كلية التربية
المجلة التربوية

بسم الله الرحمن الرحيم ( )

***

الصعوبات التي تواجه معلمي القراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

إعداد

د. عبدالله أحمد الغامدي

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة – جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية ـ العدد الثامن والسبعون ـ أكتوبر 2020م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

.....

الملخص:

هدف البحث إلى تحديد الصعوبات التي تواجه معلمي القراءة ومعلمي صعوبات التعلم أثناء تدريسهم للقراءة في المرحلة الابتدائية عن طريق تحليل استبيان (إعداد الباحث) تم توزيعه على المعلمين(21 معلما) تحليلا إحصائياً، وكانت أعلى الصعوبات فيما يخص محور المعلمين هي: زيادة العبء التدريسي عن المسموح به، وقلة تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين، وعدم وضوح معايير تقييم الطالب في مادة القراءة، وكانت أعلى الصعوبات في المحور المتعلق بالطالب هي: إهمال الأسرة في تعليم أبنائها ومتابعتهم، ورهبة الطالب من القراءة، وضعف المهارات السابقة للقراءة، وفيما يخص المحور الخاص بالصف والمنهج الدراسي جاءت أعلى الصعوبات كالتالي: كثرة عدد الطلاب داخل الفصل الدراسي، قلة وسائل التكنولوجيا داخل الفصل الدراسي، كثرة موضوعات المنهج الدراسي، انعدام المرونة في تدريس المنهج، البيئة التعليمية غير جاذبة للمتعلم، عدم وجود معلم مساعد داخل الفصل الدراسي، عدم مناسبة المنهج لمستوى التلاميذ، صعوبة تطبيق طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة، ويوصي البحث بأهمية معالجة هذه الصعوبات والتقليل منها عن طريق تدريب المعلمين على الاستراتيجيات الحديثة في طرائق التدريس، وإعطاء المعلمين نوع من المرونة في التدريس.

الكلمات المفتاحية:

معلمي القراءة، التلاميذ العاديين، التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، المرحلة الابتدائية.

Abstract

This research meant to determine the obstacles that are faced by reading teachers, and learning disabilities teachers in Saudi Arabia while teaching reading at elementary school level. The researcher analyzed the survey that was prepared by him and filled out by 21 teachers. The result came out as the following: the first part in the survey was for obstacles that are faced by teachers. The most obstacles were overloading more than it should be, less incentives for distinguished teachers, and ambiguity in evaluation method for reading progress. The second part was obstacles related to the students. The most reported obstacles were uncollaborated families, students are afraid from reading, and missing previous basic skills. For the last part which is related to the classroom and the curriculum. The most reported obstacles are number of students inside the classroom, less flexibility while teaching, unattractive learning environment, missing an assistance inside the classroom, difficulty applying some teaching methods, and inappropriate curriculum for the students' level. The researcher recommends solving these difficulties by providing the teachers what they need, training the teachers, and giving the teachers flexibility while teaching.

Key words

Reading teachers, Students with learning disabilities, and Elementary level.

.....

مقدمة

تعد القراءة حجر الزاوية في التعلم؛ لذلك أصبحت القراءة أساس للتعلم وهي أول ما يبدأ به التلاميذ عالميا حيث يتعلمون تفكيك رموز الكلمات إلى أحرف، وربطها مع بعضها لتعطي معنى، بالإضافة إلى بداية تعلم الأحرف والكلمات ينطلق التلاميذ في تكوين معنى ومدلول للكلمات التي يقرؤونها عن طريق ربطها بما حولهم في البيئة المحيطة بهم؛ لذلك إتقان القراءة في بداية التعلم يساعد التلاميذ ويختصر لهم الوقت في السنوات الدراسية اللاحقة مما يعكس أهميتها في التعليم والتعلم (Sofsian,2006).

تنبع أهمية القراءة من كونها تتعدى معرفة نطق وكتابة الأحرف إلى مفهوم أعمق وأشمل هو مفهوم استيعاب المقروء، فعند وصول التلميذ إلى مرحلة استيعاب المقروء فإنه يصبح من السهل عليه فهم المقصود من الرموز المكتوبة أمامه التي ستكون بلا معنى إذا التلميذ لم يتعلم تفكيك معاني هذه الرموز (Berkeley, & Barber, 2015)؛ مما يعني أنه فهم وإتقان المواد الأخرى في المرحلة الابتدائية خصوصا ومراحل التعليم اللاحقة عموما يعتمد على فهم المقروء بالدرجة الأولى (النصار،2003).

لذلك معلمي القراءة بشكل عام وفي الصفوف الأولية تحديداً يقع على عاتقهم مسئولية تدريس وتأهيل التلاميذ منذ بدء السلم الدراسي تأهيلا صحيحا معتمدين فيه على طرائق التدريس الصحيحة وتدريسهم للمهارات اللازمة لإتقان القراءة، ويقود إتقان مهارات القراءة في الصفوف المبكرة إلى تعلم أفضل في الصفوف اللاحقة ويؤدي إلى تقليل جزء من المشكلات التعليمية التي تواجه التلاميذ مثل فهم المقروء ومعرفة المعنى الصحيح ضمن السياق؛ أي أن معلم القراءة هو من يقوم بتأسيس التلاميذ في مادة القراءة لينطلقوا إلى فهم واستيعاب المواد الدراسية الأخرى (النصار، 2008 ;Alghamdi,2019).

ويواجه معلم القراءة عددا من الصعوبات والتحديات أثناء تدريسه للقراءة والتي لها تأثير سلبي على تعلم التلاميذ، على سبيل المثال، عدد الطلاب داخل الصف الدراسي قد يكون لا يتناسب مع حجم غرفة الصف كما أشار (Alghamdi,2019)؛ مما يعني تأثير هذا العدد على أداء المعلم سلبياً، وبالتالي ينعكس على مستوى تعلم وإتقان تلاميذ الصف للقراءة مما قد يجعل هؤلاء التلاميذ أقل ممارسةً لتعلم القراءة.

بالإضافة إلى عدم تفاعل وتعاون الأهل كما أشار (Al-Qahtani,2016) فتعاون الأهل يعتبر عامل نجاح مهم للتلاميذ حيث يكملون المهمة في المنزل مع التلميذ ويقومون بدعم عمل المعلم، مما يسهل على المعلم أداء العملية التعليمية بأعلى كفاءة ممكنة.

ويضع غياب التشخيص الرسمي والمقنن لذوي صعوبات التعلم على بيئة المملكة العربية السعودية الذي يزود المعلمين بالبيانات الصحيحة على كاهل المعلمين عبئا إضافيا مما يؤثر على أدائهم للمهمة التعليمية (أبو الرب، 2016)؛ مما يجعل معلمي الصفوف العادية يتوجهون لطلب المساعدة من معلم صعوبات التعلم، والذي بدوره يواجه نفس التحديات التي يواجها معلم الصف العادي كما أظهرت نتائج هذه الدراسة.

يتطلب تدريس القراءة معرفة وإلمام بمهارات القراءة وطرائق تدريسها في بيئة تعلم مناسبة وداعمة ومنطلقة نحو تعلم أكثر تفاعلاً وإيجاباً؛ وحيث إن المعلمين هم من يقود تدريس القراءة داخل الصفوف الدراسية فلابد من تقليل الصعوبات التي تواجههم، والعمل على تطوير حلول مناسبة لتلك الصعوبات مما سينعكس على تعلم وتحصيل كافة التلاميذ

مستقبلاً، ومن ثم فإن البحث قد هدف لتحديد الصعوبات التي تواجه معلمي القراءة ومعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، مما سيساعد على تطوير تدريس مادة القراءة بشكل أفضل عند معالجة هذه الصعوبات.

