



جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

صعوبات تعلّم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلّّات ومديرات ومشرفات رياض الأطفال

إعداد

ورود تيسير عبد اللطيف صوالحة

إشراف

د. علي حباب

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول علي درجة الماجستير في المناهج وأساليب التدريس، من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس - فلسطين.

2022

صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات
نظر معلمات ومديرات ومشرفات رياض الأطفال

إعداد

ورود تيسير عبد اللطيف صوالحة

نوقشت هذه الرسالة/الأطروحة بتاريخ 2022/1/17 م، وأجيزت:


التوقيع


التوقيع


التوقيع

د. علي حباب
المشرف الرئيسي

د. نسيم بني عودة
الممتحن الخارجي

د. هبة سليم
الممتحن الداخلي

الإهداء

إلى من علّمني الصبر على متاعب الحياة (أبي الحبيب)
إلى رفيقتي في الأوقات الصعبة، وجئتني في الأرض (أمي الغالية)
إلى سندي ومن اشتد بهم عضدي، وتقاسمنا معًا حلو الحياة ومرّها (إخوتي وأخواتي الأعزاء)
إلى من سكنت إليه روحي، واطمأنت له نفسي، وكان خير عون لي (زوجي الغالي منير)
إلى شموعي في هذه الدنيا، وقرّة عيني (أبنائي أمير وإسلام)
إلى حبيبتي وشمعة حياتي (ابنتي الغالية تالا)
إلى من رافقني رحلة الماجستير، وكُنّ معي خطوة بخطوة (زميلاتي العزيزات)
إلى كلّ من علّمني حرفًا وأنار لي درب العلم... إلى كلّ من تعلّم وحمل رسالة العلم
أهدي ثمرة جهدي المتواضع

الباحثة

الشكر والتقدير

باسم الله العليّ القدير، الحمد لله الذي وفقني لأسلك طريق العلم، وأعانني ويسّر لي أمري لإتمام هذه الأطروحة.

في البداية أشكر من كان له الدور الأكبر في إنجاز هذا العمل، ومنحني من وقته وعلمه وجهده، وتقضّل بالإشراف على أطروحتي، مشرفي العزيز الدكتور علي حباب.

وأتوجه بالشكر والتقدير من الممتحن الخارجي الدكتور نسيم بني عودة، والممتحن الداخلي الدكتورة هبة سليم؛ لملاحظتهما التي أثرت موضوع الرسالة.

وأتوجه بالشكر إلى أسرة كلية العلوم التربوية، أساتذتي الأفاضل الذين مهدوا لي طريق العلم، وكان لهم الأثر الكبير في نفسي.

وأقدم بالشكر من المشرفات التربويات العاملات في مديرتي التربية والتعليم نابلس، وجنوب نابلس على مساعدتهن لي.

كما أتوجه أخيراً بالشكر إلى زملائي وزميلاتي في قسم مناهج وأساليب التدريس.

والحمد لله على هذا التوفيق.

ورود صالحة

الإقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل عنوان:

صعوبات تعلّم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلّّات ومديرات ومشرفات رياض الأطفال

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

ورود شمس عبد اللطيف صوايخ

اسم الطالب:

ورود صوايخ

التوقيع:

0.00/11/17

التاريخ:

فهرس المحتويات

الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
الإقرار	هـ
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ط
فهرس الملاحق	ي
الملخص	ك
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها	1
مقدمة الدراسة	1
مشكلة الدراسة	4
أسئلة الدراسة	5
أهداف الدراسة	6
أهمية الدراسة	7
فرضيات الدراسة:	8
حدود الدراسة	9
مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية	10
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	11

11	أولاً- الإطار النظري
28	ثانياً- الدراسات السابقة
28	الدراسات العربية:
36	الدراسات الأجنبية:
41	ثالثاً- التعقيب على الدراسات السابقة
44	الفصل الثالث: منهج الدراسة وإجراءاتها
44	منهج الدراسة
44	مجتمع الدراسة
45	عينة الدراسة
45	أدوات الدراسة
46	صدق الاستبانة
47	ثبات الاستبانة
50	متغيرات الدراسة
51	المعالجات الإحصائية
52	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
53	النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:
57	النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

77		الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها
77		مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس
79		مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة
85		مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة
87		التوصيات
88		المصادر والمراجع
100		الملاحق
b		Abstract

فهرس الجداول

- الجدول 1: عدد فقرات الاستبانة ومجالاتها 46
- جدول 2: معاملات الثبات لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية 47
- جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (صعوبات تتعلق بالمعلمة) 54
- جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (صعوبات تتعلق بالمديرة) 55
- جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة 56
- جدول 6: نتائج اختبار (t-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير نوع الروضة 57
- جدول 7: نتائج اختبار (t-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الوظيفة 58
- جدول 8: نتائج اختبار (t-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال تعليم القراءة 59
- جدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة 61
- جدول 10: نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة 62

فهرس الملاحق

- ملحق (أ): قائمة بأسماء المحكمين 100
- ملحق (ب): خطاب تحكيم استبانة صعوبات تعلّم مهارات القراءة 101
- ملحق (ج): الاستبانة بصورتها الأولية 102
- ملحق (د): الاستبانة بصورتها النهائية 106
- ملحق (هـ): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها المستقلة 110
- ملحق (و): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (صعوبات تتعلق بالطفل) 111
- ملحق (ز): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي 113
- ملحق (ح): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي 114
- ملحق (ط): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات مجال صعوبات تتعلق بالطفل 115

صعوبات تعلّم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلّّات

ومديرات ومشرفات رياض الأطفال

إعداد

ورود تيسير عبد اللطيف صوالحة

إشراف

د. علي حباب

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى صعوبات تعلّم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلّّات رياض الأطفال ومديراتها ومشرفاتها، وقد اتبعت الباحثة المنهج المختلط (الذي يجمع بين المنهج الكمي والنوعي)، وتكونت عينة الدراسة من (175) معلمة ومديرة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وأيضًا تكونت العينة من (4) مشرفات لرياض الأطفال، وتمثلت أدوات الدراسة باستبانة وزعت على المعلّّات والمديرات عينة الدراسة، ومقابلة مع مشرفات رياض الأطفال في مديرتي التربية والتعليم في محافظة نابلس، وتوصلت الدراسة إلى أن صعوبات تعلّم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلّّات رياض الأطفال ومديراتها كانت بدرجة متوسطة، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (نوع الروضة، والوظيفة، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي) لجميع مجالات الدراسة، والدرجة الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات استجابات معلّّات رياض الأطفال ومديراتها في المجال الأول تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح دراسات عليا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال تعليم القراءة في مجالي صعوبات تتعلق بالطفل،

وصعوبات تتعلق بالمديرة، بينما وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال تعليم القراءة في مجال صعوبات تتعلق بالمعلمة، والدرجة الكلية، لصالح "يوجد دورات تدريبية في مجال تعليم القراءة". وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دورات تدريبية للمعلمات؛ من أجل معرفة كيفية التعامل مع الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم مهارات القراءة، وضرورة توظيف معلمات متخصصات في رياض الأطفال من أجل وضع خطة علاجية مناسبة لعلاج مواطن الضعف، وتأهيل المدارس بأدوات خاصة ووسائل تعليمية مُساعدة لعلاج صعوبات تعلم مهارات القراءة، واستخدام أنشطة قرائية تهدف إلى علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة، لمن يعانون من تلك الصعوبات.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

مقدمة الدراسة

لا بدّ من الاهتمام بالأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلّم، سواء أكانت صعوبات في تعلّم القراءة أو الكتابة أو الحساب أو غيرها من الصعوبات الأخرى، فالاهتمام بهم دليل على تقدم المجتمع ورقّيه؛ فذلك يجب أن يقدم المجتمع خدماته للجميع، وبالتالي يجب الاهتمام بجميع الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلّم وخاصة طلبة رياض الأطفال.

وتُعدّ صعوبات التعلّم من أهم الموضوعات في الوقت الحالي، ولا سيما في مجال التربية الخاصة التي لقيت اهتمامًا كبيرًا من قبل الأشخاص المهتمين باختلاف تخصصاتهم، كالأطباء وعلماء التربية وعلماء النفس وأولياء الأمور والمعلمين وغيرهم، بسبب زيادة عددهم نتيجة للتطور في عمليات الكشف والتشخيص والتقييم والوعي المتزايد لأولياء الأمور الذين يقارنون أبناءهم بمن هم في جيلهم حتى لو في الأمور البسيطة، وقد تشترك مظاهر صعوبات التعلّم مع مظاهر صعوبات أخرى، منها الصعوبات العقلية والسمعية والبصرية واللغوية (أحمد، 2016).

ويوجد عددٌ كثيرٌ من التعريفات لصعوبات التعلّم، فأول تعريف اكتسب الصفة القانونية هو التعريف الذي قدّمته اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التي انبثقت عن دائرة التربية الأمريكية، وينصّ على أنّ الأطفال من ذوي صعوبات التعلّم يعانون من اضطراب في العمليات النفسية الأساسية جميعها، أو في جزء منها المتعلقة بفهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويشار إليها على أنّها

إعاقات إدراكية، أو عسر القراءة، وترجع المشكلات التعليمية التي يعاني منها الأطفال إلى إعاقات بصرية، أو حركية، أو عقلية، أو اضطراب انفعالي (Khasawneh, 2018).

ويرى أبو حسين والمنيع (2018) أن معظم الطلبة يعانون من صعوبات تعلم مهارة القراءة، إذ يشكلون حوالي (80%) من الطلبة، فهذا يؤدي إلى مشكلات أخرى في باقي المواد الدراسية التي تعتمد على القراءة في الأصل، ويحتاج الطلبة الذين يعانون من صعوبات عادة إلى تعليم مباشر ومنظم من أجل التدرب على القراءة؛ لأنّ تدريبهم بشكل مباشر على مهارات القراءة الصوتية مهم للفهم القرائي فيما بعد، فالأطفال الذين يتعلمون القراءة بشكل بطيء يصبحون قراءً أقوياء فيما بعد. فصعوبة القراءة تعرّف على أنها صعوبة في التعرف إلى الحروف والكلمات والعمل على تفسير المعلومات المقدمة للفرد على شكل صيغة مطبوعة، وإن هؤلاء الطلبة يجب أن يكونوا أذكياء عند قيامهم بممارسة الأنشطة العقلية (مقى وذياب، 2017).

وقد يواجه معظم الأطفال صعوبات في تعلم مهارة القراءة منذ دخولهم للمدرسة أو رياض الأطفال في معظم المجتمعات، وتقدر نسبتهم بـ 15 - 20%، في حين لا يوجد في فلسطين إحصائيات محددة حول النسبة الحقيقية، ومن الممكن أن تتأثر حياة هؤلاء الأطفال، سواءً الأسرية أو المدرسية بسبب فشلهم المتكرر في تعلم مهارة القراءة، فقد حاول العلماء والباحثون معرفة الأسباب التي أدت إلى التأخر القرائي بالرغم من توافر ظروف بيئية وعقلية مناسبة لهم، وقاموا بالبحث عن أساليب مناسبة من أجل تقييم الأطفال وتشخيصهم (قرحوش وبديوي، 2020).

وذكر أبو نيان (2020) أنّ الإحصاءات في ألمانيا للطلبة الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة بلغت حوالي (14%)، على الرغم من تمتع هؤلاء الطلبة بقدرات عقلية عادية، وحصولهم على تعليم مناسب، أما في الدول العربية لا يوجد أية دراسات حديثة على المستوى الوطني توضح

نسبة انتشار صعوبات التعلم في كلّ الدول، ويبدو من خلال نتائج الدراسات والأبحاث أنّ صعوبات تعلم القراءة في البلدان العربية لا تقلّ عنها في الدول الأخرى.

ويرى المغراوي (2017) أنّ القراءة من أهم المهارات التي تساعد على اكتساب اللغة، وتتكون من جانبين، أحدهما آلي يتم من خلالها التعرف إلى أشكال الحروف، وأصواتها، والقدرة على تكوين الكلمات والجمل، أما الآخر إدراكي، هو فهم المادة المقروءة، وذكرت القحطاني (2019) أنّ القراءة عملية ميكانيكية تهدف إلى وجوب حضور الفرد، وتكامل شخصيته وقيامها بمجموعة من العمليات العقلية التي تزيد من قدرته على النطق والتعرف إلى الكلمات وفهم المعاني التي تدل عليها.

وتعدّ مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان؛ لما لها من أثر كبير فيما هو آتٍ في المراحل التعليمية المتتالية والمتلاحقة، وفيها يتمّ تكوين شخصية الطفل؛ ونظراً لأهمية هذه المرحلة، لا بدّ أن يساير ذلك إيمان متزايد وتقدير واعٍ بضخامة المسؤولية، وسمو الرسالة التي تطلع بها معلمات رياض الأطفال؛ كونهن من أهم العناصر لتحقيق أهداف رياض الأطفال (صومان، 2014).

فالاهتمام بمرحلة رياض الأطفال من المعايير المهمة التي تقيس تقدم الأمة، فهذه المرحلة من أهم مراحل النمو؛ لما تتركه من آثار واضحة على سلوك الطفل وشخصيته، وتؤثر على مستقبله لكي يتعرف على نفسه وعلى العالم من حوله، من خلال إشراكه في أنشطة من مختلف المجالات. فالأطفال في هذه المرحلة يعانون من صعوبات التعلم التي تؤثر على مستقبلهم، إذ تبدأ بصعوبات الانتباه والذاكرة والصعوبات الإدراكية والحركية، ويوجد صعوبات ثانوية يعانون منها أيضاً، وهي اللغة والتفكير التي تتأثر بالصعوبات الأولية بشكل واضح، ومن الصعوبات التي يعانون منها

صعوبة الاستعداد للقراءة والكتابة، وأيضًا صعوبة حلّ المشكلات (أحمد وعبد اللطيف والدهان، 2015).

وبناء على ما سبق، ونظرًا لأهمية مرحلة رياض الأطفال في تنمية مهارات التعلم عند الطفل، ومن أهمها مهارات القراءة باعتبارها أداة تعلم لباقي المواد التعليمية، وأداة التعبير عن المفردات والاحتياجات، والاتصال والتواصل، ونظرًا لكون القراءة تمكّن الطفل من الفهم والاستيعاب، فقد رأت الباحثة أنه لا بدّ من البحث في صعوبات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلمات رياض الأطفال ومديرتها ومشرفاتها في محافظة نابلس.

مشكلة الدراسة

تعدّ مرحلة رياض الأطفال مرحلة مهمة في بناء شخصية الطفل، وإكسابه مهارات التعلّم المختلفة كمهارات الحساب، والقراءة، وتنمية الذكاءات المتعددة لديه: كالذكاء الرياضي، والذكاء البصري، والذكاء اللغوي، وتشير كثير من الدراسات البحثية إلى أهمية مرحلة رياض الأطفال من جهة، وأهمية تعلّم مهارات القراءة من جهةٍ أخرى، باعتبارها مدخلًا لتعلّم المواد التعليمية الأخرى، وأداة للتعبير عن النفس والمشاعر والاحتياجات، وأداة للتواصل الاجتماعي كدراسة الدهيني (2017) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة عسر القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، والتعرف إلى أكثر المؤشرات السلوكية المميزة انتشارًا لهم، ودراسة القحطاني (2019) التي هدفت إلى التعرف إلى بعض مظاهر صعوبات القراءة في مرحلة رياض الأطفال في الدراسات العربية، والأجنبية، ويعاني كثير منهم من صعوبات في القراءة التي قد تؤثر على تحصيلهم في المراحل القادمة عند انتقال الطفل إلى المدرسة.

ونظرًا لما تمرّ بها العملية التعليمية في فلسطين بشكل خاص من ظروف طارئة؛ بسبب جائحة كورونا، التي تركت الأثر الأكبر على طلبة المدارس، وطلبة رياض الأطفال بشكل خاص؛ بسبب إغلاق المدارس ورياض الأطفال مدة طويلة بسبب الجائحة، حفاظًا على صحة الطلبة والأطفال من خطر الإصابة بفيروس كورونا، ومع بداية العام الدراسي (2020-2021) وعودة طلبة رياض الأطفال إلى مدارسهم ورياضهم، يستوجب على الكادر التعليمي إعادة تأهيل الطلبة، وخاصة طلبة رياض الأطفال، فكثير من معلمات رياض الأطفال يواجهن معوقات تتمثل في صعوبات تعلّم مهارات القراءة لدى الأطفال، وصعوبات في التهجئة والنطق، وتشكيل الحروف، وصعوبات في مخارج الصوت، ولأهمية مرحلة رياض الأطفال في إكساب الطفل مهارات القراءة، وكون الباحثة إحدى معلمات رياض الأطفال وتواجه صعوبات تعلّم في القراءة لدى البعض منهم، وتعتبر هذه المرحلة بداية مرحلة التعلم لديهم، والكشف عن هذه الصعوبات يساعدهم على تجاوزها في مراحل قادمة، لذلك رأت الباحثة الوقوف على صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلمات رياض الأطفال ومديراتها ومشرفاتها في محافظة نابلس.

أسئلة الدراسة

تتمثل الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: ما صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلمات ومديرات ومشرفات رياض الأطفال؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل يوجد فروق عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير نوع الروضة؟

2. هل يوجد فروق عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض

الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى

لمتغير الوظيفة؟

3. هل يوجد فروق عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض

الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى

لمتغير الدورات التدريبية في مجال تعليم القراءة؟

4. هل يوجد فروق عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض

الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى

لمتغير سنوات الخبرة؟

5. هل يوجد فروق عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض

الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى

لمتغير المؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلمات

رياض الأطفال ومديراتها ومشرفاتها في محافظة نابلس.

2. الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى

صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغيرات نوع الروضة،

والوظيفة، والدورات التدريبية في مجال تعليم القراءة، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في إعداد الإطار النظري الخاص بها، وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات المعاصرة، والدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة، والتعرف إلى محتوياتها الفكرية، والفلسفية، واستخلاص أبرز المؤشرات التي يمكن من خلالها التعرف إلى صعوبات تعلّم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال، وسبل التغلب عليها في محافظة نابلس من وجهات نظر المعلمات والمديرات والمشرفات فيها.

الأهمية العملية:

تسلط الدراسة الضوء على مهارات القراءة وصعوبات تعلّمها لدى طلبة رياض الأطفال باعتبارها إحدى المهارات المهمة في تعلّم الطفل وتكوين شخصيته، وتطوير أداء معلّمت رياض الأطفال من خلال ممارسة استراتيجيات مختلفة للتغلب على صعوبات تعلّم الأطفال للقراءة، كما أنّ الدراسات التي تناولت هذا الموضوع قليلة نسبياً في فلسطين (حسب علم الباحثة؛ ولذلك تأتي هذه الدراسة لتحل مكانة مهمة لدى الباحثين والدارسين، ورياض الأطفال، ومعلماتها، بوصفها مرجعاً تربوياً مهماً في هذا المجال، ومساعدة أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والتعليم العام برياض الأطفال؛ للتعرف إلى دور صعوبات تعلّم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال في محافظة نابلس، ووضع الاستراتيجيات التربوية في سبيل التغلب على هذه الصعوبات، ومساعدة معلّمت رياض الأطفال في محافظة نابلس بالأخذ بالاستراتيجيات الحديثة التربوية للتغلب على صعوبات تعلّم مهارات القراءة لدى الأطفال، وأثر ذلك على نمو المعلمات مهنيّاً، وتشجيعهم على التفاعل مع مشرفات رياض الأطفال في سبيل التغلب على صعوبات التعلّم التي تواجه الأطفال،

كما ستفيد الدراسة من الناحية العملية الباحثة؛ كونها إحدى معلمات رياض الأطفال في التعرف إلى صعوبات تعلّم القراءة لدى طلبة رياض الأطفال والعمل على معالجتها وتقاديتها.

فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات

استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى

طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير نوع الروضة.

2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات

استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى

طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير الوظيفة.

3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات

استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى

طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال تعليم القراءة.

4. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات

استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى

طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات

استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى

طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من معلمات مرحلة رياض الأطفال ومديراتها ومشرفاتها في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرتي التربية والتعليم في محافظة نابلس، وقد اختارت الباحثة هذه المرحلة؛ لأنها تدرّس هذه المرحلة العمرية، وترى أن الطلبة في هذه المرحلة يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، لذلك لا بدّ من الكشف عن هذه الصعوبات والعمل على علاجها، لكي لا تؤثر على الطفل في المراحل الدراسية القادمة، وهي مرحلة بداية التعلم والتعليم لديهم.

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في المدارس الحكومية والخاصة لمرحلة رياض الأطفال التابعة لمديرتي التربية والتعليم في محافظة نابلس.

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2020.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلمات رياض الأطفال ومديراتها ومشرفاتها في محافظة نابلس.

الحدود الإجرائية: تتأثر الدراسة بالخصائص السيكومترية للأدوات (الصدق والثبات)، حيث قامت الباحثة بإعداد استبانة، وطبقته على معلمات رياض الأطفال ومديراتها، وطُبقت المقابلة على مشرفات رياض الأطفال في مديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

مهارات القراءة: "هي عملية فكرية شديدة التعقيد، ترتبط بالنشاط العقلي والفسولوجي للفرد، بالإضافة إلى ارتباطها بحاسة البصر وأداة النطق والحالة النفسية للفرد، وتقوم على أربعة أبعاد هي التعرف والنطق، والفهم، والنقد والموازنة، وحل المشكلة" (دبور وحسنين وناصف، 2018، 282).

وتعرف إجرائيًا: بأنها قدرة الطفل على قراءة الكلمات، ثم الربط بين هذه الكلمات من أجل تكوين جمل مفيدة، ثم القيام بربط الجمل من أجل تكوين نصّ، للوصول إلى فهم معنى النص من وجهات نظر أفراد عينة الدراسة.

صعوبات القراءة: "هي عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يتم قراءته وهي من أكثر الحالات انتشارًا بين طلبة ذوي صعوبات التعلم" (الحسن، 2017، 183).

