الوعي المورفولوجي وعلاقته بالفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الإعدادية

أ. محرم فؤاد عبد الحاكم عبد العال

باحث بمرحلة الدكتوراه بقسم الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة حلوان

إشراف

أ.د / إيمان محمد صبري

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة حلوان

أ.م.د/ ثريا يوسف لاشين

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية – جامعة حلوان

ملخص الدراسة باللغة العربية:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الوعي المورفولوجي والفهم القرائي، وقدرة الوعي المورفولوجي التنبؤية بمستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الإعدادية، والكشف عن الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على متغيري الوعي المروفولوجي والفهم القرائي، وتكونت عينة البحث من (270) تلميذًا من تلاميذ المرحلة الإعدادية، (150) تلميذ للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس، (120) العينة الأساسية وتنقسم إلى (100) تلميذ عاديين، (20) تلميذا من ذوي صعوبات تعلم القراءة، ولاختبار متغيريّ البحث تم تطبيق الأدوات الآتية: اختبار الذكاء المصور لفاروق عبد الفتاح (2014)، مقياس الوعي المورفولوجي من إعداد الباحث، واختبار الفهم القرائي من إعداد الباحث، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس الوعي المورفولوجي ودرجاتهم على اختبار الفهم القرائي، ويمكن التنبؤ بدرجات التلاميذ على متغير الفهم القرائي بمعلومية الدرجة على متغير الوعي المورفولوجي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس الوعي المورفولوجي وأبعاده لصالح التلاميذ العاديين، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على اختبار الفهم القرائي لصالح التلاميذ العاديين.

الكلمات المفتاحية: الوعي المورفولوجي – الفهم القرائي – صعوبات تعلم القراءة – المرحلة الإعدادية.

Abstract

The current research aims to reveal the type of correlation between morphological awareness and reading comprehension، and the ability of the morphological awareness to predict the level of reading comprehension among normal students and those with reading learning difficulties in the preparatory stage. In addition to revealing the differences between normal students and those with reading learning difficulties on the two variables of morphological awareness and reading comprehension. The sample of the research consisted of (270) students from the preparatory stage، with (150) students to verify the psychometric properties of the scales. The basic sample consisted of (120) students and is divided into (100) normal students and (20) students with reading learning difficulties. To test the two variables of the research، the following tools were applied: The Picture Intelligence Test was prepared by Farouk Abdel-Fattah (2014)، the scale of the morphological awareness prepared by the researcher، and the test of the reading comprehension prepared by the researcher. The results revealed a statistically significant correlation between students' scores on the scale of the morphological awareness and their scores in the test of the reading comprehension. The students' scores on the reading comprehension variable can be predicted by knowing the score on the variable of morphological awareness. Moreover، there are statistically significant differences between the average scores of normal students and those with reading learning difficulties on the scale of morphological awareness and its dimensions in favor of normal students. There are statistically significant differences between the average scores of normal students and those with reading learning difficulties on the test of the reading comprehension in favor of normal students.

Keywords**:** Morphological awareness - reading comprehension – reading learning difficulties- preparatory stage.

المقدمة

تعد القراءة واحدة من أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها التلميذ في مراحل تعلمه الأولى، كما تُعد شرطًا ضروريًا للنجاح في هذه المرحلة والمراحل التي تليها، وأي قصور في تلك المهارة يتبعه قصور في نواحٍ أخرى؛ تعليمية، واجتماعية، وثقافية أو حتى مهنية في المستقبل، وبطبيعة الحال فإن تلك المهارة قد تعترضها بعض الصعوبات والاضطرابات، ومن هذه الصعوبات صعوبتي القراءة والفهم القرائي، ومن المحتمل أن تؤثر الخصائص المورفولوجية للغة العربية في طريقة تعلمها.

لقد اهتم واضعو البرامج المعدة لمساعدة ذوي صعوبات التعلم منذ نشئتها بتدريس وتدريب التلاميذ على المهارات الأكاديمية الأساسية وهي القراءة والكتابة والحساب، ويعد الفهم القرائي من أهم المهارات التي يجب الاهتمام بها، من منطلق أن فهم القراءة هو الهدف والأساس لعملية القراءة وليس مجرد القراءة في حد ذاتها، وفي ذلك يشير Stetter، (2017، 608) إلى أن ما يقرب من تسعين في المئة (90٪) من تعداد طلاب المصنفين كذوي صعوبات تعلم يعانون من واحدة أو أكثر من صعوبات في القراءة بشكل منفصل، بما في ذلك صعوبات في فك التشفير (الرموز)، أو تحليل الحروف إلى أصوات وكلمات أو فهم معنى الكلمات أو الجمل، والمعروف باسم الفهم القرائي، ويذكر محمد رياض أحمد (1997، 56) أن فهم المقروء هو الغاية الأساسية من عملية القراءة وأن القراءة دون فهم لا طائل منها؛ لذا يسعى إليه كل المتعلمين، ويهتم به المعلمون لتنميته لدى تلاميذهم، وذلك نظرًا لأهمية القراءة في حياة الانسان فيوضح فهيم مصطفى (1999،17) أن القراءة « تمكن التلميذ من سرعة التكيف مع نفسه ومع مجتمعه المدرسي، وتمكنه كذلك من الاستقلال الذاتي عن والديه ومدرسيه، وتعينه على اختيار العمل الملائم والاستعداد له.

وتزداد الحاجة إلى فهم جيد للقراءة مع تقدم الطلاب في سنوات دراستهم من خلال عدد لا يحصى من المهارات بما في ذلك معرفة المفردات والاستدلال والقراءة النقدية

(Boardman، et al، 2016)، ويحدث تعلم القراءة أثناء مرحلة الطفولة تلك المرحلة الحساسة من حياتنا، ولكنها يمكن أن تستمر لتؤثر علينا طوال فترة حياتنا بالكامل، فإذا تعلم الأطفال القراءة في الصف الأول، فإن القراءة تصبح جزءًا إيجابيًا جدًا من حياتهم، أما إذا تم تصنيف الأطفال على أنهم فشلة، أو معرضين لخطر الفشل، أو كقراء بطيئين، فإن القراءة يمكن أن تصبح العامل المساعد الذي يؤدي إلى العديد من مشاكل الصحة العقلية المستندة إلى المدرسة (Oldfather، 2002)، فالفشل في القراءة من أهم العوامل التي تؤدي إلى انخفاض الكفاءة الذاتية واحترام الذات (Cavioni، Grazzani، & Ornaghi، 2017، 101) والقلق ومشاعر عدم الارتياح بسبب الإخفاق في متطلبات المدرسة مثل القراءة بصوت مرتفع أمام زملاء الدراسة (Nelson & Harwood، 2011)

وإذا كانت القراءة هي العامل الذي يدفع الأطفال إلى الطريق الفشل، فإن تصحيح حالات العجز في القراءة في وقت مبكر من شأنه أن يساعد في منع مشاكل الصحة العقلية المدرسية في وقت لاحق (Greenberg، et al، 2003)، فإذا صححنا فشل القراءة في الصف الأول، فإن 90 إلى 95 بالمائة من الأطفال يتحسنون ويتعلمون القراءة في مستوى الصف. وأوضح أن 75٪ من الأطفال الذين يقرؤون تحت مستوى الصف الدراسي في نهاية الصف الثالث لا يتغلبون على مشاكل القراءة (Clanton، Harpine، 2008، 56).

ويشير (Ravid، & Geiger، 2009) إلى أن الوعي المورفولوجي يساهم في النجاح في اكتساب معرفة القراءة والكتابة وتعزيزها، حيث أن المورفولوجية تربط بين الجوانب الصوتية والدلالية والهجائية للغة، ويساهم الوعي المورفولوجي في النجاح في المراحل الأولى من تعليم القراءة والكتابة، حيث إن المهارات المورفولوجية في رياض الأطفال تنبئ بإنجاز القراءة في الصف الثاني، ويتجلى ذلك بشكل خاص في الدراسات التي تقارن بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والقراءة وبين القراء العاديين، كما يشير (Abdul Gafoor، & Remia، 2013، 130) إلى أن الوعي المورفولوجي يلعب دورًا في اكتساب القراءة، كما يرتبط بفهم القراءة لدى الأطفال خاصة في الصفوف

الابتدائية، ويعتبر الوعي المورفولوجي للقراء العاديين أمرًا بالغ الأهمية في التنبؤ بقراءة فهمهم؛ ويسهم الوعي المورفولوجي في فهم القراءة، وتزداد هذه المساهمة مع التقدم في العمر حيث يتعرض الأطفال لنصوص أعلى مستوى على نحو متزايد تشتمل على كلمات يومية غير مألوفة

إن القصور في الإدراك المورفولوجي يُسهم في عدم القدرة على إدراك معنى الكلمة المقروءة لكون المورفيم هو وحدة المعنى، وصعوبات القراءة تمثل خللاً على مستوى الكلمة في الأساس، فهي تؤثر على قدرة التلميذ على معرفة معنى الكلمة، ومعنى الكلمة يعتمد في جزء أساسي منه على المورفيمات المكونة لها، وبذلك تعتبر استراتيجية التحليل المورفولوجي من المتغيرت الجوهرية التي لها علاقة بأداء التلاميذ القرائي بشكل عام حيث ينخفض مستوى ذوي صعوبات القراءة في الجانب المورفولوجي بشكل ملحوظ عن أقرانهم العاديين (عبد المرضي زكريا وآخرين، ٢٠١٦، ١٠٦- ١٠٧).

مشكلة البحث:

يُعد ضعف الفهم القرائي من المشكلات التعليمية التي تواجه المجتمعات بشكل عام، والمجتمع العربي بشكل خاص، فلا تخلو مرحلة تعليمية إلا وبها مجموعة من الطلاب يعانون من هذه المشكلة التي باتت تشكل نسبة كبيرة في مدارسنا بل في جامعتنا.

إن الهدف الرئيسي من القراءة ليس مجرد التعرف على الرموز والأشكال الكتابية فحسب بل من أجل حدوث فهم ما تتضمنه تلك الكلمات من معاني ودلالات، أو ما يسمى بالفهم القرائي؛ فهو الهدف النهائي لاكتساب القراءة (Deacon، Tong، & Francis، K. 2017)، وعدم مقدرة التلميذ على فهم الكلمات والجمل لا تعني مجرد مشكلة في القراءة فحسب، ولكن لها آثار سلبية على التلميذ وعلى تحصيله الدراسي وعلى شخصيته وعلى تقديره لذاته أيضاً، فالفشل في الفهم القرائي يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات السلوكية، والنفسية، والأكاديمية، وإلى ذلك يشير (Clanton Harpine، 2008، 56) إلى أن الفشل الأكاديمي قد يتحول إلى مشكلة نفسية تؤدي إلى انخفاض معتقدات الكفاءة الذاتية وبعض المشكلات السلوكية، أو العجز المفاجئ الذي يؤثر على

الطلاب عاطفياً ومعرفيًا وسلوكيًا وعاطفيًا، وهذا هو هو أحد أسباب الفشل الأكاديمي، كما يشير (Bakker، et al، 2007) إلى أن العلاقة بين النجاح الأكاديمي والرفاهية الاجتماعية – العاطفية معروفة وموثقة على نطاق واسع.

