[٨]

مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مراحل التعليم العام بمدينة جده

د. ليلى مبارك الشريف
أستاذ صعوبات التعلم المساعد
قسم التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا التربوية،جامعة الملك عبد العزيز
إيميل: lalsharef@kau.edu.sa

أ. رنا محمد العتيبي
طالبة دراسات عليا (ماجستير)
قسم التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا، جامعة الملك عبد العزيز. إيميل:
RObaidAlotaibi0001@stu.kau.edu.sa

مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مراحل التعليم العام بمدينة جده

د. ليلى مبارك الشريف*، أ. رنا محمد العتيبي**

الملخص:

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) بمدينة جده، والتعرف على مدى وجود فروق إحصائية في مستوى معرفتهم تُعزى إلى متغير الجنس، والمهنة، والمرحلة التدريسية، وسنوات الخبرة. وذلك من خلال تصميم استبانة تكونت من (٤٤) فقرة تم تطبيقها على (٢٢٤) من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بمدينة جده بالمملكة العربية السعودية. وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص العسر القرائي. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص العسر القرائي تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التدريسية بين معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية لصالح معلمي المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين والمعلمات الأكثر خبرة. بينما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المهنة.

الكلمات المفتاحية: العسر القرائي، خصائص، صعوبات التعلم، التعليم العام، التربية الخاصة.

* أستاذ صعوبات التعلم المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز. إيميل: lalsharef@kau.edu.sa.

** طالبة دراسات عليا (ماجستير)، قسم التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا، جامعة الملك عبد العزيز. إيميل: RObaidAlotaibi0001@stu.kau.edu.sa.

Abstract:

The study aimed to investigate the level of knowledge of general and special education teachers about the characteristics of students with dyslexia in Jeddah in Saudi Arabia, and to identify the extent to which there are statistical differences in their level of knowledge due to some variables; gender, profession, level of education, and working experience'. This was done by designing a questionnaire consisting of (44) items that was applied to (224) teachers of general and special education teachers in Jeddah. The results showed a high level of knowledge of general and special education teachers about the characteristics of dyslexia. The results also revealed that there were statistically significant differences in the level of knowledge of general and special education teachers about the characteristics of dyslexia attributed to gender variable in favor of female teachers. Moreover, the study results showed that there were statistically significant differences due to the level of education between primary and secondary school teachers in favor of secondary school teachers, and there were statistically significant differences due to working experience in favor of the more experienced teachers. The results of the study also revealed that there were no statistically significant differences due to the profession variable.

Keywords: Dyslexia, characteristics, Learning Disabilities, General Education, Special Education.

مجلة الطفولة والتربية – العدد التاسع والأربعون – الجزء الأول – السنة الرابعة عشرة – يناير ٢٠٢٢

مقدمة:

يحظى مجال القراءة باهتمام العديد من الباحثين والعلماء في المجالات المختلفة؛ فهو من أهم مجالات المعرفة الإنسانية، كما يعدّ أداة أساسية لنقل التراث والأفكار بين المجتمعات والثقافات المختلفة.

وأهمية القراءة لا تنحصر على الجانب الاجتماعي والثقافي، بل تمتدّ إلى الجانب الأكاديمي؛ حيث تعدّ القراءة الوسيلة الأساسية التي يستعين بها الطالب في تعلم كافة المقررات الأكاديمية؛ وذلك من خلال قراءته لكتب هذه المقررات، وهذا بدوره يعني أن أي ضعف في مهارة القراءة سيؤدي إلى ضعف عام في تحصيل الطالب الأكاديمي لكافة المقررات (عبد المجيد، ٢٠٠٥).

وقد يُظهر بعض الطلبة تأخرًا شديدًا في مهارات القراءة، وهذا التأخر لا يعزى إلى انخفاض درجة الذكاء أو أي نوع من أنواع الإعاقات الحسية، بل يعود إلى حالة تسمى بعسر القراءة أو ما يعرف بالديسلكسيا (Dyslexia)؛ حيث يواجه الطلبة ذوي العسر القرائي صعوبة في تعلم القراءة والكتابة والتهجئة، وتحديد الاتجاهات، والتمييز بين الأرقام والحروف المتشابهة، وضعف في تذكر أو تتبع الأحداث أو التعليمات المتسلسلة، والعديد من المشكلات الأخرى (كوافحة، ٢٠١١). وتعدّ الديسلكسيا أكثر أنماط صعوبات التعلم انتشارًا بين الطلبة في المدارس؛ وذلك نتيجة لاحتواء العديد من البرامج الدراسية على مهارة القراءة، حيث يبدأ الأطفال بالقراءة منذ دخولهم للصف الأول الابتدائي، وتستمر مهارة القراءة معهم في جميع مراحل حياتهم الدراسية والعملية كذلك (خصاونة وآخرون، ٢٠١٦).

ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى أن خصائص العسر القرائي قد لا تتواجد مجتمعة في طالب واحد، فقد تختلف الخصائص من طالب لآخر؛ ولذلك فلعلّ تحديد الخصائص المميزة للطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) سيساعد العاملين في مجال التعليم على ملاحظتهم (أبو نيان، ٢٠١٥)، فمعرفة ووعي المعلمين والمعلمات بعُسر القراءة تعدّ عاملًا أساسيًا في نجاح الطلبة ذوي العسر القرائي (Nadelson et al., 2019).

لذلك تسعى هذه الدراسة لقياس مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مراحل التعليم العام بمدينة جدة.

مشكلة الدراسة:

تعدّ صعوبات التعلم– والتي من أبرزها عسر القراءة– أحد أهم المشكلات التي تواجهها الأنظمة التعليمية في العالم؛ حيث تعدّ أحد أهم أسباب التسرب المدرسي وارتفاع نسب الرسوب بين الطلبة، وذلك نظرًا لصعوبة اكتشافها؛ فهي ليست إعاقة ظاهرة، كما يتمتع أفرادها بذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط، وبالمقابل فهم يواجهون صعوبات أكاديمية واضحة بالمقارنة مع أقرانهم (يحيى، ٢٠٠٥).

وفي ذات السياق فإن معلم التعليم العام يعدّ أول من يلحظ الطلبة ويتعرف على خصائصهم عن قرب من خلال تعامله اليومي معهم، ولذلك فمن المهم توفر خلفية معرفية جيدة لديه عن عسر القراءة (الديسلكسيا) حتى يتمكن من ملاحظة الطلبة ذوي العسر القرائي وتقديم الدعم المناسب لهم (Boden& Giaschi, 2007; Knight, 2018)، كما أن وعي المعلمين بصعوبات التعلم– بما فيها عسر القراءة– ينعكس إيجابًا على نجاح وتطور الطالب في المجالات الأكاديمية والشخصية، بينما تنعكس قلة وعيهم سلبًا على نجاح الطلبة، ويُعرف الأثر السلبي لقلة وعي المعلم بعسر القراءة بمصطلح "تأثير كرة الثلج"؛ والذي يشعر فيه الطالب في البداية بالارتباك والخجل بسبب انخفاض درجاته الأكاديمية، ولكن سلسلة التجارب الفاشلة التي يمر بها تؤدي إلى معاناته في النهاية من الاكتئاب والقلق، وينعكس سلبًا على نظرة الطالب لنفسه. وقد يمتدّ هذا التأثير حتى يصل إلى المعلم نفسه؛ فقد يلقي اللوم على نفسه ويعزو عدم تقدم الطالب ذو عسر القراءة إلى افتقاره لمهارات التدريس، مما يصيبه بالإحباط والقلق (Thompson, 2013; Wadlington & Waldington, 2005).

ويتفق أبو نيان (٢٠٢١) وخزاعلة (٢٠١٥) على أن اكتشاف ومساعدة الطلبة ذوي عسر القراءة (الديسلكسيا) وتقديم الخدمات لهم هي مسؤولية مشتركة بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، ولكن على الرغم من ذلك فقد أشار واشبورن وآخرون (٢٠١٧) Washburn et al. إلى ندرة الدراسات التي استهدفت قياس معرفة ووعي المعلمين والمعلمات بعسر القراءة.

