فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية، وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي

د. خالد بن خاطر العبيدي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة أم القرى بمكة المكرمة

فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية، وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي

د. خالد بن خاطر العبيدي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة أم القرى بمكة المكرمة

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية، وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي، ولتحقيق ذلك بدأت الدراسة بتحديد قائمة بأبرز الصعوبات القرائية التي تواجههم، وقائمة بأبرز مهارات الفهم القرائي (المستوى الحرفي المباشر) المناسبة لهم، وبعد ضبط إجراءات الدراسة تم تطبيق تجربة القلم الإلكتروني القارئ على (٢٥) تلميذاً تم تدريبهم على استخدامه بطريقة صحيحة، وذلك للتأكد من فاعليته، وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار (ت)، خلصت الدراسة إلى أن القلم الإلكتروني القارئ ،لم يكن له أي فاعلية على التلاميذ عينة الدراسة في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية، وكذلك لم تكن له أي فاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم، وطرحت الدراسة بعض التوصيات، والمقترحات الدراسية المستقبلية.

المقدمة:

القراءة هي مفتاح المعرفة، وبدونها لا يستطيع الفرد مواكبة الأحداث من حوله، وهي من أهم العوامل الأساسية في نمو شخصية التلميذ المقبل على القراءة المستعد لها، فتختلف شخصيته عن شخصية التلميذ العازف عنها غير المستعد لها، كما أن للقراءة دورها الأساس في بناء الشخصية عن طريق تزويد العقل بمختلف العلوم، والمعارف، واكتساب الثقافة البنّاءة، وتهذيب العواطف، وهي وسيلة التعلم في المجال الدراسي، فالتلميذ لا يستطيع أن يحقق أي تقدم في أي ناحية من النواحي ما لم يتمكن من السيطرة على مهارات القراءة التي يستطيع من خلالها أن يفسّر، ويقارن، وينتقد، ويحلل، ويستنتج؛ ليصل إلى قناعات تصبح جزءاً من حياته وكيانه، ويذكر Chard et al 2009)، (263 أن تعلم القراءة يظل المهارة الأهم التي تحدد درجة نجاح التلاميذ في التحصيل الأكاديمي خلال المدرسة.

إلا أن انتشار ظاهرة صعوبات القراءة، أو ما يسمى بعسر القراءة Dyslexia منذ وقت مبكر يمثل أحد التحديات التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويترتب عليها عدم تمكن التلاميذ من عمليات التعلم، وحدوث التأخر الدراسي، وقد استخدم في مصطلح صعوبات القراءة الخاصة لوصف الصعوبات التي تواجههما مجموعة من الأطفال الذين تقع قدراتهم في القراءة في مستوى أقل من مستوى قدراتهم الأخرى(Harding ، .(1986,44وعلى جانب آخر يؤكد Torgesen (2000) أن إخفاق التلاميذ في القراءة يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو القراءة، وهذا الإحساس بعدم القدرة يؤثر في دافعيتهم القرائية، والتي لا شك في أهميتها للإنجاز الأكاديمي بشكل عام، والإنجاز في القراءة بشكل خاص.

وتتمثل صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في وجود قصور في مهارة، أو أكثر من مهارات ما يطلق عليه المستوى الأدنى؛ وهي التعرف القرائي على الكلمة، وكذلك الوعي الفنولوجي، أو الصوتي، أو المعالجة الصوتية، ومهارات المستوى الأعلى؛

وهي مهارة الفهم القرائي التي تعد الهدف المقصود من عملية تعلم القراءة. Catts et al (2003) Cutting & Searborough (2002)، وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ إلى أن درجات هؤلاء التلاميذ كانت أقل بفروق ذات دلالة عن أقرانهم العاديين في مهارات التعبير الكتابي، والتهجئة، واستخدام الكلمات. (الصادق، ٢٠١٠م، ص٤)

ورغم هذه الأهمية الكبيرة للقراءة في حياة التلاميذ العلمية، والعملية إلا أن التقارير والإحصائيات تفيد بأن هناك زيادة ملحوظة في نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة بوصفهاواحدة من مجالات صعوبات التعلم، وخاصة في المرحلة الابتدائية، فيشير كل من السعيد (٢٠٠١م)، والسرطاوي (٢٠٠٦م) إلى أن نسبة هؤلاء التلاميذ ما بين ١٠% إلى ١٥% من تلاميذ المدارس، ويذكر سليمان (٢٠٠٥م، ص ٦٨) أن التقديرات تشير إلى أن الضعف في القراءة ينتشر بنسبة ٢٠% لدى أطفال المرحلة الابتدائية، وأن نسبة الذكور ضعف نسبة الإناث، وإن هذه المشكلة تبلغ ذروتها في الصفوف الثلاثة الأولى.

وأوضحت دراسة Alotaiba & Torgesen (2007)، بناءً على التقارير الصادرة في الولايات المتحدة الأمريكية أن نحو ٢٠% من التلاميذ لديهم صعوبات في القراءة، ونحو ٣٦% من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ليس لديهم مستوى مهارة أساسي في القراءة، ونحو٣١% من يقرؤون بكفاءة مناسبة.

وقد حاول المختصون والباحثون في التقليل من هذه الصعوبات القرائية التي يعاني منها بعض التلاميذ باستخدام بعض التقنيات التكنولوجية الحديثة التي تم تصميمها لمساعدة كبار السنّ، والأطفال، والمتعلمين الذين يعانون من بعض الصعوبات القراءة في مختلف الأعمار، بالإضافة إلى دعوة المؤتمرات العلمية إلى استخدام هذه التقنية الحديثة، كما في مؤتمر "صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج" (٢٠٠٧م) الذي أوصى بضرورة توفير المواد والأجهزة، والأمكنة اللازمة لتنفيذ برامج علاج صعوبات القراءة، وعدم إهمال هذا العلاج لدى الأطفال مبكراً، حتى لا تتفاقم المشكلة،

ويصبح من الصعب السيطرة عليها، وكذلك في مؤتمر "معلم القراءة بين مهام التعليم ومواجهة صعوبات التعلم في الوطن العربي" (٢٠١١م) الذي أوصى بالاهتمام بالتقنيات الحديثة في تعليم القراءة.

ويحاول الباحث من خلال هذه الدراسة التعرف على فاعلية إحدى هذه التقنيات الحديثة، وهي ما يسمى (القلم الإلكتروني القارئ، أو الناطق) في علاج بعض الصعوبات القرائية، وتنمية مهارات الفهم لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؛حيث لم يسبق أن أجريت دراسة حول هذا الموضوع ـ على حد علم الباحث ـ وقد وقع الاختيار على هذا الصف؛ لأنه يمثل نقطة فاصلة في حياة الطالب التعليمية، والتي عندها من المفترض أن يكون قد ألمّ بالمهارات الأساسية في القراءة التي تعينه على الإلمام ببقية المواد الدراسية، والعلوم المختلفة.

أسئلة الدراسة:

سؤال الدراسة الرئيس:

ما فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية، وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية، والفروض التالية:

١. ما أبرز صعوبات القراءة الجهرية التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي؟
٢. ما مهارات الفهم القرائي (المستوى الحرفي المباشر) المناسبة لتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي؟

فروض الدراسة:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (عينة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (عينة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي في اختبار مهارات الفهم القرائي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١) التعرّف على فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية، وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي.

٢) تحديد قائمة بأبرز صعوبات القراءة الجهرية التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي.

٣) توضيح مهارات الفهم القرائي (المستوى الحرفي المباشر) المناسبة لتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي.

٤) التأكد من عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (عينة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي في علاج صعوبات القراءة الجهرية.

٥) التأكد من عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (عينة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي في اختبار مهارات الفهم القرائي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

١. التوجيه للاستفادة من التقنيات الإلكترونية الحديثة في علاج بعض الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية، –خصوصاً – في عملية تعليم القراءة.

٢. لفت نظر المعنيين بالعملية التعليمة إلى ضرورة الاستعانة بالتقنيات الحديثة التي تساعد في رفع مستوى المتعلمين اللغوي.

٣. تقدّم الدراسة محاولة لإيجاد بيئة تدريسية مختلفة، قد تساعد معلمي اللغة العربية، والمعنيين بتلاميذ صعوبات التعلّم القرائي في إيجاد البدائل الجديدة التي تسهم في تسريع علمية التعلّم.

٤. فتح أفاق جديدة ومتنوعة لدى الباحثين للإسهام في توظيف التقنيات الحديثة للارتقاء بتعليم اللغة العربية، وتعلّمها بشتى مجالاتها.

٥. تعويد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة على أنواع حديثة من وسائل التقنية الحديثة التي تساعدهم في التغلب على بعض تلك الصعوبات.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين يعانون من صعوبات قرائية، في المدرسة النموذجية الثانية بمدينة جدة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٣هـ ـ ١٤٣٤هـ.

الحدود الموضوعية: بعض صعوبات القراءة التي يعاني منها تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوو الصعوبات القرائية، ومستوى الفهم القرائي الحرفي المباشر المناسب لهم.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات القراءة:

يعرفها الزيات (٢٠٠٢م، ص٤٤٢) الصعوبات القرائية بأنها اضطراب، أو قصور، أو صعوبات نمائية تعبر عن نفسها في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعلّم والتعليم، والإطار الثقافي والاجتماعي.