ويرتبط تعلم القراءة ارتباطًا وثيقًا بمفهومنا الذاتي بحيث يصبح جزءًا من هويتنا، ولذلك يجب حل مشكلة الفشل القراءة حتى يمكن حل ما يترتب عليها من مشاكل، فالفشل في القراءة يشبه تأثير الدومينو، فعندما يتخلف الطفل عن الركب، يبدأ الفشل في القراءة بالتسرب إلى كل شق في العملية التعليمية، ولا يستطيعون قراءة دراساتهم الاجتماعية أو نصوصهم العلمية، ولا يتطوعون للمشاركة في أي أنشطة تتطلب القراءة، كما توجد علاقة مباشرة بين الفشل في القراءة والانسحاب من المدرسة، والجريمة والعديد من السلوكيات الأخرى كالعنف والعدوان (Clanton Harpine، 2008، 56)

والجدير بالذكر أن ما يقرب من نصف الكلمات الجديدة التي يواجهها التلاميذ في قراءتهم يمكن اشتقاقها من كلمات أخرى يعرفونها في الأصل& Deacon، Tong، Francis، 2017، 1)، فعندما يقوم التلاميذ بتعلم مهارة فك وتركيب أجزاء الكلمة، يكونون أكثر قدرة على بناء معنى كلمة بأكملها، وغالبا لا يدرك التلاميذ أن تقسيم الكلمات إلى أجزاء (مورفيمات) يساعدهم على فهم الكلمات (Hanson، S & Padua، J.F.، 2011، 17)، وتدريب التلاميذ على المورفيمات؛ ويُقصد بها أصغر أجزاء الكلمة التي تحمل معنى كالسوابق واللواحق وأصل الكلمة أثبتت فاعلية كبيرة في تعليم القراءة والكتابة للأطفال (عبد المرضي زكريا، 2016، 125)، ولقد أشارت دراسة Ramirez، Walton، & Roberts، 2013، 4) إلى أهمية الوعي المورفولوجي باعتباره مهارة بالغة الأهمية في تطوير اللغة والقراءة والكتابة بين كل من المتعلمين العاديين وغير العاديين، كما أن التعليم المورفولوجي يمكن أن يكون وسيلة فعالة لتعزيز المفردات.

ومن خلال ما سبق يحاول البحث الحالي استجلاء طبيعة العلاقة الارتباطية بين الوعي المورفولوجي والفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة، والقدرة التنبؤية لمقياس الوعي المورفولوجي في التبنؤ بضعيفي الفهم القرائي، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية: –

وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية: -

1. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الوعي المورفولوجي والفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على متغير الفهم القرائي.
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على متغير الوعي المورفولوجي.
4. هل يمكن التنبؤ بدرجات التلاميذ على متغير الفهم القرائي بمعلومية الدرجة على متغير الوعي المورفولوجي؟

أهداف البحث.

يهدف البحث الحالى إلى:

- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الوعي الموفولوجي والفهم القرائي، وذلك من خلال إعداد وتطبيق اختباري الوعي المورفولوجي والفهم القرائي على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- الكشف عن الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات القراءة على متغيري الوعي المورفولوجي والفهم القرائي.
- الكشف عن إمكانية التنبؤ بدرجات التلاميذ على متغير الفهم القرائي بمعلومية الدرجة على متغير الوعي المورفولوجي.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

1. يستمد البحث الحالى أهميته النظرية من خلال أهمية المتغيرات التى يتناولها إذ يتناول متغيرين مهمين فى حياة التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على حد سواء، ألا وهما الوعي المورفولجي والفهم القرائي.

2. قلة الدراسات العربية – في حدود علم الباحثين – التي تناولت الوعي المورفولجي وعلاقته بالفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.
3. قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في تسليط الضوء على الوعي المورفولوجي ودوره في الفهم القرائي، مما يساعد الباحثين على عمل برامج تدريبية لتنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الفهم القارئي لدى التلاميذ.

محددات البحث:

- **محددات بشرية:** تم تطبيق أدوات البحث على عينة قوامها (270) تلميذًا من تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- **محددات مكانية:** تم تطبيق أدوات البحث بمدرسة الإسراء الإعدادية بنين بإدارة الوراق التعليمية.
- **محددات زمنية:** تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020 – 2021م.
- **محددات موضوعية:** يتناول البحث الوعي المورفولوجي وعلاقته بالفهم القرائي.

الإطار النظري للبحث:

الوعي المورفولوجي morphological awareness

على الرغم من وجود مجموعة متزايدة من الأدلة على الدور المهم الذي يلعبه الوعي المورفولوجي في تطوير اللغة المنطوقة والمكتوبة، إلا أنه لا يوجد إجماع كبير على تعريف محدد تمامًا للوعي المورفولوجي، ودون الاتفاق على تعريف محدد للوعي المورفولوجي سوف تنشأ العديد من المشكلات، واحدة منها على الأقل تؤثر على قدرة الباحثين والممارسين على تقييم الوعي المورفولوجي، كما أنها تؤثر على إجراء تقييم كامل ومتسق لقدرات التوعية المورفولوجية لدى الطلاب (Apel، K.، 2014، 197).

يعرف ميكائيل إبراهيم وعصام الدين أحمد وزين العابدين بن حاجب ويوسلينا محمد (2018، 136) الوعي المورفولوجي بأنه قدرة المتعلم على تحويل الكلمة

الواحدة من جذورها الأصلية على وجه الخصوص إلى صور متعددة يعبر كل جزء منها عن معنى من المعاني الصرفية بعد تجزئتها حتى يستطيع تحديد أصول الكلمات التي اعتمدت عليها المعاني.

كما يعرفه محمد سعد بكري (2018، 191) بأنه قدرة المتعلم على تعرف الوحدات الصرفية المكونة للكلمة (المورفيمات) سواء اشتقاقية كانت أم إعرابية، ومعالجتها (تقسيماً، وإنتاجاً) واستخدام هذه الوحدات في فهم معاني الكلمات الواردة في النصوص.

ويعرف إيهاب عبد العزيز الببلاوي وآخرون (2019) الوعي المورفولوجي Aware-ness Morphology:" بأنه إدراك الطفل بناء الفونيمات بوضع الأصوات في قوالب مورفولوجية (صرفية) مثل: الأسماء، والأفعال، والصفات، أدوات الربط، وغيرها من الصيغ كل منها يعبر عن حالة معينة من حالات مقامات الاتصال اللغوي، والقدرة على بناء الكلمة، وتناسق الوحدات الصوتية؛ ليحولها إلى كلمات (مورفيمات) بحيث تعطي معنى، وصياغة الكلمات في جمل مفهومه".

ويُعرُف الباحث الوعي المورفولوجي بالقدرة على تحليل الكلمات وتحليل المورفيمات المكونة للبنية الداخلية للكلمة للوصول للمعنى الإجمالي لها، وكذلك عمل تحليلات للكلمة من حيث الإفراد والتثنية والجمع، والتذكير والتأنيث، والتعرف على نوع المشتق ومعناه وأثره على معنى الكلمة والجملة.

ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على اختبار الوعي الموفولوجي المُعد لهذا الشأن.

ويعرف الباحث المورفيم بأنه أصغر وحدة لغوية ذات معنى ويشترط في هذه الوحدة ألا يمكن تجزئتها إلى أجزاء أصغر منها مع احتفاظها بالمعنى.

مكونات النظام المورفولوجي العربي (الصرفي):

تقوم مكونات النظام المورفولوجي (الصرفي) في اللغة العربية على ثلاث دعائم مهمة كما وضحها عبد الغني شوقي (2017، 246) وهي:

1. مجموعة من المعاني الصرفية التي يرجع بعضها إلى (التقسيم): كتقسيم الكلمة إلى اسم وفعل وحرف، ويرجع بعضها إلى (التصريف): كالإفراد والتثنية والجمع،

والتذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير، ويرجع بعضها الآخر إلى (الصيغ الصرفية) كالطلب والصيروره والمطاوعة والألوان والأدواء والحركة والاضطراب أو إلى العلاقات النحوية كالتعدية والتأكيد.

2. طائفة من المباني (المورفيمات Morpheme) تتمثل في الصيغ الصرفية وفي اللواصق والزوائد والأدوات، فتدل هذه المباني على تلك المعاني أحياناً بوجودها إيجاباً وأحيانا بعدمها سلبا، وهو ما يسمونه (Zero Morpheme) ويسميه النحاة الدلالة العدمية وهي نفسها دلالة الحذف والاستتار والتقدير والمحل الإعرابي عندهم.

3. طائفة من العلاقات العضوية الإيجابية وأخرى من المقابلات أو القيم الخلافية بين المعنى والمعنى والمبنى والمبنى، كالعلاقة بين (ضَرْب) و (شَهْم) فهما من حيث الصيغة متشابهان، أما من ناحية المقابلة أو القيم الخلافية فكلمة (ضَرْب) مصدر بينما كلمة (شَهْم) صفة.

أهمية الوعي المورفولوجي في تعلم القراءة والكتابة

إن تعلم القراءة في النظام الأبجدي عملية معقدة تتطلب مهارات لغوية وغير لغوية متعددة، وهو موضوع دراسة ينطوي على درجة كبيرة من التعقيد بسبب أبعاده المتعددة، وبالتالي فهو يستدعي تدخل مهارات خاصة بقصد معالجة المعلومة المكتوبة (معارف فونولوجية، معارف مورفولوجية، ومعرفة الحروف) إضافة إلى المهارات المعرفية الأكثر عمومية (الذاكرة، الذكاء، الانتباه ... إلخ) والتي تشارك هي الأخرى في العديد من أنشطة التعلم الأخرى (شنافي عبد المالك، 2018، 198).

ولقد أشارت دراسة (Ramirez، Walton، & Roberts، 2013، 4) إلى أهمية الوعي المورفولوجي باعتباره مهارة بالغة الأهمية في تطوير اللغة والقراءة والكتابة بين كل من المتعلمين العاديين وغير العاديين، كما أن التعليم المورفولوجي يمكن أن يكون وسيلة فعالة لتعزيز المفردات. كما أكدت دراسة (Marinova–Todd، Siegel، & Mazabel، 2013) على أن الوعي المورفولوجي مهم لجميع جوانب القراءة والإملاء، وأن تأثيره مستقل عن تأثير الوعي الصوتي والوعي النحوي، كما تشير دراسة Silva،

2016) ،Martins-Reis &)إلى أن لأطفال الذين حصلوا على درجات أفضل في اختبار الوعي المورفولوجي أظهروا نتائجًا أفضل في القراءة والكتابة في جميع الصفوف المدرسية، مقارنة مع أولئك الذين لديهم أداء أدنى في الوعي المورفولوجي أو الذين لم يخضعوا لتدخل مورفولوجي.

الفهم القرائي reading comprehension

يُعد الفهم القرائي جزءًا أساسيًا في عملية القراءة، والمتعلم لا يُعد قارئًا إلا إذا فهم ما يقرأ، حتى ولو تلفظ بالكلمات والحروف تلفظًا سليمًا. فالقراءة وفق هذا المفهوم أصبحت تعني عملية التعرف على الرموز ونطقها وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان، ويعتبر الفهم القرائي أساساً لعملية القراءة وهدفا لتدريسها، فالهدف الأساسي من إعداد القارئ هو تمكينه من فهم المادة المطبوعة (هند أحمد الميعان، 2013، 345)، ولم تختلف دراسة من الدراسات على أهمية الفهم القرائي ودوره الكبير في عملية القراءة للدرجة التي جعلتهم يصرحون بأنه أساس عملية القراءة، وأن أي قراءة دون فهم لا تُعد قراءة بالمعنى الصحيح.

تعرفه سميرة محمد إبراهيم وآخرون (2017) بأنه عملية عقلية عليا يستطيع من خلالها التلميذ التمكن من مهارات الفهم المباشر والاستنتاجي، والفهم النقدي والفهم الذاتي والفهم التذوقي من خلال ما يحتويه النص من أفكار، ومرادفات، وقيم، والقدرة على ربط الخبرات السابقة الموجودة لديه بالخبرات الجديدة التي تم اكتسابها، ويتمكن من توجيه النقد بشكل سليم لما تمت قراءته، ويصدر أحكاماً على المكتوب فيما يمثله من واقع الحياة هل هو حقيقة أم خيال ويستفيد من كل هذا في مناحي حياته المختلفة.

