

مدى وعي معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمظاهر صعوبات القراءة

بدور أحمد سالم باهمام*

مدى وعي معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة

الابتدائية بمظاهر صعوبات القراءة

صعوبات القراءة والكتابة في أثناء التطبيق الميداني، والقيام بدوره تجاههم.

الكلمات المفتاحية: الوعي، صعوبات القراءة، مظاهر صعوبات القراءة، الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.

1. المقدمة

تعد اللغة مظهراً من مظاهر السلوك البشري، ووسيلة لنقل المعلومات والمشاعر والآراء، وظاهرة اجتماعية تعمل على ربط الفرد بالجماعة، وهي ضرورية للتعبير عن الأفكار، وتكوين المفاهيم، والمدرجات الكلية، والقيام بكثير من العمليات العقلية كالتحليل، والتعميم، والتجريد، والإدراك، والحكم، والاستنتاج، كما أنها أداة اتصال تتمثل في أربع مهارات هي: القراءة، والكتابة، والاستماع، والحديث، ولا يتم تعليم، أو تعلم اللغة إلا من خلال هذه المهارات [1].

ومن المهم التركيز على اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ لأن هذه المرحلة هي الأولى في التعليم النظامي، وقد دعا الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي التزمت به جميع الدول في عام 1948م إلى أنه ينبغي توفير نوع من التعليم لكل ناشئ، وهذا النوع ينبغي ألا يهبط في حده الأدنى عن مستوى المرحلة الابتدائية. كما تعد هذه المرحلة أطول مراحل التعليم العام حيث تمثل 50% من مراحل هذا التعليم [2] لذا كان لا بد من الاهتمام بإعداد معلم اللغة العربية، والعمل على رفع مستواه من ناحية الإعداد التخصصي وذلك برفع مستواه اللغوي، والإعداد المهني بتنمية مهارات التدريس لديه، والإعداد الثقافي والاجتماعي [3] وقد أكدت على ذلك خطة التنمية الوطنية التاسعة في رؤيتها المستقبلية لاستراتيجية التنمية التي دعت إلى " وجود نظام تعليمي متكامل، يتطلع إلى إرساء أساس متين لقاعدة التعليم العام في المملكة العربية السعودية، يسانده في

الملخص - هدفت الدراسة إلى تحديد مظاهر صعوبات القراءة لدى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، ثم معرفة مدى وعي معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بهذه المظاهر في مدينة الرياض، والتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات اللغة العربية في الوعي بهذه المظاهر تعزى إلى المؤهل العلمي، وقد تم تطبيق المنهج الوصفي المسحي على عينة الدراسة معتمداً على الاستبانة ولتحقيق ذلك طبقت أداة للدراسة على عينة من (75) معلمة للغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، ووفقاً لأسئلة الدراسة أظهرت النتائج وجود وعي متوسط لدى معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض بمظاهر صعوبات القراءة بشكل عام، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من 5% بين الحاصلات على (بكالوريوس لغة عربية - بكالوريوس لغة عربية) على محور مظاهر عامة لنوعي صعوبات القراءة لصالح المعلمات الحاصلات على بكالوريوس لغة عربية ومؤهل تربوي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من 5% بين الحاصلات على (بكالوريوس لغة عربية - دبلوم) في إجابة معلمات اللغة العربية على محور مظاهر عامة لنوعي صعوبات القراءة لصالح المعلمات الحاصلات على الدبلوم، وبالتالي هناك علاقة بين وعي معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمظاهر صعوبات القراءة وبين متغير المؤهل العلمي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغير المؤهل العلمي في المجالات الأخرى، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج إعداد معلمي اللغة العربية قبل الخدمة، واقتراح محتوى مقرر حول صعوبات القراءة والكتابة حيث يدرسه الطالب الجامعي في مرحلة الإعداد، ويتضمن جانبين: الأول نظري يشمل الجانب المعرفي الذي يجب أن يلم به المعلم حول صعوبات القراءة والكتابة، والجانب الثاني عملي وهنا على الطالب الجامعي مراعاة وجود التلاميذ ذوي

اتجاهات سلبية نحو المدرسة وعملية التعلم بشكل عام، وقد أكدت ذلك العديد من الدراسات منها دراسة المناعي [11] ودراسة الهاجري [12].

ولتجنب هذه الآثار لابد أن تكون معلمة اللغة العربية واعية بمظاهر صعوبات القراءة لكي تقوم بدورها تجاه التلميذات اللاتي يعانين من هذه الصعوبة، ويتمثل هذا الدور في اكتشاف هؤلاء التلميذات، وتحويلهن إلى إدارة المدرسة أو إلى معلمة صعوبات التعلم في المدرسة إن وجدت، والتعاون مع معلمة صعوبات التعلم في التشخيص والعلاج، وتكييف التعليم ليقابل احتياجات التلميذات المختلفة في الفصل من خلال استخدام استراتيجيات التعلم والوسائل التعليمية المناسبة، والمتنوعة، وبناءً على ما سبق تظهر الحاجة إلى معرفة وعي معلمات اللغة العربية بمظاهر صعوبات القراءة من أهمية دورهن تجاه التلميذات اللاتي يعانين من هذه الصعوبات والآثار السلبية المترتبة على هؤلاء التلميذات نتيجة عدم أو قلة وعي المعلمات بهذه المظاهر، وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

أ. أسئلة الدراسة

ما مدى وعي معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمظاهر صعوبات القراءة؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مدى وعي معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمظاهر صعوبات القراءة؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الوعي بمظاهر

صعوبات القراءة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

ب. أهداف الدراسة

1. معرفة مدى وعي معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمظاهر صعوبات القراءة.

2. التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الوعي بمظاهر صعوبات القراءة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ذلك طاقات تعليمية مدربة وعالية التأهيل، ولديها القدرة على تطوير قدرات الطلاب ". ويتضح مما ورد أهمية تطوير قدرات التلاميذ على الرغم من اختلاف هذه القدرات [4].

ويواجه معلم اللغة العربية تبعاً لاختلاف القدرات بين التلاميذ عدداً من المشكلات في الصف منها مشكلة صعوبات القراءة التي يعاني منها نسبة غير قليلة من التلاميذ، حيث تشير الدراسات التي قام بها المعهد الوطني للعناية بالطفل بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن صعوبة القراءة هي من أكثر أنواع صعوبات التعلم شيوعاً، وتصل نسبتها إلى 75% من مجموع الأطفال الذين يندرجون ضمن مسمى صعوبات التعلم، الذي تتراوح نسبة انتشاره ما بين 2% إلى 3% [5,6].

ويذكر البكار [7] " أنه يظل للمعلمين بصيرة في أحوال التلاميذ واستعداداتهم أفضل من بصيرة آبائهم وأمهاتهم " ومن هنا يتضح أن المعلمين هم أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر والخصائص السلوكية التي ترتبط بتلاميذهم، ولذا فهم أكثر العناصر إسهاماً في تنفيذ البرامج العلاجية لهم من خلال الأنشطة التربوية داخل الصف، كما يعتقد العديد من الباحثين بوجود ارتباطات دالة وعالية بين التحصيل الأكاديمي الفعلي للمتعلمين وتقديرات المعلمين لمستويات تحصيلهم، وتشير الدراسات إلى أن حجم هذه الارتباطات يتراوح ما بين 0.5 إلى 0.6 [5] وقد أوصت دراسة كل من الكثيري [8] واثبرن [9] على أهمية تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع ذوي صعوبات القراءة.

2. مشكلة الدراسة

تواجه معلمة اللغة العربية في أثناء تدريسها في الصف عدداً من المشكلات لدى بعض التلميذات، ومن هذه المشكلات صعوبات القراءة التي أثبتت بعض الدراسات منها دراسة العبد الله، [10] أنها صعوبة يعاني منها 15% إلى 20% من تلاميذ المدارس، ويؤدي إهمالها إلى حدوث اضطرابات في الجوانب النفسية والاجتماعية، كتدني تقدير الذات وتوقع الفشل، والإحساس الدائم بالإحباط وسوء التكيف الاجتماعي، وتطوير

ج. أهمية الدراسة

صعوبات القراءة (Reading Disabilities)

مجموعة من المظاهر التي تظهر على بعض التلميذات في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الصف العادي من أخطاء في المهارات التالية: مهارة التعرف، ومهارة التمييز، ومهارة النطق، ومهارة الفهم، بالإضافة إلى المظاهر العامة التي قد يظهر بعضها لدى هؤلاء التلميذات كالقراءة البطيئة، والقراءة السريعة غير الصحيحة، وعدم القدرة على الانتباه في أثناء القراءة لفترة طويلة، وظهور التوتر في أثناء القراءة الجهرية، والصعوبة في تمييز الاتجاهات، والنشاط الزائد، وبالتالي يكون تحصيلهن في القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهن العقلي، وسنوات تواجدهن في المدرسة، ولا يظهر عليهن أي دليل على وجود أي عجز في الحواس وتلف المخ، أو أي انحراف في الشخصية.

الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية (Upper primary stage) تتضمن الصفوف التالية: (الرابع، الخامس، السادس) ابتدائي، ويتراوح عمر التلميذ فيها من (9-12) سنة.

3. الإطار النظري والدراسات السابقة

يعد تعليم التلاميذ مهارة القراءة من أهم الأولويات، وأهداف التعليم بالمرحلة الابتدائية في معظم الأنظمة التعليمية إن لم يكن جميعها [6]، ويعتبر الفشل في تعلمها من أكثر المشكلات شيوعاً لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد أظهرت الدراسة المسحية التي قام بها كل من كيرك والكنز (Kirk and Treasure, 1975) لبرامج صعوبات التعلم بأن 60-70% من الأطفال المسجلين في تلك البرامج يعانون من صعوبات في القراءة، كما يذكر هاريس وسايبي (Harris and Sayba, 1990) أن نسبة الذين يعانون من صعوبات القراءة تمثل ما بين 10 إلى 15% من مجتمع تلاميذ المدارس [13,14].

وتذكر اللبودي [15] " أن صعوبات القراءة والكتابة من أكثر صعوبات التعلم شيوعاً، إذ ينعكس عجز المتعلم عن استقبال، أو معالجة اللغة مسموعة، أو مقروءة، عن عدم قدرته

تتضح أهمية الدراسة من خلال النقاط التالية:

- أهمية ودور القراءة حيث إن الضعف فيها يؤدي إلى الضعف في المواد الأخرى.
- تعد هذه الدراسة استجابة لما ورد في خطة التنمية التاسعة (2010م) من تخريج طاقات تعليمية مدربة تنمي قدرات الطلاب المختلفة.
- هذه الدراسة قد تسهم في التخفيف من ظاهرة انتشار الفشل وتدعم التدخل المبكر للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة.
- تسعى هذه الدراسة إلى تحديد مظاهر صعوبات القراءة لدى التلاميذ في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بما يفيد المعلمين والمشرفين التربويين والمهتمين في تمييز التلاميذ الذين لديهم صعوبات القراءة.
- تسهم هذه الدراسة في تشخيص واقع معلمي اللغة العربية من حيث معرفتهم بمظاهر صعوبات القراءة.

د. حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:
الحدود الموضوعية: مدى وعي معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمظاهر صعوبات القراءة.
الحدود البشرية: أجريت الدراسة على عينة من معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.
الحدود الزمانية: طبقت أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1432/ 1433هـ.
الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمات اللغة العربية في المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض.

هـ. مصطلحات الدراسة

الوعي (Awareness)

هو الدرجة التي تحصل عليها معلمة اللغة العربية عند قياس معرفتها بمظاهر صعوبات القراءة عن طريق استبانة من إعداد الباحثة.

ضوء الطرق النمائية، ولهذا فإن تعرضهم لنشاطات القراءة هذه يسمح لهم بتطوير مهارات القراءة بصورة كافية.

2- مستوى القراءة التصحيحية (Corrective Reading)

هي الطرق المستخدمة في تصحيح العادات القرائية السيئة وغير الصحيحة، أو ما يحدث من فجوات في برامج القراءة النمائية، حيث يحتاج التلاميذ فيها إلى مساعدة في إحدى مهارات القراءة كمهارة التعرف، أو الفهم، أو السرعة.

3- مستوى القراءة العلاجية (Remedial Reading)

وهي الإجراءات والأساليب المستخدمة مع التلاميذ الذين ما تزال مهارة القراءة لديهم غير متطورة بعد تعريضهم للقراءة النمائية والتصحيحية، وأحيانا يطلق على هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (الديسلوكسيا) بمعنى وجود عجز قرائي جزئي لديهم، ومن الممكن أن يكون لديهم صعوبة خاصة في الجوانب النمائية (الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التفكير، العجز اللغوي) والتي تؤثر بدورها على النجاح في عملية القراءة، وفي هذه الحالات يجب علاج تلك الصعوبات الخاصة بتلك الجوانب النمائية المرتبطة بمهمة القراءة، ويحتاج إلى أن يتم في عيادة، أو فصل خاص يسمى بغرفة المصادر [13,17,18,19].

تعريف صعوبات القراءة:

تعد صعوبات القراءة من الظواهر التي تعامل معها عدد كبير من المختصين من حقول علمية مختلفة، كالعلوم الطبية، وطب الأعصاب، وطب الأطفال، وكذلك المختصين بالعلوم النفسية، والاجتماعية، واضطرابات اللغة والكلام، والعلوم التربوية، ومن هنا يظهر الاختلاف في وجهات النظر بين هذا العدد من المختصين، حيث يختلف الأساس النظري الذي يعتمد عليه كل منهم في تعريف صعوبات القراءة، وعلى الرغم من هذا الاختلاف إلا أن معظم المختصين والعاملين في هذا المجال لديهم إجماع على استخدام مسمى صعوبات القراءة للإشارة إلى التلاميذ الذين يعانون من مشكلة في القراءة، أو في تعلمها في الأحوال التالية:

• عدم وجود اضطراب أو عجز في حاستي السمع، والبصر.

على إنتاج اللغة تحدثا وكتابة، ثم تتغلق أمامه مفاتيح المعرفة، والتعلم في مختلف مجالات الدراسة".

ومن الخطأ النظر إلى صعوبات القراءة على أنها صعوبة تجعل من التلميذ شخصا لا يمكن الاستفادة منه مدى الحياة، فقد عانى العديد من العلماء، والمخترعين من هذه الصعوبة، ومع ذلك وصلوا إلى اكتشافات عظيمة خدمت الإنسانية، أمثال توماس أديسون المخترع الأمريكي الذي اخترع المصباح الكهربائي، والميكروفون، وألبرت اينشتاين صاحب النظرية النسبية، وبيل مخترع الهاتف، حيث فشل هؤلاء العلماء في المدرسة بسبب الصعوبات القرائية التي لديهم، والتي لم تكن تراعى من قبل المعلمين في السابق [16].

فالمصابون بصعوبات القراءة أشخاص فريدون لهم مواطن قوة، وضعف، والعديد منهم مبدعون، ولديهم مواهب في مجالات كثيرة كالفن، وألعاب القوى، وفن العمارة، والرسم، والإلكترونيات، والميكانيكا، والهندسة، وغالبا ما يظهر الذين يعانون من صعوبات القراءة موهبة في المجالات التي تتطلب تكاملا حركيا وميكانيكيا وبصريا، ومن باب الاهتمام بهم إعداد برامج خاصة لتعلم القراءة؛ لأن البرامج التربوية التقليدية لا تكون فعالة مع هذه الفئة، وبالتالي فإن تدريس هؤلاء الأشخاص يتطلب وجود برامج تربوية فردية تعتمد على التدريس المباشر، والتدرج في التدريس بطريقة تسلسلية تراكمية، وتوصيل المحتوى اللغوي بطريقة متعددة الحواس، بالإضافة إلى وجود معلمين معدين، ومدرّبين تدريبيا خاصا وفعالاً ويطلق عليهم معلمو التربية الخاصة المتخصصين في صعوبات التعلم.

وتشمل مهارة القراءة عنصرين أساسيين هما: التعرف على الرموز، وفهم المقروء. شحاتة، [17]؛ وعود والسرطاوي، [18] ويتضمن تعليم مهارات القراءة عدة مستويات هي:

1- مستوى القراءة النمائية (Developmental Reading)

يتضمن هذا المستوى من القراءة أنظمة تدريس القراءة وفق تطورها النمائي المنتظم، وفيها يتعلم التلاميذ القراءة وفق سرعة وخطوات محددة، ويُعتقد أن معظم التلاميذ يتعلمون القراءة في

الكلمات، الحذف، الإضافة (الإدخال)، الإبدال، التكرار، العكس (القلب)، ضعف الفهم والاستيعاب عند القراءة، الصعوبة في نطق الأحرف المتشابهة صوتاً أو رسماً، القراءة السريعة غير الصحيحة، القراءة البطيئة (كلمة - كلمة)، إهمال علامات الترقيم) ويضيف السرطاوي وآخرون [22] إلى المظاهر السابقة مظهر القراءة على وتيرة واحدة؛ بمعنى القراءة دون استخدام الصفات فوق المقطعية كالنبر والشد.

كما يشير كل من العبدالله [16]؛ وعود والسرطاوي [18] إلى وجود خلط واضح في الاتجاهات لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ويذكر العبدالله [16] أن أعراض صعوبات القراءة قد تظهر في مجموعة من المشكلات: فترة تركيز بسيطة، نشاط مفرط متواصل، ضعف الذاكرة في حفظ الحرف أو الكلمة. ويشير مقدادي (1989م) إلى جانب التأثيرات النفسية المصاحبة لصعوبات القراءة، وهو ظهور قلق واضح وإحباط، وتأخر دراسي، واستجابة أقل للتدريس العلاجي، وتقدم أقل من يوم إلى آخر [16].

