق الزجاجة في معالجة اللغة وهو ما يؤدي إلى تأثيرات سلبية في تنمية الكلمات والقواعد النحوية(Caglar-Ryeng et al,2019). والأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة لا تكمن المشكلة لديهم في المهارات الصوتية فحسب، وإنما في المهارات اللغوية الأوسع بما تشمله من مفردات وقواعد(Snowling & Melby-Lervag,2016)ومن هنا فإن التعلم في السنوات المبكرة يجب أن يركز ليس فقط على المهارات الفونولوجية، ولكن على مهارات اللغة الشفهية كذلك، فهي تمثل الأساس لتعلم التشفير وتنمية الفهم القرائي(Hulme et al,2015).

وبذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلين التاليين:

١ – ما الفروق بين ذوي صعوبات الفهم القرائي والمتأخرين دراسيا في مهارة الوعي السيمانتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٢ – ما الفروق بين ذوي صعوبات الفهم القرائي والمتأخرين دراسيا في مهارة الوعي السينتاكتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

ثالثا:الأهداف:

- التعرف على الفروق في الوعي السيمانتي بين ذوي صعوبات الفهم القرائي والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- التعرف على الفروق في الوعي السينتاكتي بين ذوي صعوبات الفهم القرائي والمتأخرين دراسيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

رابعا: الأهمية:

أ) الأهمية النظرية:

إمداد الحقل التربوي والنفسي بمعلومات كافية عن مهارتي الوعي السيمانتي والوعي السينتاكتي.

إمداد الحقل التربوي والنفسي بمعلومات كافية عن الفروق في هاتين المهارتين بين ذوي صعوبات الفهم القرائي والمتأخرين دراسيا.

إبراز المفاهيم والخصائص المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والمتأخرين دراسيا.

معرفة أهمية مهارتي الوعي السيمانتي والوعي السينتاكتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والمتأخرين دراسيا.

ب) الأهمية التطبيقية:

تصميم أدوات مقننة لقياس مهارتي الوعي السيمانتي والوعي السينتاكتي.

الاستفادة من نتائج الدراسة في عمل برامج علاجية لذوي صعوبات الفهم القرائي والمتأخرين دراسيا تتناول القصور في مهارتي الوعي السيمانتي والوعي السينتاكتي.

تقدم نتائج الدراسة الحالية حلول عملية وتطبيقية يمكن من خلالها تقديم المساعدة للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والمتأخرين دراسيا.

خامسا: حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتحدد في الموضوع الذي تتناوله الدراسة وهو مهارتي الوعي السيمانتي والوعي السينتاكتي.

الحدود البشرية: تتمثل في تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات الفهم القرائي بمدرستي المستقبل الابتدائية ومنشية السادات الابتدائية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣م- ٢٠٢٤م.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدرستي المستقبل الابتدائية ومنشية السادات الابتدائية بإدارة دار السلام التعليمية التابعة لمحافظة القاهرة.

الحدود الأداتية: تم استخدام مجموعة من الأدوات لانتقاء التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ المتأخرين دراسيا ومعرفة الفروق بينهم في مهارتي الوعي السيمانتي والوعي السينتاكتي.

سادسا:المصطلحات:

١ – **مهارة الوعي السيمانتي:** تعرفها الباحثة اصطلاحيا بأنها:" بعد من أبعاد اللغة الشفهية يتضمن قدرة التلميذ على معرفة معاني الكلمات، وفهم العلاقات الدلالية في الجملة، وتكوين محصول لغوي، وغيرها من المهارات".

أما التعريف الإجرائي فهو:" الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الوعي السيمانتي إعداد الباحثة".

٢ – **مهارة الوعي السينتاكتي:** تعرفهاالباحثة اصطلاحيا بأنها: "بعد من أبعاد اللغة الشفهية يركز على القدرة على ترتيب الكلمات وتأليفها ؛ لتكوين وبناء جملة صحيحة نحويا. وعدم إغفال الدلالة والمعنى".

أما التعريف الإجرائي فهو:" الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الوعي السينتاكتي إعداد الباحثة".

٣ – **صعوبات الفهم القرائي:** يمكن للباحثة تبني تعريف ماجد عثمان(٢٠٠٧) للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي : "تلاميذ لديهم تباعد بين مستوى الذكاء ومستوى تحصيل الفهم القرائي بالنسبة للأقران في نفس الصف والسن، كنتيجة لاضطراب أو انحراف عن المتوسط يظهر بشكل واضح في عملية فهم النصوص المقروءة. ويستبعد من حالات صعوبات الفهم القرائي الأفراد الذين لديهم مشاكل في معرفة القراءة أو التهجي أو النطق أو عيوب في السمع والبصر أو الإعاقة العقلية أو المضطربون انفعاليا أو المصابون بأمراض أو لديهم إعاقات متعددة".

٤ – **التأخر الدراسي:** يمكن للباحثة تعريف التأخر الدراسي اصطلاحيا بأنه:" انخفاض أو تدني التحصيل الدراسي بانحرافين معياريين سالبين عن المتوسط لدى فئة من التلاميذ ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ويرجع لأسباب اقتصادية أو أسرية أو تعليمية أو ثقافية أو انفعالية ".

سابعا:الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الإطار النظري الخلفية النظرية لمتغيرات البحث الحالي، وتم تقسيم الإطار النظري طبقا لموضوع البحث الحالي إلى ثلاثة محاور، حيث يتناول المحور الأول: مهارتا الوعي السيمانتي والوعي السينتاكتي من حيث (المفهوم، الأهمية، علاقتها

بصعوبات القراءة، الدراسات السابقة، ملخص)، ويتناول المحور الثاني: صعوبات الفهم القرائي من حيث: (مفهوم الفهم القرائي، أهميته، مفهوم صعوبات الفهم القرائي، مخاطرها، نسب انتشارها، ملخص)، وأخيرا يتناول المحور الثالث: التأخر الدراسي من حيث(مفهومه، مخاطره، أسبابه، خصائصه، أنواعه، الفروق بين ذوي صعوبات القراءة والمتأخرين، ملخص).

١ – المحور الأول : الوعي السيمانتي والوعي السينتاكتي:

أ) الوعي السيمانتي(المفردات): تلعب المفردات دورا مهما في اكتساب المعرفة بالقراءة والكتابة، حيث يجب على المرء أن يفهم معاني الكلمات المفردة لفهم النص المكتوب.

تعريفه: يقصد بالوعي السيمانتي أو المفردات عند (Menvuk&؛Roth et al,1996 Chesnick,1997): "الوعي بالعلاقات الدلالية في الجملة، ويتضمن القدرة على المعالجة والتلاعب بمعاني الكلمات والجمل"(في. Atyah،2000). كما يعني عند Menvuk& Chesnick(1997): " الوعي المعرفي بالمعجم والعلاقات المورفوسينتاكتيك في الجمل" (في. Atyah،2000). ويرى (Naremore,Densmore&Harman, 1998) أنه "ينطوي كذلك على قدرة الأطفال على إعطاء تعريفات شفهية"(في. Atyah،2000). وهو يشمل" معرفة المحصول اللغوي من معاني الكلمات والعلاقات بين الكلمات والعلاقة بين الوقت والحدث، وكذلك مدى قدرة الطفل على تحصيل الكلمات بخبرات صحيحة"(منى إبراهيم اللبودي، ٢٠٠٥، ص ٦٧). ويعني كذلك:" تكوين ارتباطات بين الكلمات والأشياء الشائعة في البيئة" (لينا عمر، ٢٠٠٨). ويشير إلى:"مجموعة الكلمات التي يعرفها الشخص ويستخدمها ويفهمها"(Hetterly ، 2020).

إن أغلب التعريفات السابقة توضح لنا أن الوعي السيمانتي هو معاني الكلمات أو المفردات وفهم العلاقات الدلالية [(Menvuk& Chesnick,1997؛Roth et al,1996)؛ Menvuk& Chesnick(1997)؛(منى إبراهيم اللبودي، ٢٠٠٥، ص ٦٧)؛ (Hetterly، 2020)]. ويذكر (Naremore,Densmore&Harman, 1998) أن الوعي السيمانتي يتضمن القدرة على تقديم تعريفات شفهية. وبالإضافة لما سبق يتضمن أيضا العلاقة بين الوقت والحدث والقدرة على تحصيل الكلمات لدى منى إبراهيم اللبودي(٢٠٠٥). وهو تكوين ارتباط بين الكلمات والبيئة المحيطة كما تذكر لينا عمر(٢٠٠٨).

ومن خلال ما سبق يمكن للباحثة تعريف الوعي السيمانتي اصطلاحيا كما يلي:" بعد من أبعاد اللغة الشفهية يتضمن قدرة التلميذ على معرفة معاني الكلمات، وفهم العلاقات الدلالية في الجملة، وتكوين محصول لغوي، وغيرها من المهارات".

أهميته: اهتم الباحثون باستخدام المفردات وعلاقتها بالفهم القرائي في إطار اهتمامهم باللغة الشفهية من خلال العمل على زيادة مفردات الطلاب وتنميتها واستخدامها في سياقات متنوعة في الفصل الدراسي (Peck،2022). وقد لوحظ التفاوت بين الأطفال في المفردات الاستقبالية والتعبيرية، فالأطفال القادمون من عائلات مرموقة اجتماعيا واقتصاديا يمتلكون مفردات أكثر مقارنة بأقرانهم المحرومين اجتماعيا (Dicataldo، 2020). والأطفال الذين لديهم مفردات أولية أعلى يحققون مكاسب أكبر من أولئك الذين لديهم أقل، وهو ما يتسق مع ما يعرف ب" أثر ماثيو" (Dicataldo، 2020).

إن الجانب السيمانتي يتم تعلمه أو اكتساب كل مهاراته من خلال اللغة الشفهية(السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٦، ص٢١٩). والأطفال الصغار يتعلمون المفردات الجديدة بخفة وسرعة، ولكنهم يعتمدون على مجموعة الكلمات التي يتعرضون لها، ومن هنا يأتي دور المعلم في استخدام استراتيجيات مثل المحادثات وطرح الأسئلة لتسهيل تعلم الأطفال(Weippert،2020). وتعد معرفة المفردات عامل مهم يسهل الفهم القرائي للتلاميذ عن طريق سرعة تشفير الكلمات وفك شفرتها في النص المكتوب(Almutairi, 2018). والمعنى يتوقف على السياق الذي جاءت فيه الكلمة(هلا السعيد، ٢٠١٤).

ولكي يتعرف الأطفال على الكلمات المضمنة في النص لا يجب أن يكتشفوا الإشارات الصوتية والمورفولوجية والإملائية والنحوية فقط، ولكن أيضا يجب عليهم فهم الإشارات الدلالية في النص(Atyah،2000). وقد وجد كل من(Speece،Roth ، Cooper،2002) أن المعرفة الدلالية التي تقاس بتعريفات الكلمات واسترجاعها في رياض الأطفال كانت منبئ قوي بالفهم القرائي أكثر من الوعي الفونولوجي(في. Hetterly، 2020).

إن تعلم المفردات جزء أساسي من اكتساب اللغة، وتظهر أهمية تعلم المفردات من خلال ما يلي:

١ – المفردات هي اللبنة الأساسية للفهم أثناء التواصل.

٢ – كذلك تساعد المفردات متعلمي اللغة الثانية على تنمية مهارات اللغة الأربع.

٣ – المزيد من المفردات يقود المتعلمين إلى تعلم المزيد، وهو ما يعني أنه في كل مراحل التعلم تعتبر المفردات عنصرا أساسيا في محتوى التعلم(Akase, 2022).

علاقته بصعوبات القراءة: الضعف الصوتي هو الفرضية الأكثر شهرة لتفسير عسر القراءة (Caldani et al,2021). ومع ذلك فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات اللغة الشفهية يستخدمون وحدات الكلمات الصغيرة من ٢ إلى ٥ أحرف، وهم بحاجة ماسة إلى تعلم كلمات جديدة (فتحي الزيات، ٢٠١٥). والصعوبة النسبية لجمل معينة لا تتأثر

فقط ببنية الجملة ولكن أيضا بمعرفة المفردات والسياق(Berndt،2022). ولا يختلف التطور المعجمي ولا النحوي بشكل ملحوظ بين المجموعات في الأعمار المبكرة، إلا أن مجموعة الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات القراءة تحقق درجات أقل في الاختبار في نهاية فترة ما قبل المدرسة(Caglar-Ryeng et al،2019). وبناء على هذه النتيجة اقترح Caglar-Ryeng et al(2019) أنه قد يصبح التأخير والعجز في المهارات المعجمية والنحوية أكثر وضوحا مع تقدم العمر

ويعاني الأطفال غير ذوي الكفاءة في اللغة من نقص في إنتاج تعريفات عالية الجودة للمفردات، ويرجع ذلك إلى نقص فهم المعلومات ذات الصلة وكيفية تجميعها في بنيتها اللغوية(Tabulda،2017). فالتمثيلات الأورثوجرافية يجب أن تتم بسرعة هائلة، وهي التي يقال عنها السرعة المؤتمتة، أي سرعة مناسبة تؤدي إلى تعرف الكلمة(السيد عبد الحميد سليمان،٢٠١٧،ص٩٩). كما يذهب(السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٨، ص ١١٠) إلى أن الصعوبات الخاصة بالوحدات الصوتية الأصغر تؤدي بدورها إلى مشكلات فيما يخص المفردات، وكل ذلك سوف يؤثر على قراءة وفهم النص. فالمعرفة المحدودة بالمفردات تعيق إلى حد كبير فهم ما يقرأه الفرد، فلكي نقرأ بصورة جيدة يجب أن نعرف معاني الكلمات والمفاهيم التي تكمن خلف ما نقرأه(السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٦، ص ٢٨٢).

فهم يعانون من بطء في استرجاع الكلمات، بالإضافة إلى الفهم الخاطئ للكلمات متعددة المعاني، وضعف في استيعاب التشبيه والألغاز والحكم والفكاهة (لينا عمر، ٢٠٠٨). فالأطفال الذين توجد لديهم صعوبة في تعرف أو إدراك الكلمة يتأخرون في فهم ما يقرؤونه؛ لاستنفاذهم الجزء الأكبر من طاقتهم في الحملقة والتركيز على الكلمة، فضلا عن قضائهم لوقت طويل في قراءة هذه الكلمات، مما يجعل أفكارا كثيرة مستوحاة من المادة القرائية تتوه وتتبعثر(السيد عبد الحميد، ٢٠١٣، ص ٤١). والطفل يتعلم حوالي ٧ كلمات جديدة يوميا، أي أن حصيلته المعرفية من الكلمات الجديدة حوالي ٣٠٠٠ كلمة سنويا، وقد يكون لدى الطفل صعوبات في الفهم القرائي عندما يقل معدله بفروق جوهرية دالة عن هذه المعدلات(فتحي الزيات، ٢٠١٥).

فهؤلاء التلاميذ متأخرون ليس فقط في جانب معالجة أصوات اللغة، بل في مهارات اللغة الشفهية بصفة عامة، ولا يحققون فهما قرائيا جيدا، ويحتاج الأطفال الذين يعانون من ضعف عام في اللغة الشفهية تدريسا إضافيا أكبر مما يحتاجه الذين يأتون إلى المدرسة بعيوب في القدرة الصوتية فقط(منى إبراهيم اللبودي، ٢٠٠٥، ص ٨٩). فالطالب قد يستطيع قراءة الكلمات التي مرت عليه في السابق، ولكنه لا يستطيع قراءة حتى أبسط الكلمات الجديدة(هلا السعيد، ٢٠١٠). ومعرفة المفردات ضرورية لفهم النص موضوع القراءة(السيد علي، ٢٠١٠). ويرى Stanovich,1986 أن العجز في

عملية التعرف على الكلمة يؤدي إلى بطء نمو المفردات اللغوية لدى الطفل، والذي يسهم بدوره في معاناته من صعوبات القراءة(في. السيد علي، ٢٠١٠).

ب) الوعي السينتاكتي(القواعد): بالإضافة إلى علم الأصوات ومفردات المحتوى الأكاديمي في تنمية القراءة والكتابة، فإن القواعد ضرورية للقراء في جميع المستويات، وهي عنصر أساس في النظام المبكر لمعالجة القراءة والكتابة، وكذلك الفهم عند القراء الأكبر سنا.

تعريفه: يذكر (Willows&Ryan,1986) أنها تتضمن:" القدرة على معرفة الترتيب الصحيح وغير الصحيح للكلمات في اللغة المنطوقة والمكتوبة، والقدرة على إكمال الجمل المعروضة في فقرة مهمة"(في. Atyah،2000). و عن عبد العزيز الشخص(١٩٩٧) هو" بناء الجملة، فالعدد المحدود من الكلمات في كل لغة هو المادة التي تمكننا من خلق وتركيب عدد لا محدود من الجمل، ولكن ذلك لا يتم عشوائيا وإنما تحكمه مجموعة من القواعد تسمى القواعد النحوية" (هلا السعيد، ٢٠١٤). ويعرفه Downey Snyder& (1997) بأنه:" قدرة الأطفال على استخدام معرفتهم بنظام الكلمة وقواعده وقيوده في التنبؤ بالمعلومات القادمة في الجملة" (في. Atyah،2000)، ويعرفه Burke Jim(٢٠٠١) بأنه:" العملية التي تساعد الطلاب في تنمية ونقل الأفكار" (أماني حلمي، ٢٠٠٥). ويشير كذلك إلى "القواعد المستخدمة في تأليف الكلمات لتكوين جملة"، إلا أن معرفة الشخص بالقالب اللغوي لا يضمن قدرته على توصيل المعنى الصحيح، فجملة: رأيت البيت طائرا فوق الأشجار قد تكون سليمة نحويا لكنها خطأ من حيث المعنى الذي تحمله (منى إبراهيم اللبودي، ٢٠٠٥، ص ٦٧). والقواعد النحوية:" ترتبط بترتيب الكلمات في مراحل، وجمل لها معنى، وتلعب القواعد النحوية دورا مهما في إنتاج وفهم اللغة" (لينا عمر، ٢٠٠٨). ويعرفه السيد عبد الحميد(٢٠١٣، ص٤١) بأنه:" يشير إلى القواعد التي تحكم بنية الكلمة وتصرفاتها الداخلية، كما تحكم أيضا الترابطات بين الكلمات التي تقود إلى تكوين وحدات ذات معنى كأشباه الجمل والتعابير والجمل". كما تعرفه(Oxford University Press,n.d.) بأنه:" فرع اللسانيات المعني بدراسة النحو والصرف والتفاعل بينهما، أو هو تطبيق القواعد اللغوية بما في ذلك النحو(ترتيب الكلمات)، والصرف(تصريفات وأجزاء الكلمة)" (في. Berndt،2022). ويعرف التعقيد النحوي بأنه:" درجة تنوع وتعقيد الهياكل النحوية المستخدمة في الإنتاج المكتوب"(Park,2022).

ومن خلال تحليل التعريفات السابقة نلاحظ ما يلي: أغلب التعريفات[(Willows&Ryan,1986)؛ عبد العزيز الشخص(١٩٩٧) ؛ (منى إبراهيم اللبودي، ٢٠٠٥، ص ٦٧)؛ (لينا عمر، ٢٠٠٨)؛ السيد عبد الحميد(٢٠١٣، ص٤١) ؛ (Oxford University Press,n.d.)؛ تتفق على أن النحو يتركز في بناء الجملة

وترتيبها ترتيبا صحيحا منطقيا. ويضيف كل من{ (Willows&Ryan,1986)؛ Snyder&Downey(1997)}.القدرة على إكمال الجمل الناقصة. كما يرى كل من[عبد العزيز الشخص(١٩٩٧) ؛ (منى إبراهيم اللبودي، ٢٠٠٥، ص ٦٧)؛ السيد عبد الحميد(٢٠١٣، ص٤١)]. أن الكلمات هي أداة خلق المعنى وتكوين الجمل.

أما Burke Jim(٢٠٠١) فينفرد في تعريفه له بأنها عملية نقل وتنمية الأفكار. وتؤكد منى إبراهيم اللبودي(٢٠٠٥) أن معرفة القالب اللغوي الصحيح لا تضمن القدرة على توصيل المعنى بصورة صحيحة. كما تذكر لينا عمر(٢٠٠٨) أهمية القواعد النحوية في إنتاج وفهم اللغة؛ أي أن لها أثرها في كلا من اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.

ومن هنا يمكن للباحثة تعريف الوعي السينتاكتي تعريفا اصطلاحيا بأنه:" بعد من أبعاد اللغة الشفهية يركز على القدرة على ترتيب الكلمات وتأليفها ؛ لتكوين وبناء جملة صحيحة نحويا. وعدم إغفال الدلالة والمعنى".

أهميته: يعتقد أن هذه المهارة اللغوية تلعب دورها عندما يتخطى الأطفال المراحل الأولى لاكتساب القراءة، حيث يستخدمون معرفتهم بترتيب الكلمات والقواعد التي تحكم بناء الكلمات للتنبؤ بالمعلومات القادمة في الجملة(Atyah،2000). فالنحو له الأهمية الكبرى داخل منظومة اللغة، والتمكن منه يساعد على ضبط الكلام وصحة النطق وسلامة الكتابة(أماني حلمي، ٢٠٠٥).

إن ترتيب الكلمات والجمل يمكن المرء من التحدث بشكل منطقي وفهم ما يقوله الآخرون وما يقرأه (Hetterly ، 2020). ومهارات القراءة والكتابة تتطلب أكثر من فهم المفردات، ففهم التراكيب النحوية للغة أمر ضروري أيضا، فمثلا: طارد الكلب القطة، و طاردت القطة الكلب، هاتان الجملتان تحتويان على نفس الكلمات إلا أن المعاني مختلفة تماما(Giguere،2019). فالقدرة اللغوية الإجمالية تزيد في علاقتها المباشرة مع القواعد(Berndt،2022).

ففي بدايات المدرسة الابتدائية يركز الأطفال انتباههم في القراءة على فك تشفير الطباعة إلى صوت ومزج الصوتيات في أشكال كلمات يمكن التعرف عليها، وعندما يأتي دور المعرفة النحوية يبذل الأطفال جهدا أقل في علم الأصوات والمعالجة المعجمية المطلوبة لفك التشفيروالتعرف على الكلمات(Atyah،2000). ويقترح أنه بعد أن يتقن الأطفال القدرة على فك تشفير اللغة على مستوى الأصوات والكلمات، فإن معرفتهم على مستوى الجملة والخطاب ستزيد في الجهة الأخرى (Caglar-Ryeng et al،2019). ويعتمد النمو النحوي في المراحل المبكرة من تطور اللغة على مدى المفردات التعبيرية المتوفرة، وكذلك فإن المهارات النحوية السابقة تسهم في التطور اللاحق للمهارات

المعجمية(Caglar-Ryeng et al،2019). وتميل هذه المرحلة إلى الحدوث بعد سن الثامنة، وتعتبر مستوى مهم جدا لتسهيل فهم واستيعاب النص(Atyah،2000).

إن النحو في أية لغة من مقدمات الاتصال الصحيح السليم، فالخطأ في الإعراب والضبط يؤثر في نقل المعنى المقصود، وبالتبعية يؤثر في فهمه(أماني حلمي، ٢٠٠٥). ويلعب العلم بالتركيب دورا مهما في الفهم وإنتاج الجمل التي لهما معنى مثل جملة: ذهب علي إلى المدرسة، فإذا شذت عن قواعد النظم الصحيح لا يكون لها معنى مثل: المدرسة علي ذهب إلى(السيد عبد الحميد، ٢٠١٣، ص ٤٣).

<u>علاقته بصعوبات القراءة</u>: تم اختبار تطور مهارات القواعد لدى العاديين وذوي صعوبات القراءة عن طريق قراءة جملة بصوت عال للطفل، ويطلب منه أن يملأ الفراغ المخصص بكلمة مفقودة مناسبة، وأنجز الطلاب ذوو صعوبات القراءة المهمات بشكل منخفض عن القراء العاديين(لينا عمر، ٢٠٠٨).

ويشير Vegel(٢٠٠١) إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يستخدمون جملا أقصر وأقل تعقيدا، ويرتكبون أخطاء في القواعد(لينا عمر، ٢٠٠٨). والمعرفة المحدودة بهيكل النص تؤثر بالسلب على الفهم القرائي للتلاميذ(Almutairi, 2018). والمعرفة بالقواعد النحوية هي التي تحكم ترتيب الكلمات وأشباه الجمل ، كما أن معرفة كيفية الربط هام جدا لبناء تفسيرات دقيقة للنص(السيد علي، ٢٠١٠). وقد توصلت نتائج دراسة Curts,1980 إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين معرفة القواعد والفهم القرائي لدى الأطفال(السيد علي، ٢٠١٠).

الدراسات السابقة:

١ – الدراسات العربية:

أ) دراسة السيد عبد الحميد سليمان السيد(٢٠٠٧): هدفت الدراسة إلى تعرف الفروق بين المتأخرين دراسيا والمتخلفين عقليا وذوي صعوبات التعلم في ضوء الأداء على اختبار بندر جشطلت البصري الحركي. وأثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال العاديين والأطفال المتخلفين عقليا والأطفال المتأخرين دراسيا لصالح العاديين في كل من النسخ(التآزر البصري الحركي) والذاكرة(تلف خلايا المخ) أثناء الأداء على اختبار بندر جشطلت البصري الحركي، والترتيب كما يلي:

العاديون> ذوو صعوبات التعلم> المتأخرون دراسيا> بطيئو التعلم> المتخلفون عقليا.

