

THE DEGREE OF KNOWLEDGE OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS AT UMM AL QURA UNIVERSITY WITH DEVELOPMENTAL DYSLEXIA DISORDER

MOHAMMED ALHWAITI*

ABSTRACT_ *The current study aimed at detecting the level of knowledge held by special education students at the Umm Al-Qura University with regard to developmental reading disorders, and comparing their level of knowledge of developmental reading disorder according to variables: Gender (male or female), track or specialty (mental disability, learning disabilities, hearing disability, behavioral disorders and autism), school year or university level (first year, second year, third year, and fourth year). The sample of the study consisted of (354) students from the Department of Special Education at Umm Al-Qura University in Makkah Region in the Kingdom of Saudi Arabia for the academic year (1437H-1438H), who were selected randomly from the study population. The study tools included a survey questionnaire that measured the level of students' knowledge of developmental reading disorder. The results of the study have shown that the degree of knowledge of special education students at Umm Al-Qura University with developmental reading disorder was high. The results have also indicated that there were significant differences in this knowledge due to gender variable in favor of male students. Moreover, the results indicated that there are differences due to the variable of the academic year for third and fourth year students. The study also stressed the importance of developing the knowledge of special education students and educating them in all disorders related to dyslexia.*

Keywords: *special education, Umm al Qura University, developmental dyslexia disorder*

* Assistant of Special Education, Faculty of Education, Umm Al Qura University

درجة معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي

محمد مثيري الحويطي*

الملخص هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب القراءة النمائي، ومقارنة مستوى معرفتهم بإضطراب القراءة النمائي وفقاً لمتغيرات: الجنس (ذكر، أنثى)، والمسار أو التخصص الدقيق (الإعاقاة العقلية، صعوبات التعلم، الإعاقاة السمعية، الإضطرابات السلوكية والتوحد)، السنة الدراسية أو المستوى الدراسي الجامعي (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة). وقد تألفت عينة الدراسة من (354) طالباً وطالبة تابعين لقسم التربية الخاصة في جامعة أم القرى بمنطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (1437هـ-1438هـ)، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ضمن مجتمع الدراسة. وشملت أدوات الدراسة إستبانة مسحية تقيس مستوى معرفة الطلاب بإضطراب القراءة النمائي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب القراءة النمائي بشكل عام كانت مرتفعة كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلك المعرفة تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، وإلى وجود فروق تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنتين الثالثة والرابعة. كما أكدت الدراسة على أهمية تنمية معرفة طلبة التربية الخاصة وتثقيفهم في كل ما يخص إضطراب عسر القراءة.

الكلمات المفتاحية: اضطراب عسر القراءة النمائي، طلبة التربية الخاصة، التخصص الدقيق، السنة الدراسية.

درجة معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي

1. المقدمة

تعد مهارة القراءة من المهارات الأساسية والضرورية والتي تتطلب مجموعة من المهارات التي من الضروري إكتسابها لكل طالب للمضي قدماً بنجاحه الأكاديمي، ومن هذه المهارات مهارات الوعي الصوتي، والتعرف على الكلمات، والقدرة على فك الرموز الصوتية إلى مكوناتها للوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك المعرفي لهذه الرموز. ولكن هناك بعض التلاميذ يواجهون صعوبات في عملية القراءة فيما يطلق عليه بـ "إضطراب عسر القراءة النمائي" [1].

ويعرف عسر القراءة النمائي بأنه "إضطراب عصبي المنشأ يتجلى في صعوبات القراءة على الرغم من توافر التعليمات المناسبة، والذكاء الكافي، والفرصة الإجتماعية والثقافية الملائمة لتعلم القراءة، والذي يستمر خلال فترة الطفولة والمراهقة وأيضاً من الممكن أن يبقى طوال فترة البلوغ، ويقدر انتشاره بنسبة (5-15%) من الأطفال في سن المدرسة، اعتماداً على الخلفية الثقافية واللغوية للطلاب [2].

