IJOPER Vol 2, No 1, pp 53 -76 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي

محمد علي الخوالدة
كلية التربية - جامعة اليرموك- الأردن
moh.alkhawaldeh@yu.edu.jo

ماجد هايف الظفيري
وزارة التربية والتعليم - الكويت
majidonaber@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان مقياسا لدرجة تطبيق الإجراءات العلاجية للضعف القرائي تكون من (30) فقرة موزعة بالتساوي إلى ثلاثة مجالات: إجراءات التدريس الفردي، وإجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم، وإجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون، طبق على (303) من معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في محافظة الجهراء بدولة الكويت. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي مرتفعة؛ إذ جاء مجال دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، تلاه مجال إجراءات التدريس الفردي بدرجة مرتفعة، وأخيرا مجال تكييف المواد القرائية والتقويم بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج أيضا وجود اختلاف دال إحصائيا في درجة تطبيق المعلمات الإجراءات العلاجية للضعف القرائي تبعا لمتغيري المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، وعدد سنوات الخبرة لصالح (10) سنوات فأكثر.

كلمات مفتاحية: معلمات اللغة العربية، المرحلة الابتدائية، الضعف القرائي، الإجراءات العلاجية.

The Degree to Which Elementary Stage Arabic Teachers in Kuwait Implement Remedial Procedures of Reading Weakness

Mohammed Ali Alkhawaldeh
Faculty of Education Department of Curriculum & Instruction- Yarmouk **University**
moh.alkhawaldeh@yu.edu.jo

Majid Haif Aldhafeeri
Ministry of Education
Kuwait
majidonaber@gmail.com

Abstract:

The study aimed at revealing the degree to which Arabic teachers in the primary stage in Kuwait implement remedial procedures of reading weakness, and whether there were statistically significant differences in the degree of their implementing due to the variables of qualification, and years of teaching experience. To achieve the aims of the study, the researcher prepared reading weakness remedial procedures scale consisted of (30) items equally distributed into three domains: individual teaching, adapting reading materials and assessment, and support the classroom atmosphere and cooperation procedures. The sample of the study consisted of (303) primary school Arabic female teachers in Jahra Governorate. The results of the study showed that the degree of implementing Arabic language female teachers' remedial procedures of reading weakness was high; The support for the classroom atmosphere and cooperation domain firstly ranked with a high degree, followed by individual teaching procedures domain with a high degree, and lastly, adapting reading materials and assessment domain with moderate degree. The results also showed that there was a statistically significant difference in the degree of implementing remedial procedures due to the qualification variable in the favor of higher studies, and to the variable number of years of teaching experience in the favor of (10) years and more. In light of these results, the researcher recommends teachers to use multi-sensory instruction in teaching reading to the students with reading weakness.

Keywords: Arabic Language Teachers, Primary Stage, Reading Weakness, Remedial Procedures.

تاريخ قبوله للنشر (2023-02-17) تاريخ تسلم البحث (2022-08-15)

خلفية الدراسة وأهميتها

تعد اللغة الوسيلة الرئيسة التي يتحقق من خلالها التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع؛ فهي أداة لمعالجة كل ما يدور في ذهن الفرد من أفكار، وما في ذاته من مشاعر وأحاسيس، وهي تمثل ذاكرة الأمة، وقيمها، وأداة التواصل بين الماضي والحاضر. واللغة أداة للتفكير، فبها يقوم الفرد بالعديد من مهارات التفكير من تفسير، وتحليل، وموازنة، وإدراك العلاقات، وتولي الدول أهمية لتعليم أبنائها المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وتبذل أقصى ما بوسعها من أجل ذلك؛ لأهميتها في فهم اللغة، واستيعابها (Ismaili, 2012).

وتعدّ القراءة نقطة الارتكاز للمهارات اللغوية، إذ تؤسس لها، وتعتمد عليها، فهي القاسم المشترك بين اللغة والعلوم الأخرى، وإحدى وسائل اكتساب الفرد المعرفة، وتوسيع مداركه (Toaima & Shuaibi, 2006)؛ وإن كان اكتساب مهارات القراءة ضروريا لأي فرد في المجتمع، فهو أكثر ضرورة للطالب في مراحله التعليمية الأولى؛ فالصفوف الأولى هي اللبنة الأساسية لتعلم القراءة؛ فلا يمكن للطالب أن يتعلم دون إجادته القراءة؛ فالقراءة هي البوابة الأولى نحو تعلم العلوم جميعها (Al-Qahtani & Al-Faqih, 2020).

وقد شهد ميدان تعليم اللغة تطورا واسعا في مفهوم القراءة؛ فلم يعد ينحصر في تمييز الحروف، ونطقها، والجهر بها، بل تعدّاه ليتضمّن عمليات عقلية متنوعة، كالفهم، والنقد، وإبداء الرأي، وتوظيف المعارف، وقد انعكس هذا التغيير جليّا على طرائق تدريس هذه المهارة، والأهداف المرجوة منها ليتسق مع الاتجاهات العالمية، وصولا إلى المفهوم الحديث والمعاصر؛ إذ إن القراءة عملية بناء معنى، واكتشاف علاقات وتنبؤات حول المقروء (Ashour & Al-Hawamdeh, 2009).

وللقراءة جانبان؛ الأول آلي يهدف التعرف إلى أشكال الحروف وأصواتها، والقدرة على تشكيل كلمات وجمل، والآخر عقلي يتضمن فهم المادة المقروءة، واستيعابها، ولا يمكن الفصل بين هذين الجانبين؛ إذ لا يمكن أن تكون هناك قراءة ما لم يكن القارئ قادرا على ترجمة ما تقع عليه عيناه إلى أصوات مسموعة للحروف، والكلمات، والجمل، وفهمها، واستيعابها (Aldisi, 2020). ويتفاوت الطلبة في الأداء القرائي، وهذا الاختلاف ناتج عن مستوياتهم في مهارة القراءة؛ فالقارئ المبتدئ يختلف عن القارئ المتمكن من حيث المفاهيم، والمعارف، والمهارات، وهناك نسبة لا بأس بها من الطلبة يعانون من مشكلة الضعف القرائي (Al-Hailwani, 2003).

والضعف القرائي من أهم المشكلات التي يعاني منها كثير من الطلبة، وأن معظم حالات التأخر الدراسي في المرحلة الابتدائية مردها الضعف القرائي، وأكثر المشكلات الدراسية التي تؤثر في التحصيل الدراسي للطلبة سببها أيضا ضعفهم في القراءة (Al-Farra, 2017). ويرى العديد من الباحثين المتخصصين أن الضعف القرائي يمثل السبب الرئيس للتأخر الدراسي، ويمكن أن يقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، والقلق، والافتقار إلى الدافعية، وضعف احترام الذات والآخرين (Al-Anazi, 2011).

ويعرف الحاج (Alhajj, 2017) الضعف القرائي بأنه: إبداء استجابات قرائية محدودة، وتأخر واضح في الإمكانات العقلية للطالب مقارنة بمن هم في مثل عمره. وتعرفه واستيعابها (Aldisi, 2020) بأنه: عجز في اللفظ؛ بسبب عدم قدرة الطفل على فك الرموز، مما يسبب التعثر في لفظ الكلمات، وضعف الفهم؛ مما يؤدي إلى خلل في القراءة. ويعرفه زهدي (Zuhdi, 2011) بأنه: القصور في تحقيق أهداف القراءة من حيث فهم المقروء، والتفاعل معه، وإدراكه. "والضعف القرائي قصور جزئي أو كلي في القدرة على القراءة نتيجة أسباب عضوية أو عقلية" (Atta, 2005, 209). والضعف القرائي كذلك "قصور القارئ عن تحقيق الأهداف التي ترمي إليها القراءة، وله آثار سلبية

تمتد إلى جميع ميادين المعرفة التي يراد اكتسابها، وتؤدي إلى التأخر الدراسي" (Attia, 2007, 71). أما ( ) Ashour & Al-Hawamdeh, 2009, 81فيعرفان الضعف القرائي بأنه: "القصور في تحقيق أهداف القراءة من فهم للمقروء، وإدراك المعاني والأفكار، أو البطء في النطق، والضبط الخطأ للألفاظ". ويعرف الصدقي (Alsedqi, 2020, 36) الضعف القرائي بأنه "ضعف الطالب في مهارات القراءة عموما؛ إذ يواجه ضعفا في نطق الكلمات، وضعفا في فهم الجمل والفقرات، واستخراج الأفكار الرئيسة، والتمييز بينها وبين الأفكار الفرعية، ويقل فيه الطالب عن أقرانه سنة دراسية، أو سنتين".

مما سبق، يستخلص الباحثان أن الضعف القرائي قصور الطلبة في تحقيق أهداف القراءة في الجانب الآلي للقراءة (فك الرموز) المتمثل بالضعف في قراءة الحروف، وقراءة الكلمات، وقراءة الجمل، والجانب العقلي (الفهم والاستيعاب) المتمثل بضعف القدرة على فهم المقروء بمستوياته المختلفة.

ويتخذ الضعف القرائي مظاهر عدة ليس بالضرورة أن يتوافر جميعها في الطالب الواحد، وكل مظهر من هذه المظاهر يؤثر ويتأثر بالمظاهر الأخرى؛ مما يؤدي في النهاية إلى تعثر الطالب بقراءته في مختلف مراحل التعليم، وهذا يقتضي تدريب المعلمين على أساليب تشخيص الضعف القرائي الذي يعد الخطوة الأولى للحد من هذه الظاهرة (Al-Ajmi & Al- Balushi, 2020). ومن الأساليب التشخيصية للضعف القرائي التي يمكن تدريب معلمي المرحلة الابتدائية عليها: الاختبارات المسحية، والاختبارات التشخيصية، والسجلات المدرسية، والملاحظة، ودراسة الحالة، والمناقشة الشفوية(Khasawneh et al., 2019).

