صعوبات تعلم مهارتي القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مدارس بنغلاديش الحكومية : دراسة وصفية تحليلية

بقلم الباحث

أنور شهادات بن محمد مصطفى

باحث وطالب ماجستير في اللسانيات التطبيقية بقسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الملك عبد العزيز بجدة- المملكة العربية السعودية

المجلد السادس والعشرون للعام ٢٠٢٢م

الجزء الرابع (إصدار ديسمبر)

رقم الإيداع بدار الكتب المصرية ٦٩٤٠/ ٢٠٢٢م

بسم الله الرحمن الرحيم

صعوبات تعلم مهارتي القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مدارس بنغلاديش الحكومية : دراسة وصفية تحليلية

أنور شهادات بن محمد مصطفى

باحث وطالب ماجستير في اللسانيات التطبيقية ـ بقسم اللغة العربية وآدابها ـ بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة ـ المملكة العربية السعودية .

البريد الإلكتروني : amasum@stu.kau.edu.sa

الملخص

يهدف البحث إلى الكشف عن صعوبات تعلم مهارتي القراءة والكتابة التي تواجه متعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في مدارس بنغلاديش الحكومية. يواجه متعلمو مهارتي القراءة والكتابة صعوبات وتحديات في مراحل تعلمهم، ومن الصعوبات عدم القدرة على التمييز بين الأصوات المتشابهة والمتقاربة، وضعف إدراك النص المقروء، وضعف القدرة على استخراج الأفكار الرئيسة، وصعوبة التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وصعوبة كتابة بعض الحروف بأشكالها المختلفة كالهمزة، وعدم استخدام علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة، وصعوبة استخدام أدوات الربط في مواطنها الصحيحة، وصعوبة تنظيم الأفكار والأحداث خلال الكتابة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات المطلوبة من أفراد مجموعة الدراسة، وذلك من خلال بناء استبيان يهدف إلى معرفة صعوبات تعلم مهارتي القراءة والكتابة لدى الفئة المستهدفة، وتكونت عينة الدراسة من ٩٠ متعلمًا يدرسون في صفوف المرحلة المتوسطة الثلاثة (السادس- السابع- الثامن) في مدارس بنغلاديش الحكومية، والذين اختيروا بطريقة عشوائية، ثم حللت البيانات وفسرت باستخدام برنامج SPSS (تحليل التباين الآحادي- حساب التكرارات- النسب المئوية- المتوسطات الحسابية). توصلت الدراسة إلى أن هؤلاء الطلاب يواجهون الصعوبات السابقة خلال تعلم مهارتي القراءة والكتابة بدرجة مرتفعة، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات صعوبات تعلم هاتين المهارتين لدي العينة وفقا لمتغيري العمر والصف الدراسي.

الكلمات المفتاحية : تدريس مهارة القراءة ، تدريس مهارة الكتابة، صعوبات تعلم مهارة القراءة، صعوبات تعلم مهارة الكتابة، استراتيجيات تعليم المهارات اللغوية.

الترقيم الدولي الإلكتروني
ISSN 2636 - 316X

الترقيم الدولي
ISSN 2356-9050

Difficulties in Learning Reading & Writing Skills in the Secondary Level in Bangladesh Public School: An Analytical Descriptive Study

Anwar Shahadat bin Muhammad Mustafa

Researcher and master's student in Applied Linguistics - Department of Arabic Language and Literature - King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia.

Email: amasum@stu.kau.edu.sa

Abstract

The study aims to explore the difficulties in reading and writing skills faced by Arabic learners as a second language in the Secondary level of Bangladesh Public Madrasah. The reading and writing learners face difficulties and challenges in their learning stages, which include inability to distinguish between similar or close sounds, weakness of the reading comprehension, low capacity for discovering key ideas, differentiating difficulties between main and sub-ideas, difficulty of writing some letters in different forms such as hamza, as well as not using punctuation marks in correct positions, difficulty of using conjunctions in appropriate places, and the difficulty of structuring thought (ideas) and events during writing. The study followed the descriptive analytical method to collect the required data from the targeted group members, by making a questionnaire to identify the difficulties in reading and writing skills of the target group. The sample of the study consisted of 90 participants from three classes (six- seven- eight) of Bangladesh Public School, who were randomly chosen. The data was analysed using SPSS (One Way Anova- Frequency Calculation- Percentages- Arithmetical means). The study found that these students are highly facing previously mentioned difficulties during learning reading and writing skills. In addition, there are statistically significant differences among the targeted groups according to the grade and age variables.

Keywords: Teaching reading skill, Teaching writing skill, Difficulties of learning reading skill, Difficulties of learning writing skill, Strategies of teaching linguistic skills.

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة:

تعتبر القراءة والكتابة من أهمّ الأدوات التعليمية التي من خلالها يكتسب الإنسان الأفكار، والعلوم، والمعارف، ممّا يؤدي لتطوير إدراك الإنسان، وتعدّان أيضًا من أوسع مصادر المعرفة والعلم. ويشكّل تطوّرهما جزءًا مهمًا من تطوّر المتعلم. فهاتان المهارتان من أهم مقومات النجاح في الحياة التعليمية، وتهذيب السلوك الثقافي والاجتماعي، وتحسّين المهارات التفكيرية، وتطوير القدرة على حل المشكلات.

العلاقة بين القراءة والكتابة ظاهرة جلية حيث إنهما مهارتان مكتسبتان، وتعتمدان على الوسيط البصري في تعلمهما. لهاتين المهارتين جانبان: أولهما: آلي ويتضمن معرفة أشكال الحروف وأصواتها وكيفية كتابتها، وبداية الكلمات والجمل وكيفية كتابتهما. والجانب الآخر: عقلي إدراكي ويتضمن فهم المعنى الدلالي للكلمات والجمل وكيفية استخدامهما في الكتابة، وتحديد الأفكار الرئيسة والثانوية، وفهم المعاني المباشرة وغير المباشرة، والقدرة على التعبير عنها.

ومن العلاقة بين هاتين المهارتين التوافق الارتباطي فزيادة القراءة تؤدي إلى الإبداع الكتابي، وأن إهمال القراءة يؤدي إلى الانسحاب التدريجي لمهارة الكتابة، فكلّما زادت نسبة القراءة، اتسعت مكانة الكتابة، وزادت القدرة عليها. إضافة لذلك أن تنوع القراءة يقود إلى تنوّع الكتابة في مختلف المواضيع والأفكار. وهما من الأمور الضرورية في الحياة الإنسانية اليوميّة والتعليمية، حيث تزيد من القدرة على امتلاك مهارات الحوار، والمواجهة، ومراجعة المبادئ، وتسهّل عملية الاتصال.

ومتعلم هاتين المهارتين يواجه صعوبات وتحديات في مراحل تعلمه، ومن مظاهر صعوبات مهارة القراءة عدم القدرة على التمييز بين الأصوات المتشابهة والمتقاربة، وعدم القدرة على تهجئة الكلمات التي تتضمن سوابق ولواحق، وضعف إدراك النص المقروء، وضعف القدرة على استخراج الأفكار الرئيسة، وصعوبة التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية. ومن مظاهر صعوبات مهارة الكتابة الصعوبات المرتبطة بالمهارات الآلية كرسم الحروف والكلمات، وصعوبة كتابة بعض الحروف بأشكالها المختلفة كالهمزة، وعدم استخدام علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة، وصعوبة استخدام أدوات الربط في مواطنها الصحيحة. ومن الصعوبات المرتبطة بالنشاط الفكري والتعبيري كصعوبة تنظيم الأفكار والأحداث خلال الكتابة.

يهدف هذا البحث إلى كشف صعوبات تعلم مهارتي القراءة والكتابة التي تواجه متعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في مدارس بنغلاديش الحكومية، ووضع تصورات مقترحة لمعالجتها.

يشتمل البحث على أربعة محاور، وهي كالآتي: المحور الأول يشتمل على جزئين، الجزء الأول يتحدث عن الإطار النظري للبحث، فيتضمن مهارتي القراءة والكتابة وأهميتهما، ويتناول الجزء الأخير بعض الدراسات السابقة ذات صلة بالدراسة الحالية والتعليق عليها، أما المحور الثاني الدراسة الميدانية واشتمل على هدفي الدراسة، وأسئلتها، وفرضيتها، ومنهجيتها، وعينتها، وأداتها. المحور الثالث النتائج وتناول المعالجة الإحصائية لعرض النتائج وتحليلها، كما تضمن مناقشة فرضيتها. وأما المحور الأخير الخاتمة واشتملت على تلخيص لأبرز النقاط ونتائج الدراسة وطرح التوصيات.

المحور الأول: الإطار النظري وبعض الدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري للدراسة:

مهارة القراءة:

من أكثر الموضوعات التي تتناولها البرامج الدراسية هي مهارة القراءة، وذلك لما لها من تأثير بالغ في المهارات الأكاديمية الأخرى، فهي ركيزة أساسية لجميع المقررات الأكاديمية، ويسعى الفرد من خلالها إلى الاطلاع على آراء الآخرين والاستفادة من تجاربهم وخبراتهم.

