مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (35) العدد (4)2013
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (35) No. (4) 2013

مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق بصعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ

الدكتور حسن عماد*
عبد الحي عبد الكريم المحمود**

(تاريخ الإيداع 12 / 5 / 2013. قبل للنشر في 9 / 7 / 2013)

□ ملخّص □

هدف البحث التعرف إلى مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة في محافظة دمشق, ومعرفة دلالة الفروق في مستوىً معرفة المعلمين, تبعاً لمتغير البحث (الدورات التدريبية), وتكونت عينة البحث من (152) معلماً ومعلمة, تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مدارس محافظة دمشق الرسمية, حيث طُبق عليهم استبانتي المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة, وهما من إعداد الباحث بعد التحقق من صدقهما وثباتهما.

وأشارت النتائج إلى ما يلي:

- وجود مستوىً منخفض من المعرفة لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة حيث ظهرت نسبة المعرفة فيها (37,91%).
- وجود مستوىً منخفض من المعرفة لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات الكتابة حيث ظهرت نسبة المعرفة فيها (36,89%).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة, تبعاً لمتغير الدورات التدريبية, لصالح المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات الكتابة, تبعاً لمتغير الدورات التدريبية, لصالح المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات القراءة, صعوبات الكتابة, المعلمون, مستوىً المعرفة.

* مدرس - قسم علم النفس- كلية التربية- جامعة دمشق- سورية.
** طالب ماجستير - قسم التربية الخاصة- كلية التربية- جامعة دمشق- سورية.

مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (35) العدد (4)2013
Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series Vol. (35) No. (4) 2013

Damascus Governorate First Cycle Teachers' Knowledge of Basic Education of the Students' Reading and Writing Disabilities

Dr. Hasan Emad*
Abd Alhai Al-mahomod**

(Received 12 / 5 / 2013. Accepted 9 / 7 / 2013)

□ ABSTRACT □

This research aims at acquainting with the level of teachers' knowledge in thefirst stage in basic learning of reading and writing disabilitiesin Damascus Government and knowingthe significance of differences on the level of teachers`knowledge according to the variable of training Courses. The sample of the study consisted of (152) teachers who were selected purposelyfrom the official schools in Damascus governorate. Twoquestionnaires were applied on this sample, related to the knowledge reading and writing disabilities, and prepared by the researched after they were tested for theirvalidity and reliability.

This research comes up with the following results:

- There was a low level of knowledge at first stage teachers in basic learning of reading disabilitiesand the rate was (%37, 91).
- There was a low level of knowledge at first stage teachers in basic learning of writingdisabilitiesand the rate was (%36, 89).
- There were statistical significant differences at the knowledge level of first stage teachers in basic learning of reading disabilitiesaccording to the variable of training courses, on the side of teachers` who followed training courses.
- There were statistical significant differences at the knowledge level of first stage teachers in basic learning of writing Disabilitiesaccording to the variable of training courses, on the side of teachers` who followed training courses.

Keywords: Reading Disabilities**,** WritingDisabilities, Teachers, Level of knowledge.

*Assistant Professor , Psychology Department, Faculty of Education, Damascus University, Syria.
**Postgraduate Student, Department Of Special Education, Faculty of Education, Damascus University, Syria.

مقدمة:

حظيت معرفة المعلمين بخصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية تعليمهم وتعرف ماهية الصعوبات التي تعتريهم, اهتمامًا واسعًا من قبل الباحثين في ميدان التربية الخاصة Education Special وخلصت البحوث العلمية ذات العلاقة بهذا الأمر، إلى أنه من الصعوبة بمكان تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية دون تدريس مكثف وهادف للمعلمين, سواء قبل الخدمة أو في في أثناءها. فقد توصل الباحثون (الخطيب,2006؛ شعبان,2006) إلى أن شعور المعلم بالمسؤولية تجاه تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة, يرتبط بعوامل عديدة, أهمها معرفته بخصائص هذه الفئة وخبراته السابقة بهم.

والمدرسة الابتدائية تحوي بين جدرانها العديد من التلاميذ, الذين لا يستفيدون بشكل مباشر من البرامج التعليمية والأنشطة التربوية التي تقدم لهم داخل الصف، ومن بين هؤلاء التلاميذ من يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة, مما يترتب على ذلك قلق الآباء والمربين والمهتمين بهم, شأنهم في ذلك شأن زملائهم العاديين في الصف الدراسي. ولاشك أنَّ مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة, وخصائص التلاميذ الذين يعانون منها, يؤثر بشكل مباشر على اتجاهاتهم نحو هؤلاء التلاميذ وعلى ممارستهم التعليمية داخل الصف. فالقراءة والكتابة تعتبر من أهم المواد الدراسية التي يتعلمها التلاميذ في المدرسة, كونها تعتبر القاسم المشترك الأعظم لجميع المواد, وعلى هذا فالصعوبات في القراءة والكتابة ليست منفصلة وإنما يظهر أثرها في مجالات أخرى في المنهاج, وتمتد لتشمل العلوم والاجتماعيات والرياضيات وغيرها من المواد, وبخاصةٍ إذا أخذنا بالاعتبار أن حوالي (85%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتلقون خدمات التربية الخاصة بسبب فشلهم في القراءة والكتابة (علي,2005, 45).

وإذا كنا نولي معرفة المعلمين هذا الوزن الكبير, فذلك يعود إلى أهمية هذه المعرفة, وإلى دورها الحاسم في بلورة شخصية التلميذ على المستويات كافة ، فهناك العديد من الدراسات التي أجريت على تحصيل التلاميذ في عدة ولايات أمريكية, على سبيل المثال انتهت إلى أن مؤهلات المعلمين(مستندة إلى مقاييس المعرفة والتعليم والخبرة) تفسر أكبر قدر من التباين في تحصيل التلاميذ على أي عامل مفرد آخر, وأن الخبرة، والدورات التدريبية، من العوامل الهامة التي تسهم في تطوير معرفة المعلمين(عطا، 2004 ،3)

ونظراً للأهمية التي تتمتع بها مادة القراءة والكتابة ولاسيما في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وخطورة الصعوبة في تعلمها على شخصية التلاميذ, ونظراً لأهمية معرفة المعلمين بصعوبات القراءة والكتابة في مساعدة هؤلاء التلاميذ على تجاوز مشكلاتهم, يسعى البحث الحالي إلى استقصاء مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات القراءة والكتابة والتعرف على دقة هذه المعرفة ومدى ارتباطها بمتغير الدورات التدريبية.

مشكلة البحث:

يدمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامة في سورية في مدارس التلاميذ العاديين, لذلك لم تعد مسؤولية تعليم ذوي صعوبات التعلم عامة, وصعوبات القراءة والكتابة بخاصةٍ, تقع على عاتق معلمي التربية الخاصة فقط بل أصبح معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يتشاركون معهم في تلك المسؤولية, وهذا يتطلب منهم امتلاك المعرفة والمهارة اللازمة بتلك الصعوبات.

فالتلاميذ أكثر تنوعاً في حاجاتهم وخلفياتهم, وأن نسبة كبيرة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يتعلمون في المدارس العادية, يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة (تتراوح نسبتهم من (25-15%) من مجموع التلاميذ في المدرسة) على الرغم من أنّ معظم المعلمين لم يتلقوا تدريباً وإعداداً يمكنهم من تلبية حاجات هؤلاء التلاميذ

(جابر, 401,2000). وهذه النسب المرتفعة باتت حالياً تمثل تحدياً للمهتمين ببرامج التربية الخاصة ذلك أنّ الخطورة لا تأتي من عدد الحالات, بقدر ما تكون من المشكلات التي تواجهها هذه الفئة في المدرسة ومدى التأثير السلبي الذي يشكلونه على جماعة الأقران والآباء والإدارة المدرسية والمجتمع بشكل عام, وبخاصةٍ أنها من الصعوبات غير واضحة المعالم أو التي من الصعب الاستدلال عليها بسهولة.

