عسر القراءة (Dyslexia) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم بمدينة مكة المكرمة

Dyslexia among Primary School Graders from the Point of View of their Teachers in Holy Makkah

إعـــــداد

د/ نوار محمد سعد الحربي

أستاذ مشارك بقسم علم النفس

جامعة أم القرى

Blind Reviewed Journal

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم ، كما هدفت إلى التعرف على أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستقصاء أثر متغيرات(النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة). تكونت عينة الدراسة من ٢٧٧معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة مكونة من (٣٠) عبارة تقيس أربعة أبعاد، هي: البعد المتعلق بالتلميذ وعددها ٩، البعد المتعلق بالمعلم وعددها ٧، البعد المتعلق بأساليب التدريس وعددها ٧ ، وأخيرًا البعد المتعلق بالمقرر الدراسي وعددها ٧، تم استخدم المنهج الوصفي، كما تم تطبيقها في الفصل الدراسي الأول للعام٢٠٢٢/١٤٤٣ ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم جاءت بدرجة موافق، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام(٣.٥٩ من ٥)، وجاء البعد الثاني المتعلق بالتلميذ في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٣.٣٨) وبدرجة موافق، وجاء في المرتبة الثانية البعد الرابع المتعلق بأساليب التدريس بمتوسط حسابي قدره (٣.٦٢) وبدرجة موافق، ثم جاء البعد الأول المتعلق بالمعلم في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره(٣.٥١) وبدرجة موافق، وأخيرًا جاء البعد الثالث المتعلق بالمقرر الدراسي في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (٣.٣٥) وبدرجة محايد. كما لا توجد فروق في وجهات نظر معلميهم في عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تُعزى لمتغير (النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة). وبناءً على النتائج أوصت الدراسة بعدة توصيات، منها: إعداد البرامج والخطط اللازمة لمعالجة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وزيادة عدد حصص القراءة بما يساعد على إعطاء فرصة أكبر للتلاميذ على أخذ وقتهم الكافي لتجاوز الصعوبة.

الكلمات المفتاحية: عسر القراءة، Dyslexia ، تلاميذ المرحلة الابتدائية ، والمعلمون والمعلمات.

Abstract

The study aimed to identify dyslexia among primary school graders from the point of view of their teachers, and to identify its causes among them, as well as to investigate the effect of variables (gender, educational qualification, and experience). The study sample consisted of 277 male and female teachers. They were selected by simple random method. To achieve the objectives of the study, a questionnaire consisting of (30) phrases was developed that measures four dimensions: the dimension related to the student, numbering 9, the dimension related to the teacher, numbering 7, the dimension related to teaching methods, numbering 7, and finally the dimension related to the course, numbering 7. Moreover, the descriptive analytical method was used. It was applied in the first semester of the year 1443/2022. The results of the study concluded that the degree of dyslexia of primary school students from the point of view of their teachers was with the degree of "Agree", where the general arithmetic mean was (3.59 out of 5). The second dimension related to the pupil came in the first place with a mean of (3.38) and an agreeable degree, and the fourth dimension related to teaching methods came in the second place with a mean of (3.62) and an agreeable degree, then the first dimension related to the teacher came in the third place with a mean of (3.51) and an agreeable degree. Finally, the third dimension related to the course ranked fourth, with a mean of (3.35) and a neutral degree. There are also no statistically significant differences in the views of their teachers in dyslexia among primary school graders due to the variable (gender, educational qualification, and experience). Based on the results, the study recommended several recommendations, including preparing the necessary programs and plans to address dyslexia among primary school students, increasing the number of reading lessons, which helps to give more opportunity for students to take their time to overcome the difficulty.

Keywords: Dyslexia- Primary Stage- Female and Male Teachers

المقدمة

ميز الله –سبحانه وتعالى– الإنسان عن سائر المخلوقات بالقدرة على التواصل، من خلال استخدام اللغة language التي لها أشكال متعددة، منها اللغة المنطوقة، المكتوبة، لغة الإشارة، ولغة الجسد، وغيرها من التي يستخدمها في التعبير عن حاجاته ومتطلباته الضرورية في الحياة.

تشكل اللغة مظهرًا مهمًّا من مظاهر الحياة اليومية، كونها وسيلة التخاطب والتعبير والتواصل بين الأفراد، فمن خلالها تنقل الخبرات والمعارف والمنجزات من جيل لآخر؛ فاللغة تجسد امتداد العنصر البشري عبر العصور التاريخية المتعاقبة؛ فالإنسان لا ينقطع عن الحياة بمجرد موته ، إنما يستمر بقاؤه ووجوده بالحفاظ على فكره وثقافته وإنجازاته، من خلال اللغة التي تعمل على نقل هذا التراث إلى الأجيال اللاحقة، ولا يمكن تصور مجتمع بدون وجود لغة ، فاللغة تسود كل مظاهر الحياة في المجتمع، وتشكل نوعًا خاصًّا من التفكير يحكم طبيعة العلاقات وأساليب التفاعل في المجتمع (الزعول وعماد الزعول،٢٠٠٦،ص٢٢١-٢١٩).

بدأ الباحثون في الاهتمام بدراسة اللغة، فوجدوا أن تعلم اللغة يتم من خلال المهارات الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة؛ فيكون البدء بسماع الصوت، ثم مهارة التحدث باسترجاع ما تعلمه أثناء الاستماع، ثم مهارة قراءة المكتوب، وأخيرًا مهارة الكتابة(مروة ووسيلة ،٢٠٢٠). فالقراءة من أكثر المهارات الدراسية التي تركز المدارس على تعليمها، حيث يبدأ تعليم التلاميذ بشكل رسمي منذ بداية المرحلة الابتدائية؛ وذلك لاعتماد التلاميذ على هذه المهارة في المراحل اللاحقة، وهي مهارة يستفيد منها التلميذ في اكتساب المعارف والخبرات، وتُعَدُّ أساسًا لكل مرحلة تعليمية ، والتعثر فيها ينشئ تعثرًا في مراحل التعليم كافة ، فالقراءة مفتاح المعرفة والتعلم(تقي الدين وحبيبة،٢٠١٧).

تعلم القراءة هو الهدف الأساسي للسنوات الأولى من الدراسة، فيكتسب التلاميذ مهارات القراءة من خلال التهجي الذي يعتمد في الغالب على الأنشطة القائمة على اللغة التي يقدمها المعلمون، ويلعبون دورًا مهمًّا في تعليم اكتساب القراءة. قد يكون معلمو التعليم العام الذين تم تدريبهم خصيصًا لتعليم القراءة الفعال من أوائل من اكتشفوا عسر القراءة لدى التلاميذ، فهي صعوبة تعلم تعتمد على اللغة، وتؤثر على قراءة الكلمات والتهجئة (Tosun et al.,2021).

قد يواجه التلميذ عددًا من الصعوبات التي تعوقه لاكتساب مهارات القراءة، مما يتسبب في ظهور مشكلة صعوبة القراءة أو عسر القراءة Dyslexia، والتي تعتبر من الصعوبات التي بدأت في الانتشار في المراحل الدراسية وخاصة المرحلة الابتدائية. ووفقًا لاستطلاعات أولياء الأمور، كان ٣٣٪ من الطلاب في الصف الأول معرضين لخطر عسر القراءة في (Tosun et al.,2021). كما أجرى مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة دراسة عن عسر القراءة فظهر أن نسبة انتشارها في المملكة العربية السعودية يتراوح من ١٤%-٢١%، وهو ما يمثل مشكلة تستدعى الاهتمام والانتباه لها(سليمان،٢٠١٣،ص٥٩).

وتعرف عسر القراءة بأنها: " تعطل القدرة على قراءة ما يقرأ جهرًا، أو صمتًا، أو عدم القدرة على فهمه، وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب من عيوب النطق"(معجم علم النفس،١٩٨٤،ص٤٨).

ويشكل عسر القراءة أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية، وتمثل السبب الرئيس وراء الفشل المدرسي، حيث تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية (ججيقة٢٠١٨).

أوصت نتائج دراسة Kitt and Skjelvag(2022) بأهمية الحصول على تشخيص مبكر حتى يمكن تقديم الدعم المناسب في مرحلة مبكرة، حيث يحتاج المعلمون إلى معرفة عسر القراءة ، والتدخلات المفيدة، وكيفية استخدام الوسائل التعليمية التكميلية. وتدريب المعلمين أمر ضروري حتى يكون لديهم فهم شامل للجوانب متعددة الطبقات لعسر القراءة والكفاءة في تدريس الأطفال والشباب المصابين بعسر القراءة، ويمكن الحصول على ذلك من خلال تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها؛ فلمعلمون دور مهم في تقدم تحصيل التلاميذ المصابين بعُسر القراءة؛ لذلك كان من المهم قياس معرفة المعلمين وإدراكهم لعسر القراءة، نظرًا لعدم توفر أداة تقيس معرفة المعلمين وإدراكهم لعسر القراءة؛ لذا جاءت الدراسة الحالية لتسليط الضوء على مشكلة عسر القراءة نظرًا لأهمية القراءة في حياة التلميذ، فهي تنعكس على تحصيله الدراسي من محاولة تشخيصها وإيجاد الحلول له.

مشكلة الدراسة

تسعى كل النظم التعليمية إلى رفع كفاءة مخرجاتها التعليمية، فنجاح المؤسسة التعليمية لا يقاس بعدد وكثرة خريجيها بقدر ما يقاس بنوعية مخرجاتها، وإمكاناتهم في توظيف المهارات التي اكتسبوها

ليكونوا أعضاء منتجين قادرين على تحقيق آمال المجتمع وطموحاته؛ لذا تولى جميع المؤسسات التعليمية اهتمامًا متزايدًا بالطفولة لأنها صانعة المستقبل، وتمثل ذلك في إقامة المؤتمرات وإجراء الأبحاث من جميع الهيئات التي تناولت شتى الموضوعات التي تتعلق بتعليم الطفل والصعوبات التي تعوق تقدمه الأكاديمي؛ ومنها مشكلة عسر القراءة. وتكمن خطورة عسر القراءة Dyslexia في كونها من المشكلات الخفية، فالتلاميذ الذين يعانون من عسر في تعلم القراءة يكونون عادة أسوياء، ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أيه مظاهر شاذة تستوجب تقديم المعالجة، بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا نعتهم بالكسل والإهمال، فتكون النتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات تكرار الفشل والرسوب، وبالتالي التسرب المدرسي(نور الدين ومحمد،٢٠١٧).

وأظهرت نتائج دراسة Ogunsola(2018) التي أجريت على ١٤٧ معلمًا من المرحلة الابتدائية بنيجيريا أن ٧٢% من المعلمين ليست لديهم معرفة عن عسر القراءة ، كما توصلت نتائج دراسة Achilike(2020) انتشار أعراض عسر القراءة بنسبة ٣٦.٣% مصاحبة بالشعور بالإحباط لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من عسر القراءة، مع سوء إدراك المعلمين لعسر القراءة بنسبة ٧١.٢%، مما جعلها توصى بتوجيه المعلمين باستخدام أفضل أساليب التدريس التي من شأنها أن تساعد التلاميذ المعسرين قرائيًا.