ب) دراسة أمل زكي(٢٠١٠): بهدف تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي قامت بدراسة كشفت فيها عن صعوبات التعبير الشفوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على النحو الآتي: استخدام الأزمنة، الاستفهام والإجابة عنه، الضمائر، الكلمات المناسبة

للسياق. وتكونت العينة من ٥٦ تلميذ وتلميذة، وشملت أدوات الدراسة اختبار الفهم القرائي للأطفال، مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة في اتجاه المجموعة التجريبية.

جـ) دراسة أحمد الزق وعبد العزيز السويري: هدفت إلى تعرف المشكلات المتعلقة باللغتين الاستقبالية والتعبيرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض. وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طالب وطالبة، ١٥٠ طالب من ذوي صعوبات التعلم(٧٥ذ و٧٥ ث)، و١٥٠ طالب من العاديين(٧٥ذ و٧٥ث).وموزعين بالتساوي على الفئات العمرية الثلاث(٧ –٨) و(٩– ١٠) و(١١– ١٢) سنة. وأشارت النتائج إلى أن أكثر مشكلات اللغة الاستقبالية شيوعا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية تتمثل: الاستماع ضمن مجموعة، استيعاب معاني الكلمات، اتباع التعليمات، استيعاب المناقشة الصفية، تذكر المعلومات. بينما كانت أكثر مشكلات اللغة التعبيرية شيوعا تتمثل: ضبط شدة الصوت ونوعيته، المفردات، القواعد، تذكر الكلمات، تسمية حروف الجر.

د) عوض عبد العظيم عوض هاشم(٢٠١٠): هدف البحث إلى التعرف على الفروق في الوعي الفونولوجي بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والتلاميذ العاديين، وتكونت العينة من ٢٨ تلميذا موزعة على مجموعتين، ١٤ تلميذا من العاديين، و١٤ تلميذا من ذوي صعوبات تعلم اللغة الشفهية طبقت عليهم الاختبارات التشخيصية اللازمة: اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، واختبار المسح النيرولوجي السريع، واختبار تشخيص وتقييم صعوبات تعلم اللغة الشفهية التعبيرية، وقائمة تحديد مهارات اللغة الشفهية.

وباستخدام الأساليب الإحصائية أظهرت النتائج ما يلي: وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في مهارات الوعي الفونولوجي ومستوى اللغة الشفهية التعبيرية لصالح العاديين.

هـ)دراسة عبد الرازق(٢٠١٠): هدفت إلى تعرف أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في المدارس الأردنية الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين وأولياء الأمور. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام بإعداد استبانة اشتملت على (٨٧) فقرة موزعة على ستة مجالات ، وتألفت العينة من مشرفي المرحلة من الصف الأول حتى الصف الثالث وعددهم(٤٨) مشرفا ومشرفة ، وأولياء أمور الطلبة الأكثر ضعفا وعددهم (٦٩) ولي أمر، و(٤٢) ولية أمر. وجاءت النتائج توضح أن درجة تدني مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية متوسطة وتعزي إلى قلة اهتمام أولياء الأمور بالقراءة والكتابة، وإلى نظام الترحيل

المتبع في الصفوف الثلاثة الأولى، وازدحام الفصول بالطلبة وغيرها(نسرين الظاهر، ٢٠١٩).

و) دراسة ويزة الغول(٢٠١٨): قامت بدراسة حالة على ٦ حالات مصابة باضطرابات اللغة الشفهية، وقامت بتقييم قدراتهم في الوعي الفونولوجي، واتضح أنهم يجدون صعوبة في إدراك المكونات الأساسية للكلمة(المقطع، القافية، والفونام). ولتفسير هذا العجز اعتمدت الباحثة على نموذج(1997)Wells & Stackouse الذي يرجع هذه الصعوبات إلى نوعية المدخلات البصرية والصوتية التي تتم معالجتها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، والتي لا تمكن هؤلاء التلاميذ من تكوين تصورات فونولوجية صحيحة للكلمات المسموعة، وبالتالي يجدون صعوبة في فك الترميز؛ أي التعرف على الكلمات المكتوبة.

ز) دراسة الشيماء خالد راغب حماد(٢٠١٩): هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في الحساب وصعوبات التعلم في القراءة في الذاكرة العاملة ومكوناتها الفرعية، وتكونت عينة البحث من ١٧ تلميذا وتلميذة متأخرين دراسيا، و٣٦ تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات القراءة، و٢٧ تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات الحساب. وقامت الباحثة ببناء بطارية الذاكرة العاملة، وتم استخراج دلالات الصدق والثبات للبطارية.

وأظهرت نتائج تحليل التباين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ ذوي صعوبات الحساب في اختبار التجهيز الفونيمي واختبار المنفذ المركزي واختبار الجسر المرحلي لصالح ذوي صعوبات الحساب، كما أظهرت أنه لا توجد فروق بين المجموعات السابق ذكرها في اختبار اللوحة البصرية المكانية.

حـ) مها حسن محمد جاسم دشتي(٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى تحديد الأخطاء اللغوية الشفهية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، وتعرف الأسباب المؤدية إلى شيوع الأخطاء اللغوية الشفهية لديهم، وتقديم التصور المقترح لعلاج الأخطاء اللغوية الشفهية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. وقد اتبع البحث المنهج شبه التجريبي باختيار مجموعة بحثية واحدة؛ بهدف تحديد الأخطاء اللغوية الشفهية الشائعة ، والمنهج الوصفي بهدف تقصي أسباب الأخطاء اللغوية الشفهية الشائعة ووضع تصور مقترح لها.وتم التوصل إلى قائمة من الأخطاء اللغوية الشفهية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.

ط) نبيلة طاهر على التونسي(٢٠٢٠): استهدفت الدراسة تحديد مستويات التجهيز اللغوي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي من العاديات وذوي صعوبات التعلم القرائية

في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة، كما سعت لمعرفة الفروق بين التلميذات في التجهيز اللغوي ككل، وفي كل مستوياته منفردا. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لتحديد مستويات التجهيز من خلال تطبيق اختبار التجهيز اللغوي- من إعداد الباحثة- على عينة إجمالية قوامها ٨٨ طالبة في الصف الرابع الابتدائي، ٣٤ طالبة عادية، و ٣٤ طالبة من ذوي صعوبات القراءة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩\ ١٤٤٠هـ.

وتضمن الاختبار أربعة مستويات للتجهيز: معجمي، نحوي، دلالي، وتطبيقي، وتم استخراج دلالات صدقه وثباته. وباستخدام اختبار (ت) للفروق بين المجموعات، توصلت الدراسة إلى أن نسبة التمكن جيدة لدى التلميذات العاديات في مستويي التجهيز المعجمي والنحوي، ومقبولة في مستويي التجهيز الدلالي والتطبيقي. في حين أظهرت النتائج أن نسبة التمكن ضعيفة لدى التلميذات ذوي صعوبات القراءة في المستويات الأربعة جميعها.

ي) أحمد خليل منصور رسلان(٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج مقترح قائم على استخدام السيكودراما، والتعرف على تأثيره في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، وإجراء التطبيق القبلي والبعدي للأدوات على عينة الدراسة، والتي بلغ قوامها ١٦ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. كما استخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات وهي: قائمة صعوبات التعلم(إعداد عادل عبدالله، ٢٠٠٦)، مقياس الحصيلة اللغوية (إعداد الباحث)، مقياس ذكاء ستانفورد بينيه، برنامج باستخدام السيكودراما.

وقد جاءت نتائج البحث مشيرة إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على استخدام السيكودراما في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس الحصيلة اللغوية، تعزي إلى البرنامج المقترح.

٢ – الدراسات الأجنبية:

أ) دراسة لينج(١٩٨١): هدفت لمقارنة الأخطاء في القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والأطفال العاديين، واشتملت عينة الدراسة على ٣٥ طفلا من ذوي صعوبات القراءة، و٣٨ طفلا عاديا، وطبقت عليهم الأدوات التالية: اختبار القراءة، اختبار المسح العصبي السريع، السجلات المدرسية. وقد أشارت النتائج إلى: وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في التعرف على الكلمة وفهمها لصالح العاديين، وعدم وجود فروق بين المجموعتين في الاستماع والتمييز السمعي(كما ورد في. سمية فلوسي، ٢٠١٥).

ب) دراسة تايلر(١٩٨٧): أجريت على ٤٥ طفلا من ذوي صعوبات القراءة، واستخدم الباحث عددا من مقاييس بطارية القدرات الإنجليزية، وأيدت النتائج أن ذوي

صعوبات القراءة يواجهون صعوبة في أداء الاختبارات اللفظية بصفة عامة، ويظهرون أداء أعلى بدرجة دالة عند أداء المهام غير اللفظية، وأشار الباحث إلى أن هذه الفروق تعكس تأثيرات فارقة في الخلل الوظيفي للنصفين الكرويين للمخ(كما ورد في. سمية فلوسي، ٢٠١٥).

جـ) دراسة Abu- Rabia(١٩٩٥): وهي دراسة عربية في جامعة تل أفيف فحصت العلاقة بين القدرة على القراءة والعمليات الصوتية والعمليات الدلالية والعمليات النحوية والذاكرة العاملة لدى الأطفال الناطقين باللغة العربية مرتفعي ومنخفضي المستوى في السن من ١١:٨ سنة من قرية عربية في وسط إسرائيل، وتم اختبار الأطفال بشكل فردي في منازلهم، وتضمنت المهام اختبار تهجئة باللغة العربية، مهمة إملائية، مهمة بصرية، اختبار الذاكرة العاملة، وقياس الوعي الفونولوجي، وخلصت الدراسة إلى أن العمليات الصوتية والعمليات الدلالية والعمليات النحوية ترتبط بقوة بعملية القراءة في اللغة العربية(في. Atyah،2000).

د) دراسة هولومان(١٩٩٨): هدفت إلى توضيح أن فئات: الإعاقات العقلية القابلة للتعليم، صعوبات التعلم، والتأخر الدراسي ليست واحدة، ولكنها تختلف من حيث المسببات المعرفية والسلوكية والتحصيلية. وقد بحثت الدراسة في عوامل الخطر منذ الميلاد والتي ترتبط بكل واحدة من هذه المشكلات. وتم ربط سجلات الميلاد والسجلات المدرسية للأطفال في ولاية فلوريدا. وقد أثبتت الدراسة وجود مسببات مختلفة لكل حالة من هذه الحالات.

هـ) دراسة Atyah(2000): هدفت إلى بحث فاعلية برنامج القراءة على مهارات اللغة الشفهية لدى الأطفال السعوديين ذوي صعوبات تعلم اللغة. وقد ركز البرنامج على مهارات: الوعي الصوتي، الوعي السيمانتي، والمعرفة النحوية، وتم اختيار ٣٢ طفلة في الصف الثاني الابتدائي من المدارس السعودية العامة، ١٦ منهن ذوي صعوبات تعلم اللغة، وال١٦ الآخرين عاديون. واستمر البرنامج لمدة ٦ أسابيع بمعدل ٤٥ دقيقة للجلسة، وقد تعلمت المجموعة التجريبية باستخدام برنامج البحث، بينما تعلمت المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية العادية. وتم اختبار مهارات اللغة الشفهية قبل وبعد البرنامج عن طريق اختبار يقيس خمس مهارات فرعية: التعريف الشفوي، إكمال الجمل، بناء الجمل، تصحيح الجمل، والتحليل الصوتي. وقد أشارت النتائج إلى تحسن في أداء المجموعة التجريبية في هذه الاختبارات الفرعية، واقترحت الدراسة تطبيق استراتيجية العلاج في فترة زمنية طويلة من أجل رؤية تحسن أكبر في مهارات اللغة الشفهية.

و) دراسة جامعة أونتاريو(٢٠٠٢): قامت جامعة أونتاريو بدراسة طولية بالتعاون مع وزارة التربية لنفس الولاية بكندا، وقد شملت الدراسة ٣٢٥١ تلميذ يتكلم باللغة

الإنجليزيـة و٢٤٧ تلميـذ يـتكلم باللغـة الفرنسـية، تتـراوح أعمـارهم بـين ٤ و٨ سـنوات، ويدرسون ب ١١٤ مؤسسة تعليمية، وشارك في إنجاز هذه الدراسة ١١٤ فريق عمل ب ٣٤ مجلس استشاري مدرسي، وقد تمت على مراحل:

أ) الكشف المبكر عن التلاميذ المعرضين لصعوبات التعلم باستعمال استبيان يقيس ٥ مجالات تتعلق باكتساب المهارات الأكاديمية واختبار يقيس مستوى الوعي الفونولوجي، وكشفت هذه الخطوة عن ٨٣٨ تلميذ معرض للإصابة بصعوبات التعلم.

ب) التدخل من خلال تقديم خدمات تربوية خاصة للتلاميذ المعرضين للإصابة بصعوبات التعلم باستخدام برنامج.

جـ) إعادة تقييم هؤلاء التلاميذ باستخدام نفس أدوات المرحلة الأولى.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى تحسن درجات التلاميذ في المرحلة الثانية بنسبة ٣٢% فيما يخص الاستبيان، و ١١٩% فيما يخص اختبار الوعي الفونولوجي، كما أبدوا تحسنا في المجالات التعليمية الأخرى كالقراءة والكتابة والحساب والمهارات التواصلية واللغة بشكل عام بنسب تتراوح بين ٣٢% و٦٦% حسب تقييم المعلمين(كما ورد في. قندوز محمود، ٢٠١٨).

ز) دراسة Nancy,A Raitano et al(2004): هدفت إلى الكشف عن مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى عينة من الأطفال مضطربي الكلام واللغة، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٤٢ طفلا ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٥-٦ سنوات، مقسمين إلى مجموعتين: الأولى تشمل الأطفال ذوي التاريخ المرضي من اضطراب اللغة والكلام(ن= ١٠١)، والثانية تتضمن الأطفال العاديين(ن= ٤١). وقد اختبرت قدرات هؤلاء الأطفال من حيث القدرة على إنتاج الكلام، الربط بين الحرف والكلمة، الربط بين الحرف وصوته، وتسمية الأشياء. وبينت الدراسة أنه كلما ازدادت درجة الضعف في الكلام واللغة ازداد الضعف في مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة.

حـ) دراسة كامبل وتاكبري(٢٠١٣): هدفت إلى تقييم التخلف الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مدرسة أشرام في الهند، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم استخدام بطاقات الملاحظة والمقابلات لتقييم مهارات القراءة الأساسية وغيرها من المهارات لعينة تتكون من (٦٨) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم تخلف أكاديمي واضح وأدار دراسي منخفض كان معظمهم من الطبقة ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني وعدد أفراد العائلة الكبير.

ط) دراسة Giusto(2015): هدفت هذه الدراسة إلى بحث فاعلية استراتيجية القراءة بصوت عال في درجات الفهم القرائي لدى الأطفال المصنفين على أنهم يجدون صعوبات

في تشفير الكلمات. وشملت عينة الدراسة ٨٢ تلميذ وتلميذة في الصف الثالث الابتدائي، ٢٨ لديهم صعوبات في فك التشفير، و ٥٤ قراء عاديين، من مدرستين مشتركتين في برنامج صيفي واحد في كوينز بنيويورك، ومتوسط العمر ٨ سنوات و ٩ أشهر. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة قوية بين الاختبار وتصنيف الطالب؛ فالطلاب ذوو فك التشفير الضعيف كانت درجاتهم أكبر في ظل القراءة بصوت عال، في حين لم يستفد القراء العاديون من هذه الاستراتيجية.

ي) دراسة Snowling & Melby-Lervag(2016): التي اهتمت بفحص حالة الأطفال ذوي الخطر العائلي لعسر القراءة الذين يعانون من التأخر اللغوي في كل من الصوتيات ومهارات اللغة الأوسع كمهارات التشفير(الوعي الصوتي و معرفة الحرف و التسمية الآلية). وكانت النتائج مؤيدة أن الأطفال المعرضين للإصابة بعسر القراءة لديهم إعاقات أكثر خطورة في لغة ما قبل المدرسة، ويميل آباؤهم إلى الحصول على مستويات تعليمية أقل والقراءة بشكل أقل، وتشير النتائج كذلك إلى أن عجز المعالجة الصوتية خلل داخلي يزيد من خطورة صعوبات القراءة.

ك) دراسة أحمد وكيران(٢٠١٧): استقصت عوامل التأخر التعليمي في ولاية جامو وكشمير في الهند، حيث اشتملت عينة الدراسة على ١٥ مجتمعا من المجتمعات الممثلة للدراسة تم اختيارهم بتقنية كرة الثلج، وتم استخدام المنهج الوصفي وأجريت المقابلات من أجل فهم وتحليل العوامل المسؤولة عن ظاهرة التأخر التعليمي، وقد تم الكشف عن عدد من العوامل الاجتماعية والاقتصادية والتربوية المسؤولة عن التأخر التعليمي، واقترحت حلول مناسبة وعلاجات ذاتية.

ل) دراسة Tabulda(2017): هدفت إلى التحقق من العلاقات الطولية بين لغة الآباء المقدمة للأطفال في عمر ٣ سنوات ومهارات القراءة والكتابة(المفردات، القواعد، والوعي الفونيمي) لديهم بعد عام. وشمل المشاركون ٦٩ ثنائيا من الآباء والأطفال من مختلف الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والعرقية، وتم التسجيل صوتيا في المنزل للمشاركين أثناء إجراء محادثات عن الأحداث السابقة واللعب الحر، وبعد عام تم تقييم الأطفال باستخدام بطارية مكونة من اختبارات معيارية لكل من: المفردات، المهارات النحوية، ومهارات الوعي الفونيمي. وقد أكدت النتائج على أن مهارات اللغة الشفهية المبكرة للأطفال وخاصة المفردات تتنبأ بمهارات القراءة والكتابة فيما بعد، وكذلك مهارات اللغة الشفهية لدى الآباء وخاصة المهارات المعجمية تتنبأ بمهارات القراءة والكتابة لأطفالهم.

م) دراسة Almutairie(2018): هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات الشائعة التي تؤثر سلبا على الفهم القرائي لدى تلاميذ الصفي الثالث ذوي صعوبات التعلم، كما هدفت

إلى التحقق من استراتيجيات القراءة الفعالة التي يستخدمها معلمو التربية الخاصة لتحسين مستوى القراءة والفهم القرائي. وأجريت هذه الدراسة في ٥ مدارس ابتدائية استوفت المعايير المطلوبة: تقع في المنطقة الجنوبية الغربية من ولاية ميشيغان، في نطاق ٣٠ ميل من الجامعة الراعية، ٥% أو أكثر من الطلاب لديهم صعوبات تعلم، لديهم غرفة مصادر ومعلمين تربية خاصة. وتضمنت الأدوات المقابلات، وثائق شبه منظمة، طرح الأسئلة، إعادة السرد. وقد أشار معلمو التربية الخاصة أن مشكلات القراءة التي تؤثر سلبا على الفهم القرائي منها: مشكلات الخلفية المعرفية، مشكلات الطلاقة، مشاكل مع المفردات. كما تبين أن استراتيجيات الفهم فعالة في تحسين الاستيعاب.

ن) دراسة Law et al(2018): تم فحص المعالجة المورفولوجية (الصرفية)وعلاقتها بقياسات الوعي المورفولوجي(الصرفي) ومعرفة القراءة والكتابة لدى ٣٠ طفل هولندي من ذوي صعوبات القراءة والأداء المرتفع و ٣٠ من أقرانهم العاديين. وتمت مطابقة المجموعتين في العمر الزمني والفهم القرائي، وقياس الوعي المورفولوجي باستخدام اختبار إكمال الجمل. و تدعم النتائج المعالجة المورفولوجية كعامل تعويضي لذوي صعوبات القراءة وخاصة الذين يظهرون أداء أقل في قياسات الوعي الصوتي.

س) دراسة Van Viersen et al(2018) : بحثت الدراسة دور اللغة الشفهية المبكرة والمخاطر العائلية لعسر القراءة في نمو الفهم القرائي وتطوره اللاحق، وتكونت العينة من ٢٣٧ طفل، ١٦٤ منهم معرضا لخطر الإصابة بالديسلكسيا، وتم الحصول على البيانات الطولية في سبع مناسبات خلال الفترة بين ٤ و ١٢ سنة. وتم التوصل إلى وجود أثر للخطر العائلي للإصابة بالديسلكسيا على النمو من خلال علاقته بمارات ما قبل القراءة والكتابة وتعرف الكلمة وفك تشفيرها والفهم القرائي. وعلى الرغم من أن الأداء على المقاييس اللغوية كان في كثير من الأحيان أقل بالنسبة للمجموعة المعرضة للخطر العائلي، إلا أنه لم يكن لتلك المخاطر العائلية علاقة محددة بالقدرات اللغوية الشفهية المبكرة أو اللاحقة.

ع) دراسة Caglar-Ryeng et al(2019): هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين المفردات(النمو المعجمي) والقواعد(النمو السينتاكتي) لدى الأطفال ذوي خطر الإصابة بصعوبات القراءة وأقرانهم العاديين في الأعمار من سنة ونصف إلى ست سنوات. وتم تقييم المجموعات على مدار سبع فترات زمنية باستخدام الاختبارات الموحدة وتقارير الآباء. وقد أكدت النتائج على أنه بالرغم من تمتع مجموعتي الأطفال بنمو متماثل في السنوات المبكرة في كل من المفردات والقواعد، إلا أن مجموعة الأطفال المعرضين للخطر أظهرت أداء أقل في قياسات المفردات في نهاية مرحلة ما قبل المدرسة . كما وجدت النتائج في عمر ست سنوات ارتباطا سالبا بين المفردات والقواعد لدى الأطفال المعرضين للخطر مقارنة بأقرانهم العاديين.

ف) دراسة Giguere(2019): تعتبر هي الأولى من نوعها لفحص العلاقة داخل وعبر اللغات بين مهارات اللغة الشفهية والفهم القرائي في كل من اللغتين الإنجليزية والإسبانية. وقد وجدت التحليلات الطولية علاقات مهمة داخل اللغة بين مهارات اللغة الشفهية والفهم القرائي، إلا أنه عبر اللغات لم تكن مهارات اللغة الشفهية في اللغة الإسبانية مرتبطة بشكل كبير بالفهم القرائي في اللغة الإنجليزية.

ص) دراسة Dicataldo et al (٢٠٢٠): هدفت إلى تحليل جدوى وفاعلية تدخل قائم على السرد لتعزيز مهارات اللغة الشفهية في مرحلة ما قبل المدرسة لدى الأطفال القادمين من عائلات منخفضة اجتماعيا، وكذلك التحقق من مفردات الأطفال الأولية. وأشارت النتائج إلى حصول الأطفال في مجموعة العلاج على مكاسب أكبر من الأطفال في المجموعة الضابطة في جميع القياسات، وهناك أدلة على قابلية تعميم التدخل في مهارات أخرى، كما ظهر أن الأطفال الذين يمتلكون مفردات أولية أكثر يحققون مكاسب أعلى في فهم اللغة.

ق) دراسةHetterly (٢٠٢٠): هدفت الدراسة شبه التجريبية إلى بحث فاعلية استخدام فاحص اللغة CUBED و Story Champs في مركز روضة الأطفال في ديلاوير؛ لمعرفة ما إذا كان المتعلمون الذين يحتاجون إلى التدخل الصوتي يفتقرون أيضا إلى المزيد من الدعم اللغوي لتحسين الفهم القرائي مثل: المعرفة السابقة، المفردات، القواعد ، وفك تشفير الكلمات. وقد أكدت النتائج على أن الفهم القرائي يحتاج إلى كل من مهارات التشفير ومهارات اللغة الشفهية الجيدة، كذلك فإن رياض الأطفال تحتاج إلى تنمية لغوية واستخدام مناهج غنية.

ر) دراسة Weippert(2020): سعت إلى بحث العلاقة بين تنمية التعلم ومهارات اللغة الشفهية– وخاصة المفردات– في أوقات غير معتادة من اليوم الدراسي مثل أوقات ممارسة الأنشطة كحصص الرسم، وذلك من خلال معرفة خصائص محادثات الأطفال وأفعال المعلم وخطابه وتحركاته التي تؤثر في تلك المحادثات، وقد استخدمت الباحثة منهج دراسة الحالة لتحليل الخطاب والمحادثات. وتساهم نتائج هذه الدراسة في مجال تعلم القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال معرفة كيفية استخدام الأطفال للغة الشفهية ودعمها طوال اليوم الدراسي، وإشراكهم في محادثات هادفة تبني علاقاتهم الاجتماعية، كما أن لها آثار إيجابية في إعداد المعلم.

ش) دراسة Oliveira et al(2021): تم إجراء مقارنة بين الأطفال ذوي اضطرابات اللغة النمائية والأطفال ذوي صعوبات القراءة من جهة، وبينهم وبين أقرانهم العاديين من جهة أخرى في كل من: المعالجة الصوتية، اللغة، والقراءة، وذلك في المرحلة العمرية من ٧– ١٠ سنوات. وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين ذوي اضطرابات اللغة

النمائية وذوي صعوبات القراءة، إلا أن أداءهم كان أقل من أقرانهم العاديين في كل القياسات. ومع ذلك فإن الأطفال المصابين باضطراب اللغة النمائي يظهرون إعاقات لغوية أكثر حدة وانتشارا من الأطفال المصابين بصعوبات القراءة في كل من المفردات وسرعة التسمية.

