

علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى بسلطنة عمان باستخدام برنامج التدخل المبكر

بحث مقدم لاستكمال متطلبات الحصول على "درجة دكتوراة الفلسفة" في التربية
تخصص: مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

إعداد

أ / حمد بن سيف بن حمد الشرجي

إشراف

أ.د محمود جلال الدين جلال الدين سليمان

أ.د معاطي محمد إبراهيم نصر

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

ووكيل كلية التربية للدراسات العليا

وعميد كلية التربية السابق - جامعة دمياط

جامعة دمياط

1441هـ - 2020م

مقدمة:

خلق الله البشرية، وجعل منها شعوبا وقبائل مختلفة، واللغة هي العامل المشترك بين الشعوب والقبائل، فعن طريقها يتم التواصل بين الحضارات البشرية، ومن خلالها يكون التفاهم وتكوين العلاقات الاجتماعية المتعددة، ويتم التوافق بين العنصر البشري.

واللغة تتكون من مهارات متعددة أيضا، كمهارة الاستماع ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، ومهارة التعبير، ويتحقق هدف اللغة عندما تتكامل هذه المهارات الأربع؛ لكونها مرتبطة ارتباطا وثيقا ببعضها، فالمتحدث يحتاج إلى تعبير، وفي المقابل يحتاج إلى من يستمع لحديثه، سواء كان ذلك الحديث مقروءا أو مكتوبا.

وتعد القراءة من أهم مهارات اللغة، فعن طريق القراءة يستطيع الإنسان الاطلاع على ثقافات الآخرين، ومن خلالها يطلع على تجارب الأمم السابقة، ويأخذ منها ما ينفعه في حياته، ويستلهم منها العبر والعظات لمآله ومنقلبه، فهي وسيلة لاتصاله بمجتمعه، متعرفا تاريخه وماضيه، ومسطرا بها حاضره وصفحات مجده وتطلعات مستقبله، عن طريق وسائل الإعلام والتواصل المختلفة. (وزارة التربية والتعليم ، 2005 : 13)

أن نشاط القراءة يتسع في الانتشار، من خلال 152: Feng Lio, 2010 ويرى فينج ليو التعامل مع جميع الرسائل المقروءة، سواء كانت مكتوبة أو مطبوعة، ويتمكن الفرد من الحصول على المعلومات اللغوية منها، عن طريق إدراك الصورة اللغوية المكتوبة، فالقراء يربطون شكل الكلمة المكتوب بصوتها المسموع.

ويكمن دور المدرسة تنمية قدرة التلاميذ على القراءة، حيث يكون تعليم القراءة من أهم أولوياتها؛ لكونه المدخل الطبيعي لعملية التعلم، وهدف المدرسة يتمثل في إعداد جيل متعلم مكتسب لمهارات القراءة الصحيحة، وأن أي إخفاق في تعليم مهارات القراءة يعد إخفاقا ذريعا في تحقيق أهم هدف من أهدافها، مما يعني حصول أي ضعف في مهارة القراءة ينتج عنه ضعف في جميع المواد الدراسية. (رحاب أحمد ، 2010 : 694)

وعليه فإن مؤسسات التعليم المعنية اهتمت اهتماما بالغا بالقراءة، وتزايد اهتمامها بصورة ملحوظة، إلا أن القلق من نقشي ظاهرة الضعف القرائي والصعوبات القرائية أصبح متزايدا؛ مما أدى إلى تعالي صيحات المسؤولين والتربويين وأولياء الأمور، وأطلقوا تحذيراتهم من أن هذه الظاهرة تشكل تهديدا من شأنه التأثير على مستوى التلاميذ في جميع المواد، وهذا من شأنه أن يؤثر مستقبلا على مختلف جوانب النمو في القطاعات الحيوية الأخرى. (ريا المنذري، 2005 : 150-151)

لقياس مستوى القراءة وفهم المقروء التي أجريت في PIRLS وتشير نتائج الاختبارات الدولية مدارس الحلقة الأولى بسلطنة عمان خلال العامين الدراسيين (2011، و 2017) إلى وجود تدن كبير في مهارات القراءة وفهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، مما يمثل تحديا كبيرا لمؤسسات التعليم في السلطنة، حتى نادى بخطرته المسؤولين بوزارة التربية والتعليم، وامتدت تلك المعاناة لتصل المجتمع بشكل عام والمجتمع التربوي بشكل خاص.

كما أشار كثير من الدراسات إلى وجود ضعف وصعوبات قرائية، وأن الشكوى منها ما زالت مستمرة في جميع المراحل التعليمية، ومنها دراسة وزارة التربية والتعليم (2005)، ودراسة ماجد محمد (2008)، ودراسة فتحي عبد الحميد (2008)، ودراسة أحمد البهي (2009)، ودراسة أحمد عبده (2010)، ودراسة رحاب أحمد (2010)، ودراسة داود درويش ومحمد أحمد (2010)، ودراسة عبد الله علي (2012)، ودراسة كرم مفيد (2013)، ودراسة جمال سليمان (2013).

أن برامج التدخل المبكر تعد Graves&Graves, 2000 pp23-24 ويرى جريفز وزميله توجها يركز على المهارات التأسيسية للقراءة، وهذه النظرة التعليمية تركز على اكتساب المهارات الأكاديمية والإدراكية، ويتم تعميمها في أداء مهام جديدة، وتتمثل المهارات التأسيسية في الوعي الفونيمي والمهارات الصوتية، والمبدأ الأبجدي ومهارات التعرف والتهجي.

وبما أن القراءة هي مهارة لغوية في الأساس، فإن تعلمها يجب أن يتم في ضوء الأسس اللغوية، نظرا لكون برامج التدخل المبكر لعلاج صعوبات القراءة تمثل نقاط التقاء بين اللغة والقراءة، ولكون القراءة مجموعة من المهارات الأساسية التي تستند إلى مهارات تأسيسية، فمن المهم جدا أن تكتسب تلك

المهارات، ولكونها تنتمي إلى الجانب المهاري، فإن اكتساب تلك المهارات يتطلب تدريباً مقصوداً وممارسة موجهة، فهي لا تكتسب بصورة عفوية غير منظمة.

ويجب أن تتضمن برامج التدخل المبكر لمنع الفشل القرائي مجموعة من العناصر، منها: الوعي الفونيمي، والمهارات الصوتية، وتطوير المفردات اللغوية، والطلاقة القرائية، واستراتيجيات فهم المقروء، حيث استمدت هذه العناصر من خلال البيانات الصحيحة لاستخدام ظروف الملاحظة التجريبية بصورة منظمة، وتحليل البيانات التي تضمن اختبار الفرضيات المنصوص عليها لتبرير تلك الفرضيات.

(U.S Department of Education,2002p3)، (Antunez,2002pp1-11)

Armbruster&Osbon,2003pp1-33)

ويرى محمود جلال الدين (2013 : 3) أن التوجه المعتمد على المهارات التأسيسية يتفق مع إحدى نظريات تعليم القراءة المستندة إلى فرضيتين، ترى الأولى أن تعليم القراءة يجب أن يحدث في وقت مبكر من خلال نظرة موجهة تعتمد على التحليل الدقيق للمهارات التي يجب أن تكتسب قبل البدء في تعليم القراءة، وترى الفرضية الثانية أن وجود أعداد كبيرة من الذين يعانون من صعوبات القراءة ناتج عن المناخ السائد ولوقت طويل في مجال الإعداد القرائي.