كما أظهرت نتائج دراسة Kumas et al.,(2021) التي أجريت على ٢٦٨ معلمًا من المرحلة الابتدائية أن المعلمين لديهم مفاهيم خاطئة شائعة حول عسر القراءة، ويستخدمون نهج القراءة من القاعدة إلى القمة، والذي يركز على المعلم. وتضيف Leite(2012) أن هؤلاء المعلمين غير مدركين كيفية التعامل مع التلميذ الذي يعاني من عسر القراءة، وهذا ما يجعل التلميذ يشعر بالإحباط، ويظهر درجات منخفضة في القراءة لضعف ثقته بذاته.

عسر القراءة ليس موضوعًا حديثًا، إلا أنه يعطينا مؤشرًا للواقع الذي نعيشه في المدارس، حيث يوجد العديد من المعلمين الذين لا يتمتعون بالتدريب اللازم حول هذا الموضوع، ولا يعرفون إستراتيجيات الكشف والتدخل المتعلقة بعسر لقراءة؛ لأن تدريبهم وتأهيلهم الأولي لا يتعامل مع هذه المشكلة.

هنا تظهر الحاجة الماسة إلى تحسين معرفة معلمي المدارس الابتدائية حول عسر القراءة، وتعزيز مهاراتهم الأساسية في التعرف على هذه الصعوبات للتقديم، وتطبيق التدابير العلاجية المناسبة في

الوقت المحدد، وهذا يساعد في تحسين جودة التعلم بين التلاميذ ذوي الأداء الدراسي الضعيف. ومن خلال استعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت عسر القراءة في البيئة المحلية، مثل: دراسة الزايدي(٢٠١٠)، والبيشي (٢٠١٦)، والعطوي(٢٠١٧)، البطوش(٢٠١٨)، والزبيد(٢٠٢١)، والتي أظهرت نتائجها وجود عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لأسباب تعود إلى التلميذ، وبعضها إلى طرائق التدريس، وبعضها يعود إلى المقرر الدراسي، وبعضها يعود للمعلم، وأخرون يفسرونها بخلل وقصور في البيئة التعليمية، وأوصى الباحثون بأهمية تدريب وتأهيل المعلمين أثناء الخدمة على القضاء على خطورة هذه المشكلة، وكيفية التعامل معها لتفادي أضرارها على مسيرة التلميذ التعليمية. فمهما كانت الأسباب لابُدَّ من الوقوف عليها للتعرف أولًا على الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ أثناء القراءة لتشخصيها، وتحليلها، والتعرف على أسباب الوقوع فيها للتمكن من التدخل في معالجتها، وإيجاد البدائل التربوية المناسبة، كالبرامج العلاجية الفردية أو الجماعية. وعلى هذا الأساس أرادت الباحثة الوقوف على هذه المشكلة لتحديد الأسباب المؤدية لعسر القراءة، من خلال استطلاع آراء المعلمين والمعلمات عن أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبناءً على ما تقدم تتحدد المشكلة في الإجابة على الأسئلة التالية:

١-ما درجة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم بمدينة مكة المكرمة؟

٢-ما أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بالمعلم؟

٣- ما أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بالتلميذ؟

٤- ما أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بالمقرر الدراسي؟

٥- ما أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بأساليب التدريس؟

٦-هل توجد فروق من وجهة نظر المعلمين في أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تُعزى لمتغير (النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة)؟

أهداف الدراسة

١-التعرف على درجة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم بمدينة مكة المكرمة.

٢-التعرف على أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بالمعلم.

٣- التعرف على أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بالتلميذ.

٤- التعرف على أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بالمقرر الدراسي.

٥- التعرف على أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بأساليب التدريس.

٦-الكشف عن الفروق في أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم تُعزى لمتغيرات(النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة).

أهمية الدراسة

تظهر الأهمية فيما يلي:

الأهمية النظرية

تكمن أهمية الدراسة النظرية في:

١- كونها تركز على تحديد أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة؛ مما يساعد على وضع تصور علاجي مقترح لتجاوزها.

٢-قد تساعد المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية في التعرف على أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واكتشافها وتشخيص أسبابها مبكرًا، واستخدام أفضل البرامج لعلاجها.

٣-قد تفتح المجال أمام العديد من الدراسات البحثية الجديدة لمواجهة بعض مشكلات عسر القراءة.

الأهمية التطبيقية

تكمن أهمية الدراسة التطبيقية في :

١-قد تساعد نتائج الدراسة إدارة التعليم في بناء برامج تدريبية تساعد المعلمين والمعلمات على معالجة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢-قد تسهم نتائج الدراسة في الكشف عن جوانب القصور، مما يساعد صانعي القرار في التعليم لوضع الحلول لتفادي هذا القصور، من خلال وضع الخطط والبرامج العلاجية التي تساعد في علاجها.

٣-بناء أداة يمكن الاستفادة منها مستقبلا لمعرفة أسباب عسر القراءة لدى التلاميذ من وجهة نظر معلميهم.

مصطلحات الدراسة

القراءة:

"عملية شخصية ديناميكية يستثمر فيها الفرد خبراته الحياتية واتجاهاته، وأفكاره ومشاعره، ومخزونه المعرفي، وأعماله وملاحظاته ومشاهداته؛ لذا فإن القراءة تختلف من فرد إلى آخر في عناصرها ومقومات النجاح في إتقان كفاياته"(مصطفي،٢٠٠٥ ، ص ١٢).

عسر القراءة Dyslexia

"اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية ذات جذور عصيبة تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة، والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عمومًا، وعلى من توفر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعليم، والإطار الثقافي والاجتماعي"(الزيات، ٢٠٠٨، ص ١٥٩).

وقدمت الجمعية العالمية للديسلكسيا عام ٢٠٢٢ التعريف التالي ل" عسر القراءة": إعاقة تعليمية محددة ذات أصل بيولوجي عصبي، يتميز بصعوبات في التعرف على الكلمات بدقة أو بطلاقة، وبضعف قدرات التهجئة(**International Dyslexia Association**).

تعرف الباحثة عسر القراءة على أنه: ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في القراءة، وعدم قدرتهم على معرفة الحروف والكلمات ومعانيها ونطقها نطقاً صحيحًا، مما يؤثر في تعلمهم، ويضعف مستوى إنجازهم الأكاديمي.

ويعرف إجرائيًّا: درجة استجابة المعلمين والمعلمات على استبانة أسباب عسر القراءة المعدّة خصيصًا لأغراض هذه الدراسة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: عسر القراءة.

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول ١٤٤٣هـ /٢٠٢٢م.

الحدود البشرية: طُبقت على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.

الحدود الأدائية: استبانة عسر القراءة –من إعداد الباحثة.

الإطار النظري ودراسات السابقة

أولًا: القراءة

يُعَدُّ تعليم القراءة من الأهداف المهمة التي تسعى مرحلة التعليم الابتدائي إلى تحقيقها، فالقراءة وسيلة التلميذ لتحقيق ذاته وأداء دوره الاجتماعي، فهي أداة المجتمع للحفاظ على تراثه وثقافته وترابطه الاجتماعي(مصطفي ووافية،٢٠١٥).

ويعرف الحسن القراءة(٢٠٠٠) بأنها: " نطق الرموز نطقًا صحيحًا، مع فهم القارئ لما يقرأ ليتمكن من النقد والتحليل، ويستفيد مما يقرأ في حل مشكلاته ، وفي مواجهة مواقف الحياة" ص.١٣.

حدد المغراوي(٢٠١٧) للقراءة جانبين؛ الجانب الآلي يتمثل في معرفة شكل الحرف وصوته، والقدرة على تكوين كلمات وجمل، والجانب الإدراكي يتمثل في فهم النص المقروء؛ فالقراءة عملية معقدة نتاج تفاعل العديد من العمليات العقلية، مثل الانتباه، الإدراك البصرى والسمعي، والذاكرة. وتنقسم القراءة من حيث الشكل إلى نوعين، هما:

الأول: القراءة الصامتة، ويتم فيها تفسير الرموز الكتابية، وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت أو تحريك الشفاه، وتقوم على عنصرين، هما: النظر بالعين إلى المقروء، والنشاط الذهني الذي يستثيره القارئ إلى تلك الرموز.

النوع الثاني: العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة، حسب ما تحمل من معنى، فهي تعتمد على ثلاثة عناصر رئيسة، هي: رؤية الرمز بالعين، نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه الرمز.

فعملية القراءة ليست بالعملية البسيطة، بل عملية صعبة ومعقدة، حيث تتجاوز عملية تعرف الحروف ونطقها إلى الربط بالخبرات السابقة، والأفكار التي يتضمنها الكلام المقروء، ولا يمكن للتلميذ متابعة دراسته دون أن يكون متمكنًا من القراءة(كريمة،٢٠١٦).

ثانيًا: عسر القراءةDyslexia

عسر القراءة Dyslexia مصطلح يوناني يتكون من Dys، ويعنى الضعف أو عدم الكفاية، من " lexia"، وتعنى القراءة ، ويقصد به صعوبة التعامل مع الكلمات، أو قصور القراءة، أو التفريق بين الحروف والكلمات(سليمان ، ٢٠١٣). وتعرف الديسلكسيا على أنها واحدة من صعوبات التعلم، وتعني عدم القدرة على القراءة الصحيحة.

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم عسر القراءة، فيعرفها حمزة (٢٠٠٨) على أنها: " إحدى إعاقات التعلم التي تصيب الفرد مبكرًا، كغيرها من إعاقات مرحلة النمو، وهي خلل أو قصور أو اضطراب في القدرة على الكتابة والقراءة" ص٥٣.

وتعرف كريمة(٢٠١٦) عسر القراءة على أنه:" اضطراب تعلمي يتضح بشكل أساسي، كصعوبة في القراءة والهجاء، ولا يُعَدُّ إعاقة ذهنية، حيث يصيب أشخاصًا من جميع مستويات الذكاء المتوسط، أو فوق المتوسط، والعالي" ص٢١٧.

كما يعرفها نورالدين ومحمد(٢٠١٧) بأنها:" الصعوبة الكبيرة التي تواجه التلميذ في التعرف على الكلمة، أو فك رموزها، أو فهم معانيها، وتظهر من خلال الإضافة، والحذف، والإبدال، والتكرار، والقراءة المتقطعة، وعدم التفريق بين الحروف المتشابهة شكلًا ولفظًا" ص٢٨٨.

كما عُرِّفَت عسر القراءة على أنها: " صعوبة في المعالجة الصوتية والتهجئة، أو الاستجابة اللفظية المرئية السريعة"(Achilike,2020).

