ISSN: 1999-5601 (Print) 2663-5836 (online)

Lark Journal

Available online at: https://lark.uowasit.edu.iq

*Corresponding author:
Marwan Asaad Mohammed
Department of Arabic Language, College of Education, University of Charmo, Chamchamal, Kurdistan Region, Iraq.
Email: marwan.asaad@chu.edu.iq
Frishta Hama Ahmed
Department of Arabic Language, College of Basic Education, Salahaddin University-Erbil, Kurdistan Region, Iraq.
Email: frishta.ahmed@su.edu.krd

Keywords: reading, reading difficulties, Arabic language department students.

ARTICLE INFO

Article history:
Received 21Apr 2025
Accepted 19Jun 2025
Available online 1 Jul 2025

CC BY

Reading Difficulties: Their Causes and Remedies Among Students of the Arabic Language Department, College of Education, University of Charmo

Abstract:

The research aims to determine the degree of reading difficulties faced by students in the Arabic Language Department at the College of Education at Jarmu University when teaching reading. The sample consisted of (30) students, including (8) males and (22) females, who were randomly selected from the third, fifth, and seventh semesters in the academic year (2024 - 2025). For the purposes of the study, the researchers developed an error tracking card for reading difficulties that included (9) reading difficulties. They also attempted to discuss the causes of these difficulties among students and provide appropriate solutions to address these challenges. In light of these results, the study concluded with a number of recommendations.

© 2025 LARK, College of Art, Wasit University

DOI: https://doi.org/10.31185/lark.4316

صعوبات القراءة، أسبابها ومعالجتها ـ لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة جرمو

الباحث مروان أسعد محمد /قسم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة جرمو، جم جمال.
فريشته حمه أحمد/قسم اللغة العربية، كلية التربية الأساس، جامعة صلاح الدّين/ أربيل

الملخص

يهدف البحث إلى معرفة درجة الصعوبات القرائية التي تواجه طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة جرمو عند تعليم القراءة، وتألفتْ العينة من (30) طالباً وطالبة، منهم (8) الذكور، (22) الإناث؛ حيث وقع الاختيار عليهم بطريقة عشوائية في الفصل الدراسي الثالث والخامس والسابع في العام الدراسي (2024 – 2025)، ولأغراض البحث، بَنَى الباحثان بطاقة رصد الأخطاء لصعوبات القراءة اشتملت على (9) صعوبة من صعوبات القراءة، كما حاولا في بحثهما الحديث عن أسباب الصعوبات لدى الطلبة وتقديم حلول مناسبة لعلاج هذه الصعوبات، وفي ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

كلمات مفتاحية: القراءة، صعوبات القراءة، طلبة قسم اللغة العربية.

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

پوخته:

توێژینەوەکە ئامانجی زانینی ڕادەی ئاستەنگەکانی خوێندنەوەیە کە ڕووبەڕووی خوێندکارانی بەشی زمانی عەرەبی کۆلێژی پەروەردە لە زانکۆی چەرموو دەبێتەوە لە کاتی فێرکردنی خوێندنەوەدا، نموونەکە پێکهاتووە لە (30) خوێندکار لەهەردوو ڕەگەزی نێر ومێ، لەوانە (8) نێر و(22) مێ لە وەرزی خوێندنی سێیەم و پێنجەم و حەوتەمی ساڵی خوێندنی (2024-2025) دا بە شێوەیەکی هەڕەمەکی بۆ مەبەستی توێژینەوەکە هەڵبژێردراون، توێژەران فۆرمێکیان دروستکردوە بۆ دیاریکردنی ئاستەنگەکانی خوێندنەوەیان کە (9) ئاستەنگی لەخۆ دەگرت، هەروەها لە توێژینەوەکەیاندا هەوڵیانداوە باسی هۆکارەکانی ئاستەنگەکان بکەن لەلای خوێندکاران، سەرباری خستنەڕووی چارەسەری گونجاو بۆ چارەسەرکردنی. لەبەر ڕۆشنایی ئەم ئەنجامانە، توێژینەوەکە بە کۆمەڵێک پێشنیار کۆتایی هات.

کلیله ووشه: خوێندنەوە، ئاستەنگەکانی خوێندنەوە، خوێندکارانی بەشی زمانی عەرەبی

❖المقدمة:

الحمدلله رب العالمين، الرحمن الرحيم، الحمدلله حمداً كثيراً طيبا مباركاً فيه. حمداً يوافي نعمه، أحمده سبحانه؛ كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على نبينا محمد (ﷺ)

أما بعده...

فاكتسبت اللغة العربية الجمال والإبداع من جمال حروفها عندما تنطق وتسمع وتكتب، فعندما تتحرك بها الألسن تتجلى فيها البلاغة والفصاحة والصور البديعية، والكثير من المعاني. فزاد اهتمام هذه اللغة بظهور الإسلام، فإنَّ الله أنعم علينا هذه اللغة وفضلنا بالإسلام، وهي لغة القرآن كما في قوله العزيز:﴿ئخ ئم ئه بج بح بخ﴾ [يوسف: 2]، وبعض العلماء يرون أنَّ تعلم اللغة العربية واجب، كما أشار إليه شيخ الإسلام ابن تيمية في كتابه (اقتضاء الصراط المستقيم)، يقول: " فإن نفس اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب ". وقال إمام عمر – رضي الله عنه -: " وتفقهوا في العربية ...". "وفي حديث آخر يقول: وتعلموا العربية فإنها من دينكم...".

فالإسلام لم يهتم بالعربية فقط وإنما بالقراءة أيضاً فإن أول كلمة خاطب بها جبريل (عليه السلام) نبينا محمد (ﷺ) هي كلمة: (اقرأ)، كما في قوله سبحانه وتعالى:﴿لم لى لي ما مم نر نم نن ني ىٰ ير يز ين يى يي ئر ئز ئم ئن ئى بج﴾ [العلق: 1-5] فهذه كانت أولى الكلمات الموجهة إلى النبي محمد (ﷺ)، والتي إن دلَّت على شيء فإنما تدلُّ على أن القراءة في الإسلام في غاية الأهمية التي يَحرص الإسلام على نشرها بين أفراد المجتمع.

فالقراءة من المهارات المهمة التي يكتسبها الشخص، والتي تتحقق عبرها المتعة والنجاح في الحياة، وهي جزء من حياة الإنسان. وهي ضرورة من ضرورات الحياة، ومن هنا تبدأ الدراسة حول مهارة القراءة وصعوباتها وأهم تلك الأسباب التي أثرت على ظهور تلك الصعوبات والبحث عن علاج مناسب لها، فهناك طلاب كثيرون يعانون من صعوبات القراءة، وأردنا أن نعرف ماهي تلك الصعوبات، ومن هنا جاء عنوان بحثنا (صعوبات القراءة، أسبابها ومعالجتها - لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة جرمو).

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

❖ **مشكلة البحث:**

يمكن صياغة الإشكالية على نحو هذه الأسئلة:

1- ماهي أهم الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الطلبة؟

2- ماهي أهم طرق والأساليب علاجية لصعوبات القراءة؟

❖ **هدفا البحث:**

1- اكتشاف صعوبات القرائية لدى الطلبة.

2- تقديم حلول المناسبة لعلاج صعوبات القراءة.

❖ **حدود البحث:**

الحد الأكاديمي: اقتصر البحث على تحديد صعوبات القراءة لدى طلبة قسم اللغة العربية بجامعة جرمو وتقديم الحلول لمعالجتها.