ويعرفه سليمان بادي وصالح عبد العزيز (2019، 44) بأنه عملية ربط التلميذ بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار الواردة في النص، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلة.

وتعرفه Dara، D.، 2019، 52) بأنه عملية تفاعلية بين النص المكتوب وخبرات القارئ السابقة، ولا تنطوي فقط على تذكر الحقائق ولكن تشتمل أيضًا على الاستنتاج وتقييم وجهة نظر الكاتب أو المؤلف.

ويعرفه الباحث بأنه عملية عقلية معرفية تبدأ بفك الرموز الكتابية وتنتهي باستخلاص المعنى العام والضمني للنص المقروء وتذوقه ونقده، وتقوم على الربط بين خبرات الفرد السابقة، والمعلومات المتضمنة في النص المقروء، ويستدل عليها من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم.

ويُقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على اختبار الفهم القرائي المُعد لهذا الشأن.

مهارات الفهم القرائي:

نظراً لأهمية الفهم القرائي فقد تعددت الدراسات والبحوث التي ركزت على تنمية مهاراته لمراحل التعليم المختلفة، وكل دراسة من هذه الدراسات صنفت مهارات الفهم القرائي تصنيفاً مختلفاً عن الأخر، وذلك في ضوء فهمهم لطبيعة القراءة وأنواعها وأهدافها؛ فالبعض قسمها طبقاً لحجم الوحدة المقروءة، بدءًا من الكلمة وتدرجاً حتى الموضوع ومرورًا بالعبارة والفقرة والصفحة، بينما قسم البعض الأخر الفهم القرائي طبقًا لنوع الرسالة العقلية وحجمها من أفكار رئيسة وأفكار تفصيلية، والعلاقات بين الأفكار، وهناك فريق ثالث قسم الفهم القرائي طبقا لمستوى العمليات العقلية غير المحسوسة والمستدل عليها بنتائجها السلوكية مثل الفهم السطحي والفهم التفسيري وفهم ما بين السطور (حسن شحاته، 2016، 39).

ومن أهم مهارات الفهم التي يحدد حامدعبد السلام زهران وآخرون (2007، 370: 371):

- إعطاء الرمز معناه.
- فهم الوحدات الأكبر من مجرد الرمز، كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها.
- القراءة في وحدات فكرية.
- فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب.
- فهم المعاني المتعددة للكلمة.

- القدرة على اختيار الأفكار الرئيسة وفهمها.
- القدرة على إدراك التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
- القدرة على الاستنتاج.
- القدرة على فهم اتجاه الكاتب.
- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.
- القدرة على تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية وغرض الكاتب والحالة المزاجية له.
- القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

الأثر النفسي لصعوبات الفهم القرائي:

تعتبر عملية القراءة ذات أهمية كبرى لنجاح الفرد في حياته، فهي أساس إكساب المعرفة سواء أثناء الدراسة أو بعد الدراسة، ومن خلال تلك العملية بمراحلها المتعددة يستطيع الفرد أن يحيا حياة طبيعية، وعندما توجد صعوبة ما في منحى من مناحي القراءة فغنها تؤثر بالسلب على حياة الفرد، حيث إن الفشل في عملية القراءة يقود الفرد إلى فشل أكبر في جميع النواحي الدراسية، الأمر الذي يسبب بدوره عائقًا كبيرًا أمام الفرد ويشعر معه بالخزي والخجل أمام الأخرين، ويؤدي إلى تكوين صورة سلبية عن الذات، ويؤدي إلى سواء التوافق مع الآخرين (سميرة محمد وأخرون، 2017، 379).

ولصعوبات الفهم القرائي أيضا أثار تربوية ونفسية على المتعلم حيث لها تأثيرات على الجوانب الانفعالية لدى التلميذ، كما لها دور في انخفاض التحصيل العلمي في مادة او أكثر أو في كل المواد؛ مما يؤدي إلى شعور التلميذ بالقلق والإحباط والتوتر، وعدم الثقة بالنفس، والخجل، وتدني تقدير الذات، وزيادة الاعتماد على الغير، وانخفاض دافعية الإنجاز، مما ينعكس على زيادة الأعباء لدى الآباء خاصة ولدى الأسر عامة، من خلال زيادة الإنفاق على الدروس الخصوصية، ليتمكن التلميذ من اللحاق بركب زملائه، وكذلك عرقلة سير العملية التعليمية من جهة أخرى؛ الأمر الذي يؤدي إلى تراكم الأطفال داخل الفصول الدراسية (حسام عباس، 2014، 133).

كماأن غالبية الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي يتصفون بعدم القدرة على التخطيط للمهام وتنظيم المعلومات والاحتفاظ بها واختيار الاستراتيجية المناسبة للقراءة، كذلك يعانون من ضعف القدرة على التقويم، والصعف في هذه المهام يقود إلى ضعف التحصيل، وانخفاض مستوى التحصيل يؤدي إلى عدة مشكلات منها الشعور بتدني. مفهوم الذات الأكاديمي (منال محمد، 2013، 78).

صعوبات تعلم القراءة Reading Disabilities

لقد تعددت التعريفات الخاصة بتعريف صعوبات القراءة وذلك نتيجة مباشرة لمجالات البحث المتعدد والخلفيات المختلفة للأفراد والمهنيين المهتمين بالظاهرة والمنصبين على بحثها وسبر أغوارها، فالباحثون ذوو الخلفيات الطبية يعرفونها بوصفها حالة تنتج عن أسباب عصبية أو نمائية أو وراثية، بينما الباحثون في علم النفس والتربويون يصفون الحالة وفقاً للمشكلات الخاصة في القراءة دون الإشارة إلى أسبابها (جاد البحيري وجون إيفرات وعبد الستار محفوظي ومسعد أبو الديار، 2012، 31).

يشير القريطي (2005) إلى أن صعوبات القراءة تشمل مظاهر متعددة لاضطراب عدة مهام أساسية هي (التهجئة الشفوية، الفهم القرائي، صعوبة التعبير اللفظي)، كما تضم كل الصعوبات التي تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة وفهمها واستيعابها واسترجاعها، وتعطل قدرة الفهم الصامت والجهري باستقلال تام عن عيوب الكلام، ويراعي عند تشخيص هذه الصعوبات أن يكون مستوى أداء التلميذ في مهارو قرائية أو أكثر دون متوسط أقرانه ممن في مثل عمره الزمني والعقلي وصفه الدراسي، رغم تمتعه بمقدرات حسية سمعية وبصرية عادية، ومستوى ذكاء متوسط، مع توفر فرص وخبرات اجتماعية وثقافية وتعليمية معتادة وكافية للنمو في بيئته المنزلية والمدرسية (القريطي، 2005، 229–228)

ويعرفها فتحي الزيات، (2015: 516) بأنها "صعوبات أكاديمية تعود إلى مشكلات في الإدراك، وتكون أعراضها متمثلة في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة مع تمتع التلميذ بدرجة ذكاء مناسبة وتمتعه بظروف تعلم وتعليم مناسبة كما لا يعاني حرمانًا اجتماعيًا وثقافيًا".

ويعرفها أحمد البلتاجي والسيد صقر وعلاء الدين النجار (2018، 657) بالتباعد الدال (انحرافا معياريا مقداره واحد أو أكثر) بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية

للتحصيل في القراءة، وعلى أن يكون صف القراءة الحالي أقل بمقدار صف دراسي كامل أو أكثر عن صف القراءة المتوقع منه في ضوء نسبة الذكاء والتي يجب أن تقع في المستوى المتوسط أو فوق المتوسط.

ونستنتج من التعريفات السابقة عدة نقاط:

- هناك تباعد بين مستوى التلميذ القرائي وبين قدراته المعرفية أو مستوى ذكائه.
- صعوبات القراءة غير ناتجة عن الحرمان الثقافي أو عدم توفر الفرص التعليمية.
- صعوبات القراءة غير ناتجة عن إعاقات حسية أو بدنية أو حتى اضطرابات انفعالية.

انتشار صعوبات القراءة

بسبب تعدد الطرق لتفسير صعوبات التعلم واختلاف مناهج تشخيص وتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكذلك الاختلاف في استخدام أدوات التقييم وخصوصًا غير الموثوق فيها لتشخيص هذه الصعوبات فإنه من الصعب إعطاء معدل انتشار حقيقي لصعوبات التعلم.

فبينما تتراوح النسبة العالمية لمعدلات انتشار صعوبات التعلم بين 5 – 6 ٪ تقريبا من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة عشرة من العمر (عادل عبد الله، 2010، 39)، يرى البعض أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في صفوف الأطفال في المدارس لا تتعدى ٪1 – ٪2 ممن هم في سن التعليم، ويرى البعض إنها تعادل ٪40، ويرى البعض أنها ٪3 – ٪5 ومما لا شك فيه أنه النسبة الأولى ٪1 – ٪2 نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بالكم الهائل من الطلبة الذين يلتحقون بالمدارس في سن التعليم (حميدة السيد العربي، 2015، 51).

ولقد قامت بعض الدول بالاعتراف بأن صعوبات القراءة اضطراب فريد من نوعه ينتشر بمعدلات تتراوح بين 5 ٪ إلى 20 ٪ في أوساط الباحثين والمنظمات الوطنية والدولية (Youman، & Mather، 2015، 10)، وقد أشارت الرابطة الدولية للديسلكسيا In-ternational Dyslexia Association، 2017) إلى أن العديد من الأشخاص – ربما حوالي 20–15 ٪ من السكان ككل – لديهم بعض أعراض عسر القراءة، بما في ذلك القراءة البطيئة أو غير الدقيقة، أو الهجاء الضعيف، أو الكتابة السيئة، أو الخلط بين

الكلمات المتشابهة، كما أن ما يعادل حوالي ٪7–6 من أطفال المجتمع المدرسي لديهم صعوبات تعلم، كما كشفت دراسة (GÖrker، et al، 2017) إلى أن انتشار صعوبات القراءة والكتابة وصل إلى (13.6 ٪) 17 ٪ للبنين و 10.4 ٪ للفتيات، وفي دراسة (Jiménez، et al 2020) كان حوالي ٪10–5 من الأشخاص لديهم صعوبة في القراءة.

مؤشرات التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة

هناك الكثير من الآراء ووجهات النظر المختلفة المتعلقة بمؤشرات التنبؤ بصعوبات تعلم القراءة؛ كأن يزيد أو ينقص الطفل حرفًا في الكلمة أو ينقصها بطريقة خاطئة، وكذلك القراءة ببطء، والفهم الضعيف، وصعوبة الربط بين الحرف وصوته، والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة (على حسن، 2011، 8).

وعلى الرغم من أن الصعوبات القرائية تأخذ أشكالا متعددة تتمثل في الضعف أو التخلف أو العسر القرائي إلا إنها جميعها تشترك في صفات محددة تتمثل في عجز القارئ عن فك الرموز أو الهجاء، والخلط بين الحروف، وصعوبات في تقطيع الكلمات، ما يؤدي إلى ضعف في فهم المقروء، لكن قد يحدث ألا يعاني الفرد من الصعوبات السابقة أي إنه قادر على القراءة بصفة سليمة لكنه لا يتوصل إلى المعنى بالرغم من عدم وجود أي اضطراب جسمي أو عقلي أو انفعالي وهو ما يعرف بصعوبات الفهم القرائي (لعطوي سليمة، 2013، 156).

