المجلد (١١)، العدد (٣٩)، الجزء الثاني، نوفمبر ٢٠٢٠، ص ص ٨١-١١١

# مشكلات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة كما يراها معلمو اللغة العربية في مدينة جدة

د/ سـامر عبد الحميد الحسـانـي
أستاذ التربية الخاصة المشارك
كلية التربية – جامعة جدة

أ/ خلود الفارسي
باحث بقسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة جدة

# مشكلات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة كما يراها معلمو اللغة العربية في مدينة جدة

د / سامر الحساني[١]
أ/ خلود الفارسي[٢]

## المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعرُّف على مشكلات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة المتوسطة، كم يراها معلمي اللغة العربية في التعليم العام بمدينة جدة، كما هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على الفروق بين آراء المعلمين بناء على متغيّري الدراسة: (الجنس والخبرة)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استُخدم المنهج الوصفي المسحي، وطوّر الباحثان استبانة مكوّنة من (١٥) فقرة، وتتمثّل في قسم واحد يتضمّن المشكلات الأكاديمية بالقراءة والكتابة لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة كما يراها معلمي اللغة العربية في مدينة جدة، حيث بلغ عدد العينة المشاركة في الدراسة (١١٤) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية المنسوبين للمدارس المتوسطة المُلحق بها برامج لصعوبات التَّعلُّم، تم اختيارهم بالطريقة القصدية؛ وذلك لمعرفة آرائهم ووجهة نظرهم. وقد أظهرت النتائج متوسطًا حسابيًّا عامًا مرتفعًا جدًّا لفقرات الاستبانة بلغ (٣.٣٤٣)، بينما لم تُظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف آراء المعلمين حول المشكلات الأكاديمية التي تظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، تُعزى للمُتغيّرات موضع الدراسة.

**الكلمات المفتاحية:** صعوبات التَّعلُّم، المشكلات الأكاديمية في القراءة والكتابة، المرحلة المتوسطة.

(١) سامر عبد الحميد الحساني – أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية – جامعة جدة.

(٢) خلود الفارسي – باحث بقسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة جدة.

# Reading and Writing Problems among Students with Learning Disabilities in the Middle Schools from the Arabic Language Teachers Perspective in Jeddah

**Samer A. Alhassani**
Associate Professor of Special Education,
University of Jeddah
**Kholud H. Alfarsi**
Researcher in the Department of Special
Education, University of Jeddah

## Abstract :

The objective of the current study was to identify reading and writing problems among students with learning disabilities in the middle schools from the Arabic language teachers Perspective in Jeddah, as well as to investigate the differences in the teachers' views when applying the variables of the study (sex and experience). To achieve these objectives, the survey descriptive method was used, and the researchers developed questionnaire consisting of (15) items addressing the academic problems in reading and writing. The study analyzed the views of a sample of (114) teachers of the Arabic language in the middle schools which include students with learning disabilities. The results showed a very high mean (3.343). The results also showed no statistically significant differences in the teachers' different views on the academic problems due to the variables of the study.

**Keywords:** Learning Disabilities, Academic Problems of Reading and Writing, Middle School.

**المقدمة**:

تعدّ لغتنا أحد أهم مقومات حضارتنا العربية والإسلامية، ومن أوثق عُرى التواصل بيننا على جميع الأصعِدة، ممتدة من عُمق تاريخنا حتى المستويات الحاضرة والمعاصرة، فاللغة تُمثّل أحد أعظم الإنجازات الإنسانية وأهمها؛ حيث إن اكتسابها شيء مميز وفريد يتميّز به الإنسان عن غيره من المخلوقات. ومن جانبٍ آخر، فهي تُشبع حاجات وتلبّي وظائف عِدّة، سواءً أكانت اجتماعية، أم وجدانية، أم ثقافية، أم غيرها. وإضافةً إلى ذلك، فإن فهم اللغة وتعلّمها يحتلّ مكانة وأهمية بالغة لفهم صعوبات التعلم وغيرها من الإعاقات البسيطة؛ لكونها أساسية لتكوين العلاقات الإنسانية وللتطوّر على المستوى الفكري والثقافي والعلمي. وفي المقابل، فالنظام اللغوي نظام متكامل مترابط يظهر في أشكال مختلفة للغة؛ تتمثّل في: (اللغة المحكية، والقراءة، والكتابة)؛ إذ إن ما يتعلمه الطفل من خلال اللغة الشفهية يعدّ بحد ذاته أساسًا لمعرفة القراءة والكتابة، وما يتعلمه من خلال الكتابة؛ يُحسّن من مستوى القراءة واللغة المحكيّة، وهكذا. وتعدّ القراءة والكتابة من المهارات الأساسية بالنسبة للغة، التي تؤثر تأثيرًا جسيمًا في جميع الجوانب الأكاديمية الأخرى، كما أنّ أهميتها لا تقتصر على المؤسسات التعليمية فحسب، بل حتى خارج أسوارها (Lerner & Johns, 2012).

والقراءة عملية معقدة تحتاج إلى نمو عقلي وإدراكي، ويزوّد تطويرها الطلبة ويخدمهم بوصف ذلك أساسًا أكاديميًّا أساسيًّا لجميع أنواع التعلّم المدرسي؛ كونها تعمل على توسيع مدارك الطلبة وخبراتهم وتنميها، وتهذّب أذواقهم وتُشبع حب الاستطلاع لديهم، ويكونون مطلعين على ما يدور من حولهم أو ما حدث وانتهى في أزمنة وأمكنة بعيدة (شحاتة، ٢٠٠٨؛ الظاهر، ٢٠١٢). وقد تكون المشكلات الأكاديمية والفشل المدرسي ناتجين في الأساس عن ضعف وقصور في المهارات القرائية؛ كون الطلبة في حاجة إلى أداء اختبارات إجبارية، والحصول على شهادات ومستويات عالية أكثر من ذي قبل؛ لذا قد تجعل تلك المشكلات حياة الطلبة الذين لديهم ضعف في القراءة أكثر صعوبة؛ ومن ثمّ وجب التّعرف على الطلبة الذين يظهرون مشكلات في القراءة في وقتٍ مبكر؛ لتقديم التدخّلات التربوية المبكرة المناسبة. والجدير بالذكر أن أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الثلاث سنوات الأولى من المرحلة الابتدائية غير قليلة، وهم ما يزالون غير ناضجين عند وصولهم للمرحلة المتوسطة، حيث إن صعوبات القراءة التي يعاني منها الطلبة في المرحلة المتوسطة ما هي إلّا انعكاس لتلك المشكلات القرائية المتراكمة التي لم يتم التدخل معها

بالشكل المناسب في وقتٍ مُبكر (Lerner & Johns, 2012). وهذا ما أكده البلوي (٢٠١٨) على الصعيد المحلي في دراسته حول شيوع صعوبات القراءة لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة.

وفي الجانب الآخر، نجد أنّ مهارة الكتابة عملية ليست بالسهلة، حيث تتمثّل في ترجمة اللغة المنطوقة إلى لغة مطبوعة وظاهرة، وتعدّ أعقد أداء في النظام اللغوي، وآخر مرحلة يتعلمها الطفل ضمن التسلسل في ذلك النظام، فالكتابة بوصفها عمليّة لها مكوّنات وكفايات يجب إتقانها للوصول إلى الهدف كأي مجال آخر (Mercer et al., 2014). والخطأ فيها قد يقود الطلبة إلى العديد من السلبيات كالإحباط، وضعف الدافعية للتعلم، ويحدّ من اكتساب المهارات والمعارف، كما أنّ ردم الفجوات وتحسين قدرات الطلبة؛ يأخذ الكثير من الوقت المقدّم لتعليمهم (Bender, 2008). وعند الكلام تكون الكلمات إضافة جميلة وأكثر سرعة وسهولة وتلقائية، أما عندما يتوجّب كتابتها؛ فإن الأمر يمكن أن يشكّل عبئًا كبيرًا، ويمثّل مهمةً بطيئة وصعبة لدى الطلبة ذوي صعوبات الكتابة، وتستمر هذه المشكلات مع الطلبة، وتؤثر في حياتهم مستقبلًا، حتى عند وصولهم لمرحلة المراهقة والرُشد (Lerner & Johns, 2012). وهذا ما أثبتته دراسة العجمي ومناصرة (٢٠٠٧) على الصعيد المحلي، في ظهور قصور واضح وأخطاء في مهارات الكتابة بصورة لا تتناسب مع المرحلة الحالية للطلبة.

## مشكلة الدراسة:

تشكّل المهارات والكفايات اللغوية المرتبطة بتعلّم مهارات القراءة والكتابة ذروتها في المرحلة الابتدائية؛ ومن ثمّ تتعقّد لكونها مهارات تتطور بشكل بنائي متتابع مرحلة تلو الأخرى، ولأن القراءة والكتابة مهارات تراكمية في طبيعة تعلّمها؛ لذا فإن أي قصور أو خلل في أحد مهاراتها سيؤثر سلبًا فيما يليه من مهارات. ولا ينحصر أثر التعثّر في القراءة والكتابة على مجال أو جانب محدد؛ بل على العكس من ذلك، سينعكس على اتجاهات الطلبة وتعلّمهم في جميع المجالات، خصوصًا تلك التي لها علاقة مباشرة بها؛ ومن ثمّ فالطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة يعانون من بعض المشكلات الأكاديمية في القراءة والكتابة المستمرة معهم من المرحلة الابتدائية الأساسية، التي قد تفاقمت واتسعت فجوتها مع تقدّم المراحل وتطور المناهج وتتابعها وترابطها.