وتعد القراءة من المهارات الأساسية الاستقبالية في حقل تعليم اللغة العربية منذ القدم؛ لسيطرة طريقة النحو والترجمة على تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام وتعليم اللغة العربية بشكل خاص، فكانت عملية التعلم تهدف إلى إدراك النص القرائي تمكنا من القواعد النحوية مع القدرة على ترجمة المفردات والتراكيب، وما زالت طريقة النحو والترجمة سائدة في كثير من معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولعل سبب ذلك يعود إلى سهولةِ عملية التدريس، فلا يحتاج المعلم إلى تنمية جودة مهارة تدريسية وإنما يكتفى بإجادة قواعد اللغة والقدرة على ترجمة المفردات، وسهولة عملية التعلم بهذه الطريقة، فلا يحتاج المتعلم إلى الإنتاج اللغوي، وكذلك إقبال المتعلم على تعلم اللغة العربية لتطوير فهم النص الديني دون الاتجاه إلى التواصل باعتباره هدفًا أصلًا، لذا لجأ عدد كبير من المراكز والمعاهد إلى هذه الطريقة (سنوبر، ٢٠١٨).

والقراءة عملية عقلية يقوم بها القارئ باستقبال الرسالة من خلال استخلاص دلالات الرموز المكتوبة، إذ تتطلب الملكة لإدراك الرموز المرئية والصوتية ومعرفة ما تتضمنه هذه الرموز من المفاهيم والمعاني، فهي

مجموعة من العمليات العقلية والميكانيكية تتضمن إدراك الكلمات، ونطقها الصحيح، وفهم معانيها، والربط فيما بينها (الناقة، ١٩٨٥).

ويعتمد الإنسان على مهارة القراءة لممارسة كثير من أنشطته، ولا يتصور عمل مهاري لا يتطلب القراءة. ويتمكن القارئ بوساطتها من الوقوف على الثقافة العربية بكل أنماطها، وهي مهارة تصاحب من يكتسبها طول حياته بعد مغادرة بلد الدراسة. ويميل عدد غير قليل من برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تعليم القراءة وكيفية إجادتها لعدم إمكانية ممارسة مهارتي الاستماع والتحدث مع العرب، وهذا مما يدل على أهمية مهارة القراءة، وضرورة إتقانها (طعيمة، ١٩٨٥).

أهداف تدريس القراءة:

يستهدف تدريس القراءة تحقيق مجموعة من الأغراض، ومن أبرزها: القدرة على قراءة النصوص قراءة صحيحة، واستخراج المفهوم العام من النص، والتعرف على اختلاف المعاني باختلاف التراكيب، والتمكن من التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، وفهم النص المقروء دون النظر إلى القواعد اللغوية، وإدراك معاني الجمل بين يدي السطور، وفهم الصلات التي تربط بينها، والقدرة على معرفة علامات الترقيم ووظيفتها، والتمكن من القراءة الواسعة بحيث يستطيع القارئ قراءة العلوم المتنوعة وتحليل نتائج النص المقروء ونقده.

صعوبات تعلم مهارة القراءة:

تمثل صعوبات تعلم القراءة العامل الرئيس للفشل في الأداء الأكاديمي مما يؤثر على عدد كبير من الكفاءات الرئيسة لدى الطالب. فمن يخفق في المهام القرائية ويعانِ من صعوبة القراءة، يصبح ضعيفًا في جميع المجالات

الأكاديمية، ويمكن تعريف صعوبة القراءة بأنها عبارة عن اضطرابات لغوية في النطق والتعبير الرمزي بما يعجز الطالب عن تعلم المعارف بمختلف أنماطها، وعن فهم ما يقرؤه، وتحليله واستيعابه بالرغم من عدم وجود خلل عقلي أو حسي بصفة عامة (عبيد، ٢٠٠٩).

وتعود صعوبة تعلم القراءة إلى عوامل عديدة، فمنها ما يرتبط بالمهارات الصوتية، مثل: عدم القدرة على التمييز بين الأصوات المتشابهة والمتقاربة، وضعف الربط بين الصوت والرمز، وضعف التمييز بين الرموز. وبعضها تتعلق بتهجئة الكلمات العربية، مثل: عدم القدرة على تهجئة الكلمات التي لا يتطابق نطقها مع كتابتها، وعدم القدرة على تهجئة الكلمات التي تتضمن سوابق ولواحق. وبعضها يتعلق باختلاف اللغة المستهدفة عن اللغة الأم، ومنها ما يعود إلى ضعف إدراك النص المقروء كضعف القدرة على استيعاب المادة المقروءة، وضعف القدرة على استخراج الأفكار الرئيسة، وصعوبة التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية.

الاستراتيجيات المقترحة لمعالجة صعوبة تعلم مهارة القراءة:

•تنمية مهارات المرحلة الصوتية: يحسن للمعلم تدريب المتعلم على الأصوات العربية، والنطق الصحيح قبل تنمية مهارة القراءة. ويدربه على إدراك العلاقة بين الأصوات العربية وأشكالها، والربط بينهما بحيث لا يطيل عليه فترة ممارسة المرحلة الصوتية. ولا يدفعه إلى سرعة الانتقال إلى التحدث قبل تمكنه من إتقان العناصر اللغوية المتنوعة: الأصوات والمفردات والتراكيب. ويدربه على الأصوات التي لا تتطابق نطقها مع كتابتها، ويميز له الأصوات المتشابهة، ويقتصر في هذه المرحلة على استماعها ونطقها لكيلا تزداد عليه الصعوبة. (طعيمة، ١٩٨٥).

•تقسيم القراءة إلى مستويين وتحديد الهدف منهما: المستوى الأول هو مستوى آلي، ويستهدف هذا المستوى معرفة تهجئة الحروف العربية، ودقة نطقها، والوقوف على بداية الكلمات والجمل ونهايتهما. والمستوى الثاني هو مستوى عقلي، ويستهدف استخراج معاني الكلمات واستخلاص الأفكار الرئيسة من النص (الفوزان، ١٤٢٣ه).

•التدريب على القراءة المكثفة والقراءة الموسعة: يقصد بالقراءة المكثفة تدريب المتعلم داخل الفصل على اكتساب مهارة فهم النص، وانتقاده والتفاعل معه وذلك تحت إشراف المدرس. وتنقسم القراءة المكثفة إلى القراءة الصامتة وهدفها الرئيس الوصول إلى المفهوم العام للنص. والقسم الثاني هو القراءة الجهرية والتي تهدف إلى صحة القراءة والنطق الصحيح. أما القراءة الموسعة فيراد بها توظيف مهارات القراءة المكتسبة خارج الفصل والقدرة على اختيار النص، والقراءة الحرة وفهم النص بدقة. والمعلم إذا نجح في القراءة المكثفة يبدأ في التدريب على القراءة الموسعة، وذلك بعد تمكن المتعلم من إثراء حصيلته اللغوية (الفوزان، ١٤٢٣ه؛ وطعيمة، ١٩٨٥).

•تصحيح نظرية تصحيح الأخطاء: من البديهي أن يقع المتعلم في الأخطاء. فلا يجعلها المعلم وسيلة العقاب عليه، وإنما يبحث عن النقص في مناهج التعليم، وإعداد المادة التعليمية، ويتأمل في حلها ويجعل الخطأ وسيلة لاستكشاف مشكلات التدريس (طعيمة، ١٩٨٥).

•الاختيار الواعي لمواد القراءة: ينبغي للمعلم مراعاة بعض النقاط عند اختيار المواد القرائية ومنها: كون المادة القرائية باللغة العربية الفصحى، وتتناسب مع اهتمامات المتعلم وعمره، واحتواء النص المقروء

على موضوعات مرتبطة بحياة المتعلم وفعالياته، وعدم اندراج النص على الكلمات المعقدة مما يتطلب منه جهدًا كبيرًا، ويفقد لذة اكتشاف المعرفة من النص المطبوع (طعيمة، ١٩٨٥).

- تعويد المتعلم على سرعة القراءة مع إدراك المعنى العام من النص المقروء.

مهارة الكتابة:

الكتابة هي موسوعة وثائقية للحياة الإنسانية وتراثها، وهي جسر يربط الخلف بالسلف، وبها تنتقل الخبرات والمعلومات من جيل إلى آخر، وهي سجل الحضارات والثقافات قام بحفظها على مر القرون والدهور.

وتعد مهارة الكتابة من المهارات الأساسية لتحقيق وظيفتين أساسيتين من وظائف اللغة: وسيلة اتصال وأداة للتفكير والتعبير. وعلى الرغم من أن لها أهمية لا تقل عن أهمية المهارات اللغوية الأخرى إلا أنها لا تحظى بالاهتمام المطلوب في برامج تعليم اللغة العربية الحديثة، فيقتصرها بعضهم على تعليم كتابة الحروف والكلمات بشكل صحيح (الناقة، ١٩٨٥).

