International Journal for Research in Education

Volume 46
Issue 1 *Vol.(46), issue(1), January 2022*

Article 1

2022

General Education Teachers' Perspectives about Their Practices when Teaching Reading Skills to Students with and at Risk of Learning Disabilities in the Primary Classrooms

Abdulnasser A. Alhusaini
University of Jeddah, aalhusaini@msn.com

Fahad Mohammed M. Alosaimi
University of Jeddah, falosaimi@uj.edu.sa

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

Part of the Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons, Early Childhood Education Commons, and the Special Education and Teaching Commons

Recommended Citation

Alhusaini, Abdulnasser A. and Alosaimi, Fahad Mohammed M. (2022) "General Education Teachers' Perspectives about Their Practices when Teaching Reading Skills to Students with and at Risk of Learning Disabilities in the Primary Classrooms," *International Journal for Research in Education*: Vol. 46 : Iss. 1 , Article 1.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol46/iss1/1

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.

UAEU كلية التربية College of Education
جامعة الإمارات العربية المتحدة United Arab Emirates University
IJRE

المجلة الدولية للأبحاث التربوية
International Journal for Research in Education

المجلد (46) العدد (1) يناير 2022 - Vol. (46) , issue (1) January 2022

Manuscript No.: 1535

General Education Teachers' Perspectives about Their Practices when Teaching Reading Skills to Students with and at Risk of Learning Disabilities in the Primary Classrooms

آراء معلمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمعرضين لخطرها في الصفوف الأولية

Received تاريخ الاستلام	Dec 2019	Accepted تاريخ القبول	Mar 2020	Published تاريخ النشر	Jan 2022

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.46.1.22-pp12-46

Abdulnassir A. Alhusaini, PhD
University of Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia
aalhusaini@uj.edu.sa
Fahad M. Alosaimi, MA
University of Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia

د. / عبد الناصر الأشعل فيصل الحسيني
جامعة جدة- المملكة العربية السعودية
الأستاذ/ فهد محمد محيا العصيمي
جامعة جدة- المملكة العربية السعودية

حقوق النشر محفوظة للمجلة الدولية للأبحاث التربوية
ISSN : 2519-6146 (Print) - ISSN : 2519-6154 (Online)

General Education Teachers' Perspectives about Their Practices when Teaching Reading Skills to Students with and at Risk of Learning Disabilities in the Primary Classrooms

Abstract

The purpose of this study was to identify the perspectives of classrooms' teachers at the primary grade levels (first, second and third grades) in Makkah about their practices when teaching reading skills (phonemic awareness, phonics, vocabulary, fluency, and comprehension) for classes that involved both students with learning disabilities and at risk of it. Therefore, the researchers designed a questionnaire consisting of 29 items. A total of 39 teachers responded to the questionnaire. The results showed that teachers focused on teaching reading skills in the following order: (1) fluency, (2) comprehension, (3) vocabulary, (4) phonics, and (5) and phonemic Awareness. The results also showed that there are no statistically significant differences among teachers that can be explained by their academic majors, and the number of students with and at risk of learning disabilities in their classes. However, the results showed that there were statistically significant differences among teachers of different grade levels as the first-grade teachers were focusing on teaching the phonics skill.

Keywords: Teaching reading, reading skills, students with and at risk of learning disabilities

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

آراء معلمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمعرضين لخطرها في الصفوف الأولية

مستخلص البحث

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على آراء معلّمي الصفوف الأولية (الأول، والثاني، والثالث الابتدائي) حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة (الوعي الصوتي، وترميز الأصوات، والطلاقة القرائية، والمفردات، والفهم القرائي) في الصفوف التي تحتوي على تلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها في مدينة مكة المكرمة. وقد تم تصميم استبانة تكونت من (29) فقرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (39) معلمًا للصفوف الأولية. وقد أظهرت النتائج أن معلّمي الصفوف الأولية يركزون أثناء تدريسهم لمهارات القراءة، على: (1) الطلاقة القرائية، و(2) الفهم القرائي، و(3) المفردات، و(4) ترميز الأصوات، و(5) الوعي الصوتي. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلّمين تُعزى إلى تخصصاتهم العلمية، وأعداد التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها داخل الصف. بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات المعلمين أثناء تدريس مهارات القراءة تعزى للصف الدراسي لصالح معلّمي الصف الأول الابتدائي في تدريس مهارة ترميز الأصوات.

الكلمات المفتاحية: تدريس القراءة، مهارات القراءة، التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

المقدمة

تسند معظم النظم التربوية العالمية تدريس الصفوف الأولية لمعلم خبير يُطلق عليه معلم الصف، ويجب أن يكون هذا المعلم على درجة عالية من المعارف، والمهارات، والكفايات التي تتناسب مع الفئة العمرية التي يتفاعل معها (Yuruk, 2011). ولعل من نافلة القول التأكيد على أن أهم الأهداف التي يركز عليها معلم الصف، إتقان التلاميذ للمهارات الأساسية للغة كالقراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، ليتمكن التلاميذ من استخدامها بدقة، ويسر، وفاعلية. وفي هذا السياق، لا يجب النظر للغة – بشكل سطحي – على أنها مجرد وسيلة أو أداة للتواصل بين أفراد المجتمع، بل هي أعم وأشمل وأعمق، إذ يمكن تشبيهها بالوعاء الذي تتجمع فيه جميع مكونات وعناصر الموروث الثقافي على مر العصور. ففيها تم حفظ وتداول تعاليم الدين وشعائره، فضلًا عن العادات، والتقاليد، والفلكلور، والتاريخ الاجتماعي لمجتمع ما، وفيها تم حفظ وتطوير استراتيجيات البقاء من جيل لآخر. وعليه، يرى الباحثان بأن تعلُّم لغة قوم يعني بالضرورة الغوص والانهماك في الموروث الثقافي والاجتماعي الخاص بهم. فعلى سبيل المثال، تعلُّم اللغة المسمارية أو الهيروغليفية في – العصر الحديث – قاد إلى اكتشاف الطقوس الدينية، والعادات الاجتماعية، واستراتيجيات البقاء التي مارسها الإنسان – قديمًا – في تلك الحضارات.

وباعتبار القراءة أحد أهم مهارات اللغة، لكونها مفتاحًا مهمًّا للمعرفة، وأساسًا للنجاح في جميع العلوم والمراحل الأخرى، اكتسب التركيز عليها في مرحلة الصفوف الأولية أهمية قصوى، وأصبحت من أولويات أي نظام تربوي. فعلى سبيل المثال، وكأحد النتائج المترتبة على القانون الأمريكي عدم إهمال أي طفل No Child Left Behind Act فقد قدم مكتب التربية الأمريكي برنامجًا فدراليًّا، وهو: القراءة أولًا Reading First، الذي ترتب عليه إيقاف الدعم الحكومي عن أي مدرسة لا تقدم أدلة ملموسة على تدريس القراءة للتلاميذ بطرق علمية ودقيقة تستند إلى الأبحاث من الروضة إلى الصف الثالث الابتدائي (U.S. Department of Education, 2014). وفي عالمنا العربي أيضًا اهتمت الكثير من النظم التربوية بالقراءة نظرًا لكونها أحد أشكال التواصل من خلال اللغة، إذ يتواصل التلميذ مع الكاتب عبر الزمان والمكان، ويتعرف من خلالها على الرسائل الدينية، والعادات والتقاليد الاجتماعية، والفلكلور الثقافي، والقصص والعبر التاريخية، واستراتيجيات البقاء التي طورها أجدادنا للعيش في بيئة جغرافية صعبة للغاية، وغيرها.

ويرى الباحثان بأن الخلط والجدل الدائر في الأوساط التربوية – عالميًّا – فيما يخص اللغة والقراءة على أنهما مترادفان انعكس سلبًا على اكتساب التلاميذ في الصفوف الأولية للغة، فضلًا عن عدم إتقانهم للقراءة على حد سواء، كما أسهم ذلك الخلط في مفاقمة مشكلة التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها وزاد من أعدادهم، إذ ازداد عددهم منذ عام 1997 بنسبة 200% (Vaughn et al., 2003). وعليه، يجب أن نتفق باعتبارنا تربويين بأن القراءة هي أحد

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

المهارات اللغوية، ولكن في المقابل يجب النظر إليها بواقعية ودقة متناهية، والتركيز عليها باعتبارها عملية وظيفية تهدف إلى تفكيك وربط الرموز المكتوبة بسرعة معقولة، وفهمها، ثم التفاعل معها. فالتلميذ عندما يقرأ، فإنه يتعرف على الرموز المخزنة في دماغه، ويقوم بربطها بأصواتها ومعالجتها، ويفسرها بناءً على المعرفة المتراكمة لديه التي يستحضرها في أثناء القراءة، فكل تلميذ لديه كم فريد من المعارف والخبرات التي تؤثر على تفسيره لما يقرأه ليُشكِّل مفاهيم حول المثيرات من حوله. ويرى الباحثان بأن المعضلة الرئيسية التي قد تحد من تركيز النظم التربوية العربية في تطوير مهارات القراءة في الصفوف الأولية يمكن حصرها فيما يلي: (أ) قلة أو عدم وضوح القوانين والسياسات التعليمية، و(ب) بعض القصور الواضح في المناهج وطرق التدريس والتقنيات المساندة، ويصاحب ذلك (ج) قصور في تأهيل الممارسين التربويين في الميدان سواء قبل أو أثناء الخدمة.

مشكلة الدراسة

يواجه أكثر من 20% من تلاميذ التعليم العام وخصوصًا في الصفوف الأولية مشاكل حقيقية في القراءة، أو يعانون من تأخر ملحوظ عن أقرانهم في إتقانها على الرغم من أن أكثرهم غير مشخصين كذوي صعوبات تعلُّم ولا يتلقون أي خدمات تربوية خاصة. وقد تعود – بعض – تلك المشكلات إلى عدة أسباب منها: (أ) بعض التلاميذ قد يحتاج إلى وقت أطول للتعلُّم، أو (ب) حاجة بعضهم لتعليم أكثر تركيزًا ودقة وتنظيمًا، أو أن (ج) الفرص التعليمية التي تعرَّض لها البعض الآخر سابقًا أو حاليًا ضعيفة وغير فعَّالة (Wendling & Mather, 2009). وفي المملكة العربية السعودية، ومن خلال خبرة الباحث الثاني كونه قد عمل ميدانيا كمعلم صعوبات تعلُّم في التعليم العام، تُعد مشكلات القراءة أحد أهم بل أكثر الأسباب شيوعًا في إثارة قلق معلِّمي التعليم العام، وجعلهم يسارعون في إحالة التلاميذ إلى غرفة المصادر. ويرى الباحثان بأن قلق معلِّمي التعليم العام له ما يبرره، خصوصًا أن جل الأنشطة المدرسية بما فيها على سبيل المثال: العلوم البحتة كالرياضيات يتطلب حل مسائلها وممارسة حقائقها إتقان مهارات القراءة.