ولا توجد فروق في نِسب شيوع صعوبات القراءة بين طلبة المرحلتين الابتدائية والمتوسطة؛ وينمُّ هذا عن استمرار المشكلات مع الطلبة ونموّها معهم مرحلة تلو الأخرى، فالطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة لا تنتهي مشكلاتهم؛ بل يعانون من المشكلات الأكاديمية ذاتها التي يعاني منها الطلبة في المرحلة الابتدائية، وقد تكون أكثر عمقًا وتعقيدًا، وهذا ما أثبته البلوي (٢٠١٨) في

دراسته. وإضافة إلى ذلك، أكّد رباح ومناصرة (٢٠٠٧) في دراستهما ضعف مستوى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في مهارات الكتابة الأساسية، التي قد تكون سببًا لظهور مشكلات في مهارات القراءة أيضًا، وهذا ما استشعره الباحثان؛ كونهما قريبان من الميدان التعليمي ومتعايشان معه.

ومن هذا المنطلق، فإن عدم الدراية والإبانة والوضوح حول الأخطاء اللغوية القرائية والكتابية التي يقع فيها الطلبة ذوو صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة؛ حتمًا سيؤثر في مستوى التدخل وجودته وملاءمته؛ وبالتالي في النتائج المرجوةِ منه، كما أنّ الكشف عن أكثر المشكلات ظهورًا أو توافرًا لديهم؛ سوف يُسهِم في توجيه الممارسات التدريسية وأساليبها وخفض نسب الطلبة المُتعثّرين، ولفت الانتباه لمدى فاعلية المنهاج أو الخطط التربوية الفردية ومناسبتها لتطوير تلك المهارات والتركيز عليها. ومن خلال اطلاع الباحثَين ومراجعتهما للأدب السابق في هذا المجال؛ لم يجدا دراسات استهدفت استقصاء أبرز وأكثر المشكلات الأكاديمية في القراءة والكتابة ظهورًا عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة؛ على الرغم من أن العديد من الباحثين اهتموا بتحسين وتطوير بعض مهارات القراءة والكتابة المتقدّمة لدى الطلبة في هذه المرحلة، مثل دراسات: (Bryant et al., 2000؛ الخولي، ٢٠١٣؛ أبو علام وآخرين، ٢٠١٤؛ محمد وآخرين، ٢٠١٧؛ Hicks، ٢٠١٨)، أو البحث حول طبيعة الخدمات المُقدّمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، كما جاء في دراسة الحساني (٢٠١٥). ومما سبق؛ نرى اهتمام الباحثين بدراسة أثر البرامج والاستراتيجيات في تحسين الصعوبات الأكاديمية – في القراءة والكتابة– لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، ونوع الخدمات المُقدّمة إليهم؛ ولكن غفِل كثير منهم عن رصد وحصر أكثر وأبرز مظاهر المشكلات الأكاديمية في القراءة والكتابة المستمرة في الظهور لديهم حتى هذه المرحلة.

وإيمانًا بحق الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضرورة إكسابهم لهذه المهارات، والسعي لتحسين القصور الأكاديمي لديهم؛ جاءت هذه الدراسة للكشف عن أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعًا في القراءة والكتابة لدى الطلبة بالمرحلة المتوسطة، من وجهة نظر معلميهم – معلمي اللغة العربية– آملين أن تفتح نتائج هذه الدراسة أُفُقًا واسعة لدراساتٍ قادمة في هذا السياق.

**أسئلة الدراسة**:

١. ما مشكلات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة كما يراها معلمو ومعلمات اللغة العربية في المدارس المُلحق بها برنامج لصعوبات التعلم بمحافظة جدة؟
٢. إلى أي مدى تختلف المشكلات في القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في مدينة جدة تبعًا لمتغير الجنس (ذكر– أنثى)؟
٣. إلى أي مدى تختلف المشكلات في القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في مدينة جدة تبعًا لمتغير الخبرة (خمس سنوات فأقل– من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات– ومن ١١ سنة فأكثر)؟

**أهداف الدراسة**:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

١– التعرف على المشكلات الأكاديمية في القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة كما يراها معلمو ومعلمات اللغة العربية في المدارس المُلحق بها برنامج لصعوبات التعلم بمحافظة جدة.

٢– التعرف على مدى اختلاف استجابات المعلمين بناءً على متغير الجنس، وعدد سنوات الخبرة.

**أهمية الدراسة**:

تكمن أهمية الدراسة نظريًّا فيما تزوّده من معلومات وبيانات تتعلّق بأبرز مشكلات مهارات القراءة والكتابة الأساسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة؛ كون الطلبة في هذه المرحلة تستمر معهم مشكلاتهم وصعوباتهم الأكاديمية مع ما حصدوه من تراكمات لخبرات الفشل التي مروا بها. ومن خلال الاطلاع على الأدبيات السابقة، وجد الباحثان نُدرة أشبه بالعدم – في حدود علمهما– لهذا النوع من الدراسات، وفي هذه المرحلة خصيّصًا؛ لذا قد تكون هذه الدراسة بوابةً لخوض الباحثين في مجال التربية الخاصة، وإجراء العديد من الدراسات والأبحاث في هذا الجانب. ومن الجانب العملي التطبيقي، تلفت تلك البيانات انتباه المعلمين لأكثر المهارات التي قد تكون بحاجة إلى أن يتم التركيز عليها في التدخّل، سواءً في بناء الخطط التعليمية، أو البرامج، أو الأساليب التقنية، أو غيرها من التدخّلات.

## حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على الكشف عن أبرز المشكلات الأكاديمية في القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، من منظور معلمي اللغة العربية في المدارس المُلحق بها برنامج لصعوبات التعلم بمحافظة جدة.
- **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية المُلحق بها برنامج صعوبات تعلم بمحافظة جدة.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية بمحافظة جدة.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٠– ١٤٤١هـ.

## مصطلحات الدراسة:

القراءة **(Reading):**

عملية عقلية معقّدة ترتكز على أساس تفسير الرموز المكتوبة، وتحتاج هذه العملية إلى عمليات عقلية متعددة، كالتنظيم والذاكرة والإدراك والانتباه والفهم وغيرها، كما أنها تمثّل عملية ديناميكية تتطلّب من الفرد التوازن العقلي والجسدي والنفسي، إضافةً إلى كونها ليست مجرد تعرّف على الرموز المكتوبة؛ بل هي سلسلة مترابطة من العمليات المعرفية والحسية والوجدانية (مدكور، ٢٠١٤). ويُعرفها الباحثان إجرائيًّا بأنها: عملية ينطق فيها الطلبة الكلمات والجُمل المطبوعة الظاهرة أمامهم، مضبوطةً في حركاتها، وصحيحةً في مخارجها، ومعبّرةً عن المعاني والمفاهيم المتضمّنة لها، وخاليةً من الأخطاء المتمثّلة في: الإبدال، أو الحذف، أو الإضافة.

**الكتابة (Writing):**

عملية تحويل الأصوات من اللغة المنطوقة إلى اللغة المكتوبة، من خلال ترجمة الأصوات وتحويلها إلى حروف مطبوعة، محكومة بنظام معين للكتابة في اللغة وأصواتها، وقواعدها (Vaughn, & Bos, 2019). ويُعرفها الباحثان إجرائيًّا بأنها: عملية يرسم فيها الطلبة أصوات الحروف إلى حروف مطبوعة بعد ترجمتها، بخط جميل وواضح، وبدون أخطاء لغوية، أو صوتية، أو إملائية، أو غيرها.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم **(Learning Disabilities)**:

عرّف القانون الفيدرالي الخاص بتعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA – 2004) مصطلح صعوبات التعلم بأنه: اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية والنفسية الأساسية اللازمة لفهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة واستخدامها، حيث يظهر هذا الاضطراب على شكل قصور في القدرة على التفكير، أو الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو إجراء العمليات الحسابية (Lerner & Johns, 2012). ويُعرفها الباحثان الطلبة ذوي صعوبات التعلم المقصودين في هذه الدراسة إجرائيًّا بأنهم: الطلبة الذين يدرسون بمدارس التعليم العام الحكومية للمرحلة المتوسطة، والمشخّصون بأنهم يعانون من صعوبة في التعلم والملتحقون ببرامجها، حيث يتلقّون خدمات التربية الخاصة من قِبل معلم صعوبات التعلم بغرف المصادر المخصّصة للبرنامج.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

تعدّ صعوبات التعلم من أكبر الفئات وأكثرها عددًا من بين فئات التربية الخاصة الأخرى، وقد تعرّضت لِكم هائل من الجدل بين التربويين والمختصين في المجال؛ للإبانة عنها وتحديدها بدقة، ومحاولة تفادي الكثير من الخلط واللّبس الذي دار بينها وبين المفاهيم الأخرى؛ ونتجَ عن هذا الخلط صعوبة في تحديد أفضل الطرق لتعليم أولئك الطلبة. وفي الآونة الأخيرة، أصبح هناك اتفاق على الأمور الأساسية والمهمة التي نتجت عن العديد من الممارسات المختلفة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما تعمل نتائج الدراسات والأبحاث في المجال على الإسهام في فهم تلك الأسباب القابعة خلف صعوبات التعلم والمؤدية إليها، وفي الوقت الراهن أُثبِت أن الأسباب داخلية وليست خارجية؛ حيث لا توجد أسباب خارجية لصعوبات التعلم. والجدير بالذكر أن الصعوبة في التعلم ما هي إلا أحد الفروق الفردية التي تميّز الفرد في المجتمع، وكونها إعاقة غير ملموسة – مثل غيرها من الإعاقات– يجعلها محط تساؤل حول حقيقة وجودها (Hallahan et al., 2005).