ت) دراسة Salleh et al(2021): التي هدفت إلى التحقق من مدى وجود علاقة بين التطور المعجمي والنحوي في اكتساب اللغة المبكر، كما هدفت إلى التأكد من الدور الذي تلعبه البيئة اللغوية للطفل في تطوير كلا من معجمه وقواعده، وأكدت النتائج على أنه بالإضافة إلى الارتباط القوي بين المعجم والقواعد، كذلك فإن المتغيرات الأخرى كالبيئة اللغوية لها أثر كبير على إنتاج الطفل اللغوي.

ث) دراسة Peck(2022): قامت الباحثة بمتابعة فاعلية الاستخدام اليومي لروتين اللغة الشفهية في الفصل الدراسي والذي يتضمن التركيز على تسمية ووصف والاستماع إلى قصة والإجابة عن أسئلة بسيطة ومعقدة وممارسة إعادة سرد القصة كل ذلك أثناء التدرب على استخدام جمل كاملة وتأثير ذلك على قدرة التلاميذ على الكتابة. وقد تابعت الباحثة(٤٢) تلميذا في الصف الثالث الابتدائي يتحدثون الإنجليزية في مدرستين ابتدائيتين مختلفتين في منطقة حضرية كبيرة في تكساس. وفي هذه الدراسة شبه التجريبية قامت الباحثة بتطبيق اختبار اللغة المكتوبة النسخة الرابعة تلاه التدريب والتنفيذ لروتين العلاج، وبعد انتهاء فترة الثلاثة أشهرقامت الباحثة بإعادة تطبيق الاختبار، وحللت نتائج الاختبارين القبلي والبعدي باستخدام الإحصاء الوصفي واختبار(ت). وتدعم النتائج أن استخدام اللغة الشفهية المنظمة داخل الفصل الدراسي على أساس يومي يحقق مكاسب عالية في القدرة على الكتابة والإملاء وكتابة الجمل المنطقية وتكوين القصة، فالأطفال الذين تعرضوا لهذا المنهاج اليومي المنظم للغة الشفهية تمكنوا من تحقيق درجات كتابة أعلى في ختام الدراسة. كما توصلت إلى ضرورة زيادة وعي المعلمين بأهمية إشراك الطلاب في أنشطة لغة شفهية منظمة لتوسيع نطاق مفرداتهم وزيادة معرفتهم بالقراءة والكتابة.

تعليق:

نلاحظ من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية ما يلي:

١ – **الأهداف:** تنوعت أهداف الدراسات السابقة، فبعضها اهتم بالتعرف على أهمية اللغة الشفهية في تنمية مهارات القراءة والكتابة والفهم القرائي{ Abu- Rabia(١٩٩٥)؛ Tabulda(2017)؛ Giguere(2019)؛ Weippert(2020)؛ Salleh et al(2021) }، والبعض الأخر اهتم ببحث أثر البرنامج العلاجي القائم على مهارات القراءة والكتابة في تنمية وتعزيزاللغة الشفهية {Atyah(2000)؛ Dicataldo et al (٢٠٢٠)}، ودراسات

اهتمت ببحث أثر البرنامج العلاجي القائم على مهارات اللغة الشفهية في تطوير الفهم القرائي وقدرات القراءة والكتابة لدى التلاميذ { أمل زكي(٢٠١٠) ؛ Hetterly (٢٠٢٠)؛ Peck(2022) }، ومجموعة منها اهتمت بمعرفة الفروق بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في بعض مهارات اللغة الشفهية {Nancy,A Raitano et al(2004)؛ عوض عبد العظيم عوض هاشم(٢٠١٠)؛(Snowling & Melby-Lervag 2016) ؛ Van Viersen et al(2018) ؛ Law et al(2018))؛ Caglar-Ryeng et al(2019)؛ نبيلة طاهر على التونسي(٢٠٢٠)؛ Oliveira et al(2021)}، ومجموعة أخرى توقفت على وصف اللغة الشفهية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة أو التلاميذ العاديين دون الاهتمام بمعرفة الفروق بينهم فيها { أحمد الزق وعبد العزيز السويري؛ ويزة الغول، ٢٠١٨؛ مها حسن محمد جاسم دشتي(٢٠٢٠)

٢ – **العينة:** اشتملت الدراسات السابقة على عينات متعددة، فبعضها اتجه إلى تلاميذ رياض الأطفال وخاصة المعرضين لخطر الإصابة بالديسلكسيا Nancy,A { Raitano et al(2004)؛ Tabulda(2017)؛ Dicataldo et al (٢٠٢٠)؛ Hetterly(٢٠٢٠) }، والبعض الآخر اتجه إلى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف الدنيا (من الصف الأول إلى الصف الثالث){Atyah (2000)؛ Peck(2022)}، وقليل منها اتجه إلى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف العليا(من الصف الرابع إلى الصف السادس) وهي دراسة وحيدة Abu- Rabia(١٩٩٥) ودراسة نبيلة طاهر على التونسي(٢٠٢٠) التي اقتصرت على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، والبعض مزج بين المرحلتين أحمد الزق وعبد العزيز السويري؛مها حسن محمد جاسم دشتي(٢٠٢٠)؛ Oliveira et al(2021)، وبعض الدراسات الطولية التي تناولت الأطفال من عمر رياض الأطفال وحتى دخول المدرسة الابتدائية وحتى الانتهاء منها Van Viersen et al(2018)؛ Caglar-Ryeng et al(2019)}.

وتنوعت أعداد التلاميذ حسب كل باحث ودراسته وأهدافه، فبعضها اعتمد العينات الصغيرة {Atyah(2000)؛ أمل زكي(٢٠١٠)؛ عوض عبد العظيم عوض هاشم(٢٠١٠)؛ Tabulda(2017)؛ Law et al(2018))؛ نبيلة طاهر على التونسي(٢٠٢٠)؛ Peck(2022) } التي تراوحت بين ٣٠ و٨٨، وبعضها اعتمد العينات الكبيرة {Nancy,A Raitano et al(2004)؛ أحمد الزق وعبد العزيز السويري ؛ Van Viersen et al(2018) }التي تراوحت بين ١٤٢و٢٣٧.

٣ – **الأدوات:** استخدمت مقاييس واختبارت انتقاء وتعرف ذوي صعوبات التعلم مثل: مقياس وكسلر للذكاء، اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، استمارات المسح السريع، قائمة صعوبات التعلم(إعداد عادل عبدالله، ٢٠٠٦)، مقياس ذكاء ستانفورد بينيه وغيرها،

ومنها: أمل زكي(٢٠١٠)؛ عوض عبد العظيم عوض هاشم(٢٠١٠)، أحمد خليل منصور رسلان(٢٠٢٠)

بالإضافة إلى مقاييس مهارات اللغة الشفهية التي تضمنت أهم تلك المهارات وفقا لكل دراسة ومنهاAbu- Rabia (١٩٩٥): اختبار تهجئة باللغة العربية، مهمة إملائية، مهمة بصرية، اختبار الذاكرة العاملة، وقياس الوعي الفونولوجي. وAtyah(2000): اختبارالتعريف الشفوي، إكمال الجمل، بناء الجمل، تصحيح الجمل، والتحليل الصوتي. وNancy,A Raitano et al(2004) : اختبار القدرة على إنتاج الكلام، الربط بين الحرف والكلمة، الربط بين الحرف وصوته، وتسمية الأشياء. وعوض عبد العظيم عوض هاشم(٢٠١٠): قائمة تحديد مهارات اللغة الشفهية. وTabulda(2017) : بطارية مكونة من اختبارات معيارية لكل من: المفردات، المهارات النحوية، ومهارات الوعي الفونيمي. وLaw et al(2018):اختبار إكمال الجمل.و نبيلة طاهر علي التونسي(٢٠٢٠: اختبار يتضمن أربعة مستويات للتجهيز: معجمي، نحوي، دلالي، وتطبيقي وWeippert(2020): منهج دراسة الحالة لتحليل الخطاب والمحادثات.وأخيرا Peck(2022):اختبار اللغة المكتوبة النسخة الرابعة.

٤ – المنهج: تنوعت المناهج المستخدمة حسب طبيعة وأهداف كل دراسة، فبعضها اتبع المنهج الوصفي المقارن، وبعضها استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والبعض الآخر استعمل المنهج التجريبي وشبه التجريبي.

٥ – النتائج: توصلت الدراسات إلى نتائج عديدة جميعها تؤكد على أهمية مهارات اللغة الشفهية في دعم عملية القراءة والكتابة كما يلي:

العمليات الصوتية والعمليات الدلالية والعمليات النحوية ترتبط بقوة بعملية القراءة في اللغة العربية في Abu- Rabia(١٩٩٥)، وهو ما يتفق مع دراسةTabulda (2017) التي توصلت إلى أن مهارات اللغة الشفهية المبكرة للأطفال وخاصة المفردات تتنبأ بمهارات القراءة والكتابة فيما بعد. وتساهم نتائج دراسات Weippert(2020)و Peck(2022) في مجال تعلم القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال معرفة كيفية استخدام الأطفال للغة الشفهية ودعمها طوال اليوم الدراسي.

كذلك فإنه كلما ازدادت درجة الضعف في الكلام واللغة ازداد الضعف في مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة كما توصلت Nancy,A Raitano et al(2004)، وعجز المعالجة الصوتية خلل داخلي يزيد من خطورة صعوبات القراءة في Snowling & Melby-Lervag(2016) ؛ ويزة الغول(٢٠١٨)، وهو ما تؤكده دراسة كل من Van Viersen et al(2018) و Caglar-Ryeng et al(2019) و نبيلة طاهر علي

التونسي(٢٠٢٠) وOliveira et al (2021) والتي توصلت إلى أن الأداء على المقاييس اللغوية كان في كثير من الأحيان أقل بالنسبة للمجموعة المعرضة للخطر العائلي.

وقد وجدت التحليلات الطولية علاقات مهمة داخل اللغة بين مهارات اللغة الشفهية والفهم القرائي في Giguere(2019)، فالأطفال الذين يمتلكون مفردات أولية أكثر يحققون مكاسب أعلى في فهم اللغة في Dicataldo et al (٢٠٢٠)، والفهم القرائي يحتاج إلى كل من مهارات التشفير ومهارات اللغة الشفهية الجيدة في Hetterly (٢٠٢٠).

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في عدة نقاط:

١ – بناء إطار نظري من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والكتب العلمية، والإثراء في المعلومات والبيانات المتعلقة بالموضوع قيد الدراسة.

٢ – تحديد بعض المحاور والعناصر الخاصة بالإطار النظري وصياغة مشكلة الدراسة بطريقة سليمة.

٣ – تحديد خطوات وإجراءات الدراسة ، وبناء أدوات جمع البيانات بما يتناسب مع طبيعة وأهداف الدراسة الحالية.

٤ – اختيار أنسب الأساليب الإحصائية من خلال مطالعة المعالجات الإحصائية في الدراسات السابقة.

٥ – التعرف على طرق متنوعة لعرض وتفسير ومناقشة النتائج.

ملخص:

من خلال العرض السابق لمحور(مهارات اللغة الشفهية) نلاحظ اهتمام الباحثين بدراسة اللغة وتحديد مفهومها وأهميتها ومراحل اكتسابها والنظريات المفسرة لها، وتعد اللغة من أهم وسائل التواصل والتعبير عن الذات، وذلك بما تحتويه من مهارات كالتحدث والاستماع والقراءة والكتابة، فهي تمثل نافذة من نوافذ المعرفة وتناقل الخبرات الحياتية. واللغة الشفهية أو اللفظية باعتبارها أحد جانبي اللغة، قد لاقت نصيبا من البحث لتحديد مفهومها وأبعادها وأهميتها وعلاقتها بالقراءة والفهم القرائي.

وقد أثبتت الدراسات السابقة أن اللغة الشفهية بأبعادها الخمسة: الأصوات، المعاني، الصرف، النحو، البرجماتية، لها دور مهم في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما زخرت هذه الدراسات بأساليب متعددة لقياس مهارات اللغة الشفهية.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تبحث مهارات اللغة الشفهية لدى عينة التلاميذ المتأخرين دراسيا التي أغفلتها الدراسات السابقة تماما اللهم إلا دراسة Dicataldo et al (٢٠٢٠) التي تناولت التأخر الدراسي بشكل غير مباشر من خلال تعزيز

مهارات اللغة الشفهية لدى الأطفال القادمين من عائلات منخفضة اجتماعيا، ومن المعروف أن التأخر الدراسي له مسببات شتى سيرد توضيحها في هذه الدراسة والحرمان الاجتماعي أحد هذه المسببات.

كذلك فإنها الدراسة الأولى من نوعها التي تبحث الفروق بين فئة ذوي صعوبات الفهم القرائي وفئة المتأخرين دراسيا في مهارات اللغة الشفهية الأربع: الصوتي، السيمانتي، المورفولوجي، والسينتاكتي، في حين اقتصرت الدراسات السابقة على الفروق بين العاديين وذوي صعوبات القراءة واللغة، كما اقتصرت على مهارتين أو ثلاثة من هذه المهارات.

وهو ما يستدعي من الباحثة ضرورة بحث الفروق بين الفئتين المذكورتين أعلاه في متغير(مهارات اللغة الشفهية) لتوضيح السمات المميزة لكل فئة منهما في تلك المهارات.

٢ – المحور الثاني: صعوبات الفهم القرائي:

أ) مفهوم الفهم القرائي:

يعرف الفهم القرائي بأنه:" القدرة على إدراك المعنى مما هو مكتوب وذلك على مستوى الجملة أو القطعة أو النص من خلال القراءة الصامتة"(نصرة محمد، ٢٠٠٨).

ويعرف إبراهيم(٢٠٠٩،ص٧٧٢) الفهم القرائي بأنه:" عملية التفاعل بين أفكار الكاتب والخلفية المعرفية للقارئ والتي ينتج عنها خلق المعنى"(في. جامعة الأزهر، ٢٠١٨).

ويعرف أحمد البهي السيد(٢٠٠٩) الفهم القرائي بأنه:" عملية عقلية معقدة تشمل عديدا من العمليات العقلية العليا، وتتدرج في مستويات بدءا من فك الرموز، وانتهاء بالمستوى الإبداعي، وتتضمن الربط الصحيح بين المعنى والرمز، وإخراج المعنى من السياق، وتنظيم الأفكار المقروءة"(نايف بن عابد، ٢٠١٥).

ويعرفه السيد(٢٠١٠، ص٥٨) بأنه:" نشاط عقلي يتم فيه الربط بين المعلومات المرئية المكتوبة، والمعلومات المخزنة عنها في الذاكرة، وإحداث مواءمة وموازنة بينهما لكي يتمكن القارئ من التفاعل مع النص المقروء، وتحليله واستنتاج المعاني الضمنية فيه، والانتهاء من ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء، ومعرفة اتجاهات الكاتب منه"(في. جامعة الأزهر، ٢٠١٨).

ويعرفه شعلان(٢٠١١، ص٢٢٦) بأنه:" عملية عقلية يقوم بها الطالب بالانتقال من الفهم السطحي للنص الذي يشمل تعرف الرمز والنطق بالمقروء، إلى الفهم العميق للنص الذي يشمل التحليل والربط والاستنتاج والنقد" (في. جامعة الأزهر، ٢٠١٨).

وتعرف مروى سالم(٢٠١٢) الفهم القرائي بأنه:" عملية عقلية معرفية تعتمد على سلامة العمليات العقلية وتعاقبها الانتباه والسرعة الإدراكية والذاكرة العاملة، والتي يستخدمها القارئ أو المستمع أثناء المشاركة الفعالة مع النص؛ لاستنتاج المعاني الضمنية والاتفاق والاختلاف مع الكاتب وتكوين مفهوم خاص به"

ويعرف (Almutairi, 2018) الفهم القرائي بأنه:" مستوى الفهم الذي يحصله التلميذ من المكتوب، والتلاميذ المتمكنون في قراءة الكلمات المكتوبة يتعرفون عليها بسرعة ودون عناء، ويستخدمون قدرتهم على المعالجة في فهم ما يقرأونه".

ومما سبق يمكن للباحثة تعريف الفهم القرائي اصطلاحيا كما يلي:" عملية عقلية تتضمن: القارئ، النص، والكاتب، حيث يتفاعل القارئ مع النص المكتوب ؛ للوصول إلى المعاني الحرفية للكلمات، والمعاني الضمنية التي يقصدها الكاتب ويفسرها القارئ حسب خبرته السابقة، مع ضرورة توافر مجموعة من العمليات العقلية التي تبدأ من المستوى السطحي المتمثل في تعرف الرموز المكتوبة، وانتهاء بالمستوى العميق المتمثل في بناء المعني والاستنتاج وإدراك العلاقات والنقد وغيرها من العمليات التي تتم على مستوي الكلمة والجملة والفقرة والنص.

ب) أهمية الفهم القرائي:

إن امتلاك القدرة على اكتساب المعنى من النص المكتوب مهارة أساسية يحتاج جميع التلاميذ إليها لتأكيد النجاح في الحياة الأكاديمية(Almutairi, 2018). وقد وردت الكثير من الآيات التي تدعو إلى إعمال العقل للوصول إلى الفهم، قال تعالى:" إنما يتذكر أولو الألباب"(سورة الزمر – آية٩)، وقال تعالى:" إن في ذلك لذكرى لأولي الألباب"(سورة الزمر – آية ٢١)، وقال تعالى:" وقالوا لو كنا نسمع أو نعقل ما كنا في أصحاب السعير"(سورة الملك– آية ١٠).

ويشير فتحي الزيات(١٩٩٨، ص٤٥٧) إلى أن تعرف الكلمة والفهم القرائي من المهارات الأساسية للقراءة، وهما مهارتان متكاملتان وتعتمد كل منهما على الأخرى، فتعلم القراءة يبدأ بمهارة تعرف الكلمة أولا في السنوات الأولى من الدراسة؛ لكي تبرز وتقوى مهارة الفهم القرائي فيما بعد في السنوات اللاحقة(أمينة زغال، ٢٠٠٨). وهو يرتبط ارتباطا وثيقا بالنجاح الأكاديمي من الحضانة إلى الجامعة، وحتى النجاح المهني والحياتي للفرد(فتحي الزيات، ٢٠١٥). فالأفراد يحتاجون قراءة وفهم التوجيهات وطلبات العمل والصحف وغيرها، كذلك يحتاجونه للحصول على وظيفة والاستمرار فيها (Almutairi, 2018).

وتقوم عملية القراءة على محاولة فهم المادة موضوع القراءة من خلال ملء الفجوات بين المعلومات المقدمة من النص المقروء، وبين البناء المعرفي للفرد الذي يقوم بالقراءة(

السيد علي، ٢٠١٠). ويحتاج الطلاب الفهم القرائي باعتباره مهارة أساسية تمكنهم من النجاح في حياتهم الشخصية كفهم أي نص يظهر أمامهم، والتقدم للوظائف والأنشطة اليومية(Almutairi, 2018).

ويذكر سيد محمد(٢٠١٦) أنه نظرا لأهمية الفهم القرائي فقد حظى بالاهتمام من وزارة التربية والتعليم، حيث جعلته أحد المستويات المعيارية القومية لتعليم مهارة القراءة(وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٣،٩٧)، كما عدته هدفا رئيسا من أهداف تعليم القراءة بالمرحلة الإعدادية(وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٨،٦٨)، واعتبرته(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد،٢٠٠٩،٨) أحد نواتج التعلم الفعال.

ويظل الفهم القرائي وتنميته هدفا من الأهداف الأساسية التي يسعى المربون وعلماء النفس والتربية الخاصة إلى تحقيقها دوما لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية وخاصة المرحلة الابتدائية(نايف بن عابد، ٢٠١٥). ويحتاج الطلاب إلى الفهم القرائي لتحقيق الأهداف التعليمية بنجاح(Almutairi, 2018). ومن أهداف الفهم القرائي: قراءة نفس الموضوع من مصادر متعددة، و تحديد معلومات معينة في النص المقروء، وتحديد المعلومات المهمة للتركيز عليها ، والمعلومات غير المرتبطة بالموضوع(Almutairi, 2018).

ويؤكد عبد الحميد(٢٠٠٠) أن الفهم القرائي مطلب ضروري ولا يقتصر على مادة واحدة، بل يشمل جميع المواد الدراسية من لغات وعلوم ورياضيات(في. جامعة الأزهر، ٢٠١٨). إن الفهم القرائي هو أساس فهم المحتوى الأكاديمي، وتزداد هذه الأهمية كلما تقدم التلميذ في المراحل التعليمية؛ ليتمكن من تحقيق الأهداف التعليمية في الفصل والمدرسة(Almutairi, 2018).

ويعد الفهم القرائي هو الهدف الأساسي للقراءة مهما كان نوعها أو مستوى قارئها، فلا قراءة بلا فهم، وتشتد الحاجة إليه مع التقدم التكنولوجي والمعلوماتي، لا سيما ونحن نعيش في مجتمع المعرفة الذي يتطلب قارئا فاهما منتجا(جامعة الأزهر، ٢٠١٨). ويعتبر الفهم القرائي أهم مهارات القراءة، فالقراءة الحقيقية هي التي تقترن بالفهم، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح(سيد محمد، ٢٠١٦). والغرض الأساسي والأسمى للقراءة هو الفهم وتنمية مدارك الفرد؛ ليكون جواز عبوره لتعلم العلوم الأخرى(أحمد البهي، ٢٠٠٩؛ أيمن الهادي، ٢٠١٥).إن الفهم القرائي يعد أمرا حيويا في عملية القراءة، وهو ذروة مهارات القراءة وأساس عملياتها للسيطرة على مهارات اللغة كلها(في. جامعة الأزهر، ٢٠١٨).

ويعد الفهم القرائي الهدف الأساسي للقراءة بما يتضمنه من عمليات عقلية كالتحليل والاستنتاج و النقد والحكم(جامعة الأزهر، ٢٠١٨). ويجب الإشارة إلى الأهمية البالغة

للفهم القرائي وتأثيره على مجمل المسيرة الأكاديمية والحياتية للفرد، فهو منشأ التطور العقلي المعرفي للفرد بما ينطوي عليه من مدخلات وعمليات ونواتج(فتحي الزيات، ٢٠١٥). ويذكر (Nussbaum,2009) أن تفاعل المتعلمين مع النصوص القرائية المتنوعة يتيح الفرصة أمامهم لتوظيف العمليات العقلية والاستفادة من الخبرات السابقة في فهم ما يتضمنه النص من معان(في. نايف بن عابد، ٢٠١٥). إن الفهم القرائي ليس مهارة ولكنه وظيفة أو معالجة معقدة تتضمن العمليات العقلية العليا كالتفكير والتحليل والتخيل والترجمة، وهو ما يعني أن الفهم القرائي يعتمد على وجود معرفة محددة في مجال معين (Almutairi, 2018).

وإذا كانت القراءة عملية عقلية معقدة تتضمن عدة عمليات فرعية، فإن الفهم هو العملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى، فالانطلاق والبطء في القراءة يتوقف على فهم القارئ لما يقرأ(سيد محمد، ٢٠١٦). ويعد الفهم القرائي بمثابة البنية الأساسية التي ينطلق منها المتعلم إلى تعلم واستيعاب موضوعات القراءة والمعرفة(نايف بن عابد، ٢٠١٥). ويشير فضل الله(٢٠٠١) إلى أهمية الفهم القرائي للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد في موضوعية، وتعويده إبداء الرأي وإصدار الأحكام على المقروء(في. جامعة الأزهر، ٢٠١٨).

ويرى عبيد(١٩٩٦، ٥٧) أن أهمية الفهم القرائي تتضح فيما يلي:

١. الفهم القرائي مطلب لغوي وتربوي؛ لأنه يحقق أسمى أهداف القراءة.
٢. الفهم هوالبنية الأساسية التي ينطلق المتعلم منها إلى تعلم المواد التعليمية واستيعابها.
٣. العديد من صعوبات التحصيل في المواد الدراسية المختلفة ترتبط ارتباطا إيجابيا بالضعف في الفهم القرائي.
٤. فهم الظاهرة في العلم يساعد على تحليلها والتحكم فيها والتنبؤ بنتائجها(في. سيد محمد، ٢٠١٦).

ويحدد أحمد(٢٠١١) أهمية الفهم القرائي فيما يلي:

١. الاستفادة من المقروء بأفضل صورة ممكنة.
٢. السيطرة على فنون اللغة.
٣. إدراك العلاقة بين الأسباب والنتائج.
٤. التفوق الدراسي في جميع المجالات (في. جامعة الأزهر، ٢٠١٨).

جـ) تعريف صعوبات الفهم القرائي: تعددت تعريفات صعوبات الفهم القرائي كما يلي:

تعرفها أمينة كمال(١٩٩٢) بأنها:" العجز عن فهم المادة المقروءة نتيجة عدم فهم معاني الكلمات المفردة أو عدم إدراك العلاقات بين المعاني"(أحمد البهي، ٢٠٠٩).

ويعرف ماجد عثمان(٢٠٠٧، ص ٣٥٣) التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بأنهم:" تلاميذ لديهم تباعد بين مستوى الذكاء ومستوى تحصيل الفهم القرائي بالنسبة للأقران في نفس الصف والسن، كنتيجة لاضطراب أو انحراف عن المتوسط يظهر بشكل واضح في عملية فهم النصوص المقروءة. ويستبعد من حالات صعوبات الفهم القرائي الأفراد الذين لديهم مشاكل في معرفة القراءة أو التهجي أو النطق أو عيوب في السمع والبصر أو الإعاقة العقلية أو المضطربون انفعاليا أو المصابون بأمراض أو لديهم إعاقات متعددة(ماجد محمد، ٢٠٠٨).

