The phenomenon of reading impairment is common among pupils of the first cycle of basic education in the Sultanate of Oman (In Arabic)

Al Musawi, Ali et al

مظاهر الضعف القرائي الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان كما تراها معلمات المجال الأول

عبدالله بن مسلم الهاشمي[١]

فاطمة بنت يوسف البوسعيدي[٢]

علي بن شرف الموسوي[٣]

علي مهدي كاظم[٤]

سالم بن خلفان الخائفي[٥]

الملخص: هدفت الدراسة إلى تحديد مظاهر الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان كما تدركها معلمات المجال الأول، والكشف عما إذا كانت توجد اختلافات في تحديد هذه المظاهر وفقًا للمحافظة التعليمية أو سنوات الخبرة في التدريس. استُخدمت في الدراسة استبانة حوت (٤١) عبارة قسمت إلى محورين رئيسين، أولهما "مظاهر الضعف في القراءة الجهرية"، وتكون من (٢٧) عبارة، والآخر "مظاهر الضعف في الفهم القرائي" وتكون من (١٤) عبارة. وبعد التأكد من صدقها وثباتها، وزعت على ١٠٢ من معلمات المجال الأول في محافظات مسقط والداخلية وجنوب الباطنة. كشفت النتائج عن أن متوسطات تقديرات المعلمات لدرجة شيوع مظاهر الضعف لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محاور الاستبانة تراوحت بين (٢,٥٩) و(٢,٨٧)، فيما بلغ المتوسط العام (٢,٧٣)، وتدل هذه المتوسطات على درجة شيوع متوسطة، أي إن ما يربو على ٥٠% من مجتمع الدراسة يعانون ضعفًا في مهارات القراءة. وكان أكثر المظاهر شيوعًا ضعف القدرة على التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وضعف القدرة على قراءة الحرف المشدد (المضّعف)، وقراءة الجملة كلمة كلمة، والبطء في القراءة. وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات المعلمات تعزى إلى المحافظة التعليمية أو سنوات الخبرة في التدريس.

[١] أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان. abuanas@squ.edu.om

[٢] استاذ مساعد، قسم المناهج والتدريس- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان. fbusaidi@squ.edu.om

[٣] أستاذ مشارك، قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان. asmusawi@squ.edu.om

[٤] أستاذ، قسم علم النفس- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان. amkazem@squ.edu.om

[٥] خبير تربوي، وزارة التربية والتعليم- سلطنة عمان. skh1122@moe.om

الكلمات المفتاحية: مظاهر الضعف القرائي- مهارات القراءة- القراءة الجهرية- الفهم القرائي- التعليم الأساسي.

Common Aspects of Reading Impairment among Pupils of First Cycle of Basic Education in the Sultanate of Oman as Perceived by their Teachers

Abdullah Alhashmi, Fatima Al Busaidi, Ali Al Musawi, Ali Mahdi Kazem & Salim Al Khaifi

Abstract: This study aimed at identifying the aspects of reading impairment among grade four pupils in the Sultanate of Oman from their teacher' perspectives and unfolding statistically significant differences in their responses according to governorate and teaching experience. The study is based on a questionnaire comprising a list of 41 aspects of reading impairment divided into two categories, 27 aspects for oral reading and 14 aspects for reading comprehension. Responses of 102 teachers was received from governorates of Muscat, Interior and Al-Batina South. It was revealed that the means of teachers' responses ranged from 2.59 to 2.87, which means that reading weakness aspects are common among more than 50% of grade four pupils. The most common aspects were weakness on the ability to distinguish between fixed ta'(*ta' marboota*) and opened ta' (*ta' maftooha*), the weakness on reading doubled letters (*mushaddad*), reading word by word and slowness in reading. Moreover, the ANOVA results showed that there were no statistically significant differences in teachers' responses due to governorate nor teaching experience.

Key words: aspects of reading impairment, reading skills, oral reading, reading comprehension, basic education.

مظاهر الضعف القرائي الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان كما تراها معلمات المجال الأول

المقدمة

يُعد اكتساب القدرة على القراءة ضرورة من ضرورات الحياة المعاصرة، لا يمكن الاستغناء عنها، ولا التفريط فيها، فبها يتصل الإنسان بمصادر المعرفة على اختلافها، فيطلع "على ما سطره الكاتبون من حقائق، وأفكار، ومشاعر، وآراء، وخبرات، وتجارب وإن بعدوا عنه مكانًا، وتقدموه زمانًا، فيتهيأ له قطف ثمرات العقول، ونتائج الأفكار، فتتوسع آفاق عقله، وتتغذى مشاعره، وتنمو مداركه، وتتهذب خبراته، وتزيد حصيلته المعرفية، فيغدو أكثر قدرة على التفكير والتحليل والنقد" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥، ص١٣).

ويرى استيتية (٢٠١٠) أن القراءة هي الخطوة الأولى في العلم، فهي تبني شخصية الإنسان المتعلم، وتمكنه من استخدام الأسلوب العلمي، بالتدرج في ملاحظة الظواهر والمشكلات، ووضع الفروض المناسبة، وفحصها والتحقق منها، ثم الخروج بنتائج واضحة مقنعة لتفسير الظاهرة، فيتسع أفقه، ويفكر في الجوانب المتعددة للظاهرة أو المشكلة، وتطلعه على أخبار مجتمعه وأمته والعالم من حوله، فيكوّن تصورا عميقا واعيا للحياة والأحياء.

ولذلك كان تعليم الأطفال القراءة بدقة وطلاقة وبفهم كاف من أهم أهداف التعليم الأساسي، ذلك أن النجاح في التعليم يستند أساسًا إلى القدرة على القراءة، ويُعد الضعف في القراءة دليلًا على الإخفاق في تعليم الناشئة، وهدرًا للموارد التي تنفقها الدولة على التعليم (Hulme, & Snowling, 2011)، ويؤكد كثير من التربويين المعنيين بتعليم القراءة أن الطفل يتعذر عليه تحقيق مستوى مقبول من التعلم في المراحل التعليمية الأولى، إذا لم يصل إلى مستوى مرض في القراءة (راشد، ٢٠٠٧؛ مصطفى، ٢٠٠٥)، وأن الإخفاق في القراءة والضعف فيها يؤديان بالضرورة إلى الإخفاق في جميع المواد الدراسية (الظنحاني، ٢٠١١). بل إن كثيرًا من مشكلات التحصيل التي يعاني منها بعض التلاميذ مردها إلى ضعف القدرة على القراءة ؛ فالتلميذ الذي لا يُجيد القراءة، ويُخطئ في فهم ما يقرأ، لا يتقدم في المواد الدراسية، ولا يفيد مما يقدم له من مواد وأنشطة تعليمية (أحمد ومحمد، ٢٠٠٠)، وبناء على ذلك يؤكد كامهي وكاتز (١٩٩٨) أن القراءة الجيدة هي أساس النجاح في المدرسة، وفي الحياة العملية.

ويبين مصطفى (٢٠٠٥) أن القراءة تعين المتعلم على الحصول على إجابات وافية عن الأسئلة التي تواجهه في دراسته، فتساعده القراءة بذلك على حل المشكلات التي تعترض سبيل تعلمه، إضافة إلى تنمية

حصيلته اللغوية، وتقديم نماذج للتعبير السليم، وما ينجم عن ذلك من تعزيز الميل للقراءة، وتنمية العادات القرائية. ويؤكد بهلول (٢٠٠٤) أن المتعلم حين يقرأ فإنما يتلقى "الأفكار والمفاهيم والتراكيب والحقائق والاستفهامات والاعتراضات والمناقشات والاستنتاجات والانفعالات، بما يحقق عمليات الإدراك الواعي وزيادة المعرفة نتيجة فهم المادة المقروءة" (ص١٥١).