وتعرف إجرائيًا: الصعوبات التي يواجهها طلبة رياض الأطفال في محافظة نابلس والمتعلقة بمهارات القراءة من قراءة، ومخارج الأصوات، والحروف، بناء على استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها على أداة الدراسة (الاستبانة).

رياض الأطفال: "كل مؤسسة تعليمية تقدم تربية للطفل قبل مرحلة التعليم الأساسي بسنتين على الأكثر، وتحصل على ترخيص مزاولة المهنة من وزارة التربية والتعليم العالي، وتقسم إلى مرحلتين: مرحلة البستان ويكون الأطفال فيها عادة في سن الرابعة ومرحلة التمهيد ويكون الأطفال فيها عادة في سن الخامسة" (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2016، 6).

وتعرف إجرائيًا: هي مدارس وروضات رياض الأطفال الحكومية والخاصة التابعة لمديرتي التربية والتعليم في محافظة نابلس.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل ثلاثة محاور تقع ضمن الإطار النظري، وهي: صعوبات التعلم، والقراءة وصعوبات تعلمها، ورياض الأطفال، بالإضافة إلى الدراسات السابقة، والتي تنقسم إلى قسمين: الدراسات العربية، والدراسات الأجنبية.

أولاً- الإطار النظري

المحور الأول: صعوبات التعلم

تعدّ صعوبات التعلم من المواضيع الحديثة في مجال التربية الخاصة، إذ اهتم الناس سابقاً بأشكال الإعاقات الأخرى، كالإعاقات السمعية والعقلية والبصرية والحركية، فمع ظهور فئة الأطفال الأسوياء في نموهم السمعي والعقلي والبصري والحركي، الذين يواجهون مشكلات تعليمية، لهذا بدأ الأشخاص المتهمون والباحثون وذوو الاختصاص بالتركيز على صعوبات التعلم، من أجل التعرف إلى مظاهرها، وخاصة الصعوبات الأكاديمية (مباركي وعيشون وتمزي، 2018).

ويُعدّ طلبة ذوي صعوبات التعلم من الأشخاص الأسوياء من حيث القدرات العقلية، ذوي ذكاء عادي أو مرتفع، ولا يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية، ومع ذلك فهم يعانون من صعوبات واضحة في اكتساب مهارات القراءة أو الكتابة أو الحساب، والذي يميز الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم هو الفرق الواضح بين مستوى تحصيلهم الدراسي وقدراتهم العقلية (الجلبي، 2016).

تعريفات صعوبات التعلّم:

عرفت المالكي (2020، 27) صعوبات التعلّم بأنها "اضطراب واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها، التي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والحساب، التي لا تعود لأسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية، أو غيرها من الإعاقات أو ظروف التعلّم والرعاية الأسرية".

ويعرّف سليمان (2013، 55) مفهوم صعوبات التعلّم بأنه "قصور نوعي محدد غير متوقع في مجال أو مهارة محددة، وليس في المجالات الأكاديمية كلّها، ولا في كلّ المهارات الخاصة الذي يعاني فيه الطفل قصوراً".

وتعرف بأنها: الحالة التي يُظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في القدرة على استخدام اللغة وفهمها، أو القدرة على التفكير والكلام والقراءة والكتابة والعمليات الحسابية البسيطة، وقد تظهر هذه المظاهر مجتمعة أو منفردة، وقد يكون لدى الطفل اثنان أو ثلاثة منها (التهامي وعلي والمصري وعلي، 2018).

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن هناك تعريفات عديدة لصعوبات التعلّم تتفق جميعها على وجود تدنٍ في التحصيل لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلّم في مهارات القراءة والكتابة والحساب؛ ويرجع ذلك إلى اضطراب في العمليات النفسية الأساسية التي تشتمل على الفهم والتفكير والكلام والقراءة والكتابة.

مظاهر صعوبات التعلّم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلّم:

وقد ذكرت الحاج (2017) في دراستها مظاهر صعوبات التعلّم لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلّم: صعوبات إدراك الطفل للأشياء والتمييز بينها وخاصة الأشياء المتجانسة، واستمرار الطفل في النشاط دون أن يدرك أن المهمة قد انتهت، والاضطرابات اللغوية التي تبدو في مظاهر صعوبة القراءة (Dyslexia)، وصعوبة الكتابة (Dysgraphia)، وتأخر ظهور اللغة (Language Delay)، وصعوبة استعمال اللغة (Language Deficit)، وفقدان القدرة المكتسبة على الكلام، وتدني التحصيل الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، إذ يظهر هؤلاء الأطفال تباينًا واضحًا بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الأكاديمي.

أنواع صعوبات التعلّم:

صنفت صعوبات التعلّم في صنفين أساسيين، ويضم كلّ صنف منها عددًا معينًا من أنواع صعوبات التعلّم، وهي على النحو الآتي:

1. صعوبات التعلّم النمائية: يركز هذا النوع من الصعوبات على العمليات النفسية الأساسية التي يحتاج لها الطفل عند التعلّم وتشتمل على: الانتباه، والإدراك، واللغة، والذاكرة، والتفكير.
2. صعوبات التعلّم الأكاديمية: وتركز على المشكلات التي تظهر لدى الطفل في المدرسة خلال عملية التعلّم وتشتمل على: القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الشفوي، والكتابي والحساب (أحمد، 2016).

خصائص ذوي صعوبات التعلم:

يتصف الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بمجموعة من الخصائص، ويمكن تحديدها فيما يأتي:

- الخصائص اللغوية: يعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من صعوبات اللغة الاستقبالية والتعبيرية، وعدم الوضوح في الكلام؛ بسبب وجود حذف في أصوات الحروف، أو تكرارها (بطرس، 2011).

- الخصائص الاجتماعية والسلوكية: يظهر للأطفال ذوي صعوبات التعلم عددٌ من المشكلات الاجتماعية والسلوكية، منها: صعوبة في فهم مشاعر الأفراد، وعجز في تبادل الحوار معهم، وعدم قدرتهم على تكوين الصداقات، ووجود ضعف في القدرة على التعبير عن مشاعرهم في المواقف المناسبة (كوافحة، 2011).

- الخصائص المعرفية: يتمثل هذا النوع من الخصائص في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية، وهي:

1. القراءة: تعدّ القراءة من المشكلات التي يمكن أن يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم، ومن مظاهرها: تكرار الكلام، وفقدان مكان الكتابة والقراءة، والخلط بين الكلمات والأحرف المتشابهة، وعدم القراءة عن رغبة.

2. الحساب: مهارة الحساب والمفاهيم العددية مهمة للحياة اليومية للفرد، ومن المشكلات التي تظهر على ذوي صعوبات التعلم صعوبة المطابقة بين الأرقام والرموز، وعدم تذكر القواعد الحسابية، والخلط بين الأعمدة والفراغات، وصعوبة إدراك المفاهيم الحسابية.

3. الكتابة: يعاني الأطفال ذوو صعوبات تعلّم الكتابة من مشكلات منها: عدم قدرتهم على الكتابة بشكل تلقائي كباقي أقرانهم، ويظهر ذلك في إملائهم، وكثرة أخطائهم اللغوية والنحوية، فضلاً عن عدم التنسيق والتنظيم بين الأحرف، والكلمات، والسطور (البراهيم، 2017).

وترى الباحثة أنّ الطلبة ذوي صعوبات التعلّم هم أناس عاديون، ولا يبدو في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم مختلفون عن الأطفال العاديين من غير ذوي صعوبات التعلّم، وقد يكون البعض منهم عاجزاً عن القراءة، والبعض الآخر لا يستطيع الكتابة، ولا يستطيعون تعلّم العمليات الحسابية.

محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلّم:

يعتمد المختصون التربويون لتمييز ذوي صعوبات التعلّم من ذوي الإعاقة على مجموعة من المحكات ذكرتها الفراني (2011)، وهي:

1. محكّ التباين: وهو وجود فارق بين إمكانيات الطفل، وتحصيله الحقيقي، وهذا يعني وجود فرق واضح بين مستوى أداء الطفل الحالي ومستوى ما هو متوقع منه استناداً على ما يملكه من قدرات.

2. محكّ الاستبعاد: أي استبعاد أن تكون الإعاقة سبباً في صعوبات تعلّم القراءة، سواء أكان تخلفاً عقلياً، أم إعاقة في السمع، أم البصر، أم اضطراباً عصبيّاً، أم حرماناً بيئياً، أم مادياً، أم اجتماعياً.

3. محكّ التربية الخاصة: بمعنى أن الطفل لا يتعلم بالطريقة الاعتيادية، ويحتاج لطرائق خاصة للتعلّم، وحاجته للتربية الخاصة.

4. محكّ المشكلات المتعلقة بالنضج: فالنضج يختلف من طفل إلى آخر؛ ما يؤدي لصعوبة تهيئة الطفل لعمليات التعلم، مما يتطلب الأمر برامج تربوية تصحيحية لمعالجة القصور، وهذا المحكّ يظهر الفروق الفردية في القدرة على التحصيل.

5. محكّ العلامات النفس عصبية: فاختلال الأداء العصبي عامل رئيس لكثير من حالات صعوبات التعلم من خلال الاستعانة بالأجهزة الحديثة، مثل التصوير بالرنين المغناطيسي وغيرها.

وخلاصة القول، إن تقييم الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلّم، وعملية تشخيصه تحتاج إلى مجموعة من الإجراءات، وهي: العمل على تحديد التباعد بين مستوى النمو العقلي للطفل ومستوى التحصيل الدراسي لديه، كما يحتاج أيضًا استبعاد الحالات التي تعاني من إعاقة أو تخلف عقلي، وجميع هذه الإجراءات تعد ضرورية من أجل تشخيص صعوبة التعلّم التي يعاني منها الطفل والعمل على علاجه.

المحور الثاني: القراءة

تُعدّ القراءة وسيلة لتبادل المعلومات والأفكار، وهي وسيلة أساسية للتحصيل الدراسي في المواد الدراسية المختلفة، ويعود إليها السبب في كثير من حالات الفشل الدراسي، فالقراءة أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلّم الأكاديمية، ومن أكثر أنماط صعوبات التعلّم انتشارًا، إذ يرى عدد من الباحثين أن صعوبات القراءة هي السبب الرئيس للفشل الدراسي (العبيدي، 2020).

تعريفات القراءة: يعرف إبراهيم (2013) القراءة بأنها نشاط فكري بصري يصاحبه إخراج الصوت وتحريك الشفاه خلال القراءة الجهرية، وذلك من أجل الوصول لفهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها.

ويعرف السرطاوي وعود (2011) مفهوم القراءة بأنها عملية ميكانيكية تستلزم حضور الفرد، وتكامل جوانب شخصيته، والقيام بمجموعة من العمليات العقلية التي تسهم في قدرة القارئ على النطق والتعرف إلى الكلمات، وفهم معانيها وتفسيرها، والاستنتاج، والتحليل، والنقد، والحكم لكل ما يتم قراءته، وتسهم كذلك في قدرة القارئ على حل المشكلات، في ضوء فهم المقروء، وإكسابه القدرات الابتكارية، كالطلاقة، والمرونة، والأصالة.

ويعرفها إبراهيم (2010) بأنها جزء من النظام اللغوي، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالصيغ الأخرى للغة، فالقراءة أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية، وهي المحور الأساسي والمهم فيها، فصعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي.

وترى الباحثة من خلال ما سبق من التعريفات أنّ القراءة هي إحدى العمليات العقلية التي تساعد الطفل على نطق الحروف بشكل صحيح، والتعرف إلى الكلمات، وهي المحور الأساسي لصعوبات التعلم الأكاديمية.

أهداف القراءة:

للقراءة دور مهم في حياة الطالب العلمية، فإقباله على القراءة ضروري من أجل زيادة تحصيله الدراسي والعلمي والنمو الفكري، فهي تعود الطلبة على الحصول على المعلومات. ومن أهداف القراءة أنّها وسيلة للنهوض بالمجتمع والربط بين الأفراد وتوطيد العلاقة بينهم، وتساعد في بناء

شخصية الطالب من خلال تثقيفه وإكسابه للمعرفة، وتنمي قدرة الطالب على القراءة وجودة النطق، وحسن الأداء، وضبط الحركات وتمثيل المعنى، وتجعل من القراءة نشاطاً محبباً عند الطالب من أجل الاستمتاع بوقت فراغه، وتساعد في فهم الطالب للمقروء فهماً صحيحاً والتميز بين الأفكار الأساسية والجزئية (بومزير، 2018).

أنواع القراءة:

للقراءة أنواع عدّة، وقسمت إلى أنواع بناء على عوامل منها: غرض القارئ وهدفه من القراءة، والاستراتيجية المستخدمة فيها، وطريقة الأداء العام في القراءة، وقد ذكرت الباحثة في دراستها أنواع القراءة من حيث طريقة الأداء العام فيها، وتقسم إلى ثلاثة أنواع هي:

1- القراءة الصامتة: تعرف بأنها قراءة الكلام دون النطق به؛ أي لا يصدر القارئ أي صوت أو همس، ولا يقوم بتحريك لسانه ويقرأ بعينه وفكره، ويركز على حل الكلمات والرموز المكتوبة وفهم المعاني.

2- القراءة الجهرية: تعرف على أنها عملية ذهنية معقدة يشترك فيها كلّ من العقل والعين وجهاز النطق، ويتم تحويل الكلام المكتوب إلى ألفاظ منطوقة ومفهومة المعنى، وهي وسيلة للتدرب على النطق الصحيح.

3- قراءة الاستماع: في هذا النوع من القراءة يستقبل الفرد المعاني والأفكار التي يسمعها من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ في موضوع ما، وتتطلب هذه القراءة الإصغاء الجيد والانتباه لما يقوله القارئ، ويجب مراعاة آداب الاستماع، وأن يدرك الفرد ما يسمعه وملاحظة نبرات صوت القارئ وطريقة لفظه للكلمات (السرطاوي ورواش، 2016).

وترى الباحثة أنَّ للقراءة أنواعًا كثيرة تساعد الطفل على قراءة الأحرف والكلمات ونطقها بشكل سليم وصحيح، وهذه الأنواع تشجع الطفل على القراءة السليمة والتغلب على صعوبة القراءة التي يعاني منها.

صعوبات تعلّم القراءة (Dyslexia)

أصل هذه الكلمة إغريقي وتتكون من مقطعين هي (dys) ومعناها سوء، (lexia) معناها المفردات أو الكلمات، ويعني صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، فالقراءة هي فن لغوي يستفيد منه الإنسان وثروته اللغوية بحيث ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث إن لها علاقة بالعين واللسان، كما ترتبط بالجانب الكتابي للغة، حيث تقوم بترجمة الرموز المكتوبة (بن خالد وعمام، 2016).

فالقراءة من المهارات المهمة التي يتعلمها الأطفال في المدرسة، وتؤدي الصعوبة في القراءة إلى فشلهم في كثير من المواد الدراسية الأخرى، إذ يستطيع الطفل النجاح في أية مادة دراسية ما دام قادرًا على القراءة، وتقسم المهارات إلى قسمين: تمييز الكلمات ومهارات الاستيعاب (أبو أسعد، 2015).

تعريفات صعوبات تعلّم القراءة:

ويعرّف المعهد الدولي للصحة (NIOH, 2019) صعوبة تعلّم القراءة بأنها: نوع من أنواع صعوبات التعلّم التي تضعف بشكل خاص قدرة الطفل على القراءة، إذ يقرأ الأطفال المصابون بها عادةً بمستويات أقل بكثير من المتوقع، على الرغم من وجود ذكاء طبيعي، وتختلف شدة الاضطراب من طفل لآخر، ويظهر ذلك من خلال الصعوبة في التحدث والنبرة الصوتية، والإملاء، والاستجابة اللفظية السريعة.

وقد عرفت منظمة الصحة العالمية صعوبة القراءة بأنّها صعوبة دائمة في تعلّم القراءة واكتسابها لدى الأطفال الأذكياء الذين يلتحقون بالمدرسة، ولا يعانون من أية مشكلة جسدية أو نفسية موجودة لديهم مسبقاً (مختار، 2016).

ويعرفها القمش والجوالدة (2012) بأنها: القراءة من أبرز الدعائم التي تقوم عليها عملية التعلّم والتعليم؛ لذلك على المعلمين والمعلمات أن يبحثوا عن وسيلة فعالة في تنمية القدرة القرائية، وتعزيز عادات القراءة الصحيحة.

وترى الباحثة من خلال ما سبق أن صعوبات تعلّم القراءة هي عجز الطفل عن تعلّم مهارة القراءة في التعرف إلى الحروف والكلمات، وعدم قدرته على القراءة والفهم، سواء أكانت قراءة جهريّة أم صامتة، والصعوبة في الطريقة الصوتية.

تصنيف صعوبات تعلّم القراءة:

ترى قدي (2016) أن هناك ثلاثة أنواع لصعوبات تعلّم القراءة وهي:

- النوع الأول، ويشمل الطلبة الذين يعانون من عيوب صوتية ونطقية، فيظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف، وهؤلاء ممن يعانون من عجز في قراءة الكلمات وتهجئتها.
- النوع الثاني، ويشمل الطلبة الذين لهم عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات، وهؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة، ويجدون صعوبة في تهجئتها عند الكتابة.
- النوع الثالث، ويشمل الطلبة الذين يعانون من صعوبات النوع الأول والنوع الثاني (صوتاً، ولفظاً، وكتابة، وتهجئة).

ويتضح مما سبق أنّ لصعوبات القراءة أنواعًا تتمثل في العيوب الصوتية، وهي عدم قدرة الطفل على استخدام المهارة الصوتية، وصعوبة في إدراك الكلمة كاملة، مثل نطق الأصوات، أما الصعوبات الأخرى فهي تجمع بين النوعين السابقين معًا.

عوامل صعوبات تعلّم القراءة:

هناك عوامل فردية، وأخرى عوامل بيئية، وفيما يلي شرح عنها:

- عوامل فردية تتعلق بتكوين الطفل ونشأته، ونمو خصائصه الجسمية، وقدراته الذهنية، وسماته

ويمكن تحديدها فيما يأتي:

أ- عامل الوراثة: فبعض الأطفال يعانون من صعوبات في النطق؛ لوجود أفراد في العائلة يعانون من المشكلة نفسها؛ وذلك لأسباب وراثية.

ب- الخلقة أو الجبلة: وهي سمات تعود لعوامل كيميائية داخل رحم الأم، أو طفرات وراثية، أو مرضية، أو إصابة دماغ الطفل قبل الولادة أو بعدها.

ج- التأخر في النضج: ويرجع سببها إلى أسباب نورولوجية للدماغ؛ ما ينعكس ذلك على السلوك والتعلم، ودرجة النضج العقلي والجسمي، وقد يكون السبب في تلف عصب الخلايا الدماغية إلى تعرض الطفل لالتهاب السحايا، أو التسمم، أو الحصبة الألمانية، ونقص الأكسجين عن الجنين في رحم أمه، أو مخاطر الولادة المبكرة، أو ربما تعاطي الأم الحامل لبعض الأدوية التي تؤثر سلبًا على دماغ الطفل.

د- الغدد: فاضطراب إفرازات الغدد النخامية والدرقية يمكن أن تؤثر سلبًا في نمو الجهاز العصبي

المركزي؛ ما يعزز صعوبات تعلّم القراءة (السرطاوي وعواد، 2011).

- عوامل بيئية: أكد الباحثون أن العوامل البيئية تساعد في خلق مشاكل تعليمية لدى الأطفال، حيث إنّ سوء التغذية لمدة طويلة، وخاصة خلال فترة مبكرة، يؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم لديهم، ويصبحون غير قادرين على الاستفادة من الخبرات التي تقدم إليهم، ويعمل على تشتت انتباههم، وإن سوء معاملة الآباء لأطفالهم، وعدم الاهتمام بهم ورعايتهم يؤدي إلى تحقيق صعوبات تعلم لدى الأطفال كذلك (درادكة، 2017).

يتضح مما سبق أن لصعوبات تعلم القراءة عوامل فردية، وعوامل بيئية تؤثر على الطفل وعلى تعلمه لمهارة القراءة، وتؤثر هذه العوامل في مستوى الصعوبة في تعلم القراءة لدى الطفل.

أعراض صعوبات تعلم القراءة:

هناك بعض الأعراض لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، ذكرها الشريف (2011) وهي:

- قصور في ذاكرة استيعاب اللغة (الحروف والكلمات أو الأرقام).
- قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف والكلمات والجمل، أو إغفال بعضها عند القراءة.
- التردد أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات أو إغفال بعضها أو صعوبة قراءتها مع حركات مصاحبة من الرأس، وتذبذب سريع غير عادي في حركة مقلة العين أثناء القراءة.
- افتقار الرغبة في القراءة، والشعور بالإرهاق عند ممارستها.
- عدم القدرة على التركيز في القراءة وفهم ما يقرأ.
- عدم وضوح النصوص المكتوبة، حيث يرى أن بعض الحروف أو الكلمات غير واضحة المعالم.

- مزدوجة ذات ظل أو متحركة أو متداخلة في بعضها أو مشوشة، أو يغفل قراءة بعض الكلمات.

- تكرار بشكل ملحوظ أخطاء الطفل في القراءة، بينما تكون هذه الأخطاء قد قلت أو اختفت لدى الأطفال المساوين له في العمر والذكاء.

طرائق علاج ذوي صعوبات تعلّم القراءة:

هناك أكثر من طريقة لعلاج صعوبات تعلّم القراءة ومنها:

1. طريقة تعدد الوسائط أو الحواس (VAKT Multisensory Method):

تعتمد هذه الطريقة على التعلّم متعدد الحواس أو الوسائط الأربعة: حاسة البصر، وحاسة السمع، وحاسة الحس حركية، وحاسة اللمس في تعليم القراءة، وتقوم هذه الطريقة على الافتراضات الآتية:

- وجود تباين بين الأطفال في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المثيرات.
- تتباين هذه الحواس أو الوسائط في كفاءتها النسبية داخل الطفل الواحد ما يفرض عليه تفضيلاً حسيّاً أو معرفيّاً في استقبال المعلومات أو المميزات.
- ينفذ المعلم هذه الطريقة من خلال طريقة قراءة الطفل للكلمة وتتبعها بأصابعه، ثم يقوم بتجميع حروفها، وأن يسمعها من المعلم ورفقائه، ويرددها بنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها مرات عدة (زعباط، 2018).