مشكلة البحث:

تعد صعوبات القراءة من أبرز المشكلات التي يعاني منها تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ نظراً لتأثيرها الكبير على مستوياتهم في جميع المواد الدراسية، ومما يزيد المشكلة أن كثيراً من معلمات المجال الأول لا يولين عناية كبيرة لعلاج تلك الصعوبات، نظراً لقلة خبرتهن بالجانب العلمي لأسباب لتلك الصعوبات، ولعدم معرفتهن بالممارسات الصحيحة التي يجب اتخاذها، ولذلك فقد اعتمدن على أساليب معالجة قائمة على جهودهن الذاتية دون تأطير أو تنظيم لتلك الجهود؛ مما أسهم في بقاء المشكلة ونفسيها وشيوعها بين شريحة كبيرة من التلاميذ، مما دفع الباحث إلى القيام بعلاج صعوبات القراءة باستخدام برامج التدخل المبكر، وعليه فإن مشكلة البحث تتمثل في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما مستويات الأداء القرائي بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟
- ما صعوبات القراءة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان ؟

- ما مواصفات البرنامج القائم على التدخل المبكر في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟
- ما فاعلية البرنامج القائم على التدخل المبكر في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟

أهداف البحث:

يهدف البرنامج الحالي إلى:

- وصف مستويات القراءة الحالية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذي يعانون من صعوبات القراءة.
- معرفة صعوبات القراءة الشائعة والأكثر انتشاراً لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- تقديم برنامج لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي :

1. تسليط الضوء على برنامج قرائي قائم على التدخل المبكر في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
2. تزويد معدي المناهج بدراسة علمية قد تكون نتائجها تسفر عن مقترحات ذات أهمية بالغة لديهم في التعامل مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات قرائية.
3. تزويد معلمات المجال الأول بدراسة علمية تطبيقية في علاج صعوبات القراءة.

مصطلحات البحث:

Effectiveness: الفاعلية

المقصود بالفاعلية في هذا البحث بأنها قدرة البرنامج على إحداث أثر إيجابي للوصول إلى النتيجة المرجوة منه من خلال تحقيق الأهداف.

Linguistic Program: البرنامج اللغوي

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه مجموعة من الأنشطة والتدريبات القائمة على الأسس اللغوية للقراءة لتعزيز المهارات المتصلة بالوعي الفونيمي والوعي الصوتي والمهارات الصوتية ومهارات التعرف المباشر وغير المباشر.

Early Intervention: التدخل المبكر

التدخل المبكر هو إجراءات منظمة تهدف إلى العلاج الوقائي المبكر من خلال نظرات تعليمية منهجية تتضمن الوعي الفونيمي، والمهارات الصوتية، وتطوير المفردات، والطلاقة في القراءة، واستراتيجيات فهم المقروء، والهدف النهائي منه هو تطبيق استراتيجيات وقائية لتقليل نسبة حدوث أو درجة شدة ظروف (محمود جلال الدين جلال، 2013 : 9) .. صعوبات القراءة

Recovery: العلاج

يقصد بالعلاج في هذه الدراسة بأنه عملية إزالة الصعوبات القرائية التي تواجهه في أثناء عملية القراءة من خلال تحسين نواحي الضعف في مهارات القراءة لدى المتعلم.

Reading difficulties صعوبات القراءة

يقصد بمصطلح صعوبات القراءة " قصور في مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية يتمثل في عدم قدرتهم على تعرف الحروف، والكلمات، والجمل، ونطقها نطقا صحيحا، وفهم ما يقرأون، دون أن يرجع ذلك القصور إلى الإعاقات العقلية أو الجسمية، أو الانفعالية". (سعاد جابر، 2013 : 25)

ويعرف الباحث هذا المصطلح إجرائيا بأنه انخفاض في المستوى التحصيلي في مهارات القراءة ناتج عن اضطراب في معرفة الأصوات، والكلمات، والحروف، والجمل، وعجز في قراءتها وفهمها.

محددات البحث:

- محددات بشرية : تلاميذ الصفوف (1-4) بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان.
- محددات مكانية: مدارس محافظة الوسطى بسلطنة عمان.
- محددات زمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2019/2020م).

الإطار النظري:

أولاً: صعوبات القراءة:

نشأة صعوبات القراءة:

لم يعتبر المربون في الزمن الماضي معدل قراءة التلميذ مشكلة طالما يمكنه فهم ما يقرأ، إلا أن الدراسات الحديثة التي اهتمت بالقراءة بينت أن البطء في القراءة أمر لا يمكن السكوت عنه، وإنما هي دليل على أن هنالك مهارات مفقودة عند التلميذ، بحيث لم يتمكن من التعرف ذهنياً على الكلمة بشكل تلقائي، ومعالجته لتلك الكلمات تتطلب وقتاً أطول لإكمال مهمة القراءة، بخلاف أقرانه الفصحاء.

(Rasinski, Timothy & Others 2016 : 164)

وفي بداية القرن التاسع عشر الميلادي بدأ الباحثون بدراسة علاقة قدرات المعالجة اللغوية باكتساب القراءة، حيث أكدت نتائج تلك الدراسات وجود علاقة تربط بينهما، وقادت إلى ظهور مصطلح صعوبات التعلم التي ركزت بداية على المشكلات الإدراكية والحركية، ولم تنظر لدور اللغة في ظهور تلك الصعوبات. (لينا عمر ، 2008 : 80)

ويرى كرم مفيد (2013 : 297) أن مجال صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة خاصة بدأ في التوسع والانتشار، وكثرت الأبحاث والدراسات التربوية في هذا المجال، فهناك بحوث تناولت الصعوبات النمائية، وبحوث أخرى تناولت مهارات القراءة بشكل مباشر، كنطق الكلمات وفهم العبارات والجمل، أو ما يسمى بالصعوبات الأكاديمية.

مفهوم صعوبات القراءة:

تعرف صعوبات القراءة أيضاً على أنها " واحدة من أهم الصعوبات الخاصة في التعلم، تستخدم لوصف التلاميذ الذين يمتلكون ذكاء متوسطاً أو فوق المتوسط، ويظهرون تباعداً بين تحصيلهم الفعلي وتحصيلهم المتوقع في القراءة، وذلك في ضوء ما يمتلكون من ذكاء، وعمر زمني، وفرصة متاحة للتعلم،

وعدد السنوات التي أمضوها في المدرسة، ويستبعد ذوي الإعاقات الحسية والبصرية، أو ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة" (يوسف محيلان ، 2014 : 204).

وعرفت هدى محمد (2010 : 518) صعوبات القراءة بأنها قصور قدرة التلميذ على تعرف الجمل والكلمات والحروف، وعدم قدرتهم على نطقها بطريقة صحيحة، وبالتالي عدم قدرتهم على فهم ما يقرؤون أو استيعابه.

ويرى الباحث أن مصطلح صعوبات القراءة يشير إلى انخفاض في مستوى اكتساب التلميذ لمهارات القراءة؛ بسبب اضطراب في معرفة الأصوات، ونطق الحروف، والكلمات والجمل، وعجز عن فهمها واستيعابها.