ونظرًا إلى دور معلِّمي الصفوف الأولية في تأسيس التلاميذ – أكاديميًا – في هذه المرحلة، فإنه يقع على عاتقهم مسؤولية كبرى تتمثل في استخدام استراتيجيات تدريس مثيرة وفعَّالة تناسب خصائص تلاميذهم وتراعي الفروق الفردية فيما بينهم وخصوصًا عند تدريس القراءة، إذ أنها المادة الأكثر حساسية في المرحلة الابتدائية ككل، ويتوقف على إتقانها نجاح التلاميذ في مسيرتهم الأكاديمية بشكل كامل (السردية، 2013). وعليه، استشعر الباحثان عدم وضوح دور معلِّمي الصفوف الأولية في تدريسهم مهارات القراءة بشكل منظم، ودقيق، ومتدرج مبني على نتائج الأبحاث العلمية (السويفي، 2017؛ جابر، وشعبان، والسيد، 2014). كما لاحظ الباحثان بعض الفجوات المهارية في القراءة عند بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية، فضلًا عن تضخم أعداد التلاميذ المحالين لغرف المصادر سنويًا سواء محليًا أو دوليًا (الزارع والحسيني، 2019)، ومن هنا انبثقت مشكلة هذه الدراسة.

أسئلة الدراسة

1- ما هي آراء معلمي التعليم العام حول أبرز ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة (الوعي الصوتي، وترميز الأصوات، والطلاقة القرائية، والمفردات، والفهم القرائي) في الصفوف الأولية التي تضم تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والمعرضين لخطرها؟

2- إلى أي مدى تختلف استجابات معلّمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة في الصفوف الأولية التي تضم تلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها تبعًا للصف الذي يدرسونه (الأول، والثاني، والثالث الابتدائي)؟

3- إلى أي مدى تختلف استجابات معلّمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة في الصفوف الأولية التي تضم تلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها تبعًا لتخصصاتهم العلمية (علوم شرعية، ولغة عربية، وأخرى)؟

4- إلى أي مدى تختلف استجابات معلّمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة في الصفوف الأولية تبعًا لعدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها داخل الصف (من ٢ فأقل ومن ٣ فأكثر)؟

أهداف الدراسة

1. معرفة آراء معلمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة (الوعي الصوتي، وترميز الأصوات، والطلاقة القرائية، والمفردات، والفهم القرائي) في الصفوف الأولية التي تضم تلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها.
2. تقصي الفروق بين آراء معلّمي الصفوف الأولية التي تضم تلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة تبعًا للصف الذي يدرسونه (الأول، والثاني، والثالث الابتدائي).
3. تقصي الفروق بين آراء معلّمي الصفوف الأولية التي تضم تلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة تبعًا لتخصصاتهم العلمية (علوم شرعية، لغة عربية، أخرى).
4. تقصي الفروق بين آراء معلّمي الصفوف الأولية حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة تبعًا لعدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمعرضين لخطرها داخل صفوفهم (من ٢ فأقل، ومن ٣ فأكثر).

أهمية الدراسة

يأمل الباحثان أن تفيد هذه الدراسة التأسيسية أطراف العملية التربوية على جميع المستويات، كونها تلقي الضوء على ما يمارسه معلّمو الصفوف الأولية أثناء تدريس القراءة، ويؤمل

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

أن يُبنى على نتائج هذه الدراسة قرارات من قِبل المعنيين وصناع القرار في المملكة العربية السعودية تسهم في تطوير تدريس مهارات القراءة، كما يُؤمل أن تساعد هذه الدراسة الباحثين المستقبليين في بناء بعض الممارسات التي تساعد في تحسين الممارسات الحالية، مما يسهم في تلبية احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها في صفوف التعليم العام.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: آراء معلّمي الصفوف الأولية حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة في الصفوف التي تحتوي على تلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها.

الحدود البشرية: معلّمو الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية للبنين التي يلحق بها برامج صعوبات التعلُّم في مدينة مكة المكرمة.

الحدود الزمنية: تم جمع البيانات خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2019-2018 م.

مصطلحات الدراسة

مهارات القراءة Reading Skills

تُعرف القراءة بأنها إدراك للرموز المكتوبة، والتعرُّف عليها، والنطق بها، وفهمها، واستيعابها، وترجمتها إلى أفكار واضحة، ثم التفاعل معها (حراحشة، 2007). وفي هذه الدراسة، اعتمد الباحثان في تعريف مهارات القراءة على المكونات الخمسة الرئيسة لها Essential Components of Reading، ويمكن قياس آراء معلّمي الصفوف الأولية حول ممارساتهم أثناء تدريسها من خلال الأداة المصممة لهذا الغرض. أما تعريفات المهارات الخمسة للقراءة، فهي كالآتي:

الوعي الصوتي Phonemic Awareness. يُقصد بالأصوات الوحدات الأصغر لأي لغة متحدثة، والتي تشكل في مجموعها مقاطع صوتية أو كلمات منطوقة. أما الوعي الصوتي فهو القدرة على التركيز، وإنتاج، والتلاعب بالأصوات بحيث يقوم التلميذ بتجزئة اللغة إلى الوحدات الصوتية الأصغر والتعامل معها (Walker & Stevens, 2017).

ترميز الأصوات أو الصوتيات Phonics. يُطلق عليها في الأدب التربوي العربي غالبًا "الصوتيات". ويُقصد بترميز الأصوات أو الصوتيات القدرة على الربط بين أصوات الحروف المنطوقة والرموز البصرية المكتوبة وتوكيد العلاقة فيما بينهما (Walker & Stevens, 2017).

الطلاقة القرائية Reading Fluency. يُقصد بها القدرة على القراءة اللفظية بسرعة ودقة مناسبة وأداء معبر وتفاعل مع معنى النص المقروء (Walker & Stevens, 2017).

المفردات Vocabulary. يُقصد بها القدرة على بناء قاموس مناسب من المفردات لدى التلميذ من خلال استنباط المعنى من المحتوى المقروء، فكلما تطورت هذه المهارة لدى التلميذ كلما كان فهمه للنصوص المقروءة أفضل وأسرع (Walker & Stevens, 2017).

الفهم القرائي Reading Comprehension. يُقصد به العملية التي يستطيع من خلالها التلميذ استخلاص المعنى الكلي للنص المقروء، وبنائه، والتفاعل معه؛ وهي أكثر مهارات القراءة تعقيدًا (Walker & Stevens, 2017).

الصفوف الأولية Primary Grade Levels

ويُقصد بها الصف الأول، والثاني، والثالث الابتدائي في المملكة العربية السعودية. وتتراوح أعمار التلاميذ في الصفوف الأولية من ٦ سنوات إلى ٨ سنوات، ووفقًا لنظام التعليم في المملكة العربية السعودية فإنه يوكل تدريس التلاميذ في الصفوف الأولية لمعلّم الصف ويكون مسؤولًا عن تدريس جميع المقررات الرئيسية فيه.

صعوبات التعلُّم Learning Disabilities

ورد في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (2001) على أن صعوبات التعلُّم هي: اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمَّن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات: الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة، والإملاء، والتعبير، والخط، والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلَّق بالإعاقة الفكرية أو الحسية (السمعية والبصرية) أو غيرها من الإعاقات. ويُعرّف التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم إجرائيًّا بأنهم: التلاميذ الذين لديهم صعوبة في واحدة أو أكثر من مواد التعلُّم الأساسية (القراءة، و/أو الكتابة، و/أو الحساب)، وليسوا مصنفين ضمن أي إعاقة أو يعانون من حرمان بيئي، ويتلقَّون خدمات التربية الخاصة في غرفة المصادر الملحقة بمدارس التعليم العام (خوجه والحسيني، 2019؛ الزارع والحسيني، 2019).

التلاميذ المعرضون لخطر صعوبات التعلُّم Students at Risk for Learning Disabilities

هم التلاميذ الذين يتواجدون في الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية، ولديهم تأخر أكاديمي ملحوظ في مواد التعليم الأساسية (القراءة، و/أو الكتابة، و/أو الحساب)، وقد يكون تأخرهم الأكاديمي عائدًا لأسباب متنوعة كقلة الدعم والاهتمام الأكاديمي من قِبل المدرسة و/أو الأسرة (Bursuck & Damer, 2015; Cortiella & Horowitz, 2014; Alhusayni, 2016)، وغير مصنفين ضمن أي إعاقة، ولا يتلقَّون أي خدمات تربوية خاصة إما بسبب عدم إحالتهم لغرفة المصادر الملحقة بمدارس التعليم العام لعدم وجود تباين حاد يستدعي الإحالة، أو تمت إحالتهم لغرفة المصادر الملحقة بمدارس التعليم العام وتم وضعهم في قوائم الانتظار. وفي الدراسة الحالية، سيقوم معلّمو الصفوف الأولية في التعليم العام بتقدير أعدادهم وتحديد المشكلات الأكاديمية التي يعانون منها.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

الإطار النظري والأدب التربوي السابق

مهارات القراءة

عرِّفت القراءة بأنها عملية عقلية وانفعالية تشتمل تفسير الرموز والرسوم التي يستقبلها التلميذ عن طريق عينيه، وفهم معانيها، وربطها بخبراته السابقة، والخروج باستنتاجات ذات معنى تسهم في تشكيل المفاهيم لديه (شريف وأبو رياش والصافي، 2009). وتبرز أهمية القراءة في كونها وسيلة هامة لإكساب التلاميذ الأخلاق الحميدة، والخبرات المختلفة، والمعارف الخصبة، وزيادة حصيلتهم اللغوية، ورفع تحصيلهم الأكاديمي، ومساعدتهم في إشباع حاجتهم للاتصال بالآخرين، واستكشاف ما هو جديد (السفاسفة، 2011؛ وسعدي وصادقي، 2014؛ وطاهر، 2010). ويتطلب النجاح في تعلُّم القراءة فهمها بشكل عميق ليصل التلميذ إلى مستوى يؤهله للتعامل مع اللغة المكتوبة من حيث المعرفة، والنطق، والفهم، كما يتطلب اكتساب نوعين من المهارات والمعارف: الأول، يتصل بفهم نظام الكتابة للغة، وآخر، يتعلق بفهم اللغة بشكل عام (Torgesen, 1998). وقد أولى المربون اهتمامًا كبيرًا في دراسة مهارات القراءة، إذ تم تقسيمها إلى خمس مهارات ضرورية ومتسلسلة، وهي: الوعي الصوتي، ثم ترميز الأصوات، ثم الطلاقة القرائية، ثم المفردات، وأخيرًا الفهم القرائي (Bursuck & Damer, 2015; Nguyen, 2013). والشكل رقم (١) يستعرض المهارات الخمسة للقراءة ويبين تدرجها بشكل هرمي وبنائي.

شكل 1

هرم يوضح مهارات القراءة بشكل بنائي

أولًا، الوعي الصوتي. يمكن تعريف الوعي الصوتي على أنه قدرة التلميذ على تحديد، وتمييز، الأصوات في لغته الأم (بابلي، 2009). أما مهارة الوعي الصوتي فهي إدراك أن الكلمة مكونة من أصوات، ومقاطع، ويمكن تشكيلها بطرق متداخلة تؤدي إلى إنجاح عملية القراءة في السنة الأولى من التعليم وربما قبل ذلك، إذ أن الوعي الصوتي هو قدرة التلميذ على إصدار الوحدات

الصوتية الأصغر والتعرُّف إليها، والتلاعب بها، وتقسيم الكلمات إلى مقاطعها، والمقاطع إلى أصواتها، بالإضافة إلى قدرته على دمج الأصوات لتكوين الكلمات (خصاونة، والخوالدة، وضمرة، وأبو هواش، 2016). وعليه، فإن الوعي الصوتي يسهِّل على تلاميذ الصفوف الأولية بشكل خاص تعلُّم القراءة (طعيمة، 2008)، وبالتالي يمكن عزو الكثير من المشكلات القرائية التي تظهر لدى التلاميذ في مراحل التعليم الأولى إلى غياب التدريب على مهارة الوعي الصوتي أو عدم التركيز عليها (العشيري، 2017).