تنوعت مشكلة عسر القراءة تنوعًا كبيرًا نتيجة اختلاف مسبباتها واختلاف مظاهرها وأشكالها، يزداد هذا التنوع عند التعامل معها تعليميًّا ، نظرًا لاختلاف النظريات التي تناولت صعوبة القراءة أو ما

يسمى عسر القراءة؛ لذا تعددت المفاهيم المستخدمة لوصف الأداء غير المقبول من التلاميذ في القراءة، فهناك من يطلق عليها صعوبات، أو مشكلات، أو تأخرًا، أو عسرًا قرائيًّا، وهذه المفاهيم غير ثابتة، أي أنها لا تدل دلالة مطلقة على وصف للمفهوم، إنما تخضع لتحديد من يستخدمها، فقد ترتبط تسمية ما بمجال أو تخصص معين فتغلب عليه، لكن يبقى التحديد بتعريفها تعريفًا دقيقًا من أدوار من يستخدمها(الزايدي،٢٠١٠،ص. ٢).

يُعَدُّ عسر القراءة مشكلة متعددة الأبعاد، تكون مجتمعة في آن واحد، أو تكون واحدة منها فقط موجودة عند الفرد، ويتفق الباحثون على أن عسر القراءة يحدث لأفراد قدراتهم العقلية عادية لا يعانون من نقص جسدي أو مشكلات انفعالية، لكنهم موجودون في صفوف مدرسية عادية تقدم خبرات تعليمية تقليدية، مما يؤدي إلى عدم تعليم القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير كما هو متوقع ومطلوب من هؤلاء التلاميذ(القرعان،٢٠١٨).

عسر القراءة مصطلح يستخدم لوصف التلاميذ الذين يبدون انحرافًا عن الوسط في واحدة أو أكثر من العمليات اللازمة لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، بالرغم من كونهم أسوياء عقليًّا وحسيًّا وحركيًّا، إلا أنهم يعانون من صعوبة في القراءة والنطق والهجاء والفهم الصحيح، مما يؤدي إلى وجود مشكلة تعليمية تؤثر في تعلمهم، وتضعف مستوى إنجازهم الأكاديمي(الزبيد،٢٠٢١).

ولعل اكتشاف التلاميذ الذين يعانون من العسر القرائي في وقت مبكر يساعد في التخلص منها مبكرًا، ويقلل عدد التلاميذ المتسربين من الدراسة بسبب عجزهم عن القراءة بطريقة صحيحة.

من خلال ما تم عرضه من التعريفات يمكن استنتاج التعريف التالي: اضطراب تعلمي في النطق أو التهجي الحروف والكلمات، ليس له علاقة بمستويات الذكاء أو القدرات الذهنية، يظهر في عدم قدرة التلميذ على قراءة أو فهم ما يقرأ ، وصعوبة تفسير الرموز، والتفريق بين الحروف المتشابهة.

مظاهر صعوبات أو عسر القراءة

أوضح إبراهيم(٢٠١٠) أهم ما يميز عسر القراءة في جانبين، هما:

١-عيوب صوتية في أصوات الحروف، بحيث يعجز الشخص عن قراءة الكلمات والحروف، وعدم القدرة على التهجي.

٢-عيوب في القدرة على إدراك الكلمات ككل، وهذا يظهر في الجوانب التالية:

-الحذف لكلمات كاملة أو الأجزاء منها.
-الإبدال لكلمات داخل النص المقروء بكلمات وحروف أخرى.
-حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرؤها.
-القراءة السريعة وغير الصحيحة.
-الإدخال لكلمات غير موجودة في النص المقروء.
-قراءة الكلمات بطريقة عكسية.
-القراءة البطيئة وصعوبة التمييز بين الحروف.

أسباب عسر القراءة

هناك العديد من العوامل التي تنجز عنها الإصابة باضطراب عسر القراءة، من بينها عوامل ترجع للطفل نفسه، كالعجز في إحدى الحواس، خاصة البصر أو السمع، إضافة إلى المشاكل النفسية والعقلية، كقصور الانتباه، أو اضطراب الإدراك والذاكرة (فرحات،٢٠١٥).

مؤشرات عسر القراءة

يذكر تومسون ومارسلند ١٩٦٦ بعض المؤشرات التي تظهر على التلاميذ الذين لديهم عسر القرائي، هي:

١-تحصيلهم الدراسي في القراءة أقل بكثير عما هو متوقع، فيما يتعلق بعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة.

٢-لا يظهر أنهم يعانون من أي عجز متعلق بحاستَيْ السمع والإبصار، أو تلف المخ، أو أي انحراف أساسي بالشخصية.

٣-يظهر لديهم صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، وضعف في القراءة الجهرية، فلا يتعلمون بسهولة(حمزة، ٢٠٠٨، ص ١٤).

أهمية التدخل العلاجي في حالات العسر القرائي

يوضح إيكول Ekwall 1966 أن هناك ثلاثة أنواع من برامج القراءة، هي:

١-البرامج النمائية Development Programs : برامج التعليم التي تمت في الفصل العادي، والتي يتبعها المعلم لمتابعة احتياجات التلاميذ الذين يتقدمون بمعدل عادي يتفق مع قدراتهم.

٢-البرامج التصحيحية Corrective Programs : برامج لتعليم القراءة عن طريق معلم الفصل خارج الصف الدراسي لتصحيح صعوبات القراءة.

٣-البرامج العلاجية Remedial Programs : برامج لتعليم القراءة تستخدم خارج الفصل الدراسي لتعليم مهارات القراءة النمائية للتلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة(إبراهيم ،٢٠١٣ ، ص٩٥).

يجب على المدارس أن تفعل كل ما في وسعها لتعزيز التعليم للجميع، وهذا يعني وجوب أن تكون المناهج الدراسية مرنة وقابلة للتكيف مع جميع الطلاب، فلا يتعلق الإدماج بجعل الجميع متساوين، بل يتعلق باحترام اختلافات، فكل حالة هي حالة مختلفة. كوننا مدرسين يجب أن نكون على دراية بهذا الفكر، وعندما ننظر إلى فصلنا بأكمله يجب أن ننظر إلى كل طالب على أنه فرد منفرد(Leite,2012) .

ثانيًا: الدراسات السابقة

هدفت دراسة عثامنة (٢٠١٠) إلى: الكشف عن مظاهر الضعف اللغوي وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في منطقة المثلث الشمالي(لواء حيفا). تكونت عينة الدراسة من ٢٥٣ معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة مظاهر الضعف اللغوي، واستبانة أسباب الضعف اللغوي اللتين تم بناؤهما لأغراض الدراسة. أظهرت النتائج أن أسباب الضعف اللغوي الأكثر انتشارًا كانت من الأسباب المتعلقة بمجال المتعلم، مجال تخطيط مناهج القراءة، ومجال المعلم وطرق التدريس، وبدرجة مرتفعة.

أجرى البيشي(٢٠١٦) دراسة استهدفت التعرف على الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين، كما هدفت إلى استقصاء أثر متغيرَيْ(المؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي) في درجة تقدير المعلمين لأسباب الضعف القرائي والكتابي لدى الصفوف الأولية -من إعداد الباحث- تضمنت ٤٢ فقرة وسؤالًا مفتوحًا موجهًا إلى المعلمين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج أن هناك مجموعة من الأسباب للضعف القرائي والكتابي لدى الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين، حيث جاءت الأسباب التي تعود إلى الطالب في المرتبة الأولى بمتوسط(٣.٩٦)، تليها

الأسباب التي تعود لطرائق التدريس بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي(٣.٩٠)، ثم جاءت الأسباب التي تعود للمعلم في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(٣.٦٥)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تُعزى للمؤهل العلمي.

أما دراسة زيد(٢٠١٦) فاستهدفت التعرف على أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس، وبيان أثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في متوسطات وجهات نظر المعلمين في أسباب تدني مستوى القراءة. استخدمت الباحثة المنهج المختلط وقد تم اختيار عينة عشوائية حجمها ١٦٥ معلماً ومعلمة. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانة تضم ٥٢ فقرة موزعة على أربعة مجالات. أظهرت النتائج أن أسباب تدني مستوى القراءة كانت مرتفعة وتعود للطالب ، ومتوسطة في مجالي المتعلقة بالمحتوى وأساليب التقويم، ومنخفضة للأسباب المتعلقة بطرائق التدريس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزى للنوع والمؤهل العلمي والخبرة.

قام البطوش(٢٠١٨) بدارسة تستهدف التعرف على صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية في المدارس الأهلية بحائل، وتقديم سبل علاجها من وجهة نظرهم، وطبقت الدراسة على عينة طبقية عشوائية بلغت ٢٠٦ من الذكور والإناث، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من ٣٦ فقرة، بالإضافة إلى سؤال مفتوح، وقد استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة ككل كانت متوسطة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس والتخصص والخبرة.

أجرت Ogunsola(2018) دراسة استهدفت تأهيل المعلمين، وتحديد عسر القراءة في المدارس الابتدائية في ولاية أويو بنيجيريا، ومعرفة العلاقة بين مؤهلات المعلمين وتحديد عسر القراءة، تم جمع البيانات من خلال استخدام استبيان بعسر القراءة –من إعداد الباحث، تم إجراؤه على ١٤٧ معلمًا في المرحلة الابتدائية في الولاية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المعرفة بعُسر القراءة بين المعلمين منخفض ، حيث إن ٣١٪ فقط كانوا على دراية بعُسر القراءة، كما أظهرت أن العلاقة بين مؤهلات المعلمين وخبراتهم في التدريس ضعيفة.

أجرى حساني(٢٠٢٠) دراسة بهدف التعرف على أسباب الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، وتقديم الحلول المقترحة لعلاج هذا الضعف. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة أداة لجمع البيانات تم تطبيقها على ١٠٢ من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. أسفرت النتائج أن أسباب القرائي والكتابي المتعلقة بالطالب جاءت أولًا، تليها الأسباب المتعلقة بالإدارة المدرسية، تليها الأسباب المتعلقة بالنظام التعليمي، ثم الأسباب المتعلقة بالكتاب المقرر، تليها الأسباب المتعلقة بالمعلم.

أما دراسة الخليفات (٢٠٢٠) فاستهدفت التعرف على أسباب ضعف طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في المهارات الأساسية في القراءة من وجهة نظر المعلمات في لواء الأغوار الجنوبية، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، حيث تم تطوير أداة تكونت من ٣٧ فقرة مقسمة إلى أربعة مجالات. وتكونت عينة الدراسة من ٤٤ معلمة ممن يدرسْنَ الصفوف الثلاثة الأولى، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى أن تقديرات المعلمات للصفوف الأولى حول أسباب ضعف طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في المهارات الأساسية في القراءة جاءت مرتفعة. وجاء في المرتبة الأولى الأسباب المتعلقة بالأسرة، ثم الأسباب المتعلقة بالبيئة التعليمية، تليها الأسباب المتعلقة بالطالب، وأخيرًا الأسباب المتعلقة بالمعلم. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمات تُعزى لمتغير الخبرة، ولمتغير المؤهل العلمي ما عدا مجال الأسباب المتعلقة بالبيئة التعليمية فلصالح ذوى المؤهل العلمي (بكالوريوس).