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها عدم قدرة تلميذ الصف الثالث الابتدائي على الانطلاق في قراءة النصوص، مع عدم قدرة آنيّة على فهم واستيعاب ما تمت قراءته.

الفهم القرائي:

"عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، والفهم عملية إستراتيجية تمكّن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر معلومات ذات العلاقة المتبادلة". (شحاتة، والنجار، ٢٠٠٣م، ص٢٣٢)

وتم تعريفه في هذه الدراسة: عملية التفاعل بين القارئ والنص في أبسط سياقات الفهم القرائي (الفهم الحرفي المباشر).

القلم الإلكتروني القارئ (الناطق):

جهاز إلكتروني ناطق يشبه القلم العادي يتم تمريره على كلمات محددة في كتاب مخصص للتعامل مع هذا القلم، يستمع من خلالها المتعلّم إلى النص المراد، بالإضافة إلى إمكانية تسجيل صوت القارئ.

الإطار النظري:

أولاً: صعوبات القراءة:

إن العسر (القصور) القرائي قد يحصل نتيجة عدة عوامل، إما لذكاء متدنٍ، أو نقص في النظر والسمع، أو إعاقة عصبية، أو جسدية، أو مشكلات اجتماعية، أو عاطفية، أو حرمان اقتصادي، أو انعدام فرص التعلم، ولا سبيل إلى تشخيص العسر القرائي إلا إذا أمكن استقصاء هذه الأسباب واحداً تلو الآخر، وقد أرجعت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (٢٠٠٥م) الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى خمسة محاور هي: الكتاب المدرسي، والتلميذ، والمعلم، والبيئة المدرسية، –وأخيراً – الأسرة والبيئة الاجتماعية.

وقد أكدت الدراسات أهمية وفاعلية معالجة هذه الفئة من التلاميذ، وركزت على ضرورة الاهتمام بهم في مراحل عمرية مبكرة، إذ ينعكس الاهتمام المبكر بهذه الفئة من التلاميذ إيجابياً على محاولات تصحيح صعوبات التعلم لديهم، وتقديم البرامج

العلاجية الفاعلة لهم، ويعتبر الفشل في تعلم مهارات القراءة من أكثر المشكلات شيوعاً لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ،حيث إن ٨٠% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن يعيشون حالات صعوبات في القراءة. (الميلادي، ٢٠٠٨م، ص٣٩).

إن الإخفاق المتكرر في القراءة كما يبدو لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يقود إلى دوائر متتالية من الشعور بالفشل، وعدم القدرة على الإنجاز في الأنشطة القرائية والانصراف عنها، وكثيراً ما يثير هؤلاء التلاميذ مشكلات سلوكية داخل الفصل كرد فعل، أو تعويض عن القصور في القراءة؛ لذلك تشير الدراسات مثل : Poskiparta et al. (2003)، Lepola et al. (2005)، Morgan et al. (2008)، إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يتصفون بضعف في دافعية القراءة، ويظهرون سلوكيات دالة على الإهمال، وعدم الاهتمام بالانخراط في القراءة وأنشطتها نتيجة للإخفاق فيها.

أما من حيث طبيعة ماهية الصعوبات التي تواجهها هذه الفئة من التلاميذ، فهي كثيرة ومتنوّعة، فيذكر Torgesen (2002) أن الأبحاث والدراسات في مجال صعوبة القراءة تؤكد على أن التلاميذ ذوي صعوبة القراءة لديهم صعوبات مبكرة في مهارات التعرف على الحروف، وقراءة الكلمات خاصة غير المألوفة، وهو ناتج عن الضعف، أو القصور في الوعي الفنولوجي، ويلخّص كل من Al otaiba & Fuchs (2002) المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات القراءة في جملة من الخصائص تتمثل في:

- أن معظم المشكلات في القراءة ترتبط بالقصور في مهارة التعرف.
- أن مشكلة التعرف ترتبط بالقصور في المعالجة الصوتية للحروف، والتراكيب الصوتية في الكلمات.
- أن مشكلات القراءة ترتبط بالقصور في سرعة تسمية الحروف، والكلمات.

- أوجه القصور في واحد، أو اثنين من هذه الحالات، يؤدي إلى القصور في طلاقة القراءة.
- القصور في طلاقة القراءة، يؤدي إلى انخفاض في الفهم.

ويُجمل السيد (٢٠٠٣م، ص٢٠) أشكال صعوبات تعلم القراءة في صعوبة:

تمييز الكلمات البصرية، وتسمية الحروف، والربط بين الحرف وصوته، والتوصيل بين الحروف والكلمات، وتحليل الكلمات الجديدة، ودمج الوحدات الصوتية للكلمة، ونطق الوحدات الصوتية، والتمييز السمعي، وتتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، والغلق باستخدام مؤشرات السياق.

وكذلك يعاني التلاميذ ذوو صعوبات القراءة كما يورد (حسين، ٢٠٠٧م، ص٣٨) من الصعوبات التالية:

١. صعوبة التمييز السمعي بين الحروف والكلمات، والمقاطع المتشابهة في النطق، والمختلفة في المعنى؛ مما يؤدي إلى صعوبة الفهم القرائي.
٢. صعوبة المزج السمعي لصوت ضمن أصوات أخرى من الكلمة الكاملة، حيث يفتقر ذوو الصعوبات إلى القدرة على استكمال حروف لكلمات ناقصة.
٣. صعوبة الترابط السمعي؛ حيث يعاني ذوو الصعوبات من صعوبة تعرف الحروف، والكلمات والتمييز بينها.
٤. صعوبة التتابع السمعي؛ وتتمثل في عدم قدرة ذوي صعوبات القراءة على تذكر ترتيب الفقرات في قائمة من الفقرات المتتابعة، ومن أمثلة ذلك ترتيب الحروف الأبجدية.
٥. صعوبة الترابط السمعي فلا يستطيع ذوو صعوبات القراءة الربط بين الكلمات التي يسمعونها.

وفي ذات السياق، أوضحت دراسة راشد (٢٠٠٧م) أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات النطق؛ والتي تمثلت في حذف حرف، أو أكثر من الكلمة، وإبدال

حرف بحرف غير موجود بالكلمة، وإضافة حرف إلى الكلمة، وعكس الحروف داخل الكلمة، وحذف بعض الحروف أثناء القراءة، والقراءة المتقطعة، وعدم التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.

وقريباً مما سبق، تؤكد دراسة إدريس (٢٠٠٤م) على أنهم يعانون من صعوبات في نطق الحروف من مخارجها الصحيحة، وإضافة حرف، أو كلمة، وحذف حرف، أو كلمة، وتكرار حرف أو كلمة، وعدم التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وعدم التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، والتنوين بأنواعه، والحروف المضعفة، والكلمات التي تتضمن حروفاً تكتب ولا تنطق، والكلمات التي تتضمن حروفاً تنطق ولا تكتب.

ويضيف سليمان (٢٠٠٥م، ص٧٥) أن التلاميذ، أو الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من قصور في عملية التشفير الأوروثوجرافي،– أي حساسية ودقة وسرعة الوعي الشعوري بالخصائص المميزة بين الأشكال الكتابية أو الإملائية المتشابهة،– سواء أكانت عند مستوى الحرف أم الكلمة، وأيضاً لديهم مشكلة في الشتفير الفونيمي (الصوتي)، –أي حساسية ودقة وسرعة الوعي الشعوري بالخصائص الفارقة والمميزة بين الأصوات المتشابهة على مستوى الحرف، أو الحرف، أو المقطع الصوتي، أو الكلمة،– وكذلك مشكلة التحليل الصوتي، –أي الدقة والسرعة في تجزئة الوحدات الصوتية إلى أجزاء صغيرة – يمكن التجميع بينها بسرعة وسهولة.

رغم الاتفاق الكبير بين أغلب الدراسات والأدبيات التربوية في تحديد أشكال الصعوبات القرائية وأنواعها لدى التلاميذ، إلا أن الباحث يرى ضرورة التفصيل والتدقيق عند تطبيق هذه الصعوبات على واقع التلاميذ؛ بمعنى أنه يجب على المعلم المختص في صعوبات التعلّم، أو معلم اللغة العربية النابه أن يركز مع كل طالب على أبرز صعوبة يعاني منها، فالتلاميذ ـ بلا شك ـ يتفاوتون في ذلك، ولكل واحد منهم لابد من طريقة وأسلوب معين يختلف عن غيره، من أجل الوصول إلى أفضل النتائج المرجوة.