مهارات القراءة:

تنقسم مهارات القراءة إلى ثلاث مهارات أساسية، وهي:

مهارة التعرف :

يقصد بالتعرف إدراك الرمز، ومعرفة المعنى الذي يوصله في السياق الذي يظهر فيه، وهذا يعني أن التلميذ يجب أن يتعلم كيفية تعرف الرموز، وفهم معانيها المختلفة، ويرى أنه لا قيمة في امتلاك الطفل لمهارة تعرف الكلمة إن لم تكن لديه معرفة بمعناها. (أحمد عبد الظاهر ، 2011 : 57)

ويرى السيد علي (2010 : 51) أن مهارة التعرف على الشكل العام للكلمة أو الحرف لا تقتضي بالضرورة معرفة التلميذ رسم الحروف وأسمائها، أو القدرة على الربط بين الرموز المكتوبة ونطقها، ولكنه يعتمد اعتمادا كبيرا على التمييز البصري بين الحروف والكلمات، والتعرف على الكلمة دون الالتفات للحروف التي تتكون منها هذه الكلمات.

مهارة النطق:

وتشير هذه المهارة إلى مقدرة القارئ على النطق الصحيح للكلمات المكتوبة التي لا يستطيع التعرف فوراً عليها كوحدة واحدة، وقدرته على ربط هذه الكلمات بمعناها الصحيح.

ويرى جمال سليمان وآخرون (2013 : 784) أن صعوبة النطق تتمثل في قصور القدرة على التمييز نطقاً بين الحروف المتقاربة في المخرج، وقصور القدرة على نطق الحروف والكلمات بالحركات، وصعوبة التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، وضعف القدرة على التمييز بين الحروف التي تنطق ولا تكتب، وكذلك القصور في نطق الكلمات المشتملة على حروف مد.

وتظهر صعوبات المعالجة الصوتية مع الطلاب ذوي صعوبات القراءة في إجراء المطابقات بين الصوت والرمز عند قراءتهم للكلمات التي تواجههم أول مرة، كما تظهر عند قراءة الكلمات التي لم تدخل في قاموس كلماتهم البصرية (جمال إبراهيم ، 2014 : 417).

مهارة الفهم القرائي:

تعد مهارة الفهم القرائي من أهم المهارات القرائية، وحيث إن الهدف المقصود من القراءة فهم المعنى وتمثل المادة المقروءة والاستفادة منها في الحياة، فإن هذه المهارة تتطلب في خطواتها الأولى ربط الرمز المكتوب بخبرة القارئ، ثم تفسير تلك الكلمات من تركيبها في السياق، وربط دلالات الكلمات أو الجمل والعبارات ربطاً صحيحاً منطقياً؛ ليعطي معنى مفهوماً يمكن الاستفادة منه.

ويرى سعد علي وعهود سامي (2016 : 77-78) أن الفهم القرائي هو " قدرة القارئ على التفاعل مع النص المقروء بتحديد المحاور الرئيسة فيه وفهم العلاقات بينها، وإيضاح الأفكار الأساسية، ومحاولة الاستعمال الصحيح لهذه الأفكار في الأنشطة الحاضرة أو المستقبلية"، أي أن عملية الفهم القرائي عملية متدرجة تبدأ بفك الرموز حتى تصل إلى فهم المراد من الكلمات المكتوبة، ثم فهم مقاصد الجمل وصولاً لفهم المعنى العام أو الخاص من العبارة المقروءة. فهي "عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق" (حسن شحاته وزينب النجار ، 2011 : 232).

أن القراءة 195: Akbar, Rahima S & Others, 2015 وترى رحيمة أكبر وآخرون تنطوي على عمليتين أساسيتين، هما: عملية الوعي وفيها يركز التلميذ على معلومات النص ووضعه القرائي من أعلاه إلى أسفله، وعملية اللاوعي والتي يركز فيها التلميذ على خلفيته المعرفية، وخبرته السابقة بشكل أساسي، ويتم تنظيمها عقلياً في الدماغ، وكلا العمليتين تجري في دماغ التلميذ بشكل مستمر وفي وقت واحد، حتى يصل التلميذ إلى مستوى مُرضٍ من الفهم.

مظاهر صعوبات القراءة:

أشارت نتائج دراسة رحاب أحمد (2010 : 699-701) عند الإجابة عن سؤال (ما مظاهر صعوبات القراءة؟)، إلى أنه يمكن تقسيم مظاهر صعوبات القراءة وفق نوع الصعوبة، فجاءت كالتالي:

أولاً: مظاهر صعوبة التعرف:

- قصور قدرة التلاميذ عن تعرف الحروف الهجائية.
- قصور قدرتهم عن تعرف أصوات الحروف.
- قصور قدرتهم عن تعرف التتوين والمد بأنواعه.
- قصور قدرتهم عن التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة في النطق.
- قصور قدرتهم عن التمييز البصري بين الحروف والكلمات المتشابهة في الشكل.

ثانياً: مظاهر صعوبات الفهم القرائي:

- صعوبة تمييز معاني الكلمات.
- صعوبة تحديد الكلمة المناسبة للسياق.
- صعوبة تصنيف الكلمات.
- صعوبة تحديد الفكرة الرئيسة.
- صعوبة تحديد العنوان المناسب للفقرة.

أهمية الوعي الصوتي وعلاقته بالقراءة:

أن الوعي الصوتي 15 : 2009 , Jane R. Shore, John Sabatini ليلى جان وجون يعني قدرة التلميذ على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، ومعرفة كيفية إنتاجها، وكيفية تشكل هذه الأصوات مع بعضها لتكون كلمات وألفاظ، والقدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات مفردة كانت أو في كلمات مختلفة.

وحتى يتمكن التلاميذ من اكتساب مهارات القراءة، لا بد أولاً من الإلمام بمبادئ الأبجدية التي تتكون منها تلك اللغة، حتى يتمكن من معرفة حروفها وأسماء تلك الحروف وأصواتها، وأن يعرف أن اللغة

مكونة من حروف، ولكل حرف منها صوت مختلف عن الآخر، وهذا يؤكد وجود ترابط بين الوعي
66 : 2014 , Sophie Briquet-Duhaze الفونيمي والقدرة على القراءة.

ويتفق محمود جلال الدين (2012 : 71) ومحمد خصاونة وآخرون (2016 : 188) في أن
صعوبة معالجة الأصوات ومشاكل الوعي الصوتي من أهم الأسباب التي يعاني منها التلاميذ ذوي
صعوبات القراءة، وأن التدريب المنظم على أشكال الوعي الصوتي يسهم في علاج تلك الصعوبات.

تشخيص صعوبات القراءة:

يتوقف نجاح أي برنامج علاجي على مستوى التشخيص ودقته، فمن خلال التشخيص الدقيق
يمكن الوصول إلى أسلوب علاجي فعال لصعوبات القراءة، من خلال معرفة المشكلة الحقيقية التي يعاني
منها التلميذ، والأسباب التي أدت إلى ظهورها.