حيث أشارت بحوث عديدة (الخطيب, 2006؛ شعشاعة, 2011) إلى أنّ المعلمين الذين يعرفون حاجات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة وخصائصهم أكثر فاعلية في الاستجابة لحاجات هؤلاء التلاميذ. كما أشارت هذه الدراسات أنّ مستوىً معرفة المعلمين بهذه الصعوبات, تتأثر بمجموعة من المتغيرات, كالخبرة السابقة, ومؤهلاتهم العلمية, إلا أنّ نتائج هذه الدراسات اختلفت من دراسة إلى أخرى وهي لا تزال بحاجة إلى دعم علمي أكبر, أمام كل ذلك أصبح هناك حاجة ملحة لمعرفة مدى إدراك المعلمين لصعوبات القراءة والكتابة, لأن من شأن ذلك أن يساعد في التفكير بالبدائل الممكنة لتطوير معرفتهم وتعديل افتراضاتهم, بما يسمح بتهيئة بيئة تعليمية أكثر قبولاً وملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

واستناداً إلى ما سبق من توصيات الدراسات والبحوث السابقة وما أكدته نتائجها, نبع الشعور بمشكلة البحث, وفي سبيل توثيق هذا الشعور وتدعيمه قام الباحث بدراسة استطلاعية, قابل من خلالها عدداً من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق, وذلك بهدف التعرف على مستوىً معرفتهم بهذا الموضوع, حيث أبدى بعض المعلمين قلقاً حول كيفية الكشف عن تلك الصعوبات ومعرفة مصدرها, ورد البعض منهم هذه الصعوبات للتأخر الدراسي, وكسل التلميذ, ولأسباب أخرى عائدة لتخمينات غير دقيقة.

وانطلاقاً لما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث بالتساؤل الرئيس التالي : **ما مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق بصعوبات القراءة والكتابة ؟**

أسئلة البحث:

يتفرع عن سؤال البحث الرئيس الأسئلة التالية:

- ما مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة في محافظة دمشق؟
- ما مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات الكتابة في محافظة دمشق؟

أهمية البحث وأهدافه:

تنبع أهمية البحث من نقاط عدة أهمها :

- أهمية دور معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الكشف عن صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ, وتعليمهم مهارات القراءة والكتابة الأساسية، فالمعلم هو الركن الأساسي في العملية التعليمية، وهو المسؤول عن المناخ الصفي ونجاح الإدارة الصفية.

- التعرف إلى مستوىً المعرفة الحقيقي لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة, قد يساعد في التفكير بالبدائل الممكنة لتطوير معرفتهم وتعديل افتراضاتهم, بما يسمح بتهيئة بيئة تعليمية أكثر قبولاً وملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

- نظراً لندرة الدراسات والبحوث التي تناولت التعرف إلى معرفة المعلمين العاديين بصعوبات القراءة والكتابة, في البيئة العربية بعامة وفي سورية بخاصة,(حسب حدود علم الباحث) لذا فإن الباحث يأمل أن تكون هذه الدراسة بمنزلة إضافة إلى التراث السيكولوجي والتربوي.

وتتجلى أهداف البحث في النقاط التالية:

- التعرف إلى مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة في محافظة دمشق.
- التعرف إلى مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات الكتابة في محافظة دمشق.
- الكشف عن الفروق في مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة في محافظة دمشق, تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة.
- الكشف عن الفروق في مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات الكتابة في محافظة دمشق, تبعاً لمتغير الدورات التدريبية المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة.

فرضيات البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الخاضعين لدورات تدريبية متعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة ومتوسط درجات المعلمين غير الخاضعين لهذه الدورات بمستوىً المعرفة بصعوبات القراءة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الخاضعين لدورات تدريبية متعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة ومتوسط درجات المعلمين غير الخاضعين لهذه الدورات بمستوىً المعرفة بصعوبات الكتابة.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

صعوبات القراءة (Reading Disabilities): عرف (كامحي وكاتس,1998, ص40) صعوبات تعلم القراءة بأنها: "اضطراب يبدو على شكل صعوبة في تعلم القراءة بالرغم من توافر التعليم التقليدي والذكاء المناسب, والفرص الاجتماعية الثقافية, وهي تعتمد على صعوبات عقلية أساسية تحددها أصول تشريحية" . **وتعرف صعوبات القراءة إجرائياً** : بأنها صعوبة لدى التلاميذ الذين يمتازون بقدرات عقلية متوسطة أو فوق متوسطة تتجلى في عدم قدرتهم على قراءة رموز الكلمة (فك الشيفرة) Decoding أو عدم قدرتهم على فهم ما يقرؤون (الاستيعاب القرائي) ، Reading Comprehending أو عدم قدرتهم على القراءة بسرعة مطلوبة (الطلاقة).

_صعوبات الكتابة : (writing Disabilities): يعرف بين وآخرون (Bain, et,al, 1991,p45) صعوبات الكتابة بأنها: "صعوبة تنتج عن اضطراب في التكامل البصري الحركي, والطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب أو إعاقة بصرية أو حركية, ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية". كما يعرف ميز وآخرون (Meese, et, al, 1995,p243) التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بأنهم: التلاميذ الذين لا يتقنون النواحي الميكانيكية والوظيفية للكتابة, ولا يكملون المهام الكتابية بنجاح. **وتعرف صعوبات الكتابة إجرائياً** : بأنها صعوبة لدى التلاميذ الذين يمتازون بقدرات عقلية متوسطة أو فوق متوسطة تتجلى بمعاناتهم من مشكلات في الخط, والإملاء, والتعبير الكتابي.

معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:(The First circle Teachers of Basic Education)

هم معلمو الصف الذين يقومون بتعليم المواد كافة في مرحلة التعليم الأساسي, ويقوم بالتعليم بهذه المرحلة المعلمون الحاصلون على مؤهل علمي أو تربوي تعتمده وزارة التربية (منشورات وزارة التربية , 2005,ص22).

مستوىً المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة: (The Level of Knowledge of The Reading and Writing Disabilities) وتمثلها في هذا البحث الدرجة الكلية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق على استبانتي مستوىً معرفة المعلمين بصعوبات القراءة والكتابة, واللتان تقيسان مستوىً معرفتهم بصعوبات القراءة والكتابة وفقاً لمستويات المعرفة الثلاث (مرتفعة – متوسطة – منخفضة).

حدود البحث:

- **حدود بشرية:** أجري البحث على عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية للعام الدراسي (2012– 2013) والبالغ عددهم (152) معلماً ومعلمة.
- **حدود مكانية:** عينة مقصودة مسحوبة من مدارس محافظة دمشق الرسمية للتعليم الأساسي الحلقة الأولى.
- **حدود زمانية:** تم تطبيق أدوات البحث على عينة البحث في الفصل الأول للعام الدراسي (2012– 2013).

الخلفية النظرية للبحث:

تشكل القراءة والكتابة اثنين من أهم المحاور الأساسية لصعوبات التعلم الأكاديمية, وأن الصعوبات فيها تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي, فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي, والقلق, الافتقار إلى الدافعية (Lerner,.1997,P 48). ويلاحظ في الآونة الاخيرة زيادة في انتشار ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية.

حيث يشير الباحثون (Cromer,1999,p402؛ Harris,1993,p42 ؛علي,2005,ص47) إلى أن صعوبات القراءة والكتابة من أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً في المدارس الابتدائية. وأن (85%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, هم ممن لديهم صعوبات في القراءة والكتابة, ويرى هؤلاء الباحثون أن نسبة ذوي صعوبات القراءة والكتابة, تصل إلى ما بين (25–15%) من المجتمع أطفال المدارس. وأن (70–60%) من الأطفال المسجلين في برامج ذوي صعوبات التعلم كانوا يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة. لا شك أن هذا الأمر يتطلب من المعلمين أن يكونوا على قدر مناسب من المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة, وخصوصاً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي, وذلك لتقديم المساعدة لهؤلاء الأطفال في وقتٍ مبكر, ولتجنب مشكلات أخرى قد لا يحمد عقباها.

ويشير جربر (Gerber, 1996, p. 218) على أن صعوبات القراءة عبارة عن اضطراب لغوي تطوري يشتمل على صعوبات محددة في معالجة المدخلات الصوتية, ويكون هذا الاضطراب في الغالب موجوداً منذ الولادة, ويستمر في مراحل العمر اللاحقة, وتعد الصعوبات القرائية أهم ميزاته, وتظهر هذه الصعوبة على شكل صعوبات في النظام الصوتي, تتناول القدرة على الترميز والاسترجاع واستعمال الأنظمة الرمزية الصوتية في الذاكرة, كما قد تظهر في الكلام أيضاً وفي الوعي اللغوي للأصوات. أما هوي وجريج (Hoy& Greeg,1994,p217) فيعتبران بأن صعوبات الكتابة تعني فشل التلميذ في القيام بمهام الاسترجاع, والتي تعني عدم قدرة التلميذ على تذكر الكلمات والقيام بمهام التعرف أو التمييز, والتي تعني عدم قدرة التلميذ على التعرف بشكل صحيح على تهجئة الكلمات.