كما يعرف عسر القراءة بأنه "إضطراب نمائي عصبي يتميز بعدم الدقة في التعرف على الكلمات وقراءتها بشكل بطيء مع توافر قدرات حسية سليمة ومعدل ذكاء طبيعي للفرد، إضافةً إلى بيئة تعليمية مناسبة [3]. ويعرف كذلك بأنه صعوبات في إكتساب اللغة ومعالجتها والذي غالباً ما يظهر من خلال القراءة والإملاء وصعوبات الكتابة [4]. وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الصوتي للغة [5].

وعرف عسر القراءة كذلك كلاً من Vakil, Lowe & Goldfus [6] بأنها صعوبات في القراءة تؤثر على (5%-12%) من الأطفال في سن المدرسة، والذي يشمل الخصائص التالية: صعوبة في التعرف على الكلمات، وفك الرموز الصوتية، والهجاء، والتسمية السريعة.

لقد ازدهرت الدراسات والأبحاث العلمية التي تتناول عسر القراءة النمائي في السنوات الخمسين الماضية، فالمعرفة حول طبيعته ومسبباته وطرق التشخيص والعلاج في ازدياد مستمر [7]. فقد أشارت الدراسات إلى أن حوالي (15%-20%) من سكان العالم يعانون من صعوبات في التعلم اللغوي، وإلى أن (70%-80%) من الأفراد داخل هذه الفئة من السكان يعانون من عسر القراءة [8].

وتنقسم صعوبات القراءة من الناحية الوظيفية إلى أقسام مختلفة منها: إضافة أو حذف بعض الحروف للكلمة، والنطق الخاطئ للكلمات، وصعوبة تمييز الكلمات البصرية، وصعوبة التوصليل بين الحروف والكلمات، وصعوبة في القدرة على دمج الوحدات الصوتية للكلمة، وصعوبة في تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، وصعوبة في التمييز بين الحرف وصوته، وقراءة الجمل بطريقة بطيئة [9].

ويعد الوعي الصوتي، والقدرة على فك الرموز (تفسير الحروف)، والمهارات اللغوية (مهارات اللغة الإستقبالية والتعبيرية)، ووجود تاريخ عائلي بهذا الإضطراب، من أهم العلامات التي قد يستدل بها على احتمالية إصابة الطفل بعسر القراءة في وقت مبكر، فتأخر الطفل في

تطوير مهارات النطق واللغة وإكتساب الوعي الصوتي يعد من العوامل المهمة في الإستدلال على وجود عسر قرائي لدى الطفل [10].

يواجه الأطفال المصابون بعسر القراءة صعوبة في إكتساب الوعي الصوتي، والذي يعد من المهارات الضرورية لإكتساب وتطور القراءة في وقت مبكر، فالأطفال الذين تتطور لديهم مهارات الوعي الصوتي قبل الالتحاق بالمدرسة يكتسبون مهارات القراءة بشكل أسهل من أقرانهم الغير قادرين على تطوير واكتساب تلك المهارات [11]. بالإضافة إلى ذلك يواجه الأطفال المصابون بعسر القراءة صعوبة في فك رموز اللغة، وتحليل الكلمة إلى مكوناتها الصوتية، وصعوبات في التعرف على الكلمات بشكل دقيق، والتهجئة الإملائية [2].

يعاني الأطفال المصابون بعسر القراءة كذلك من صعوبات في التعرف على الكلمة وفك رموزها لتحقيق الطلاقة والسرعة بشكل تلقائي، رغم أنهم لا يقلون ذكاءً عن أقرانهم المتساوين معهم بالعمر الزمني [6]. كما أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لديهم أخطاء في نطق الكلمات، ويأخذون وقتاً أطول في القراءة مقارنة بأقرانهم من نفس المرحلة العمرية، وعليه فإنهم على وجه التحديد يعانون من صعوبة في قراءة الكلمات الطويلة ذات الترددات المنخفضة، وصعوبة في تقفية الكلمات، وهي معرفة تشابه نهايات أصوات الكلمات، ومن المظاهر المميزة للقراءة لديهم أنها تتم بشكل بطيء [12].