ومن أهم مؤشرات صعوبات القراءة لدى الطالب أيضًا حذف بعض الكلمات أو أجزاء منها، وإضافة بعض الكلمات أو الحروف غير الموجودة في النص الأصلي في الجملة أو الكلمة، والحذف والإبدال، وعكس الحروف في الكلمة والنطق الخاطئ، وتغير مواقع الكلمات في الجملة، والقراءة المتقطعة، والقراءة ببطء، والفهم الضعيف، وصعوبة الربط بين الحرف وصوته، والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة (سعود فيصل، 2020، 387)، وتكرار بعض الكلمات أكثر من مرة نتيجة العوامل النفسية والظروف المصاحبة للطفل أثناء القراءة، وصعوبة الانتقال من سطر إلى السطر الذي يليه أثناء القراءة، من الكلمة الأخيرة في السطر إلى الأولى في السطر الذي يليه، وذلك نتيجة العامل النفسي

والضغط اللذان يسببان الارتباك، كما يمكن أن يُظهر التلميذ سرعة كبيرة في القراءة مع عدم الفهم وذلك خوفا من المعلم أو الوالدين والذي يدفعه لهذه السرعة الكبيرة رغبته في أن يستريح من العناء، وقد يعاني من البطء الشديد في القراءة نتيجة للصعوبة التي يجدها في التهجئة وخاصة الحروف المتشابهة، كما إنه قد يعاني من عيوب صوتية في أصوات الحروف، كما قد يعانون من عيوب القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقون الكلمات في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة، وذلك لعدم القدرة على التعرف إلى أجزاء الكلمات من خلال القدرة على التحليل البصري، وعدم القدرة على ربط المعنى بالمناسب بالرمز (الحرف) المكتوب. (عبد الله عينو، 2020، 71 – 73).

دراسات سابقة

تعددت الدراسات التى اهتمت بالتحقق من العلاقة السببية فعلى سبيل المثال دراسة Ghaemi، H (2009) هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة السببية بين المعرفة الموفولوجية للأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة والتقدم الذي يحرزونه في القراءة، كما هدفت إلى المقارنة بين نتائج التدريب على التحليل المورفولوجي والتحليل الفونولوجي لذوي صعوبات القراءة، وذلك من خلال عرض نتائج دراستين أجريتا للتدخل القرائي توضحان أن تعلم القراءة يعتمد على أن يكون ذوو صعوبات القراءةعلى دراية بعلم المورفولوجي وكذلك علم الأصوات، تكونت عينة الدراسة من (ن = 380) تلميذا وتلميذة بمتوسط عمري 7 سنوات و8 شهور، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين؛ تجريبة (198) طفلا، وضابطة (182) طفلا، في الدراسة الأولى تم تدريس بعض الأطفال قواعد الهجاء بطريقة تعتمد على التحليل المورفولجي وتدريس أطفال آخرين حول القواعد القواعد الصوتية. كان للتدريب المورفولوجي آثار مفيدة وغير محددة في قراءة الكلمات التي كانت مشابهة لتلك التي تم الحصول عليها مع التدريب الصوتي. في التهجئة، كان للتدريب المورفولوجي تأثيرات كبيرة في تعلم قواعد التهجئة المورفولوجية. كانت دراسة التدخّل الثانية مع الأطفال الذين يعانون من عُسر القراءة الذين تأخروا في القراءة، كان لاستخدام الطريقة الموفولوجية تأثيرات كبيرة على تحسنهم.

أما دراسة إيهاب عبد العزيز الببلاوي وصفاء حسن إبراهيم وعطية عطية محمد (2019) فقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الوعي المورفولوجي ومهارات القراءة لدى الأطفال المتأخرين لغويا بالمرحلة الابتدائية، ومعرفة الفروق بين الجنسين في الوعي المورفولوجي، ولهذا الغرض أعدت الباحثين اختبار تقييم الوعي المورفولوجي للأطفال المتأخرين لغويا والذي يتكون من ستة أبعاد، ومقياس مهارات القراءة ويضم خمس مهارات، وتكونت عينة الدراسة من (70) طفلا وطفلة تم اختيارهم من الأطفال المتأخرين لغويا الذين يحصلون على التأهيل بوحدة أمراض التخاطب بمستشفى جامعة الزقازيق، وبعض مراكز التخاطب مثل مركز (رؤية، وتواصل، اتكلم، وجمعية تحفيظ القرآن) بالزقازيق محافظة الشرقية، تتراوح أعمارهم الزمنية من (9-12) سنة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الوعي المورفولوجي ومهارات القراءة، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في الوعي المورفولوجي ومهارات القراءة، ومن هنا توصى الدراسة الحالية بضرورة إعداد برامج تدريبية لتنمية الوعي المورفولوجي للأطفال المتأخرين لغويا لما لها من عظيم الأثر على مهارات القراءة، والمهارات الحياتية، وفى ضوء تلك النتائج اقترحت الباحثين عدداً من التوصيات والدراسات المستقبلية.

بالإضافة إلى دراسة عبد المرضي زكريا وآخرون (2016) والتي هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج مقترح لاستخدام استراتيجية التحليل الموفولوجي في علاج صعوبات القراءة، وتستند الدراسة إلى استراتيجية التحليل المورفولوجي من خلال برنامج قائم على تدريب التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على كيفية القيام بتحليل موفولوجي للكلمات في اللغة العربية من خلال تدريبهم على معنى السوابق واللواحق واصل الكلمة، يليه شرح معنى وغرض استخدام السوابق واللواحق في النص، ثم تدريبهم على عدة أمثلة ونماذج لاستخدام السوابق واللواحق ليتمكنوا من تعميم استخدام ما تعلموه من مورفيمات.

فروض البحث

1. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات التلاميذ عينة البحث على مقياس الوعي المورفولوجي ودرجاتهم على اختبار الفهم القرائي.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على اختبار الفهم القرائي لصالح التلاميذ العاديين.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس الوعي المورفولوجي وأبعاده لصالح التلاميذ العاديين.
4. يمكن التنبؤ بدرجات الأطفال على متغير الفهم القرائي بمعلومية الدرجة على متغير الوعي المورفولوجي.

إجراءات الدراسة:

أولا: منهج الدراسة:

اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي المقارن.

ثانيًا: عينة البحث: انقسمت عينة البحث الحالي إلى:

عينة التأكد من الخصائص السيكومترية للمقاييس.

وهي العينة التي تم من خلالها التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث وهي مقياس الوعي المورفولوجي، واختبار الفهم القرائي، وتكونت العينة من (150) تلميذًا من تلاميذ المرحلة الإعدادية للتأكد من صدقهما وثباتهما.

العينة النهائية (العينة التي تم تطبيق أدوات الدراسة الأساسية).

وهي العينة الأساسية التي تم تطبيق أدوات الدراسة عليها، والخروج من خلالها بمجموعة من النتائج والتوصيات، وتتكون من (120) تلميذًا بالمرحلة الإعدادية، (100) تلميذ من التلاميذ العاديين، و(20) تلميذًا من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

محكات اختيار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

تطبيق اختبار الصورة المخبأة لقياس الذكاء إعداد فاروق عبد الفتاح (2014)، لاختيار التلاميذ ذوي الذكاء العام المتوسط الذي يتراوح بين (90 – 110) فئة العاديين.

تطبيق اختبار بندر الجشطلت البصري الحركي لاستبعاد من لديهم اضطرابات انفعالية، واختيار من لديهم تباعد داخلي بين النسخ والذاكرة بمقدار درجة معيارية واحدة أو أكثر.

تطبيق مقياس صعوبات القراءة فتحي الزيات (2015) وذلك لتحديد التلاميذ الذين يعانون صعوبات في القراءة بدرجة خفيفة ومتوسطة، واستبعاد التّلاميذ الذين لا يعانون من مشكلات في عملية القراءة، أو الذين يعانون من صعوبات شديدة في القراءة.

- تطبيق اختبار الفهم القرائي (إعداد الباحث) على أن يحصل التلميذ على درجة متدنية أقل من النصف (50٪) 13 فما أقل من درجة كلية 28 درجة.
- تطبيق محك الاستبعاد عن طريق استمارة البيانات المرفقة بالاختبارات، وعن طريق الرجوع للسجلات المدرسية، ومساعدة الأخصائي الاجتماعي، ومعلمي الفصول، تم استبعاد التلاميذ ذوي الإعاقات المدمجين، أو التلاميذ الذين يعانون من حرمان بيئي أو أسري؛ حيث تم تم استبعاد (30) تلميذا، من العينة الكلية (تلاميذ الصف الثاني الإعدادي) لانفصال الوالدين، أو اليتم، أو شدة الفقر.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف هذا البحث تم استخدام:

أولاً: مقياس الوعي المورفولوجي:

يهدف البحث إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الوعي المورفولجي والفهم القرائي، ومن ثم كان من الضروري وجود مقياس للتعرف على مستوى الوعي المورفولوجي لدى التلاميذ عينة البحث، إلا إنه لم يوجد مقياس يحقق أهداف البحث الحالي، حيث إن جميع المقاييس في البيئة العربية وُضِعت للمرحلة الابتدائية ولا يوجد مقياس واحد في بيئتنا العربية –في حدود علم الباحث– لقياس الوعي المورفولوجي في المرحلة الإعدادية؛ وبناءً على ذلك قام الباحث بإعداد المقياس.

خطوات بناء المقياس: مرت عملية الإعداد بمجموعة من المراحل حتى وصل المقياس إلى صورته النهائية هي:

أ- اطلع الباحث في حدود ما له على ما في التراث السيكولوجي من أطر نظرية تتناول مفهوم الوعي المورفولوجي، وأبعاده، وتحديد التعريف الإجرائي لمفهومه.

ب- قام الباحث بعمل مسح للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم الوعي المورفولوجي، وتم الاطلاع على عدة مقاييس منها على سبيل المثال لا الحصر: اختبار

الوعي المورفولوجي إعداد محمد ناصيري ومحمد المير (2019) تكون الاختبار من مجموعتين من الأسئلة، كل مجموعة تتكون من 10 أسئلة، واختبار الوعي المورفولوجي إعداد مدلين شفيق شقير (2016) تكون الاختبار من 34 بندا موزعة على اختبارين فرعيين، اختبار الوعي المورفولوجي إعداد حنان ناجى عبد النعيم (2016) يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد رئيسية، وكل بعد يحتوي على عدة أسئلة بمجموع 48 سؤالا، مقياس الوعي المورفولوجي إعداد حميدة عمراني (2019) ويتكون المقياس من ثلاثة مجموعات، مقسمة على 34 سؤالا، ومقياس الوعي الصرفي إعداد ميكائيل إبراهيم وعصام الدين أحمد وزين العابدين بن حاجب ويوسلينا محمد (2018) ويتكون الاختبار من 30 سؤالا، مقياس الوعي المورفولوجي إعداد (Curinga، R. 2014) يتكون المقياس من ثلاثة مجموعات بمجموع 158 سؤالا، اختبار الوعي المورفولوجي إعداد Zhang، D.، & Koda، K. (2013)، يتكون المقياس من 4 مجموعات من الأسئلة بمجموع 70 سؤالا، اختبار الوعي المورفولوجي إعداد Lam، K.، Chen، X.، Geva، E.، Luo، Y. C.، & Li، H. (2012) يتكون المقياس من مجموعتين من الأسئلة، ومقياس الوعي المورفولوجي (apel، k. 2014)، ومقياس الوعي المورفولوجي إعداد Maag، L. K. 2007))، مقياس الوعي المورفولوجي إعداد (Coggins، J. V. 2016)،

ج- قام الباحث بتحديد مفهوم الوعي المورفولوجي، وتحديد مكوناته، ومن ثم صياغة مفردات المقياس بأسلوب مبسط وسهل خالٍ من التعقيد، وتكون المقياس في صورته الأولية عبارة عن صفحة الغلاف، وتعليمات المقياس، يعقبهما مفردات المقياس وهو يتكون من (60) مفردةً موزعة على (6) أبعاد وبيانها كالتالي: البعد الأول: الرجوع لأصل المشتق ويتضمن (10) أسئلة، البعد الثاني: الإنتاج الاشتقاقي ويتضمن (10) أسئلة، البعد الثالث: إدراك الحقل الدلالي للكلمة (10) أسئلة، البعد الرابع: تقسيم الكلمة إلى المورفيمات ويتضمن (10) أسئلة، البعد الخامس: معرفة الزوائد التصريفية ومعانيها ويتضمن (10) أسئلة، البعد السادس: معرفة الضمائر المتصلة وعائدها (10) أسئلة. وضعت على صورة اختيار من متعدد (أ)، (ب)، (ج)، (د) بديل واحد فقط هو

الصواب إذا أجاب عليه التلميذ يأخذ درجة واحدة، وبذلك يصبح المجموع الكلي للمقياس 60 درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي المورفولوجي:

أولاً: صدق المقياس:

أ- صدق المحتوى:

قام الباحث بعرض أداة الدراسة "مقياس الوعي المورفولوجي" في صورتها الأولية وكانت تتكون من (60) مفردة، على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية بلغ عددهم (13) محكمًا من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بأقسام التربية وعلم النفس بكلية التربية جامعة حلوان، وكلية التربية جامعة قناة السويس، وكلية التربية جامعة أسيوط، للتأكد من صدقها الظاهري.

وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون، ونسبة اتفاق لا تقل عن (٪80) قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها أغلب المحكمين، وتعديل صياغة بعض الفقرات، التي رأى المحكمون ضرورة إعادة صياغتها حتى تزداد وضوحًا لتكون ملائمة لقياس ما وضعت لقياسه، وتكون المقياس في صورته النهائية من (60) مفردة، موزعة على (6) أبعاد.

ب- الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency Validity:

للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه، والدرجة الكلية على المقياس، تم حساب معامل ارتباط بيرسون، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي اليه، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الابعاد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي:

جدول (1)

معاملات الارتباط بين ابعاد مقياس الوعي المورفولوجي والدرجة الكلية عليه

مقياس الوعي المورفولوجي		الارتباط بالبعد الرئيسي	الارتباط بالمقياس
1	الرجوع لأصل المشتق	0.618	0.585
2	الإنتاج الاشتقاقي	0.576	0.418
3	إدراك الحقل الدلالي للكلمة	0.562	0.474
الوعي بالمورفيمات الاشتقاقية			0.511
1	تقسيم الكلمة إلى المورفيمات	0.651	0.553
2	معرفة الزوائد التصريفية ومعانيها	0.481	0.434
3	معرفة الضمائر المتصلة وعائدها	0.525	0.465
الوعي بالمورفيمات التصريفية			0.428
جميع معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة احصائيا عند مستوى (0.01)			

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.05 و0.01) والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع المقياس، وهذا يعني ان المقياس بوجه عام صادق ويمكن الاعتماد عليه.

ه- صدق المقارنة الطرفية:

أخذت الدرجة الكلية لمقياس الوعي المورفولوجي محكا للحكم على صدق أبعاده، كما أخذ أعلى وأدنى ٪25 من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٪25 الطلاب المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى ٪25 من الدرجات الطلاب المنخفضين، وباستخدام اختبار "ت" في المقارنة بين رتب المتوسطات جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (2)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس الوعي المورفولوجي

المتغيرات		المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
1	الرجوع لأصل المشتق	العليا	38	7.24	1.26	74	9.56	0.01
		الدنيا	38	4.16	1.53			
2	الإنتاج الاشتقاقي	العليا	38	6.66	1.94	74	8.14	0.01
		الدنيا	38	2.55	2.44			
3	إدراك الحقل الدلالي للكلمة	العليا	38	7.18	2.20	74	5.91	0.01
		الدنيا	38	4.45	1.81			
الوعي بالمورفيمات الاشتقاقية		العليا	38	21.08	3.52	74	12.39	0.01
		الدنيا	38	11.16	3.46			
1	تقسيم الكلمة إلى المورفيمات	العليا	38	6.92	2.54	74	9.06	0.01
		الدنيا	38	2.67	1.39			
2	معرفة الزوائد التصريفية ومعانيها	العليا	38	6.84	1.60	74	9.96	0.01
		الدنيا	38	2.92	1.82			
3	معرفة الضمائر المتصلة وعائدها	العليا	38	5.42	2.01	74	7.12	0.01
		الدنيا	38	2.50	1.54			
الوعي بالمورفيمات التصريفية		العليا	38	19.18	3.18	74	13.90	0.01
		الدنيا	38	8.09	3.75			
الدرجة الكلية للمقياس		العليا	38	40.26	3.86	74	22.39	0.01
		الدنيا	38	19.25	4.31			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١ , ٠) بين متوسطات مجموعة المرتفعين (أعلى ٢٥٪) ومتوسطات مجموعة المنخفضين (أقل ٢٥٪) في جميع المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الوعي المورفولوجي، مما يدل على صدق المقارنة الطرفية للمقياس.**ثبات المقياس:**

للاطمئنان على ثبات مقياس الوعي المورفولوجي تم استخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية (باستخدام معادلة سبيرمان-براون)، حيث تم تطبيق مقياس الوعي المورفولوجي على عينة استطلاعية قدرها (150) طالب وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان براون كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (3)

معاملات الثبات لمقياس الوعي المورفولوجي

مقياس الوعي المورفولوجي		معامل الثبات	
		معادلة الفا كرونباخ	معادلة سبيرمان-براون
1	الرجوع لأصل المشتق	0.736	0.768
2	الإنتاج الاشتقاقي	0.754	0.770
3	إدراك الحقل الدلالي للكلمة	0.806	0.824
الوعي بالمورفيمات الاشتقاقية		0.780	0.819
1	تقسيم الكلمة إلى المورفيمات	0.725	0.772
2	معرفة الزوائد التصريفية ومعانيها	0.746	0.785
3	معرفة الضمائر المتصلة وعائدها	0.786	0.818
الوعي بالمورفيمات التصريفية		0.811	0.821
المقياس ككل		0.830	0.844

ويتضح من الجدول السابق ان قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان-براون كانت جميعها أكبر (0.7)، مما يدل على ان المقياس يتمتع بثبات مقبول.

ثانيًا: اختبار الفهم القرائي:

يهدف البحث إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الوعي المورفولجي والفهم القرائي، ومن ثم كان من الضروري وجود اختبار للتعرف على مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ عينة البحث، إلا إنه لم يوجد مقياس يحقق أهداف البحث الحالي، فبعض الاختبارت صيغت الأسئلة فيها بطريقة مقالية، وبعضها الآخر استخدم الباحثون فيها نصوصا قرائية تُدرس

للطالب فأصبحت أشبه ما تكون بالاختبار التحصيلي، ناهيك عن اختلاف المرحلة التعليمية فمعظم اختبارات الفهم القرائي–في حدود علم الباحث– كانت للمرحلة الابتدائية؛ وبناءً على ذلك قام الباحث بإعداد الاختبار.

الهدف من الاختبار: قياس الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

خطوات ومصادر بناء المقياس: مرت عملية الإعداد بمجموعة من المراحل واعتمد على مجموعة من المصادر حتى وصل المقياس إلى صورته النهائية هي:

أ– اطلع الباحث في حدود ما له على ما في التراث السيكولوجي من أطر نظرية تتناول مفهوم الفهم القرائي، ومهاراته، وتحديد التعريف الإجرائي لمفهومه.

ب– قام الباحث بعمل مسح للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم الفهم القرائي، وكيفية إعداد اختبارات القراءة والكتابة بشكل عام، واختبارات الفهم القرائي بشكل خاص، كدراسة وحيد السيد إسماعيل حافظ (2008)، محمود كمال محمد (2017)، ودراسة وهدان أحمد (2018)، ودراسة فاطمة سعد عبد الله (2019)، سحر فوزي عبد الحميد رزق (2019).

ج– استطلاع آراء المتخصصين، ومن لهم تجارب سابقة في تصميم مثل هذه الاختبارات؛ لمعرفة كيفية وضع الشكل المناسب للاختبار في جميع جوانبه.

د– مكونات الاختبار: تم وضع اختبار الفهم القرائي في صورته الأولية، عبارة عن صفحة الغلاف بها عنوان وتعليمات الاختبار، لتعريف التلاميذ بطريقة الإجابة على الاختبار، وحرص الباحث أن تكون تلك التعليمات واضحة ومباشرة وبلغة سهلة وبسيطة ومناسبة للمرحلة السنية، وقد تتضمن الاختبار خمسة نصوص قرائية (3 نصوص أدبية، ونصان علميان)، يعقب كل نص مجموعة من الأسئلة عددها (12) سؤالا تقيس مهارات الفهم القرائي المستهدفة، كل سؤال يعقبه أربعة بدائل للإجابة، واحدة منهن فقط هي الصحيحة.

ه– أرفق الباحث بالاختبار استمارة جمع البيانات والتي تتضمن (الاسم، النوع، السن، الصف الدراسي، وظيفة الأب، وظيفة الأم، متوسط دخل الأسرة، مستوى تعليم الأب،

مستوى تعليم الأم)، تم تطبيق المقياس على عينة تقنين قوامها (150) تلميذا وتلميذة من تلاميذ مرحلة الإعدادية، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

الخصائص السيكومترية لاختبار الفهم القرائي:

أ- صدق محتوى الاختبار:

للتأكد من صدق محتوى الاختبار قام الباحث بعرض الاختبار على نخبة من ذوي الاختصاص في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لتقدير صلاحية الاختبار للتطبيق، ولإبداء الرأي في الاختبار من حيث: صلاحية الأسئلة لقياس المهارات المراد قياسها، ومناسبة البدائل وانسجامها مع بعضها البعض، ووضوح الصياغة اللغوية للسؤال والبدائل التي تليه، وكفاية الأسئلة لقياس المهارات، مع تقديم أية مقترحات يرونها مناسبة.

وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين، قام الباحث بتعديل وحذف العبارات التي رأي السادة المحكمون حذفها أو تعديلها أو إضافة بعض الأسئلة، بعد اعتماد نسبة اتفاق لا تقل عن ٪80 من آراء السادة المحكمين، كما قام بتخفيض عدد النصوص القرائية لتصبح نصين قرائين فقط، وتم إضافة بعض الأسئلة لقياس بعض المهارات، حتى أصبح اختبار الفهم القرائي عبارة عن نصين قرائيين أحدهما علمي والآخر أدبي يعقب كل نص 14 سؤالا ليصبح عدد مفردات اختبار الفهم القرائي 28 مفردة.

ب- الاتساق الداخلي للاختبار Internal Consistency Validity:

للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للاختبار، تم حساب معامل ارتباط بيرسون، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية على الاختبار، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي:

جدول (4)

الاتساق الداخلي لاختبار الفهم القرائي

اختبار الفهم القرائي							
الفقرات	الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	الفقرات	الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	الفقرات	الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	الفقرات	الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار
1	0.483	8	0.424	15	0.498	22	0.516
2	0.585	9	0.538	16	0.660	23	0.377
3	0.416	10	0.433	17	0.488	24	0.421
4	0.459	11	0.619	18	0.471	25	0.394
5	0.425	12	0.519	19	0.566	26	0.549
6	0.676	13	0.373	20	0.484	27	0.686
7	0.476	14	0.485	21	0.658	28	0.666
جميع معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة احصائيا عند مستوى (0.01)							

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01) والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع الاختبار، وهذا يعني ان الاختبار بوجه عام صادق ويمكن الاعتماد عليه.