وساقت مجموعة من الدراسات أن هنالك عدة أساليب وطرق يمكن من خلالها تشخيص صعوبات
القراءة، كدراسة هدى محمد (2010)، ودراسة السيد علي (2010)، ودراسة جمال بلبكاي (2013)،
ومن تلك الأساليب:

- الاختبارات الرسمية، كالاختبارات المسحية، والاختبارات التشخيصية، وحقائب الاختبارات الشاملة.
- الاختبارات غير الرسمية، كاستبانة القراءة غير الرسمية، واختبارات تحليل أخطاء القراءة الشفهية.
- الملاحظة.
- التقويم المدرسي الوثائقي.
- السجلات المدرسية.
- أسلوب الإغلاق (ملء الفراغ).

محكات تشخيص صعوبات القراءة:

تشير دراسة رحاب أحمد (2010)، ودراسة هدى محمد (2010) إلى وجود عدد من المحكات التي يتم
الحكم من خلالها على تلميذ معين بأنه يعاني من صعوبات في القراءة من عدمها، ومن هذه الدراسات،
ومن هذه المحكات:

- محك التباعد.
- محك الاستبعاد.
- محك النضج.
- محك التربية الخاصة.
- محك المؤشرات النبروجية.

ثانيا: برامج التدخل المبكر:

فكرة برامج التدخل المبكر قائمة على افتراض مفاده أن كثيرا من الصعوبات التي يمر بها التلاميذ يمكن تفاديها إذا ما تم التصدي لها في فترة مبكرة من أعمارهم، وذلك من خلال معرفة الأسباب والعوامل التي قد تؤدي إلى ظهور تلك الصعوبات، ومحاولة وضع حلول استباقية لها من خلال إيجاد برامج وقائية تقلل من خطرهما، وتساهم في تفاديها أو تقليل الأضرار الناتجة عنها.

وتهدف برامج التدخل المبكر إلى تطبيق استراتيجيات وقائية وعلاجية، وذلك إن البرامج الوقائية تهدف إلى منع حدوث الصعوبات، أو تقليل نسب حدوثها، أو الحد من آثارها، بينما تهدف البرامج العلاجية إلى إزالة العجز أو القصور في مختلف المجالات الوظيفية، أو خفضه وتقليل آثاره المترتبة عليه، وتوفير الخدمات التي تساعد التلاميذ على التعلم. (سهير محمد ، 2009 : 23)

أهمية التدخل المبكر لعلاج صعوبات القراءة:

ترى عزة عبد الرحمن (2014 : 388) أن نصف حل أي مشكلة هو الشعور بها إدراكها وتحديد مبركها، وذلك يؤدي إلى الانتباه لها، والعمل على عدم تطورها وانتشارها، فحين يتم التعرف على مشكلات التلاميذ في وقت مبكر فإن إخفاقهم في القراءة يمكن منعه أو خفضه من مستواه، وإن عدم الاهتمام بالتعرف المبكر على ذوي صعوبات القراءة يؤدي حتما إلى تهيئة الأسباب لنموهم تحت ضغط الإحباط المستمر، مما يؤثر تأثيرا كبيرا على شخصياتهم، وجعلهم يعيشون على هامش المجتمع.

أنه يمكن معالجة حالات Connor, Carolm & others, 2014 : 29 ويرى كنور مولر وآخرون صعوبات القراءة والمشاكل التي تنتج عن ذلك عن طريق التدخل في فترة مبكرة، وذلك لتحسين مهارات

الأطفال اللغوية في سن ما قبل المدرسة، عن طريق تدريس مكونات القراءة، كاللغة الشفوية، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والوعي الصوتي، ومعرفة الحروف.

أهداف برامج التدخل المبكر:

تسعى برامج التدخل المبكر إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية، منها: (آمال محمود ، 2008 : 54)

- تحسين نمو التلاميذ وتمكينهم من الاندماج الاجتماعي في المستقبل.
- الحيلولة دون تطور نسبة الصعوبة، ومحاولة التقليل من شدتها.
- استغلال أهمية السنوات الأولى من عمر التلميذ في تنمية مهاراته بشكل أسرع حتى لا تتحول إلى فرص ضائعة.
- تنمية الحصيلة اللغوية للتلميذ من خلال المشاركة والتفاعل والانتباه التقليدي، والتشجيع على استخدام اللغة بأقصى قدر ممكن قراءة وكتابة، وتعبيراً عن حاجاته وأفكاره ومشاعره واهتماماته.
- تقليص الفوارق بين التلاميذ ذوي الصعوبات وبين التلاميذ العاديين، من خلال الإسراع في تنمية مهاراتهم في وقت مبكر، وإكسابهم تلك المهارات.

مكونات برامج التدخل المبكر:

يرى الباحث أن أي برنامج علاجي يجب أن تتوفر فيه المكونات الآتية:

أولاً: الأهداف: وهي الأغراض التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها.

ثانياً: متطلبات البرنامج: ويحدد فيها بشكل دقيق للزمن والمكان ونوع المتطلب والتلميذ المستفيد من هذا المتطلب.

ثالثاً: منهج البرنامج ومحتواه: من خلال تحديد الكفايات التي يراد إكسابها للتلميذ، وتنظيم المنهج في شكل أنشطة أو وحدات تعليمية، مع تحديد المواد اللازمة لتنفيذ المنهج.

رابعاً: استراتيجيات التدريس وأساليبه: وحبذا أن تركز طرق التدريس على الاستراتيجيات القائمة على التعلم النشط، لضمان مشاركة التلميذ وليكون دوره فاعلاً في المواقف التدريسية المختلفة.

خامساً: أساليب التقويم وإجراءاته: وهي الأدوات التي تم تحديدها لقياس مدى تحقق أهداف البرنامج، على مستوى التلاميذ، أو على مستوى قياس فاعلية البرنامج وأثره.

فروض البحث:

يهدف البحث إلى اختبار صحة الفروض الآتية:

- تقل مستويات تلاميذ الصف الأول الأساسي في مهارات القراءة عن 50%.
- تقل مستويات تلاميذ الصف الثاني الأساسي في مهارات القراءة عن 50%.
- تقل مستويات تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مهارات القراءة عن 50%.
- تقل مستويات تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مهارات القراءة عن 50%.
- تقل نسبة شيوع صعوبات القراءة بالصف الأول الأساسي عن 10% .
- تقل نسبة شيوع صعوبات القراءة بالصف الثاني الأساسي عن 10% .
- تقل نسبة شيوع صعوبات القراءة بالصف الثالث الأساسي عن 10% .
- تقل نسبة شيوع صعوبات القراءة بالصف الرابع الأساسي عن 10% .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0,05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي يطبق عليها البرنامج، والمجموعة الضابطة التي يطبق عليها البرامج العادية في التطبيق القبلي لاختبار قياس مستوى القراءة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0,05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي يطبق عليها البرنامج، والمجموعة الضابطة التي يطبق عليها البرامج العادية في التطبيق البعدي لاختبار قياس مستوى القراءة.

إجراءات البحث:

سار البحث وفقاً للخطوات الآتية:

أولاً: تحديد صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف (1-4) بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، من خلال:

- تتبع الدراسات والأدبيات التي ترتبط بصعوبات القراءة.
- إعداد قائمة بصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف (1-4) بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين؛ لإيجاد الصدق الظاهري.
- تعديل القائمة بناء على آراء المحكمين.