وتعد القراءة عملية عقلية معقدة، فهي تتطلب التمكن من ثلاث مهارات أساسية، أولها فك الرموز الكتابية، وثانيها تعرف الكلمات، وثالثها الاستيعاب اللغوي (Mamouri, 1989). وتمثل الرموز الكتابية النظام الصوتي للغة، ولتعرفها لابد من إدراك الوحدات الصوتية الصغيرة التي تتكون منها كل كلمة، وتمييزها، ودمجها لنطقها نطقًا صحيحًا (Abu-Rabia & Taha, 2004; Passenger, Stuart, & Terrell, 2000). ويُنظر إلى مهارة التعرف إلى الكلمات على أنها مفتاح القراءة، "فلا يمكن للمتعلم أن يفهم ما يقرأ، وهو عاجز عن فك رموز الكلمات، وتحصيل معناها من النص" (الظنحاني، ٢٠١١، ص٤٧).

وتقتضي مهارة فك الرموز الكتابية المعرفة بأشكال الحروف في المواقع المختلفة من الكلمة، والتفريق بينها، ونطقها نطقًا سليمًا، والربط بينها في مقاطع ثم تكوين الكلمات منها، ودمج الكلمات لتكوين التراكيب والجمل. وفي أثناء ذلك يحتاج القارئ إلى الوعي بخصائص النظام الكتابي في اللغة التي يقرأ بها؛ ففي اللغة العربية –وفي غيرها من اللغات كذلك– حروف تكتب ولا تنطق، وأخرى تنطق ولا تكتب. وفي نظامها الكتابي يختلف شكل بعض الحروف قليلًا حسب موقعه من الكلمة، وتتشابه بعض الحروف في أشكالها ويُفرق بينها بالنقط، وكثيرًا ما يُهمَل ضبط الكلمة بالحركات التي تُمثل صوائت قصيرة، يؤدي تغيرها إلى تغير معنى الكلمة، ويفرض هذا على القارئ بالعربية –كما يرى أبو ربيعة وطه (Abu-Rabia & Taha, 2004)– الاعتماد على السياق للوصول إلى الضبط الصحيح للكلمة، مما يكلف القارئ عبئًا إضافيًا، يرى فيه معموري (Mamouri, 1989) انحرافًا في اتجاه عملية القراءة، إذ يحتاج القارئ هنا إلى أن يفهم ليتعرف الضبط الصحيح للكلمة، ومن ثم يقرأ قراءة سليمة، بدلًا من أن يتعرف الكلمات ليقرأها ثم يفهمها فهمًا صحيحًا، في حين يرى عمار (٢٠٠٢) في ذلك صفة تميز اللغة العربية عن اللغات الأوروبية التي يمكن للقارئ أن يقرأ بها دون فهم واضح إن تمكن من نطق الرموز الصوتية نطقًا صحيحًا.

وتُعرّف القراءة الجهرية بأنها العملية التي تُترجم فيها الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة، صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، بأصوات مسموعة، متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى، بما ينسجم مع النظام الصوتي والنحوي والدلالي للغة (استيتية، ٢٠١٠؛ البجة، ٢٠٠١؛ عمار، ٢٠٠٢)، وبذلك

تتكون القراءة الجهرية من تعرف الرموز المكتوبة، وإدراك صورتها ذهنيًا، وترجمتها إلى ألفاظ منطوقة، مع فهم معناها (الظنحاني، ٢٠١١).

بيد أن تعرف الرموز المكتوبة ونطقها نطقًا صحيحًا ليس إلا الخطوة الأولى في عملية القراءة، التي يجب أن تؤدي إلى استخلاص المعنى وبنائه باستخدام ما يُعرف بالفهم القرائي، الذي يُعد ذروة مهارات القراءة والغاية من تعليمها، إذ ينحصر الهدف النهائي لتعليم القراءة في إكساب المتعلم المهارات الضرورية لبناء المعنى من النصوص أو استيعابها مهما اختلفت أنواعها وقوالبها (Torgesen, 2002). ويتوقف الانطلاق في القراءة على مدى فهم القارئ لمعاني الكلمات والجمل، والربط بينها، وإدراك المعاني الصريحة، واستخلاص المعاني الضمنية، وبناء الأفكار وتنظيمها، وربطها بخبرات القارئ، ويعتمد الفهم القرائي على مهارة القارئ في التحليل والربط والاستنتاج والنقد والتنبؤ (الكندري وصلاح، ٢٠٠٤؛ الظنحاني، ٢٠١١؛ عبد الحميد، ٢٠٠٠).

إن فهم المقروء يستدعي جملة مهارات من أهمها القدرة على استيعاب معنى الكلمة، وربطه بالسياق الذي وردت فيه، والربط بين معاني الكلمات لإدراك معنى الجملة، ثم معنى الفقرة والنص، وتعرف الكلمات المفتاحية، وتصنيف المفردات في حقول دلالية، وتحديد الفكرة الأساسية، والأفكار الجزئية، واستنتاج تنظيم النص والعلاقات بين جمله وأفكاره، وفرز الأساليب التي استعان بها الكاتب، واستنباط علاقات السبب والنتيجة، والتمييز بين الحقائق والآراء، وإدراك ما يتميز به النص من جمال في الفكرة واللغة والأسلوب، واستخلاص غرض الكاتب ودوافعه، وما يحمله النص من قيم وتوجهات، وربط ذلك كله بخبرات القارئ وثقافته، وإصدار الحكم عليه، واستعماله في توسيع المعرفة وتهذيبها وفهم جوانب الحياة وحل المشكلات (الظنحاني، ٢٠١١).

ويؤدي الخلل في إتقان مهارات القراءة إلى ما يُعرف بالضعف القرائي، وهو قصور في قدرة القارئ على فك الرموز المكتوبة، وتحويلها إلى أصوات منطوقة، وبناء المعنى منها. ويتجلى ذلك لدى القارئ في مظاهر متنوعة، هي عبارة عن أدلة على الخلل في أداء المهارات المتعلقة بترجمة الرموز إلى ألفاظ منطوقة وفق ما يقتضيه نظام اللغة، واستنتاج ما تحمله هذه الرموز من دلالات ومعان. ومن أمثلة المظاهر المتعلقة بمهارتي التعرف والنطق ضعف القدرة على التمييز بين الحروف، وإضافة أصوات غير موجودة في الكلمة أصلا ونطقها، وحذف صوت أو أكثر من الكلمة، وإبدال كلمة بأخرى أو حرف بآخر، وتكرار بعض الكلمات، والقراءة المتقطعة، والخطأ في نطق حركات بنية الكلمات أو أواخرها (المعولي، ٢٠٠٣؛ Abu-Rabia & Taha, 2004؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥).

أما المظاهر المتعلقة بفهم المقروء فمنها ضعف القدرة على: استنتاج الأفكار وتصنيفها إلى رئيس وفرعي، واستخلاص معاني الكلمات، واستخراج المعلومات وتصنيفها وترتيب الأحداث والتفريق بين الحقيقة والخيال، وبين الحقيقة والرأي، وبين الجمع والمفرد، والتفريق بين أساليب الاستفهام والنفي والنهي والتعجب وغيرها (الظنحاني، ٢٠١١؛ عبد الباري، ٢٠٠٩).