ومن جانبٍ آخر، تعدّ صعوبات التعلم إعاقة مستمرة مع الفرد؛ حيث إنها ليست محصورة بمرحلة معينة أو مدة معينة وتنتهي أو تختفي؛ بل على العكس من ذلك فهي مستمرة مع الفرد باختلاف شدتها ودرجة ونمط ظهورها من مرحلة الطفولة إلى المراهقة وما بعدها. ونودّ التركيز هنا على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة المراهقة – أي في المرحلة المتوسطة تحديدًا– حيث طبيعة هذه المرحلة وما يمرّ فيها الفرد من ارتباك وصعوبة في التكيّف؛ نظرًا للتغيرات الجسمية والانفعالية والعقلية التي تتّصف بها هذه المرحلة، التي تؤثر بشكلٍ أو بآخر في الكثير من الجوانب في حياة الطالب المراهق، ولأن العديد من خصائص صعوبات التعلم والمراهقة تتقاطع مع بعضها

بعض؛ فيحدث خلط عند محاولة معرفة السبب وراء سلوكٍ ما، وتزيد التحدّيات الناتجة عن هذا التقاطع، وتتضاعف المشكلات الاجتماعية والسلوكية والتعليمية تعقيدًا لدى أولئك الطلبة. ونُخلص إلى أنّ معرفة خصائص المراهقين ذوي صعوبات التعلم، وإدراك مُتطلّباتهم التعليمية ضرورة مُلحة، إضافةً إلى ما يعانونه من مشكلات في مهاراتهم المعرفية وسلوكياتهم الاجتماعية واستقرارهم الانفعالي. والطلبة المراهقون الذين سبَق وتلقّوا خدمات التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية الأساسية؛ استمرت مشكلاتهم واستمروا في حاجتهم إلى المساعدة، حتى عند وصولهم إلى المرحلتين المتوسطة والثانوية (Lerner & Johns, 2012).

**مشكلات القراءة والكتابة**

تعدّ المشكلات الأكاديمية وتباين التحصيل الأكاديمي مع الذكاء؛ بمثابة الطابع الذي يميّز الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وسيستعرض الباحثان جانبين من الجوانب الأكاديمية التي يعاني الطلبة ذوو الصعوبات التعلّمية من مشكلات فيها، وهي: (أ) القراءة. (ب) الكتابة (الخطيب وآخرون، ٢٠١٣).

**القراءة (Reading):**

اللغة نافذة واسعة مُطلة على العالم، وتعدّ القراءة أحد أشكال التواصل من خلالها، فالكاتب يسعى لنقل أفكاره ومعارفه وتوجهاته ومشاعره للقارئ، بينما يستطيع القارئ أن يرى ما يدور في عقل الكاتب ويتصوّر أفكاره من خلال قراءة ما يكتبه، والعملية التي تحدث في أثناء القراءة أن القارئ يربط بين اللغة والحقائق، والعين من عملها رؤية الرموز المكتوبة الظاهرة – بوصفها حقائق في ذاتها– أما العقل فينطوي دورهُ على ربط هذه الرموز بأصواتها؛ ومن ثمّ تفسير معانيها إلى أفكار وفقًا لخبراته وللمعرفة التي يملكها سلفًا من خلال القراءة؛ لذا يختلف تفسير المؤلفات والنصوص من قارئ لآخر، تبعًا لفرديّة ما يملك من معرفة وخبرات تؤثر في تفسيره لما يقرأ (يوسف، ٢٠١٢). وكون القراءة تحتل المستوى الثالث من مستويات اللغة ومرحلة متقدّمة منها؛ فقد أشار الزيات (١٩٩٨) إلى أنها جزء لا يتجزأ من النظام اللغوي، فهي عملية فكرية عقلية معقّدة، ويختلف تعريفها حسب المجال الذي توصف به، سواء كان معرفيًّا أو ميكانيكيًّا أو غيره، فالقراءة هي القدرة على فك الرموز المكتوبة، وتحويلها إلى أصوات منطوقة كما عرّفتها جوف Gouph، أما ماركمان Markman فعدّ القراءة القدرة على إدراك المعلومات غير الثابتة أو غير المتناسقة. هذا بالإضافة إلى غيرها من التعاريف التي مرّت بها القراءة في جميع مراحلها؛ إلى أن وصلت

للتعريف الذي تبنّتهُ المؤسسة الوطنية للقراءة والكتابة National Institute of Literacy ، الذي ينص على (Hallahan et al., 2005):

القراءة: هي الطريقة المعقّدة التي تمكّننا من استخلاص المعنى من النص المطبوع، الذي يتطلّب الآتي: (أ) المهارة والمعرفة اللازمة لفهم الطريقة التي ترتبط بها الوحدات الصوتية مع بعضها في النص. (ب) القدرة على فك الترميز للكلمات غير المألوفة. (ج) القدرة على القراءة بطلاقة مقبولة. (د) معرفة مناسبة للمعلومات والمفردات التي تساعد على الاستيعاب القرائي. (هـ) تطوير استراتيجيات فعّالة مناسبة؛ لاستخلاص المعاني من المواد المطبوعة. (و) توافر الدافعية للقراءة والحفاظ عليها.

وانطلاقًا مما ذُكر آنفًا، تعدّ القراءة من أكبر المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فالطلبة الذين يعانون من صعوبة في القراءة؛ غالبًا ما يواجهون مشكلات رئيسة تتعلّق بأحد مكونات القراءة الخمسة، علمًا بأن الطلبة يمرون بمراحل متسلسلة ومتتابعة لتعلّم القراءة وتنميتها وتطويرها، حيث تبدأ بمرحلة ما قبل تعلم القراءة (Pre reading)، لتنتهي بمرحلة الخبرة في القراءة أو النضج. وعلى الرغم من أن جميع المتعلمين يمرّون بالمراحل نفسها؛ إلّا أن بعضهم قد لا يصل لمراحل متقدمة. ولكون المراحل الأولية مهمّة جدًّا؛ فإن الطلبة الذين يواجهون مشكلات فيها حتمًا ستظهر على شكل فشل في تعلّم القراءة بالصف الأول، ومن ثمّ يستمرون في إظهار المشكلات المختلفة حتى سنّ المراهقة وما بعدها (Lerner & Johns, 2012). ومن جانبٍ آخر، نشرت الجمعية الوطنية للقراءة National reading Panel التقرير الأهم في تاريخ القراءة عام (٢٠٠٠)، الذي اشتمل على أن تدريس القراءة لا بد وأن يتضمّن خمسة مكوّنات أساسية ومهمّة، وهي:

أولا: الوعي الصوتي **(Phonemic Awareness)**:

هو الوعي بالصوت المفرد في الكلمة، وأصغر وحدة صوتية هي (Phoneme)، وأشار إليه ميرسر وميرسر (2005/2008، ص.456) بأنه: "الوعي الشعوري بأن اللغة المنطوقة مؤلفة من أصوات فردية، وتظهر عندما يمارس المتعلم القدرة على الاستماع، والتّعرّف، ومعالجة الأصوات الفردية في كلمات منطوقة". وتختلف الوحدات الصوتية عن الحروف؛ لكنها ترتبط بها، فكل حرف من الحروف الهجائية له صوت منفرد؛ لذا يجب عند تعليم الطلبة تعليمهم أصوات الحروف بدلًا من أسمائها. ويستظل الوعي الصوتي بأكمله تحت مظلة تسمّى بالوعي بالأصوات (phonological awareness)، وتتضمّن عددًا من المهارات نستعرضها فيما يلي: (أ) مهارات

الاستماع (listening skills)، وهي التمييز بين الصوت الطبيعي وصوت الكلام، كالتمييز على سبيل المثال بين صوت رنين الهاتف وأصوات الكلام باللغة المنطوقة. (ب) القافية والجناس (rhyme and alliteration)، وهي القدرة على التمييز بين الكلمات التي تبدأ بالصوت نفسه أو التي تتشارك بالقافية. (ج) تقسيم الجمل (sentence segmentation)، وهي قدرة الطلبة على تمييز نهاية الكلمة وبداية الكلمة التي تليها، ويجب أن يكونوا قادرين على معرفة عدد الكلمات في الجملة الواحدة، فعلى سبيل المثال (ذهب محمد إلى الحديقة): جملة تتألف من (٤) كلمات، بما فيها حرف الجر (إلى). (د) مزج المقاطع وتجزئتها (syllable blending and segmenting)، وهي القدرة على التَّعرُّف إلى المقاطع بالكلمة، فالكلمات تتكوّن من مقطع أو أكثر، وتشتمل المقاطع على حروف العلة. (هـ) الوعي الصوتي، ويشمل القدرة على تمييز الأصوات المنفردة بالكلمات (أكل: أَ كَ لَ) (Harwell & Jackson, 2008).

ثانيًا: الصوتيات **(Phonics)**

وهي ثاني مكوّن من مكونات تعلّم القراءة، وتشير إلى العلاقة بين الحرف المطبوع (graphemes)، والصوت في اللغة المنطوقة (phonemes)، كما يُطلق عليها أحيانًا فك الترميز (decoding): أي يقوم القارئ بفك الرموز وتحريرها؛ لتشكيل الكلمات وتكوينها، فعملية القراءة هي تحويل الحروف إلى أصوات؛ حيث إن كل حرف يمثّل صوتًا ما (Hallahan et al., 2009). وترتبط مهارات الوعي الصوتي بمهارات الصوتيات؛ بل هي من المتطلّبات الأساسية لها كخطوة أولى قبل الشروع في تعليم القراءة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، والقصور في نمو هذه المهارات؛ ينتج عنه مشكلات عند محاولة تعلّم القراءة لاحقًا، حتى في مراحل عمرية متقدمة (Bender, 2008).