أجرى الزبيد(٢٠٢١) دراسة استهدفت الكشف عن العوامل المؤثرة في ضعف القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين، كما هدفت إلى استقصاء أثر متغيرَيْ(الخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي)، وتكونت عينة الدراسة من٩٠ معلمًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وتحقيقًا لهدف الدراسة تم بناء استبانة تكونت من ٣٥ فقرة، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن العوامل المؤثرة في ضعف القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاء المحور الثاني العوامل المتعلقة بالتلميذ في المرتبة الأولى وبدرجة عالية ، وجاء في المرتبة الثانية المحور الرابع العوامل المتعلقة بطريقة

التدريس وبدرجة عالية، ثم المحور الأول العوامل المتعلقة بالمعلم في المرتبة الثالثة وبدرجة عالية، وأخيرًا جاء المحور الثالث العوامل المتعلقة بالمقرر الدراسي في المرتبة الرابعة وبدرجة متوسطة.

أجرى كل من Tosun et al.,(2021) دراسة بهدف تطوير مقياس معرفة معلمي المدارس الابتدائية وإدراكهم لعسر القراءة، شارك في الدراسة مائتان وواحد من معلمي المدارس الابتدائية، تبحث هذه الدراسة أيضًا فيما إذا كانت معرفة المعلمين وإدراكهم لعُسر القراءة يختلفان فيما يتعلق بخلفياتهم التدريسية. أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرة التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية ومعرفتهم بعُسر القراءة.

التعقيب على الدراسات السابقة

أجمعت الدراسات السابقة على أن أسباب صعوبة القراءة لدى التلاميذ يعود إلى التلميذ نفسه، مثل دراسة عثامنة(٢٠١٠)، البيشي(٢٠١٦)، زيد(٢٠١٦)، حساني(٢٠٢٠)، الزبيد(٢٠٢١)، ماعدا دراسة الخليفات (٢٠٢٠) التي أظهرت أن السبب الأول يعود إلى الأسرة ، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تُعزى للجنس، والمؤهل العلمي والخبرة، مثل دراسة البيشي(٢٠١٦)، زيد(٢٠١٦)، Ogunsola(2018) ، الخليفات(٢٠٢٠)، والزبيد(٢٠٢١) Tosun et al.,(2021). استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي، وأجريت جميع الدراسات السابقة في مجال عسر القراءة على عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية. تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في كيفية إعداد عبارات الاستبانة والإطار النظري، وتفسير النتائج.

ما تميزت به الدراسة الحالية أنها من الدراسات التي تناولت أسباب صعوبة القراءة لدى التلاميذ من وجهة نظر معلميهم بمدينة مكة المكرمة، كما أنها جاءت مسايرة لكثير من الدراسات السابقة في إجرائها على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

منهجية وإجراءات الدراسة

المنهج: تم استخدام المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته طبيعة متغيرات الدراسة.

المجتمع : جميع المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة.

عينة الدراسة :

عينة استطلاعية : تكونت العينة من ٣٠ معلمًا/معلمة التعليم العام بالمرحلة الابتدائية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وذلك بهدف تقنيين الاستبانة.

العينة الأساسية : طبقت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام بالمرحلة الابتدائية، وعددهم ٢٧٧ معلمًا/ معلمة.

خصائص عينة الدراسة

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات (النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة)، والجــدول التالي يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة:

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية %
النوع	معلمة	143	% 51.62
	معلم	134	% 48.38
المؤهل العلمي	بكالوريوس	246	% 88.81
	دراسات عليا	31	% 11.19
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	10	% 3.61
	من ٥-١٠ سنوات	56	% 20.22
	من ١٠ -١٥ سنة	70	% 25.27
	أكثر من ١٥ سنة	10	% 3.61
المجموع		277	% 100.00

يتضح من الجدول (١) السابق أن المعلمات المشاركات في الدراسة يمثلْنَ ما نسبته (٥١.٦٢%) من إجمالي عينة الدراسة مقابل (٤٨.٣٨%) من المعلمين، وبالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فكانت أغلب عينة الدراسة بنسبة (٨٨.٨١%) من حملة مؤهل البكالوريوس، بينما (١١.١٩ %) من حملة الدراسات العليا،وبالنسبة لمتغير الخبرة نجد أن الذين خبرتهم "من١٠-١٥ سنة"يمثلون(٢٥.٢٧ %)،

يليهم " من ٥-١٠ سنوات" بنسبة (٢٠.٢٢)، في حين الذين خبرتهم " أقل من ٥ سنوات" و " أكثر من ١٥ سنة " يمثلون (٣.٦١%) من إجمالي عينة الدراسة.

إجراءات بناء أداة الدراسة :

تتكون أداة الدراسة من استبانة (من إعداد الباحثة) الهدف منها معرفة أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. وقد اتبعت الخطوات التالية في إعداد الاستبانة:

١-إجراء مقابلة مع بعض معلمات المرحلة الابتدائية لاستطلاع آرائهن عن أسباب عسر القراءة لدى التلاميذ، وذلك من خلال تجربتهن الميدانية.

٢-الاطلاع على الدراسات السابقة المقاربة للدراسة للاستفادة منها في بناء عبارات الاستبانة، مثل: دراسة محمد(٢٠٠٩)، والزايدي(٢٠١٠)،والبيشي(٢٠١٦)، والدهيني(٢٠١٧) ،والزبيد(٢٠٢١).

٣-صياغة عبارات بشكلها الأولى، وتقسيمها حسب الأبعاد.

٤- تم تحديد أسباب عسر القراءة، بحيث تغطى أربعة أبعاد، هي:

-أسباب تتعلق بالمعلم وعددها٧ عبارات.

-أسباب تتعلق بالتلميذ وعددها ٩عبارات.

-أسباب تتعلق بالمقرر الدراسي وعددها ٧ عبارات.

-أسباب تتعلق بأساليب التدريس وعددها٧ عبارات.

٥- عرض الاستبانة على متخصصين في علم النفس التربوي للحكم على صلاحية الاستبانة للتطبيق ومدى ملاءمته للهدف والأبعاد الفرعية، وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات.

٦- تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية مكونة من(٣٠) معلمًا/معلمة من المرحلة الابتدائية، بهدف التأكد من مدى صلاحية الاستبانة للتطبيق على عينة الدراسة الحالية، وتحديد الخصائص السيكومترية .

٧-تعليمات الاستبانة : روعي عند صياغة التعليمات توضيح الهدف من الاستبانة، مع التأكيد على سرية المعلومات واستخدامها من أجل أغراض البحث العلمي، كذلك التوضيح بعدم وجود إجابة

صحيحة وأخرى خاطئة، إنما الإجابة الصحيحة التي تعبر بالفعل عن وجهة نظر معلم، والتنبيه باختيار استجابة واحدة لكل عبارة، وعدم ترك عبارة دون إجابة.

٨-**الصورة النهائية للاستبانة:** تكونت الاستبانة من ٣٠ عبارة موزعة على أربعة أبعاد، يتم الإجابة عنها من خلال الاختيار من بين خمس استجابات: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، وغير موافق بشدة) وتقدر درجات (٥،٤،٣،٢،١) بالترتيب.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

١- التحليل العاملي الاستكشافي:

قامت الباحثة باختبار صدق أداة الدراسة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) Exploratory Factor Analysis، وقبل إجراء عملية التحليل العاملي يجب التأكد من تحقق بيانات الشروط الأساسية لاستخدام هذا الأسلوب الإحصائي، وهي كفاية العينة، وتوفر علاقات ارتباطية دالة بين المتغيرات لاستخدام التحليل العاملي، والقيمة المطلقة لمحدد مصفوفة معاملات.

يستدل على كفاية حجم العينة عن طريق استخدام اختبار كايزر – ماير – أولكن (Kaiser – Meyer – Olkin) المعروف اختصارًا بـ (KMO) ، والذي يجب ألا يقل عن (٠.٥٠)، كما يتم التحقق من توفر علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائيًا بين المتغيرات من خلال اختبار بارتليت (Bartlett's Test of Sphericity)، وذلك للتحقق من أن مصفوفة معاملات الارتباط ليست على صورة مصفوفة الوحدة، وأن تكون القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة معاملات الارتباط أكبر من ٠.٠٠٠٠٠١، وهذا يدل على وجود اعتماد خطي Linear Dependency يحجب المساهمة الخاصة لكل متغير في تحديد عدد العوامل. تم التأكد من هذه الشروط، والجدول التالي (٢) يوضح نتائجها:

جدول (٢): *نتائج (KMO & Bartlett) إستبانه عسر القراءة*

الاستبانة	اختبار KMO	اختبار Bartlett's Test		محدد مصفوفة الارتباطات
		مربع كاي	مستوى الدلالة	
عسر القراءة	0.882	4771.226	0.000	1.52

من الجدول السابق (٢) نجد أن قيمة (KMO) للمقياس تساوي (٠.٨٨٢)، وهي قيمة مقبولة وتحقق شرط استخدام التحليل العاملي لمناسبة عينة الدراسة، حيث إن القيمة المقبولة (٠.٥٠) فأكثر، كما يتضح من الجدول أن درجة الدلالة الإحصائية لاختبار (Bartlett) أقل من (٠.٠٥)، مما يدل على توافر علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا كافية لاستخدام التحليل العاملي، وتم التأكد من عدم وجود ازدواجية خطية، من خلال إيجاد محدد المصفوفة، حيث كانت قيمة محدد المصفوفة أكبر من (٠.٠٠٠٠١)، وهو الشرط لتحقق عدم الازدواجية.

ونظرًا لتحقق الشروط السابقة فقد قامت الباحثة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من صدق الاستبانة، وتم استخدام تحليل المكونات الأساسية Principle Components Analysis ، مع إجراء التدوير المتعامد للمحاور بطريقة (Varimax)، وتم اعتماد محك كايزر Kasaer Criterion ، والذي يُعَدُّ من أكثر المحكات شيوعًا واستخدامًا، ويعتمد على كون قيمة الجذر الكامن (Eigenvalue) الواحد الصحيح أو أكثر، ومحك تشبعات العبارات ضمن أبعادها، حيث تم اعتبار التشبع بمقدار (٠.٣٠) فأكثر للعبارة مقبولًا وفقًا لخطوات التحليل العاملي، وسيتم استبعاد العبارات التي كانت أقل من (٠.٣٠). والجدول التالي (٣) يوضح مصفوفة العوامل، وتشبعات العبارات، بالإضافة إلى قيم الجذر الكامن، ونسبة التباين المفسر للعوامل، واشتراكيات عبارات الاستبانة.