وتوضح الدراسات التي تناولت صعوبات القراءة والكتابة (الهواري 2006, الزيات 1998, الوقفي2003, القاسم 2000, البطاينة 2005, أبو فخر2007, Richards 1999, Jones 1998) إلى وجود مجموعة من

الخصائص التي يتميز بها التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة, والتي يجب على المعلمين أن يكونوا على دراية كافية بها, ومن أهم هذه الخصائص التي يعانونها هؤلاء التلاميذ مايلي:

- الحركات الاضطرابية عند القراءة والكتابة.
- جعل الأدوات القرائية والكتابية قريبة منهم في أثناء القراءة والكتابة , مما يتعب العينين في أثناء القراءة والكتابة, وبالتالي يسبب لهم الوقوع بأخطاء كثيرة.
- الكتابة غير مقروءة بشكل عام ، على الرغم من إعطائهم الزمن المناسب للمهمة.
- عملية الكتابة والقراءة لديهم بطيئة.
- الإبدال للكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه .
- عكس كتابة وقراءة الحروف بحيث تكون كما تبدو في المرآة.
- الحذف لكلمات كاملة أو لجزء منها عند القراءة او الكتابة.
- عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية (بسيطة), من نص ثم قراءته .
- عدم القدرة على اتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما .
- عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للقصة المقروءة .
- العجز عن فهم المقروء وعدم إدراك العلاقات بين معاني الكلمات
- خلط في الكتابة والقراءة بين الأحرف المشابهة.
- الخلط في الاتجاهات عند القراءة والكتابة فهو قد يبدأ بكتابة أو قراءة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها من اليمين.
- التحدث إلى النفس في أثناء الكتابة والقراءة.
- عدم القدرة علي التمييز بين أصوات الحروف الطويلة والقصيرة.

كما يجب على معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أن يكونوا على معرفة جيدة بكيفية الكشف وتشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة, وذلك لتحديد مستوىً الصعوبة بدقة لدى هؤلاء التلاميذ ومساعدهم على تخطي هذه المشكلات, من خلال وضع برامج علاجية, قائمة على التشخيص الدقيق لهؤلاء التلاميذ. وفي هذا الصدد تشير الدراسات والأدبيات العلمية إلى وجود بعض المعايير التي تستخدم في تحديد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة ومنها مايلي :

- **معيار التباين :** ويشير هذا المعيار إلى وجود اختلاف أو تباين بين قدرات التلميذ العقلية, وبين التحصيل في مهارات القراءة والكتابة, بمعنى أن الطفل يكون مستوىً ذكاءه متوسطة أو فوق المتوسطة ومع ذلك فأنه يعاني من صعوبة في القراءة والكتابة (الزراد , 1999, ص16).

- **معيار الاستبعاد:** يقصد بهذا المعيار استبعاد أي إعاقات يمكن أن تؤثر على عملية القراءة والكتابة, كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والاضطرابات الانفعالية والحرمان البيئي, حيث لا يوصف الطفل بأنه ذو صعوبة القراءة والكتابة إذا كانت مشكلاته القرائية والكتابة, ترجع إلى أي من العوامل المعيقة.

- **معيار التربية الخاصة:** ويقصد به بأن الأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة, بحاجة إلى طرق خاصة في التعليم, تصمم خصيصاً لمعالجة مشكلاتهم, ومساعدتهم على النمو والتطور, وبدون هذه الخدمة,

لا يتمكنون من التعلم بالطريقة العادية المتبعة مع أقرانهم العاديين في الغرف الصفية. حيث يحتاجون إلى أنواع من التعليم تتصف بكونها أكثر صراحة ومباشرة وتكثيفاً ودعماً مما يوفره التعليم الصفي العادي (السبايلة, 2003).

كما وتشير الدراسات والأدبيات العلمية (كيرك وكالفانت, 1988, ص84: خصاونة,2004, 47) إلى أن تشخيص ذوي صعوبات القراءة والكتابة, يكون ضمن خطوات ومراحل علمية دقيقة, يجب على معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أن يتبعوها بدقة وتتجلى هذه الخطوات بما يلي:

(1) **مرحلة التعرف:** وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بالتعرف على التلاميذ الذين ينخفض مستوىً تحصيلهم في القراءة والكتابة عن مستوىً أقرانهم .

(2) مرحلة ملاحظة ووصف السلوك: ويتم في هذه المرحلة تحديد منطقة الصعوبة النوعية في القراءة والكتابة وتحديد دقيق لنوعية القصور وكيفية حدوثه.

(3) مرحلة التقييم غير الرسمي: هو التقييم الذي يقوم به المعلم داخل الصف من خلال إعداد اختبارات للكشف عن صعوبات القراءة والكتابة (حافظ, 2000, ص97). ويعود سبب استخدام الإجراءات غير الرسمية بشكل واسع إلى قلة تكاليفها وسهولة تطبيقها, هذا بالإضافة إلى أن هذه الأساليب تعتبر مقاييس ثابتة وصادقة في القراءة والكتابة (السرطاوي , 2006, 3).

(4) مرحلة التقييم الرسمي: وهو التقييم الذي يقوم على عملية تشخيص القدرات القرائية والكتابية ومستوىً التحصيل فيها, عبر الاختبارات المقننة ذات الصلة بموضوع القراءة والكتابة والتعليمات النمائية المرتبطة بها (أبو فخر,2007, 170).

(5) **مرحلة كتابة نتائج التشخيص:** وفيها يتم صياغة عبارات تشخيصية, من شأنها أن تفسر عدم قدرة الطفل على التعلم.

(6) **مرحلة تخطيط برنامج علاجي:** ويتم في هذه المرحلة تطوير برنامج علاجي, بناء على فروض التشخيص التي تم وضعها (كيرك وكالفانت, 1988, 84)

كما يشير الباحثون إلى بعض التوجيهات والمبادئ الضرورية, التي يجب أن يتحلى بها معلمو الحلقة الأولى للنَّجاح في تعليم الأطفال ذوي صعوبات القراءة والكتابة, ومن هذه التوجيهات ما يلي :

- الحماس والإيمان بأهمية مساعدة هذه الفئة, لما تمتلكه من قدرات عقلية, والمردود الناتج عن إهمالها على الفرد والمجتمع .
- الإلتزام بالصبر والهدوء في أثناء التعامل مع التلميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة.
- يجب البدء بالمهمة السهلة والقصيرة, ثم الانتقال إلى المهمة الأكثر صعوبة والطويلة بالتدريج .
- التنويع في الأساليب التي تعكس سهولة المادة أو المهمة المتعلمة .
- الإطلاع الدائم والمستمر على أحدث الأساليب العلاجية لصعوبات القراءة والكتابة, والاستفادة منها في تصميم برامج علاجية للتلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبة, بتبنيها أو تكييفها أو الاقتباس منها.
- التركيز على إزالة الآثار النفسية التي قد يعاني منها التلميذ الذي يعاني صعوبات القراءة والكتابة .
- يجب استغلال حاجات ورغبات التلميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة, عند تصميم البرنامج التدريبي أو العلاجي, وذلك لإنجاح هذه البرامج (Amy, 2009 ؛السباعي, 2003 ,ص147- 148).

الدراسات السابقة :

الدراسات العربية :

- **دراسة شعشاعة (2011) سورية.**

عنوان الدراسة : مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي بالديسلكسيا .

هدف الدراسة : الكشف عن مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالديسلكسيا.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة الأساسية من (289) معلماً ومعلمة في محافظة إدلب.

أداة الدراسة : استبانة معرفة المعلمين بصعوبات القراءة من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة : أشارت نتائج الدراسة إلى مستوىً معرفة المعلمين بصعوبات القراءة كانت عالية وذلك على مجمل أبعاد الاستبانة ما عدا بعد التشخيص وبعد الأسباب كانت المعرفة بها تقع في مستوىً المتوسط. ويوجد فروق لدى المعلمين, تبعاً للدورات التدريبية الخاضعين لها.

- **دراسة المرشدي (2008) المملكة العربية السعودية.**

عنوان الدراسة : المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في مدارس البنين الابتدائية.