ج- صدق المقارنة الطرفية:

أخذت الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي محكا للحكم على صدق ابعاده، كما أخذ أعلى وأدنى ٪25 من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٪25 الطلاب المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى ٪25 من الدرجات الطلاب المنخفضين، وباستخدام اختبار "ت" في المقارنة بين المتوسطات الحسابية جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (5)

صدق المقارنة الطرفية لاختبار الفهم القرائي

اختبار الفهم القرائي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
	العليا	38	20.63	2.32	74	21.51	0.01
	الدنيا	38	7.47	2.98			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات مجموعة المرتفعين (اعلى 25٪) ومتوسطات مجموعة المنخفضين (اقل 25٪) في جميع المكونات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي، مما يدل على صدق المقارنة الطرفية للاختبار.

أ- ثبات المقياس:

للاطمئنان على ثبات مقياس الوعي المورفولوجي تم استخدام معامل الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية (باستخدام معادلة سبيرمان-براون)، حيث تم تطبيق مقياس الوعي المورفولوجي على عينة استطلاعية قدرها (150) طالب وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان براون كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (6)

معاملات الثبات لاختبار الفهم القرائي

اختبار الفهم القرائي	معامل الثبات	
	معادلة الفا كرونباخ	معادلة سبيرمان-براون
	0.788	0.816

ويتضح من الجدول السابق ان قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان-براون كانت جميعها أكبر (٧ , ٠)، مما يدل على ان المقياس يتمتع بثبات مقبول.

نتائج البحث:

أولا–نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه «توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات التلاميذ عينة البحث على مقياس الوعي المورفولوجي ودرجاتهم على اختبار الفهم القرائي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك لحساب الارتباط بين درجات التلاميذ عينة البحث على مقياس الوعي المورفولوجي ودرجاتهم على اختبار الفهم القرائي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (7)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ عينة البحث على مقياس الوعي المورفولوجي ودرجاتهم على اختبار الفهم القرائي

مقياس الوعي المورفولوجي		اختبار الفهم القرائي			
		ن	معامل الارتباط	اتجاه الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	الرجوع لأصل المشتق	100	0.508	إيجابي	0.01
2	الإنتاج الاشتقاقي	100	0.548	إيجابي	0.01
3	إدراك الحقل الدلالي للكلمة	100	0.478	إيجابي	0.01
الوعي بالمورفيمات الاشتقاقية		100	0.658	إيجابي	0.01
1	تقسيم الكلمة إلى المورفيمات	100	0.829	إيجابي	0.01
2	معرفة الزوائد التصريفية ومعانيها	100	0.495	إيجابي	0.01
3	معرفة الضمائر المتصلة وعائدها	100	0.638	إيجابي	0.01
الوعي بالمورفيمات التصريفية		100	0.780	إيجابي	0.01
الدرجة الكلية للمقياس		100	0.731	إيجابي	0.01

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات التلاميذ عينة البحث على مقياس الوعي المورفولوجي ودرجاتهم على اختبار الفهم القرائي

حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.731)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ابعاد مقياس الوعي المورفولوجي واختبار الفهم القرائي بين (0.478 الى 0.829) وجميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوي دلالة (0.01).

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتيجة دراسة Abu–Rabia (2007) ونتيجة دراسة Deacon، H.، Tong، & Law، Wouters، & Ghesquière، (2015) ونتيجة Francis، (2017)، ونتيجة Rothou، & Padeliadu، (2019)، وسلوى عزام وآلاء الحكلوت ومصطفى بوعناني (2020) من أن هناك علاقة وطيدة بين الوعي المورفولوجي لدى التلاميذ وقدرتهم على القراءة والفهم القرائي في المراحل التعليمية المختلفة، كما تتفق مع نتيجة Levesque، Kieffer، & Deacon، (2017) من أهمية تدريس المهارات الصرفية في تحسين مهارات القراءة. مع الإشارة إلى أن هناك حاجة إلى مزيد من البحث لإثبات تلك النتائج، كما تتفق مع نتائج دراسة محمد ناصيري ومحمد المير (2019) حيث أفادت الدراسة بأن هناك علاقتين غير مباشرتين وعلاقة مباشرة واحدة بين الوعي الصرفي وفهم القراءة؛ ففي المسار الأول غير المباشر، ساهم الوعي الصرفي في فك التشفير الصرفي، والذي أثر بعد ذلك على قراءة الكلمات وفهم القراءة في النهاية، وفي مسار ثانٍ غير مباشر أيضًا، ساهم الوعي الصرفي في التحليل الصرفي، مما ساهم في الفهم القرائي، وأخيرًا، في مسار مباشر، ساهم الوعي الصرفي في فهم القراءة بما يتجاوز جميع المتغيرات الأخرى. تشير هذه النتائج إلى الآليات المحتملة الكامنة وراء العلاقة بين الوعي الصرفي وفهم القراءة عند الأطفال، ونتائج دراسة Ghaemi، (2009) التي هدفت إلى التحقق من العلاقة السببية بين المعرفة المورفولوجية للأطفال المصابين بصعوبات القراءة والتقدم الذي يحرزونه في القراءة، وتوصلت النتائج إلى أن علم القراءة عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعتمد على معرفتهم بعلم الصرف (مورفولوجي)، كما تتفق مع نتائج دراسة Tighe، & Binder، (2015) التي هدفت إلى التحقق من مساهمة الوعي الصرفي بشكل مستقل عن الوعي الصوتي وفك التشفير في قدرات استيعاب القراءة لدى البالغين ذوي الإلمام بالقراءة والكتابة، وأشارت النتائج إلى أن الوعي الصرفي كان مؤشرًا فريدًا ومهمًا لفهم القراءة، وأن تعليم الكبار والصغار بشكل

صريح لفهم القواعد المورفولوجية وكيفية تفكيك الكلمات إلى المورفيمات المكونة لها يمكن أن يحسّن وعيهم الصرفي، ومعرفتهم بالمفردات، وبالتالي مهارات الفهم القرائي، ودراسة Law، J. M.، Wouters، J.، & Ghesquière، P. (2015) التي هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الوعي المورفولوجي وقراءة الكلمات والتهجئة والفهم القرائي لدى البالغين الذين يعانون من صعوبات القراءة، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة بين الوعي المورفولوجي وقراءة الكلمات والفهم القرائي، ودراسة Coggins، J. V. (2016) التي أشارت إلى وجود علاقة المباشرة بين الوعي المورفولوجي وفهم القراءة، وكذلك علاقات غير مباشرة بين الوعي المورفولوجي ومقاييس معرفة القراءة والكتابة، وأن الوعي المورفولوجي عامل مهم في فهم القراءة، ودراسة Zhao، Y.، Wu، X.، Sun، P.، Xie، R.، Feng، J.، & Chen، H. (2019) التي أشارت إلى أن هناك علاقة بين الوعي المورفولوجي والفهم القرائي، ودراسة Zhang، J.، Lin، T. J.، Liu، Y.، & Nagy، W. (2020) التي أظهرت أن الوعي الموفولوجي يساهم بدرجة كبيرة في فهم المقروء تمت بوساطة قراءة المفردات والتحليل المورفولوجي لها.

ويفسر الباحث العلاقة بين الوعي المورفولولوجي والفهم القرائي، بأن تمكن الطالب من مهارات الوعي المورفولوجي تساعد على تقطيع الكلمة، ومعرفة الجذر، ومعرفة الضمير المتصل بالكلمة، والعائد الذي يعود عليه، واللواصق النحوية ودلالتها في المعنى، وغير ذلك من مهارات الوعي المورفولوجي والتي تساعد الطالب وتعزز لدية القدرات والمهارات القرائية، ومهارت فهم المعنى والفهم القرائي

رابعا–نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الرابع على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على اختبار الفهم القرائي لصالح التلاميذ العاديين».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اختيار (20) تلميذا من عينة العاديين بطريقة عشوائية وذلك لإجراء المقارنة بينهم وبين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في متوسطات درجاتهم على اختبار الفهم القرائي، كما تم استخدام اختبار «مان ويتني» للعينات

المستقلة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على اختبار الفهم القرائي، ويوضح الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على اختبار الفهم القرائي:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على اختبار الفهم القرائي

	العاديين (ن = 20)		ذوي صعوبات التعلم (ن=20)	
اختبار الفهم القرائي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	15.05	2.80	9.20	1.40

والجدول التالي يوضح نتائج اختبار «مان ويتني» للعينات المستقلة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس الوعي المورفولوجي وابعاده:

جدول (12)

نتائج اختبار «مان ويتني» للعينات المستقلة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على اختبار الفهم القرائي

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
اختبار الفهم القرائي	العاديين	30	600	5.22	0.01
	صعوبات تعلم	11	220		

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي وذلك لصالح التلاميذ العاديين حيث بلغت قيمة «z" (5.22) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى (0.01).

ويفسر الباحث الفروق بين التلاميذ العاديين ووذوي صعوبات تعلم القراءة في الفهم القرائي بالمنطقية، حيث إن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يعانون في الأساس من السرعة في معالجة الكلمات التي يقرءونها، فهم يبذلون مجهودًا كبيرًا في التعرف على الحروف والكلمات وقراءتها، هذا الجهد الكبير المبذول، أو الاستهلاك المعرفي للقدرات العقلية التي يمتلكها التلميذ ذوي صعوبات القراءة، كان يمكن أن يوجهها إلى العمليات المعرفية العليا من الفهم، والتركيب، والتحليل، والاستنتاج، والنقد، وغيرهيا من المهارات المفيدة في الفهم القرائي.

ثالثا-نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على انه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس الوعي المورفولوجي وأبعاده لصالح التلاميذ العاديين».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم اختيار (20) تلميذا من عينة العاديين بطريقة عشوائية وذلك لإجراء المقارنة بينهم وبين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في متوسطات درجاتهم على مقياس الوعي المورفولوجي، كما تم استخدام اختبار «مان ويتني» للعينات المستقلة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس الوعي المورفولوجي وأبعاده، ويوضح الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس الوعي المورفولوجي:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس الوعي المورفولوجي

مقياس الوعي المورفولوجي		العاديين (ن = 20)		ذوي صعوبات التعلم (ن=20)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الرجوع لأصل المشتق	6.25	1.37	3.72	1.45
2	الإنتاج الاشتقاقي	5.88	1.50	3.45	1.73
3	إدراك الحقل الدلالي للكلمة	5.50	1.67	3.39	2.06
الوعي بالمورفيمات الاشتقاقية		17.63	2.83	10.56	1.70
1	تقسيم الكلمة إلى المورفيمات	4.85	1.52	2.98	1.67
2	معرفة الزوائد التصريفية ومعانيها	4.77	1.54	3.05	1.19
3	معرفة الضمائر المتصلة وعائدها	5.29	0.87	3.24	1.57
الوعي بالمورفيمات التصريفية		14.91	2.40	9.27	1.49
الدرجة الكلية للمقياس		32.54	5.23	19.83	3.19

والجدول التالي يوضح نتائج اختبار «مان ويتني» للعينات المستقلة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس الوعي المورفولوجي وأبعاده:

جدول (10)

نتائج اختبار «مان ويتني» للعينات المستقلة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس الوعي المورفولوجي وابعاده

المتغيرات		المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
1	الرجوع لأصل المشتق	العاديين	24.15	483	2.05	0.05
		صعوبات تعلم	16.85	337		
2	الإنتاج الاشتقاقي	العاديين	24.23	484.5	2.07	0.05
		صعوبات تعلم	16.78	335.5		
3	إدراك الحقل الدلالي للكلمة	العاديين	24.9	498	2.43	0.05
		صعوبات تعلم	16.1	322		
الوعي بالمورفيمات الاشتقاقية		العاديين	26.98	539.5	3.57	0.01
		صعوبات تعلم	14.03	280.5		
1	تقسيم الكلمة إلى المورفيمات	العاديين	24.65	493	2.35	0.05
		صعوبات تعلم	16.35	327		
2	معرفة الزوائد التصريفية ومعانيها	العاديين	27.53	550.5	3.90	0.01
		صعوبات تعلم	13.48	269.5		
3	معرفة الضمائر المتصلة وعائدها	العاديين	25.3	506	2.69	0.01
		صعوبات تعلم	15.7	314		
الوعي بالمورفيمات التصريفية		العاديين	25.4	508	2.72	0.01
		صعوبات تعلم	15.6	312		
الدرجة الكلية للمقياس		العاديين	30.43	608.5	5.41	0.01
		صعوبات تعلم	10.58	211.5		

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة على الدرجة الكلية لمقياس

الوعي المورفولوجي وأبعاده وذلك لصالح التلاميذ العاديين حيث بلغت قيمة «z" (5.41) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى (0.01).