البرنامج الذي يستخدم طريقة النحو والترجمة لتدريس اللغة العربية هو أقل تعرضا لصعوبة الكتابة وتنميتها عما تقع فيها طريقة أخرى كالطريقة المباشرة أو السمعية الشفوية لاعتمادهما على الأصوات، حيث يتعلم الطالب منها مهارتي الاستماع والتحدث دون الاهتمام بالرموز المكتوبة. وقد أثبتت بعض التجارب مدى حاجة المتعلمين إلى ممارسة مهارة الكتابة إذ تم اختيار كتابين لتدريس المتعلمين المهارات الصوتية بقرابة خمسين ساعة دون النظر إلى الأشكال المكتوبة، فلاحظ المعلمون سرعة اكتساب المهارات الصوتية، وفي مقابل ذلك زاد توترهم بسبب تأخر

تعلمهم لمهارة الكتابة، وكثرة تساؤلاتهم عن كيفية كتابة الكلمات المنطوقة (طعيمة، ١٩٨٥).

وضاق تصور الكتابة عند بعضهم لاقتصار مجهودهم في برامج تدريس اللغة العربية على تدريب النسخ والتهجئة، في حين اتسع عند الآخرين حتى أدرج ضمنها عمليات ذهنية مختلفة للتفكير والتعبير، فإنما هي نشاط عقلي يستند إلى الاختيار الواعي لما يتوخى الشخص التعبير عنه، والتمكن من ترتيب الأفكار، والخبرات وتنظيمها بصيغة مقنعة يتمثل فيها هدف الكاتب (طعيمة، ١٩٨٥).

فالكتابة ليست مجرد رسم الحروف والكلمات، وإنما هي مجموعة من الأنشطة تبدأ بالنشاط الحركي تركيزًا على الرسم الكتابي لرموز اللغة من رسم الحروف والكلمات، وتمر بالنشاط الكتابي البسيط، وتتطور بالنشاط الفكري والتعبيري حيث يستلزم من الكاتب ملكة التعبير عن أحاسيسه بشكل مهذب وراق (الناقة، ١٩٨٥).

أهداف تدريس مهارة الكتابة:

يستهدف تدريس مهارة الكتابة باللغة العربية إلى تأهيل المتعلم بعدة أمور: كالقدرة على رسم الحروف العربية، وفهم الصلة بين أشكالها وأصواتها، والقدرة على رسم الكلمات العربية مع تمييز الحروف بأشكالها المتنوعة، ومعرفة طريقة كتابة اللغة العربية بخط سليم، ومعرفة خصائص كتابة بعض الحروف كالهمزة، والقدرة على التعبير عن الأفكار بأسلوب سليم، والقدرة على تنظيم الأفكار وتسلسلها في الكتابة، ومعرفة علامات الترقيم ووظائفها، ومعرفة استخدام أدوات الربط استخدامًا صحيحًا.

الصعوبات في تعلم مهارة الكتابة:

الكتابة مهارة تكاملية تعتمد على إتقان مهارات أخرى، وعندما يعاني المتعلم من صعوبات في المهارات اللغوية الأخرى، يسبب له عائقًا كبيرًا في إتقان مهارة الكتابة، مما يؤدي إلى كثرة الوقوع في الأخطاء الكتابية. يمكن تصنيف مظاهر صعوبات تعلم مهارة الكتابة إلى مجموعتين أساسيتين:

الأولى: الصعوبات المرتبطة بالمهارات الآلية كرسم الحروف والكلمات، والصعوبة في كتابة بعض الحروف بأشكالها المختلفة كالهمزة، والضعف في استخدام علامات الترقيم وأدوات الربط في مواطنها الصحيحة.

الثانية: الصعوبات المرتبطة بالنشاط الفكري والتعبيري كالصعوبة في تنظيم الأفكار والأحداث خلال الكتابة.

الاستراتيجيات المقترحة لمعالجة صعوبات تعلم مهارة الكتابة:

من أبرز الاستراتيجيات التعليمية لتذليل صعوبات تعلم مهارة الكتابة ما يلي:

- توظيف المهارات المكتسبة: يكلف المعلم المتعلم بكتابة كلمات بعد عرضها عليه استماعًا ونطقًا وقراءة لإزالة معوقات الكتابة في بادئ الأمر.
- تحديد هدف الكتابة: الكتابة كنشاط ذهني ينبغ مضمونه في ذهن من يقوم بها، فيحوله إلى الرموز المكتوبة، فيلزم أن يتضح له المقصد الذي يهدف إليه.
- بداية تدريب الكتابة: يدرب المعلم على الكتابة بعد أن يمتلك المتعلم مخزونًا لغويًّا ولو قليلًا، حيث يمكِّنه من تشكيل الكلمات والجمل ذات المعنى (طعيمة، ١٩٨٥).
- تدريس الكتابة بالتدرج: يدرب المعلم المتعلم على الكتابة من خلال ثلاث مراحل:

١.التدريب على المهارات الآلية: يقصد بها تجسيد الرموز الصوتية، وتحتوي على رسم الحروف وأشكالها، والحروف التي تنطق ولا تكتب أو بالعكس، ورسم الهمزات بأشكالها، ورسم الحركات بأنواعها، وعلامات الترقيم.

٢.التعبير المقيد: وهي مرحلة تربط بين المرحلة الأولى والثالثة، ويسمى التعبير الموجه، ففي هذه المرحلة يعرف الطالب مئات الكلمات وبضعة تراكيب لغوية، ويستطيع إطالة الجمل بإضافة كلمة جديدة، وإعادة صياغة الجمل، وتلخيص النصوص وغيرها من العمليات، وهذه كلها تكون تحت إشراف المعلم.

٣.التعبير الحر أو الإنشاء: وهي مرحلة متطورة، يتمكن الطالب فيها من ترجمة أفكاره بصيغة راقية مهذبة بكل حرية، وهذا لا يعني أنه وصل إلى مرحلة الابتكار ولا يحتاج إلى توجيهات في استخدام اللغة، بل تتطلب هذه المرحلة قدرته على كتابة اللغة العربية كأبناء اللغة مع تفاوت معدل التحكم في استخدام اللغة (الفوزان، ١٤٢٣ه؛ الناقة،١٩٨٥).

•إتاحة حرية للمتعلم في اختيار الموضوع الذي يرغب الكتابة فيه؛ لسهولة تمثيل خبراته مما يعزز خبراته في المستقبل (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٥).

ثانيا: بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية

من الدراسات المتعلقة بمجال الدراسة الحالية دراسة الصبيحي (٢٠٠٨)، والتي هدفت إلى معرفة أبرز استراتيجيات تعلم مهارة القراءة المتبعة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وكذلك الكشف عن الصلة بين استخدام استراتيجيات مهارة

القراءة والتحصيل اللغوي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت في جمع البيانات على الاستبانة والمقابلة. أظهرت الدراسة أن درجة استفادة الفئة المستهدفة من استراتيجيات القراءة تمثل درجة وسطية، لا ترتفع إلى الدرجة العالية، ولا تنزل إلى الدرجة المتدنية، وأوضحت أن المتفوقين هم أكثر الفئات استفادة من استراتيجيات القراءة، وأثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين المتفوقين والذين هم أقل تفوقًا، وذلك لصالح مجموعة المتفوقين، وكذلك وجود علاقة بين استخدام استراتيجيات القراءة والتفوق في التحصيل الدراسي.

ومن الدراسات دراسة ثناء نيواز وآخرين (٢٠١٥)، وسعت إلى استكشاف صعوبات تعلم مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة الثانية في باكستان. تناولت بعض الدوافع التي تدفعهم إلى الشدائد مما يؤثر على تحدثهم باللغة الإنجليزية، وتطرقت إلى بعض النقاط التي يواجه الطلاب فيها الصعوبات خلال التحدث والكتابة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام استبانة كأداة رئيسة لها، وتكونت عينة الدراسة من ١٥٠ طالبًا من المرحلة المتوسطة في مدارس باكستان المختلقة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٣-١٦ عاما. خلصت الدراسة إلى أن الطلاب المستهدفين يعانون من الصعوبات اللغوية كاستخدام التراكيب اللغوية بشكل خاطئ. وإضافة إلى ذلك قلة الاهتمام بالثراء اللفظي، والخطأ في طريقة التلفظ، وكذلك التفكير باللغة الأم ثم تحويلها إلى اللغة الهدف، والسبب يعود إلى اختلاف الثقافة، وضعف طرق التدريس، وعدم كفاءة المعلمين وضعف تأهيلهم.