ثالثًا: الطلاقة القرائية **(Fluency)**

وهي قدرة الطلبة على قراءة النص بسرعة وسلاسة دون بذل مجهود كبير، وبشكل أوتوماتيكي سهل ومترابط (Lerner & Johns, 2012). وبطريقةٍ أخرى، هي القراءة بأقل أخطاء ممكنة، وبأسرع وقت ممكن، مع مراعاة كامل خصائص النص القرائي، والقدرة على فهم المقروء (Hallahan et al., 2009). كما ترتكز أهمية الطلاقة على سببين، وهما: (أ) انخفاض الدافعية وانحسار الفُرص في اختيار القراءة من بين عدة أنشطة؛ نتيجة البطء في القراءة وبذل مجهود كبير ومرهق. (ب) كون الطلاقة إحدى المتطلّبات الأساسية للاستيعاب القرائي. أما بالنسبة لتدريس الطلاقة، فهي من المراحل الأولية للقراءة، مرورًا بمرحلة فك الترميز بوصفها متطلّبًا سابقًا لها،

حيث لا يصح تدريس الطلبة لمهارات الطلاقة قبل أن يتعلموا الحروف الهجائية كاملة، ويتم تدريبهم عليها؛ حتى يصلوا إلى مستوى مقبول وجيد من الإتقان. وهناك العديد من الطرق لتدريس الطلبة تلك المهارة، منها: (أ) القراءة المتكررة والمستمرة للكلمات نفسها في وقت قصير حتى يألفوا الكلمات. (ب) تبسيط النصوص وجعلها ممتعة؛ لرفع دافعية الطلبة للقراءة. (ج) التركيز على اهتمامات الطلبة، وإضافة القصص المسموعة والوسائط (Bradley et al., 2002).

رابعًا: المفردات **(Vocabulary)**

وهي الكلمات التي يستخدمها الفرد للعلم والتواصل بفاعلية، والمفردة هي اللفظ أو الكلمة التي تتكوّن من حرفين فأكثر وتدلّ على معنى (Lerner & Johns, 2012). ويكون التواصل من خلال القراءة والكتابة والاستماع والكلام، والجدير بالذكر أنّ الطلبة حتى لو كان لديهم القدرة على فك ترميز الكلمات؛ إلّا أنهم بدون فهم لمعاني الكلمات لن يستطيعوا فهم ما يقرؤون؛ لذا يجب على الطلبة أن يتقدّموا في مستوى المفردات التي يمتلكونها، كما أن التخطيط الجيد للمناهج الدراسية المتتابعة وبناءها على أساس يرتكز على تقدم طبيعي؛ سيؤديان إلى ضمان اتساع مفردات الطلبة (Hougen & Smartt, 2015).

خامسًا: الاستيعاب **(Comperhension)**:

هو الهدف والمغزى من عملية القراءة، وأكثر المشكلات شيوعًا بين الطلبة ذوي صعوبات القراءة؛ حيث يتطلّب استخدامًا جيّدًا للمعارف الشخصية، وتوظيفًا للمهارات المعرفية، وامتلاكًا لمهارات الاستيعاب الأساسية، وإدراك نوع النص المقروء وخصائصه. وهو مجموعة من العمليات المتكاملة؛ لاستنتاج المعنى من النصوص المطبوعة عند قراءتها (Wendling & Mather, 2008؛ Catts & Kamhi, 2005). وأشار إليه الزيات (١٩٩٨) بأنه: قدرة الفرد على استخلاص المعاني من النص المقروء أو اشتقاقها منه. فهو عملية نشطة تتطلّب تفاعلًا مقصودًا وهادفًا بين القارئ والنص المقروء؛ حيث يستنتج القارئ معلومات ومعارف جديدة وفريدة، من خلال ردم الفجوة، والدمج بين خبراته السابقة التي يمتلكها والمعلومات الحديثة الواردة في النص (Lerner & Jons, 2009).

**الكتابة (Writing)**:

لطالما كانت الأخطاء اللغوية الكتابية محط أنظار المعلمين، ومشكلةً تؤرقهم كثيرًا؛ لاحتلالها مكانةً مهمة بين المهارات التي يتعلمها الطلبة في المراحل الدراسية الأساسية، ومن ثمّ توظيفها في المراحل التالية المتتابعة؛ نتيجةً لتنوعها وتداخلها وترابط مهاراتها وتسلسلها. وإيمانًا

بتأثيرها في الطلبة في اكتساب الخبرات والمهارات والمعارف من المقررات الأخرى، وأنّ إتقان الكفايات الخاصة بها أمرٌ بالغ الحساسية؛ فإنها حظِيَت باهتمام المعلمين والتربويين كافّة. وعلاوةً على ذلك، تعدّ الكتابة نشاطًا اجتماعيًّا يحدثُ في نطاق واسع، ويبرز حوارًا بين الكاتب والقارئ، ويسعى الكاتب من خلالها إلى إيصال أهداف وأفكار ورسائل للقرّاء. وحتى يظهر الهدف واضحًا وجليًّا؛ فلا بد من أن تتصف الكتابة بمستوى عالٍ من الجودة، كأن تكون مكتوبة بخطٍ جميل، وخالية من الأخطاء اللغوية أو الإملائية أو الصوتية أو غيرها. وببساطة، يمكننا وصف الكتابة بأنها: طريقة للتواصل والتعبير عن الرغبات والأفكار والآراء من خلال اللغة المكتوبة، بدلًا من اللغة المنطوقة (Vaughn & Bos, 2019). وفي مجال اللغة المكتوبة، يُتطلّب من الطلبة إتقان ثلاثة مكوّنات، التي تصُبّ مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيها، وهي:

أولا: الكتابة اليدوية (الخط) **(Hand Writing)**

الكتابة اليدوية من متطلّباتها السابقة: القدرة على مسك القلم، والقدرة على تحريكه بطريقة مُحكمة، والتآزر الحركي البصري، والقدرة على كتابة الحروف ورسمها بطريقة سليمة ومتصلة مستوفية للمعايير المتعارف عليها، فالطلبة الذين يُظهرون مشكلات تتعلق بهذا الجانب؛ يكتبون ببطء ملحوظ، ويرتكبون أخطاء تتعلّق بأحجام الحروف والكلمات وتناسقها في الكلمة الواحدة، والكتابة على السطر، أو أن يكون خطهم مرتعشًا وسيئًا وغير مقروء (Mercer et al., 2014).

ثانيًا: التهجئة والإملاء **(Spelling)**:

يشير الإملاء أو التهجئة إلى النظام الذي تُكتب به اللغة، من خلال تحويلها من منطوقة إلى مكتوبة: أي تحويلها من صوت إلى حرف، أو بطريقةٍ أخرى: الكيفية التي تتم بها الكتابة بالطريقة الصحيحة، ضمن القواعد التي تتضمّن أنماط المكونات اللغوية المختلفة وتوظيفها ( Hougen, & Smart, 2015؛ Mather et al., 2009). وغالبًا تكون مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيها ناتجة عن ضعف قدرتهم على فهم الرابط بين صوت الحرف ورمزه (الخطيب وآخرون، ٢٠١٣).

ثالثًا: التعبير الكتابي:

وهو عملية معقّدة تتطلّب من الطلبة امتلاك مهارات الكتابة اليدوية، والتهجي، واستراتيجيات التخطيط للكتابة، وتوليد الأفكار، والصياغة، والتحرير، والمراجعة، والتقويم الذاتي (Waston et al., 2016). كما يُمثّل الجانب الإبداعي لعملية الكتابة؛ كون الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالبًا تكون أفكارهم محدودة، ويستخدمون مفردات محدودة عند الكتابة، وتكون جملهم أقل

تعقيدًا، وكتابتهم أقل تنظيمًا من أقرانهم (الخطيب وآخرون، ٢٠١٣؛ Learner & Johns, 2009).

واستنادًا على ما سبق؛ نُخلصُ إلى أنّ الكتابة من أكثر المهارات تعقيدًا؛ لكنها أكثر وسيلة تواصل منتشرة بين البشرية؛ على الرغم من أن غالبية الطلبة يواجهون تحدّيًا كبيرًا عند تعلمها؛ لكونها تتضمّن مهارات مترابطة ومتداخلة ومتعاقبة مع بعضها بعض. ومعظم الأطفال يتعلمونها خلال مراحلهم العمرية المبكرة في سنواتهم الأولى من المرحلة الابتدائية، حيث يتقنونها بمستويات مقبولة؛ ولكنها متفاوتة ومختلفة، وهناك عدد منهم ليس بالقليل تستمرّ معهم المشكلات والعقبات ومواجهة التحديات في تعلم مهارات الكتابة، وقد تصل معهم إلى المرحلة المتوسطة، وصولًا للمرحلة الثانوية وما بعدها. ويحتاج الكثير من هؤلاء الطلبة إلى التدريس الفاعل، الذي يلبي حاجاتهم المختلفة والفريدة، علمًا بأن بعضهم قد يفشل في إتقانها، حتى مع بذل الجهود وتقديم المحاولات المناسبة لتعليمهم، وفي هذه الحالة يأتي دور البرامج التربوية الفردية التابعة لبرامج التربية الخاصة؛ لإجراء التدخلات التربوية المناسبة، وليس بالضرورة أن يتجاوز جميعهم هذه العقبة، فالكثير منهم لا تزال تظهر عليهم ملامح الفشل في كتاباتهم، التي لا تنبئ ولا تعكس ذاك المستوى المتوقّع منهم (Reid et al., 2013).