وفي ضوء ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

- ما مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مراحل التعليم العام بمدينة جده؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي السؤالين التاليين:

- ما مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في المجالات التالية (القدرة العقلية، الخصائص النمائية، الخصائص الأكاديمية، الخصائص اللغوية، الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية، الموهبة)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي تبعا للمتغيرات التالية (الجنس، نوع التعليم، المرحلة، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على مستوى معرف معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا)، في المجالات التالية: القدرة العقلية، الخصائص النمائية، الخصائص الأكاديمية، الخصائص اللغوية، الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية، والموهبة.
- التعرف على الفروق الإحصائية بين مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي تُعزى إلى المتغيرات التالية: (الجنس، المهنة، المرحلة، وسنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

- تستمدّ الدراسة الحالية أهميتها النظرية من ندرة الدراسات التي تناولت مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا)؛ لذا يؤمل أن تقدم إضافة للمكتبة البحثية العربية والسعودية وتسهم في إثراء الأدب النظري التربوي المتعلق بالوعي بعسر القراءة في المملكة العربية السعودية. وقد تسهم الدراسة في تشجيع الباحثين على توظيف نتائجها أو أداتها في دراسات مستقبلية تتناول موضوع الدراسة من جوانب مختلفة.
- كما تستمد الدراسة أهميتها التطبيقية من تقديم أداة تساعد على قياس مستوى المعرفة بعسر القراءة من جهة، ويمكن استخدامها كأداة كشف مسحية للتعرف إلى الطلبة ذوي العسر القرائي في مراحل التعليم العام من جهة أخرى. كما يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة صناع القرار في تصميم برامج توعوية أو تطويرية للمعلمين والمعلمات وفقًا لدرجة معرفتهم بعسر القراءة.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: عسر القراءة Dyslexia:

تبنت الجمعية البريطانية لعسر القراءة British Dyslexia Association (BDA) تعريف روز (٢٠٠٩) لعُسر القراءة: "عسر القراءة هو صعوبة في التعلم تؤثر بشكل أساسي على المهارات التي تنطوي عليها قراءة الكلمات والتهجئة الدقيقة والطلاقة". وُيعرّف عسر القراءة إجرائيًا بأنه: مشكلة أكاديمية تتمثل في عدم القدرة على إتقان عملية القراءة وعدم القدرة على استيعاب وفهم المقروء.

ثانيًا: خصائص العسر القرائي Dyslexia Characteristics:

تُعرف الباحثتان خصائص العسر القرائي إجرائياً على أنها: الخصائص التي تتضمنها أداة الدراسة، وتظهر على شكل سمات نمائية معرفية ولغوية وسلوكية واجتماعية، وتمثل فجوة بين أداء الطالب الأكاديمي ودرجات الذكاء بالمقارنة مع أقرانه من الطلبة في مراحل التعليم العام.

ثالثًا: معرفة المعلمين Teachers' knowledge:

تعرف الباحثتان معرفة المعلمين إجرائيًا على أنها: مدى فهم ومعرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص العسر القرائي، وتتحدد هذه المعرفة بالدرجة التي يحصل عليها المعلمين والمعلمات من خلال الإجابة على أداة الدراسة.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:**

اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة العاملين في مدينة جدة.

- **الحدود المكانية:**

اقتصرت هذه الدراسة على مدارس التعليم العام في مدينة جده.

- **الحدود الزمانية:**

تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي (١٤٤٣) هـ (2021) م

الدراسات السابقة:

يعد التعرف المبكر على الطلبة ذوي عسر القراءة وتقديم التدخل المناسب لهم أحد العوامل التي قد تسهم في التقليل من تأثير عسر القراءة عليهم (Alshareef, 2017)، وبناءً على ذلك فقد سعت العديد من الدراسات إلى قياس درجة وعي المعلمين والمعلمات بعسر القراءة؛ حيث أجرى دودور وكوماش (٢٠٢١) Dodur & Kumaş دراسة سعت إلى قياس معرفة ٢٦٠ من معلمي المرحلة الابتدائية في تركيا بعسر القراءة، واستكشاف العلاقة بين درجة وعيهم وخبرتهم في التدريس، وذلك من خلال مقياس تم تبنيه وتقنينه على البيئة التركية، وخلصت النتائج إلى أن المعلمين باختلاف سنوات خبراتهم في التدريس لم يكونوا على دراية كافية بعسر القراءة. فعلى سبيل المثال اعتقد المعلمين والمعلمات أن عسر القراءة صعوبة مؤقتة.

ولتوضيح ذلك فقد أكدت الجمعية البريطانية لعسر القراءة BDA (n.d) على أن عسر القراءة يستمر لدى الفرد مدى الحياة، كما أضاف النوبي (٢٠١٨) أنه لا

يوجد علاج لعسر القراءة، ولكن يمكن التخفيف من آثاره عند تقديم التدخل التعليمي المناسب.

وقد أظهرت النتائج استجابة المعلمين والمعلمات لقليل من الفقرات بشكل صحيح، من أبرزها أن الطلبة ذوي عسر القراءة قد يكونون موهوبين. وفي هذا السياق فمن الجدير بالذكر الإشارة إلى أن مصطلح عسر القراءة لا يتضمن نقاط الضعف التي قد يواجهها الفرد فقط، بل قد يتضمن بعض نقاط القوة؛ حيث أشار ديفيس وبراون (٢٠١١) Davis& Braun إلى أن ذوي عسر القراءة يفكرون بالطريقة التي يفكر بها الموهوبون؛ وذلك نتيجة لفضولهم العالي، وخيالهم الخصب، بالإضافة إلى تمكنهم من التفكير بشكل بصري، وبشكل ثلاثي الأبعاد. واتفقت الجمعية البريطانية لعسر القراءة (٢٠١٠) BDA مع ذلك كما أضافت أن بعض ذوي عسر القراءة يمتلكون مهارة حل المشكلات، وبعض المهارات الإبداعية. ولكن ليس جميع ذوي عسر القراءة موهوبين؛ فقد انتقد ثومبسون (٢٠١٣) Thompson انتشار مفهوم خاطئ وهو أن جميع ذوي عسر القراءة يصبحون لاحقًا فنانين عظماء أو رواد أعمال ناجحين.

كما استنتج دودور وكوماش (٢٠٢١) Dodur & Kumaş بالنظر إلى الأدبيات السابقة التي تتفق مع نتيجة الدراسة أن المعلمين والمعلمات حول العالم يحملون مفاهيم خاطئة نحو عسر القراءة، ولكن هذا الاستنتاج لا تدعمه الدراسة الحالية؛ فالدراسة السابقة طُبّقت على معلمي المرحلة الابتدائية ولذلك فقد يصعب تعميم نتائجها على معلمي المراحل الأخرى داخل نطاق الدولة الواحدة، ومن جهة أخرى وبعد العودة إلى الأدبيات التي تناقش وعي ومعرفة المعلمين بعسر القراءة اتضح تباين درجة وعي المعلمين بعسر القراءة من دولة إلى أخرى؛ حيث توصلت نتائج العديد من الدراسات إلى انخفاض وعي المعلمين والمعلمات بعسر القراءة، بينما توصلت نتائج دراسات أخرى إلى ارتفاع وعيهم؛ ؛ فعلى سبيل المثال في دولة الجزائر قام بكوش (٢٠١٨) بدراسة استطلعت درجة الوعي بعسر القراءة لـ١٠٠ من معلمي الصف الثالث والرابع والخامس الابتدائي حسب متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة المهنية، وذلك من خلال استبانة تم بناءها لتحقيق هذا الهدف، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى وعي المعلمين والمعلمات بعسر القراءة،

بالإضافة إلى عدم وجود فروق في مستوى وعيهم بعسر القراءة تعزى لكل من متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة المهنية. وفسر بكوش ارتفاع درجة الوعي إلى انتشار عسر القراءة في البيئة المدرسية، والذي بدوره يمنح المعلمين والمعلمات معلومات أكثر صحة عن عسر القراءة من واقع احتكاكهم بالطلبة ذوي عسر القراءة.