يصاحب عسر القراءة صعوبات أخرى تتجلى في مشكلات الكتابة، وهي عدم قدرة التلميذ على إتقان النواحي الميكانيكية والوظيفية للكتابة، إضافةً إلى خلل في الحساب (مشكلة في إجراء العمليات الحسابية الأساسية [13]. كما يصاحب عسر القراءة اضطرابات أخرى تتمثل في ضعف اللغة، واضطرابات في التأزر الحركي، وفرط الحركة ونقص الإنتباه [7].

لا يؤثر عسر القراءة النمائي على العملية التعليمية فقط، بل يؤثر على خبرات الفرد العاطفية والإجتماعية طوال فترة حياته [4]. فقد وجدت الدراسة التي قام بها كلاً من Dahle, Knivsberg & Andreassen [14] علاقة وثيقة بين صعوبات القراءة واضطراب السلوك الخارجي مثل: الخوف، والقلق، والعدوانية، والإندفاعية، والسلوك القهري. كما يعاني الأفراد ذوي إضطراب عسر القراءة النمائي من مشاكل إجتماعية مع أقرانهم.

2. مشكلة الدراسة

تعد المعارف التي يمتلكها المعلمون وقدرتهم على تدريس الطلبة الذين يعانون من عسر القراءة النمائي بفعالية ذات علاقة وثيقة في قدرتهم على النجاح الأكاديمي، وعليه فإن نقص المعرفة لدى المعلمين نحو عسر القراءة، يحول دون تقديم التدريس الفعال الذي يسهل المهمة التعليمية للطلبة الذين هم عرضة للإخفاق والفشل في مراحلهم الدراسية، فالأطفال المصابون بعسر القراءة النمائي غالباً ما تتطور لديهم مشكلات مثل: إنخفاض تقدير الذات، والوصمة الإجتماعية، والإكتئاب،

بما في ذلك: اللغة الشفوية، والكتابة، ومهارات الإستماع، فضلاً عن المظاهر الأخرى من إضطرابات اللغة [15].

لقد شغل إضطراب عسر القراءة النمائي حيزاً كبيراً من إهتمام العديد من الباحثين والتربويين، وبالرغم من ذلك فإن عدداً قليلاً من الدراسات تناولت معرفة المعلمين حول هذا الإضطراب. وبصفة عامة، فإن هذه الدراسات قد أظهرت أن المعلمين، سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، يمتلكون القليل من المعرفة الدقيقة، فضلاً عن المفاهيم الخاطئة الكبيرة، ونقصاً في الوعي حول إضطراب عسر القراءة النمائي [13,16].

تعد الدراسة التي قام بها Allington [17] واحدة من أولى الدراسات التي تناولت معرفة المعلمين وتصوراتهم حول خصائص وأسباب إضطراب عسر القراءة. حيث أشار الباحث إلى أن غالبية المعلمين الذين شملتهم عينة الإستطلاع يعتقدون أن المشاكل المستمرة التي يعاني منها الأطفال في إكتسابهم لمهارات القراءة تعود إلى العجز في إدراكهم البصري بالرغم من عدم وجود الدليل القاطع لأثر مشاكل الإدراك البصري في ذلك الإضطراب. فالنتيجة الحالية تقول أن عسر القراءة ترتبط بالمعالجة الصوتية وليس الإدراك البصري.