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (341) معلماً في المدن الرئيسية الثلاث (الرياض – جدة – الدمام)

أداة الدراسة: استبانة تحتوي على قائمة من المشكلات الخاصة بالمعلمين من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: أكدت نتائج الدراسة أن معلمي ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات تتعلق بتعاون معلم الصف العادي, كما يواجه معلمو صعوبات التعلم ذوو سنوات الخبرة القليلة مشكلات تعيق تعاملهم مع ذوي صعوبات التعلم, وقلة الدورات التدريبية التي تطور معرفتهم بصعوبات التعلم.

- **دراسة الخطيب (2006) الأردن.**

عنوان الدراسة: مستوىً معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوىً معرفة المعلمين الصفوف الست الأولى بصعوبات التعلم ومدى اختلاف مستوىً معرفة المعلمين باختلاف الجنس والعمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة وأثر ذلك في قناعتهم التدريسية.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (405) معلماً ومعلمة, وتم تطبيق البرنامج على (60) معلماً ومعلمة.

أدوات الدراسة : استبانة تقيس معرفة المعلمين بصعوبات التعلم, وبرنامج تدريبي من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة :أشارت نتائج الدراسة إلى مستوىً معرفة المعلمين بصعوبات التعلم هو المستوىً المتوسط, كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوىً معرفة المعلمين, تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

الدراسات الأجنبية:

- **دراسة أمي (Amy, 2009) إسبانيا.**

عنوان الدراسة: دراسة اعتقادات المعلمين وممارستهم ومعرفتهم بالقراءة والكتابة في قاعات دروس المدرسة المتوسطة الأجنبية.

هدف الدراسة : الكشف عن اعتقادات المعلمين وممارساتهم ومعرفتهم بالقراءة والكتابة.

عينة الدراسة : (12) معلماً اسبانياً و(5) معلمين فرنسيين.

أدوات الدراسة : استبانة الاتجاهات, واستبانة المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة.

نتائج الدراسة : أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يملكون معرفة محدودة باستراتجيات تدريس القراءة والكتابة, ولقد صرحوا بأنهم لم يتلقوا تدريباً مناسباً في تدريس القراءة والكتابة, ولقد تبين أن اعتقادات المعلمين مرتبطة بمعرفتهم الشخصية والمتطورة .

- **دراسة مورجان و هوركز (Morgan &Horrocks, 2002) .**

عنوان الدراسة: آثار تدريب المعلم في أثناء الخدمة على التنفيذ الصحيح لإجراءات التقييم والتعليم لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقات المتنوعة والشديدة .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى تدريب المعلمين على إجراء تقييم وتدريس التلاميذ ذوي الإعاقات المتنوعة والشديدة وذلك عن طريق استخدام حزمة تدريبية متنوعة العناصر.

عينة الدراسة : شملت عينة الدراسة (11) معلماً و(15) طالباً.

نتائج الدراسة : أشارت نتائج الدراسة إلى أن الحزمة التدريبية, كانت فعالة في زيادة مهارات المعلمين في تقييم وتدريس التلاميذ ذوي الإعاقات المتنوعة والشديدة, بالإضافة إلى ذلك إن البيانات من التلاميذ المشاركين أظهرت أنهم كانوا مستجيبين لتدريس معلميهم .

- **دراسة أندرسون وآخرين (Anderson & Coleman , 1985)**

عنوان الدراسة : فهم المعلمين لصعوبات التعلم.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فهم معلمي الصفوف العادية لصعوبات التعلم ودرجة شعورهم بالاستعداد للعمل معهم, وتقييم معرفتهم بكل من (خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم , الكشف وتشخيص صعوبات التعلم , مفهوم صعوبات التعلم).

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (135) معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف العامة.

نتائج الدراسة: أشار (36%) من المعلمين إلى أنهم غير مستعدين للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بسبب قلة معرفتهم لهؤلاء التلاميذ, كما أظهرت نتائج الدراسة أن لديهم فهماً محدوداً في فهم أعراض صعوبات التعلم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من الدراسات السابقة أنّ التعرف إلى مستوىً معرفة المعلمين العاديين بصعوبات التعلم بعامة وصعوبات القراءة والكتابة بخاصة, كانت موضع دراسات عديدة, كما تم دراستها في ضوء متغيرات عديدة, إذ أظهرت في كثير من المواضع اتفاقاً في النتائج, وفي بعضها الأخر اختلافاً. فبعض الدراسات وجدت معرفة مرتفعة لدى المعلمين بصعوبات القراءة كدراسة (شعشاعة,2011) ودراسات أخرى وجدت معرفة متوسطة لدى المعلمين بصعوبات التعلم بعامة كدراسة (الخطيب, 2006) وبعض الدراسات وجدت معرفة منخفضة بصعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة لدى المعلمين كدراسة (Anderson at .all , 1985؛ Amy, 2009 ؛ المرشدي, 2008) واستفاد الباحث من الدراسات السابقة, في بناء أداة الدراسة, وتحديد مشكلة البحث, وفي بناء الإطار النظري, و تفسير النتائج وتحليلها. كما لابد من الإشارة إلى أنَّ أهم ما تتفق به هذه الدراسة مع الدراسات السابقة, هو تأكيد أهمية امتلاك المعلمين العاديين معرفة كافية بصعوبات التعلم بعامة وصعوبات القراءة والكتابة, وذلك لأجل مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة على تجاوز مشكلاتهم, إلا أنَّ ما يلاحظ على هذه الدراسات السابقة, هو اقتصارها على التعرف إلى مستوىً معرفة المعلمين

بصعوبات القراءة فقط دون ربطها بصعوبات الكتابة على الرغم من العلاقة القوية بينهما, وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها أول دراسة محلية (وذلك حسب حدود علم الباحث) سعت للتعرف على مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات القراءة والكتابة في محافظة دمشق.

منهجية البحث :

اقتضت طبيعة الدراسة في هذا البحث الإعتماد على المنهج الوصفي التحليلي, والذي" يهدف إلى جمع أوصاف علمية دقيقة للظاهرة موضوع الدراسة في وضعها الراهن, وإلى دراسة العلاقات التي توجد بين الظواهر المختلفة" (زهران, 1977, 29).

مجتمع البحث وعينته :

تألف مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذين يقومون بالتدريس في مدارس التعليم الأساسي الحكومية في محافظة دمشق من العام الدراسي (2012-2013), والبالغ عددهم (3028) معلماً ومعلمة (الدليل الإحصائي لمدارس محافظة دمشق,2013) ومن مبررات اختيار عينة البحث؛ هو أن معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من أكثر وأهم المصادر التي تساعد في التشخيص والعلاج المبكر لصعوبات تعلم القراءة والكتابة (كيرك وكالفانت,1988) وهذا بدوره يلعب دوراً كبيراً في خفض المشكلات التربوية والنفسية التي قد تنتج عنها. وقد تم اختيار عينة البحث من نوع **(العينة المقيّدة)** المقصودة, التي تحدد مسبقاً مواصفات وخصائص الأفراد الذين يجب أن تتضمّنهم العينة، وبذلك لا تكون المشكلة في الحصول على عدد كافٍ من أفراد المجتمع الأصلي, وإنما المشكلة تكمن في الحصول على أفراد لهم مواصفات معينة تنسجم مع أغراض البحث (الزراد ويحيى,1986,72) وقد تكونت العينة الكلية للبحث من (227) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق والجدول (1) يبيّن العينة الكلية للبحث والمدارس الحكومية والمنطقة التعليمية التي سحبت منها والجدول (2) يبيّن كيفية توزع العينة الأساسية على متغير البحث(الدورات التدريبية المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة).