ثانياً: الفهم القرائي:

أما فيما يتعلق بمهارات الفهم القرائي، فإن مثل هذه الفئة من التلاميذ لا شكّ أنها ستعاني أكثر من التلاميذ العاديين في دمج عمليتي القراءة والفهم في آن واحد؛ إذ إن عملية القراءة الماهرة عملية معقدة جداً لوجود العديد من مستويات التحليل التي يجب أن تتم إذا ما أريد للفرد أن يفهم بدقة اللغة المكتوبة، وأن واحداً من أكثر العمليات الأساسية، ومن أهمها هو التعرف على الكلمة؛ حيث إن القدرة على تمييز وإدراك الكلمة بشكل صحيح شرط ضروري للقراءة. Juhasz & Rayner)، 2006

وتشير الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يقرؤون بصوت رتيب، متجاهلين علامات الترقيم، وينفقون جهداً كبيراً في التلفظ بالكلمات، والتعرف عليها، وبالتالي فإن التلاميذ الذين لديهم ضعف في طلاقة القراءة عندما يقرؤون الكلمات بشكل غير تلقائي، فإن سرعتهم في التقدم أثناء القراءة تتأثر بشكل كبير، حيث يتصفون بالبطء، ويقرؤون كلمة كلمة؛ مما يفقدهم القدرة على الإلمام بالمعنى مع نهاية القراءة، نظراً إلى إنفاقهم جهداً كبيراً عند مستوى الكلمة (2005) Eldredge ، Hudson (2005)

والأمر السابق يحتّم الانتباه إلى نقطتين مهمتين ترتبطان بصعوبات القراءة، ويجب مراعاتهما عند تصميم برامج التدخل الضرورية، وكثيراً ما يتم تجاهلهما عند تدريس القراءة، أو علاج مشكلاتها، وهما: طلاقة القراءة، ودافعية القراءة؛ حيث تذكر دراسة (2003) Ebner & Miller إن العديد من نظريات نمو القراءة الكفء تؤكد على الدور المحوري لتعليم قراءة الكلمات بدقة وطلاقة وانسيابية؛ وذلك لأن التعرف الدقيق على الكلمة يزود القارئ بطريق ينفذ من خلاله إلى أفكار النص، وهذا يحدث فقط إذا كانت هذه العملية سريعة بالقدر الكافي الذي يسمح للقارئ باستخراج المعنى.

ويؤكد (2009) .Chard et al بأن القراءة الكفء يمكن أن تتصف بأنها عملية متعددة الأوجه، وتتضمن على الأقل نشاطين وهما: التعرف على الكلمة، والفهم، والأخير

–أي الفهم –يتطلب قدراً من الانتباه، ولكي يفهم القارئ ما يقرأ لا يمكن توجيه الانتباه إلى كل من التعرف والفهم، فالقارئ الجيد، أو القارئ ذو طلاقة القراءة، يوزع انتباهه بين المهارتين، و العمليتين، فإذا استغل الانتباه كاملاً بواسطة التعرف على الكلمة فلن تبقى مساحة للفهم، وهذا الأمر لا يحدث مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة، فقد أجرى Landerl (2001) دراسة على مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي لديهم ضعف في مهارة التعرف، والدقة في التعرف على الكلمات، وقد وجد أن المشكلة المحورية لدى هؤلاء تكمن في القراءة البطيئة، وأن الفهم القرائي الضعيف يرجع جزئياً إلى سرعة التعرف البطيئة.

فالفهم هو: المهارة المستهدفة من تعليم القراءة، وتعني تمكين التلميذ من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، وربط المعاني بعضها ببعض، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، كما تعنى الاحتفاظ بالمعاني والأفكار، واستخدامها في أنشطة الحياة (الناقة، وحافظ، ٢٠٠٢م، ص٢١٤)، إذن الفهم جزء أساسي في عملية القراءة، فالتلميذ لا يعد قارئاً إلا إذا فهم ما يقرأ حتى ولو تلفظ بالكلمات، والحروف تلفظاً سليماً، وعندما يتقن التلميذ عملية التعرف، فإن إمكاناته وقدراته العقلية تؤثر على تنمية مهارة الفهم لديه، والفرد يفهم ما يقرأ عندما تتساوى درجة فهمه لما يقرأ مع درجة فهمه لما يسمع، والفهم القرائي من أهم مهارات القراءة ـ إن لم يكن أهمها على الإطلاق ـ فقراءة بلا فهم لا تعتبر قراءة بمفهومها الصحيح، والفهم القرائي لا يحدث، لأنه لا يتوقف عند حد التعرف على الرموز والنطق بها، وإنما هو عملية معقدة تسير في مستويات متتابعة، وتتطلب قدرات وإمكانات عقلية خاصة.

والباحث –هنا–يدعو إلى الاهتمام بالعمليات المعرفية مع هذه النوعية من التلاميذ، حيث إنها تمثل رافداً مهماً في نظام القراءة لدى المتعلم، فكلما زادت قدرات المتعلم على استعمال المعارف السابقة، وتنوّع المعارف لديه، زادت مهارة القراءة عنده، وهذا

بدوره يؤدي إلى زيادة الدافعية نحو القراءة، مع الإقلال من الاعتماد على المعلم في تقريب المعلومات وتبسيطها.

القلم الإلكتروني القارئ وتعلّم القراءة:

لقد فرضت مواكبة عصر المعلومات والانفجار المعرفي والتقني تحدياً حقيقياً يتمثل في توظيف التقنيات الهائلة التي يتيحها هذا العصر لما يخدم العملية التعليمية بكل أجزائها، فظهرت تطبيقات تقنية تربوية عديدة يمكن الإفادة منها في المجال التربوي.

ومن أبرز التقنيات الحديثة في مجال خدمة القراءة، وتيسيرها للقارئ ما يعرف بالقلم الإلكتروني القارئ، الذي لقي نجاحاً كبيراً في تعليم وحفظ وتيسير قراءة القرآن الكريم، ثم تكررت التجربة مع بعض النصوص القرائية القصصية الخاصة بالأطفال، ولكن كان انتشارها على نطاق محدود جداً! وهذا القلم له عدد من الإيجابيات والسلبيات؛ فمن إيجابياته:

- سهولة التعامل معه، سواءً من الكبار، أو الصغار.
- سهولة حمله؛ لخفة وزنه.
- وضوح صوت القارئ، مع إمكانية الاستماع الخاص من خلال سماعة خاصة للأذن.
- إمكانية أن يُسجّل القارئ صوته، ومن ثَمّ العودة لاستماعه.
- إمكانية تكرار النص لأكثر من مرة.
- يعطي الشخص استقلالية في القراءة.
- يمكن للأشخاص الذين يعانون من صعوبة في القراءة أن يتعاملوا معه بسهولة.

ويضيف الزيني (٢٠١١م، ص١٤٧) أنه يمكن للمعلم أن يفيد منه إفادة كبيرة في أدائه التدريسي من خلال ما يلي:

- تتيح تغذية راجعة فورية ومستمرة من خلال القلم الإلكتروني، وتزداد إمكانية التدريب.
- تتيح للمتعلم ممارسة وتدريباً أفضل على هذه المهارات.

– تتيح فرصة لإرضاء الفروق الفردية ومراعاتها بين التلاميذ.

– تتيح فرصة كبيرة للتعلم الذاتي، فالمتعلم يمكنه التعلم بسهولة شديدة مع هذه التقنيات خارج الصف.

أما من حيث سلبيات القلم الإلكتروني القارئ، فتتمثل فيما يلي:

–التكلفة الكبيرة في إنتاجه (كما أفاد بذلك أصحاب الشأن).

–ضرورة أن يتم استخدام القلم بعناية عند تمريره على كلمات النص.

–الصعوبة التي قد يواجهها الأطفال الذين يعانون من ضعف في التعامل مع الكلمات، والأسطر.

–لا يمكن برمجة القلم بأن يقرأ كلمة كلمة تارة، أو جملة كاملة تارة أخرى، وإنما يسير على نسق واحد بقراءة جمل كاملة.

–لا يمكن استخدام القلم إلا مع كتب مخصصة لهذا الغرض.

الدراسات السابقة:

حفل مجال الاهتمام بالطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة بعدد من الدراسات العلمية التي حاولت مساعدة هذه الفئة من الطلاب بأنواع مختلفة من الإستراتيجيات التدريسية المتنوعة، وكذلك التوظيفات التقنية التي تدفع بهؤلاء الطلاب نحو الطلاقة القرائية، والفهم للمقروء، وقد تناول الباحث ذلك من خلال محورين: المحور الأول: الدراسات الخاصة بعلاج صعوبات القراءة، وتنمية الفهم القراءة، والمحور الآخر: الدراسات الخاصة باستخدام القلم الإلكتروني القارئ.

المحور الأول: الدراسات الخاصة بعلاج صعوبات القراءة، وتنمية الفهم القرائي:

في توجه بحثي نحو توظيف الألعاب التربوية اللغوية هدفت دراسة عطا الله (٢٠٠٣م) إلى تحديد مهارات القراءة الجهرية اللازمة، وتحديد مواطن الضعف في أداء التلاميذ من تلك المهارات، وتقديم البرنامج المقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي، والتأكد من مدى فاعليته، وتكوّنت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي

وتلميذاته الذين لديهم ضعف في مهارات القراءة الجهرية، في مدرستي الأمل الابتدائية والصباح الابتدائية بالسويس، وكانت الأدوات عبارة عن قائمة مهارات القراءة الجهرية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وإعداد بطاقة لملاحظة أداء التلاميذ وقياسه أثناء القراءة الجهرية، وبرنامج في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي، وكان من نتائج الدراسة أن التلاميذ في الصف الثالث الابتدائي يعانون من الضعف في القراءة الجهرية وفقاً لمهارات القراءة الجهرية اللازمة لهم، وكذلك أثبت البرنامج المقترح ـ بدرجة مقبولة ـ كفاءة في رفع مستوى التلاميذ الذين لديهم ضعف في مهارات القراءة الجهرية اللازمة لهم.