مشكلة الدراسة:

تعتبر مادة القراءة هي المادة الأساسية للتعلم وهي المفتاح الرئيس لإتقان وفهم المواد الأخرى، بل تتجاوز مفهوم الإتقان للمواد الأخرى إلى التحصيل الدراسي للطلاب وهو عمود النجاح والتفوق المعتمد في كثير من الأنظمة التعليمية عالميا، ولقد اتضح وجود تحديات أثناء تدريس القراءة من خلال مقابلة أجريت في دراسة سابقة (Alghamdi,2019) مع عدد من المعلمين في المرحلة الابتدائية في ربيع العام 2018 م ، وكذلك النتيجة المتدنية لطلاب المملكة العربية السعودية في الاختبارات الدولية للقراءة هي مؤشر آخر على وجود صعوبات أو معوقات أثناء تدريس مادة القراءة.

أشارت الاختبارات الدولية إلى أنه تم حصول طلاب الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية 430 درجة في اختبارات بيرلز الدولية في كل من عامي 2011م و2016م على الرغم من وجود خمس سنوات فارق بينهم، وتقع تلك الدرجة ضمن الدرجة المتدنية على مقياس اختبار بيرلز الدولي والذي يقسم إلى أربع مستويات أساسية هي المستوى المتقدم، المستوى العالي، المستوى المبتدئ، المستوى المتدني. (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012; Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017).

كما كشفت الملاحظات الميدانية للباحث وجود عدد من التحديات تتفاوت في المدارس أثناء تدريس القراءة مما جعل الباحث يسعى إلى تحديد هذه التحديات وفق طريقة علمية ومنهجية، بالإضافة إلى إشارة عدد من الدراسات المختلفة بوجود خلل في تدريس القراءة في السعودية دون تحديد الصعوبات أو التحديات التي تواجه المعلمين كما أشار كل من (Boyle, Aljarf,2007;Alghamdi;2019; Alajjawi, & Xiang, 2014)

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما الصعوبات التي تواجه معلمي القراءة للتلاميذ العاديين في مرحلة التعليم الابتدائي؟

السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تواجه معلمي القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق بين متوسطات درجات معلمي القراءة للعاديين ومعلمي القراءة لذوي صعوبات التعلم على أبعاد استبانة صعوبات القراءة والدرجة الكلية؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد الصعوبات التي تواجه معلمي القراءة، ومعلمي صعوبات التعلم أثناء تدريسهم لمادة القراءة للطلاب العاديين، وذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

فروض الدراسة

لا توجد فروق بين متوسطات درجات معلمي القراءة للعاديين ومعلمي القراءة لذوي صعوبات التعلم على استبيان صعوبات القراءة.

ويتفرع منه الفروض الفرعية التالية:

.....

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة حول الصعوبات المتعلقة بالتدريس في المحور الخاص بالطالب.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة حول الصعوبات التي يواجها المعلمون على المحور الخاص بالصف والبيئة التعليمية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات العينة حول الصعوبات التي يوجها المعلمون في المحور الخاص بالمعلم.

أهمية الدراسة: **ترجع أهمية الدراسة إلى:**

- **إسهام البحث في تطوير مقررات القراءة بالمرحلة الابتدائية بإدخال التعديلات اللازمة وفق نتائج البحث.**
- **تحديد الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تدريس مادة القراءة.**
- **إيضاح هذه الصعوبات لوزارة التعليم للتقليل منها أو العمل على معالجتها بالسبل المناسبة.**
- **معرفة هذه الصعوبات سيساهم في رفع كفاءة المعلمين عند العمل على تلافيها، وتزويدهم بالتدريب المناسب.**
- **معالجة الصعوبات المحددة في هذا البحث سينعكس على التحصيل العلمي للطلاب في المواد الأخرى وسيرفع من نتائج درجاتهم في الاختبارات المحلية والدولية.**
- **تقديم تدريب مناسب للمعلمين مبني على تحديات واقعية في الميدان.**

محددات الدراسة:

الحدود البشرية: **معلمي القراءة للتلاميذ العاديين، ومعلمي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.**

الحدود المكانية: **تم تطبيق البحث على عينة من معلمي القراءة للتلاميذ العاديين، ومعلمي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف.**

الحدود الزمنية: **تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441/1440ه.**

مجتمع العينة:

معلمي مادة القراءة للمرحلة الابتدائية ومعلمي صعوبات التعلم في مدينة الطائف.

مصطلحات الدراسة:

الصعوبات التي تواجه المعلمين: هي التحديات أو العقبات التي تقلل من كفاءة وجودة عمل المعلمين مما ينعكس سلبا على أداء الطلاب الدراسي (Alghamdi,2019).

معلمي القراءة: هم من يقوم بتدريس القراءة للصفوف الأولية والعليا في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية (Aljarf-2007).

معلمي صعوبات التعلم: هم المعلمين الذين يدرسون الطلاب ذوي صعوبات القراءة كخدمة مساندة في المرحلة الابتدائية بالسعودية (Al-Mousa,2010).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعتبر مادة القراءة العنصر الأول للنجاح الأكاديمي والتحصيل العلمي العالي في مختلف المراحل العلمية للتلاميذ، وسوف يتناول الإطار النظري والدراسات السابقة القراءة وفق ثلاثة

محاور رئيسة وهي: أهمية تدريس القراءة ومهاراتها، ثم تدريس الأطفال ذوي صعوبات القراءة، وأخيرا تدريس القراءة في المملكة العربية السعودية.

الجزء الأول: أهمية تدريس القراءة:

لقد أشارت عدة أبحاث ومن أهمما التقرير الوطني الأمريكي National Panel Report NPR إلى أهمية تدريس القراءة بتمكن ودون معيقات في المرحلة الابتدائية لأنها ذات تأثير مباشر على تحصيل الطلاب الدراسي (Koda & Zehler, 2007; AlNooh, 2013). وذلك باستهداف المهارات الأساسية لها بشكل مباشر وتنميتها كما حدد التقرير الوطني الأمريكي (NPR, 2000).

يعتمد النجاح الأكاديمي بشكل كبير على مهارة القراءة قبل المهارات الأخرى لأنه من صفات القارئ الماهر القدرة على استيعاب النصوص المختلفة من مختلف أنواع الكتب مما ينعكس على مستوى الفهم والإدراك لديه بشكل إيجابي ويجعله أكثر تمكناً من الموضوع الذي تمت قرأته (Koda & Zehler, 2007; Piper, 2016).

وقد أجمع عدد من الباحثين على أن الضعف في مهارات القراءة الأساسية يقود إلى الفشل الأكاديمي والدراسي في المواد الأخرى لأنها تعتمد على القراءة اعتماداً كليا كما أشار (النصار، 2008) وأشار كل من

(Ehri, 2006; Endress, Weston, Marchand-Martella, & Martella, 2007; Schwanenflugel, & Knapp, 2016; Wulanir, & Pandjaitan, 2017).

لذلك يلعب تدريس القراءة بمهارة وتمكن داخل الفصل الدراسي للأطفال في مراحل عمرية مبكرة دورا حيويا في تعليمهم الأكاديمي بشكل فاعل ومؤثر (Kamil, 2003; Tong, Deacon, & Cain, 2014).