لقد أثبتت نتائج البحوث أن تأخر الطفل في اكتساب مهارات القراءة يُؤثر في نمو ثروته اللفظية، ويُضعف اتجاهاته ودوافعه نحو القراءة، ويُفقده الفرصة لتطوير استراتيجيات فهم المقروء. وحين يتخلف الطفل في اكتساب مهارات القراءة الضرورية في السنوات الثلاث الأولى من المدرسة، تقل لديه فرص ممارسة القراءة، مما يزيد من فرص بقائه دون المستوى المتوسط في الطلاقة القرائية، بل إن نتائج الدراسات أظهرت أن الأطفال الذين يُخفقون في اكتساب مهارات القراءة في السنوات الأولى، لا يصلون إلى المعدل المطلوب من المستوى القرائي في نهاية المرحلة الابتدائية. (Torgesen, 2002)

إن فشل المدرسة في إكساب التلاميذ مهارات القراءة والكتابة في السنوات الثلاث الأولى يعد "فشلا في أخطر مهمة من مهامها" (يونس، ٢٠٠٥، الوارد في: الكوري، ٢٠١٢، ص١١٩). ذلك أن تعليم القراءة هو الهدف الأساس للمدرسة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وفيها تتكون عادات القراءة ومهاراتها الأساسية، انطلاقًا من اكتساب المهارات القرائية سيؤدي إلى النجاح في المهارات الدراسية اللازمة للتعليم (الكوري، ٢٠١٢).

وقد كشفت الدراسات التي أجريت في مجال القراءة أن التلاميذ في مختلف المراحل يعانون ضعفًا في مهارات القراءة أداء وفهمًا. فقد ذكر تورجسن (Torgesen, 2002) أن الإحصاءات تدل على أن ٣٧% من التلاميذ في أمريكا لا يستطيعون القراءة جيدًا بما يحقق المستوى المطلوب منهم في هذه المرحلة. وكشفت نتائج دراسة الرمضاني (١٩٩٥) عن تدني مستوى أداء طلاب الصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية بمحافظة مسندم في مهارات القراءة الجهرية، وشيوع أخطاء القراءة الجهرية بينهم، وكان أكثرها شيوعاً، الخطأ في نطق حركة آخر الكلمة، والخطأ في نطق حركة بنية الكلمة، والإبدال.

وخلصت نتائج دراسة المعولي (٢٠٠٣) إلى تدني امتلاك طالبات الصف الأول الثانوي مهارات القراءة الجهرية، وكان أكثر المهارات إتقاناً مهارة التعرف البصري على الرموز المطبوعة (الحروف والكلمات، والجمل) والتمييز بينه، في حين كان أقل هذه المهارات إتقاناً تعوّد النظر إلى المستمعين من آن لآخر. وبينت نتائج دراسة وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان (٢٠٠٥) أن أخطاء القراءة الجهرية تشيع بين التلاميذ بنسب تتراوح بين (٩١,٧%) و (٦٥,٧%).

وبينت دراسة أبو ربيعة وطه (Abu-Rabia & Taha, 2004) ظهور جملة من أخطاء القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الخامس الذين لديهم عسر قرائي وكذلك لدى أقرانهم في المستوى القرائي والعمر الزمني في فلسطين، وتتعلق الأخطاء بضبط بنية الكلمة، والخطأ في حركة آخر الكلمة، وإضافة حرف إلى بنية الكلمة، وإضافة كلمة وظيفية (مثل حروف الجر) إلى الجملة، والخطأ في قراءة اللام الشمسية، وتبديل كلمة بأخرى تحمل المعنى نفسه، وحذف كلمة وظيفية (مثل حروف الجر) من الجملة.

وكشفت نتائج دراسة العليان (٢٠٠٤) أن أكثر أخطاء القراءة الجهرية التي يقع فيها تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمعلمات هي تكرار الكلمات والحذف والإبدال والإضافة والقلب.

وبينت نتائج دراسة الدراويش (٢٠٠٦) أن متوسط أداء طلبة الصف السابع الأساسي في فلسطين في القراءة الجهرية بلغ ٥٥%، وكان أدنى مستوى لهم في مهارة "أحكام الوقف (الوصل والفصل)"، وأن متوسط أدائهم في القراءة الصامتة بلغ ٦١%، وكان أدنى مستوى لهم في مهارة "معرفة سبب حدوث الظاهرة".

وتوصلت راشد (٢٠٠٧) إلى وجود صعوبات قرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأزهري كان أهمها عدم التعرف إلى الحروف، والخلط بين الحروف المتشابهة، وعدم التعرف على الحرف داخل الكلمة، وعدم القدرة على تحليل الكلمة إلى أصواتها المكونة لها.

وخلصت دراسة أبو جاموس والبركات (٢٠٠٨) إلى إتقان تلاميذ الحلقة الأساسية الأولى في الأردن لثلاث مهارات قرائية هي التمييز بين أشكال الحرف الواحد، والتمييز بين أشكال الحروف، والتمييز بين اللام الشمسية والقمرية، وتدني إتقانهم لمهارات الفهم القرائي المتمثلة في فهم معاني الكلمات في ضوء سياق الجملة، وإعطاء أمثلة تفسر معنى الجملة أو الكلمة، واختيار المعاني الملائمة للكلمات، وتحديد الأفكار الرئيسية للمادة المقروءة.

وكشفت نتائج دراسة الحوامدة (٢٠١٠) عن شيوع أخطاء القراءة الجهرية ولاسيما الإبدال والحذف والإضافة بين تلاميذ الصف الثالث الأساسي في الأردن، وتدني مستوى استخدامهم للاستراتيجيات القرائية في أثناء الأداء الجهري وخصوصًا استراتيجيتي التعرف والتمييز.

وتوصلت دراسة الكوري (٢٠١٢) إلى أن أكثر الصعوبات شيوعًا في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس في اليمن هي العجز عن التنغيم الصوتي في قراءة الجمل حسب المعنى، والحذف

والإضافة والإبدال، والتعثر في نطق حركة المد، والتعثر في نطق حركات التنوين، وعدم القدرة على تحديد الفكرة الرئيسية للمقروء.

وفيما يتعلق بالفهم القرائي، كشفت دراسة الفوري (١٩٩٩) عن ضعف تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الصامتة، وأظهرت نتائج دراسة وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥) أن نسبة التلاميذ الذين يتقنون كفايات فهم المقروء بلغت (٥٤%)، وأن إتقان الطلبة لكفايات فهم المقروء كانت دون المستوى المطلوب، ولاسيما في تعرف معنى الكلمة ومضادها والتمييز بين المفرد والجمع وتحديد مضمون النص وتصنيف الأشياء بحسب فئاتها. وخلصت دراسة الدراويش (٢٠٠٦) إلى أن متوسط أداء تلاميذ الصف السابع في بيت لحم بفلسطين المحتلة في القراءة الصامتة بلغ (٦١%)، وتوصلت دراسة أبو جاموس والبركات (٢٠٠٨) إلى تدني درجة إتقان تلاميذ الصف الثالث في الأردن للمهارات المتعلقة بفهم المقروء. وكشفت نتائج دراسة الكوري (٢٠١٢) التي أظهرت شيوع أخطاء فهم المقروء بنسب عالية لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس الأساسي في اليمن. ولخص عبدالباري (٢٠٠٩) مظاهر ضعف التلاميذ في مهارات الفهم القرائي –كما وردت في بعض الدراسات– في الضعف في تحديد العنوان الرئيس في الموضوع، والقصور في تحديد تفاصيل الموضوع، والتدني في استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة، والضعف في استنتاج هدف الكاتب، وعدم التمييز بين الحقيقة والرأي، وبين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