وقد برزت أهمية مهارة الوعي الصوتي للتنبؤ بالقدرة على القراءة في السنوات الأولى من المدرسة، وسنوات ما قبل المدرسة (الدليمي والوائلي، 2009). كما أن أهميتها تظهر من خلال العلاقة الوثيقة بينها وبين القدرة القرائية، فالوعي الصوتي هو الأساس الذي تُبنى عليه مهارات القراءة، وفي المقابل يُعدّ من الضروريات الرئيسية للنمو القرائي في مراحل التعليم المبكرة (Tractenberg, 2003). وترجع أهمية تدريس مهارة الوعي الصوتي في الصفوف الأولية إلى أنها تؤهل التلميذ لفهم بناء الكلمات المنطوقة، فيستطيع التلاعب بالوحدات الصوتية؛ لإنتاج وتكوين كلمات جديدة عبر إقامة روابط سليمة مما يدعم الوعي الصوتي من ناحية، وعمليات التجهيز الصوتي من ناحية أخرى (مصطفى، 2018). وإضافةً لما سبق يرى بليفنس (2001) Blevins أن أهمية مهارة الوعي الصوتي تتمثل في كونها تعمل على تطوير مهارات التعرُّف وفك الرموز الصوتية لدى التلاميذ وتعمل على زيادة انتباههم لكل صوت في الكلمة.

ثانيًا، ترميز الأصوات. ويُقصد به معرفة الأصوات التي تتكون منها الحروف والكلمات، والقدرة على فهمها، وإدراك أن الاختلاف بين الأصوات ينتج عنه اختلاف في الرمز الممثل له، وبعبارة أخرى، تعني مهارة ترميز الأصوات بربط الرموز/الحروف المكتوبة بأصواتها المنطوقة (ناجح، 2019)، حيث تهدف إلى دراسة العلاقة بين الأصوات المنطوقة والرموز المكتوبة الممثلة لها. ويتطلب تدريس القراءة معرفة عميقة بالأقسام الصوتية المكونة للكلام، ولكي يتقن التلميذ القراءة بشكل صحيح يجب تدريسه التطابقات بين الحروف المكونة للكلام كتابيًّا وصورها الصوتية أو ما يُدعى بفك الترميز أو تجميع الرموز Decoding؛ فمثلًا، حتى يتعرف التلميذ على الترابط بين الصور الصوتية ورسمها يجب أن يتعلُّم بأن الكلمة مكونة من وحدات صوتية مجزأة (سليمان، 2012). وذلك يؤكد على أهمية دراسة العلاقات الصوتية للرموز البصرية عند تدريس القراءة، إذ يعاني التلاميذ ذوي المشكلات القرائية عمومًا من فهم القواعد الصوتية وربطها بالرموز البصرية المكتوبة (أبو نيان، 2014).

ويظهر من خلال استعراض مهارة ترميز الأصوات بأن إتقانها من قِبل التلاميذ يعتمد على مهارة الوعي الصوتي، الأمر الذي يزيد من أعداد التلاميذ المحالين لغرف المصادر الخاصة ويفاقم

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

مشكلة التلاميذ ذوي الصعوبات في القراءة والمعرضين لخطرها (رجب، 2007). وعليه، فإنه من المؤكد أن تدريس التلاميذ مهارة ترميز الأصوات له تأثير كبير في تحسين القراءة لديهم. إذ سيكونون قادرين على ملاحظة وفهم العلاقة بين الحروف المكتوبة وأصواتها المنطوقة، أي أنهم لا يتعلُّمون فقط كيفية النطق الصحيح للحروف، بل نطق الحروف ومزجها لتكوين كلمات ومقاطع مما يُعدّ متطلبًا سابقًا لمهارة الطلاقة (Negari & Ghasemi, 2014). وعليه، فإن أصوات الكلام تختلف عن بعضها اختلافًا وظيفيًّا يؤدي إلى تغيير في المعنى كما أن ترميز الأصوات لا يتصف باستقرار على حالة واحدة بل إنه يتغير بتغير الصوت ورمزه من بنية الكلمة بل أحيانًا قد يتغير صوت الرمز نفسه تبعًا لتغير موقعه في الكلمة.

ثالثًا، الطلاقة القرائية. يُقصد بها قدرة التلميذ على القراءة اللفظية/الجهرية بدقة، وبسرعة، وعفوية، وكفاءة، وتفاعل أو تعبير مناسب لمعنى النص المقروء (Griffith & Rasinski, 2009). وتتم من خلال التعرُّف الآلي للرموز اللغوية البصرية، والربط بينها لتكوين جمل، والربط بين الجمل، وهكذا (Rasinski & Faweett, 2008). وتُعدّ مهارة الطلاقة القرائية البعد الأهم في القراءة اللفظية/الجهرية، أو بصورة أدق تُعدّ أهم مظاهر إتقان التلاميذ لها، ويمكن قياسها من خلال محكين، وهما: (أ) دقة القراءة Accuracy و(ب) معدل القراءة Rate. وتكمن أهمية التركيز عليها في كون التلاميذ يتعرفون على الكلمات، والجمل، والعبارات، والنطق بها نطقًا معبرًا وسلسًا، وبسرعة معقولة. وعليه، بقي أن نؤكد على أن مهارتي الطلاقة القرائية والمفردات -تحديدًا- يمكن أن يتبادلان المواقع في الهرم الموضح بالشكل رقم (١) خصوصًا إذا توفرت مبررات علمية، وعملية، ولغوية تدعم مثل هذا الإجراء.

يرى سشوانينفلوقل وروستون Schwanenflugel and Ruston (2008) أن الطلاقة القرائية تُعدّ من الأهداف التي يجب على معلّمي الصفوف الأولية التركيز عليها، إذ أن التلاميذ بحاجة لممارسة القراءة بشكل سريع، ودقيق، مع تفاعل وأداء معبر للنص المقروء. وتشتمل الطلاقة القرائية على مهارات فرعية أو جزئية تُعدّ ضرورية لإتقانها. وعليه، من المؤشرات المهمة للطلاقة القرائية عند التلاميذ أن يقوموا بانتقاء ما يقرؤونه، ويقرؤون باستقلالية، وتتصف قراءتهم بالسرعة والدقة المناسبة، بالإضافة إلى قدرتهم على مراقبة أدائهم وتفاعلهم مع النص في أثناء القراءة (Booth & David, 1998). ومن الجدير بالذكر أنه يجب التركيز على علاقات الرموز المكتوبة وظيفيًّا سواء كأحرف أو كلمات أو جمل عند إكساب مهارة الطلاقة القرائية للتلاميذ. فمثلًا، عند تدريس مهارة الطلاقة القرائية، يتم تدريب التلاميذ عبر مجموعات من الكلمات عديمة المعنى (Bursuck & Damer, 2015).

رابعًا، المفردات. يُقصد بالمفردة مجموعة الأصوات التي تُكوِّن وحدة كاملة مستقلة دالة بمفردها على معنى محدد، ويمكن إفرادها بالنطق، أو حذفها، أو إدخالها، أو استبدالها في أثناء الكلام

(Spratt, et al., 2013). ومن خلال مهارة المفردات يقوم التلميذ ببناء قاموسه الخاص به الذي يتضمن طيفًا واسعًا من المفردات وذلك من خلال التدريس المباشر أو عن طريق استنباط معاني المفردات عبر المحتوى القرائي. ويُعدّ الخلل في اكتساب مهارة المفردات من العوامل التي تسهم في تفاقم المشكلات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فمن السهل عليهم استنباط أو تخمين معاني المفردات من خلال المحتوى القرائي إذا كان عدد المفردات الجديدة أو غير المألوفة قليلًا قياسًا بعدد المفردات المألوفة في النص المقروء. ولا شك بأن عدد الكلمات الجديدة أو غير المألوفة يؤثر بشكل كبير في مهارات قرائية أخرى مثل الطلاقة القرائية والفهم القرائي (Wendling & Mather, 2009).

ومما تقدم، يمكن القول بأن مصادر اكتساب المفردات تتنوع تبعًا للنشاط اللغوي الذي يتلقاه التلميذ في سياقه الاجتماعي والتربوي، وهذا التنوع يجعل معرفته بالمفردات أكثر عمقًا وإبداعًا من خلال اشتماله على مستويات فهم متعددة ومتدرجة لا تقتصر – فقط – على المستوى السطحي لمعاني المفردات (السويفي، 2018). وعليه، فإن التلاميذ الذي يعانون من فقر واضح وحاد في المفردات، سيعانون كثيرًا في تحصيلهم الأكاديمي لاحقًا، نظرًا إلى تأثير ذلك على استيعابهم القرائي، وتزداد تلك الخطورة مع تقدمهم في السلم الأكاديمي، إذ يزداد تعرضهم لنصوص ومفردات جديدة مما يحد من استيعابهم للنصوص التي يقرؤنها أو يتعرضون لها، فالتلميذ الذي يدخل المدرسة بعدد محدود من المفردات سيكون أكثر احتمالية في التأخر القرائي. وعليه، فإن تقويم التلاميذ من خلال مدى معرفتهم للمفردات أمر في غاية الأهمية، فاستيعاب الأفكار العامة للنصوص المدرسية يتطلب معرفة مسبقة بالمفردات أو على الأقل إتقان مهارة استنباط معانيها أثناء القراءة (الطبال، 2007).

خامسًا، الفهم القرائي. يُعتبر الهدف الأسمى للقراءة والمهارة التي تتطلب إتقان جميع المهارات السابقة قبل البدء بتنميتها والتركيز عليها. وعليه، فإن أهمية مهارة الفهم القرائي تنبع من أن التلاميذ ليسوا بحاجة إلى القراءة كعملية آلية فحسب، بل إلى الفهم والإسهام في إعادة بناء النص المقروء. فالتلميذ الذي لديه مهارة جيدة في الفهم القرائي سيتكون لديه بطبيعة الحال مهارات اتصال جيدة تتمثل في القدرة على قراءة الكتب، والروايات، وغيرها، كذلك القدرة على فهم وتذكر ما يُقرأ، بالإضافة إلى القدرة على التواصل بشكل فعّال مع ما يتم تعلُّمه من خلال القراءة، وأيضًا القدرة على إعطاء النص المقروء معاني أكثر عمقًا وتشعبًا (يونس، 2007). ويمكن تعريف الفهم القرائي بأنه وعي التلميذ بما يقوم بقراءته من خلال التنبؤ بمعاني النصوص، وتفسيرها تفسيرًا صحيحًا، وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية، وتنظيمها، وتلخيصها، وتقويمها، وإصدار أحكام موضوعية تجاهها وتطبيق ما تم قراءته في مواقف حياتية أخرى مختلفة ومتنوعة (Elkind, et al., 1993).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

ونظرًا إلى كون مهارة الفهم القرائي تُعدّ الأكثر تعقيدًا من بين مهارات القراءة الأخرى، لكونها تعتمد على جميع المهارات السابقة، فضلًا عن كونها تشتمل بذاتها على عدد من المهارات الفرعية التي يجب على التلميذ إتقانها أو بعض العمليات التي يجب عليه القيام بها، ومن ضمنها: (أ) الإدراك الحسي Perception وتعني ترميز الرسالة المقروءة، وتحويلها إلى ألفاظ، وتخزينها في الذاكرة، ثم (ب) تمثيل المعنى Parsing وتعني البحث في الذاكرة عن معانٍ تماثل الألفاظ المقروءة، وأخيرًا (ج) الاستخدام أو التوظيف Utilization وتعني ربط معاني النصوص المقروءة بالخبرات السابقة (Cilakjani & Ahmadi, 2011). وتعود أهمية تنمية مهارات الفهم القرائي إلى عدة أسباب، ومنها: (أ) الارتقاء بلغة التلاميذ وتزويدهم بأفكار ومعلومات مفيدة، و(ب) إكساب التلاميذ مهارات النقد الموضوعي، و(ج) تنمية القدرة على التنبؤ والنقد من خلال ما يقرؤونه من نصوص (حافظ، 2008).