وتتمثل مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في الآتية(Al- Hashimi et al., 2016; Olayan, 2004; Alkoori, 2012; Hopkins, 2007):

أولا: ضعف قراءة الحروف: يتضمن ضعف قراءة الحرف المضعّف، وضعف التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وبين التاء والهاء، وبين الأصوات المتشابهة، وبين اللام الشمسية والقمرية، وعدم نطق الحروف من مخارجها الصحيحة، وضعف التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، وبين التنوين، وبين الألف المقصورة والياء، وبين الألف والهمزة، والعجز عن تعرف حروف الكلمة، وإضافة أصوات غير موجودة أصلا في الكلمة، وحذف بعضها.

ثانيا: ضعف قراءة الكلمات: يتضمن ضعف القدرة على قراءة الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق، والكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب، وتكرار بعض الكلمات، وإحلال كلمة بدل أخرى، وضعف القدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطع، والكلمات إلى حروف.

ثالثا: ضعف قراءة الجمل: يتضمن قراءة الجملة كلمة كلمة، وضعف توظيف علامات الترقيم في القراءة، والاحتفاظ بمكان المقروء في الذاكرة، والتوقف الخاطئ قبل نهاية الجملة، وظهور تأثير اللهجة العامية في أثناء القراءة، وحذف وإضافة كلمة أو أكثر من الجملة، وضعف القدرة على تحليل الجمل إلى كلمات.

رابعا: ضعف فهم المقروء: يتضمن البطء في القراءة، وضعف القدرة على التفريق بين الأفكار الرئيسة والتفصيلية، واستنتاج الفكرة العامة، واستنتاج معاني المفردات الجديدة من السياق، وترتيب الأحداث حسب ورودها في النص، وتلخيص المادة المقروءة، وصياغة الأفكار باللغة الخاصة، وربط المعارف السابقة بالجديدة، وتمييز الحقيقة من الخيال، وتمييز الأساليب اللغوية.

خامسا: ضعف الاحتفاظ: يتطلب الاحتفاظ فك الرموز، والاستيعاب، ويعتمد على مستوى عال من المهارات الإدراكية، كالذاكرة، والقدرة على استرجاع المادة المقروءة، واستدعائها؛ إلا أن الطلبة في بعض الأحيان يواجهون صعوبة في الاحتفاظ بالمادة المقروءة، واسترجاعها، وتذكرها، وتلخيصها.

وللضعف القرائي أسباب متعددة يمكن تصنيفها إلى (Al- Dahfiri, 2021; Alzubaid, 2021; Zaid, 2016; Shehata, 2008):

أولا: الأسباب المتعلقة بالمعلم: تتمثل بعدم إلمامه بالعديد من المهارات القرائية، واختفاء دوره في الرقابة والتوجيه على المتعلمين، وقلة اهتمامه، وعدم قدرته على تشخيص العيوب القرائية، وفقدان حافز التعليم، وغياب الروح النشطة، والاعتماد على أسلوب واحد متكرر، والإصرار عليه، والابتعاد عن التجديد في التعليم، وقلة استخدام الإجراءات العلاجية، وضعف ربط دروس القراءة بالحياة اليومية، وسيطرة طرائق الحفظ والتلقين، وضعف ربط مهارات اللغة العربية ببعضها، وعدم كفاية فرص التدريب على مهارة القراءة.

ثانيا: الأسباب المتعلقة بالمتعلم: كإهماله التدريبات الخاصة بالمهارة المكلف بها، وغياب روح التعلم، وضعف معجمه اللغوي، وقلة خبراته؛ فضلا عن الأسباب العضوية التي تتعلق بالضعف البصري، والسمعي، والصوتي، والصحة العامة، والأسباب النفسية التي تتمثل في القلق، والخجل، والتوتر، والإحباط، وعدم تقبل القراءة.

ثالثا: الأسباب المتعلقة بالكتاب المدرسي: كبعض موضوعات الكتب غير الشائقة التي لا تثير دافعية الطلبة، ولا تلبي حاجاتهم، ولا تناسب مستواهم، بالإضافة إلى قلة التدريبات الخاصة بمهارة القراءة، والتركيز على تمارين معقدة؛ فضلا عن الجانب الشكلي للكتاب الذي يتمثل في إخراجه، وجاذبية صوره، وأناقته، وجودة ورقه.

ويرى (بيتس) أن الأسباب الرئيسة للضعف القرائي تتمثل في تأخر النضج، وضعف البصر، أو السمع، ونقص الانتباه، أو الدافع، ومشكلات الذاكرة، وعدم الثبات الانفعالي، والقصور في الأساليب التربوية، وضعف الإدراك، وعدم القدرة على ربط الأفكار (Suleiman & Mohammad, 2005).

مما سبق، يستخلص الباحثان أن الأسباب التي تؤدي إلى الضعف القرائي تتوزع بين المعلم، وما يقوم به من ممارسات تدريسية في حصة القراءة، والمتعلم، وما يعتريه من أسباب عضوية، ونفسية، والكتاب المدرسي شكلا ومضمونا؛ الأمر الذي يتطلب القيام بالإجراءات العلاجية التي تساعد في الحد من هذه الظاهرة، أو التقليل منها قدر الإمكان.

ويتوقف علاج الضعف القرائي لدى الطلبة على آلية تعلمهم قواعد القراءة الصحيحة؛ فالمعلم المتابع لطلبته بإمكانه تسليط الضوء على مواطن الضعف لديهم، وبالتالي تسهل عليه عملية تقوية طلبته، ورفع مستواهم (Al- Azzawai, 2007). ويتطلب علاج الضعف القرائي الرقي بالعملية التعليمية التعلمية، والنهوض بالطالب الذي يعد محورها في مختلف الجوانب، منها: التوجيه الفني لمعلمي اللغة العربية بتحديث الأساليب المستخدمة في عملية الشرح للطلبة؛ فالمعلم هو الموجه الأول للعملية التعليمية، وهو الأساس في تنشئة الطلبة، وتأسيسهم، والرقي بهم، ومنها كذلك الاعتناء بالأسرة، والتنويه إلى أهمية الدور الذي تؤديه في تأسيس أبنائها، ومتابعة الخطط العلاجية لا سيما في ظل التطور الكبير الذي حدث في التكنولوجيا الحديثة الذي يساعد بصورة مباشرة في تطور الطلبة، وتسليط الضوء على المؤسسة التربوية التعليمية لدورها الكبير في تفعيل النشاطات التربوية والتعليمية، وتشجيع

المتعلمين على المشاركة بها، والاهتمام بالمنهج، وتطويره، والحرص على أن يكون مراعيا لميول الطلبة، والفروق الفردية بينهم (Ashour & Al-Hawamdeh, 2009, 81).

ومن أهم طرائق علاج الضعف القرائي لدى الطلبة: تكامل الأدوار بين الأسرة والمعلم، والتوجيه الفني، إضافة إلى ضرورة قيام المدرسة بدورها بوصفها المكان المناسب للقيام بهذا الدور، لا سيما أن الطالب يتعرض لنشاطات تعليمية عديدة، ويقضي فيها معظم أوقاته، فضلا عن دور المناهج المدرسية التي ينبغي تصميمها بأسلوب متطور؛ مما يدعو إلى إطلاق أفكار الطلبة، وإثارة دوافعهم نحو التجديد والابتكار (Hassani, 2020).

ويقدم مصطفى (Mostafa, 2004) عددا من الاقتراحات لعلاج الضعف القرائي، منها: الاهتمام بتدريب الطلبة على تجريد الحروف، وتحليلها، وتركيبها، والوقوف على أخطائهم، والطلب إليهم تصحيحها، وعدم الاعتماد على المعلم دائما، وإجراء مسوحات تشخيصية في بداية المرحلة الدراسية، ورسم خطة علاجية للضعف، ومراقبة حالة الطلبة الصحية، والاتصال بأولياء الأمور عند ملاحظة ما يشير إلى وجود ضعف في البصر، أو السمع، والاهتمام بتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم، ومدى تقدمهم في القراءة، أو مدى تأخرهم، وتأليف الكتب وفق شروط تراعي قدراتهم العقلية، وميولهم، ورغباتهم، وأن تجرب موضوعات الكتب على فئة من الطلبة، ويؤخذ برأي المعلمين، وتعدل وتطور بناء على ذلك قبل اعتمادها، وأن تتنوع موضوعاتها، وأن تتدرج مفرداتها، وتراكيبها وفق قدرات الطلبة العقلية واللغوية.

ويواجه الطلبة ذوو الضعف القرائي العديد من التحديات داخل الصف الدراسي، ويمكن للتعديلات أو التكييفات التي يجريها المعلم أن تقلل من الضعف القرائي بشكل كبير، وتتطلب هذه التكييفات من المعلمين تعديل إجراءات تدريس مهارة القراءة، وتقويمها، والمواد القرائية، والبيئة التعليمية؛ لاستيعاب تنوع الطلبة، ومنحهم الفرصة ذاتها التي يتمتع بها أقرانهم لتحقيق أهداف التعلم الخاصة، مع الأخذ بالاعتبار أنه لا ينبغي النظر إلى هذه التكييفات على أنها ميزة لهؤلاء الطلبة على حساب الآخرين، أو معاملة خاصة لهم، ولا أن تحل محل التدريس الاعتيادي (Learning, 2004).