وتؤكد نتائج هذه الدراسات الحاجة المستمرة إلى دراسة مظاهر الضعف في القراءة لدى التلاميذ؛ وتناولها من جوانب مختلفة، وعن طريق مصادر متنوعة، باستخدام طرائق البحث المناسبة، لتتضافر نتائج الدراسات في تقديم صورة شاملة لهذه المشكلة التي أخذت تشكل ظاهرة ملموسة في المدرسة العربية، تمهيدًا للكشف عن عواملها، والإسهام في تشخيصها والحد من انتشارها. وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد تشخيص مظاهر الضعف القرائي سواء أكانت في الأداء أو في الفهم خطوة مهمة للوقوف على تفاصيل المشكلة وعناصرها، ومن ثم العمل على تحجيمها والقضاء عليها، ويقع جزء كبير من التشخيص على المعلم الذي يعايش تلاميذه، ويلاحظ مستواهم في مهارات القراءة، "فإن المعلم الناجح هو الذي يتمكن من وضع يده على المسببات التي تحد من نجاح الطفل في القراءة" (البجة، ٢٠٠٢، ص١٥٥)، بغية وضع وصفة علاجية ناجعة لتلافي الخلل، ولذا كان التشخيص خطوة أساسية لتحديد جوانب الضعف القرائي، فهو يقدم للمعلم فكرة عن العلل التي تقف وراء الظاهرة التي حدت من انطلاق التلميذ في القراءة، فيساعد على فهم المشكلة، وتحديد أسبابها، لتعرف طريق معالجتها (البجة، ٢٠٠٢).

وبناء على توصيات الدراسات السابقة المذكورة آنفا بإجراء المزيد من الدراسات الهادفة إلى تعرف مظاهر الضعف القرائي لدى التلاميذ، ولاسيما في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، التي يكون فيها تعليم القراءة هدفًا أساسًا، تأتي هذه الدراسة لتستكشف هذه المظاهر كما تراها معلمات المجال الأول في سلطنة عمان باعتبارهن المعنيات بتعليم القراءة لتلاميذ الحلقة الأولى، ولديهن المعرفة الكافية بهذه المظاهر نظرا لمعايشتهن اليومية لتلاميذ هذه الحلقة، واطلاعهن على مستوى التلاميذ في الأنشطة الصفية والاختبارات التي يجرينها لهم في الجوانب المختلفة للقراءة.

وتتناول الدراسة الحالية هذه القضية بالبحث عن أجوبة للأسئلة الآتية:

١- ما مظاهر الضعف في القراءة الجهرية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمات المجال الأول؟
٢- ما مظاهر الضعف في الفهم القرائي الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمات المجال الأول؟
٣- هل تختلف استجابات معلمات اللغة العربية بخصوص بمظاهر الضعف القرائي بالمحافظة التعليمية (مسقط، الداخلية، جنوب الباطنة) ومستويات الخبرة في التدريس (١-٢، ٣-١٠، ١١ فأكثر)؟

أهمية الدراسة

يُؤمل أن تساهم الدراسة في الجوانب الآتية:

- تزويد القائمين على مناهج اللغة العربية بمظاهر الضعف القرائي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لوضعها في الاعتبار عند تطوير منهاج اللغة العربية.
- مساعدة القائمين على تدريب معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على التخطيط لبرامج التنمية المهنية للمعلمات بتعريفهم بمظاهر الضعف القرائي التي ينبغي للمعلمات معالجتها.
- تزويد القائمين على برامج صعوبات التعلم بمظاهر الضعف القرائي لدى تلاميذ الحلقة الأولى، للمساعدة في التخطيط لمعالجتها، وتدريب المعلمات على كيفية التغلب عليها.

فرضا الدراسة

تختبر الدراسة الحالية صحة الفرضين الآتيين:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمات المجال الأول بخصوص محاور الاستبانة تعزى إلى المحافظة التعليمية (مسقط، الداخلية، جنوب الباطنة).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمات المجال الأول بخصوص محاور الاستبانة تعزى إلى مستويات الخبرة في التدريس (١-٢، ٣-١٠، ١١ فأكثر).

منهج الدراسة وإجراءاتها

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي القائم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع ومحاولة تفسيرها وتحليلها. وجاءت إجراءات الدراسة كما يأتي.

مجتمع الدراسة وعينتها

شملت الدراسة جميع معلمات المجال الأول في محافظات مسقط والداخلية وجنوب الباطنة للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣ البالغ عددهن ٦٥٠ معلمة. وقد أرسلت الاستبانة إلى المعلمات باستخدام البريد الإلكتروني، وبعد فرز استجابات المعلمات تبين أن ١٠٢ من الاستبانات صالحة للتحليل، وبذلك تكونت العينة من ١٠٢ من المعلمات بنسبة ١٥,٧% من مجتمع الدراسة. ويبين الجدول (١) أدناه توزّع أفراد العينة وفق المحافظة ومستوى الخبرة.

الجدول (١)

توزّع أفراد عينة الدراسة حسب المحافظة ومستوى الخبرة

المحافظة	سنوات الخبرة			المجموع
	١-٢	٣-١٠	١١ سنة فأكثر	
الداخلية	١٧	٢٠	٢٩	٦٦
جنوب الباطنة	٣	٣	٨	١٤
مسقط	٢	١٣	٧	٢٢
المجموع	٢٢	٣٦	٤٤	١٠٢

أداة الدراسة

للكشف عن مظاهر الضعف القرائي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمات المجال الأول، استُخدمت في الدراسة الحالية استبانة حوت (٤١) عبارة قسمت إلى محورين

رئيسين، أولهما "مظاهر الضعف في القراءة الجهرية"، وتكون من (٢٧) عبارة، خُصص (١٣) عبارة منها للمظاهر المتعلقة بقراءة الحروف، و(٦) عبارات لقراءة الكلمات، و(٨) عبارات لقراءة الجمل. أما المحور الآخر فكان "مظاهر الضعف في الفهم القرائي"، وتكون من (١٤) عبارة. اشتُقت العبارات من الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة الجهرية والفهم القرائي، ومظاهر الضعف فيهما (مثل: العليان، ٢٠٠٤؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥؛ الكوري، ٢٠١٢) . وطُلب إلى المعلمة الاستجابة بتحديد درجة شيوع الضعف في كل مظهر وفق مقياس خماسي (ضعيفة جدًا، ضعيفة، متوسطة، عالية، عالية جدًا).

وللتأكد من صدق الاستبانة عُرضت على مجموعة من المختصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ثم عُدلت في ضوء آرائهم ومقترحاتهم. أما الثبات فقد جرى اختباره بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ (Cronbach-alpha) لكل محور على حدة، وقد بلغت معاملات الاتساق الداخلي لمحوري الاستبانة (٠,٩٣) و(٠,٩٢)، ويدل هذان المعاملان على اتصاف الاستبانة بنسب اتساق مرتفعة بين مكوناتها.

المعالجات الإحصائية

عولجت البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، واستُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد درجة شيوع مظاهر الضعف، واستُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات؛ لمعرفة ما إذا كان ثمة اختلاف في استجابات المعلمات باختلاف المحافظة ومستوى الخبرة.

وللوصول إلى تقديرات المعلمات لدرجة شيوع مظاهر الضعف القرائي قُسمت المتوسطات الحسابية وفق المعيار الآتي:

- من ١,٠٠ إلى ١,٤٩ درجة ضعيفة جدًا.
- من ١,٥٠ إلى ٢,٤٩ درجة ضعيفة.
- من ٢,٥٠ إلى ٣,٤٩ درجة متوسطة.
- من ٣,٥٠ إلى ٤,٤٩ درجة مرتفعة.
- من ٤,٥٠ إلى ٥ درجة عالية جدًا.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة، مرتبة وفق الأسئلة، مصحوبة بالمناقشة والتفسير.