**الدراسات السابقة**:

نظرًا لأهمية القراءة والمكانة الرفيعة التي تحتلّها في لغتنا العربية وفي العملية التعليمية؛ فقد أجرى بريانت وآخرون Bryant et al (٢٠٠٠) دراسة للكشف عن فعالية برنامج Vention؛ لتعزيز نتائج القراءة، حيث اختار الباحثون التصميم شبه التجريبي منهجًا للدراسة، على عينة بلغ قوامها (٦٠) طالبًا من الصف السادس المتوسط، وكان (١٤) طالبًا منهم من ذوي صعوبات القراءة، و(١٧) طالبًا من ذوي التحصيل المتدني، و(٢٩) طالبًا متوسطي التحصيل، وأثبتت النتائج تحسّن الثلاث مجموعات في دقة الطلاقة والقراءة الشفوية.

ولكون الكتابة أكثر مهارات النظام اللغوي تعقيدًا وأكثر وسيلة تواصل منتشرة بين بني البشر، ولأهميتها في العملية التعليمية؛ فقد جاءت دراسة العجمي ومناصرة (٢٠٠٧) لتكشف عن الأخطاء اللغوية التي تظهر في التعبير الكتابي لدى طلبة صعوبات التعلم وطلبة التعليم العام في المرحلة المتوسطة؛ إذ استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الأداة اختبارًا لجمع البيانات وتحليلها، ومن ثم التَّعرُّف على الأخطاء اللغوية الظاهرة، وطُبّقت على عينة قوامها (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة التعليم العام، و(٥٠) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم،

وأشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف عام في جميع مهارات الكتابة، سواء ما اتصل منها بالإملاء أو الجملة والفقرة أو استخدام أدوات الربط وغيرها، ومن المتوقّع أن هذه الأخطاء ربما تعكس أخطاء مماثلة في القراءة، كما كانت نسبة الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكثر من أقرانهم طلبة التعليم العام.

وعلى مستوى الدراسات التجريبية، درس العديد من الباحثين أثر البرامج في بعض المهارات القرائية والكتابية، وجاءت دراسة مخلف (٢٠١٠) للكشف عن فعالية استراتيجية الذكاءات المتعددة في إكساب طلاب الصف الأول المتوسط من ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم طلاب التعليم العام للمفاهيم النحوية، واختار الباحث التصميم شبه التجريبي منهجًا للدراسة (مجموعتين تجريبية وضابطة)، وتكوّنت العينة من (١٦) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم، و(٥٢) طالبًا من طلبة التعليم العام، موزّعين على مجموعتين متساويتين. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لصالح التجريبية.

واستهدف الخولي في دراسته (٢٠١٣) التحقّق من أثر التدريب في استراتيجية التلخيص والكلمات المفتاحية في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات الفهم القرائي، حيث استخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي المكوّن من مجموعتين تجريبيتين منهجًا للدراسة، ودُرّبت كل مجموعة على إحدى هاتين الاستراتيجيتين (التلخيص- الكلمات المفتاحية). واستخدمت الباحثة مقياس ما وراء الفهم، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس الفهم القرائي كأدوات للدراسة، وتكوّنت العينة من (٣٠) طالبة بالصف الثاني المتوسط. ووصلت الدراسة إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة في المقياسين (ما وراء الفهم، ومفهوم الذات الأكاديمي)؛ لصالح مجموعة استراتيجية التلخيص، أما بالنسبة لمقياس الفهم القرائي، فلم يكُن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي بين المجموعتين؛ بل أظهر كلا المجموعتين تحسُنًا ملحوظًا في مستوى الفهم القرائي؛ نتيجة التدريب على استراتيجيتي التلخيص والكلمات المفتاحية.

كما أجرت أبو علام وآخرون (٢٠١٤) دراسة استهدفت التخفيف من صعوبات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، من خلال برنامج تدريبي قائم على خرائط التفكير، وكانت المنهجية المستخدمة هي شبه التجريبية (مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية)، واشتملت عينة الدراسة

على (٤١) طالبًا من ذوي صعوبات التعبير الكتابي بالصف الثالث المتوسط، ونتج عنها فاعلية البرنامج القائم على خرائط التفكير في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى عينة البحث، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين على اختبار التعبير الكتابي الذي أُستخدم أداة للدراسة، كما أظهرت نتائج الاختبار التتبعي للمجموعة التجريبية بعد شهر ونصف من التجربة فعالية البرنامج، واستمرارية فعاليته بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج القياسين القبلي والبعدي.

وأشارت دراسة محمد وآخرين (٢٠١٧) إلى علاج صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي باستخدام التعلم المنظم ذاتيًا (الإجراءات والاستراتيجيات)، واختار الباحثون التصميم شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة باختبارين قبلي وبعدي، حيث أُعدّ اختبار تشخيصي لصعوبات التعبير الكتابي، واختبار مهارات التعبير الكتابي؛ لتحقيق أهداف الدراسة، وطُبّقت على عينة بلغ قوامها (٤٠) طالبًا بالصف الأول المتوسط من ذوي صعوبات التعبير الكتابي. ونتج عن هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، بين متوسطي درجات المجموعة قبل البرنامج التدريبي العلاجي وبعده؛ لصالح التطبيق البعدي، ودلّت النتائج على فاعلية التعلّم المنظّم ذاتيًا في علاج صعوبات التعبير الكتابي بجميع مهارات عملية الكتابة لدى طلبة الصف الأول المتوسط.

ولأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم غالبًا ما يكونون غير قادرين على إتقان مهارات الفهم القرائي، فقد أجرى هيكس Hicks (٢٠١٨) دراسة استهدفت قياس فعالية برامج التدخّل في القراءة Compass Learning وSRA Corrective Reading لتعليم الطلبة كيفية تطبيق استراتيجيات الفهم القرائي؛ لتحسين فهمهم للنص المكتوب، وتحسين درجات تحصيل القراءة لطلاب الصف السابع من ذوي صعوبات تعلم القراءة، واعتمدت الدراسة على المنهجية شبه التجريبية (مجموعتي تدخل)، وتكوّنت العينة من (٤٦) طالبًا. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تحصيل الطلاب المشاركين؛ مما يدلّ على تحسّن مستوى القراءة بعد المشاركة في تدخّلات القراءة المستهدفة.

وجاءت دراسة عبد الحميد (٢٠١٩)؛ للتحقّق من فعالية استخدام استراتيجية التعلم المنظّم ذاتيًا في خفض صعوبات القراءة، وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم، واختارت الباحثة التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين باختبارين قبلي وبعدي، وأعدّت الباحثة كلًّا من: مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوات صعوبات التعلم، واختبار تشخيص صعوبات

القراءة، وبرنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًّا لخفض صعوبات القراءة كأدوات للدراسة، حيث طُبّقت على عينة بلغ قوامها (٢٠) طالبًا وطالبة في الصف الأول المتوسط. وأكّدت نتائج الدراسة فعالية البرنامج العلاجي القائم على استراتيجية التعلم المنظّم ذاتيًّا لخفض صعوبات القراءة؛ مما أدّى ذلك إلى تحسُّن في مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

**التعليق على الدراسات السابقة**:

هدفت دراسات: (Bryant et al., 2000؛ مخلف، ٢٠١٠؛ الخولي، ٢٠١٣؛ Hicks، ٢٠١٨؛ عبد الحميد، ٢٠١٩) إلى تحسين مستوى القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة تجريبيًّا، ويبرّر ذلك بالضعف والقصور في المهارات القرائية لديهم، التي بنى الباحث على أساسها مشكلة دراسته.

وقد جاءت الدراسة الحالية لتحديد أبرز المهارات الأكثر ضعفًا وظهورًا لدى أولئك الطلبة مسحيًّا من منظور معلميهم. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العجمي ومناصرة (٢٠٠٧) في محاولة الكشف عن أبرز الأخطاء اللغوية التي تظهر في المهارات الكتابية لدى طلبة صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، واختلفت عنها في كونها استهدفت معلمي التعليم العام؛ للأخذ برأيهم حول أبرزها وأكثرها ظهورًا، من خلال الاستبانة المُعدّة لهذا الغرض؛ ونظرًا لذلك القصور الكامن في قدرات الطلبة بتلك المرحلة؛ فقد أجرى محمد وآخرون (٢٠١٧) دراسة تثبت فاعلية استراتيجية التعلم المنظّم ذاتيًّا في علاج صعوبات التعبير الكتابي بجميع مهارات عملية الكتابة لدى طلبة الصف الأول المتوسط، كما أجرت أبو علام وآخرون (٢٠١٤) دراسة استهدفت التخفيف من صعوبات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، من خلال برنامج تدريبي قائم على خرائط التفكير وأثبتت جدواها، وجاءت الدراسة الحالية لدراسة المشكلات الأكاديمية في الكتابة من جميع الجوانب، والكشف عن أبرزها وفرةً وظهورًا لدى أولئك الطلبة، كما يراها معلموهم.