ومنها دراسة بلا (٢٠١٨)، وهدفت إلى الاطلاع على أكثر الصعوبات انتشارًا لدى متعلمي اللغة العربية من الأتراك في تعلم مهارتي القراءة

والكتابة على وجه التحديد، والإلمام بالعوامل التي تؤدي إلى تلك الصعوبات، ثم سعت إلى استخراج الحلول لتذليلها، استنادًا على أداتين أساسيين: (١) الملاحظة المباشرة لرصد أخطاء المتعلمين، (٢) الاستبانة التي تم تصميمها للوقوف على صعوباتهم. واتبعت منهجين: أحدهما: المنهج التقابلي في إيضاح نقاط التجمع والخلاف بين اللغتين، وثانيهما: المنهج الوصفي التحليلي في تناول أخطاء المتعلمين، وتحليل استجاباتهم. وتكونت عينة الدراسة من ٩٠ طالبًا في أربعة مستويات (التحضيري، والأول والثاني والمتقدم). توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، ومنها: تفاوت الصعوبات في مهارات القراءة كالصعوبات الصوتية بين المتعلمين والتي تتمثل في التمييز بين الأصوات المتقاربة في النطق، والتمييز بين الأحرف المتجانسة في الشكل، ونطق الأصوات العربية كالنطق في لغتهم الأم، وغيرها من الاختلاطات، وتفاوت الصعوبات في التهجئة كحذف حرف من الكلمة أو إبداله بآخر، وإهمال بعض الحروف. تفاوت الصعوبات في مهارات الكتابة لديهم كالصعوبات الصوتية المتمثلة في عدم التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، وتفاوت الصعوبات الإملائية في كتابة الهمزات والتمييز بين التنوين والنون الساكنة وغيرها من الصعوبات.

ومنها دراسة الحديبي والحجوري (٢٠١٩)، وهدفت إلى استكشاف مظاهر الضعف اللغوي التي تواجه متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تعلم المهارات اللغوية، ورصد مدى شيوعها لدى الفئة المستهدفة. اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتألفت العينة من ٤٧ متعلمًا الذين يقومون بتعلم اللغة العربية في دول متنوعة: المملكة العربية السعودية، ومصر، وماليزيا، وباكستان. توصلت الدراسة إلى انتشار مظاهر الضعف في الاستماع

والتحدث والكتابة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، بينما كانت مظاهر الضعف في مهارة القراءة شائعة إلى حد ما.

ومنها دراسة النجار (٢٠١٩)، وهدفت إلى تحديد صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية، والإسفار عن الدوافع التي تفضي إلى هذه الصعوبات. اتبعت المنهج الوصفي التحليلي في وصف الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بصعوبات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتكونت العينة من ٥٠ طالبًا من طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وأظهرت نتائجها عن وجود صعوبات في تعلم المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية، حيث إنها تراوحت ما بين (١.٠١:٢,١١) وفقا لمقياس المتدرج الثلاثي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير العمر.

المحور الثاني: الدراسة الميدانية

أولاً: هدفا الدراسة وأسئلتها وفرضيتها:

تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف صعوبات تعلم مهارتي القراءة والكتابة في المرحلة المتوسطة في مدارس بنغلاديش الحكومية، ووضع تصورات مقترحة لمعالجة مظاهر تلك الصعوبات في تعلم هاتين المهارتين التي يعاني منهما متعلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لمدارس بنغلاديش الحكومية، وتطوير استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في مدارس بنغلاديش الحكومية، و من أجل تحقيق هذه الأهداف يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين: ما صعوبات تعلم مهارتي القراءة والكتابة لدى دارسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في مدارس بنغلاديش الحكومية؟ وما الاستراتيجيات والتصورات المقترحة لعلاج مظاهر تلك الصعوبات في تعلم مهارتي القراءة والكتابة لدى الفئة المستهدفة؟

تفترض الدراسة الفرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب المرحلة المتوسطة في مدارس بنغلاديش الحكومية في صعوبات تعلم مهارتي القراءة والكتابة التي تعزى إلى متغيري الصف الدراسي، والعمر.

ثانياً: منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وهو "نمط البحث الذي يسهم بتزويدنا بالمعلومات اللازمة لتقرير وضع الظاهرة المدروسة تقريرا موضوعيا، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف البحث" (عبيدات، ٢٠٠٣:

٢٢٣)، وقد تمكن الباحث بهذا المنهج من جمع البيانات المطلوبة من أفراد مجموعة الدراسة في ضوء إنشاء استبانة تهدف إلى الاطلاع على مظاهر الضعف في مهارتي القراءة والكتابة لدى الفئة المستهدفة من دارسي اللغة العربية، ومن ثم تحليل البيانات المستوحاة وتبويبها وتفسيرها باستخدام برنامج (SPSS).

ثالثاً: عينة الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من تسعين دارسًا من دارسي المرحلة المتوسطة في مدارس بنغلاديش الحكومية، ثلاثون دارسًا في كل صف من صفوف المرحلة (السادس، والسابع، والثامن)، وكانت مشاركتهم من محافظات متعددة من بنغلاديش.

أخيراً: أداة الدراسة:

أُعد استبيان لجمع البيانات، يتكون من ثلاثة بنود: البند الأول ويتضمن البيانات الشخصية للمشاركين، بينما يحتوي البند الثاني على سبعة أسئلة للكشف عن صعوبات تعلم مهارة القراءة لديهم كصعوبة التمييز بين المعاني المختلفة، وبين الأفكار الرئيسة والفرعية، وبين الحروف المتشابهة، وفي تهجئة الكلمات التي لا يتطابق نطقها مع كتابتها، والكلمات التي تتضمن سوابق ولواحق، وفي معرفة علامات الترقيم ووظيفتها، وفي استخلاص الأفكار الرئيسة، وأما البند الثالث ويتناول سبعة أسئلة للكشف عن صعوبات تعلم مهارة الكتابة لديهم كصعوبة تنظيم الأفكار وتسلسلها أثناء الكتابة، وفي استخدام علامات الترقيم وأدوات الربط، وفي اختيار الأساليب الكتابية المناسبة، في اختيار المترادفات والمتضادات، وفي كتابة الهمزات والكلمات المتشابهة في النطق. ومهمة المشاركين اختيار ما

يناسبهم من التدرج الخماسي (موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشدة) تجاه كل فقرة من تلك الفقرات.

وللتأكد من صلاحية محتوى فقرات الاستبيان، فقد وُضِعت النسخة الأولى للاستبيان بين أيدي أربعة من المحكمين المتخصصين في تعليم اللغة العربية، وفي تطوير البحث العلمي؛ لإبداء مقترحاتهم وآرائهم حول مدى وضوح صياغة الأسئلة، ومدى وملاءمتها للفئة المستهدفة، وتقديم ملحوظاتهم والتعديلات التي يرونها مناسبة، فاتفق المحكمون على صدق محتوى الاستبيان ومفرداته والاعتماد عليه.

جدول رقم (١) ردود المحكمين حول صدق محتوى الاستبيان في مهارتي القراءة والكتابة

الأسئلة	مناسبة	مناسبة بعد تعديلات طفيفة	غير مناسب	المجموع
مهارة القراءة				
الأول	٣	١		٤
الثاني	٤			٤
الثالث	٤			٤
الرابع	٤			٤
الخامس	٤			٤
السادس	٤			٤
السابع	٣	١		٤
مهارة الكتابة				
الأول	٤			٤
الثاني	٣	١		٤

الثالث	٤			٤
الرابع	٤			٤
الخامس	٣	١		٤
السادس	٤			٤
السابع	٣	١		٤

يشير الجدول أعلاه إلى أن نسبة مناسبة صياغة أسئلة صعوبات تعلم مهارة القراءة حسب آراء المحكمين = ٩٢.٨٥٧١%، بينما كانت نسبة مناسبة الصياغة بعد تعديلات طفيفة = ٧.١٤٢٩%، ولا توجد درجة تدل على عدم الموافقة، مما يدل على مناسبة الصياغة. وأن نسبة مناسبة صياغة أسئلة صعوبات تعلم مهارة الكتابة حسب آراء المحكمين = ٨٩.٢٨٥٧%، بينما كانت نسبة مناسبة الصياغة بعد تعديلات طفيفة = ١٠.٧١٤٣%، ولا توجد درجة تدل على عدم الموافقة.

وقد تم استخراج معامل الثبات لمحتوى الاستبانة باستخدام ألفاكرونباخ، فتبين أن قيمة معامل الثبات بلغت (٠.٧١٣) للدرجة الكلية لصعوبات تعلم مهارة القراءة، بينما بلغت قيمتها (٠.٧٦٩) للدرجة الكلية لصعوبات تعلم مهارة الكتابة، وهذه القيم التي تتراوح بين (٠.٧١٣-٠.٧٦٩) تدل على مستوى جيد من الثبات وارتفاعها.

المحور الثالث: النتائج:

أولا: تحليل نتائج استجابات مجتمع الدراسة ومناقشتها:

للوقوف على صعوبات تعلم مهارة القراءة لدى الفئة المستهدفة، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والتكرارات، والمتوسطات المرجحة، وترتيبها بين مظاهر الصعوبات وفقًا لآرائهم.