مظاهر الضعف في القراءة الجهرية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمات المجال الأول

للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بمظاهر الضعف في القراءة الجهرية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمات المجال الأول، استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمات لدرجة شيوع مظاهر الضعف لدى تلاميذهن، لمحاور مظاهر الضعف في القراءة الجهرية، ولكل مظهر على حدة.

ويتضمن الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمات لدرجات شيوع مظاهر الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محاور القراءة الجهرية.

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات شيوع مظاهر الضعف في القراءة الجهرية بشكل عام لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلمات المجال الأول

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الشيوع
١	قراءة الحروف	٢,٧٩	٠,٥٨	متوسطة
٢	قراءة الكلمات	٢,٥٩	٠,٦٠	متوسطة
٣	قراءة الجمل	٢,٧٤	٠,٦٠	متوسطة
	المجموع	٢,٧٣	٠,٥٢	متوسطة

يتضح من الجدول (٢) أعلاه أن متوسطات تقديرات المعلمات لدرجة شيوع مظاهر الضعف لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محاور الاستبانة تراوحت بين (٢,٥٩) و(٢,٨٧)، فيما بلغ المتوسط العام (٢,٧٣)، وتدل هذه المتوسطات على درجة شيوع متوسطة، أي إن ما يربو على ٥٠% من مجتمع الدراسة يعانون ضعفًا في مهارات القراءة الجهرية. وتقترب هذه النتيجة من نتائج دراسة الضعف القرائي التي أجرتها وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥)؛ إذ تبين أن أخطاء القراءة الجهرية تشيع بين التلاميذ بنسب تتراوح بين (٩١,٧%) و (٦٥,٧%). وتتشابه كذلك مع ما توصلت إليه دراسة أبو ربيعة وطه (Abu-Rabia & Taha, 2004) من ظهور جملة من أخطاء القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الخامس في فلسطين، ودراسة الدراويش (٢٠٠٦) التي بينت أن متوسط أداء تلاميذ الصف السابع في بيت لحم بفلسطين في القراءة الجهرية بلغ (٥٥%)، وما كشفت عنه دراسة الكوري (٢٠١٢) من شيوع

أخطاء القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس في اليمن بنسب تتراوح بين (٥٨,٣%) و(٩٥%).

وفيما يأتي تقديرات المعلمات لدرجات شيوع مظاهر الضعف في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في كل محور على حدة.

مظاهر الضعف الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمات المجال الأول في محور قراءة الحروف

يتضمن الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمات لدرجات شيوع مظاهر الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محور الحروف.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات شيوع مظاهر الضعف في قراءة الحروف لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلمات المجال الأول

م	ر	المظهر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الشيوع
٥	٣	ضعف القدرة على التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.	٣,١٨	٠,٩٦	متوسطة
١٢	٥	ضعف القدرة على قراءة الحرف المشدد (المضّعف).	٣,٠١	٠,٩٥	متوسطة
٦	٦	ضعف القدرة على التمييز بين التاء المربوطة والهاء.	٢,٩٦	٠,٩٠	متوسطة
٢	٨	إضافة أصوات غير موجودة في الكلمة أصلًا ونطقها، كأن يقول: قالا بدلا من قال.	٢,٨٩	٠,٨٤	متوسطة
٤	١٠	ضعف القدرة على التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف، مثل: (س، ص)، (ت، ط).	٢,٨٣	٠,٩٣	متوسطة
٩	١١	ضعف القدرة على التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.	٢,٨٢	٠,٩٢	متوسطة
١٣	١٥	ضعف القدرة على نطق الحروف من مخارجها الصحيحة.	٢,٧١	٠,٨٦	متوسطة
١٠	١٦	ضعف القدرة على التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة (حروف المد).	٢,٦٨	٠,٩١	متوسطة
١١	١٧	ضعف القدرة على التمييز بين أنواع التنوين الثلاثة.	٢,٦٨	٠,٩٨	متوسطة
٧	١٨	ضعف القدرة على التمييز بين الألف المقصورة والياء.	٢,٦٦	٠,٨٤	متوسطة
٨	١٩	ضعف القدرة على التمييز بين الألف والهمزة.	٢,٦٦	٠,٨٥	متوسطة
١	٢٠	العجز عن تعرف حروف الكلمة.	٢,٦٥	٠,٧٩	متوسطة
٣	٢١	حذف بعض الأصوات من الكلمة، كقراءة فتان بدلا من فستان.	٢,٥٨	٠,٨٤	متوسطة

ملاحظة: م = تسلسل العبارة في الاستبانة، ر = ترتيب العبارة في النتائج.

يبين الجدول (٣) أن متوسطات العبارات المتعلقة بقراءة الحروف والأصوات تراوحت بين (٣,١٨) و(٢,٥٨)، وتدل جميعها على درجات شيوع متوسطة. وكان أعلاها شيوعًا "ضعف القدرة على التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة"، وتظهر هذه المهارة في الكتابة أكثر من القراءة. في حين كان المتوسط الأدنى من نصيب العبارة (٣) "حذف بعض الأصوات من الكلمة، كقراءة فتان بدلا من فستان"، بيد أن درجة شيوعها تظل متوسطة، أي أن ما يربو على نصف مجتمع الدراسة يعاني منها، ودلت نتائج دراسات

العليان (٢٠٠٤) وأبو ربيعة وطه (Abu-Rabia & Taha, 2004) والحوامدة (٢٠١٠) والكوري (٢٠١٢) على شيوع أخطاء الحذف في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث وتلاميذ الصفوف العليا من المدرسة الابتدائية. وقد يعزى ذلك إلى قلة كفاية التدريبات التي يتلقاها الطلبة في تمييز الحروف وما يتعلق بها من حركات قصيرة وطويلة (حروف مد)، وما يعرض لها في بعض الكلمات من حذف أو زيادة، وفقًا لقواعد رسم الحروف والكلمات في اللغة العربية. وقد دلت نتائج دراسة الضعف القرائي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥) على أن أنشطة كتب اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تركز على المهارات المتعلقة بقراءة الحروف متصلة ومنفصلة، في حين أنها تُغفل بعض المهارات، مثل قراءة الكلمات التي بها حروف مشددة، والتمييز قراءة بين الياء والألف المقصورة، ويتبين من الجدول (٢) أن هاتين المهارتين مما يُخطئ فيه الطلبة بدرجة متوسطة.

مظاهر الضعف الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمات المجال الأول في محور قراءة الكلمات

يتضمن الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمات لدرجات شيوع مظاهر الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محور الكلمات.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات شيوع مظاهر الضعف المتعلقة بقراءة الكلمات لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلمات المجال الأول

م	ر	المظهر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الشيوع
١٧	٧	ضعف القدرة في قراءة الكلمات التي بها أحرف تكتب ولا تنطق.	٢,٩٠	٠,٨٣	متوسطة
١٦	١٢	ضعف القدرة على قراءة الكلمات التي تتضمن أحرفا تنطق ولا تكتب.	٢,٨٢	٠,٨٠	متوسطة
١٨	٢٢	تكرار بعض الكلمات بعد قراءتها لأول مرة سواء بالطريقة الصحيحة أم الخاطئة.	٢,٥٨	٠,٨٨	متوسطة
١٩	٢٣	إحلال كلمة مكان أخرى.	٢,٥٣	٠,٧٤	متوسطة
١٥	٢٥	ضعف القدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطع.	٢,٥٠	٠,٧١	متوسطة
١٤	٢٧	ضعف القدرة على تحليل الكلمات إلى حروف.	٢,٢٠	٠,٨٣	ضعيفة

ملاحظة: م = تسلسل العبارة في الاستبانة، ر = ترتيب العبارة في النتائج.