الجدول (1) يبيّن العينة الكلية للبحث والمدارس والمنطقة التعليمية التي سحبت منها

العينة الكلية للبحث	المدرسة	عدد المعلمين	المنطقة التعليمية التابعة لها
العينة الاستطلاعية	موسى بن نصير	13	برزة(مساكن)
	ربيعة الايوبية	12	برزة (مساكن)
مجموع العينة الاستطلاعية		25	
العينة السيكومترية(للتحقق من صدق وثبات أدوات البحث)	أم عاصم	16	القنوات
	الفدائي	13	ركن الدين
	بستان الدور	21	الشاغور
مجموع العينة السيكومترية		50	
العينة الأساسية للبحث	الهدايا للتعليم الأساسي	20	ركن الدين
	آمنة الزهرية	13	برزة(مساكن)

	غالية فرحات	16	برزة(مساكن)
	رشاد قصيباتي	21	برزة(مساكن)
	عبد الرحمن الغافقي	22	كفر سوسة
	المقدسي	23	الميدان
	عائشة الباعونية	18	ساروجا
	الصاحبة	19	الصالحية
مجموع العينة الأساسية للبحث		152	
مجموع العينة الكلية للبحث		227	

الجدول (2) يبيّن توزع العينة الأساسية على متغير البحث (اتباع دورات تدريبية متعلقة بذوي الاحتياجات)

إتباع دورات تدريبية	عدد المعلمين	النسبة المئوية
المعلمون الذين اتبعوا دورات تدريبية متعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	17	%11,18
المعلمون الذين لم يتبعوا دورات تدريبية متعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	135	%88,82
المجموع	152	%100

أدوات البحث وصدقها وثباتها:

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

1-استبانة المعرفة بصعوبات القراءة :

قام الباحث بإعداد هذه الأداة من خلال الرجوع إلى الأدبيات العلمية ذات العلاقة بذوي صعوبات القراءة ومراجعة الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث (الخطيب 2006؛ شعشاعة 2011؛ الدخيل 2006؛ Anderson at .all 1985 ؛ Amy 2009) وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث ولمعرفة أهم الأبعاد التي يجب تناولها في هذه الاستبانة. وقد تم تحديد الاستبانة في صورتها الأولية بخمسة أبعاد تتوزع على (89) بنداً, وتحديد بدائل الإجابة بخمسة بدائل على النحو الآتي (موافق بشدة , موافق , لا رأي لي , غير موافق , غير موافق بشدة) بعد ذلك قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من السادة المحكمين, وفي ضوء آراء السادة المحكمين, تم حذف وتعديل وإضافة بعض البنود, حيث أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تشمل على خمسة أبعاد تتوزع على(72) بنداً, كم تم اختصار بدائل الإجابة من البدائل الخماسية إلى بدائل ثنائية (نعم/لا) حيث يعطى المعلم درجة واحدة إذا كان اختياره (نعم) ودرجة صفر إذا كان اختياره (لا) وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية, والعكس صحيح بالنسبة للبنود السلبية, وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المعلم عند إجابته عن جميع بنود الاستبانة هي (72) درجة , وهي تعكس المعرفة بصورتها القصوى , وأدنى درجة هي (صفر) وهي تعكس المعرفة بصورتها الدنيا.

صدق الاستبانة: ولحساب صدق الاستبانة فقد تم اعتماد الطرق التالية:

- **صدق المحتوى:** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين (10, محكمين) من أصحاب الخبرة والاختصاص (تربية خاصة, قياس وتقويم, علم النفس, أصول التربية), للتحقق من مدى ملائمة

الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله, ومدى ملاءمة مفردات الاستبانة للمعلمين ووضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية, وفي ضوء آراء السادة المحكمين تمت إضافة بعض الفقرات, وكذلك تمت إعادة صياغة بعض الفقرات الأخرى, وحذفت الفقرات التي حازت نسبة اتفاق بين المحكمين بلغت أقل من(80%)

- **الدراسة الاستطلاعية:** تم تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية قوامها(25) معلماً ومعلمة, وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية (الجدول-1), وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات الاستبانة للمعلمين, وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم تعديل بعض المفردات وتعريف بعض المصطلحات غير الواضحة للمعلمين في مقدمة الاستبانة.
- **الصدق البنيوي:** تم سحب عينة من المعلمين بلغت (50) معلماً ومعلمة من مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الاولى) في محافظة دمشق (الجدول-1) وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية, للتحقق من الاتساق الداخلي لفقرات وأبعاد الاستبانة, وإيجاد معاملات الثبات.

جرى التأكد من صدق البناء بدراسة الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد مع بعضها البعض والدرجة الكلية للاستبانة, كما هو موضح في الجدول(3).

جدول (3) يبين معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد استبانة المعرفة بصعوبات القراءة مع الدرجة الكلية ومع الأبعاد الأخرى

البعد والدرجة الكلية	بعد الأسباب	بعد الخصائص	بعد التشخيص	بعد الاستراتيجيات	الدرجة الكلية للإستبانة
بعد بالمفهوم	.798**	.740**	.708**	.608*	.873**
بعد بالأسباب		.710**	.684**	.607**	.858**
بعد بالخصائص			.718**	.686**	.911**
بعد بالتشخيص				.644**	. 859**
بعد بالاستراتيجيات					.828**

(**) دال عند مستوىً دلالة 0,01

ظهر من خلال جدول (3) أنّ معاملات الارتباط كلها دالة إحصائياً عند مستوىً دلالة (0,01) وهذا يعني أن الاستبانة تتصف باتساق داخلي, مما يدل على صدقها البنيوي.

ثبات الاستبانة : أعتمد الباحث في دراسته لثبات استبانة المعرفة بصعوبات القراءة على عدة طرق, وذلك للتأكد من أن الاستبانة تتمتع بمستوىً ثبات موثوق به. ومن هذه الطرق :

- **الثبات بالإعادة:** قام الباحث باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة, على عينة مؤلفة من (50) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي, وهي غير العينة الأساسية للبحث, ثم أعيد تطبيق الاستبانة للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول, وجرى استخراج معاملات الثبات للأبعاد المختلفة والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني.
- **ثبات التجزئة النصفية** : كذلك أستخرج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سبيرمان – براون.
- **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. وفيما يلي يبين الجدول (4) نتائج معاملات الثبات.

جدول (4) يّبين الثبات بطريقة الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ.

أبعاد الاستبانة ودرجتها الكلية	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
بعد المعرفة بالمفهوم	0,81**	0,73	0,68
بعد المعرفة بالأسباب	0,80**	0,65	0,71
بعد المعرفة بالخصائص	0,79**	0,64	0,65
بعد المعرفة بالتشخيص	0,87**	0,60	0,63
بعد المعرفة بالاستراتيجيات	0,80**	0,63	0,62
الدرجة الكلية للاستبانة	0,95**	0,90	0,90

(**) دال عند مستوىً دلالة 0,01

يتبين من جدول (3) أن جميع معاملات الثبات كانت جيدة وصالحة لأغراض الدراسة, ويتضح مما سبق أن استبانة المعرفة بصعوبات القراءة, تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات, تجعلها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

2- استبانة المعرفة بصعوبات الكتابة:

قام الباحث بإعداد هذه الأداة من خلال الرجوع إلى الأدبيات العلمية ذات العلاقة بصعوبات الكتابة ومراجعة الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث (Amy, 2009 ؛ الخطيب, 2006) وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات, ولمعرفة أهم الأبعاد التي يجب تناولها في هذه الاستبانة. وقد تم تحديد الاستبانة في صورتها الأولية بخمسة أبعاد تتوزع على (82) بنداً, وتحديد بدائل الإجابة بخمسة بدائل على النحو الآتي (موافق بشدة, موافق, لا رأي لي, غير موافق, غير موافق بشدة) بعد ذلك قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من السادة المحكمين, وفي ضوء آراء السادة المحكمين, تم حذف وتعديل وإضافة بعض البنود, حيث أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية, تشمل خمسة أبعاد تتوزع على(69) بنداً, وتم اختصار بدائل الإجابة من البدائل الخماسية إلى بدائل ثنائية (نعم/لا) حيث يعطى المعلم درجة واحدة إذا كان اختياره (نعم) ودرجة صفر إذا كان اختياره (لا) وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية والعكس صحيح بالنسبة للبنود السلبية, وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المعلم عند إجابته عن جميع بنود الاستبانة هي (69) درجة, وهي تعكس المعرفة بصورتها القصوى, وأدنى درجة هي (0) وهي تعكس المعرفة بصورتها الدنيا.

صدق الاستبانة: ولحساب صدق الاستبانة فقد تم اعتماد الطرق التالية:

- **صدق المحتوى:** بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية, تم عرضها على عدد من السادة المحكمين, وذلك للوقوف على مدى سلامة بنود الاستبانة, ومدى ارتباطها بالهدف العام للبحث. إذ أبدى السادة المحكمين آراءهم في بنود الاستبانة, بعد ذلك استجاب الباحث لآراء السادة المحكمين, وقام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل وإضافة في ضوء مقترحاتهم.
- **الدراسة الاستطلاعية:** تم تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية قوامها(25) معلماً ومعلمة, وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية (الجدول-1), وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات الاستبانة للمعلمين, وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم تعديل بعض المفردات وتعريف بعض المصطلحات غير الواضحة للمعلمين في مقدمة الاستبانة.