الجزء الثاني: مهارات القراءة:

أشار التقرير الوطني الأمريكي الصادر في عام 2000م إلى أهمية تدريس خمس مهارات أساسية للقراءة ولقد حدد هذه المهارات الخمس كالتالي: القراءة الاستيعابية، الطلاقة، تدريس المفردات، الصوتيات، والإدراك الصوتي وسيتم شرح هذه المهارات بتفصيل أكثر في الأسطر التالية:

مهارة الصوتيات: تعرف الصوتيات بانها القدرة على ربط الأصوات مع الحروف، وهي مهارة أساسية لتعلم القراءة، وتدريس هذه المهارة كأساس لتعلم القراءة يعود إلى أكثر من 150 عام وذلك وفقا لسباريق (Sprague, 2015) ، كما أنها مهارة ذات فاعلية كبيرة عندما تدرس في المراحل العمرية المبكرة، بالإضافة إلى أن إتقانها يقلل من الصعوبات التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات القراءة (Bowers, & Bowers, 2017; Rycik, & Rycik; 2007; Schaars, Segers, & Verhoeve, 2017).

توصلت دراسة (Shoaga, Akintola, & Okpor 2017) إلى أن تدريس الصوتيات يرفع من مستوى القدرة القرائية بنسبة 96.7% ،كما توصلت دراسة (Ahlgrim-Delzell et al., 2016) إلى ارتفاع في المستوى التحصيلي للأطفال ذوي صعوبات القراءة الذين تم تدريبهم على مناهج القراءة والكتابة باستخدام مهارة الصوتيات مقارنة بالمجموعة التي لم تتلقى التدريب.

مهارة الوعي الصوتي: وتعني القدرة على التعرف على أصوات الكلام وإدراك الأصوات المجزئة للكلمات، كما انها أيضا القدرة على ضبط وتأثير الأصوات حسب ما ذكر (NRP, 2000; Glaser & Moats, 2008)، وقد توصلت دراسة Fletcher, Lyon, Fuchs, and Barnes (2007) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة ينقصهم بشكل عام مهارة الإدراك الصوتي.

وتوصلت دراسة (Taibbah & Haynes, 2011) إلى وجود دلالة إحصائية هامة بين الإدراك الصوتي وكل مهارات القراءة الأخرى لدى طلاب المرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى الصف الثالث في مدينة جدة.

مهارة تدريس المفردات: تُعرف بأنها الكلمات التي يعرفها الطفل ويفهمها خلال التواصل الشفهي وعند قراءته للمواد المطبوعة تزداد أهمية هذه المهارة لأنها تفتح المجال لزيادة الحصيلة اللغوية (Glaser & Moats, 2008).

ولقد أشار (Berkley & Barber, 2015) إلى وجود علاقة قوية بين مهارة المفردات ومهارة القراءة الاستيعابية، كما توصلت الدراسة إلى أن عدد المفردات أو الثراء اللغوي يقود إلى مستويات تعلم أعلى أثناء القراءة، كما توصلت دراسة (Lesaux & Marietta, 2012; Lesaux, Galloway, & Marietta, 2016) إلى أن نقص عدد المفردات الأكاديمية له تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي للطلاب.

مهارة الطلاقة: تُعرف بانها القراءة الصحيحة بدقة وسرعة والتعرف على الكلمات تلقائياً دون تلعثم أو بطء (Griffith & Rasinski, 2004) ، وتشير دراسة ريسنسكي وآخرون إلى أن ضعف مهارات الطلاقة يبطئ من عملية الاستيعاب للقراءة مما يؤثر على مستوى التحصيل العام.

(Rasinski, 2012; Rasinski, Chang, Edmondson, Nageldinger, Nigh, Remark, & Rupley, 2017)

مهارة الاستيعاب القرائي: يُعرف بأنه عمليات ديناميكية تحتاج إلى الانتباه من القارئ قبل وأثناء وبعد القراءة، وأيضا تشمل التفاعل ومهارات التفكير أثناء القراءة (Klingner, Vaughn, & Boardman, 2007; Nichols, 2013).

أشارت بعض الدراسات إلى أن مهارة الاستيعاب القرائي تتأثر بمهارات القراءة الأخرى مثل الطلاقة، المفردات، الصوتيات، والوعي الصوتي إما إيجابا أو سلباً (Chard, Vaughn, & Tyler, 2002; NRP, 2000; Joseph & Schisler, 2009).

ويستهدف تدريس القراءة للمرحلة الابتدائية وللأطفال ذوي صعوبات التعلم مهارات القراءة السابقة بشكل دقيق؛ لذلك عند وجود صعوبة أو تحدي في تدريس هذه المهارات أو عدم استهدافها بشكل مباشر يقلل من مستوى جودة تدريس القراءة مما ينعكس سلبيا على تحصيل الطالب الأكاديمي (Aljarf,2007).

تدريس القراءة للأطفال ذوي صعوبات القراءة:

يعرف الأطفال ذوو صعوبات القراءة بأنهم أقل إتقانا لمهارات القراءة الأساسية مثل الاستيعاب القرائي والطلاقة، بالإضافة إلى الصورة السلبية عن ذواتهم، وهم أقل دافعية للقراءة من القراء الجيدين؛ مما يجعل مادة القراءة لديهم مادة ذات تحدي مباشر وينعكس ذلك سلبا على المواد الأخرى لعدم قدرتهم على فهم النص المقروء بسبب ضعف مهارات القراءة

الاستيعابية وضعف المهارات الأخرى ذات التأثير مثل مهارة الطلاقة التي تساعد الطالب على فهم أعمق للمقروء (Berkeley & Barber, 2015; Templeton & Gehsmann, 2014).

يستغرق الأطفال ذوو صعوبات التعلم وقتا أطول في التعلم حيث إنهم بحاجة إلى تدريبات خاصة من معلم صعوبات التعلم كما أشار (خطاب، 2006)؛ لذلك يتطلب التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ معرفة بخصائصهم والطرائق المناسبة لتدريسهم حتى يتمكنوا من مجاراة نظرائهم في الصفوف العادية مع معلمي الصف كما أشار كل من (Berkeley & Barber, 2015; Templeton & Gehsmann, 2014).

ولقد أشار أبو الرب (2016)، إلى وجود مشكلات وتحديات في تحديد مستوى القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم من ضمنها عدم وجود مقاييس مقننة على البيئة السعودية والاعتماد على المقاييس غير الرسمية بشكل كبير وصعوبة تحديد المقياس المناسب لحالة الطالب وعدم تحديث المقاييس لفترات طويلة. مما يعكس خلل أو يمثل صعوبة في تدريس القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

نتيجة مشاركة الطلاب السعوديين في الاختبار الدولي بيرلز:

بلغ عدد الدول المشاركة في الاختبار عام 2011 تسعة وأربعون دولة، ولقد حقق طلاب المملكة العربية السعودية المرتبة 45 بدرجة 430 نقطة؛ مما يعتبر مستوى متدني بناء على درجة الاختبار والتي تصنف 430 نقطة ضمن المستوى المتدني؛ حيث إن الاختبار ينقسم إلى أربعة مستويات: مستوى متقدم وتكون درجاته (625 درجة فما فوق)، ومستوى عالي وتكون درجاته ما بين (625-550 درجة)، ومستوى مبتدئ تكون درجاته ما بين (550-475) ومستوى متدني تكون درجاته ما بين (475-400) درجة. (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012)

ولقد جاءت نتيجة المشاركة في اختبار 2016 م بنفس النتيجة بعد مرور خمس سنوات على الاختبار السابق؛ حيث حقق الطلاب 430 نقطة والمركز 45 مقارنة مع 65 دولة أخرى مما يشير إلى استمرارية نفس الخلل في المدارس السعودية في تدريس القراءة دون إصلاح الخلل. (Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017).

ولقد خلصت دراسة (Boyle, Al Ajjawi, and Xiang , 2014) إلى أن سبب ضعف وإخفاق الدول العربية على الاختبارات الدولية يعود إلى طريقة التدريس؛ حيث لا يتم تدريس القراءة بالطريقة الصحيحة التي يجب أن تُدرس بها، وأن عدم استهداف المهارات السابقة بشكل مباشر هو أحد أسباب الضعف في نتيجة الطلاب المشاركين في الاختبارات الدولية.