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج كل من Levesque، Kieffer، & Deacon، 2017)) التي أفادت بأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يعانون من ضعف في الوعي الصرفي التصريفي وضعف في المفردات مقارنة بأقرانهم، كما أشارت هذه النتائج أيضًا إلى أن الذين يعانون من صعوبات القراءة لديهم أداء ضعيف في مهام الوعي المورفولوجي مقارنة بأقرانهم العاديين نفس العمر الزمني، كما تتفق مع نتائج دراسة محمد ناصيري ومحمد المير (2019) التي أفادت بأن هناك تفاوتا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، لصالح التلاميذ العاديين مما يجعلهم يتعرفون على الكلمات من خلال استعمال المعارف الاشتقاقية والتصريفية للغة المكتوبة، ومن ثم أصبحت مهمة التعرف على الكلمات لديهم أسهل وأسرع، الأمر الذي يتيح لهم إمكانية توجيه جزء مهم من الموارد المعرفية التي كانت في الأصل تخصص للتعرف على الكلمات إلى عمليات معرفية عليا. وبالمقابل فإن الوعي بالبنية المورفولوجية للغة العربية المكتوبة يظل عاجزا لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، الأمر الذي يجعل المهمات القرائية بطيئة وأحيانا مستحيلة، ونتائج دراسة Haddad، E، S.، & Taha، H، 2017) التي أوضحت الظهور المبكر للعجز في الوعي الصرفي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ونتائج دراسة مدلين شفيق شقير (2016، 107) التي عزت تلك الفروق إلى أن طبيعة صعوبات التعلم كإعاقة نمائيّة لها تأثيرها المباشر على المهارات الأكاديميّة.

ويفسر الباحث الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة ولصالح العاديين، بأن التلاميذ العاديين لا يعانون من أية صعوبات نمائية خاصة بالإدراك، أو الانتباه، أو الذاكرة، ولذلك قدرتهم على المعالجة المورفولوجية للكلمات تكون أسرع وأسهل، مما ينعكس على آدائهم الأكاديمي من السرعة في معالجة الكلمة، وتحليلها مورفولوجيا بشكل أفضل من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

ثانيا-نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الثاني على انه « يمكن التنبؤ بدرجات الأطفال على متغير الفهم القرائي

بمعلومية الدرجة على متغير الوعي المورفولوجي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط وذلك باعتبار ان «الفهم القرائي» متغير تابع والدرجة الكلية لمقياس الوعي الورفولوجي متغير مستقل، وتم اجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي

جدول (8)

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتدرج للتنبؤ بالفهم القرائي من خلال الوعي المورفولوجي لدى عينة الدراسة

المتغيرات	معامل الانحدار الغير معياري		معامل الانحدار المعياري	قيمة "ف"	قيمة "ت"	قيمة R	قيمة R2
	القيمة	الخطأ المعياري					
ثابت الانحدار	1.53	0.72		67.08**	2.13*	0.731	0.534
الوعي المورفولوجي	0.44	0.043	0.731		10.35**		

*دالة عند مستوى (0.05)، **دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من الجدول السابق يتم قبول نموذج الانحدار الخطي البسيط حيث بلغت قيمة "ف" لنموذج الانحدار (67.08) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وبلغت قيمة معامل الارتباط R (0.731) وبلغت قيمة مربع معامل الارتباط (معامل التحديد) R^2 (0.534) أي ان المتغير المستقل (الوعي المورفولوجي) يفسر نسبة 53.4٪ من التباين الكلي في المتغير التابع (الفهم القرائي)، وبذلك يمكن التوصل الى معادلة الانحدار الخطي البسيط كما يلي:

الفهم القرائي = 1.53 + 0.44 × الوعي المورفولوجي

وتتفق نتيجة الفرض السابق مع نتائج دراسة Vernice، & Pagliarini، 2018إلى دور الوعي الصرفي في التنبؤ بطلاقة وسرعة القراءة والفهم لدى الأطفال أحادي اللغة وثنائي

اللغة، وأن الوعي الصرفي يؤثر في التعرف على الكلمات وفك التشفير في وقت مبكر أثناء تطوير القراءة، بينما أظهر في الصفوف الأخيرة من المدرسة الابتدائية تأثيرًا تنبئيًا أعلى على عمليات الفهم، مما يوفر آثارًا نظرية وعملية لتحسين أدائهم الأكاديمي لاحقاً، ودراستي محمد ناصيري ومحمد المير (2019) ودراسة Abu-Rabia (2007) اللتان أفادتا بأن المعارف المورفولوجية هي الأكثر تنبؤًا بمستوى المهارات القرائية للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات القراءة بمختلف المراحل التعليمية، ودراسة دراسة Law، J. M.، Wouters، J.، & Ghesquière، P. (2015). التي هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الوعي المورفولوجي وقراءة الكلمات والتهجئة والفهم القرائي لدى البالغين الذين يعانون من صعوبات القراءة، وأظهرت النتائج القدرة التنبؤية للوعي المورفولوجي حيث يسهم في التنبؤ بقراءة الكلمات، والتهجئة، والفهم القرائي حيث بنسبة ٪16.7، ٪19.4، ٪17.3 على التوالي، ودراسة Coggins، J. V. (2016) حيث أظهرت تحليلات الانحدار أن بطارية الوعي المورفولوجي تنبأت بشكل كبير ما بين ٪10 و ٪53 من التباين في فهم قراءة، ودراسة Haddad، E، S.، & Taha، H، (2017) التي هدفت إلى معرفة دور المورفولوجي في تهجئة الكلمات والقراءة باللغة العربية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى دوره الكبير كمؤشر دال على جودة القراءة، كما إنه يتنبأ بها بما يتجاوز الوعي الفونولوجي، والمهارات المعرفية، ودراسة Zhao، Y.، Wu، X.، Sun، P.، Xie، R.، Feng، J.، & Chen، H. (2019) التي أشارت إلى أن الوعي المورفولوجي تنبأ بشكل كبير بالفهم القرائي من خلال سرعة التعرف على الكلمات وطلاقة القراءة.

ويفسر الباحث القدرة التنبؤية العالية لمتغير الوعي المورفولوجي في التنبؤ بالفهم القرائي لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم حيث وصلت إلى ٪53.4 من التباين الكلي في المتغير التابع (الفهم القرائي)، بأن تمكن الطالب من مهارات الوعي المورفولوجي تلعب دورا كبيرا في التعرف على الكلمات، ومعالجة معنى الكلمة المجهولة بالنسبة للطالب من خلال الرجوع لأصل الكلمة (الجذر)، ومعرفة معناه

والتوفيق بين المعنى الأصلي للجذر وسياق الكلام، مما يساعد على الفهم القرائي يتنبأ به.

التوصيات والمقترحات:

أولا التوصيات:

1. الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، نظرًا لأهمية القراءة في اكتساب المعرفة، وتنمية الذكاء، وتحصيل باقي المعارف والعلوم، وذلك من خلال الاهتمام بالبرامج التدريبية والعلاجية المقدمة إليهم.

2. ضرورة التركيز على مهارات الوعي المورفولوجي، وتحليل الكلمات مورفولوجيا أثناء تدريس القراءة، لمساعدة التلاميذ في التعرف على معاني الكلمات والمفردات وزيادة حصيلتهم اللغوية.

3. تدريس مهارات الفهم القرائي في الكتب المدرسية بشكل منفصل، وتدريب المعلمين عليها، ومن ثم تدريب الطلاب.

ثانيًا: المقترحات:

1. إجراء مزيدًا من البحوث للتعرف طبيعة العلاقة بين الوعي المورفولوجي وصعوبات القراءة بشكل عام، والفهم القرائي بشكل خاص.
2. إعداد برامج تدريبية وعلاجية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة من خلال العمل على تنمية الوعي الورفولوجي.
3. إجراء مزيدًا من البحوث حول طبيعة العلاقة بين أنظمة أو مستويات اللغة العربية وصعوبات القراءة كالمستوى النحوي، والمستوى الدلالي.

المراجع: -

- أحمد محمود حامد البلتاجي والسيد أحمد محمود صقر وعلاء الدين السعيد النجار (2018). علاقة السعة العقلية بالأسلوب المعرفي التروي الإندفاع لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، المجلد 18، العدد 1، ص ص 647 – 690.
- إيهاب عبد العزيز الببلاوي وصفاء حسن إبراهيم وعطية عطية محمد (2019). الوعي المورفولوجي وعلاقته بمهارات القراءة لدى الأطفال المتأخرين لغويا. مجلة التربية الخاصة، كلية علوم الإعاقة والتأهيل بالزقازيق، العدد 26، ص ص 70– 107.
- جاد البحيري وجون إيفرات وعبد الستار محفوظي ومسعد أبو الديار (2012). الدسلكسيا دليل الباحث العربي، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، الطبعة الثانية.
- حامد عبد السلام زهران ورشدي أحمد طعيمة وعادل عز الدين الأشول ومحمد عبد الرؤوف الشيخ ولطفي عمارة مخلوف ومحمد متولي قنديل وشايان عبد اللطيف أبو زنادة ومحمد لطفي جاد وأمل عبد المحسن ذكي (2007). المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها ومهاراتها وتدريسها وتقويمها، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الطبعة الثانية.
- حسام عباس خليل سلام (2014). أثر برنامج قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير لدي التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد 148، ص ص 125 – 170.
- حميدة السيد العربي (2015). مقدمة في صعوبات التعلم، ط2. القاهرة، دار الفكر العربي.
- حميدة عمراني (2019). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي المورفواشتقاقي لدى التلاميذ المعسرين قرائيًا. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي (أم البواقي).
- حنان ناجى عبد النعيم (2016). فاعلية برنامج باستخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي لعلاج صعوبات القراءة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- سعود فيصل حميد المزمومي (2020). مدى وعي المعلمين بالمؤشرات المبكرة لصعوبات القراءة التي تظهر لدى تلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائي، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، العدد 35، ص ص 376 – 436.
- سلوى عزام وآلاء الحكلوت ومصطفى بوعناني (2020). أهمية الوعيين الفونولوجي والمورفولوجي في تعليم القراءة والكتابة وتعليمهما في المدرسة القطرية. مجلة امتياز في العلوم التربوية والتعليمية، مجلد 2، عدد 3، ص ص 183 – 208.
- سليمان بن بادي البقعاوي وصالح بن عبد العزيز النصار (2019). تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مجلد 35، عدد 3، ص ص 35 – 56.
- سميرة محمد إبراهيم شند ومحمود كمال محمد ومعتز محمد عبيد أحمد (2017). الخصائص السيكومترية لمقياس الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، عدد50، ص ص 3 – 379.
- سحر فوزي عبد الحميد رزق (2019). فاعلية برنامج في اللغة العربية قائم على التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والكتابة الإبداعية لتلميذات المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا.
- شنافي عبد المالك (2018). دور المعرفة المورفولوجية في اكتساب القدرة على القراءة، جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي – الجزائر، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد الثامن، ص ص 197 – 214.
- عادل عبد الله محمد (2010). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي: قضايا ورؤى معاصرة، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- عبد الغني شوقي موسى الأدبعي (2017). من قضايا المورفولوجيا العربية في التصنيف والشكل الوظيفي، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، المجلد 25، العدد 2، ص ص 239 – 259.
- عبد الله عينو (2020). صعوبات القراءة التشخيص والعلاج، دار أسامة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

- عبد المرضي زكريا وحنان ناجي عبد النعيم وجمال محمد حسن (2016)، برنامج مقترح لعلاج صعوبات القراءة باستخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، كلية التربية جامعة عين شمس، مج 40، ع 2، ص ص 101– 198.
- عبد المطلب أمين القريطي (2005). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- على حسن أسعد جبايب (2011). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر بغزة، المجلد 13، العدد 1 (A)، ص ص 1 – 34.
- فاطمة سعد عبد الله السيد (2019). أثر استخدام استراتيجيتي القراءة التنبؤية وكتابة التعليقات في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فتحي مصطفى الزيات (2015) صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج. ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فهيم مصطفى (1999). مهارات القراءة: قياس وتقويم، مكتبة دار الفكر العربية للكتاب، القاهرة.
- لعطوي سليمة (2013). الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلمه، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، العدد 11، ص ص 147 –160.
- محمد رياض أحمد (1997). أثر برنامج تدريبي لتنمية المعالجة المتتابعة والمتزامنة على الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- محمد سعد بكري (2018). فعالية التدريس القائم على الوعي الصرفي في تنمية فهم المتعلمين ثنائي اللغة لأنواع النصوص. جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية

المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 198، ص ص 183 – 227.