أما دراسة اللبودي (٢٠٠٤م) فقد حددت أهم صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتطبيق إستراتيجية مقترحة يمكن إتباعها لعلاج هذه الصعوبات، وتحديد العلاقة بين الدافعية وصعوبات تعلم القراءة والكتابة، والدقة والسرعة في مهارة القراءة الجهرية، ومن أهم صعوبات تعلم القراءة والكتابة التي حددتها الدراسة: صعوبة تمييز الوحدات الصوتية داخل الكلمات، خاصة مواضع المد بأنواعها، كما يعاني هؤلاء التلاميذ فقراً شديداً في المحصول اللغوي؛ مما يعوق فهمهم لما يقرؤون، أو يسمعون، وفيما يتعلق بالتراكيب لا يميز هؤلاء التلاميذ بين أنواع الكلام، ويصعب على أغلبهم تكوين جملة مفيدة، ولا يعرفون ما المقصود بأسماء الإشارة، كما لا يميزون بين المؤنث والمذكر، ولا بين المفرد والجمع، وينعكس ما سبق سلباً على القدرة على الهجاء الصحيح للكلمات، كما لوحظ أن بعض التلاميذ لا يلتزمون اتجاه الكتابة العربية من اليمين إلى اليسار.

وعلى مثال الدراسة السابقة جاءت دراسة إدريس (٢٠٠٤م)، لتشخيص أبرز صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتحديد العوامل التي تؤدي إلى تلك الصعوبات، بهدف بناء برنامج لعلاجها، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الدراسة برنامجاً قائماً على المدخل الكلي لتعليم اللغة العربية، تم تطبيقه على عينة من تلاميذ

هذا الصف، وأسفرت الدراسة عن بعض النتائج أهمها: تحديد صعوبات التعرف التي يعاني منها التلاميذ وهي: الفشل في تعرف الكلمة من خلال السياق، والعجز في التمييز بين أنواع التنوين الثلاثة، وبين الحروف المتشابهة رسماً، والعجز عن الربط بين الكلمة ومرادفها.

ولتحديد أهم الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفين(الثالث والرابع) الأساسين في اليمن قامت دراسة الحكيمي (٢٠٠٥م) بتحديد أنواع الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لمادة اللغة العربية التي تظهر عند تلاميذ الصفين (الثالث، والرابع) الأساسيين في محافظة تعز، ومعرفة نسبة هذه الأخطاء قياساً للمادة المقروءة، ولتحقيق أهداف الدراسة اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٢٠٠) تلميذ وتلميذة، من تلاميذ الصفين المذكورين، وطبق اختبار مكون من أربع قطع مختارة من كتب القراءة، وتم رصد الأخطاء الشائعة التي وقع فيها التلاميذ أثناء قراءاتهم الجهرية، وقد أظهرت النتائج إلى أن أعلى نسبة للأخطاء هي (٩٥%) حذف حرف، أو كلمة في الصف الثالث، وأقل نسبة للخطأ في التوقف الخاطئ (٥٤%)، أما في الصف الرابع فكانت أعلى نسبة استبدال حرف بحرف (٨٩%)، وأقل نسبة للخطأ في التوقف الخاطئ (٢٣%).

واتجهت دراسة خليل (٢٠٠٦م) إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؛حيث تم اختيار (٦٠) تلميذاً وتلميذة، مقسمين إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، وقد استخدمت في هذه الدراسة أدوات متعددة لجمع البيانات، منها اختبار القراءة الصامتة، واختبار المسح النيورولوجي السريع، واختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة، واختبار تحصيلي في القراءة، واستمارة لاستطلاع آراء المعلمين والوالدين لأنواع المعززات المهمة بالنسبة للتلاميذ، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج العلاجي

المقترح باستخدام الحاسوب، والموسيقى في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

أما دراسة مدبولي (٢٠٠٧م)، فقد هدفت إلى تحديد أهم الصعوبات القرائية الشائعة بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، والتحقق من مدى فعالية برنامج مقترح في التغلب عليها، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية: قائمة مهارات القراءة اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، واختبار تشخيص لصعوبات القراءة في مهارات التعرف والنطق والفهم، واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، وبرنامج لعلاج صعوبات القراءة قائم على تعدد طرق العلاج وأساليبها، وأسفرت الدراسة عن أهم الصعوبات القرائية وهي: عدم التعرف على الحروف، والخلط بين الحروف المتشابهة، وعدم التعرف على الحرف داخل الكلمة، وعدم التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، وعدم فهم معاني الكلمات والجمل والفقرات، وعدم القدرة على استنتاج الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية.

وتتخذ دراسة Kast et al (2007) اتجاهاً متميزاً في علاج العسر القرائي من خلال استخدام بيئات تدريبية تعتمد على برمجيات تدريبية عن طريق الحاسوب لنموذج علاجي يعرف بنموذج البناء الاسترجاعي؛ يسعى هذا النموذج إلى تقوية قوة الذاكرة للوحدات الصوتية، والوحدات المكتوبة أو المرسومة عن طريق الترابطات السمعية والبصرية بين الوحدات الصوتية والوحدات المكتوبة، وتكوّنت عينة الدراسة من (٤٣) طفلاً من ذوي العسر القرائي، و(٣٧) طفلاً من العاديين، وخضعوا للبرنامج التدريبي الذي استغرق فترة ثلاثة أشهر لأربعة أيام في الأسبوع، وتستغرق الجلسة ١٥ـ ٢٠دقيقة، وقد قسمت عينة الدراسة إلى أربع مجموعات متجانسة: الفترة الأولى للتدريب (ثلاثة أشهر) وتتضمن مجموعة من الأطفال ذوي العسر القرائي (٢٠) طفلاً، ومجموعة ضابطة (١٨) طفلاً من العاديين، وتلقت المجموعتان البرنامج التدريبي، أما المجموعتان الأخيريتان: مجموعة من ذوي العسر القرائي (٢٣) طفلاً وهي مجموعة على قائمة الانتظار، ومجموعة

ضابطة ثانية (١٩) طفلاً فلم تتلقَ أي منهما تدريباً في الفترة الأولى، وإنما في الفترة الثانية للتدريب، وتوضح نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي العسر القرائي الذين لم يمارسوا تدريباً أثناء الفترة الأولى من التجريب لا يبدون تحسناً يذكر، في حين أن الأطفال ذوي العسر القرائي ممن تلقوا تدريباً في الفترتين (الأولى والثانية) قد أبدوا تحسناً ملحوظا في مهارات الكتابة، والتعرف على الكلمات، كما كان هناك انتقال واضح لأثر التعلم إلى كلمات أخرى، لم تكن متضمنة في هذا التدريب.

وهدفت دراسة عبدالحليم (٢٠٠٩م) إلى التأكد من الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعات الضابطة، من خلال استخدام إستراتيجية القراءة المتكررة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) تلميذاً وتلميذة في الصف الثالث الابتدائي، تم توزيعهم كما يلي: مجموعة تجريبية (ذوو صعوبات القراءة) وعددها (٣٠) تلميذاً، ومجموعة ضابطة (ذوو صعوبات القراءة) وعددها (٣٠) تلميذاً، ومجموعة ضابطة (عاديون متوسطو القراءة) وعددها (٣٠) تلميذاً، ومجموعة ضابطة (عاديون مرتفعو القراءة) وعددها (٣٠) تلميذاً، وتكوّنت أدوات الدراسة من: اختبار زمن التعرف، واختبار التعرف القرائي، واختبار الفهم القرائي، واختبار طلاقة القراءة، وقياس دافعية القراءة، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق إحصائية لصالح التلاميذ العاديين (متوسطو ومرتفعو القراءة) وذلك في الطلاقة والتعرف والفهم القرائي والدافعية، أما نتيجة فاعلية البرنامج الذي قدّم للمجموعتين التجريبية والضابطة (ذوو صعوبات القراءة) فقد كانت لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: الدراسات الخاصة باستخدام القلم الإلكتروني القارئ:

في دراسة مهمة، وذات علاقة مباشرة بالدراسة الحالية استخدم Higgins & Raskind (2005) القلم الإلكتروني القارئ مع طلاب يعانون من صعوبات في التعلّم، حيث تم تدريب (٣٤) طالباً تتراوح أعمارهم ما بين (١٠ ـ ١٨) سنة على استخدم هذا القلم، وأعطي هؤلاء الطلاب فترة أسبوعين للتعرف والتعامل مع هذا القلم، وبعد

خـضوعهم لاختبـار القـراءة والفهـم اتـضح فاعليـة القلـم الإلكترونـي القـارئ فـي تنميـة قراءتهم وفهمهم.

وأُجريت دراسـة Johnson (2008) لتحديد ما إذا كان قلم أكسفورد القارئ (ORP) يـساعد الطـلاب ذوو صعوبات القـراءة فـي تنميـة مهـارة القـراءة لـديهم، ومهـارة فهـم النص، وتم تطبيقه على أربعة طلاب من ذوي صعوبات القراءة (ثلاثة أولاد، وفتاة واحـدة) فـي أعمـار مختلفـة، وتـم إشـراك الآبـاء والمعلمـين المعنيـين فـي التجربـة، وكانـت نتـائج الطلاب الأربعة كما يلي: الطالب الأول ارتفع بنسبة (١٠٠%) في دقة القراءة والفهم عند باسـتخدام (ORP)، في حين الطالب الثاني أظهر زيادة بنسبة (١٥%) فـي دقـة القـراءة، أما الفهم فقد انخفض بنسبة (٣٠%)، في حين الطالب الثالث ارتفع بنسبة (٦٠%) في دقـة القـراءة، وبزيـادة قـدرها (٢٠%) فـي الفهـم، وأخيـراً الطالـب الرابـع سـجّل زيـادة فـي دقـة القراءة بنسبة (١٢%)، وفي الفهم بنسبة (٢٠%).