2. طريقة فيرنالد (Fernald Method):

طوّر هذه الطريقة جريس فيرنالد وهيلين كلير عام 1920 في الولايات المتحدة الأمريكية، وسميت هذه الطريقة الحسية الحركية لتدريس قراءة التهجئة، وتدمج هذه الطريقة الخبرة اللغوية وأساليب التتبع في الأسلوب المتعدد الحواس وطريقة فيرنالد، وهنا يملّي الأطفال قصصهم الخاصة التي سيتم تعلّمها، وبالتالي فالأطفال هم الذين يختارون المفردات، وفي هذه الطريقة:

- ينطق الأطفال الكلمة.
- يشاهدون الكلمة المكتوبة.
- يتتبعون الكلمة بأصابعهم.
- يكتبون الكلمة من الذاكرة.
- يشاهدون الكلمة مرة أخرى.
- يقرؤون الكلمة قراءة جهرية للمدرس (قندوز، 2018).

3. طريقة أورتون - جيلينجهام (Oprton Gillingham):

تستخدم في تعليم القراءة، والكتابة، والتهجئة، من خلال الانطلاق من الحواس بالدرجة الأولى،

حيث تبدأ بتعلّم الحرف، ثم الكلمة، ثم الجملة، ثم النص وتعمل على:

- ربط الرموز البصرية والصوتية مع اسم الحرف، ثم ربط إحساس أعضاء كلام الطفل في تسمية الحروف، وأصواتها كما يسمعها عند قراءتها.
- هي طريقة صالحة مع المتعلمين ذوي الصّعوبات الشديدة في تعلّم القراءة في نطق الحروف، ومزجها، ودمجها (الظاهر، 2012).

4. طريقة القراءة العلاجية (Reading Recovery):

تقوم هذه الطريقة على أساس تقديم تعليم فردي مباشر للأطفال الذي هم دون مستوى رفقائهم، ويتم اختيار هؤلاء الأطفال وتحويلهم إلى برامج القراءة العلاجية التي تهدف إلى رفع مستواهم القرائي أثناء تطبيق الطريقة الكلية للقراءة، وتستخدم هذه الطريقة الخطوات الآتية: قراءة المؤلف، وتسجيلات فورية موقفية، والكتابة، وتقديم كتب جديدة للقراءة الأولى. ومن مبادئها: اكتشاف الحاجات الخاصة للطفل، وتطوير أهداف سنوية وتعليمية قصيرة المدى، وتحليل المهمة التي سيتعلمها الطفل، وتصميم التعليم في مستوى الطفل (الديري، 2016).

المحور الرابع: رياض الأطفال

يعدّ عمر طفل رياض الأطفال العمر الذهبي لاكتساب المهارات؛ لأنّ الطفل في هذه المرحلة يستمتع بالقيام في الأعمال المتنوعة دون أن يشعر بالملل؛ ما يساعده على النجاح في اكتساب مختلف المهارات، ويحتاج ذلك أن يصل الطفل إلى مرحلة النضج الجسمي الذي يعطيه الفرصة للربعة في تعلّم مختلف المهارات واكتسابها، سواء كانت مهارات عملية أو حياتية، ويتم ذلك أثناء التدريب المستمر وتشجيع الأطفال على الأداء السليم للمهارة، فعندما يتعلم الطفل أية مهارة تكون عادة متأسلة ويقوم بها الطفل دون تفكير سابق في خطوات (Daley, 2010).

نشأة رياض الأطفال:

تعود نشأة رياض الأطفال إلى اهتمام المربين والفلاسفة بتنشئة الأطفال تنشئة سليمة وصحيحة، فقد أكد أفلاطون منذ أكثر من ألفي عام على فوائد التربية للأطفال الصغار، ومن هنا تشكلت عملية توجيه الأطفال وتربيتهم بأنواع مختلفة، واهتم جون اموس كوميدوس في (1592 - 1671) بالأطفال؛ حيث قام بإنشاء مدرسة خاصة لهم، وكان له دور كبير في توجيه الأمهات نحو أهمية

التربية المبكرة، والتأكيد عليها، وتقديم النصائح لهم، وقدم معلوماته حول أهمية التربية المبكرة ونصائحه في كتاب مصور بعنوان "عالم الموضوعات الحسية المصور"، ويعدّ أول كتاب ينشر للأطفال، وفي عام (1712 - 1778) جاء جان جاك روسو وألف كتابه التربوي الشهير "إميل" والذي ركز فيه على مبادئ عدة، منها النمو الحر لطبيعة الطفل (القحطاني، 2019).

مفهوم رياض الأطفال:

هي مؤسسة تربوية اجتماعية تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للأطفال بجميع أنواعه الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى تعزيز قدراتهم ومواهبهم المختلفة من خلال اللعب الحر، ويطلق هذا الاسم في معظم دول العالم على كلّ مؤسسة تربوية تسعى لتحقيق هذا الهدف، وللوصول إليه (الحاج، 2017).

أهمية رياض الأطفال:

يعدّ رياض الأطفال بيئة تربوية مكملّة لدور الأسرة في تنشئة الطفل؛ ليكون اجتماعيًا ورياض الأطفال كبيئة تربوية واجتماعية تؤثر على الطفل بما تحتويه من إمكانات وتفاعلات بينه وبين الأطفال والعاملات فيه. والتربية في رياض الأطفال تكون إنسانية، وبالتالي يجب الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الإنسانية للأطفال الذين يأتون من بيئات ثقافية واجتماعية واقتصادية مختلفة، وتعمل على تنمية المهارات الاجتماعية للطفل من أجل التفاعل مع الآخرين والتفاعل معهم، وتظهر أهميتها في كونها صالحة للأطفال أنفسهم، وصالحة للأمهات، وصالحة للمجتمع الذي يعيشون فيه (نبهان، 2009).

أهداف رياض الأطفال:

يهدف رياض الأطفال إلى تهيئة المناخ التربوي الذي يوفر للطفل النمو المتكامل، ويسهل الانتقال التدريجي له من البيت إلى المدرسة، ويكتسب الاتجاهات الاجتماعية السليمة التي تساعد على التفاعل والمشاركة الإيجابية مع الأفراد الراشدين، وتعمل على تنمية الحواس لديه بما يساعده على التفاعل الإيجابي مع البيئة، ومن هذه الأهداف ما يأتي:

- رعاية شخصية الطفل من النواحي الجسمية والنفسية والحركية والفكرية واللغوية والقومية والاجتماعية، والعمل على تنميتها.
- مساعدة الطفل على الاندماج مع مجتمعه، واحترام قيمه وتدريبه على التكيف الإيجابي في حياة المجتمع (عراج، 2016).

صعوبات تعلّم القراءة لدى طلبة رياض الأطفال:

تُعد صعوبات تعلّم القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية المنتشرة لدى طلبة رياض الأطفال، ولها مجموعة من المظاهر هي:

- حذف بعض الكلمات أو جزء من الكلمة المقروءة، مثل (سافرت بالطائرة)، وقد يقرأها الطفل (سافر بالطائرة).
- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص، أو بعض الأحرف إلى الكلمة أو الجملة، مثلاً: (سافرت بالطائرة)، وقد يضيف الطفل عليها (سافرت بالطائرة إلى الأردن).
- قلب الأحرف وتبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات تعلّم القراءة لدى مرحلة رياض الأطفال، إذ يقرأ الطفل الكلمات أو المقاطع بشكل معكوس، مثل: كلمة (برد) قد يقرأها

(درب)، أو كلمة (رز) قد يقرأها (زر)، وقد يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، مثل: كلمة (لفت) قد يقرأها (فتل).

- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة بالرسم والمختلفة باللفظ مثل: (ع - غ)، أو (ج - ح - خ) أو (س - ش).
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة باللفظ والمختلفة بالرسم مثل: (ك - ق) أو (س - ز) أو (ت - د) أو (ظ - ض)، وينعكس هذا الضعف عند قراءة الكلمات التي تتضمن هذه الأحرف، مثلاً عند قراءة كلمة (توت) قد يقرأها الطفل (دود) وهكذا (بديوي والشمري، 2017).

ثانياً- الدراسات السابقة

الدراسات العربية:

هدفت دراسة بزاوي (2021) إلى التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية (جلنجهام) المكيفة وفق خصائص اللغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرّين قرائياً لعينة قوامها (15) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات القراءة في ولاية تلمسان بالجزائر، اختيروا بناء على النتائج المتحصّلة عليها في كلّ من مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة المقتبس من بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم من إعداد فتحي الزيات، رسم الرجل لقياس الذكاء، وقد استخدم المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي طُبّق القياس القبلي على أفراد العينة، ثم استراتيجية (جلنجهام) المكيفة، ثمّ القياس البعدي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس تشخيص عسر القراءة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية (جلنجهام) في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرّين قرائياً.

وهدفت دراسة حامد وإبراهيم وهدي (2021) إلى الكشف عن فعالية برنامج علاجي لصعوبات تعلّم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي النمط الأيمن في معالجة المعلومات، وأجريت الدراسة في مصر، واتبعت الباحثات المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (5) تلاميذ بالمرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات تعلّم القراءة من ذوي النمط الأيمن في معالجة المعلومات، وقد طبق البرنامج العلاجي لصعوبات تعلّم القراءة بأساليب واستراتيجيات تتلاءم مع وظائف النصف الأيمن من المخ. وقد استخدمت الباحثات مجموعة من الأدوات منها مقياس التقدير التشخيصي لفتحي الزيات (2007)، والبرنامج العلاجي من إعداد الباحثات وغيرها من الأدوات الأخرى، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج العلاجي لصعوبات تعلّم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي النمط الأيمن في معالجة المعلومات، ووجود فرق دال إحصائيًا بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي (المتوسط والأعلى) لدى التلاميذ.

وهدفت دراسة الصعيدي (2020) إلى تقديم برنامج تدريبي لتحسين صعوبات القراءة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وأثره على تحسين تقدير الذات لديهم، وقد أجريت الدراسة في مصر، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبًا من طلبة الصف الثاني والثالث من ذوي صعوبات القراءة، ويعانون من تقدير منخفض، وقد قُسمت العينة إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة). وطبقت الباحثة اختبار الفرز العصبي السريع Quick Neurological Screening Test (QNST)، من تعريب مصطفى كامل (2008)، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرفين (Raven) للأطفال والكبار، من تقنين عماد علي (2016)، ومقياسي صعوبات القراءة وتقدير الذات لتلاميذ المرحلة الابتدائية من إعداد الباحثة. وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي

المستخدم بما يتضمنه من أنشطة ومهام أسهم في علاج صعوبات تعلّم القراءة لدى الأطفال؛ ما ترتّب عليه تحسّن تقدير الذات لدى هؤلاء الطّلبة.

كما هدفت دراسة خوجة (2019) إلى تشخيص صعوبات تعلّم القراءة وتحديد نسبة انتشارها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ببعض ابتدائيات المسيلة، وأيضًا التعرف إلى الفروق بين الجنسين في نسبة انتشار صعوبات تعلّم القراءة، وقد أجريت الدراسة في الجزائر، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي في التحليل، وقد اختارت الباحثة عينة أولية من خلال إحالة المدرسين عددهم (64) تلميذًا من المجتمع الأصلي للدراسة (671) تلميذًا من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ضمن (9) ابتدائيات بمدينة المسيلة، وكانت العينة النهائية (9) تلاميذ منهم (5) ذكور و(4) إناث، اختيروا بطريقة قصدية، وطبقت مجموعة من الأدوات التشخيصية هي: المقابلة، والمقاييس التقديرية التشخيصية فتحى الزيات، واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، واختبار الذكار (رسم الرجل لجودائف هاريس، واختبار تشخيص صعوبة القراءة). وأظهرت النتائج وجود نسبة انتشار مرتفعة لصعوبة تعلّم القراءة تقدر بـ (14.06%) من مجموع عينة الدراسة، ووجود فروق بين الجنسين في نسبة انتشار صعوبات تعلّم القراءة لصالح الذكور.

وهدف دراسة القحطاني (2019) إلى التعرف إلى بعض مظاهر صعوبات القراءة في مرحلة رياض الأطفال في الدراسات العربية، والأجنبية. وأجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، واتبعت الباحثة في دراستها المنهج النظري، وتكونت عينة الدراسة من أطفال رياض، وتمثلت الأداة في جمع المعلومات من نتائج الدراسات السابقة والتي تمثل تطبيقها على عينة من أطفال الروضة. وقد استنتجت الدراسة الحالية أن المهارات ما قبل الأكاديمية هي (مهارة التعرف إلى الحروف، ومهارة الإدراك الفونولوجي، ومهارة التعرف إلى الأرقام، ومهارة التعرف إلى الألوان، ومهارة

التعرف إلى الأشكال، ومهارات أساسية للتنبؤ بوجود صعوبات وركزت الدراسة على مهارات القراءة لدى الأطفال ومهارة الإدراك الفونولوجي التي تؤثر على القراءة بشكل واضح وملحوظ للمعلمين؛ ما يساعد على اكتشاف الأطفال المعرضين لصعوبات القراءة مبكرًا، وأظهرت نتائج الدراسة أيضًا وجود علاقة بين القصور في المهارات، والتنبؤ بوجود صعوبات في القراءة لدى الطفل مستقبلاً، وأن مهارات التعرف إلى الحروف ومهارات الإدراك لهما تأثيرهما على القراءة.

كما هدفت دراسة نصار والشهاوي ودرويش (2019) للكشف عن صعوبات التعلم في مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة وذلك من خلال ملف إنجاز الطفل، وأجريت الدراسة في مصر، واتبعت الباحثات المنهج الوصفي التحليلي. حيث استخدمت الباحثات مقياساً لمهارات الاستعداد للقراءة إعداد رحاب برغوث 2002، وإعداد بطاقة ملاحظة مهارات الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة، وطبقت الأدوات قبلًا وبعديًا على عينة عددها (60) طفلًا وطفلة من أطفال المستوى الثاني الذين تتراوح أعمارهم بين (5 - 6) سنوات، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود صعوبات تعلم في مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة.

وهدف دراسة البلوي (2018) إلى التعرف إلى مهارات القراءة اللازمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعد الباحث استبانة تحتوي على المهارات اللازمة للقراءة، وتكونت عينة الدراسة الكلية من (84) تلميذًا من بينهم عدد من ذوي صعوبات التعلم، وبذلك بلغ عدد ذوي صعوبات التعلم (35) تلميذًا، بينما بلغ عدد التلاميذ العاديين (49) تلميذًا في الصف السادس بالمرحلة الابتدائية في منطقة تبوك خلال العام الدراسي 2016 / 2017م، وأسفرت النتائج عن حاجة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى عدد من المهارات ومن أهمها: مهارة التلخيص، ومهارة التنبؤ، ومهارة استنتاج

العلاقات بين الأفكار، ومهارة تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، والفكرة العامة، ومهارة استخدام السياق، وقد أظهر التلاميذ العاديون حاجتهم لمهارات التخمين، ومهارة تحديد الأسباب والنتائج المصرح بها في النص المقروء، ومهارة الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني الكلمات، ومهارة عمل التعليقات أثناء القراءة، ومهارة استنتاج الاتجاهات والقيم.

كما هدفت دراسة القرعان (2018) إلى مقارنة مهارات القراءة بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسيلكسيا)، والكشف فيما إذا كان هناك تفاعل بينهم، وقد أجريت الدراسة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة إربد في الأردن، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الرابع، منهم (60) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، و(60) طالبًا وطالبة من متوسطي التحصيل، ولكي تحقق الباحثة أهداف الدراسة، استخدمت اختبار مهارات القراءة المكوّن من (10) أسئلة، واستبانة مكوّنة من (27) فقرة موزعة على أبعاد ثلاثة: البعد الأول: أخطاء في التعرف إلى الحرف والكلمة، والبعد الثاني: أخطاء في الاستيعاب القرائي، والبعد الثالث: أخطاء في العادات والاستراتيجيات القرائية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق في مهارات القراءة بين الطلبة العاديين وطلبة صعوبات القراءة لصالح الطلبة العاديين، وكما أظهرت النتائج أنّ هنالك (7) فقرات ظهرت بدرجة كبيرة من بين (24) فقرة، وكما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مهارات القراءة لدى الطلبة ذكورًا وإناثًا.

وهدف دراسة مجدوبي (2018) للكشف عن العلاقة الموجودة بين صعوبات تعلّم القراءة والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. وقد أجريت الدراسة في الجزائر، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (50) تلميذًا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة قصدية، واعتمدت الباحثة مقياسين هما: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلّم القراءة "فتحي

الزيات" ومقياس التوافق الدراسي. وقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات تعلّم القراءة والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، ووجود مستوى مرتفع للتوافق الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة للسنة الخامسة ابتدائي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ في مستوى توافقهم الدراسي تبعًا لمتغير الجنس.

كما هدفت دراسة منصوري (2018) إلى اكتشاف مظاهر صعوبات تعلّم القراءة التي يعاني منها التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التعليم، وتحديد أنواع صعوبات تعلّم القراءة الأكثر انتشارًا، والتعرف إلى التباين والاختلاف في مستوى صعوبات تعلّم القراءة ومظاهرها تبعًا لمتغير الجنس. وأجريت الدراسة في الجزائر، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث باختيار عينة مقصودة قوامها (181) تلميذًا وتلميذة ممن التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة، وطبق عليهم مقياس صعوبات تعلّم القراءة، وأظهرت النتائج أن تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة يعانون من صعوبات تعلّم في القراءة، وبمستوى يتراوح بين المتوسط والشديد، ووجود فرق دال إحصائيًا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة في صعوبات تعلّم القراءة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وهدف دراسة الدهيني (2017) إلى التعرف إلى درجة عسر القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، والتعرف إلى أكثر المؤشرات السلوكية المميزة انتشارًا لهم، ودراسة الفروق لدى أفراد عينة الدراسة في عسر القراءة تبعًا لمتغيرات الدراسة الديمغرافية (الجنس، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، والمستوى الاقتصادي)، وأجريت الدراسة في فلسطين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت مقياس المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم، ومقياس عسر القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة

منهم (55) طالبًا و(45) طالبة تم اختيارهم من أربع مدارس حكومية من شمال غزة، وأظهرت النتائج أن درجة عسر القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بلغت (99.7%)، وأن تشتت الانتباه هو أكثر المؤشرات السلوكية المميزة انتشاراً لديهم، ووجود فروق دالة إحصائية في درجة عسر القراءة تُعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، والمستوى الاقتصادي ولصالح المستوى الجيد، ولا توجد فروق دالة إحصائية في عسر القراءة تُعزى لمستوى تعليم الأب والأم.

كما هدفت دراسة الفرا (2017) إلى الكشف عن صعوبات تعلّم القراءة وتشخيصها، وتصميم بطاقة لملاحظتها، ومعرفة أساليب معالجتها وفق آراء عينة من معلمي ومعلمات الصفوف (1- 6) بالتعليم الأساسي في مدارس الحكومة والوكالة بمحافظة خان يونس بغزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث بتصميم ثلاث استبانات: الأولى استبانة أسباب صعوبات تعلّم القراءة، والثانية بطاقة لتشخيص صعوبات تعلّم القراءة، والثالثة اقتراح أساليب متعددة لعلاج صعوبات تعلّم القراءة، وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية: أن مجالات الاستبانة حصلت على متوسط حسابي بلغ (63.6%) بدرجة متوسطة، وكشفت أيضًا عن وجود تباين في الدلالات الإحصائية تُعزى لمتغير الجنس والخبرة في الصفوف (1- 3) و(4- 6)، والمؤهل العلمي، والتخصص، والمؤسسة (حكومة ووكالة)، وحصل مجال مهارات النطق القرائي على متوسط حسابي بلغ (1.63) بدرجة متوسطة، بينما حصل مجال مهارات الفهم القرائي على متوسط حسابي بلغ (2.08) بدرجة كبيرة، وحصلت الأساليب المقترحة لعلاج صعوبات تعلم القراءة على متوسط حسابي بلغ (2.31) بدرجة كبيرة، كما حصلت درجة ممارسة تلك الأساليب على متوسط حسابي بلغ (1.92) بدرجة متوسطة.

وهدف دراسة عبده (2016) إلى التعرف إلى فاعلية استخدام المدخل متعدد الحواس في علاج صعوبات التعلم لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمحافظة عقلة الصقور، واستخدمت الباحثة المنهج

التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (16) طالبة ملتحقات بغرف مصادر التعلم، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة موجهة لمعلمات المرحلة الابتدائية للتعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وقائمة مهارات القراءة والكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقائمة صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، وقائمة صعوبات الكتابة، واختبار لصعوبات القراءة والكتابة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار القراءة لصالح المجموعة التجريبية، وأثبتت فاعلية الحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

كما هدفت دراسة منصوري وبن عروم (2015) إلى التعرف إلى أنواع صعوبات القراءة التي يعاني منها تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، والتعرف إلى الفروق بين هذين المستويين، وأيضًا الفروق بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة، وأجريت الدراسة في ولاية مستغانم في الجزائر، وقام الباحثان باختيار عينة من تلاميذ الصفين الثاني (31) تلميذًا والثالث (33) تلميذًا ينتمون إلى ثلاث مدارس ابتدائية تقع في مدينة مستغانم غرب الجزائر، من بينهم (30) ذكرًا و(34) أنثى بعد التأكد من سلامة قدراتهم المعرفية بوساطة اختبار التقدير الفوري للوظائف المعرفية، ولقياس درجات صعوبات تعلم القراءة لديهم طبق الباحثان اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة للدكتور صلاح عميرة علي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمات وقراءتها، وصعوبة التعرف إلى أجزاء الكلمة ودمجها، وصعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، وصعوبة التمييز السمعي) لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ السنتين الثانية والثالثة من المرحلة الابتدائية في صعوبات تعلم القراءة لصالح تلاميذ السنة الثانية.

الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة برياس (Breas، 2020) إلى التعرف إلى فعالية استخدام برنامج إلكتروني تكميلي قائم على تعلم اللغة بمساندة الحاسب الآلي لتنمية بعض مهارات القراءة الأساسية في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. وقد اختار الباحث (20) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمدرسة طه حسين الابتدائية، واتبع الباحث التصميم شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة بقياسيها القبلي والبعدي، وتكونت أدوات الدراسة من قائمة لبعض مهارات القراءة الأساسية في اللغة الإنجليزية واختبار لمهارات القراءة الأساسية ومقياس التقييم التشخيصي لصعوبات القراءة (فتحي الزيات)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الأساسية لصالح القياس البعدي، وبالتالي ثبتت فعالية استخدام البرنامج الإلكتروني التكميلي القائم على تعلم اللغة بمساندة الحاسب الآلي لتنمية بعض مهارات القراءة الأساسية في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

وهدف دراسة دونلي وهوبر ويطمان (Donnelly, Huber and Yeatman, 2019) إلى تحليل منحنيات نمو القراءة من خلال برنامج التدخل الصيفي المكثف، وقد سجلت مجموعة مكونة من (31) طفلاً، يعانون من صعوبات القراءة وكان من بينهم (21) طفلاً يعانون من عسر القراءة، وفي خطة علاجية لمدة (160) ساعة على مدى (8) أسابيع خلال الإجازة الصيفية، وقد تم تحصيل المقاييس السلوكية على مدى (4) جلسات عبر تقييم مهارات فك الشيفرة، والطلاقة القرائية والفهم القرائي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين عدد ساعات التدخل القرائي وتطور المهارات القرائية لدى الشريحة المستهدفة، حيث بينت منحنيات النمو القرائي ترابط بين تطوير

المهارات القرائية وعدد الساعات، وأظهرت النتائج أهمية تطوير المهارات القرائية من خلال برنامج تدخل صيفي مكثف قصير الأجل، والعلاقة بين عدد ساعات التدخل القرائي وتطور مهارات القراءة في منحنى النمو القرائي إيجابية، ما يمكن المعلمين من تحديد أهداف مستوى القراءة وتصميم خطة علاجية لتحقيقها.

كما هدفت دراسة ماجييني (Maaheen, 2019) إلى اعتبار القراءة والكتابة من الكفايات الأساسية للحياة؛ لأنها تحدد مدى نجاح الفرد في مستقبله التعليمي والمهني، فالأطفال الذين يواجهون صعوبات في القراءة والكتابة هم أكثر عرضة للمشكلات في المستقبل، بما في ذلك الإحالة لبرامج التربية الخاصة، في حال عدم معالجة أوجه القصور لديهم بشكل صحيح، وهناك بعض الأسباب المحتملة لصعوبات القراءة تتعلق بصفات المعلمين وخصائصهم وطرائق التدريس التي يتبعونها. اتبع الباحث منهج التحليل التجميعي (التلوي) لاثنتي عشرة دراسة لتحديد مدى تأثير صفات المعلمين وخصائصهم على مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب، وتم حساب متوسط حجم التأثير الموزون والخطأ المعياري، ويعدّ حجم التأثير الناتج متوسطاً، أي أن خصائص المعلم وصفاته لها تأثير ذو دلالة إحصائية وأنها مؤشر جيد لنجاح الطالب في القراءة والكتابة من بين جميع صفات المعلمين المدرجة في الدراسات المتضمنة، وقد لعبت سنوات الخبرة ونوع ممارسات التدريس دوراً حاسماً في التنبؤ بدرجة النجاح في القراءة والكتابة للطلاب.

وهدف دراسة صالح وعلي والكاهي وعمر (Salah, Ali, El-Kahky and Omar, 2018) إلى تقييم كلّ من المشاكل العصبية، والمعرفية والسلوكية المصاحبة لعسر القراءة مع تقييم الضغوط الوالدية، وأجريت الدراسة في مصر، وقد اشترك في هذه الدراسة (30) طفلاً ممن لديهم عسر القراءة منهم (20) ولدًا و(10) بنات تتراوح أعمارهم ما بين 8 إلى 13 سنة، وقد خضع

الأطفال للاختبارات الآتية: اختبار الفرز العصبي السريع، ونظام التقييم المعرفي، وقائمة سلوك الطفل والأمهات خضعن لاختبار تقييم الضغوط الوالدية، وقد جمعت العينة من الأطفال المترددين على وحدة صعوبات التعلم في مركز ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة عين شمس، وأظهرت النتائج أن 83.3% من الأطفال لديهم مشاكل في التناسق الحركي و50% لديهم مشاكل في التقييم المعرفي خاصة في عمليات التخطيط والمهارات البصرية المكانية (التآني)، وأن 80% لديهم على الأقل واحد من الاضطرابات السلوكية، وقد كان الاكتئاب والقلق هما الأكثر شيوعاً وأن البنات يعانين من الاكتئاب بدرجة أشد من البنين، وأيضاً أن أطفال العينة يعانون من قصور في الكفاءة المجتمعية من ناحية الأنشطة الرياضية والاجتماعية؛ ما يؤثر سلباً على دورهم في المجتمع. وأوضحت الدراسة أن 90% من الأمهات يعانين من ضغوط في غاية الشدة والتوتر؛ بسبب الأمور المتعلقة بما يخص الطفل من عسر القراءة والاضطرابات السلوكية المصاحبة لذلك؛ ما يؤثر سلباً على العلاقة الوالدية والاندماج الأسري.

كما هدفت دراسة المطيري (Almutairi, 2018) إلى تحديد مشاكل القراءة الشائعة التي تؤثر سلباً على فهم القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث ذوي صعوبات التعلم، وأيضاً بحثت في استراتيجيات القراءة الفعالة التي استخدمها معلمو التربية الخاصة لتحسين مستويات فهم القراءة لدى الطلاب في غرفة المصادر، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، وقد ركزت الدراسة على تحديد مدى فعالية استخدام استراتيجية معينة تستند إلى خبرات التدريس للمعلمين، بدلاً من الاستراتيجيات الموجودة في الأدبيات فقط، وأجريت الدراسة في خمس مدارس ابتدائية عامة ومن نتائجها: أن الاستراتيجيات المستخدمة وبفاعلية في تنمية الفهم القرائي هي: تنظيم الرسوم البيانية، والاستجواب، ورسم الخرائط، والاستراتيجية بمساعدة الأقران، والتفكير بصوت عالٍ، ومناقشة النص مع الطلاب.

وهدفت دراسة كانت (Knight, 2018) إلى إجراء دراسة على المعلمين في إنجلترا بهدف اكتشاف معرفة المعلمين وفهمهم لعسر القراءة، وكيفية تأثيره على الطلبة وباستخدام نتائج مسح واسع النطاق للمعلمين، أوضح أن المعلمين لديهم فهم أساسي لعسر القراءة استنادًا إلى المشكلات السلوكية التي ترتبط بها. افقر المعلمون إلى معرفة الجوانب البيولوجية (أي العصبية) والمعرفية (أي المعالجة) من عسر القراءة. وأظهرت النتائج أهمية تدريب المعلمين تدريبًا عالي الجودة في زيادة ثقة المعلمين بالعمل مع أولئك الذين يعانون من عسر القراءة، وزيادة معرفتهم بالجوانب المعرفية لعسر القراءة.

كما هدفت دراسة الكسندرا ولوترباخ وليندا ولومباردينو (Alexandra, Lauterbach, 2017) Linda, and Lombardino, إلى استكشاف أدوار المتغيرات المعرفية واللغوية في التنبؤ بقدرات القراءة لمجموعتين من الأفراد ذوي صعوبات القراءة، أي عسر القراءة والضعف اللغوي المحدد، وفحص المتغيرات الأكثر تنبؤية في التمييز بين المجموعتين، وأسفرت معايير التضمين/ الاستبعاد المطبقة لتصنيف المجموعتين على (63) مشاركًا (العدد = 44 لعسر القراءة، العدد = 19 للضعف اللغوي المحدد)، وتم إجراء منهج الانحدار المتعدد التدريجي لدراسة المتغيرات المعرفية أو اللغوية جعلت أكبر مساهمة في قدرات القراءة بمعنى كفاءة فك التشفير الصوتي، وكفاءة الكلمات المرئية، واستيعاب الفهم، وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مقاييس القدرة المعرفية واللغوية التي تنبأت بالأفراد المصابين بعسر القراءة والكلام، وضعف القدرة اللغوية على القراءة؛ ما يدل على أن المتغيرات المعرفية واللغوية التي تكمن وراء صعوبتها في قدرات القراءة لم تكن مماثلة في المجموعتين وأظهر تحليل دالة تمييزية أنه يمكن استخدام مقياس الفهم اللفظي، والوعي

الصوتي، وكفاءة فك التشفير الصوتي للتمييز بين المجموعتين تدعم النتائج مبدأ أن عسر القراءة والضعف اللغوي المحدد هما مجموعتان فرعيتان من صعوبات القراءة.

وهدفت دراسة بنمار كاشي والكافي والحوري (Benmarrakchi, El-Kafi and Elhoure, 2017) لتركيز على الفوائد المحتملة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل تسهيل القراءة وتشجيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم عليها، وأجريت الدراسة في المغرب. واتبع الباحثون المنهج شبه التجريبي، واختيرت عينة الدراسة من الطلبة العرب الذين يعانون من عسر القراءة ويتحدثون اللغة العربية، حيث تكونت العينة من (32) طالبًا، وقسموا إلى مجموعة تجريبية درست باستخدام التعليم الإلكتروني من خلال استخدام نص القراءة باستخدام الإنترنت. أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعسرين قرائيًا الذين درسوا باستخدام التعليم الإلكتروني حصلوا على درجة أعلى في صحة القراءة مقارنة بالمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية، وهذا مؤشر على الدور الإيجابي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم ذوي العسر القرائي.

كما هدفت دراسة سشرام (Schramm, 2016) إلى التحقق من فعالية برنامج مشروع في القراءة لتدريس مهارة فك الشيفرة في القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في ولاية نيو جيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية، وأيضًا إلى تقييم برنامج حاسوبي لتنمية مهارة القراءة، وقد شارك التجربة ثلاثة من طلاب الصف الثاني من ذوي صعوبات التعلم، وأجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي على الطلاب من خلال مشاركتهم لمدة (20) دقيقة باستخدام التعليم المحوسب، وتضمنت الدراسة (5) دروس، أشارت النتائج إلى وجود تقدم في مستويات الطلاب في القراءة، ووجود نمو ملحوظ في فك الشيفرة في القراءة.

وهدفت دراسة كيمريل وآخرين (Kimberly, eatl, 2016) إلى دراسة مرحلة ما قبل المدرسة ومهارات القراءة والكتابة في وقت مبكر من روضة الأطفال، وتمييز القراءة الجيدة، وفقراء القراءة، وتحديد مدى هذه المهارات والتنبؤ بحالة القراءة، بلغت عينة الدراسة (136) طفلاً يعانون من ضعف في اللغة مسجلين في الفصول الدراسية أطفال للتعليم الخاص في مرحلة الطفولة المبكرة على أساس الأداء في مهمة التعرف إلى الكلمات في رياض الأطفال، وتم استخدام الانحدار اللوجستي لتحديد أفضل المتنبئين بحالة قراءة رياض الأطفال، وأظهرت نتائج الدراسة إلى استيفاء سبعة وعشرين في إملائه من العينة في معيار القراءة الضعيفة في رياض الأطفال، وقد اختلف هؤلاء الأطفال عن القراء الجيدين في معظم المهارات المقاسة في مرحلة ما قبل المدرسة. كما أن أفضل تنبؤ لحالة قراءة رياض الأطفال كانت اللغة الشفهية، ومعرفة الحروف الأبجدية كما أن أفضل تنبؤ لحالة قراءة رياض الأطفال كانت اللغة الشفهية، ومعرفة الحروف الأبجدية، ومعرفة مفهوم الطباعة، ووجود إعاقات مرضية مصاحبة لم يكن مؤشراً على دقة التصنيف جيدة بشكل عام، وتشير النتائج إلى أن خطر صعوبة القراءة للأطفال الذين يعانون من ضعف اللغة يمكن تقديره بشكل موثوق في مرحلة ما قبل المدرسة، قبل بداية تعليم القراءة الرسمية، وتعدّ إجراءات كلّ من اللغة، ومهارات القراءة والكتابة المبكرة مهمة لتحديد الأطفال الذين من المحتمل أن يطوروا صعوبات القراءة في وقت لاحق.

ثالثاً- التعقيب على الدراسات السابقة

اهتمت معظم الدراسات السابقة بتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال على نحو خاص، حيث اهتمت بتطوير مهارات القراءة، وعلاج الطلبة ذوي عسر القراءة، فقد قدمت مجموعة الدراسات برامج تدريبية وعلاجية؛ لتحسين مهارة القراءة لدى الطلبة، ومنها: دراسة بزاوي

(2021)، دراسة حامد وإبراهيم وهدي (2021)، ودراسة الصعيدي (2020)، ودراسة دونلي وهوبر ويتمان (Donnelly, Huber and Yeatman, 2019)، ودراسة سشرام (Schramm, 2016)، والبعض منها استخدم برنامج علاجي إلكتروني: كدراسة برياس (Breas, 2020).

وقد سعت بعض الدراسات إلى الكشف عن نسبة الطلبة المتعسرين قرائيًا، والتعرف إلى أكثر المؤشرات السلوكية المميزة لديهم، مثل دراسة صالح وعلي والكاخي وعمر- (Salah, Ali, El-Kahky and (Omar, 2018)، دراسة الدهيني (2017).

واهتمت بعض الدراسات بالكشف عن مظاهر صعوبات تعلّم القراءة، مثل دراسة القحطاني (2019)، ودراسة منصوري (2018). فلا بدّ من الإشارة إلى وجود تنوع في المنهجيات والأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة وفق الهدف من الدراسة، فقد استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي كدراسة بزرابي (2021)، ودراسة حامد وإبراهيم وهدي (2021)، ودراسة الصعيدي (2020)، ودراسة القرعان (2018)، ودراسة عبده (2016)، ودراسة سشرام (Schramm, 2016)، والشبه تجريبي كدراسة برياس (Breas, 2020)، ودراسة بنمار كاشي والكافي والهوري (Benmarrakchi, El-Kafi and Elhoure, 2017)، والمنهج النوعي كدراسة المطيري (Almutairi, 2018)، ومنهج الانحدار المتعدد التدريجي كدراسة الكسندرا ولوترباخ وليندا ولومباردينو (Alexandra, Lauterbach, Linda, and Lombardino, 2017)، ومنهج التحليل التجميعي كدراسة ماجييني (Maajeeny, 2019)، والمنهج الوصفي التحليلي كدراسة خوجة (2019)، ودراسة نصار والشهاوي ودرويش (2019)، ودراسة البلوي (2018)، ودراسة منصوري (2018)، ودراسة الدهيني (2017)، ودراسة الفرا (2017)، والمنهج الوصفي كدراسة

مجدوبي (2018)، والمنهج النظري كدراسة القحطاني (2019)، كما استخدمت أدوات مختلفة منها مقاييس، واختبارات، وبرامج تدريبية، وقد فصل في الدراسات السابقة المذكورة سابقاً.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج النوعي: كدراسة المطيري (Almutairi, 2018)، واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة: كدراسة البلوي (2018)، ودراسة الفزّ (2017)، ودراسة عبده (2016)، واتفقت أيضاً مع الدراسات السابقة من حيث الفئة المستهدفة (رياض الأطفال): كدراسة القحطاني (2019)، ودراسة نصار والشهاوي ودرويش (2019)، ودراسة كيمريل وآخرين (Kimberly, eatl, 2016).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- تحديد الإطار النظري للدراسة الحالية، وتطويره.
- إعداد أدوات الدراسة، وتطويرها.
- تحديد المنهج المناسب للدراسة الحالية.
- تحليل نتائج الدراسة الحالية، والعمل على مناقشتها وتفسيرها.

أهم ما تميزت به هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

- لاحظت الباحثة أن غالبية الدراسات السابقة استخدمت المنهج التجريبي أو شبه التجريبي، بينما تميزت الدراسة الحالية بأنها استخدمت المنهج المختلط الذي يجمع بين المنهج الكمي والنوعي.
- وفق علم الباحثة، فإنّ هذه الدراسة هي الدراسة الأولى التي طبقت على معلمات رياض الأطفال ومديراتها ومشرفاتها على الصعيد المحلي.

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الفصل وصفاً لإجراءات الدراسة التي اتبعتها الباحثة بما في ذلك منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأدواتها وصدقها وثباتها، ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة لفحص فرضيات الدراسة.

منهج الدراسة

اتبعت الباحثة في دراستها المنهج المختلط (الذي يجمع ما بين المنهج الكمي والمنهج النوعي)؛ وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، فالمنهج الكمي الوصفي هو المنهج الذي يقوم على وصف الظاهرة قيد الدراسة وجمع البيانات والمعلومات المتوفرة حول الظاهرة، والعمل على تحليلها وتفسيرها، أما المنهج النوعي هو المنهج القائم على جمع البيانات والمعلومات من أفراد عينة الدراسة من خلال إجراء مقابلات معهم وطرح الأسئلة عليهم.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال ومديراتها في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020/2021م، والبالغ عددهنّ (672) معلمة ومديرة، موزعات على المدارس الحكومية والخاصة كافة، كما ورد في سجلات وزارة التربية والتعليم، حيث بلغ عدد المعلمات والمديرات في المدارس الحكومية (36) معلمة، و(4) مديرات، بينما بلغ عدد المعلمات والمديرات في المدارس الخاصة (541) معلمة، و(91) مديرة. كما شمل مجتمع الدراسة مشرفات رياض الأطفال اللواتي يعملن في

مديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس وجنوب نابلس والبالغ عددهن (4) مشرفات، حيث بلغ عدد المشرفات في محافظة نابلس (2) مشرفة، بينما بلغ عددهن في جنوب نابلس (2) مشرفة.

عينة الدراسة

اختارت الباحثة عينة عشوائية من معلمات رياض الأطفال ومديراتها، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (175) معلمة ومديرة من أصل (200) معلمة ومديرة، وأيضًا أجريت مقابلة مع (4) مشرفات، حيث قابلت الباحثة المشرفات في أماكن عملهن، كما ورد في الملحق (5) الذي يبين أفراد عينة الدراسة الذين وزعت عليهم الاستبانة وفق متغيراتها المستقلة.

أدوات الدراسة

اعتمدت الباحثة في دراستها أداتين إحداهما كمية (الاستبانة)، والأخرى نوعية (المقابلة)، وفيما يلي وصف لكل أداة:

أولاً: الاستبانة

قامت الباحثة بتطوير الاستبانة كأداة للدراسة، من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ومنها دراسة الفزّا (2017)، ودراسة حبايب (2011)، وقد تكونت الاستبانة من قسمين، هما:

القسم الأول: يشتمل على البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة، والتي أدخلت كمتغيرات ديمغرافية مستقلة، وهي: (نوع الروضة، والوظيفة، والدورات التدريبية في مجال تعليم القراءة، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

القسم الثاني: يشتمل على فقرات الاستبانة، وعددها (37) فقرة، تتعلق بصعوبات تعلم مهارات القراءة من وجهات نظر معلمات رياض الأطفال ومديراتها، وتوزعت الفقرات على ثلاثة مجالات، وهي: (صعوبات تتعلق بالطفل، وصعوبات تتعلق بالمعلمة، وصعوبات تتعلق بإدارة المدرسة)، والجدول (1) يبين عدد فقرات الاستبانة لكل مجال من مجالاتها.

الجدول 1:

عدد فقرات الاستبانة ومجالاتها

رَقْم المجال	المجال	عدد الفقرات
المجال الأول	صعوبات تتعلق بالطفل	16
المجال الثاني	صعوبات تتعلق بالمعلمة	11
المجال الثالث	صعوبات تتعلق بإدارة المدرسة	10
	مجموع الفقرات	37

وَصُمِّمَت الفقرات على أساس مقياس ليكرت (Likert Scale) خماسي الأبعاد، وأُعْطِيت الأوزان كما هو مبين في التصنيف:

التصنيف	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
الوزن النسبي	5 درجات	4 درجات	3 درجات	درجتان	درجة

صدق الاستبانة

للتحقق من صدق الاستبانة، قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة، وبلغ عددهم (10) محكمين، كما في الملحق (1)، وقد طُلب من المحكمين إبداء رأيهم في فقرات الاستبانة من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضِعَتْ فيه، إما بالموافقة أو تعديل صياغة الفقرة أو حذفها؛ لعدم أهميتها، ولقد أُخِذَ برأي الأغلبية (أي 75% من الأعضاء المحكمين)؛ وقد تَوَكَّنَت أداة الدراسة في صورتها الأولية من

(33) فقرة، ملحق (2)، وبذلك يكون قد تحقّق الصدق الظاهري للاستبانة، وبعد الأخذ برأي المحكمين وتعديل ما هو مطلوب أصبحت الاستبانة جاهزة في صورتها النهائية التي بلغ عدد فقراتها (37) فقرة، ملحق (3). وقد تمثلت أبرز ملحوظات المحكمين بحذف كلمة (الطفل) من فقرات الاستبانة في المجال الأول (صعوبات تتعلق بالطفل)، وإضافة فقرات جديدة للاستبانة.