ويعرف أحمد البهي(٢٠٠٩) التلميذ ذا صعوبة الفهم القرائى بأنه:" التلميذ الذي يكون:

١ – معدل ذكاؤه متوسط أو فوق المتوسط وفقا لاختبار الذكاء.

٢ – لا يعاني من إعاقات حسية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو سوء الظروف البيئية.

٣- أن تقل درجة تحصيله في اللغة العربية عن ٥٠%.

٤ – يحرزأكثر من ٩٠% على اختبار التعرف على الكلمة، وأقل من ٧٠% على اختبار الفهم القرائي.

وتعرف بأنها:"قصور قدرات الطالب على الفهم واستخلاص المعاني من النص"(فتحي الزيات، ٢٠١٥).

وتعرف بأنها:" قصور معرفي تكاملي تزامني لاستخلاص المعاني خلال التفاعل والاستغراق القرائي مع المواد القرائية"(فتحي الزيات، ٢٠١٥).

ومن هنا يمكن للباحثة تبنى تعريف ماجد عثمان(٢٠٠٧) للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي : "تلاميذ لديهم تباعد بين مستوى الذكاء ومستوى تحصيل الفهم القرائي بالنسبة للأقران فى نفس الصف والسن، كنتيجة لاضطراب أو انحراف عن المتوسط يظهر بشكل واضح فى عملية فهم النصوص المقروءة. ويستبعد من حالات صعوبات الفهم القرائي الأفراد الذين لديهم مشاكل في معرفة القراءة أو التهجي أو النطق أو عيوب

في السمع والبصر أو الإعاقة العقلية أو المضطربون انفعاليا أو المصابون بأمراض أو لديهم إعاقات متعددة".

د) مخاطر صعوبات الفهم القرائي:

الاحتياجات التعليمية الخاصة، والتي لا ترتبط بالإعاقات الجسدية موضوع غير معروف للكثيرين، ولهذا السبب لا يستطيع بعض الطلاب التغلب على عوائق تعلمهم، مما يسبب في كثير من حالات العنف والتنمر والتسرب من المدرسة المدرسة Larco et al,2021

ومشكلة صعوبات القراءة ما تزال من الظواهر التربوية التي تواجه المعلمين، فقد يمتلكون القدرة والتدريب والممارسة على التعامل معها، ولكنهم لا يملكون تفسيرا علميا مقنعا لها(أمينة زغال، ٢٠٠٨). وقد تعاظم الاهتمام بالصعوبات الخاصة في القراءة أو الديسلكسيا؛ لأن هؤلاء الأطفال ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ويتسمون بحدة سمع وإبصار عادية، وينحدرون من أسر عادية، إلا أن مستواهم في القراءة لا يتناسب وإمكاناتهم العقلية(السيد عبد الحميد، ٢٠١٣، ص٥٨).

ويرى Gresten(١٩٩٨، ص ٣٨) أنه مع بداية السبعينات اتجهت الأبحاث في مجال علم النفس للتركيز على مشكلات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم(في. ماجد محمد، ٢٠٠٨). فالقراءة الجيدة بدون فهم واستيعاب لا تلبي حاجة التلميذ للتعلم المطلوب خاصة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون أكثر من غيرهم لأساليب مختلفة تساعدهم في زيادة الاستيعاب والدافعية نحو التعلم(أحمد البهي، ٢٠٠٩؛ أيمن الهادي، ٢٠١٥). ويعد الفهم القرائي هو الغاية الرئيسة من درس القراءة، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح(ذياب عايض، ٢٠١٥).

والقراءة الجيدة بدون فهم واستيعاب جيد لا تلبي حاجة التلميذ للتعلم المطلوب خصوصا التلاميذ ذوي صعوبات التعلم(أحمد البهي، ٢٠٠٩). وعدم القدرة على الفهم بنجاح يمكن أن يمنع الطلاب من التعلم والاحتفاظ بالمعلومات المقروءة والتخرج من المدرسة، مما يؤثر بالسلب على)جوانب مختلفة من حياتهم كاحترام الذات والوضع الاقتصادي والاجتماعي Almutairi, 2018(

وقد اختلف العلماء في تحديد العوامل والأسباب التي تقف خلف صعوبات الفهم القرائي وانقسموا إلى فريقين، فريق يرجعها إلى صعوبات التعرف على الكلمة، وفريق يؤكد أن هناك عوامل مستقلة تؤثر على الفهم القرائي وهي معرفة المفردات، المعرفة النحوية، معرفة الأنساق العقلية، العمليات الذهنية المصاحبة(أحمد البهي، ٢٠٠٩).

وتتضح العواقب السلبية لعدم القدرة على القراءة والفهم في المواقف الحرجة مثل عدم القدرة على قراءة وفهم التعليمات على زجاجة الدواء أو حاوية بها مواد كيميائية خطيرة، أولئك الذين لا يملكون القدرة على فهم ما يقرأون يوضعون في مواقف حرجة في كل من المواقف التعليمية والحياتيةAlmutairi, 2018

ويعد الفهم القرائي أحد أهم المشكلات التي يواجهها الطلاب ذوو صعوبات القراءة، ويشمل القصور في الفهم القرائي واحدة أو أكثر مما يلي: الاستخدام غير المناسب للمعرفة السابقة، نقص المفردات، صعوبة الطلاقة في القراءة، محدودية في معرفة هياكل النص الشائعة، صعوبة التوصل إلى استنتاجات، وعدم الإلمام بالاستراتيجية المناسبة لاكتساب المعنىAlmutairi, 2018

ومن الشائع أن تجد صعوبات تعلم القراءة ترتبط ارتباطا وثيقا بكل من صعوبات الفهم القرائي والطلاقة القرائية، وهما نتاج وجود صعوبات تعلم تعتري المهارات الأساسية للقراءة(فتحي الزيات، ٢٠١٥). ويصعب اكتشاف الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في وقت مبكر بسبب أن هذا الفهم يصعب التعرف عليه قبل أن يقرأ الطلاب بالفعل، وخاصة عند وصولهم للصف الرابع الابتدائي حين تتحول عمليات الفهم القرائي من تعلم القراءة إلى القراءة للتعلم(فتحي الزيات، ٢٠١٥).

وعدم القدرة عليه يؤدي إلى الصعوبة في النجاح في الدراسة ،وعدم القدرة على الاعتماد على النفس والحصول على وظيفة، وحتى في حالة الحصول على وظيفة تكون أجورهم أقل من زملائهم الماهرين في القراءة Almutairi, 201).

هـ) نسب انتشار صعوبات القراءة:

توجد صعوبة بالغة في تحديد نسبة انتشار معينة لصعوبات التعلم، فهي تختلف من دراسة لأخرى تبعا لكل باحث وتجربته الخاصة في البحث. ومع ذلك لا يمكن الاختلاف على تفاقم هذه الظاهرة مع مرور السنوات، فضلا عن زيادة خطورتها في الدول النامية.

ويشكل الأطفال ذوو صعوبات تعلم القراءة نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم(السيد أحمد، ٢٠١٧). وتشير الإحصاءات إلى تزايد أعداد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية(خضر مخيمر و نجوى أحمد، ٢٠١١). ويذكر(Van Den, 1993,331; Meyen&Skrtic,1995,186-187) أن صعوبات القراءة والفهم القرائي على نحو خاص تمثل ما يقرب من ٨٥% إلى ٩٠% بين عدد التلاميذ المصنفين على أنهم ذوو صعوبات تعلم(في. خضر مخيمر و نجوى أحمد، ٢٠١١). ويتفقHarris& Sipay, 1995 في أن نسبة ذوي صعوبات القراءة تمثل ١٠ – ١٥% من تلاميذ المدارس، وتمثل ٨٥ – ٩٠% من مجتمع ذوي صعوبات التعلم(في. أمينة زغال، ٢٠٠٨).

وقد وجد كوالوسكي(٢٠٠١) أن فردا واحدا من بين كل خمسة أفراد يستطيعون القراءة هو الذي يقرأ، وهو ما يؤدي إلى انحطاط اللغة وضعف التحصيل الأكاديمي وانخفاض المشاركة الديمقراطية الواعية(في. نايف بن عابد، ٢٠١٥). ويذكر زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي أن كيرك وكالفنت يشيرون إلى أن ٦٠% إلى ٧٠% من ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات القراءة(أمينة زغال، ٢٠٠٨). كما نجد كل من Francks, Fisher, Marlow& Macphie(2003) يشيرون إلى أن الديسلكسيا واحدة من أكثر الاضطرابات شيوعا لدى الأطفال، وغالبا ما تحدث متزامنة مع صعوبات الحساب بنسبة تتراوح بين ٣٠- ٧٠% من ذوي الصعوبة، مما يترتب عليه مشكلات واضحة في الناحيتين التعليمية والاجتماعية(السيد عبد الحميد، ٢٠١٨، ص ١١١).

ويشير Berg & Stegelman, 2003 إلى أن ثلث أطفال الصف الرابع بالمدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية لا يستطيعون القراءة، وأن حوالي ٦٨% من أطفال هذه المدارس غير متمكنين من المهارات الأساسية في القراءة(في. السيد عبد الحميد، ٢٠١١). ويشير Demonet et al, 2004 إلى أن نسبة انتشار صعوبات القراءة تتراوح بين ٥% إلى 17,5% داخل المجتمعات المدرسية(السيد عبد الحميد، ٢٠١١). ويوجد حوالي ١٠ مليون طفل يعانون من صعوبات في القراءة، وما بين ١٠ – ١٥% منهم يعجزون عن الالتحاق بالجامعة، و٢% منهم فقط يستكملون أربع سنوات من الدراسة الجامعية(في. منى إبراهيم اللبودي، ٢٠٠٥).

وتشير الجمعية الأمريكية للسمع والكلام واللغة(٢٠١١) إلى أن الديسلكسيا واحدة من اضطرابات التعلم الأكثر شيوعا التي تؤثر على حوالي ٥% من أطفال المدارس، وتشير ذات الجمعية(٢٠١٢) إلى أن الديسلكسيا من الصعوبات ذات الانتشار العالي في المجتمعات البشرية، وغالبا تقدر نسبة انتشارها بنسبة تتراوح بين ٥- ١٠% بين السكان(في.السيد عبد الحميد،٢٠١٨، ص١١٢). ووجد كل من Giraud& Ramus,2013 أن الديسلكسيا تنتشر بنسبة تتراوح بين ٣-٧% بين أطفال المدارس الابتدائية(في. السيد عبد الحميد، ٢٠١٨، ص١١٢). ويقدر معدل انتشارها في جميع أنحاء العالم بين ٥% إلى ١٥% (Rodriguez-Cano et al,2021).

وعسر القراءة ينتشر في ١ من كل ١٠ أشخاص، مما يهدد على الأقل ٧٠٠ مليون طفل وبالغ في جميع أنحاء العالم قد يعانون من الأمية والاستبعاد المجتمعي مدى الحياة (Larco et al,2021). ووفقا لمنظمة الصحة العالمية حوالي ١٥% من السكان بالعالم يعانون من إعاقة تضر بنموهم الشخصي والأكاديمي والاجتماعي، والأكثر تضررا هي الأسر التي تعيش في المناطق الريفية(Larco et al,2021).

وتختلف نسبة انتشار صعوبات القراءة بين الأطفال من دولة لأخرى، حيث تشير الإحصاءات العالمية أن هذه النسبة تبلغ ١% في اليابان، كما تصل إلى ٥% في المملكة المتحدة، بينما تصل إلى ٨% في كل من ألمانيا والسويد، في حين تصل إلى ١٤% في الأرجنتين، وأما في اسكتلندا والولايات المتحدة الأمريكية فإنها تصل إلى ١٥%، كما تصل إلى ٢٢% في استراليا(في. السيد علي، ٢٠١٠). وتبلغ نسبة شيوع الديسلكسيا بين سكان الوطن الفنلندي حوالي ٥%- ١٠% من السكان(في.السيد عبد الحميد،٢٠١٨، ص١١٢). وطبقا لمسح في سنة ٢٠٠٧ فإن نسبة انتشار صعوبات القراءة في هونغ كونغ من 9,7%إلى 12,6% (في. Huang et al,2020). وتشير Miller إلى أن ١٥% من تلاميذ المرحلة المتوسطة في الولايات المتحدة يقرؤون بمستوى أقل من المتوسط، بينما من ١٠%- ١٢% من التلاميذ في الدول الأجنبية يعانون من مشاكل في القراءة(في. أمينة زغال، ٢٠٠٨). وفي الصين يتراوح انتشارها بين ٣% إلى ١٠%، وانتشارها في شانتو بين الأطفال حوالي 5,4% (Huang et al, 2021).

وفي دراسة أجراها مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة(٢٠٠٨) للوقوف على نسبة انتشار صعوبات القراءة على مستوى المملكة العربية السعودية، توصلت الدراسة إلى أن نسبة انتشارها تختلف باختلاف المنطقة الجغرافية، وتتراوح بين ١٤% إلى ٢١%، وهو ما يمثل مشكلة خطيرة تستدعي الانتباه والاهتمام(في. السيد عبد الحميد، ٢٠١٣، ص٥٨).أما في الدول العربية فلا توجد إحصائيات دقيقة توضح نسبة انتشار صعوبات القراءة في مراحل التعليم المختلفة(السيد علي، ٢٠١٠).

وتعتبر صعوبات تعلم القراءة من أكثر الصعوبات انتشارا وشيوعا بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، ومن أبرز أسباب فشلهم، فهي ليست مادة دراسية فحسب ولكنها نشاط أساسي في تحصيل المواد الدراسية الأخرى(السيد أحمد، ٢٠١٧). ويتفق كل من (فتحي الزيات، ١٩٩٨ ؛ Lyon et al, 2003؛ منى إبراهيم اللبودي، ٢٠٠٥؛ سالم، الشحات، وعاشور، ٢٠٠٦ ؛ أحمد البهي، ٢٠٠٩؛ السيد عبد الحميد، ٢٠١٣ ؛ قندوز محمود، ٢٠١٨؛ Almutairi, 2018 ؛ الشيماء خالد، ٢٠١٩؛و (Zingoni et al, 2021)) في أن نسبة انتشار صعوبات القراءة مقارنة بالصعوبات الأخرى حوالي ٨٠%، حيث يذكر (فتحي الزيات، ١٩٩٨،ص ٤١٩) أن ٨٠% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في القراءة(كما ورد في. خضر مخيمر و نجوى أحمد، ٢٠١١). ويشير Lyon et al, 2003 إلى أن الإحصاءات تشير بأن نسبة صعوبات القراءة في مقابل الصعوبات النوعية الأخرى تمثل ٨٠% من مجتمع صعوبات التعلم(السيد عبد الحميد، ٢٠١١). وصعوبات القراءة أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعا، حيث أن ٨٠% من ذوي صعوبات التعلم هم ممن يعانون صعوبات في القراءة(منى إبراهيم اللبودي، ٢٠٠٥). ويرى عدد من الباحثين(سالم، الشحات، وعاشور، ٢٠٠٦، ص١٤٤) أن صعوبات القراءة تمثل

أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا، بل إن أكثر من ٨٠% من ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في القراءة(كما ورد في.أيمن الهادي، ٢٠١٥). إن أكثر أنماط الصعوبات شيوعا هو صعوبات القراءة بنسبة ٨٠%(أحمد البهي، ٢٠٠٩). وما يقارب ٢٠% من الأطفال المتدرسين يعانون من صعوبات مختلفة في تعلم القراءة(قندوز محمود، ٢٠١٨). وعندما يتعلق الأمر بالطلاب الذين تم تحديدهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم حوالي ٨٠% منهم يواجهون مشاكل في القراءة باعتبارها إعاقتهم الأساسية (Almutairi, 2018). وهي أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشارا؛ حيث تبلغ نسبة انتشارها ٨٠% في مقابل الصعوبات الأخرى كما أن خمس أطفال المدارس الابتدائية يعانون تقريبا من صعوبة في القراءة على نحو من الأنحاء(السيد عبد الحميد، ٢٠١٣، ص٥٨؛ الشيماء خالد، ٢٠١٩). وتؤثر الديسلكسيا على حوالي ٨٠% من السكان، وتسبب مشكلات ملحوظة في تعلم المهارات الخاصة بالقراءة Zingoni et al, (2021).

ويتفق كل من Harris& Sipay, 1995 ؛ زيدان السرطاوي(٢٠٠٦)؛ أحمد البهي(٢٠٠٩) في أن نسبة هؤلاء التلاميذ ما بين ١٠% إلى ١٥% من تلاميذ المدارس(في. خضر مخيمر و نجوى أحمد، ٢٠١١)، ووفقا للتصنيف الإحصائي الدولي لمشكلات الصحة والمرض فإن عسر القراءة ينتشر بين حوالي ١٠% إلى ١٥% من أطفال المدارس، و ٤% منهم يعانون من صعوبات شديدة في القراءة(Dymora et al,2019).

وتبدو معالم الديسلكسيا واضحة عند حوالي ١٠ % من الأولاد، ويعاني الصبيان أكثر من البنات، وعدم التوازن في النسبة قد يكون عائدا إلى مركز اللغة في الدماغ، والذي يتميز بأنه أكثر نضوجا عند البنات دون الصبيان حتى سن البلوغ وسنين المراهقة الأولى (هلا السعيد، ٢٠١٠). و صعوبات القراءة والفهم القرائي تنتشر بدرجة كبيرة نسبيا؛ إذ تؤثر على ما بين ١٥– ٢٠% من الأطفال والمراهقين(أيمن الهادي، ٢٠١٥). وتؤثر صعوبات القراءة على حوالي ٢٠% من السكان(Huang et al, 2021).

ويتفق كل من نصرة محمد(٢٠٠٨)؛(Huang et al,2020)؛ (Caldani et al,2020)؛ (Caldani et al,2021) في أن صعوبة القراءة تنتشر بنسبة تتراوح بين ٥%– ١٠%، حيث تمثل صعوبات القراءة أعلى نسب الانتشار داخل مجال صعوبات التعلم، فتنتشر بنسبة ٥– ١٠% لدى التلاميذ في سن المدرسة(نصرة محمد، ٢٠٠٨). وهو أكثر اضطرابات النمو العصبي شيوعا عند الأطفال، وحوالي من ٥ إلى ١٠% من أطفال المدارس يعانون من صعوبات القراءة، وهو أكثر شيوعا عند الذكور Huang et al,2020). وهي اضطراب يصيب من ٥% إلى ١٠% من الأطفال في سن المدرسة(Caldani et al,2020)..

ويتفق كل من (السيد عبد الحميد(٢٠٠٥)؛ Al Amri, Aborassin, Elghawy& Soliman(2008) ؛ أيمن الهادي(٢٠١٥)) في أن نسبة انتشار الديسلكسيا حوالي ٢٠%، حيث يذكر السيد عبد الحميد(٢٠٠٥) أن التقديرات تشير إلى أن الضعف في القراءة ينتشر بنسبة ٢٠% لدى أطفال المرحلة الابتدائية، وأن نسبة الذكور ضعف نسبة الإناث، وأن هذه المشكلة تبلغ ذروتها في الصفوف الثلاث الأولى(في. خضر مخيمر و نجوى أحمد، ٢٠١١). ويشير Al Amri, Aborassin, Elghawy& Soliman(2008) إلى أن نسبة انتشار ذوي صعوبات القراءة لا تقل عن ٢٠% بين أطفال المدارس في البيئة السعودية(السيد عبد الحميد،٢٠١٨، ص١١٢).

إن هذه النسب تشير إلى محنة خطيرة تجر بقوى الأمة إلى مهاوي التخلف والانحدار لا محالة؛ لأن خطورة صعوبات التعلم لا تقف عند حد بعثرة قوى الأمة وهدر أموال طائلة هي في أمس الحاجة إليها، بل يعد مكمن خطورة فيما تخلفه هذه المشكلة من آثار نفسية خطيرة لدى المتعلم قد تهوي به في النهاية إلى أدراج مرتكبي الجريمة ومنتهكي القانون (السيد عبد الحميد، ٢٠٠٣ ، ص٨٠).

ملخص:

من خلال العرض السابق لمحور (صعوبات الفهم القرائي) تتضح أهمية دراسة مجال التربية الخاصة، حيث يضم فئة من المتعلمين لا يمكنهم مسايرة أقرانهم العاديين، كما تظهر ضرورة البحث في صعوبات التعلم بشكل خاص؛ حيث يعد ميدان صعوبات التعلم من الميادين التي شغلت اهتمام الباحثين، وذلك نتيجة للاهتمام المتزايد من قبل المجتمعات والأسر والحكومات بهؤلاء الأفراد الذين يعانون من مشكلات سلوكية أو تعليمية رغم أنهم لا يعانون من أية إعاقات جسمية، حسية، أو حركية كما أنهم يبدون عاديين في تعاملاتهم . وبدراستها دراسة متأنية ومعرفة أسبابها ومحكاتها وأنواعها وخصائصها، يمكن التمهيد لتعرف وانتقاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتوصل فيما بعد لاستراتيجيات علاجهم.

كما تبرز عند البحث في الصعوبات الخاصة في التعلم خطورة صعوبات القراءة ؛ فالقراءة ليست مادة دراسية فحسب، ولكنها أساس لتعلم المواد الدراسية الأخرى والنجاح في الحياة بشكل عام. وقد اهتم العلماء بها ووضعوا لها عدة تعريفات توضح السمات المميزة لها، ويعد الانحراف عن واحدة أو أكثر من هذه السمات مؤشر لوجود صعوبة في القراءة.

و الفهم القرائي– وهو المحور الثاني في الدراسة– باعتباره مهارة من المهارات الفرعية للقراءة؛ ولأن قراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح؛ ولأن القراءة وتعرف الكلمة هما المهارتان الرئيستان للقراءة، فإنه من الضروري البحث فيه ومعرفة مفهومه

وأهميته ومستوياته ونماذجه؛ للوصول إلى معرفة معنى صعوبة الفهم القرائي ومخاطرها، وبالتالي محاولة التأطير له ودراسته من جميع الجوانب.

المحور الثالث: التأخر الدراسي:

١ – مفهوم التأخر الدراسي:

نجد ميخائيل معوض(١٩٨٠) يشير إلى أن المتخلفين دراسيا أو المتأخرين دراسيا :" هم هؤلاء الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم العاديين من الذين في مستوى أعمارهم ومستوى صفوفهم الدراسية"، " وهم التلاميذ الذين يكون تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى ذكائهم"(في. السيد عبد الحميد، ٢٠٠٣ ، ص١٣٣).

ويعرف محمد عبد المؤمن(١٩٨٦) المتأخرين دراسيا أو المتخلفين دراسيا بأنهم:" فئة تنقصهم القدرة على التحصيل نتيجة عوامل اجتماعية أو اقتصادية أو انفعالية أو نفسية أو عقلية متعددة، ومنها أسباب ترجع إلى المنزل وأخرى تتعلق بالمدرسة والرفاق، ومنها ما يتعلق بالتلميذ نفسه، فالمتخلف دراسيا هو ذلك التلميذ الذي لا يستطيع أن يحقق المستوى التحصيلي أو الدراسي المناسب، أي أنه تلميذ تحت المتوسط التحصيلي، كما أننا نجده في مواد معينة ضعيفا، وفي مواد أخرى ضعيفا جدا، كما يتميز ببطء تعلمه، فهو طفل بطيء التعلم بصفة عامة"(في. السيد عبد الحميد، ٢٠٠٣ ، ص١٣٣).

ويعرف زهران(١٩٨٦) التأخر الدراسي بأنه:" نقص أو انخفاض في التحصيل لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بانحرافين معياريين"(في. هلا السعيد، ٢٠١٠).

وفئة المتأخرين دراسيا تتميز بمستوى تحصيل أكاديمي منخفض، بالإضافة إلى مستوى ذكاء منخفض ولكن لا يصل إلى مستوى التأخر العقلي البسيط، أي أن الفرق بينهما في شدة أو درجة التلف Holloman,M.s.(1998)

وعرفه أبو مصطفى(١٩٩٩) بأنه:" انخفاض معدل التحصيل بشكل واضح في مبحث أو مجموعة مباحث دون المستوى الطبيعي للطالب إذا ما قورن بغيره من الطلبة، وذلك لأسباب متعددة يعود بعضها إلى ظروفه الجسمية والعقلية والنفسية، والبعض الآخر إلى بيئته الأسرية والاجتماعية"(نسرين الظاهر، ٢٠١٩).

ويعرفه العيسوي(٢٠٠٠) بأنه:" حالة تأخر أو تخلف أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل اجتماعية أو انفعالية أو عقلية أو جسمية حيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط"(في. نسرين الظاهر، ٢٠١٩).

ويعرف عبد الرحمن سليمان(٢٠٠٠) التأخر الدراسي بأنه:" حالة تأخر أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث

تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط في حدود انحرافين معياريين سالبين(داليا خيري، ٢٠٠٩).

ويعرفه محمد صبحي(٢٠٠٠) بأنه:" انخفاض نسبة التحصيل بوضوح في مادة أو مواد بعينها دون المستوى العادي للتلميذ إذا ما قورن بغيره من العاديين مثل عمره وذلك لأسباب متعددة بعضها يعود إلى التلميذ نفسه بظروفه الجسمية والنفسية والعقلية والبعض الآخر إلى البيئة الأسرية والاجتماعية(في. كريمة كورات، ٢٠١٨).