ويمكن للمعلم القيام بعدد من الإجراءات والتكييفات لتوظيفها في علاج الطلبة ذوي الضعف القرائي، منها: إجراءات التدريس الفردي، وتكييف المواد القرائية والتقويم، ودعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون، كالآتي:

أولا: إجراءات التدريس الفردي: تتضمن تزويد الطالب ذي الضعف القرائي بتغذية راجعة مستمرة عن قدراته، ونقاط قوته، وإبراز التقدم الذي يحرزه في المعرفة والمهارات القرائية باستمرار، والتخطيط بعناية لصعوبة المهمة وفقا للإمكانات المتاحة له، وتقييم النتاجات والجهود التي يحققها في اكتساب المحتوى التعليمي، واستخدام التدريس متعدد الحواس "بصري، سمعي، حركي، حسي، لمسي" (Martan et al., 2015; Martan et al., 2017).

ثانيا: إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم: تتضمن إجراء بعض التعديلات على المادة المكتوبة، كاستخدام ورق معين، واستخدام الخطوط المتنوعة، وتقسيم النص إلى فقرات، وإبراز النصوص بلون مختلف، أو وضع خطوط تحتها، وإجراء الاختبارات الشفوية، والتفريق بين الوقت الذي يستغرقه الطلبة ذوو الضعف القرائي في أداء مهماتهم مقارنة مع الطلبة الآخرين، وتكليفهم بمهمات قرائية أقل (Galić-Jušić, 2004; Ivančić, 2010).

ثالثا: إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون: تتضمن إقامة علاقات بين الطلبة في الصفوف الدراسية تقوم على الاحترام، والتسامح، والتنوع في التعلم، وتوفير جو صفي إيجابي بحيث لا يشعر فيه الطلبة ذوو الضعف القرائي بالانزعاج عند وقوعهم في الأخطاء القرائية، أو فشلهم في الإجابة عن أسئلة فهم المقروء، والالتزام بما هو محدد من توصيات معلمي التربية الخاصة وصعوبات التعلم حول كيفية التعامل مع هؤلاء الطلبة، وتوفير إجراءات تحفيزية صفية لهم، وتعريف أولياء أمورهم بالإجراءات التي ينبغي استخدامها معهم، والتواصل معهم بغرض تحسين مستوى تعلمهم وتقدمهم في القراءة، وتجنب الإشارة علانية إلى الأخطاء القرائية التي يقعون فيها، والحرص على توثيق أواصر التعاون بين المدرسة، والخبراء، والبيئة (Martan et al., 2015).

وقام سوانسون (Swanson, 1999) بتحليل الإجراءات التعليمية المختلفة لتحديد أفضل الممارسات عند تدريس الطلبة ذوي الضعف القرائي، توصل من خلالها إلى الإجراءات الآتية:

- الجمع بين التدريس المباشر، وتدريس الاستراتيجية؛ فالتدريس المباشر يشمل المحاضرات والمناقشات التي يوجهها المعلم، أما تدريس الاستراتيجية فيشير إلى تعليم الطلبة كيفية التعلم (على سبيل المثال، مهارات الدراسة، ومهارات أخذ الاختبار، ومهارات التنظيم الذاتي).
- تقديم المعلومات للطلبة بطريقة متسلسلة بدءا من المهمات البسيطة إلى المهمات الأكثر تعقيدًا، وتقسيمها إلى أجزاء يمكن التحكم فيها، مع استخدام التكرار والممارسة لاكتساب المعلومات، والاحتفاظ بها.
- تعليم حل المشكلات ونمذجتها، واستخدام مجموعات التدريس الصغيرة، والأسئلة والإجابات التفاعلية.
- توجيه الطلبة لاستخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات، والتأكد من أنها تتماشى مع تعلم الطلبة، ونقاط قوتهم، وسؤالهم عن الاستراتيجيات التي يرونها الأكثر نجاحا فيها.
- توفير بيئة لغوية غنية للطلبة مع تعريضهم لأنواع كثيرة من المواد القرائية، وتوفير فرص متكررة وحقيقية للقراءة والكتابة.

مما سبق، يستخلص الباحثان أن الإجراءات العلاجية للضعف القرائي تتضمن الإجراءات المتعلقة بالمتعلم، والمعلم، والكتاب المدرسي، والبيئة المدرسية، والأسرة والبيئة الاجتماعية، فضلا عن الإجراءات التكييفية في أساليب تدريس مهارة القراءة، وتقويمها، والمواد القرائية، والأجواء الصفية والتعاون بين المعلم والطلبة، والطلبة أنفسهم.

ويبدو أن موضوع علاج الضعف القرائي نال اهتمام الباحثين، فقد هدفت دراسة ياسين (Yassin, 2013) التعرف إلى كيفية التعامل مع صعوبات القراءة كما يراها طلبة الصف العاشر الأساسي ومعلموهم في فلسطين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة والمقابلة، أظهرت نتائجهما أن المعلمين يستخدمون عددا من الإجراءات لعلاج الضعف القرائي، كلفظ الكلمات أمام الطلبة بشكل صحيح، والقراءة المتكررة، والقراءة بصوت عال، وكتابة الكلمات على السبورة، وإعطاء الطلبة واجبات بيتية تتضمن القراءة، وإثارة دافعيتهم، وزيادة ثروتهم من المفردات.

وهدفت دراسة شانقا (Chuunga, 2013) إلى الكشف عن ممارسات المعلمين نحو تدريس الطلبة ذوي الضعف القرائي والكتابي بالمرحلة الدنيا في زامبيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبع المنهج النوعي باستخدام المقابلة المعمقة، والملاحظة الصفية، وتحليل الوثائق لعينة من معلمي الصف الرابع الأساسي، أظهرت نتائجها أن المعلمين

يمارسون عددا من الإجراءات العلاجية في تدريس الطلبة ذوي الضعف القرائي، كالخطط العلاجية، والكتب الإضافية، والتعلم من خلال الأقران، وتشجيع الطلبة على الانتباه، وقضاء أكبر وقت معهم، والعمل الجماعي المباشر، وتقنية السؤال والجواب، والقراءة الجماعية، والقراءة الزوجية، والقراءة الكورالية، وتبادل الأدوار، وإظهار الحب لهم، والاهتمام بهم.

وجاءت دراسة البيشي (Albeeshi, 2016) للكشف عن أسباب الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب الصفوف الأولية، وسبل معالجتها من وجهة نظر (160) معلما من معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية، باستخدام مقياس تكون من (42) فقرة، وسؤال مفتوح النهاية. توصلت الدراسة إلى أن المعلمين قدموا عددا من المقترحات لعلاج الضعف القرائي، أبرزها: تقليص عدد الطلبة في الصف الواحد، وتجهيز الصف بكافة الوسائل التعليمية اللازمة لتعلم القراءة، والتواصل المستمر مع أولياء الأمور لإطلاعهم على نتائج أبنائهم، واستخدام الطريقة الصوتية في تعليم القراءة، وتوفير البيئة السليمة الآمنة الخالية من المشتتات، وتضمين الكتب عددا من الصور في كل درس، وتفعيل التقويم التشخيصي.

وأجرى مارتان وآخرون (Martan et al., 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية في كرواتيا نحو تدريس الطلبة ذوي الضعف القرائي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس الاتجاهات نحو تدريس الطلبة ذوي الضعف القرائي، أظهرت نتائجه أن اتجاهات المعلمين نحو تدريس الطلبة ذوي الضعف القرائي إيجابية.

وأجرت ماضي (Madi, 2018) في الأردن دراسة هدفت التعرف إلى أسباب ضعف تحصيل طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة القراءة من وجهة نظر المعلمين، وسبل علاجها. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت استبانة طبقت على (100) معلم ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة عددا من الإجراءات العلاجية للضعف القرائي، من أبرزها: تعريف الطلبة بأهمية تدريس القراءة وأهدافها، وإعداد التقويم التشخيصي، والبدء المبكر لعلاج الضعف القرائي بالأساليب الفردية والجماعية، وحصر الأخطاء الشائعة، وتدوينها في قوائم.

وهدفت دراسة المطيري (Almutairi, 2018)إلى الكشف عن الاستراتيجيات الفعالة لتنمية فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث ذوي صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية. ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبع المنهج النوعي باستخدام المقابلة، وتحليل الوثائق لعينة من معلمي التربية الخاصة. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يستخدمون عددا من الاستراتيجيات في تنمية فهم المقروء لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أبرزها: الخرائط المفاهيمية، وطرح الأسئلة، وخريطة القصة، وقراءة الأقران، والتفكير بصوت عال، ومناقشة النص مع الطلبة والمجموعات المختلفة.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، جاءت دراسة سبير – سويرلنغ (Spear- Swerling, 2016) للتعرف إلى الأنواع الشائعة لمشكلات القراءة (صعوبات قراءة الكلمات، وصعوبات الفهم، وصعوبات قراءة الكلمات والفهم معا)، وكيفية مساعدة الطلبة في علاج الضعف القرائي، أظهرت نتائجها أن توافر المعلومات حول أنماط صعوبات القراءة ممن لديهم ضعف في القراءة نقطة انطلاق مفيدة، فضلا عن الإفادة من أشكال الدعم التكنولوجي، والخبرات الفردية، والقدرات الذاتية.

وأجرى حساني (Hassani, 2020) دراسة هدفت التعرف إلى أسباب الضعف القرائي والكتابي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، وتقديم الحلول المقترحة

لمعالجة هذا الضعف، طبقت عليهم استبانة تكونت من (43) فقرة، وسؤال مفتوح النهاية. أظهرت نتائج الدراسة أن الحلول المقترحة لعلاج الضعف القرائي كما يراها المعلمون تضمنت إلزام طلبة الصف الأول دخول رياض الأطفال، وتقديم الاختبارات القرائية المركزية، واستخدام الطرائق التدريسية والاستراتيجيات التي تثير دافعية الطلبة وميولهم، ووضع الخطط العلاجية، والإكثار من قراءة النصوص المشكولة يوميا، وزيارة المكتبات بصورة مستمرة، ومضاعفة اهتمام الأسرة بمشكلات أبنائها ومتابعتها أولا بأول، وتوفير الجو النفسي والتعليمي المناسب، وزيادة ارتباط الموضوعات القرائية بحياة الطلبة.