تتميز المرحلة الابتدائية بأنها مرحلة البدء الرسمي لتعليم القراءة والكتابة، وقد يجد معلموا اللغة العربية في تعليم القراءة عملية مثيرة للإحباط، لأنه من الصعب عليهم استيعاب سبب عدم تمكن بعض الأطفال ذوي القدرات العادية من فهم النص، أو القراءة بطريقة سليمة، وهنا يبحث المعلمون عن حل لسببين: يتمثل أولهما في الإحباط الناجم عن عدم قدرتهم على معرفة نوعية الصعوبة، والآخر في النزعة الإنسانية الفطرية التي تفترض وجود خطة نظامية واحدة تمكّن جميع التلاميذ من التعلم عند تطبيقها، والتي لا وجود لها؛ بسبب طبيعة عملية التعلم البشري التي تظهر فيها الفروق الفردية بشكل كبير [23].

لذا على معلم اللغة العربية أن يعرف طبيعة النمو في القراءة، وأنواع الصعوبات التي تعيق هذا النمو، وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ودوره كمعلم للغة العربية تجاه هؤلاء التلاميذ؛ لأنه لم يعد يسمح باستبعاد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة من المدرسة، إضافة إلى ذلك يتوقع من

• عدم وجود انخفاض في القدرات العقلية.
• عدم وجود ضعف تعليمي عام لدى التلاميذ في كافة المواد الدراسية.

• يمتلكون قدرات عقلية متوسطة، أو فوق المتوسطة [6].
ويشار إلى مصطلح صعوبات القراءة بمصطلحات أخرى مرادفة، كالعسر القرائي والديسلكسيا، إلا أن البعض يفرق بينها فيطلق مصطلح العسر القرائي على صعوبات القراءة الشديدة، ومصطلح صعوبات القراءة إلى المتوسط والبسيط منها، وبالنسبة لهذه الدراسة سيعتبر مصطلح صعوبات القراءة مرادفاً لكل من عسر القراءة، والديسلكسيا، وهذا يتفق مع رأي عواد والسرطاوي في كتاب صعوبات القراءة النظرية والتشخيص والعلاج [18].

وفي عام (2008م) طورت الجمعية البريطانية للديسلكسيا التعريف الصادر في (2003م) ونص على أن صعوبات القراءة هي "صعوبة تعلم خاصة تؤثر على تطور القراءة والكتابة والمهارات المتعلقة بهما، وتوجد على الأرجح مع الفرد منذ الولادة، وتتواصل معه طيلة حياته، ومن خصائصها: صعوبات في المعالجة الصوتية والتسمية السريعة للأشياء، والذاكرة العاملة، وسرعة معالجة المعلومات، والتطور التلقائي للمهارات التعليمية التقليدية، ويمكن تخفيف أثر صعوبات القراءة ببرنامج تدريسي خاص" [18].

وقد أضافت الجمعية البريطانية للديسلكسيا نقطتين مهمتين إلى التعريف بعد تطويره وهما: أن هذه الصعوبة توجد مع الفرد منذ ولادته وتستمر معه طيلة حياته، وأنه يمكن التخفيف منها وعلاجها بالبرامج التدريسية الخاصة (الخطة التربوية الفردية) إلا أن صعوبات القراءة لا تظهر في مستوى واحد لدى جميع التلاميذ.

مظاهر صعوبات القراءة:

وقد اتفق العديد من الباحثين كيرك وكالفنت [13]؛ لجلج [20]؛ علي [21]؛ الأحرش والزبيدي [19]؛ السرطاوي وآخرون [22]؛ العبدالله [16]؛ عواد والسرطاوي [18] على وجود مظاهر محددة لصعوبات القراءة، أهمها: (التعرف الخاطئ على

• استخدام الوسائل التعليمية المختلفة كالسمعية، والبصرية، والمحسوسة المناسبة للدرس؛ لإيصال المعلومة بطريقة أسرع وأسهل [23,25].

• ضرورة أن يُجلس معلم اللغة العربية التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة في الصف الأمامي المواجه للسطح بعيداً عن كل ما يشتت الانتباه.

• التعاون مع معلم صعوبات التعلم في وضع الخطة التربوية الفردية للتلميذ ذوي صعوبات القراءة، ومتابعتها [3,25,26].

• تعاون معلم اللغة العربية مع معلم صعوبات التعلم داخل الفصل العادي لمساعدة التلميذ ذوي صعوبات القراءة، ودعمهم داخل الفصل.

• إشراك التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة في الأنشطة المختلفة بالمدرسة، وتكليفه بالقيام ببعض الأعمال البسيطة لربط الثقة في نفسه وتعويداً على الاعتماد على النفس.

• تعزيز ميل ودافعية التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة نحو القراءة [27].

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن دور معلم اللغة العربية تجاه التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يتلخص في ثلاثة أدوار رئيسية:

(1) ملاحظة هؤلاء التلاميذ، وإحالتهم إلى إدارة المدرسة أو معلمة صعوبات التعلم إن وجدت.

(2) التعاون مع معلم صعوبات التعلم.

(3) مراعاة هؤلاء التلاميذ داخل الصف، وتنمية قدراتهم بالطريقة المناسبة لهم.

الدراسات السابقة:

ومن الدراسات التي تناولت مظاهر صعوبات القراءة دراسة الكثيري [8] وهدفت إلى تشخيص صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (112) تلميذة من تلميذات الصف الرابع ابتدائي بمدينة الرياض، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة لغرض تشخيص صعوبات القراءة لدى التلميذات، كما استخدمت مجموعة من

كل تلميذ أن تنمي قدرته في القراءة على حسب مستوى قدراته العامة كلما تقدم في المدرسة الابتدائية [24].

وتتجلى أهمية معرفة معلم اللغة العربية بموضوع صعوبات القراءة من أنه الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلميذ، وأول من يستطيع أن يلاحظ ويرصد ما يحدث لدى التلميذ ثم يتصل بالجهة المعنية كي تتخذ الإجراء اللازم، وتعد مساعدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة مسؤولية مشتركة بين الجميع، حيث إن التلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبة يتلقى تعليمه مع بقية أقرانه في غرفة الصف معظم اليوم الدراسي، وبالتالي فإن للمعلمين دوراً في تعليم هؤلاء التلاميذ، وتنمية قدراتهم [25].

ويتلخص دور معلم اللغة العربية تجاه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة فيما يلي:

• القدرة على التمييز بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، من خلال معرفة خصائصهم، ومظاهر هذه الصعوبة.

• معرفة حقيقة أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ليسوا متشابهين من حيث قدراتهم القرائية، وإنما يتفاوتون في قدراتهم بين صعوبات القراءة الشديدة، والمتوسطة، والبسيطة.

• ملاحظة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بدقة، واكتشاف نواحي القوة والضعف لديهم [3,24,25].

• إحالة هؤلاء التلاميذ إلى إدارة المدرسة، أو المرشد التربوي، أو معلم صعوبات التعلم إن وجد.

• خلق جو من التعاون مع التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة.

• اهتمام معلم اللغة العربية داخل الفصل بأن تكون المادة المتعلمة ذات معنى، ومفهومة من قبل التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة لمساعدته على التعلم.

• التعرف على استراتيجيات التعلم لدى التلميذ الذي يعاني من صعوبات القراءة، والاهتمام باستخدام استراتيجيات تعليمية تناسبه [25].

التلاميذ العاديين لها.

أما دراسة السيد [30] فهدفت الدراسة إلى بحث فعالية برنامج تدريبي في تنمية وعي المشرفات التربويات ببعض مهارات تشخيص التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتنمية وعيهن أيضاً ببعض مهارات علاج قصور الوعي الفونيمي، وقصور استخلاص المعنى والدلالة، والقصور في تكوين جمل وعبارات متماسكة البنية والدلالة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية من ذوات صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (37) مشرفاً تربوية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتضمنت الأدوات المستخدمة مقياس تشخيص الوعي ببعض مهارات انتقاء ذوي صعوبات التعلم في القراءة وبعض أساليب علاجها، والبرنامج التدريبي، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التشخيص والعلاج.

وهدف دراسة نيل [31] إلى التعرف على تصورات المعلمين الذين يعملون مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستبانة لجمع البيانات حيث كانت عبارة عن مجموعة من الأسئلة المفتوحة والمغلقة، وتشير النتائج إلى أهمية تدريب العاملين في مجال التدريس على التصورات الإيجابية وتنفيذ استراتيجيات تدريس مناسبة لذوي صعوبات القراءة.