ثانيا: تحديد مستويات القراءة لدى تلاميذ الصفوف من (1-4) بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، من خلال:

- إعداد اختبار تشخيصي لكل صف من الصفوف (1-4) بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- عرض الاختبارات التشخيصية على مجموعة من المحكمين لإيجاد الصدق الظاهري.
- حساب ثبات الاختبار عن طريق معامل ألفا كرونباخ لقياس مستوى الثبات.
- تطبيق الاختبار التشخيصي على عينة من تلاميذ الصفوف (1-4) بأربع مدارس من مدارس محافظة الوسطى.
- جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها إحصائيا.
- التوصل إلى مستويات القراءة لدى تلاميذ الصفوف (1-4) بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- التحقق من صدق الفرضيات الخاصة بالمستويات.

ثالثا: تحديد الصعوبات الأكثر شيوعا بين تلاميذ كل صف من الصفوف (1-4) بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، من خلال:

- الرجوع إلى نتائج الاختبار التشخيصي.
- حساب النسب المئوية لشيوع الصعوبات بكل صف.
- التحقق من صدق الفرضيات الخاصة بنسبة الشيوع.

رابعا: بناء البرنامج اللغوي القائم على التدخل المبكر في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى، الذي تطلب الآتي:

- تحديد الأسس التي يقوم عليها البرنامج اللغوي القائم على التدخل المبكر.
- تحديد أهداف البرنامج.
- صياغة محتوى البرنامج.
- تحديد الاستراتيجيات.
- إعداد الوسائل والأنشطة والتدريبات.

- تحديد أساليب التقويم.

خامسا: إعداد دليل المعلم للبرنامج اللغوي القائم على التدخل المبكر، وتطلب الآتي:

- تحديد أهداف الدليل.
- تحديد مكونات الدليل، حيث يتكون من مقدمة نظرية من أربعة محاور:
- 1- تشخيص صعوبات القراءة، وعلاجها بالصفوف (1-4) بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- 2- مفهوم صعوبات القراءة.
- 3- مفهوم البرنامج اللغوي القائم على التدخل المبكر.
- 4- أسس صياغة دروس البرنامج اللغوي، وكيفية تقديمها للتلاميذ.
- الجانب التطبيقي الذي يتكون من محورين، هما:
- أ- خطوات علاج صعوبات القراءة وفق برنامج لغوي قائم على التدخل المبكر.
- ب- نماذج من الدروس باستخدام البرنامج؛ للاسترشاد بها في علاج صعوبات القراءة.

سادسا: لقياس مدى فاعلية البرنامج اللغوي القائم على التدخل المبكر في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، عمل الباحث على:

- إعداد اختبار لقياس مستوى القراءة لتلاميذ الصف الثاني من إعداد الباحث.
- ضبط أدوات البحث عن طريق إيجاد الصدق الظاهري للاختبار، وحساب ثباته عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات.
- اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثاني من أربع مدارس من مدارس محافظة الوسطى.
- تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية يطبق عليها البرنامج اللغوي القائم على التدخل المبكر، وضابطة يطبق عليها البرامج العلاجية العادية.
- تطبيق اختبار قياس المستوى القرائي لتلاميذ الصف الثاني الأساسي قبلًا.
- التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث، عن طريق استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لنتائج المجموعتين في الاختبار القبلي لقياس مستوى القراءة للصف الثاني، فجاءت النتائج كالآتي:

جدول (1)

نتائج اختبار "ت"، للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الضابطة	69	3.07	4.49	136	0.14	0.89	غير دال
التجريبية	69	3.17	3.99				إحصائيا عند مستوى $\alpha \geq 0,05$

يتضح من نتائج اختبار " ت " في الجدول (1) السابق أن قيمة " ت " (0.14)، وهي قيمة غير دالة $(0,05 \geq)$ ، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إحصائيا عند مستوى α الطلبة في درجات الاختبار القبلي، وهذا يشير إلى تكافؤهما في التحصيل الدراسي.

- تطبيق البرنامج اللغوي القائم على التدخل المبكر في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي على المجموعة التجريبية، وتطبيق البرامج العلاجية العادية على المجموعة الضابطة.
- تطبيق اختبار قياس المستوى القرائي لتلاميذ الصف الثاني الأساسي بعديا.
- جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها إحصائيا.
- التوصل إلى نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها.
- وضع التوصيات والمقترحات

نتائج البحث وتفسيرها:

وللإجابة عن أسئلة البحث، وللتحقق من صدق فروضه، يمكن عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها في المحاور الآتية:

أولاً: مستويات تلاميذ الصفوف (1-4) من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في القراءة:
(1) الصف الأول الأساسي:

، للمقارنة one Sample T-Test "للتحقق من الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة " بين متوسط درجات تلاميذ الصف الأول في تطبيق الاختبار التشخيصي، و 50% من الدرجة العظمى (48) درجة لاختبار مهارات القراءة؛ لمعرفة مدى توافر هذه المهارات لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (2)

دلالة الفروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التشخيصية في الاختبار التشخيصي للصف الأول الأساسي و 50% من الدرجة العظمى للاختبار (48 درجة)

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	النسبة	المتوسط	الدرجة العظمى	التطبيق	
0.001	4.9	12.7	33.9%	16.3	48.0	التطبيق التشخيصي	مهارات القراءة
		—		24		50%	

يتضح من الجدول السابق أن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط درجات تلاميذ الصف الأول الأساسي في الاختبار التشخيصي والدرجة (24) حيث بلغ متوسط درجة تلاميذ الصف الأول الأساسي في التطبيق التشخيصي (16.3) بنسبة (33%)، والانحراف المعياري (12.7)، وقيمة "ت" (4.9)، ومستوى الدلالة (0.001)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار التشخيصي والدرجة (24)، وذلك يعني أن مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التشخيصية تقل عن 50%، ويتضح أيضاً أن مستويات تلاميذ الصف الأول في مهارات بعض القراءة تعد ضعيفة، ولم تبلغ 50%، وبناء على ما سبق يمكن قبول الفرض الذي ينص على: تقل مستويات القراءة في الصف الأول الأساسي عن 50%.

(2) الصف الثاني الأساسي:

، للمقارنة one Sample T-Test "للتحقق من الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة " بين متوسط درجات تلاميذ الصف الثاني في تطبيق الاختبار التشخيصي، و 50% من الدرجة العظمى

(44) درجة اختبار مهارات القراءة؛ لمعرفة مدى توافر هذه المهارات لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (3)

دلالة الفروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التشخيصية في الاختبار التشخيصي للصف الثاني الأساسي و 50% من الدرجة العظمى للاختبار (44 درجة)

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	النسبة	المتوسط	الدرجة العظمى	التطبيق	
0.001	3.8	10.1	39.32%	17.3	44.0	التطبيق التشخيصي	مهارات القراءة
		–		22		50%	

يتضح من الجدول السابق أن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط درجات تلاميذ الصف الأول الأساسي في الاختبار التشخيصي والدرجة (22) حيث بلغ متوسط درجة تلاميذ الصف الثاني الأساسي في التطبيق التشخيصي (17.3) بنسبة (38.6%)، والانحراف المعياري (10.1)، وقيمة "ت" (3.8)، ومستوى الدلالة (0.001)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار التشخيصي والدرجة (22)، وذلك يعني أن مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التشخيصية تقل عن 50%، ويتضح أيضاً أن مستويات تلاميذ الصف الثاني في مهارات بعض القراءة تعد ضعيفة، ولم تبلغ 50%، وبناء على ما سبق يمكن قبول الفرض الذي ينص على: تقل مستويات القراءة في الصف الثاني الأساسي عن 50%.