جدول (٣): *مصفوفة العوامل وتشبعات العبارات بالعوامل التي استخلصت بطريقة المكونات الرئيسة بعد التدوير بطريقة فاريماكس استبانة عسر القراءة*

م	العوامل				الاشتراكات
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
1	0.625				0.419
2	0.587				0.475
3	0.675				0.550
4	0.554				0.432
5	0.704				0.540
6	0.665				0.594
7	0.811				0.679

م	العوامل				الاشتراكات
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
8		0.500			0.460
9		0.736			0.646
10		0.662			0.511
11		0.724			0.539
12		0.569			0.451
13		0.684			0.581
14		0.613			0.547
15		0.695			0.616
16		0.659			0.602
17			0.489		0.551
18			0.603		0.549
19			0.803		0.700
20			0.780		0.675
21			0.765		0.660
22			0.738		0.645
23			0.724		0.573
24				0.539	0.530
25				0.700	0.638
26				0.596	0.676
27				0.608	0.654
28				0.754	0.659
29				0.693	0.598
الجذر الكامن	9.805	3.291	2.362	1.734	-
نسبة التباين	32.684	10.969	7.874	5.781	-
نسبة التباين التراكمية	32.684	43.652	51.527	57.308	-

يتضح من خلال الجدول السابق (٣) أن الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح، وقد أسفر عن استخلاص (٤) عوامل استوعبت (٥٧.٣٠٨٪) من نسبة التباين الكلي للمصفوفة، وهي قيمة تتجاوز النسبة المطلوبة وقدرها (٥٠%).

العامل الأول: يضم (٧عبارات) كما هي دون تغيير؛ لأن معاملات التشبع الخاصة بهذه الفقرات كانت (٠.٣٠) فأكثر، وقد بلغ الجذر الكامن (Eigenvalue) لهذا العامل (٩.٨٠٥)، وأسهم في تفسير ما نسبته (٣٢.٦٨٤%).

العامل الثاني: يضم (٩عبارات) كما هي دون تغيير؛ لأن معاملات التشبع الخاصة بهذه الفقرات كانت (٠.٣٠) فأكثر، وقد بلغ الجذر الكامن (Eigenvalue) لهذا العامل (٣.٢٩١)، وأسهم في تفسير ما نسبته (١٠.٩٦٩%).

العامل الثالث: يضم (٧عبارات) كما هي دون تغيير؛ لأن معاملات التشبع الخاصة بهذه الفقرات كانت (٠.٣٠) فأكثر، وقد بلغ الجذر الكامن (Eigenvalue) لهذا العامل (٢.٣٦٢)، وأسهم في تفسير ما نسبته (٧.٨٧٤%).

العامل الرابع: يضم (٧عبارات) كما هي دون تغيير؛ لأن معاملات التشبع الخاصة بهذه الفقرات كانت (٠.٣٠) فأكثر، وقد بلغ الجذر الكامن (Eigenvalue) لهذا العامل (١.٧٣٤)، وأسهم في تفسير ما نسبته (٥.٧٨١%).

٢- الصدق المحتوى:

٢-١- معاملات الارتباط بين درجات العبارات ومجموع البعد الذي تنتمي إليه:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، والجدول التالي يوضح نتائجها:

جدول (٤): *معاملات ارتباط بيرسون عبارات استبانة عسر القراءة بالدرجة الكلية لكل بعد*

البعد المتعلق بالمعلم		البعد المتعلق بالتلميذ		البعد المتعلق بالمقرر الدراسي		البعد المتعلق بأساليب التدريس	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.532	8	0.535	17	0.689	24	0.732
2	0.709	9	0.784	18	0.701	25	0.676
3	0.760	10	0.682	19	0.795	26	0.841
4	0.658	11	0.676	20	0.814	27	0.840
5	0.772	12	0.673	21	0.769	28	0.714
6	0.758	13	0.742	22	0.761	29	0.716
7	0.749	14	0.691	23	0.725	30	0.671
–	–	15	0.789	–	–	–	–
–	–	16	0.773	–	–	–	–

** دال عند المستوى (٠.٠١)

من خلال الجدول السابق يتضح أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات عالية، حيث تراوحت في البعد المتعلق بالمعلم بين (٠.٥٣٢ – ٠.٧٧٢)، أما البعد المتعلق بالتلميذ فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٥٣٥ – ٠.٧٨٩)، وجاء البعد المتعلق بالمقرر الدراسي بمعاملات ارتباط تتراوح بين (٠.٦٨٩ – ٠.٨١٤)، في حين جاء البعد المتعلق بأساليب التدريس بمعاملات ارتباط تتراوح بين (٠.٦٧١ – ٠.٨٤١)، مما يدل على توافر درجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة.

٢-٢- الاتساق الداخلي بين كل الدرجة الكلية لكل بعد والمتوسط الكلي للاستبانة:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بين كل الدرجة الكلية لكل بعد والمتوسط الكلي للاستبانة، من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين المتوسط الكلي لكل بعد المتوسط الكلي للاستبانة، والجدول التالي يوضح نتائجها:

جدول (٥): *معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية لاستبانة عسر القراءة*

م	الأبعاد	معامل الارتباط
1	البعد المتعلق بالمعلم	0.802 **
2	البعد المتعلق بالتلميذ	0.781 **
3	البعد المتعلق بالمقرر الدراسي	0.723 **
4	البعد المتعلق بأساليب التدريس	0.832 **

** دال عند المستوى (٠.٠١)

نلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد التي تتكون منها الاستبانة جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط بين (٠.٧٢٣ - ٠.٨٣٢)، مما يدل على توافر درجة مقبولة من الصدق لأداة الدراسة.

٣- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

لمعرفة قدرة الاستبانة على التمييز تم تحديد الأرباعي الأعلى والأدنى في المجموع الكلي للاستبانة، وتمت مقارنة المجموعتين الطرفيتين في الأبعاد والمجتمع الكلي، والجدول التالي يوضح نتائجها:

جدول (٦): *الفروق بين المجموعتين ذات الأداء المرتفع وذات الأداء المنخفض على أبعاد استبانة عسر القراءة والمجموع الكلي*

المتغيرات		الإحصاءات الوصفية			اختبار الفرق بين المتوسطات		
الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة الدلالة الإحصائية
البعد المتعلق بالمعلم	الأعلى	79	4.13	0.566	14.372	156	*0.000
	الأدنى	79	2.70	0.681			
البعد المتعلق بالتلميذ	الأعلى	79	4.35	0.385	14.344	156	*0.000
	الأدنى	79	3.14	0.641			
البعد المتعلق بالمقرر الدراسي	الأعلى	79	4.17	0.619	15.081	156	*0.000
	الأدنى	79	2.65	0.647			
البعد المتعلق بأساليب التدريس	الأعلى	79	4.36	0.428	18.436	156	*0.000
	الأدنى	79	2.82	0.607			
مقياس عسر القراءة	الأعلى	79	4.26	0.289	28.555	156	*0.000
	الأدنى	79	2.85	0.330			

* دال عند المستوى (٠.٠٥) يتضح من الجدول السابق أن أبعاد استبانة عسر القراءة لديها القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين، مما يؤكد الصدق التمييزي للاستبانة.

٤- الثبات

قامت الباحثة بحساب ثبات استبانة عسر القراءة باستخدام معامل ثبات الفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح معامل الثبات للاستبانة:

جدول (٧): *معامل الثبات ألفا كرونباخ لاستبانة عسر القراءة*

الأبعاد	الفا كرونباخ
البعد المتعلق بالمعلم	**0.815**
البعد المتعلق بالتلميذ	**0.873**
البعد المتعلق بالمقرر الدراسي	**0.871**
البعد المتعلق بأساليب التدريس	**0.862**
الثبات الكلي لمقياس عسر القراءة	**0.925**

يتضح من الجدول السابق أن استبانة عسر القراءة يتمتع بثبات عالٍ إحصائيًا، حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ (٠.٩٢٥)، وهي درجة ثبات عالية، كما أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة تتراوح بين (٠.٨١٥ – ٠.٨٧١)، وهذا يعني أن الاستبانة تتمتع بمعاملات ثبات مقبولة.

عرض نتائج الدراسة

إجابة السؤال الأول: ما درجة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم بمدينة مكة المكرمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اعتماد معيار درجة الاستجابة على النحو التالي:

(موافق بشدة= ٥ درجات)، (موافق= ٤ درجات)، (محايد= ٣)، (غير موافق = ٢)، و(غير موافق بشدة = ١)، وبناء على ذلك تتراوح قيم المتوسط الحسابي للعبارة أو المحور:

من (١) إلى أقل من (١.٨٠) تمثل درجة استجابة (غير موافق بشدة).

من (١.٨٠) إلى أقل من (٢.٦٠) تمثل درجة استجابة (غير موافق).

من (٢.٦٠) إلى أقل من (٣.٤٠) تمثل درجة استجابة (محايد).

من (٣.٤٠) إلى أقل من (٤.٢٠) تمثل درجة استجابة (موافق).

من (٤.٢٠) إلى (٥) تمثل درجة استجابة (موافق بشدة).

وعليه قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومن ثم ترتيب العبارات تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل محور، ويبين جدول (٨) ذلك على النحو التالي:

جدول (٨): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
2	البعد المتعلق بالتلميذ	3.80	0.657	1	موافق
4	البعد المتعلق بأساليب التدريس	3.62	0.772	2	موافق
1	البعد المتعلق بالمعلم	3.51	0.776	3	موافق
3	البعد المتعلق بالمقرر الدراسي	3.35	0.860	4	محايد
	المتوسط الكلي (عسر القراءة)	3.59	0.594		موافق

يتضح من الجدول السابق (٨) أن درجة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم بمدينة مكة المكرمة كانت بدرجة استجابة (موافق)، حيث كان المتوسط الحسابي العام (٣.٥٩) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٥٩٤).

كما يتبين من الجدول السابق أن البعد المتعلق بالتلميذ جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٨٠)، يليه في الترتيب الثاني البعد المتعلق بأساليب التدريس بمتوسط حسابي (٣.٦٢)، وجاء في الترتيب الثالث البعد المتعلق بالمعلم بمتوسط حسابي (٣.٥١)، وجميعها بدرجة استجابة (موافق)، في حين جاء في الترتيب الرابع والأخير البعد المتعلق بالمقرر الدراسي بمتوسط حسابي (٢.٣٥)، بدرجة استجابة (محايد).

إجابة السؤال الثاني: ما أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بالمعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومن ثم ترتيب العبارات تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين جدول (٩) ذلك على النحو التالي:

جدول (٩): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب عسر القراءة المتعلقة بالمعلم*

م	الأسباب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
1	زيادة النصاب اليومي من الحصص الدراسية لمعلمي	4.00	1.184	1	موافق
2	عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.	3.55	1.101	2	موافق
6	ضعف معرفة بعض المعلمين بأساليب تنمية مهارات القراءة.	3.5	1.015	3	موافق
4	تحدث بعض المعلمين باللهجة العامية داخل الصف الدراسي.	3.49	1.086	4	موافق
7	إهمال بعض المعلمين للواجبات المنزلية التي ترفع أداء التلاميذ في القراءة.	3.35	1.224	5	محايد
3	قلة تقديم التشجيع والدعم اللازم للتلاميذ.	3.33	1.134	6	محايد
5	ضعف القدرة لدى بعض المعلمين في تهيئة الجو الدراسي المناسب لمهارة القراءة .	3.28	1.135	7	محايد
	البعد المتعلق بالمعلم	3.51	0.776		موافق

يتضح من جدول السابق (٩) أن درجة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بالمعلم كانت بدرجة استجابة (موافق)، حيث جاء المتوسط الحسابي العام (٣.٥١) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٧٧٦). جاء في الترتيب الأول من أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بالمعلم عبارة: (زيادة النصاب اليومي من الحصص الدراسية لمعلمي) بمتوسط حسابي (٤.٠٠)، وفي الترتيب الثاني عبارة: (عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ) بمتوسط حسابي (٣.٥٥)، وكلاهما بدرجة استجابة (موافق)، وجاءت باقي العبارات المحددة في هذا البعد بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٣.٥٤ – ٢.٣٣). وفي الترتيب الأخير جاءت عبارة:(ضعف القدرة لدى بعض المعلمين في تهيئة الجو الدراسي المناسب لمهارة القراءة) بمتوسط حسابي (٣.٢٨) بدرجة استجابة (محايد).