المشكلات التي تواجه معلمي القراءة بالمملكة العربية السعودية:

تُدرس القراءة في المدارس السعودية بشكل رسمي من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الثالث الثانوي باللغة العربية لأنها اللغة الرسمية للدولة، علما بأن الثلاث سنوات الأولى من المرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى الصف الثالث يبدأ الطالب بتعلم القراءة ليصل إلى إتقان مهارات القراءة في الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية من الرابع إلى الخامس، ومن ثم يقرؤون من اجل التعلم وزيادة المعرفة العلمية كما ذكر (Tarabishi, 2002) .

وقد كشفت دراسة (Aljarf, 2007) وهي دراسة تحليلية لمناهج القراءة في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية عن قلة استهداف مهارات القراءة السابقة الذكر مع أنها موجودة كمهارات ضمنية غير مباشرة، كما كشفت عن عدم وجود مصادر معززة للتعلم، وعدم وجود مرونة فيما يخص الاحتياجات المتنوعة للأفراد، وأيضا توصلت إلى أنه لا يوجد اختبارات رسمية مقننة لتقييم مستوى الطلاب.

هدفت دراسة (النصار، 2008) إلى التعرف على مهارات معلمي المرحلة الابتدائية في كفايات تدريس القراءة والكتابة، وقد توصلت إلى أن 66% من المعلمين في المدارس الحكومية من عينة البحث أنه الذين يدرسون القراءة في الصفوف الأولية غير متخصصين في اللغة العربية، و50% من المشاركين بالدراسة لا يعرفون استراتيجيات جديدة لتدريس القراءة والكتابة، كما أنه ما بين 24% إلى 35% من المشاركين لم يحضروا أي برامج تدريبية في مجال القراءة والكتابة، وأيضا 42% لا ينتمون إلى منظمات تخصصية في مجال القراءة والكتابة.

وتوصلت دراسة مقارنة حول استخدام استراتيجيات القراءة بين أربع دول خليجية شملت السعودية وعمان وقطر والإمارات إلى أن معلمي السعودية هم الأقل استخداما للاستراتيجيات المبنية على الأدلة في مجال القراءة والكتابة (Al-Qaryouti, Ihmeideh, Al bustami, and Homidi,2016).

ولقد أشار (Alghamdi,2019) في دراسة حالة أجريت على مدرسة ابتدائية أن المعلمين يواجهون عددا من المصاعب مثل قلة الدروات التدريبية المتخصصة، غياب المكتبة داخل الصف، قلة الاهتمام بالقراءة من قبل الطلاب والأسرة، عدم وجود برامج مجتمعية فاعلة لتبني بعض الطلاب الذين هم بحاجة إلى دعم اجتماعي بسبب ظروفهم الأسرية القاهرة، غياب التكنولوجيا، وعدم وجود اختبارات معيارية لمعرفة مدى تقدم أو تأخر الطلاب مما يترك المجال مفتوحا للمعلم للاجتهاد الشخصي في طريقة تقييم مستوى الطالب في القراءة.

الطريقة والإجراءات في الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي نظراً لطبيعة البحث حيث اهتم البحث بالتعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي القراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

مجتمع الدراسة: تضمن مجتمع الدراسة معلمي التلاميذ العاديين ومعلمي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بشكل عشوائي، وبلغ إجمالي أفراد العينة (21 معلما منهم 7 معلمين صعوبات تعلم، و14 معلماً من معلمي التلاميذ العاديين) والجدول التالي يشير إلى الخصائص الديموغرافية لعينة البحث والتي تشمل التخصص وسنوات الخبرة.

عدد المعلمين	التخصص	متوسط سنوات الخبرة
7 معلمين	صعوبات تعلم	9 سنوات
11 معلم	لغة عربية	20 سنة
معلمان	علوم	19 سنة

.....

معلم واحد	دراسات اجتماعية	18 سنة
معلمان	لم يحدد التخصص	19 سنة

أدوات الدراسة:

شملت أدوات البحث استبانة الصعوبات التي تواجه معلمي القراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وقد تم الاستعانة بالأدب التربوي والدراسات السابقة كدراسة (Alghamdi,2019) وفقاً للإجراءات التالية:

1- الهدف من الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي القراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

2- تحديد محتوى الاستبانة: لتحديد محتوى الاستبانة قام الباحث بما يلي:

- **الاطلاع على الإطار النظري وبعض الدراسات السابقة المتصلة بالبحث ومحاولة الاستفادة منها.**
- **إجراء مقابلات شخصية مع بعض معلمي التلاميذ العاديين، ومعلمي صعوبات التعلم بغرض التعرف على آراء وأفكار المعلمين حول الصعوبات التي تواجههم في تعليم القراءة للتلاميذ.**

3- صياغة العبارات المتضمنة في الاستبانة وعددها (35) عبارة بحيث يتم مراعاة التسلسل المنطقي للعبارات والاعتماد على العبارات التي تتصل بشكل وثيق ومباشر بموضوع البحث وترتيبها في محاور.

4- محاور الاستبانة: تضمنت الاستبانة ثلاث محاور يضم كل محور عددا من العبارات التي لها استجابات (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة) تأخذ الدرجات التالية على الترتيب (5 – 4 – 3 – 2 -1). وتم تجميع العبارات في أبعاد شملت ما يلي:

- **المحور الأول: صعوبات تتعلق بالطالب، وتكوّن من 10 عبارات.**
- **المحور الثاني: صعوبات تتعلق بالصف والمنهج الدراسي، والتدريس وتكوّن من 12 عبارة.**
- **المحور الثالث: صعوبات تواجه المعلم وتكوّن من 13 عبارة.**

5- استطلاع أراء المحكمين حول الاستبانة: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية بلغ عددهم (3 محكمين) لمعرفة أراءهم في محتوى الاستبانة وإجراء التعديلات اللازمة على الأبعاد والعبارات، وفي ضوء أراء المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة على الاستبانة حتى أصبحت جاهزة للتجربة الاستطلاعية.

6- تطبيق الاستبانة استطلاعياً: تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من معلمي التلاميذ العاديين ومعلمي ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440/ 1441ه، وبلغت العينة الاستطلاعية 20 معلماً؛ وذلك لحساب كل من الصدق والثبات، وتم رصد الدرجات وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

- صدق الاستبانة: **لحساب صدق الاستبانة اتبع الباحث ما يلي:**

.....

- **حساب صدق الاتساق الداخلي: لتحديد الاتساق الداخلي للاستبانة قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS من خلال الحاسوب وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:**

جدول (1):

معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

العبارة	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث
1	0.448*	0.695**	0.486*
2	0.494*	0.476*	0.633**
3	0.712**	0.675**	0.809**
4	0.782**	0.735**	0.687**
5	0.45*	0.733**	0.717**
6	0.462*	0.506*	0.555*
7	0.679**	0.738**	0.478*
8	0.686**	0.479*	0.445*
9	0.582**	0.451*	0.565**
10	0.505*	0.517*	0.594**
11		0.477*	0.499*
12		0.489*	0.565**
13			0.754**
16	0.631**		

(*) القيمة دالة عند 0.05 (**) القيمة دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (1) أن جميع عبارات الاستبانة لها ارتباط بالمحور الذي تنتمى إليه وهذا الارتباط موجب ودال إحصائياً؛ مما يشير إلى أن عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق الداخلي.

الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال معاملات ارتباط درجة المحور بالدرجة الكلية كما هو موضح فيما يلي:

جدول (2):

معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبيان

المحاور	الأول	الثاني	الثالث
معامل الارتباط	0.716**	0.773**	0.761**

(**) القيمة دالة عند 0.01

يتضح من جدول (2) أن جميع معاملات الارتباط للمحاور والدرجة الكلية دالة عند مستوى 0.01. ومن خلال معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية يتضح أن الاستبانة تتمتع بصدق مقبول حيث إن جميع الأبعاد مرتبطة ارتباط دال إحصائياً.

- **ثبات الاستبانة: لحساب ثبات الاستبانة تم حساب معامل "ألفا كرونباخ" لأبعاد الاستبانة وكانت القيم كالتالي:**

جدول (3):

معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة

المحاور	الأول	الثانى	الثالث
معامل ألفا كرونباخ	0.773	0.822	0.843

.....

وتم حساب معامل ألفا كرونباخ لأبعاد الإستبانة ككل وكانت النتائج كالتالي:

جدول (4):

معامل ألفا كرونباخ للإستبانة ككل

الاستبيان ككل	العبارات
معامل ألفاكرونباخ	0.876

يتضح من جدول (3) وجدول (4) أن معاملات الثبات مقبولة مما يدل على أن الإستبانة لها ثبات مقبول وصالحة للتطبيق.

7-الصورة النهائية للاستبانة: بعد حساب معاملى الصدق والثبات للاستبيان، تم التوصل إلى الصورة النهائية، حيث تضمنت ثلاثة أبعاد مختلفة يتناول كل بعد منها عدة عبارات تعبر عن هذا البعد، وبذلك استقرت الاستبانة في صورتها النهائية كما يلي :

- المحور الأول: صعوبات تتعلق بالطالب، وتكوّن من 10 عبارات.
- المحور الثاني: صعوبات تتعلق بالصف والمنهج الدراسي، والتدريس وتكوّن من 12 عبارة.
- المحور الثالث: صعوبات تواجه المعلم وتكوّن من 13 عبارة.

إجراءات الدراسة الميدانية:

سارت إجراءات الدراسة الميدانية في الدراسة وفق الخطوات التالية:

أولاً: تحديد الهدف من الدراسة الميدانية: هدفت الدراسة الميدانية إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي القراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

ثانياً: التطبيق الميداني النهائي لأدوات الدراسة:

- تم تطبيق أداة الدراسة من خلال بناء استبانة من خلال نماذج جوجل بطريقة إلكترونية على الإنترنت.
- تم التطبيق على المعلمين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440/ 1441 هـ.

ثالثاً: تصحيح أداة الدراسة: قام الباحث بمراجعة ردود المشاركين ثم إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج.

نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول: ما الصعوبات التي تواجه معلمي القراءة للتلاميذ العاديين في مرحلة التعليم الابتدائي؟

وللإجابة عن السؤال السابق تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة، وتم ترتيب العبارات حسب المتوسط تنازلياً، وتم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة=5، موافق=4، محايد =3، غير موافق=2، غير موافق بشدة=1)، وتم حساب المدى للاستجابات من خلال المعادلة التالية:

المدى = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5-1) ÷ 5 = 0.80

وفي ضوء المدى تكون استجابات عينة البحث على العبارات موزعة كما يلي:

جدول (5)

توزيع مدى الاستجابات المستخدمة في أداة البحث

الاستجابة	مدى المتوسطات
موافق بشدة	5.00 – 4.21

.....

موافق	4.20 – 3.41
محايد	3.40 – 2.61
غير موافق	2.60 – 1.81
غير موافق بشدة	1.80 – 1.00

وفي ضوء الجدول السابق

1. **تكون المتوسطات الحسابية الأقل من (2.61) دالة على انخفاض في موافقة أفراد العينة على العبارة.**
2. **تكون المتوسطات الحسابية الواقعة بين (2.61-3.40) دالة على أن الاستجابة متوسطة في موافقة أفراد العينة على العبارة.**
3. **تكون المتوسطات الحسابية الأعلى من (3.41) دالة على ارتفاع درجة موافقة أفراد العينة على العبارة.**

❖ بالنسبة للمحور الأول: صعوبات تتعلق بالطالب، كانت النتائج كما بالجدول التالي

جدول (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على المحور الأول: صعوبات تتعلق بالطالب

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
2	إهمال الأسرة للطالب في عملية التعليم	4.29	0.83
8	وجود مشكلات أسرية لدى بعض الطلاب	4.21	0.70
9	الغياب المتكرر للأطفال.	4.21	0.97
1	لم يتم تأسيس الطالب في القراءة بشكل جيد	4.14	1.23
4	يعاني الطالب من صعوبات في القراءة	4.14	0.95
6	معاناة بعض الطلبة من التأخر الدراسي.	4.07	0.47
3	لا يمتلك الطالب المهارات الأساسية للقراءة	3.86	1.17
10	رهبة أو خوف بعض الطلاب من المشاركة في القراءة.	3.86	0.66
7	البدء بعد إجازة دراسية طويلة.	3.79	1.19
5	يعاني الطالب من المشكلات السلوكية.	3.71	0.73

من جدول (6) يتضح ما يلي:

أشارت النتائج إلى أن متوسط استجابات عينة البحث مرتفع بشكل كبير مما يعني الموافقة على عبارات المحور الأول حيث إن المتوسط الحسابي لمعظم العبارات أكبر من 3.41، والنتائج السابقة تشير إلى إدراك واضح من المعلمين للصعوبات التي تواجههم عند تعليم القراءة والمتعلقة بالطلاب.

❖ بالنسبة للمحور الثاني: صعوبات تتعلق بالصف والمنهج الدراسي، والتدريس، كانت النتائج كما بالجدول التالي

جدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على المحور الثاني: صعوبات تتعلق بالصف والمنهج الدراسي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
11	كثرة عدد الطلاب داخل الفصل الدراسي.	4.79	0.43
12	البيئة التعليمية غير جاذبة للمتعلم.	3.79	1.37
1	قلة وسائل التكنولوجيا داخل الفصل الدراسي.	3.57	1.45
10	التطوير المستمر والتغيير لمقررات القراءة.	3.57	1.22
2	كثرة موضوعات المنهج الدراسي.	3.43	1.16
3	انعدام المرونة في تدريس المنهج.	3.36	1.22
9	صعوبة تطبيق طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة.	3.14	1.29
5	عدم وجود مساعد داخل الفصل الدراسي.	3.07	1.33
4	عدم وجود مكتبة داخل الفصل الدراسي.	2.93	1.49
8	عدم مناسبة المنهج لمستوى التلاميذ.	2.79	1.19
7	عدد حصص تدريس مادة القراءة غير كاف.	2.71	1.44
6	قصر المدة الزمنية للحصة في تدريس مادة القراءة.	2.50	1.22

من جدول (7) يتضح ما يلي:

أشارت النتائج إلى أن تنوع استجابات عينة البحث على هذا البعد حيث كان متوسط الاستجابات أعلى من (3.41) في العبارات التالية

- **كثرة عدد الطلاب داخل الفصل الدراسي.**
- **البيئة التعليمية غير جاذبة للمتعلم.**
- **قلة وسائل التكنولوجيا داخل الفصل الدراسي.**
- **التطوير المستمر والتغيير لمقررات القراءة.**
- **كثرة موضوعات المنهج الدراسي.**

مما يعني أنها صعوبات بالفعل تواجه معلمي القراءة للتلاميذ العاديين ومعلمي ذوي صعوبات التعلم

وفي العبارات التالية كان متوسط الاستجابات متوسطة تراوحت بين (3.36-2.71) في العبارات

- **انعدام المرونة في تدريس المنهج.**
- **صعوبة تطبيق طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة.**
- **عدم وجود مساعد داخل الفصل الدراسي.**
- **عدم وجود مكتبة داخل الفصل الدراسي.**
- **عدم مناسبة المنهج لمستوى التلاميذ.**
- **عدد حصص تدريس مادة القراءة غير كاف.**

مما يعني أنها صعوبات بسيطة تواجه المعلمين

.....