ومن جهة أخرى ترى الباحثتان أن تفسير ارتفاع درجة وعي المعلمين والمعلمات بعسر القراءة بانتشار عسر القراءة بين الطلبة يفترض أن يترتب عليه وجود فروق في مستوى الوعي تعزى لمتغير الخبرة المهنية لصالح المعلمين والمعلمات الأكثر خبرة.

وبالإضافة إلى متغير الجنس والخبرة المهنية فقد اهتمت دراسة ثومبسون Thompson (٢٠١٣) بالتعرف على وجود فروق بين وعي معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بعسر القراءة يمكن أن تعزى إلى متغير نوع التعليم (تعليم عام، وتربية خاصة)؛ وذلك بالاستعانة بأداة استبانة تم تصميمها لهذا الغرض، وخلصت النتائج إلى ضعف وعي المعلمين والمعلمات بعسر القراءة، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس ونوع التعليم، بالإضافة إلى وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة المهنية لصالح المعلمين والمعلمات الأكثر خبرة، وفسر هذه النتيجة بكون خبرة المعلمين وتجاربهم قد أكسبتهم مهارات التعرف على عسر القراءة.

ولم تقتصر الدراسات التي استطلعت وعي ومعرفة المعلمين والمعلمات بعسر القراءة على معلمي المرحلة الابتدائية؛ فقد اهتمت بعض الدراسات بوعي معلمي المرحلة الثانوية بعسر القراءة، ومن أحدثها دراسة كلثوم وآخرون (٢٠٢٠) Kalsoom et al. التي استطلعت مستوى الوعي بعسر القراءة لدى ٣٢٨ من معلمي المرحلة الثانوية في باكستان، وذلك من خلال مقياس تم بناءه لتحقيق هذا الهدف، وكشفت النتائج عن افتقار معلمي المرحلة الثانوية للوعي بعسر القراءة؛ فعلى سبيل المثال اتفق المعلمون والمعلمات على أن الطلبة ذوي عسر القراءة يقرأون الحروف والكلمات بشكل عكسي.

ويعدّ هذا المفهوم هو أحد أكثر المفاهيم الخاطئة شيوعًا عن عسر القراءة، حيث توصل فيلوتينو وآخرون Vellutino et al. (٢٠٠٤) من خلال مراجعتهم

للأدبيات التي تناولت عسر القراءة في الأربعين سنة الماضية أن مشكلة عكس الحروف والكلمات قد تظهر لدى الطلبة من ذوي عسر القراءة وأقرانهم بنفس النسبة، وبالتالي فهي لا تتعلق بعسر القراءة.

وبناءً على نتيجة دراستهم فقد أوصى كلثوم وآخرون (٢٠٢٠) Kalsoom et al. بتدريب وتثقيف المعلمين والمعلمات على رأس العمل بعسر القراءة، ووافقهم دودور وكوماش (٢٠٢١) Dodur & Kumaş في ذلك؛ حيث توصل دودور وكوماش إلى فروق في وعي المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمين، وفسرا هذه النتيجة بتلقي المعلمين لبعض التعليم عن عسر القراءة أثناء دراستهم الجامعية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لملاءمة هذا المنهج مع هدف الدراسة ومشكلتها المراد قياسها، فهو يقوم بدراسة الظاهرة المراد قياسها كما هي في الواقع ويركز على وصفها بشكل دقيق ويعبر عنها بشكل كمي، ويستخدم هذا المنهج عادة في الأبحاث التربوية (سيبوكر ونجاحي، ٢٠١٩).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة العاملين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، حيث يبلغ عدد معلمي التعليم العام (٤٤,٩٤٥) معلمًا ومعلمة؛ ومعلمي التربية الخاصة (١١٤٠) معلمًا ومعلمة؛ وذلك بحسب إحصائيات وزارة التعليم لعام ١٤٤٢هـ.

عينة الدراسة:

تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ١٤٤٣ هـ على عينة عشوائية بسيطة يبلغ عددهم (٢٢٣) معلمًا ومعلمة من المجتمع الكلي للدراسة.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية (%)
الجنس	أنثى	١٥٤	٦٩.١
	ذكر	٦٩	٣٠.٩
نوع التعليم	تربية خاصة	٤٧	٢١.١
	تعليم عام	١٧٦	٧٨.٩
المرحلة التي يتم تدريسها	المرحلة الابتدائية	٩٩	٤٤.٤
	المرحلة المتوسطة	٥٠	٢٢.٤
	المرحلة الثانوية	٧٤	٣٣.٢
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٤٣	١٩.٣
	من ٥-١٠ سنوات	٥٥	٢٤.٧
	أكثر من ١٠ سنوات	١٢٥	٥٦.١
مجموع العينة		٢٢٣	١٠٠.٠

أداة الدراسة:

بعد الرجوع للأدب النظري ومراجعة الدراسات السابقة تم تصميم استبانة للتعرف على مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) . وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين؛ تضمّن الجزء الأول البيانات الأولية لعينة الدراسة وهي: الجنس، المهنة، المرحلة التي يتم تدريسها، عدد سنوات الخبرة. واشتمل الجزء الثاني على مجموعة من العبارات بلغ عددها ٤٤ عبارة تتضمن خصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في ست مجالات مختلفة وهي: مجال القدرة العقلية ٣ فقرات، ومجال الخصائص النمائية ٩ فقرات، ومجال الخصائص الأكاديمية "صعوبات القراءة" ٨ فقرات، ومجال الخصائص اللغوية ٩ فقرات، ومجال الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية ٨ فقرات، ومجال الموهبة ٧ فقرات.

ولتصحيح الاستبانة فقد تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي (موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (١, ٢, ٣, ٤, ٥) على الترتيب.

صدق وثبات أداة الدراسة:

أولًا، صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق الاستبانة تم الاعتماد على الصدق الظاهري (صدق المحكمين)؛ حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في مجال صعوبات التعلم وذلك لإبداء آراءهم حول محاور الاستبانة من خلال توضيح مدى ارتباط المجالات بالهدف العام للدراسة، ومدى ملاءمة العبارات لكل مجال، ووضوح العبارات وسلامتها اللغوية،وذلك بإضافة أو حذف أو إعادة صياغة بعض العبارات، حيث بلغ عدد المحكمين (٥) محكمين، وبعد استرداد المقاييس، قامت الباحثتان باعتماد الفقرات التي أجمع (٨٠%) فأكثر من المحكمين على ملاءمتها، أو التعديل عليها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، وإخراج الاستبانة بالصورة النهائية.

وقد قدم المحكمون بعض الملاحظات مثل نقل بعض العبارات إلى مجالات ملائمة على سبيل المثال تم نقل عبارة (يجدون صعوبة في تسمية الحروف الهجائية أو أيام الأسبوع بالتسلسل) من مجال الخصائص النمائية إلى مجال الخصائص الأكاديمية. كما تم نقل عبارة (لديهم صعوبة في الفهم والاستيعاب القرائي) من مجال الخصائص الأكاديمية إلى مجال الخصائص النمائية. كما تم إعادة صياغة عبارة (لديهم صعوبة في التمييز بين المفردات الدالة على الزمن، كاليوم والغد والأمس، وبين أزمنة الأفعال الماضية والمضارعة والمستقبلية) في مجال الخصائص اللغوية إلى (لديهم صعوبة في معرفة المفردات الدالة على أفعال الأزمنة كالماضي والمضارع والمستقبل).

كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلم/ة من معلمي الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) وجميعهم من خارج عينة الدراسة الأساسية، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، والجدول رقم ٢ يوضح مؤشرات الاتساق الداخلي.