تدريس مهارات القراءة

مما تقدم، يتضح بأن إتقان التلاميذ القراءة بشكل عام يتطلب إتقانهم لمهاراتها الخمسة، أي لا بد أن يتقن التلاميذ مهارة الوعي الصوتي أولًا، ثم ترميز الأصوات، ثم الطلاقة القرائية، ثم المفردات، وصولًا إلى الهدف الرئيسي لعملية القراءة وهو الفهم القرائي. وعليه، بقي أن نؤكد على أن هنالك أعمار ومراحل حرجة يجب أن يكتسب فيها التلميذ كل مهارة من مهارات القراءة، وتتفاوت الفترات التي يكتسب فيها التلاميذ لمهارات القراءة تبعًا لبعض المتغيرات مثل الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي للأسرة، ومدى ثراء بيئة التلميذ بالمثيرات اللغوية. فمثلًا، قد يأتي بعض التلاميذ إلى الصف الأول وهم متقنين لمهارة الوعي الصوتي وترميز الأصوات ولديهم حصيلة تفوق أقرانهم من المفردات في حين يأتي البعض الآخر وهو لم يتعرض في السابق لأي خبرة تعلُّم سابقة فيما يخص القراءة مما يحتم على معلّميهم البدء بإكسابهم مهارة الوعي الصوتي لكي يستطيعوا الأداء بمستوى يقارب أقرانهم في الصف.

وبناءً على ما تقدم، يمكن القول بأنه – في بعض الحالات – يتم بعمر ٤ سنوات البدء بتدريس مهارة الوعي الصوتي ثم ترميز الأصوات للتلاميذ في مرحلة ما قبل المدرسة، والبعض الآخر يأتون إلى الصف الأول من دون أي خبرات تعلُّم سابقة، مما يستلزم التدرج في إكسابهم مهارات القراءة بشكل متسلسل، في حين يجب أن يتم التركيز على إكساب التلاميذ مهارة ترميز الأصوات مع بداية الصف الثاني ليستمر مع بعض التلاميذ إلى نهاية الفصل الأول من الصف الثالث. فيما نسبة من تلاميذ الصف الثاني قد لا يزالون يتلقون برامج تربوية تستهدف إكسابهم مهارات الوعي الصوتي، مما يجعل مهمة المعلّمين هي جسر الهوة وتقليل الفروقات بين التلاميذ، ومحاولة تسريع المراحل لتجنب ضياع هذه الفترات العمرية الحرجة. بينما يتم التركيز على البدء بتدريس مهارة المفردات ثم الطلاقة القرائية ثم الفهم القرائي مع بداية الصف الثالث لدى غالبية التلاميذ. وعليه فإن الهدف والمتوقع من كل التلاميذ هو الانتقال من مرحلة تعلُّم القراءة إلى مرحلة القراءة للتعلُّم مع نهاية الصف الثالث الابتدائي (Alhusayni, 2016). والشكل رقم (2) يشرح المراحل الدراسية التي يتم فيها تدريس مهارات القراءة.

شكل 2

المراحل الدراسية التي يتم فها تدريس مهارات القراءة

صعوبات التعلُّم

تُعدّ صعوبات التعلُّم من أكثر فئات التربية الخاصة إثارة للجدل عالميًّا؛ نظرًا إلى ضبابية المصطلحات المستخدمة في تعريفاتها، وكثرة التخصصات التي تتناولها (الظاهر، 2010). وعلى الرغم من اختلافات العلماء في الاتفاق على تعريف موحد لصعوبات التعلُّم إلا أن التعريف الوارد في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) Individual with Disabilities Educational Improvement Act الذي تبنته الحكومة الفيدرالية الأمريكية في عام 2004 حظي بالاهتمام، إذ ورد فيه بأنها: اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والذي يظهر على شكل نقص في القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية الأساسية، ويتضمن هذا المصطلح الإعاقات الإدراكية، وإصابات الدماغ، والخلل الدماغي البسيط، والدسلكسيا، والحبسة الكلامية النمائية، على أن لا تكون مشكلات التعلُّم ناتجة عن أي من الإعاقات السمعية، أو البصرية، أو الحركية، أو العقلية، أو الاضطراب السلوكي والانفعالي، أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي (Yessldyke & Algozzine, 2006).

وتتراوح نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم بين 3-7% (متولي، 2016). فهي إذًا أكبر فئات التربية الخاصة وتصنف بأنها ضمن الإعاقات واسعة الانتشار High-incidence Disabilities وعليه، أكد ليرنير (2003) Learner بأن الإحصائيات العالمية تفيد بأن نسبة الأفراد الذين يعانون من الصعوبات التعلُّميّة قد تصل من 20-30%، إذ يعتمد ذلك على نوعية وشمولية أدوات وطرق التشخيص، إضافة إلى القرارات المتعلقة بمدى شدة أو بساطة الإعاقة. فإذا كانت

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

المعايير المستخدمة دقيقة ومتعددة وشاملة ورسمية، مثل: الفحوصات الطبية، والعصبية، والنفسية، والأكاديمية، وغيرها، فإن ذلك يقلل بشكل ملموس من نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها، ومن جهة أخرى يمكن لتلك النسبة أن ترتفع بشكل ملحوظ عندما يتم تشخيص هؤلاء التلاميذ باستخدام الطرق غير الرسمية.

وفيما يخص تصنيف صعوبات التعلم فلا يزال تصنيف صموئيل كيرك Samuel Kirk يحظى بقبول كبير في أوساط الباحثين والممارسين، حيث صنَّفها إلى صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. وتتمثل صعوبات التعلُّم النمائية في الصعوبات المتعلقة بنمو القدرات المعرفية كالانتباه، والإدراك، والتفكير، والتذكر، وحل المشكلات (صابر، 2016). بينما صعوبات التعلُّم الأكاديمية هي انعكاس للصعوبات النمائية على المجال الأكاديمي، وتظهر على شكل صعوبات القراءة Dyslexia، وصعوبات الكتابة Dysgraphia، وصعوبات الرياضيات Dyscalculia. وعليه، فإن صعوبات التعلُّم الأكاديمية تُعدّ نتيجة لصعوبات التعلُّم النمائية، أي أن صعوبات التعلُّم النمائية تؤثر على اكتساب مهارات التعلُّم بعد دخول المدرسة (خوجه والحسيني، 2019؛ النوبي، 2011). ويوضح الشكل رقم (3) العلاقة بين صعوبات التعلُّم النمائية والأكاديمية.

شكل 3

العلاقة بين صعوبات التعلُّم النمائية والأكاديمية

صعوبات القراءة

تُعرَّف صعوبة القراءة بأنها قصور في القدرة على القراءة بالمستوى الذي يتناسب مع ذكاء التلميذ ومستوى أداء التلاميذ المناظرين له بالعمر بغض النظر عن جودة فرص التعلُّم المقدمة (الشيزاوي، 2016). فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في القراءة والمعرضين لخطرها لديهم قصور في مهارات التعرُّف السريع على الكلمة، ومهارات فهم المقروء، وذلك بسبب قصور عمليات بناء/تكوين خزينتهم اللغوية الذي يظهر عبر قصورهم في مهارات تفكيك الرموز أو جمعها. وتتعدد مظاهر صعوبات القراءة التي من أهمها: (أ) حذف أو إضافة بعض مقاطع الكلمات أو جزء من الكلمة،

و(ب) إبدال بعض الكلمات بأخرى تحمل معناها، و(ج) إعادة أو تكرار بعض الكلمات في الجملة الواحدة، وكذلك (د) قلب الأحرف وتبديلها كما لو يراها في المرآة، و(هـ) بالإضافة إلى صعوبة في تتبع مكان الوصول عند القراءة (بطرس، 2011).

الدراسات السابقة

على الرغم من كون الدراسة الحالية حديثة في مجالها خصوصًا في البيئة السعودية على حد علم الباحثين، فقد وجد الباحثان مجموعة من الدراسات القريبة في موضوعاتها أو إجراءاتها من الدراسة الحالية، إذ يصنفانها إلى: (أ) دراسات اشتملت نسبيًّا على جميع مهارات القراءة، و(ب) دراسات تناولت بشكل نسبي مهاراتي الوعي الصوتي وترميز الأصوات، و(ج) دراسات اقتصرت على مهارة الطلاقة القرائية، و(د) دراسات تناولت بشكل نسبي المفردات والفهم القرائي.

بدايةً، من أهم الدراسات التي اشتملت على جميع مهارات القراءة، الدراسة الوصفية التي أجرتها أخميس (2015) وهدفت من خلالها إلى تقصي درجة ممارسات معلّمي الصف الأول الابتدائي للتدريس الفعّال للقراءة في منطقة لواء القويسمة بالأردن، إذ اشتملت عينة الدراسة على 50 معلّمًا ومعلّمة، وقد قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة اشتملت على المهارات الخمسة للقراءة، وأظهرت النتائج بأن ممارسة المعلّمين للمهارات للقراءة في جميع المجالات كانت مرتفعة، إذ جاءت على الترتيب التالي (ترميز الأصوات، ثم المفردات، ثم الوعي الصوتي، ثم الطلاقة، وأخيرًا الفهم القرائي)، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلّمي الصف الأول الابتدائي للتدريس الفعَّال للقراءة تبعًا لجنس المعلم أو عدد التلاميذ في الصف.

وفي السياق ذاته، أجرت الكساسبة (2016) دراسة وصفية هدفت إلى التعرُّف إلى الصعوبات التي تواجه معلمات الصفوف الأولية في تدريس مهارات القراءة والكتابة في منطقة الكرك بالأردن، إذ اشتملت عينة الدراسة على 110 معلمة، وقد استخدمت الباحثة استبانة تكونت من 60 فقرة، وأثبتت النتائج بأن الصعوبات التي تعيق المعلمات في تدريس مهارات القراءة والكتابة جاءت على النحو التالي: أولًا الصعوبات الخاصة بالوسائل التعليمية، تلتها الصعوبات الخاصة بالتلميذ، ثم الصعوبات الخاصة بالمعلّم، ثم الصعوبات الخاصة بالأهداف التدريسية، وأخيرًا الصعوبات الخاصة بالمحتوى الدراسي، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى أثر الخبرة التدريسية لصالح المعلمات اللواتي خبرتهن أكثر من 10 سنوات.

وفي المقابل، أُجريت بعض الدراسات التي تناولت مهارتيْ الوعي الصوتي وترميز الأصوات، ومن أهمها دراسة سالم (2020) التي هدفت إلى تحديد فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القراءة تحديدًا، حيث تكومن عينة الدراسة من 36 تلميذًا، وقد أشارت النتائج إلى أن التدريب على مهارة

الوعي الصوتي كانت ذات فعالية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة الدراسة. كذلك دراسة تحليل محتوى التي قامت بها آل تويم (2015) والتي هدفت إلى التعرُّف إلى مدى تضمين أنشطة تنمية مهارات الوعي الصوتي في كتاب "لغتي" بأجزائه المقررة على تلاميذ الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن جملة من النتائج أهمها أن 88% من مجموع الأنشطة المتفق عليها في تنمية الوعي الصوتي غير متضمنة في كتاب لغتي. وفي سياق مشابه، أجرت عبد العال (2017) دراسة وصفية هدفت إلى الكشف عن ممارسة معلّمي الصف الأول الابتدائي لمهارات الوعي الصوتي وعلاقتها باللغة الشفهية والكتابية لدى طلبتهم، إذ اشتملت عينة الدراسة على 80 معلمًا ومعلمة، وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة معلّمي الصف الأول الابتدائي لمهارات الوعي الصوتي تُعزى إلى المعلمات. كما أجرى زهير (2017) دراسة وصفية هدفت إلى معرفة دور الوعي الصوتي في تدريس واستيعاب مهارات القراءة، إذ كانت عينة الدراسة مكونة من 100 تلميذ في المرحلة الابتدائية والذين تتراوح أعمارهم ما بين 9-11 سنة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين الوعي الصوتي والفهم القرائي.