الحد المكاني: اقتصر البحث في قسم اللغة العربية بكلية التربية في جامعة جرمو.

الحد الزماني: تم تطبيق هذا البحث على طلبة فصل الثالث والخامس والسابع من السنة الدراسية 2024 – 2025.

الحد البشري: اختار الباحثان عينة الدراسة المكونة من (30) طالبًا وطالبة.

❖أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في أنها من المتوقع أن تفيد الفئات واضعي المناهج عند صياغة وتطوير مناهج اللغة العربية، أو عند وضع الخطط والبرامج المساعدة لتحسين مستويات الأداء اللغوي لدى الطلاب، كما يتوقع منها أيضا أن يفيد المشرفين التربويين في تنظيم دورات تدريبية للمعلمين لتوعيتهم بصعوبات تعلم القراءة وطرق التغلب عليها. كما يمكن أن يساعد هذا البحث معلمي اللغة العربية من خلال التعرف على بعض الطرق للتغلب على الصعوبات التي يواجهونها في تعليم القراءة. وقد يكون هذا البحث مفيداً في تقييم موضوعات القراءة ومدى ملاءمتها لمستويات الطلاب وأذواقهم. كلما كان موضوع القراءة أكثر ملاءمة للطلاب، كلما كان فهمهم أعمق. يُرجى أن يُتيح هذا البحث للباحثين والدارسين فرصة الاستفادة من أدواته في إجراء دراسات أخرى ذات صلة.

❖ مصطلحات البحث:

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

1/ القراءة:

عرفها **زايد وآخرون (2015)** بأنّها "هي عملية عقلية معقدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني. (زايد وآخرون، 2015: 33). هذا التعريف تعريف شامل يركِّز عليها بوصفها عملية عقلية متكاملة. وكذلك تفاعلية يربط بين اللغة المكتوبة وإدراك المعاني، مستندًا على مهارات اللغة لدى القارئ من أجل الفهم تحدث نتيجة إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ ويحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب. (حمزة، 2008: 11)، كما عرفها **عيسى وآخرون (2007)** بأنها: عملية تفاعلية معقدة تشتمل على التحليل الذي يستند إلى النص والمعرفة. (عيسى وآخرون، 2007: 71) وهذا الجمع بين النص والمعرفة يُسهم في تحليل النصوص وفهمها بالتعمق. وعند **الجبوري (2023)** مجموعة من المهارات تتمثل بـ (إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، وضبط الحركات عند القراءة، ونطق الكلمة نطقا صحيحًا، وتتبع الأحداث والأفكار واستنتاج المعاني المتضمنة بين السطور في النص المقروء، واحتفاظ بالمعاني في الذهن مع أدرك ما بينها من علاقات، وتعرف معان جديدة للكلمة الواحدة، واستعمال علامات الترقيم عند القراءة. (الجبوري،2023: 480)

فنستنتج مما سبق أنّ القراءة هي: عملية عقلية تفاعلية معقدة تتضمن تفسير الرموز المكتوبة وفهمها، وتتطلب تفاعلًا بين إدراك القارئ للنصوص ومعرفته وخبراته الشخصية. تهدف القراءة إلى فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب وتحليلها، وهي تعتمد على مهارات لغوية متكاملة تجمع بين التحليل النصي والمعرفة السابقة، مما يجعلها أداة لفهم العالم من حولنا والتفاعل معه بصورة فعّالة.

2/ صعوبات القراءة:

تعرفها **أحلام (2022)** بأنّها: تلك الصعوبات النوعية التي تظهر لدى الطالب أثناء القراءة، وتتضمن صعوبات نمائية في واحدة أو أكثر من عمليات الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة أو التفكير أو اللغة، التي تعيق عملية التعرف على الرموز أو فك الشفرة أثناء القراءة، أو تعيق عملية الفهم والاستيعاب للأفكار أو المعاني المتضمنة في الكلمات أو التراكيب اللغوية في النص المقروء. (أحلام، 2022: 31)، وجاء تعريفها عند **فرج (2021)** موضحًا تجسيد صعوبات القراءة في المهارات الأساسية، بأنها: هي تلك المشكلات والمعوقات التي تواجه الطالب أثناء عملية القراءة وتظهر في صورة صعوبات في نطق الكلمات نطقا صحيحًا، وصعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة وصعوبة الإجابة عن أسئلة تخص المادة المقروءة مما يدل على وجود قصور في فهم واستيعاب النصوص. (2021: 24)، وعرّفها **نهبان (2008)** صعوبات القراءة بأنها: عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم به الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية. (2008: 40)، مما يسهل تحديد مكان المشكلة في العملية القرائية.

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

فنلخص مما سبق: أن صعوبات القراءة هي مشكلات متعددة الأبعاد تؤثر في قدرة الفرد على التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها. وتتنوع هذه الصعوبات بين جوانب معرفية مثل الإدراك والانتباه والذاكرة، وأخرى لغوية مثل النطق السليم للكلمات وتمييز الكلمات المتشابهة. كما تشمل صعوبة في فك الشفرة القرائية وفهم النصوص سواء كانت قراءة صامتة أو جهرية، مما يؤدي إلى عجز جزئي أو كلي في استيعاب المعاني والتفاعل مع المحتوى المقروء.

❖أنواع صعوبات القراءة:

هناك أنواع كثيرة للصعوبات التي تواجه الطلبة أثناء القراءة، وهي بلا شك تختلف من طالب لآخر، نشير إلى بعضها:

1-حذف بعض الكلمات الصغيرة في القراءة:

عندما لا يتمكن المتعلم من فك ما يسمى بالرمز اللغوي أو الحرف أو المفردة التي وجد فيها صعوبة فأنه يحذف تلك الكلمة أو الحرف وينتقل إلى التي يعرفها. (سقني، 2015: 34)

مثل حروف الجر والعطف، فعلى سبيل المثال نجد بعض الطلاب يحذفون (من، على، أن، عن، إلى، لكن، و، في) وغير ذلك من الكلمات وأدوات الربط عند قراءة الجمل والعبارات. (السرطاوي، 2009: 95)

2-الإضافة:

إضافة بعض الكلمات إلى الجملة أو بعض المقاطع، أو بعض الأحرف إلى الكلمة المقروءة غير الموجودة في النص الأصلي لها، فمثلاً كلمة (الكرك) قد يقرأها (الكراك)، وجملة: (سافرت بالطائرة) وقد يحدث نادراً ويقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).

3-الإبدال:

حيث يبدل الطالب الذي يعاني من صعوبة القراءة كلمة بكلمة، أو حرف بحرف آخر في الجملة الواحدة فيقول (دار بدلاً من جار). (سقني، 2015: 34) وقد تحمل بعضاً من معناها، فمثلاً: يمكن أن يقرأ كلمة (العالية بدلاً من المرتفعة)، أو (الطلاب بدلاً من التلاميذ)، أو أن يقرأ (حسام ولد مجتهد، بدلاً من حسام ولد شجاع)، وهكذا. (عبد الهادي، 2000: 209)

4-التكرار:

تكرار الكلمات أو الجمل وخاصة حيث تصادفهم كلمات صعبة بعدها، كأن يقرأ المتعلم (حضرت إلى المزرعة)، فيقوم بتكرار عبارة (حضرت إلى) عدة مرات دون إكمال لعدم قدرته على قراءة كلمة (المزرعة). (سقني، 2015: 35)

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

5-قلب الأحرف وتبديلها أو القراءة المعكوسة:

وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة، إذ يقرأ الطالب الكلمات، أو المقاطع بصورة معكوسة، وكأنه يراها في المرآة؛ فقد يقرأ (درب) بدلاً من (برد)، وقد يقرأ (زر) بدلاً من (رز)، وأحياناً يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرأ(فتل) بدلاً من (لفت)، وهكذا.