(3) الصف الثالث الأساسي:

، للمقارنة one Sample T-Test للتحقق من الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة " بين متوسط درجات تلاميذ الصف الثالث في تطبيق الاختبار التشخيصي، و 50% من الدرجة العظمى (40) درجة اختبار مهارات القراءة؛ لمعرفة مدى توافر هذه المهارات لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (4)

دلالة الفروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التشخيصية في الاختبار التشخيصي للصف الثالث الأساسي و 50% من الدرجة العظمى للاختبار (40 درجة)

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	النسبة	المتوسط	الدرجة العظمى	التطبيق	
0.001	6.1	8.1	34.25%	13.7	40.0	التطبيق التشخيصي	مهارات القراءة
		-		20		50%	

يتضح من الجدول السابق أن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط درجات تلاميذ الصف الأول الأساسي في الاختبار التشخيصي والدرجة (20) حيث بلغ متوسط درجة تلاميذ الصف الثالث الأساسي في التطبيق التشخيصي (13.7) بنسبة (32.5%)، والانحراف المعياري (8.1)، وقيمة "ت" (6.1)، ومستوى الدلالة (0.001)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار التشخيصي والدرجة (20)، وذلك يعني أن مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التشخيصية تقل عن 50%، كما يتضح من الجدول السابق أيضاً أن مستويات تلاميذ الصف الثالث في مهارات بعض القراءة تعد ضعيفة، ولم تبلغ 50%، وبناء على ما سبق يمكن قبول الفرض الصفري الثالث من فروض البحث الذي ينص على: تقل مستويات القراءة في الصف الثالث الأساسي عن 50%.

(4) الصف الرابع الأساسي:

، للمقارنة one Sample T-Test "للتحقق من الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة " بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع في تطبيق الاختبار التشخيصي، و 50% من الدرجة العظمى (44) درجة لاختبار مهارات القراءة؛ لمعرفة مدى توافر هذه المهارات لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (5)

دلالة الفروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التشخيصية في الاختبار التشخيصي للصف الرابع و50% من الدرجة العظمى للاختبار (44 درجة)

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	النسبة	المتوسط	الدرجة العظمى	التطبيق	
0.001	4.5	9.9	%35.90	15.8	44.0	التطبيق التشخيصي	مهارات القراءة
		–		22		%50	

يتضح من الجدول السابق أن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للمقارنة بين متوسط درجات تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الاختبار التشخيصي والدرجة (22) حيث بلغ متوسط درجة تلاميذ الصف الرابع الأساسي في التطبيق التشخيصي (15.8) بنسبة (34%)، والانحراف المعياري (9.9)، وقيمة "ت" (4.5)، ومستوى الدلالة (0.001)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار التشخيصي والدرجة (22)، وذلك يعني أن مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التشخيصية تقل عن 50%، كما يتضح أيضاً أن مستويات تلاميذ الصف الرابع في مهارات بعض القراءة تعد ضعيفة، ولم تبلغ 50%، وبناء على ما سبق يمكن قبول الفرض ينص على: تقل مستويات القراءة في الصف الرابع الأساسي عن 50%.

ثانياً: صعوبات القراءة الشائعة لدى تلاميذ الصفوف (1-4) من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي بسلطنة عمان.

(1) الصف الأول الأساسي:

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب النسبة المئوية لعدد التلاميذ الذين تقل درجاتهم عن 50% في كل صعوبة، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (6)

نسبة شيوع صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي

م	صعوبات:	الدرجة العظمى	عدد التلاميذ الحاصلين على أقل من 50%	نسبة شيوع الصعوبة
1	تعرف أشكال الحروف.	4	25	38.5%
2	الربط بين اسم الحرف وصوته.	4	34	52.3%
3	نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة.	4	31	47.7%
4	نطق أصوات الحروف المشكولة.	4	44	67.7%
5	التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج.	4	39	60%
6	التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل.	4	34	52.3%
7	نطق الكلمة.	4	44	67.7%
8	ضبط بنية الصوت في أثناء نطق الكلمة.	4	49	75.4%
9	تركيب كلمات من مجموعة من الحروف.	4	45	69.2%
10	تحليل الكلمة إلى مجموعة من الحروف.	4	23	35.4%
11	تحليل الكلمة إلى مقاطع صوتية.	4	34	52.3%
12	تكوين كلمات من مقاطع.	4	53	81.5%
	الدرجة الكلية للاختبار	48	49	75.4%

ن = 73

يتضح من الجدول السابق ما أن نسبة شيوع صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي تتراوح بين 38.5% و 81.5% للصعوبات وجميعها أعلى من 10%، وأن أكبر صعوبة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي هي صعوبة تكوين كلمات من مقاطع، بنسبة (81%)، بينما أقل صعوبة هي صعوبة التعرف على أشكال الحروف، بنسبة (38.5%)، وبناء على ما سبق يمكن رفض الفرض الذي ينص على: تقل نسبة شيوع صعوبات القراءة بالصف الأول الأساسي عن 10% .

(2) الصف الثاني الأساسي:

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب النسبة المئوية لعدد التلاميذ الذين تقل درجاتهم عن 50% في كل صعوبة، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (7)

نسبة شيوع صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي

م	صعوبات:	الدرجة العظمى	عدد التلاميذ الحاصلين على أقل من 50%	نسبة شيوع الصعوبة
1	نطق أصوات الحروف المشكولة.	4	23	34.3%
2	نطق صوت التتوين نطقا صحيحا.	4	44	65.7%
3	نطق صوت الحرف المشدد نطقا صحيحا.	4	43	64.2%
4	نطق صوت الحرف الساكن نطقا صحيحا.	4	37	56.1%
5	نطق المقاطع الطويلة.	4	34	50.7%

6	نطق كلمات ذات مقاطع صوتية متعددة.	4	42	62.7%
7	التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية في النطق.	4	39	58.2%
8	ضبط بنية الصوت.	4	32	47.8%
9	تهجي الكلمات الجديدة.	4	39	58.2%
10	قراءة الكلمات المألوفة في مستوى صفه.	4	17	25.4%
11	تحليل الكلمة تحليلًا صوتيًا صحيحًا.	4	28	41.8%
	الدرجة الكلية للاختبار	44	44	65.7%

ن = 69

يتضح من الجدول السابق أن نسبة شيوع صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي تتراوح بين 25.423% و 65.7% للصعوبات وجميعها أعلى من 10%، وأن أكبر صعوبة لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي هي صعوبة نطق التتوين نطقًا صحيحًا، بنسبة (65.7%)، بينما أقل صعوبة هي صعوبة قراءة الكلمات المألوفة في مستوى صفه، بنسبة (25.4%)، وبناءً على ما سبق يمكن رفض الفرض الذي ينص على: تقل نسبة شيوع صعوبات القراءة بالصف الثاني الأساسي عن 10% .