وفي سلطنة عمان، أجرى الكلباني (Al-Kalbani, 2020) دراسة هدفت إلى تقديم اقتراحات لعلاج الضعف القرائي كما يراها المعلمون ومديرو المدارس، وتمثلت هذه الاقتراحات في: التعاون المشترك بين البيت والمدرسة، والتواصل المستمر لمعرفة المستوى الحقيقي للطلبة أولا بأول، واستخدام التعليم القائم على النشاط والحركة بصورة مستمرة، وإشراك الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتدني بالحصة الدراسية، والجلوس المستمر مع معلمة صعوبات التعلم، ومعلمة المجال الأول.

ومؤخرًا، أجرى الظفيري (Al- Dahfiri, 2021) دراسة هدفت التعرف إلى التصورات المقترحة لمعالجة ضعف القراءة لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم في المدارس الحكومية بدولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من (350) معلما ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت استبانة تكونت من (32) فقرة موزعة إلى التصورات المقترحة لمعالجة ضعف القراءة المتعلقة بدور الأسرة والمعلم، والتوجيه الفني، والمنهج المدرسي، والمدرسة والمؤسسة التعليمية الكبرى. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة للتصورات المقترحة لمعالجة ضعف القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة بجميع مجالاتها كبيرة.

يتضح من الدراسات السابقة أنها هدفت إلى الكشف الإجراءات العلاجية للضعف القرائي في بيئات متعددة (فلسطين، وزامبيا، والسعودية، وكرواتيا، والأردن، والولايات المتحدة الأمريكية، وسلطنة عمان، والكويت). وأفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في إطارها النظري، ومنهجيتها، وبناء أداتها. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها الكشف عن درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي؛ على خلاف معظم الدراسات السابقة التي اكتفت بعرض التصورات المقترحة للضعف القرائي؛ فدراسة الظفيري (Al- Dahfiri, 2021)، وإن أجريت في الكويت؛ إلا أنها تحددت بالتصورات المقترحة لمعالجة ضعف القراءة من جهة، وتناولها معلمي المرحلة المتوسطة من جهة ثانية على نحو يختلف مع الدراسة الحالية التي اهتمت بالكشف عن درجة تطبيق الإجراءات العلاجية للضعف القرائي من جهة، ولدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من جهة أخرى.

ونظرا لأن الضعف القرائي يعد ظاهرة على الصعيدين المحلي والعالمي، ويشكل عبئا وفاقدا حقيقيا بين طلبة تؤهلهم قدراتهم العقلية على النجاح والتفوق؛ فإن التعرف إلى هذه الفئة من الطلبة، وتقديم الإجراءات العلاجية المناسبة لهم بات أمرا ضروريا (Al-Qahtani, & Al-Faqih). ومن منطلق الاهتمام بالطلبة ذوي الضعف القرائي بدولة الكويت، كان لا بد من الاهتمام بالإجراءات التي يمكن من خلالها مساعدتهم في تحسين مستواهم القرائي؛ لذا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد الضعف القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية مؤشرا خطيرا؛ فهي مرحلة التأسيس، وعليها يعتمد تعلم مهارة القراءة، والتمكن من مهاراتها في المراحل اللاحقة، وإذا لم يجر علاج هذا الضعف، فإن علاجه في المراحل اللاحقة لا يكون سهلا (Alsedqi, 2020). وقد بذلت وزارة التربية والتعليم الكويتية جهودا كبيرة في علاج الضعف اللغوي بشكل عام، والضعف القرائي بشكل خاص، وأبرز ما يدل على هذه الجهود مشاركتها في الدورات التي يقيمها المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج الذي تعد دولة الكويت عضوا عاملا فيه، ومنها دورة استراتيجيات تدريس مهارات اللغة العربية في الصفوف من (1–6) التي عقدت في الكويت عام (2020)، والمشاركة في تنفيذ برنامج معايير تعليم اللغة العربية للصفوف من (1–3) عام (2014)، وفي تنفيذ برنامج صعوبات تعلم القراءة في الصفوف الأولى: المظاهر، والأسباب، والعلاج عام (2019)، فضلا عن إقامة المؤتمرات والندوات لعلاج الضعف القرائي، كان آخرها مؤتمر "أولويات إصلاح التعليم ومتطلباته" الذي عقدته جمعية المعلمين الكويتية عام (2022)، وقدمت فيه أوراق بحثية عدة تتعلق بعلاج الضعف القرائي، زيادة على إنشاء الجمعية الكويتية للضعف القرائي، وإنشاء مراكز القارئ الصغير منذ عام (2008).

مما تقدم، ونظرًا للعبء الواقع على عاتق معلمات اللغة العربية لعلاج الضعف القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وما فيه من إهدار للطاقات، والوقت، والإمكانات المادية، تولدت لدى الباحثين فكرة إجراء هذه الدراسة من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي؟

السؤال الثاني: هل تختلف درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي باختلاف متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية مهارة القراءة؛ فلمهارة القراءة دور مهم في حياة الطالب في مراحله التعليمية الاولى، وتعد الجسر الذي يعبر به إلى النجاح في تعلم المهارات الأخرى، وهي بذلك ضرورة أكاديمية ووظيفية، والبوابة الأولى لتعلم العلوم جميعها. وتأتي أهمية هذه الدراسة من خلال أهميتها النظرية والتطبيقية في الآتي:

الأهمية النظرية

تمثل الدراسة الحالية أهمية خاصة للباحثين؛ بسبب ندرة الدراسات التي تناولت تطبيق الإجراءات العلاجية للضعف القرائي، وتبرز أهميتها كذلك في إثراء الأدب النظري بما تتضمنه من معلومات وإطار نظري حول الضعف القرائي من حيث: مفهومه، ومظاهره، وأسبابه، وإجراءاته العلاجية التكييفية (التدريس الفردي، والمواد القرائية والتقويم، ودعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون)؛ مما يجعل هذه الدراسة أول محاولة –في حدود اطلاع

الباحثين– للكشف عن درجة تطبيق معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي بدولة الكويت.

الأهمية التطبيقية

تبرز الأهمية التطبيقية للدراسة في إفادة المعلمين والمسؤولين بالإجراءات العلاجية للضعف القرائي، التي قد تسهم في التقليل من هذه الظاهرة لدى الطلبة، وتقديمها عددا من التوصيات التي قد تفيد المسؤولين والمعنيين في وزارة التربية والتعليم الكويتية بضرورة تطوير الخطط العلاجية للضعف القرائي في المرحلة الابتدائية. كما تبرز أهميتها التطبيقية في توفيرها مقياسا للإجراءات العلاجية للضعف القرائي؛ بما يتيح للباحثين إمكانية الإفادة منه لتحقيق أهداف خارج الدراسة الحالية، وقد تفيد نتائج الدراسة الحالية المسؤولين والمعنيين والمهتمين في وزارة التربية والتعليم الكويتية في تطوير الخطط العلاجية للضعف القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وإثراء الحقل التربوي بدراسات حول الإجراءات العلاجية للضعف القرائي.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

الضعف القرائي: "القصور في تحقيق أهداف القراءة من فهم للمقروء، وإدراك المعاني والأفكار، أو البطء في النطق، والضبط الخطأ للألفاظ" (Ashour & Al-Hawamdeh, 2009, 81). ويتحدد في الدراسة الحالية بالضعف القرائي الأكاديمي المتعلق بفك الرموز في قراءة الحروف، وقراءة الكلمات، وقراءة الجمل، وفهم المقروء بمستوياته المختلفة.

الإجراءات العلاجية للضعف القرائي: الإجراءات التي تستخدمها معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية مع الطلبة ذوي الضعف القرائي في مجالات: إجراءات التدريس الفردي، وتكييف المواد القرائية والتقويم، ودعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون. وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي حققتها معلمة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على مقياس الإجراءات العلاجية للضعف القرائي المعد لهذا الغرض، ويتمتع بالخصائص السيكومترية اللازمة.

معلمات اللغة العربية: المعلمات اللواتي يدرسن مبحث اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من مؤهلات علمية، وخبرات تدريسية متنوعة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت عينة الدراسة الحالية على معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في محافظة الجهراء بدولة الكويت في العام الدراسي 2021–2022، كما تحددت بأداة الدراسة (مقياس درجة تطبيق الإجراءات العلاجية للضعف القرائي)، وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات، وموضوعية أفراد الدراسة في الاستجابة لفقراتها.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لملاءمته أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في محافظة الجهراء بدولة الكويت البالغ عددهن (933) معلمة، حسب سجلات الإدارة العامة لمنطقة الجهراء التعليمية للعام الدراسي 2021–

2022. وتكونت عينة الدراسة من (303) معلمات، اختزن بالطريقة المتيسرة. وجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

جدول 1.

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	167	55.1
	دراسات عليا	136	44.9
	الكلي	303	%100
عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	145	47.9
	10 سنوات فأكثر	158	52.1
	الكلي	303	%100

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان مقياسا لدرجة تطبيق الإجراءات العلاجية للضعف القرائي بالإفادة من دراسات(Martan et al., 2017; Almutairi, 2018; Chuunga, 2013; Al-Kalbani, 2020; Hassani, 2020) . تكوّن المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة موزعة بالتساوي إلى ثلاثة مجالات: إجراءات التدريس الفردي، وتمثله الفقرات (1–10)، وإجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم، وتمثله الفقرات (11–20)، وإجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون، وتمثله الفقرات (21–30).