وبعد عقدين من الزمان قام كلاً من Wadlington & [18] Wadlington بإختبار معرفة وإتجاهات (250) من الطلبة المعلمين نحو إضطراب عسر القراءة، حيث قام الباحثان ببناء إستبانة مكونة من (30) فقرة تتناول أصل إضطراب عسر القراءة، وطبيعته، وبيئته المدرسية، وتأثيره. وقد أشارت النتائج إلى أن غالبية الطلبة المعلمين كانوا يعتقدون بشكل غير صحيح أن عكس الكلمات يعد المعيار الأساسي في تشخيص صعوبات القراءة. ومن ناحية أخرى، فإن المشاركين في الدراسة أظهروا معرفة دقيقة حول عسر القراءة فيما يتعلق بالفصل بين الذكاء وعسر القراءة. وأشارت النتائج كذلك إلى أن (87.8%) من المشاركين في الدراسة لم يروا أن تعليمهم الجامعي الرسمي قد زودهم بالمعارف والتدريب الكافي لتعليم الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة. وقد أشار الباحثان كذلك إلى أن إختلاف تعريف عسر القراءة من قبل شرائح مختلفة من الناس قد ساهم في ظهور المفاهيم الخاطئة حول إضطراب عسر القراءة وزيادة تعقيد المشاكل المرتبطة بتشخيصه بسبب نقص الخدمات والمصادر.

وقد أظهر إستطلاع للرأي أجرته مؤسسة إميلي هول تريمين (Emily Hall Tremaine Foundation) مزيداً من الارتباك بين الآباء والمعلمين بشأن إضطراب عسر القراءة. فقد أظهرت أن المفاهيم الخاطئة لم تتمحور فقط حول تعريف إضطراب عسر القراءة، بل تجاوزت ذلك إلى الأسباب الجذرية، المؤثرين الرئيسيين، والتدخلات [19].

وفي دراسة أحدث، توصل كلاً من Ness & Southall [20] إلى أن معلمي ما قبل الخدمة يمتلكون مزيجاً من المعرفة الدقيقة والمفاهيم الخاطئة حول إضطراب عسر القراءة. فيما يتعلق بالمعرفة الدقيقة فقد أشارت النتائج إلى أن المشاركين كانوا مدركين لحقيقة أن إضطراب عسر القراءة هو عبارة عن إضطراب قرائي يحد من قدرة الطالب على القراءة والكتابة، علاوةً على فهمهم بأن عسر القراءة قد يؤثر على جميع جوانب تطور القراءة والكتابة بما في ذلك الطلاقة، والفهم، وفك التشفير، والكتابة، والإملاء. أما فيما يتعلق بالمفاهيم الخاطئة حول إضطراب عسر

والإحباط، والشعور بالعجز [5] لذا جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن مستوى معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي. وبشكل أدق حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

أ. أسئلة الدراسة

1. ما درجة معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي؟
2. هل تختلف درجة معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي باختلاف جنسهم؟
3. هل تختلف درجة معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي باختلاف المسار أو التخصص الدقيق؟
4. هل تختلف درجة معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي باختلاف السنة الدراسية أو المستوى الدراسي الجامعي؟

ب. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب القراءة النمائي. كما تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة مستوى معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب القراءة النمائي وفقاً لمتغيرات: جنس طلبة التربية الخاصة (ذكر، أنثى)، والمسار أو التخصص الدقيق (الإعاقة العقلية، صعوبات التعلم، الإعاقة السمعية، الإضطرابات السلوكية والتوحد) السنة الدراسية أو المستوى الدراسي الجامعي (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة).

أهمية الدراسة

يلعب المعلم دوراً أساسياً في تعليم الطلبة وتدريبهم على مهارات القراءة بشكل مناسب، وبالأخص عندما يتعلق الأمر بالطلبة الذين يعانون من عسر القراءة، وذلك لمساعدة هؤلاء الطلبة على أن يكونوا قارئين جيدين في المستقبل. لذا كان من الضروري التعرف على أهم الحقائق والمفاهيم الخاطئة لدى معلم التربية الخاصة حول عسر القراءة. ومع ذلك، فإن الدراسات التي تركز على معرفة المعلمين بعسر القراءة تعد قليلة جداً، فقد أظهرت العديد من البحوث أن المعلمين قبل الخدمة أو أثناء الخدمة يمتلكون القليل من المعرفة، فضلاً عن المفاهيم الخاطئة الكثيرة حول عسر القراءة [13].