ويعرفه إبراهيم الترتير(٢٠٠٣) بأنه:" ضعف في المفاهيم والمهارات المطلوبة من الطالب، أو عدم قدرة الطالب على التعلم بنفس القدرات التي يتعلم بها أقرانهم العاديون وذلك لعدم امتلاكهم بعض المهارات اللازمة مثل حسن القراءة أو الكتابة، فالتلميذ المتأخر دراسيا هو الذي يقل تحصيله عن أقرانه في الصف، وذلك بسبب ضعفه في معرفة الحروف، وعدم قدرته على تركيب المقاطع والكلمات أو تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف، وعدم قدرته على التهجئة، وهذا ما يجعل من الصعب على التلميذ أن يقرأ الكلمة أو الجملة أو الفقرة، وإذا لم يستطع القراءة لا يفهم ما يريد.

وتذكر أماني محمد ناصر(٢٠٠٦) أن المتأخرين تحصيليا "يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أدنى من المستوى المتوسط، بحيث يكون هذا المستوى أقل من القدرات التحصيلية للتلميذ، وقد يكون ذلك في مجال دراسي أو أكثر، ويعود ذلك لأسباب اجتماعية أو صحية أو انفعالية أو تربوية، رغم خلوه من المعوقات الخلقية أو العقلية"(داليا خيري، ٢٠٠٩).

ويعرف يوسف عواد(٢٠٠٦) التأخر الدراسي بأنه:" انخفاض في تحصيل التلميذ وتدني نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط لمادة دراسية أو أكثر؛ نتيجة لأسباب بيئية وأسرية واجتماعية ودراسية وسياسية، ويتكرر رسوبه رغم ما لديه من قدرات تؤهله للوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يناسب سنه"(في.داليا خيري، ٢٠٠٩؛ نسرين الظاهر،٢٠١٩).

ويعرف بدران(٢٠٠٧) التأخر الدراسي بأنه:" تلميذ لا يقل ذكاؤه عن العاديين، ولديه القدرة والإمكانات؛ إلا أنه يحقق انخفاضا مستمرا أو مؤقتا في التحصيل الدراسي بما لا يتناسب وقدراته وإمكاناته ومستوى ذكائه، وقد يرسب في مادة دراسية أو أكثر في معظم سنوات الدراسة، مما يجعله دائما في حاجة إلى برامج تربوية إرشادية وعلاجية خاصة به (في.داليا خيري، ٢٠٠٩؛ الشيماء خالد، ٢٠١٩).

ويعرف السيد عبد الحميد(٢٠٠٧) المتأخرين دراسيا بأنهم:" فئة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، وينخفض تحصيلهم الدراسي

عن المتوسط؛ لأسباب الإعاقة الجسمية أو اعتلال الصحة العامة أو نقص فرص التعلم أو أسباب بيئية أو أسرية أو اقتصادية أو أي أسباب خارجية أخرى".

ويضيف عبد السلام(٢٠٠٩) بأنه:" الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل، وأنهم الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى صفوفهم"(في. نسرين الظاهر، ٢٠١٩).

ويشير بطرس(٢٠١٠) إلى أن المتأخرين دراسيا هم :" الذين لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة منهم في الصف الدراسي وهم متأخرون في تحصيلهم الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانهم"(في. نسرين الظاهر،٢٠١٩؛ كريمة كورات، ٢٠١٨).

وتعرفه حسين(٢٠١٢) بأنه:" حالة من تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة لظروف اجتماعية واقتصادية وانفعالية وعقلية"(نسرين الظاهر،٢٠١٩).

وأوضحت عدوان(٢٠١٦) أنه:" حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي يظهر على أساس انخفاض نسبة التحصيل من خلال انخفاض الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التي تجرى في المواد الدراسية داخل المدرسة، وذلك لأسباب متعددة بعضها يرجع إلى المنزل وظروفه الاجتماعية والاقتصادية وبعضها يرجع إلى المدرسة بإمكانياتها المادية والبشرية، وبعضها يرجع إلى الطالب نفسه بظروفه الجسمية والعقلية والانفعالية"(في. نسرين الظاهر، ٢٠١٩).

وتعرفه نسرين الظاهر(٢٠١٩) بأنه:" تدني وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة مقارنة بأقرانهم في المرحلة الدراسية نفسها".

ونلاحظ من خلال تحليل التعريفات السابقة على اتفاق جميعها(ميخائيل معوض(١٩٨٠)؛ محمد عبد المؤمن(١٩٨٦)؛ زهران(١٩٨٦)؛ أبو مصطفى(١٩٩٩)؛ العيسوي(٢٠٠٠)؛ عبد الرحمن سليمان(٢٠٠٠)؛ محمد صبحي(٢٠٠٠)؛ إبراهيم الترتير(٢٠٠٣)؛ السيد عبد الحميد(٢٠٠٣ ، ص١٣٣)؛ أماني محمد ناصر(٢٠٠٦)؛ يوسف عواد(٢٠٠٦)؛ بدران(٢٠٠٧)؛ السيد عبد الحميد(٢٠٠٧)؛ عبد السلام(٢٠٠٩)؛ بطرس(٢٠١٠)؛ حسين(٢٠١٢)؛ عدوان(٢٠١٦)؛ نسرين الظاهر(٢٠١٩)). على خصائص معينة للمتأخرين دراسيا:

١ – الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط.

٢ – انخفاض التحصيل عن المتوسط بمقدار انحرافين معياريين أو أكثر.

٣ – أسباب التأخر اقتصادية أو اجتماعية أو نفسية أو انفعالية أو تربوية.

٤ – التأخر الدراسي يكون في مادة دراسية واحدة أو أكثر.

٥ – تكرار الرسوب معظم سنوات الدراسة.

ويرى محمد عبد المؤمن(١٩٨٦) أن أسباب التأخر الدراسي ترجع إلى المدرسة أو الرفاق أو التلميذ نفسه، والتلميذ يكون ضعيفا في مواد، وضعيفا جدا في مواد أخرى. ويرى بدران(٢٠٠٧) أن هذا الانخفاض التحصيلي قد يكون مستمرا أو مؤقتا. ويورد إبراهيم الترتير(٢٠٠٣) بعض المظاهر التي تلاحظ على التلميذ المتأخر دراسيا: ضعفه في معرفة الحروف، وعدم قدرته على تركيب المقاطع والكلمات أو تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف، وعدم قدرته على التهجئة، وهذا ما يجعل من الصعب على التلميذ أن يقرأ الكلمة أو الجملة أو الفقرة، وإذا لم يستطع القراءة لا يفهم ما يريد.

ونجد محمد عبد المؤمن(١٩٨٦) وزهران(١٩٨٦) و هولومان(١٩٩٨) وعبد الرحمن سليمان(٢٠٠٠) وحسين(٢٠١٢) يوردون الأسباب العقلية ضمن العوامل المؤدية للتأخر الدراسي، بالرغم من أنه بات من المعروف أن التلاميذ المتأخرين دراسيا ذوي ذكاء متوسط أو فوق متوسط؛ أي أنهم لا يعانون من أي انخفاض في نسبة الذكاء.

ونلاحظ اتفاق أغلب التعريفات ميخائيل معوض(١٩٨٠)؛ محمد عبد المؤمن(١٩٨٦)؛ زهران(١٩٨٦)؛ أماني محمد ناصر(٢٠٠٦) ؛ يوسف عواد(٢٠٠٦)؛ بدران(٢٠٠٧)؛ السيد عبد الحميد(٢٠٠٧) على أن التأخر الدراسي حالة تدني أو نقص أو انخفاض في التحصيل الدراسي، ما عدا تعريف عبد الرحمن سليمان(٢٠٠٠) فيرى أنها حالة تأخر أو عدم اكتمال النمو التحصيلي.

ومن خلال ما سبق يمكن للباحثة تعريف التأخر الدراسي اصطلاحيا بأنه:" انخفاض أو التدني التحصيل الدراسي بانحرافين معياريين سالبين عن المتوسط لدى فئة من التلاميذ ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ويرجع لأسباب اقتصادية أو أسرية أو تعليمية أو ثقافية أو انفعالية ".

٢ – مخاطر التأخر الدراسي:

لقد ارتبط مفهوم التأخر الدراسي بأذهان التربويين والمدرسين والأهل بالمفاهيم الخاطئة كالغباء والتخلف العقلي، وهو حكم عشوائي متسرع، كذلك فقد تعرض مصطلح المتأخرين دراسيا لسوء استعمال في الأوساط التربوية الناطقة باللغة الإنجليزية؛ إذ استخدموه للإشارة إلى طائفة من ضعاف العقول، أو مجموعة التربية الخاصة، أو الأطفال المتخلفين وغيرهم(إبراهيم الترتير، ٢٠٠٣).

فالتلميذ المتأخر دراسيا هو الذي تنخفض نسبة التحصيل لديه عن المستوى العادي بانحرافين معياريين، أو هو الذي ينخفض عمره التحصيلي عن عمره الزمني بمقدار

عامين على الأقل(إبراهيم الترتير، ٢٠٠٣). والتحصيل الدراسي الذي يصل إليه الفرد لايتوقف عند حد إمكاناته العقلية فقط، بل يتأثر بالعديد من المتغيرات الانفعالية والواقعية والاجتماعية والاقتصادية والصحية والتربوية والأسرية(زينب عبد الرحمن، ٢٠٢١).

ومشكلة التأخر الدراسي من أهم المشكلات التي تواجه التلميذ في مرحلة التعليم الأساسي، حيث أنها مشكلة تربوية واجتماعية ونفسية؛ لأنها تعوق نمو التلميذ أكاديميا ونفسيا، كما تعوقه في أدائه العملي(داليا خيري، ٢٠٠٩). ويعد التأخر الدراسي مشكلة متعددة الأبعاد: نفسية وتربوية واجتماعية تعاني منها كل مجتمعات العالم؛ لاتساع نطاق آثارها ونتائجها في ميادين الإنتاج والتطور الاقتصادي والاجتماعي، وزيادة نسبة انتشارها(الشيماء خالد، ٢٠١٩). وتوجد هذه المشكلة في كل فصل دراسي تقريبا، حيث يوجد مجموعة من التلاميذ الذين لايستطيعون مسايرة أقرانهم في تحصيل واستيعاب المنهج الدراسي، وكثيرا ما يتحول هؤلاء التلاميذ إلى مصدر للشغب والإزعاج مما يسبب اضطراب العملية التعليمية(أشرف زيادة، ٢٠١٤).

فقد بلغت نسبة التلاميذ المتأخرين دراسيا في المتوسط ما بين ١٥- ٢٠% من مجموع تلاميذ المدارس، وقد ترتفع قليلا في المناطق النائية (داليا خيري، ٢٠٠٩؛ الشيماء خالد، ٢٠١٩). ويذكر فيزوستون(٢٠٠٥) أنه في كل مائة طالب هناك عشرون طالب يعاني من تأخر دراسي عام(في. كريمة كورات،٢٠١٨).

حيث تشكل هذه الفئة نسبة كبيرة من المجتمع، فهم مجموعة من التلاميذ لديهم نقص في المقدرة على التحصيل الدراسي بسبب تأثير عوامل مختلفة اجتماعية أو اقتصادية أو انفعالية أو نفسية أو عقلية، وقد تتعلق بالأسرة أو المدرسة أو التلميذ نفسه، ويكون التأخر في كل المواد الدراسية أو بعضها، ونسبة الذكاء تكون متوسطة أو فوق المتوسطة(داليا خيري، ٢٠٠٩). وعندما يكون هناك تلميذ متأخر دراسيا هذا يعني أن التحصيل المدرسي لديه ضعيف أو متدن، أي أن التلميذ قصر تقصيرا ملحوظا عن بلوغ مستوى معين من التحصيل مثل زملائه(داليا خيري، ٢٠٠٩).

وتعد مشكلة التأخر الدراسي مشكلة تربوية وتعليمية واجتماعية ونفسية، حيث لا يكاد يخلو منها فصل من الفصول الدراسية، ويعتبر الطالب متأخرا دراسيا إذا أظهر ضعفا واضحا في تحصيله الدراسي نسبة إلى مستوى زملائه في الفصل، ومن الممكن أن يكون التأخر شاملا في جميع المواد الدراسية أو في بعضها(نسرين الظاهر، ٢٠١٩).

ويذكر الطائي وآخرون (٢٠٠٩) الآثار السلبية للتأخر الدراسي كما يلي:

أ) اكتظاظ الصفوف بأعداد كبيرة من الطلبة.

ب) زيادة العبء على الدولة في توفير المعلمين والمقاعد والكتب.

ج) زيادة نسبة البطالة والجهل والأمية.

د) تسرب عدد من الطلبة من مدارسهم نتيجة تكرار رسوبهم(في. نسرين الظاهر، ٢٠١٩).

وتترتب على ظاهرة التأخر الدراسي مشكلات عديدة نفسية واجتماعية وتعليمية، فقد يعمل إحساس التلميذ بالفشل في الدراسة على فقدان الثقة بالنفس والإحساس بعدم النجاح(إبراهيم الترتير، ٢٠٠٣). والتأخر الدراسي وما يرتبط به من رسوب التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة نوع من الفاقد والهدر التعليمي؛ لذا كان اهتمام كافة الدول بدراسته والكشف عن العوامل المؤدية له، وذلك بهدف مواجهتها واقتراح أساليب العلاج(إبراهيم الترتير، ٢٠٠٣).

٣ – أسباب التأخر الدراسي:

تتعدد العوامل المؤدية إلى التأخر الدراسي كما يلي:

أ) **عوامل عقلية:** ومنها الضعف العقلي أو انخفاض مستوى الذكاء وانخفاض مستوى القدرات الخاصة به(خليل ميخائيل معوض، ١٩٨٠). ومنها ضعف التمييز بين الكلمات وضعف الذاكرة وضعف التصور اللفظي، ويؤدي غياب هذه القدرات والمهارات إلى تدني درجات الذكاء العام والشرود الذهني وعدم القدرة على التركيز(نسرين الظاهر، ٢٠١٩). ويذهب إبراهيم الترتير(٢٠٠٣) إلى أن هناك عوامل عديدة لها الأثر الفعاعل في ضعف التحصيل الدراسي بالرغم من نسبة الذكاء المرتفعة مثل: نقصان التركيز، والضعف في الفنون اللغوية الأربع: استماع، حديث، قراءة، وكتابة.

ب) عوامل جسمية وصحية: وقد يرجع إلى العوامل الجسمية المتعلقة بالصحة العامة والأمراض المزمنة(خليل ميخائيل معوض، ١٩٨٠). ومنها تأخر النمو وضعف البنية الجسمية وضعف الحواس واضطراب الكلام ومشكلات الجهاز العصبي والحركي(نسرين الظاهر، ٢٠١٩).ويضيف إبراهيم الترتير(٢٠٠٣) الضعف الصحي العام وسوء التغذية، والعاهات الجسمية كضعف البصر وطوله وقصره وضعف السمع، كلها عوامل تقلل من القدرة على بذل الجهد في الدراسة.

بالإضافة إلى الأمراض الدائمة كفقر الدم وضعف النمو الحركي وإصابات المخ وأمراض القلب التي تؤثر في تحصيل التلميذ الدراسي وتسبب له تأخرا دراسيا(إبراهيم الترتير،٢٠٠٣).

جـ) عوامل أسرية واجتماعية: الطالب غير المتوافق اجتماعيا مع زملائه قد يكون موضع سخريتهم واستهزائهم مما يؤدي إلى تأخره الدراسي(إبراهيم الترتير، ٢٠٠٣). فعدم التوافق الأسري والاضطراب المنزلي ينتج عنه العديد من المشكلات في شخصية الطفل

مما يتسبب في عجزه عن التحصيل الدراسي بصورة صحيحة(إبراهيم الترتير، ٢٠٠٣). كعدم الاستقرار العائلي أو الجهل الأسري(خليل ميخائيل معوض،١٩٨٠). و مثل عدم توفير الأسرة وسائل الراحة والأمن ، والحرمان من الحاجات الأساسية، وغياب أحد الوالدين أو كليهما بسبب الطلاق أو السفر أو الوفاة، والاضطرابات داخل الأسرة، و التمييز بين الأبناء(نسرين الظاهر،٢٠١٩).

د) عوامل انفعالية ونفسية: العوامل الانفعالية كالخجل والإحساس بمشاعر النقص والدونية(خليل ميخائيل معوض، ١٩٨٠). وهي العوامل التي لها علاقة بالصراعات النفسية الداخلية كالقلق والتوتر والاكتئاب والخوف والأرق وشرود الذهن والشعور بالنقص والغيرة والخجل والانطواء وعدم تقبل الآخرين والإحباط(نسرين الظاهر، ٢٠١٩). فالعوامل الانفعالية والنفسية قد تعيق الأطفال الأصحاء والأذكياء عن إحراز التقدم التعليمي، فالطفل الحساس المنطوي القلق يجد صعوبة في المواقف الجديدة(إبراهيم الترتير،٢٠٠٣). وقد لا يبلغ الطفل مستوى مناسب من النضج الانفعالي يلائم التحاقه بالمدرسة كالاعتماد على النفس والتفكير للمستقبل وتحمل المسئولية، وهو ما يحدث لدى الأطفال الذين يتلقون حماية زائدة(إبراهيم الترتير،٢٠٠٣).

هـ) عوامل اقتصادية: توجد علاقة بين مستوى دخل الأسرة وبين درجة التحصيل(خليل ميخائيل معوض، ١٩٨٠؛ إبراهيم الترتير،٢٠٠٣). فالآباء ذوو الدخل المرتفع يوفرون لأبنائهم جميع وسائل الراحة مما يتسبب في الهدوء النفسي للطفل ومساعدته على التركيز والانتباه، بعكس الطفل الفقير الذي يسرح ذهنه في قطعة حلوى يشتهيها أو قلما يحتاجه(إبراهيم الترتير،٢٠٠٣).

٤ – خصائص المتأخرين دراسيا:

تتعدد خصائص المتأخرين دراسيا كما يلي:

أ) الخصائص العقلية والمعرفية: أبطأ من زملائه في الكتابة، لا يستطيع التركيز أثناء القراءة، يطلب تكرار السؤال أكثر من مرة، ضعف في القدرة التعبيرية، لا يستطيع الربط بين الأفكار، بطيء في الإجابة عن الأسئلة، ويعتمد على الآخرين في عمل الواجبات المدرسية(يوسف عواد، ٢٠٠٦). بالإضافة إلى ضعف الذاكرة والتشتت، والاتجاه إلى الأنشطة اليدوية بدلا من حل المشكلات العقلية أو المسائل والتفكير المجرد بشكل عام(إبراهيم الترتير، ٢٠٠٣). وتضيف كريمة كورات(٢٠١٨) بطء زمن الرجع، ضعف التركيز، وفشل الانتقال من فكرة لأخرى.

ب) الخصائص النفسية: يتشاجر مع زملائه، يميل إلى الخجل، متقلب المزاج، يبدي الشكوى، يجد صعوبة في مواجهة المشكلات اليومية، لا يثق بالآخرين، لا يراعي قواعد النظام، يستخدم ألفاظا غير لائقة، غير متوافق مع الآخرين، ضعف الثقة بالنفس،

انخفاض المهارات الاجتماعية، الشعور بالإحباط والاكتئاب والحزن في المواقف المدرسية، الاستئذان كثيرا من الفصل، التحدي والعناد، الفوضى، الوشاية بالآخرين، والغش في الامتحان(يوسف عواد،٢٠٠٦). فضلا عن العدوانية على السلطة المدرسية، الاستغراق في أحلام اليقظة، الاضطراب الانفعالي، الاتجاهات السلبية نحو المجتمع، وبعض السلوكيات كالتبول اللاإرادي وقضم الأظافر(إبراهيم الترتير،٢٠٠٣).

جـ) الخصائص الجسمية: أثقل وزنا ممن هم في سنه، ضعف البصر والسمع، عيوب الكلام والتنفس، المعاناة من أمراض اللثة والأسنان والتعب والإجهاد، والدوخة والصداع وسوء التغذية(يوسف عواد، ٢٠٠٦). فهم يظهرون تباينا في نموهم الجسمي مقارنة بأقرانهم العاديين، كما يصاب البعض منهم بالأمراض قبل دخول المدرسة(إبراهيم الترتير، ٢٠٠٣).

د) الخصائص الاجتماعية: الشعور بالدونية، وعدم الاهتمام بالعادات والتقاليد وعدم الولاء للجماعة، وعدم تحمل المسئولية، قلة التكيف مع الرفاق والصداقات المتقلبة، وسهولة الانقياد نحو الانحراف(إبراهيم الترتير، ٢٠٠٣).

وقد يعاني المتأخرين دراسيا من مشاعر الفشل والنقص، والإحساس بالعجز عن مسايرة غيرهم، وغالبا ما يحاول هؤلاء التعبير عن هذه المشاعر السلبية بالسلوك العدواني، أو بالانطواء والانعزال، أو الهروب من المدرسة، أو من المجتمع ككل، وكثيرا ما تكون اتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو المدرسة أو المجتمع سلبية، وقد يصل الحال ببعضهم إلى درجة اليأس أو تقبل ذواتهم على أنهم فاشلون أو منبوذون، وفي هذه الحالة قد يصعب تعديل سلوكهم(أحمد عبدالله وفهيم مصطفى، ٢٠٠٤).

٥ – أنواع التأخر الدراسي:

يصنفها كل من (إبراهيم الترتير(٢٠٠٣)؛ كريمة كورات(٢٠١٨)؛ نسرين الظاهر(٢٠١٩)؛ وزينب عبد الرحمن(٢٠٢١)) كما يلي:

أ) **التأخر الدراسي العام:** ويعني ضعف مستوى التلميذ في جميع المواد الدراسية.

ب) التأخر الدراسي الخاص: ويعني ضعف مستوى التلميذ في مادة واحدة أو مادتين.

جـ) التأخر الدراسي الممتد: ويعني ضعف مستوى التلميذ على مدى فترة زمنية طويلة.

د) التأخر الدراسي الظرفي أو الموقفي: ويعني ضعف مستوى التلميذ بصورة مؤقتة؛ نتيجة تعرضه لمواقف ضاغطة أو خبرات سيئة أو حالة انفعالية حادة مثل: وفاة شخص عزيز أو الإصابة بمرض معين.

هـ) التأخر الدراسي الحقيقي: يرتبط بضعف في القدرات العقلية كالانتباه والتركيز.

و) التأخر الدراسي الظاهري: يرتبط بالمشكلات الاجتماعية أو النفسية أو التربوية.

٦ – الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا:

توجد مجموعة من الفروق التي يمكن أن نميز بها الطفل ذا الصعوبة في التعلم عن الطفل المتأخر دراسيا:

١ – يعتبر الطفل متأخرا دراسيا في ضوء المتوسط التحصيلي للأفراد من نفس العمر الزمني والصف الدراسي، بينما الطفل ذو الصعوبة يتم الحكم عليه في ضوء قدرته العقلية العامة وعمره الزمني و صفه الدراسي والسنوات التي قضاها في المدرسة، ويعتبر هنا الطفل محكا لذاته في ضوء ما يمتلكه من إمكانات وطاقات عقلية(السيد عبد الحميد، ٢٠٠٣، ص ١٣٦؛السيد عبد الحميد، ٢٠١٨، ص ٦١).

٢– ويذكر أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يوجد لديهم تباعد بين ما يمتلكونه من قدرة عقلية عامة وما يحققون من تحصيل فعلي في ضوء نسبة ذكائهم، وهذا المحك يعتبر من المحكات الرئيسة في التفريق بين منخفضي التحصيل والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم(السيد عبد الحميد، ٢٠٠٣، ص ١٣٦). kaval et al,1987

٣ – ليس كل تلميذ ينخفض تحصيله هو صاحب صعوبة، فالطفل ذو الصعوبة في التعلم أداؤه ليس بالضرورة أقل من المتوسط التحصيلي، أما الطفل المتأخر دراسيا فإنه يتسم بانخفاض تحصيله على طول الخط وفي كل المواد والمهام التعليمية(السيد عبد الحميد، ٢٠٠٣، ص ١٣٧؛ السيد عبد الحميد، ٢٠١٨، ص ٦١).

٤ – وتعد إحدى النقاط المهمة للتفريق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ المتأخرين دراسيا، هو أن أداء التلميذ صاحب الصعوبة في التعلم يتغير من يوم إلى يوم ومن موقف إلى موقف، فهو تارة يكون مرتفعا وتارة أخرى يكون منخفضا في أدائه التعليمي، وهو ما لا نجده يميز المتخلفين دراسيا، حيث يتسم أداؤهم بالانخفاض عن المتوسط بصورة تكاد تكون شبه ثابتة أو مستقرة(السيد عبد الحميد، ٢٠٠٣، ص ١٣٩).

وعلى الرغم من أن الأطفال الديسلكسيين والأطفال المتخلفين أو المتأخرين في القراءة يعانون من ضعف في مهارات القراءة إلا أنهم ليسوا سواء؛ حيث يفيد تحليل أدبيات صعوبات التعلم إلى الفروق التالية بين صعوبة القراءة والتأخر فيها:

١ – نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى الذكور ثلاثة أمثال انتشارها لدى الإناث، بينما نسبة انتشار القصور في القراءة لدى المتأخرين دراسيا لدى الذكور والإناث متساوية(السيد عبد الحميد، ٢٠١٣، ص٥٥– ٥٦).