صدق المقياس

أولا: صدق المحتوى

للتحقق من صدق المقياس، عرض بصورته الأولية (23) فقرة على عدد من المتخصصين في المناهج والتدريس، والتربية الخاصة، وصعوبات التعلم، والمشرفين التربويين، والمعلمين؛ إذ طُلب إليهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث انتماؤها للمجالات، ومدى وضوحها، وسلامتها من حيث المعنى والصياغة، ومدى مناسبتها أفراد عينة الدراسة، وحذف، أو إضافة، أو تعديل أي فقرة، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أُخذ بملحوظات الأساتذة المحكمين التي تضمنت إضافة بعض الفقرات، وتعديل بعضها الآخر في المجالات الثلاثة إلى أن وصل المقياس بصورته النهائية إلى (30) فقرة.

ثانيا: مؤشرات صدق بناء المقياس

للتحقق من صدق البناء للمقياس، طبق على عينة استطلاعية تكونت من (30) معلمة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها؛ لتقدير معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها، والدرجة الكلية للمقياس، ومعامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (Corrected item-total correlation) التي أظهرت أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها تراوحت بين (0.63–0.75) لمجال إجراءات التدريس الفردي، وبين (0.58–0.79) لمجال إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم، وبين (0.69–0.77) لمجال إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون. وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.56–0.73)؛ مما يشير إلى صدق بناء المقياس. وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين

درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.52–0.68) لمجال إجراءات التدريس الفردي، وبين (0.48–0.73) لمجال إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم، وبين (0.60–0.74) لمجال إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون؛ مما يشير إلى صدق بناء المقياس.

ثبات المقياس

للتحقق من تجانس أداء أفراد عينة الدراسة على المقياس، حسبت معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، ومعاملات ثبات الإعادة (بيرسون)، بإعادة تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، التي أظهرت أن معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) تراوحت بين (0.88–0.92) لمجالات المقياس، و(0.96) للمقياس الكلي، وتراوحت معاملات ثبات الإعادة بين (0.85– 0.90) للمجالات، و(0.91) للمقياس الكلي؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تصحيح المقياس والمعيار الإحصائي

جرى الإجابة عن فقرات المقياس وفقا لتدريج خماسي: "بدرجة كبيرة جدا" (5) درجات، و"بدرجة كبيرة" (4) درجات، و"بدرجة متوسطة" (3) درجات، و"بدرجة قليلة" درجتان، و"بدرجة قليلة جدا" درجة واحدة. ولتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق الإجراءات العلاجية للضعف القرائي بناء على الوسط الحسابي لتقديراتهم على فقرات المقياس، أُستُخدم المعيار الإحصائي الآتي: 1.00– أقل من 2.34 درجة تطبيق متدنية، ومن 2.34–أقل من 3.67 درجة تطبيق متوسطة، ومن 3.67– 5.00 درجة تطبيق مرتفعة.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة، اتبعت الإجراءات الآتية:

- إعداد مقياس الدراسة بالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة، والتأكد من دلالات صدقه وثباته حسب الأصول.
- اختيار العينة بالطريقة المتيسرة من معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في مدارس محافظة الجهراء بدولة الكويت، وتوزيع نسخ المقياس عليهن إلكترونيا عبر نموذج (Google Form).
- إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، واستخراج النتائج، وتقديم التوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات التصنيفية، واشتملت على:

- **المؤهل العلمي**، وله مستويان: بكالوريوس فأقل، ودراسات عليا.
- **عدد سنوات الخبرة**: وله مستويان: أقل من **(10)** سنوات، **(10)** سنوات فأكثر.

المتغير التابع: درجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني، استخدم تحليل التباين الثنائي (Two- Way ANOVA)، وتحليل التباين الثنائي المُتعدد (Two- Way MANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: *نتائج السؤال الأول* الذي ينص على: "ما درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي"؟. للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي، وجدول (2) يبين ذلك.

جدول 2.

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق أفراد عينة الدراسة الإجراءات العلاجية للضعف القرائي

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون	3.89	.77	1	مرتفعة
إجراءات التدريس الفردي	3.70	.65	2	مرتفعة
إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم	3.57	.58	3	متوسطة
الكلي	3.72	.61		مرتفعة

يُلحظ من جدول (2) أن الوسط الحسابي لدرجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي مجتمعة بلغ (3.72)، وانحراف معياري (0.61)، وبدرجة مرتفعة. وتراوحت الأوساط الحسابية لمجالات المقياس بين (3.57– 3.89)، وبدرجة من متوسطة إلى مرتفعة؛ إذ جاء مجال إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون في المرتبة الأولى بوسط حسابي (3.89)، وانحراف معياري (0.77)، وبدرجة مرتفعة، وجاء مجال إجراءات التدريس الفردي في المرتبة الثانية، بوسط حسابي (3.70)، وانحراف معياري (0.65)، وبدرجة مرتفعة، وأخيرًا جاء مجال إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم في المرتبة الثالثة، بوسط حسابي (3.57)، وانحراف معياري (0.58)، وبدرجة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أهمية مهارة القراءة بشكل عام، فهي ليست غاية بحد ذاتها؛ بل وسيلة لتحقيق غايات وأهداف أخرى، تجعل الفرد يسمو بنفسه وبمجتمعه عن طريق ثقافته، وسعة اطلاعه؛ فالقراءة مفتاح النجاح في الحياة الأكاديمية، وإن الضعف القرائي يؤثر في النواحي جميعها، ويستدعي الاهتمام به، وعلاجه لدى المتعلمين (Albeeshi, 2016).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أهمية القراءة لدى طلبة هذه المرحلة؛ فهي تيسر لهم الطرائق المختلفة في التعلم، وتنمي المهارات التي يحتاجونها في شؤون حياتهم كافة، وتفتح أمامهم أبواب المعرفة والثقافة، وإذا كان اكتساب مهارات القراءة ضروري لأي فرد في المجتمع؛ فهو أكثر ضرورة وأهمية للطالب في مراحله الأولى؛ فالصفوف الأولى هي اللبنة الأساسية نحو تعلم القراءة، فلا يمكن أن يتعلم الطالب دون إجادته القراءة، فالقراءة هي البوابة الأولى نحو تعلم العلوم جميعها (Al-Qahtani & Al-Faqih, 2020; Al-Kandari & Ibrahim, 1996؛ فقد أثبت كثير من المتخصصين والتربويين، ونتائج الدراسات علاقة التفوق الدراسي بإتقان الطالب مهارة القراءة (Al-Amarna & Al-Qahtani, 2018).

وقد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى اهتمام المعلمات بعلاج ظاهرة الضعف القرائي انطلاقا من الجهود الكبيرة التي بذلتها وما تزال تبذلها وزارة التربية والتعليم الكويتية في هذا المجال، منها: إلزام المدارس بإجراء مسوح تشخيصية في مهارات القراءة بداية كل عام دراسي ينتج عنها خطط علاجية للضعف القرائي، يعتمدها التوجيه

الفني، ويتابع تنفيذها؛ فضلا عن إقامة الأندية الصيفية التابعة لوزارة التربية والتعليم دورات تعليمية لعلاج الضعف القرائي لدى الطلبة في أثناء العطلة الصيفية، وفتح مراكز في المدارس تعالج الفاقد التعليمي، من ضمنها الضعف القرائي، فضلا عن إنشاء الجمعية الكويتية للضعف القرائي التي لها دور كبير في تثقيف المجتمع وتوعيته نحو الضعف القرائي لدى الأطفال، وسبل علاجه، وإنشاء مراكز القارئ الصغير منذ عام (2008)؛ بهدف تعليم النشء مهارة القراءة، التي يلتحق بها الطلبة الذين يخضعون لاختبار في مهارات القراءة يحدد مستواهم، ثم يلتحقون بصفوف تناسبهم ليتلقوا القراءة من معلمين مدربين على التدريس الذي يراعي الفروق الفردية بينهم، ويحقق لهم الإتقان في اكتساب المهارات القرائية، فضلا عن أجواء التعلم والتعليم الإيجابية التي تقوم على الود والاحترام المتبادل بين المعلمين والطلبة، والطلبة أنفسهم، وما يجدون فيها من مواد قرائية تناسب مستوى كل منهم.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أهمية أجواء الغرفة الصفية الإيجابية، وتوطيد العلاقة بين المعلمين والطلبة ذوي الضعف القرائي، والطلبة أنفسهم؛ ذلك أن توفير جو إيجابي في الصفوف الدراسية يعد عاملا محفزا للنشاط، والمشاركة، وما يدعم ذلك، ما أشار إليه كاسرلي (Casserly, 2013) في أنه لا بد لكل طالب أن يشعر بالراحة، وحرية التحدث أمام معلميه وزملائه؛ فالأداء الأكاديمي للطلبة يرتبط بحالتهم الاجتماعية الانفعالية، وكلاهما يتأثر بجو الصف الدراسي، كما أن غياب العلاقات الإيجابية المحفزة والتعلم الإيجابي يقود إلى جو غير مناسب للتعلم يؤثر في نموهم الاجتماعي والانفعالي؛ لذلك، فمن المهم عناية المعلم بالبيئة الصفية المناسبة لهم (Ivančić, 2010; Humphrey, 2003; Wadlington et al., 1996).

ولعل السبب في ذلك يعود أيضا إلى أهمية إجراءات التدريس الفردي الذي يستهدف الخصائص الفردية للطالب ذي الضعف القرائي؛ ويحسن مهاراته الأكاديمية الأساسية، وينمي ثقته بقدراته التعليمية، ويستند إلى نقاط القوة لديه (Humphrey & Mullins, 2002; Ridsdale, 2004; Singer, 2008)؛ فالطالب ذو الضعف القرائي يكون أكثر نشاطا واستعدادا، عندما يتعلق الأمر بالتدريس الفردي الذي يتماشى مع قدراته واهتماماته، ويقدم له التغذية الراجعة في الوقت المناسب، ويقيم تحصيله الدراسي وفقا لخصائصه الفردية، وطريقة معالجته المعلومات، والطريقة المفضلة له في التفكير، وأنماط تعلمه المختلفة: البصري، والسمعي، والحركي، واللمسي (Willis & Kindle Hodson, 2004).