علاوةً على ذلك فإن تطبيق هذه الدراسة سيلقي الضوء على ماهية المعلومات والأفكار التي يمتلكها طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى سواء الصائبة منها أم الخاطئة. ومدى مواكبتها مع مستجدات البحوث. وهذا بدوره يخدم الرؤية حول تنقيح المناهج وتطويرها، وذلك بهدف تطوير قدرة المعلمين وكفاءتهم في تعليم الطلبة ذوي عسر القراءة وتدريبهم.

3. الإطار النظري

يعتقد معظم الخبراء التربويين أن القدرة على القراءة تعد النقطة المحورية للنجاح في أي نظام تعليمي، وأن تعلم القراءة يعد أحد أهم الأحداث الحاصلة في حياة الطفل المدرسية. ولأن القراءة تمثل وظيفة لغوية، فإن إضطرابات القراءة يمكن أن تؤثر على جميع الجوانب اللغوية

وجود أثر لكل من متغيري جنس المعلمين وأعمارهم في تلك المعرفة. وأشارت النتائج كذلك إلى أن معرفة المعلمين ما قبل الخدمة بإضطراب عسر القراءة النمائي ترتبط بشكل إيجابي بمدى ثقتهم بقدرتهم على تدريس الأطفال الذين يعانون من اضطراب عسر القراءة النمائي.

أما بالنسبة للدراسات العربية، فلم يجد الباحث أي دراسات تناولت معرفة معلمي التربية الخاصة سواءً ما قبل الخدمة أو أثناء الخدمة بإضطراب عسر القراءة، فالدراسات العربية التي توصل لها الباحث جميعها تناولت معرفة المعلمين العاديين لهذا الإضطراب.

ففي الدراسة التي قام بها العوضي Alawadh [22] بعنوان "التحديات التي تواجه تطبيق التدخل المبكر للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الدسلكسيا) في المدارس الإبتدائية بدولة الكويت" كجزء من متطلبات الحصول على درجة الدكتوراة من جامعة يورك في المملكة المتحدة، قام الباحث بتطبيق إستبانة مكونة من (55) فقرة على عينة مؤلفة من (471) معلم لغة عربية في المرحلة الإبتدائية. وقد أشارت النتائج إلى نقص الوعي لدى المعلمين حول اضطراب عسر القراءة علاوةً على أساليب التدخل المبكر التي من الممكن أن تكون مفيدة لمثل هؤلاء الطلبة.

وقام كذلك كل من Aladwani & Alshaye [23] بدراسة هدفت إلى التحقق من معرفة معلمي المدارس الإبتدائية الكويتية ووعيهم بالعلامات المبكرة لعسر القراءة بين الطلبة الكويتيين، وفيما إذا كان هنالك أثر لكل من متغيرات: جنس المعلمين (ذكور وإناث)، وجنسيتهم (الكويتيين، والمصريين، والمتوسطيين، والجنوب افريقيين)، ومستواهم التعليمي (الدبلوم، والبكالوريوس، والدراسات العليا)، وخبرتهم التدريسية (أقل من سنتين، ومن 2-5 سنوات، ومن 6-10 سنوات، ومن 11-15 سنة، وأكثر من 15 سنة) في قدرتهم على تشخيص اضطراب عسر القراءة داخل صفوفهم. ولتحقيق هذا الغرض تم إجراء دراسة مسحية لجمع معلومات عشوائية من قبل أكثر من (700) مشارك من معلمي اللغة للمرحلة الإبتدائية عبر ست مناطق تعليمية في الكويت. وقد قام الباحثان بتصميم أداة للدراسة وهي عبارة عن مقياس على شكل إستبانة مكون من (25) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: مستوى إعداد المعلم، ومستوى معرفة المعلم ووعيه، وقدرة المعلم على التشخيص. وقد أظهرت النتائج أن غالبية المعلمين المشاركين يفتقرون إلى التدريب والمعرفة والمهارات اللازمة لتشخيص طلبة عسر القراءة داخل صفوفهم. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كافة الأبعاد المقاييس تعود إلى متغير الجنس، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعد معرفة المعلم ووعيه تعود إلى متغير الجنسية لصالح جنسية المعلمين الأوسطيين مقارنةً مع الجنسيات الأخرى من المعلمين الكويتيين والمصريين والجنوب افريقيين، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعد مستوى إعداد المعلم تعود إلى متغير المستوى التعليمي للمعلم لصالح حملة شهادات الدراسات العليا، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كافة أبعاد المقياس تعود إلى متغير الخبرة التدريسية للمعلم لصالح المعلمين الذين تتراوح خبرتهم التدريسية ما بين (11-15) سنة.