وفـي دراسـة مـشابهة للدراسـة الحاليـة قـام Thurlow et al (2010) باسـتخدام القلم الإلكتروني القارئ مع (٣٢) طالباً يعانون من صعوبات في القـراءة، و(٤٤) طالباً من العاديين، في الصفين السادس والثامن، حيث تم قياس القراءة والفهم من خلال اختبار موحّد لكلتا المجموعتين، مرّة باستخدام القلم، وأخرى بدونه، وأظهرت النتائج أن القلم الإلكتروني القـارئ لم يكن مفيداً للطلاب الذين يعانون من صعوبات في القـراءة، رغـم استفادة عددٍ قليلٍ منهم.

وهـدفت دراسـة الزيني (٢٠١١م) إلى تحديـد مـدى فاعليـة إسـتراتيجية مقترحـة قائمـة على الترميز اللوني، والقلم الإلكتروني الناطق في تنمية مهارات تلاوة القرآن الكريم لدى تلاميـذ الـصف الثـاني الإعـدادي فـي مدرسـة الملـك الـصالح الإعداديـة للبنـين بـإدارة شـرق المنصورة التعليمية، وبعد أن حـدد الباحـث مهـارات التـلاوة المناسـبة لتلاميـذ هـذا الـصف، قام بعمل بطاقة ملاحظة؛ للوقوف على مستوى التلاميذ في التلاوة، وقد تركزت الأمثلة والشواهد المختارة على أحكام النون الساكنة والتنوين، وبعد قيام الباحث من التأكد

من صدق الأداة تم البدء بالتجريب الميداني للإستراتيجية المقترحة، حيث بلغت أعداد أفراد العينة (٤٦) تلميذاً يمثلون المجموعة التجريبية، و(٤٣) تلميذاً يمثلون المجموعة الضابطة، واستغرق تطبيق التجربة خمسة أسابيع، وبواقع حصة واحدة أسبوعياً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، واقترحت الدراسة إجراء دراسات مماثلة على مراحل تعليمة أخرى.

التعليق على الدراسات السابقة:

ظهر للباحث جليّاً أن أغلب الدراسات السابقة أثبتت فاعلية استخدام عدد من الطرائق والإستراتيجيات التدريسية، والوسائل التقنية الحديثة في تنمية مهارات القراءة والفهم لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة والفهم، خصوصاً في المراحل العمرية المبكرة، وهي ما أثبتته دراسة عطاالله (٢٠٠٣م)، ودراسة خليل (٢٠٠٦م)، ودراسة Kast et al (2007)، ودراسة عبدالحليم (٢٠٠٩م)، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات التي حددت أبرز صعوبات القرائية التي يعاني منها طلاب الصف الثالث الابتدائي تحديداً كما في دراسة اللبودي (٢٠٠٤م)، ودراسة إدريس (٢٠٠٤م)، ودراسة الحكيمي (٢٠٠٥م)، ودراسة مدبولي (٢٠٠٧م) الخاصة بالصف الرابع، أما فيما يتقارب مع الدراسة الحالية فهناك دراسة عربية واحدة طبقت على تلاوة القرآن الكريم، وأثبتت فاعلية القلم الإلكتروني القارئ، وهي دراسة الزيني (٢٠١١م)، وثلاث دراسات أجنبية استخدمت تقنية القلم الإلكتروني القارئ في القراءة، وقد تفاوتت هذه الدارسات في نتائجها؛ ففي حين أثبتت دراسة Higgins & Raskind (2005) فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في تنمية القراءة والفهم لدى عينة الدراسة، وقريب منها دراسة Johnson (2008)، في حين لم تثبت دراسة Thurlow et al (2010) أي فاعلية للقلم الإلكتروني القارئ.

والدراسة الحالية أفادت من الدراسات السابقة في تحديد أهم الصعوبات القرائية التي تواجه تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين يعانون من صعوبات في القراءة، كما أنها

أفادت من الإجراءات التي يتم فيها التعامل مع هذه الفئة من الطلاب، بالإضافة إلى أنه لم تتم أي دراسة عربية ـ على حد علم الباحث ـ تناولت فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في تنمية مهارات القراءة، والفهم لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة؛ لذا جاءت هذه الدراسة لتجيب عن تساؤل: ما فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية، وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي؟

إجراءات الدراسة:

استندت الدراسة في عدد من إجراءاتها على المنهج الوصفي؛ وذلك عند محاولة رصد أبرز الصعوبات القرائية التي تواجه تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وكذلك عند تحديد أبرز مهارات الفهم القرائي التي تناسب هذه الفئة، وذلك عند المستوى الحرفي المباشر، ثم استندت إلى المنهج التجريبي من خلال التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة؛ لبيان فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية، وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي (مجموعة واحدة)، وقد سارت إجراءات الدراسة وفق التالي:

أولاً: قائمة صعوبات القراءة، ومهارات الفهم القرائي (الحرفي المباشر) لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين يعانون من صعوبات قرائية:

من أهم متطلبات الدراسة الحالية إعداد قائمة بصعوبات القراءة الجهرية التي تواجهه تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين يعانون من صعوبات في القراءة؛ لتكون أساساً تنطلق منه الدراسة عند تشخيص هذه الصعوبات، ومن ثم محاولة علاجها باستخدام القلم الإلكتروني القارئ؛ لذا قام الباحث عند بنائه للقائمة المبدئية بمراجعة كل من: الدراسات والأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بصعوبات القراءة العامة، وصعوبات القراءة الجهرية خاصة، وطبيعة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وأهداف تعليم

القـراءة فـي المرحلـة الابتدائيـة، والمعـايير العالميـة للقـراءة، بالإضـافة إلـى إجـراء بعـض المقـابلات المفتوحـة مـع معلمـي اللغـة العربيـة، ومعلمـي صعوبات التعلم الذين يدرسـون هذه النوعية من التلاميذ.

تم عرض هذه القائمة على عدد من المحكمين المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والمختصين في مجال صعوبات التعلّم، والبالغ عددهم (١٠) محكّمين، وقد احتـوت القائمـة علـى (٩) صـعوبات، وتحـت كـل صـعوبة مؤشـرون إجرائيـون للـصعوبة (ملحـق رقـم١)، وبعـد الأخـذ بـآراء المحكمـين تـم اختـصار الـصعوبات إلـى (٧)صـعوبات، وتحت كل صعوبة مؤشـرون إجرائيـون للـصعوبة (ملحـق رقـم٢)، وبالمثل عُرضت قائمة مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر على نفس المحكّمين، ولم يطرأ عليها أي تغيير يذكر، وتم اعتمادها في خمس مهارات فقط (ملحق رقم ٣).

ثانياً: بطاقة الملاحظة:

اسـتلزم تحديد فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القـراءة لـدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بناء بطاقة ملاحظة؛ لقياس أداء التلاميذ في مهارات القـراءة، وتكوّنت البطاقة من الأجزاء التالية:

- الجزء الأول لتسجيل بيانات التلميذ.
- الجـزء الثـاني لتسـجيل ملاحظـة الـصعوبات، وقـد تـم صياغتها فـي شـكل عبـارات إجرائية واضحة، وبلـغ عـدد الـصعوبات (٧)صعوبات، وتحـت كـل صعوبة مؤشـرون إجرائيون للصعوبة.
- الجزء الثالث لتسجيل نتيجة الملاحظة، وتحديد الدرجة النهائية ونسبتها المئوية.

طريقة تصحيح البطاقة وتقدير الدرجات:

تم اعتماد مؤشرات الأداء المرتبطة بأخطاء القراءة الجهرية لتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وطريقة توزيع درجاتها، وفق التالي:

- (٥) درجات، عندما لا يوجد أخطاء.

-(٤) درجات، عندما يكون عدد الأخطاء (١ ـ ٢).

-(٣) درجات، عندما يكون عدد الأخطاء (٣ ـ ٤).

-(درجتان)، عندما يكون عدد الأخطاء (٥ ـ ٦).

-(درجة واحدة)، عندما يكون عدد الأخطاء (٧ ـ ٨).

-(صفر)، عندما تكون الأخطاء أكثر من (٨) أخطاء.

- **صدق البطاقة:** تم عرض بطاقة الملاحظة على ستة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، واتفق الجميع على صلاحية البطاقة للتطبيق تحقيقاً للأهداف التي وضعت من أجلها.
- **ثبات البطاقة:** تم استخدام أسلوب اتفاق الملاحظين؛ حيث قام الباحث بالاشتراك مع معلم صعوبات التعلم[1] بملاحظة (١٢) تلميذاً – نفس عينة الاختبار – ولحساب ثبات البطاقة ثم استخدام معادلة كوبر Copper لحساب مرات الاتفاق والاختلاف، وقد بلغت نسبة الاتفاق في بطاقة الملاحظة (٩٣%) وهذه النسبة تشير إلى أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثالثاً: إعداد اختبار الفهم القرائي:

- **الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس مستوى الفهم القرائي (الحرفي المباشر) لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين يعانون من صعوبات في القراءة .
- **وصف الاختبار:** تم اختيار بعض القصص الملائمة للمرحلة العمرية والفكرية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار (١٠) أسئلة (بمقدار سؤالين لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي المباشر)، كما تضمن الاختبار تعليمات روعي فيها أن تكون سهلة وواضحة لعينة الدراسة.

صدق الاختبار، وثباته:

(١) الأستاذ: سعيد مانع الغامدي، خبرة (١٢) سنة، تخصص صعوبات تعلّم، الابتدائية النموذجية الثانية بجدة.