إجابة السؤال الثالث

ما أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بالتلميذ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومن ثم ترتيب العبارات تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين جدول (١٠) ذلك على النحو التالي:

جدول (١٠): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب عسر القراءة المتعلقة بالتلميذ*

م	الأسباب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
4	يقرأ النص المكتوب بصورة متقطعة.	4.10	0.839	1	موافق
3	خوف التلاميذ من الوقوع في الخطأ أثناء القراءة.	4.07	0.833	2	موافق
1	يحذف حرف أو كلمة أثناء القراءة.	4.01	0.843	3	موافق
8	صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة.	3.98	0.866	4	موافق
7	يبدل بعض الكلمات بأخرى أو حرفًا بحرف.	3.90	0.786	5	موافق
9	صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة.	3.86	0.955	6	موافق
2	يقفز أثناء القراءة من سطر أو أكثر لم يقرؤه.	3.49	1.112	7	موافق
5	يضيف كلمة للجملة ليست موجودة.	3.43	1.063	8	موافق
6	صعوبة الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.	3.38	1.038	9	محايد
	البعد المتعلق بالتلميذ	3.80	0.657		موافق

يتضح من جدول السابق (١٠) أن درجة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بالتلميذ كانت بدرجة استجابة (موافق)، حيث جاء المتوسط الحسابي العام (٣.٨٠) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٦٥٧). جاء في الترتيب الأول من أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بالتلميذ عبارة: (يقرأ النص المكتوب بصورة متقطعة) بمتوسط حسابي (٤.١٠)، وفي الترتيب الثاني عبارة: (خوف التلاميذ من الوقوع

في الخطأ أثناء القراءة) بمتوسط حسابي (٤.٠٧)، وكلاهما بدرجة استجابة (موافق)، وجاءت باقي العبارات المحددة بهذا البعد بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٤.٠١ – ٣.٤٣)، وفي الترتيب الأخير جاءت عبارة: (صعوبة الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة) بمتوسط حسابي (٣.٣٨) بدرجة استجابة (محايد).

إجابة السؤال الرابع

ما أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بالمقرر الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومن ثم ترتيب العبارات تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين جدول (١١) ذلك على النحو التالي:

جدول (١١): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب عسر القراءة المتعلقة بالمقرر الدراسي*

م	الأسباب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
7	بعض الموضوعات لا تزيد من حصيلة التلاميذ القرائية.	3.61	1.039	1	موافق
1	احتواء المقرر الدراسي على بعض الجمل أو الكلمات الغامضة والصعبة.	3.58	1.141	2	موافق
6	بعض الموضوعات في المقرر الدراسي لا تتناسب مع قدرات التلاميذ وميولهم.	3.57	1.119	3	موافق
5	ضعف الجانب المهاري التطبيقي في المقرر الدراسي.	3.45	1.114	4	موافق
3	عدم التدرج المنطقي لموضوعات المقرر الدراسي.	3.32	1.204	5	محايد
2	وجود أخطاء مطبعية في المقرر الدراسي.	2.98	1.154	6	محايد
4	لغة المقرر الدراسي لا تتناسب مع لغة التلاميذ.	2.93	1.231	7	محايد
	البعد المتعلق بالمقرر الدراسي	3.35	0.860		محايد

يتضح من الجدول السابق (١١) أن درجة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بالمقرر الدراسي كان بدرجة استجابة (محايد)، حيث جاء المتوسط الحسابي

العام (٣.٣٥) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٨٦٠). جاء في الترتيب الأول من أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بالمقرر الدراسي عبارة: (بعض الموضوعات لا تزيد من حصيلة التلاميذ القرائية) بمتوسط حسابي (٣.٦١)، وفي الترتيب الثاني عبارة: (احتواء المقرر الدراسي على بعض الجمل أو الكلمات الغامضة والصعبة) بمتوسط حسابي (٣.٥٨)، وكلاهما بدرجة استجابة (موافق)، وجاءت باقي العبارات المحددة بهذا البعد بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٣.٥٧ – ٢.٩٨)، وفي الترتيب الأخير جاءت عبارة: (لغة المقرر الدراسي لا تتناسب مع لغة التلاميذ) بمتوسط حسابي (٢.٩٣) بدرجة استجابة (محايد).

إجابة السؤال الخامس

ما أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بأساليب التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومن ثم ترتيب العبارات تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين جدول (١٢) ذلك على النحو التالي:

جدول (١٢): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب عسر القراءة المتعلقة بأساليب التدريس*

م	الأسباب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
2	قلة الوسائط التعليمية لتعليم مهارات القراءة داخل الصف الدراسي.	3.85	0.951	1	موافق
7	قلة الأنشطة التدريبية على القراءة في الصف الدراسي.	3.64	1.100	2	موافق
4	ضعف الإثارة والتشويق في إستراتيجيات التدريس.	3.60	1.022	3	موافق
6	قلة التركيز على النطق السليم في طرائق التدريس.	3.60	0.994	٣ مكرر	موافق
1	يركز المعلم على عدد معين من التلاميذ في الصف الدراسي.	3.58	1.079	4	موافق
3	عدم تنوع استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلم.	3.56	1.008	5	موافق
5	استخدام طرق التدريس التقليدية القائمة على التلقين والحفظ في تعليم مهارات القراءة.	3.55	1.143	6	موافق
	البعد المتعلق بأساليب التدريس	3.62	0.772		موافق

يتضح من جدول السابق (١٢) أن درجة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بأساليب التدريس كانت بدرجة استجابة (موافق)، حيث جاء المتوسط الحسابي العام (٣.٦٢) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٧٧٢).

جاء في الترتيب الأول من أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم المتعلقة بأساليب التدريس عبارة: (قلة الوسائط التعليمية لتعليم مهارات القراءة داخل الصف الدراسي) بمتوسط حسابي (٣.٨٥)، وفي الترتيب الثاني عبارة: (قلة الأنشطة التدريبية على القراءة في الصف الدراسي) بمتوسط حسابي (٣.٦٤)، وكلاهما بدرجة استجابة (موافق)، وجاءت باقي العبارات المحددة بهذا البعد بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٣.٦٠ – ٣.٥٦)، وفي الترتيب الأخير جاءت عبارة: (استخدام طرق التدريس التقليدية القائمة على التلقين والحفظ في تعليم مهارات القراءة) بمتوسط حسابي (٣.٥٥) بدرجة استجابة (موافق).

إجابة السؤال السادس

هل توجد فروق من وجهة نظر المعلمين في أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تُعزى لمتغيرات(النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على استبانة عسر القراءة ككل، وفق متغيرات (النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة)، ويبين جدول (١٣) ذلك على النحو التالي:

جدول (١٣): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على استبانة عسر القراءة ككل، وفقًا لمتغير (النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة)*

المتغير	المستوى/الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع	معلمة	3.50	0.585
	معلم	3.68	0.592
	الكلي	3.59	0.594
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.57	0.599
	دراسات عليا	3.70	0.550
	الكلي	3.59	0.594
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	3.76	0.902
	من ٥-١٠ سنوات	3.56	0.643
	من ١٠ -١٥ سنة	3.53	0.562
	أكثر من ١٥ سنة	3.61	0.566
	الكلي	3.59	0.594

يُلاحظ من جدول (١٣) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس عسر القراءة ككل، وفقًا لمتغيرات الدراسة (النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (Three way ANOVA)، ويبين جدول (١٤) ذلك على النحو التالي:

جدول (١٤) *نتائج تحليل التباين الثلاثي للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على استبانة عسر القراءة ككل، وفقاً لمتغيرات(النوع ، و المؤهل العلمي، والخبرة)*

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع	0.412	1	0.412	1.217	0.271
المؤهل العلمي	0.027	1	0.027	0.080	0.778
الخبرة	2.093	3	0.698	2.062	0.106
الخطأ	89.008	263	0.338		
المجموع المُعدّل	97.390	276			

يُلاحظ من جدول (١٤) أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير النوع بلغت (٠.٢٧١)، و بلغت لمتغير المؤهل العلمي (٠.٧٧٨)، وفي متغير الخبرة بلغت (٠.١٠٦)، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α =٠.٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة عسر القراءة ككل، يُعزى لمتغيرات الدراسة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد استبانة عسر القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولية (البعد المتعلق بالمعلم، البعد المتعلق بالتلميذ، البعد المتعلق بالمقرر الدراسي، والبعد المتعلق بأساليب التدريس) تُعزى لمتغير (النوع، و المؤهل العلمي، والخبرة)، ويبين جدول (١٥) ذلك على النحو التالي:

جدول (١٥): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على كل بعد من أبعاد استبانة عسر القراءة وفق متغيرات الدراسة .*

المتغير	المستوى/ الفئة	المتعلق بالمعلم		المتعلق بالتلميذ		المقرر الدراسي		أساليب التدريس	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النوع	معلمة	3.40	0.711	3.72	0.687	3.32	0.904	3.49	0.743
	معلم	3.62	0.828	3.89	0.614	3.38	0.811	3.77	0.778
	الكلي	3.51	0.776	3.80	0.657	3.35	0.860	3.62	0.772
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.48	0.772	3.77	0.658	3.38	0.868	3.60	0.767
	دراسات عليا	3.71	0.794	4.06	0.597	3.12	0.764	3.79	0.802
	الكلي	3.51	0.776	3.80	0.657	3.35	0.860	3.62	0.772
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	3.53	0.984	4.12	0.745	3.44	1.057	3.84	1.040
	من ٥-١٠	3.38	0.756	3.87	0.690	3.39	1.028	3.52	0.926
	من ١٠ -١٥ سنة	3.44	0.766	3.64	0.734	3.42	0.661	3.59	0.665
	أكثر من ١٥ سنة	3.59	0.772	3.83	0.582	3.29	0.864	3.66	0.736
	الكلي	3.51	0.776	3.80	0.657	3.35	0.860	3.62	0.772