6-قراءة الجملة بطريقة سريعة، وغير واضحة.

7-قراءة الجملة بطريقة بطيئة، كلمة فكلمة أخرى، وهكذا. (عبد الهادي، 2000: 209)

8-الخلط بين الحروف رسماً ونطقاً:

في اللغة العربية فإن هذه المشكلة تلاحظ أكثر في الحروف المنقوطة وهي (ج- خ- غ-ف- ق- ث- ض- ن- ت- ب- ي- ش- ظ- ز) وقد تكون المشكلة في موقع النقط فوق أو تحت الحرف) وقد نجدها في عدد النقط مثل (ت/ ث، ف/ ق) أو بين الحرف المنقط والحرف غير المنقط مثل (ص/ ض، ع / غ، س / ش، ح / خ، ج). كما يلاحظ كذلك مشكلة الخلط بين بعض الحروف كالتاء المربوطة(ة) والهاء في نهاية الكلمة(ـه) والألف المقصورة(ى) والياء في نهاية الكلمة (ي).

9- صعوبة التمييز بين الرموز وتشمل:

- التمييز بين الحركات القصيرة (التشكيل) والحركات الطويلة (حروف العلة).
- تمييز الحروف المشددة عن غيرها.
- تمييز الفرق بين اللام الشمسية والقمرية.
- التمييز بين الهاء والتاء المربوطة وتمييز همزات الوصل والقطع. (سقني، 2016: 35)

❖أسباب صعوبات القراءة:

هناك أسباب كثيرة لصعوبة القراءة أهمها: أسباب تعود للمتعلم (أسباب جسمية، والنفسية)، وأسباب تعود للمعلم، وأسباب تعود للكتاب التعليمي، وأسباب ترجع إلى البيئة.

أولًا: أسباب تعود للمتعلم: ويمثل فيما يلي:

●أسباب جسمية:

1-العجز البصـــري: ويتمثل في قصـــور أو خلل في عضـــلات العين؛ وذلك لأنه يعجز عن رؤية الكلمات المقروءة رؤية صحيحة.

2-العجز السمعي: سيؤثر على مستوى الفهم واستيعاب ما يقال من قبل المرسل كما ستؤثر على استجابته فقد تتأخر ويؤدي إلى خلط بين الكلمات وخاصة المتشابهة في الأصوات.

3-عيوب التحدث: إن بنية الأسنان غير الطبيعية، أو تساقط الأسنان، أو إذا كان سقف الحلق إما أن يكون عالياً أو ضيقا بحيث اتصال اللسان به صعبا، أو تلف الشفة أو الشقاقات في الشفة العليا أو أمراض الجهاز التنفسي التي تترك آثار ضارة في أجهزة النطق ومما يجعل المتعلم لا يستطيع التحكم في الحروف والكلمات المنطوقة. (سقني، 2015: 30-31)

●أسباب نفسية: ويمكن تقسيمها إلى ما يلي:

1-اضطراب الانتباه الانتقائي: تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه في كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة. فهي تؤثر في كل من الإدراك السمعي والإدراك البصري والفهم اللغوي والفهم القرائي. ومن ثم فإن اضطراب عمليات الانتباه يؤثر تأثيرا سالبا في النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات. (الزيات، 1998: 430)

2-الاضطرابات اللغوية: تؤثر الحصيلة اللغوية للطلاب وقاموس المفاهيم لديهم في تعلمهم وتفسيرهم للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمهم لها. وقد يفهم بعض الطلاب اللغة المنطوقة، أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار. (الزيات، 1998: 429) فقد يؤثران بشكل مباشر في تعلمهم مهارة القراءة وتفسيرهم للمادة المطبوعة وسوء استخدام الكلمات والمفاهيم.

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

3-عدم اســتقرار الانفعالي: إن عدم الاســتقرار الانفعالي يتمثل في حالات الانطواء والقلق، وعدم الميل إلى التعاون والخوف وعدم الاعتماد على النفس، ويدعو إلى تشــتت الذهني، وهذا من شــأنه يؤثر في تعلم مهارة القراءة. (سقني، 2015: 32)

ثانيًا: أســباب تعود للمعلم: المعلم من أهم عناصــر العملية التعليمية للمعلم دور كبير في عملية تعلم القراءة، فالمعلم الذي لا يعد درســه إعدادا جيدا لا يســتطيع أن يكيف طرق تدريس المادة القراءة وفقا لمســتويات المتعلمين، وقد يتجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التي تصــدر عن المتعلمين أو إهمال وعدم اهتمامه بها بسبب تكرارها وما يتطلبه من جهد لتصحيحها.

ثالثًا: أسباب تعود للمنهج: من المعروف أن المادة القرائية إذا كانت فوق مستوى المتعلم من حيث الأسلوب والأفكار والمصطلحات، أو غير جذابة من حيث الشكل والصور والألوان أو من حيث الطبعة قد تكون غير واضــحة وتكون كلماتها ركيكة وســطورها مكتظة، تتعب عيون المتعلم، ولا تثير اهتمامه ورغباته، وموضــوعاتها بعيدة عن ميولهم وخبراتهم، فشــكل الكتاب والمادة المقروءة لها دور في صــعوبات القراءة. (سقني، 2015: 34)

رابعًا: أسباب ترجع للبيئة المحلية: ويقصد بها تلك المؤثرات التي تعمل - خارج المدرسة - على ضعف الطالب في قراءة اللغة العربية الجهرية، ووقوعه في أخطائها، وفيما يأتي عرض موجز لبعض هذه الأسباب:

1- قلة اهتمام الأب والأم بالقراءة: إن قلة اهتمام الوالدين بقراءة الطالب في المنزل، وقلة متابعتهما له تسهمان بدرجة كبيرة في مشكلة الضعف القراني لدى الطالب .

2- تأثير اللهجات المحلية الدارجة: إن تعدد اللهجات المحلية، وطغيان اســتعمالاتها في أوجه الحياة المختلفة، أدّيا إلى ضــمور الاعتناء باللغة العربية الفصــحى كتابة ومحادثة، وواقع الأمر أن اللهجة المحلية هي الأقوى والأبرز لدى الســواد الأعظم من العرب، الأمر الذي جعل طلبة المدارس يقعون في الأخطاء اللغوية وهم يتكلمون العربية الفصيحة.