وقد تعود هذه النتيجة أيضا إلى أهمية تكييف المواد القرائية للطلبة ذوي الضعف القرائي، كبناء الجملة، واختيار الكلمات وترتيبها، وزيادة التباعد بين الأسطر، وتقسيم النصوص إلى أجزاء، وتكليف الطلبة بمهمات أقل، واستخدام الخط الواضح والمكبر، واستخدام الورق من خلفيات متنوعة، وعرض المواد القرائية على شاشة الحاسوب مصحوبة بالصورة والصوت واللون والحركة؛ فقد أظهرت نتائج الدراسات أن إجراء تكييفات على المواد القرائية، كزيادة حجم الخط، وزيادة التباعد بين الحروف والكلمات والسطور يسهم بشكل كبير في تحسين الأداء القرائي للطلبة ذوي الضعف القرائي (Zorzi et al., 2012). وقد تعزى أيضا إلى أهمية التكييفات التي تجرى في تقييم المهمات القرائية للطلبة ذوي الضعف القرائي التي تتماشى ومستواهم القرائي، كتكليفهم بمهمات كتابية أقل من الطلبة الآخرين، وتخصيص وقت أكبر لهم في أداء مهماتهم القرائية مقارنة مع الطلبة الآخرين، وإتاحة الفرصة لهم لأداء المهمات القرائية شفويا، وتقييمهم في جلسات منفصلة، أو على عدة أيام، والتقدم للمهمات القرائية الفرعية وفقا للترتيب الذي يختارونه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الظفيري (Al- Dahfiri, 2021) التي أظهرت نتائجها أن درجة تقدير المعلمين والمعلمات بدولة الكويت للتصورات المقترحة لمعالجة ضعف القراءة كبيرة، ونسبيا مع دراسة مارتان وآخرين (Martan et al., 2017) التي أظهرت نتائجها أن اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية في كرواتيا نحو تدريس الطلبة ذوي الصعف القرائي إيجابية.

وحسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي لكل مجال على حدة، والجداول (3 –5) تبين ذلك.

أولا: مجال إجراءات التدريس الفردي

جدول 3.

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إجراءات التدريس الفردي

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
9	أطلب إلى طالب آخر (أكبر عمرا) أن يمارس القراءة مع الطالب ذي الضعف القرائي	3.88	.98	1	مرتفعة
10	أطلب إلى زميل من العمر ذاته (قرين) أن يمارس القراءة مع الطالب ذي الضعف القرائي	3.86	1.05	2	مرتفعة
7	أخصص أوقاتا إضافية خارج وقت الحصة الصفية لتعليم القراءة للطالب ذي الضعف القرائي	3.84	1.08	3	مرتفعة
3	أخطط بعناية لصعوبة المهمة القرائية وفقا للإمكانات المتاحة للطالب ذي الضعف القرائي	3.82	.97	4	مرتفعة
5	أستخدم استراتيجيات تدريس متمايزة وفرص تعلم تساعد كل طالب لديه ضعف قرائي لتحسين مستواه القرائي	3.69	.69	5	مرتفعة
2	أبرز التقدم في مهارة القراءة الذي يحرزه الطالب ذو الضعف القرائي باستمرار	3.67	.65	6	مرتفعة
4	أقدر الجهود التي يبذلها الطالب ذو الضعف القرائي في فك رموز المادة المكتوبة، وفهمها	3.65	.62	7	متوسطة
8	أبني تدريسي لمهارة القراءة على فرص نجاح الطالب ذي الضعف القرائي	3.63	1.14	8	متوسطة
1	أزود الطالب ذا الضعف القرائي بتغذية راجعة مستمرة عن نقاط قوته، وقدراته، واحتياجاته	3.59	1.09	9	متوسطة
6	أستخدم التدريس متعدد الحواس (بصري، سمعي، حركي، حسي، لمسي) وفق النمط الذي يلائم الطالب ذا الضعف القرائي	3.42	1.19	10	متوسطة
	الكلي	3.70	.65		مرتفعة

يُلحظ من جدول (3) أن الفقرة (9) التي تنص على "أطلب إلى طالب آخر (أكبر عمرا) أن يمارس القراءة مع الطالب ذي الضعف القرائي" جاءت في المرتبة الأولى. وقد يعزى ذلك إلى أن هذا الإجراء يجمع بين قارىء أكبر عمرا وآخر أقل عمرا؛ إذ يتبادلان الأدوار في القراءة بصوت مسموع من خلال النمذجة؛ مما يعزز ثقة الطالب بنفسه، ويستشعر بالاهتمام، ويحسن مستوى قراءته، والدقة، والسرعة، والفهم والاستيعاب (Guthrie, 2017; Willis, 2012).

وجاءت الفقرة (6) التي تنص على "أستخدم التدريس متعدد الحواس (بصري، سمعي، حركي، حسي، لمسي) وفق النمط الذي يلائم الطالب ذا الضعف القرائي" في المرتبة الأخيرة، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن التدريس متعدد الحواس مع أهميته الكبيرة بوصفه إجراء علاجيا للضعف القرائي؛ إلا أنه يتطلب جهدا كبيرا وتدريبا للقيام به؛ لأنه مكون من إجراءات فرعية متعددة ومركبة، هي: البصرية، والسمعية، والحركية، والحسية، واللمسية.

ثانيا: مجال إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم

جدول 4.

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
15	أستخدم قلما لتحديد المفردات المهمة في النص وتظليلها	3.77	.76	1	مرتفعة
17	أكلف الطلبة ذوي الضعف القرائي بمهمات قرائية أقل من الطلبة الآخرين	3.76	.77	2	مرتفعة
13	أستخدم خطا واضحا ومكبرا في عرض المواد القرائية للطلبة ذوي الضعف القرائي	3.75	.76	3	مرتفعة
16	أخصص للطلبة ذوي الضعف القرائي وقتا أكبر في أداء مهماتهم القرائية مقارنة مع الطلبة الآخرين	3.56	.75	4	متوسطة
18	أتيح للطلبة ذوي الضعف القرائي أداء المهمات القرائية شفويا	3.56	.76	4	متوسطة
19	أقيم أداء الطلبة ذوي الضعف القرائي في جلسات منفصلة، أو على عدة أيام	3.53	.83	6	متوسطة
12	أستخدم الخطوط المتنوعة والملونة في عرض المواد القرائية للطلبة ذوي الضعف القرائي	3.51	.82	7	متوسطة
11	أستخدم ورقا من خلفيات متنوعة في عرض النص القرائي للطلبة ذوي الضعف القرائي	3.49	.82	8	متوسطة
20	أتيح للطلبة ذوي الضعف القرائي التقدم للمهمات القرائية الفرعية وفقا للترتيب الذي يختارونه	3.44	.93	9	متوسطة
14	أعرض المواد القرائية للطلبة ذوي الضعف القرائي على شاشة الحاسوب مصحوبة بالصورة والصوت واللون والحركة	3.32	.93	10	متوسطة
	الكلي	3.57	.58		متوسطة

يُلحظ من جدول (4) أن الفقرة (15) التي تنص على "أستخدم قلما تحديد الأجزاء والمفردات المهمة في النص، وتظليلها" جاءت في المرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك إلى أن مهارة التحديد تساعد في الاحتفاظ بالمفردات، والمادة المقروءة، وتصفحها بشكل أسرع، واستدعائها (Wade et al., 1990)، وما يؤكد ذلك ما أشارت إليه نتائج الدراسات أن الأداء القرائي للطلبة يكون أفضل عند تحديد المادة القرائية وتمييزها مقارنة بغير ذلك (Leutner et al., 2007).

وجاءت الفقرة (14) التي تنص على "أعرض المواد القرائية للطلبة ذوي الضعف القرائي على شاشة الحاسوب مصحوبة بالصورة والصوت واللون والحركة" في المرتبة الأخيرة، وقد يعزى ذلك إلى أن هذا الإجراء يتطلب معرفة المعلمات بالدمج بين ثلاث معارف، هي: المعرفة التربوية، والمعرفة بالمحتوى، والمعرفة التقنية، وهذا يحتاج إلى تدريب من نوع خاص، قد لا يتوافر للمعلمات في هذه المرحلة، وما يؤكد ذلك ما توصلت إليه حسانين

(Hassanein, 2020) في أن دمج التقنية بالتعليم ليس بالأمر السهل؛ فهو يستلزم معلما عارفا بالتقنيات التعليمية، وفهم محتويات المنهج، والأساليب التربوية، وكيفية التفاعل بينها في سياق تعليمي معين.

ثالثا: مجال إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون

جدول 5.