يُلاحظ من جدول (١٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد استبانة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (البعد المتعلق بالمعلم، البعد المتعلق بالتلميذ، البعد المتعلق بالمقرر الدراسي، والبعد المتعلق بأساليب التدريس) تُعزى لمتغير (النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية تم تطبيق تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، ويبين جدول (١٦) ذلك على النحو التالي:

جدول (١٦) *نتائج تحليل التباين المُتعدد للمتوسطات الحسابية لأبعاد استبانة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وفقًا لمتغيرات الدراسة*

المتغير	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع Wilks' Lambda =0.995 الدلالة الإحصائية=٠.٨٧١	المتعلق بالمعلم	0.522	1	0.522	0.911	0.341
	المتعلق بالتلميذ	0.339	1	0.339	0.831	0.363
	المقرر الدراسي	0.321	1	0.321	0.439	0.508
	أساليب التدريس	0.477	1	0.477	0.873	0.351
المؤهل العلمي Wilks' Lambda =0.976 الدلالة الإحصائية=٠.١٧٠	المتعلق بالمعلم	0.123	1	0.123	0.215	0.643
	المتعلق بالتلميذ	1.023	1	1.023	2.511	0.114
	المقرر الدراسي	1.123	1	1.123	1.535	0.216
	أساليب التدريس	0.010	1	0.010	0.018	0.892
الخبرة Wilks' Lambda =0.924 الدلالة الإحصائية=٠.٠٥٤	المتعلق بالمعلم	3.578	3	1.193	2.082	0.103
	المتعلق بالتلميذ	1.226	3	0.409	1.003	0.392
	المقرر الدراسي	1.414	3	0.471	0.644	0.587
	أساليب التدريس	6.680	3	2.227	4.071	0.008
الخطأ	المتعلق بالمعلم	150.660	263	0.573		
	المتعلق بالتلميذ	107.181	263	0.408		
	المقرر الدراسي	192.423	263	0.732		
	أساليب التدريس	143.861	263	0.547		

المتغير	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموع المعدل	المتعلق بالمعلم	166.321	276			
	المتعلق بالتلميذ	119.049	276			
	المقرر الدراسي	203.939	276			
	أساليب التدريس	164.529	276			

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Wilks' Lambda) وفق متغير (النوع) بلغت (٠.٨٧١)، وكذلك كانت لمتغير (المؤهل العلمي)، حيث بلغت (٠.١٧٠)، ولمتغير (الخبرة) بلغت (٠.٠٥٤)، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥= α)؛ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع أبعاد استبانة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (البعد المتعلق بالمعلم، البعد المتعلق بالتلميذ، البعد المتعلق بالمقرر الدراسي، والبعد المتعلق بأساليب التدريس).

مناقشة النتائج وتفسيرها

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت نتائج هذا السؤال أن معلمي المرحلة الابتدائية يرون أن كل هذه الأسباب التي جاءت في جدول(٨) تُعَدُّ أسبابًا لعسر القراءة لدى التلاميذ بدرجة موافق، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٥٩)، وجاءت الأسباب التي تعود للتلميذ بالمرتبة الأولى من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمتوسط حسابي(٣,٨٠)، وتعزو الباحثة ذلك إلى كثرة التلاميذ داخل الصف الدراسي، وهذا يحد من مقدار تعلمهم، وتطور مهارة القراءة لديهم، والتي تحتاج إلى وقت وجهد كافٍ ، وقد يُعزى ذلك إلى أن التلاميذ لم يحظوا بفرصة تعليم مناسبة في الصفوف ما قبل التعليم الأساسي، وكذلك الغياب المتكرر للطالب، وإهمال الواجبات القرائية، وقلة المشاركة الصفية واللاصفية، وقد يعاني بعض التلاميذ من الخجل والانطواء والتردد والارتباك، الأمر الذي يؤثر سلبًا عند إقدامه على القراءة، وقد يعود إلى عدم مساعدة الأسرة للتلميذ في الدراسة، وكل هذه الأسباب قد تكون وراء عسر القراءة. تليها أساليب التدريس بمتوسط حسابي(٣,٦٢)، وقد يكون السبب في ذلك عدم تنوع طرائق

التدريس التي يستخدمها المعلم، والاعتماد على الطرائق التقليدية التي لا تثير دافعية التلاميذ، ولا تجذب انتباههم نحو المشاركة في القراءة، والتركيز على طريقة الحفظ . ثم الأسباب التي تعود للمعلم بمتوسط حسابي(٣,٥١)، فقد يكون السبب في ذلك إهمال المعلم معالجة ومتابعة التلميذ الذي يعاني من صعوبة حتى تتعقد مسألة الضعف لديه، وعدم معرفة المعلم بطرائق تشخيص الضعف القرائي لدى التلاميذ، وأخيرًا الأسباب التي تعود إلى المقرر الدراسي بدرجة محايد، وبمتوسط حسابي(٣,٣٥)، فقد يكون السبب في ذلك عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند طرح موضوعات المقرر، وعدم التدرج المنطقي في مواضيع القرائية للمقرر، وعدم وجود وسائل سمعية مصاحبة للمقرر، وكلها أسباب تؤدي إلى عسر القراءة لدى التلاميذ، الأمر الذي يحتم وجود حلول علاجية يتلافى من خلالها الوقوع في تلك الأسباب.

وهذه النتيجة جاءت متفقة مع نتائج دراسات كل من عثامنة(٢٠١٠)، البيشي(٢٠١٦)، زيد(٢٠١٦)، حساني(٢٠٢٠)، والزبيد(٢٠٢١)، واختلفت مع نتائج دراسة الخليفات (٢٠٢٠)، حيث جاء في المرتبة الأولى الأسباب المتعلقة بالأسرة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أظهرت نتائج هذا السؤال ارتفاع استجابات معلمي المرحلة الابتدائية للعبارات(٤،٦،٢،١) بدرجة موافق، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى زيادة النصاب اليومي من الحصص الدراسية، كثرة الأعباء والمهام الملقاة على المعلم، تحدُّث المعلم باللغة العامية مما يؤثر سلبًا على القراءة، وقد يعمل بعض المعلمين على شرح الدرس دون مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أو معالجة أخطائهم أثناء القراءة، وذلك لعدم معرفتهم بطرائق وأساليب تنمية مهارات القراءة، بينما جاءت استجابات معلمي المرحلة الابتدائية بدرجة محايد(متوسط) في العبارات(٥،٣،٧)، وقد يكون السبب في ذلك عدم إلمام المعلم بالنظريات التربوية الحديثة في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ، وقد لا يعطي المعلم مادة القراءة القدر الكافي من النشاط، ولا يشجع التلاميذ ولا يحفزهم، ويركز على إنجاز مواضيع القراءة، بغض النظر عن مدى فهم التلميذ لموضوعات القرائية، ويرافق ذلك تجاهل أداء الواجبات المنزلية.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة Leite(2012) من أن المواد التي يتم بتدريسها في التعليم العالي لا تزود المعلمين بما يلزم من المعرفة لمواجهة خطر مشكلة عسر القراءة لدى التلاميذ، مما يشعرهم بالإحباط، وعدم الرغبة في مواصلة تعليمهم.

وفي نفس السياق أوصت نتائج دراسة Ljeoma and Chinelo(2019) بأهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة، بالمعرفة اللازمة عن عسر القراءة، وكيفية التغلب عليها، من خلال إستراتيجيات ملائمة لكي يتمكنوا من مساعدة التلاميذ الذين يعانون من هذه المشكلة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أظهرت نتائج هذا السؤال ارتفاع استجابات معلمي المرحلة الابتدائية للعبارات(٥،٢،٩،٧،٨،١،٣،٤) بدرجة موافق، وأن هذه أسباب الصعوبات التي تتعلق بالتلميذ نفسه، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن تركيز الانتباه لمدة طويلة يفقد التلميذ القدرة على التعرف على الحروف أو الكلمة أثناء القراءة، مما يدفعه إلى القراءة البطيئة المتقطعة خوفًا من الوقوع في الخطأ أثناء القراءة، وعدم ثقة التلميذ بمعرفته بالحروف والأشكال تدفعه إلى الاستمرار بتلك الصعوبات، وكذلك اهتمام الأسرة بشراء الأجهزة الالكترونية الحديثة لأبنائهم، فقضاء وقت طويل أمام هذه الأجهزة يضعف مهارة المطالعة والقراءة في الكتاب. أما العبارة(٦) فجاءت بدرجة محايد، ويمكن تفسير ذلك أن التلميذ قد يعاني من ضعف في الإدراك البصري، بحيث لا يستطيع التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل، والتمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة، وقد يكون ناتجًا عن فقدان نقطة التركيز، ما يؤدي إلى قفز الكلمات أو الأسطر أثناء القراءة، كذلك يعود لعدم اهتمام التلميذ بمقرر القراءة، وعدم متابعة المقروء.

جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسات كل من:الزايدي(٢٠١٠)، عثامنة(٢٠١٠)،البيشي(٢٠١٦)، زيد(٢٠١٦)، والزبيد(٢٠٢١)؛ لذا دعت الحاجة إلى ضرورة بناء اختبارات تشخيصية لتحديد الاستعدادات والقدرات لدى التلاميذ لتعلم القراءة، وإعداد البرامج والخطط لمعالجة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أظهرت نتائج هذا السؤال ارتفاع استجابات معلمي المرحلة الابتدائية للعبارات(٥،٦،١،٧) بدرجة موافق أن هذه أسباب الصعوبات التي تتعلق بالمقرر الدراسي ، تعزو الباحثة السبب في ذلك إلى بعض الموضوعات التي لا تزيد من حصيلة التلاميذ القرائية، احتواء المقرر على بعض الجمل أو الكلمات الغامضة والصعبة ، بعض الموضوعات لا تتناسب مع قدرات التلاميذ وميولهم ، وضعف الجانب التطبيقي أثناء القراءة، بينما جاءت استجابات العينة بدرجة محايد(متوسط) في العبارات التالية(٤،٢،٣)، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين لا يجدوا من هذه الأسباب أسبابًا حقيقية تؤثر في عسر القراءة ، وتتفق هذه النتيجة المتعلقة بالمقرر الدراسي مع نتائج دراسة زيد(٢٠١٦) الذي فسر استجابات المعلمين جاءت متوسطة فيما يتعلق بالمحتوى العلمي، وذلك راجع إلى أن مقرر القراءة كغيره من المواد لا يقرؤها التلميذ إلا للامتحان، وكذلك مع نتائج دراسة الزبيد(٢٠٢١) في قلة الجانب المهاري والتطبيقي في الكتاب المدرسي، ولغة الكتاب المدرسي لا تتناسب مع لغة التلميذ اليومية مما يتسبب في عسر القراءة لديهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

أظهرت نتائج هذا السؤال أن معلمي المرحلة الابتدائية يرون أن كل هذه الأسباب التي جاءت في جدول (١٢) تُعَدُّ أسبابًا تتعلق بأساليب التدريس بدرجة موافق، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٦٢)، أي أن المعلمين يجدون في هذه الأسباب أسبابًا حقيقية تؤثر في عسر القراءة لدى التلاميذ، من حيث قلة الوسائط التعليمية لتعليم مهارات القراءة، كذلك قلة الأنشطة التدريبية في الصف الدراسي، ضعف إستراتيجيات التدريس، والتركيز على عدد محدد من التلاميذ، واستخدام طريقة التلقين والحفظ، كلها أسباب تضعف تعلم مهارات القراءة، وتتسبب في عسر القراءة لدى التلاميذ. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الزبيد(٢٠٢١)، من حيث ضعف ربط دروس القراءة بالحياة اليومية للتلاميذ ، وقلة استخدام طرائق التدريس التي تعمل على دمج التلاميذ وتفاعلهم في عملية التعلم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

أوضحت نتائج السؤال السادس :

١-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة لدى معلمي المرحلة الابتدائية تُعزى لمتغير الجنس، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه مهما تقارب المستوى المهني للمعلمين والمعلمات فهم يقومون بمهام معينة وأهداف محددة، والجهد المبذول متساوٍ، سواء كانوا ذكورًا أو إناثًا فهم يسعون إلى تحقيق نفس الأهداف، ولديهم رسالة ورؤية تربوية مشتركة؛ لذا لا توجد فروق في استجاباتهم نحو عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زيد(٢٠١٦)، والبطوش(٢٠١٨)، واختلفت مع نتائج دراسة زاير (٢٠١٧) التي أظهرت فروقًا دالة إحصائيًا لصالح الذكور.