وفي المقابل، كان هنالك مجموعة من الدراسات التي اقتصرت على مهارة الطلاقة القرائية، وكان من أهمها دراسة سليمان (2015) إذ أجرى دراسة شبه تجريبية هدفت إلى التحقق من فاعلية التدريب على استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، واشتملت عينة الدراسة على 80 تلميذًا وتلميذة من الصف الرابع الابتدائي، وقد أسفرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية تحليل الخصائص الدلالية، وقراءة الكورال الجماعية، والقراءة المتكررة في زيادة الطلاقة القرائية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم. وفي سياق مشابه، أجرت الشيزاوي (2016) دراسة تجريبية هدفت إلى التعرُّف على مستوى الطلاقة القرائية لدى التلميذات المدرجات في برنامج صعوبات التعلُّم والتأكد من فاعلية البرنامج المقترح لتحسين مهارات الطلاقة القرائية، واشتملت عينة الدراسة على 22 تلميذة في الصف الخامس والسادس الابتدائي موزعة على مجموعتين، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي لمهارات الطلاقة القرائية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي سياق مختلف، أجريت دراسة تناولت الفهم القرائي مع تركيز طفيف على مهارة المفردات، وهي الدراسة التجريبية التي أجراها الخوالدة (2012) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة الابتدائية في الأردن، واشتملت عينة الدراسة على 30 تلميذة تم تقسيمهم عشوائيًّا إلى مجموعتين، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تُعزى إلى أثر البرنامج في تحسين الفهم القرائي.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة وجود اهتمام محدود نسبيًّا في عالمنا العربي بدراسة مهارات القراءة، إذ تناولت دراستان فقط مدى استخدام المعلّمين والمعلمات للممارسات الفعَّالة في تدريس مهارات القراءة (أخميس، 2011)، أو حصر أهم المعيقات التي تواجههم في أثناء تدريسهم لها (الكساسبة، 2016). فيما ركزت دراسات أخرى على مهارتيْ الوعي الصوتي وترميز الأصوات من خلال دراسة علاقتهما باللغة الشفهية (عبد العال، 2017)، أو دراسة واقع تضمين كتاب "لغتي" لأنشطة تنمي مهارات الوعي الصوتي (آل تويم، 2015)، أو دراسة دور الوعي الصوتي في تدريس مهارات القراءة (زهير، 2017)، كذلك دراسة فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة (سالم، 2020). كما ركزت دراسات على مهارة الطلاقة القرائية خلال دراسة فاعلية التدريب على استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية (سليمان، 2015؛ الشيزاوي، 2016). بينما ركزت دراسة (الخوالدة، 2012) على استخدام برامج تدريبية لتطوير مهارتيْ المفردات والفهم القرائي.

وعليه، يظهر التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة بأنها جميعًا حاولت التركيز على بعض أو كل مهارات القراءة التي يجب أن تحظى باهتمام كبير من قِبل معلّمي مرحلة الصفوف الأولية التي يجب على التلاميذ إتقانها للتحول إلى قراء جيدين. إلا أن الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات السابقة في كونها تناولت آراء معلمي الصفوف الأولية التي تحتوي على تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والمعرضين لخطرها حول ممارساتهم أثناء تدريس المهارات الخمسة للقراءة، ويؤمل أن تثير هذه الإضافة الجدل العلمي وتفتح الباب لمزيد من الأبحاث التي تستهدف التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلُّم. كما تميزت هذه الدراسة كونها تناولت متغيرات لم يتم التطرق لها سابقًا مثل: متغير (أ) التخصص العلمي لمعلّمي الصفوف الأولية، إذ يكتنف الغموض دور هذا المتغير في واقع تدريس مهارات القراءة، ومتغير (ب) عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها الذين يتواجدون في صفوف المعلّمين الذين تم الحصول على استجاباتهم.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع البيانات بواقعية (عبيدات، وعدس، وكايد، 2007)، إذ إنه الأكثر ملاءمة مع طبيعة الدراسة وأهدافها ولما فيه من مميزات، إذ إنه يسمح بوصف النتائج بدقة، كما أنه يسمح بكشف جوانب الدراسة وتحديد العلاقات بين عناصرها من خلال جمع البيانات والمعلومات ومن ثم تحليلها وتفسيرها للوصول إلى التعميمات المقبولة.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدِّراسة من معلّمي الصفوف الأولية في مدارس البنين الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمدينة مكة المكرمة، وقد كان العدد التقريبي لمجتمع الدراسة 500 معلّم، إذ يبلغ عدد المدارس 59 مدرسة، في كل واحدة منها من 7 إلى 9 معلّمين للصفوف الأولية. وبحسب السجلات المدرسية واستجابات المعلمين بلغ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل صف تقريبًا من صفر إلى 2، بينما بلغ التلاميذ المشتبه في أنهم من المعرضين لخطر صعوبات التعلم من 2 إلى 5 تلاميذ في كل صف.

عينة الدراسة

تم اختيار عيِّنة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائية، إذ إنها الطريقة الأنسب لاختيار عينة الدراسة من مناطق مختلفة ضمن مجتمع الدارسة دون تحيز من قِبل الباحثين. فقد تم تقسيم المدارس التي تتواجد بها العيِّنة وفقًا لمكاتب مدينة مكة المكرمة التعليمية، وهي: الغرب، والشرق، والشمال، والجنوب، والوسط. وعليه، فقط تم اختيار . وبشكل عشوائي . مدرسة من كل مكتب تعليمي، وبلغ عدد أفراد العيِّنة 39 معلّمًا للصفوف الأولية، وفي الجدول رقم (1) يظهر وصف تفصيلي لعيِّنة الدراسة وفقًا لمتغيراتها المستقلة.

جدول 1

وصف تفصيلي لعينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها المستقلة

المتغير المستقل	فئات المتغير	عدد أفراد العينة
التخصصات العلمية	علوم شرعية	13
	لغة عربية	19
	أخرى	7
الصفوف الدراسية	الأول الابتدائي	13
	الثاني الابتدائي	14
	الثالث الابتدائي	12
عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم والمعرضين لخطرها داخل الصف	من ٢ فأقل	23
	من ٣ فأكثر	16
المجموع الكلي لأفراد العينة		39

أداة الدراسة

تم تصميم استبانة تتضمن 29 فقرة على مدرج لكيرت الخماسي (دائمًا، وغالبًا، وأحيانًا، ونادرًا، وأبدًا)، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري المرتبط بموضوع الدراسة الحالية (Bursuck & Damer, 2015; Walker, & Stevens, 2017; Wendling & Mather, 2009)، حيث تتضمن الاستبانة المحاور التالية: الوعي الصوتي 7 فقرات، وترميز الأصوات 5 فقرات، والمفردات 8 فقرات، والطلاقة القرائية 4 فقرات، والفهم القرائي 5 فقرات. كما تتضمن قسمًا خاصًا بالمتغيرات

المستقلة للدراسة، وهي: التخصصات العلمية للمعلّمين، والصفوف التي يدرسونها، وعدد التلاميذ المصنفين بأنهم من ذوي صعوبات التعلُّم في صفوفهم ويتلقون خدمات خاصة في غرفة المصادر والمشتبه في أنهم من المعرضين لخطرها ولا يتلقون أي خدمات خاصة في غرفة المصادر.

الصدق والثبات

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام الصدق الظاهري من خلال تحكيمها من قبل 11 من الخبراء. كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لها، والجدول رقم (2) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما يوضح الجدول رقم (3) مؤشرات الاتساق الداخلي للأبعاد ككل. كما تم أيضًا التحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يبين مؤشرات الثبات.

جدول 2

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

البعد	العبارة	معامل الارتباط
الوعي الصوتي	1- أقوم بتدريب تلاميذي على أصوات الحروف بشكل منفصل قبل قراءة الكلمات مثل: د/ر/س.	0.75**
	2- أحدد لتلاميذي الأصوات الساكنة في الكلمات المختلفة مثل: بيت وبنت.	0.72**
	3- أطلب من التلاميذ الإتيان بكلمات جديدة بعد تدريسه لأصوات حروفها.	0.58**
	4- أحلل للتلاميذ الكلمات إلى أصوات فردية مثل ذهب .....> ذ/ه/ب.	0.87**
	5- أدرب تلاميذي على الإضافة للصوت الذي تم تعلمه؛ لإيجاد كلمات جديدة وذات معنى، مثل: لعب.....> معلب.	0.76**
	6- أدرب تلاميذي على حذف الأصوات لإيجاد كلمات جديدة وذات معنى، مثل: بابا...>، مهر...>، هر.	0.84**
	7- أدرب تلاميذي على تبديل الأصوات للإتيان بكلمات جيدة وذات معنى، مثل: قام، قال.	0.76**
ترميز الأصوات	1- أدرس تلاميذي على ربط الرموز البصرية للحروف وأصواتها، مثل: الأصوات الصوتية /د/وغير الصوتية/ت/voiced and unvoiced.	0.77**
	2- أدرس تلاميذي على رموز الحرف البصرية وأصواتها، مثل: /ش/و/س.	0.86**
	3- أدرس تلاميذي على الأصوات ورموزها البصرية من خلال تدريس الكلمة (صوت، ثم مقطع، ثم كلمة).	0.82**
	4- أدرب تلاميذي على تمييز الأصوات المتشابهة بين الكلمات، مثل: باب...> ناب.	0.89**
	5- أساعد تلاميذي على التمييز بين المقاطع القصيرة، مثل :/د/ذ/ر والمقاطع الطويلة في الكلمة مثل: دار، دور، داري.	0.66**
المفردات	1- أشرح لتلاميذي الكلمات ومعانيها بشكل مركز ودقيق وبدلالات مصورة.	0.59**
	2- أقوم بتدريس تلاميذي الكلمات وأضدادها لتنمية محصولهم اللغوي.	0.54**
	3- أشجع تلاميذي على قراءة الكلمات الجديدة التي مرت أصواتها عليهم سابقاً لنقل أثر التعلم.	0.52**
	4- أطلب من تلاميذي قراءة الكلمات الجديدة التي تعلموها مؤخراً في جمل مفيدة.	0.62**
	5- أستخدم مع تلاميذي أنشطة وتقنيات تعليمية عديدة لتعزيز نمو المفردات لديهم.	0.66**

