الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي

- دراسة ميدانية بمدينة ورقلة –

زبيدة بيوض(طالبة دكتوراه)
أ.د.نادية بوضياف بن زعموش
جامعة قاصدي مرباح ورقلة(الجزائر)
مخبر جودة البرامج الخاصة والتعليم المكيف

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي، والكشف عن أثر متغيري (الجنس وعدد سنوات الإعادة)على مستوى الفهم القرائي، حيث تكونت عينة الدراسة من (50) تلميذا وتلميذة، وقد تم تطبيق مقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال واختبار رسم الرجل للذكاء لتحديد العينة ومن ثم طبق اختبار الفهم القرائي المصمم لهذا الغرض، وقد بين التحليل الاحصائي أن مستوى الفهم القرائي لدى أفراد العينة منخفض، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الفهم القرائي لدى أفراد العينة باختلاف الجنس (ذكور / إناث) في حين أثبتت وجود فروق دالة إحصائيا باختلاف عدد سنوات الإعادة(سنة / سنتين / ثلاث سنوات فأكثر)، وتمت مناقشة النتائج في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي / بطيئي التعلم.

Abstract :

The current study aimed to find out the reading comprehension level of the slow learner pupils in the fourth year in of primary school, and to reveal the differences in the reading comprehension level refer to(the sex and to the number of repeating the year), the study sample consisted of (50) pupils, the Weschsler Intelligence Scale for Children and Drawing a man test of goodenought were applied to select the sample ; then a comprehension reading test of our own preparation was applied, the statistical analysis has shown that the reading comprehension level of theslow learner pupils was low, and has shown also that there was no differences in the reading comprehension refer to the sex,While it provedthe existence of differencesrefer to thenumber of repeating the year (one year, two years, three years and more), the debate of the study results was done according to the previous studies.

Key words: Reading Comprehension /the slow learner.

مشكلة الدراسة:

تتعرض العملية التعليمية في المدرسة الحديثة إلى العديد من المشكلات التي تعيقها عن بلوغ أهدافها ومن أبرز هذه المشكلات التحصيل الدراسي، هذه المشكلة التي يعاني منها شريحة لا يستهان بها من التلاميذ في كل دول العالم - المتقدمة منها وغير المتقدمة - إلا أنها تختلف من حيث شكلها وحدتها وكذا العوامل المتسببة فيها، ومن أهم هذه العوامل افتقار التلميذ إلى المهارات الأساسية التي تقوم عليها؛ ولا تقوم إلا بها عملية التعلم في جميع المراحل التعليمية ألا وهي مهارات الحساب والكتابة والقراءة، وهذه الأخيرة تعتبر الأهم، حيث لا يخفى على أحد أهمية القراءة في مختلف جوانب حياة الأفراد والجماعات، ولا أدل على عظيم هذه الأهمية أنها أول ما استهل به الوحي الإلهي على سيد الخلق محمد - صلى الله عليه وسلم - بقوله تعالى: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ «اقْرَأْ باسْمَ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)» صدق الله العظيم، سورة العلق، الآيات (1 - 5)، حيث جاء الأمر بالقراءة وقرنها بالتعلم، ذلك لأن تعلم القراءة ليس لذاتها فحسب ولكن لغيرها أيضا من أصناف المعرفة، والقصور في مهارات القراءة يؤثر ليس على التحصيل في مادة القراءة فقط وإنما يؤثر على التحصيل في مواد أخرى ذلك باعتبار أن القراءة بمهاراتها المختلفة لا غنى للتلميذ عنها، وكلما زادت قدرة التلاميذ القرائية زاد استيعابهم وفهمهم لكل ما يقرؤون.

وفي هذا الصدد يشير كل من محمود الناقة ووحيد حافظ (2002) إلى أهمية دور القراءة في حياة المتعلم وذلك لكونها من بين أهم مهارات اللغة وإحدى لبنات العملية التعليمية التعلمية، فهي بوابة التعلم في كل الميادين كما أنها من أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي للفرد، فالمعرفة التي تعطيها القراءة ذات أثر كبير في تكوين شخصية الفرد الناضجة والمتكاملة، كما أنها وسيلة من وسائل الاستماع وأداة من أدوات حل المشكلات وحافز من حوافز التفكير الإبداعي. (الناقة وحافظ، 2002، 52)

في نفس السياق يعتبر عبد الله (1997) القراءة وسيلة للتوافق الشخصي والاجتماعي، حيث تساعد على اكتساب القيم والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوبة وتعد أيضا أحد العوامل الأساسية في استمرارية التعليم، وخلق الدافعية للإنجاز والتحصيل، ويمثل الفشل فيها عقبة يترتب عليها الرغبة في ترك المدرسة وازدياد نسبة التسرب. (عبد الله، 1997، 63)

والجدير بالذكر هنا أن الاهتمام بتعليم القراءة وإتقانها في المرحلة الابتدائية أمر طبيعي لكونها - أي القراءة - المدخل الطبيعي للتعلم إذ أن نجاح المتعلم وتقدمه في المواد الدراسية كافة يتوقفان على قدرته القرائية، ولذا نجد أنها ليست مادة ذات محتوى محدد يمكن أن تدرس منفصلة كأغلب المواد بل هي جزء أساس من كل المواد الدراسية الأخرى، ووسيلة تسهل العديد من أنواع التعلم. (زاير وعايز: 2011، 385)

ذلك لأن الفهم القرائي يعد الغاية الرئيسية والهدف الأسمى من القراءة، أي القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص المكتوب، وبدون الفهم تصبح عملية القراءة بلا جدوى، بل إن الفهم هو المنطق المعقول من القراءة. ولقد أكدت بحوث علم الأعصاب وتصوير المخ أن عملية تكوين الكلمة عملية آلية وتلقائية مسؤول عنها بشكل مباشر مناطق محددة من المخ، في حين أن عملية تشكيل المعنى مسؤول عنها مناطق أخرى محددة في المخ، وتحتاج إلى عملية الانتباه. (طلبة، 2013، 143)

حيث يرى كينتش (Kintsch,1988)أن "الفهم القرائي هو بناء للمعنى، وإنشاء للتمثيلات والتصورات الذهنية بشكل متماسك ومتكامل للمعنى في ذاكرة القارئ، ليفهم النص القرائي، ويتعلم منه العديد من الخبرات، ولذا أطلق عليه النموذج البنائي التكاملي لفهم النص". (عبد الباري، 2010، 27)

وقدعرّف الحلاق (2010) الفهم القرائي بأنه"عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة أو فهم معنى الجملة أو فهم معنى الفقرة وتمييز الكلمات وإدراك المتعلقات اللغوية". (الحلاق، 2010، 204)

ولذلك فقد اهتم العديد من الباحثين والدارسين بإجراء دراسات حول موضوع الفهم القرائي من بين هذه الدراسات نجد دراسة بلجرين (Pilgreen, 1994) التي هدفت إلى تقييم فعالية برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة ومعرفة مدى تأثيره على مهارة الفهم القرائي لدى الطلاب من ذوي المستوى المتوسط ممن يحتاجون إلى مساعدة تم اختيارهم من مدرستين ثانويتين من مدارس لوس أنجلوس الأمريكية، حيث أشارت نتائج الطلاب على اختبار فهم المقروء في القياس القبلي إلى ضعف مستواهم في مهارة الاستيعاب.

كما هدفت دراسة متيف(Mitev, 1994) إلى استكشاف مدى فعالية برنامج للقراءة الصامتة في نمو مهارات الفهم القرائي ونمو المفردات بالنسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، حيث أثبتت نتائجهم على الاختبار القبلي في الفهم القرائي انخفاض مستوى الفهم لديهم. (أورد في: الراشد، 2001)

بينما هدفت دراسة تامارا (Tamara, 2011) إلى الكشف عن العلاقة بين إستراتيجية ما وراء المعرفة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، حيث أشارت درجات أفراد العينة على اختبار الفهم القرائي إلى أنهم يعانون من مشكلات في الفهم. (أورد في: أبو علام والدرس وإبراهيم، 2014)

بالإضافة إلىدراسة محمود مصطفى (2012) التي هدفت إلى علاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي باستخدام إستراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتيا، حيث أكدت درجات التلاميذ على اختبار الفهم القرائي وجود ضعف في مهارة فهم المقروء. (أورد في: أبو علام وآخرون، 2014)

وهذا الاهتمام بالفهم القرائي يعكس أهميته وأهمية العمليات العقلية التي تساهم في تحقيقه مع محاولة الكشف عن مستوى هذا الفهملدى التلاميذ عموما وفي مختلف المستويات، فما بالك بالتلاميذ بطيئي التعلم الذين يتواجدون في الفصول الدراسية العادية مع التلاميذ العاديين بالرغم من الخصائص الأكاديمية التي تميز وتيرة تعلمهم عن زملائهم.

حيث تعرف رجاء أبوعلام ونادية شريف التلاميذ بطيئي التعلم بأنهم "التلاميذ الذين تقع نسبة ذكائهم بين 70 و84 ويطلق عليهم أحياناً الفئة الحدية، وهم أقرب إلى العاديين من حيث القدرة على المواءمة إلا أن قدراتهم على التعلم محدودة ". (أبوعلام والشريف، 1995، 200)

ويشير مصطلح بطيئي التعلم إلى فئة من التلاميذ الذين لا يتعلمون القراءة والكتابة بنفس سرعة أقرانهم أو بنفس السرعة التي يتوقعها منهم معلموهم، إذ يقول برنان (Brennan, 1974) أن الطفل بطيء التعلم يكون بطيء النمو العقلي وضعيف الإدراك فهو بذلك يحتاج إلى تعديل وتطوير تربوي لمقابلة حاجاته الأكاديمية، وهذا يعني أنه يحتاج لتربية مصححة Corrective Education مصممة لتجاوز الفجوة في معارفهم وخبراتهم ومهاراتهم، والتي تجعل من إمكانيات تعلمهم محدودة، كما يحتاج إلى تربية علاجية Remedial Education مصممة لحذف أو تطويق ضعف قدرات التعلم الناشئة من عدم الكفاءة أو الفشل في الجهاز الحركي الإدراكي(Brennan, 1974, 45)، ومن بين الدراسات التي تناولت هذه الفئة بالدراسة نجددراسة هاردن (Hardin, 1987) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج علاجي لمشكلة الضعف في القراءة لدى طلبة الصف السابع والثامن، اعتمد البرنامج على سياسة إبقاء الطالب في صفه أكثر من سنة دراسية ليسهل متابعته لإتقان مهارات القراءة، كما اعتمد على تقنيتي التعزيز الإيجابي وتكلفة الاستجابة، حيث أظهرت نتائج التساؤل الاستكشافي أن أفراد العينة يعانون من ضعف في مهارات القراءة، كما أظهرت نتائج القياس البعدي عقب تطبيق البرنامج تحسنا في رفع مستوى التحصيل وبخاصة القراءة عند الطلبة بطيئي التعلم. (منسي، 1992، 19)

كما نجد دراسة وولكر (Walker, 1988) التي هدفت إلى تحديد الطلبة بطيئي التعلم في مادة القراءة، حيث أشارت النتائج إلى أن هناك مجموعة من الطلبة بطيئي التعلم معدل علاماتهم في القراءة ضعيف جدا مقارنة بالطلبة

العاديين، وأوصت هذه الدراسة بإجراء دراسات أخرى لحل هذه المشكلة عن طريق حجزهم سنة أخرى في صفوفهم الدراسية (منسي، 1992، 20)، وبما أن الفهم القرائي أهم مهارات القراءة وأهم أهداف تعليمها، والضعف فيه لا يؤثر على التحصيل في مادة القراءة فحسب بل يتعداه إلى التأثير على التحصيل في مواد أخرى، وبما أن التلاميذ بطيئي التعلم أكثر فئة عرضة لمثل هذه المشكلة الأكاديمية، أضحى من الضروري الاهتمام بمستوى الفهم القرائي لديهم، وبناء على ذلك جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في أقسام السنة الرابعة ابتدائي وذلك بطرح التساؤلات التالية:

1 - تساؤلات الدراسة:

- ما مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في أقسام السنة الرابعة ابتدائي؟
- هل توجد فروق في مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي باختلاف الجنس (ذكور/ إناث)؟
- هل توجد فروق في مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي باختلاف عدد سنوات الإعادة (سنة / سنتين / ثلاث سنوات فأكثر)؟

2 - فرضيات الدراسة:

- نتوقع أن يكون مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في أقسام السنة الرابعة ابتدائي ضعيفا.
- لا توجد فروق في مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي باختلاف الجنس (ذكور / إناث).
- لا توجد فروق في مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي باختلاف عدد سنوات الإعادة (سنة / سنتين / ثلاث سنوات فأكثر).

3 - أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- قياس مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.
- معرفة الفروق بين التلاميذ ذكور وإناثفي مستوى الفهم القرائي.
- إجراء دراسة استطلاعية استكشافية لتصميم برنامج تعليمي علاجي لتنمية مهارة الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي في ضوء نتائج الدراسة.

4 ــ أهمية الدراسة:

- يمكن اعتبار الدراسة الحالية مهمة؛ لأهمية القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي حيث تعتبر هدفا في حد ذاتها قبل أن تكون وسيلة، إذ يؤكد كثير من التربويين المعنيين بتعليم القراءة على أنه إذا لم يصل الطفل إلى مستوى مرض من القراءة في مراحل تعليمه الأولى، يتعذر عليه تحقيق مستوى مقبول من التعليم في المراحل التعليمية التالية، وذلك باعتبار أن مرحلة التعليم الابتدائي قاعدة الهرم التعليمي.
- تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية موضوع بطء التعلم الذي بات يشكل مشكلة حقيقية في الأوساط التربوية والتعليمية والذي لم يحظ بالاهتمام الكافي من قبل ذوي الاختصاص.

5 - حدود الدراسة:

لقد تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة من التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابع ابتدائي في مجموعة من ابتدائيات مدينة ورقلة، وقد بلغ عدد أفراد العينة (50)؛ (28) تلميذا و(22) تلميذة تم اختيارهم عشوائيا عن طريق التشخيص، وذلك في الفترة الزمنية من 2017/09/17 إلى 2017/10/31.

6 - تحديد مصطلحات الدراسة:

يعتبر تحديد المصطلحات في أي بحث أو دراسة علمية أحد المعايير اللازم والواجب توفرها، وفي هذه الخطوة سنقوم بتقديم تعريفات لغوية واصطلاحية وإجرائية لمصطلحات الدراسة.

6 - 1 - الفهم القرائي:

أ - **لغة:1 - فهم:** الفهمُ معرفتك الشيء بالقلب، وفَهِمْتُ الشيء عَقلتَه، وتفَهَّمَ الكلام، فَهِمَه شيئا بعد شيء، وفَهَّمتُ فلاناً أفهَمْتهُ (ابن منظور،240،2005 مادة فهم).

2 - **قرَأَ:** (فعل) قرَأَ يَقرَأ، قِراءةً وقُرْآنًا، فهو قارئ، والمفعول مَقْروء.

قرَأَ الكتابَ ونحوَه: تتبَّع كلماته نظرًا، نطق بها أوْ لا. (ابن منظور، 2005، 546 مادة قرأ)

ب - **اصطلاحا:**عرّف حراحشة الفهم القرائي بأنه"تمكين المتعلم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة والربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقي ومتسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية اليومية". (حراحشة،2007، 79)

يعرفه ماهر شعبان عبد الباري بأنه "عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي؛ بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ مجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم". (عبد الباري ، 2010 ،31)

كما يعرّف الحلاق الفهم القرائي بأنه"عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة أو فهم معنى الجملة أو فهم معنى الفقرة وتمييز الكلمات وإدراك المتعلقات اللغوية". (الحلاق، 2010، 204)

ج - **إجرائيا:** ويعرف الفهم القرائي إجرائيا في الدراسة الحالية بقدرة التلميذ بطيئ التعلم المسجل في السنة الرابعة ابتدائي على اختيار الإجابة المناسبة عن الأسئلة التي تقع في مستويات أبعاد الاختبار التحصيلي للفهم القرائي المعد خصيصا لهذه الدراسة.

6 - 2 - التلميذ بطيئ التعلم:

أ - **لغة:1 - بطأ:** البُطْءُ والإبْطاءُ: نَقِيضُ الإِسْراع. تقول منه: بَطُؤَ مَجِيئُك وبَطُؤَ في مَشْيه يَبْطُؤُ بُطْأً وبِطاءً، وأَبْطَأَ، وتَباطأَ، وهو بَطِيءٌ. (ابن منظور،475،2005 مادة بطأ)

2 - **تعلم**: عَلُّم: (اسم) مصدر تَعَلَّمَ، تَعَلُّمُ الأُمُورِ خَيْرٌ مِنْ جَهْلِهَا: مَعْرِفَتُهَا، إِتْقَانُهَا.

(ابن منظور،2005، 194 مادة تعلم)

ب - **اصطلاحا:** لقد تعددت محاولات علماء علم النفس وعلوم التربية وتباينت في تعريف بطء التعلم، حيث ترى فوزية بنت محمد أن بطء التعلم هو " انخفاض واضح في التحصيل الدراسي للتلميذ ويشمل جميع المهارات الأكاديمية الأساسية، ويمكن التعرف عليه عن طريق قياس القدرة العقلية للتلميذ إذ أنه ناتج عن انخفاض القدرة العقلية". (أخضر،1997، 25)

يعرف "الريحاني" (1981) بطيئي التعلم بأنهم:" أولئك الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (75 - 90) درجة، ولا يعتبرون ضمن فئة المتخلفين عقليا، بل هي فئة يمكن اعتبارها دون معدّل المتوسط في القدرة العقلية"

(عدنان غائب راشد، 2002، 34)

يعرفه "غسان أبو الفخر" (2006)" هو الطفل الذي يعاني من بطء تعلمه قياساً بأقرانه العاديين، وهذا البطء يمكن أن يقاس في حال التدريب على مهارات تعليمية معينة، والطفل الذي يعاني من بطء في التعلم غالبا ما يأخذ زمناً مضاعفاً في أداء المهام التعليمية الموكلة إليه قياساً بما يستغرقه العاديون من الأطفال، وكما نلاحظ فإن المعيار الأساس في تمييز هذا الطفل عن الأطفال الآخرين هو مايستغرقه من زمن في أداء المهام التعليمية".

(أبو الفخر، 2006، 46)

ج - إجرائيا: ولغرض الدراسة الحالية يمكن أن نعرف التلميذ بطيء التعلم بأنه " التلميذ الذي يحصل على درجات تتراوح بين 75- 90 على مقياس وكسلر، ومستوى تحصيله في نشاط القراءة أقل من المتوسط بالنسبة لأقرانه في الصف الدراسي، ويكون قد أعادة السنة مرة واحدة أو أكثر".

الجانب الميداني: بعد طرحنا لمشكلة الدراسة وتعرضنا للخلفية النظرية، سنتطرق إلى الجانب الميداني من خلال عرضنا للإجراءات التطبيقية للدراسة الميدانية والتي تتمثل في المنهج المتبع في الدراسة، العينة التي شملتها الدراسة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، كما سنقوم بعرض وتفسير ومناقشة النتائج المتوصل إليها.

1 - المنهج المتبع في الدراسة: تفرض طبيعة الموضوع على الباحث إتباع منهج معين دون أخر والمنهج المناسب هو المنهج الوصفي لأنه يتلاءم مع أهداف وطبيعة الدراسة الحالية. كون هذا المنهج يقوم بتلخيص الحقائق أو مجموعة من الظواهر التي يمكن أن يرغب الشخص في دراستها. (إبراهيم، 2000، 125)

2 - عينة الدراسة: تعد العينة ضرورية في إجراء البحوث وهذا لغرض تمثيل المجتمع الأصلي أحسن تمثيل. (مزيان، 1999، 95)

حيث تكونت عينة الدراسة الحالية من (50) تلميذا وتلميذة؛ من التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابع ابتدائي من 03 ابتدائيات بمدينة ورقلة كما هو موضح في الجدول رقم (01)، تم اختيارهم عشوائيا عن طريق التشخيص باستخدام أدوات الدراسة المتمثلة في استمارة الخصائص الأساسية لبطيئي التعلم، واختبار وكسلر، واختبار رسم الرجل والاختبار التحصيلي للفهم القرائي.

الجدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد العينة.

المدرسة	القسم	عدد المسجلين	عدد التلاميذ بطيئي التعلم		
			ذكور	إناث	المجموع
ابتدائية شنين مرجان	قسم أ	38	05	03	08
	قسم ب	38	04	03	07
ابتدائية 19 مارس 1962	قسم أ	27	06	05	11
ابتدائية 01 نوفمبر 1954	قسم أ	35	03	04	07
	قسم ب	36	04	04	08
	قسم ج	33	06	03	09
المجموع		207	28	22	50

3 - أدوات الدراسة: اعتمدنا في الدراسة على مجموعة من الأدوات والاختبارات والمتمثلة في استمارة الخصائص الأساسية للتلاميذ بطيئي التعلم، مقياس وكسلر واختبار رسم الرجل لقياس الذكاء، اختبارا التحصيل في الفهم القرائي والبرنامج التجريبي (البرنامج التعليمي العلاجي)، وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الأدوات:

1 - استمارة الخصائص الأساسية للتلاميذ بطيئي التعلم: قمنا بتصميم استمارة خاصة بالخصائص الأساسية للتلاميذ بطيئي التعلم، وذلك بغرض أن تسهل على المعلمين عملية إحالة التلاميذ الذين تتوفر فيهم الخصائص التي تميز أفرد فئة بطيئي التعلم.

وصف الاستمارة: تضمنت الاستمارة 44 بندا، يعبر كل بند عن خاصية واحدة من الخصائص النفسية والسلوكية والأكاديمية التي تميز التلاميذ بطيئي التعلم، المطلوب من المعلم أولا ملأ كل البيانات المطلوبة عن التلميذ، ثم الإجابة عن كل بند بما يناسب أو ما ينطبق على التلميذ بناء على معرفته القوية بالتلميذ وملاحظته الدائمة له في الفصل وفي أثناء أدائه للنشاطات التعليمية التعلمية، والإجابة تكون بوضع علامة (×) أمام البديل المناسب من البدائل المقترحة (دائما، غالبا، نادرا، أبدا) بغرضالوقوف على مستوى وجود الخاصية لدى التلميذ، وبذلك تعطى الأولوية في الاختيار للتلاميذ الذين تتوفر فيهم الخصائص بصفة دائمة أو غالبة.

2 - مقياس وكسلر الذكاء

أولا/ الهدف من الاختبار:يهدف المقياس إلى قياس القدرة العقلية العامة لذكاء الأطفال في سن المدرسة.

ثانيا/ وصف الاختبار:

الإسم العلمي: مقياس وكسلر لذكاء الأطفال Weschsler Intelligence Scale for Children (WISC III)

وقد استخدمنا في هذه الدراسة القسم العملي من الصورة الثالثة للمقياس وذلك لما تتميز به من تطوير في المعايير وتغيير في في بعض الفقرات مراعاة للتغيير في الجانب الحضاري والثقافي للمجتمعات، بالإضافة إلى أنها تعتبر أداة قوية للتشخيص الإكلينيكي وصعوبات التعلم والنشاط الزائد، كما أنها تتمتع بصدق عال ما يجعلها ذات صلاحية وقدرة على تجاوز التمييز الثقافي، فهي مصممة ومطورة لكي تقيس القدرة العقلية لطفل القرن الحادي والعشرين.

3 - اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء:

أولا - الهدف من الاختبار: يهدف المقياس إلى قياس القدرة العقلية العامة لذكاء الأطفال من سن 04 إلى 13 سنة.

ثانيا - وصف الاختبار: اختبار رسم الرجل لجودانف (Goodenough,1926) من الاختبارات الاسقاطية، وهو اختباربسيط جدا تتمثل أدواته في: قلم رصاص مبري جيدا ، وورقة بيضاء غير مخططة، يطلب من الطفل رسم شخص.

4 - اختبار التحصيل في الفهم القرائي: تعد الاختبارات التحصيلية أكثر أساليب التقويم شيوعاً، ولاشك أن لها دوراً مهماً في العملية التعليمية وخاصة في تقويم تحصيل المتعلمين وفي اتخاذ القرارات التربوية، فبناءً على نتائج الاختبارات يسمح بانتقالالطالب من صف لآخر أو بقائه في صفه، وبناءً عليها أيضا يمكنتوجيه الطالب لتخصص دون آخر، وعملية بناء واستخدام الاختبارات التحصيلية تتطلب مهارات متعددة من المعلم، وإتباع خطوات علمية منظّمة في إعدادها وتنفيذها وتصحيحها.

تعريف الاختبار التحصيلي: يعرف الاختبار التحصيلي بأنه الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية معينة أو مجموعة من المواد. (الخضير، 1996، 82)

4 - 3 - 1 - اختبار التحصيل في الفهم القرائي:

أولا/ الهدف من الاختبار:قمنا بتصميم هذا الاختبار بغرض قياس مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.

ثانيا/ وصف الاختبار: تم إعداد الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي في ضوء ما يلي:

- اختيار النص المقروء من موضوع الوحدة الأولى من مقرر مادة اللغة العربية لمستوى السنة الرابعة ابتدائي والذي يدور حول العلاقات الإنسانية والاجتماعية.

- صياغة مفردات الاختبار في ضوء المستويات الثلاثة للفهم القرائي؛ مستوى الكلمة، مستوى الجملة ومستوى الفقرة أو النص. وقد صيغت مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد والإكمال والمزاوجة.

- التحقق من صدق الاختبار وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في الحقل التربوي. وذلك للتحقق من أن كل بند من بنوده يقيس ما وضع لقياسه، بالإضافة إلى التأكد من مدى مناسبته لمستوى أفراد العينة.

بعد جمع آراء المحكمين ومناقشة ملاحظاتهم جاءت متفقة على أن بنود الاختبار تقيس المستوى المعرفي الذي وضعت من أجل قياسه، كما أكد المحكمون مناسبتها لمستوى أفراد العينة. وقد أشار بعض المحكمين إلى التعديلات التي تم أخذها بعين الاعتبار.

زمن الاختبار: تم تقدير زمن الاختبار بحساب المتوسط بين أسرع إجابة كاملة وأبطأ إجابة كاملة على الاختبار، حيث بلغ زمن أسرع إجابة (40) دقيقة، أما أبطأ إجابة فقد بلغ زمنها (90) دقيقة، وعليه فإن زمن الاختبار هو (60) دقيقة بالتقريب أي ساعة واحدة.

ثالثا/ التجريب الاستطلاعي للاختبار: تم تطبيق اختبار التحصيل في الفهم القرائي على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بلغت 38 تلميذا وتلميذة من ابتدائية01 نوفمبر 1954 بمدينة ورقلة، وذلك خلال شهر سبتمبر من السنة الدراسية 2018/2017، بغرض حساب معامل السهولة والقدرة التمييزية للأسئلة بالإضافة إلى تحديد الزمن المناسب للاختبار.

- معامل السهولة: تم حساب معامل السهولة للتمارين الخمسة بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الاجابات الصحيحة+عدد الإجابات الخاطئة}}$$

- معامل التمييز: تم حساب معامل التمييز لكل من التمرين الأول والثاني والثالث والرابع بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة للفئة عدد الإجابات الصحيحة للفئة الدنيا}}{\text{عدد الأفراد في إحدى الفئتين}}$$

أما فيما يخص التمرين الخامس فقد تم حساب معامل التمييز بتطبيق اختبار "ت" الفروق لأن السؤال من نوع المقال، وقد كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (02)

رقم التمرين	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم التمرين	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم التمرين	معامل السهولة	معامل التمييز
الأول	0.25	01	الثالث	0.79	0.8	الخامس	0.15	9.79 دالة في مستوى الدلالة 0.01
الثاني	0.42	01	الرابع	0.63	0.9			

الجدول رقم (02) يوضح لنا نتائج معاملات السهولة للأسئلة حيث انحصرت بين (0.15 و 0.79)،أما نتائج معاملات التمييز فقد انحصرت ما بين (0.8 و 01) بالنسبة لكل من التمرين الأول والثاني والثالث والرابع أما فيما يخص التمرين الخامس والذي تم حسابه بتطبيق اختبار "ت" للفروق لأن السؤال من نوع المقال وقد قدرت قيمة "ت" المحسوبة 0.79 وهي قيمة دالة في مستوى الدلالة 0.01.

4 - عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة، قمنا بتصحيحها وتفريغ البيانات وإخضاعها للمعالجة الإحصائية بناء على متطلبات فرضيات الدراسة، وفيما يلي عرض وتفسير ومناقشة للنتائج المتحصل عليها:

4 - 1 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:تنص الفرضية الأولى على ما يلي:

- "نتوقع أن يكون مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في أقسام السنة الرابعة ابتدائي ضعيفا"، ولحساب مستوى الفهم القرائي قمنا بحساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري كما هو موضح في الجدول رقم (03):

الجدول رقم (03) يوضح المؤشرات الإحصائية لدرجات أفراد العينة على الاختبار التحصيلي في الفهم القرائي

	عدد العينة	أدنى درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري
مستوى الفهم القرائي	50	02	09	7.08	1.96	10

من خلال الجدول رقم (03) نلاحظ أن درجات أفراد العينة قد انحصرت بين (02) كأدنى درجة و (09) كأعلى درجة وبلغ المتوسط الحسابي (7.08) بانحراف معياري مقداره (1.96) في الدرجة الكلية للفهم القرائي، كما يمكن أن نلاحظ أن المتوسط الحسابي يقل عن المتوسط النظري بثلاث درجات تقريبا أي بأزيد من معيار، حيث يفسر هذا الانحراف بهذه القيمة إلى وجود ضعف في الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم الذي يمكن عزوه إلى عدم اكتمال النضج لدى أفراد العينة، وكما هو معروف أن النضج عامل من العوامل المساعدة في التعلم، والذي يؤدي دورا هاما في عملية اكتساب المتعلم لمختلف المعلومات والمهارات، ذلك لأن جميع الأطفال يمرون خلال سلسلة مطردة عامة من مراحل النمو تحكم أنواع التفكير التي يستطيعون أن يؤدوها ويوظفوها بفاعلية، ولقد كانت هذه وجهة نظر بياجيه، ولقد جاءت هذه النتيجة في نفس سياق التعريف الذي قدمه قحطان أحمد عبد الظاهر (2012) للأطفال بطيئي التعلم حيث يقول أنه "عادةً ما يطلق عليهم الأطفال الذين ينحرفون معياراً واحداً أو يزيد".

(قحطان، 2012، 237)

كما تؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة جميل الصمادي (1996) التي أشارت نتائج التساؤل الاستكشافي فيها إلى وجود ضعف في مهارات القراءة والحساب لدى الطلبة بطيئى التعلم؛ حيث تعتبران مهارتين أساسيتين، ونرى أن هذه النتيجة التي تعكس ضعف التلاميذ بطيئي التعلم في الفهم القرائي متوقعة بناء على السمات العقلية التي يتميز بها هؤلاء التلاميذ والتي ذكرها محمود إبراهيم محمد(2004) والمتمثلة في عدم قدرة التلميذ بطيء التعلم على التركيز لفترة تزيد عن 20 دقيقة، وضعف ذاكرته وقدرته على تكوين ارتباطات بين الألفاظ والأفكار أو الأشكال، كما أنه يجد صعوبة في نقل أثر التعلم من موقف تعليمي إلى موقف تعليمي آخر(محمد، 4،2004)، ومثل هذه السمات تخلق لدى التلميذ حاجات تربوية خاصة يتوجب على المعلم أخذها بعين الاعتبار.

وهذا ما أكده برنان (Brennan, 1974)حين قال أن الطفل بطيء التعلم يكون بطيء النمو العقلي وضعيف الإدراك فهو بذلك يحتاج إلى تعديل وتطوير تربوي لمقابلة حاجاته الأكاديمية، وهذا يعني أنه يحتاج لتربية مصححة Corrective Education مصممة لتجاوز الفجوة في معارفه وخبراته ومهاراته، والتي تجعل من إمكانيات تعلمه محدودة، كما يحتاج إلى تربية علاجية Remedial Education مصممة لحذف أو تطويق ضعف قدرات التعلم الناشئة من عدم الكفاءة أو الفشل في الجهاز الحركي الإدراكي(Brennan, 1974, 45)، لكن ما نلاحظه في الواقع يحول دون ذلك حيث أن اكتظاظ الفصول الدراسية لا يمنح الفرصة الكافية للتدريب على القراءة ولا يمكّن المعلم من المتابعة بشكل جيد عملية تعلم تلاميذه، وهذا الوضع واضحٌ في مدارسنا حيث تعاني منه أغلب المدارس الابتدائية، إذ يتجاوز عدد التلاميذ في أغلب المدارس40 تلميذاً في الفصل الدراسي الواحد وهذا يشكل عبئاً كبيراً على المعلم، فلا يسعه وقت الحصة للتكفل بالحاجات التربوية لكل تلميذ، وبالتالي عدم مراعاة هذه الفروق يؤدي إلى إهمال الكثير من التلاميذ، أضف إلى ذلك عدم فسح المجال للتلاميذ للإدلاء بآرائهم وأفكارهم وطرح أسئلتهم وانشغالاتهم حول ما استعصى عليهم

فهمه وإدراكه، وهذا ما يجعل الاحتياجات لديهم تتراكم وبالتالي تتسع الفجوة بين قدراتهم الحقيقة ومستوى أدائهم؛ هذا من العوامل التربوية التي أشار إليها إبراهيم عباس الزهيري (2003)، وليس هذا فحسب بل أضاف إليها عدم توفر الوسائل التعليمية والوسائل المعينة، والمعلمين غير المُؤهلين للتعامل مع هذه الفئة من التلاميذ. (الزهيري، 2003، 217)

ومن جهة أخرى، نجد أن التعليم ما يزال بمقاس موحد ونحن في القرن الواحد والعشرين الذي يتميز بالتقدم العلمي في جميع المجالات وخاصة مجال التربية الذي توصلت الأبحاث فيه إلى اكتشاف استراتيجيات وطرائق تدريس جديدة مختلفة، ولتباين مستويات المتعلمين ولاختلاف قدراتهم وتعدد حواسهم، أصبح التنوع في استخدام طرائق التدريس، والدمج بين الطرائق في الدرس الواحد مطلبا تعليميا ضروريا يجب أخذه بعين الاعتبار ووضعه في الحسبان أثناء الممارسة التعليمية، لأن التربية الحديثة تنادي بأن يبقى المتعلم يقظا وإيجابيا، فاعلا وليس منفعلا، نشطا يعمل ويفكر داخل الحجرة الصفية وخارجها، فمثل هذه المقاربات الحديثة تساعد جميع التلاميذ باختلاف مستوياتهم أن يحظوا بفرص النجاح كل حسب إمكانياته وقدراته.

- 2 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: تنص الفرضية على ما يلي:

- لا توجد فروق في مستوىالفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي باختلاف الجنس (ذكور/ إناث)، ولحساب الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الفهم القرائي قمنا بتطبيق الأسلوب الإحصائي "ت" للفروق كما هو موضح في الجدول رقم (04)**:**

جدول رقم (04) يوضح نتائج حساب الفروق في الدرجة الكلية للفهم القرائي باختلاف الجنس.

المستوى	الفئة	ن	م	ع	"ت"المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الذكور	28	7.00	1.98	-0.32	48	0.74 غير دالة إحصائيا
	الإناث	22	7.18	1.99			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (04) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكوريبلغ**(7.00)** بانحراف معياري قدره**(1.98)**، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث **(7.18)** بانحراف معياري قدره **(1.99)**، وبحساب درجة الحرية التي قدرت ب**(48)** و"ت" المحسوبة التي بلغت **(- 0.32)** لوحظ أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في الدرجة الكلية للفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي باختلاف الجنس، وعليه نقبل الفرضية الصفرية.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حسن عمر شاكر منسي (1992) التي هدفت الدراسة إلى تشخيص وتحديد الطلبة البطيئي التعلم في الصفوف السابع والثامن والتاسع في مدارس الغوث في مدينة إربد، من بين الطلبة العاديين، ومن ثم الكشف عن المشكلات التي يعانون منها، حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المشكلات الأكاديمية والتربوية التي يعانون منها، ذلك لأن مشكلة التلاميذ بطيئي التعلم تتمثل في التأخر النسبي في معدل النمو العقلي، وهذه المشكلة يشترك فيها كل من الذكور والإناث، وهذا ما أشار إليه بياجيه(Piaget, 1946) حينما قال أن "نقطة جوهرية تطال نمو الذكاء وهو سياق البناء المتواصل من الولادة حتى المراهقة، وحيث النمو متشابه عند جميع الأطفال في مختلف الثقافات... بما أن اكتساب المعرفة يرتكز على سياق إنشاء البنيات المتأصلة في التكيف البيولوجي، فإن مجرى النمو واحد لجميع الأطفال،" (Piaget, 1946, 45) فهو يقصد بذلك أن النمو العقلي لدى الطفل يمر بنفس المراحل لدى الجنسين (الذكور والإناث) ويخضع لنفس الشروط والعوامل وليس هناك ما يمكن أن يميز أحدهما عن الآخر، فالتعلم والنمو المعرفي عند بياجيه هو تغيرات في البنيات المعرفية، وهو أيضا تحسن ارتقائي

منظم للبنى المعرفية التي تنشأ من تراكم خبرات الفرد، فهو إذا يربط التعلم بالخبرة والتجربة وبتواجد الفرد في بيئة غنية بالمثيرات سواء كان هذا الفرد ذكرا أم أنثى.

وبناء على ذلك يمكن أن نخلص إلى أن عامل الجنس لا يحدث فروقا في معدل النمو العقلي ومستوى نشاطه خاصة في مرحلة الطفولة التي تمثل ثلثيها الثاني والثالث مرحلة التعليم الابتدائي (الطفولة المتوسطة والمتأخرة) حيث تعتبر مرحلة اكتساب المهارات الأساسية وبناء القاعدة المعرفية لهم.

- 3 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: تنص الفرضية على ما يلي:

- لا توجد فروق في الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي باختلاف عدد سنوات الإعادة (سنة واحدة/ سنتين/ ثلاث سنوات فأكثر)، ولحساب الفروق في مستوى الفهم القرائي بين التلاميذ المعيدين لسنة واحدة والمعيدين لسنتين والمعيدين لثلاث سنوات أو أكثر قمنا بتطبيق الأسلوب الإحصائي تحليل التباين لحساب الفروق في أكثر من مجموعتين كما هو موضح في الجدول رقم (05).

جدول رقم (05) يوضح نتائج حساب الفروق في الفهم القرائي باختلاف عدد سنوات الإعادة.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	57.74	2	28.87	10.28	0.000 دالة إحصائيا
داخل المجموعات	131.93	47	2.80		
المجموع الكلي	189.68	49			

من خلال نتائج المعالجة الإحصائية الموضحة في الجدول (05) نجد أن قيمة ف المحسوبة (10.28) وهي بذلك دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا في الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي باختلاف عدد سنوات الإعادة، تتفق هذه النتيجة مع دراسة هاردن (Hardin, 1987) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج علاجي لمشكلة الضعف في القراءة، اعتمد البرنامج على سياسة إبقاء الطالب في صفه أكثر من سنة دراسية (أي أن يعيد السنة في نفس المستوى الدراسي لسنة أخرى أو أكثر) ليسهل متابعته لإتقان مهارات القراءة، كما اعتمد على تقنيتي التعزيز الإيجابي وتكلفة الاستجابة، أظهرت النتائج تحسنا في رفع مستوى التحصيل وبخاصة القراءة عند الطلبة بطيئي التعلم، ذلك لأن التلاميذ بطيئي التعلم هم التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في برامج المدرسة العادية المختلفة، والذين يظهرون تدنيا في مستوى تحصيلهم الأكاديمي وتدنيا في مستوى ذكائهم، وهؤلاء التلاميذ ينضجون ويتعلمون، ولكنهم يتأخرون عن زملائهم في تعلم المهارات الأكاديمية، وبقاؤهم في صفهم أكثر من سنة سيمنحهم فرصة للنضج ولاستدراك ما تأخروا في استيعابه وتعلمه.

كما تتفق مع نتائج دراسة جيسيلي (Gisele, 1980) التي هدفت إلى تحديد خصائص السلوك اللغوي لدى الطلبة بطيئي التعلم، حيث أظهرت النتائج أن عدد الأخطاء التي ارتكبها بطيئو التعلم في المجموعتين تزداد بازدياد القيود التي تفرضها مهمة القراءة، وكان الفرق بين المجموعتين ذا دلالة إحصائية عالية في مجال الأخطاء بالأفعال لدى المجموعة التي أعطيت فترة زمنية أقل، وذلك لأنهم بحاجة لفترة زمنية أطول لإتقان التعلم ويتم ذلك بإعادة السنة في نفس المستوى الدراسي وتلقيهم نفس الدروس حتى يتم ترسيخ المعلومات والتمكن من المهارات الأكاديمية المطلوبة، وهذا ما أكده غسان أبو الفخر (2001) بقوله أن الطالب بطيء التعلم غالبا ما يستغرق زمنا مضاعفا في أداء المهام التعليمية الموكلة إليه قياسا بما يستغرقه العاديون (أبو الفخر، 2001، 23)، حيث يتميز الطلبة بطيئو التعلم بمجموعة من الخصائص منها ما وجده بلوم ومراي، جلفورد، شونيل وتانسلي (Bloom, Murray, Gulllford, Schonell,

(Tansley, &) أن الطلبة بطيئي التعلم يمتلكون خصائص عقلية تتسم بضعف القدرة على التفكير الاستنتاجي وعلى اختزان المعلومات وحل المشكلات، وعلى الفهم العميق، والعجز من الإفادة من الخبرات والتجارب السابقة، كما أن تحصيلهم يقل عن أقرانهم العاديين في العمر نفسه والصف بحوالي عامين، فإذا يمكننا أن نقول أنالتلميذ بطيء التعلم يتعلم بنفس الطريقة الأساسية التي يتعلم بها التلاميذ العاديون (فهو يتعلم باستعمال خبراته السابقة)، إلا أنه يحتاج مزيدا من الوقت والجهد وعلى المعلم أن يقوم بتجزئة المادة التعليمية واستخدام الوسائل التعليمية الحسية قدر الإمكان في كل موضوع، وذلك لضعف الانتباه والتركيز والتذكر والتخيل والتمثيل البصري وضعف مهاراته في حل المشكلات، وهذا الوقت الإضافي الذي يحتاجه والذي لا يستطيع المعلم أن يوفره له بسبب طول المقرر واكتظاظ الفصول الدراسية بالتلاميذ، سيحصل عليه ـــ أي الوقت الإضافي ـــ بإعادته للسنة الدراسية بعد فشله في إحراز نتائج تؤهله للانتقال إلى المستوى الأعلى، كما أن التلميذ بطيئ التعلم يتصف بضعف في الذاكرة قصيرة المدى من حيث الاحتفاظ بالمواد أو المعلومات التي تقدم له، فهو ينسى الأشياء بسهولة، وتتم معالجة هذه المشكلة بدمج كل شيء جديد يتم تعلمه مع الأشياء القديمة التي تعلمها، أو مع النشاطات اليومية التي يمارسها. وبطيئ التعلم قد لا يجد صعوبة في حفظ شيء تعلمه، مع المزيد من التكرار ومراجعة المواد التي تم تعلمها، (لجنة مختصة من صندوق الملكة علياء، 1993، 31) وغالبا ما يحظى بذلك بعد إخفاقه في الانتقال إلى المستوى التعليمي الأعلى فيصبح بذلك مضطرا لإعادة السنة وتكرار تلقي ما لم ينجح في تعلمه.

يفسر فابر (Faber, 1975) هذا البطء بأن الطلبة بطيئي التعلم أقل قدرة من العاديين في السرعة الفكرية أي سرعة زمن الرجع، وهو الزمن الواقع بين المثير والاستجابة وفي التأمل والاستجابة الصحيحة، لذلك فإن إعادة السنة بالنسبة للتلاميذ بطيئي التعلم نتيجة حتمية، وحل أثبت فاعليته كما ورد في الدراستين السالفة الذكر.

الاستنتاج العام للدراسة:

تناولنا في هذه الدراسة موضوع الفهم القرائي الذي يعتبر واحد من أهم المهارات القرائية فهو محور القراءة وهدفها الأسمى، حيث يسهم في تحقيق التفوق الدراسي، والنجاح في كافة المواد؛ وليس في مادة دراسية محددة، ويجعل المتعلم أكثر استجابة واستدعاءً للمعرفة، ومنه توفير وقت وجهد المتعلم نتيجة لسرعة فهم المقروء، وبقاء المعلومة أطول أثرًا في ذهن المتعلم.

فقد ركزنا في دراستنا على معرفة مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي، وكذا ما إذا كان هناكفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي باختلاف متغيري (الجنس وعدد مرات إعادة السنة).

ولقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- انخفاض مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي لدى أفراد العينة باختلاف الجنس(ذكور، إناث).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي لدى أفراد العينة باختلاف عدد مرات إعادة السنة.

على ضوء النتائج المتحصل عليها نتقدم بمجموعة من المقترحات:

الاقتراحات:

- ضرورة الكشف المبكر عن التلاميذ بطيئي التعلم .
- الاهتمام بإعداد برامج تعليمية للتلاميذ بطيئي التعلم في مستويات تعليمية أخرى .
- ضرورة تكوين المعلمين وتأهيلهم للتعامل مع التلاميذ بطيئي التعلم.
- ضرورة استخدام المعلمين لطرق تدريس متنوعة ومناسبة للتلاميذ بطيئي التعلم.
- ضرورة توفير الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة لتبسيط المعلومات وتوضيحها للتلاميذ بطيئي التعلم.
- ضرورة إعداد دليل للمعلم يسترشد به عند التدريس للتلاميذ بطيئي التعلم.
- ضرورة إجراء دراسات حول التلاميذ بطيئي التعلم تتضمن برامج تعليمية أو تربوية، تدريبية أو تعليمية علاجية تهتم بالحاجات التربوية والأكاديمية لأفراد هذه الفئة.

قائمة المراجع المعتمدة:

1 - ابن منظور، أبوالفضل جمال الدين محمد بن مكرم (2005): **لسان العرب**،ط4،دار صادر،بيروت.

2 - إبراهيم مروان عبد المجيد ،(2000): **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، (ط1)، عمان، دار الورّاق للنشر و التوزيع.

3 - أبو الفخر، غسان (2006): **مفهوم صعوبات التعلم**، مجلة الرسالة التربوية المعاصرة، دار البشير، عمان، العدد 2 (7 - 25)

4 - أبو علام، رجاء محمود والدرس، علاء سعيد محمد و ابراهيم، أماني سعيدة سيد (2014): **فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية**، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث، الجزء الثاني، ص ص 602 – 637.

5- أخضر، فوزية بنت محمد (1997)**: الفئات الحائرة** ، الرياض ، دار عالم الكتب. المعاصرة، العدد الثاني.

6- الحلاق،عليسامي (2010): **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، ب ط، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.

7- الخضير، خضير سعود (1996) : **طرق وأساليب تقويم وقياس التحصيل**، المجلة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (18).

8- الراشد، خالد بن عبد الله (2001): **برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

9 - الناقة، محمود وحافظ، وحيد (2002): **تعليم اللغة العربية في التعليم العام (مداخله وفنياته)**، القاهرة.

10- حراحشة، إبراهيم محمد علي (2007): **المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق**. ب ط، دار الخزامي للنشر، عمان.

11- راشد، عدنان غائب (2002): **سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية ـــ بطيئي التعلم**، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.

12- رجاء محمود أبوعلام ، نادية محمود شريف (1995): **الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية**، ط3، دار القلم، الكويت.

13- **زاير**، سعد علي وعايز، إيمان اسماعيل (2011)**: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، العالمية المتحدة، بيروت.ـــ

14- طلبة، إيهاب جودة أحمد (2013): **فهم النصوص المقروءة**، ب ط، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

15-عبد الباري، ماهر شعبان (2010): **سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية**، ب ط، دار المسيرة، الأردن.

16- كريري، هادي بن ظافر حسن (2005): **تقويم الاختبارات النفسية شائعة الاستخدام بالمستشفيات والعيادات والوحدات الإرشادية الحكومية بمدينة الرياض**، ماجستير، جامعة اليرموك الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

17- لجنة مختصة من صندوق الملكة علياء بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم (1993): **دليل التربية الخاصة للمعلم والمرشد والمشرف التربوي**، الطبعة الثانية.

18- مزيان،محمد (1999):**مبادئ في البحث النفسي و التربوي**، (ط1)،دار العرب للنشر والتوزيع، الجزائر.

19 - منسي، حسن عمر (1992): **مشكلات الطلبة بطيئي التعلم في الصفوف السابع والثامن والتاسع**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد.

20 - Bernnan, W. K (1974): **Shaping The education Of Slow Learner**, Routledge and Kagan Paul, London and Boston.

21 - Piager,J (1946) : **La Psychologie de L'intelligence**, collin, Paris.