الجدول (٢) تحليل نتائج استجابات مجتمع الدراسة حول صعوبات تعلم مهارة القراءة

فقرات لمعرفة مظاهر صعوبة تعلم مهارة القراءة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
	العدد	العدد	العدد	العدد	العدد				
	٪	٪	٪	٪	٪				
التمييز بين الحروف المتشابهة	٢٦	٣٥	٧	٢٠	٢	٣.٧٠	١.١٧٥	٦	موافق
	٪٢٨.٩	٪٣٨.٩	٪٧.٨	٪٢٢.٢	٪٢.٢				
علامات الترقيم ووظيفتها معروفة	٢	١٧	٢٢	٢٥	٢٤	٢.٤٢	١.١٤١	٧	غير موافق
	٪٢.٢	٪١٨.٩	٪٢٤.٤	٪٢٧.٨	٪٢٦.٧				
تهجئة الكلمات التي تتضمن سوابق ولواحق	٢٣	٢٧	١٨	١٢	٠	٣.٩٠	١.٠٥	٤	موافق
	٪٣٦.٧	٪٣٠.٠	٪٢٠.٠	٪١٣.٣	٪٠				
تهجئة الكلمات التي لا يتطابق نطقها مع كتابتها	٤٤	٢٦	٨	١٢	٠	٤.١٣	١.٠٥١	٢	موافق
	٪٤٨.٩	٪٢٨.٩	٪٨.٩	٪١٣.٣	٪٠				

التمييز بين المعاني المختلفة للكلمة الواحدة	٤٦	٢٩	٩	٦	٠	٤.٢٨	٠.٩٠	١	موافق بشدة
	٥١.١٪	٣٢.٢٪	١٠.٠٪	٦.٧٪	٠٪				
استخلاص الأفكار الرئيسة من النص	٢٠	٤١	٢٤	٥	٠	٣.٨٤	٠.٨٣٣	٥	موافق
	٢٢.٢٪	٤٥.٦٪	٢٤.٧٪	٥.٦٪	٠٪				
التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية	٣٦	٢٠	٢٦	٨	٠	٣.٩٣	١.٠٢٦	٣	موافق
	٤.٠٪	٢٢.٢٪	٢٨.٩٪	٨.٩٪	٠٪				
المتوسط المرجح للمحور الثالث						٣.٧٤	٠.٤٩٣٧١		موافق

يبين الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حيال البعد الأول مظاهر صعوبات تعلم مهارة القراءة، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي تنص على التمييز بين المعاني المختلفة للكلمة الواحدة بقيمة المتوسط الحسابي (٤.٢٨)، والانحراف المعياري (٠.٩٠) وهو ما يقابل درجة (مرتفع جدًا)، مما يدل على كثرة تعرض الطلاب لهذه الصعوبة مقارنة بالصعوبات الأخرى في تعلم مهارة القراءة.

ويتضح من الجدول أن الفقرات من المرتبة الثانية إلى المرتبة السادسة التي تتراوح قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لها ككل ما بين(٣.٧٠ إلى ٤.١٤)، مما يدل على معاناة الطلاب من الصعوبات في تهجئة الكلمات الخاصة بقيمة المتوسط الحسابي (٤.١٣)، والانحراف المعياري (١.٠٥١)، وفي التمييز بين الأفكار بقيمة المتوسط الحسابي (٣.٩٣)، والانحراف المعياري (١.٠٢٦)، وفي تهجئة الكلمات ذات سوابق

ولواحق بقيمة المتوسط الحسابي (٣.٩٠)، والانحراف المعياري (١.٠٥)، وفي استخلاص الأفكار الرئيسة بقيمة المتوسط الحسابي (٣.٨٤)، والانحراف المعياري (٠.٨٣)، وفي التمييز بين الحروف المتشابهة بقيمة المتوسط الحسابي (٣.٧٠)، والانحراف المعياري (١.١٧٥)، وهو ما يساوي درجة (مرتفعة) طبقا للمتدرج الخماسي.

وقد جاءت في المرتبة السابعة الفقرة التي تنص على (أعرف علامات الترقيم ووظيفتها)، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي (٢.٤٢)، وقيمة الانحراف المعياري (١.١٤١)، وهذا ما يقابل درجة (منخفض) وفقا لمقياس للمتدرج الخماسي، مما يدل على أن طلاب المرحلة المتوسطة في مدارس بنغلاديش يواجهون صعوبة في استخدام علامات الترقيم ووظيفتها، كما يتضح من الجدول أنه لا توجد الفقرة في مظاهر ضعف مهارات القراءة التي متوسطها المرجح يعادل (متوسط)، و(منخفض جدا) وفقا لمقياس للمتدرج الخماسي.

<u>ويمكن مناقشة هذه النتائج بما يلي:</u>

أشارت نتائج الدراسة إلى معاناة الطلاب من صعوبات تعلم مهارة القراءة بدجة مرتفعة، التي تعزى إلى عدم تصميم استراتيجيات مناسبة لتدريس مهارة القراءة، كما أثبتت دراسة الصبيحي (٢٠٠٨) أنه يعتمد التفوق في التحصيل الدراسي والتغلب على الصعوبات في تعلم مهارة القراءة على استخدام استراتيجيات مناسبة لتدريسها.

أظهرت النتائج وجود صعوبات في تعلم مهارة القراءة التي تعزى إلى عدم تنظيم دورات تدريبية لتأهيل المعلمين، وقلة ممارسة الطلاب نشاطات لتنمية هذه المهارة، وهذا ما يتفق مع دراسة النجار (٢٠١٩).

وكذلك أشارت النتائج إلى وجود تفاوت الصعوبات في تعلم مهارة القراءة بين دارس لآخر والتي تتمثل في التمييز بين الأصوات المتقاربة في النطق، والتمييز بين الأحرف المتجانسة في الشكل، ونطق الأصوات العربية كالنطق في لغتهم الأم، وغيرها من الاختلاطات، كما أثبتتها دراسة بيلا (٢٠١٨).

جدول رقم (٣) تحليل نتائج الاستجابات لمجتمع الدراسة حول صعوبة تعلم مهارة الكتابة

فقرات لمعرفة مظاهر صعوبة تعلم مهارة الكتابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
	العدد	العدد	العدد	العدد	العدد				
	٪	٪	٪	٪	٪				
كتابة الهمزات	٣٤	٣٤	٦	١٦	٠	٣.٩٦	١.٠٨	٦	موافق
	٪٣٧.٨	٪٣٧.٨	٪٦.٧	٪١٧.٨	٪٠				
كتابة الكلمات المتشابهة	٣٤	٢٣	١٧	١٦	٠	٣.٨٣	١.١٤٢	٧	موافق
	٪٣٧.٨	٪٢٥.٦	٪١٨.٩	٪١٧.٨	٪٠				
اختيار المترادفات والمتضادات	٣٦	٢٥	٢١	٥	٠	٤.٠٤	٠.٩١١	٤	موافق
	٪٤٠	٪٢٧.٨	٪٢٣.٣	٪٥.٦	٪٠				
اختيار الأساليب الكتابية المناسبة	٣٩	٢٥	٢١	٥	٠	٤.٠٩	٠.٩٤٤	٣	موافق
	٪٤٣.٣	٪٢٧.٨	٪٢٣.٣	٪٥.٦	٪٠				
استخدام أدوات الربط في الكتابة	٣١	٣٨	١٢	٨	١	٤.٠٠	٠.٩٧٢	٥	موافق
	٪٣٤.٤	٪٤٢.٢	٪١٣.٣	٪٨.٩	٪١.١				
استخدام علامات الترقيم	٤٣	٢٢	١٩	٦	٠	٤.١٣	٠.٩٧٤	٢	موافق
	٪٤٧.٨	٪٢٤.٤	٪٢١.١	٪٦.٧	٪٠				
تنظيم الأفكار وتسلسلها	٣٩	٣١	١٤	٦	٠	٤.١٤	٠.٩١٩	١	موافق
	٪٤٣.٣	٪٣٤.٤	٪١٥.٦	٪٦.٧	٪٠				
المتوسط المرجح للمحور الرابع						٤.٠٢			موافق

يوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مظاهر صعوبة تعلم مهارة الكتابة، واتضح أن درجة صعوبات تعلم مهارة الكتابة تراوحت ما بين (٣.٨٣: ٤.١٤) وفقا لمقياس المتدرج الخماسي، حيث جاءت في الرتبة الأولى الفقرة التي تمت صياغتها للوقوف على صعوبة تنظيم الأفكار وتسلسلها بقيمة المتوسط الحسابي (٤.١٤)، والانحراف المعياري (٠.٩١٩)، وجاءت في رتبتها الأخيرة الفقرة التي تم اختيارها للاطلاع على صعوبة كتابة الكلمات المتشابهة بقيمة المتوسط الحسابي (٣.٨٣)، والانحراف المعياري (١.١٤٢)، ووصل المتوسط المرجح لجميع درجات صعوبات تعلم مهارة الكتابة لدى الفئة المستهدفة (٤.٠٢)، وهذا يعني أنهم يواجهون صعوبات تعلم مهارة الكتابة بشكل كبير، مما يقابل درجة (مرتفعة).

<u>ويمكن مناقشة هذه النتائج بما يلي:</u>

أظهرت هذه النتائج إلى انتشار مظاهر الضعف في مهارات الكتابة لدى الفئة المستهدفة، مما يعزى إلى قلة الاهتمام بالتدريب على مهارة الكتابة بصفة صحيحة، كما أشارت إليها دراسة الحديبي والحجوري (٢٠١٩).