وفي دراسة أخرى قام بها جيايب [9] بهدف التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي في منطقة نابلس بفلسطين وفقاً لكل من متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي،

القراءة، فقد أشارت النتائج إلى أن المشاركين لم يمتلكوا المعرفة بصله عسر القراءة بالعجز في المكونات الصوتية للغة، وبالتالي إذا فشل المعلمون في فهم القضايا الأكثر تعقيداً الكامنة وراء عسر القراءة، فإنهم قد يكافحون من أجل توفير علاج وأساليب تدريس فعالة للطلبة الذين يعانون من عسر القراءة.

وأظهرت الدراسات كذلك أن المفاهيم الخاطئة حول عسر القراءة لم تقل كثيراً عن طريق التعليم أو زيادة الوعي بالإعاقة. ولعل أحد أهم المفاهيم الخاطئة حول عسر القراءة والتي أشارت إليها تلك الدراسات تتمثل في: (1) عسر القراءة هو نتيجة ضعف الإدراك البصري بدلاً من العجز في المعالجة الصوتية [13,16]، (2) وأن عكس الحرف أو الكلمة يعد المعيار الرئيس في تحديد عسر القراءة Wadlington & [18] Wadlington، (3) وأن أغطية العين أو العدسات الملونة يمكن أن تساهم في تحسين أداء الأفراد الذين يعانون من اضطراب عسر القراءة [13,16]، (4) وأن الأفراد الذين يعانون من مستويات شدة مختلفة من عسر القراءة عادةً ما يظهرون نفس الخصائص Wadlington & [18] Wadlington، (5) وأن عسر القراءة لا يعد اضطراباً وراثياً [18] Wadlington & Wadlington، (6) وأن الأطفال سوف يتجاوزون عسر القراءة مع مرور الوقت [13].

وفي الدراسة التي قام بها Tillotson [21] حول التصورات التي يحملها معلموا المرحلة الإبتدائية في وادي تشوبا بولاية ويسكونسون فيما يتعلق بمعارفهم حول اضطراب عسر القراءة، قام الباحث باستخدام إستبانة مكونة من (30) فقرة للكشف عن مدى معرفة المعلمين المشاركين بالدراسة تبعاً لكل من متغير: خبرة المعلمين التدريسية، وماهية المؤسسة التعليمية التي حصلوا منها على شهادتهم التعليمية، والمرحلة التعليمية التي يقومون بتدريسها، وجنسهم، وعمرهم، والمدرسة التي يعملون فيها حالياً، ومرتبهم الوظيفية، وفيما إذا كانوا يحملون درجة علمية متخصصة في تدريس مهارة القراءة، وإذا سبق وأن قاموا بتدريس طفلاً يعاني من عسر القراءة، وهل لديهم الثقة والمعرفة حول كيفية تعليم الطلبة ذوي عسر القراءة. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير خبرة المعلمين التدريسية، في حين لم يكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد المشاركين تبعاً لباقي متغيرات الدراسة. علاوةً على ذلك سلطت نتائج الدراسة الضوء على العديد من المفاهيم الخاطئة التي يحملها المعلمون المشاركون حول اضطراب عسر القراءة.