3- دور أجهزة الإعلام: إن وسائل الإعلام - خصوصا المرئية منها والمسموعة – تسهم إسهاماً كبيراً في تفشــي ظاهرة الضــعف في قراءة اللغة العربية الجهرية لدى الطلبة فأكثر ما يستمعون إليه من جهاز الإذاعة والتلفزة مصوغ بالعامية من مسلسلات وأفلام وتمثيليات. (محمد، 2021: 57)

❖علاج صعوبات القراءة:

تباينت وتعددت البرامج والأســاليب التي صــممت لعلاج صــعوبات القراءة، وفقاً لمجال الصــعوبات ودرجة حدتها والقائمين على تطبيق هذه البرامج وتنفيذها ومن أكثر الطرق والأساليب شيوعاً واستخداماً:

1-**طريقة تعدد الوسائط أو الحواس:** وتعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس، أو الوسائط الأربع: حاسة الإبصار، وحاسة السمع، وحاسة الحس - حركية، وحاسة اللمس في تعليم القراءة. فإن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطالب للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الوسائط أو الحواس لطلابه فيجعل الطالب يرى الكلمة ويتتبعها بأصابعه. ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حركي) وأن يسمعها من المعلم ومن أقرانه، ويرددها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات. (الكحالي، 2011: 77) ورغم إقرار بعض الباحثين بفعالية هذه الطريقة بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات القراءة في الصفوف الأولى، إلا أن البعض الآخر يرى أنها مرهقة تماما للمعلم، كما أنها تحتاج إلى وقت طويل. (علي، 2005: 66)

2-**طريقة فيرنالد:** لا تختلف هذه الطريقة اختلافاً جوهريا عن طريقة تعدد الحواس حيث تقوم طريقة فيرنالد على استخدام المدخل المتعدد الحواس أيضاً في عملية القراءة. وفى هذه الطريقة يختار الطلاب المفردات وينطقون الكلمة ويشاهدونها مكتوبة، ثم يتتبعونها بأصابعهم، ويكتبونها من الذاكرة ثم يشاهدونها مرة أخرى ومن ثم قراءتها قراءة جهرية للمعلم. وفى هذه الطريقة يتم تعليم الكلمة ككل من خلال أربع مراحل تدريبية هي:

الأولى: يتتبع الطالب الكلمة بأصابعه مع نطق كل جزء من أجزاء الكلمة مع التكرار إلى أن يتمكن من كتابة الكلمة دون النظر إليها.

الثانية: يصبح في مقدوره أن يتعلم الكلمة الجديدة بأن ينظر إليها وينطقها بينه وبين نفسه ثم يكتبها دون أن ينظر إليها وينطق بكل جزء من أجزاء الكلمة أثناء كتابته لها.

الثالثة: يستغني المعلم عن الكلمات التي أعدها إعدادا خاصا للطالب، حيث يتعلم الطالب بصورة مباشرة من قراءته لكلمات كتاب القراءة بصورة عادية مستخدما طريقة النظر ثم النطق ثم الكتابة.

الرابعة: مرحلة التعميم وفيها يكون قادرا على التعرف على كلمات جديدة من خلال تشابهها لبعض الكلمات أو لبعض أجزاء الكلمات التي سبق له تعلمها، متبعا ما حدث في المرحلة السابقة حيث ينظر إلى الكلمات الصعبة ثم ينطقها ويكتبها من الذاكرة. وأهم ما تتميز به هذه الطريقة هو تركيزها على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها من خلال ما يكتب ويقرأ. كما يمكن استخدام هذه الطريقة في تعليم مهارات التهجي. (علي، 2005: 66)

3-**طريقة اورتون – جلنجهام:** الأنشطة المبدئية في هذه الطريقة تركز على تعلم الطالب نطق أصوات الحروف ومزجها أو دمجها. حيث يتعلم الطالب المزاوجة بين الحروف ونطقها أو أصواتها المقابلة لها. (علي، 2005: 67)

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

ويقوم هذا البرنامج على افتراض أن تعليم القراءة يجب أن يبدأ من تعليم العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق بمعنى البدء من الجزء ثم الانتقال إلى الكل. وفي هذا الإطار، فإن هنالك تسلسلا هرميًا في التدريب على الاقتران بين الصوت والحرف من خلال استخدام التتبع للتأكيد على شكل الحرف وتسلسل الحروف في الكلمة، وكذلك استخدام النسخ بغرض تطوير الذاكرة البصرية للحروف والشكل الذي تأخذه في الكتابة. وأخيرا استخدام الإملاء بغرض تطوير الانتباه السمعي وتطوير القدرة على الربط بين المثير السمعي (الأصوات المسموعة) والمثير البصرى (الحروف المكتوبة). (السرطاوي، 2009: 181)

والأصوات الخاصة بالحروف المختلفة يتم دمجها في مجموعات أكبر ثم في كلمات أو جمل قصيرة، والأصوات الممثلة للحروف الهجائية يتم تعلمها بشكل منفصل - مستخدما أسلوب متعدد الحواس – فالطالب يشاهد الحروف، ويسمع الأصوات التي تمثلها، ويتتبعها وفقا لحركات محددة لليد ومن ثم يكتبها. وبهذه الطريقة يتم استخدام النماذج البصرية والسمعية، واللمسية والحسية - الحركية في الوقت نفسه. (علي، 2005: 67)

4-**برامج التدريس الموجه المباشر:** تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على برامج التدريس الموجه المباشر إلى فعاليتها البالغة بالنسبة للطلاب ذوي الصعوبات الحادة في القراءة. ويشتمل كل مستوى على دروس مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمي أو الهيراركي للمهارة، ووفقًا للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي، التي تشمل التدريبات والتوجيهات أو التعليمات القرائية تطبيقًا لمبدأي التكرار والممارسة، يدرّبُ الطلاب من خلال خطوات صغيرة ومخطط لها، يتابع تنفيذها المعلم، مستخدمًا التعزيز، وهو تعزيز الاستجابات الصحيحة للطلاب في الاتجاه المرغوب، مما يسهم في تعزيز التعلم وتحفيز الطلاب للاستمرار في تحسين أدائهم.، كما يستخدم البرنامج مدخل التراكيب الصوتية كالمزج والدمج السمعي لمساعدتهم على إدماج هذه الأصوات في كلمات. وبالإضافة إلى استخدام تشكيل بعض الحروف الهجائية التقديم بعض التلميحات التي تشير إلى صوت الحرف وتدريجيا يتم تعرف التلميذ على الحروف الهجائية.(الزيات، 1998: 479)

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

ونرى من خلال ما سبق أن للمعلم دور في وضع الخطط والأساليب العلاجية المناسبة والتنويع في الوسائل التعليمية المختلفة كالسمعية والبصرية والمحسوسة المناسبة للمهارة القرائية المراد تعليمها وذلك الإيصال المعلومة بطريقة أفضل وأسرع، والاعتماد على طريقة التكرار، والعمل على العلاج الفردي ومراعاة الفروق الفردية. (سعيدة ، 2019: 38)

5- طريقة القراءة العلاجية: تعتمد هذه الطريقة على التالي:

أ. القيام بالتعليم الفردي المباشر للطالب الذي يكون مستواه التحصيلي متدني عن زملائه داخل الفصل.

ب. الطلاب الذين هم أدنى رتبة بمقابل أقرانهم من طلاب الصف هم من يُختارون لتلقي العلاج القرائي، وتهدف هذه الطريقة لتحسين مستوى الطلاب ذوي صعوبات القراءة لمساعدتهم على الوصول إلى متوسط زملائهم في فترة سريعة من خلال تطبيقها عليهم حيث يستمر الطلاب بتلقي الجلسات العلاجية التعليمية المكثفة بواقع حصة تعليمية كل يوم ولفترة محدودة حتى يصلوا إلى مستوى زملائهم في القراءة. (سعيدة، 2019: 38)

6- طريقة ريبوس:

يستخدم هذه الطريقة صور الكلمات بدلا من الكلمات المكتوبة فعندما يريد الطالب أن يتعلم كلمة (كلب) فإنه يرسم له صور كلب وتتضمن هذه الطريقة 3 كتب كل كتاب يحتوي على 384 شكل يقوم بتسمية هذه الأشكال بقلم الرصاص، ولا ينتقل الطالب للشكل التالي إلا بعد أن يجيب إجابة صحيحة وبعد الانتهاء من هذه الكتب يوجد كتاب رابع عبارة عن:

1- قاموس من الكلمات المرسومة أي توجد صورة قطة.

2- قاموس من الكلمات المعقدة ورسمها.