• **الصدق البنيوي:** تم سحب عينة من المعلمين بلغت (50) معلماً ومعلمة من مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في محافظة دمشق (الجدول-1) وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية, للتحقق من الاتساق الداخلي لفقرات وأبعاد الاستبانة, وإيجاد معاملات الثبات.

جرى التأكد من صدق البناء بدراسة الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد مع بعضها البعض والدرجة الكلية للاستبانة كما هو موضح في الجدول(5).

جدول (5) يّبين معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد استبانه المعرفة بصعوبات الكتابة مع الدرجة الكلية ومع الأبعاد الأخرى

البعد والدرجة الكلية	بعد الأسباب	بعد الخصائص	بعد التشخيص	بعد الاستراتيجيات	الدرجة الكلية للاستبانة
بعد بالمفهوم	.730**	.754**	.669**	.719**	.894**
بعد بالأسباب		.676**	.597**	.670**	.827**
بعد بالخصائص			.704**	.689**	.916**
بعد بالتشخيص				.567**	. 829**
بعد بالاستراتيجيات					.830**

(**) دال عند مستوىً دلالة 0,01

يظهر من خلال جدول (5) أن معاملات الارتباط كلها دال إحصائياً عند مستوىً دلالة (0,01) وهذا يعني أن الاستبانة تتصف باتساق داخلي, مما يدل على صدقها البنيوي.

ثبات الاستبانة : أعتمد الباحث في دراسته لثبات استبانة المعرفة بصعوبات الكتابة على عدة طرق, وذلك للتأكد من أن الاستبانة تتمتع بمستوىً ثبات موثوق به. ومن هذه الطرق :

• **الثبات بالإعادة:** قام الباحث باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة, على عينة مؤلفة من (50) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي, وهي غير العينة الأساسية للبحث(جدول-1) ثم أعيد تطبيق الاستبانة للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول, وجرى استخراج معاملات الثبات للأبعاد المختلفة والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني.

• **ثبات التجزئة النصفية** : كذلك أستخرج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيبرمان – براون.

• **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. وفيما يلي يبين الجدول (6) نتائج معاملات الثبات.

جدول (6) يّبين الثبات بطريقة الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ.

أبعاد الاستبانة ودرجتها الكلية	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
بعد المعرفة بالمفهوم	0,80**	0,78	0,66
بعد المعرفة بالأسباب	0,90**	0,73	0,68
بعد المعرفة بالخصائص	0,81**	0,63	0,65

بعد المعرفة بالتشخيص	0,85**	0,60	0,64
بعد المعرفة بالاستراتيجيات	0,84**	0,71	0,70
الدرجة الكلية للاستبانة	0,94**	0,93	0,91

(**) دال عند مستوىً دلالة 0,01

يتبين من جدول (6) أن جميع معاملات الثبات كانت جيدة وصالحة لأغراض الدراسة, ويتضح مما سبق أن استبانة المعرفة بصعوبات الكتابة تتصف بدرجة جيد من الصدق والثبات, تجعلها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام برنامج (spss) الإحصائي لتحليل البيانات باستخدام الحاسب, إذ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية, والنسب المئوية, وتم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة, لتحديد دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة.

النتائج والمناقشة:

أولاً – نتائج أسئلة البحث ومناقشتها:

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** ما مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة ؟

للإجابة عن السؤال الأول قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, والنسب المئوية لأبعاد استبانة المعرفة بصعوبات القراءة و الاستبانة ككل, وللحكم على مستوىً المعرفة تم وضع معيار لمستوىً المعرفة بصعوبات القراءة على النحو الآتي:

- المعرفة المنخفضة بصعوبات القراءة تتراوح من نسبة (40% فما دون).
- المعرفة المتوسطة بصعوبات القراءة تتراوح من نسبة (41% – 70%).
- المعرفة المرتفعة بصعوبات القراءة تتراوح من نسبة(71% فما فوق).

والجدول (7) يوضح مستوىً المعرفة لكل بعد من أبعاد استبانة المعرفة بصعوبات القراءة ودرجتها الكلية

الجدول (7) يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة وأبعادها الفرعية

م	أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية[1]	مستوىً المعرفة	الرتبة
1	بعد مفهوم صعوبات القراءة	9	2,0855	1,115	%23,17	منخفضة	5
2	بعد اسباب صعوبات القراءة	9	4,2895	1,755	%47,66	متوسطة	1
3	بعد خصائص صعوبات القراءة	25	11,2961	4,099	%45,18	متوسطة	2
4	بعد تشخيص صعوبات القراءة	13	4,8094	1,221	% 36,99	منخفضة	3
5	بعد استراتيجيات صعوبات القراءة	16	4,8158	1,231	% 30,09	منخفضة	4
	الدرجة الكلية للاستبانة	72	27,2961	6,479	% 37,91	منخفضة	

[1] - النسبة المئوية: المتوسط الحسابي× 100÷ عدد بنود البعد

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الدرجة الكلية لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة بلغت (37,91%) وهي تقع ضمن مستوىً المعرفة المنخفضة. **أما بالنسبة إلى الأبعاد الفرعية للاستبانة:** فقد بلغت نسبة بعد المفهوم (23,17%), وهي تقع ضمن مستوىً المعرفة المنخفضة. أما بعد الأسباب وبعد الخصائص فكلاهما يقع ضمن مستوىً المعرفة المتوسطة, إذ بلغت نسبة بعد الأسباب (47,66%) وبلغت نسبة بعد الخصائص(45,18%) وبالنظر إلى بعد التشخيص وبعد الإستراتيجيات يتبين إنهما يقعان ضمن مستوىً المعرفة المنخفضة, إذ بلغت نسبة بعد التشخيص (36,99 %) وبلغت نسبة الاستراتيجيات (30,09 %).

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** ما مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات الكتابة ؟

للإجابة عن السؤال الثاني قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, والنسب المئوية لأبعاد استبانة المعرفة بصعوبات الكتابة والاستبانة ككل, وللحكم على مستوىً المعرفة تم وضع معيار لمستوىً المعرفة بصعوبات الكتابة على النحو الآتي:

- المعرفة المنخفضة بصعوبات الكتابة تتراوح من نسبة (40% فما دون).
- المعرفة المتوسطة بصعوبات الكتابة تتراوح من نسبة (41% – 70%).
- المعرفة المرتفعة بصعوبات الكتابة تتراوح من نسبة (71% فما فوق).

والجدول (8) يوضح مستوىً المعرفة لكل بعد من أبعاد استبانة المعرفة بصعوبات الكتابة ودرجتها الكلية

الجدول (8) يُبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لاستبانة المعرفة بصعوبات الكتابة وأبعادها الفرعية

م	أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوىً المعرفة	الرتبة
1	بعد مفهوم صعوبات الكتابة	11	4,2632	1,702	% 38,75	منخفضة	2
2	بعد أسباب صعوبات الكتابة	7	2,3355	0,905	%33,36	منخفضة	4
3	بعد خصائص صعوبات الكتابة	25	9,3553	3,078	% 37,42	منخفضة	3
4	بعد تشخيص صعوبات الكتابة	15	4,1842	1,951	%27 ,89	منخفضة	5
5	بعد استراتيجيات صعوبات الكتابة	11	5,3164	1,494	% 48,33	متوسطة	1
	الدرجة الكلية للاستبانة	69	25,4545	6,937	% 36,89	منخفضة	

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية للدرجة الكلية لاستبانة المعرفة بصعوبات الكتابة بلغت (36,89 %) وهي تقع ضمن مستوىً المعرفة المنخفضة. **أما بالنسبة إلى الأبعاد الفرعية للاستبانة:** فقد بلغت النسبة المئوية لبعد المفهوم (38,75 %), وهي تقع في مستوىً المعرفة المنخفضة, أما بعد الأسباب فقد بلغت النسبة المئوية له (33,36%) وهي تقع في مستوىً المعرفة المنخفضة, وقد بلغت النسبة المئوية لبعد الخصائص (37,42 %) وهي تقع في مستوىً المعرفة المنخفضة, وكذلك بلغت النسبة المئوية لبعد التشخيص (89, 27%) وهي تقع في مستوىً المعرفة المنخفضة, أما بعد الاستراتيجيات فقد اختلف عن بقية الأبعاد الأخرى فقد بلغت النسبة المئوية له (48,33 %) وهي تقع ضمن مستوىً المعرفة المتوسطة, ويتضح مما سبق أن معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم

الأساسي بصعوبات الكتابة منخفضة على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى جميع الأبعاد ما عدا بعد الاستراتيجيات التي كانت فيه معرفة المعلمين تقع ضمن مستوىً المعرفة المنخفضة.