جدول رقم (٢)

نتائج الاتساق الداخلي

المجال	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
القدرة العقلية	١	٠.٤٩٩**	٣	٠.٥٣١**
	٢	٠.٦٢٩**	-	-
الخصائص النمائية	١	٠.٥٥٢**	٦	٠.٤٩٣**
	٢	٠.٧١٣**	٧	٠.٥٩٣**
	٣	٠.٥٧٣**	٨	٠.٨٣١**
	٤	٠.٦٢١**	٩	٠.٨١٠**
	٥	٠.٧٣١**	-	-
الخصائص الأكاديمية	١	٠.٤٩٨**	٥	٠.٦٨١**
	٢	٠.٨٠٢**	٦	٠.٤٨٤**
	٣	٠.٨٥٨**	٧	٠.٧٢٨**
	٤	٠.٧٦٨**	٨	٠.٦٨٧**
الخصائص اللغوية	١	٠.٦٩٢**	٦	٠.٧٢٦**
	٢	٠.٦٣٨**	٧	٠.٥٥٢**
	٣	٠.٥٣٤**	٨	٠.٤٦١**
	٤	٠.٦٣٨**	٩	٠.٦٨٩**
	٥	٠.٥٩٧**	-	-
الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية	١	٠.٥٦٩**	٥	٠.٦٤٨**
	٢	٠.٧٦٣**	٦	٠.٤٨١**
	٣	٠.٦٢٢**	٧	٠.٧٦٦**
	٤	٠.٨١٣**	٨	٠.٥٠٠**
الموهبة	١	٠.٧٦٤**	٥	٠.٦٧٩**
	٢	٠.٥٩٧**	٦	٠.٦٤٣**
	٣	٠.٥١٣**	٧	٠.٥٩٢**
	٤	٠.٥٢٠**	-	-

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثانيًا، ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا ((Cronbach's Alpha (α)) بالإضافة إلى استخدام طريقة التجزئة النصفية، ويوضح الجدول رقم (٣) مؤشرات الثبات.

جدول رقم (٣)
معاملات ثبات أداة الدراسة

المجال	التجزئة النصفية	معامل ألفا
القدرة العقلية	٠.٩١٢	٠.٨٩١
الخصائص النمائية	٠.٨٢٧	٠.٨١١
الخصائص الأكاديمية	٠.٨١٥	٠.٧٦٧
الخصائص اللغوية	٠.٨٧٠	٠.٨٧١
الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية	٠.٨٩٣	٠.٧٤٦
الموهبة	٠.٩٢٤	٠.٩٨٤
الثبات العام	٠.٩٠١	٠.٨٩٢

يتضح من الجدول رقم ٣ أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

المحك المعتمد في أداة الدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي، من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (٥-١ = ٤)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٤/٥ = ٠.٨٠)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة على أقل قيمة في المقياس بداية المقياس وهي واحد صحيح لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول التالي الذي يوضح تصنيف مستويات مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مراحل التعليم العام بمدينة جده:

جدول رقم (٤)

المحك المعتمد في الدراسة (المقياس)

طول الخلية/ (المتوسطات)	التقدير
من ١ – ١.٨٠	غير موافق بشدة "قليلة جدًا"
من ١.٨١ – ٢.٦٠	غير موافق "قليلة"
من ٢.٦١ – ٣.٤٠	محايد "متوسطة"
من ٣.٤١ – ٤.٢٠	موافق "مرتفعة"
من ٤.٢١ – ٥	موافق بشدة "مرتفعة جدًا"

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS" والمعروفة بـ Statistics Package For Social Science باستخدام الحاسوب، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضيات الدراسة وذلك بالطرق الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية؛ وذلك بهدف التعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة.
- المتوسط الحسابي الموزون "Weighted Mean"؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المجالات، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المجالات الرئيسة.
- الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل مجال من المجالات الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
- اختبار (ت) Independent Samples T-Test لعينتين مستقلتين؛ بهدف التعرف على الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين مثل: الجنس، ونوع التعليم.
- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لعينتين مستقلتين فأكثر؛ بهدف التعرف على الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين فأكثر مثل: المرحلة التي يتم تدريسها، وسنوات الخبرة.

- اختبار (دانت) Dunnett T3 البعدي للمقارنات الثنائية بعد وجود فروق في اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول، ما مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في المجالات التالية (القدرة العقلية، الخصائص النمائية، الخصائص الأكاديمية، الخصائص اللغوية، الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية، الموهبة)؟

لتحديد مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مراحل التعليم العام بمدينة جده، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والرتب لاستجابات أفراد العينة حول مستوى معرفتهم بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مراحل التعليم العام بمدينة جده، ويوضح الجدول (٥) نتائج هذا السؤال.

جدول رقم (٥)

مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مراحل التعليم العام بمدينة جده

المجالات	المتوسط الحسابي		(%)	الانحراف المعياري	الترتيب
	قيمة المتوسط	المستوى			
القدرة العقلية	٣.٦٧٧١	مرتفعة	٧٣.٥٤	٠.٩٢١٥٤	٣
الخصائص النمائية	٣.٦٣٩٨	مرتفعة	٧٢.٨	٠.٨١٣٢٣	٤
الخصائص الأكاديمية	٣.٨٥٧	مرتفعة	٧٧.١٤	٠.٨٦٥٣١	١
الخصائص اللغوية	٣.٧١١٤	مرتفعة	٧٤.٢٣	٠.٩٢٣٦١	٢
الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية	٣.٥٦٧	مرتفعة	٧١.٣٤	٠.٨٣٠٤٩	٥
الموهبة	٣.٣٣١٧	متوسطة	٦٦.٦٣	٠.٩٩٥٩٣	٦
المتوسط العام للدرجة الكلية	٣.٦٣٣٨	مرتفعة	٧٢.٦٨	٠.٧٣٥٣٥	-

يتضح من خلال النتائج في الجدول (٥) ارتفاع مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مراحل التعليم العام بمدينة جده؛ حيث أظهرت النتائج أن نسبة معرفتهم العامة (٧٢.٦٨%)

وهي نسبة مرتفعة. كما تفوقت معرفتهم بالخصائص الأكاديمية على بقية المجالات؛ وذلك بمستوى مرتفع وبنسبة معرفة (٧٧.١٤%)، وقد حصلت بقية المجالات على مستويات مرتفع ما عدا مجال (الموهبة) الذي حل في المرتبة الأخيرة حيث كانت نسبة معرفتهم في هذا المجال (٦٦.٦٣%) وهي نسبة متوسطة.

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

المجال الأول، القدرة العقلية:

للتعرف على مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مجال القدرة العقلية بمدينة جده، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال (القدرة العقلية)، ويلخص الجدول (٦) النتائج كما يلي:

جدول رقم (٦)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال القدرة العقلية

العبارات	المتوسط الحسابي		(%)	الانحراف المعياري	الرتبة
	قيمة المتوسط	المستوى			
يظهر الطلبة ذوي العسر القرائي تباينًا بين قدرتهم العقلية وتحصيلهم الدراسي.	٣.٨١	مرتفعة	٧٦.٢	١.١٥٥	١
يمتلكون درجة ذكاء متوسطة أو عالية.	٣.٥٢	مرتفعة	٧٠.٤	١.١٤٦	٣
التأخر في تعلم القراءة بمعدل سنة أو سنتين عن عمره الزمني.	٣.٧	مرتفعة	٧٤	١.١٢١	٢
الدرجة الكلية للمجال	٣.٦٧٧١	مرتفعة	٧٣.٥٤	٠.٩٢١٥٤	-

يتضح من خلال النتائج في الجدول (٦) ارتفاع مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مجال القدرة العقلية؛ حيث كشفت النتائج أن مستوى معرفتهم العامة بمجال القدرة العقلية تساوي (٧٣.٥٤%) وهي تدل على مستوى معرفة مرتفع، كما أن نسبة معرفتهم في جميع العبارات أظهرت مستوًى مرتفعًا من المعرفة بمجال القدرة العقلية للطلبة ذوي العسر القرائي.