ثبات الاستبانة

قامت الباحثة باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) والجدول الآتي يبيّن معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها:

جدول 2:

معاملات الثبات لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية

معامل الثبات	المجال	رقم المجال
0.745	صعوبات تتعلق بالطفل	المجال الأول
0.953	صعوبات تتعلق بالمعلمة	المجال الثاني
0.927	صعوبات تتعلق بإدارة المدرسة	المجال الثالث
0.919	الدرجة الكلية للمجالات	

يتّضح من الجدول (2) السابق أنّ معاملات الثبات لمجالات الاستبانة كانت عالية؛ حيث بلغ معامل الثبات على المجال الأول (0.745)، وفي المجال الثاني (0.953)، وفي المجال الثالث (0.927)، في حين بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (0.919)، وتشير قيم معاملات الثبات إلى أن أداة الدراسة ومجالاتها تتمتع بثبات عالٍ، وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

ثانيًا: المقابلة

للمقابلة أهمية كبيرة في جمع البيانات والمعلومات المراد الوصول إليها لدى الأشخاص موضوع المقابلة، والتعرف إلى ملامح الأشخاص ومشاعرهم، ورؤية تعابير وجوههم عن قرب، وهذه الأهمية تساعد الأشخاص موضوع المقابلة الذين ليس لديهم القدرة على القراءة والكتابة (دشلي، 2015).

ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات المطلوبة، اعتمدت الباحثة في دراستها نظام الأسئلة المفتوحة التي تمكن المجيب من التعبير بلغته الخاصة، وذلك بناء على تجربته الشخصية، وقد تكونت المقابلة من تسعة أسئلة تمت صياغتها وفق محاور الدراسة الرئيسية؛ من أجل التأكيد على نتائج الاستبانة، بحيث تسمح للمجيبين أن يعبروا عن رأيهم ووجهات نظرهم وأن يضيفوا ما يريدون، وبعد ذلك قيام الباحثة بشرح المطلوب للمجيب وبشكل فردي تم طرح الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما معلوماتك عن صعوبات تعلّم القراءة؟

السؤال الثاني: من خلال خبرتك في الإشراف، هناك العديد من الطلبة يكون أداؤهم الأكاديمي منخفضًا، فهل يدل ذلك على وجود صعوبات تعلم في مهارة القراءة لديهم؟

السؤال الثالث: برأيك، ما الطرائق المستخدمة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلّم؟

السؤال الرابع: برأيك، ما أسباب صعوبات التعلم؟

السؤال الخامس: كيف يمكن لمعلمات رياض الأطفال التعامل مع حالات صعوبات التعلّم؟

السؤال السادس: هل هناك خدمات لمساعدة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلّم في مديريات التربية والتعليم؟

السؤال السابع: برأيك كمشرفة تربوية، هل صعوبات تعلّم القراءة مقتصرة على مشكلة تعلّم المواد الأكاديمية أم لها تأثير على جوانب التعلّم الأخرى؟

السؤال الثامن: من خلال خبرتك في الإشراف، هل يتم إجراء دورات لمعلمات رياض الأطفال

تساعدنهم في التعامل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلّم مهارة القراءة؟

السؤال التاسع: من وجهة نظرك، ما أهم الاقتراحات التي تودّ إضافتها حول طرائق علاج صعوبات

تعلّم القراءة لدى طلبة رياض الأطفال؟

طريقة تحليل بيانات المقابلات

قامت الباحثة بتفريغ بيانات المقابلة بعد سماع استجابات مشرفات رياض الأطفال على شكل

بيانات مرتبة ومحددة الإجابة لكل مجيب على حدة حول كلّ سؤال، من خلال استخدام أسلوب

تحليل المحتوى النوعي، لكي تكون نتائج المقابلة تبريرًا تجاه صعوبات تعلّم مهارات القراءة بلغتهم

الخاصة، وذلك وفقًا لتجربتهم الشخصية، وآرائهم حول صعوبات تعلم مهارات القراءة من وجهة

نظر مشرفات رياض الأطفال.

إجراءات الدراسة

أجرت الباحثة الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- تحديد مجتمع الدراسة من معلمات رياض الأطفال ومديراتها ومشرفاتها كما ورد في سجلات

وزارة التربية والتعليم.

- اختيار أفراد العينة باستخدام طريقة العينة العشوائية.

- توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال ومديراتها في المدارس

الحكومية والخاصة في محافظة نابلس.

- إدخال البيانات إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتفرغ إجابات أفراد العينة.
- استخراج النتائج، وتحليلها، ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات بناءً على النتائج التي تمّ التوصل إليها.
- كتابة أسئلة المقابلة، وعرضها على مشرف الرسالة.
- التواصل مع مشرفات رياض الأطفال، وإجراء المقابلات معهن.
- بعد الانتهاء من إجراء المقابلات، جُمِعَت البيانات وفُرِغَت، وحُلِّلت الإجابات، وتمّ التوصل إلى النتائج.
- التعليق على النتائج، ومناقشتها، والخروج بالتوصيات بناءً على ذلك.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- نوع الروضة: ولها مستويان (حكومية، وخاصة).
- الوظيفة: ولها مستويان: (مديرة، ومعلمة).
- الدورات التدريبية في مجال تعليم القراءة: ولها مستويان: (يوجد، ولا يوجد).
- سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
- المؤهل العلمي: ولها ثلاثة مستويات: (دبلوم، وبكالوريوس، وماجستير فأعلى).

ثانيًا: المتغير التابع:

ويتمثل في استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها على فقرات الاستبانة التي تتعلق بصعوبات تعلم مهارات القراءة وأسباب صعوباتها.

المعالجات الإحصائية

استخدمت الباحثة برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS)؛ لتحليل نتائج الدراسة:

1. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة.
2. تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)؛ لفحص الفرضيات المتعلقة بمتغيرات الدراسة المستقلة وفرضياتها وهي: سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.
3. اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين (Independent Samples t- test)؛ لفحص الفرضيات المتعلقة بمتغيرات الدراسة المستقلة التي تتكون من مستويين.
4. اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين مستويات متوسطات المتغيرات المستقلة للفرضيات التي يتم رفضها، ولصالح من كانت الفروق.
5. معادلة كرونباخ – ألفا (Alpha-Cronbach)؛ لفحص ثبات الاستبانة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى صعوبات تعلّم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلمات رياض الأطفال ومديراتها ومشرفاتها، وعرضت نتائج الدراسة بناء على ترتيب أسئلتها، وتوصلت الباحثة إلى هذه النتائج من خلال تطبيق أداتي الدراسة الاستبانة والمقابلة، وقد استخدمت الباحثة برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS)؛ لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها.

واعتمدت الباحثة المقياس الآتي لتفسير النتائج: (Zalloum, 2021)

- متوسط حسابي (4.20 فأكثر)، درجة كبيرة جداً.
- متوسط حسابي (3.40-4.19)، درجة كبيرة.
- متوسط حسابي (2.60-3.39)، درجة متوسطة.
- متوسط حسابي (1.80-2.59)، درجة منخفضة.
- متوسط حسابي (أقل من 1.79)، درجة منخفضة جداً.

وقد قامت الباحثة بوضع استجابات المعلمات والمديرات في جدول واحد؛ لاتفاقهن في الاستجابة على فقرات الاستبانة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:

السؤال الأول: ما صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر

معلمات ومديرات رياض الأطفال؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات الدراسة الثلاثة، والمجال الكلي. ويبين الملحق (6) نتائج المجال الأول (صعوبات تتعلق بالطفل)، بينما تبين الجداول (4-5) نتائج باقي المجالات.

وبناء على ما ورد في الملحق (6) الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (صعوبات تتعلق بالطفل)، يتبين أن الدرجة الكلية لمجال "صعوبات تتعلق بالطفل" جاءت بمتوسط حسابي بلغ (3.67)، وانحراف معياري بلغ (0.29) بدرجة كبيرة، وهذا يعني أن طلبة رياض الأطفال يواجهون صعوبات في تعلم مهارات القراءة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين أعلى متوسط لفقرة السادسة (يصغي باهتمام للمعلمة وهي تروي قصة أمامه)، حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.16) بدرجة كبيرة، بينما حصلت الفقرة الثالثة عشرة (يبدل الحروف أثناء القراءة) على أدنى متوسط حسابي بلغ (3.07) بدرجة متوسطة.

جدول 3:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات المجال الثاني (صعوبات تتعلق بالمعلمة)

الترتيب للفقرات	الرتبة	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
21	1	كثرة الأنشطة اللامنهجية؛ مما يشغل المعلمة عن التركيز على الأطفال.	3.12	1.14	متوسطة
17	2	نقص خبرات المعلمة في مهارات القراءة المتنوعة.	3.09	1.18	متوسطة
20	3	عدم التنوع في استراتيجيات التدريس التي تراعي الفروق الفردية بين الأطفال.	3.07	1.30	متوسطة
19	4	عدم مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم.	3.06	1.24	متوسطة
22	5	تتساهل المعلمة في استخدام شروط القراءة الصحيحة.	3.04	1.19	متوسطة
18	6	قلة خبرة المعلمة في التعامل مع هذه الفئة من الأطفال.	3.03	1.24	متوسطة
23	7	اهتمام المعلمة في إنهاء المقرر أكثر من تركيزها على مهارات القراءة.	2.79	1.26	متوسطة
25	8	يوجد ضعف لدى المعلمة في ضبط الصف وقيادته.	2.67	1.33	متوسطة
27	9	اقتصار القراءة في الحصة على الطلبة الجيدين.	2.66	1.34	متوسطة
24	10	قلة التفاعل اللفظي بين المعلمة والطفل.	2.65	1.23	متوسطة
26	11	عدم تصويب أخطاء الطلبة أثناء القراءة.	2.65	1.26	متوسطة
الدرجة الكلية					متوسطة
					2.89
					1.03

يتضح من الجدول السابق (3) أن الدرجة الكلية لمجال "صعوبات تتعلق بالمعلمة" جاءت بدرجة متوسطة، بلغ المتوسط الحسابي له (2.89)، والانحراف المعياري (1.03)، حيث حصلت الفقرة الحادية والعشرون (كثرة الأنشطة اللامنهجية؛ ما يشغل المعلمة عن التركيز على الأطفال) على

أعلى متوسط حسابي بلغ (3.12) بدرجة متوسطة، بينما حصلت الفقرة الرابعة والعشرون (قلة التفاعل اللفظي بين المعلمة والطفل)، والفقرة السادسة والعشرون (عدم تصويب أخطاء الطلبة أثناء القراءة) على أدنى متوسطين حسابيين بلغ (2.65) بدرجة متوسطة، وهذا يعني أن معلمات رياض الأطفال لديهن صعوبات قليلة في تعليم مهارات القراءة للأطفال.

جدول 4:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات المجال الثالث (صعوبات تتعلق بالمديرة)

الترتيب الأصلي للفقرات	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
28	1	اكتظاظ الأطفال داخل الفصل الواحد.	3.53	1.29	كبيرة
33	2	عدم توافر الوسائل التعليمية التي تساعد المعلمة على شرح المادة.	3.37	1.19	متوسطة
37	3	عدم دقة المعايير والتفاوت في طرائق التقييم.	3.29	1.22	متوسطة
32	4	عدم توافر الخبرة في التعامل مع هذه الفئة من الأطفال.	3.28	1.27	متوسطة
30	5	قلة عدد الأنشطة المخصصة لحصة القراءة.	3.22	1.23	متوسطة
31	6	قلة مساعدة المديرة للمعلمات على معرفة أسس التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات القراءة.	3.14	1.23	متوسطة
35	7	سياسة نظام الترفيع التلقائي لمرحلة رياض الأطفال.	3.10	1.34	متوسطة
29	8	تدني متابعة المديرة للأنشطة اللغوية التي تنفذها المعلمة.	3.06	1.24	متوسطة
34	9	عدم تفعيل ركن القصة في الصف.	3.04	1.28	متوسطة
36	10	عدم متابعة المديرة للمعلمة في حضور الحصص الدراسية في القراءة.	2.97	1.25	متوسطة
الدرجة الكلية			3.20	0.97	متوسطة

يتضح من الجدول السابق (4) أن الدرجة الكلية لمجال "صعوبات تتعلق بالمديرة" حصلت على متوسط حسابي بلغ (3.20)، وانحراف معياري (0.97) بدرجة متوسطة، وقد حصلت الفقرة الثامنة والعشرون (اكتظاظ الأطفال داخل الفصل الواحد) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.53) بدرجة متوسطة، بينما حصلت الفقرة السادسة والثلاثون (عدم متابعة المديرة للمعلمة في حضور الحصص الدراسية في القراءة) على أدنى متوسط حسابي بلغ (2.97) بدرجة متوسطة.

جدول 5:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة

الترتيب للمجالات	الأصلي الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	صعوبات تتعلق بالطفل	3.67	0.29	كبيرة
3	2	صعوبات تتعلق بالمديرة	3.20	0.97	متوسطة
2	3	صعوبات تتعلق بالمعلمة	2.89	1.03	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.31	0.56	متوسطة

يتضح من الجدول السابق (5) أن الدرجة الكلية لصعوبات تعلم مهارات القراءة، كانت بمتوسط حسابي (3.31)، وانحراف معياري (0.56)، وهي بدرجة متوسطة، أما فيما يتعلق بمجالات الاستبانة فقد جاء المجال الأول (صعوبات تتعلق بالطفل) بالمرتبة الأولى؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.67) بانحراف معياري (0.29) وهي درجة كبيرة، وقد حاز المجال الثالث (صعوبات تتعلق بالمديرة) على المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.20)، والانحراف المعياري (0.97) وهي درجة متوسطة، وقد جاء المجال الثاني (صعوبات تتعلق بالمعلمة) في المرتبة الثالثة والأخيرة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي له (2.89)، والانحراف المعياري (1.03) وهي درجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير نوع الروضة.

ولفحص صحة الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة؛ ولمعرفة دلالة الفروق فقد استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t- test)، ونتائج الجدول (6) الآتي تبين ذلك:

جدول 6:

نتائج اختبار (t-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة

تُعزى لمتغير نوع الروضة

الدلالة (P)	قيمة (ت)	خاصة (N=139)		حكومية (N=36)		مجالات الدراسة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.788	0.271	0.29	3.67	0.31	3.65	صعوبات تتعلق بالطفل
0.286	1.075	1.07	2.86	0.83	3.04	صعوبات تتعلق بالمعلمة
0.927	0.092	1.007	3.20	0.87	3.19	صعوبات تتعلق بالمديرة
0.659	0.443	0.58	3.30	0.49	3.34	الدرجة الكلية

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات

القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير نوع الروضة في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير الوظيفة.

ولفحص صحة الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة؛ ولمعرفة دلالة الفروق استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t- test)، ونتائج الجدول (7) الآتي تبين ذلك:

جدول 7:

نتائج اختبار (t-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة

تُعزى لمتغير الوظيفة

الدلالة (P)	قيمة (ت)	معلمة (N=134)		مديرة (N=41)		مجالات الدراسة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.393	0.860	0.29	3.65	0.30	3.70	صعوبات تتعلق بالطفل
0.244	1.178	0.93	2.83	1.28	3.09	صعوبات تتعلق بالمعلمة
0.714	0.369	0.90	3.18	1.18	3.26	صعوبات تتعلق بالمديرة
0.338	0.968	0.51	3.28	0.71	3.40	الدرجة الكلية

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير الوظيفة في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال تعليم القراءة.

ولفحص صحة الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة؛ ولمعرفة دلالة الفروق استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t- test)، ونتائج الجدول (8) الآتي تبين ذلك:

جدول 8:

نتائج اختبار (t-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة

تُعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال تعليم القراءة

الدلالة (P)	قيمة (ت)	لا يوجد (N=97)		يوجد (N=78)		مجالات الدراسة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.534	0.623	0.29	3.65	0.29	3.68	صعوبات تتعلق بالطفل
0.001	3.493	0.93	2.65	1.07	3.19	صعوبات تتعلق بالمعلمة
0.195	1.301	0.91	3.11	1.05	3.31	صعوبات تتعلق بالمديرة
0.009	2.630	0.51	3.21	0.60	3.43	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال تعليم القراءة في مجالي الدراسة صعوبات تتعلق بالطفل، وصعوبات تتعلق بالمديرة، بينما وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال تعليم القراءة في مجال صعوبات تتعلق بالمعلمة، والدرجة الكلية: لصالح: يوجد دورات تدريبية في مجال تعليم القراءة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولفحص الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، ولمعرفة دلالة الفروق فقد استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي

(One – Way ANOVA) ونتائج الجدولين (9) و (10) الآتيين تبين ذلك:

جدول 9:

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة تُعزى

لمتغيّر سنوات الخبرة

المجالات	المتغيّر	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
صعوبات تتعلق بالطفل	أقل من 5 سنوات	76	3.65	0.29
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	50	3.69	0.29
	10 سنوات فأكثر	49	3.66	0.29
	المجموع الكلي	175	3.67	0.29
	أقل من 5 سنوات	76	2.80	0.94
صعوبات تتعلق بالمعلمة	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	50	2.81	1.007
	10 سنوات فأكثر	49	3.12	1.17
	المجموع الكلي	175	2.89	1.03
	أقل من 5 سنوات	76	3.10	0.93
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	50	3.22	0.93
صعوبات تتعلق بالمديرة	10 سنوات فأكثر	49	3.33	1.09
	المجموع الكلي	175	3.20	0.97
	أقل من 5 سنوات	76	3.25	0.51
	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	50	3.30	0.55
	الدرجة الكلية			
الدرجة الكلية	10 سنوات فأكثر	49	3.41	0.64
	المجموع الكلي	175	3.31	0.56

جدول 10:

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات

أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
صعوبات بالطفل	بين المجموعات	0.060	2	0.030	.341	0.712
	داخل المجموعات	15.185	172	0.088		
	المجموع الكلي	15.245	174			
صعوبات بالمعلمة	بين المجموعات	3.676	2	1.838	1.736	0.179
	داخل المجموعات	182.119	172	1.059		
	المجموع الكلي	185.795	174			
صعوبات بالمديرة	بين المجموعات	1.512	2	0.756	0.787	0.457
	داخل المجموعات	165.116	172	0.960		
	المجموع الكلي	166.627	174			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.791	2	0.395	1.244	0.291
	داخل المجموعات	54.663	172	0.318		
	المجموع الكلي	55.454	174			

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات

القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تُعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع مجالات الدراسة والدرجة

الكلية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامس

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، ولمعرفة دلالة الفروق فقد استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA) وتشير الملاحق (7) و(8) إلى نتائج هذه الفرضية.

كما ورد في الملحق (8) الذي يشير إلى نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال لمتغير المؤهل العلمي في المجال الثاني والثالث والدرجة الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في المجال الأول تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة الفروق لصالح من تعود، قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والملحق (9) يبين ذلك.

كما في الملحق (9) الذي يشير إلى نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات مجال صعوبات تتعلق بالطفل، ويتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات متغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق بين البكالوريوس ودراسات عليا، وكانت الفروق لصالح دراسات عليا.

النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة

أجرت الباحثة مقابلة مع مشرفات رياض الأطفال؛ لمعرفة وجهات نظرهن حول صعوبات تعلم مهارات القراءة التي تواجه طلبة رياض الأطفال، وقد أُجريت المقابلة فرديًا مع مشرفات رياض الأطفال، وذلك بعد الانتهاء من توزيع الاستبانة، وجاءت المقابلة لتأكيد على نتائج الاستبانة، وللحصول على نتائج أفضل، وأدق، وأكثر صدقًا، وأُجريت المقابلة مع (4) مشرفات من مديرتي التربية والتعليم في محافظة نابلس، وفيما يأتي نتائج المقابلات التي تمّ التوصل إليها وفق تسلسل الأسئلة في المقابلة:

السؤال الأول: ما معلوماتك عن صعوبات تعلم القراءة؟

عند سؤال المشرفات عن معلوماتهن حول صعوبات تعلم القراءة، وقد أضافت المشرفات ما يأتي:

قالت المشرفة (1): "أن التعلم ملازم للإنسان طوال حياته، في رياض الأطفال يتم العمل على مهارات اللغة المختلفة ليتم تأسيس الطفل، ومن ثم فإن شكل صعوبات التعلم لا يلائم كثيرًا رياض الأطفال، إذ إنه أقرب للمراحل الأساسية منها لمرحلة رياض الأطفال".

وأضافت المشرفة (2): "صعوبات تعلم القراءة التي تعني مرض الكلمات، ويطلق عليها البعض "العمى اللفظي" صعوبة التعرف إلى الحروف المكونة للكلمة وصعوبة فهم المعنى، وكذلك تحليل الكلمة وتركيبها وهناك صعوبة في استقبال اللغة، والتعبير عنها وصعوبة تهجئة الكلمات وكتابتها وهي تتمحور في أربعة محاور أساسية، وهي: أولاً: اضطرابات عصبية للجينات الوراثية السبب في ذلك. وثانيًا: عجز قرائي يترتب عليه صعوبات في عددٍ من المجالات الحياتية، وتتزامن مع نمو الفرد، وعجز قرائي ذي أبعاد إدراكية ومعرفية ولغوية، وهناك عدة أسباب تؤدي إلى زيادة هذه

الحالة ومنها: قسوة الوالدين، والدلال الزائد، وكثرة المشاحنات بين الزوجين، وعدم وجود رقابة على الأطفال، وتعدد وسائل اللهو والمغريات، ورفاق السوء، وانخفاض المستوى الثقافي للأسرة، وقسوة المعلم الزائدة، وأساليب التدريس الخاطئة".

وأجابت المشرفة (3): "مشكلات تواجه الأطفال أثناء عملية التعلم للأطفال، وتتعلق بالفهم والإدراك... وصولاً إلى التهجئة والقراءة (الديسيليسيا)".

وأضافت المشرفة (4): "هي اضطراب لدى الطفل في جانب القدرة على القراءة والجانب اللغوي بشكل عام، حيث يعاني من عدم قدرة على التعرف إلى الكلمات، ونطقها بالشكل السليم وبشكل متسلسل ومنتظم وواضح ومفهوم".

نستنتج مما سبق أنَّ المشؤفات قد أجمعن على أن صعوبات تعلم القراءة هي عجز في القراءة والتعرف إلى الكلمات وصعوبة تهجئتها.

وترى الباحثة أن صعوبات تعلم القراءة هي عجز وبطء في القراءة، وعدم القدرة على التمييز بين الحروف وأصواتها، والكلمات، وهي مشكلة نمائية ترجع إلى خلل عصبي لدى الطفل.