يظهر من الجدول (٤) أن متوسطات العبارات المتعلقة بمظاهر قراءة الكلمة كاملة، تراوحت بين (٢,٩) و(٢,٢)، وكان أعلى المتوسطات من نصيب العبارتين (١٧) و(١٦) على التوالي، واللتين تتعلقان بالكلمات التي تتضمن أحرفًا تنطق ولا تكتب، أو التي بها أحرف تكتب ولا تنطق، وقد يُعزى السبب في ذلك إلى قلة تدريب الطلبة على قراءة هذا النوع من الكلمات، إذ يؤجل تدريس الموضوع المتعلق بها إلى

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ضمن دروس الإملاء، وتُعامل هذه المهارة على أنها مهارة كتابية، وقد بينت نتائج دراسة الضعف القرائي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥) قلة الأنشطة التي تعالج هاتين المهارتين في كتب اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. في حين حصلت العبارتان (١٥) و(١٤) المتعلقتان بتحليل الكلمة إلى حروف ومقاطع على (٢,٥) و(٢,٢)، وهما متوسطان متقاربان، ويدل الثاني منهما على درجة شيوع ضعيفة، وهذا يعني شيوعه لدى أقل من (٥٠%) من أفراد مجتمع الدراسة من وجهة نظر المعلمات، ولعل السبب في ذلك يُعزى إلى وصول التلاميذ مرحلة يمكنهم فيها تمييز الحروف بعد ممارسة أنشطة متنوعة ومحاولات كثيرة لمعالجة الكلمات وحروفها، أو قد يعزى مستوى الشيوع الضعيف إلى انصراف أذهان المعلمات في أثناء الاستجابة لعبارات الاستبانة إلى التطبيق الكتابي لهذين المظهرين، إذ يسهل تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف كتابيًا، في حين قد يصعب ذلك شفهيًا.

مظاهر الضعف الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمات المجال الأول في محور قراءة الجمل

يتضمن الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمات لدرجات شيوع مظاهر الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محور الجمل.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات شيوع مظاهر الضعف المتعلقة بقراءة الجمل لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلمات المجال الأول

م	ر	المظهر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الشيوع
٢٢	١	قراءة الجملة كلمة كلمة.	٣,٣٣	١,٠٢	متوسطة
٢٦	٢	ضعف توظيف علامات الترقيم في أثناء القراءة.	٣,٢٤	٠,٩٥	متوسطة
٢٥	٩	ضعف القدرة على الاحتفاظ بمكان المقروء في الذاكرة.	٢,٨٤	٠,٨٤	متوسطة
٢٤	١٣	التوقف الخاطئ قبل نهاية الجملة.	٢,٧٤	٠,٨٠	متوسطة
٢٧	١٤	ظهور تأثير اللهجة العامية في أثناء القراءة.	٢,٧٤	١,١٧	متوسطة
٢١	٢٤	حذف كلمة أو أكثر من الجملة.	٢,٥٢	٠,٦٩	متوسطة
٢٠	٢٦	إضافة كلمة أو أكثر في الجملة.	٢,٣٩	٠,٧٦	ضعيفة
٢٣	٢٨	ضعف القدرة على تحليل الجمل إلى كلمات.	٢,١٦	٠,٨٣	ضعيفة

ملاحظة: م = تسلسل العبارة في الاستبانة، ر = ترتيب العبارة في النتائج.

يتضح من الجدول (٥) أن متوسطات العبارات المتعلقة بقراءة الجمل تراوحت بين (٣,٣٣) و(٢,١٦)، وتقع ست مظاهر منها في درجة متوسطة من الشيوع، في حين تقع اثنتان في درجة شيوع ضعيفة. وبالنظر في المتوسطات يتبين أن أعلى متوسط (٣,٣٣) كان لـ"قراءة الجملة كلمة كلمة"، ويدل

ذلك على ضعف التلاميذ في تعرف الكلمات وقراءتها بيسر، ويرتبط ذلك بطبيعة الحال بما ظهر في الجدول (٣) من ضعف التلاميذ في تمييز حروف الكلمات وقراءتها. ويدل هذا المتوسط أيضا على ضعف القدرة على الربط بين الكلمات في أثناء القراءة، وربما يعود ذلك إلى معاملة الكلمة على أنها وحدة متكاملة دون النظر إلى ما حولها من كلمات في الجملة، أو إلى الضعف في الانتقال شفهيًا بين آخر مقطع في الكلمة وأول مقطع في الكلمة التي تليها، إذ يتطلب ذلك إدراكًا للعلاقة بين المقطعين، وما إذا كان يتعين على القارئ دمج بعض الأصوات أو حذف بعض الأصوات في النطق، كما هو الحال في همزة الوصل التي تسقط في درج الكلام. وتتفق هذه النتيجة كذلك مع ما توصلت إليه دراسة الضعف القرائي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥) التي أظهرت نتائجها أن (٨٣%) من الطلبة يعانون مشكلة القراءة المتقطعة. وأظهرت نتائج دراسة الدراويش (٢٠٠٦) أن متوسط إتقان تلاميذ الصف السابع في فلسطين لمهارة التوازن في القراءة بين السرعة والإبطاء بلغ (٥٥%)، وبينت نتائج دراسة الكوري (٢٠١٢) أن القراءة المتقطعة هي إحدى سمات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الثالث في اليمن.

أما أدنى المتوسطات فكان من نصيب العبارات المتعلقة بالتعامل مع الكلمات، من حيث إضافة كلمة إلى الجملة وتحليل الكلمات إلى جمل، وطبيعي أن تقل هاتان الصعوبتان لدى تلاميذ الصف الرابع، إذ يكون معظم التلاميذ قد أتقن تمييز شكل الكلمات، ويسهل عليه تمييز الكلمة عن غيرها في الجملة. بيد أن هذه النتيجة تختلف عما كشفت عنه نتائج دراسة الحوامدة (٢٠١٠) ودراسة الكوري (٢٠١٢)؛ إذ احتلت الإضافة المرتبة الثالثة بين أخطاء القراءة الجهرية التي يقع فيها تلاميذ الصف الثالث والصفين الرابع والخامس في الدراستين على التوالي.