المجال الثاني، الخصائص النمائية:

لتحديد مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بالخصائص النمائية الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مدينة جده، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال (الخصائص النمائية)، والجدول (٧) يلخص النتائج كما يلي:

جدول رقم (٧)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال الخصائص النمائية

	العبارات	المتوسط الحسابي		(%)	الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	المستوى			
١	لديهم صعوبات في اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية	٣.٧١	مرتفعة	٧٤.٢	١.١١	٥
٢	لديهم صعوبة في الفهم والاستيعاب القرائي	٣.٨٦	مرتفعة	٧٧.٢	١.٠١٥	٢
٣	يواجهون صعوبة في تصنيف الأشياء المتشابهة (الأشكال– الالوان)	٣.٠٥	متوسطة	٦١	١.٠٩٣	٩
٤	يواجهون صعوبة في إدراك مفاهيم الوقت.	٣.٢٦	متوسطة	٦٥.٢	١.١٢٩	٨
٥	يواجهون صعوبة في انهاء المهمة المطلوبة.	٣.٥٨	مرتفعة	٧١.٦	١.٠٢٩	٧
٦	يجدون صعوبة في الانتقال من فكرة الى أخرى.	٣.٧	مرتفعة	٧٤	١.٠٣٣	٦
٧	يظهرون ضعفًا في معالجة المعلومة في الذاكرة وادارتها والتحكم بها.	٣.٧٢	مرتفعة	٧٤.٨	١.٠٣٤	٤
٨	يجدون صعوبة في التركيز في القراءة وفهم ما يقرأ.	٤.٠١	مرتفعة	٨٠.١	٠.٩٨٩	١
٩	صعوبة في معرفة التضاد والترادف.	٣.٨٤	مرتفعة	٧٦.٨	١.٠٦٢	٣
	الدرجة الكلية للمجال	٣.٦٣٩٨	مرتفعة	٧٢.٨	٠.٨١٣٢٨	-

يتضح من خلال النتائج في الجدول (٧) ارتفاع مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بالخصائص النمائية للطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا)؛ حيث كشفت النتائج أن نسبة معرفتهم العامة بمجال الخصائص النمائية تساوي (٧٢.٨%) وهي نسبة تدل على مستوىً عالٍ من المعرفة، كما أن نسبة معرفتهم في أغلب العبارات ظهرت بمستوى مرتفع، ما عدا العبارتين رقم (٣) والتي

ظهرت نسبة معرفتهم بها (٦١%)، ورقم (٤) والتي ظهرت نسبة معرفتهم بها (٦٥%) وهاتين النسبتين تمثلان مستوًى متوسطًا من المعرفة.

المجال الثالث، الخصائص الأكاديمية:

للتعرف على مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بالخصائص الأكاديمية للطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) بمدينة جده، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال (الخصائص الأكاديمية)، ويلخص الجدول (٨) النتائج كما يلي:

جدول رقم (٨)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال الخصائص الأكاديمية

	العبارات	المتوسط الحسابي		(%)	الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	المستوى			
١	التحصيل الأكاديمي في القراءة والكتابة متدني	٣.٩٢	مرتفعة	٧٨.٤	١.٠٨	٤
٢	يظهرون بطئا في تعلم الربط ما بين الحروف وأصواتها.	٣.٧٩	مرتفعة	٧٥.٨	١.٠٦٢	٦
٣	يعكسون الحروف في الكلمة أثناء القراءة.	٣.٦٨	مرتفعة	٧٣.٦	١.٠٦٢	٧
٤	يجدون صعوبة في تسمية الحروف الهجائية أو أيام الأسبوع بالتسلسل.	٣.٤٣	مرتفعة	٦٨.٦	١.١٢٥	٨
٥	يجدون صعوبة في قراءة الكلمات وتحليل رموزها بسهولة.	٣.٨٦	مرتفعة	٧٧.٢	١.٠٢٦	٥
٦	يظهرون ضعف في القراءة الجهرية.	٤.٠٧	مرتفعة	٨١.٤	٠.٩٨٦	٢
٧	يواجهون صعوبة في تعلم قواعد الاملاء.	٣.٩٥	مرتفعة	٧٩	١.٠٧٥	٣
٨	يظهرون ضعفًا في الطلاقة القرائية.	٤.١٥	مرتفعة	٨٣	٠.٩٤٧	١
	الدرجة الكلية للمجال	٣.٥٨٧	مرتفعة	٧٧.١٤	٠.٨٦٥٣١	-

يتضح من خلال النتائج في الجدول (٨) ارتفاع مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بالخصائص الأكاديمية للطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا)؛ حيث توصلت النتائج إلى أن نسبة معرفتهم العامة بمجال الخصائص الأكاديمية تساوي (٧٧.١٤%) وهي نسبة مرتفعة، كما أن نسبة معرفتهم في جميع

العبارات كشفت عن مستوى مرتفع من المعرفة بالخصائص الأكاديمية للطلبة ذوي العسر القرائي.

المجال الرابع، الخصائص اللغوية:

لتحديد مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بالخصائص اللغوية للطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا)، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال (الخصائص اللغوية)، ويعرض الجدول (٩) النتائج كما يلي:

جدول رقم (٩)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول الخصائص اللغوية

	العبارات	المتوسط الحسابي		(%)	الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	المستوى			
١	يظهرون صعوبة في معرفة دلالات ومعاني الكلمات.	٣.٨٨	مرتفعة	٧٧.٦	١.١٠٢	١
٢	يظهرون صعوبة في تكوين الجمل المفيدة، وترتيب أو سرد أحداث متسلسلة أو قصة.	٣.٧٧	مرتفعة	٧٥.٤	١.١١٥	٣
٣	يجدون صعوبة في التعبير اللفظي كأن يكونوا غير قادرين على وصف خصائص الأشياء.	٣.٧٢	مرتفعة	٧٤.٤	١.٠٥٤	٥
٤	يظهرون صعوبة في إعادة تذكر الكلمات أو الجمل المسموعة في نفس الوقت.	٣.٧١	مرتفعة	٧٤.٢	١.٠٩٢	٧
٥	يواجهون صعوبة في التمييز بين التراكيب الصياغية؛ (كالمفرد والمثنى والجمع) و(المؤنث والمذكر)، وما يناسبها من أسماء الإشارة.	٣.٧٧	مرتفعة	٧٥.٤	١.٠٧٨	٢
٦	لديهم صعوبة في التمييز بين المفردات الدالة على الزمن، كاليوم والغد والأمس.	٣.٤	متوسطة	٦٨	١.١٠٢	٩
٧	لديهم صعوبة في معرفة المفردات الدالة على أفعال الأزمنة كالماضي والمضارع والمستقبل.	٣.٦٩	مرتفعة	٧٣.٨	١.٠٢٦	٨
٨	يجدون صعوبة في التمييز بين الضمائر المنفصلة؛ كضمائر المتكلم أو الغائب.	٣.٧٤	مرتفعة	٧٤.٨	١.٠٨١	٤
٩	يواجهون صعوبة في فهم صيغة السؤال، والتمييز بين دلالات أدوات الاستفهام.	٣.٧١	مرتفعة	٧٤.٢	١.٠٨١	٦
	الدرجة الكلية للمجال	٣.٧١١٤	مرتفعة	٧٤.٢٣	٠.٩٢٣٦١	-

يتضح من خلال النتائج في الجدول (٩) ارتفاع مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بالخصائص اللغوية للطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا)؛ حيث كشفت النتائج أن نسبة معرفتهم العامة بمجال الخصائص اللغوية تساوي (٧٤.٢٣%) وهي نسبة تدل على مستوًى عالٍ من المعرفة، كما أن نسبة معرفتهم في أغلب العبارات ظهرت بمستوى مرتفع، ما عدا العبارة رقم (٦) والتي ظهرت نسبة معرفتهم بها (٦٨%)، وهي تمثل مستوًى متوسطًا من المعرفة.