3- 17 قطعة للفهم القرائي.

ثم يدخل الطالب بعد ذلك مرحلة التحول لقراءة الكلمات والهجاء الصحيح لها بدلا من معرفتها عن طريق رسمها، وفيها تكتب الكلمة الحروف كبيرة ويدخل التلميذ بعد ذلك مرحل القراءة للكلمات والجمل. (شريف الدين، 2017: 33)

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

الدراسات السابقة:

دراسة الفرا (2016) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها، وتصميم بطاقة لملاحظتها، بالإضافة إلى التعرف على أساليب معالجتها من وجهة نظر عينة من معلمي ومعلمات الصفوف (1–6) في التعليم الأساسي بمدارس الحكومة ووكالة الغوث في محافظة خان يونس – غزة. قام الباحث بتصميم ثلاث استبانات، تناولت الأولى سبعة مجالات لتحديد أسباب صعوبات تعلم القراءة. وقد أظهرت نتائجها أن هذه المجالات حظيت بموافقة بدرجة متوسطة، بلغت نسبتها 63.6%. وقد جاء ترتيب مصادر الصعوبات على النحو الآتي: صعوبات مرتبطة بالأسرة والمجتمع المحلي، ثم بالمتعلم، تليها صعوبات تتعلق بالمدرسة، فبالمعلم، وأخيرًا بالمقرر الدراسي. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة في الصفوف الدنيا (1–3) والعليا (4–6). أما الاستبانة الثانية، فتمثلت في بطاقة لتشخيص صعوبات تعلم القراءة في صفوف المرحلة الأساسية العليا (4–6)، وغطت مجالين: مهارات النطق القرائي، والتي حُكم عليها بأنها مناسبة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (1.63)، ومهارات الفهم

القرائي التي اعتُبرت مناسبة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.08). أما الاستبانة الثالثة، فقد اقترحت مجموعة من الأساليب العلاجية لصعوبات تعلم القراءة في صفوف المرحلة الأساسية (4–6)، وقد تبيّن أن هذه الأساليب مناسبة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (2.31)، بينما كانت درجة ممارستها الفعلية من قبل المعلمين بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (1.92). وفي ضوء هذه النتائج، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات الهادفة لتحسين أساليب التعامل مع صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الأساسية.

دراسة خوجة (2018) تهدف هذه الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة وتحديد معدل انتشارها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في بعض مدارس مدينة المسيلة، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في هذا المجال. وقد شملت العينة الأولية للدراسة 64 تلميذاً من السنة الثالثة ابتدائي، موزعين على تسع ابتدائيات بالمدينة. استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات التشخيصية، شملت المقابلات، المقاييس التقديرية التشخيصية، واستبياناً خاصاً بالمستويين الاقتصادي والاجتماعي، وغيرها من الأدوات. وبعد تطبيق هذه الأدوات، تم التوصل إلى عينة نهائية قوامها 9 تلاميذ تم اختيارهم عشوائيًا. أظهرت نتائج التحليل وجود معدل مرتفع نسبياً لصعوبات تعلم القراءة، بلغ 14.06% من إجمالي عينة الدراسة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين، حيث كانت نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث.

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

دراسة المزين (2022/2021) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد صعوبات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس محافظة خان يونس خلال العام الدراسي 2022/2021. وقد شملت عينة الدراسة 80 طالباً وطالبة من مدرستين أساسيتين، تم اختيارهم من بين ذوي الأداء الأكاديمي دون المتوسط. استخدم الباحث أداتين لجمع البيانات: اختباراً للقراءة الصامتة، وبطاقة ملاحظة لتقييم مهارات القراءة الجهرية. أظهرت نتائج اختبار القراءة الصامتة أن الطلبة يعتمدون بشكل كبير على التخمين أثناء القراءة. أما نتائج بطاقة الملاحظة فقد كشفت عن صعوبات واضحة في القراءة الجهرية، تمثلت في بطء التعرف على الكلمات، حيث كان الطلبة يقرؤون بطريقة متقطعة – حرفاً حرفاً وكلمة كلمة – بالإضافة إلى ارتكاب أخطاء في القراءة مثل الإضافة، الإبدال، والحذف، مما يشير إلى ضعف الدقة القرائية، وهي مهارة أساسية في الأداء القرائي السليم.

كما بينت الدراسة أن صعوبات القراءة كانت أكثر شيوعاً لدى الذكور مقارنة بالإناث. وقد أوصت الدراسة بأهمية التدخل المبكر لاكتشاف صعوبات القراءة في الصفوف الأولى، من أجل وضع خطط علاجية مناسبة تقلل من هذه الصعوبات وتحد من آثارها السلبية على الجانب النفسي للطفل.

التعقيب على الدراسات السابقة: يتّضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن هناك اتفاقًا مع الدراسة الحالية في التأكيد على أهمية الكشف عن صعوبات القراءة بنوعيها: الصامتة والجهرية، لما لذلك من دور فاعل في رسم خطط علاجية تسهم في رفع مستوى الأداء القرائي لدى الطلبة. وقد تجلّى هذا الاتفاق في نتائج عدد من الدراسات مثل دراسة الفرا (2016)، وخوجة (2018)، والمزين (2022/2021). وتتميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بكونها تناولت صعوبات القراءة الجهرية لدى الطلبة الأجانب، معتمدةً على عينة شملت كلا الجنسين (ذكورًا وإناثًا)، وهدفت إلى بناء خطط علاجية تستند إلى أسس علمية، ومراعية للواقع التعليمي الميداني، كما أنها أجريت على طلبة في مرحلة البكالوريوس، مما يمنحها بعدًا جديدًا في مجال تشخيص ومعالجة صعوبات القراءة لدى فئة مختلفة عن تلك التي تناولتها الدراسات السابقة.

منهجية البحث وإجراءاته:

❖ **منهج البحث:**

عالج الباحثان هذه المشكلة باستخدام المنهج الوصفي الإحصائي التحليلي لتحديد صعوبات القراءة لدى طلبة قسم اللغة العربية بجامعة جرمو وتقديم حلول مناسبة لعلاج هذه الصعوبات.

❖ **مجتمع البحث:**

يتكونّ مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة جرمو للعام الدراسي (2024 – 2025)، وكان عددهم (184) طالباً.

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

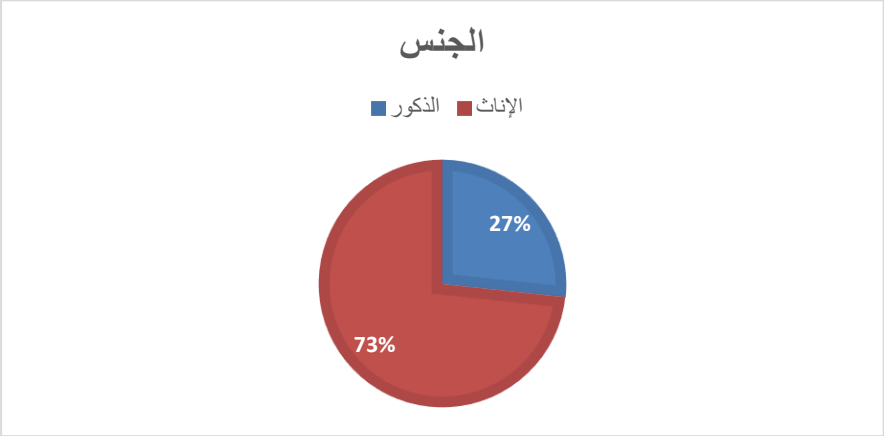
❖ **عينة البحث:**

تألفت عينة البحث من (30) طالباً وطالبة، منهم (8) الذكور، (22) الإناث؛ في قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة جرمو للعام الدراسي (2024 – 2025)، حيث وقع الاختيار عليهم بطريقة عشوائية في الفصل الدراسي الثالث والخامس والسابع، ولأن عدد الإناث أكثر من عدد الذكور لذا اهتم الباحثان بعدد الأفراد الأصلي.