وتناولت دراسة راشد [32] فعالية برنامج مقترح لعلاج الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، وبلغت عينة البحث (70) تلميذاً وتلميذةً من بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، استخدمت الباحثة في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي عند تطبيق أدوات البحث والبرنامج، كما اشتملت أدوات الدراسة على قائمة مهارات القراءة اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، واختبار تشخيصي لصعوبات القراءة في مهارات التعرف، والنطق، والفهم، وبطاقة ملاحظة لرصد صعوبات القراءة، واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، وأخيراً برنامج لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري، وبذلك

الأدوات لتحقيق أهداف البحث، والإجابة على أسئلته وهي: اختبار القراءة الصامتة، واختبار القراءة الجهرية، بالإضافة إلى جهاز تسجيل وساعة توقيت للمساعدة في تحقيق نتائج أكثر دقة، وبعد تحليل البيانات توصلت الباحثة إلى وجود صعوبات تكمن في فهم الجملة وفهم الفقرة في بعض مهارات القراءة الصامتة لدى التلميذات ذوي الصعوبات القرائية، وظهور بطء في التعرف على الرموز، وأخطاء في قراءة الكلمات (حذف، إضافة، إبدال، عدم معرفة الكلمة) لدى التلميذات بعد تطبيق اختبار القراءة الجهرية.

وتناولت دراسة محمود [28] التعرف على فعالية البرنامج المقترح لعلاج بعض مظاهر العسر القرائي لأطفال الصف الخامس من التعليم الأساسي واهتمت الدراسة بالتدخل لتقديم معالجات مقصودة لظاهرة العسر القرائي عن طريق برنامج علاجي، واستخدمت الأدوات التالية لتحقيق أهداف الدراسة: اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، والاختبار التشخيصي للعسر القرائي الذي أعدته الباحثة، والبرنامج المقترح، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح في علاج فهم الكلمة وفهم الجملة، وعدم فعالية البرنامج المقترح في علاج فهم الفقرة.

كما ركزت دراسة ميرندا [29] على الضغوطات الناتجة عن صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستعراض مظاهر التوتر وفهم استراتيجيات المواجهة والتأقلم لديهم بالمقارنة بينهم وبين التلاميذ العاديين، وتكونت عينة الدراسة من (64) تلميذاً يعاني من صعوبات القراءة و(69) تلميذاً عادياً في هونغ كونغ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتضمنت أداة الدراسة مقابلات واستبانة اشتملت على نوعين الأولى لقياس مظاهر التوتر، والثانية تقيس نمط التعامل، واستراتيجيات المواجهة، والتأقلم، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يظهر عليهم التوتر الأكاديمي بشكل أكبر من التلاميذ العاديين، كما أن استخدام التلاميذ ذوي صعوبات القراءة لاستراتيجيات التأقلم كان أقل من استخدام

لعالجها، وتألفت عينة الدراسة من (85) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف الرابع الأساسي و(45) معلماً من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في سؤال مفتوح للمعلمين، والمعلمات، والمشرفين، والمختصين في مجال تدريس اللغة العربية، واستبانة لتحديد صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وبطاقة ملاحظة، واختبار تشخيصي في القراءة للتعرف على مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي تعزى للمستوى الدراسي العام (متفوق، متوسط، متدن) وبناء على هذه النتائج قدمت الباحثة التصور العلاجي المقترح.

ومن الدراسات التي تناولت وعي معلمي اللغة العربية بتعليم مهارات القراءة دراسة الزهراني [35] التي هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات القراءة الجهرية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ومعرفة وعي المعلمين بمهارات الإعداد الكتابي لدروس القراءة الجهرية، ومدى تمتيتهم مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبلغت عينة الدراسة (44) معلماً للغة العربية في الصف السادس الابتدائي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة وعي المعلمين بمهارات الإعداد الكتابي لدروس القراءة الجهرية، وكذلك مستوى تنمية المعلمين لمهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ متوسطة ولم تحقق المستوى المطلوب.

كما تناولت دراسة الدخيل [36] التعرف على مدى إلمام معلمي اللغة العربية في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمفهوم تعليم القراءة، ومن ثم تصميم برنامج تدريبي لهم يعينهم على تنمية مفهوم تعليم القراءة نظرياً وتطبيقياً، وقياس أثره على أداء معلمي القراءة في موقف تعليمها، وتكونت عينة الدراسة من (110) معلماً للغة العربية، واستخدم الباحث في الدراسة المنهج التجريبي، وتوصل إلى زيادة الوعي بمفهوم تعليم القراءة

توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح حيث ساعد على تنمية الوعي الصوتي لدى التلاميذ والذي بدوره ساعد على تنمية مهارات التعرف، والنطق، والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري مما أدى إلى تغلب التلاميذ على الصعوبات القرائية.

كذلك هدفت دراسة سكوتشي مارا وآخرون [33] إلى تحديد الفروق الكمية والنوعية بين مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال الذين يعانون من الديسلكسيا مع مهارات لغوية سليمة والأطفال الذين يعانون من الديسلكسيا واضطرابات اللغة، وتضمنت عينة الدراسة (30) طفلاً، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي كما استخدمت اختبار الكلمات واللاكمات، وتوصلت الدراسة إلى وجود تشابه بين الأطفال الذين يعانون من الديسلكسيا مع مهارات لغوية سليمة والأطفال الذين يعانون من الديسلكسيا واضطرابات اللغة من حيث الأداء على اختبارات القراءة والكتابة.

وتناولت دراسة اشبرن [9] تقييم معرفة معلمي اللغة بالمفاهيم اللغوية الأساسية وصعوبات القراءة، وبلغت عينة الدراسة (185) معلماً من معلمي قبل الخدمة الذين يتم تحضيرهم للتدريس من رياض الأطفال إلى الصف الخامس الابتدائي ومعلمي في أثناء الخدمة الذين مارسوا مهنة التدريس، وتم أخذهم من عشرة مدارس في مناطق مختلفة في ولايات الغرب الأوسط بالولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتضمنت دراسة تحليلية لـ(23) دراسةً سابقة تناولت معرفة المعلم بمفاهيم اللغة الأساسية، واستبانة كأداة للبحث، توصلت الدراسة إلى ضعف معلمي قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة بالمصطلحات الصوتية بالإضافة إلى افتقارهم إلى المعرفة اللازمة حول مفاهيم عديدة مهمة لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، كما أن معرفتهم بالطريقة الصوتية هي معرفة متوسطة.

أما دراسة النوري [34] فهدف إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح

راشد، [32]؛ النوري، [34] إلى مظاهر صعوبات القراءة الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وإن دراسة موضوع صعوبات القراءة، ومعرفة مظاهره، وأسباب حدوثه يسهم في التدخل المبكر وعلاجه قبل أن يؤثر على الجوانب الأخرى كالجانب النفسي والأكاديمي.

وتشير دراسة كل من الزهراني، [35]؛ الدخيل، [36]؛ صبغة، [37] إلى أهمية التعرف على واقع معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة وأن معرفة هذا الواقع يسهم في معالجته وبالتالي تحسين قدراتهم وكفاءتهم.

وتضيف هذه الدراسة بأنها جمعت مظاهر صعوبات القراءة في استبانة واحدة تقيس مدى وعي معلمات اللغة العربية بهذه المظاهر تأكيداً لأهمية هذا الوعي والذي يرتبط به فيما بعد وجود دور مهم لا بد على معلمات اللغة العربية من القيام به تجاه التلميذات ذوات صعوبات القراءة للمساهمة في تقديم الخدمات اللازمة لهؤلاء التلميذات.

4. الطريقة والإجراءات

أ. منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة في هذا الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الذي يعرفه العساف، [39] بأنه "هو البحث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف ووصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة واستنتاج الأسباب".

ب. مجتمع وعينة الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض، حيث شملت عينة الدراسة (75) معلمة لغة عربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، واللاتي يمثلن المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لمراكز الإشراف التربوي في مدينة الرياض، وقد قامت الباحثة بالاختيار العشوائي للمدارس من جميع مكاتب الإشراف في مدينة الرياض، محاولة منها كي تكون العينة ممثلة

ومكوناته لدى أفراد العينة وذلك على المستوى النظري، وتحسن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمقتضيات مفهوم تعليم القراءة وذلك على المستوى التطبيقي.