المجال الخامس، الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية:

للتعرف على مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بالخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية للطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا)، تم حساب التكرارات،والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال (الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية)، ويلخص الجدول (١٠) النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٠)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية

	العبارات	المتوسط الحسابي		(%)	الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	المستوى			
١	يواجهون صعوبة في المبادرة بالحديث مع الآخرين.	3.45	مرتفعة	69	1.091	5
٢	يصعب عليهم العمل مع الآخرين في مجموعات.	3.4	متوسطة	68	1.1	7
٣	يخجلون عندما يطلب منهم الإجابة أمام الآخرين.	3.78	مرتفعة	75.6	1.033	3
٤	يظهرون عدم الثقة عند الإجابة أمام اقرانهم	3.84	مرتفعة	76.8	1.003	1
٥	يشعرون بالتعب المستمر والصداع والأرق.	3.29	متوسطة	65.8	1.075	8
٦	يظهرون سرعة الانفعال في المواقف المختلفة، والعنف والمشاجرة مع الزملاء.	3.41	مرتفعة	68.2	1.075	6
٧	يجدون صعوبة في الانتهاء من الواجبات الصفية بالوقت المحدد.	3.82	مرتفعة	76.4	1.012	2
٨	يجدون صعوبة في الانتظار لأخذ الدور في الأنشطة أو الإجابة على سؤال المعلم.	3.55	مرتفعة	71	1.091	4
	الدرجة الكلية للمجال	3.567	مرتفعة	71.34	0.83049	-

يتضح من خلال النتائج في الجدول (١٠) ارتفاع مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بالخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية للطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا)؛ حيث توصلت النتائج إلى أن نسبة معرفتهم العامة بمجال الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية تساوي (٧١.٣٤%) وهي نسبة تدل على مستوى معرفة مرتفع، كما أن نسبة معرفتهم في أغلب العبارات ظهرت بمستوى مرتفع، ما عدا العبارة رقم (٥) والتي ظهرت نسبة معرفتهم بها (٦٥.٨%)، وهي تمثل مستوًى متوسطًا من المعرفة.

المجال الخامس، الموهبة:

لتحديد مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بمجال الموهبة لدى الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا)، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مجال (الموهبة)، ويعرض الجدول (١١) النتائج كما يلي:

جدول رقم (١١)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول الموهبة

	العبارات	المتوسط الحسابي		(%)	الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	المستوى			
١	بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات إبداعية.	٣.٧٨	مرتفعة	٧٥.٦	١.١٩١	١
٢	لديهم قدرة على التفكير بطريقة ثلاثية الأبعاد.	٣.٢٣	متوسطة	٦٦.٤	١.١٣١	٤
٣	لديهم خيال واسع وخصب وقدرة على رؤية الصورة الكبيرة من المشاريع التي يكلفون بها.	٣.٣٣	متوسطة	٦٦.٦	١.١٨٤	٣
٤	يتميزون بذاكرة بصرية قوية.	٣.٤٧	مرتفعة	٦٩.٤	١.٢١١	٢
٥	يظهرون قدرة عالية على الاستدلال والتفكير المجرد.	٣.٢	متوسطة	٦٤	١.١٦٥	٥
٦	لديهم مهارات اتصال عالية وتكوين شبكة علاقات ناجحة.	٣.١٣	متوسطة	٦٢.٦	١.١٨٧	٦
٧	يملكون قدرات ابتكارية ومخزون كبير من المعرفة.	٣.٠٨	متوسطة	٦١.٦	١.١٦	٧
	الدرجة الكلية للمجال	٣.٣٣١٧	متوسطة	٦٦.٦٣	٠.٩٩٥٩٣	-

يتضح من خلال النتائج في الجدول (١١) أن مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مجال الموهبة يعد متوسطًا؛ حيث توصلت النتائج إلى أن نسبة معرفتهم العامة بمجال الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية تساوي (٦٦.٦٣%) وهي نسبة تدل على مستوى معرفة متوسط، وعلى العكس من بقية المجالات فقد ظهرت نسبة معرفتهم في أغلب العبارات بمستوى متوسط، ما عدا العبارة رقم (٤) والتي ظهرت نسبة معرفتهم بها (٦٩.٤%)، وهي تمثل مستوًى مرتفعًا من المعرفة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي تبعا للمتغيرات التالية (الجنس، نوع التعليم، المرحلة، سنوات الخبرة)؟

أولًا، متغير الجنس:

لمعرفة الفروق بين استجابات معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في مستوى معرفتهم بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) تبعًا لمتغير الجنس فقد استخدمت الباحثتان اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Samples T-Test، ويوضح الجدول رقم ١٢ النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Samples T-Testللفروق في مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مراحل التعليم العام بمدينة جده تبعًا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الاحصائية
ذكر	٦٩	٣.٣١٧٩	١.٠١٩٣٤	٣.٥٣٨	٠.٠٠٠١	دالة إحصائيًا
أنثى	١٥٤	٣.٧٧٥٤	٠.٥٠٧٥٤			

يتضح من خلال النتائج في الجدول رقم ١٢ وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ثانيًا، متغير نوع التعليم:

لمعرفة الفروق بين استجابات معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في مستوى معرفتهم بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) تبعًا لمتغير نوع التعليم فقد استخدمت الباحثتان اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Samples T-Test.

ويلخص الجدول رقم ١٣ النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول رقم (١٣)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Samples T-Test للفروق في مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مراحل التعليم العام بمدينة جده تبعًا لمتغير لنوع التعليم

نوع التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الاحصائية
تربية خاصة	٤٧	٣.٧٤٠٨	٠.٦٢٧٧٩	١.١٢٣	٠.٢٦٣	غير دالة إحصائيًا
تعليم عام	١٧٦	٣.٦٠٥٣	٠.٧٦٠٥٨			

يتضح من خلال النتائج في الجدول رقم ١٣ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) تعزى لمتغير نوع التعليم.

ثالثًا، متغير المرحلة التي يتم تدريسها:

لمعرفة الفروق بين استجابات معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في مستوى معرفتهم بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) تبعًا لمتغير المرحلة التي يتم تدريسها فقد استخدمت الباحثتان اختبار (تحليل التباين الأحادي) One Way ANOVA لعينتين مستقلتين فأكثر.

ويلخص الجدول رقم ١٤ النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول رقم (١٤)

نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) One Way ANOVA للفروق في مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مراحل التعليم العام بمدينة جده تبعًا لمتغير المرحلة التي يتم تدريسها

المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	٦.٢٠٠	٢	٣.١٠٠	٥.٩٩١	٠.٠٠٣	دالة إحصائيًا
داخل المجموعات	١١٣.٨٤٤	٢٢٠	٠.٥١٧			
المجموع	١٢٠.٠٤٥	٢٢٢				

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول رقم ١٤ يتبين وجود فروق في مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) تعزى لمتغير المرحلة التي يتم تدريسها. ولتحديد اتجاه الفروق استخدمت الباحثتان اختبار (دانت) Dunnett T٣ البعدي للمقارنات الثنائية، ويوضح الجدول رقم ١٥ النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول رقم (١٥)

نتائج اختبار (دانت) Dunnett T3 البعدي للمقارنات الثنائية لتحديد اتجاه الفروق في مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مراحل التعليم العام بمدينة جده تبعًا لمتغير المرحلة التي يتم تدريسها

المرحلة التي يتم تدريسها		متوسط الفروق	القيمة الإحتمالية (.Sig)	الدلالة الاحصائية
المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	٠.٢٩٧٦٣	٠.٠٥٤	غير دالة إحصائيًا
	المرحلة الثانوية	٠.٣٥٦٥٥*	٠.٠٠٧	دالة إحصائيًا
المرحلة المتوسطة	المرحلة الابتدائية	٠.٢٩٧٦٣	٠.٠٥٤	غير دالة إحصائيًا
	المرحلة الثانوية	٠.٠٥٣٩٢	٠.٩٧٢	غير دالة إحصائيًا
المرحلة الثانوية	المرحلة الابتدائية	٠.٣٥٦٥٥*	٠.٠٠٧	دالة إحصائيًا
	المرحلة المتوسطة	٠.٠٥٨٩٢	٠.٩٧٢	غير دالة إحصائيًا

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول ١٥ يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة

بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية لصالح المرحلة الابتدائية. بينما يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة، وبين المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.

رابعًا، متغير عدد سنوات الخبرة:

لمعرفة الفروق بين استجابات معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في مستوى معرفتهم بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) تبعًا لمتغير سنوات الخبرة فقد استخدمت الباحثتان اختبار (تحليل التباين الأحادي) One Way ANOVA لعينتين مستقلتين فأكثر.