الجدول (1) توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
الذكور	8	%26.67
الإناث	22	%73.33
المجموع	30	%100

الجدول أعلاه يبين التكرار والنسبة المئوية لعينة البحث حسب الجنس، ويظهر بأن تكرار الذكور يساوي (8) مقابل النسبة المئوية (26.67%)، في حين أنَّ تكرار الاناث يساوي (22) مقابل النسبة المئوية (73.33%)، والشكل أدناه يبين ذلك.



الشكل الأعلى يبين النسبة المئوية لعينة البحث حسب الجنس، ويظهر بأن أكبر نسبة هي (73.33%) للإناث. وذلك بسب قلة الذكور في قسم اللغة العربية/ كلية التربية بجامعة جرمو.

❖ **أدوات البحث:**

نظراً إلى أنَّ البحث الحالي يهدف إلى تحديد صعوبات القراءة لدى طلبة قسم اللغة العربية بجامعة جرمو للعام الدراسي (2024 – 2025) بغية الوصول إلى البيانات اللازمة لجأ الباحثان إلى:

الأول: الاختبار

الثاني: بطاقة تحديد صعوبات القراءة.

الثالث: مسجل صوتي

الأول: الاختبار:

يتضمن الاختبار قطعة نثرية تم اختيارها بعناية استنادًا إلى آراء المحكمين، وتهدف إلى قياس أداء الطلبة، مع التركيز على صعوبات القراءة التي يواجهونها، مثل: صعوبة التمييز بين الرموز، حذف بعض الكلمات أثناء القراءة، إبدال صوت من أصوات الكلمة، تكرار صوت من أصوات الكلمة، قلب الأحرف وتبديلها...الخ

وقد وقع اختيار الباحثان على هذا الاختبار للاستعانة به في البحث الحالي لتشخيص صعوبات القراءة لدى طلبة قسم اللغة العربية بجامعة جرمو، واختير النص للاعتقاد بكفاية تمثيلها لكشف الصعوبات، وملاءمتها لزمن قراءة الطلبة.

صدق الاختبار:

وعرض الباحثان النص على مجموعة من المحكمين الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والمتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم أيضاً، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملحوظاتهم حول طريقة تصميمه، وصحته ودقته مع فقرات بطاقة رصد الصعوبات، وفي ضوء تلك الآراء أضيفت بعض الفقرات وحذف بعضها وصياغة بعضها الآخر.

تطبيق الاختبار:

طُبقَت الاختبار على (30) طالباً وطالبة، منهم (8) الذكور، (22) الإناث؛ في قسم اللغة العربية للناطقين في كلية التربية بجامعة جرمو للعام الدراسي (2024 – 2025)، للعينات العشوائية التي تكون فيها فرصة متساوية لكل عنصر من عناصر مجتمع البحث.

الثاني: بطاقة تحديد صعوبات القراءة لدى الطلبة:

تُعد هذه البطاقة أداة مخصصة لتحديد صعوبات القراءة لدى كل طالب في الاختبار السابق، حيث تُسجّل الأخطاء من خلال وضع علامة (✓) في المربع المقابل لكل صعوبة يواجهها الطالب. كما تُدرج في مقدمة البطاقة البيانات الأساسية للطالب، مثل الاسم الثلاثي، الجنس، والفصل الدراسي. وقد تم تصميم هذه البطاقة استنادًا إلى نتائج دراسات سابقة.

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

صدق البطاقة:

قام الباحثان بعرض البطاقة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، وذلك لتحقيق مدى قياس كل فقرة للهدف الذي وضعت لقياسه، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية، وفي ضوء الملحوظات التي أبداها المحكمون قام الباحثان بتعديل بعض الفقرات.

الثالث: المسجل الصوتي:

استخدم الباحثان تطبيق تسجيل الصوت في الهاتف المحمول لتوثيق قراءات الطلبة أثناء اختبار القراءة، بهدف تسهيل إعادة الاستماع إليها مرات متعددة، مما يساهم في تحديد صعوبات القراءة بدقة أكبر.

- **الوسائل الإحصائية:**

لتحليل البيانات والمعلومات الأولية التي تم الحصول عليها عن طريق الاختبار استخدم الباحثان البرنامج الإحصائي SPSS

(Statistical Package for Social Science).

نتائج البحث وتحليلها:

مما يلي عرض النتائج التي توصل إليها البحث:

1) نسبة تكرار صعوبات القراءة لدى طلبة قسم اللغة العربية بجامعة جرمو:

الجدول (2) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية.

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الصعوبة الأولى	الذكور	8	1.25	.463	16.858	0.477	غير دالة إحصائياً
	الإناث	22	1.14	.351			
الصعوبة الثانية	الذكور	8	1.25	.463	16.858	0.477	غير دالة إحصائياً
	الإناث	22	1.14	.351			
الصعوبة الثالثة	الذكور	8	1.38	.518	15.425	0.436	غير دالة إحصائياً
	الإناث	22	1.23	.429			
الصعوبة الرابعة	الذكور	8	1.13	.354	15.703	0.415	غير دالة إحصائياً
	الإناث	22	1.27	.456			
الصعوبة الخامسة	الذكور	8	1.63	.518	18.252	0.956	غير دالة إحصائياً
	الإناث	22	1.64	.492			
الصعوبة السادسة	الذكور	8	2.00	.000	34.106	0.83	دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)
	الإناث	22	1.86	.351			
الصعوبة السابعة	الذكور	8	1.88	.354	59.000	0.98	دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)
	الإناث	22	2.00	.000			
الصعوبة الثامنة	الذكور	8	1.63	.518	18.252	0.956	غير دالة إحصائياً
	الإناث	22	1.64	.492			
الصعوبة التاسعة	الذكور	8	1.00	.000	31.000	0.556	غير دالة إحصائياً
	الإناث	22	1.05	.213			

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية في الصعوبة الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة والثامنة والتاسعة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع الطلبة.

وكذلك يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في الصعوبة السادسة والسابعة، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع الطلبة.

2) نسبة تكرار الصعوبات القرائية لدى الجنسين:

3)

الجدول (3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للاختبار تنسب لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية
الذكور	8	13.12	1.12	المحسوبة	الجدولية	28
الإناث	22	12.95	1.36	0.31	1.70	

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي (13.12) لدى الذكور و(12.95) لدى الإناث والانحراف المعياري (1.12) لدى الذكور و(1.36) لدى الإناث، والقيمة التائية الجدولية عند درجة الحرية (28) وبمستوى دلالة (0.05) تساوي (1.70) وهذا يدل على أن اختلاف الجنس (الذكور، الإناث) ليس له أثر في وجود فرق ذي دلالة إحصائياً في صعوبات القراءة لدى الطلبة.