وفي الدراسة التي قام بها Soriano, Echegaray & Joshi [2] حول المعارف والمعتقدات التي يحملها المعلمين ما قبل وأثناء الخدمة حول اضطراب عسر القراءة النمائي على عينة مؤلفة من (246) معلماً ما قبل الخدمة، و(267) معلماً أثناء الخدمة، أشارت النتائج إلى أن معرفة المعلمين أثناء الخدمة حول اضطراب عسر القراءة النمائي كانت أكبر وبشكل دال إحصائياً من معرفة المعلمين ما قبل الخدمة بهذا الإضطراب. وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين أثناء الخدمة بإضطراب عسر القراءة النمائي تعود لكل من متغيرات: الكفاءة الذاتية للمعلم، وسنوات الخبرة في التدريس، والتدريب بعد التخرج، والخبرة المسبقة في التعامل مع طفل عسر القراءة، وإلى عدم

درجة معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي محمد الحويطي

طلبة التربية الخاصة (ذكر، أنى)، والمسار أو التخصص الدقيق (الإعاقاة العقلية، صعوبات التعلم، الإعاقاة السمعية، الإضطرابات السلوكية والتوحد) والسنة الدراسية أو المستوى الدراسي الجامعي (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة). ولتحقيق غايات الدراسة الحالية تم إتباع المنهج الوصفي المسحي، لأنه يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها.

ب. مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى في منطقة مكة المكرمة البالغ عددهم (714) طالباً وطالبة. أما بالنسبة لعينة الدراسة الحالية فهي تتألف مما يلي:

1. العينة الاستطلاعية: والتي بلغ عددها (30) طالباً وطالبة، تم إختيارهم بالطريقة العشوائية وتم تطبيق أداة الدراسة عليهم، بهدف التحقق من صدقها وثباتها.
2. عينة الدراسة الرئيسية: وتكونت من (354) طالباً وطالبة.

جدول 1

أعداد طلبة التربية الخاصة لعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	305	90%
	اناث	34	10%
السنة الدراسية	الأولى	17	5%
	الثانية	11	3.2%
	الثالثة	143	42.2%
	الرابعة	168	49.6%
التخصص	الإعاقاة الذهنية	207	61.1%
	الإعاقاة السمعية	39	11.5%
	صعوبات التعلم	65	19.2%
	الاضطرابات السلوكية والتوحد	28	8.3%
	المجموع	339	100%

ج. أداة الدراسة

عدد من التعديلات، وبناءً على تلك التعديلات قام الباحث بحذف أربع فقرات نظراً لصعوبتها وعدم وضوحها وإعادة صياغة بعض الفقرات من الناحية اللغوية.

رابعاً: تم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، حيث أصبح المقياس بصورته النهائية مؤلفاً من (36) فقرة بالإضافة إلى المعلومات الديموغرافية، وتم عرض الصورة النهائية من المقياس على المحكمين ذوي الاختصاص مرة أخرى، حيث أجمعوا على ملائمة المقياس بصورته النهائية لغايات الدراسة الحالية.

صدق الاختبار

تم التحقق من صدق مقياس "المعرفة باضطراب عسر القراءة النمائي" بإتباع طريقتين هما:

1. صدق المحتوى (الصدق الظاهري): تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس من خلال عرضه على عشرة من المحكمين من أصحاب الخبرة والمختصين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في مجال التربية الخاصة. وقد طلب من هؤلاء المحكمين إبداء الرأي في فقرات الإختبار إما بالإضافة أو الحذف أو التعديل بحسب ما يرونه مناسباً

والخبرة، والتخصص. وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من (123) معلماً ومعلمة، وقد تم استخدام إستبانة مؤلفة من (33) فقرة، وتم تحليلها إحصائياً، وأظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة، تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة، وكثرة المحو والضغط على القلم، أما فيما يتعلق بالمتغيرات، فأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي، لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص.

4. الطريقة والإجراءات

أ. منهج الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي. كما تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة مستوى معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي وفقاً لمتغيرات: جنس

لدراسة مستوى معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي، قام الباحث بإعداد أداة الدراسة والمتمثلة بإستبانة مسحية تقيس مستوى معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب القراءة النمائي، وذلك على النحو التالي:

أولاً: إجراء مسح للأدب النظري المتعلق بإضطراب عسر القراءة النمائي ودور المعلمين في التعامل مع هذا الإضطراب، بالإضافة إلى المعلومات والمعارف التي ينبغي أن يمتلكها المعلمون حول اضطراب عسر القراءة [2,13,16,21,23].