٢ – نسبة شيوع الإعاقات العصبية بين المتأخرين في القراءة أكبر من نسبة شيوعها بين ذوي صعوبات القراءة(السيد عبد الحميد، ٢٠١٣، ص٥٥– ٥٦).

٣ – النمو في القراءة والتهجي أبطأ لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالمتأخرين(السيد عبد الحميد، ٢٠١٣، ص٥٥– ٥٦).

٤ – المتأخرون في القراءة يعانون من تأخر عام في جميع المواد الدراسية أو معظمها، بينما يعاني ذوو صعوبات القراءة من صعوبات في مجالات دراسية محددة دون غيرها، وليس في جميع المواد الدراسية (السيد عبد الحميد، ٢٠١٣، ص٥٥– ٥٦).

وقد يوجد تلميذ لديه إحدى الإعاقات ولديه صعوبات تعلم بشرط أن تكون الإعاقة ليست سببا للصعوبة(داليا خيري، ٢٠٠٩). ويلاحظ السيد عبد الحميد وعبد المطلب القريطي(٢٠٠٠) أن ذوي صعوبات التعلم يوجد لديهم تباعد بين الذكاء والتحصيل الفعلي، ويظهرون فشلا دراسيا غير متوقع في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية(في. داليا خيري، ٢٠٠٩).

ويرى السيد عبد الحميد(٢٠٠٧) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا يختلفون فيما يمتلكونه من خصائص نفسية ونمائية، ويختلفون في الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى هذا التباين في الخصائص، ويتفقون في العرض التربوي الظاهر والذي يتمثل في عدم تحقيقهم مستوى مناسب من التحصيل الأكاديمي والتربوي.

وعلى الرغم من أن فئة المتأخرين دراسيا وفئة ذوي صعوبات التعلم يتشابهون في أنهم يتسمون بعدم التجانس، إلا أنهم يختلفون في أسباب انخفاض تحصيلهم الأكاديمي عن المتوقع أو عن المتوسط، ففي حالة التأخر الدراسي فإن ذلك يرجع إلى أسباب ذاتية صحية أو نفسية، أو قد يرجع إلى عوامل بيئية ابتداء من الظروف الأسرية مرورا بالمدرسة والمناهج وانتهاء بالعوامل المرتبطة بالمجتمع، أوإلى شذوذ في عمليات الكيمياء الحيوية مثل الضعف الجسمي– العصبي، تلف في خلايا المخ، الحرمان الحسي، عيوب التغذية، التعلم الخاطئ أو غير المناسب، الأمراض المزمنة(السيد عبد الحميد، ٢٠٠٧).

أما ذوي صعوبات التعلم فلا ترجع أسباب المشكلة لديهم إلى العوامل المتقدمة ولا حتى إلى ظروف الحرمان الثقافي أو الاضطراب الانفعالي (السيد عبد الحميد، ٢٠٠٧).

والمتأخرون دراسيا انخفاض تحصيلهم بمقدار انحرافين معياريين عن المتوسط ليس بسبب انخفاض الذكاء؛ إنما لأسباب أخرى(السيد عبد الحميد، ٢٠٠٧؛ إبراهيم الترتير، ٢٠٠٣).

ويورد السيد عبد الحميد(٢٠٠٣، ص ١٣٦) نموذجا يلخص العوامل المهمة في انخفاض التحصيل عدل فيه ما ذهب إليه كيرك وكالفنت(١٩٨٤) كما يلي:

١ – حرمان اقتصادي. **٢ – حرمان ثقافي.** **٣ – نقص الفرصة للتعلم.** **٤ – تعليم غير كاف.** **٥ – مجموعة متغيرات الأسرة.** **٦ – عوامل خارجية أخرى.** **وهي عوامل مساعدة في إظهار الصعوبة وليست سببا لها.**	**انخفاض التحصيل الدراسي**	**١ – التخلف العقلي.** **٢ – الإعاقات الحسية.** **٣ – الاضطرابات الانفعالية الشديدة.** **٤ – اعتلال الصحة العامة.** **٥ – الأمراض المزمنة.** **٦ – الإعاقة البدنية.** **٧ – بطيئي التعلم.** **٨ – أي عوامل داخلية أخرى.**

جدول(١) عوامل انخفاض التحصيل للسيد عبد الحميد(٢٠٠٣)

وفيما يلي جدول لأوجه الشبه والاختلاف بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي(نبيل حافظ، ١٩٧٨؛ هلا السعيد، ٢٠١٠):

الفئة	صعوبات التعلم	بطء التعلم	التأخر الدراسي
الاستبعاد	**عدم وجود إعاقة مصاحبة لها تأثير مباشر كالتخلف العقلي أو الإعاقة السمعية أو البصرية أو الانفعالية أو الظروف البيئية والاجتماعية.**	**ضعف في القدرة العقلية لا يصل إلى درجة التخلف العقلي.**	**عدم وجود أي إعاقة حسية.**
الأسباب	**إعاقة خفية(مستترة) تنشأ داخل الفرد عبارة عن خلل وظيفي في أداء الجهاز العصبي المركزي وليس إصابة في الدماغ.**	**ضعف عام في القدرة العقلية أسبابه وراثية لما قبل الولادة أو بعدها.**	**إهمال الأسرة، التدليل الزائد، الاعتماد على المربيات، المشاكل الأسرية كالطلاق، الغياب، الفقر، القلق، الخوف، والفزع، الظروف البيئية كتوقف الدراسة بسبب البراكين والزلازل والفيضانات والمشاكل الصحية، اختلاف اللهجات واللغات، الظروف الاجتماعية، زحمة الفصل، شخصية المعلم وقدرته.**

نسبة الذكاء	**٩٠ فما فوق على مقياس وكسلر.**	**من ٧٠ وحتى ٨٤ على مقياس وكسلر.**	**٩٠ فما فوق على مقياس وكسلر.**
الخدمة المقدمة	**تشخيص طبي ثم نمائي وأكاديمي ثم تصميم خطة فردية للتقليل من آثار الصعوبة تطبق داخل غرفة المصادر، ويتم تقييم الحالة حسب ما تعلمه في الفصل وغرفة المصادر، وهناك العلاج الطبي بالعقاقير تحت إشراف طبيب متخصص لمن يعانون النشاط الزائد.**	**في الفصل العادي، ويتم تشخيص الحالة بواسطة فريق متخصص يضم الإخصائي النفسي والاجتماعي ومعلم الفصل وولي الأمر، وضرورة مراعاة الفروق الفردية وإعداد خطة تربوية فردية لكل تلميذ، والمرونة في الأساليب التعليمية، وتقديم برامج تستهدف أولياء الأمور.**	**في الفصل العادي وعمل دراسة حالة عن طريق المرشد الطلابي وتقديم دروس إضافية للتعويض عن المهارات المفقودة.**
التحصيل الدراسي	**قصور في بعض المهارات الأكاديمية قد يؤثر على بعض المواد الدراسية ذات العلاقة، وهناك تباين واضح بين درجات مادة وأخرى.**	**انخفاض واضح في جميع المواد، غالبا لا يستطيع مواصلة تعليمه ما بعد الثانوي، ويبدع في النواحي المهنية بعكس الأكاديمية.**	**انخفاض واضح في مستوى التحصيل وخصوصا في المواد التي تحتاج إلى حضور ذهني، وإذا زال سبب القصور زالت المشكلة لديه.**
المشاكل النمائية	**اضطراب في العمليات النفسية الأساسية كفهم واستعمال اللغة المنطوقة والمكتوبة والتي تبدو في اضطراب الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والإملاء والحساب.**	**مشاكل نمائية كالتمييز والتحليل وأي سلوك له علاقة بالقدرات العقلية.**	**لا يوجد لديه مشاكل نمائية واضحة.**

المظاهر السلوكية	**قد يصاحبها: نشاط زائد، تشتت، اندفاعية، عدم الاستمرار في المهمة، وكل هذه المظاهر بنسب متفاوتة.**	**قصور في السلوك التكيفي كمهارات الحياة اليومية والتعامل مع الآخرين ولكن بدرجات غير عالية مع بروزها في المهارات المهنية.**	**إحباط دائم وسلوك غير مرغوب فيه وعدم تقبل التوجيهات.**

جدول(٢) أوجه التشابه والاختلاف بين الصعوبات والمتأخرين وبطيئي التعلم

إن الكشف عن ذوي صعوبات التعلم ليس بالأمر السهل، وغالبا ما يختلط على الباحثين بأن هؤلاء متخلفون دراسيا، وقد يدمجون مع باقي فئات التخلف الدراسي ويخضعون إلى نفس أساليب العلاج الذي تخضع له باقي الفئات، وقد يساء إلى وضعهم بسبب ضعف وسائل التشخيص وخطأ التفسير وعدم وجود مختص لديه الخبرة الكافية في هذا المجال(خضر مخيمر و نجوى أحمد، ٢٠١١).

وينبه بعض الباحثين(السيد، ٢٠٠٩) لضرورة التفريق بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة بوصفهم إحدى فئات ذوي صعوبات التعلم، وغيرهم من الفئات ذات الخصائص المختلفة مثل بطيئي التعلم والمتأخرين دراسيا(في. نبيلة طاهر، ٢٠١٩).

ملخص:

من خلال العرض السابق لمحور(التأخر الدراسي) نلاحظ من دراسة مفهومه ومخاطره وأسبابه وخصائصه وأنواعه ، ارتباطه الوثيق أثناء البحث بفئة صعوبات التعلم في التمييز الفارق بينهما. ويرجع ذلك إلى تشابه حالة التلاميذ المندرجين أسفل هاتين الفئتين في الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، وعدم المعاناة من الإعاقات، إلا أن أسباب صعوبات التعلم داخلية، أما أسباب التأخر الدراسي خارجية.

الفروض:

١-لا توجد فروق دالة إحصائيا في الوعي السيمانتي بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي ومتوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢-لا توجد فروق دالة إحصائيا في الوعي السينتاكتي بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي ومتوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

إجراءات الدراسة:

١-**المنهج:** تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي المقارن؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة، واعتباره الأفضل في تحقيق أهدافها، حيث يتم استخدام الأدوات في عملية جمع البيانات وتحليلها؛ للوصول إلى النتائج التي تساعد في تفسير المشكلة والإجابة عن أسئلة الدراسة.

٢-**العينة:** وهي كما يلي:

– **عينة حساب الخصائص السيكومترية:** وتكونت من(36) تلميذا وتلميذة من العاديين بالصفين الرابع والخامس الابتدائي،(11)بالصف الرابع، و(19)بالصف الخامس، طبقت عليهم اختبارات مهارات اللغة الشفهية.

– **العينة النهائية:** وانقسمت بدورها إلى:

أ) **عينة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي:** تكونت من (٢٢) تلميذا وتلميذة، (١٦) بالصف الرابع، و(٦) بالصف الخامس، (١٣) من الذكور، و(٩) من الإناث. ومتوسط العمر الزمني قدره(9,45)شهرا، وانحراف معياري قدره(0,51)شهرا. ومتوسط نسبة الذكاء قدره(124,77) درجة، وانحرف معياري قدره(10,4) درجة. وقد شكلت نسبتهم 5 % من مجتمع الدراسة البالغ (٤٠٢) تلميذا وتلميذة. وقد تم تحديدهم بطريقة قصدية من مدرستي المستقبل الابتدائية ومنشية السادات الابتدائية.

ب) عينة التلاميذ المتأخرين دراسيا: تكونت من (١٨) تلميذا وتلميذة، (١٣) بالصف الرابع، و(٥) بالصف الخامس، (٥) من الذكور، و(١٣) من الإناث. ومتوسط العمر الزمني قدره(9,05) شهرا، وانحراف معياري قدره(2,04) شهرا. ومتوسط نسبة الذكاء قدره(97,47) درجة، وانحراف معياري قدره(5,48) درجة. وقد شكلت نسبتهم 4,4 % من مجتمع الدراسة البالغ(٤٠٢) تلميذا وتلميذة. وقد تم تحديدهم بطريقة قصدية من مدرستي المستقبل الابتدائية ومنشية السادات الابتدائية.

ـ إجراءات انتقاء التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ المتأخرين دراسيا: فيما يلي توضيح لخطوات انتقاء كل من عينة الصعوبات وعينة المتأخرين:

– **محك الذكاء:** تم تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح(١٩٧٨)؛ لانتقاء التلاميذ والتلميذات ذوي الذكاء المتوسط وفوق المتوسط ، وقد تم تطبيقه على(٤٠٢) تلميذا وتلميذة في الصفين الرابع والخامس الابتدائي بمدرستي المستقبل الابتدائية ومنشية السادات الابتدائية بواقع ٤فصول للصف الرابع و ٤ فصول للصف الخامس بالمدرسة الأولى، و ٤ فصول للصف الرابع بالمدرسة الثانية. وقد أسفر تطبيق

محك الذكاء عن استبعاد ٨٢ تلميذا وتلميذة ذكاؤهم أقل من المتوسط(أقل من ٩٠ درجة)، وبذلك يصل حجم العينة إلى ٣٢٠ تلميذا وتلميذة.

– محك التباعد الخارجي: تم تطبيق اختبار القراءة الصامتة إعداد السيد عبد الحميد(٢٠٠٩)؛ لتقدير وحساب التباعد الخارجي بين القدرة العقلية العامة(الذكاء) ومستوى الإنجاز الفعلي (التحصيل)، وذلك عن طريق حساب الفرق بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للتحصيل باستخدام معادلة أريكسون. وقد تم تطبيقه على (١٧٢) تلميذا وتلميذة من إجمالي (٣٢٠) تلميذا وتلميذة أظهر محك الذكاء أنهم يتمتعون بنسبة ذكاء متوسطة أو فوق متوسطة، وذلك بعد تسرب (١٥٠) تلميذا وتلميذة من تطبيق اختبار القراءة؛ لعدة أسباب أهمها: الغياب المتكرر، عدم إكمال الاختبار، ضبط بعض حالات الغش...إلخ. وفي ضوء هذا المحك تم استبعاد ١٢٠ تلميذا وتلميذة حصلوا على فارق أقل من واحد صحيح بين الذكاء والتحصيل؛ ليصل حجم العينة إلى (٥٢) تلميذا وتلميذة.

– محك الاستبعاد (الفيصل بين المتأخرين والصعوبات):

أ) تم تطبيق استمارة المسح السريع إعداد سليمان وأبو راسين(٢٠٠٨)؛ لاستبعاد ذوي المشكلات الاقتصادية والثقافية والتعليمية والأسرية، بالإضافة إلى الإعاقة السمعية والبصرية والبدنية؛ لكونها جميعا أسبابا خارجية لاتمت بصلة لصعوبة التعلم، على الرغم من كونها أسبابا مباشرة للتأخر الدراسي. وعليه فقم تم استبعاد (١٤)تلميذا وتلميذة من فئة صعوبات التعلم(وذلك بالرجوع إلى السجلات المدرسية الخاصة بالتلاميذ بالتعاون مع رائد الفصل والإخصائي الاجتماعي) ؛ لوجود (٩) منهم يعانون من نقص فرص التعلم؛ نظرا للغياب المتكرر، و(٣) منهم يعانون من فقر شديد، وأخيرا (٢) منهم يعانون من مشكلات أسرية حادة. وبضم هؤلاء إلى فئة المتأخرين دراسيا يصبح عددهم (١٤)، ويصبح حجم العينة (٣٨) تلميذا وتلميذة.

ب) تم تطبيق اختبار بيندر جشطلت البصري الحركي إعداد لوريتا بيندر(١٩٣٨)؛ لاستبعاد ذوي الاضطرابات الانفعالية من فئة ذوي صعوبات الفهم القرائي، وعلى ذلك تم تطبيق الست بطاقات المستخدمة في التقدير الكمي(١،٣،٤،٥،٧،٩) على (٣٨) تلميذا وتلميذة، وفي ضوء ذلك تم استبعاد (٧) تلاميذ وتلميذات حصلوا على أقل من (١٤،٥) من فئة صعوبات الفهم القرائي، وبضمهم إلى فئة المتأخرين دراسيا في القراءة يصبح عددهم(٢١) تلميذا وتلميذة، ويصل حجم عينة ذوي صعوبات الفهم القرائي (٣١) تلميذا وتلميذة.

ملحوظة: وصل الحجم النهائي للعينة إلى (١٨) تلميذا وتلميذة من المتأخرين دراسيا في القراءة بعد تسرب (٣) من العينة النهائية لتلك الفئة، و(٢٢) تلميذا وتلميذة من ذوي

صعوبات الفهم القرائي بعد تسرب (٩)تلاميذ وتلميذات طبقت عليهم اختبارات مهارات اللغة الشفهية إعداد الباحثة.

٣-الأدوات:

١ – اختبار الذكاء المصور، إعداد أحمد زكي صالح ١٩٧٨.

٢ – اختبار القراءة الصامتة، إعداد السيد عبد الحميد سليمان ,٢٠٠٩

٣ – استمارة المسح السريع لاستبعاد ذوي المشكلات الاقتصادية، الأسرية، الصحية، التعليمية ، والثقافية، إعداد السيد عبد الحميد، ومحمد أبو راسين ,٢٠٠٨

٤ – اختبار بيندر جشطلت البصري الحركي، إعداد لوريتا بيندر ١٩٣٨، تعريب مصطفى فهمي، وسيد غنيم(ب.ت)، تقنين مستشفى جمال ماضي أبو العزايم ١٩٩٠.

٥ – السجلات المدرسية الخاصة بالتلاميذ.

٦ – اختبارات مهارات اللغة الشفهية إعداد الباحثة:

أ) اختبار الوعي السيمانتي.

ب) اختبار الوعي السينتاكتي.

(١) اختبار الذكاء المصور، إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٨):

أ- **وصف الاختبار:** هو اختبار جمعي غير لفظي يهدف إلى قياس القدرة العقلية العامة (الذكاء) للفئة العمرية من (٨ إلى ١٧) سنة، ويتكون الاختبارمن (٦٠) مفردة، كل مفردة تشتمل على خمس صور، واحدة منهم مختلفة عن الأربعة الآخرين، ويطلب من المفحوص اختيارها بوضع أية علامة في المربع الذي يحوي الصورة، ومدة تطبيق الاختبارهي (١٠) دقائق، لذلك فهو يعد من اختبارات السرعة، ويتم تصحيح الاختبار بحساب الدرجات الخام التي حصل عليها التلميذ من إجمالي (٦٠ درجة)، تمهيدًا لتحويلها لنسبة الذكاء باتباع جدول المعايير الخاص بالاختبار.

ب- صدق الاختبار: قام معد الاختبار(١٩٧٨) بحساب الصدق وذلك باستخدام أسلوبي صدق المحك والتحليل العاملي، وكانت معاملات الارتباط تتراوح ما بين (٠,٠٢ – ٠,٤٧)، دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

كما قامت الشيماء راغب (٢٠٢٢) بحساب الصدق التلازمي للاختبار بعد تعديل صور الاختبارواستبدال كل الصور القديمة بصور حديثة تتناسب مع البيئة الحالية بحساب معامل الارتباط بين درجات (٣٨) تلميذا وتلميذة على اختبار الذكاء المصور، ودرجاتهم على اختبار المحك المصفوفات المتتابعة الملونة (جون رافن، ١٩٣٨)؛ فبلغت

قيمة معامل الارتباط (٠,٨٧) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠١.). كما قامت بحساب معامل الارتباط بين درجات (٣٠) تلميذا وتلميذة على اختبار الذكاء المصور، ودرجاتهم في اختبار ستانفورد بينيه (صفوت فرج، ٢٠١٠)، فبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,٧٢)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١).

ج- ثبات الاختبار: قام معد الاختبار بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وتحليل التباين، وقد تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٧٥ – ٠,٨٥)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

كما قامت الشيماء راغب (٢٠٢٢) بحساب ثبات الاختباربعد تعديل صور الاختبارواستبدال كل الصور القديمة بصور حديثة تتناسب مع البيئة الحالية على عينة قوامها (٥٠) تلميذا وتلميذة من الصف الخامس والسادس الابتدائي بطريقة ألفا كرونباخ، وتراوحت معاملات الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ (٠,٨٠)، وهي قيمة عالية؛ تؤكد على تمتع الاختبار بثبات عال.

(٢) اختبار القراءة الصامتة، إعدادا السيد عبد الحميد(٢٠٠٩):

أ- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من أربعة مستويات(تعرف الكلمة- فهم الجملة- فهم الفقرة- فهم النص)، عدد المفردات لكل منهم(٢٠ مفردة- ٢٠ مفردة- ١٠ مفردات- ١٠ مفردات)؛ هادفا نحو قياس القراءة الصامتة للمرحلة الابتدائية.

ب- صدق الاختبار: قامت الشيماء راغب بحساب صدق الاختبار بطريقة الصدق المرتبط بالمحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات(٣٠) تلميذا وتلميذة على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار المفردات- أحد الاختبارات الفرعية التي تقيس الذكاء اللفظي في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- فتمثلت قيمة معامل الارتباط بينهما(٨٩،.) وهي قيمة دالة عند مستوي(٠١.).

ج- ثبات الاختبار:قام السيد سليمان وآخرون(٢٠٠٨)بحساب ثبات الاختبار الفرعي الرابع- فهم النص-على الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وكانت معاملات ثبات ألفا للصفوف الثلاثة(٧٢،.- ٧٢،.-٥٠،.). كما قامت الشيماء خالد(٢٠١٩)بحساب الثبات بطريقة معامل ألفا-كرونباخ على عينة قوامها(٦٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي، وتمثل معامل الثبات باستخدام معامل ألفا- كرونباخ(٨٩،.).

كما قامت الشيماء خالد راغب(٢٠٢٠) بحساب ثبات الاختبار على عينة قوامها (٥٠)تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي ، وتراوحت معاملات الثبات بمعادلة ألفاكرونباخ(٩٠٦،.)، و معادلة جوتمان(٩١٨،.).

(٣) استمارة المسح السريع لاستبعاد ذوى المشكلات الاقتصادية، الأسرية،الصحية، التعليمية، والثقافية، إعداد/ السيد سليمان، ومحمد أبو راسين (٢٠٠٨):

أ- **وصف الاستمارة:** تشتمل الاستمارة على (١٤) مفردة، لقياس المشكلات الاقتصادية، الأسرية، الصحية، التعليمية، والثقافية، وتتم الاستجابة على هذه المفردات بوضع علامة صح تحت أحد البديلين (نعم/ لا) من قبل الإخصائي الاجتماعي والباحث بعد التعرف وبحث هذه الجوانب لدى التلميذ استعانة بالسجلات المدرسية وسجلات الحالة الصحية وأقارب التلميذ ومعلمي المدرسة.

ب- ثبات الاستمارة: قام السيد سليمان (٢٠١٦) بحساب ثبات الاستمارة بطريقة إعادة التطبيق على الإخصائيين الاجتماعيين، وحساب معامل الارتباط بين تقديرات الإخصائيين في المرتين الأولى والثانية، فبلغت قيمة الارتباط (٠,٨٢).

(٤) اختبار بيندر جشطلت البصري الحركى ، إعداد/ لوريتا بندر (١٩٣٨)، تعريب/ مصطفى فهمى، وسيد غنيم (ب.ت)، تقنين/ مستشفى جمال ماضي أبو العزايم (١٩٩٠):

أ- **وصف الاختبار:** تم الاقتصار فى هذا الاختبار على ست بطاقات فقط من إجمالي البطاقات التسعة للاختبار، وهي:(١-٣-٤-٥-٧-٩)، وذلك للتشخيص الكمى، وتتراوح درجات التقييم لكل بطاقة (من ١ إلى ٥ درجات)، ويتم استبعاد من تقل درجاتهم عن (١٤ ± ٠,٥) درجة لوجود اضطرابات انفعالية.

ب- صدق الاختبار: قام كل من السيد سليمان، عبدالله العمري، محمد أبو راسين، ،السيد عبد السلام (٢٠٠٨)، بحساب صدق المقدرين باستخدام معامل الارتباط بين ثلاثة مقدرين، على عينة قوامها (٢١٠) تلميذا يقعون في الصفوف الدراسية من الرابع حتى السادس، وقد تراوح معامل الارتباط من (٠,٦٣) إلى (٠,٧٦)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

ج- ثبات الاختبار: قامت دينا مكي (٢٠١٩) بحساب الثبات على عينة استطلاعية قوامها(٥٢) تلميذا وتلميذة بالصف السادس الابتدائي باستخدام طريقة إعادة التطبيق (الاستقرار) فكانت قيمة معامل الثبات (٠,٨٦).

(٥) السجلات المدرسية الخاصة بالتلاميذ:

وذلك عن طريق التواصل مع الإخصائيين الاجتماعيين ومعلمي المدرسة الأكثر تعرفا وقربا للتلاميذ والتلميذات.

(٦) اختبارا الوعي السيمانتي والوعي السينتاكتي إعداد الباحثة:

_ اختبار الوعي السيمانتي:

أ – الهدف من القياس: قياس قدرة وكفاءة التلاميذ والتلميذات ذوي صعوبات الفهم القرائي والمتأخرين دراسيا في الوعي السيمانتي، ومعرفة الفروق بينهم.