(3) الصف الثالث الأساسي:

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب النسبة المئوية لعدد التلاميذ الذين تقل درجاتهم عن 50% في كل صعوبة، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (8)

نسبة شيوع صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي

م	صعوبات:	الدرجة العظمى	عدد التلاميذ الحاصلين على أقل من 50%	نسبة شيوع الصعوبة
1	نطق الكلمات التي تتكون من مقاطع صوتية طويلة.	4	41	66.1%
2	نطق الكلمات التي تشتمل على حروف تكتب ولا تنطق.	4	43	69.4%
3	إضافة بعض الكلمات غير الواردة في النص.	4	31	50%
4	نطق أصوات كل حروف الكلمة.	4	41	66.1%
5	قراءة الكلمات دون تكرار.	4	39	62.9%
6	تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية.	4	24	38.7%
7	التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء.	4	19	30.6%
8	القراءة المتقطعة.	4	42	67.7%
9	فهم معاني كلمات النص المقروء.	4	13	21%
10	فهم الفكرة الرئيسة للنص المقروء.	4	56	90.3%
	الدرجة الكلية للاختبار	40	56	90.3%

ن = 61

يتضح من الجدول السابق أن نسبة شيوع صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي تتراوح بين 21% و 90.3% للصعوبات وجميعها أعلى من 10%، وأن أكبر صعوبة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي هي صعوبة فهم الفكرة الرئيسة للنص المقروء، بنسبة (90.3%)، بينما أقل صعوبة هي صعوبة فهم معاني كلمات النص المقروء، بنسبة 21%)، وبناء على ما سبق يمكن رفض الفرض الذي ينص على: تقل نسبة شيوع صعوبات القراءة بالصف الثالث الأساسي عن 10% .

الصف الرابع الأساسي:

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب النسبة المئوية لعدد التلاميذ الذين تقل درجاتهم عن 50% في كل صعوبة، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (9)

نسبة شيوع صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

م	صعوبات:	الدرجة العظمى	عدد التلاميذ الحاصلين على أقل من 50%	نسبة شيوع الصعوبة
1	التمييز بين الأصوات التي تكتب ولا تنطق في أثناء القراءة.	4	24	46.2%
2	قراءة النص دون إبدال كلمات بكلمات أخرى مشابهة لها في المعنى.	4	20	38.5%
3	قراءة النص دون إضافة بعض الكلمات غير الواردة فيه.	4	24	46.2%
4	قراءة الجمل دون تكرار بعض السطور أو الكلمات وإعادتها أو القفز عنها.	4	21	40.4%
5	القراءة المتقطعة.	4	29	56.9%
6	الربط بين الترقيم والتنغيم في أثناء القراءة.	4	39	75%
7	فهم الجملة.	4	36	69.2%
8	تذكر بعض التفاصيل الواردة في النص.	4	27	51.9%

9	فهم الفكرة الرئيسية للنص المقروء.	4	38	73.1%
10	إعادة ترتيب أحداث الدرس.	4	27	51.9%
11	ربط ما يقرأ بمعلوماته وخبراته.	4	39	75%
	الدرجة الكلية للاختبار	44	39	75%

ن = 53

يتضح من الجدول السابق أن نسبة شيوع صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تتراوح بين 38.5% و 75% للصعوبات وجميعها أعلى من 10%، وأن أكبر صعوبة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي هي صعوبة الربط بين الترتيب والتغيم في أثناء القراءة، وصعوبة ربط ما يقرأ بمعلوماته وخبراته، بنسبة متساوية قدرها (75%)، بينما أقل صعوبة هي صعوبة قراءة النص دون إبدال كلمات بأخرى مشابهة لها في المعنى، بنسبة (38.5%)، وبناء على ما سبق يمكن رفض الفرض الذي ينص على: تقل نسبة شيوع صعوبات القراءة بالصف الرابع الأساسي عن 10% .

ثالثاً: مدى فاعلية برنامج لغوي قائم على التدخل المبكر في علاج صعوبات القراءة.

يمكن تحديد فاعلية برنامج لغوي قائم على التدخل المبكر في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي عن طريق حساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار القراءة قبل تطبيق البرنامج وبعده، وقيمة "ت"، ومستوى دلالتها.

وفيما يأتي تفصيل لذلك:

أولاً: للتحقق من الفرض الصفري: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0,05 \geq \alpha)$

بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي يطبق عليها البرنامج، والمجموعة الضابطة التي يطبق

عليها البرامج العادية في التطبيق القبلي لاختبار صعوبات القراءة، فقد قام الباحث بتطبيق الاختبار

التجريبي قبلًا على المجموعتين التجريبية والضابطة، وعليه أظهرت نتائج الاختبار عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة، في ، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (10)

نتائج اختبار " ت " ، للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التجريبي

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الضابطة	69	3.07	4.49	136	0.14	0.89	غير دال إحصائياً
التجريبية	69	3.17	3.99				عند مستوى $\alpha \geq 0,05$

الدرجة الكلية = 16.

وبناء على ذلك يمكن رفض الفرضية التي تدل على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي يطبق عليها البرنامج، والمجموعة الضابطة التي يطبق عليها البرامج العادية في التطبيق القبلي لاختبار صعوبات القراءة.

ثانياً: للتحقق من فرض الدراسة القائل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$

بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي يطبق عليها البرنامج، والمجموعة الضابطة التي

يطبق عليها البرامج العادية في التطبيق البعدي لاختبار صعوبات القراءة، أظهرت نتائج الاختبار

التحصيلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح

البرنامج اللغوي القائم على التدخل المبكر، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (11)

نتائج اختبار " ت " ، للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التجريبي

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
التجريبية	69	10.1	5.3	136	5.63	0.001	دال إحصائيا عند مستوى
الضابطة	69	5.1	5.1				$\alpha) (0,05 \geq$

الدرجة الكلية = 16.

وبناء على ذلك يمكن قبول الفرضية التي تدل على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0,05 \geq \alpha)$ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي يطبق عليها البرنامج، والمجموعة الضابطة التي يطبق عليها البرامج العادية في التطبيق البعدي لاختبار صعوبات القراءة.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها، فإن الدراسة الحالية تقدم التوصيات الآتية:

1- ضرورة اهتمام القائمين على إعداد كتاب لغتي الجميلة بوزارة التربية والتعليم بتصميم بعض

الأنشطة العلاجية الخاصة بصعوبات القراءة.

2- ضرورة استفادة القائمين على إعداد كتب القراءة بوزارة التربية والتعليم من قوائم الصعوبات

الخاصة بالصفوف (1-4) في بناء مناهج القراءة لهذه الصفوف.

3- عقد ورش عمل لتدريب مشرفات المجال الأول، ومعلمات المجال الأول، وتعريفهن بكيفية إعداد

الأنشطة الخاصة بصعوبات القراءة.