أ- **صدق المحكمين:** تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية وطرق تدريسها؛ وذلك للحكم على دقة صياغة الأسئلة ووضوحها، وتم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون.

ب- **التجريب الاستطلاعي للاختبار:** هدفت التجربة الاستطلاعية للاختبار إلى التأكد من صدق الاختبار، وثباته، ومعرفة سهولة مفرداته، وتحديد زمنه؛ ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، بلغ عددها (١٢) تلميذاً – بخلاف عينة البحث الأصلية – وتم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار، وذلك بعد مرور خمسة عشر يوماً، وباستخدام معادلة بيرسون وُجِد أن معامل ثبات الاختبار (٠,٨٨) مما يشير إلى درجة مقبولة من الثبات.

- **سهولة مفردات الاختبار:** بحساب معامل السهولة لأسئلة الاختبار تبين أنه يتراوح ما بين (٠,٦٠-٠,٨٤) وتعد هذه النسبة مقبولة، حيث من المفترض في مثل هذه الاختبارات أن تتسم أسئلتها بالوضوح والسهولة؛ مراعاة لعينة الدراسة.
- **تحديد زمن الاختبار:** تم تحديد زمن الاختبار التقريبي من المعادلة التالية: زمن الاختبار المناسب = زمن إجابة أول تلميذ + زمن إجابة آخر تلميذ وبذلك أمكن تحديد الزمن الكلي للاختبار فكان (٣٠) دقيقة، بالإضافة إلى خمس دقائق هي زمن إلقاء التعليمات.

طريقة تصحيح الاختبار وتقدير الدرجات:

بلغ عدد فقرات الاختبار (١٠) فقرات، بواقع سؤالين لكل مهارة، وقد أُعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفراً للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (١٠) درجات، والدرجة الصغرى صفراً.

رابعاً: إعداد دليل المعلّم:

يعتبر دليل المعلم مرشداً يتم من خلاله الوصول إلى الغاية المنشودة، ومعرفة مدى نجاحه في العمل؛ لأنه يجعل عملية التدريس عملية منظمة، وقد سار إعداد دليل المعلم وفق الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من الدليل

٢- مقدمة عن صعوبات القراءة، وكيفية تشخيصها.

٣- قائمة مهارات القراءة الجهرية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

٤- قائمة بصعوبات القراءة الجهرية التي يعاني منها التلاميذ عينة الدراسة.

٥- قائمة بمهارات الفهم القرائي (الحرفي المباشر) المراد تنميته عند عينة الدراسة.

٦- الأهداف الإجرائية لطريقة التعامل مع القلم الإلكتروني القارئ.

٧- محتوى البرنامج المقترح.

صدق الدليل:

تم عرض الدليل في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين؛ لإثرائه بالتعديلات المناسبة، وفي ضوء مقترحات السادة المحكمين، تم تعديل ما أمكن تعديله من حذف أو إضافة أو إعادة صياغة.

خامساً: القلم الإلكتروني القارئ، ومحتوياته:

بحث الباحث كثيراً ـ حسب استطاعته ـ على كتب عربية استخدمت القلم الإلكتروني القارئ، ـ كما هو الحال مع القرآن الكريم ـ فلم يجد سوى مجموعتين؛ المجموعة الأولى ممثلة في إصدار مؤسسة (أنا أتعلّم) والتي كتبت على منتجها "القلم الناطق منتج عالي التقنية، مصمم لتعليم الصغار والكبار، وهو ثورة في أسلوب التعليم، وتم بعد بحوث لعدة سنوات، وهو يحقق عدة أهداف تعليمية منها: الاستماع، والتدريب، والترجمة، والقصة، والقلم الناطق يجمع بين المتعة والتعليم؛ مما يجعل التعليم تجربة

سهلة" وحوى الإصدار على أربع قصص هي: الدبوس النفيس، وقتل نمرين بسيف واحد، وشجرة الكرز، وسمر تحكي للأصدقاء.

أما المجموعة الثانية، فهي من إصدار مؤسسة (المستقبل الرقمي)؛ حيث أصدرت سلسلة تعليمية شملت (١٠) كتب تعليمية، وقلماً تعليمياً ناطقاً، وذكرت في منتجها أنه يمتاز بكونه ابتكارا جديدا في تعليم الأطفال، وطريقة تعليمية تفاعلية ممتعة، والمفردات والنصوص مُشكّلة تشكيلاً تاماً، وتعلم القراءة والاستماع والمحادثة والنطق السليم، وأن هذا المنتج يناسب الأطفال من سنّ (٣ ـ ١٠) سنوات، وقد اعتمد الباحث على قصص الجزءين الأول والثاني، حيث شمل الجزء الأول على قصص: (الخروج للعب: انهضا ـ في الحديقة العامة ـ الذهاب في نزهة ـ في حديقة الحيوانات) وشمل الجزء الثاني على قصص: (الحياة اليومية: في المتجر ـ العودة إلى المنزل ـ أدرس وألعب ـ في الحمام ـ الذهاب إلى النوم).

وقد تم عرض هاتين المجموعتين على عدد من المحكّمين المختصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لمعرفة مدى مناسبة محتواها لعينة الدراسة، واتفق الجميع على مناسبتها لهم.

تطبيق تجربة الدراسة:

- **عينة الدراسة:** تم اختيار إحدى المدارس الحكومية بمدينة جدة التي تتوافر فيها فصول للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم عشوائياً، ووقع الاختيار على المدرسة النموذجية الثانية، ويبلغ عدد تلاميذ الصف الثالث الابتدائي فيها (١٢١) تلميذاً، ثم تم تحويل عينة الدراسة إلى عينة قصدية، من تلاميذ الصف الثالث بالمدرسة على أنهم تلاميذ لديهم أكبر عدد من صعوبات القراءة؛ حيث بلغ عددهم (٢٥) تلميذاً.
- **وصف عينة الدراسة:** تم ضبط متغيرات الدراسة على النحو التالي:

– من حيث الحالة الصحية: تم إبعاد التلاميذ ذوي العيوب السمعية والبصرية أو ممن لديهم أية أمراض تعوق عملية النطق.

– **من حيث العمر الزمني:** تم التعرف على العمر الزمني لتلاميذ العينة عن طريق سجلات شهادات ميلاد التلاميذ بالمدرسة، وكان أعمارهم تتراوح ما بين (٨–٩) سنوات.

– **من حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي:** يقطن معظم التلاميذ منطقة سكنية واحدة.

– **من حيث المستوى التحصيلي:** تم ملاحظة التقارب بين مجموع درجات تلاميذ العينة في الاختبارات الدورية، والفصلية.

• **مدة تطبيق الدراسة:** استغرق تطبيق الدراسة ثمانية أسابيع، ابتداءً من يوم السبت الموافق ١٤٣٤/٢/٢٤هـ وانتهى يوم الأربعاء الموافق ١٤٣٤/٤/٢٥هـ.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المرتبطة بالتساؤل الأول والثاني من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: "ما أبرز صعوبات القراءة الجهرية التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي"؟

وينص السؤال الثاني على: "ما مهارات الفهم القرائي (المستوى الحرفي المباشر) المناسبة لتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي"؟

وقد تم الإجابة عن هذين السؤالين ضمن إجراءات الدراسة.

ثانياً: اختبار فروض الدراسة:

أ. النتائج المرتبطة بالفرض الأول:

ينص الفرض الأول على ما يلي: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (عينة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في علاج صعوبات القراءة الجهرية".

وللتأكد من صحة الفرض تم تطبيق اختبار القراءة الجهرية قبل وبعد التجربة (استخدام القلم الإلكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة)، وبعد تحليل النتائج إحصائياً باستخدام اختبار (ت) تم التوصل إلى النتيجة التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١) نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الجهرية

نوع القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
قبلي	25	15.9600	5.23991	.59000	24	غير دالة
بعدي	25	16.8400	5.24150			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) لحساب الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بلغت (٠,٥٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فاعلية لاستخدام القلم الإلكتروني القارئ في علاج بعض صعوبات القراءة الجهرية التي اشتمل عليها الاختبار.

وبالنتيجة السابقة يتم قبول الفرض الصفري السابق؛ حيث لم توجد فروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي في مهارات القراءة الجهرية.

ولكون النتيجة السابقة قد تناولت مهارات القراءة الجهرية إجمالاً، وتحقيقاً للتفصيل في تناول النتيجة، فقد تم حساب الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ على المهارات الفرعية التي تناولها اختبار القراءة الجهرية، وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٢) نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة الجهرية تفصيلاً

المهارة	نوع القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الإضافة	قبلي	25.00	1.88	1.05	2.09	24.00	غير دالة
	بعدي	25.00	2.52	1.19			
الحذف	قبلي	25.00	2.60	1.00	0.14	24.00	غير دالة
	بعدي	25.00	2.56	1.00			

المهارة	نوع القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الإبدال	قبلي	25.00	2.60	1.08	0.14	24.00	غير دالة
	بعدي	25.00	2.64	0.95			
الحركات	قبلي	25.00	1.76	1.23	1.26	24.00	غير دالة
	بعدي	25.00	2.16	0.99			
التقطع	قبلي	25.00	1.84	1.07	0.13	24.00	غير دالة
	بعدي	25.00	1.88	1.13			
التميز بين نوعي أل	قبلي	25.00	3.36	0.91	0.15	24.00	غير دالة
	بعدي	25.00	3.32	1.03			
الضبط	قبلي	25.00	1.92	0.95	0.72	24.00	غير دالة
	بعدي	25.00	1.76	0.88			

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة الجهرية جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وهو ما يشير إلى عدم وجود فاعلية في استخدام القلم الإلكتروني القارئ في تنمية أي من هذه المهارات، وبذلك يمكن أيضاً قبول الفرض الصفري السابق فيما يتعلق بالمهارات الفرعية للقراءة الجهرية تفصيلاً، حيث لا يوجد فرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لكل مهارة من مهارات القراءة الجهرية التي اشتمل عليها الاختبار.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن اهتمام التجربة قد ركز على علاج مظاهر صعوبات القراءة الجهرية، ولم يتطرق لمسببات هذا الضعف، وعلى هذا تؤكد هذه الدراسة على أن التصدي لعلاج صعوبات تعلم مهارات القراءة يجب أن يأتي في إطار متكامل بين علاج المظاهر ومسببات صعوبات القراءة الجهرية خصوصاً، والمهارات اللغوية بشكل عام.