**منهج الدراسة وإجراءاتها**

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي؛ إذ إنه يُعدّ من المناهج الرئيسة التي تُستخدم في الأبحاث الإنسانية والتربوية والاجتماعية، ويعتمد على دراسة الظاهرة بواقعية، من خلال التعبير الكيفي أو الكمي الذي يُعطي وصفًا دقيقًا للظاهرة موضوع الدراسة (درويش، ٢٠١٨). ويسمح بالكشف عن جوانب الدراسة، وتحديد العلاقات بين عناصرها، من

خلال جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها؛ للوصول إلى التعميمات المقبولة. وتأسيسًا على ما سبق، يرى الباحثان أنه المنهج الأكثر ملاءمةً مع طبيعة الدراسة وأهدافها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

## مجتمع الدراسة وعينتها:

يتمثّل مجتمع الدراسة في جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية بمدارس المرحلة المتوسطة المُلحق بها برنامج لصعوبات التعلم بمحافظة جدة؛ حيث بلغ عدد برامج صعوبات التعلم في مدارس البنات للمرحلة المتوسطة (١٧) برنامجًا، حسب آخر دليل مُحدّث لإحصائيات معاهد وبرامج التربية الخاصة من قِبل إدارة التربية الخاصة ١٤٤٠ – ١٤٤١هـ، وبلغ عدد برامج صعوبات التعلم في مدارس البنين المتوسطة (٢٢) برنامجًا؛ وبناءً على ذلك بلغ عدد معلمي ومعلمات اللغة العربية بهذه المدارس نحو (١٢٠) معلمًا ومعلمة تقريبًا، وبلغ عدد أفراد العينة الذين استجابوا للاستبيان لتحقيق أهداف هذه الدراسة (١١٤) معلمًا ومعلمة.

## أداة الدراسة:

صمّم الباحثان استبانة مكوّنة من (١٥) فقرة على مُدرّج ليكرت الرباعي (أوافق– أوافق بشدة– لا أوافق– لا أوافق بشدة)، موجّهة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس المُلحق بها برامج لصعوبات التعلم، وطُوّرت بناءً على الأدب التربوي، الذي يُعنى بحاجات الطلبة التعليمية في المرحلة المتوسطة. وتكوّنت الاستبانة من قسم واحد يتمثّل في المشكلات الأكاديمية بمهارات القراءة والكتابة، ويتضمّن (١٥) فقرة. كما اشتملت الأداة على المتغيّرات المستقلة موضع الدراسة، وهي: الجنس (ذكر– أنثى)، وعدد سنوات الخبرة (خمس سنوات فأقل– من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات– ومن ١١ سنة فأكثر).

## وصف العينة:

بلغ حجم العينة (114) وُزّعت خصائصهم الديمغرافية كما هو مبين في الجدول رقم (١):

**جدول (١): توزيع أفراد العينة وفقًا لخصائصهم الديمغرافية.**

| التصنيف | | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| | **Zsx cv** | 8 | 7.0 |
| **عدد سنوات الخبرة** | **٦ سنوات إلى ١٠** | 20 | 17.5 |
| | **١١ سنة فأكثر** | 86 | 75.4 |
| **الجنس** | **ذكر** | 86 | 75.4 |
| | **أنثى** | 28 | 24.6 |

**الخبرة:**

يشكّل معلمو اللغة العربية ممن لديهم خبرة (١١) سنة فأكثر النسبة الكبرى من العينة (٧٥.٤٪)، مقابل (١٧.٥٪) خبرتهم (٦-١٠) سنوات، ينظر الجدول (١).

**الجنس:**

يوضح الجدول (١) أن المعلمين الذكور يشكّلون ما نسبته (٧٥.٤٪) من عينة الدراسة، بينما تُشكّل المعلمات الإناث (٢٤.٦٪)، ينظر الجدول (١).

صدق الأداة وثباتها:

**أولًا: الصدق:**

- **صدق الاتساق الداخلي:** يُقصد بصدق الاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات في المجال التي تنتمي إليه، ودرجة ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس؛ ولذلك حُسب معامل الارتباط بيرسون، وتشير نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط - كما هو موضح في الجدول أدناه رقم (٢)- إلى وجود معامل ارتباط طردي ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($Sig = ٠.٠5$)، بين درجات كل فقرة، والدرجة الكلية للاستبانة؛ ويشير هذا إلى قوة الاستبانة في توضيح رأي المعلمين حول موضوعها، وتأثير كل عبارة في ذلك الرأي.

**جدول (٢): الارتباط بين درجة الفقرة، والدرجة الكلية للاستبانة.**

| رقم الفقرة | معامل ارتباط بيرسون | رقم الفقرة | معامل ارتباط بيرسون | رقم الفقرة | معامل ارتباط بيرسون |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | .740** | ٦ | .616** | ١١ | .814** |
| ٢ | .673** | ٧ | .783** | ١٢ | .703** |
| ٣ | .747** | ٨ | .811** | ١٣ | .659** |
| ٤ | .756** | ٩ | .663** | ١٤ | .702** |
| ٥ | .713** | ١٠ | .685** | ١٥ | .827** |

** تشير إلى أن الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١).

- **الصدق الظاهري.** وهو التحقّق من صدق أداة الدراسة، من خلال تحكيم المحكّمين الخبراء للأداة، وعلى هذا الغرار حُكّمت من قِبل (٣) محكّمين، وتم إجراء التعديلات اللازمة.

**ثانيًا: الثبات (ألفا كرونباخ)**

يتصف المقياس بالثبات (Reliability)، إذا كان يعطي النتائج نفسها عند قياس الشيء نفسه مرات متتالية. وقد استخدم الباحث أسلوب ألفا كرونباخ؛ لحساب ثبات الاستبانة، حيث يجب عمل هذا الاختبار على بيانات المستجوبين في موضوع الاستبيان؛ لإعطاء الشرعية للاستبانة، وعلى

ضـوء نتـائج هـذا الاختبـار يُعـدّل المقيـاس أو يبقـى كمـا هـو، حيـث بلغـت قيمـة معامـل الثبـات (٠.٩٣٤)، وتُشير إلى وجود ثبات عالٍ جدًّا.

**تصحيح الاستجابات والمعيار الإحصائي:**

استخدم الباحثان لتصحيح الردود على الاستبانة مقياس ليكرت الرباعي، حيث: موافق بشدة=٤، وموافق=٣، ولا أوافق=٢، ولا أوافق بشدة=١. وكان المعيار للحكم على مستوى المتوسط الحسابي الكلي أو لكل فقرة أو محور؛ اعتماد التقسيم الآتي حسب قيم المتوسط الحسابي، بحيث يحدّد مستوى الرأي كما يلي: (من ١ إلى ١.٧٥) منخفض جدًا، ومن (١.٧٦ إلى ٢.٥) منخفض، ومن (٢.٥١ إلى ٣.٢٥) مرتفع، ومن (٣.٢٦ إلى ٤) مرتفع جدًا.

**التحقّق من اعتدالية التوزيع:**

قبل الشروع في استخدام الاختبارات الإحصائية، تحقّق الباحث من توافر أهم شرط من شروط استخدام الاختبارات المعلمية، وهو شرط التوزيع الطبيعي للبيانات، باستخدام اختبار كولمجروف سميرونوف، كما هو مُبيّن في الجدول (٣). ويُشير مستوى الدلالة للاختبار – وهو أكبر من (٠.٠٥)– إلى اعتدالية التوزيع؛ مما يمكّننا من استخدام أساليب الإحصاء اللامعلمي.

**جدول (٣): نتائج اختبار كولمجروف– سميرونوف للتوزيع الطبيعي.**

| البُعد | قيمة الاختبار | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| كلي | .079 | 114 | .074 |

ملاحظة: فرض العدم: البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. الفرض البديل: البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي

الأساليب الإحصائية:

تم تفريغ البيانات باستخدام برنامج (SPSS 25)، وإيجاد النسب، والتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار كولمجروف–سميرنوف لاختبار اعتدالية التوزيع، واختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA ؛ للكشف عند دلالة الفرق بين المتوسطات.

## نتائج الدراسة

**السؤال الأول:** ما مشكلات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة كما يراها معلمو ومعلمات اللغة العربية في المدارس المُلحق بها برنامج لصعوبات التعلم بمحافظة جدة؟

قيست الإجابات باستخدام متوسط الدرجات المحصّلة من استبانة المشكلات الأكاديمية في القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في المدارس المُلحق بها برنامج لصعوبات التعلم بمحافظة جدة، حيث أُستخدم التحليل الوصفي كالأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.

ورُتّب متوسط درجة الإجابات حول المشكلات الأكاديمية في القراءة والكتابة من وجهة نظر العينة، من الأكثر توافرًا إلى الأقل توافرًا، كما هو موضح في الجدول (٤)، فوقد تراوحت المتوسطات بين (٣.٣٧٩-٢.٩٦٥)، وكانت أكثر فقرة توافرًا من وجهة نظر العينة الفقرة السادسة: (يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من تدّنٍ في دقة الطلاقة القرائية) (M=٣.٣٧٩)، حيث يُشير إلى مستوى توافر مرتفع جدًّا بالنسبة لهذه الفقرة، وفي المرتبة الثانية الفقرة الخامسة عشرة: (يجد الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة صعوبة في تنظيم الجمل وربطها عند التعبير الكتابي) (M=٣.٥٠٩)، ويشير هنا إلى مستوى توافر مرتقع جدًّا بالنسبة لهذه الفقرة، أما الفقرة الأقل توافرًا من وجهة نظر العينة فالفقرة الأولى: (يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من صعوبة التَّعرُّف على الصوت الأول من الكلمة في مهارات الوعي الصوتي) (M=٢.٩٦٥)، وتشير إلى مستوى توافر مرتفع بالنسبة لهذه الفقرة. علمًا بأن المتوسط الحسابي العام لاستبانة المشكلات الأكاديمية في القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة؛ بلغ (M=٣.٣٤٣)، ويُشير إلى توافر تلك المشكلات بمستوى مرتفع جدًّا.