مظاهر الضعف في الفهم القرائي الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمات المجال الأول

للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بمظاهر الضعف في الفهم القرائي الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمات المجال الأول، استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمات لدرجة شيوع مظاهر الضعف لدى تلاميذهن لكل مظهر على حدة. ويتضمن الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمات لدرجات شيوع مظاهر الضعف في الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات شيوع مظاهر الضعف في الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلمات المجال الأول

م	ر	المظهر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الشيوع
١	١	البطء في القراءة.	٣,٤٨	٠,٩٠	متوسطة
٣	٢	ضعف القدرة على التفريق بين الأفكار الرئيسة والأفكار التفصيلية.	٣,٣٨	٠,٨٨	متوسطة
٢	٣	ضعف القدرة على استنتاج الفكرة العامة.	٣,٣١	٠,٧٨	متوسطة
٤	٤	ضعف القدرة على استنتاج معاني الكلمات الجديدة من السياق.	٣,٠١	٠,٧٤	متوسطة
٧	٥	ضعف القدرة على ترتيب الأفكار والأحداث حسب ورودها في النّص	٣,٠٠	٠,٧٣	متوسطة
١٤	٦	ضعف القدرة على تلخيص المادة المقروءة.	٢,٩٣	٠,٨٦	متوسطة
١٥	٧	ضعف القدرة على صياغة بعض الأفكار بأسلوب الطالب الخاص.	٢,٩٠	٠,٨٣	متوسطة
١٢	٨	ضعف القدرة على ربط المعارف السّابقة بالمعلومات الحاضرة في النّص.	٢,٧٨	٠,٧٧	متوسطة
٨	٩	ضعف القدرة على استخراج بعض المعلومات من النص.	٢,٦٩	٠,٧٦	متوسطة
٩	١٠	ضعف القدرة على تصنيف الأشياء إلى فئات متشابهة.	٢,٦٨	٠,٧٦	متوسطة
١١	١١	ضعف القدرة على التفريق بين الحقيقة والخيال.	٢,٥٨	٠,٨٩	متوسطة
١٣	١٢	ضعف القدرة على اقتراح عنوان مناسب لمحتوى النّص.	٢,٤٩	٠,٨٩	ضعيفة
١٠	١٣	ضعف القدرة على تمييز بعض الأساليب، مثل الاستفهام والتعجب.	٢,٤٦	٠,٧٥	ضعيفة
٥	١٤	ضعف القدرة على التمييز بين المفرد والجمع.	٢,٣٦	٠,٨١	ضعيفة
		المجموع	٢,٨٦	٠,٥٧	متوسطة

ملاحظة: م = تسلسل العبارة في الاستبانة، ر = ترتيب العبارة في النتائج.

يظهر من الجدول (٦) أن المتوسط العام لتقديرات معلمات المجال الأول لدرجة شيوع مظاهر الضعف في الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بلغ (٢,٨٦) بدرجة شيوع متوسطة، ويدل ذلك على أن هذه المظاهر تشيع لدى ما يزيد على ٥٠% من مجتمع الدراسة من وجهة نظر المعلمات. وقد يعود ذلك إلى تركيز المعلمات في أثناء حصص القراءة على تدريب التلاميذ على القراءة الجهرية الصحيحة لضعفهم فيها، أو قلة معرفتهن بالأساليب المناسبة لتنمية مهارات الفهم القرائي، وقد تعود كذلك إلى قلة الأنشطة المتعلقة بهذه المهارات في كتب القراءة، وهذا ما بينته دراسة الضعف القرائي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥)؛ إذ بينت قلة التدريبات المتعلقة ببعض مهارات الفهم القرائي، مثل التمييز بين الموضوعات الحقيقية والخيالية، وتلخيص النص المقروء، واقتراح عنوان مناسب له، وبيان مواطن الجمال فيه.

وتقترب هذه النتيجة من نتيجة دراسة الضعف القرائي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥) التي بينت أن نسبة التلاميذ الذين يتقنون كفايات فهم المقروء بلغت (٥٤%) فقط، ودراسة الدراويش (٢٠٠٦) التي خلصت إلى أن متوسط أداء تلاميذ الصف السابع في بيت لحم بفلسطين المحتلة في القراءة الصامتة بلغ (٦١%). وتختلف مع نتائج دراسة أبو جاموس والبركات (٢٠٠٨) التي توصلت إلى تدني درجة إتقان

تلاميذ الصف الثالث في الأردن للمهارات المتعلقة بفهم المقروء، ونتائج دراسة الكوري (٢٠١٢) التي أظهرت شيوع أخطاء فهم المقروء بنسب عالية لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس الأساسي في اليمن.

أما تقديرات المعلمات لدرجة شيوع مظاهر الضعف لكل مظهر على حدة، فتراوحت بين (٣,٤٨) و(٢,٣٦). إذ ترى المعلمات أن "البطء في القراءة" هو أكثر هذه المظاهر شيوعًا لدى التلاميذ، وتتسق هذه النتيجة مع النتائج المعروضة في الجداول السابقة، إذ يعود "البطء في القراءة" إلى "قراءة الجملة كلمة كلمة"، وضعف القدرة على قراءة الحروف المتشابهة، وتكرار قراءة الكلمة، إذ يستغرق ذلك وقتًا أكثر من المعتاد، ويؤدي إلى التأخر في قراءة الكلمات والجمل، ومن ثم عدم الانتهاء من القراءة في وقت مناسب. وفي هذا الصدد يؤكد استيتية (٢٠١٠) أن البطء القرائي من أكثر مظاهر التأخر القرائي شيوعًا، وأكثرها خطرًا على نمو المهارات القرائية الأخرى، ويؤدي إلى إعاقة الفهم وإبطائه، وله تأثير سلبي في نمو المهارات اللغوية الأخرى كالتحدث.

أما أقل المظاهر شيوعًا من وجهة نظر المعلمات فكانت "ضعف القدرة على تمييز بعض الأساليب مثل الاستفهام والتعجب"، و"ضعف القدرة على التمييز بين المفرد والجمع". وربما يعود السبب في ذلك إلى سهولة المهارتين المرتبطتين بهاذين المظهرين، إذ تميز أولاهما علامتا الترقيم اللتان تردان بعدهما، ويفترض أن يكون التلاميذ قد وصلوا إلى مرحلة يمكنهم فيها التمييز بين المفرد والجمع، ولاسيما أنهم يتعلمون اللغة العربية لغة أولى. وتقترب النتيجة المتعلقة بـ"ضعف القدرة على تمييز بعض الأساليب مثل التعجب والاستفهام" في هذه الدراسة، في بعض جوانبها من نتائج دراسة الضعف القرائي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥)، إذ دلت على أن نسبة التلاميذ الذين يتقنون "تعرف أسلوب التعجب" بلغت (٧٣%)، فيما بلغت نسبة الذين يتقنون "تمييز أسلوب الاستفهام من غيره" (٥٣%) فقط.

اختلاف استجابات معلمات المجال الأول بخصوص مظاهر الضعف القرائي وفقًا للمحافظة التعليمية ومستوى الخبرة

للإجابة عن السؤال الثالث واختبار صحة فرضيتي الدراسة المتعلقتين باختلاف استجابات معلمات المجال الأول بخصوص مظاهر الضعف القرائي وفقًا للمحافظة التعليمية (مسقط، الداخلية، جنوب الباطنة) ومستويات الخبرة في التدريس (١-٢، ٣-١٠، ١١ فأكثر)، استُخدم تحليل التباين الأحادي. وفيما يأتي نتيجة ذلك مقسمة على قسمين، يبين الأول أثر المحافظة التعليمية والثاني مستويات الخبرة في التدريس.

اختلاف استجابات المعلمات وفقًا للمحافظة التعليمية

أجريت الدراسة على معلمات المجال الأول في ثلاث محافظات تعليمية. ويتضمن الجدول (٧) نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي، فيما يتعلق بأثر المحافظة في استجابات المعلمات بخصوص مظاهر الضعف.