ثانياً- نتائج فرضيات البحث ومناقشتها:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىً دلالة (0,05) بين متوسط درجات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمستوىً المعرفة بصعوبات القراءة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة, إذ حسبت الفروق بين متوسطات درجات المعلمين الذين اتبعوا دورة تدريبية ومتوسطات درجات المعلمين الذين لم يتبعوا دورات تدريبية على الدرجة الكلية لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة . كما هو موضح في جدول (9)

الجدول (9) يَبين دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمين الذين اتبعوا دورات تدريبية والمعلمين الذين لم يتبعوا دورات تدريبية على الدرجة الكلية لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة.

المتغير	عدد المعلمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (T)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
المعلمون الذين اتبعوا دورات تدريبية	17	40,94	4,775	13,87	150	0,000	دال
المعلمون الذين لم يتبعوا دورات تدريبية	135	25,57	4,240				

يلاحظ من جدول (9) أن قيمة (T) بلغت (13,87), بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0,000) وهي أقل من مستوىً دلالة (0,05) ومن ثم الفرق دال إحصائياً, ونرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة, أي يوجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية متعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة والمعلمين الذين لم يخضعوا لهذه الدورات, على الدرجة الكلية لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىً دلالة (0,05) بين متوسط درجات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمستوىً المعرفة بصعوبات الكتابة, تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة, إذ حسبت الفروق بين متوسطات درجات المعلمين الذين اتبعوا دورة تدريبية ومتوسطات درجات المعلمين الذين لم يتبعوا دورات تدريبية على الدرجة الكلية لاستبانة المعرفة بصعوبات الكتابة . كما هو موضح في جدول (10)

الجدول (10) يَبين دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمين الذين اتبعوا دورات تدريبية والمعلمين الذين لم يتبعوا دورات تدريبية على الدرجة الكلية لاستبانة المعرفة بصعوبات الكتابة.

المتغير	عدد المعلمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (T)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
المعلمون الذين اتبعوا دورات تدريبية	17	42,29	3,770	21,06	150	0,000	دال
المعلمون الذين لم يتبعوا دورات تدريبية	135	23,33	3,464				

يلاحظ من الجدول رقم (10) أن قيمة (T) بلغت (21,06), بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (0,000) وهي أقل من مستوىً دلالة (0,05) ومن ثم الفرق دال إحصائياً, وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة, أي يوجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية متعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة والمعلمين الذين لم يخضعوا لهذه الدورات, على الدرجة الكلية لاستبانة المعرفة بصعوبات الكتابة.

مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة البحث:

1- **مناقشة نتائج السؤال الأول:** يتضح من نتائج السؤال الأولى أن معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يملكون معرفة منخفضة بصعوبات تعلم القراءة, إذ بلغت النسبة المئوية للدرجة الكلية لاستبانة المعرفة بصعوبات القراءة (37,91%) ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن هؤلاء المعلمين لم يتلقوا المعرفة المناسبة في مرحلة إعدادهم سواءً كانت هذه المعرفة ترتبط بالمعرفة النظرية أو التطبيقية, كما أن هؤلاء المعلمين لم تجرى لهم أي دورات تدريبية في مرحلة الخدمة, بهدف تنمية معرفتهم بهذه الصعوبات, حيث تشير دراسة مورجان و هوركز (Morgan &Horrocks, 2002) إلى أن الدورات التدريبية التي يتم تقديمها للمعلمين تلعب دوراً كبيراً في تنمية معرفتهم في تقييم وتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. ولعل هذه النتيجة اتفقت أيضاً مع عدة دراسات أخرى منها دراسة أندرسون وآخرون (Anderson at .all , 1985) التي اشارت إلى أن المعلمين لديهم فهماً محدوداً في فهم أعراض ذوي صعوبات التعلم عامة, كما اتفقت مع دراسة (Amy 2009, والمرشدي,2008) واللتان اشارتا أيضاً إلى أن المعلمين يملكون معرفة محدودة باستراتيجيات تدريس القراءة وصعوباتها, وأشارت أيضاً إلى أن المعلمين أقروا بأنهم لم يتلقوا التدريب المناسب في تدريس صعوبات القراءة والكتابة . كما يلاحظ من نتائج السؤال الأول إلى أن معرفة المعلمين بصعوبات القراءة منخفضة على كل الأبعاد باستثناء بعدي الخصائص والأسباب وهذا النتيجة تتفق مع دراسة الخطيب (2006) ودراسة شعشاعة (2011) اللتان اشارتا إلى أن معرفة المعلمين بصعوبات القراءة معرفة متوسطة ومرتفعة, ويمكن تفسير هذا الأمر بأن المعلمين يملكون المعرفة ببعض خصائص هؤلاء التلاميذ لكن يواجهون صعوبة في طريقة تشخيص هؤلاء التلاميذ وكيفية إختيار الطريقة المناسبة في تعليمهم وهذا ما أشارت اليه دراسة أمي (Amy, 2009) إلى أن المعلمين يواجهون صعوبة في تقييم وتعليم هؤلاء التلاميذ.

2- **مناقشة نتائج السؤال الثاني:** يتضح من نتائج سؤال البحث الثاني إلى أن معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يملكون معرفة منخفضة بصعوبات تعلم الكتابة, وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى جميع أبعادها باستثناء بعد الإستراتيجيات, حيث بلغت النسبة المئوية للدرجة الكلية لاستبانة المعرفة بصعوبات الكتابة (36,89 %), ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المعلمين لم يتلقوا التدريب الكافي في مرحلة قبل الخدمة وفي أثناءها على كيفية التعامل مع ذوي صعوبات الكتابة, فمعظم المعلمين هم من حملة شهادة إعداد المعلمين, حيث لا يحتوي منهاجهم على أي مادة تتعلق بصعوبات الكتابة, والبعض منهم من حملة الشهادة الثانوية, والبعض الأخر من حملة الشهادة الجامعية (معلم صف), والذي يحتوي منهاجهم على مادة واحدة فقط بصعوبات التعلم, والتي لا تكفي أبداً لتطوير معرفتهم بهذه الصعوبات, وهذا النتيجة اتفقت مع عدة دراسات سابقة, منها دراسة مورجان و هوركز (Morgan &Horrocks, 2002) ودراسة أندرسون وآخرون (Anderson at .all , 1985) ودراسة أمي (Amy, 2009) حيث أشارت جميع هذه الدراسات إلى تدني مستوىً معرفة المعلمين بصعوبات التعلم عامة والكتابة خاصة بسبب قلة الإعداد والتدريب سواء قبل الخدمة أو في أثناءها.

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

1- **مناقشة نتائج الفرضية الأولى:** يتضح من نتائج الفرضية الأولى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية خاصة بصعوبات التعلم, ومتوسط درجات المعلمين الذين لم يخضعوا لهذه الدورات على الدرجة الكلية لإستبانة المعرفة بصعوبات القراءة, لصالح المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية خاصة بصعوبات التعلم, ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه دراسة مورجان و هوركز (Morgan &Horrocks, 2002) إلى أن الدورات التدريبية التي يتم تقديمها للمعلمين تلعب دوراً كبيراً في تنمية معرفتهم في تقييم وتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بعامة وصعوبات التعلم بخاصة, فالدورات التدريبية بصعوبات القراءة تساعد المعلمين إلى التعرف على الطرق الصحيحة في تشخيص وتعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة, وبالتالي سوف تتشكل لديهم معرفة نظرية وأدائية تساعد هؤلاء المعلمين على التعامل الفعال مع هؤلاء التلاميذ, كما اتفقت هذه النتيجة مع عدة دراسات منها دراسة أمي (Amy, 2009) التي أشارت إلى أن المعلمين الذين لم يخضعوا لدورات تدريبية خاصة بصعوبات التعلم كانت معرفتهم محدودة بطرق تشخيص وتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعامة, واتفقت أيضاً مع دراسة (شعشاعة 2011) التي أشارت إلى أن معرفة المعلمين بصعوبات القراءة تزيد بعدد الدورات التدريبية التي خضع لها هؤلاء المعلمون.