أشارت النتائج إلى أن الطلاب المستهدفين يعانون من الصعوبات اللغوية كاستخدام التراكيب اللغوية، والأساليب الكتابية المناسبة، مما يعزى إلى اختلاف الثقافة، وقلة الاهتمام بإثراء مفردات اللغة، وضعف منهجية الدراسة، وعدم كفاءة المعلمين وتأهلهم لما يستلزم أن يتوفر عندهم، وهذا ما يتفق مع دراسة ثناء نيواز وآخرين (٢٠١٥).

كشفت النتائج أيضًا أن تعلم مهارة الكتابة يصادفه العديد من التحديات كصعوبة استخدام علامات الترقيم وأدوات الربط بشكل صحيح، وفي تنظيم الأفكار وتسلسلها، مما يتطلب استخدام استراتيجيات حديثة وفعالة تساعد المتعلمين في معالجة تلك الصعوبات، وهذا ما أثبتته دراسة النجار (٢٠١٩).

أسفرت النتائج عن صعوبة في إتقان الدروس الإملائية ككتابة الهمزات وغيرها من الدروس، كما أشارت دراسة بيلا (٢٠١٨).

ثانيا: تحليل نتائج الفرضيات ومناقشتها:

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للفئة المستهدفة تعزى لمتغير الصف الدراسي، فقد تم إجراء اختبار التباين الآحادي (One- Way- Anova)، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار التباين الآحادي.

جدول رقم (٤) نتائج اختبار التباين الأحادي وفقا لمتغير الصف الدراسي

الصعوبات في تعلم مهارة القراءة وفقا للصف الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الصف السادس	٣.٩٧١٤	٠.٣٣٢١٨	٥.٣٠٩	٠.٠٠٠٧	دال إحصائيا
الصف السابع	٣.٦٥٧١	٠.٥٠٨٣٤			
الصف الثامن	٣,٦٠٤٨	٠.٥٤٥٨٣			

يتضح من الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات صعوبات تعلم مهارة القراءة نظرًا لمتغير الصف الدراسي، حيث وصلت قيمة (ف) (٥.٣٠٩) بقيمة احتمالية (٠.٠٠٠٧)، وهي أصغر وحدة من مستوى

الدلالة ٠.٠٥ دالة إحصائية، وهذا يدل على وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الصفوف الدراسي.

كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة المتوسطات للصف السادس ترتفع عن الصفين المتبقين. وعليه، فإن أعلى الفئات في مواجهات صعوبات تعلم مهارة القراءة هي الصف السادس الذي يساوي قيمته المتوسطة (٤.٦١٤٣) من أصل ٥ درجات.

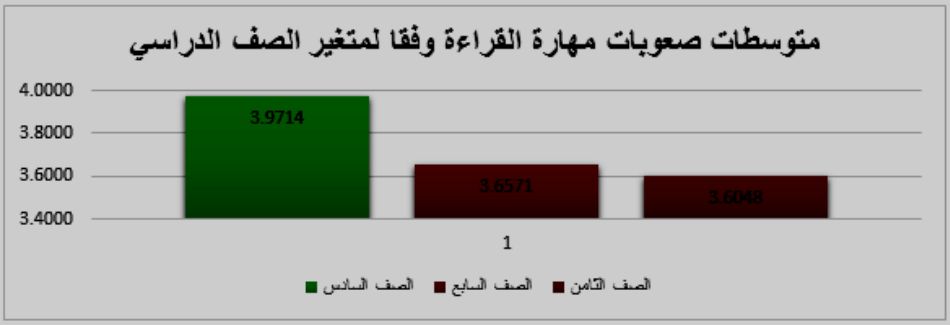
وللاطلاع على ماهية الفروق وسببها بين المتوسطات تم اختبار المقارنات البعدية Multiple Comparisons (Tukey).

جدول رقم (٥) نتائج اختبار توكي

صعوبات تعلم مهارة القراءة وفقا للصف الدراسي	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الصف السادس الصف السابع	*٠.٣١٤٢٩	٠.٠٣١	دالة
الصف السادس الصف الثامن	*٠.٣٦٦٦٧	٠.٠٠٩	دالة
الصف السابع الصف الثامن	٠.٠٥٢٣٨	٠.٩٠٣	غير دالة

يشير الجدول السابق إلى أن سبب الفروق الدالة في متوسطات صعوبات تعلم مهارة القراءة يرجع إلى الفرق بين الصف السادس والصف السابع بفارق معنوي (٠.٣١٤٢٩)، وكذلك يوجد فرق معنوي بين الصف السادس والثامن الذي يساوي (٠.٣٦٦٦٧)، حيث جاءت القيمة الاحتمالية (٠.٠٣١ – ٠.٠٠٩) أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، في حين أن الفرق بين الصف السابع والثامن لم يكن دالا إحصائيًا حيث كشفت القيمة

الاحتمالية (٠.٩٠٣) أكبر بكثير من (٠.٠٠٥)، والشكل البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطات صعوبات تعلم مهارة القراءة لديهم وفقا للصف الدراسي.



شكل رقم (١)

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للفئة المستهدفة تعزى لمتغير الصف الدراسي، فقد تم إجراء اختبار التباين الأحادي (One- Way- Anova)، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار التباين الآحادي.

جدول رقم (٦) نتائج اختبار التباين الآحادي وفقا لمتغير الصف الدراسي

صعوبات تعلم مهارة الكتابة وفقا للصف الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الصف السادس	٤.٣٤٧٦	٠.٣٥٩٢٢	٨.١٠٣	٠.٠٠١	دال إحصائيا
الصف السابع	٣.٨٧٦٢	٠.٥٦٩٨٧			
الصف الثامن	٣.٨٦١٩	٠.٦٢٨٣١			

يوضح الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات صعوبات تعلم مهارة الكتابة؛ نظرا لمتغير الصف الدراسي، حيث وصلت قيمة (ف) (٨.١٠٣) بقيمة احتمالية (٠.٠٠١)، وهي أصغر وحدة من

مستوى الدلالة (٠.٠٥) دالة إحصائية، مما يثبت وجود الفروق ذات دلالة إحصائية بين الصفوف الدراسية.

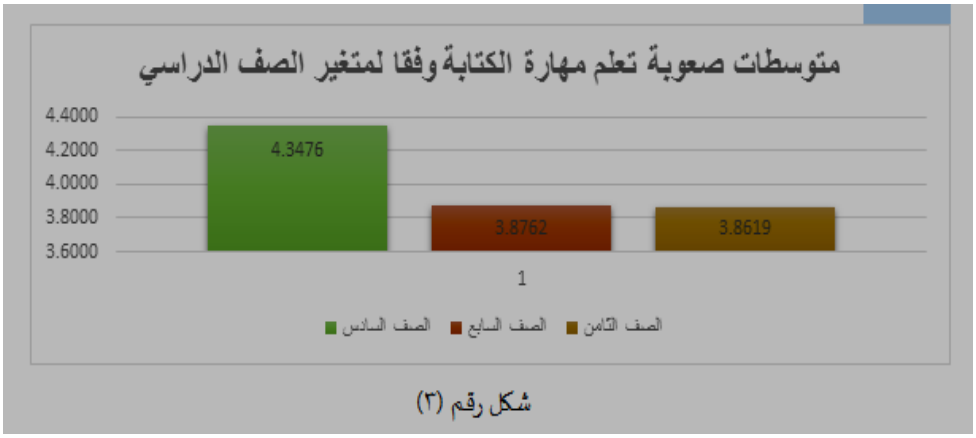
كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة المتوسطات للصف السادس ترتفع عن الصفين المتبقين. وعليه، فإن أعلى الفئات في مواجهة صعوبات تعلم مهارة الكتابة هي الصف السادس الذي يساوي قيمته المتوسطة (٤.٣٤٧٦) من أصل ٥ درجات، وللوقوف على سبب الفروق بين المتوسطات تم اختبار المقارنات البعدية Multiple Comparisons (Tukey).

جدول رقم (٧) نتائج اختبار توكي

صعوبات تعلم مهارة الكتابة وفقا للصف الدراسي	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الصف السادس الصف السابع	*٠.٤٧١٤٣	٠.٠٠٣	دالة
الصف السادس الصف الثامن	*٠.٤٨٥٧١	٠.٠٠٢	دالة
الصف السابع الصف الثامن	٠.٠١٤٢٩	٠.٩٩٤	غير دالة

يلاحظ من الجدول السابق أن سبب الفروق الدالة في متوسطات صعوبات تعلم مهارة الكتابة يرجع إلى الفرق بين الصف السادس والصف السابع بفارق معنوي (٠.٤٧١٤٣)، وكذلك يوجد فرق معنوي بين الصف السادس والثامن الذي يساوي (٠.٤٨٥٧١)، حيث وصلت القيمة الاحتمالية (٠.٠٠٣ – ٠,٠٠٢) أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، في حين أن الفرق بين الصف السابع والثامن لم يكن دالا إحصائيًا بحيث كشفت القيمة الاحتمالية (٠.٩٩٤) أكبر بكثير من (٠.٠٥)، والشكل البياني الآتي يوضح

الفروق بين متوسطات صعوبات مهارة الكتابة لدى الفئة المستهدفة وفقا للصف الدراسي.