كما يمكن تفسير النتيجة السابقة أيضاً بأن المستحدثات التكنولوجية إن لم يتم توظيفها في نطاق إستراتيجية تدريسية أو تدريبية واضحة، قد لا تأتي بالنتيجة المرجوة

منها، فليس بالضرورة أن تؤتي المستحدثات التكنولوجية أُوكلها بالاعتماد عليها كسياق في حد ذاته يؤدي إلى تنمية المهارات المستهدفة، وهذه أيضاً رؤية تؤكد عليها نتائج هذه الدراسة.

ب- النتائج المرتبطة بالفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (عينة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي في اختبار مهارات الفهم القرائي".

وللتأكد من صحة الفرض الثاني تم تطبيق اختبار الفهم القرائي على المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً، وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي، والجدول الآتي يوضح هذه النتائج:

جدول(٣) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية

نوع القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
قبلي	25	5.1200	2.31517	.93000	24	غير دالة
بعدي	25	4.5200	2.18174			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي على اختبار الفهم القرائي بلغت (٠,٩٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى عدم فاعلية استخدام القلم الإلكتروني القارئ في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتأكد من تأثير استخدام القلم الإلكتروني القارئ في تنمية الفهم القرائي على مستوى المهارات الفرعية التي اشتمل عليها اختبار الفهم القرائي، تم حساب الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي في المهارات الفرعية التي اشتمل عليها اختبار الفهم، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) اختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي في المهارات الفرعية التي اشتمل عليها اختبار الفهم

المهارة	نوع القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
إدراك المعلومات المباشرة في النص	قبلي	25	1.6800	.47610	0.99	24.00	غير دالة
	بعدي	25	1.5200	.65320			
تحديد معنى كلمة في سياق	قبلي	25	1.1200	.60000	0.934	24.00	غير دالة
	بعدي	25	.9600	.61101			
تحديد مضاد كلمة في سياق	قبلي	25	.5200	.65320	0.729	24.00	غير دالة
	بعدي	25	.4000	.50000			
تحديد أفكار رئيسة للنص	قبلي	25	.7200	.79162	0.379	24.00	غير دالة
	بعدي	25	.6400	.70000			
وضع عناوين مقترحة للنص	قبلي	25	1.0800	.70238	0.469	24.00	غير دالة
	بعدي	25	1.0000	.64550			

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ت) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في المهارات الفرعية للفهم القرائي التي اشتمل عليها الاختبار جميعها كانت غير دالة

إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى أن استخدام القلم الإلكتروني القارئ لم يكن فاعلاً في تنمية مهارات الفهم القرائي التي اشتمل عليها تفصيلاً.

وبالنتيجة السابقة يتم قبول الفرض الصفري السابق؛ حيث لا توجد فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي.

ويمكن تفسير النتيجة السابق عرضها بالنتيجة التي أوضحتها نتائج اختبار (ت) في الفرض الأول؛ حيث إن هناك ضعف وصعوبات قرائية تتعلق بالقراءة الجهرية، وهذا بدوره يؤدي إلى ضعف في مستوى مهارات الفهم القرائي، وهذا يؤكد على العلاقة الارتباطية بين مهارات الفهم والمهارات الأساسية للفهم القرائي، بالإضافة إلى ضعف الاهتمام بالعمليات المعرفية المعينة على الفهم لدى هذه الفئة من التلاميذ، حيث إن أغلب جهد المعلم والتلميذ يُستنفذ في تحسين القراءة دون الاهتمام لما تحمله من معارف، ومعاني، ومعلومات.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً بطبيعة استخدام القلم الإلكتروني القارئ الذي تهتم بعمليات نطق الكلمات، دون تناول للمعاني والتركيب المعنوي للجمل، وهي المهارات التي ترتبط بعمليات الفهم ارتباطاً مباشراً.

وبناءً على النتائج السابقة، فقد خلصت الدراسة إلى إبراز بعض الصعوبات القرائية التي تواجه تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وحاولت تبني إحدى الطرق العلاجية الجديدة من خلال استخدام القلم الإلكتروني القارئ، وتوصلت الدراسة إلى عدم فاعلية القلم الإلكتروني القارئ في علاج الصعوبات القرائية لعينة الدراسة، كما خلصت الدراسة إلى تحديد أبرز مهارات الفهم القرائي ـ عند المستوى الحرفي المباشر ـ لذات العينة، وحاولت تنمية هذه المهارات من خلال تعامل التلاميذ عينة الدراسة مع القلم الإلكتروني القارئ، واتضح من نتائج الدراسة أن القلم الإلكتروني القارئ لم يكن له أية فاعلية في تنمية هذه المهارات.

ويتّضح أخيراً أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة Thurlow et al (2010) التي لم تثبت فاعلية للقلم الإلكتروني القارئ في تنمية مهارتي القراءة والفهم، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة Higgins & Raskind (2005) وغالب نتائج دراسة Johnson (2008) التي أثبتت فاعلية للقلم الإلكتروني القارئ في تنمية مهارتي القراءة والفهم.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة الكشف المبكر عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وذلك في السنوات الأولى من حياة التلميذ؛ حتى يتسنى وضع العلاج المناسب للصعوبة التي يعاني منها.
- الاستفادة من التقنيات الحديثة التي يمكن أن تساعد في طلاقة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة، والتعرف والفهم لما يقرؤون.
- عقد الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية التي تساعدهم في الكشف المبكر للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة.
- تفعيل دور مختصي صعوبات التعلّم في المدارس، وتفعيل فصول صعوبات التعلّم التي يقومون بالإشراف عليها.
- الاهتمام بتنوّع البرامج، والإستراتيجيات، وطرائق التدريس المقدّمة لعلاج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة.
- تبني وزارة التربية والتعليم المبادرات العلمية التقنية التي تساعد في علاج الصعوبات القرائية.

مقترحات الدراسة:

١) القيام بدراسة مماثلة على تلاميذ ذوي صعوبات القراءة في صفوف دراسية أخرى.

٢) دراسة فاعلية القلم الإلكتروني القارئ على الطلاقة والفهم القرائي لدى مجموعتين.

٣) دراسة عن مدى إلمام معلمي اللغة العربية بمظاهر الصعوبات القرائية لدى التلاميذ.

* * *

مراجع البحث

١. إدريس، نيفين أحمد (٢٠٠٤م): فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي للغة في علاج صعوبات بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنيا.

٢. حسين، سعاد جابر (٢٠٠٧م): فاعلية برنامج قائم على استخدام الشبكة الدولية الإنترنت لتدريب معلمي اللغة العربية على كفايات تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها لديهم، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، أسوان، جامعة الوادي.

٣. الحكيمي، جليلة محمد (٢٠٠٥م): "الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع الأساسيين في اليمن"، المؤتمر العملي الخامس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بالدول العربية من الواقع إلى المأمول) في الفترة من ١٣ – ١٤ من يوليو، ا لمجلد الثاني، ص ص ١٧٧–١٩١.

٤. خليل، حسام عباس (٢٠٠٦م) :"فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلّم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٥. راشد، حنان مصطفى (٢٠٠٧م): برنامج مقترح لعلاج الصعوبات القرائية في التعرف والنطق والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي السابع، صعوبات تعلّم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج.

٦. الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٢م): "المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعرف والتشخيص والعلاج"، القاهرة، دار الجامعات للنشر والتوزيع.

٧. الزيني، محمد السيد (٢٠١١م): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على الترميز اللوني واستخدام القلم الإلكتروني الناطق في تنمية مهارات التلاوة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، مجلة العلوم التربوية، مصر، مج ١٩، ع ٤، ص ص ١٢٧ – ١٦٧

٨. السرطاوي، زيدان أحمد (٢٠٠٦م): تقييم صعوبات التعلم في القراءة، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، ١٩ – ٢٢نوفمبر، الرياض.

٩. السعيد، حمزة (٢٠٠١م): صعوبات تعلم القراءة: مظاهرها ـ أسبابها ـ طرق تشخيصها، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (١٤٠) السنة (٣١) ص ص ١٧٨ – ١٨٧.

١٠. السيد، رأفت رخا (٢٠٠٣م): "صعوبات القراءة: تعريفها وأنماطها"، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة القاهرة.