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

البعد	العبارة	معامل الارتباط
	6- أدرب تلاميذي على تهجئة الحروف المكونة للكمات وأصواتها من حيث بدايتها ووسطها ونهايتها.	**0.70
	7- أساعد تلاميذي للتعرف على الكلمات الجديدة كوضعها في لون أو حجم مغاير لباقي الجملة أو النص أو عرضها كصورة	**0.69
	8- أدرب تلاميذي على قراءة الكلمات التي ليس لها معنى مثل (ساشا- جمق- ثعر).	**0.69
الطلاقة القرائية	1- أدرب تلاميذي على القراءة السريعة من خلال تمارين الطلاقة القرائية المرتبطة بالوقت أو استراتيجية التعرف السريع على الكلمة.	**0.82
	2- أشجع تلاميذي على القراءة بطلاقة سواء بشكل جماعي أو فردي أو حتى في مجموعات صغيرة.	**0.77
	3- أشجع تلاميذي على إعادة قراءة النص والتدرب عليه أكثر من مرة.	**0.56
	4- أتأكد من قراءة تلاميذي للجملة أو النص بطلاقة حسب المستوى القرائي لكل واحد منهم.	**0.65
الفهم القرائي	1- أشجع تلاميذي على بناء خلفية معرفية؛ ليصبحوا قراء جيدين في قراءتهم اليومية، من خلال المشاركة في الإذاعة المدرسية والقراءة الجهرية في الصف الدراسي والقراءة في الرحلات المدرسية، وتلخيص القصص وغيرها.	**0.75
	2- أستخدم مع تلاميذي وسائل اتصال مناسبة للقراءة بصوت عال لمساعدتهم على فهم المادة المسموعة.	**0.74
	3- أعمل على إيجاد علاقات مع تلاميذي من خلال قراءة القصص ومتابعة الأحداث اليومية.	**0.69
	4- أشجع تلاميذي على القراءة الصامتة للقصص والنصوص في المنهج وسؤالهم فيها.	**0.73
	5- أشجع تلاميذي على المناقشة وطرح الأسئلة والإجابة عنها بشكل دوري سواء جماعياً أو فردياً.	**0.62

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل * دالة عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل

جدول 3

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

البعد	معامل الارتباط
الوعي الصوتي	0.89
ترميز الأصوات	0.83
الطلاقة القرائية	0.71
المفردات	0.80
الفهم القرائي	0.59

جدول 4

معاملات ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	كرونباخ ألفا
الوعي الصوتي	0.58
ترميز الأصوات	0.87
الطلاقة القرائية	0.64
المفردات	0.67
الفهم القرائي	0.75
الثبات العام لأداة الدراسة	0.91

نتائج الدراسة

السؤال البحثي الأول، ما آراء معلمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة (الوعي الصوتي، وترميز الأصوات، والطلاقة القرائية، والمفردات، والفهم القرائي) في الصفوف الأولية التي تضم تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والمعرضين لخطرها؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد العيِّنة. ويلخص الجدول رقم (5) النتائج مرتبة تنازليًّا.

جدول 5

ترتيب مهارات القراءة بحسب استجابات عينة الدارسة

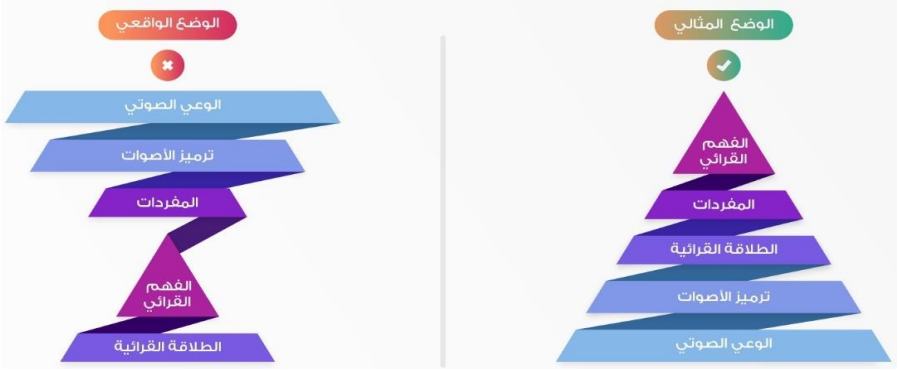
مهارات القراءة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الوعي الصوتي	4.02	0.79	5
ترميز الأصوات	4.18	0.77	4
الطلاقة القرائية	4.65	0.50	1
المفردات	4.39	0.45	3
الفهم القرائي	4.52	0.48	2

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (5) يتبين بأن معلّمي الصفوف الأولية يركزون بشكل أكبر – أثناء تدريسهم للقراءة – على مهارة الطلاقة القرائية، ثم الفهم القرائي، ثم المفردات، ثم ترميز الأصوات، وأخيرًا مهارات الوعي الصوتي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بواقعية، إذ إن معلّمي التعليم العام سواء بسوء فهمهم، أو لضعف تدريبهم، أو لقلة خبراتهم لا يركزون على مهارات القراءة بشكل بنائي ومتسلسل وهذا مؤشر غير جيد، وذلك لأن الوعي الصوتي هو أول مهارة يجب أن يتقنها التلميذ في تدريس القراءة وهو أساس مهارات القراءة، تليه مهارة ترميز الأصوات، ثم مهارة المفردات، ثم مهارة الطلاقة القرائية، ثم مهارة الفهم القرائي. وعليه، فإن عدم تركيز معلّمي الصفوف الأولية بشكل بنائي ومتسلسل يقود إلى قصور في إتقان التلاميذ للقراءة بشكل عام. والشكل رقم (5) يبين الوضع المثالي لتسلسل مهارات القراءة وواقع تركيز معلّمي الصفوف الأولية في هذه الدراسة عليها.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

شكل 4

تسلسل مهارات القراءة بوضعها المثالي وواقع تركيز معلّمي الصفوف الأولية عليها وفق بيانات الدراسة الحالية



السؤال البحثي الثاني، ما مدى اختلاف آراء معلّمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة في الصفوف الأولية التي تضم تلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها تبعًا للصف الذي يدرسونه (الأول، والثاني، والثالث الابتدائي)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام الاختبار الإحصائي غير المعلمي كروسكال-والاس Kruskal-Wallis للمقارنة بين استجابات أفراد العيِّنة حول آرائهم نحو ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة تبعًا لمتغير الصف الذي يدرِّسونه، والجدول رقم (6) يلخص النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول 6

الفروق في استجابات أفراد العيِّنة تبعًا لمتغير الصف الدراسي الذي يدرِّسونه

مهارات القراءة	الصف الدراسي	العينة	متوسط الرتب	مربع كاي	مستوى الدلالة
الوعي الصوتي	أول ابتدائي	13	24.15	3.75	0.15
	ثاني ابتدائي	14	20.11		
	ثالث ابتدائي	14	15.38		
ترميز الأصوات	أول ابتدائي	13	26.92	10.22	0.01
	ثاني ابتدائي	14	20.04		
	ثالث ابتدائي	12	12.46		
الطلاقة القرائية	أول ابتدائي	13	20.88	3.63	0.16
	ثاني ابتدائي	14	23.14		
	ثالث ابتدائي	12	15.38		
المفردات	أول ابتدائي	13	20.92	0.16	0.92
	ثاني ابتدائي	14	19.89		
	ثالث ابتدائي	12	19.13		
الفهم القرائي	أول ابتدائي	13	16.04	3.72	0.16

مهارات القراءة	الصف الدراسي	العينة	متوسط الرتب	مربع كاي	مستوى الدلالة
	ثاني ابتدائي	14	19.68		
	ثالث ابتدائي	12	24.67		
الدرجة الكلية	أول ابتدائي	13	22.88	2.94	0.23
	ثاني ابتدائي	14	21.25		
	ثالث ابتدائي	12	15.42		

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول رقم (6) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تُعزى إلى متغير الصف الدراسي (الأول، والثاني، والثالث الابتدائي) في استجابات معلّمي الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة (الوعي الصوتي، والطلاقة القرائية، والمفردات، والفهم القرائي، والدرجة الكلية) في صفوفهم التي تحتوي على تلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها. إلا أن النتائج أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الصف الدراسي في مهارة (ترميز الأصوات) لصالح المعلّمين الذين يدرسون الصف الأول الابتدائي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بواقعية، إذ يمكن أن يتم التركيز بشكل أكبر في الصف الأول على مهارتيْ الوعي الصوتي وترميز الأصوات، وفي الصف الثاني على مهارتيْ ترميز الأصوات والمفردات، والصف الثالث على الطلاقة القرائية والفهم القرائي.

السؤال البحثي الثالث، ما مدى اختلاف آراء معلّمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة في الصفوف الأولية التي تضم تلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها تبعًا لتخصصاتهم العلمية (علوم شرعية، ولغة عربية، وأخرى)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام الاختبار الإحصائي غير المعلمي كروسكال-والاس Kruskal-Wallis للمقارنة بين استجابات أفراد العيِّنة حول آرائهم نحو ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة تبعًا لمتغير تخصصاتهم العلمية، والجدول (7) يلخص النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول 7

الفروق في استجابات أفراد العيِّنة تبعًا لمتغير التخصص العلمي

مهارات القراءة	الصف الدراسي	العينة	متوسط الرتب	مربع كاي	مستوى الدلالة
الوعي الصوتي	علوم شرعية	13	19.31	0.17	0.92
	لغة عربية	19	20.76		
	أخرى	7	19.21		
الطلاقة القرائية	علوم شرعية	13	20.12	0.02	0.99
	لغة عربي	19	19.76		
	أخرى	7	20.43		
الطلاقة القرائية	علوم شرعية	13	18.92	0.85	0.62
	لغة عربية	19	21.55		
	أخرى	7	17.79		
المفردات	علوم شرعية	13	20.62	2.34	0.31
	لغة عربية	19	17.66		

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

مهارات القراءة	الصف الدراسي	العينة	متوسط الرتب	مربع كاي	مستوى الدلالة
	أخرى	7	25.21		
الفهم القرائي	علوم شرعية	13	22.85	2.05	0.36
	لغة عربية	19	17.39		
	أخرى	7	21.79		
الدرجة الكلية	علوم شرعية	13	20.73	0.10	0.95
	لغة عربية	19	19.45		
	أخرى	7	20.14		

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول رقم (7) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تُعزى إلى متغير التخصص العلمي (علوم شرعية، ولغة عربية، وأخرى) في استجابات معلّمي الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة (الوعي الصوتي، وترميز الأصوات، والطلاقة القرائية، والمفردات، والفهم القرائي، والدرجة الكلية) في صفوفهم التي تحتوي على تلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها. ويمكن تفسير هذه النتيجة بواقعية، إذ إن معلّمي التعليم العام في الصفوف الأولية مهما اختلفت خلفياتهم الأكاديمية لا يختلفون في مدى تركيزهم على مهارات القراءة. وهذه النتيجة إيجابية إلى حد ما في عدم وجود فروق فيما بينهم بحسب تخصصاتهم العلمية بشرط أن يكون لديهم فهم عميق، وتدريب جيد، وخبرة طويلة في تدريس مهارات القراءة.