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
22	أوفر جوا صفيا إيجابيا بحيث لا يشعر فيه الطلبة ذوو الضعف القرائي بالانزعاج عند وقوعهم بالأخطاء القرائية، أو فشلهم في الإجابة عن أسئلة فهم المقروء	4.03	1.04	1	مرتفعة
24	أوفر إجراءات تحفيزية تعزيزية في حصة القراءة للطلبة ذوي الضعف القرائي	3.96	.98	2	مرتفعة
23	أتجنب الإشارة علانية إلى الأخطاء القرائية التي يقع فيها الطلبة ذوو الضعف القرائي	3.95	.99	3	مرتفعة
25	أعرف أولياء الأمور بالإجراءات التي ينبغي استخدامها مع أبنائهم ذوي الضعف القرائي لتحسين مستواهم القرائي	3.94	1.12	4	مرتفعة
21	أقيم علاقات بين الطلبة من المستويات القرائية المختلفة تقوم على الاحترام والتسامح والتنوع في التعلم	3.93	1.02	5	مرتفعة
27	أحرص على توثيق أواصر التعاون بين المدرسة، والخبراء، لتقديم المساعدة للطلبة ذوي الضعف القرائي	3.86	1.05	6	مرتفعة
28	أحرص على تنظيم الغرفة الصفية في حصة القراءة بحيث تخلو من المشتتات السمعية والبصرية	3.86	1.04	6	مرتفعة
29	أراعي تفضيلات الطلبة في حصة القراءة ذوي الضعف القرائي في الجلوس بالغرفة الصفية	3.83	.95	10	مرتفعة
30	أراعي جودة إضاءة الغرفة الصفية في حصة القراءة بما يلائم الطلبة ذوي الضعف القرائي	3.80	1.02	9	مرتفعة
26	ألتزم بما هو محدد من توصيات معلمة التربية الخاصة وصعوبات التعلم حول كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الضعف القرائي	3.75	1.19	8	مرتفعة
	الكلي	3.89	.77		مرتفعة

يُلحظ من جدول (5) أن الفقرة (22) التي تنص على "أوفر جوا صفيا إيجابيا بحيث لا يشعر فيه الطلبة ذوو الضعف القرائي بالانزعاج عند وقوعهم بالأخطاء القرائية، أو فشلهم في الإجابة عن أسئلة فهم المقروء" جاءت في المرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك إلى أهمية الأجواء الصفية الإيجابية في تعلم القراءة لدى الطلبة، وإشعارهم بأن الأخطاء التي يقعون فيها في أثناء قراءتهم طبيعية؛ الأمر الذي يؤثر إيجابا في تحصيلهم القرائي؛ نظرا للعلاقة الوثيقة بين الجانب الأكاديمي والجانب الاجتماعي الانفعالي للطلبة.

وجاءت الفقرة (26) التي تنص على "ألتزم بما هو محدد من توصيات معلم التربية الخاصة وصعوبات التعلم حول كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الضعف القرائي" في المرتبة الأخيرة، وهذه الفقرة وإن جاءت بدرجة مرتفعة؛ إلا أن مجيئها في المرتبة الأخيرة، يحتم على المعلمات ضرورة تقوية العلاقة بينهن وبين معلمة التربية

الخاصة وصعوبات التعلم؛ لأنهن الأقدر على التعامل مع الطلبة ذوي الضعف القرائي، واستخدام الإجراءات العلاجية المناسبة لهم. وتبدو هذه النتيجة متسقة مع ما توصلت إليه دراسة الكلباني (2020) في أن الجلوس المستمر مع معلمة صعوبات التعلم من الإجراءات الفاعلة في علاج الضعف القرائي لدى الطلبة.

ثانيا: نتائج السؤال الثاني للدراسة الذي ينص على: "هل تختلف درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي باختلاف متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟". للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي وفقا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وجدول (6) يبين ذلك.

جدول 6.

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق أفراد عينة الدراسة الإجراءات العلاجية للضعف القرائي وفقا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المجالات مجتمعة	المتغير	المستوى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإجراءات العلاجية للضعف القرائي	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.40	.68
		دراسات عليا	3.99	.37
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.67	.68
		10 سنوات فأكثر	3.77	.53

يُلحظ من جدول (6) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي الثلاثة مجتمعة، وفقا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية، استخدم تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، وجدول (7) يبين ذلك.

جدول 7.

تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة تطبيق أفراد عينة الدراسة الإجراءات العلاجية للضعف القرائي (مجتمعة) وفقا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
المؤهل العلمي	27.755	1	27.755	100.645	.000	.251
عدد سنوات الخبرة	2.936	1	2.936	10.646	.001	.034
الخطأ	82.730	300	.276			
الكلي المعدل	111.258	302				

يُلحظ من جدول (7) وجود فرق دال إحصائيا بين الوسطين الحسابيين تبعا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، والدراسات العليا) في تطبيق الإجراءات العلاجية للضعف القرائي مجتمعة لصالح الدراسات العليا، وتشير قيمة مربع إيتا (0.251) إلى أن متغير المؤهل العلمي يفسّر ما نسبته (25.1%) من التباين في درجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي مجتمعة. كما وجد فرق دال إحصائيا بين الوسطين الحسابيين تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة لذوات الخبرة (أقل من 10 سنوات)، و(10 سنوات فأكثر) في

تطبيق الإجراءات العلاجية للضعف القرائي مجتمعة لصالح (10 سنوات فأكثر)، وتشير قيمة مربع إيتا (0.034) إلى أن متغير عدد سنوات الخبرة يفسّر ما نسبته (3.4%) من التباين في درجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي مجتمعة.

كما حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي على كل مجال من مجالات المقياس، تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وجدول (8) يبين ذلك.

جدول 8.

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق أفراد عينة الدراسة الإجراءات العلاجية للضعف القرائي على كل مجال من مجالات المقياس وفقا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المجال	المتغير	المستوى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إجراءات التدريس الفردي	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.38	.72
		دراسات عليا	3.97	.44
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.68	.70
		10 سنوات فأكثر	3.72	.61
إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.30	.70
		دراسات عليا	3.79	.31
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.49	.66
		10 سنوات فأكثر	3.65	.48
إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.53	.83
		دراسات عليا	4.18	.57
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.84	.85
		10 سنوات فأكثر	3.93	.68
الكلي	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.40	.68
		دراسات عليا	3.99	.37
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.67	.68
		10 سنوات فأكثر	3.77	.53

يُلحظ من جدول (10) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي في المجالات الثلاثة منفردة، وفقا لمتغيري: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية، استخدم تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (Two-Way MANOVA)، باستخدام اختبار (Hotelling's Trace)، وجدول (9) يبيّن ذلك.

جدول 9.

اختبار (Hotelling's Trace) لأثر المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في درجة تطبيق أفراد عينة الدراسة الإجراءات العلاجية للضعف القرائي على مجالات المقياس

المتغير	القيمة	قيمة F	درجة الحرية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
المؤهل العلمي	.340	33.767	3	298	.001	.254
عدد سنوات الخبرة	.061	6.060	3	298	.001	.057

أظهرت نتائج اختبار (Hotelling's Trace) وجود فرق دال إحصائيا في درجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي على مجالات المقياس الثلاثة تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وتشير قيمة مربع إيتا (0.254) إلى أن متغير المؤهل العلمي يفسر ما نسبته (25.4%) من التباين في درجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي على مجالات المقياس الثلاثة. كما وجد فرق دال إحصائيا في درجة تطبيقهن الإجراءات العلاجية للضعف القرائي على مجالات المقياس الثلاثة لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتشير قيمة مربع إيتا (0.057) إلى أن متغير عدد سنوات الخبرة يفسر ما نسبته (5.7%) من التباين في درجة تطبيق المعلمات الإجراءات العلاجية للضعف القرائي على مجالات المقياس الثلاثة.

ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين الأوساط الحسابية لدرجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي في المجالات الثلاثة منفردة، استخدم تحليل التباين الثنائي، وجدول (10) يبين ذلك.

جدول 10.

تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة تطبيق أفراد عينة الدراسة الإجراءات العلاجية للضعف القرائي في المجالات الثلاثة منفردة وفقا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المصدر	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
المؤهل العلمي	إجراءات التدريس الفردي	27.507	1	27.507	82.256	.000	.215
	إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم	21.069	1	21.069	81.720	.000	.214
	إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون	34.404	1	34.404	71.821	.000	.193
عدد سنوات الخبرة	إجراءات التدريس الفردي	1.417	1	1.417	4.236	.040	.014
	إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم	4.546	1	4.546	17.632	.000	.056
	إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون	2.920	1	2.920	6.095	.014	.020
الخطأ	إجراءات التدريس الفردي	100.322	300	.334			
	إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم	77.345	300	.258			
	إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون	143.706	300	.479			
الكلي المعدل	إجراءات التدريس الفردي	127.954	302				
	إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم	100.413	302				
	إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون	178.714	302				

يُلحظ من جدول (12) وجود فرق دال إحصائيا بين الأوساط الحسابية في درجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي تبعا لمتغير المؤهل العلمي في المجالات الثلاثة لصالح الدراسات العليا، وتشير قيم مربع إيتا (0.215، 0.214، 0.193) إلى أن متغير المؤهل العلمي يفسّر ما نسبته (21.5%، 21.4%، 19.3%) من التباين في درجة تطبيق معلمات اللغة العربية إجراءات التدريس الفردي، وإجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم، وإجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون، على التوالي. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة المساقات الأكاديمية والتربوية في أثناء التحاقهن ببرامج الدراسات العليا أسهمت في تنمية معرفتهن بالضعف القرائي، وأتيحت لهن الفرصة لتطوير معرفتهن النظرية والتطبيقية فيما يتعلق بالإجراءات العلاجية للضعف القرائي.

ووجد فرق دال إحصائيا بين الأوساط الحسابية في درجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة في المجالات الثلاثة لصالح (10 سنوات فأكثر). وتشير قيم مربع إيتا (0.014، 0.056، 0.020) إلى أن متغير عدد سنوات الخبرة يفسّر ما نسبته (1.4%، 5.6%، 2%) من التباين في درجة تطبيق معلمات اللغة العربية إجراءات التدريس الفردي، وإجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم، وإجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون، على التوالي.