١١. سليمان، السيد عبدالحميد (٢٠٠٥م): صعوبات فهم اللغة: ماهيتها وإستراتيجياتها، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٢. سليمان، محمود جلال الدين (٢٠٠٦م) :"دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة"، مجلة القراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الأول، ص ص ١٣١–١٨٣.

١٣. شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣م) :معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

١٤. الصادق، أميمة رياض (٢٠١٠م):فاعلية استخدام إستراتيجيات متعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي دكتوراه كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٥. عبدالحليم، محمد رياض (٢٠٠٩م) :استخدام إستراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي، المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢٥)، العدد الثاني.

١٦. عطا الله، عبد الحميد زهري (٢٠٠٣م) :"برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الخامس والعشرون، ص ص ١٩٥ – ٢٣٤.

١٧. غنيم، عائشة عبدالقادر حسن (٢٠٠٢م): "الألعاب التربوية اللغوية وأثرها في معالجة الصعوبات القرائية والكتابية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في الأردن"، رسالة ماجستير غير منشورة، السودان: جامعة الفاشر، كلية الدراسات العليا.

١٨. اللبودي، منى إبراهيم (٢٠٠٤م): تشخيص بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وإستراتيجية علاجها، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ٩٨ أكتوبر.

١٩. مدبولي، حنان مصطفى (٢٠٠٧م): برنامج مقترح لعلاج الصعوبات القرائية في التعرف والنطق والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري المجلد الأول، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص، ١٠: ١١ يوليو.

٢٠. مؤتمر "صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج" :، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ١٠–١١ يوليو (٢٠٠٧م).

٢١. المؤتمر العلمي الحادي عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة : "معلم القراءة بين مهام التعليم ومواجهة صعوبات التعلم في الوطن العربي"٢٠-٢١ يوليو (٢٠١١م).

٢٢. الميلادي، عبدالمنعم: (٢٠٠٨م): صعوبات التعلم، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية.

٢٣. الناقة، محمود كامل، وحافظ، وحيد السيد (٢٠٠٢م): تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته، الجزء الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٤. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (٢٠٠٥م): الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان: مظاهره، أسبابه، ومقترحات علاجه.

25. Aarnoutse .C. & Leeuwe .J. (2000). Development of poor and better Readers during the elementary school. Educational Research and Evaluation .6(3). 251-278.

26. Al Otaiba،S. & Fuchs،D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. Remedial and Special Education،23،300 – 316.

27. Alotaiba،S. & Togesen،J. (2007). Effects from intensive standardized kindergarten and first-grade interventions for the prevention of reading difficulties. In S. Jimerson،M. Burns،& A. Van der Heyden (Eds.)،the handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention (pp. 212-222). New York: Springer.

28. Catts،H. W. ،Hogan،T. P. ،& Fey،M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. Journal of Learning Disabilities،36،151-164.

29. Chard،D. ،Katterlin-Geller،L. ،Baker،S. ،Doabler،C. & Apichatabutra،C. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: status of the evidence. Exceptional Children،75(3)،263-281.

30. Harding،Leonora (1986) Learning Disabilities in the Primary Classroom، London ، United Kingdom،Taylor & Francis Ltd.

31. Higgins،E. L. ،& Raskind،M. H. (2005). The compensatory effectiveness of the Quictionary Reading Pen II on the reading comprehension of students with learning disabilities. Journal of Special Education Technology،20(1)، 31-40.

32. Johnson،Lan (2008) Does the Oxford Reading Pen Enhance Reading Accuracy and Comprehension for Students with Reading Difficulties in a Classroom Environment? Kairaranga،v9 n1 p36-43.

33. Moorman،Amanda; Boon،Richard T.; Keller-Bell،Yolanda; Stagliano، Christina & Jeffs،Tara. (2010) Effects of Text-to-Speech Software on the Reading Rate and Comprehension Skills of High School Students with Specific Learning Disabilities،Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal،v16 n1 p41-49.

34. Thurlow،M،Moen،R،Lekwa,A،& Scullin،S (2010) Examination of a Reading Pen as Patrial Auditory Accommodation for Reading Assessment. Minneapolis،MN: University of Minnesota،Partnership for Accessible Reading Assessment.

35. Trogesen،J. (2000). Individual difference in response to early interventions in reading: The lingeving problem of treatment resisters. Learning Disabilities Research & Practice،15(1)،55-64.

* * *

- *Reading weaknesses in the first years of elementary school in Oman: Manifestations, causes, and treatment suggestions*. (2005). Ministry of Education in Oman.
- ShaHaatah, H., & Al-Najjaar, Z. (2003). *Lexicon of educational and psychological terms*. Cairo: Al-Daar Al-MiSreyyah Al-Lubnaaneyyah.
- Sulaymaan, A. (2005). *Languagecomprehension difficulties:Essence and strategy*. Cairo, Daar Al-FikrAl-Arabi.
- Sulaymaan, M. (2006). Role of acoustic awarenesstraining in treating some reading difficulties. *Journal of Reading and Literacy*, *1*, 131-183.
- The conference on difficulties of learning how to read: Prevention, diagnosis and treatment. (2007). *The Egyptian Association for Reading and Literacy*,Ain Shams University.
- The eleventh conference of the Egyptian Association for Reading and Literacy: Teaching Obligations and Facing Learning Difficulties in the ArabWorld. (2011).

* * *

- ATa Allah, A. (2003). A suggested program in linguistic games to treatreading weakness among third grade students. *Journal of Reading and Literacy*, (25), 195-234.
- A-Zayni, M. (2011). Efficiency of a suggested strategy based on color coding and usage of e-reading pen in developing recitation skills among middle school students. *Journal of Educational Sciences*, *19*(4), 127-167.
- Edrees, N. (2004). *Efficiency of a program based on whole language approach in treating reading and writing difficulties among third grade students* (Unpublished Doctoral Dissertation). Minia University.
- Ghunaym, A. (2002). *Educational and linguistic games and their impact on treating fourth grade female students with writing and reading difficulties in Jordan* (Unpublished Masters' Thesis).University of Al Fashir, Sudan.
- Hussayn, S. (2007). *Efficiency of a program based on the usage of the international web "the internet" to develop the competence of Arabic language teachers in identifying reading difficulties and treating them* (Unpublished Doctoral Dissertation). South Valley University, Aswan.
- Khaleel, H. (2006). *Efficiency of a suggested program to treat reading difficulties in Arabic among third grade students* (Unpublished Masters' Thesis). The Institution of Educational Studies and Research, Cairo University.
- Madbouli, H. (2007). A suggested program to treat reading difficulties in recognition, pronunciation and comprehension among fourth grade, Al-Az-hary students. *The Seventh Conference of the Egyptian Association for Reading and Literacy, 1*.
- Raashid, H. (2007). A suggested program to treat reading difficulties in recognition, pronunciationand comprehension among fourth grade Al-Az-hary students. *The Seventh Conference of the Egyptian Association for Reading and Literacy*.

List of References:

- AbdulHaleem, M. (2009). Using the strategy of reading repetition to increase fluency and its impact on third grade students with reading difficulties in recognition, comprehension, and motivation towards reading. *Scientific Journal*, *25*(2).
- Al-Hakeemi, J. (2005). Common mistakes in vocal reading among third and fourth grade students in elementary schools in Yemen. *The Fifth Conference of the Egyptian Association for Reading and Literacy*,*2*, 177-191.
- Al-Luboudi, M. (2004). Diagnosing some of writing and reading difficulties among elementary students and their treatment strategy. *Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods*, (89).
- Al-Meelaadi, A. (2008). *Learning disabilities*. Mu'assasatShabaab Al-Jaami'ah Al-Iskandareyyah.
- Al-Naaqah, M., &Haafizh, W. (2002). *Introductions and techniques in teaching Arabic language in public schools*. Ain Shams University.
- Al-Sa'eed, H. (2001). Reading difficulties: Manifestations, causes and methods of diagnosis. *Journal of Education*, (140), 178-187.
- Al-Saadiq, U. (2010). *Efficiency of using several strategies in treating reading and writing difficulties among fifth grade students* (Doctoral Dissertation). Ain Shams University.
- Al-SarTaawi, Z. (2006). Evaluation of learning difficulties in reading. *World Congress on Learning Disabilities*, Riyadh.
- Al-Sayyed, R. (2003). *Reading difficulties: Definition and styles* (Doctoral Dissertation). Cairo University.
- Al-Zayyaat, F. (2002). Learning disabled children with superior intelligence: Recognition, diagnosis, and treatment. Cairo: Daar Al-Jaami'aat.

Efficiency of the E-Reading Pen in Treating Some of the Reading Aloud Difficulties and Developing Reading Comprehension Skills amongst Third GradePrimarySchoolStudents with Reading Difficulties

Dr. KhaalidKhaaTir Al-Ubaydi
Department of Curricula and Teaching Methods
College of Education - Umm Al-Qura University

Abstract:

The objective of this study is to recognize the efficiency of the e-reading pen in treating some of the vocalized reading difficulties. In addition, developing reading comprehension amongst the third grade students who have reading difficulties. Therefore this study started by listing the most significant reading difficulties that the students face, and listing the most prominent reading comprehension skills (a literal direct level) appropriate for them. After adjusting the procedures of the study, 25 students were chosen to experience the e-reading pen. They have been trained to use it correctly in order to assure its efficiency. After a statistical treatment using the t-test, the study has shown that the electronic pen has no effect what so ever on the 25 students in treating some of the vocalized reading difficulties or improving their reading comprehension skills. In conclusion, the study shared some recommendations and future suggestions.