شكل رقم (٣)

للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الصعوبات للفئة المستهدفة تنتمي إلى متغير العمر، فقد تم إجراء اختبار التباين آحادي الاتجاه (One- Way- Anova)، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار التباين آحادي الاتجاه لمتغير العمر.

جدول رقم (٨) نتائج اختبار التباين الآحادي وفقا لمتغير العمر

صعوبات تعلم مهارة القراءة وفقا للعمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الفئة العمرية بين ١٠- ١١ عاما	٣.٩٥٥٧	٠.٣٢٦٤٤	٨.٣٣٨	٠.٠٠٠	دال إحصائيا
الفئة العمرية بين ١٢- ١٣ عاما	٣.٨٥٠٩	٠.٣٣٢١٩			
الفئة العمرية بين ١٤- ١٥ عاما	٣.٥١٨٨	٠.٥٨٨٠٠			

يتبين من خلال الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الصعوبات في تعلم مهارة القراءة نظرا لمتغير العمر، حيث بلغت قيمة (ف) (٨.٣٣٨) بقيمة احتمالية (٠.٠٠٠)، وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥)، مما يدل على وجود الفروق ذات دلالة إحصائيا بين الفئات العمرية، كما يتضح من الجدول السابق بأنه ترتفع قيمة المتوسطات للفئة العمرية ما بين ١٠-١١ عاما عن الفئات العمرية الأخرى.

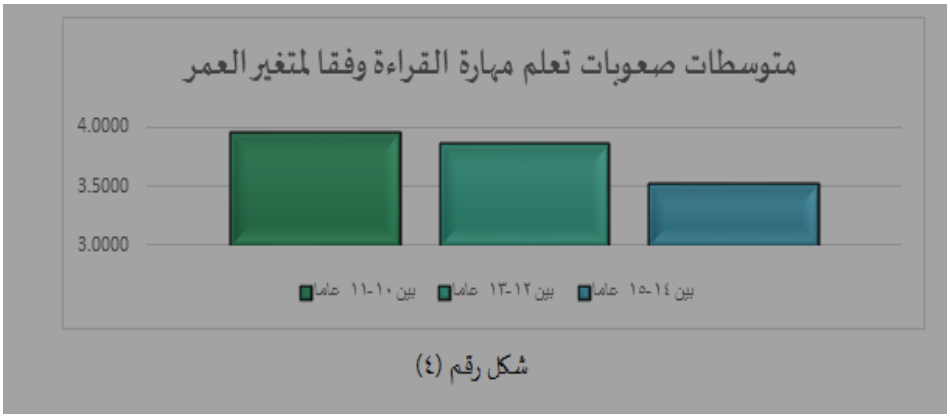
ويُلاحَظ مما سبق أن أكثر الفئات مواجهة لصعوبات تعلم مهارة القراءة هي الفئة العمرية ما بين ١٠-١١ عاما، والتي تساوي قيمتها المتوسطة (٣.٩٥٥٧) من أصل ٥ درجات، وللوقوف على سبب الفروق بين المتوسطات تم اختبار المقارنات البعدية Multiple Comparisons (Tukey).

جدول رقم (٩) نتائج اختبار توكي

صعوبات تعلم مهارة القراءة وفقا للفئات العمرية	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الفئات العمرية ما بين ١٠- ١١ عاما ضد ما بين ١٢- ١٣ عاما	٠.١٠٤٧٣	٠.٦٩٢	غير دالة
الفئات العمرية ما بين ١٠- ١١ عاما ضد ما بين ١٤- ١٥ عاما	*٠.٤٣٦٨٧	٠.٠٠١	دالة
الفئات العمرية ما بين ١٢- ١٣ عاما ضد ما بين ١٤- ١٥ عاما	*٠.٣٣٢١٣	٠.٠٢٠	دالة

تشير نتائج اختبار المقارنات البعدية (توكي) الواردة في الجدول السابق إلى أن سبب الفروق الدالة في متوسطات صعوبات مهارة القراءة يعود إلى الفرق بين الفئة العمرية ١٠-١١ عاما، والفئة العمرية ١٤-١٥ عاما بفارق معنوي (٠.٤٣٦٨٧)، وكذلك يوجد فرق معنوي بين الفئة العمرية بين ١٢-١٣ عاما والفئة العمرية ١٤-١٥ عاما، والذي يساوي (٠.٣٣٢١٣)، حيث برزت القيمة الاحتمالية (٠.٠٠٢٠ - ٠.٠٠٠١) أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٠٥)، في حين أن الفرق بين الفئة العمرية ١٠-١١ عاما، والفئة العمرية١٢-١٣ عاما لم يكن دالا إحصائيا بحيث بلغت القيمة الاحتمالية (٠.٦٩٢) أكبر من (٠.٠٠٥).

والشكل البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطات الصعوبات في مهارات الاستماع لدى الفئة المستهدفة وفقا للفئات العمرية.



شكل رقم (٤)

للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الصعوبات للفئة المستهدفة تنتمي إلى متغير العمر، فقد تم إجراء اختبار التباين آحادي الاتجاه (One- Way- Anova)، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار التباين آحادي الاتجاه لمتغير العمر.

جدول رقم (١٣) نتائج اختبار التباين الأحادي (One- Way- Anova) وفقا لمتغير العمر

صعوبات تعلم مهارة الكتابة وفقا للعمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الفئة العمرية بين ١٠- ١١ عاما	٤.٣٦٤٥	٠.٣٥٣٢٢	١١.٥٤١	٠.٠٠٠	دال إحصائيا
الفئة العمرية بين ١٢- ١٣ عاما	٤.٠٥٥٩	٠.٤٧١٣٣			
الفئة العمرية بين ١٤- ١٥ عاما	٣.٧٥٥٦	٠.٦٣٠١٠			

يتبين من خلال مراجعة الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطات صعوبات تعلم مهارة الكتابة نظرا لمتغير العمر، حيث بلغت قيمة (ف) (١١.٥٤١) بقيمة احتمالية (٠.٠٠٠)، وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥)، مما يدل على وجود الفروق ذات دلالة إحصائيا بين الفئات العمرية، كما يتضح من الجدول السابق بأنه ترتفع قيمة المتوسطات للفئة العمرية ما بين ١٠-١١ عاما عن الفئات العمرية الأخرى.

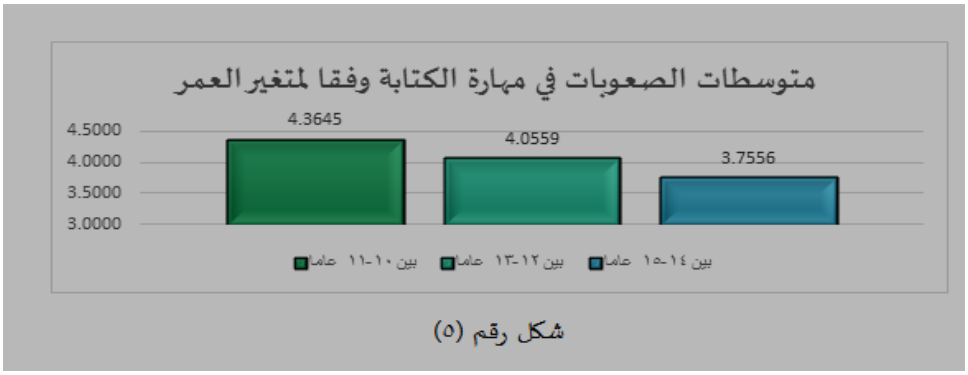
فيُلاحَظ مما سبق بأن أكثر الفئات مواجهة لصعوبات تعلم مهارة الكتابة هي الفئة العمرية ما بين ١٠-١١ عاما، التي تساوي قيمتها المتوسطة (٣,٩٥٥٧) من أصل ٥ درجات، وللوقوف على سبب الفروق بين المتوسطات تم اختبار المقارنات البعدية Multiple Comparisons (Tukey).

جدول رقم (١٤) نتائج اختبار توكي

صعوبات تعلم مهارة الكتابة وفقا للفئات العمرية	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الفئات العمرية ما بين ١٠- ١١ عاما ضد ما بين ١٢- ١٣ عاما	٠.٣٠٨٦٣	٠.٠٨٧	غير دالة
الفئات العمرية ما بين ١٠- ١١ عاما ضد ما بين ١٤- ١٥ عاما	*٠.٦٠٨٨٩	٠.٠٠٠	دالة
الفئات العمرية ما بين ١٢- ١٣ عاما ضد ما بين ١٤- ١٥ عاما	٠.٣٠٠٢٦	٠.٠٧٦	غير دالة

تشير نتائج اختبار المقارنات البعدية (توكي) الواردة في الجدول السابق إلى أن سبب الفروق الدالة في متوسطات الصعوبات لمهارات القراءة يعود إلى الفرق بين الفئة العمرية ١٠-١١ عاما والفئة العمرية ١٤-١٥ عاما بفارق معنوي (٠.٦٠٨٨٩)، حيث بلغت القيمة الاحتمالية (٠.٦٠٨٨٩) أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، بينما الفرق بين الفئة العمرية ١٠-١١ عاما والفئة العمرية ١٢-١٣ وبين الفئة العمرية ١٢-١٣ عاما ١٤-١٥ عاما لم يكن دالا إحصائيا، بحيث بلغت القيمة الاحتمالية (٠.٠٨٧-- ٠.٠٧٦) أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥).