أما العبارة (قصر المدة الزمنية للحصة في تدريس مادة القراءة.) كان متوسط الاستجابة فيها أقل من (2.61) مما يعني أنها لا تعبر عن صعوبة.

❖ بالنسبة للمحور الثالث: صعوبات تتعلق بالمعلم، كانت النتائج كما بالجدول التالي

جدول (8):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على المحور الأول: صعوبات تتعلق بالمعلم

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
12	زيادة العبء التدريسي عن المسموح به	4.43	0.85
13	قلة تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين	4.43	0.94
1	عدم وضوح معايير تقييم الطالب في مادة القراءة.	4.07	0.92
9	قلة المصادر الداعمة للمعلم في تدريس القراءة مثل وجود منظمات متخصصة في مجال القراءة.	3.29	1.44
4	صعوبة تدريس مهارة الوعي الصوتي.	3.14	1.03
5	صعوبة تدريس مهارة الإدراك الصوتي.	3.14	1.03
3	صعوبة تدريس مهارة الطلاقة.	3.07	1.14
10	المعلم غير متخصص في تدريس القراءة	3.07	1.33
6	صعوبة تدريس مهارة المفردات.	3.00	1.04
7	صعوبة استخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة.	3.00	1.04
2	صعوبة تدريس مهارة القراءة الاستيعابية.	2.93	1.14
8	قلة الدورات التطويرية في المجال.	2.93	1.27
11	المعلم لا يرغب في تدريس القراءة	2.64	1.15

من جدول (8) يتضح ما يلي:

أشارت النتائج إلى أن تنوع استجابات عينة البحث على هذا البعد حيث كان متوسط الاستجابات أعلى من (3.41) في العبارات التالية

- **زيادة العبء التدريسي عن المسموح به.**
- **قلة تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين.**
- **عدم وضوح معايير تقييم الطالب في مادة القراءة.**

مما يعني أنها صعوبات تواجه المعلمين بدرجة كبيرة

وفي العبارات التالية كان متوسط الاستجابات متوسطة تراوحت بين (3.29-2.63) في العبارات

قلة المصادر الداعمة للمعلم في تدريس القراءة مثل وجود منظمات متخصصة في مجال القراءة.

- **صعوبة تدريس مهارة الوعي الصوتي.**
- **صعوبة تدريس مهارة الإدراك الصوتي.**
- **صعوبة تدريس مهارة الطلاقة.**
- **المعلم غير متخصص في تدريس القراءة**

- **صعوبة تدريس مهارة المفردات.**
- **صعوبة استخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة.**
- **صعوبة تدريس مهارة القراءة الاستيعابية.**
- **قلة الدورات التطويرية في المجال.**
- **المعلم لا يرغب في تدريس القراءة**

مما يعني أنها صعوبات تواجه المعلمين بدرجة بسيطة

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

اتضح من النتائج السابقة أنه يوجد عدد من الصعوبات التي يتعامل معها معلمو القراءة في المرحلة الابتدائية مثل كثرة عدد الطلاب داخل الفصل وعدم المرونة في المنهج وقلة الوسائل التعليمية المساعدة وهذا يوافق ما أشارت إليه (Aljarf, 2007)، بالإضافة قلة الدورات التدريبية المباشرة في التخصص والتي تهدف إلى تدريب المعلمين على الاستهداف المباشر لمهارات القراءة وهذا يوافق ما أشار إليه (Alghamdi,2019) و (النصار،2008)، علماً بأن الدراسة الحالية أضافت العبء التدريسي المسموح به وقلة الحوافز المادية للمعلمين كصعوبات لم يشار إليها من قبل.

ثانيا: الإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: ما الصعوبات التي تواجه معلمي القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي؟

وللإجابة عن السؤال السابق تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة وتم ترتيب العبارات حسب المتوسط تنازلياً، كما يلي:

❖ بالنسبة للمحور الأول: صعوبات تتعلق بالطالب، كانت النتائج كما بالجدول التالي

جدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على المحور الأول: صعوبات تتعلق بالطالب

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	لم يتم تأسيس الطالب في القراءة بشكل جيد	4.57	0.53
2	إهمال الأسرة للطالب في عملية التعليم	4.43	0.79
9	الغياب المتكرر للأطفال.	4.29	0.49
3	لا يمتلك الطالب المهارات الأساسية للقراءة	4.00	0.58
4	يعاني الطالب من صعوبات في القراءة	3.86	1.07
10	رهبة أو خوف بعض الطلاب من المشاركة في القراءة.	3.67	0.82
6	معاناة بعض الطلبة من التأخر الدراسي.	3.57	0.79
8	وجود مشكلات أسرية لدى بعض الطلاب	3.57	1.27
5	يعاني الطالب من المشكلات السلوكية.	3.43	0.98
7	البدء بعد إجازة دراسية طويلة.	3.14	1.35

من جدول (9) يتضح ما يلي:

.....

أشارت النتائج إلى أن متوسط استجابات عينة الدراسة مرتفعا مما يعني الموافقة في بعض عبارات المحور الأول والمتعلقة بالصعوبات الخاصة بالطالب حيث إن المتوسط الحسابي لمعظم العبارات أكبر من 3.41 ما عدا العبارات (7) (البدء بعد إجازة دراسية طويلة) كانت استجابات عينة البحث بدرجة متوسطة حيث بلغت (3.14)، مما يعني أن الإجازة الدراسية الطويلة لا تكون سبباً أساسياً في الصعوبات التي يواجها التلميذ في القراءة.

.....

❖ بالنسبة للمحور الثاني: صعوبات تتعلق بالصف والمنهج الدراسي، والتدريس، كانت النتائج كما بالجدول التالي

جدول (10):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على المحور الأول: صعوبات تتعلق بالصف والمنهج الدراسي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
11	كثرة عدد الطلاب داخل الفصل الدراسي.	4.57	0.79
1	قلة وسائل التكنولوجيا داخل الفصل الدراسي.	4.14	0.69
2	كثرة موضوعات المنهج الدراسي.	4.14	1.07
3	انعدام المرونة في تدريس المنهج.	4.14	0.90
12	البيئة التعليمية غير جاذبة للمتعلم.	4.00	1.15
5	عدم وجود مساعد داخل الفصل الدراسي.	3.86	1.07
8	عدم مناسبة المنهج لمستوى التلاميذ.	3.57	0.79
9	صعوبة تطبيق طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة.	3.57	1.27
4	عدم وجود مكتبة داخل الفصل الدراسي.	3.14	1.07
10	التطوير المستمر والتغيير لمقررات القراءة.	3.14	1.21
7	عدد حصص تدريس مادة القراءة غير كاف.	3.00	1.15
6	قصر المدة الزمنية للحصة في تدريس مادة القراءة.	2.86	1.21

من جدول (10) يتضح ما يلي:

أشارت النتائج إلى أن تنوع استجابات عينة البحث على هذا البعد حيث كان متوسط الاستجابات أعلى من (3.41) في العبارات التالية

كثرة عدد الطلاب داخل الفصل الدراسي.