- محمد ناصيري ومحمد المير (2019). القراءة والخصوصيات الفونولوجية والمورفولوجية للغة العربية: دراسة مقارنة بين جيدي وعسيري القراءة، المجلة العربية لعلم النفس، المغرب، مجلد 4، عدد1، ص ص 67 – 79.
- محمد ناصيري ومحمد المير (2019). القراءة والخصوصيات الفونولوجية والمورفولوجية للغة العربية: دراسة مقارنة بين جيدي وعسيري القراءة، المجلة العربية لعلم النفس، المغرب، مجلد 4، عدد1، ص ص 67 – 79.
- محمود كمال محمد (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- مدلين شفيق شقير (2016). دراسة المستوى المورفولوجي للغة العربية لدى الأطفال ذوي التعلم الأكاديمية والعاديين. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- منال محمد علي الخولي (2013). أثر التدريب على استراتيجيتين للتعلم التوليدي في مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ذوات صعوبات الفهم القرائي بالمملكة العربية السعودية. جامعة سوهاج، كلية التربية، المجلة التربوية، العدد 34، ص ص 65 – 106.
- ميكائيل إبراهيم وعصام الدين أحمد وزين العابدين بن حاجب ويوسلينا محمد (2018). دور الوعي الصرفي وقدرة الاستدلال المعجمي على اكتساب المفردات اللغوية واستيعاب النصوص المقروءة بين طلبة الثانوية العامة في المدارس الإسلامية الماليزية المختارة. جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، المجلة التربوية، مجلد 32، عدد 127، ص ص 135 – 179.
- ميكائيل إبراهيم وعصام الدين أحمد وزين العابدين بن حاجب ويوسلينا محمد (2018). دور الوعي الصرفي وقدرة الاستدلال المعجمي على اكتساب المفردات

اللغوية واستيعاب النصوص المقروءة بين طلبة الثانوية العامة في المدارس الإسلامية الماليزية المختارة. جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، المجلة التربوية، مجلد 32، عدد 127، ص ص 135 – 179.

- وريتا بندر (1938). اختبار بندر جشطلت البصري الحركي "كراسة التعليمات"، تعريب/ مصطفي فهمي، سيد غنيم (1968)، تقنين/ مستشفى جمال ماضي أبو العزايم (1990)، النهضة المصرية، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Abdul Gafoor، K& Remia، K. R. (2013). Influence of Phonological Awareness، Morphological Awareness and Non-verbal ability on Reading Comprehension in Malayalam، Guru Journal of Behavioral and Social Sciences، Volume 1 Issue 3، 128 – 138.
- Abu-Rabia، s (2007). The Role of Morphology and Short Vowelization in Reading Arabic among Normal and Dyslexic Readers in Grades 3، 6، 9، and 12. J Psycholinguist Res، (36)، 89–106.
- Apel، K.، (2014). A Comprehensive Definition of Morphological Awareness: Implications for Assessment. Top Lang Disorders، Vol. 34، No. 3، pp. 197–209.
- Bakker، J. T. A.، Denessen، E.، Bosman، A. M. T.، Krijger، E.، & Bouts، L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning difficulties in Dutch general and special education classes. Learning Disability Quarterly، 30، 47–62.
- Boardman، A. G.، Vaughn، S.، Buckley، P.، Reutebuch، C.، Roberts، G.، & Klingner، J. (2016). Collaborative strategic reading for students with learning disabilities in upper

elementary classrooms. Exceptional Children، 82(4)، 409-427.

- Cavioni، V.، Grazzani، I.، &Ornaghi، V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. International Journal of Emotional Education، 9(2)، 100-109
- Clanton Harpine، E. (2008). Group Interventions in Schools: Promoting Mental Health for At-Risk Children and Youth، New York، Springer Science.
- Coggins، J. V. (2016). Measurement of morphological awareness use of fourth and fifth grade students with reading difficulties (Doctoral dissertation، Middle Tennessee State University).
- Curinga، R. (2014). The effect of morphological awareness on reading comprehension: A study with adolescent Spanish-English emergent bilinguals. City University of New York.
- Dara، D.، (2019). Investigating English Reading Comprehension Problems of Cambodian High School Students. American International Journal of Social Science، Vol (8)، No (3)، 52 – 56.
- Deacon، S. H.، Tong، X.، & Francis، K. (2017). The relationship of morphological analysis and morphological decoding to reading comprehension. Journal of Research in Reading، 40، 1–16.
- Deacon، S. H.، Tong، X.، & Francis، K. (2017). The relationship of morphological analysis and morphological decoding to reading comprehension. Journal of Research in Reading، 40، 1–16.
- Ghaemi، H (2009). The Effect of Morphological Training on Word Reading and Spelling of Iranian Dyslexic Children World Applied Sciences Journal، Vol. 7، 1، PP.57-66.
- GÖrker، l.، Bozatli، l.، Korkmazlar، u.، KaradaĞ، m.y.، Ceylan، c.، SÖĞÜT، c.، Atkutlu، h.، Subay، b.، & Turan، n. (2017). The

Probable Prevalence and Sociodemographic Characteristics of Specific Learning Disorder in Primary School Children in Edirne. Noro Psikiyatr Ars، 54(4): 343–349.

- Greenberg، M.، Weissberg، R. P.، O'Brien، M. U.، Zins، J. E.، Fredricks، L.، Resnick، H.، & Elias، M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social، emotional، and academic learning. American Psychologist، 58، 466–474
- Haddad، E، S.، & Taha، H، (2017). The Role of Morphological and Phonological Awareness in the Early Development of Word Spelling and Reading in Typically Developing and Disabled Arabic Readers. Dyslexia J، (4)، 345-371. doi: 10.1002/dys.1572.
- Hanson، S & Padua، J.F.، (2011). Teaching Vocabulary Explicitly. Effective Instructional Strategies Series، Regional Educational Laboratory Pacific (ED);Institute of Education Sciences (ED)، Pacific Resources for Education and Learning (PREL).
- International Dyslexia Association. (2017). Dyslexia basics. Just the facts: Information provided by the International Dyslexia Association.
- Jiménez، E. C.، Romeo، A.، Zapata، L. P.، Puig، M. S.، Bustos-Valenzuela، P.، Cañete، J.، ... & Supèr، H. (2020). Eye vergence responses in children with and without reading difficulties during a word detection task. Vision Research، 169، 6-11.
- Lam، K.، Chen، X.، Geva، E.، Luo، Y. C.، & Li، H. (2012). The role of morphological awareness in reading achievement among young Chinese-speaking English language learners: A longitudinal study. Reading and Writing، 25(8)، 1847-1872.
- Law، M;Wouters، J& Ghesquière، P (2015). Morphological Awareness and Its Role in Compensation Aduls with Dyslexia،

DYSLEXIA، Vol 21، PP 254-272.

- Levesque، K. C.، Kieffer، M. J.، & Deacon، H. (2017). Morphological awareness and reading comprehension: Examining mediating factors، Journal of Experimental Child Psychology، 160، 1–20.
- Maag، L. K. (2007). Measuring morphological awareness in adult readers: Implications for vocabulary development (Unpublished doctoral dissertation). University of Florida، Gainesville.
- Marinova-Todd، S.H.، Siegel، T.، & Mazabel، S. (2013).The Association between Morphological Awareness and Literacy in English Language Learners from Different Language Backgrounds. Top Lang Disorders، Vol. 33، No. 1، pp. 93–107.
- Nelson، J. M.، & Harwood، H. (2011). Learning disabilities and anxiety: a meta-analysis. Journal of Learning Disabilities، 44(1)، 3-17.
- Oldfather، P. (2002). Introduction: Overcoming motivation problems in literacy learning: Part 1 of 2. Reading and Writing Quarterly، 18، 201–203.
- Ramirez، g.، Walton، p.، & Roberts، w.، (2013). Morphological Awareness and Vocabulary Development among Kindergarteners with Different Ability Levels، Journal of Learning Disabilities، 47(1)، 54– 64.
- Ravid، D.، & Geiger، V. (2009). Promoting morphological awareness in Hebrew-speaking grade-schoolers: An intervention study using linguistic humor. First language، 29(1)، 81-112.
- Rothou، K. M.، & Padeliadu، S. (2019). Morphological processing influences on dyslexia in Greek-speaking children.

Annals of dyslexia، 69(3)، 261-278.

- Silva، A. & Martins-Reis، V.، (2016). The influence of morphological awareness on reading and writing: a systematic review. CoDAS Vol.29، No.1، pp 1 – 8. On-line version ISSN 2317-1782
- Stetter، M. E. (2017). Using WebQuests to Promote Reading Comprehension for Students with Learning Disabilities، INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION Vol.32، No.3، P 208- 617.
- Tighe، E.، & Binder، K.، (2015). An investigation of morphological awareness and processing in adults with low literacy. Appl Psycholinguist. Vol 36، No (2)، pp 245–273.
- Vernice، M.، Pagliarini، E.، (2018). Is Morphological Awareness a Relevant Predictor of Reading Fluency and Comprehension? New Evidence from Italian Monolingual and Arabic-Italian Bilingual Children. Frontiers in Psychology، Original Research Article، vol 3، Article 11، pp 1-15.
- Youman، M.، & Mather، N. (2015). Dyslexia laws in the USA: An update. Perspectives on Language and Literacy، 41(4)، 10-18.
- Zhang، D.، & Koda، K. (2013). Morphological awareness and reading comprehension in a foreign language: A study of young Chinese EFL learners. System، 41(4)، 901-913.
- Zhang، J.، Lin، T. J.، Liu، Y.، & Nagy، W. E. (2020). Morphological awareness and reading comprehension: Differential mediation mechanisms in native English speakers، fluent English learners، and limited English learners. Journal of Experimental Child Psychology، 199، 104915.
- Zhao، Y.، Wu، X.، Sun، P.، Xie، R.، Feng، J.، & Chen، H. (2019). The relationship between morphological awareness and

reading comprehension among Chinese children: Evidence from multiple mediation models. Learning and Individual Differences، 72، 59-68.

- Law، J. M.، Wouters، J.، & Ghesquière، P. (2015). Morphological awareness and its role in compensation in adults with dyslexia. Dyslexia، 21(3)، 254-272.
- Coggins، J. V. (2016). Measurement of morphological awareness use of fourth and fifth grade students with reading difficulties (Doctoral dissertation، Middle Tennessee State University).