والشكل البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطات صعوبات مهارة الكتابة لدى الفئة المستهدفة وفقا للفئات العمرية.



شكل رقم (٥)

المحور الأخير: الخاتمة:

القراءة مجموعة من العمليات العقلية التي تتطلب ممن يقوم بها القدرة لإدراك الرموز المرئية والصوتية، ومعرفة ما تتضمنه هذه الرموز من المفاهيم والمعاني، كالقدرة على قراءة النصوص بنطق صحيح، والمقدرة على استخراج المفهوم العام من النص، والتعرف على اختلاف المعاني باختلاف التراكيب، والتمكن من التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، وإدراك معاني الجمل بين يدي السطور وفهم الصلات التي تربط بينها، والقدرة على معرفة علامات الترقيم ووظيفتها، والتمكن من القراءة الواسعة بحيث يستطيع القارئ قراءة العلوم المتنوعة وتحليل نتائج النص المقروء ونقده.

الكتابة مجموعة من الأنشطة الحركية والكتابية والفكرية، تستلزم ممن يقوم بها الملكة لرسم الحروف العربية، وفهم الصلة بين أشكال الحروف وأصواتها، والقدرة على رسم الكلمات العربية مع تمييز الحروف بأشكالها المتنوعة، ومعرفة طريقة كتابة اللغة العربية بخط سليم، ومعرفة علامات الترقيم ووظيفتها، ومعرفة الاختلافات بين النطق والكتابة، ومعرفة خصائص كتابة بعض الحروف كالهمزة، والقدرة على التعبير عن الأفكار بأسلوب سليم، والقدرة على تنظيم الأفكار وتسلسلها في الكتابة، ومعرفة استخدام أدوات الربط.

من أبرز ما توصلت له الدراسة أن الفئة المستهدفة تتعرض لصعوبات في تعلم مهارة القراءة، حيث تراوحت ما بين (٢.٤٢- ٤.٢٨)، وبلغ المتوسط المرجح ككل (٣.٧٤)، وهو ما يقابل درجة (المرتفع) وفقا لمقياس

المتدرج الخماسي، مما يدل على ارتفاع مواجهة صعوبات تعلم مهارة القراءة.

إضافة لذلك يواجه المستهدفون صعوباتٍ في تعلم مهارة الكتابة، حيث تراوحت ما بين (٣.٨٣- ٤.١٤)، وبلغ المتوسط المرجح ككل (٤.٠٢)، وهو ما يقابل درجة (المرتفع) وفقا لمقياس المتدرج الخماسي، مما يدل على ارتفاع مواجهة صعوبات تعلم مهارة الكتابة.

أظهرت النتائج جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الصعوبات في تعلم مهارتي القراءة والكتابة لدى الفئة المستهدفة وفقا لمتغيري الصف الدراسي والعمر.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، فإنه يمكن أن يوصى بما يلي:

- تدريب معلمي اللغة العربية لمدارس بنغلاديش الحكومية وتأهيلهم؛ حتى يصبحوا كفاءات مميزة في تدريس اللغة العربية وعلى وجه التحديد تدريس مهارتي القراءة والكتابة بأساليب ملائمة.
- تنمية استراتيجيات التدريس المتبعة في مدارس بنغلاديش الحكومية باستثمار ما توصلت إليه نتائج الدراسات التي تم إجراؤها على الأطر اللغوية.
- تطوير مهارات المرحلة الصوتية بحيث يندرج ضمنها التدريب على النطق الصحيح، والربط بين الأصوات العربية وأشكالها، والممارسة على الأصوات التي لا يتطابق نطقها مع كتابتها.

▪تدريس مهارة القراءة تدريجيًا بداية من تهجئة الحروف العربية ودقة نطقها إلى أن يتمكن المتعلم من استخراج معاني الكلمات، واستخلاص الأفكار الرئيسة.

▪الاختيار الواعي للنص المقروء وفق ما يتناسب مع مستوى المتعلم، واهتماماته، وقدراته، وعمره.

▪حرية اختيار الموضوع لممارسة القراءة والكتابة بعيدًا عن القلق والتوتر، وخشية العقاب، والشعور بالإحباط.

▪تصميم استراتيجيات مناسبة لتدريس اللغة العربية، وتنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمتعلمين.

▪إنشاء بيئة عربية لممارسة الأنشطة المتنوعة لتطوير هاتين المهارتين.

▪تدريب المتعلم على الكتابة بعد اكتسابه رصيدا لغويًا بسيطًا يمكن من خلاله تشكيل جمل ذات معنى.

▪العمل على تطوير الثراء اللغوي للمتعلمين من خلال تنظيم المسابقات الثقافية لممارسة اللغة العربية.

▪إعطاء المتعلم فرصة استثمار المهارات المكتسبة لديه حيث يكلفه المعلم بكتابة كلمات تعرض لها استماعًا أو قراءة.

▪تدريس مهارة الكتابة بالتدرج بداية من المهارات الآلية مرورا بالتعبير المقيد نهاية إلى التعبير الحر.

▪مراعاة المعلم عدة أمور من ملاحظة مستوى المتعلمين، ونقاط جودتهم وضعفهم، والمساعدة في استعاد ة ثقتهم، وتقويم جهودهم.

المراجع العربية:

- أبو زيد، عبد الباقي، جامل، عبد الرحمن، شبر، خليل إبراهيم، (٢٠١٤)، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- البطاينة، أسامة محمد، الخطاطبة، عبد المجيد، الرشدان، مالك أحمد، السبايلة، عبيد عبد الكريم، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، (٢٠٠٥)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
- بيلا، بثينة عبد الله (٢٠١٨): الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية من الأتراك في مهارتي القراءة والكتابة وحلول مقترحة لتذليلها، رسالة ماجستير غير منشورة في اللغة العربية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
- الحديبي، علي، والحجوري صالح، (٢٠١٩)، مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى وتصور مقترح لعلاجها، دراسة علمية مقدمة في المؤتمر الدولي الثالث لمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود.
- خليل حسين، حسين عبيد، (٢٠١٣)، الاستراتيجيات التفكير والتخطيط الاستراتيجي استراتيجيات الأمن القومي الحروب واستراتيجية الاقتراب غير المباشر، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان.
- الدليمي، طه على حسين، (٢٠٠٩)، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- سنوبر، أحمد عبد الجبار، (٢٠١٨)، تدريس مهارة القراءة النظرية والتطبيق، الدليل التدريسي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز

الدولي لخدمة اللغة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- الصبيحي، أحمد بن صالح، (٢٠٠٨)، استراتيجيات مهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، رسالة ماجستير في علم اللغة التطبيقي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- طعيمة، رشدي أحمد، (١٩٨٥)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- عبيد، ماجدة بهاء الدين، (٢٠٠٩)، صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- الفوزان، عبد الرحمن، (١٤٢٣ه)، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، (مكتبة لسان العرب، د.م.
- الناقة، محمود كامل، (١٩٨٥)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه مداخله طرق تدريسه، (جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- النجار، خالد محمد محمود، (٢٠١٩)، صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المجلد الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج- ٢، ع- ٤.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد، الديلمي، طه علي حسين، (٢٠٠٨)، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

المرجع الإنجليزي:

- Nawaz, Sana et al, (2015), Difficulties facing by Students of L1 in adopting L2, European journal of English Language, Linguistics and Literature, vol- 2, No- 2.

فهرس الموضوعات

م	الموضوع	الصفحة
١-	ملخص	٣٦٥٧
	Abstract	٣٦٥٨
٢-	المقدمة:	٣٦٥٩
٣-	المحور الأول: الإطار النظري وبعض الدراسات السابقة	٣٦٦١
٤-	أولا: الإطار النظري للدراسة:	٣٦٦١
٥-	مهارة القراءة:	٣٦٦١
٦-	مهارة الكتابة:	٣٦٦٥
٧-	المحور الثاني: الدراسة الميدانية	٣٦٧٢
٨-	أولًا: هدفا الدراسة وأسئلتها وفرضيتها:	٣٦٧٢
٩-	ثانياً: منهجية الدراسة:	٣٦٧٢
١٠-	ثالثاً: عينة الدراسة:	٣٦٧٣
١١-	أخيراً: أداة الدراسة:	٣٦٧٣
١٢-	المحور الثالث: النتائج:	٣٦٧٦
١٣-	أولا: تحليل نتائج استجابات مجتمع الدراسة ومناقشتها:	٣٦٧٦
١٤-	ثانيا: تحليل نتائج الفرضيات ومناقشتها:	٣٦٨١
١٥-	المحور الأخير: الخاتمة:	٣٦٩٠
١٦-	توصيات الدراسة:	٣٦٩١
١٧-	المراجع العربية:	٣٦٩٣
١٨-	فهرس الموضوعات	٣٦٩٥