2- **مناقشة نتائج الفرضية الثانية:** يتضح من نتائج الفرضية الثانية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية خاصة بصعوبات التعلم, ومتوسط درجات المعلمين الذين لم يخضعوا لهذه الدورات على الدرجة الكلية لاستبانة المعرفة بصعوبات الكتابة, لصالح المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية خاصة بصعوبات التعلم, ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدورات التدريبية التي يخضع لها المعلمون تسهم بشكل مباشر في تطوير معرفتهم نحو هذه الفئة من التلاميذ سواء كانت هذه المعرفة, معرفة نظرية أو معرفة أدائية بهذه الصعوبات, وهذا ما اتفق مع عدة دراسات منها دراسة (مورجان و هوركز Morgan, &Horrocks, 2002 أمي Amy, 2009, شعشاعة2011,) إذ أشارت جميع هذه الدراسات إلى أن خضوع المعلمين لدورات تدريبية بصعوبات التعلم يسهم بشكل كبير في تطوير معرفتهم بهذه الصعوبات. كما أشارت أيضاً إلى أن المعلمين الذين تعرضوا لدورات تدريبية أصبحت اتجاهاتهم إيجابية نحو التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة والقراءة وهذا الأمر انعكس على ممارستهم داخل الغرف الصفية, وهذا ما أشارت إليه أيضاً دراسة (الخطيب,2006) إلى أن المعلمين الذين خضعوا لبرامج تدريبية بصعوبات التعلم عامة وصعوبات الكتابة والقراءة بخاصة أصبحت اتجاهاتهم إيجابية نحو هؤلاء التلاميذ وانعكس ذلك إيجاباً على ممارستهم داخل الغرف الصفية.

الاستنتاجات والتوصيات:

استناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها يمكن تقديم المقترحات التالية:

1- وضع دليل لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بكيفية تشخيص وتعليم ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

2- إجراء دورات تدريبية مستمرة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بهدف تنمية مستوىً معرفتهم بصعوبات تعلم القراءة والكتابة.

3- تطوير مناهج إعداد معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بحيث تسياقات وإجراءات وتدريبات(نظرية وتطبيقية) خاصة بذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

المراجع:

1. أبو فخر, غسان. صعوبات التعلم وعلاجها. منشورات جامعة دمشق, دمشق,2007، ص 170.
2. البطاينة, أسامة محمد, والراشدان, مالك احمد, والسبايلة, عبيد, والخطاطبة, عبد المجيد. صعوبات التعلم "النظرية والممارسة " . عمان, دار المسيرة للنشر والتوزيع, الأردن, 2005،ص 122.
3. جابر, عبد الحميد . مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال (المهارات والتنمية المهنية). دار الفكر, القاهرة, 2000،ص 401.
4. حافظ, نبيل عبد الفتاح. صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. مكتبة زهراء الشرق, عمان, الأردن, 2000، ص 97.
5. خصاونة, خلود. اختبار القراءة الصفي ودوره في قياس وتشخيص صعوبات التعلم . *مجلة صعوبات التعلم*, العدد (3)،2004، ص47.
6. الخطيب, جمال. مستوىً معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية واثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين, ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم الرياض , المملكة العربية السعودية،2006.
7. الدخيل, عواد بن دخيل عواد . أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المحلة الابتدائية, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة الملك سعود, المملكة العربية السعودية،2006.
8. الدليل الإحصائي لمدارس محافظة دمشق . دائرة التخطيط والإحصاء. مديرية التربية في محافظة دمشق, وزارة التربية, 2013، ص 2- 40.
9. الزراد, فيصل محمد خير. دليل المعلم لتشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع, بيروت, لبنان, ،1999، ص 16.
10. الزراد, فيصل محمد خير, ويحيى,علي محمد . الإحصاء النفسي والتربوي "مبادئ الاحصاء والإحصاء المتقدم . دار القلم, دبي, 1986، ص 72.
11. زهران, حامد عبد السلام. علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. عالم الكتب, القاهرة, 1977، ص 29.
12. الزيات, فتحي مصطفى. صعوبات التعلم "الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية – اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية" . دار النشر للجامعات, القاهرة،1998.
13. السباعي, خديجة أحمد احمد . صعوبات التعلم " أسسها نظرياتها وتطبيقاتها" . مكتبة النهضة المصرية, القاهرة،2003.
14. السبايلة, عبيد . المحكان التشخيصية لصعوبات التعلم. *مجلة صعوبات التعلم*, العدد (1), 2003، ص 33.
15. السرطاوي, زيدان أحمد. تقيم صعوبات التعلم في القراءة. بحث مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم, الرياض, المملكة العربية السعودية, 2006، ص 3.
16. شعبان, حسام . تأثير تقنية فلاتر كروما جين على مصابي الديسلكسيا. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم , الرياض , المملكة العربية السعودية,2006، ص 1- 26.
17. شعشاعة, رهف صالح. مستوىً معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بالديسلكسيا (صعوبات القراءة), *رسالة ماجستير غير منشورة* , كلية التربية, جامعة دمشق،2011.
18. عطا, إبراهيم محمد. المعلم اعداده وتدريبيه ومسؤوليته. مكتبة النهضة المصرية, القاهرة, 2004، ص 3.
19. علي, صلاح عميرة . صعوبات تعلم القراءة والكتابة "التشخيص والعلاج " . مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع, عمان, الأردن,2005، ص 45-47.

20. القاسم, جمال مثقال مصطفى . أساسيات صعوبات التعلم. دار صفاء للنشر والتوزيع, عمان, 2000، ص 200.
21. كامحي, ألان , وكاتس , هيو . صعوبات القراءة "منظور لغوي تطوري" . ترجمة : حمدان علي نصر , وشفيق فلاح علاونة , المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر , دمشق,1998، ص 40.
22. كيرك, وكالفانت. صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ترجمة: زيدان احمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي, مكتبة الصفحات الذهبية الرياض, المملكة العربية السعودية, 1988، ص 84.
23. المرشدي, طارق بن منير. المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في مدارس البنين الابتدائية , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية ,جامعة أم القرى, المملكة العربية السعودية،2008.
24. منشورات وزارة التربية. النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي . الجمهورية العربية السورية, 2005، ص 22.
25. الهواري, جمال فرغل إسماعيل. الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة. بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الاساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس, كلية التربية, جامعة الازهر, مصر, 2006، ص 52.
26. الوقفي, راضي. صعوبات التعلم "النظري والتطبيقي ". منشورات كلية الأميرة ثروت, عمان, الأردن, 2003، ص 420.
27. AMY. S.. Reading and Writing in the middle school foreing language clsddroom :a case study of teacher believes , knowledge, and practices in literacy based instruction, unpublished A thesis doctora, in the Graduate school of the Ohio State university, U.S.E.,2009,p109
28. ANDERSON. D. COLEMAN. D. .Teachers Understanding Of learning Disabilities. online, Eric, 3- Bander ,w.n Learning Disabilities Characteristics identification and teaching strategies , 4th ed . all yh and Bacon ,USA.,1985,p231.
29. BAIN, A.M, BAILET, L. L . & MOASTS L.C .Written language disorders " Theory into practice". library of congress cataloging – in – publication data.,1991,p35
30. CROMER, R. F . spontaneous spelling by language disordered children Cognitive processes in spilling , London, Academic press, ,p2-52
31. GERBER, P.J. 'Reframing the learning disabilities experience, *Journal of learning disabilities* vol .29 . No 1,1999, P 218 .
32. HARRIS, D .Tourtte's syndrome and learning disorders , *The learning disabilities of America conference* , san Francisco ,1996 , p102.
33. HOY.C. & GREEG .N . Assessment The special educator's role . Brooks / cole publishing company pacific Grove, California,1994, p217.
34. JONES. S. . Accommodations and modifications for students with Hand Writing problems and Dysgraphia ,Vol 52 , No 3, 1998,p180.
35. LERNR. J. W .learning Disabilities . Theories, Diagnosis and teaching strategies(7th . Ed) Boston , Houghton Mifflin ,1997 , p2-33
36. MEESE, R. . teaching learners with mild disabilities. Brooks / cole publishing company pacific Grove , California ,1995 ,p10-45.
37. MORGAN .R. & HORROCKS. E. Effects of Inservice Teacher Training on Correct Implementation of Assessment and Instructional Procedures for Teachers of Students with Profound Multiple Disabilities, *Teacher Education and Special Education*, v34, n4,2002, p283-319.
38. RICHARDS, R. G. .Excepts from the writing dilemma , *understanding Dysgraphia*, , Vol 18 . N 9,1999, p- 17-19.