السؤال الثاني: من خلال خبرتك في الإشراف، هناك عديد من الأطفال يكون أداؤهم الأكاديمي منخفضاً، فهل يدل ذلك على وجود صعوبات تعلم في مهارة القراءة لديهم؟

عند سؤال المشرفات عن أداء الأطفال الأكاديمي المنخفض، ودلالة ذلك على وجود صعوبات تعلم في مهارة القراءة لديهم، وقد أضافت المشرفات ما يأتي:

أجابت المشرفة (1): "إن مهارة معلمة رياض الأطفال في الأداء ينعكس جلياً على مهارة امتلاك الأطفال للكثير من المهارات المختلفة في المجالات المتنوعة لخصائص الطفل النمائية، كما أن الاختلاف في الفروق الفردية وراثي، وهناك تفاوت بين الأطفال عدا عن بعض المشكلات المرافقة للطفل كأخطاء قلب الحروف".

وأضافت المشرفة (2): "يمكن أن يكون أداء الطفل متدنياً لأسباب عديدة، منها: إهمال الطفل وعدم تركيزه لأنه طفل مشتت، وعدم قدرة المعلمة على توصيل المعلومة للطفل بالشكل الصحيح، ووجود مشاكل نفسية متعددة تعيق الطفل من الاستيعاب، وكذلك استخدام المعلمة الوسيلة السهلة لتوصيل المعلومة كاستخدام أسلوب التعلم النشط، والتعلم بالمحسوس، إذاً الأداء المتدني لا يعني عند الطفل صعوبة تعلم؛ لأن مستوى ذكاء الطفل الذي لديه صعوبة تعلم لا يقلّ عن أقرانه".

وأجابت المشرفة (3): "لا، غير مشروط، وأحياناً يظهر الأطفال عدم استجابة لعملية التعلم أو المشاركة فيها لظروف خاصة".

وأجابت المشرفة (4): "ضعف الأداء الأكاديمي قد لا يدلّ على وجود صعوبات تعلم، فهناك أسباب كثيرة وراء ضعف التحصيل، منها ما يرتبط بإعاقة معينة كضعف البصر أو السمع، والتخلف العقلي البسيط أو اضطرابات الانتباه والنشاط الحركي الزائد، وعدم رغبة الأطفال في الدراسة أو عدم الرعاية الأسرية الجيدة وخاصة في المراحل المبكرة".

نستنتج مما سبق إجماع البعض من المشرفات بأنّ ذلك يرجع لمهارة المعلمة؛ ما ينعكس على الأطفال ويحسن من أدائهم، والبعض منهم أجمع أن انخفاض أداء الأطفال الأكاديمي ليس شرطاً أن يدلّ على وجود صعوبات تعلم في مهارة القراءة لديه، بل قد يرجع إلى أسباب أخرى غير ذلك.

وترى الباحثة أنَّ انخفاض أداء الطالب الأكاديمي لا يرجع إلى صعوبات في التعلم لديه، بل يرجع إلى أسباب أخرى من الممكن أن تكون ضعفا في عقله أو تأخرا دراسيا لديه، أو عدم حب الطالب للمادة الدراسية ولحصة القراءة، أو عدم رغبته في الدراسة.

السؤال الثالث: برأيك، ما الطرائق المستخدمة في تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟

عند سؤال المشرفات عن الطرائق المستخدمة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد أجابت المشرفات إجابات مختلفة وطرائق تدريس مختلفة في تدريس هذه الفئة، وقد أضافت المشرفات ما يأتي:

قالت المشرفة (1): "أساليب تدريس رياض الأطفال ضمن مجموعات تتيح لكل طفل أن يكون له فرصة منفردة للاهتمام".

وأجابت المشرفة (2): "الاعتماد على الحواس في عملية التدريس، مثل حاسة البصر والسمع واللمس والحركة والشم، وإعطاء الطفل الحرية الكاملة في اختيار الكلمات التي يرغب في قراءتها في بداية الأمر، ثم التدرج مع الطفل بأسلوب شيق ومحبب في عملية القراءة".

وقالت المشرفة (3): "حالياً لا يوجد، يتم إدراجهم ضمن المجموعة العامة مع بعض التعديل في تنفيذ المهمات التعليمية، ولكن ليس كبرنامج مجهز متكامل ومتتابع للطفل، والأصل أن يتم تقديم خدمة التعليم الخاص للطفل في مهارة القراءة، بالإضافة للدعم النفسي للطفل؛ نظراً لموضوع الثقة مع الاستمرار بدمجة في المجموعة العامة، حيث يحصل على المهارات التعليمية كافة".

وأجابت المشرفة (4): "طباعة الكلمات على ورقة كبيرة، والإفادة من التكنولوجيا المتطورة، وتكرار التعليمات المكتوبة للمعلمة بصوت مرتفع، وعدم إهانة المعلمة للأطفال أمام الآخرين، إذ إنَّ هذا

التصرف يؤدي شعور الأطفال وبيقيه عرضة للتمتر، واستخدام الرسومات لمساعدة الأطفال على فهم العلاقات بين الأفكار، وتجهيز الطفل وإعداده للتعلم من خلال توضيح أهمية المواد التي يدرسها وشرح أهمية التعليم له، وعند تدريس الطفل فإنه يلزم استخدام لغة محددة ومهام واضحة إذ إنه من الضروري تحديد المهام المطلوبة، فمن الخطأ مثلاً إخبار الطفل بأن عليه القيام بعمل جيد، إنما يجب تحديد الخطوات التي عليه اتباعها لإتمام مهمة أو واجب مدرسي معين، ويمكن الاستعانة بالمعلم؛ للتزود بمعلومات كافية حول المهمة المطلوبة، وأن على الأشخاص المحيطين بالطفل تجنب استخدام نتائج الأطفال أو علاماته كمثال على العمل السيء، والطلب من الطفل تكرار الخطوات المهمة لضمان فهمه للموضوع، كما يجب تصحيح أي خطأ قبل البدء بالعمل الفعلي، كما يجب متابعة الطفل أثناء العمل للتأكد من أن الأمور تسير بشكل صحيح، وتصحيح الأخطاء قبل الانتهاء من العمل، والاستعانة بنماذج من العمل الجيد، وعرضه على الطلاب؛ ليتمكنوا من رؤيته وتحليله".

نستنتج مما سبق أن المشرفات قد اختلفن في الإجابة عن هذا السؤال، حيث أجابت المشرفة الأولى أنه يتم استخدام أساليب تدريس ضمن مجموعات، وأجابت المشرفة الثانية من خلال الاعتماد على الحواس، وأجابت المشرفة الثالثة بأنه لا يوجد طوائف مستخدمة لتدريس هذه الفئة، وأجابت المشرفة الرابعة من خلال استخدام التكنولوجيا.

وترى الباحثة أن هناك طوائف مختلفة لتدريس الطلبة من فئة ذوي صعوبات التعلم، ومن الممكن أن نستخدم الطريقة الصوتية لتدريس هذه الفئة وعلاج مشكلة تعلم مهارات القراءة لديهم، أو استخدام طريقة منتسوري في حل مشكلة صعوبات التعلم وغيرها من الطوائف الأخرى.

السؤال الرابع: برأيك، ما أسباب صعوبات التعلم؟

عند سؤال الباحثة عن أسباب صعوبات التعلم، فقد أجمعت المشرفات على أنها ترجع إلى عوامل بيئية أو عوامل وراثية، وقد أضافت المشرفات ما يأتي:

قالت المشرفة (1): "صفات شخصية، وصفات بيئية من اهتمام الأهل أو إهمالهم، كما أن الحالات النفسية من ثقة الطفل يدعم ذكاه (اعتماده على الروضة لأنها الأساس)".

وأضافت المشرفة (2): "من أسباب صعوبات التعلم: الجينات والوراثة، وتعاطي الأم لمواد مخدرة وأدوية ممنوعة أثناء فترة الحمل، و تعرض الطفل لضربة قوية على منطقة الرأس، و سوء التغذية، وتعنيف الطفل وتوبيخه بشكل متكرر، والتسمم، والتهاب أو عدوى في الجهاز العصبي، وأنواع العلاجات التي تعطى ومنها لمرضى السرطان".

وأجابت المشرفة (3): "قد يكون هناك أسباب تتعلق بالوراثة أو مشاكل أثناء الحمل، وأسباب أثناء النمو، كالتعرض لحادث وإصابات أثرت مباشرة على الدماغ".

وأضافت المشرفة (4): "من أسباب صعوبات التعلم، إن احتمال إصابة الطفل الذي يعاني والداه أو أحدهما من إعاقة تكون أعلى من غيره، إذ يلعب العامل الوراثي دورًا مهمًا في ذلك، ويعد تعاطي الكحول والمخدرات من العوامل التي تؤثر على نمو الجنين وهو في رحم أمه، إذ تكون فرصة إصابته بهذه المشكلة أكبر، كما قد تتطور هذه المشكلة لتصبح إعاقة من أي نوع، وقد تسبب عوامل بيئية أخرى بإصابة الطفل بصعوبات التعلم؛ كسوء التغذية أو غيرها من العوامل، كما أنَّ الأطفال الذين يفتقرون للدعم الفكري قد تزيد احتمالية إصابتهم بها بمجرد التحاقهم بالمدرسة. ويمكن أن يصاب أي شخص بصعوبات في التعلم في مرحلة متقدمة من عمره بسبب إصابة في

الدماغ أو الإصابة بمرض معين؛ كالخرف أو الزهايمر، وتعرض الأطفال لإصابات قوية على الرأس، والتسمم بالرصاص، والتهابات أو عدوى في الجهاز العصبي المركزي، والخضوع لعلاجات مرض السرطان".

نستنتج مما سبق أنَّ المشرفات قد أجمعن على أن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى عاملين مهمين هما العامل البيئي الذي يتأثر به الطفل بسهولة، والعامل الوراثي الذي يخلق فيه الطفل لديه صعوبة من الأساس.

وترى الباحثة أنَّ أسباب صعوبات التعلم تعود إلى عوامل بيئية ووراثية للطفل، وإصابة المخ المكتسبة لدى الطفل، والعوامل الكيميائية الحيوية، والحرمان البيئي والتغذية.

السؤال الخامس: كيف يمكن لمعلمات رياض الأطفال التعامل مع حالات صعوبات التعلم؟

عند سؤال المشرفات كيفية تعامل المعلمات مع حالات صعوبات التعلم، فقد أجبنا إجابات مختلفة عن بعضهن البعض، وقد أضافت المشرفات ما يأتي:

قالت المشرفة (1): "من خلال الألعاب التربوية المثيرة للاهتمام التي تتدرج مع الطفل بحسب حالته".

وأجابت المشرفة (2): "ملاحظة الأهل نمو طفلهم، وعلى الأهل متابعة نمو طفلهم وتطوره بشكل مستمر، وتقييم الطفل باستمرار بأن يخضع الطفل لاختبارات تقييمية من قبل متخصص؛ للتأكد من وجود صعوبات تعلم أم لا، واتخاذ القرارات الإيجابية التي تتعلق بمصلحة الطفل في المستقبل بعد الحصول على التقييم والتأكد من وجود مشكلة، وتقبل الطفل ومساعدته على تخطي المشكلة بصبر وسعة صدر، والبحث والتعلم وأخذ الدورات التي تتعلق بصعوبات التعلم لفهم الوسائل والأساليب

التي تساعد على حل المشكلة، والتعاون بين الأهل والمعلمة أو أخصائي التربية الخاصة لحل المشكلة".

وأجابت المشرفة (3): "يجب أن تكون معلمة التربية الخاصة، مدعومة بمجموعة من المواد والأدوات التي تسهل عملية تعلم الطفل، بالإضافة إلى برنامج متناسق ما بين المعلمة الأصلية ومعلمة التربية الخاصة، وأهل الطفل، ومشاركة الأسرة مهمّة في عملية تعلم أطفالهم".

وأجابت المشرفة (4): "من خلال القراءة الصامتة، والقراءة الثنائية (الزوجية)، والقراءة الجماعية، والقصة، وشريط التسجيل أو جهاز التسجيل، وصندوق الرمل، وصحن الملح، وخيوط القطن، والمعجون".

نستنتج مما سبق أنّ المشرفات لم يتقنن على إجابات مشتركة في كيفية التعامل مع فئة صعوبات التعلم، حيث كانت الإجابات مختلفة فيما بينهن.

وترى الباحثة أن على المعلمة أن تتعامل مع هذه الفئة بأسلوب خاص، وطرائق مختلفة عن باقي أقرانهم، حيث توفر لهم جوًّا مريحًا، وتحاول دمجه مع أقرانهم العاديين، وتستخدم أساليب تدريسية تساعد على حل مشكلة صعوبات التعلم التي تواجههم.

السؤال السادس: هل هناك خدمات لمساعدة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في مديريات التربية والتعليم؟

عند سؤال المشرفات عن وجود خدمات لمساعدة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في مديريات التربية والتعليم، وقد أضافت المشرفات ما يأتي:

قالت المشرفة (1): "يوجد لدينا قسم خاص لهذه الحالات، لكن في المراحل الأعلى كغرف المصادر، ومشرفات التعليم الجامع، ومتابعة الحالات التي تحتاج إلى علاج".

كما أضافت المشرفة (2): "التعامل مع مراكز خاصة بصعوبات التعلم لمعالجة المشكلة التي يعاني منها الطفل مع توفير الاحتياجات اللازمة للعلاج".

وأجابت المشرفة (3): "يوجد وما يزال موضوع التشخيص بين صعوبات التعلم وبطء التعلم وحتى المتأخر دراسياً أو ذوي الإعاقات الحسية مختلط على المعلمات".

كما أجابت المشرفة (4): "عند اكتشاف أطفال يعانون من صعوبات التعلم تقوم المدرسة بالتواصل مع قسم الإرشاد في المديرية، وبدوره يتم متابعة الأطفال ودمجهم من خلال غرف المصادر، وكذلك إرسالهم إلى مراكز مختصة بهذا الموضوع للمتابعة مع الأهل".

نستنتج مما سبق أنّ المشرفات قد أجمعن بأنّه يتم الرجوع إلى قسم الإرشاد، أو من خلال متابعة الأطفال في غرف المصادر من أجل دمج الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم مع أقرانهم العاديين.

وترى الباحثة أنّ مديريات التربية والتعليم في المدارس أو المراكز تحاول دمج الأطفال ممن يعانون من صعوبات تعلم مع أقرانهم العاديين، كما توفر لهم أخصائيين من تخصص التربية الخاصة لتدريسهم، وتوفير لهم مواد وأدوات لمساعدتهم على تجاوز هذه المشكلة.

السؤال السابع: برأيك كمشرفة تربوية، هل صعوبات تعلّم القراءة مقتصرة على مشكلة تعلّم المواد الأكاديمية أم لها تأثير على جوانب التعلّم الأخرى؟

عند سؤال المشرفات عن رأيهن بأنّ صعوبات تعلم القراءة تقتصر على مشكلة تعلم المواد الأكاديمية أم لها تأثير على جوانب أخرى، وقد أضافت المشرفات ما يأتي:

قالت المشرفة (1): "لا بدّ أن يكون لها تأثير في الحالات المختلفة، لكن أحيانًا تعتمد على الجانب الأكاديمي، ويكون الجانب الانفعالي الاجتماعي أفضل منه، وإنّ كان هناك مشكلة عامة لدى الطفل ستؤثر على جميع المجالات الأخرى".

وأجابت المشرفة (2): "تؤثر أكاديميًا وكذلك تؤثر على دافعية الإنجاز، والعمل في جميع مناحي الحياة والسرعة في العمل، والعمل المتقن، وتؤثر في الحياة العلمية والعملية".

وأجابت المشرفة (3): "تظهر بشدة في مهارة القراءة، ولكن قد تنعكس على المهارات الأخرى".

وأجابت المشرفة (4): "من المهم أن ندرك أن صعوبات التعلم يمكن أن تؤثر على حياة الفرد، ويمكن أن تؤثر على العلاقات مع العائلة والأصدقاء، وفي مكان العمل، لتنظيم الوقت وتخطيطه، والتفكير المجرد والانتباه، تظهر هذه لدى الأطفال في سن قبل المدرسة، فهذه المشكلات تؤثر على نفسية الأطفال، حيث إنّ بعضهم لا يستطيع فهم مشاعر الأشخاص الذين يتحدثون معهم؛ لأنّهم لا يفهمون تعابير الوجه عند الغضب أو الفرح، فيقعون في مواقف محرّجة لهم، وأيضًا يعانون من عدم قدرتهم على حل مشكلاتهم بمفردهم، بل لا بدّ من المساعدة من أحد الوالدين أو معلم الصف أو من يشرف عليهم، وهذه مشكلة تعوق قدرة الأطفال على الاعتماد على أنفسهم في حل مشاكله بنفسه أيضًا تؤثر على قدرته في تكوين علاقات اجتماعية مع أقرانهم، منها: عدم قدرة البعض على

فهم أو إدراك ما يقال أو يسمع، فهو لا يستطيع التركيز والانتباه للمتحدثين معه، والبعض لديه مشكلات في الذاكرة، فهو لا يستطيع تخزين المعلومات في ذاكرته؛ بسبب سرعة نسيانه، وعدم قدرته على استرجاع المعلومات".

نستنتج مما سبق أنَّ المشرفات قد أجمعن بأنَّ صعوبات تعلم القراءة تقتصر على الجانب الأكاديمي أكثر من الجوانب الأخرى للتعلم.

وترى الباحثة بأنَّ صعوبات تعلم مهارات القراءة هي من الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها كالحساب والكتابة وغيرها من الصعوبات الأخرى.

السؤال الثامن: من خلال خبرتك في الإشراف، هل يتم إجراء دورات لمعلمات رياض الأطفال تساعدن في التعامل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم مهارة القراءة؟

عند سؤال المشرفات عن إجراء دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال من أجل مساعدتهن في التعامل مع الأطفال الذين لديهم صعوبات في تعلم مهارة القراءة، وقد أضافت المشرفات ما يأتي:

قالت المشرفة (1): "في كل سنة يتم التشارك مع قسم الإرشاد في عمل دورات وورشات عمل بهذا الخصوص، كما أنَّ هناك مشاريع مع مؤسسات شريكة بهذا الخصوص".

وأضافت المشرفة (2): "هناك كثير من الدورات التي تعطى للمعلمات، وهي شاملة ومتنوعة ومتعددة، كدورة تهيئة المعلم الجديد، بالإضافة إلى الدورات التي تختص بذوي صعوبات التعلم وتتضمن استراتيجيات التعلم والتعليم، والتخطيط للخصائص النمائية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وعمل زيارات تبادلية بين المعلمات لاكتساب الخبرة والمعرفة وإدارة الصف وتنظيمه، ودورات في الدراما والمسرح والقصة".

أجابت المشرفة (3): "لا، وهناك نقص في كادر التربية الخاصة والمؤهلين لموضوع صعوبات التعلم، والتغيير المستمر لمعلمات رياض الأطفال الخاصة".

وأضافت المشرفة (4): "من خلال خبرتي كمعلمة قبل الإشراف وبعده، فالدورات التي يتم تنفيذها لرياض الأطفال قليلة جدًا مقارنة بما يتم تنفيذه مع معلمات المرحلة الأساسية، كما أنّ هناك معلمين متخصصين في مجال صعوبات التعلم، من خلال قسم التربية الخاصة والذين بدورهم يتعاملون مع الأطفال من خلال غرف المصادر المعدة بأجهزة متعلقة بهذا الموضوع".

نستنتج مما سبق أنّ المشرفات قد أجابن أنّ هناك دورات وورشات عمل تختص بتهيئة المعلم الجديد، سواء في التعامل مع صعوبات التعلم أو مع الطلبة العاديين، والبعض أجابت بأنه لا يوجد دورات تدريبية خاصة بصعوبات التعلم؛ بسبب النقص في كادر التربية الخاصة.

وترى الباحثة من وجهة نظرها أنّه لا يوجد دورات تدريبية تختص بصعوبات تعلم مهارات القراءة.

السؤال التاسع: من وجهة نظرك، ما أهم الاقتراحات التي تودّ إضافتها حول طرائق علاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة رياض الأطفال؟

عند سؤال المشرفات عن الاقتراحات التي يردن إضافتها حول طرائق علاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة رياض الأطفال، فقد أضافت المشرفات ما يأتي:

أجابت المشرفة (1): "هناك كثير مما يمكن إضافته كخطة علاجية للحالات التي يجب التركيز عليها كل على حدة، أهمها: التسلسل في المهارات مع التسلسل المنطقي للأداء، ومع مراعاة خصائص المرحلة ومراعاة التعلم عند التعامل مع الطفل".

وأجابت المشرفة (2): "التركيز على عمل الوسائل التعليمية الحديثة والمتنوعة باستمرار التي تخدم صعوبات التعلم التركيز على التعلم النشط، والتركيز على المحسوس في التعليم، وعمل نزاهات ترفيهية وثقافية وتعليمية، وعمل زيارات تبادلية، والتجديد في الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تخدم تعليم صعوبات التعلم، وعمل دورات متنوعة وعديدة".

وأجابت المشرفة (3): "بعد التشخيص المبكر لحالة الطفل، وتوفير معلم يقدم خدمة التعليم الخاص للطفل، بالإضافة للمعلمة الأصلية، والتشديد على تعاون الأهل، واتباع برنامج وخطة تطوير مهارة القراءة عند الطفل".

وأجابت المشرفة (4): "تكثيف الدورات المتعلقة بالموضوع لمعلمات رياض الأطفال، وعمل كتيبات توضح كيفية التعامل مع هؤلاء الأطفال في رياض الأطفال، وإنشاء غرف مصادر بكل مدرسة وتوظيف الأنشطة المدرسية في علاج صعوبات التعلم، ومتابعة قسم الإرشاد في مديريات التربية، كذلك لرياض الأطفال الخاصة".

نستنتج مما سبق أنَّ المشرفات اقترحن طرائق مختلفة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة رياض الأطفال، من خلال وضع خطط علاجية، أو تقديم وسائل لتعليم صعوبات التعلم.