**جدول (٤): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العيّنة حول المشكلات الأكاديمية في القراءة والكتابة**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من صعوبة التَّعرُّف على الصوت الأول من الكلمة في مهارات الوعي الصوتي. | 2.965 | 0.651 | 15 | مرتفع |
| 2 | يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من صعوبة التَّعرُّف على الأصوات في آخر الكلمة أو منتصفها في مهارات الوعي الصوتي. | 3.096 | 0.665 | 14 | مرتفع |
| 3 | يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من قصور في معرفة مبادئ الحروف الأبجدية وأصواتها في مهارات الصوتيات. | 3.193 | 0.664 | 13 | مرتفع |
| 4 | يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من قصور في التَّعرُّف إلى المقاطع الصوتية والكلمات في مهارات الصوتيات. | 3.307 | 0.640 | 11 | مرتفع جدًا |
| 5 | يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من تدّنٍ في معدل الطلاقة القرائية. | 3.439 | 0.652 | 6 | مرتفع جدًا |
| 6 | يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من تدّنٍ في دقة الطلاقة القرائية. | 3.579 | 0.593 | 1 | مرتفع جدًا |
| 7 | حصيلة الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في المفردات اللغوية أقل من أقرانهم بشكل ملحوظ. | 3.439 | 0.666 | 4 | مرتفع جدًا |
| 8 | يفتقر الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة إلى القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة عند قراءة النص في مهارات الاستيعاب القرائي. | 3.325 | 0.658 | 10 | مرتفع جدًا |
| ٩ | يفتقر الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة إلى القدرة على تحديد أهم الشخصيات، واستخلاص الأفكار من النص عند القراءة في مهارات الاستيعاب القرائي. | 3.474 | 0.641 | 3 | مرتفع جدًا |
| ١٠ | يُظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة أخطاء إملائية واضحة وكبيرة لا تتناسب مع مستوى صفهم الدراسي. | 3.439 | 0.666 | 5 | مرتفع جدًا |
| ١١ | يظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة أخطاء صرفية واضحة في الكتابة. | 3.351 | 0.624 | 9 | مرتفع جدًا |
| ١٢ | يظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة أخطاء نحوية واضحة في أثناء الكتابة. | 3.430 | 0.564 | 7 | مرتفع جدًا |
| ١٣ | يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من صعوبة في استخدام المفردات وتوظيفها في أثناء الكتابة. | 3.246 | 0.558 | 12 | مرتفع |
| ١٤ | يجد الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة صعوبة في توليد الأفكار عند التعبير الكتابي. | 3.360 | 0.612 | 8 | مرتفع جدًا |
| ١٥ | يجد الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة صعوبة في تنظيم الجمل وربطها عند التعبير الكتابي. | 3.509 | 0.613 | 2 | مرتفع جدًا |
| | **كلي** | **3.343** | **0.375** | | **مرتفع جدًا** |

**السؤال الثاني:** "إلى أي مدى تختلف المشكلات في القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في مدينة جدة تبعًا لمتغير الجنس (ذكر– أنثى)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وأُستخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test)، ينظر الجدول (٥).

**جدول (٥): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لمعرفة دلالة الفرق بين بناء على متغير الجنس.**

| الجنس | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | T | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 86 | 3.337 | .362 | -.301 | 112 | .764 |
| أنثى | 28 | 3.362 | .422 | | | |

كشفت نتائج اختبار (ت) عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير معلمي اللغة العربية للمشكلات الأكاديمية في القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة؛ بسبب متغيّر جنس المعلم، حيث إن مستوى الدلالة (٠.٧٦٤) أكبر من (٠.٠٥): أي يبدو أن جنس المعلم لا يحدث اختلافًا في تقدير معلمي اللغة العربية للمشكلات الأكاديمية في القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة.

**السؤال الثالث:** إلى أي مدى تختلف المشكلات في القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في مدينة جدة تبعًا لمتغير الخبرة (خمس سنوات فأقل– من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات– ومن ١١ سنة فأكثر)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وأُستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، ينظر الجدول (٦).

**جدول (٦): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات المشكلات الأكاديمية في القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة؛ بسبب متغيّر الخبرة التدريسية.**

| المؤهل العلمي | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٥ سنوات فأقل | 8 | 3.133 | 0.570 | بين المجموعات | 0.390 | 2 | 0.195 | | |
| ٦ سنوات إلى ١٠ | 20 | 3.380 | 0.327 | داخل المجموعات | 15.541 | 111 | 0.140 | 1.393 | 0.253 |
| ١١ سنة فأكثر | 86 | 3.354 | 0.364 | كلي | 15.931 | 113 | | | |

كشفت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسطات تقدير معلمي اللغة العربية للمشكلات الأكاديمية في القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة؛ بسبب متغيّر الخبرة التدريسية، حيث إن مستوى الدلالة (٠.٢٥٣) أكبر من (٠.٠٥): أي يبدو أن الخبرة التدريسية لا تحدث اختلافًا في متوسطات تقدير معلمي اللغة العربية للمشكلات الأكاديمية في القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في محافظة جدة؛ بسبب متغيّر جنس المعلم.

## مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعرُّف على مشكلات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وكشفت نتائج السؤال الأول عن متوسط حسابي عام للاستبانة بلغ (٣.٣٤٣)، الذي ينُمّ عن وجود تلك المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة بمستوى مرتفع جدًّا، وقد يبرر الباحثان هذه النتيجة بكون الطلبة في المرحلة المتوسطة تستمر مشكلاتهم معهم، بل وتتفاقم عمّا كانت عليه في السابق؛ نظرًا لتغير المرحلة وخصائصِها وطبيعة التعلّم فيها، وقد نتجَ عن دراسة العجمي ومناصرة (٢٠٠٧)، أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضعف عام في جميع مهارات الكتابة، سواء ما اتصل منها بالإملاء، أو الجملة والفقرة، أو استخدام أدوات الربط وغيرها، ومن المتوقّع أن هذه الأخطاء ربما تعكس أخطاءً مماثلة في القراءة أيضًا. وأنّ أقل المشكلات ظهورًا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في هذه المرحلة مشكلات الوعي الصوتي (صعوبة التَّعرُّف على الصوت الأول من الكلمة)؛ ومن هذا المنطلق يبدو أنّ مشكلات الوعي الصوتي من المشكلات التي لا تستمر مع الطلبة حتى مراحل متقدّمة لما بعد المرحلة الابتدائية، بناءً على آراء معلميهم – معلمي اللغة العربية– ويفسّر الباحثان تلك النتيجة بأن مهارة الوعي الصوتي مُكوّن ومهارة أوليّة وأساسية تُدرّس للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وهي الأساس الذي تُبنى عليه باقي مكوّنات القراءة في المراحل اللاحقة، ومن المتوقّع أن تكون مهارة الوعي الصوتي أقل ما قد يتقنه الطلبة ذوو صعوبات التعلم من مهارات القراءة بعد كل تلك السنوات الدراسية والجهود المبذولة في تعليمهم، أو أن هناك مشكلات قد تكون في كشف تدني مهاراتهم من هذا الجانب.

وفي المقابل، نجد أنّ أبرز خمس مشكلات أكاديمية في القراءة والكتابة توافرًا وظهورًا لديهم – من وجهة نظر معلميهم– مُرتبة تنازليًّا كالتالي: (١) تدّنٍ في دقة الطلاقة القرائية. (٢) صعوبة في تنظيم الجمل وربطها عند التعبير الكتابي. (٣) صعوبة في تحديد أهم الشخصيات، واستخلاص

الأفكار من النص عند القراءة في مهارات الاستيعاب القرائي. (٤) محدودية حصيلة المفردات اللغوية. (٥) ظهور أخطاء إملائية واضحة وفادحة لا تتناسب مع مستوى صفهم الدراسي. ونظرًا للقصور المتجلّي في هذه المهارات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة؛ فقد أجرى عدد من الباحثين دراسات مختلفة للعمل على تحسين مهارات الطلبة في القراءة والكتابة بمجالات مختلفة. ويظهر من نتائج الدراسة الحالية أن مهارات الطلاقة تحتل المرتبة الأعلى من مشكلات الطلبة الأكاديمية، وتحديدًا في دقتها، التي تعكس نسبة الكلمات المقروءة بشكل صحيح. ووجود مشكلة في مهارات دقة القراءة – أحد المكوّنات الفرعية للطلاقة القرائية– في مراحل متقدّمة كالمرحلة المتوسطة؛ دلالة على حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى تدخّلات مكثّفة لها؛ إذ تُشكّل مهاراتها فاصلًا مهمًّا بين المهارات الأساسية في القراءة والتطور بمهارات الاستيعاب القرائي. وتتفق الدراسة الحالية على أهمية تطوير هذه المهارات مع دراسة بريانت وآخرين Bryant et al (٢٠٠٠)، الذي درس أثر برنامج Vention في تطور مستوى طلاقة القراءة عند الطلبة الذين يعانون من صعوبة فيها، وأثبت فعاليته في تحسّن مستوى دقة الطلاقة القرائية لديهم.