السؤال البحثي الرابع، ما مدى اختلاف آراء معلّمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة في الصفوف الأولية تبعًا لعدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها داخل الصف (من 2 فأقل ومن 3 فأكثر)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام الاختبار الإحصائي غير المعلمي مان-وتني Mann-Whitney للمقارنة بين أفراد العيِّنة حول آرائهم نحو ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة تبعًا لمتغير عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها في فصولهم، والجدول رقم (8) يلخص النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول 8

الفروق في استجابات أفراد العيِّنة تبعًا لمتغير عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها في فصولهم

مهارات القراءة	عدد التلاميذ	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الوعي الصوتي	2 فأقل	23	21.20	487.50	156.50	0.43
	3 فأكثر	16	18.28	292.50		
ترميز الأصوات	2 فأقل	23	19.91	458.00	182.00	0.95
	3 فأكثر	16	20.13	322.00		

الطلاقة القرائية	2 فأقل	23	20.87	480.00	164.00	0.54
	3 فأكثر	16	18.75	300.00		
المفردات	2 فأقل	23	21.39	492.00	152.00	0.36
	3 فأكثر	16	18.00	288.00		
الفهم القرائي	2 فأقل	23	21.57	496.00	148.00	0.30
	3 فأكثر	16	17.75	284.00		
الدرجة الكلية	2 فأقل	23	20.72	476.50	167.50	0.64
	3 فأكثر	16	18.97	303.50		

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول رقم (8) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تُعزى إلى متغير عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها في الصف (من 2 فأقل ومن 3 فأكثر) في استجابات معلّمي الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة (الوعي الصوتي، وترميز الأصوات، والطلاقة القرائية، والمفردات، والفهم القرائي، والدرجة الكلية) في صفوفهم. ويمكن تفسير هذه النتيجة بواقعية، إذ إن معلّمي التعليم العام في الصفوف الأولية مهما كان عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها في صفوفهم لا يختلفون في مدى تركيزهم على مهارات القراءة. وهذه النتيجة إيجابية إلى حد ما في عدم وجود فروق فيما بينهم بشرط أن يكون لديهم فهم عميق، وتدريب جيد، وخبرة طويلة في تدريس مهارات القراءة.

مناقشة النتائج

من خلال استعراض نتائج هذه الدراسة يتضح بأن معلّمي الصفوف الأولية كانوا يركزون بشكل أكبر في أثناء تدريسهم لمهارات القراءة المبكرة على: مهارة الطلاقة القرائية، ثم الفهم القرائي، ثم المفردات، ثم ترميز الأصوات، وأخيرًا مهارات الوعي الصوتي. وهذه النتيجة رغم أنها مشوهة ولا تتسق مع التسلسل العلمي لتدريس هذه المهارات، فإنها أيضًا تختلف مع دراسة أخميس (2015) إذ توصلت إلى أن ترتيب مهارات القراءة كان على النحو التالي: الصوتيات، ثم المفردات، ثم الوعي الصوتي، ثم الطلاقة، وأخيرًا الفهم القرائي. ولعل الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية ودراسة أخميس (2015) يمكن عزوه إلى الاختلاف في بيئة الدراستين، أو عيناتهما، أو أدوات جمع بياناتهما. أما فيما يخص الفروق التي كانت لصالح معلّمي الصف الأول الابتدائي في تدريس مهارة ترميز الأصوات وعدم وجود فروق في باقي المهارات تُعزى إلى متغير الصف الدراسي فقد كانت نتيجة إيجابية نسبيًّا، إذ يمكن التركيز في هذه المرحلة العمرية على مهارتيْ الوعي الصوتي وترميز الأصوات للتلاميذ الذين ليس لديهم خبرات تعلُّم سابقة لمهارات القراءة.

أما النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة في عدم وجود فروق في تدريس مهارات القراءة يمكن أن تُعزى إلى متغير التخصص العلمي للمعلّمين. فقد كانت نتيجة إيجابية خصوصًا أن الصورة النمطية المنتشرة في الأوساط التربوية تعطي أفضلية نسبية للمعلّمين المتخصصين في اللغة العربية

وهو ما لم تثبته هذه الدراسة. وعليه، لا يمكن قبول هذه النتيجة باحتفاء قبل التأكد مسبقًا بأن جميع المعلّمين يمتلكون المعارف، والمهارات، والكفايات لتدريس مهارات القراءة وفق تسلسلها العلمي والبنائي. أما النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة في أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في استجابات معلّمي الصفوف الأولية حول تدريسهم لمهارات القراءة يمكن أن تُعزى إلى وجود عدد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم والمعرضين لخطرها في صفوفهم. فهذه النتيجة أيضًا يمكن النظر إليها بإيجابية على اعتبار أن المعلّمين يقدمون لجميع تلاميذ الصفوف الأولية مستوى معقولًا من الأنشطة في أثناء تدريس مهارات القراءة المبكرة، ولكن قبل الاحتفاء بهذه النتيجة أيضًا يجب إجراء دراسات مكثفة حولها. علمًا بأن جميع المقارنات التي تم اعتمادها في منهجية هذه الدراسة لم تستخدم في الدراسات السابقة (آل تويم، 2015؛ أخميس، 2015؛ الخوالدة، 2012؛ زهير، 2017؛ سالم، 2020؛ السليمان، 2001؛ سليمان، 2006؛ سليمان، 2015؛ الشيزاوي، 2016؛ عبد العال، 2017؛ الكساسبة، 2016). وهذا ما يميز هذه الدراسة.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدارسة الحالية من نتائج، يمكن تقديم بعض المقترحات التي قد تفيد صُنَّاع القرار أو الباحثين المستقبليين في المملكة العربية السعودية عند تناول موضوع القراءة ومهاراتها. وعليه، يوصي الباحثان بأهمية الاهتمام بتدريب معلّمي الصفوف الأولية سواء قبل أو في أثناء الخدمة لتدريس مهارات القراءة وفقًا لتسلسلها العلمي، إذ إن ذلك يُعدّ ممارسة مستندة إلى البراهين العلمية، فضلًا عن تذليل جميع المعوقات التي تحد من القيام بذلك على أكمل وجه سواء بتشريع سياسات وقوانين جديدة، أو تصميم مناهج، واعتماد طرق التدريس، وتوفير تقنيات تعليمية مناسبة لهذا الغرض، إذ يجب أن يهدف نظام التعليم في المملكة العربية السعودية مستقبلًا إلى نقل التلاميذ من مرحلة تعلُّم القراءة إلى مرحلة القراءة للتعلُّم مع نهاية الصف الثالث الابتدائي. كما يوصي الباحثان بإجراء دراسات متنوعة في منهجياتها، وأسئلتها، وأدواتها، ومكثفة في أعدادها، لتقصي مشكلة التأخر القرائي الذي يعاني منه الكثير من تلاميذ التعليم العام في المملكة العربية السعودية الذين تزدحم قوائم الانتظار في غرف المصادر الملحقة بمدارس التعليم العام بملفات إحالتهم.

المراجع

سيد، منى. (2014). *برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي*. جامعة القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية. مسترجع من: erepository.cu.edu.eg/index.php/cutheses/thesis/view/3977

حافظ، وحيد. (2008). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K-W-L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، القاهرة. *مجلة القراءة والمعرفة*، (72). مسترجع من: http://bu.edu.eg/staff/wahidhafez8-publications/29511

حراحشة، إبراهيم. (2007). *مهارات القراءة وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الخزامى.

خصاونة، محمد؛ والخوالدة، مجمد؛ وضمرة، ليلى؛ وأبو هواش، راضي. (2016). *صعوبات التعلم الأكاديمية*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخوالدة، ناجح. (2012). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في الأردن. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *1*(4)، 127-145. مسترجع من: http://thesis.mandumah.com/Record/201714/Details

خوجه، آلاء؛ والحسيني، عبد الناصر. (2019). العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية الصفية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمات التعليم العام بمدينة مكة المكرمة. *بحث محكم ومقبول للنشر في المجلة السعودية للتربية الخاصة بجامعة الملك سعود*.

الدليمي، طه؛ والوائلي، سعاد. (2009). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. عمان: جدار الكتاب العالمي.

رجب، ثناء. (2007) برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية وتنمية الوعى الفونولوجي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة القراءة والمعرفة*، (64). مسترجع من: search.shamaa.org

الزارع، أحمد؛ والحسيني، عبد الناصر. (2019). مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *بحث محكم ومقبول للنشر في المجلة السعودية للتربية الخاصة بجامعة الملك سعود*.

زهير، عزاز. (2017). علاقة الوعي الصوتي باستيعاب مهارة القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي، *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية*، (12)، 248-258. مسترجع من: https://platform.almanhal.com/Reader/Article/119340

سالم، محمد. (2020). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية (الاضطرابات الصوتية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (117)، 25-70. مسترجع من http://search.shamaa.org/home

السردية، نجاح. (2013). *تقويم أداء معلمي اللغة العربية في مهارات تدريس القراءة في المرحلة الأساسية الأولى في الأردن* (رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت). مسترجع من: https://platform.almanhal.com/Reader/Thesis/50399

سعدي، فضيلة؛ وصادقي، طاوس. (2014). *الكتاب المدرسي للتلميذ الجزائري في المستوى الابتدائي- كتاب القراءة للسنة الخامسة نموذجًا- دراسة تحليلية نقدية* (رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة عبد الرحمن ميرة) مسترجع من: https://2u.pw/gLanr

السفاسفة، عبد الرحمن. (2011). *طرائق تدريس اللغة العربية. الصفاة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.*

سليمان، محمود. (2012). الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة منظور لغوي تطبيقي. القاهرة: عالم الكتب.

سليمان، منتصر. (2015). أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة في تحسين الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والانسانية*، (1)، 11-156. مسترجع من: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=113641

السويفي، وائل. (2017). فاعلية الاستراتيجية القرائية الصوتية في تدريس القراءة لتنمية بعض مهارات التعرف والفهم القرائي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية*، 1(124)، 231-263. مسترجع من: https://platform.almanhal.com/Files/808062

شريف، سليم؛ وأبو رياش، حسين؛ والصافي، عبد الحكيم. (2009). *تعليم القراءة السريعة*. عمان: دار الثقافة.

الشيزاوي، سمية. (2016). *فاعلية برنامج محوسب باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلميذات الحلقة الثانية المدرجة ببرنامج صعوبات التعلم* (رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، عُمان). مسترجع من: http://search.mandumah.com/

صابر، بحري. (2016). صعوبات التعلم بين المفهوم والممارسة، *مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية*. (17-18)، 11-22. مسترجع من: http://jilrc-magazines.com/

طاهر، علوي. (2010). *تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الطبال، فاطمة. (2007). *النظرية الألسنية عند رومان جاكوبسون: دراسة ونصوص.* بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي. (2008). *الأسس اللغوية لمناهج تعليم اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الظاهر، قحطان. (2010). *صعوبات التعلم*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد العال، نهى. (2017). *درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمهارات الوعي الصوتي وعلاقتها باللغة الشفهية والكتابية لدى طلبتهم* (رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الأردن). مسترجع من: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=240960

عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الرحمن؛ وكايد، عبد الحق. (2016). *البحث العلمي: مفهومة، وأدواته، وأساليبه*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العشيري، محمود. (2017). الوعي الصوتي من الكفايات اللغوية إلى المقاربات التعليمية. *مجلة التواصل اللساني*، 1(2).

القواعد التنظيمية لمعاهد ومراكز التربية الخاصة (2001). مسترجع من: http://fac.ksu.edu.sa/

الكساسبة، همام. (2016). *صعوبات تدريس مهارتي القراءة والكتابة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر معلمات الصف في مدارس تربية منطقة الكرك* (رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن). مسترجع من: https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-726265

متولي، هناء. (2016). تباين المشكلات السلوكية عند الأطفال ذوي الدسلكسيا باختلاف المقدر ونمط المشكلة. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، 15(4)، 603-386. مسترجع من: search.mandumah.com/Record/847282

مصطفى، ريحاب. (2018). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (196)، 17-90. مسترجع من: http://search.shamaa.org

ناجح، عبد الرحيم. (2019). *القراءة المقطعية: مقارنة بين الوعي المقطعي والوعي بالقافية في تعلم فك الترميز. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، (5)، 165-183. مسترجع من: /search.shamaa.org

النوبي، محمد. (2011). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

يونس، فتحي. (2007). *تعليم اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار*. القاهرة: جامعة عين شمس.