- **كثرة عدد الطلاب داخل الفصل الدراسي.**
- **قلة وسائل التكنولوجيا داخل الفصل الدراسي.**
- **كثرة موضوعات المنهج الدراسي.**
- **انعدام المرونة في تدريس المنهج.**
- **البيئة التعليمية غير جاذبة للمتعلم.**
- **عدم وجود مساعد داخل الفصل الدراسي.**
- **عدم مناسبة المنهج لمستوى التلاميذ.**
- **صعوبة تطبيق طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة.**

مما يعني أنها صعوبات بالفعل تواجه المعلمين ذوي صعوبات التعلم

وفي العبارات التالية كان متوسط الاستجابات متوسطة تراوحت بين (3.14-2.86) في العبارات

- **عدم وجود مكتبة داخل الفصل الدراسي.**
- **التطوير المستمر والتغيير لمقررات القراءة.**
- **عدد حصص تدريس مادة القراءة غير كاف.**

- **قصر المدة الزمنية للحصة في تدريس مادة القراءة.**

مما يعني أنها صعوبات بسيطة تواجه المعلمين

❖ بالنسبة للمحور الثالث: صعوبات تتعلق بالمعلم، كانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (11):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على المحور الأول: صعوبات تتعلق بالمعلم

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
13	قلة تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين	4.43	0.79
1	عدم وضوح معايير تقييم الطالب في مادة القراءة.	4.29	0.49
12	زيادة العبء التدريسي عن المسموح به	4.00	0.82
7	صعوبة استخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة.	3.86	1.07
9	قلة المصادر الداعمة للمعلم في تدريس القراءة مثل وجود منظمات متخصصة في مجال القراءة.	3.71	0.95
4	صعوبة تدريس مهارة الوعي الصوتي.	3.57	1.13
8	قلة الدورات التطويرية في المجال.	3.57	1.13
5	صعوبة تدريس مهارة الإدراك الصوتي.	3.33	1.37
3	صعوبة تدريس مهارة الطلاقة.	3.29	1.25
6	صعوبة تدريس مهارة المفردات.	2.86	1.21
10	المعلم غير متخصص في تدريس القراءة	2.86	1.21
11	المعلم لا يرغب في تدريس القراءة	2.86	1.07
2	صعوبة تدريس مهارة القراءة الاستيعابية.	2.43	1.51

من جدول (11) يتضح ما يلي:

أشارت النتائج إلى أن تنوع استجابات عينة البحث على هذا البعد حيث كان متوسط الاستجابات أعلى من (3.41) في العبارات التالية

- **قلة تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين.**
- **عدم وضوح معايير تقييم الطالب في مادة القراءة.**
- **زيادة العبء التدريسي عن المسموح به.**
- **صعوبة استخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة.**
- **قلة المصادر الداعمة للمعلم في تدريس القراءة مثل وجود منظمات متخصصة في مجال القراءة.**
- **صعوبة تدريس مهارة الوعي الصوتي.**
- **قلة الدورات التطويرية في المجال.**

وفي العبارات التالية كان متوسط الاستجابات متوسطة حيث تراوحت بين (3.33-2.86) في العبارات:

- **صعوبة تدريس مهارة الإدراك الصوتي.**
- **صعوبة تدريس مهارة الطلاقة.**
- **صعوبة تدريس مهارة المفردات.**
- **المعلم غير متخصص في تدريس القراءة.**
- **المعلم لا يرغب في تدريس القراءة.**

مما يعني أنها صعوبات بسيطة تواجه المعلمين

أما العبارة "صعوبة تدريس مهارة القراءة الاستيعابية" فكان متوسط الاستجابة عليها منخفضاً مما يعني أنها ليست من الصعوبات التي تواجه المعلمين.

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

لقد اتضح من نتائج الدراسة أن معلمي صعوبات التعلم يواجهون تحديات مشابهة للتحديات التي يواجها معلم الصف العادي مثل قلة الدورات المتخصصة التي تقدم لهم فيما يخص تدريس القراءة والكتابة تحديدا وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكره (النصار، 2008)، علماً بأنه نتائج الدراسة الحالية أضافت صعوبات في تدريس مهارات القراءة الخمس التي أشار لها (NPR,2000)، كما أن الحاجة إلى تدريب الاستراتيجيات تتفق مع نتائج بحث القريوتي وآخرون (Al-Qaryouti et al., 2016).

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على: " هل توجد فروق بين متوسطات درجات معلمي القراءة للعاديين ومعلمي القراءة لذوي صعوبات التعلم على أبعاد استبيان صعوبات القراءة والدرجة الكلية؟"

للإجابة عن السؤال السابق تم استخدام اختبار مان ويتني للتعرف على دلالة الفروق بين معلمي صعوبات التعلم والمعلمين العاديين في درجة الصعوبات التي تواجه كل منهم في تعليم القراءة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (12)

يبين نتائج اختبار مان ويتني للتعرف على دلالة الفروق بين معلمي صعوبات التعلم والمعلمين العاديين في درجة الصعوبات التي تواجه كل منهم في تعليم القراءة

المحور	العينة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
الأول	معلمي صعوبات التعلم	7	80.14	57.00	29.000	10.501-	0.13
	معلمي العاديين	14	120.43	174.00			
	المجموع	21					
الثاني	معلمي صعوبات التعلم	7	140.21	990.50	260.500	10.682-	0.09
	معلمي العاديين	14	90.39	1310.50			
	المجموع	21					
الثالث	معلمي صعوبات التعلم	7	100.64	740.50	460.500	215.-	0.83
	معلمي العاديين	14	110.18	1560.50			

	المجموع	21				
الاستبانة ككل	معلمي صعوبات التعلم	7	110.36	790.50	460.500	187.-	0.85
	معلمي العاديين	14	100.82	1510.50			
	المجموع	21					

من جدول (12) يتضح ما يلي:

أشارت نتائج تطبيق اختبار مان ويتني على عينتي البحث المعلمون العاديون ومعلمي صعوبات التعلم إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، مما يعني أن الصعوبات التي يواجهها المعلمون متشابهة إلى حد كبير، كما أن إدراك المعلمين لهذه الصعوبات متشابها أيضا.

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

بعد إجراء المقارنة بين فئة معلمي صعوبات التعلم وفئة معلمي الصفوف العادية في المرحلة الابتدائية، باستخدام اختبار مان ويتني، أتضح أنه لا يوجد فروقات تذكر بين الفئتين على الرغم من أن فئة صعوبات التعلم تعاني كثيرا عند تعلم القراءة كما ذكر (خطاب، 2006) لذلك ستكون التوصيات متشابهة لكلا الفئتين من المعلمين.

التوصيات

بعد إجراء البحث وتحليل النتائج، يوصي الباحث بالتالي:

1- **مراجعة أعداد الطلاب داخل الفصل الدراسي بالنسبة للمعلم.**
2- **تدريب المعلمين على أحدث الاستراتيجيات في تدريس القراءة.**
3- **تدريب المعلمين على الاستهداف المباشر لمهارات القراءة الأساسية.**
4- **توفير وسائل تكنولوجية حديثة للمعلمين تدعم وتسهل أداء عملهم.**
5- **وضع معايير واضحة لآلية قياس وتقييم القراءة مما سيساعد المعلمين على معرفة مدى تقدم وإتقان طلابهم لمهارات القراءة.**
6- **توفير حوافز مادية ومعنوية للمعلمين المتميزين.**
7- **إعطاء نوع من المرونة للمعلم في التدريس عن طريق الإسراع أو الإبطاء في المنهج وفق ما يراه مناسباً.**
8- **تشجيع المعلمين على إجراء المسابقات وإذكاء روح التنافس بين الطلاب فيما يخص القراءة.**
9- **مشاركة المعلومات مع الجهات المناسبة الأخرى لتدريب الأسرة على كيفية التعاون مع المدرسة فيما يخص تعليم أبنائهم.**

.....