وترى الباحثة أنَّ الاقتراحات التي أضافتها المشرفات هي اقتراحات متوافرة في الميدان والمدارس، ويجب أن يتم وضع خطة علاجية لعلاج صعوبات التعلم لدى الأطفال، وتدريبهم وفق هذه الخطة.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى صعوبات تعلّم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلمات رياض الأطفال ومديراتها ومشرفاتها، ومناقشة نتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة في الفصل السابق، والخروج بالتوصيات بناء على نتائج الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس

ما صعوبات تعلّم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلمات ومديرات رياض الأطفال؟

أشارت النتيجة إلى أنّ الدرجة الكلية لصعوبات تعلّم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلمات رياض الأطفال ومديراتها ومشرفاتها جاءت بمتوسط حسابي بلغ (3.31)، وانحراف معياري (0.56) وكانت بدرجة متوسطة، وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ صعوبات تعلم مهارات القراءة تتأثر بالخدمات والوسائل التي تخدم هذه الفئة، وبالتالي وجود غرف المصادر في المدارس الحكومية يساعد في علاج هذا النوع من الصعوبات، لذلك يجب أن يتم توظيف كادر تعليمي قادر على التعامل مع هذه الفئة، وحصل المجال الأول "صعوبات تتعلق بالطفل" على متوسط حسابي بلغ (3.67)، وانحراف معياري (0.29) بدرجة كبيرة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنّ الصعوبات التي تتعلق بالطفل نفسه، إذ إنّ تركيز الانتباه لدى الطفل، لمدة طويلة، يخلق لديه صعوبات في قراءة الكلمات والجمل والأحرف ومقاطعها وأصواتها، كما أنّ عدم ثقة الطفل بالتعرف إلى الحروف وشكل الحرف، يدفعه إلى قلب الحروف وحذف البعض منها أثناء قراءته لها. أما

المجال الثاني "صعوبات تتعلق بالمعلمة" فقد حصل على متوسط حسابي بلغ (2.89)، وانحراف معياري (1.03) بدرجة متوسطة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمات اللواتي يُدرَّسن رياض الأطفال وخاصة الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم مهارات القراءة لديهم القدرة على التعامل مع هذا النوع من الصعوبات، ولكن يواجه البعض منهن صعوبات في التعامل معهم؛ وذلك بسبب عدم توافر الوسائل المتنوعة لتدريس هذا النوع من الصعوبات، وعدم قدرة الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم مهارات القراءة على الاندماج مع أقرانهم العاديين، وهذا ما يجعل المعلمة تواجه صعوبة في التعامل مع هذه الفئة. أما المجال الثالث "صعوبات تتعلق بالمديرة" فقد حصل على متوسط حسابي بلغ (3.20)، وانحراف معياري (0.97) بدرجة متوسطة، وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ الإدارة المدرسية لديها القدرة على توفير الخدمات والأدوات الخاصة بذوي صعوبات التعلم وخاصة صعوبات تعلم مهارات القراءة، كما أنَّ المديرة تقوم بحضور الحصص الصفية الخاصة بحصة القراءة أو غيرها من الحصص الأخرى، ولكن قد تواجه الإدارة المدرسية صعوبات في التعامل مع هذا النوع من الأطفال؛ وذلك بسبب عدم الدقة في المعايير الخاصة بصعوبات التعلم، أو عدم دقة طرائق التقييم المتعلقة بهم من قبل وزارة التربية والتعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (2019) التي من نتائجها وجود علاقة بين القصور في المهارات، والتنبؤ بوجود صعوبات في القراءة لدى الطفل مستقبلاً، وأنَّ مهارات التعرف إلى الحروف ومهارات الإدراك لهما تأثيرهما على القراءة، واتفقت أيضاً مع دراسة القرعان (2018) التي من نتائجها وجود فروق في مهارات القراءة بين الطلبة العاديين وطلبة صعوبات القراءة لصالح الطلبة العاديين.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة سشرام (Schramm, 2016) التي من نتائجها وجود تقدم في مستويات الطلاب في القراءة، ووجود نمو ملحوظ في فك الشيفرة في القراءة.

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير نوع الروضة.

وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير نوع الروضة في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ نوع الروضة التي يدرس بها الأطفال، ليس لها علاقة في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لديهم، سواء درس الأطفال في روضة حكومية أو روضة خاصة سيواجهون صعوبات التعلم نفسها، سواء في تعلم مهارات القراءة أو الكتابة أو الحساب، وبالتالي لعلاج صعوبات التعلم في الروضات الحكومية يوجد معلمات متخصصات في مجال التربية الخاصة يكون لديهن القدرة على التعامل مع هذه الفئة، والقدرة على تدريس الطلبة في غرف خاصة بهم، أما في الروضات الخاصة يكون علاج الطفل على حدة، أو مع مجموعات داخل الغرفة الصفية.

وبالتالي تقوم المديرية بمساعدة المعلمات على التعامل مع هذه الفئة من الأطفال، وتوفير الوسائل والأدوات المناسبة لتعليم الأطفال مهارات القراءة، وهذا غير مرتبط بنوع الروضة سواء أكانت حكومية أم خاصة.

اختلفت هذه النتيجة أيضًا مع دراسة الفرا (2017) التي من نتائجها وجود تباين في الدلالات الإحصائية تُعزى لمتغير الجنس والخبرة في الصفوف (1-3) و(4-6)، والمؤهل العلمي، والتخصص، والمؤسسة (حكومة ووكالة).

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة منصوري وبن عروم (2015) التي من نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة (تعرف الكلمات وقراءتها، وصعوبة التعرف إلى أجزاء الكلمة ودمجها، وصعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، وصعوبة التمييز السمعي) لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ السنتين الثانية والثالثة من المرحلة الابتدائية في صعوبات تعلم القراءة لصالح تلاميذ السنة الثانية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير الوظيفة.

وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير الوظيفة في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ نوع الوظيفة لا يؤثر في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة، فعندما تكون مديرة المدرسة لديها القدرة على توفير الاحتياجات الكافية للمعلمات اللواتي يُدرّسن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم مهارات القراءة، يكون باستطاعة المعلمات علاج هذا النوع من الصعوبات، وكلما كانت المديرة مهتمة بعلاج صعوبات التعلم لدى الأطفال زاد علاج هذه الصعوبات، وبالتالي على المعلمات أن يتابعن حالات صعوبات تعلم مهارات القراءة أو أي نوع آخر من الصعوبات، ووضع الخطط العلاجية التي تناسب الأطفال.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مجدوبي (2018) التي من نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ في مستوى توافقهم الدراسي تبعاً لمتغير الجنس.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة منصوري (2018) التي من نتائجها وجود فرق دال إحصائياً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة في صعوبات تعلم القراءة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال تعليم القراءة

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال تعليم القراءة في مجالي

الدراسة، صعوبات تتعلق بالطفل، وصعوبات تتعلق بالمديرة، بينما وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال تعليم القراءة في مجال صعوبات تتعلق بالمعلمة، والدرجة الكلية، لصالح يوجد دورات تدريبية في مجال تعليم القراءة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أنَّ المعلمات اللواتي لم يحصلن على دورات تدريبية في مجال تعليم القراءة، ليس لديهن القدر الكافي من الطرائق والاستراتيجيات التي تساعدن على تدريس الأطفال، والتنوع في الاستراتيجيات التي تسهل عملية تدريس مهارة القراءة؛ وذلك لعدم توافر مدربين ومدربات متخصصين في مجال تعليم القراءة، أما المعلمات اللواتي حضرن الدورات التدريبية المتعلقة بمجال تعليم القراءة، قد يمتلكن الطرائق الخاصة بتدريس القراءة، واستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها، وبالتالي لديهن القدرة على الإلمام بمهارات القراءة، وهذا يساعد المعلمات على التعامل مع صعوبات تعلم مهارات القراءة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة بزاوي (2021) التي من نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس تشخيص عسر القراءة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية (جلنجهام) في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعسرين قرائياً.

واتفقت هذه النتيجة أيضاً مع دراسة كانت (Knight, 2018) التي تشير إلى أهمية تدريب المعلمين تدريباً عالي الجودة في زيادة ثقة المعلمين بالعمل مع أولئك الذين يعانون من عسر القراءة، وزيادة معرفتهم بالجوانب المعرفية لعسر القراءة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه كلما زادت خبرة المعلمة في تدريس صعوبات التعلم كان لها الأثر الكبير في التعرف إلى صعوبات التعلم وعلاجها، أما إذا كانت خبرة المعلمة عامة، وليس لها علاقة بصعوبات التعلم فلا قيمة لهذه الخبرة، وبالتالي يجب أن تكون الخبرة متخصصة وذات صلة بصعوبات التعلم، فالخبرة في تدريس صعوبات التعلم تزيد من قدرة المعلمة على التعامل مع هذه الفئة، فمن خلال خبرتها الطويلة تستطيع وضع الخطط العلاجية المناسبة، وأيضًا يكون لديها القدرة على استخدام الوسائل المناسبة لهذه الفئة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أنه كلما زادت خبرة المديرية في الإدارة المدرسية يكون لها تأثير كبير في مساعدة المعلمات على التعامل مع طلبة ذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة، وكلما زادت خبرة المديرية زادت معرفتها بالوسائل والأدوات التي تحتاجها هذه الفئة، وبالتالي تخصص غرف خاصة لهؤلاء الطلبة داخل المدرسة، وتوفر لهم كل ما يحتاجونه؛ للتغلب على صعوبات التعلم التي تواجههم من خلال التعاون مع جهات الإشراف والمعلمات.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ماجييني (Maajeeny, 2019) التي أشارت إلى أنَّ سنوات الخبرة ونوع ممارسات التدريس لها دور حاسم في التنبؤ بدرجة النجاح في القراءة والكتابة للطلاب.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال تعزى لمتغير المؤهل العملي.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في مستوى صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال لمتغير المؤهل العلمي في المجال الثاني والثالث والدرجة الكلية، بينما وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات معلمات رياض الأطفال ومديراتها في المجال الأول تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح دراسات عليا.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ المؤهل العلمي ليس شرطاً في تدريس صعوبات تعلم مهارات القراءة، ومن الممكن أن يكون لدرجة المؤهل العلمي دور في ذلك، أي أنه كلما زاد المؤهل العلمي زادت كمية المعلومات والخبرات التي تسعى معلمات رياض الأطفال لتطبيقها في الميدان التدريسي، بالإضافة أنَّ الدرجة التي تحصل عليها المعلمة تزيد من قدرتها على التعامل مع الطلبة من ذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة، وكلما كان لدى المعلمات كمية كبيرة من المعلومات حول

صعوبات تعلم ومهارات القراءة، فهذا يدل على معرفتهن بمجال التخصص، وفي قدرتهن على معرفة الصعوبات التي يواجهها الأطفال؛ نتيجة اطلاعهن على موضوع صعوبات التعلم.

وأيضاً تفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ المؤهل العلمي لمديرة المدرسة ليس شرطاً في تلبية احتياجات طلبة ذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة، سواء كانت درجة المديرية دبلوم أو بكالوريوس أو ماجستير فأعلى، يجب أن يكون لديها معرفة بصعوبات تعلم مهارات القراءة، وأن تحضر الحصص الدراسية المتعلقة بالقراءة، وتقيم الحصة والطلبة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الفراء (2017) التي من نتائجها وجود تباين في الدلالات الإحصائية تُعزى لمتغير الجنس والخبرة في الصفوف (1-3) و(4-6)، والمؤهل العلمي، والتخصص، والمؤسسة (حكومة ووكالة).

مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة

أظهرت نتائج المقابلة التي أجرتها الباحثة مع مشرفات رياض الأطفال، والآراء ووجهات النظر المختلفة التي قدمتها المشرفات أنَّ وزارة التربية والتعليم متمثلة بمديرياتها تهتم بصعوبات التعلم بشكل عام، حيث قامت وزارة التربية والتعليم بتخصيص غرف المصادر للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم، وقد أشارت المشرفات إلى أنَّ أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى عوامل بيئية ووراثية، وقد يعاني الطلبة من صعوبات في القراءة وهذا يؤثر على قدرتهم في التعرف إلى الكلمات والأحرف ويقلل من قدرتهم على التلخيص ويقلل من قدرتهم على التعرف إلى الألوان والأرقام، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (2019) التي من نتائجها وجود علاقة بين القصور في المهارات، والتنبؤ بوجود صعوبات في القراءة لدى الطفل مستقبلاً، وأنَّ مهارات التعرف إلى

الحروف ومهارات الإدراك لهما تأثيرهما على القراءة، فالطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم يكون لديهم ضعف في التحصيل وضعف في القراءة، ويكون لديهم عجز في القراءة أو الكتابة أو الحساب، وبالتالي يكون لديهم ضعف في الأداء الأكاديمي، ولعلاج صعوبات التعلم في مهارات القراءة يجب على المعلم أن يضمن باستخدام طرائق واستراتيجيات فعالة في علاج مثل هذا النوع من الصعوبات، وهناك طرائق عديدة لعلاج هذه الصعوبات، ومنها المدخل متعدد الحواس، أو طريقة منتسوري، أو برامج حاسوبية، فقد أثبتت هذه الطرائق قدرتها على علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصعيدي (2020) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم بما يتضمّنه من أنشطة ومهامّ أسهم في علاج صعوبات تعلّم القراءة لدى الأطفال؛ ما ترتّب عليه تحسّن تقدير الذات لدى هؤلاء الطلبة، كما يجب على المعلم أن يكون لديهم القدرة على التعامل مع هذه الفئة من خلال استخدام طرائق وأساليب مختلفة وجديدة، ولها تأثير على طلبة صعوبات التعلم، وقيام المعلمة بتطبيق خطة علاجية لمشكلة صعوبات تعلم مهارات القراءة، وأن تتناسب هذه الخطة العلاجية مع مستوى الصعوبة لدى الطلبة، فكل طالب يختلف عن الآخر، ويختلف مستوى الصعوبة من طالب لطالب آخر، ويتم علاج صعوبات التعلم أحياناً من خلال دمج الطلبة مع أقرانهم العاديين، ويجب تدريب المعلم على كيفية التعامل مع هذه الفئة من خلال إعطائهم دورات تدريبية تساعد في التعامل مع الطلبة من هذه الفئة.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة، فقد أوصت الباحثة بما يأتي:

1. ضرورة إجراء دورات تدريبية للمعلمات؛ من أجل معرفة كيفية التعامل مع الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم مهارات القراءة.
2. ضرورة توظيف معلمات متخصصات في رياض الأطفال من أجل وضع خطة علاجية مناسبة لعلاج مواطن الضعف.
3. تأهيل المدارس بأدوات خاصة ووسائل تعليمية مُساعدة لعلاج صعوبات تعلم مهارات القراءة.
4. استخدام أنشطة قرائية تهدف إلى علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة، لمن يعانون من تلك الصعوبات.
5. ضرورة إجراء دراسات حول صعوبات تعلم مهارات القراءة وطرائق علاجها.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- [1] أبو حسين، وداد والمنيع، نورة (2018). مدى وعي المعلمات باستراتيجية القاعدة النورانية في تدريس القراءة للتلميذات ذوات العسر القرائي. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6 (25)، الجزء (2)، 47 - 82.
- [2] إبراهيم، سليمان (2010). المرجع في صعوبات التعلم. ط1، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- [3] إبراهيم، سليمان (2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. ط1، عمان، الأردن: دار الورق للنشر والتوزيع.
- [4] أبو أسعد، أحمد (2015). الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم (الجزء الأول: صعوبات التعلم القرائية). ط1، عمان، الأردن: مركز ديونو لتعليم التفكير.
- [5] أبو نيان، إبراهيم (2020). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. ط1، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- [6] أحمد، أسماء (2016). فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارة القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية، الخرطوم.

- [7] أحمد، جمال وعبد اللطيف، حامد والدهان، منى (2015). فاعلية برنامج باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز (Triz) لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة. *مجلة دراسات الطفولة*، جامعة عين شمس، 18 (68)، 95 – 102.
- [8] بديوي، عبد الرحمن والشمري، ناصر (2017). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الذاتي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 4 (16)، الجزء الثاني، 1 – 47.
- [9] البراهيم، هند (2017). استخدام التقنيات المساندة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 18 (1)، 535 – 586، مصر.
- [10] بزاوي، نور الهدى (2021). أثر استراتيجية جلنجهام المكيفة حسب خصائص اللغة العربية في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعسررين قرائياً – تلاميذ الطور الابتدائي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 5 (19)، 449 – 474.
- [11] بطرس، بطرس (2011). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. ط2، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- [12] البلوي، مرزوق (2018). مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 19 (4)، 69 – 94.

[13] بن خالد، نجاة وعمام، نورة (2016). صعوبات التعلّم الأكاديمية الأكثر انتشارًا لدى

تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة تخرج لنيل شهادة ليسانس، جامعة د. مولاي الطاهر،
سعيدة، الجزائر.

[14] بومزبر، إكرام (2018). تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية: دراسة وصفية تحليلية -

السنة الخامسة ابتدائي أنموذجًا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ماي قالمه، كلية
الآداب واللغات، الجزائر.

[15] التهامي، نازك وعلي، اسماعيل والمصري، إبراهيم وعلي، ياسمين (2018). المرجع في

صعوبات التعلّم وسبل علاجها. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

[16] الجلي، سوسن (2016). اكتشاف ومعالجة مشكلات الأطفال النفسية. ط1، دمشق: دار

رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.

[17] الحاج، شهد (2017). مؤشرات صعوبات التعلّم وسط أطفال التعليم ما قبل المدرسي

بمحليه كررى: دراسة تجريبية على معلمات رياض الأطفال بمحليه كررى. رسالة دكتوراه
غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية، السودان.

[18] حامد، حنان وإبراهيم، أسماء وهدي، رانيا (2021). فعالية برنامج علاجي لصعوبات تعلّم

القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي النمط الأيمن في معالجة المعلومات. مجلة
بحوث، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 2 (2)، 214 - 240.

[19] حباب، علي (2011). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف

الأول الأساسي. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، 13 (1)، 1 - 34.

- [20] الحسن، عبد الرزاق (2017). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري وقياس فاعليته في التحصيل القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية*، 25 (2)، 176 – 209.
- [21] خوجة، أسماء (2019). صعوبات تعلّم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة محمد بوضياف المسيلة*، 4 (1)، 101 – 128.
- [22] دبور، سارة وحسنين، اعتدال وناصف، محمد (2018). أثر التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية المهارات القرائية لدى ذوي العسر القرائي للصف الرابع الابتدائي. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، كلية التربية*، 29 (116)، 277 – 300.
- [23] درادكة، مصطفى (2017). أثر التعليم بمساعدة الحاسوب في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم في المهارات الحسابية الأساسية. *وزارة التربية والتعليم – إدارة التخطيط والبحث التربوي*، 54 (2،1)، 86 – 92.
- [24] دشلي، كمال (2015). *منهجية البحث العلمي*. إيلب، سوريا: مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية.
- [25] الدهيني، رشا (2017). *عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي*. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- [26] الديري، ياسمين (2016). فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، سوريا.
- [27] زعباط، رندة (2018). أثر التدريب القرائي في علاج صعوبات القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الرابع ابتدائي: دراسة ميدانية في المدرسة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.
- [28] السرطاوي، زيدان، وعواد، أحمد (2011). مقدمة في التربية الخاصة: سيكولوجية ذوي الإعاقة والموهبة. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار الناشر الدولي.
- [29] السرطاوي، عمران ورواش، فؤاد (2016). القراءة مفهوما - مهاراتها - تدريسها - تقويمها. ط1، كوالالمبور.
- [30] سليمان، السيد (2013). صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها. ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- [31] الشريف، عبد الفتاح (2011). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. ط1 ، القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو.
- [32] الصعيدي، نادية (2020). برنامج لتحسين صعوبات القراءة وأثره على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية، 21 (1)، 168 - 199، مصر.

- [33] صومان، أحمد (2014). أثر الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال أو عدمه في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في مدرسة أم حبيبة الأساسية في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 28 (4)، 792-819.
- [34] الظاهر، قحطان (2012). صعوبات التعلم. ط5، الأردن، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- [35] عبده، سماح (2016). فاعلية استخدام المدخل المتعدد الحواس لعلاج صعوبات التعلم لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمحافظة عقلة الصقور. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 70 (181)، 1 - 51.
- [36] عراج، عبير (2016). دراسة تقويمية لدور إدارة رياض الأطفال في نشر الوعي البيئي لدى طفل الروضة: دراسة ميدانية في رياض أطفال محافظة اللاذقية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تشرين، كلية التربية، سوريا.
- [37] الفراء، إسماعيل (2017). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية (1 - 6). مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، 25 (2)، 310 - 346.
- [38] الفراني، ميسر (2011). بناء اختبار تشخيصي لفئة صعوبات التعلم في المواد الأساسية القراءة والكتاب والحساب. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

- [39] القحطاني، فاطمة (2019). بعض مظاهر صعوبات القراءة في مرحلة رياض الأطفال في الدراسات العربية والأجنبية، وسبل علاجه: دراسة نظرية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية - المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 3(5)، 81 - 99.
- [40] قدي، سميرة (2016). *تقدير الذات وعلاقته بصعوبات تعلم القراءة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، وهران، الجزائر.
- [41] قرحوش، آمنة وبديوي، عبد الرحمن (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على طريقة منتسوري في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 10 (2)، 397 - 439.
- [42] القرعان، أسمهان (2018). *مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسيلكسيا) في الصف الرابع في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة إربد: دراسة مقارنة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.
- [43] القمش، مصطفى والحوالة، فؤاد (2012). *صعوبات التعلم رؤية تطبيقية*. ط1، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- [44] قندوز، محمود (2018). *فعالية برنامج تربوي قائم على القدرة على حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد أمين دباغين سطيف 2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

[45] كوافحة، تيسير (2011). صعوبات التعلّم والخطّة العلاجية المقترحة. ط4، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

[46] لعبيدي، عائشة (2020). مدى فعالية أداة مقترحة للكشف عن صعوبات التعلم المدرسية لدى تلاميذ الطور ثاني من التعليم الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.

[47] المالكي، أسماء (2020). فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تبوك، كلية التربية والآداب، المملكة العربية السعودية.