4) نسبة تكرار الصعوبات القرائية لدى الطلبة حسب الفصول الدراسية:

الجدول (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للاختبار تنسب لمختلف الفصول الدراسية:

الفصول	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	المستوى الدلالي
الفصل الثالث	10	12.90	1.197	المحسوبة	الجدولية	(2) و (27)	(0.05)
الفصل الخامس	10	12.70	1.159	0.77	4.10		
الفصل السابع	10	13.40	1.505				

مركز البحث للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي (12.90) في الفصل الدراسي الثالث و(12.70) في الفصل الدراسي الخامس و(13.40) في الفصل الدراسي السابع، والانحراف المعياري (1.197) في الفصل الدراسي الثالث و(1.159) في الفصل الدراسي الخامس و(1.505) في الفصل الدراسي السابع، والقيمة التائية المحسوبة (0.77) وقيمة التائية الجدولية تساوي (4.10) مما تعني أن هذه النتيجة تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة الإحصائية وفق الفصول الدراسية عند درجتي الحرية (2) و(27) وبمستوى دلالة (0.05).

وتشير البيانات الواردة في الجدول إلى أن نسبة الصعوبات القرائية تتركز بشكل أكبر بين طلبة الفصل السابع مقارنةً ببقية الفصول الدراسية، بينما سجل الفصل الخامس أقل نسبة لهذه الصعوبات. أما الفصل الثالث، فقد جاء في المرتبة الثانية من حيث وجود نسبة الصعوبات القرائية.

5) ترتيب الصعوبات القرائية حسب ورودها:

الجدول (5) يبين ترتيب الصعوبات القرائية حسب ورودها بين الطلبة

ت	ترتيب الصعوبة	الصعوبة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	عدد ورود الصعوبة	النسبة المئوية
1	9	صعوبة التمييز بين الرموز	30	1.03	29	96.67
2	1	حذف بعض الكلمات أثناء القراءة.	30	1.17	25	83.33
2	2	إبدال صوت من أصوات الكلمة.	30	1.17	25	83.33
3	4	تكرار صوت من أصوات الكلمة.	30	1.23	23	76.66
4	3	إضافة صوت إلى أصوات الكلمة.	30	1.27	22	73.33
5	5	قلب الأحرف وتبديلها.	30	1.63	11	36.66
5	8	الخلط بين الحروف رسماً.	30	1.63	11	36.66
6	6	قراءة الجملة بطريقة سريعة، وغير واضحة.	30	1.90	2	6.66
7	7	قراءة الجملة بطريقة بطيئة، كلمة فكلمة أخرى.	30	1.97	1	3.33

يبين من هذا الجدول أن الصعوبة (9) وهي(صعوبة التمييز بين الرموز) بنسبة المئوية (96.67) والمتوسط الحسابي (1.03) وبهذا تحتل مرتبة الأولى من بين الصعوبات، ويمكن علاجها بما يأتي:

- إعداد قائمة من كلمات يقرأه الطالب ثم يكتب الحرف الممدود في الكلمة وينطقه.
- مجموعة من الصور يضيف الطالب الحركة القصيرة المناسبة إلى الحرف المشدد في اسم الصورة.
- يدخل الطالب (أل) على اسم الصورة شفويا ويضع علامة على صورة الشمس أو القمر حسب نوع اللام في اسم الصورة. أو قائمة كلمات للموازنة بين اللام القمرية واللام الشمسية.
- قائمتين متقابلتين من الكلمات، يقرأ الطالب ويلاحظ شكل التاء في آخر الكلمة مع الحركة وذلك للموازنة رسما.(علي، 2005: 112)

وتأتي الصعوبة (1) وهي (حذف بعض الكلمات في القراءة) بنسبة المئوية (83.33) والمتوسط الحسابي (1.17) في المرتبة الثانية من بين الصعوبات، ويمكن علاجها بما يأتي:

- استخدام الطريقة الصوتية (طريقة كلينجهام): Gillingem أي الطريقة الهجائية وتبدأ بالحروف ثم الكلمات ثم الكلمة ثم نص الجملة. (فاطيمة، 2018: 39)
- التركيز على المعنى.
- القراءة الجماعية مع المعلم. (سعيدة وآخرون، 2019:39)

وكذلك تأتي الصعوبة (2) وهي (إبدال صوت من أصوات الكلمة) في المرتبة الثانية من بين الصعوبات، بنسبة المئوية (83.33) والمتوسط الحسابي (1.17) نفسها، ويمكن علاجها بما يأتي:

- ربط الرمز البصري مع صوت الحرف. (فاطيمة، 2018: 39)

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

- القراءة الجماعية مع المعلم.
- التركيز على المعنى.
- استخدام بطاقات تحتوي على جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة. (سعيدة وآخرون، 2019:39).

وفي المرتبة الثالثة تأتي الصعوبة (4) وهي (تكرار صوت من أصوات الكلمة) بنسبة المئوية (76.66) والمتوسط الحسابي (1.23) ويمكن علاجها بما يأتي:

- التدريب على معرفة كلمات جديدة.
- تشجيعه على التروي والهدوء أثناء القراءة.
- القراءة الجهرية الجماعية في وقت واحد.(سعيدة وآخرون، 2019:39)

وفي المرتبة الرابعة تأتي الصعوبة (3) وهي (إضافة صوت على أصوات الكلمة) بنسبة المئوية (73.33) والمتوسط الحسابي (1.27) ويمكن علاجها بما يأتي:

- ربط الرمز البصري مع صوت الحرف. (فاطيمة، 2018: 39)
- القراءة الجماعية مع المعلم.
- التركيز على المعنى.
- استخدام بطاقات تحتوي على جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة. (سعيدة وآخرون، 2019:39)

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

وفي المرتبة الخامسة تأتي الصعوبة (5) وهي (قلب الأحرف وتبديلها) بنسبة المئوية (36.66) والمتوسط الحسابي (1.63) ويمكن علاجها بما يأتي:

- العناية بإتجاه العين أثناء القراءة وذلك بإتباع تدريبات تتضمن تتبع الحروف.
- الإشارة بالأصبع ووضع خط تحت الحروف أثناء قراءتها. (سعيدة وآخرون، 2019:39)

وكذلك في المرتبة الخامسة تأتي الصعوبة (8) وهي (الخلط بين الحروف رسماً) بنسبة المئوية (36.66) والمتوسط الحسابي (1.63) نفسها، ويمكن علاجها بما يأتي:

- التوصيل بين الحروف - المستهدفة - والكلمات التي تشتمل على نفس الحرف. (علي، 2005: 108)
- إكمال الكلمات بالحرف المناسب.
- أحد الحروف المستهدفة
- لتكوين كلمات لها معنى، ثم يقرأ. (سعيدة وآخرون، 2019:3)
- الاهتمام بقراءة الحرف بصوته واسمه.
- التدريب على قراءة كلمات مما يعرفها الطلبة التي تشتمل على الحركات، واستمرار التدريب حتى يتقن الطالب النطق بها.

- ألا يتنقل من حرف إلى الأخر إلا بعد الإتقان التام للحركة الأولى. (عبدالهادي وآخرون، 2000: 173)

وتأتي في المرتبة السادسة الصعوبة (6) وهي (قراءة الجملة بطريقة السريعة وغير واضحة) بنسبة المئوية (6.66) والمتوسط الحسابي (1.90) ويمكن علاجها بما يأتي:

- التدريب على التصفح البطء العثور على كلمة معينة في جملة أو فقرة أو صفحة ويكون ذلك شفهيا. (سعيدة وآخرون، 2019:39)

وفي المرتبة الأخيرة تأتي الصعوبة (7) وهي (قراءة الجملة بطريقة بطيئة، كلمة فكلمة أخرى) بنسبة المئوية (3.33) والمتوسط الحسابي (1.97) ويمكن علاجها بما يأتي:

- الربط بين أعضاء الكلمات، وأصوات الحروف، ومسمياتها.