وقد تعزى هذه النتيجة أن معلمة اللغة العربية ذات الخبرة الطويلة تكوّنت لديها مع مرور الوقت بنية معرفية متعددة الإجراءات العلاجية للضعف القرائي وتطبيقها داخل الصف الدراسي، فضلا عن الدورات التدريبية واللقاءات الجماعية التي التحقن بها عبر هذه السنوات، التي قد تكون أسهمت في امتلاكهن المبادئ والكفايات اللازمة لتطبيق الإجراءات العلاجية للضعف القرائي.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بالآتية:

- تدريب معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على استخدام التدريس متعدد الحواس لدى الطلبة ذوي الضعف القرائي.
- تقوية العلاقة بين معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ومعلمي التربية الخاصة وصعوبات التعلم.
- الدعوة إلى عقد الورشات التدريبية في مجال عرض المواد القرائية على شاشة الحاسوب مصحوبة بالصورة والصوت واللون والحركة لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسات شبه تجريبية للكشف عن أثر الإجراءات العلاجية في التخفيف من الضعف القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع

Al Dhafiri, B. (2021). Suggested perspectives to treat the reading weakness of middle school students from the point of view of their teachers in public schools in the State of Kuwait. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 5* (39), 138-158.

Al-Ajmi, M., & Balushi, D. (2020). Manifestations of reading weakness among the students of the first cycle in North Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman as seen by the teachers of the first field. *International Specialized Educational Journal, 9* (3), 82-96.

Al-Amarna, I., & Al-Qahtani, A. (2018). The development of reading skills in Lughati books for elementary school classes in the Kingdom of Saudi Arabia: a descriptive analytical study. *Educational Journal, Sohag University, 53*, 227-262.

Al-Anazi, S. (2011). *The prevalence of difficulties in learning to read and its relationship to some taxonomic variables among primary and intermediate school students in the State of Kuwait.* Unpublished master's thesis, Arabian Gulf University, Bahrain.

Al-Azzawi, N. (2017). *Teaching compass in the Arabic language*. Dar Ghaida for publication and distribution.

Albeeshi, A. (2016). *Reasons of Literacy Weakness among the Primary Grades Student s in the Kingdom of Saudi Arabia and Remedial Strategies from the teacher's point of view.* Unpublished master thesis, Yarmouk university, Jordan.

Aldisi, R. (2020). *Introduction to reading difficulties (dyslexia).* Jaffa House for Publishing and Distribution.

Al-Farra, I. (2017). Difficulties in learning to read, their diagnosis, and methods of observing and treating them, according to the opinions of teachers of the basic stage (1-6). *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 25* (2), 310-346.

Al-Hailwani, Y. (2003). *Teaching and assessing reading skills*. Al-Falah Library for publication and distribution.

Alhajj, W. (2017). *Arabic language and modern means of communication*. Dar Al Bidaya for publishing and distribution.

Al-Hashimi, A., Al-Khaifi, S., Al-Busaidi, F., Al-Musawi, A., & Kazem, M. (2016). Manifestations of common reading weakness among students of the first cycle of basic education in the Sultanate of Oman as seen by female first-level teachers. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 17* (4), 473- 496.

Al-Kalbani, Y. (2020). Reasons for low academic achievement in reading and writing skills among students of Al Wusta Governorate schools in the Sultanate of Oman from the point of view of teachers and school principals. *Journal of Undergraduate Studies for Comprehensive Research, 1*(3), 477-501.

Al-Kandari, A., & Ibrahim, A. (1996). *Teaching the Arabic language to the primary stage*. Al-Falah Library.

Alkoori, A. (2012). Analysis of the common difficulties in reading aloud among the students of the second cycle of basic education in Yemen. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 28* (3), 114-145.

Almutairi, N. (2018). *Effective reading strategies for increasing the reading comprehension level of third-grade students with learning disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, University of Western Michigan.

Al-Qahtani, W., & Al-Faqih, A. (2020). The effectiveness of the Baybee model in treating reading weakness among sixth graders. *Journal of the College of Education, Mansoura University, 110* (5), 1437-1478.

Alsedqi, H. (2020). *Teaching reading with language games in the treatment of reading difficulty in "Dar Al Saada" Islamic Middle School, Chigangur, South Jakarta*. Unpublished master's thesis, Sharif Hidayatullah State Islamic University, Jakarta.

Alzubaid, H. (2021). Factors affecting the weakness of reading and writing among primary school students in Baqaa governorate from the teachers' point of view. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 5* (2), 48-64.

Ashour, R., & Al-Hawamdeh, M. (2009). Arabic language arts and teaching methods between theory and practice. Modern book world for publishing and distribution.

Atta, I. (2005). *The reference in teaching Arabic*. Book Center for Publishing.

Attia, M. (2007). *Teaching Arabic in the light of performance competencies*. Curriculum House for Publishing and Distribution.

Casserly, A. (2013). The socio-emotional needs of children with dyslexia in different educational settings in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(1), 79– 91.

Chuunga, S. (2013). *Teachers' practices in the teaching of reading and writing towards supporting learners with reading difficulties at lower primary*. Unpublished master's thesis, University of Oslo.

Galić-Jušić, I. (2004). *Children with learning difficulties: Work on cognitive development, learning skills, emotions and motivation.* Zagreb: Ostvarenje.

Guthrie, R. (2017). *Effectiveness of repeated reading and error correction strategies on the reading fluency skills of students with autism spectrum disorder.* Unpublished PhD. Dissertation, Western Kentucky University, USA.

Hassanein, B. (2020). Developing a science teacher preparation program in the digital age according to the TIPAK framework. *The Educational Journal of the Faculty of Education, Sohag University*, (70), 1-59.

Hassani, O. (2020). Reading and writing weakness among primary school students: its causes and treatment. Journal of the Faculty of Education, *Assiut University*, *36* (4), 87-115.

Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. McGraw-Hill Education (UK).

Humphrey, N. (2003). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education, 29*(1), 29–36.

Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education, 29*(4), 196–203.

Ismaili, Y. (2012). *Thinking styles and academic achievement levels*. Dar Alyazoori.

Ivančić, Đ. (2010). *Differentiated teaching in an inclusive school*. Zagreb: Alka Script.

Khasawneh, M., Khawalda, M., Damra, L., & Abu Hawash, R. (2019). *Academic learning difficulties.* Dar Al-Fikr for publication and distribution.

Kuwaiti teachers' association. (2022). *Forty-fourth Educational Conference: Education reform priorities and requirements.* Held in Kuwait from 7-9 March 2022.

Learning, S. (2004). *Teaching students with reading difficulties and disabilities: A Guide for educators*. Regina, Saskatchewan: Saskatchewan Learning.

Leutner, D., Leopold, C., & Elzen-Rump, D. (2007). Self-regulated learning with a text-highlighting strategy: A training experiment. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 215*(3), 174-182.

Madi, I. (2018). The reasons for the poor achievement of students in the three basic grades in reading and writing and ways to address them from the point of view of teachers in Deir Alla Al-Aghwar, Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 2* (11), 42-61.

Martan, V., Skočić Mihić, S., & Lončarić, D. (2015). Teacher competencies for encouraging proactive causal attributions in students with specific learning difficulties. In S. Opić, & M. Matijević (Eds.), *Research on the Paradigms of Childhood, Education* (pp. 624–634). Zagreb: Faculty of Teacher Education, University of Zagreb.

Martan, V., Skočić Mihić, S., & Matošević, A. (2017). Teachers' attitudes toward teaching students with dyslexia. *Croatian Journal of Education, 19* (3), 75-97.

Mostafa, R. (2004). An evaluation study of the development of reading skills for primary school students. Unpublished master's thesis, Suez Canal University, Egypt.

Olayan, F. (2004). The most common mistakes in reading aloud among students of the upper grades of the primary stage in the city of Riyadh, as they appear to teachers of the Arabic language. *Journal of Imam Muhammad bin Saud Islamic University*, (43), 426-470.

Ridsdale, J. (2004). Dyslexia and self-esteem. *In M. Turner, & J. Rack (Eds.), The Study of Dyslexia* (pp. 249–279). New York: Kluwer Academic Publishers.

Shehata, H. (2008). *Teaching Arabic between theory and practice*. The Egyptian Lebanese House.

Singer, E. (2008). Coping with academic failure: A study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia, 14*(4), 314–333.

Spear-Swerling, L. (2016). Common types of reading problems and how to help children who have them. *The Reading Teacher, 69*(5), 513-522.

Suleiman, N., & Mohammad, A. (2005). *Technical supervisor in methods of teaching the Arabic language.* Dar Al Quds for Publishing and Distribution.

Swanson, H. (1999). *Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes*. Guilford Press.

Toaima, R., & Shuaibi, M. (2006). *Teaching reading and literature different strategies to diverse audiences*. Arab Thought House.

Wade, S., Trathen, W., & Schraw, G. (1990). An analysis of spontaneous study strategies. *Reading Research Quarterly*, *25*(2), 147–166.

Wadlington, E., Jacob, S., & Bailey, S. (1996). Teaching students with dyslexia in the regular classroom. *Childhood Education*, *73*(1), 2-5.

Willis, J. (2012). *Teaching the brain to read: Strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension*. Alabikan.

Willis, M., & Kindel Hodson, V. (2004). *Discover your child's learning style.* Lekenik: Realization d.o.o.

Yassin, A. (2013). *The reading difficulties in English and how to deal with them as perceived by teachers and students in Nablus district*. Master thesis, Al- Najah National University, Nablus, Palestine.

Zaid, M. (2016). *The reasons for the low level of reading from the point of view of teachers and educational supervisors.* Unpublished master's thesis, An-Najah National University, Nablus.

Zorzi, M., Barbiero, C., Facoetti, A., Lonciari, I., Carrozzi, M., Montico, M., Bravar, L., George, F., Pech-Georgel, C., & Ziegler, J. C. (2012). *Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia*

Zuhdi, M. (2011). *An introduction to teaching Arabic language skills*. Dar Safaa for printing, publishing and distribution.