ويلخص الجدول رقم ١٦ النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول رقم (١٦)

نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) One Way ANOVA للكشف عن الفروق في مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مراحل التعليم العام بمدينة جده تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	٢٠.٠٤٥	٢	١٠.٠٢٣	٢٢.٠٥٠	٠.٠٠٠	دالة إحصائيًا
داخل المجموعات	١٠٠.٠٠٠	٢٢٠	٠.٤٥٥			
المجموع	١٢٠.٠٤٥	٢٢٢				

يتضح من خلال استعراض النتائج في الجدول ١٦ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند في مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. ولتحديد اتجاه الفروق استخدمت الباحثتان اختبار (دانت) Dunnett T3 البعدي للمقارنات الثنائية.

ويوضح الجدول رقم ١٧ النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول رقم (١٧)

نتائج اختبار (دانت) Dunnett T3 البعدي للمقارنات الثنائية لتحديد اتجاه الفروق في مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) في مراحل التعليم العام بمدينة جده تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة		متوسط الفروق	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الاحصائية
أقل من ٥ سنوات	من ٥–١٠ سنوات	٠.٧٤٨٤٢*	٠.٠٠٠	دالة إحصائيًا
	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٧٦٤٧٥*	٠.٠٠٠	دالة إحصائيًا
من ٥–١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	٠.٧٤٨٤٢*	٠.٠٠٠	دالة إحصائيًا
	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٠١٦٣٣*	٠.٩٩٨	غير دالة إحصائيًا
أكثر من ١٠سنوات	أقل من ٥ سنوات	٠.٧٦٤٧٥*	٠.٠٠٠	دالة إحصائيًا
	من ٥–١٠ سنوات	٠.٠١٦٣٣	٠.٩٩٨	غير دالة إحصائيًا

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول رقم ١٧ يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي بين المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الأقل من ٥ سنوات وذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات لصالح ذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات. كما يتبين وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي بين المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الأقل من ٥ سنوات وذوي الخبرة التي تتراوح ما بين ٥–١٠ سنوات لصالح ذوي الخبرة التي تتراوح ما بين ٥–١٠ سنوات.

بينما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي بين المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة التي تتراوح ما بين ٥–١٠ سنوات وذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات.

مناقشة النتائج:

من خلال استعراض نتائج الدراسة تبين ارتفاع مستوى وعي معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص العسر القرائي (الديسلكسيا)، وبحسب نتائج الدراسة يمكن ترتيب الخصائص تنازليًا وفقًا لوعي المعلمين والمعلمات بها على

النحو التالي: (١) الخصائص الأكاديمية، تليها (٢) الخصائص اللغوية، ثم (٣) القدرة العقلية، تليها (٤) الخصائص النمائية، ثم (٥) الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية، وأخيرًا (٦) مجال الموهبة. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة بكوش (٢٠١٨) في ارتفاع وعي المعلمين والمعلمات بخصائص عسر القراءة، بينما اختلفت مع دراسات دودور وكوماش (٢٠٢١) Dodur & Kumaş، وكلثوم وآخرون (٢٠٢٠) Kalsoom et al.، وثومبسون (٢٠١٣) Thompson. كما اتفقت مع دراسة كلثوم وآخرون (٢٠٢٠) Kalsoom et al. في الجانب المتعلق بالموهبة، بينما لم تتفق كافة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية التي تناولت خصائص العسر القرائي بالتفصيل في جانب القدرة العقلية، والجانب الأكاديمي، والنمائي، والسلوكي والانفعالي والاجتماعي، وهذا ما تميزت به الدراسة الحالية في تناولها لخصائص العسر القرائي بشكل أكثر تعمقًا من الدراسات السابقة.

ومن المحتمل أن تعزى هذه النتيجة إلى اشتراط وزارة التعليم في الفترة الأخيرة على جميع المعلمين والمعلمات حضور دورات تدريبية للتطوير المهني في مجالات مختلفة كمتطلب للترقية؛ وهذا بدوره –قد– يسهم في تعزيز معرفة المعلمين والمعلمات بخصائص العسر القرائي عند اختيارهم لحضور الدورات التوعوية كأحد فئات صعوبات التعلم. كما يمكن تبرير النتيجة بكون مسمى (عسر القراءة) قد يقدم إيحاءً للعينة بوجود تحديات في الجوانب المرتبطة بمهارات القراءة لدى ذوي العسر القرائي.

كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتختلف هذه النتيجة مع دراسات بكوش (٢٠١٨)، ودودور وكوماش (٢٠٢١) Dodur & Kumaş، وكلثوم وآخرون (٢٠٢٠) Kalsoom et al.، وثومبسون (٢٠١٣) Thompson. ويمكن تبرير هذه النتيجة بخصوصية الأنظمة التعليمية في المملكة العربية السعودية؛ حيث تم إسناد جزء كبير من تعليم طلاب وطالبات الصفوف الأولية في المراحل الابتدائية إلى المعلمات الإناث؛ ونظرًا لكون عسر القراءة يعدّ أحد فئات صعوبات التعلم الأكاديمية فيمكن ملاحظته للمرة

الأولى في الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية؛ وهذا بدوره– قد– يفسر ارتفاع مستوى وعي المعلمات بالمقارنة مع المعلمين.

وفي سياق متصل لم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير نوع التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ثومبسون (٢٠١٣) Thompson. وقد يكون التفسير المنطقي لهذه النتيجة يعود لكون الطلبة ذوي عسر القراءة (الديسلكسيا) يتلقون تعليمهم في فصول التعليم العام وغرف المصادر؛ وهذا بدوره –قد– يستدعي تشارك المعرفة بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة حول خصائص عسر القراءة وتأثيرها على تعلم الطالب.

أما النتيجة التي توصلت إليها الدراسة في وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية لصالح المرحلة الابتدائية. وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي بين بقية المراحل. ويمكن تبرير هذه النتيجة باختلاف طبيعة العلاقة بين الطلبة ومعلميهم بين المرحلتين الابتدائية والثانوية؛ ففي المرحلة الابتدائية يكون المعلمين والمعلمات أكثر قربًا من الطلبة وأكثر اهتمامًا بملاحظة الصعوبات التي يواجهونها، بينما في المرحلة الثانوية يصبح الطلبة أكثر استقلالية وفهمًا لطبيعة عسر القراءة لديهم والاستراتيجيات الملاءمة له؛ وهذا بدوره قد يقلل من احتمالية ملاحظة المعلمين والمعلمات لخصائص عسر القراءة لديهم. واتفقت هذه الدراسة جزئيًا مع دراسة بكوش (٢٠١٨) وكلثوم وآخرون (٢٠٢٠) Kalsoom et al. بينما اختلفت مع دراسة دودور وكوماش (٢٠٢١) Dodur & Kumaş وذلك نظرًا لكون جميع الدراسات السابقة بحثت عن مستوى وعي المعلمين والمعلمات في مرحلة من المراحل الدراسية بينما تميزت الدراسة الحالية بمقارنتها بين مستوى وعي المعلمين والمعلمات وفقًا للمراحل التي يقومون بتدريسها.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي

بين المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الأقل من ٥ سنوات وذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات لصالح ذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي بين المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الأقل من ٥ سنوات وذوي الخبرة التي تتراوح ما بين ٥-١٠ سنوات لصالح ذوي الخبرة التي تتراوح ما بين ٥-١٠ سنوات. بينما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي بين المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة التي تتراوح ما بين ٥-١٠ سنوات وذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ثومبسون (٢٠١٣) Thompson بينما اختلفت مع دراسة بكوش (٢٠١٨) ودراسة كلثوم وآخرون (٢٠٢٠) Kalsoom et al.، ودراسة دودور وكوماش (٢٠٢١) Dodur & Kumaş. ويمكن تفسير هذه النتيجة بواقعية؛ فوجود أزمة كورونا أدى إلى تحول كافة الطلبة إلى التعليم عن بعد منذ نهاية عام ٢٠١٩؛ وهذا بدوره -قد- يحول بين تعرف المعلمين الأقل خبرة إلى خصائص الطلبة الذين يقومون بتدريسهم، وفي المقابل فقد كان للمعلمين ذوي الخبرة الأعلى فرصة أكبر في التعرف على خصائص الطلبة ذوي عسر القراءة نظرًا لكونهم بدأوا في ممارسة مهنة التعليم قبل سنوات طويلة من حدوث جائحة كورونا.