ب – وصف الاختبار: يتكون الاختبار من (٤٥) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، كل بعد يشتمل على (١٥) مفردة، ويتم تصحيح الإجابات بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة. والأبعاد الثلاثة كما يلي: البعد الأول: إعطاء تعريف شفهي من كلمة واحدة للمفردة، البعد الثاني: إكمال الجمل بالكلمة المناسبة لها من حيث المعنى، وأخيرا البعد الثالث: اختيار الجملة المناسبة للصورة. وتتدرج مفردات كل بعد من السهولة والبساطة إلى الصعوبة والتعقيد.

جـ – خطوات إعداد وبناء الاختبار: تم إعداد الاختبار وبناؤه باتباع الخطوات التالية:

١ – الإطلاع على الأدب النظري العربي والأجنبي وما كتب به عن مهارة الوعي السيمانتي، ومنه على سبيل المثال لا الحصر (Atyah(2000 ;Moats(٢٠٠٠) ; (لينا عمر، ٢٠٠٨); هلا السعيد(٢٠١٤) ; (سهير محمود أمين، ٢٠١٦); (Goldfeld et al،2017); (Dicataldo،Tabulda 2017; Caviness(2020،(2021; Peck); 2022،); (أمينة زغال، ٢٠٠٨); (لينا عمر، ٢٠٠٨); (Borleffs ،2018); (نعمات حسن، ٢٠١٧); (Hetterly ، 2020). ;(السيد عبد الحميد، ٢٠١١). ;(Werth،2021) ; (Law،2018) ;السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٨ ;منى إبراهيم اللبودي ،٢٠٠٥ ;

٢ – الإطلاع على العديد من الاختبارات المتصلة بمهارة الوعي السيمانتي منها: Atyah(٢٠٠٠) ;(منى إبراهيم اللبودي،٢٠٠٥ ;(السيد عبد الحميدHaupin(2016) ; ; Giguere(2019); Caglar-Ryeng et al(2018)(2017; Khalaf)Tabulda Oliveira et (٢٠٢٢); Berndt(٢٠٢٠); Hetterly(٢٠٢٠) ; Dicataldo(٢٠١٩) ; (2021)al

3– إعداد مفردات الاختبار في صورتها الأولية وعرضها على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومجموعة من أساتذة القياس والتقويم؛ للتعرف على مدى صلاحية المفردات في قياس ما تدعى قياسه والإبقاء على المفردات التي تحصل على نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر، وفي هذا الإطار تم الإبقاء على جميع المفردات؛ إذ حصلت جميعها على اتفاق المحكمين بنسبة ١٠٠%.

٤- تطبيق الاختبار على عينة أولية صغيرة نسبيًا من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي؛ لمعرفة مدى انقرائية المفردات بالنسبة لهم، وملاءمتها لعمرهم الزمني، ووضوح التعليمات، ومقدار الوقت المستغرق.

٥- تعديل وضبط مفردات الاختبار بعد عرضه على السادة المحكمين، وبعد تطبيقة على العينة الأولية سابقة الذكر، ومن ثم تجهيزه للتطبيق على عينة التحقق من خصائصه السيكومترية.

د – التحقق من الخصائص السيكومترية:

١ – **الصدق:** وتم حسابه بعدة طرق:

_ **صدق المحكمين:** تم عرض الاختبار على عشرة من الأساتذة في قسم علم النفس التربوي بكلية التربية وخبراء في التخصص، بهدف تقدير نسب الاتفاق بينهم حول مفردات الاختبار، وارتباطها بهدف البحث، ومدى مناسبتها للعينة، وجاءت نسب الاتفاق بين المحكمين حول مفردات الاختبار ١٠٠%.

_ **الصدق المرتبط بمحك:** تم حساب الصدق التلازمي بين درجات (٣٠) تلميذا وتلميذة على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار القراءة الصامتة إعداد السيد عبد الحميد(٢٠٠٩)، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠،٧٣١)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠،٠١) مما يؤكد صلاحية الاختبار للتطبيق.

_ **الصدق التمييزي:** تم حساب الصدق التمييزي من خلال حساب "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات(٣٠)تلميذا وتلميذة من مرتفعي ومنخفضي التحصيل؛ وذلك من خلال ترتيب الدرجات الكلية التي حصلت عليها عينة الخصائص السيكومترية على اختبار المحك ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى أقل درجة، ثم تقسيم العينة على اختبار الوعي السيمانتي إلى (١٠) تلاميذ وتلميذات مرتفعي التحصيل، و(١٠) تلاميذ وتلميذات منخفضي التحصيل .

متوسط درجات مرتفعي التحصيل	متوسط درجات منخفضي التحصيل	الانحراف المعياري لمرتفعي التحصيل	الانحراف المعياري لمنخفضي التحصيل	قيمة"ت"	درجات الحرية	الدلالة
41,9	**33,8**	**1,9**	**7**	**3,484**	**18**	**0,05**

جدول(٣) الصدق التمييزي لاختبار الوعي السيمانتي

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي(٠،٠٥) بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في الأداء على اختبار الوعي السمانتي؛ مما يدلل على الصدق التمييزي المرتفع للاختبار.

٢ – الثبات: تم التحقق من ثبات اختبار الوعي السيمانتي ومحاوره الفرعية عن طريق حساب معامل ثبات ألفا– كرونباخ على عينة قوامها(٣٠) تلميذا وتلميذة بالصفين الرابع والخامس الابتدائي، وكانت قيمته جيدة كما هي موضحة بالجدول التالي:

المحاور	عدد المفردات	معامل ألفا– كرونباخ
المحور الأول	**١٥**	0,753
المحور الثاني	**١٥**	0,684
المحور الثالث	**١٥**	0,676
الاختبار كله	**٤٥**	0,861

جدول(٤) معاملات ثبات اختبار الوعي السيمانتي

_اختبار الوعي السينتاكتي:

أ – الهدف من القياس: قياس قدرة وكفاءة التلاميذ والتلميذات ذوي صعوبات الفهم القرائي والمتأخرين دراسيا في الوعي السينتاكتي، ومعرفة الفروق بينهم.

ب – وصف الاختبار: يتكون الاختبار من (٢٠) مفردة موزعة على بعد واحد وهو ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة، ويتم تصحيح الإجابات بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، وتتدرج المفردات من السهولة والبساطة إلى الصعوبة والتعقيد.

جـ – خطوات إعداد وبناء الاختبار: تم إعداد الاختبار وبناؤه باتباع الخطوات التالية:

١ – الإطلاع على الأدب النظري العربي والأجنبي وما كتب به عن مهارة الوعي السينتاكتي، ومنه على سبيل المثال لا الحصر(Atyah(2000)Moats ;(٢٠٠٠) ; (لينا عمر، ٢٠٠٨); هلا السعيد(٢٠١٤) ; (سهير محمود أمين، ٢٠١٦); (Goldfeld et al،2017); (Dicataldo،Tabulda(2017; Caviness(2020،(2021; Peck); (2022،(أمينة زغال، ٢٠٠٨); (لينا عمر، ٢٠٠٨); (Borleffs ،2018); (نعمات حسن، ٢٠١٧); (Hetterly ، 2020). ;(السيد عبد الحميد، ٢٠١١). ;(Werth،2021) ; (Law،2018) ;السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٨ ;منى إبراهيم اللبودي ،٢٠٠٥ ;

٢ – الإطلاع على العديد من الاختبارات المتصلة بمهارة الوعي السينتاكتي منها: Atyah(٢٠٠٠) ;(منى إبراهيم اللبودي،٢٠٠٥ ;(السيد عبد الحميدHaupin ;(2016) ; ; Giguere(2019); Caglar-Ryeng et al(2018)(2017; Khalaf)Tabulda Oliveira et (٢٠٢٢); Berndt(٢٠٢٠); Hetterly(٢٠٢٠) ; Dicataldo(٢٠١٩) ; (2021)al

3– إعداد مفردات الاختبار في صورتها الأولية وعرضها على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومجموعة من أساتذة القياس والتقويم؛ للتعرف على مدى صلاحية المفردات في قياس ما تدعى قياسه والإبقاء على المفردات التي تحصل على نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر، وفي هذا الإطار تم الإبقاء على جميع المفردات؛ إذ حصلت جميعها على اتفاق المحكمين بنسبة ١٠٠%.

٤– تطبيق الاختبار على عينة أولية صغيرة نسبيًا من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي؛ لمعرفة مدى انقرائية المفردات بالنسبة لهم، وملاءمتها لعمرهم الزمني، ووضوح التعليمات، ومقدار الوقت المستغرق.

٥– تعديل وضبط مفردات الاختبار بعد عرضه على السادة المحكمين، وبعد تطبيقة على العينة الأولية سابقة الذكر، ومن ثم تجهيزه للتطبيق على عينة التحقق من خصائصه السيكومترية.

د – التحقق من الخصائص السيكومترية:

١ – الصدق: وتم حسابه بعدة طرق:

_ **صدق المحكمين:** تم عرض الاختبار على عشرة من الأساتذة في قسم علم النفس التربوي بكلية التربية وخبراء في التخصص، بهدف تقدير نسب الاتفاق بينهم حول مفردات الاختبار، وارتباطها بهدف البحث، ومدى مناسبتها للعينة، وجاءت نسب الاتفاق بين المحكمين حول مفردات الاختبار ١٠٠%.

_ **الصدق المرتبط بمحك:** تم حساب الصدق التلازمي بين درجات (٣٠) تلميذا وتلميذة على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار القراءة الصامتة إعداد السيد عبد الحميد(٢٠٠٩)، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠،٥٦٥)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠،٠١) مما يؤكد صلاحية الاختبار للتطبيق.

_ **الصدق التمييزي:** تم حساب الصدق التمييزي من خلال حساب "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات(٣٠)تلميذا وتلميذة من مرتفعي ومنخفضي التحصيل؛ وذلك من خلال ترتيب الدرجات الكلية التي حصلت عليها عينة الخصائص السيكومترية على اختبار المحك ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى أقل درجة،

ثم تقسيم العينة على اختبار الوعي السينتاكتي إلى (١٠) تلاميذ وتلميذات مرتفعي التحصيل، و(١٠) تلاميذ وتلميذات منخفضي التحصيل .

متوسط درجات مرتفعي التحصيل	متوسط درجات منخفضي التحصيل	الانحراف المعياري لمرتفعي التحصيل	الانحراف المعياري لمنخفضي التحصيل	قيمة"ت"	درجات الحرية	الدلالة
17	**12,4**	**1,9**	**3,8**	**3,383**	**18**	**0,05**

جدول(٥) الصدق التمييزي لاختبار الوعي السينتاكتي

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي(٠،٠٥) بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في الأداء على اختبار الوعي السينتاكتي؛ مما يدلل على الصدق التمييزي المرتفع للاختبار.

٢ – **الثبات:** تم التحقق من ثبات اختبار الوعي السينتاكتي عن طريق حساب معامل ثبات ألفا– كرونباخ على عينة قوامها(٣٠) تلميذا وتلميذة بالصفين الرابع والخامس الابتدائي، وكانت قيمته جيدة كما هي موضحة بالجدول التالي:

المحاور	عدد المفردات	معامل ألفا– كرونباخ
الاختبار	٢٠	0,729

جدول(٦) معامل ثبات اختبار الوعي السينتاكتي

٤ – **الأساليب الإحصائية:** تم استخدام الحقيبة الإحصائية(SPSS)؛ لاستخراج نتائج الدراسة والمعالجة الإحصائية لها من خلال:

١– المتوسطات الحسابية.

٢– الانحرافات المعيارية.

٣– معامل ارتباط بيرسون؛ لاستخراج قيم معاملات الارتباط ومعرفة العلاقات الارتباطية .

٤– معامل ألفا– كرونباخ؛ لاستخراج ثبات الأدوات.

٥– اختبار "ت" (T. Test) لعينتين مستقلتين؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات تلاميذ المجموعتين.

عاشرا: نتائج البحث:

١ ـ عرض الإحصاء الوصفي لعينتي الدراسة:

أ) التحقق من شرط الاعتدالية للمجموعتين (المتأخرون وذوو صعوبات الفهم القرائي):

تم التحقق من اعتدالية التوزيع للمتغيرات، باستخدام كولمجروف سميرنوف، وتتمثل في التالي:

المهمة الرئيسة	الفئة	العدد	قيمة "كولمجروف سيمرنوف"	درجات الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
الوعي السيمانتي	صعوبات	٢٢	٠،١٤٤	٢٢	٠،٢٠٠	غير دالة
	متأخرون	١٨	٠،١٥٢	١٨	٠،٢٠٠	غير دالة
الوعي السيناكتي	صعوبات	٢٢	٠,١٧٨	٢٢	٠،٠٦٨	غير دالة
	متأخرون	١٨	٠،١٢٢	١٨	٠،٢٠٠	غير دالة

جدول(٧) مدى اعتدالية أداء المجموعتين

يتضح من نتائج الجدول أن جميع قيم معادلة كولمجروف سميرنوف لتوزيعات المتغيرات غير دالة إحصائيا ؛ مما يؤدي إلى اعتدالية جميع متغيرات الدراسة بشكل كامل.

ب) التحقق من شرط التجانس للمجموعتين (المتأخرون وذوو صعوبات الفهم القرائي):

تم التحقق من شرط التجانس من خلال استخدام معادلة ليفين في الأداء على الفهم القرائي، ويتضح من الجدول التالي:

الوعي السيمانتي	صعوبات	٢٢	٢٩،٣٦	٧،٢٩٣	٠،٢٩٥	٠،٥٩٠	غير دالة
	متأخرون	١٨	١٩،٢٨	٦،٩٨٦			
الوعي السيناكتي	صعوبات	٢٢	١١،٩	٤	٠،٣٨٩	٠،٥٣٧	غير دالة
	متأخرون	١٨	٩،٦	٤			

جدول(٨) مدى تجانس أداء المجموعتين

يتضح من نتائج الجدول أن قيم "ف" غير دالة إحصائيا في جميع المتغيرات؛ مما يدل على التجانس التام في أداء كلا من المجموعتين: ذوو صعوبات الفهم القرائي، والمتأخرين دراسيا.

٢ – اختبار صحة الفروض:

للتحقق من نتائج الفروض تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات المستقلة:

الوعي السيمانتي	**صعوبات الفهم القرائي**	٢٢	٢٩،٣٦	٧،٢٩٣	٣٨	٤،٤٣٤	٠،٠١
	المتأخرون دراسيا	١٨	١٩،٢٨	٦،٩٨٦			
الوعي السينتاكتي	**صعوبات الفهم القرائي**	٢٢	١١،٩	٤	٣٨	١،٧٧٠	٠،٠١
	المتأخرون دراسيا	١٨	٩،٦	٤			

جدول(٩) نتائج اختبار "ت" لعينتي الدراسة

٣ – نتائج الفروض:

الفرض الأول: ينص على:" لا توجد فروق دالة إحصائيا في مهارة الوعي السيمانتي بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي ومتوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا".

بناء على نتائج اختبار"ت" الموضحة في الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائيا في مهارة الوعي السيمانتي بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي ومتوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا عند مستوى ٠،٠١.

الفرض الثاني: ينص على:" لا توجد فروق دالة إحصائيا في مهارة الوعي السينتاكتي بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي ومتوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا".

بناء على نتائج اختبار"ت" الموضحة في الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائيا في مهارة الوعي السينتاكتي بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي ومتوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا عند مستوى ٠،٠١.

٤ – مناقشة النتائج:

أ) مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الأول: أظهرت نتائج اختبار"ت" فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠١ بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي ومتوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا في مهارة الوعي السيمانتي.

وقد اتفقت النتائج التي توصلت إليها الباحثة مع ما تم الاطلاع عليه من تراث أدبي ودراسات سابقة تؤكد أهمية الوعي السيمانتي بالرغم من اختلاف الأهداف والعينات والأدوات والمناهج المستخدمة؛ وهو ما يؤكد الدور الفاعل لهذه المهارة التي تعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنها:" بعد من أبعاد اللغة الشفهية يتضمن قدرة التلميذ على معرفة معاني الكلمات، وفهم العلاقات الدلالية في الجملة، وتكوين محصول لغوي، وغيرها من المهارات".

وتوضيح ذلك كما يلي:

دراسة Atyah(2000) التي هدفت إلى بحث فاعلية برنامج القراءة على مهارات اللغة الشفهية لدى الأطفال السعوديين ذوي صعوبات تعلم اللغة. وقد ركز البرنامج على مهارات: الوعي الصوتي، الوعي السيمانتي، والمعرفة النحوية، وقد أشارت النتائج إلى تحسن في أداء المجموعة التجريبية في الاختبارات الفرعية، واقترحت الدراسة تطبيق استراتيجية العلاج في فترة زمنية طويلة من أجل رؤية تحسن أكبر في مهارات اللغة الشفهية. ولكي يتعرف الأطفال على الكلمات المضمنة في النص لا يجب أن يكتشفوا الإشارات الصوتية والمورفولوجية والإملائية والنحوية فقط، ولكن أيضا يجب عليهم فهم الإشارات الدلالية في النص(Atyah،2000).

وقد وجد كل من(Speece،Roth ، Cooper،2002) أن المعرفة الدلالية التي تقاس بتعريفات الكلمات واسترجاعها في رياض الأطفال كانت منبئ قوي بالفهم القرائي أكثر من الوعي الفونولوجي(في. Hetterly ، 2020).

كما وجدPerfetti& Stafura(2014) أن مهارات اللغة الشفهية المبكرة تتنبأ بقوة بمعرفة القراءة والكتابة في وقت لاحق، فمثلا مهارة المفردات في الروضة تتنبأ بالفهم القرائي في الصف الرابع(Giguere،2019).

و دراسة Tabulda(2017) التي هدفت إلى التحقق من العلاقات الطولية بين لغة الآباء المقدمة للأطفال في عمر ٣ سنوات ومهارات القراءة والكتابة(المفردات، القواعد، والوعي الفونيمي) لديهم بعد عام. وقد أكدت النتائج على أن مهارات اللغة الشفهية المبكرة للأطفال وخاصة المفردات تتنبأ بمهارات القراءة والكتابة فيما بعد، وكذلك مهارات اللغة الشفهية لدى الآباء وخاصة المهارات المعجمية تتنبأ بمهارات القراءة والكتابة لأطفالهم. ويعاني الأطفال غير ذوي الكفاءة في اللغة من نقص في إنتاج تعريفات عالية الجودة للمفردات، ويرجع ذلك إلى نقص فهم المعلومات ذات الصلة وكيفية تجميعها في بنيتها اللغوية(Tabulda،2017).

ودراسة (Almutairi, 2018) التي تذكر أن معرفة المفردات عامل مهم يسهل الفهم القرائي للتلاميذ عن طريق سرعة تشفير الكلمات وفك شفرتها في النص

المكتوب(Almutairi, 2018). فالمفردات تلعب دورا حاسما في تسهيل الفهم القرائي للتلاميذ، وذوو صعوبات القراءة يفشلون في فهم النص بسبب معرفتهم المحدودة بالمفردات(Almutairi, 2018). فهم يستخدمون معظم قدراتهم المعرفية لمحاولة تشفير الكلمات غير المعروفة أثناء القراءة، وهو ما يؤدي إلى صعوبة في بناء المعنى(Almutairi, 2018).

و دراسة (Caglar-Ryeng et al،2019) الطولية التي هدفت إلى بحث العلاقة بين المفردات(النمو المعجمي) والقواعد(النمو السينتاكتي) لدى الأطفال ذوي خطر الإصابة بصعوبات القراءة وأقرانهم العاديين في الأعمار من سنة ونصف إلى ست سنوات. وقد أكدت النتائج على أنه بالرغم من تمتع مجموعتي الأطفال بنمو متماثل في السنوات المبكرة في كل من المفردات والقواعد، إلا أن مجموعة الأطفال المعرضين للخطر أظهرت أداء أقل في قياسات المفردات في نهاية مرحلة ما قبل المدرسة . فالتطور المعجمي يدفع التطور النحوي في المراحل المبكرة من اكتساب اللغة، وهو ما يساعدهم على الانتقال من بنية السطح إلى بنية العمق كتتبع المقاطع للعثور على الكلمات ثم قواعد اللغة الأساسية لمعرفة المزيد عن وحدات الجمل(Caglar-Ryeng،2019).

وفي دراسة Dicataldo et al (٢٠٢٠) هدفت إلى تحليل جدوى وفاعلية تدخل قائم على السرد لتعزيز مهارات اللغة الشفهية في مرحلة ما قبل المدرسة لدى الأطفال القادمين من عائلات منخفضة اجتماعيا، وكذلك التحقق من مفردات الأطفال الأولية. وأشارت النتائج إلى حصول الأطفال في مجموعة العلاج على مكاسب أكبر من الأطفال في المجموعة الضابطة في جميع القياسات، وهناك أدلة على قابلية تعميم التدخل في مهارات أخرى، كما ظهر أن الأطفال الذين يمتلكون مفردات أولية أكثر يحققون مكاسب أعلى في فهم اللغة ، وهو ما يتسق مع ما يعرف ب" أثر ماثيو" (Dicataldo، 2020).

وفي دراسة Weippert(2020) سعت إلى بحث العلاقة بين تنمية التعلم ومهارات اللغة الشفهية– وخاصة المفردات– في أوقات غير معتادة من اليوم الدراسي مثل أوقات ممارسة الأنشطة كحصص الرسم، وذلك من خلال معرفة خصائص محادثات الأطفال وأفعال المعلم وخطابه وتحركاته التي تؤثر في تلك المحادثات، وقد استخدمت الباحثة منهج دراسة الحالة لتحليل الخطاب والمحادثات. وتساهم نتائج هذه الدراسة في مجال تعلم القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال معرفة كيفية استخدام الأطفال للغة الشفهية ودعمها طوال اليوم الدراسي، وإشراكهم في محادثات هادفة تبني علاقاتهم الاجتماعية، كما أن لها آثار إيجابية في إعداد المعلم. فالأطفال الصغار يتعلمون المفردات الجديدة بخفة وسرعة، ولكنهم يعتمدون على مجموعة الكلمات التي يتعرضون لها، ومن هنا يأتي دور المعلم في استخدام استراتيجيات مثل المحادثات وطرح الأسئلة لتسهيل تعلم الأطفال(Weippert،2020).

ودراسةHetterly (٢٠٢٠) التي هدفت إلى بحث فاعلية استخدام فاحص اللغة CUBED و Story Champs في مركز روضة الأطفال في ديلاوير؛ لمعرفة ما إذا كان المتعلمون الذين يحتاجون إلى التدخل الصوتي يفتقرون أيضا إلى المزيد من الدعم اللغوي لتحسين الفهم القرائي مثل: المعرفة السابقة، المفردات، القواعد ، وفك تشفير الكلمات. وقد أكدت النتائج على أن الفهم القرائي يحتاج إلى كل من مهارات التشفير ومهارات اللغة الشفهية الجيدة بالإضافة إلى مهارات الوعي الصوتي.

وقد اهتم الباحثون باستخدام المفردات وعلاقتها بالفهم القرائي في إطار اهتمامهم باللغة الشفهية من خلال العمل على زيادة مفردات الطلاب وتنميتها واستخدامها في سياقات متنوعة في الفصل الدراسي (Peck،2022).

وتعلم المفردات جزء أساسي من اكتساب اللغة، وتظهر أهمية تعلم المفردات من خلال ما يلي:

١ – المفردات هي اللبنة الأساسية للفهم أثناء التواصل.

٢ – كذلك تساعد المفردات على تنمية مهارات اللغة الأربع.

٣ – المزيد من المفردات يقود المتعلمين إلى تعلم المزيد، وهو ما يعني أنه في كل مراحل التعلم تعتبر المفردات عنصرا أساسيا في محتوى التعلم(Akase, 2022).

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات اللغة الشفهية يستخدمون وحدات الكلمات الصغيرة من ٢ إلى ٥ أحرف، وهم بحاجة ماسة إلى تعلم كلمات جديدة (فتحي الزيات، ٢٠١٥). والصعوبة النسبية لجمل معينة لا تتأثر فقط ببنية الجملة ولكن أيضا بمعرفة المفردات والسياق(Berndt،2022). فالتمثيلات الأورثوجرافية يجب أن تتم بسرعة هائلة، وهي التي يقال عنها السرعة المؤتمتة، أي سرعة مناسبة تؤدي إلى تعرف الكلمة(السيد عبد الحميد سليمان،٢٠١٧،ص٩٩). كما يذهب(السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٨، ص ١١٠) إلى أن الصعوبات الخاصة بالوحدات الصوتية الأصغر تؤدي بدورها إلى مشكلات فيما يخص المفردات، وكل ذلك سوف يؤثر على قراءة وفهم النص. فالمعرفة المحدودة بالمفردات تعيق إلى حد كبير فهم ما يقرأه الفرد، فلكي نقرأ بصورة جيدة يجب أن نعرف معاني الكلمات والمفاهيم التي تكمن خلف ما نقرأه(السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٦، ص ٢٨٢).

فهم يعانون من بطء في استرجاع الكلمات، بالإضافة إلى الفهم الخاطئ للكلمات متعددة المعاني، وضعف في استيعاب التشبيه والألغاز والحكم والفكاهة (لينا عمر، ٢٠٠٨). فالأطفال الذين توجد لديهم صعوبة في تعرف أو إدراك الكلمة يتأخرون في فهم ما يقرؤونه؛ لاستنفاذهم الجزء الأكبر من طاقتهم في الحملقة والتركيز على الكلمة،

فضلا عن قضائهم لوقت طويل في قراءة هذه الكلمات، مما يجعل أفكارا كثيرة مستوحاة من المادة القرائية تتوه وتتبعثر(السيد عبد الحميد، ٢٠١٣، ص ٤١). والطفل يتعلم حوالي ٧ كلمات جديدة يوميا، أي أن حصيلته المعرفية من الكلمات الجديدة حوالي ٣٠٠٠ كلمة سنويا، وقد يكون لدى الطفل صعوبات في الفهم القرائي عندما يقل معدله بفروق جوهرية دالة عن هذه المعدلات(فتحي الزيات، ٢٠١٥).