وهدف دراسة صبغة [37] إلى تحديد الأساليب اللازمة لتنمية مهارات القراءة الجهرية، والتعرف على مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات (فهم النص المقروء، صحة القراءة) لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، والتعرف عما إذا كان هناك فروق إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمات اللغة العربية تعزى إلى (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس، التخصص) وبلغت عينة الدراسة (35) معلمةً للغة العربية من معلمات الصف السادس الابتدائي في العاصمة المقدسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى (19) أسلوباً من أساليب تنمية القراءة الجهرية، وتمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات فهم النص المقروء ومهارات صحة القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بدرجة عالية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ويتضح مما سبق أن جميع الدراسات السابقة ركزت على موضوع صعوبات القراءة من ناحية التشخيص والعلاج، كما تناولت دراسة كل من الكثيري، [8]؛ محمود، [28]؛ راشد، [32]؛ السيد، [38]؛ Washburn K, [9]؛ النوري، [34] التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، واستعانته بهذه الدراسات الباحثة عند إعداد قائمة مظاهر صعوبات القراءة لدى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، وإن تناول غالبية الدراسات المرحلة الابتدائية يؤكد على أهميتها كونها أساسية في تحسين القراءة، وتأثير الصعوبة فيها على المواد الأكاديمية الأخرى وعلى المراحل الدراسية اللاحقة، واتضح اشتراك جميع الدراسات السابقة في مظاهر صعوبات القراءة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر مع الدراسة الحالية.

كما توصلت دراسة كل من الكثيري، [8]؛ محمود، [28]؛

لمجتمع الدراسة.

ج. أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة لقياس وعي معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمظاهر صعوبات القراءة.

خطوات بناء الاستبانة:

1- الرجوع إلى الدراسات السابقة المتخصصة في موضوع صعوبات القراءة.

2- الرجوع إلى الكتب المتخصصة في موضوع صعوبات القراءة.

3- عمل قائمة بمظاهر صعوبات القراءة التي تظهر لدى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.

4- صياغة عبارات الاستبانة بعد الرجوع إلى عدد من الدراسات التي تناولت اختبارات لمعلمي اللغة العربية حول موضوع القراءة مثل دراسة الفقيه، [40] ودراسة الدخيل، [36] واللذان تناولتا اختبار مفهوم القراءة للدكتور غسان بادي الذي استفادت الباحثة منه كثيرا في أثناء عمل الاستبانة.

5- قامت الباحثة بكتابة عبارات تصف مظاهر صعوبات القراءة، ثم وضعتها في مقياس يعتمد على أسلوب ليكرت بحيث تقابل عبارات الاستبانة خمسة أعمدة تمثل الإجابات المختلفة المتدرجة كما يلي: (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا) على أن يضع المفحوص علامة (صح) في الخانة التابعة لأحد الخيارات الخمسة أمام كل عبارة من عبارات الاستبانة، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئين: تضمن الجزء الأول المعلومات الأولية لعينة الدراسة وهي المؤهل العلمي، أما الجزء الثاني فتضمن مجموعة من مظاهر صعوبات القراءة للتعرف على مدى وعي معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بها، وتكونت من خمسة محاور هي:

• ثلاث عبارات تخص محور الصعوبة في مهارة التعرف.

• سبعة عبارات تخص محور الصعوبة في مهارة التمييز.

• خمسة عبارات تخص محور الصعوبة في مهارة النطق.

• خمسة عبارات تخص محور الصعوبة في مهارة الفهم.

• ثمانية عبارات تخص محور المظاهر العامة لذوي صعوبات القراءة.

وقد روعي في أثناء عمل الاستبانة وضوح العبارات، ودقة ألفاظها مع تزويد الاستبانة بتعليمات توضح كيفية الإجابة، ومعنى تقديرات العبارات، ونموذج يوضح كيفية الإجابة.

6- عرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم، والمختصين في المناهج وطرق التدريس العامة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض المختصين في اللغة العربية، ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية وتم عمل التعديلات اللازمة.

7- بناءً على ما سبق تحددت قائمة مظاهر صعوبات القراءة لدى تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بـ (28) مظهراً ضمن خمسة محاور أساسية شملتها استبانة الوعي بمظاهر صعوبات القراءة لمعلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم، والمختصين في المناهج وطرق التدريس العامة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض المختصين في اللغة العربية، ومعلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وتم إجراء التعديلات التي تم اقتراحها من الحذف أو التعديل، كما تم حساب معاملات الارتباط (ارتباط بيرسون) بين البنود والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه لقياس صدق بناء الأداة ومدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لأجله، وجاءت النتائج كما

هو موضح في جدول رقم (1):

جدول 1

معاملات الارتباط بين درجات عبارات محاور أداة الدراسة مع الدرجات الكلية لهم

المحور	العبارات	معامل ألفا إذا حذف العنصر	معامل الارتباط بين درجة العنصر بالمحور	معامل الارتباط المصحح
القصور في مهارة التعرف	1- صعوبة في التعرف على الكلمات	0.58	0.84 (**)	0.65
	2- صعوبة في القدرة على التعرف على المفردات المتكررة بمجرد النظر	0.59	0.85 (**)	0.63
القصور في مهارة التمييز	3- صعوبة في استخدام علامات الترقيم والاستفهام عند القراءة	0.79	0.74 (**)	0.72
	1- صعوبة في التمييز بين ال الشمسية وال القمرية	0.93	0.62 (**)	0.71
	2- صعوبة في التمييز بين الناء المفتوحة والفاء المربوطة عند القراءة	0.93	0.64 (**)	0.77
	3- صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الصوت	0.93	0.84 (**)	0.76
	4- صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل	0.94	0.59 (**)	0.57
	5- صعوبة في تمييز الحروف المشددة	0.93	0.63 (**)	0.72
	6- صعوبة في التمييز بين الحركات القصيرة وحروف المد (ال/و/ي)	0.94	0.79 (**)	0.76
القصور في مهارة النطق	7- صعوبة في التمييز بين أنواع التنوين	0.93	0.61 (**)	0.68
	1- عدم إتباع التسلسل الصحيح للحروف في الكلمة أو للكلمات في الجملة.	0.83	0.54 (**)	0.66
	2- حذف بعض الحروف أو الكلمات في أثناء القراءة	0.81	0.51 (**)	0.71
	3- إبدال بعض الحروف أو الكلمات بأخرى في أثناء القراءة	0.82	0.52 (**)	0.68
	4- تكرار بعض الكلمات عند مصادفة كلمات غير معروفة لدى التلميذ	0.83	0.52 (**)	0.66
القصور في مهارة الفهم	5- إضافة أحرف أو كلمات في أثناء القراءة	0.83	0.55 (**)	0.64
	1- عدم فهم معنى أحد من الكلمات أو الجمل أو الفقرات في النص	0.84	0.80 (**)	0.68
	2- عدم القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة للنص	0.84	0.80 (**)	0.68
مظاهر عامة لذوي صعوبات القراءة	3- صعوبة في استخراج الحقائق والمعاني الواردة في النص من خلال الأسئلة	0.84	0.79 (**)	0.68
	4- بطء في سرعة الفهم	0.82	0.85 (**)	0.74
	5- عدم القدرة على تلخيص القصة بعد قراءتها	0.84	0.79 (**)	0.66
	1- القراءة البطيئة (كلمة - كلمة)	0.73	0.68 (**)	0.59
	2- القراءة السريعة غير الصحيحة	0.72	0.74 (**)	0.65
صعوبات القراءة	3- ظهور التوتر على التلميذ في أثناء القراءة الجهرية	0.72	0.70 (**)	0.59
	4- صعوبة في تمييز الاتجاه لدى بعض الأطفال ذوي صعوبات القراءة	0.73	0.69 (**)	0.57
	5- نشاط زائد	0.69	0.70 (**)	0.60
صعوبات الإدراك البصري	6- عدم القدرة على الانتباه في أثناء القراءة لفترة طويلة	0.71	0.79 (**)	0.71
	7- صعوبة في الإدراك البصري	0.72	0.72 (**)	0.62
	8- صعوبة في الإدراك السمعي	0.70	0.78 (**)	0.70

**دال عند مستوى أقل من 0.01

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة عن طريق حساب قيمة معامل ثبات ألفا كورنباخ (Alpha Cronbach's) حيث طبقت المعادلة على العينة الاستطلاعية لقياس مدى ثبات الأداة، وهذا يتضح في الجدول رقم (2):

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور دالة إحصائياً عند مستوي 0.01 وهذا يدل على أن جميع العبارات تحقق درجة مقبولة من الاتساق الداخلي لها، وعليه فإن هذه النتيجة توضح صدق عبارات ومحاور أداة الدراسة وصلاحيتها للتطبيق.