[48] مباركي، ليندا وعيشون، نورا وتمزي، سمية (2018). الوعي الصوتي وأثره في تنمية مهارة القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ألكلي محند أولحاج، الجزائر.

[49] مجدوبي، حنان (2018). صعوبات تعلّم القراءة وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي: دراسة ميدانية بمدينة البيض ومدينة سعيدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدكتور مولاي الطاهر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.

[50] مختار، سلام (2016). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات تعلّم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي دراسة ارتباطية فرقية. رسالة تخرج لنيل شهادة ليسانس، جامعة د. مولاي الطاهر، سعيدة، الجزائر.

[51] المغراوي، عمر (2017). صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (35)، 18 – 27.

- [52] مقي، فائزة وذياب، كلثوم (2017). أثر برنامج تدريبي لتنمية المهارات القرائية لذوي صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي: دراسة شبه تجريبية في مجموعة من الابتدائيات ببلدية الوادي مقاطعة الوادي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الوادي.
- [53] منصوري، مصطفى (2018). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 7 (22)، 95 – 106.
- [54] منصوري، مصطفى وبن عروم، وافية (2015). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي. دراسات نفسية وتربوية - مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ع (14)، 17 – 30.
- [55] نبهان، أحمد (2009). دور مديريات رياض الأطفال كمشرفات مقيمات في تحسين أداء المعلمات وسبل تطويره في محافظات غزة. الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.
- [56] نصار، حنان والشهاوي، عزة ودرويش، عفت (2019). توظيف ملف الإنجاز في الكشف عن صعوبات التعلم في مهارات القراءة لدى أطفال الروضة. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، كلية التربية، 19 (2)، 287 – 306.
- [57] وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2016). إحصائيات المدارس ورياض الأطفال (2016_2017)، الكتاب الإحصائي التربوي السنوي، الإدارة العامة للتخطيط التربوي، الإحصاء العام.

- [1] Alexandra, A. Lauterbach, Yujeong; Park, Linda J. and Lombardino. (2017). The roles of cognitive and language abilities in predicting decoding and reading comprehension: comparisons of dyslexia and specific language impairment. **Annals of Dyslexia**, 67(30), 201-218.
- [2] Almutairi, N. R. (2018). **Effective Reading Strategies for Increasing the Reading Comprehension Level of Third-Grade Students for the Learning Disabilities**. A dissertation Submitted to the Graduate College in partial Fulfilment of the requirement for the degree of Doctor of Education, Special Education and Literacy Studies Western Michigan University.
- [3] Benmarrakchi, F.; El Kafi, J. and Elhore. A. (2017). **Communication Technology for Users with Specific Learning Disabilities**. Department of Computer Science, Choutaib Doukkali University, Faculty of Science, El Jadida, Morocco.
- [4] Breas, A. (2020). Using CALL-Based Supplementary Program for Developing Basic English Reading Skills of Primary Stage Pupils with Academic Learning Difficulties. **Journal of Educational Sciences**, 3 (1), 420 – 453.
- [5] Daley, Ena M. (2010). **Are they ready? An investigation of the reading readiness deficiencies of kindergarten students**. Capella University, ProQuest Dissertations Publishing.
- [6] Donnelly, P. M., Huber, E., and Yeatman, J. D. (2019). Intensive summer intervention drives linear growth of reading skill in struggling readers. **Frontiers in psychology**, 10, 1900.

- [7] Khasawneh, M. (2018). The Impact of Cognitive Training – programmer about Phonological awareness Skills Development on Auditory – Sequencing Memorization Skills among Learning Disability Students in Aseer Aria. **Journal of Education and Psychological Studes**, 12 (3), 591 – 604.
- [8] Kimberly, A.; Murphy, Laura M.; Justice, Ann A.; O'Connell, Jill M.; Pentimonti, and Joan N. Kaderavek. (2016). Understanding risk for reading difficulties in children with language impairment. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, 59 (6), 1436-1447.
- [9] Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. **Dyslexia**, 24(3), 207.
- [10]Maajeeny, H. (2019). Effects of Teacher Qualityon Student Reading Achievements an Indicator for Learning Disabilities: A Meta-Analytic Review. **International Journal of Educational and Psychological Sciences**, (31), 227 – 241.
- [11]National Institute of Health (2019). Definition of dyslexia. Retrieved on July 16, 2019, from:
<https://www.ninds.nih.gov/Disorders/AllDisorders/Dyslexia-Information-Page#disorders-r1>
- [12]Saleh, H.; Ali, G.; Omar, M. and El-Kahkky, A. (2018). Study of Neurological, Cognitive and Behavioral Profiles in Dyslexic Children and Their Parental Stress Assessment. **Childhood Studies Journal**, 21 (81), 5 – 13.

- [13]Schramm, L. (2016). **The Effects of Using Direct Instruction and Computer Assisted Instruction on Teaching Decoding Skills to Elementary Students with Learning Disabilities**. Published Master's Thesis Rowan University, USA.
- [14]Zalloum, I. (2021). **EFL Teachers Attitudes towards Using Online Learning in Palestinian High Schools during COVID-19 Pandemic**. Hebron University, College of Graduate Studies, Palestine.
- [15]Bateman, B. (1965). Learning disabilities: An overview. **Journal of School Psychology**, 3(3), 1–12.

الملاحق

ملحق (أ): قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	المحكم	التخصص	مكان العمل
1	د. علي حباب	دكتوراه في تعليم القراءة	جامعة النجاح الوطنية
2	د. سهيل صالحة	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس الرياضيات	جامعة النجاح الوطنية
3	د. سلام البسطامي	دكتوراه تربية خاصة	جامعة النجاح الوطنية
4	د. منتهى نجار	دكتوراه تنمية مدراء المدارس الثانوية	مديرية التربية والتعليم/ جنوب نابلس
5	أ. وفاء عاشور	ماجستير إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم
6	أ. رائدة الأغبر	بكالوريوس تربية ابتدائية	مديرية التربية والتعليم/ نابلس
7	أ. نبيل محفوظ	ماجستير	مشرف تربوي/ الأونروا
8	أ. هويدا أبو زاهر	دبلوم إدارة مكاتب/ بكالوريوس تربية ابتدائية	مديرية التربية والتعليم/ جنوب نابلس
9	أ. نداء سويسة	بكالوريوس تربية ابتدائية	مديرية التربية والتعليم/ جنوب نابلس
10	أ. وفاء ترابي	ماجستير إدارة تربوية	مديرية التربية والتعليم/ نابلس

ملحق (ب): خطاب تحكيم استبانة صعوبات تعلّم مهارات القراءة

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج المناهج وأساليب التدريس

حضرة الدكتور/ة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد

السيد/ة المحترم/ة

الدرجة العلمية مكان العمل

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان "صعوبات تعلّم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلمات ومديرات ومشرفات رياض الأطفال". استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس في جامعة النجاح الوطنية.

لذا أرجو من حضرتكم قراءة فقرات الاستبانة بتمعن والتكرم بتحكيماها من حيث انتماء الفقرة لمجالها وسلامة اللغة وصحة التعبير.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة: ورود صوالحة

ملحق (ج): الاستبانة بصورتها الأولى

أختي المعلمة/ أختي المديرية

تحية طيبة وبعد..

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بحثية بعنوان "صعوبات تعلّم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلمات ومديرات ومشرفات رياض الأطفال"، وذلك استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، وفيما يلي مجموعة من الفقرات التي تتعلق بصعوبات تعلّم مهارات القراءة، لذا يُرجى من حضرتكم التكرم الإجابة عن فقرات الاستبانة بوضع إشارة (X) في الخانة التي تتفق مع رأيك. علماً بأن إجاباتكم ستعامل بشكل سري ولغايات البحث العلمي فقط.

القسم الأول: البيانات الشخصية

نوع الروضة

○ حكومية

○ خاصة

الوظيفة

○ مديرة

○ معلمة

الدورات التدريبية في مجال تعليم القراءة:

○ لا يوجد

○ يوجد

سنوات الخبرة

- أقل من 5 سنوات
- من 5 إلى 10 سنوات
- 10 سنوات فأكثر

المؤهل العلمي

- دبلوم
- بكالوريوس
- ماجستير فأعلى

القسم الثاني: فقرات الاستبانة

الدرجة					الرقم	الفقرة
موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة		
المجال الأول: صعوبات تتعلق بالطفل						
					1	يستطيع التعبير وإعادة أحداث قصة بعد أن تروى أمامه.
					2	يجد الطفل صعوبة في التعبير عن المقروء.
					3	يجد الطفل صعوبة في التمييز بين أحرف العلة.
					4	ينطق الأحرف المتشابهة في الشكل نطقاً سليماً.
					5	يمكنه تذكر الحروف الهجائية التي تعرف عليها.
					6	ينطق الكلمات نطقاً سليماً.
					7	يجد صعوبة في تذكر الحروف.
					8	يجد الطفل صعوبة في استرجاع ما

					يقرأ.	
					يجد الطفل صعوبة في تشكيل الكلمات.	9
					يقوم الطفل بتبديل الحروف أثناء القراءة.	10
					يقوم الطفل بحذف بعض الأحرف أثناء القراءة.	11
					يجد الطفل صعوبة في قراءة المقاطع الطويلة.	12
المجال الثاني: صعوبات تتعلق بالمعلمة						
					تدني معرفة المعلمة بمهارات القراءة المتنوعة.	13
					تتساهل المعلمة في استخدام شروط القراءة الصحيحة.	14
					تهتم المعلمة في إنهاء المقرر أكثر من تركيزها على مهارات القراءة.	15
					يقل التفاعل اللفظي بين المعلمة والطفل.	16
					يوجد ضعف لدى المعلمة في ضبط الصف وقيادته.	17
					قلة خبرة المعلمة في تشخيص صعوبات تعلم مهارة القراءة.	18
					عدم تصويب أخطاء الطلبة أثناء القراءة.	19
					اقتصار القراءة في الحصة على الطلبة الجيدين.	20
المجال الثالث: صعوبات تتعلق بإدارة المدرسة						
					اكتظاظ الصف الدراسي.	21
					تدني متابعة المديرية للأنشطة اللغوية	22

					التي تنفذها المعلمة.	
					قلة عدد الحصص المخصصة لحصة القراءة.	23
					قلة مساعدة المديرية للمعلمات على معرفة أسس التعامل مع الطلبة من ذوي صعوبات القراءة.	24
					قلة اهتمام المديرية في إيجاد المواد الأساسية المخصصة من أجل إنتاج وسائل لتدريس القراءة.	25
					تركز المديرية على إنهاء المادة الدراسية مهما كان الأمر.	26
					قلة تفعيل المكتبة المدرسية.	27
					اتباع نظام الترفيع التلقائي للمتعلمين الضعفاء.	28
					قلة الغرف المخصصة لحالات صعوبات التعلم في المدرسة.	29
					قلة حضور المديرية للحصص الدراسية في القراءة.	30

ملحق (د): الاستبانة بصورتها النهائية

أختي المعلمة/ أختي المديرية

تحية طيبة وبعد..

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بحثية بعنوان "صعوبات تعلّم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلمات ومديرات ومشرفات رياض الأطفال"، وذلك استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، وفيما يلي مجموعة من الفقرات التي تتعلق بصعوبات تعلّم مهارات القراءة، لذا يُرجى من حضرتكم التكرم الإجابة عن فقرات الاستبانة بضع إشارة (X) في الخانة التي تتفق مع رأيك. علماً بأن إجاباتكم ستعامل بشكل سري ولغايات البحث العلمي فقط.

القسم الأول: البيانات الشخصية

نوع الروضة

☐ حكومية

☐ خاصة

الوظيفة

☐ مديرة

☐ معلمة

الدورات التدريبية في مجال تعليم القراءة:

☐ لا يوجد

☐ يوجد

سنوات الخبرة

- أقل من 5 سنوات
- من 5 إلى 10 سنوات
- 10 سنوات فأكثر

المؤهل العلمي

- دبلوم
- بكالوريوس
- ماجستير فأعلى

القسم الثاني: فقرات الاستبانة

الرقم	الفقرة	الدرجة			
		موافق بشدة	موافق	محايد	معارض بشدة
المجال الأول: صعوبات تتعلق بالطفل					
1	يستطيع التعبير وإعادة أحداث قصة بعد أن تروى أمامه.				
2	يستطيع أن يصف أحداث ومواقف وصور شاهدها.				
3	يتحدث مع أصدقائه بالمدرسة بطلاقة.				
4	يربط بين الصورة والكلمة المرتبطة بها.				
5	يجد صعوبة في فهم التعليمات الموجهة له لفظياً واتباعها.				
6	يصغي باهتمام للمعلمة وهي تروي قصة أمامه.				
7	يندمج مع الأطفال الآخرين أثناء اللعب أو العمل.				
8	يجد صعوبة في التعبير عن المقروء.				
9	ينطق الأحرف المتشابهة في الشكل				

					نطقاً سليماً.	
					يمكنه تذكر الحروف الهجائية التي تعرف عليها.	10
					ينطق الكلمات نطقاً سليماً.	11
					يجد صعوبة في تشكيل الكلمات.	12
					يقوم بتبديل الحروف أثناء القراءة.	13
					يقوم بحذف بعض الأحرف أثناء القراءة.	14
					يجد صعوبة في قراءة المقاطع الطويلة.	15
					ينشد النشيد أو يغني أغنية موزونة.	16
المجال الثاني: صعوبات تتعلق بالمعلمة						
					نقص خبرات المعلمة بمهارات القراءة المتنوعة.	17
					قلة خبرة المعلمة في التعامل مع هذه الفئة من الأطفال.	18
					عدم مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم.	19
					عدم التنوع في استراتيجيات التدريس لتراعي الفروق الفردية بين الأطفال.	20
					كثرة الأنشطة اللامنهجية؛ ما يشغل المعلمة عن التركيز على الأطفال.	21
					تتساهل المعلمة في استخدام شروط القراءة الصحيحة.	22
					اهتمام المعلمة في إنهاء المقرر أكثر من تركيزها على مهارات القراءة.	23
					قلة التفاعل اللفظي بين المعلمة والطفل.	24
					يوجد ضعف لدى المعلمة في ضبط	25

					الصف وقيادته.	
					عدم تصويب أخطاء الطلبة أثناء القراءة.	26
					اقتصار القراءة في الحصة على الطلبة الجيدين.	27
المجال الثالث: صعوبات تتعلق بإدارة المدرسة						
					اكتظاظ الأطفال داخل الفصل الواحد.	28
					تدني متابعة المديرية للأنشطة اللغوية التي تنفذها المعلمة.	29
					قلة عدد الأنشطة المخصصة لحصة القراءة.	30
					قلة مساعدة المديرية للمعلمات على معرفة أسس التعامل مع الطلبة من ذوي صعوبات القراءة.	31
					عدم توفر الخبرة في التعامل مع هذه الفئة من الأطفال.	32
					عدم توفر الوسائل التعليمية التي تساعد المعلمة على شرح المادة.	33
					عدم تفعيل ركن القصة في الصف.	34
					سياسة نظام الترفيه التلقائي لمرحلة رياض الأطفال.	35
					عدم متابعة المديرية للمعلمة في حضور الحصص الدراسية في القراءة.	36
					عدم دقة المعايير والتفاوت في طرائق التقييم.	37

ملحق (هـ): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها المستقلة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
نوع الروضة	حكومية	36	20.6%
	خاصة	139	79.4%
	المجموع	175	100.0%
الوظيفة	مديرة	41	23.4%
	معلمة	134	76.6%
	المجموع	175	100.0%
الدورات التدريبية في مجال تعليم القراءة	يوجد	78	44.6%
	لا يوجد	97	55.4%
	المجموع	175	100.0%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	76	43.4%
	من 5 إلى 10 سنوات	50	28.6%
	10 سنوات فأكثر	49	28.0%
	المجموع	175	100.0%
المؤهل العلمي	دبلوم	35	20.0%
	بكالوريوس	116	66.3%
	ماجستير فأعلى	24	13.7%
	المجموع	175	100.0%

ملحق (و): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (صعوبات تتعلق بالطفل)

الترتيب الأصلي للفقرات	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	1	يصغي باهتمام للمعلمة وهي تروي قصة أمامه.	4.16	0.79	كبيرة
2	2	يصف أحداثاً ومواقف وصوراً شاهدها.	4.13	0.66	كبيرة
7	3	يندمج مع الأطفال الآخرين أثناء اللعب أو العمل.	4.12	0.72	كبيرة
4	4	يربط بين الصورة والكلمة المرتبطة بها.	4.08	0.74	كبيرة
1	5	يعبر عن أحداث قصة ويمكنه إعادتها، بعد أن تروي أمامه.	4.06	0.60	كبيرة
10	6	يتذكر الحروف الهجائية التي تعرف عليها.	3.95	0.77	كبيرة
3	7	يتحدث مع أصدقائه في المدرسة بطلاقة.	3.91	0.74	كبيرة
16	8	ينشد نشيداً أو يغني أغنية موزونة.	3.85	0.96	كبيرة
11	9	ينطق الكلمات نطقاً سليماً.	3.63	0.85	كبيرة
9	10	ينطق الأحرف المتشابهة في الشكل نطقاً سليماً.	3.59	0.87	كبيرة
12	11	يجد صعوبة في تشكيل الكلمات.	3.35	0.97	متوسطة
8	12	يجد صعوبة في التعبير عن المقروء.	3.32	1.04	متوسطة
15	13	يجد صعوبة في قراءة المقاطع الطويلة.	3.21	1.14	متوسطة

متوسطة	1.12	3.13	يجد صعوبة في فهم التعليمات الموجهة له لفظياً واتباعها.	14	5
متوسطة	1.02	3.10	يحذف بعض الأحرف أثناء القراءة.	15	14
متوسطة	1.01	3.07	يبدّل الحروف أثناء القراءة.	16	13
كبيرة	0.29	3.67	الدرجة الكلية		

ملحق (ز): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المتغير	المجالات
0.30	3.70	35	دبلوم	صعوبات تتعلق بالطفل
0.28	3.63	116	بكالوريوس	
0.27	3.81	24	ماجستير فأعلى	
0.29	3.67	175	المجموع الكلي	
1.37	3.15	35	دبلوم	صعوبات تتعلق بالمعلمة
0.91	2.85	116	بكالوريوس	
0.97	2.73	24	ماجستير فأعلى	
1.03	2.89	175	المجموع الكلي	
1.18	3.46	35	دبلوم	صعوبات تتعلق بالمديرة
0.89	3.15	116	بكالوريوس	
1.03	3.06	24	ماجستير فأعلى	
0.97	3.20	175	المجموع الكلي	
0.75	3.47	35	دبلوم	الدرجة الكلية
0.48	3.27	116	بكالوريوس	
0.61	3.29	24	دراسات عليا	
0.56	3.31	175	المجموع الكلي	

ملحق (ح): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين

متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
صعوبات تتعلق بالطفل	بين المجموعات	0.686	2	0.343	4.054	0.019
	داخل المجموعات	14.559	172	0.085		
	المجموع الكلي	15.245	174			
صعوبات تتعلق بالمعلمة	بين المجموعات	3.120	2	1.560	1.469	0.233
	داخل المجموعات	182.675	172	1.062		
	المجموع الكلي	185.795	174			
صعوبات تتعلق بالمديرة	بين المجموعات	3.041	2	1.521	1.599	0.205
	داخل المجموعات	163.586	172	0.951		
	المجموع الكلي	166.627	174			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.099	2	0.549	1.739	0.179
	داخل المجموعات	54.355	172	0.316		
	المجموع الكلي	55.454	174			

* دالّ إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

ملحق (ط): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات مجال صعوبات تتعلق بالطفل

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
دبلوم		0.068	0.11
بكالوريوس			*0.18



An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

**DIFFICULTIES LEARNING READING SKILLS
FOR KINDERGARTEN STUDENTS FROM THE
PERSPECTIVES OF KINDERGARTEN
TEACHERS, ADMINISTRATORS
AND SUPERVISORS**

By
Worood Tayseer Abdullatif Sawalha

Supervisors
Dr. Ali Habayeb

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of
Master of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Graduate Studies, An-Najah
National University, Nablus - Palestine.**

2022

**DIFFICULTIES LEARNING READING SKILLS FOR KINDERGARTEN
STUDENTS FROM THE PERSPECTIVES OF KINDERGARTEN TEACHERS,
ADMINISTRATORS AND SUPERVISORS**

By

Worood Tayseer Abdullatif Sawalha

Supervisor

Dr. Ali Habayeb

Abstract

The Study aimed to identify the difficulties of Learning Reading Skills among Kindergarten Students from the Perspectives of Kindergarten Teachers, Principals and Supervisors. The Researcher followed the mixed approach (Which combines the quantitative and qualitative approach), and the study sample consisted of (175) teachers and principals who were chosen randomly, and the sample also consisted of (4) kindergarten supervisors in the two directorates of education in Nablus governorate, the study concluded that the difficulties of learning reading skills for Kindergarten Students from the Perspectives of Kindergarten Teachers and directors were moderately.

The study showed that there were no statistically significant differences between the average responses of the study sample members due to the variables (Kindergarten type, Occupation, Years of experience, and academic qualification) for all fields of study, and the total degree, and there are statistically significant differences between the average responses of kindergarten teachers and directors in the first field due to the educational qualification variable in favor of higher studies, and there were no statistically significant differences between the average responses of the study sample members due to the variable of courses Training courses in the field of reading education in the areas of difficulties related to the child and difficulties related to the principal, while there are statistically significant differences between the average responses of the study sample members due to the variable of training courses in the field of reading education in the field of difficulties related to the teacher, and the total degree, in favor of the presence of training courses in the field of reading teaching reading.

The study recommended the necessity of conducting training courses for teachers in order to know how to deal with students who have difficulties learning reading skills, and to develop a treatment plan to detect weaknesses, by employing specialized teachers in kindergartens, and rehabilitating schools with special tools and teaching aids to treat learning difficulties. Reading skills, and the use of reading activities aimed at treating difficulties in learning reading skills, for those who suffer from those difficulties, and the need to conduct studies on difficulties in learning reading skills and ways to treat them.