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات وفق المحافظة التعليمية

المحور	المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف(٢، ٩٩)	الاحتمال
القراءة الجهرية	الداخلية	٦٦	٢,٧٤	٠,٥٣	٠,٩١	٠,٤٠٤
	جنوب الباطنة	١٤	٢,٨٧	٠,٥١		
	مسقط	٢٢	٢,٦٣	٠,٥١		
الفهم القرائي	الداخلية	٦٦	٢,٩٣	٠,٥٨	٢,٣٣	٠,١٠٣
	جنوب الباطنة	١٤	٢,٩١	٠,٥٢		
	مسقط	٢٢	٢,٦٣	٠,٥٦		

يتبين من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات المعلمات بخصوص مظاهر الضعف القرائي وفقًا للمحافظة التعليمية، ويعني ذلك أن هذه المظاهر لا تختلف باختلاف المحافظة من وجهة نظر المعلمات. وبذلك يُقبل فرض الدراسة الأول الذي نص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمات المجال الأول بخصوص محاور الاستبانة تعزى إلى المحافظة التعليمية (مسقط، والداخلية، وجنوب الباطنة)".

اختلاف استجابات المعلمات وفقًا لمستوى الخبرة في التدريس

تنقسم المعلمات اللواتي شاركن في الاستجابة للدراسة الحالية من حيث سنوات الخبرة في التدريس إلى ثلاثة مستويات (١-٢، ٣-١٠، ١١ فأكثر). ويتضمن الجدول (٨) نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي، فيما يتعلق بأثر مستوى الخبرة في استجابات المعلمات بخصوص مظاهر الضعف.

الجدول (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات وفق الخبرة في التدريس

المحور	مستوى الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف(٢، ٩٩)	الاحتمال
القراءة الجهرية	١-٢ سنة	٢٢	٢,٧٠	٠,٤٥	٠,٠٦	٠,٩٣٩
	٣-١٠ سنوات	٣٦	٢,٧٤	٠,٤٥		
	١١ سنة فأكثر	٤٤	٢,٧٤	٠,٦١		
الفهم القرائي	١-٢ سنة	٢٢	٢,٨٧	٠,٥٥	٠,٤٢	٠,٦٦٠
	٣-١٠ سنوات	٣٦	٢,٧٩	٠,٦١		
	١١ سنة فأكثر	٤٤	٢,٩١	٠,٥٧		

يتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطا استجابات المعلمات على الرغم من اختلاف خبرتهن التدريسية، ويدل ذلك على تشابه مظاهر الضعف القرائي لدى أفراد عينة الدراسة من وجهة نظر المعلمات على الرغم من اختلاف خبراتهن في التدريس. وبذلك يُقبل فرض الدراسة الأول الذي نص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات معلمات المجال الأول بخصوص محاور الاستبانة تعزى إلى مستويات الخبرة في التدريس (١-٢، ٣-١٠، ١١ فأكثر)".

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بما يأتي:

١- اعتماد قائمة مظاهر الضعف القرائي التي تضمنتها أداة الدراسة في تشخيص مظاهر الضعف القرائي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٢- التركيز على المظاهر التي ظهر من النتائج شيوع الضعف فيها عن طريق تطبيق أنشطة متنوعة للنهوض بمستوى تلاميذ الحلقة الأولى في المهارات المتعلقة بها.

٣- بناء برامج موجهة لتوسيع فرصة ممارسة تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للقراءة الحرة المنوعة باعتبارها سبيلًا لتوفير مواقف لممارسة مهارات القراءة.

٤- توفير المواد القرائية المنوعة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وحث الطلبة على استعمالها وفق خطط واضحة؛ ليتسنى لهم ممارسة مهارات القراءة.

٥- استخدام برامج محوسبة في تنمية مهارات القراءة الجهرية والفهم القرائي عند تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٦- تكثيف المشاغل والورش التدريبية لمعلمات المجال الأول في بناء الأنشطة القرائية وتنويعها حسب مستويات التلاميذ والمهارات المراد تنميتها.

٧- إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن مظاهر الضعف القرائي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وما يليها.

References

أبو جاموس، عبدالكريم محمود والبركات، علي أحمد غالب (٢٠٠٨). المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومدى إتقانهم لها. **المجلة التربوية، ٢٢**(٨٨)، ٨١- ١١٦.

أحمد، عبدالله أحمد ومحمد، فهيم مصطفى (٢٠٠٠). **الطفل ومشكلات القراءة** (ط٤). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

استيتية، سمير شريف (٢٠١٠). **علم اللغة التعلمي**. إربد: دار الأمل.

البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠١). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**. العين: دار الكتاب الجامعي.

بهلول، إبراهيم أحمد (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. **مجلة القراءة والمعرفة**، ٣٠، ١٤٨-٢٨٠.

الحوامدة، محمد (٢٠١٠). أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦**(٢)، ١٠٩-١٢٧.

الدراويش، محمود أحمد أبو كتة (٢٠٠٦). مظاهر ضعف طلبة المرحلة الأساسية في اللغة العربية: الأسباب وطرق العلاج. **مجلة التربية قطر، ٣٥**(١٥٨)، ١٣٦- ١٥٢.

راشد، حنان مصطفى مدبولي (يوليو، ٢٠٠٧). برنامج مقترح لعلاج الصعوبات القرائية في التعرف والنطق والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري. **وقائع المؤتمر العلمي السابع: صعوبات القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج** (ص ص ٢٤٣- ٢٦٧). القاهرة: جامعة عين شمس.

الرمضاني، سيف بن محمد (١٩٩٥). **الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة مسندم: أنواعها, وأسبابها, ومقترحات علاجها** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

الظنحاني، محمد عبيد (٢٠١١). **فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم**. القاهرة: عالم الكتب.

عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (١٤٥)، ٧٣- ١١٤.

عبدالحميد، عبدالله عبدالحميد (٢٠٠٠). فاعلية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة**، (٢)، ١٨٩-٢٤١.

العليان، فهد بن علي (٢٠٠٤). الأغلاط الأكثر شيوعا في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض كما تبدو لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها. **مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، (٤٣)، ٤٢٦-٤٧٠.

عمار، سام (٢٠٠٢). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. بيروت: مؤسسة الرسالة.

الفوري، عبد الله بن علي (١٩٩٩). **مدى اتقان تلاميذ المرحلة الاعدادية لمهارات القراءة الصامتة في محافظة مسقط** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

كامهي، ألان ج. وكاتز، هيو و. (١٩٩٨). **صعوبات القراءة: منظور لغوي تطوري** (ترجمة حمدان علي نصر وشفيق فلاح علاونة). دمشق: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الكندري، عبدالله عبد الرحمن؛ وصلاح، سمير يونس (يوليو، ٢٠٠٤). تعليم القراءة وتنمية التفكير. **وقائع المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: القراءة وتنمية التفكير** (ص ص٤٦- ٦٧). مصر.

الكوري، عبدالله علي (٢٠١٢). تحليل الصعوبات الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي باليمن. **المجلة العلمية، ١٨**(٣)، ١١٦-١٤٥.

مصطفى، رياض بدري (٢٠٠٥). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج**. عمان: دار صفاء.

المعولي، هاجر بنت حمود (٢٠٠٣). **تقويم مدى إتقان طالبات الصف الأول الثانوي في سلطنة عمان مهارات القراءة الجهرية** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). **الضعف القرائي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: مظاهره وأسبابه ومقترحات علاجه**. مسقط: منشورات الوزارة.

Abu-Rabia, S., & Taha, H. (2004). Reading and spelling error analysis of native Arabic dyslexic readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal. 17*, 651–689.

Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science, 20*(3), 139-142.

Mamouri, M. (1989, September). *Language education and human development: Arabic diglosia and its impact on the quality of education in the Arab Region*. Paper presented at the "Mediterranean Development Forum of the World Bank" (Marrakech, Morocco).

Passenger, T., Stuart, M., & Terrell, C. (2000). Phonological processing and early literacy. *Journal of Research in Reading, 23*, 55-66.

Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology, 40*(1), 7-26.