References

Abdel-Al, N. (2017). *The degree of first-grade teachers' practice of phonemic awareness skills and their relationship to oral and written language among their students* (Master's thesis, The Hashemite University, Jordan). (In Arabic) Retrieved from: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=240960

Al-Dulaimi, T.; & Al-Waeli, S. (2009). *Modern trends in teaching Arabic*. (In Arabic) Amman: The World Book Wall.

Al-Nubi, M. (2011). *Learning difficulties between skills and disorders*. (In Arabic) Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.

Al-Safafa, A. (2011). *Methods of teaching Arabic language*. (In Arabic) Safat: Al-Falah Library for Publishing and Distribution.

Al-Shizawi, S. (2016). The effectiveness of a computerized program using the valid blackboard in developing fluency skills Al-Qaboun, developing fluency skills in character. (In Arabic) Retrieved from: http://search.mandumah.com/

Al-Suwaifi, W. (2017). The effectiveness of the new strategy in teaching reading to develop some recognition and reading comprehension skills for students of the first three grades of primary school. (In Arabic) *Pedagogical Journal, 1* (124), 231-263. Retrieved from:

https://platform.almanhal.com/Files/808062

Al-Zahir, Q. (2010). *learning difficulties*. (In Arabic) Amman: Dar Wael for publishing and distribution.

Al-Zari, A.; & Alhusaini, A. (2019). *Availability of the requirements of the response model to intervention in primary schools in Jeddah from the point of view of teachers of learning difficulties*. (In Arabic) Research arbitrator and acceptable for publication in the Saudi Journal of Special Education, King Saud University.

Alhusayni, F. (2016). *A qualitative study of RTI/multi-tiered instruction in reading and LD identification from educators' perspectives through the lens of implementation science*. The University of North Carolina at Greensboro.

Blevins, W. (2001). *Building Fluency: lessons and strategies for reading success*. Scholastic Inc. Retrieved from: https://books.google.com.sa/

Booth, D. (1998). *Guiding the reading process: Techniques and strategies for successful instruction in K-8 classrooms*. Pembroke Publishers Limited.

Bursuck, W., & Damer, M. (2015). *Teaching reading to students who are at risk or have disabilities: A multi-tier approach* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Cortiella, C., & Horowitz, S. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues.* New York, NY: National Center for Learning Disabilities.

Elkind, J., Cohen, K., & Murray, C. (1993). Using computer-based readers to improve reading comprehension of students with dyslexia. *Annals of Dyslexia, 43,* 238–259. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/BF02928184

Faweett, C., & Rasinski, T. (2008). *fluency strategies for struggling adolescent readers in reading successful struggling adolescent learners* (eds) New York: the Guilford press.

Gilakjani, A., & Ahmadi, M. (2011). A study of factors elf learners English listening comprehension and the strategies of improvement comprehension and the strategies for improvement, *journal of language teaching and research, 2*(5), pp 977-988. Retrieved from: https://www.researchgate.net/

Griffith, L., & Radinsky, T. (2009). *A focus on fluency: how one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. in essential reading on fluency.* In Rosinski, Timothy V. (ed) New York: international reading association (IRA). Retrieved from: https://www.timrasinski.com/presentations/a_focus_on_fluency_article.pdf

Hafez, W. (2008). The effectiveness of using the cooperative collective education strategy and the (K-W-L) strategy in developing the reading comprehension skills of sixth graders in primary school in the Kingdom of Saudi Arabia, Cairo. (In Arabic) *Reading and Knowledge Magazine, (72)*. Retrieved from: http://bu.edu.eg/staff/wahidhafez8-publications/29511

Harahsheh, I. (2007). R*eading skills and teaching methods between theory and practice*. (In Arabic) Amman: Al-Khozama House.

Hatcher, J., Hulme, C., & Ellis, W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child development*, *65*(1), 41-57.

https://doi.org/10.1177/0022219402035005020 1

https://psycnet.apa.org/record/2008-17708-000

Kasasbeh, H. (2016). *The difficulties of teaching reading and writing skills for students of the first three grades, from the point of view of class teachers in the schools of education in the Karak region* (Master's thesis, Mutah University, Jordan). (In Arabic) Retrieved from: https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-726265

Khasawneh, M.; Khawaldeh, F.; Damrah, L.; & Abu Hawash, R. (2016). *Academic learning disability*. Amman: Dar Al Fikr Publishers and Distributors. (In Arabic)

Khawaldeh, N. (2012). The effectiveness of an educational program based on the reciprocal teaching strategy for developing reading comprehension skills for people with learning disabilities at the primary stage in Jordan. (In Arabic) *Specialized International Educational Journal, 1(4)*, 127-145. Retrieved from: http://thesis.mandumah.com/Record/201714/Details

Khoja, A.; & Alhusaini, A. (2019). *Contributing factors to the emergence of classroom behavioral problems among students with learning difficulties in the upper primary stage from the point of view of general education teachers in the city of Makkah*. (In Arabic) Research arbitrator and acceptable for publication in the Saudi Journal of Special Education, King Saud University.

Learner, J. (2003). *Learning disabilities; theories, diagnosis, and teaching strategies*. (9the ed) Boston: wads worth.

Metwally, H. (2016). Variation of behaviors in children with dyslexia according to the degree and type of the problem. (In Arabic) *Journal of Arab Studies in Psychology, 15 (4)*, 603-386. Retrieved from: search.mandumah.com/Record/847282

Mustafa, R. (2018). The effectiveness of a program to develop awareness among first-grade students in the Kingdom of Saudi Arabia. (In Arabic) *Journal of Reading and Knowledge, (196)*, 17-90. Retrieved from: http://search.shamaa.org

Najah, A. (2019). Syllabic reading: a comparison of culture and rhyme awareness in decoding learning. (In Arabic) *International Journal of Educational and Psychological Studies, (5)*, 165-183. Retrieved from: search.shamaa.org/

Narrative, N. (2013). *The performance of Arabic language teachers in the skills of teaching reading in the first basic stage in Jordan* (Master's Thesis, College of Educational Sciences, Al al-Bayt University). (In Arabic) Retrieved from: https://platform.almanhal.com/Reader/Thesis/50399

Negari, M., & Ghasemi, H. (2014). Spelling based Phonics Instruction: It's Effecting English Reading and Spelling in an EFL Context. Published research. *Iranian Journal of Applied Language Studies. 7*(2),146-176.

Nguyen, N. (2013). *First Grade Teachers Perceptions of The Five Strands of Effective Reading Instruction and Their Possible Daily Instruction Practices*. Las Vegas: University of Nevada.

Obeidat, Z.; Adas, A.; & Kayed, A. (2016). *Scientific Research: Understand, Tools, and Methods*. (In Arabic) Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Rajab, T. (2007) A proposed program to treat some difficulties in reading aloud and develop phonological awareness among sixth graders. (In Arabic) *Reading and Knowledge Magazine, (64)*. Retrieved from: search.shamaa.org

Saadi, F.; & Sadeqy, T. (2014). *The textbook for the Algerian student at the primary level - the reading book for the fifth year as a model - a critical analytical study* (Master's thesis, Faculty of Arts and Humanities, Abdul Rahman Mira University). (In Arabic) Retrieved from: https://2u.pw/gLanr

Saber, B. (2016). Learning difficulties between concept and metaphor. (In Arabic) *National Human Sciences Generation Journal. (17-18)*, 11-22. Retrieved from: http://jilrc-magazines.com/

Salem M. (2020). The effectiveness of training on phonemic awareness skills in treating oral reading difficulties (phonological disorders) among primary school students. (In Arabic) *Arab Studies in Education and Psychology, (117)*, 25-70. Retrieved from http://search.shamaa.org/home

Schwanenfugel, P., & Ruston, H. (2008). *Becoming a fluent reader: From theory to practice*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/232523329_Becoming_a_fluent_reader_From_theory_to_practice.

Sharif, S.; & Abu Riach, H.; Al-Safi, A. (2009). *Teaching speed reading*. (In Arabic) Amman: House of Culture.

Solomon, M. (2015). The effect of training on some reading strategies in improving the emergency fluency of students with learning difficulties. (In Arabic) *The Arab Journal of Educational and Human Sciences Studies and Research, (1),* 11-156. Retrieved from: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=113641

Spratt, J., King, S., & Bulat, J. (2013). *Independent evaluation of the effectiveness of Institute pour education Populaire's "Read-Learn-Lead" (RLL) program in Mali. Edline Report*. Research Triangle Park, NC: RTI International. Prepared for the William and Flora Hewlett Foundation. Retrieved from: https://www.rti.org/publication/

Suleiman, M. (2012). *Phonological awareness and treatment of reading difficulties, an applied linguistic perspective*. (In Arabic) Cairo: The world of books.

Syed, M. (2014). *A training program based on information processing to develop verbal awareness and audio output and its impact on improving reading skills for people with learning disabilities in the first cycle of basic education*. (In Arabic) Cairo University: Institute of Educational Studies and Research. Retrieved from: erepository.cu.edu.eg/index.php/cutheses/thesis/view/3977

Tabbal, F. (2007). *The Linguistic Theory of Roman Jaqueson: Study and Texts*. (In Arabic) Beirut: University Foundation for Studies, Publishing and Distribution.

Tahir, A. (2010). *Teaching Arabic according to the latest educational methods*. (In Arabic) Amman: Dar Al Masirah for publishing, distribution, and printing.

Taima, R. (2008). *Linguistic foundations of Arabic language teaching curricula*. (In Arabic) Cairo: Arab Thought House.

Torgesen, K. (1998). *Catch them before They fall Identification and assessment to prevent Redding failure in young children*. American educator. Retrieved from: https://www.readingrockets.org/

Tractenberg, R. (2002). Exploring hypotheses about phonological awareness, memory, and reading achievement. *Journal of Learning Disabilities, 35*(6): 407-424. Retrieved from:

U.S Department of Education. (2014). *The Condition of Education*. National Center for Education Statistics. Retrieved from: https://nces.ed.gov/pubs2014/2014083.pdf

Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional children*, *69*(4), 391-409. Retrieved from: https://doi.org/10.1177/001440290306900401

Walker, A., & Stevens, A. (2017). Reading instruction for students with learning disabilities: An observation study synthesis (1980–2014). *Learning Disability Quarterly, 40*(1), 17-28. Retrieved from: https://doi.org/10.1177/0731948716633868

Wendling, J., & Mather, N. (2009). *Essentials of psychological assessment series. Essentials of evidence-based academic interventions.* John Wiley & Sons Inc. Retrieved from:

Younes, F. (2007). *Teaching Arabic for beginners, young and old*. (In Arabic) Cairo: Ain Shams University.

Ysseldyke, J. & Algozzine, B. (2006). *Teaching Students with learning disabilities*. California: Crown Press.

Yuruk, N. (2011). The predictors of pre-service elementary teachers' anxiety about teaching science. *Journal of Baltic Science Education*, *10*(1), 17-26. Retrieved from: http://d.researchbib.com/f/2no2SdnF5hMKDiLKW0nJAfMKZiZwNkAP85BQpgZGDjAGR3ZmV1Al5jMTL.pdf

Zuhair, A. (2017). The relationship of phonemic awareness to the comprehension of reading skill for primary stage students. (In Arabic) *Al-Hikma Journal for Social Studies, (12)*, 248-258. Retrieved from: https://platform.almanhal.com/Reader/Article/119340