جدول 2

معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأداة الدراسة

م	المحاور	عدد العبارات	ثبات المحور
1	القصور في مهارة التعرف	3	0.86
2	القصور في مهارة التمييز	7	0.86
3	القصور في مهارة النطق	5	0.80
4	صعوبة في مهارة الفهم	5	0.73
5	مظاهر عامة لذوي صعوبات القراءة	8	0.87
	الثبات الكلي للأداة	28	0,75

- يوضح الجدول رقم (2) أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات مقبولة إحصائياً حيث بلغ معامل الثبات العام (0,75) وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات مقبولة ويمكن تطبيقها. المعالجة الإحصائية المستخدمة:
- تم جمع البيانات ومراجعتها للتأكد من مدى صحتها و ملاءمتها للتحليل، وقد أدخلت في برنامج التحليل الإحصائي المعروف بـ (Spss) وتمت معالجتها إحصائياً للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:
- المتوسط الحسابي وذلك لمعرفة درجة الوعي.
- الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف القيم عن المتوسط.
- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه أداة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون (Coefficient Pearson Correlation) للإجابة على التساؤلات تتطلب وجود الارتباط بين المتغيرات من عدمه.
- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الأداة.
- اختبار مان وتني لمتوسطي مجتمعين مستقلين لدراسة الفروق بين إجابات المعلمات حسب متغير المؤهل العلمي.

5. النتائج

- السؤال الأول: ما مدى وعي معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمظاهر صعوبات القراءة؟
- للإجابة على سؤال الدراسة: ما مدى وعي معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمظاهر صعوبات القراءة؟ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لبنود استبانة الوعي بمظاهر صعوبات القراءة كما هو موضح في الجدول رقم (3):

جدول 3

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود استبانة الوعي بمظاهر صعوبات القراءة

العبارة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل ت
المحور الأول: الصعوبة في مهارة التعرف								
1- صعوبة في التعرف على الكلمات	5	6.7	11	14.7	27	36	15	20
2- صعوبة في القدرة على التعرف على المفردات المتكررة بمجرد النظر.	8	10.7	15	20	19	25.3	15	20
3- صعوبة في استخدام علامات الترقيم والاستفهام عند القراءة.	8	10.7	13	17.3	29	38.7	10	13.3
المتوسط الكلي للمحور الأول								
المحور الثاني: الصعوبة في مهارة التمييز								
1- صعوبة في التمييز بين أل الشمسية وأل	10	13.3	9	12	25	33.3	13	17.3

														القمرية
4	40	1.32	3.28	21.3	16	28.7	20	24	18	14.7	11	13.3	10	2- صعوبة في التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة عند القراءة.
3	40	1.40	3.51	18.7	14	21.3	16	18.7	14	21.3	16	20	15	3- صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الصوت
7	54	1.47	2.72	17.3	13	16	12	16	12	22.7	17	28	21	4- صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل
2	37	1.19	3.19	16.0	12	26.7	20	29.3	22	18.7	14	9.3	7	5- صعوبة في تمييز الحروف المشددة.
1	34	1.19	3.52	26.7	20	24	18	29.3	22	14.7	11	5.3	4	6- صعوبة في التمييز بين الحركات القصيرة وحروف المد (/و/ي)
6	43	1.37	3.21	22.7	17	22.7	17	22.7	17	17.3	13	14.7	11	7- صعوبة في التمييز بين أنواع التتوين المتوسط الكلي للمحور الثاني
الصعوبة في مهارة النطق المحور الثالث:														
1	36	1.21	3.37	24	18	20	15	30.7	23	20	15	5.3	4	1- عدم إتباع التسلسل الصحيح للحروف في الكلمة أو للكلمات في الجملة
2	36	1.19	3.25	16	12	28	21	30.7	23	16	12	9.3	7	2- حذف بعض الحروف أو الكلمات في أثناء القراءة
5	44	1.32	2.99	14.7	11	24	18	24	18	20	15	17.3	13	3- إبدال بعض الحروف أو الكلمات بأخرى في أثناء القراءة
4	43	1.28	2.97	16	12	16	12	33.3	25	18.7	14	16	12	4- تكرار بعض الكلمات عند مصادفة كلمات غير معروفة لدى التلميذ
3	42	1.20	2.82	10.6	8	18.7	14	32	24	22.7	17	16	12	5- إضافة أحرف أو كلمات في أثناء القراءة المتوسط الكلي للمحور الثالث
المحور الرابع: صعوبة في مهارة الفهم														
3	32	1.09	3.39	20	15	22.7	17	36	27	18.7	14	2.7	2	1- عدم فهم معنى أحد من الكلمات أو الجمل أو الفقرات في النص
2	30	1.09	3.60	25.3	19	26.7	20	34.7	26	9.3	7	4	3	2- عدم القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة للنص

1	29	1.04	3.55	22.7	17	25.3	19	38.7	29	10.7	8	2.7	2	3- صعوبة في استخراج الحقائق والمعاني الواردة في النص من خلال الأسئلة
5	38	1.22	3.20	21.3	16	14.7	11	33.3	25	24	18	6.7	5	4- بطء في سرعة الفهم
4	37	1.16	3.15	16	12	18.7	14	37.3	28	20	15	8	6	5- عدم القدرة على تلخيص القصة بعد قراءتها
	32	09.ذ	3.39											المتوسط الكلي للمحور الرابع
المحور الخامس: مظاهر عامة لذوي صعوبات القراءة														
1	30	1.12	3.71	30.7	23	25.3	19	26.7	20	12	9	2.7	2	1- القراءة البطيئة (كلمة -كلمة)
3	35	1.24	3.56	26.7	20	28	21	24	18	10.7	8	8	6	2- القراءة السريعة غير الصحيحة
4	37	1.22	3.26	18.7	14	24	18	28	21	20	15	8	6	3- ظهور التوتر على التلميذ في أثناء القراءة الجهرية
6	42	1.33	3.20	21.3	16	21.3	16	25.3	19	17.3	13	13.3	10	4- صعوبة في تمييز الاتجاه لدى بعض التلاميذ ذوي صعوبات القراءة
5	40	1.25	3.11	18.7	14	16	12	33.3	25	21.3	16	10.7	8	5- نشاط زائد
2	34	1.22	3.58	29.3	22	25.3	19	21.3	16	18.7	14	4	3	6- عدم القدرة على الانتباه في أثناء القراءة لفترة طويلة
7	43	1.26	2.59	12	9	18.7	14	34.7	26	16	12	18.7	14	7- صعوبة في الإدراك البصري
8	46	1.34	2.95	17.3	13	16	12	29.3	22	18.7	14	18.7	14	8- صعوبة في الإدراك السمعي
	38	1.25	3.28											المتوسط الكلي للمحور الخامس
	38	1.23	3.25											المتوسط الكلي لمظاهر صعوبات القراءة

على أن مستوى وعي معلمات اللغة العربية بمظاهر صعوبات القراءة في مدينة الرياض متوسط، وهذا المستوى قد لا يصل إلى ما ذكره بوند وآخرون [24] من "أنه على المعلم أن يعرف طبيعة النمو في القراءة، وأنواع الصعوبات التي تعيق النمو فيها، وخصائص كل طفل يكون عرضه للوقوع في مثل هذه المشكلات" كما يتفق مستوى معلمات اللغة العربية في هذه الدراسة مع مستوى نتائج دراسة الزهراني، [35] على معلمي اللغة العربية والتي أظهرت نتائجها مستوى متوسطاً لهم في تمييزهم لمهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ، وهذا قد يجعل الحاجة قائمة إلى تطوير برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها.

وبعد عمل الإحصاءات الوصفية لاستبانة الوعي بمظاهر صعوبات القراءة، والتي تتضمن إجابات معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في مدينة الرياض نتضح متوسطات إجابات المعلمات بأنها تتركز حول المتوسط لجميع المحاور الخمسة التي تناولتها الدراسة وبالتالي فإن إجابات المعلمات تشير إلى الوعي بدرجة متوسطة نحو المظاهر العامة لذوي صعوبات القراءة.

بناء على النتائج السابقة يتضح أن وعي معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمظاهر صعوبات القراءة حصل بشكل عام على متوسط قدره (3.25) وهذا يدل

التعلم في بعض المدارس الأمر الذي يقتضي عدم حصول بعض التلميذات اللاتي يعانين من صعوبات القراءة على التعليم المناسب في المدارس التي لا تتوفر فيها هذه الخدمة، وهذا السبب يتفق مع ما ذكره اشبرن [9] في دراسته من "أن 20 مليوناً من أطفال المدارس لديهم فشل في القراءة و3,2 مليوناً منهم هم الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة لصعوبات القراءة".