قيود الدراسة Study limitation:

- أظهرت نتائج الدراسة الحالية ارتفاع مستوى معرفة معلمي التعليم العام بخصائص العسر القرائي حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي وتم تحليل البيانات إحصائيا، في حين أظهرت نتائج دراسة الشريف (٢٠٢١) والتي اعتمدت على المنهج النوعي أن الغالبية العظمى من المشاركين من معلمي التعليم العام وبعض معلمي التربية الخاصة في الدراسة كان لديهم خلط في تعريف العسر القرائي ومفاهيم مغلوطة عن الديسلكسيا، وتفسر الباحثتان ذلك إلى عيوب استخدام أداة الاستبانة حيث أنها تمنع الاتصال الشخصي بأفراد العينة وعدم إمكانية ملاحظة ردود فعل أفراد العينة على عبارات الاستبانة.

- أيضا من عيوب الاستبانة أن الباحث غير قادر على التأكد من صدق استجابة أفراد العينة والتحقق منها، فهناك احتمالية لعدم مصداقية أفراد العينة في الاستجابات أدت إلى ارتفاع مستوى المعرفة لدى عينة الدراسة.
- وقد تكون عبارات الاستبانة غير مفهومة لدى بعض أفراد العينة الغير متخصصين في التربية الخاصة مما يؤدي إلى عدم اكتراث أفراد العينة لعبارات الاستبانة حيث تم تعبئتها بدون دقة.
- أثبتت أداة الاستبانة أنها غير كافية لدراسة المشكلات والقضايا والظواهر التربوية والاجتماعية والانسانية لأنها لا تعكس الواقع ولا تدرس موضوع الدراسة بتعمق.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثتان بما يلي:

- إعداد البرامج التدريبية وإقامة الندوات التوعوية وتفعيل الدور الإعلامي لفئة صعوبات التعلم بشكل عام وذوي العسر القرائي (الديسلكسيا) بشكل خاص.
- ضرورة عقد دورات تدريبية تنشيطية تثقيفية للمعلمين والمعلمات في جميع المراحل الدراسية تتضمن التعرف على صعوبات التعلم وفئاتها وخصائص كل فئة، وكيفية التعرف على الطلبة ذوي العسر القرائي واكتشافهم واستخدام الاستراتيجيات المناسبة في تدريسهم داخل الفصل الدراسي.
- ضرورة الاهتمام بطلبة صعوبات تعلم من قبل المسؤولين والقائمين على وزارة التعليم.
- إعادة النظر في تعريف صعوبات التعلم بحيث يشمل فئات (العسر القرائي، صعوبات الرياضيات، صعوبات الكتابة، صعوبات التآزر الحركي الحسي، وغيرها من الفئات ذات العلاقة).
- التعاون ما بين أعضاء هيئة التدريس والأكاديميين المتخصصين في صعوبات التعلم في الجامعات ووزارة التعليم لتقديم التوصيات والمقترحات حول تطوير وتحسين الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل عام والأخذ بعين

الاعتبار لفئة ذوي العسر القرائي وذلك لما تتميز به هذه الفئة من خصائص في مجال الموهبة قد يجهلها بعض المعلمين والمعلمات.

المقترحات:

من خلال نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثتان ما يلي:

- إصدار الكتيبات التعريفية والنشرات التعريفية حول الموضوعات المرتبطة بالعسر القرائي وأنواعها وتوزيعها على المعلمين والمعلمات في جميع المراحل الدراسية.
- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث وخاصة النوعية ذات الصلة بمجال صعوبات التعلم بشكل عام والديسلكسيا بشكل خاص والتعرف على خصائصهم وخاصة الجوانب الغير معروفة مثل الموهبة والإبداع، وذلك لندرة الأبحاث العربية في هذا الجانب في الوطن العربي.
- إعداد اختبار تشخيصي رسمي للتعرف على الطلبة ذوي العسر القرائي معتمد من قبل وزارة التعليم وذلك من خلال الاستفادة من الاستبانة التي تم إعدادها في هذه الدراسة.

المراجع:

- أبو نيان، إبراهيم. (٢٠١٥). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية (ط.٣). دار الناشر الدولي.
- أبو نيان، إبراهيم. (٢٠٢١). صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات. مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر.
- السرطاوي، زيدان؛ والسرطاوي، عبد العزيز. (٢٠١٢). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الشريف، ليلى. (٢٠٢١). العسر القرائي (الديسلكسيا) ما بين المعتقدات والتفسيرات العلمية: دراسة نوعية تحليلية للأفكار الشائعة حول مفهوم الديسلكسيا. مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، ٤(٨٤).
- خزاعلة، أحمد. (٢٠١٥). مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ٤(١٥٦)، ١٣١-١٦٨.
- خصاونة، محمد؛ والخوالدة، محمد؛ وضمرة، ليلى؛ وأبو هواش، راضي. (٢٠١٦). صعوبات التعلم الأكاديمية. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- كوافحة، تيسير. (٢٠١١). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد المجيد، جميل. (٢٠٠٥). إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة. دار الصفا للنشر والتوزيع.
- بكوش، كريمة. (٢٠١٨). وعي معلمي الطور الثاني والثالث ابتدائي بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. جامعة الوادي.
- سيبوكر، إسماعيل، نجاحي، نجلاء. (٢٠١٩). أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم الإنسانية. منصة المجلة العلمية الجزائرية، ٦(٨)، ٤٣-٥٤.
- النوبي، محمد. (٢٠١٨). عسر القراءة الدسلكسيا ١. المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية، (٦)، ١٠٨-١٣٨.
- يحيى، خولة. (٢٠٠٥). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- **Alshareef, L. (2017). A Study of Provision for Specific Learning Difficulties (Dyslexia) in Primary Education in the Kingdom of Saudi Arabia[Doctoral dissertation]. University of Birmingham. http://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/7279.**
- **Boden, C., & Giaschi, D. (2007). M-stream deficits and reading-related visual processes in developmental dyslexia. Psychological Bulletin, 133(2), 346–366. https://doi.org/10.1037/0033-2909. 133.2.346.**
- **British Dyslexia Association. (2010). What is dyslexia?. Retrieved January 7, 2022, from https://www.bdadyslexia.org.uk/ .**
- **British Dyslexia Association. (n.d.). About Dyslexia. Retrieved January 10, 2022, from https://www. bdadyslexia.org.uk/ .**

- Davis, R., & Braun, E. (2011). The gift of dyslexia: why some of the brightest people can't read and how they can learn. Souvenir Press.
- Dodur, M., & Kumaş, Ö. (2021). Knowledge and beliefs of classroom teachers about dyslexia: the case of teachers in Turkey. European Journal of Special Needs Education, 1-17. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779980.
- Kalsoom, T., Mujahid, A. H., & Zulfqar, A. (2020). Dyslexia as a Learning Disability: Teachers' Perceptions and Practices at School Level. Bulletin of Education and Research, 42.166-155.
- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. Dyslexia, 24(3), 207-219. https://doi.org/10.1002/dys.1593
- Reid, G. (2012). Dyslexia and inclusion: classroom approaches for assessment, teaching and learning. Routledge.
- Thompson, L. (2013). Dyslexia: An investigation of teacher awareness in mainstream high schools [Doctoral dissertation, University of South Africa]. Pretoria. http://hdl.handle.net/10500/13373
- Nadelson, L., Beavers, A., Eppes, B., Rogers, A., Sergeant, K., Turner, S., & Van Winkle, A. (2019). Original paper a comparison of teachers perceptions, misconceptions, and teaching of students with dyslexia. World, 6.(4).
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. Journal of child psychology and psychiatry, 45(1), 2-40. https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x
- Wadlington, E., & Wadlington, P. (2005). What educators really believe about dyslexia. Reading Improvement, 42.33-16(1).
- Washburn, E., Mulcahy, C., Musante, G., & Joshi, R. (2017). Novice Teachers' Knowledge of Reading-Related Disabilities and Dyslexia. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 15. 191-169(1).