فالطالب قد يستطيع قراءة الكلمات التي مرت عليه في السابق، ولكنه لا يستطيع قراءة حتى أبسط الكلمات الجديدة(هلا السعيد، ٢٠١٠). ومعرفة المفردات ضرورية لفهم النص موضوع القراءة(السيد علي، ٢٠١٠). ويرىStanovich,1986 أن العجز في عملية التعرف على الكلمة يؤدي إلى بطء نمو المفردات اللغوية لدى الطفل، والذي يسهم بدوره في معاناته من صعوبات القراءة(السيد علي، ٢٠١٠).

ب) مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني: أظهرت نتائج اختبار"ت" فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠١ بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي ومتوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا في مهارة الوعي السينتاكتي.

وقد اتفقت النتائج التي توصلت إليها الباحثة مع ما تم الاطلاع عليه من تراث أدبي ودراسات سابقة تؤكد أهمية الوعي السينتاكتي بالرغم من اختلاف الأهداف والعينات والأدوات والمناهج المستخدمة؛ وهو ما يؤكد الدور الفاعل لهذه المهارة التي تعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنها:" بعد من أبعاد اللغة الشفهية يركز على القدرة على ترتيب الكلمات وتأليفها ؛ لتكوين وبناء جملة صحيحة نحويا. وعدم إغفال الدلالة والمعنى".

وتوضيح ذلك كما يلي:

دراسة Atyah(2000) التي هدفت إلى بحث فاعلية برنامج القراءة على مهارات اللغة الشفهية لدى الأطفال السعوديين ذوي صعوبات تعلم اللغة. وقد ركز البرنامج على مهارات: الوعي الصوتي، الوعي السيمانتي، والمعرفة النحوية، وقد أشارت النتائج إلى تحسن في أداء المجموعة التجريبية في الاختبارات الفرعية، واقترحت الدراسة تطبيق استراتيجية العلاج في فترة زمنية طويلة من أجل رؤية تحسن أكبر في مهارات اللغة الشفهية.

ويعتقد أن هذه المهارة اللغوية تلعب دورها عندما يتخطى الأطفال المراحل الأولى لاكتساب القراءة، حيث يستخدمون معرفتهم بترتيب الكلمات والقواعد التي تحكم بناء الكلمات للتنبؤ بالمعلومات القادمة في الجملة(Atyah،2000). ففي بدايات المدرسة الابتدائية يركز الأطفال انتباههم في القراءة على فك تشفير الطباعة إلى صوت ومزج الصوتيات في أشكال كلمات يمكن التعرف عليها، وعندما يأتي دور المعرفة النحوية يبذل الأطفال جهدا أقل في علم الأصوات والمعالجة المعجمية المطلوبة لفك التشفيروالتعرف

على الكلمات(Atyah،2000). وتميل هذه المرحلة إلى الحدوث بعد سن الثامنة، وتعتبر مستوى مهم جدا لتسهيل فهم واستيعاب النص(Atyah،2000).

ودراسة Almutairi, 2018 التي تذكر أن المعرفة المحدودة بهيكل النص تؤثر بالسلب على الفهم القرائي للتلاميذ.

و دراسة (Caglar-Ryeng et al،2019) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين المفردات(النمو المعجمي) والقواعد(النمو السينتاكتي) لدى الأطفال ذوي خطر الإصابة بصعوبات القراءة وأقرانهم العاديين في الأعمار من سنة ونصف إلى ست سنوات. وتقترح أنه بعد أن يتقن الأطفال القدرة على فك تشفير اللغة على مستوى الأصوات والكلمات، فإن معرفتهم على مستوى الجملة والخطاب ستزيد في الجهة الأخرى (Caglar-Ryeng et al،2019).

فالنحو له الأهمية الكبرى داخل منظومة اللغة، والتمكن منه يساعد على ضبط الكلام وصحة النطق وسلامة الكتابة(أماني حلمي، ٢٠٠٥).إن النحو في أية لغة من مقدمات الاتصال الصحيح السليم، فالخطأ في الإعراب والضبط يؤثر في نقل المعنى المقصود، وبالتبعية يؤثر في فهمه(أماني حلمي، ٢٠٠٥). ويلعب العلم بالتركيب دورا مهما في الفهم وإنتاج الجمل التي لها معنى مثل جملة: ذهب علي إلى المدرسة، فإذا شذت عن قواعد النظم الصحيح لا يكون لها معنى مثل: المدرسة علي ذهب إلى(السيد عبد الحميد، ٢٠١٣، ص ٤٣).

وقد تم اختبار تطور مهارات القواعد لدى العاديين وذوي صعوبات القراءة عن طريق قراءة جملة بصوت عال للطفل، ويطلب منه أن يملأ الفراغ المخصص بكلمة مفقودة مناسبة، وأنجز الطلاب ذوو صعوبات القراءة المهمات بشكل منخفض عن القراء العاديين(لينا عمر، ٢٠٠٨).

ويشير Vegel(٢٠٠١) إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يستخدمون جملا أقصر وأقل تعقيدا، ويرتكبون أخطاء في القواعد(لينا عمر، ٢٠٠٨).). والمعرفة بالقواعد النحوية هي التي تحكم ترتيب الكلمات وأشباه الجمل ، كما أن معرفة كيفية الربط هام جدا لبناء تفسيرات دقيقة للنص(السيد علي، ٢٠١٠). وقد توصلت نتائج دراسة Curts,1980 إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين معرفة القواعد والفهم القرائي لدى الأطفال(السيد علي، ٢٠١٠).

إحدى عشر: **التوصيات**:

من خلال نتائج البحث يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

١. الكشف المبكر عن التلاميذ المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات الفهم القرائي.

٢. الاهتمام بعلاج المشكلات الخارجية للتلميذ التي يلحظها المعلم والقائمون على العملية التعليمية حتى لا يقع في دائرة التأخر الدراسي.

٣. عمل برامج علاجية مبينة على توجهات نظرية وعلمية لعلاج القصور في مهارتي الوعي السيمانتي والوعي السينتاكتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ المتأخرين دراسيًا.

اثنى عشر: البحوث المقترحة:

١. إجراء بحوث لمعرفة الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ المتأخرين دراسيا في مهارتي الوعي السيمانتي والسينتاكتي في مراحل تعليمية أخرى.

٢. إجراء بحوث لتعرف الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مهارتي الوعي السيمانتي والوعي السينتاكتي.

٣. إجراء بحوث كيفية تتناول مهارتي الوعي السيمانتي والوعي السينتاكتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ المتأخرين دراسيًا.

٤. إجراء بحوث تطبيقية علاجية لعلاج القصور في مهارتي الوعي السيمانتي والوعي السينتاكتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ المتأخرين دراسيًا.

ثالث عشر: **المراجع والمصادر**:

مراجع عربية

أبو زيد، خضر مخيمر، و واعر، نجوى أحمد عبدالله. (٢٠١١، إبريل) الذاكرة السمعية والبصرية وعلاقتهما بالتعرف والفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم. دراسات تربوية واجتماعية، ١٧(٢)، ٢٥١- ٣١٣.

أبو المعاطي، وليد محمد(٢٠١٨، يونيو) مهارات التجهيز اللغوي وعلاقتها بمهارات التواصل الرياضي وحل المشكلات اللفظية، المجلة التربوية، ٣٢(١٢٧) ، ١٦٥- ٢٠١.

أحمد، أحمد عبدالله، ومحمد،فهيم مصطفى.(٢٠٠٤). الطفل ومشكلات القراءة. الدار المصرية اللبنانية.

أحمد، السيد علي سيد(٢٠١٠) صعوبات القراءة. دار الكتب.

بودينار، ليندة(٢٠١٤) اضطرابات اللغة الشفهية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. مجلة الممارسات اللغوية، (٢٧)، ١٩٩- ٢٠٨.

الترتير، إبراهيم عبد الحميد محمد(٢٠٠٣). أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية، من وجهة نظر المعلمين(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة.

التونسي، نبيلة طاهر علي.(٢٠٢٠، ديسمبر) مستويات التجهيز اللغوي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي من العاديات وذوات صعوبات التعلم القرائية. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١٥(٢)، ٢٠١- ٢١٧.

جامعة الأزهر.(٢٠١٨، يناير) تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، (١٧٧ الجزء الأول)، ٧٩- ١٢٥.

جلجل، نصرة محمد عبد المجيد. (٢٠٠٨، يوليو) فعالية تدريبات التكرار وبعض استراتيجيات الذاكرة باستخدام الكمبيوتر في تحسين التسمية السريعة والذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ١٨(٧٥)، ٢١٩- ٢٧٣.

حماد، الشيماء خالد أحمد راغب(، إبريل٢٠١٩) الفروق في مكونات الذاكرة العاملة بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في الحساب والقراءة. دراسات تربوية واجتماعية، ٢٥(٤)، ١١- ٧٧.

خليفة، وليد السيد محمد. (٢٠٠٧، فبراير) فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين الفهم القرائي المعرفي وما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. المؤتمر العلمي الأول: توجيه بحوث الجامعات الإسلامية لخدمة قضايا الأمة، جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة، مصر.

دشتي، مها حسن محمد جاسم(٢٠٢٠، إبريل) تصور مقترح لعلاج الأخطاء اللغوية الشفهية الشائعة لدى تلاميذالمرحلة الإبتدائية بدولة الكويت. مجلة القراءة والمعرفة،(٢٢٢)، ٣٤١-٣٧٥.

رسلان، أحمد خليل منصور.(٢٠٢٠). برنامج باستخدام السيكودراما لتنمية الحصيلة اللغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم[رسالة ماجستير، جامعة المنيا]، قاعدة بيانات دار المنظومة.

الزارع، نايف بن عابد بن إبراهيم.(٢٠١٥) فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بجدة. مجلة البحث العلمي في التربية، ٣(١٦) ، ٤٠٥- ٤٣٤.

الزق، أحمد، والسويري، عبد العزيز(٢٠١٠) المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦(١) ،٤١ -٥٢.

الزيات، فتحي.(٢٠١٥) .صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج.مكتبة الأنجلو المصرية.

زيادة، أشرف اللافي محمد.(٢٠١٤). الأسباب النفسية والمدرسية المؤدية إلى التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية الآداب، ع٣٥، ٢-٢٠. مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة.

سنجي، سيد محمد السيد علي.(٢٠١٦، أكتوبر) استخدام استراتيجية التفكير جهريا في تنمية الفهم القرائي وفاعلية الذات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، (١٨٠)، ١- ٤٦.

السعيد، هلا.(٢٠١٠) .صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج. مكتبة الأنجلو المصرية.

السعيد، هلا.(٢٠١٤) .اضطرابات التواصل اللغوى التشخيص والعلاج. مكتبة الأنجلو المصرية.

السيد، أحمد البهي(٢٠٠٩، يناير) أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوى صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة بحوث التربية النوعية جامعة المنصورة ،(١٣) ، ٢-٤٢.

السيد، السيد عبد الحميد سليمان.(٢٠٠٣). صعوبات التعلم والإدراك البصري. دار الفكر العربي.

السيد، السيد عبد الحميد سليمان(٢٠٠٣). صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها وعلاجها (ط.٢). دار الفكر العربي.

السيد، السيد عبد الحميد سليمان(٢٠٠٧، سبتمبر) دراسة ليعض الخصائص المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً والمتخلفين عقلياً في ضوء الأداء على اختبار بندر جشتلت البصري الحركي. مجلة التربية، ٢(١٣٣)، ٢٦٣- ٣١٢.

السيد، السيد عبد الحميد سليمان.(٢٠١١). التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم. عالم الكتب.

السيد، السيد عبد الحميد سليمان.(٢٠١٣). صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها. عالم الكتب.

السيد، السيد عبد الحميد سليمان. (٢٠١٥). في علم النفس اللغوي. عالم الكتب.

السيد، السيد عبد الحميد سليمان.(٢٠١٧). نظريات صعوبات التعلم. عالم الكتب.

السيد، السيد عبد الحميد سليمان.(٢٠١٨). الجينوم وصعوبات التعلم: شفرة صعوبات التعلم في الحقيبة الوراثية للبشر. عالم الكتب.

صديق، لينا عمر(٢٠٠٨، سبتمبر) صعوبات القراءة وعلاقتها بالاضطرابات اللغوية. مجلة الطفولة العربية، ٩(٣٦)، ٨٠- ٩٧.

صقر، السيد أحمد محمود.(٢٠١٧، أكتوبر) فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي. المجلة التربوية، (٥٠)، ١١٦- ١٧٥.

صقر، السيد أحمد محمود.(٢٠١٧، أكتوبر) فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي. المجلة التربوية، (٥٠)، ١١٦- ١٧٥.

الظاهر، نسرين توفيق إبراهيم(٢٠١٩). أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى في المدارس الحكومية واقتراح الحلول لها من وجهة نظر معلميهم في العاصمة عمان(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان، مسترجع من قاعدة بيانات دار المنظومة.

عبد الرحمن، زينب.(٢٠٢١). التأخر الدراسي وأسبابه لدى طلبة المرحلة الإعدادية بحسب النوع والفرع في محافظة بغداد. مجلة كلية التربية، (٣)، ٢٥٣-٢٦٨.

عبد الحميد، أماني حلمي(٢٠٠٥، مارس) أثر استخدام استراتيجية التعلم للإتقان في التغلب على الصعوبات النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، (٤٣)، ١٤- ٥١.

عبد الحميد، أيمن الهادي محمود. (٢٠١٥، يوليو) فعالية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٢(٨)، ٢٠٢- ٢٣٩.

عبد الهادي، داليا خيري عبد الوهاب(٢٠٠٩، ديسمبر) الذاكرة العاملة لدى العاديين و ذوي صعوبات التعلم و المتأخرين دراسيا و بطئي التعلم بالصف الخامس الابتدائي. ٤(١٣٤)، ٢٢٣- ٢٨٨.

العنزي،أمينة زغال صالح(٢٠٠٨) فاعلية نموذج تشخيصي علاجي قائم على التجهيز الصوتي في تنمية مهارات تعرف وقراءة الكلمة لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في دولة الكويت[رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

عيسى، ماجد محمد عثمان. (٢٠٠٧، يناير) أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٢٣(١) ، ٣٣٩- ٣٨٤.

عيسى، ماجد محمد عثمان.(٢٠٠٨، يوليو) أثر التدريب على استراتيجية التعاون القرائي في مفهوم الذات والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٢٤(٢)، ٢٠٤- ٢٥٣.

الغول، ويزة. (٢٠١٨، مارس) الوعي الفونولوجي لدى أطفال يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية دراسة حالة :القراءة تعلم في وأثره (TSL). مجلة آفاق للعلوم، (١١)، ١٢٨- ١٣٥.

فلوسي، سمية.(٢٠١٥). الفهم القرائي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الرياضية: دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في ضوء متغير الجنس[رسالة دكتوراه- جامعة الحاج لخضر]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

كورات، كريمة.(٢٠١٨). العوامل المؤدية للتأخر الدراسي من وجهة نظر أساتذة المرحلة المتوسطة في مادة اللغة الأجنبية. أعمال الملتقى الدولي السادس: قضايا التربية والتعليم في الوطن العربي- تحديات وحلول، مج١، المهدية: مركز فاعلون للبحث في الأنثربولوجيا والعلوم الاجتماعية والإنسانية وجامعة المستير- المعهد العالي للغات المطبقة بالمكنين، ٢٦٦- ٢٧٥. مسترجع من قاعدة بيانات دار النظومة.

اللبودي، منى إبراهيم. (٢٠٠٥) .صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها. مكتبة زهراء الشرق.

محمود، قندوز.(٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على القدرة على حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة[رسالة دكتوراه- جامعة محمد لمين دباغين سطيف٢]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

هاشم، عوض عبد العظيم عوض (٢٠١٠) الفروق في الوعي الفونولوجي بين ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية و العاديين من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، دراسات تربوية ونفسية، (٦٧)، ٣٤٥- ٣٨٢.

يوسف، نعمات حسن محمد.(٢٠١٧، مايو) استخدام الدمج بين استراتيجيات القرائية والوسائط المتعددة في تدريس اللغة العربية لتنمية بعض مهارات التعرف والفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي العسر القرائي. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة الوادي الجديد، (٢٥) ، ١٨٩- ٢١٨.

مراجع اجنبية

Ahmed,sh& Kiran.(2017). Educational Backwardness of ‘’ Teli caste in Jammu Region; Exploration of the factors behind, (unpublished master thesis), Central University of Jammu, New Delhi, India.

Akase, M.(2022). Longitudinal measurement of growth in vocabulary size using Rasch-based test equating. Lang Test Asia, 12(5). https://doi.org/10.1186/s40468-022-00155-8

Almutairi,N.R.(2018). EFFECTIVE READING STRATEGIES FOR INCREASING THE READING COMPREHENSION LEVEL OF THIRD-GRADE STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES [Doctoral dissertation,Duquesne University] Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.

Atyah, H. M. (2000). The impact of reading on oral language skills of saudi arabian children with language learning disability (Order No. 9964984) [Doctoral dissertation,Howard University] Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304623436). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-reading-on-oral-language-skills-saudi/docview/304623436/se-2

Caglar-Ryeng, Ø., Eklund, K., & Nergård-Nilssen, T. (2019). Lexical and grammatical development in children at family risk of dyslexia from early childhood to school entry: a cross-lagged analysis. Journal of child language, 46(6), 1102–1126. https://doi.org/10.1017/S0305000919000333

Caldani, S., Gerard, C. L., Peyre, H., & Bucci, M. P. (2020). Visual Attentional Training Improves Reading Capabilities in Children with Dyslexia: An Eye Tracker Study During a

Reading Task. Brain sciences, 10(8), 558. https://doi.org/10.3390/brainsci10080558

Caldani, S., Moiroud, L., Miquel, C., Peiffer, V., Florian, A., & Bucci, M. P. (2021). Short Vestibular and Cognitive Training Improves Oral Reading Fluency in Children with Dyslexia. Brain sciences, 11(11), 1440. https://doi.org/10.3390/brainsci11111440

Caviness, C. (2021). Teachers perception of explicit phonics instruction as a tool to improve oral language skills for children learning english as a second language (Order No. 28652226) [Doctoral dissertation,Trevecca Nazarene University] Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2587170795). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/teachers-perception-explicit-phonics-instruction/docview/2587170795/se-2

Dicataldo, R., Florit, E., & Roch, M. (2020). Fostering Broad Oral Language Skills in Preschoolers from Low SES Background. International journal of environmental research and public health, 17(12), 4495. https://doi.org/10.3390/ijerph17124495

Dinctopal-Deniz, N. (2014). The interplay of syntactic parsing strategies and prosodic phrase lengths in processing turkish sentences (Order No. 3641833). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1623001415). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/interplay-syntactic-parsing-strategies-prosodic/docview/1623001415/se-2

Dymora,P.,& Niemiec,K.(2019)Gamification as a Supportive Tool for School Children with Dyslexia. Informatics, 6(4):48. https://doi.org/10.3390/informatics6040048

Giguere, D. (2019). Within- and across-language effects of oral language skills at school entry on later english and spanish reading comprehension growth among early bilinguals (Order No. 13897814) [Doctoral dissertation,Florida Atlantic University] Available from ProQuest Dissertations & Theses Global; Publicly Available Content Database. (2300226281). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/within-across-language-effects-oral-skills-at/docview/2300226281/se-2

Giusto,M.(2015). EFFECTIVENESS OF A PARTIAL READ-ALOUD TEST ACCOMMODATION TO ASSESS READING COMPREHENSION IN STUDENTS WITH A READING DISABILITY [Doctoral dissertation,The City University of New York] Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.

Goldfeld, S., Snow, P., Eadie, P., Munro, J., Gold, L., Le, H. N. D., Orsini, F., Shingles, B., Lee, K., Connell, J., & Watts, A. (2017). Classroom Promotion of Oral Language (CPOL): protocol for a cluster randomised controlled trial of a school-based intervention to improve children's literacy outcomes at grade 3, oral language and mental health. BMJ open, 7(11), e016574. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-016574

Haupin, R. G. (2016). Improving receptive oral language skills of english language learners to enhance achievement in reading Recovery (Order No. 10116933)) [Doctoral dissertation,Widener University] Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1803233737). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/improving-receptive-oral-language-skills-english/docview/1803233737/se-2

Hetterly, N. E. (2020). Developing Children's oral language: The impact of using an oral language intervention in kindergarten (Order No. 27960608)[Doctoral dissertation,Wilmington University]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2406966179). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/developing-children-s-oral-language-impact-using/docview/2406966179/se-2

Hollomon,H.,A.(1998). Risk factors associated with mild mental retardation, learning disabilities, and low achievement an Epidemiological[Doctoral dissertation, Miami University].

Huang, A., Sun, M., Zhang, X., Lin, Y., Lin, X., Wu, K., & Huang, Y. (2021). Self-Concept in Primary School Student with Dyslexia: The Relationship to Parental Rearing Styles. International journal of environmental research and public health, 18(18), 9718. https://doi.org/10.3390/ijerph18189718

Huang, Y., He, M., Li, A., Lin, Y., Zhang, X., & Wu, K. (2020). Personality, Behavior Characteristics, and Life Quality Impact of Children with Dyslexia. International journal of environmental research and public health, 17(4), 1415. https://doi.org/10.3390/ijerph17041415

Jaffe-Dax, S., Frenkel, O., & Ahissar, M. (2017). Dyslexics' faster decay of implicit memory for sounds and words is manifested in their shorter neural adaptation. eLife, 6, e20557. https://doi.org/10.7554/eLife.20557

Khalaf, S. (2018). Dimensionality of bilingual phonological awareness and oral language skills across different instructional programs (Order No. 13836669) [Doctoral dissertation,Houston University] Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2190829522). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-

theses/dimensionality-bilingual-phonological-awareness/docview/2190829522/se-2

Larco,A., Carrillo,J., Chicaiza,N., Yanez,C., & Luján-Mora,S. (2021). "Moving beyond Limitations: Designing the Helpdys App for Children with Dyslexia in Rural Areas," Sustainability, MDPI, vol. 13(13), 1-19.

LAW, J., VEISPAK, A., VANDERAUWERA, J., & GHESQUIÈRE, P. (2018). Morphological awareness and visual processing of derivational morphology in high-functioning adults with dyslexia: An avenue to compensation? Applied Psycholinguistics, 39(3), 483-506. Doi:10.1017/S0142716417000467

Macklin,E.M.(2016) DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION SKILLS AMONG STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES USING TECHNOLOGICALLY-BASED READING PROGRAMS [Doctoral dissertation,Duquesne University] Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.

Miller,N.l.(1985).Syntactic and semantic characteristics of the written and oral language of reading disabled and normally reading of school aged children[Doctoral dissertation,Denver University] Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.

Oliveira, C. M., Vale, A. P., & Thomson, J. M. (2021). The relationship between developmental language disorder and dyslexia in European Portuguese school-aged children. Journal of clinical and experimental neuropsychology, 43(1), 46–65. https://doi.org/10.1080/13803395.2020.1870101

Peck, M. A. (2022). The importance of oral language in literacy and the impact on third-grade student writing (Order No.

28774773)) [Doctoral dissertation,ST Johns University] Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2627614312). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/importance-oral-language-literacy-impact-on-third/docview/2627614312/se-2

Salleh,R.,Di Biase,B. & Kawaguchi,S.(2021).Lexical and morphological development: A case study of Malay English bilingual first language acquisition. Psychology of Language and Communication,25(1) 29-61. https://doi.org/10.2478/plc-2021-0003

Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. Psychological Bulletin, 142(5), 498-545. Retrieved from https://www.proquest.com/scholarly-journals/oral-language-deficits-familial-dyslexia-meta/docview/1791036188/se-2

Tabulda, G. A. (2017). Role of parent oral language input in the development of child emergent literacy skills (Order No. 10259595) [Doctoral dissertation,Florida State University] Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1915985091). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/role-parent-oral-language-input-development-child/docview/1915985091/se-2

Van Viersen, S., de Bree, E. H., Zee, M., Maassen, B., van der Leij, A., & de Jong, P. F. (2018). Pathways Into Literacy: The Role of Early Oral Language Abilities and Family Risk for Dyslexia. Psychological science, 29(3), 418–428. https://doi.org/10.1177/0956797617736886

Weippert, T. (2020). Of mist drops and camouflage spots: Using Children’s artmaking conversations to support oral language

skills and development (Order No. 27964824)) [Doctoral dissertation,Michigan State University] Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2407601485). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/mist-drops-camouflage-spots-using-children-s/docview/2407601485/se-2

Werth,R. (2021). Dyslexic Readers Improve without Training When Using a Computer-Guided Reading Strategy. Brain sciences, 11(5), 526. https://doi.org/10.3390/brainsci11050526

Werth, R. (2021). Is Developmental Dyslexia Due to a Visual and Not a Phonological Impairment?. Brain sciences, 11(10), 1313. https://doi.org/10.3390/brainsci11101313