وقد تكمن فائدة هذا الوعي بمظاهر صعوبات القراءة في أن معلمات اللغة العربية سيقمن بتمييز التلميذات اللاتي يعانين من صعوبات القراءة ومساعدتهن إما في المدرسة أو بتحويلهن إلى مدرسة أخرى تتوفر فيها خدمة صعوبات التعلم، وبالتالي فالحاجة قد تكون ماسه لتطبيق البرامج التدريبية على معلمات اللغة العربية لتنمية وعيهن بصعوبات القراءة بشكل عام وبمظاهرها بشكل خاص، والذي سيؤتي بنتائج مثمرة بعون الله كما هو في دراسة السيد [30] الذي طبق فيها برنامج تدريبي لتنمية وعي المشرفات التربويات بمهارات تشخيص وعلاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد أثبتت الدراسة فعاليته.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الوعي بمظاهر صعوبات القراءة تعزى إلى المؤهل العلمي؟ للإجابة على سؤال الدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في الوعي بمظاهر صعوبات القراءة تعزى إلى المؤهل العلمي؟ تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Witney Test) تساوي متوسطي مجتمعين مستقلين، وتظهر نتائج الاختبار موضحة في جدول رقم (4):

ويلاحظ أن حصول معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض على درجة متوسطة من الوعي في مظاهر صعوبات القراءة ربما يكون نتيجة ضعف الإعداد، أو نتيجة الخبرة التي تكونت لديهم من خلال ممارستهن تدريس القراءة مع التلميذات، أو نتيجة ما عرفن عن مشكلات القراءة عند إعدادهن التخصصي، أو ما سمعن به عن صعوبات التعلم وغرفة المصادر، أو عايشنه من خلال وجود غرفة مصادر في المدرسة، وكذلك قد تكون هذه المعرفة المتوسطة نتيجة عدم الاهتمام الكافي بمعرفة هذه المظاهر بسبب إحساس بعضهن بأن هذه مسؤولية معلمات صعوبات التعلم.

ولعل هذه الأسباب كونت هذا المستوى من المعرفة التي ترى الباحثة بأنها غير كافية بمظاهر صعوبات القراءة حيث لا ترتقي إلى المستوى المطلوب، وقد تؤدي إلى الخلط بين مظاهر صعوبات القراءة ومظاهر التأخر الدراسي وغيره من حالات الضعف في مهارات القراءة، وبالتالي التقصير في تقديم العلاج المناسب بسبب عدم المعرفة الكافية لمعلمة اللغة العربية بالدور الذي ينبغي عليها عمله بناءً على الوعي بهذه المظاهر، والذي يتمثل في اكتشاف التلميذات اللاتي يعانين من صعوبات القراءة، وتحويلهن إلى إدارة المدرسة أو معلمة صعوبات التعلم في المدرسة إن وجدت، والتعاون مع معلمة صعوبات التعلم في التشخيص والعلاج، وتكييف التعليم ليقابل احتياجات التلميذات المختلفة في الفصل من خلال استخدام استراتيجيات التعلم والوسائل التعليمية المتنوعة [3,25,26].

وترى الباحثة أهمية وعي جميع معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمظاهر صعوبات القراءة، بسبب عدم توفر خدمة غرفة المصادر ومعلمات صعوبات

جدول 4

اختبار مان وتني تساوي متوسطي إجابات أفراد العينة في الوعي بمظاهر صعوبات القراءة بين معلمات اللغة العربية الحاصلات على: (بكالوريوس لغة عربية - بكالوريوس لغة عربية ومؤهل تربوي) و(بكالوريوس لغة عربية - دبلوم) و(بكالوريوس لغة عربية ومؤهل تربوي - دبلوم)

صعوبة في مهارة التعرف	صعوبة في مهارة التمييز	صعوبة في مهارة النطق	صعوبة في مهارة الفهم	مظاهر عامة لذوي صعوبات القراءة
1- بكالوريوس لغة عربية - بكالوريوس لغة عربية ومؤهل تربوي				
14.50	18.00	15.50	18.50	9.00
42.50	39.00	43.50	46.50	30.00
-1.28	-0.78	-1.16	-1.09	-1.72
0.20	0.43	0.25	0.27	0.08
0.21	0.49	0.26	0.28	*0.10
2- بكالوريوس لغة عربية - دبلوم				
163.00	164.00	170.50	156.00	96.50
191.00	185.00	198.50	184.00	117.50
-0.97	-0.36	-0.81	-1.110	-1.706
0.33	0.72	0.42	0.267	0.088
0.74				*0.089
3- بكالوريوس لغة عربية ومؤهل تربوي - دبلوم				
136.00	191.00	193.00	209.50	160.00
1966.00	2021.00	2023.00	2039.50	1765.00
-1.53	-0.93	-0.35	-0.583	-0.789
0.13	0.35	0.73	0.560	0.430
				0.446

يساعد معلمات اللغة العربية على استيعاب التلميذات وتفهم احتياجاتهن وعدم التذمر من أخطائهن، وبالتالي مساعدتهن.

• احتمال وجود غرفة مصادر لعلاج التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المدرسة، ومن خلال الوعي الذي تنتشره معلمات صعوبات التعلم تتكون خلفية معرفية جيدة لدى معلمات اللغة العربية عن صعوبات القراءة.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من 5% بين الحاصلات على (بكالوريوس لغة عربية - دبلوم) في إجابة معلمات اللغة العربية على محور مظاهر عامة لذوي صعوبات القراءة لصالح الحاصلات على الدبلوم حيث إن قيمة مان وتني بلغت (96.5) بمستوى معنوية (0.089) وقد تفسر هذه النتيجة وهي أن معلمات اللغة العربية الحاصلات على الدبلوم لديهن وعي أكثر من غيرهن من الحاصلات على

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من 5% بين الحاصلات على (بكالوريوس لغة عربية - بكالوريوس لغة عربية ومؤهل تربوي) في إجابة معلمات اللغة العربية على محور مظاهر عامة لذوي صعوبات القراءة لصالح الحاصلات على بكالوريوس لغة عربية ومؤهل تربوي حيث إن قيمة مان وتني بلغت (9) بمستوى معنوية (0.10) وقد تفسر هذه النتيجة وهي أن معلمات اللغة العربية الحاصلات على بكالوريوس لغة عربية ومؤهل تربوي لديهن وعي أكثر من غيرهن من الحاصلات على بكالوريوس لغة عربية بمحور مظاهر عامة لذوي صعوبات القراءة بما يلي:

• أن المؤهل التربوي يثري وعي معلمات اللغة العربية بأهمية مراعاة الفروق الفردية في التعليم من خلال أساسه النظري خصوصاً مادتي علم النفس النمو وعلم النفس التربوي، وهذا

به المعلم حول صعوبات القراءة والكتابة، والجانب الثاني عملي وهنا على الطالب الجامعي مراعاة وجود التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة في أثناء التطبيق الميداني، والقيام بدوره تجاههم. 2- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة وإمدادهم بمعلومات كافية عن صعوبات القراءة ومظاهرها ودورهم تجاه هذه الصعوبات.

3- التأكيد على المشرفين التربويين بمتابعة المعلمين عند تدريس القراءة من حيث متابعة دورهم تجاه التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

4- التأكيد على مديري المدارس بضرورة تهيئة جو من التعاون بين معلمي اللغة العربية ومعلمي صعوبات التعلم، وذلك من خلال المشاركة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالإضافة إلى المشاركة في الأنشطة الصفية.

5- الاهتمام بالتشخيص المبكر، وتقديم العلاج الملائم للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذلك للحد من الكثير من الآثار السلبية المترتبة عليها.

6- عمل دليل إرشادي عن صعوبات القراءة لمعلمي اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.

7- دراسة مدى وعي معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدورهن تجاه التلميذات اللاتي لديهن من صعوبات القراءة.

8- عمل دراسة مدى وعي معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمظاهر صعوبات الكتابة.

المراجع

أ. المراجع العربية

[1] الملا، بدرية سعيد. (1987م). في مرسى، محمد منير. التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه. قطر: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

[2] اليحيى، محمد عبدالله. (2004م). التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

بكالوريوس لغة عربية بمحور مظاهر عامة لذوي صعوبات القراءة بما يلي:

• أن غالبية معلمات اللغة العربية الحاصلات على درجة الدبلوم هن معلمات قديمات في مجال التدريس، وبالتالي خبرتهن وكثرة احتكاكهن بالتلميذات ترتب عليها خبرة ومعرفة بمظاهر الضعف في القراءة بشكل عام.

• أن بعض مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية يوجد بها غرفة مصادر لعلاج التلميذات ذوات صعوبات التعلم ومن خلال الوعي الذي تنتشره معلمات صعوبات التعلم تكونت خلفية معرفية لدى معلمات اللغة العربية عن صعوبات القراءة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 5% بين الحاصلات على (بكالوريوس لغة عربية - بكالوريوس لغة عربية ومؤهل تربوي) في المحاور التالية: الصعوبة في مهارة التعرف، والصعوبة في مهارة التمييز، والصعوبة في مهارة النطق، والصعوبة في مهارة الفهم.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 5% بين الحاصلات على (بكالوريوس لغة عربية - الدبلوم) في المحاور التالية: الصعوبة في مهارة التعرف، والصعوبة في مهارة التمييز، والصعوبة في مهارة النطق، والصعوبة في مهارة الفهم.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 5% بين الحاصلات على (بكالوريوس لغة عربية ومؤهل تربوي - الدبلوم) في المحاور التالية: الصعوبة في مهارة التعرف، والصعوبة في مهارة التمييز، والصعوبة في مهارة النطق، والصعوبة في مهارة الفهم، والمظاهر العامة لذوي صعوبات القراءة.

6. التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1- إعادة النظر في برامج إعداد معلمي اللغة العربية قبل الخدمة، واقتراح محتوى مقرر حول صعوبات القراءة والكتابة حيث يدرسه الطالب الجامعي في مرحلة الإعداد، ويتضمن جانبين: الأول نظري يشمل الجانب المعرفي الذي يجب أن يلم

- [3] فضل الله، محمد رجب. (1998م). *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*. مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- [4] وزارة الاقتصاد والتخطيط. (2010م). *خطة التنمية التاسعة. تنمية الموارد البشرية*. الفصل 22. المملكة العربية السعودية.
- [5] الزيات، فتحي مصطفى. (2007م). *دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- [6] طيبي، سناء عورتاني؛ والسرطاوي، عبد العزيز؛ والغزو، عماد؛ ومنصور، ناظم. (2009م). *مقدمة في صعوبات القراءة*. عمان: دار وائل للنشر.
- [7] البكار، عبد الكريم. (2011م). *طفل يقرأ أفكار عملية لتشجيع الأطفال على القراءة*. ط2. الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع.
- [8] الكثيري، نوره علي. (2000). *دراسة صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع ابتدائي بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- [10] العبدالله، محمود فندي. (1997م). *تأثير برنامج علاجي في تحسين القدرة القرائية لطلبة الصف السادس ممن يعانون من الديسلكسيا في مدارس الأغوار الشمالية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- [11] المناعي، نورة حمد. (2001م). *دراسة الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات القراءة في الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر*. دراسة منشورة. مجلة آفاق تربوية، العدد الثامن عشر. (ص 168 - 177). قطر.
- [12] الهاجري، أمل محمد. (2003م). *دراسة لبعض الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والعادين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين*. رسالة ماجستير منشورة. مجلة التربية، العدد الثامن. (ص 104). كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.
- [13] كيرك. اس. أ؛ وكالفت. جي. سي. (1984م). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. (ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- [14] جاد، محمد عبد المطلب. (2003م). *صعوبات التعلم في اللغة العربية*. عمان: دار الفكر لطباعة والنشر والتوزيع.
- [15] اللبودي، منى إبراهيم. (2004م). *تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها*. دراسة تجريبية منشورة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الثامن والتسعون. (ص 139 - 190). مصر.
- [16] العبدالله، محمود فندي. (2009م). *أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية*. الأردن: علم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- [17] شحاته، حسن. (2000م). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. ط4. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- [18] عواد، أحمد؛ والسرطاوي، زيدان. (2011م). *صعوبات القراءة والكتابة النظرية والتشخيص والعلاج*. الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.
- [19] الأحرش، يوسف أبو القاسم، والزيبيدي، محمد شكر. (2008م). *صعوبات التعلم*. بنغازي: دار الكتب الوطنية.

العدد الثاني. (ص 73 - 100). كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

[30] السيد، السيد عبد الحميد. (2007م). دراسة فعالية برنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي المشرفات التربويات ببعض مهارات تشخيص التلميذات ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية وعلاج بعض صعوبات القراءة بخميس مشيط بالمملكة العربية السعودية. دراسة تجريبية منشورة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد الثالث عشر (العدد الثالث). (ص 117 - 160). جامعة حلوان، كلية التربية، مصر.

[32] راشد، حنان مصطفى مدبولي. (2007م). برنامج مقترح لعلاج الصعوبات القرائية في التعرف والنطق والفهم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهرى. بحث منشور في المؤتمر العلمي السابع صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج بدار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد الأول. (ص 243 - 265). مصر.

[34] النوري، إيمان أحمد. (2010م). دراسة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها. رسالة ماجستير منشورة. قسم المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

[35] الزهراني، سعيد محمد. (1424هـ). دراسة تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة الجهرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

[36] الدخيل، عواد دخيل. (2007م). دراسة أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

[20] جلجل، نصره محمد. (1995م). العسر القرائي (الديسلكسيا) دراسة تشخيصية علاجية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

[21] علي، صلاح عميرة. (2008م). صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج. ط2. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

[22] السرطاوي، عبد العزيز؛ وطبيبي، سناء؛ والغزو، عماد؛ منصور، ناظم. (2009م). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. عمان: دار وائل للنشر.

[23] كولنجفورد إس. (2003م). مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال. (ترجمة هاني مهدي الجمل). القاهرة: مجموعة النيل العربية.

[24] بوند جي؛ وتكر إم؛ وواسون ي. (1984م). الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه. (ترجمة محمد منير مرسي و إسماعيل أبو العزائم). القاهرة: عالم الكتب.

[25] عوض، فايزة السيد؛ ورجب، ثناء عبد المنعم؛ وعبد العظيم، ريم أحمد. (2009م). طرائق تدريس اللغة العربية للفتات الخاصة. القاهرة: الجزيرة للنشر والتوزيع.

[26] مصطفى، فهيم. (2001م). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج. القاهرة: دار الفكر العربي.

[27] النصار، محمد عبد العزيز. (1426هـ). دراسة واقع أداء معلمي اللغة العربية من المختصين وغيرهم في الصفوف الأولية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

[28] محمود، ثريا محجوب. (2000م). برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر العسر القرائي لأطفال الصف الخامس من التعليم الأساسي. دراسة منشورة. مجلة القراءة والمعرفة،

ب. المراجع الاجنبية

الرياض.

[9] Washburn, E. K. (2009) *Teacher Knowledge of Basic Language Concepts and Dyslexia: Are Teachers Prepared to Teach Struggling Readers*, the degree of Doctor of Philosophy, Texas A & M University.

[29] Miranda, L S (2003) *Stress and coping strategies among primary school children with dyslexia*, Master of Education, University of Hong Kong (Pokfulam Road, Hong Kong).

[31] Tall, R. J. (2007) *The impact of perceptions and skills of teaching staff on the building of a dyslexia friendly school*, Masters Degree, University of Chester.

[33] Scuccimarra G., Cutolo L., Fiorillo P., Lembo C., Pirone T., & Cossu G. (2008) *Is There a Distinct Form of Developmental Dyslexia in Children With Specific Language Impairment? Findings From an Orthographically Regular Language*, Issue: 6, Publisher: Apa American Psychological Association, Pages: 858-886.

[37] صبغة، فايزة علي. (2009م). مستوى تمكن معلمات

اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بالعاصمة المقدسة.

رسالة ماجستير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

[38] السيد، السيد عبد الحميد. (2008م). صعوبات التعلم

النمائية. القاهرة: عالم الكتب.

[39] العساف، صالح محمد. (2010م). المدخل إلى البحث

في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.

[40] الفقيه، مشاعل محمد. (2003م). دراسة مفهوم تعليم

القراءة لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وواقع

تعليمهن القراءة من وجهة نظر المشرفات التربويات. رسالة

ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية

التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

THE EXTENT OF AWARENESS OF THE PARAMETERS OF THE ARABIC LANGUAGE AMONG THE UPPER PRIMARY MANIFESTATIONS OF READING DISABILITIES

BEDOUR AHMED BAHAMMAM

Faculty of Social Sciences

Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

***ABSTRACT** _This study aimed to identify aspects of reading disabilities to the pupils the upper primary stage, and then see how the awareness of teachers of Arabic to the ranks of upper primary stage of these manifestations in the city of Riyadh, and find out whether there are significant differences between teachers of Arabic in the awareness of these manifestations are attributable to qualified scientific research.*

The descriptive method was applied to a sample survey study based on questionnaire as a tool for the study, and study sample consisted of (75) teacher of the Arabic language classes for upper primary level in public schools in Riyadh, according of the study questions, results showed the average result of the Arabic language teachers awareness for the upper grades in primary school in Riyadh city about reading disabilities manifestations in general, there were statistically significant differences at the level of less than 5% among women with (Bachelor of Arabic language and Bachelor of Arabic language with education qualified) in the answer for Arabic language teachers on public manifestations for student with reading disabilities favor getting Bachelor Arabic language with education qualified, there were statistically significant differences at the level of less than 5% among women with (Bachelor of Arabic language and diploma) in the answer for Arabic language teachers on public manifestations for student with reading disabilities favor getting diploma and there were no statistically significant differences according to the qualification variable in other areas, the study recommended a review in the preparation of the Arabic language teachers programs in pre-service, and propose a subject content about reading and writing disabilities as taught by a college student in the preparation phase, includes two aspects: the first is theoretical aspect includes cognitive side that must be aware of the teacher about reading and writing disabilities, and the second is practical aspect in here the student must take a care presence schoolboys or girls with reading and writing disabilities during field training, and know function towards them.

***KEYWORDS:** Awareness, Reading Disabilities, Manifestations Reading Disabilities, Upper primary stage.*