٢-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة لدى معلمي المرحلة الابتدائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لديهم، بمعنى أنه لا تختلف استجابات المعلمين لأسباب عسر القراءة لدى التلاميذ الابتدائية، سواء كانوا من حملة شهادة الدراسات العليا أم من حملة شهادة البكالوريوس؛ لأنهم يمارسوا نفس الأدوار في التدريس، ويقومون بنفس المهام والأنشطة، ويستخدمون نفس الطرائق التدريسية، مما قلل من وجود فروق بينهم.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زاير(٢٠١٧)، والخليفات(٢٠٢٠)، وتختلف مع نتائج دراسة زيد(٢٠١٦) في وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المؤهل العلمي أعلى ، في حين أظهرت نتائج دراسة العطوي(٢٠١٧) وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المؤهل العلمي الأقل من حملة شهادة البكالوريوس.

٣-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة لدى معلمي المرحلة الابتدائية تُعزى لمتغير الخبرة، بمعنى أنه لا تختلف استجابات المعلمين لأسباب عسر القراءة لدى التلاميذ الابتدائية باختلاف سنوات الخبرة للمعلمين. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى برامج التأهيل والتدريب التربوي قبل الخدمة وأثنائها مما يقلل الفجوة بين فئات المعلمين من ذوى الخبرة المختلفة.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زاير(٢٠١٧)، زيد(٢٠١٦)، والخليفات(٢٠٢٠)، وتختلف مع نتائج دراسة العطوى(٢٠١٧) التي أظهرت فروقًا دالة إحصائيًا لصالح ذوى الخبرة أقل من ٥ سنوات.

توصيات وبحوث مقترحة

من خلال الاطار النظري ونتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة كما يلي:

١-عقد مجالس أولياء الأمور بصورة مستمرة في المدارس لتوعيتهم بكيفية مساعدة أبنائهم على اكتساب وتطوير المهارات الأساسية في القراءة.

٢-عقد دورات تدريبية، وورش عمل /ندوات محاضرات تثقيفية لمعلمي المرحلة الابتدائية للتدريب على كيفية معالجة الضعف الحاصل في مهارة القراءة لدى التلاميذ.

٣-تدريب معلمي المرحلة الابتدائية وإعدادهم وتأهيلهم على تشخيص مظاهر عسر القراءة، ومحاولة معالجتها.

٤-الكشف المبكر عن ضعف التلاميذ في القراءة والعمل جديًا على تحديد الصعوبات التي تواجههم، ومحاولة وضع خطط علاجية.

٥-حث المعلمين على استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تساعد التلاميذ على التغلب على ضعف القراءة.

٦-إعداد برامج إرشادية للمساعدة في كيفية التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة.

المقترحات البحثية

١-إجراء دراسة مماثلة لتحديد أسباب عسر القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية.

٢-إجراء برنامج تدريبي لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣-دراسة العلاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

المراجع

أولا : المراجع العربية

- إبراهيم، سليمان عبدالواحد.(٢٠١٠).*المرجع في صعوبات التعلم*.مكتبة الانجلو المصرية
- إبراهيم،سليمان عبدالواحد.(٢٠١٣). *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية*.مكتبة الوراق للنشر والتوزيع.
- البطوش،مصطلح عبدالله.(٢٠١٨).صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية في المدارس الأهلية بحائل وسبل علاجها.*مجلة البحث العلمي في التربية،ج ١٧،ع١٩* ، ٥٤-٤٦٦
- البيشي،عائض فهم.(٢٠١٦).*أسباب الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين*[رسالة ماجستير منشورة جامعة اليرموك].دار المنظومة.
- تقى الدين،مرباح أحمد، وحبيبة،نوغي.(٢٠١٧).عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.*مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية.ع٥ ،ج١* ، ١٣٨-١٦٣
- جبيقة،محالي.(٢٠١٨).عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. ع٣٥* ، ٤٤٧-٤٥٨
- حساني،عمر محمد.(٢٠٢٠).الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية أسبابه وعلاجه.*المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط ،مج ٣٦ ،ع٤* ، ٨٨-١١٥
- الحسن،هشام.(٢٠٠٠).*طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة*.دار العالمية الدولية للنشر والتوزيع.
- حمزة،أحمد عبدالكريم.(٢٠٠٨).*سيكولوجية عسر القراءة:الديسلكسيا*.دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الخليفات،علي سلامة.(٢٠٢٠).أسباب الضعف القرائي لدى طلاب الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في لواء الأغوار الجنوبية.*مجلة العلوم التربوية والنفسية مج٤ ،ع ٩* ، ٤٤-٦١

- الدهيني،رشا محمد.(٢٠١٧).*عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي*[رسالة ماجستير منشورة الجامعة الأسلامية بغزة].دار المنظومة
- الزايدي،ماجد مسعد.(٢٠١٠).*مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات*[رسالة ماجستير منشورة جامعة طيبة].دار المنظومة.
- زاير،سعد علي.(٢٠١٧).أسباب الضعف في القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي ومدرسات اللغة العربية في مديرية تربية محافظة الأنبار العراقية.*مجلة الفنون والأداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع.ع* ١٤ ، ١٢٣-١٣٧
- الزبيد،هشام فهد.(٢٠٢١).العوامل المؤثرة في ضعف القراءة لدى تلاميذ الصفوف في محافظة بقعاء من وجهة نظر المعلمين.*مجلة العلوم التربوية والنفسية.مج٥،ع٢* ، ٤٨-٦٤
- الزغول،رافع والزغول، عماد.(٢٠٠٦).*علم النفس المعرفي*.دار الشروق للتوزيع والنشر.
- الزيات،فتحى مصطفي.(٢٠٠٨).*صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*.دار النشر الجامعات.
- زيد،مير محمد.(٢٠١٦).*أسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الأساسية من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس*[رسالة ماجستير منشورة جامعة النجاح الوطنية في نابلس].دار المنظومة.
- سليمان،السيد عبدالحميد.(٢٠١٣).*صعوبات القراءة.ماهيتها وتشخيصها* .عالم الكتب.
- عثامنة،فايز محمد.(٢٠١٠).مظاهر الضعف اللغوي وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في منطقة المثلث الشمالى(لواء حيفا).*مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية.مج ٧* ، ٨٧-١١٠
- العطوى،خميس سالم.(٢٠١٧).الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة المتوسطة في اكتساب مهارة استماع من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية بمدينة تبوك.*مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط.مج٣٣، ع١٠* ، ٢٣٢-٢٧٢.

- فرحات،أحمد.(٢٠١٥).الاضطراب اللغوى في الوسط المدرسي:عسر القراءة نموذجاً.*مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية*.ع ٣٣ ، ١٨٦-١٧٢
- القرعان،اسمهان.(٢٠١٨).مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في الصف الرابع في المدارس الحكومية الأساسية في محافظةإربد:دراسة مقارنة.*مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*.مج٩، ع٢٥ ، ٢٣٧-١٤٩
- كريمة،بحره.(٢٠١٦).عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ السنة الثانية ابتدائي نموذجاً.*مجلة مركز جيل البحث العلمي*.ع١٨ ، ٢٠٩-٢٣٤
- محمد،عادل عبدالله.(٢٠٠٩).*مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين*.دار الرشاد.
- مروة،عشير ، ووسيلة،قيدوام.(٢٠٢٠).*عسر القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني أسبابه وطرائق علاجه*[رسالة ماجستير منشورة جامعة محمد خيضر بسكرة].دار المنظومة.
- مصطفي،فهمي.(٢٠٠٥).*مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج*.دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- مصطفي،منصوري، ووافية، بن عروم.(٢٠١٥).صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي.*دراسات نفسية وتربوية*.ع ١٤ ، ١٧-٣١
- المغراوي،عمر .(٢٠١٧).صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي.*مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل*.ع ٣٥ ، ١٨-٢٧
- معجم اللغة العربية(١٩٨٤).*معجم علم النفس والتربية*.دار الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- نورالدين،حطراف، ومحمد، رومان.(٢٠١٧).اقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر.*مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*.ع ٧ ، ٣٠٩-٢٨٥

ثانيا: المراجع الاجنبية

- Achilike, B. A.(2020).Teachers perception of the prevalence of Dyslexla among primary school pupils in Abakaliki Metroplis,Ebonyi Stats,Nigeria:Psychological implications on academic performance. *Journal of the Nigerian Council of Educational Psychologists, 11 (1)*,240-253
- International Dyslexia Association.(2022*).Definition of Dyslexia* https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia
- Kitt,L.M & Skjelvag,S.K.(2022). Being a Dyslectic in Norwegian Secondary School. *Athens Journal of Education , 9(1),* 37-48
- Kumas, Ö. A., Dodur, H. M. S.,& Yazıcıoglu, T. (2021). Teachers' knowledge about dyslexia and reading models. *International Journal of Curriculum and Instruction, 13 (3),* 3096–3121
- Leite,S.(2012).Dyslexia Through the Eyes of Primary School Teachers.*Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69(1),*41-46
- Ljeoma,J.A,& Chinelo, J. U.(2019). Knowledge of dyslexia amongst primary school teachers in rivers state. *National Journal of Advanced Research, 5 (2),* 10-15
- Ogunsola, B. A.(2018). Teachers' Qualification and Dyslexia Identification in Primary Schools in Oyo State, Nigeria. *Africa Education Review, 5 (4), 36-66*
- Tosun, D., Arikan ,S.,& Babur, N.(2021).Teachers' Knowledge and Perception about Dyslexia: Developing and Validating a Scale.
- *International Journal of Assessment Tools in Education,8 (2), 342–356*