- 4- تشجيع معلمات المجال الأول على استخدام الأساليب المناسبة لتشخيص التلاميذ الذين يعانون من هذه صعوبات القراءة، وكيفية علاج الصعوبات لدى هؤلاء التلاميذ.
- 5- تشجيع معلمات المجال الأول على التركيز على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة، واستهدافهم ببرامج علاجية متنوعة ومناسبة.
- 6- ضرورة توفير جو من البهجة والجذب للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات قرائية؛ للمواصلة والاستمرارية في البرامج العلاجية.
- 7- تضمين كتب الحلقة الأولى بأنشطة وتدريبات مكثفة مخصصة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

بحوث مقترحة:

استكمالاً لهذه الدراسة يمكن اقتراح إجراء دراسات في المجالات الآتية:

- برنامج لغوي قائم على التدخل المبكر لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- برنامج محوسب قائم على الوعي الصوتي لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- برنامج قائم على دور المعلم الصغير لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد البهي السيد (2009). أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوى صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة بحوث التربية النوعية -مصر، ع 13، 42 - 2 .
- أحمد عبده عوض (2010). فعالية استراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد 73 : مصر
- أحمد عبد الظاهر عزت عبد الظاهر (2011). دور مدخل التعرف في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة ، العدد 113 : مصر
- آمال محمود عبد المنعم (2008). التدخل المبكر ورعاية الأطفال المعاقين عقليا. مكتبة زهراء الشرق ، الطبعة الأولى : القاهرة
- جمال إبراهيم عبد العزيز عنب (2014). فعالية برنامج قائم على رسوم الكاريكاتور لتخفيف صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر ، العدد 161، الجزء 2 : مصر
- جمال بلبكي (2013). تقييم وتشخيص صعوبات تعلم القراءة. مجلة الحكمة، العدد 19، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع : الجزائر
- جمال سليمان عطية، ووجيه المرسي إبراهيم أبو لبن، وخالد فاروق أحمد الهواري (2013). برنامج مقترح لتنمية أداء الطلاب معلمي اللغة العربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة في تشخيص وعلاج صعوبات القراءة والكتابة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 155، الجزء 2 : مصر
- حسن شحاته و زينب النجار (2011). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الثانية : القاهرة
- داود درويش حلس، ومحمد أحمد أبو طعيمة (2010). أثر استخدام العيادات القرائية لعلاج الضعف القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. مجلة القراءة والمعرفة -مصر، ع 110، 66 - 96.

- رحاب أحمد إبراهيم (2010). تشخيص صعوبات تعلم القراءة وطرق علاجها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول (معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي)، كلية التربية بجامعة بورسعيد، المجلد 2 : مصر
- ريا المنذري (2005). الضعف القرائي: مفهومه ومظاهره وأسبابه وحلوله. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الخامس " تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بالدول العربية من الواقع إلى المأمول 13-14 يوليو 2005.
- سعاد جابر محمود حسن (2013). بناء دليل لأفضل الممارسات في تعليم القراءة وعلاج صعوبات تعلمها وتجريبه لتحسين أداء معلمات اللغة العربية المبتدئات بالمرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة -مصر، ع 140، 21 - 52.
- سعد علي زاير وعهود سامي هاشم (2016). كيف نصل للفهم القرائي القراءة . المطالعة - الفهم القرائي - نماذج الفهم القرائي. الرضوان للنشر والتوزيع : عمان
- سهير محمد سلامة شاش (2009). استراتيجيات التدخل المبكر والدمج. مكتبة زهراء الشرق : القاهرة
- السيد علي سيد أحمد (2010). صعوبات القراءة . مكتبة الزهراء : القاهرة
- عبد الله علي علي الكوري (2012). تحليل الصعوبات الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي باليمن. مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد 28، العدد 3 : مصر
- عزة عبد الرحمن مصطفى عافية (2014). فاعلية برنامج تدخل مبكر للمهارات قبل الأكاديمية قائم على نظرية الذكاءات المتعددة وبيان أثره على تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة. مجلة العلوم التربوية، العدد 2 المجلد 22 : مصر
- كرم مفيد صيام (2013). أثر استخدام شفافيات أرلن وبرنامج تعليمي في تحسين القدرة القرائية للطلبة ذوي صعوبات القراءة. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية : الأردن
- لينا عمر ابن صديق (2008). صعوبات القراءة وعلاقتها بالاضطرابات اللغوية. مجلة الطفولة العربية، المجلد 9 ، العدد 36 : الكويت

- ماجد محمد عثمان عيسى (2008). أثر التدريب على استراتيجية التعاون القرائي في مفهوم الذات والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي. مجلة كلية التربية بأسيوط ، العدد 2 ، المجلد 24 : مصر
- محمد خصاونة، ومحمد الخوالدة، و ليلى ضمرة، وراضي أبو هوش (2016). صعوبات التعلم الأكاديمية. دار الفكر : الأردن
- محمود جلال الدين سليمان (2012). الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة. عالم الكتب، الطبعة الأولى : القاهرة
- ----- (2013). برامج التدخل المبكر لمنع الفشل القرائي (القراءة الوقائية). عالم الكتب، الطبعة الأولى : القاهرة
- هدى محمد هلال (2010). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في علاج صعوبات تعلم القراءة والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة التربية (جامعة الأزهر)، العدد 144 ، الجزء 7 : مصر
- وزارة التربية والتعليم (2005). الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، مظاهره، أسبابه، ومقترحات علاجه. سلطنة عمان
- يوسف محيلان سلطان العنزي (2014). أثر برنامج لتطوير المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى عينة من صعوبات القراءة بدولة الكويت. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية - المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية : مصر

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Akbar, Rahima S.; Taqi, Hanan A.; Dashti, Abdulmohsin A.; Sadeq, Taiba M (2015). **Does E-Reading Enhance Reading Fluency?. ERIC**
- Antunez,B.(2002). **Implementing Reading First with English Language Learner.** Direction in Language and Education (15).
- Armbruster,B. & Osbon,J.(2003) **Put Reading First: the Research Building Blocks of Reading Instruction.** Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA).
- Connor, Carol M.; Alberto, Paul A.; Compton, Donald L.; O'Connor, Rollanda E (2014). **Improving Reading Outcomes for Students with or at Risk for Reading Disabilities.** Institute of Education Sciences Research Centers. NCSE
- Graves,M.F.,&Graves,B.B.,(2001).**Teaching Reading in the 21 St Century. Second Editio. Boston: Allyn& Bacon**
- Jane, R. Shore ; John Sabatini (2009). **English Language Learners With Reading Disabilities: A Review Of the Literature and the Foundation for a Research Agenda.**
- Lui Feng (2010). **The Use of Campus Network Based Computerized Adaptive Testing in College English Test: A short Analysis of the Nature of reading.** Puplished by Canadian center of science and education, vol 3, no 3
- Rasinski, Timothy V.; Rupley, William H.; Pagie, David D.; Nichols, William Dee (2016). **Alternative Text Types to Improve Reading Fluency for Competent to Struggling Readers.** International Journal of Instruction, v9 n1 p163-178
- U.S.Department of Education (2004). **Guidance for the Reading First Program , Office of Elementary and Secondary Education.** Forum for International Research in Education.