وأما ثاني مهارات القراءة والكتابة التي يجد الطلبة ذوو صعوبات التعلم مشكلات فيها، فالتعبير الكتابي، ويتمثّل في تحويل الأفكار والمشاعر والرغبات والتأملات إلى كلمات منطوقة بطريقة محكمة. ويبدو أن مهارات تنظيم الجمل وربطها؛ من المهمات التي يعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التعلم؛ كونها تتطلّب: (أ) استخدام استراتيجيات التخطيط للكتابة. (ب) قدرات جيدة للذاكرة العاملة. (ج) مهارات ما وراء المعرفة، خصوصًا التنظيم الذاتي. ويتشابه هذا مع ما تتطلّبه مهارات الاستيعاب القرائي؛ كونها احتلت المرتبة الثالثة في المشكلات الأكثر ظهورًا، فالطلبة بحاجة إلى تذكر المعلومات المهمة في أثناء الاستمرار بالكتابة، ومراقبة تقدّم أدائهم في أثناء كتابة الجمل؛ للحكم على مدى تماسكها وارتباطها؛ لذا فإن تنفيذ تدخّلات مكثّفة مع مثل هذه المهارات يعدّ ضرورة مُلحّة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أبي علام وآخرين (٢٠١٤)، الذين أجروا دراسة للتخفيف من آثار صعوبات التعبير الكتابي لدى أولئك الطلبة، من خلال برنامج تدريبي قائم على خرائط التفكير، وأثبتت الدراسة فاعليته في تحسّن مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة. كما تتفق مع دراسة العجمي ومناصرة (٢٠٠٧)، التي أظهرت معاناة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من مشكلات الكتابة بشكل عام. وجاءت مهارات الفهم القرائي ثالثًا – بحسب نتائج الدراسة– وتحديدًا في التَّعرُّف إلى أهم الشخصيات، واستخلاص المعاني والأفكار والعبر،

وهي ما تتطلّب مهارات عليا، ومشكلات مرتبطة بالذاكرة العاملة، ومهارات ما وراء المعرفة، ومهارات الاستنباط (Inference). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع هيكس Hicks (٢٠١٨)، حول أهمية التدخّل مع هذه المهارات؛ إذ أجرى دراسة لقياس فعالية برامج للتدخّل في تعليم الطلبة كيفية تطبيق استراتيجيات الفهم القرائي؛ لتحسين فهمهم للنص المكتوب، حيث لوحظ تحسّن واضح في درجات تحصيل الطلاب المشاركين.

أما تدني مستوى المفردات، فقد جاء رابعًا من مشكلات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة؛ ومن المنطقي أن يتدنى مستوى المفردات لدى هؤلاء الطلبة، حيث عانوا كثيرًا في المرحلة الابتدائية من مشكلات مختلفة، وكانوا يتلقون تدخّلات مكثفة لمجالات أخرى؛ لذلك ففرص القراءة والاستماع والتعرّض للخبرات المختلفة تضاءلت، وأصبح من الطبيعي أن ينخفض معها مستوى المفردات دون برامج مكثّفة لتطويرها، أو تتضمّن خططهم التربوية أهدافًا في هذا الشأن. وبالنسبة للأخطاء الإملائية، فقد كانت خامس المشكلات الأكاديمية بنتائج الدراسة الحالية، بفروق طفيفة في المتوسطات للمشكلات آنفة الذكر. ومشكلات الإملاء (التهجي) تشوّه الكتابة، وتضلّل القارئ، وتُفقد الكتابة معناها، وتؤثر في الدافعية للكتابة لدى الطلبة؛ ولذلك فمن المهم تحليل أداء الطلبة للتّعرّف إلى أخطائهم، والتدخّل معها بشكل مستمر باستخدام استراتيجيات مختلفة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة العجمي ومناصرة (٢٠٠٧)، التي أشارت إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة يعانون من ظهور الأخطاء الإملائية في كتاباتهم بشكلٍ واضح، وبوجهٍ عام يعانون من ضعف في جميع مهارات الكتابة.

أما بالنسبة للسؤالين الثاني والثالث؛ فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف آراء المعلمين، حول أبرز المشكلات الأكاديمية التي تظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة؛ تُعزى لمتغيّر الجنس أو الخبرة. ويمكن أن يبرّر الباحثان ذلك بأنّ معلمي اللغة العربية لديهم الخبرة بمكونات القراءة والكتابة بشكل كبير، وقادرين على التعرف إلى مشكلات هؤلاء الطلبة سواء في هذه المرحلة، أو أي مرحلة أخرى.

## التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة، يُوصي الباحثان بما يلي:

١. أن يستمر التدخّل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة على مهارات القراءة والكتابة ومكوناتها المختلفة.

٢. التركيز في التدخّل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة على الطلاقة القرائية، وتحديدًا في مدى دقتها.
٣. التدخّل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مهارات التعبير الكتابي، خصوصًا في كيفية صياغة الجمل، وربطها، وتنظيمها.
٤. تبني استراتيجيات وأساليب لتطوير مهارات الإملاء (التهجي) مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.

وأما على الصعيد البحثي، فيوصي الباحثان بتنفيذ دراسات تستهدف قياس مشكلات القراءة والكتابة وتقويمها في المرحلة المتوسطة، خصوصًا التقويم المبني على المنهاج (Curriculum Based measurement CBM)، وإجراء دراسات حول التدخّل في مهارات القراءة والكتابة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة، في المجالات المختلفة، وخصوصًا في (الطلاقة القرائية، والمفردات، والاستيعاب القرائي، والإملاء، والتعبير الكتابي).

## المراجع

المراجع العربية:

البلوي، مرزوق صالح. (٢٠١٨). صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية بجامعة الأزهر*، ١٧٨(٢)، ٣٧٢ – ٣٣١. قاعدة بيانات دار المنظومة.

الحساني، سامر عبد الحميد. (٢٠١٥). الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمحافظة جدة، *مجلة التربية بجامعة الأزهر*، ١٦٤ (٢). ٧١٢ – ٦٨٥.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى، الزريقات، إبراهيم، الروسان، فاروق، الناطور، ميادة، السرور، ناديا، الصمادي، جميل، يحيى، خولة، والعمايرة، موسى. (٢٠١٣). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. دار الفكر.

الخولي، منال علي محمد. (٢٠١٣). أثر التدريب على استراتيجيتين للتعلم التوليدي في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ذوات صعوبات الفهم القرائي بالمملكة العربية السعودية، *المجلة التربوية لجامعة سوهاج*، ٣٤، ٦٥-١٠٦.

الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٨). *صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. دار النشر للجامعات.

شحاتة، حسن. (٢٠٠٨). *استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي*. الدار المصرية اللبنانية.

الظاهر، قحطان أحمد. (٢٠١٢). *صعوبات التعلم*. دار وائل.

عبد الحميد، الشيماء ناجي. (٢٠١٩). فعالية برنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا لخفض صعوبات القراءة في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، ٣ (٩)، ٥٧ – ٨٦.

العجمي، عبد الله، ومناصرة، يوسف عثمان جبريل. (٢٠٠٧). *الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت* [رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

مخلف، محسن حسين. (٢٠١٠). أثر استراتيجية الذكاءات المتعددة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط من العاديين وذوي صعوبات التعلم للمفاهيم النحوية. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، (٢)، ٦٠٨ – ٥٣١. قاعدة بيانات دار المنظومة.

مدكور، علي أحمد. (٢٠١٤). *تدريس فنون اللغة العربية*. دار الفكر العربي.

ميرسر، سيسيل، وميرسر، آن ر. (٢٠٠٨). *تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم*. (إبراهيم الزريقات ورضا الجمال، مترجم). دار الفكر (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٥).

يوسف، سليمان عبد الواحد. (٢٠١٢). *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية*. مؤسسة الوراق.

المراجع الأجنبية:

Bender, W. (2008). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies*. 6th Ed. Person.

Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. P. (Eds.). (2002). *Identification of learning disabilities: Research to practice*. Routledge.

Bryant, D. P., Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A., & Hougen, M. (2000). Reading outcomes for students with and without reading disabilities in general education middle-school content area classes. *Learning Disability Quarterly*, *23*(4), 238-252.

Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (Eds.). (2005).*The connections between language and reading disabilities*. Psychology Press.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Person Education.

Hallahan, D., Kauffman, J., & Pullen, P. (2009). *Exceptional learners: An introduction to special education***.** (11th ed).person.

Harwell, J. M., & Jackson, R. W. (2008). *The complete learning disabilities handbook: Ready-to-use strategies and activities for teaching students with learning disabilities*. John Wiley & Sons.

Hicks, J. (2018). *The Effectiveness of Reading Interventions for Middle School Students with Learning Disabilities*.

Hougen, M. & Smartt, S. (2015). *Fundamentals of Literacy Instruction and Assessment.* Brookes Publishing.

Learner, J., & Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities*. (11th ed). Wadsworth.

Lerner, J. W., & Johns, B. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities*. Cengage Learning.

Mather, N., & Wendling, B., & Roberts, R. (2009). *Writing Assessment and Instruction for Students with Learning Disabilities*. John Wiley & Sons.

Mercer, D., Mercer, R., & Pullen, C. (2014). *Teaching students with learning problems*. Pearson.

Reid, R., Lienemann, O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. The Guilford Press.

Vaughn, S., & Bos, C. S. (2019). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. Pearson.

Watson, S. M., Michalek, A. M., & Gable, R. A. (2016). Linking executive functions and written language intervention for students with language learning disorders. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, *3*(3).

Wendling, B. J., & Mather, N. (2008). *Essentials of evidence-based academic interventions* (Vol. 57). John Wiley & Sons.