دراسات وبحوث مقترحة:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بإجراء البحوث التالية:

- **الصعوبات التي تواجه معلمي القراءة للتلاميذ العاديين ومعلمي ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في منطقة مكة المكرمة**
- **الصعوبات التي تواجه معلمات القراءة للتلميذات العاديات ومعلمات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.**
- **سبل التغلب على الصعوبات التي تواجه معلمي القراءة للتلاميذ العاديين ومعلمي ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.**
- **الصعوبات التي تواجه معلمي القراءة في المرحلة المتوسطة والثانوية.**
- **استشراف أراء الفئات الأخرى ذات العلاقة مثل مدراء المدارس أو المشرفين التربويين او أولياء أمور الطلاب أو الطلاب أنفسهم.**

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو الرب، محمد عمر محمد. (2016). مشكلات تشخيص الطلبة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية .*مجلة الشمال للعلوم الإنسانية: جامعة الحدود الشمالية – مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، مج1, ع2.*

النصار، صالح بن عبدالعزيز. (2008). درجة تمكن معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية ، ووسائل تنميتها المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة .*مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع 77* ، 54-99.

النصار، صالح بن عبدالعزيز. (2003). مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات .*مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية: جامعة الملك سعود، مج 15, ع 2* ، 521-544.

خطاب، ناصر جمال. (2006). تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم: مقارنة بين الطريقة الصوتية والطريقة الكلية .*مجلة البحوث والدراسات في الآداب والعلوم والتربية: جامعة الملك عبدالعزيز - كلية المعلمين، س 3 , ع 6* ، 68.106 -

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D. M., Wood, L., Stanger, C., Preston, A I., & Kemp-Inman, A. (2016). Systematic instruction of phonics skills using an iPad for students with developmental disabilities who are AAC users. *The Journal of Special Education*, (2), 86-97.

Alghamdi, A. (2019). *A qualitative case study of male teachers' challenges teaching reading in elementary classrooms in the kingdom of Saudi Arabia* (Order No. 13813871).

Al-Jarf, R. (2007). Developing reading and literacy skills in Saudi Arabia.

Al-Mousa, N. (2010). The experience of the Kingdom of Saudi Arabia in mainstreaming *students with special educational needs in public schools*. Riyadh: The Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Al Nooh, A. (2013). The effectiveness of reading techniques used in a Saudi Arabian secondary school classrooms as perceived by students and teachers: A study of methods used in teaching English and their effectiveness. *Arab World English Journal*, 4(3), 331.

Al-Qahtani, A. A. (2016). Why do Saudi EFL readers exhibit poor reading abilities? *English* Language and Literature Studies, 6(1), 1. doi:10.5539.

Al-Qaryouti, I. A., Ihmeideh, F. M., Al bustami, G. J., & Homidi, M. A.

(2016). Evidence-based strategies to support children's emergent literacy in the gulf cooperation council (GCC) countries. *European Journal of Developmental Psychology, 13* (5), 545-562.

Berkeley, S., & Taboada Barber, A. (2015). Maximizing effectiveness of reading comprehension Instruction.

Boyle, H., Alajjawi, S., & Xiang, Y. (2014). *Topical Analysis of Early Grade Reading Instruction*. Learning Systems Institute, Florida State University for RTI International. (Project No. 09354.015).

Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, (5),* 386.

Ehri, L.C. (2006). More about phonics: Findings and reflections. In K.A. Dougherty Stahl, M.C. McKenna (Eds), *Reading research at work: Foundations of effective practice* (pp.155–65). New York: Guilford Press.

Endress, S.A., Weston, H., Marchand-Martella, N.E., & Martella, R.C. (2007). Examining the effects of phono-graphix on the remediation of reading skills of students with disabilities: A program evaluation. *Education and Treatment of Children, 30* (2), 1-20.

Fletcher, J. Lyon, G.R., Fuchs, L., & Barnes, M.A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford Press.

Glaser, D., & Moats, L. C. (2008). *An introduction to language and lLiteracy*. Longmont, CO: Sopris West.

Griffith, L. W., & Rasinski, T. V. (2004). *A focus on fluency: how one teacher incorporated fluency with her reading curriculum*. The Reading Teacher, (2), 126.

Joseph, L.M., & Schisler, R. (2009). Should adolescents go back to the basics? A review of teaching word reading skills to middle and high school students. *Remedial and Special Education, 30,* 131-147.

Kamil, M. (2003). Adolescent and reading: Reading for the 21st century. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Klingner, J.K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to* students with learning difficulties. New York: Guilford Press.

Koda, K., & Zehler, A. M. (2007). Introduction: Conceptualizing reading universals, cross linguistic variations, and second language literacy development. Routledge Taylor & Francis Group.

Lesaux, N. K., Galloway, E. P., & Marietta, S. H. (2016). *Teaching*

advanced literacy skills: a guide for leaders in linguistically diverse schools. New York: Guilford Press, [2016].

Lesaux, N.K., & Marietta, S.H. (2012). Making assessment matter: Using test results to differentiate reading instruction. New York: Guilford Press.

Nichols, J. (2013). Accelerated Reader and Its Effects on Fifth-Grade Students' Reading Comprehension.

Piper, B. (2016). Oral reading fluency and comprehension in Kenya: Reading acquisition in a multilingual environment fluency and comprehension in Kenya Blackwell Publishing.

Rycik, M.T., & Rycik, J. A. (2007). Phonics and word identification instruction and *intervention, k-8*. Columbus, OH: Pearson.

Rasinski. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. International Journal of Instruction.

Rasinski, T. T. (2012). Why reading fluency should be hot. *Reading Teacher, 65*(8), 516-522.

Rasinski, T. V., Chang, S., Edmondson, E., Nageldinger, J., Nigh, J., Remark, L., & Rupley, W. H. (2017). Reading Fluency and College Readiness. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 60*(4), 453-460.

Report of the National Reading Panel. [electronic resource]: Teaching Children to Read. (2000). [S.l.]: National Reading Panel, 2000.

Schaars, M., Segers, E., & Verhoeven, L. (2017). Word Decoding Development during Phonics Instruction in Children at Risk for Dyslexia. *Dyslexia*, *23*(2), 141-160.

Schaars, M., Segers, E., & Verhoeven, L. (2017). Word Decoding Development during Phonics Instruction in Children at Risk for Dyslexia. *Dyslexia*, *23*(2), 141-160.

Shoaga, O., Akintola, O. A., & Okpor, C. I. (2017). Nurturing reading proficiency of pupils through: Entrepreneurial opportunities for early childhood educators in Nigeria. *Journal of Education and Practice, 8* (11), 103-108.

Schwanenflugel, P. J., & Knapp, N. F. (2016). *The psychology of reading: theory and applications*. New York; London : The Guilford Press, [2016].

Sofsian, D. (2006, November 9). The importance of reading. September 18, 2017

Sprague, C. (2015). Phonics. Research Starters: Education (Online Edition).

Taibah, N. N., & Haynes, C. (2011). Contributions of phonological

processing skills to reading skills in Arabic speaking children. *Reading & Writing, 24*(9), 1019-1042.

Tarabishi, A. H. (2002). Attitudes of pre-service teachers toward reading in selected Saud *Arabian teacher colleges* (Order No. 3062172). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305560457).

Tong, X., Deacon, S. H., & Cain, K. (2014). Morphological and syntactic awareness in poor comprehenders: another piece of the puzzle. *Journal Of Learning Disabilities, 47*(1), 22-33.

Wulanir, R and Pandjaitan, L (2017) *The Effectivity of Phonics Method in Improving Reading Ability of 1st Grade Elementary School Students.* Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), volume 173. pp. 380-382.