- يتتبع الطالب جميع كلماته، بحيث يتعلم كلمات أخرى معتمداً على رؤيتها حينما يكتبها المعلم، ثم يردد الطالب نفس الكلمة، ويعيد دكتابتها مجدداً.

- يطلع المعلم الطالب على كلمات جديدة مطبوعة، ثم يكررها الطالب بشكل ذاتي، أو ذهني. (عزيبي، 2019: 306)

❖التوصيات :

بعد البحث والدراسة المتعمقة في مجال صعوبات القراءة، سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية، وعرض نتائج هذه الدراسة، أصبح من الضروري تقديم مجموعة من التوصيات التي تهدف إلى معالجة هذه الصعوبات وتعزيز مهارات القراءة لدى الطلاب. وفيما يلي أبرز هذه التوصيات:

أولاً: تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب:

1. **تقييم مستوى الطلاب:**
   - إجراء اختبارات تشخيصية لتحديد مستوى القراءة والفهم القرائي لدى الطلاب، والكشف عن نقاط الضعف التي تحتاج إلى تحسين.
2. **تدريب الطلاب على استراتيجيات القراءة الفعّالة:**
   - تعليم الطلاب تقنيات مثل التصفح السريع (Scanning) والتصفح الشامل (Skimming) لتسهيل قراءة النصوص الطويلة.
   - استخدام الخرائط الذهنية لتنظيم الأفكار وتلخيص النصوص بشكل يساعد على الفهم.
3. **تعزيز القراءة المكثفة:**
   - تخصيص وقت يومي للقراءة المستمرة، مع اختيار نصوص مناسبة لمستوى الطلاب واهتماماتهم لتحفيزهم على الممارسة المنتظمة.

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

ثانياً: تنمية الفهم القرائي:

1. تعليم التحليل النقدي:

- تدريب الطلاب على تحليل النصـــوص وتحديد الأفكار الرئيســية والثانوية، وتعزيز قدرتهم على الربط بين المفاهيم.

2. تشجيع القراءة التفاعلية:

- طرح أسئلة تحفيزية بعد القراءة لتعميق فهم الطلاب وتشجيعهم على التفكير النقدي.

3. إثراء المفردات اللغوية:

- تزويد الطلاب بقوائم مفردات جديدة وربطها بمواقف حياتية عملية لتعزيز اســتيعابهم واستخدامهم للغة.

ثالثاً: استخدام التقنيات الحديثة:

1. تطبيقات القراءة:

- تشجيع استخدام التطبيقات الرقمية التي تدعم تحسين مهارات القراءة والفهم، مثل القارئات الإلكترونية التي توفر شرحًا وتفسيرًا للنصوص.

2. التكنولوجيا المساعدة:

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

- توفير برامج تقرأ النصـوص بصـوت عالٍ للطلاب الذين يعانون من صـعوبات في القراءة الجهرية، مما يساعدهم على الفهم دون عناء.

رابعاً: بيئة تعليمية محفزة:

1. تشجيع الطلاب على القراءة:

- تنظيم مسـابقات قرائية داخل الفصـل أو المؤسـسـة التعليمية لتحفيز الطلاب على تحسـين مهاراتهم.

2. توفير مكتبة متنوعة:

- توفير مكتبة تحتوي على كتب متنوعة تناسـب مسـتويات الطلاب المختلفة، مع التركيز على الكتب السهلة والجذابة.

3. الجلسات الجماعية:

- تنظيم مجموعات قراءة تتيح للطلاب تبادل الأفكار ومناقشـــة النصـــوص، مما يعزز فهمهم ويحفزهم على المشاركة.

خامساً: الدعم النفسي والاجتماعي:

1. **التوجيه الأكاديمي:**

تقديم جلسات إرشادية فردية للطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة، لمساعدتهم على التغلب على التحديات.

2. **تعزيز الثقة بالنفس:**

تقديم الدعم المعنوي والتشجيع المستمر للطلاب لتعزيز ثقتهم بأنفسهم وتحفيزهم على الاستمرار في التقدم.

سادساً: دور المدرس:

يعد المدرس أحد الركائز الأساسية في معالجة صعوبات القراءة، حيث يقع على عاتقه مسؤولية توجيه الطلاب ودعمهم. ويمكن أن يتمثل دوره في الآتي:

1. **تكييف المحتوى التعليمي:**

تقديم المواد الدراسية بطرق تناسب الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة، مثل تبسيط النصوص واستخدام الوسائل البصرية كالصور التوضيحية والخرائط الذهنية والجداول الملونة.

2. **تقديم التغذية الراجعة:**

- تقديم ملاحظات إيجابية وبنّاءة تساعد الطلاب على تحسين أدائهم، مع التركيز على نقاط القوة والعمل على تحسين نقاط الضعف.

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

ثبت المصادر والمراجع:

- **القرآن الكريم.**
- **الكتب:**

1-حمزة، أحمد عبد الكريم(2008)، **سيكولوجية عسر القراءة (الدسيلكسيا).** دار الثقافة، عمان، ط 1.

2-زايد، فهد خليل – رمان، محمد صلاح(2015). **فن تدريس اللغة العربية**. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، ط 1.

3-الزيات، فتحي مصطفى(1998)، **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.** دار النشر للجامعات – المصر، ط 1.

4-السرطاوي، عبد العزيز مصطفى- طيبي، سناء عورتاني- الغزو، عماد محمد- منصور، ناظم(2009)، **تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها.** دار الوائل للنشر والتوزيع، عمان، ط 1.

5-عبد الهادي، نبيل(2000)، **بطء التعلم وصعوباته.** دار الوائل للنشر، عمان، ط 1.

6-علي، صلاح عميرة(2005)، **صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج.** مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، ط 1.

7-عيسى، مراد علي- خليفة، وليد السيد(2007). **كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية- جمهورية مصر العربية، ط 1.

8-الكحالي، سالم بن ناصر(2011)، **صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها.** مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، ط 1.

9-نهبان، يحيى محمد(2008)، **الفروق الفردية وصعوبات التعلم.** دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، د.ط.

- **الرسائل:**

1-أحلام، دركي(2022)، **صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.** كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه الخضر – الوادي.

2-سعيدة، بوداب(2019)، **عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.** كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل -.

3-سقني، حفصة(2016)، **صعوبات تعلم القراءة لدى منتسبي محو الأمية.** كلية الآداب واللغات، جامعة حمة لخضر الوادي.

4-شريف الدين، شاط(2017)، **صعوبة القراءة عند تلاميذ الطور الابتدائي السنة الرابعة أنموذجا.** كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان.

5-فرج، سمر رجب(2021)، **مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية.** كلية التربية، جامعة عين شمس.

6-محمد، مروان أسعد(2021)، **الأخطاء القرائية الشائعة لدى الطلبة قسم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة جرمو- دراسة تطبيقية-.** كلية التربية واللغات، جامعة جرمو.

- **المجلات:**

7-أحمد، هبة أحمد السيد(2020)، **الفروق في صعوبات القراءة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والمهمشين في المرحلة الابتدائية.** مجلة دورية محكمة - دراسات تربوية واجتماعية - تصدر عن كلية التربية - جامعة حلوان، المجلد السادس والعشرون.

8-الجبوري، م. د. ثابت كامل هادي (2023): **فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات الخيال العلمي في تنمية مهارات القراءة عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.** لارك، 15,(3/pt1) 473-506. https://doi.org/10.31185/lark.Vol2.Iss50.3080

مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية