البنية العاملية لمقياس صعوبات القراءة في اللغة العربية لدى التلاميذ في الطور الابتدائي.

Factor structure of reading difficulties in Arabic language scale among primary school pupils

د/ أحمد كريش *

تاريخ الإرسال: 2019/09/29	تاريخ القبول:.2019/10/15	تاريخ النشر:2019/12/25

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن البنية العاملية لمقياس صعوبات تعلم القراءة. تم جمع البيانات من 137 تلميذ ينتمون إلى مدرستين ابتدائيتين من ولاية المدية، منهم 70 ذكور بلغ متوسط أعمارهم 9.54 (الانحراف المعياري= 0.755). و67 إناث بلغ متوسط أعمارهن 9.57 (الانحراف المعياري= 0.743). ولقد أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي على أن المقياس أحادي البعد. الذي تمتع بخصائص سيكومترية جيدة. كما أن معظم التلاميذ لا يعانون من صعوبات القراءة بنسبة 43.80%، وهناك 30.66%منهم يعاني من صعوبات قراءة خفيفة. وهناك 20.44% صعوبات قراءة متوسطة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، صعوبات القراءة، التحليل العاملي الاستكشافي.

Abstract:

The aim of this study was to investigate the factor structure of the reading difficulties scale. Data were collected from 137 pupils belonging to two primary schools, 70 of them were males (M= 9.54, SD=0.755). And 67 females (M= 9.57, SD = 0.743). The results of the exploratory factor analysis have shown that the scale is one-dimensional with good psychometric properties. Most pupils do not have reading difficulties (43.80%), there are (30.66%) with mild reading difficulties, and (20.44%) of them with moderate reading difficulties.

***Key words**: Learning disabilities, reading disabilities, Exploratory factor analysis.*

المؤلف المرسل: أحمد كريش a.kerriche@univ-blida2.dz

***جامعة البليدة 2 (الجزائر) - a.kerriche@univ-blida2.dz**

1- مقدمة

تعد المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية في المجتمع، حيث تساهم في بناء وتكوين العنصر البشري الذي يساهم مساهمة فعالة في بناء وتطوير مجتمعه لذلك وجب علينا الاهتمام بالبيئة المدرسية وكل ما يؤثر خاصة في تكوين المتمدرسين، ولعل من أهم المشاكل التي تواجه هذه الفئة هي صعوبات التعلم التي تعتبر عائقا كبيرا يعوق تمدرسهم الطبيعي ونموهم داخل المدرسة، حيث هناك صعوبات نمائية وأخرى أكاديمية، ومن بين أهم هذه الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها الكثير من التلاميذ هي صعوبة القراءة في اللغة العربية.

إن تعريف صعوبة القراءة لا يعد مهمة سهلة بسبب اهتمام العديد من المتخصصين بهذا الاضطراب كالمربين ومتخصصي القراءة والنفسانيين والأطباء والأرطفونيين، حيث لكل واحد منهم توجهاته وإطاره النظري الذي يعتمد فيه في تعريف صعوبة القراءة، وبالتالي كل متخصص يمكن أن يركز على مظهر من مظاهر هذا الاضطراب. وعلى الرغم من هذه الاختلافات بين المتخصصين إلا أن هناك شبه اتفاق على أن مصطلح صعوبة القراءة لا ينبغي استخدامه للإشارة إلى كل الاطفال الذين لديهم مشاكل في تعلم القراءة مثلا الأطفال الذين لديهم مشاكل في النظر أو إعاقة ذهنية نادرا ما يصنفون على أنهم يعانون من صعوبة القراءة. كما أن هناك اتفاق على وجود اطفال يعانون من صعوبة القراءة بالرغم من تمتعهم بمستوى ذكاء عادي أو فوق المتوسط.[1]

يذكر الزيات بأنه يمكننا تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين رئيسيين هما: أولا التعرف على الكلمات التي تشير إلى قدرة القارئ على التعرف على الكلمات، وتعلم الأساليب التي تصبح الكلمات المجهولة أو غير المعرفة، والكلمات الغامضة، معروفة ومقروءة عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات. وثانيا الفهم القرائي الذي يشير إلى فهم ما يقرأ واستخلاص المعاني المتضمنة فيما يقرأ. ومن ثم تصبح القراءة عملية تقوم على كلا المكونين. وعلى ذلك فإن الطالب الذي يقرأ وينطق

كلمات في النص موضوع القراءة دون أن يفهم معاني ما يقرأ فإنه في الحقيقة لا يقرأ. وكلا المكونين متكاملان، وبينما يركز على تعرف الكلمات خلال المراحل الأولى لتعليم القراءة يركز على الفهم القرائي ومعاني النصوص موضوع القراءة خلال المراحل التالية لتعليم القراءة، عن طريق الاعتماد على القصص الصغيرة والاستخدامات الحياتية للغة وتتبع محتواها بالمعاني.[2]

كما أن هناك مجموعة من الخصائص للذين يعانون من صعوبات القراءة مثل: حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة. إضافة بعض الكلمات غير الموجودة. إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها كأن يقرأ كلمة العالية بدلا من المرتفعة. إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر. قلب الأحرف وتبديلها. ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا. صعوبة تتبع مكان الوصول في القراءة، وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر الى بداية السطر. قراءة الجملة إما بطريقة سريعة جدا أو بطيئة جدا كلمة كلمة.[3]

تعتبر القراءة عملية معقدة ومتداخلة فهي وسيلة التفاهم والاتصال التي من خلالها يستطيع الانسان الاطلاع على أفكار الآخرين ومحاورتهم من خلال أفكاره ومن خلالها تزداد خبرات الفرد وتمنحه فرصة التذوق والاستمتاع بنتائج الآخرين وتجاربهم ويحقق الفرد تواصله الاجتماعي والإنساني.[4] كما أنها تعتبر من أولى وأهم المهارات التي يكتسبها المتعلم في السنوات الأولى من المدرسة والتي تؤثر في تعلم المواد الأخرى. فبدون قراءة لا يمكننا تعلم هذه المواد. ولقد ذكر الزيات أن صعوبات القراءة تشكل نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم (هناك من يقول إنها تصل 80%)، ولما كان قدرا كبيرا من التعلم المدرسي يعتمد على القدرة على القراءة، فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات أثر مدمر وهدام في شخصية الطفل.[5]

إن أهمية القراءة في المسار الدراسي للتلميذ تجعل من الضروري علينا الحصول على أدوات جيدة للكشف المبكر عن صعوبات القراءة، من أجل التدخل العلاجي. وبالمقابل

اختيار أفضل الأدوات يساعدنا على اتخاذ القرارات الصائبة وذلك بتصنيف التلاميذ تصنيفا دقيقا فيما إذا كانوا يعانون من صعوبات القراءة أم لا. ولمعرفة أفضل الأدوات علينا القيام بتقييمها بواسطة التحقق من خصائصها السيكومترية والتي تتمثل خاصة في الصدق والثبات، ويكون ذلك بأحدث الطرق الإحصائية المتمثلة في التحليل العاملي. ومن بين الأدوات المستخدمة لتشخيص صعوبات القراءة نجد مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لفتحي مصطفى الزيات[6] الذي قام ببنائه على أساس مكوني القراءة وهما التعرف على الكلمات والفهم القرائي، حيث يقصد الزيات بصعوبات القراءة ضعف أو قصور القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائي لمعاني ومضامين النصوص القرائية. تم استخدام هذا المقياس في مجموعة من الدراسات الجزائرية كدراسة بلوز سامية[7] لكن ما لاحظه الباحث حسب علمه أنه لا توجد دراسات قامت بتقييم هذا المقياس والتحقق من خصائصه السيكومترية بأحدث الطرق المتمثلة في التحليل العاملي الذي يعتبر كإجراء متطور ومهم للغاية لتحديد أفضل الأدوات. لذلك هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن البنية العاملية للمقياس في البيئة الجزائرية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي من خلال الإجابة على التساؤلات التالية

- ما هي البنية العاملية للمقياس في البيئة الجزائرية؟
- ما مستوى صعوبات القراءة عند التلاميذ؟

2- الطريقة والأدوات

2-1 عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد العينة المشاركين في الدراسة 137 تلميذا ينتمون إلى مدرستين ابتدائيتين من ولاية المدية حيث بلغ متوسط أعمارهم 9.55 (الانحراف المعياري= 0.502). منهم 70 ذكور بنسبة (51.1%)، حيث بلغ متوسط أعمارهم 9.54 (الانحراف المعياري= 0.755). ومنهم 67 إناث بنسبة (48.9%)، حيث بلغ متوسط أعمارهن 9.57 (الانحراف المعياري= 0.743).

2-2 أداة جمع البيانات:

تم استخدام مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة الذي قام ببنائه الدكتور فتحي الزيات. يتكون المقياس من 20 بند تكون الإجابة عليها باختيار واحد من خمس اختيارات دائما (4)، غالبا (3)، أحيانا (2)، نادرا (1)، لا تنطبق (0). يتراوح مدى الدرجات الكلية بين 0 و80 درجة، حيث الدرجات المرتفعة تدل على أن التلميذ يعاني من صعوبات القراءة. وضع الدكتور فتحي الزيات معايير لتفسير الدرجات الخام، حيث أن الدرجة من صفر إلى أقل من 22 تدل على أن التلميذ من العاديين، ومن 22 إلى 44 تدل على صعوبات خفيفة، ومن 41 إلى 60 صعوبات متوسطة، ومن 61 فأكثر صعوبات شديدة. تطبيق المقياس يعتمد على وجود فرد يعرف الطفل جيدا ليستطيع تقييم الخصائص السلوكية المختلفة عند القراءة للنصوص العربية، كأن يكون أحد والديه أو الأستاذ داخل المدرسة.

3- النتائج

1-3 التحقق من الخصائص السيكومترية:

قام الباحث بالكشف عن البنية العاملية للمقياس والتحقق من الخصائص السيكومترية له للتأكد من مدى صلاحيته لقياس صعوبات القراءة، وذلك من خلال التحق من صدق وثبات درجات المقياس.

1-1-3الصدق:

من أهم الأدلة التي يمكن أن يعطيها الباحث على صدق درجات المقياس هي البنية الداخلية للمقياس في حد ذاته وذلك بواسطة القيام بالتحليل العاملي الاستكشافي أو التوكيدي على البنود. وعليه فقد تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي للكشف عن البنية العاملية للمقياس في البيئة الجزائرية لعدم عثور الباحث حسب علمه على دراسات سابقة قامت باستكشاف أو تأكيد البنية العاملية للمقياس.

- إجراء التحليل العاملي الاستكشافي:

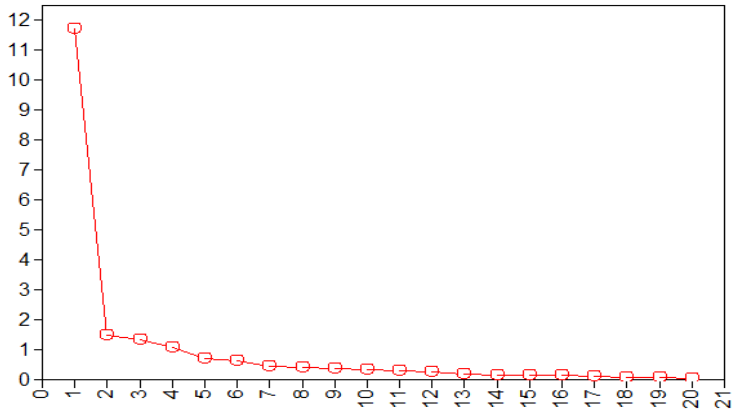
تم استخدام البرنامج الإحصائي Mplus (الإصدار 7.4) لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المربعات الصغرى الموزونة المتوسطات والتباين Weighted Least Squares Means and Variance (WLSMV) والتي تعتبر من أفضل الطرق عندما تكون البيانات رتبية. وقبل البدء في التحليل وكأول خطوة قام الباحث بتهيئة وفحص البيانات للتأكد من عدم وجود بيانات مفقودة أو شاذة بواسطة برنامج SPSS (الإصدار 26). وبعدها تم التحقق من إمكانية إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على مصفوفة الارتباطات من خلال التأكد من كفاية العينة بواسطة محك كايزر أوكلين ماير(K.M.O) واختبار برتلت للتأكد من أن المصفوفة ليست مصفوفة وحدة، ومحدد مصفوفة الارتباط للتأكد من أن المصفوفة ليست مصفوفة مفردة. ولأن برنامج Mplus لا يوفر هذه الاختبارات الأولية للمصفوفة تم اعتماد برنامج Factor للقيام بذلك، حيث أسفرت النتائج على ما هو مبين في الجدول رقم (01).

جدول رقم (01): كفاية العينة لمصفوفة الارتباطات

إختبار كايزر أوكلين ماير KMO	0.921	**ممتـازة**
إختبار برتلت	0.000010	**دالـة إحصائيا**
محدد المصفوفة	0.00000007	**أكبر من 0.00001**

من الواضح من نتائج اختبارات كفاية مصفوفة الارتباط المبينة في الجدول رقم (01) أن هذه المصفوفة ملائمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، باستثناء محدد المصفوفة الذي كانت قيمته أصغر من 0.00001.

ولاستخراج العوامل تم استخدام طريقة (WLSMV) وقمنا بعملية تدوير العوامل للحصول على البنية البسيطة بواسطة طريقة التدوير المتعامد varimax. ولقد تحصلنا على أربعة عوامل كامنة يفوق جذرها الكامن الواحد، ولكي نحدد عدد العوامل المهمة التي يتم الاحتفاظ بها اعتمد الباحث على الرسم البياني لمحك كاتل والتحليل المتوازي.



الشكل رقم (01): الرسم البياني لمحك كاتل

نلاحظ من الشكل رقم (01) أن نقطة انعطاف الرسم البياني كانت عند العامل الثاني وبالتالي علينا الاحتفاظ بعامل كامن واحد فقط. وبما أن الرسم البياني لمحك كاتل يعتمد على الذاتية للاحتفاظ بالعوامل، تم استخدام التحليل المتوازي بواسطة برنامج FACTOR، وهذا ما يبينه الجدول رقم (02).

جدول رقم (02): قيم الجذور الكامنة للبيانات الحقيقية والعشوائية

المتغير	نسبة التباين في البيانات الحقيقية	نسبة التباين في البيانات العشوائية
1	***59.77**	**10.71**
2	7.54	9.74
3	6.37	8.97
4	5.20	8.29
5	3.47	7.68

نلاحظ من الجدول رقم (02) أن هناك عامل كامن واحد فقط نسبة التباين في البيانات الحقيقية أكبر من نسبة التباين في البيانات العشوائية وبالتالي يجب الاحتفاظ بعامل كامن واحد فقط، وهذا ما يتوافق مع نتيجة الرسم البياني لمحك كاتل.

وبعد تحديد عدد العوامل الكامنة الممكن الاحتفاظ بها قمنا بعرض الجذر الكامن ونسبة التباين المفسر في بنود المقياس بواسطة العامل الكامن الوحيد الذي تم الاحتفاظ به، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (03).

جدول رقم (03): قيمة الجذر الكامن ونسبة التباين المفسر للعامل الكامن

	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر
العامل الأول	11.727	%58.64

نلاحظ من الجدول رقم (03) بأن نسبة التباين المفسر بلغت (58.64%) والتي يمكن اعتبارها نسبة جيدة، وتدل على وجود نسبة كبيرة من التباين الحقيقي يفسرها العامل الكامن في البنود. وفيما يلي نقوم بعرض قيم تشبعات الكامن، وهذا ما يبينه الجدول رقم (04).

جدول رقم (04): قيم تشبعات البنود على العامل الكامن

البنود	قيمة التشبع	البنود	قيمة التشبع
البند 1	0.503	البند 11	0.710
البند 2	0.079	البند 12	0.745
البند 3	0.535	البند 13	0.838
البند 4	0.772	البند 14	0.885
البند 5	0.827	البند 15	0.762
البند 6	0.803	البند 16	0.844
البند 7	0.867	البند 17	0.792
البند 8	0.880	البند 18	0.912
البند 9	0.919	البند 19	0.483
البند 10	0.895	البند 20	0.818

نلاحظ من الجدول رقم (04) أن كل قيم التشبعات كانت مقبولة وكبيرة جدا في بعض الأحيان باستثناء البند الثاني الذي بلغت قيمة تشبعه 0.079 وهي قيمة ضعيفة جدا تدل على أن هذا البند لا ينتمي إلى هذا العامل الكامن ولا يقدم أي اسهام في قياس صعوبات القراءة لذلك يقترح الباحث حذف هذا البند، وإعادة دراسات أخرى على عينات مختلفة لتأكيد ذلك أو نفيه.

وفي الأخير يمكن القول بأن بنود المقياس تتشبع على عامل كامن واحد الذي يمكن أن نسميه بكل بساطة صعوبات القراءة، وهذا دليل على صدق درجات المقياس وأن البنود تعتبر مؤشرات جيدة لقياس صعوبات القراءة.

3-1-2 الثبات:

لتقدير ثبات درجات المقياس تم استخدام معامل الثبات أوميجا عوضا عن معامل ألفا لكرونباك بسبب أن هذا الأخير يتطلب مجموعة الافتراضات الصارمة التي لم تتحقق في بياناتنا وخاصة أن قيم التشبعات المبينة في الجدول السابق رقم (05) التي تراوحت بين 0.483 الى 0.919 تبين أن نموذج قياس البنود ليس نموذج تاو المتكافئ أساسا، وبالتالي استخدام معامل ألفا في هذه الحالة سيؤدي بنا إلى الحصول على نتائج مزيفة وغير دقيقة. ولقد تحصلنا على قيمة معامل الثبات أوميجا 0.964، وهي قيمة مرتفعة كثيرا وتعتبر دليلا على ثبات درجات المقياس ودقتها، واحتوائها على نسبة قليلة جدا من أخطاء القياس.

3-2 ما مستوى صعوبات القراءة:

لمعرفة صعوبات القراءة لدى التلاميذ تم تحديد عدد التلاميذ في كل مستوى من مستويات صعوبات القراءة، ولاختبار هل الاختلافات بين أفراد العينة دالة أم غير دالة إحصائيا تم استخدام اختبار كاف مربع لحسن المطابقة، وهذا ما يبينه الجدول رقم (05).

الجدول رقم (05): نتيجة كاف مربع لحسن المطابقة

مستويات صعوبات القراءة	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كاف مربع المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
عاديـــــــــون	60	%43.80	43.934	3	0.001>
صعوبات خفيفـــة	42	%30.66			
صعوبات متوسطة	28	%20.44			
صعوبات شديـــدة	7	%5.10			
المجمـــــــــتوع	137	%100			

نلاحظ من الجدول رقم (05) بأن نتيجة كاف مربع (3) = 43.934، وبمستوى الدلالة <0.001، مما يعني بأن تكرارات درجات مستويات صعوبات القراءة ليست موزعة توزيعا متساويا في المجتمع وهذا يدل على أن معظم التلاميذ لا يعانون من صعوبات القراءة، لكن هناك عدد معتبر منهم يعاني من صعوبات خفيفة، وعدد أقل يعانون من صعوبات متوسطة.

4- خاتمة

ما يمكننا استخلاصه في الأخير أن مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة الذي قام ببنائه الدكتور فتحي الزيات يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، حيث بينت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن المقياس أحادي البعد وكل البنود تعتبر كمؤشرات جيدة لقياس صعوبات القراءة باستثناء البند الثاني الذي كانت قيمة تشبعه ضعيفة جدا وتكاد تكون منعدمة مما يدل على أن هذا البند لا يقدم أي إسهام في قياس صعوبات القراءة، لذلك يقترح الباحث حذفه لكن بعد القيام بدراسات أخرى لتدعيم ذلك أو نفيه.

كما أن قيمة معامل الثبات كانت ممتازة جدا وهذا يعطي دليل إضافي على أن هذا المقياس يعتبر أداة صالحة لقياس صعوبات القراءة عند التلاميذ، وبالتالي النتائج التي نتحصل عليها بواسطته تكون دقيقة وجديرة بالثقة وهذا ما يزيد من احتمال اتخاذ قرارات وإصدار أحكام صائبة فيما يخص تصنيف التلاميذ.

كما أن معظم التلاميذ لا يعانون من صعوبات القراءة بنسبة 43.80%، وهناك 30.66% من التلاميذ يعانون من صعوبات خفيفة، و20.44% من صعوبات متوسطة و5.10% من صعوبات شديدة. إن هذا يدل على أن أكثر من نصف العينة يعانون إما من صعوبات خفيفة أو متوسطة أو شديدة، وبالتالي يمكن اعتبار صعوبات قراءة اللغة العربية كمشكل حقيقي يواجه التلاميذ في المدارس علينا التدخل المبكر لعلاجه من جهة ومن جهة أخرى تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة للمساهمة في هذا العلاج، وقبل ذلك تزويدهم بالمهارات والأدوات المناسبة للكشف عنه ولعل مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة يعتبر أداة جيدة وملائمة لذلك ننصح باستخدامه لسهولة تطبيقه وجودته. وأيضا القيام بفتح مناصب لأخصائيين نفسيين خاصة في التربية الخاصة للتكفل الأمثل بهؤلاء الأطفال في المدارس.

5- الهوامش

[1] Kamhi, Alan G. Language and Reading Disabilities. Pearson. United States, 2014. P:54

[2]فتحي مصطفى الزيات. صعوبات التعلم الأسس التشخيصية والعلاجية: اضطرابات العمليات المعرفية والقدرات الاكاديمية، المنصورة، دار النشر للجامعات. مصر. 1998. ص 456-457.

[3] عبير عبد الحليم النجار. صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الأطفال. ط1. 2017- ص 101-.102.

[4] عبير عبد الحليم النجار. صعوبات التعلم ص97.

[5]فتحي مصطفى الزيات. صعوبات التعلم ص413.

[6] فتحي مصطفى الزيات. مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، دليل البطارية، دار النشر للجامعات، ط 1، الكويت. 2007.

[7]بلوز سمية. دور طريقة فيرنالد في التخفيف من صعوبة تعلم القراءة لدى متعلمي السنة الثالثة ابتدائي لبعض مدارس المقاطعة الخامسة لولاية سعيدة. دراسات نفسية وتربوية، 11(2). 2018، ص 97-105.

❊❊❊ ❊❊❊ ❊❊❊