ثانياً: بناءً على الأدب النظري السابق قام الباحث ببناء الصورة الأولية لمقياس "المعرفة باضطراب عسر القراءة النمائي"، والمكونة من جزأين؛ بحيث يهدف الجزء الأول إلى الحصول على المعلومات الديموغرافية العامة، أما الجزء الثاني فيتكون من فقرات المقياس وعددها (40) فقرة يتم الاجابة عليها من خلال إختيار إحدى البدائل التالية (صحيحة، وخاطئة).

ثالثاً: تم عرض المقياس بصورته الأولية على (10) محكمين من ذوي الإختصاص في ميدان التربية الخاصة، حيث أوصى المحكمون بإجراء

المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (6)، العدد (12) – كانون الأول 2017

الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول رقم (2)، والذي يبين أنّ معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس جميعها كانت عالية ودالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، ويشير ذلك إلى تحقق معيار الصدق البنائي في المقياس وبالتالي يُعطي الثقة في استخدامه لقياس معرفة المعلمين بإضطراب عسر القراءة النمائي.

ووفقاً لمجريات الدراسة، حيث تم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة إتفاق (80%) على الأقل بين المحكمين، بحيث أصبح العدد الكلي لفقرات الإختبار (36) فقرة.

2. صدق البناء للإختبار: تم إختيار عينة إستطلاعية بشكل عشوائي بلغ عددها (30) طالباً وطالبة من جامعة أم القرى بمكة المكرمة، ومن خارج عينة الدراسة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من

جدول 2

معاملات الارتباط بين فقرات مقياس المعرفة باضطراب عسر القراءة النمائي مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

المقياس	الفقرة	المقياس	الفقرة
.429**	19	.334**	1
.418**	20	.391**	2
.496**	21	.277**	3
.451**	22	.440**	4
.441**	23	.419**	5
.340**	24	.441**	6
.387**	25	.432**	7
.480**	26	.340**	8
.395**	27	.444**	9
.370**	28	.361**	10
.439**	29	.319**	11
.429**	30	.341**	12
.417**	31	.419**	13
.421**	32	.398**	14
.427**	33	.390**	15
.384**	34	.409**	16
.411**	25	.411**	17
.392**	36	.449**	18

* دال عند ($\alpha \leq 0.05$) ** دال عند ($\alpha \leq 0.01$)

1. معامل الصعوبة: يفيد معامل الصعوبة في إيضاح مدى سهولة أو صعوبة سؤال ما في الإختبار، وهو عبارة عن النسبة المئوية من الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة، ويحسب بتطبيق المعادلة التالية [24]: معامل صعوبة السؤال = $100 \times \text{س} / \text{ن}$ حيث أن (س) تمثل عدد الطلاب الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة. بينما تمثل (ن) مجموع الطلاب. وبشكل عام فإن أفضل معامل صعوبة للسؤال أو الفقرة هو 50% وما حولها.

ثبات الإختبار
للتأكد من ثبات مقياس "المعرفة باضطراب عسر القراءة النمائي"، تم حساب معامل الثبات بطريقة الإعادة بفارق زمني أسبوعين على العينة الإستطلاعية التي بلغ عددها (30) طالباً وطالبة، حيث بلغ معامل الثبات (0.92)، وكذلك تم حساب الثبات بطريقة التجزأة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات (0.87) وهي قيم اعتبرت مناسبة لأغراض الدراسة الحالية. تحليل فقرات الإختبار
تم إجراء تحليل لمعاملات الصعوبة والتمييز لفقرات مقياس "المعرفة باضطراب عسر القراءة النمائي"، وذلك كما يلي:

جدول 3

معاملات الصعوبة لفقرات مقياس المعرفة باضطراب عسر القراءة النمائي

معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة
0.57	19	0.48	1
0.53	20	0.52	2
0.52	21	0.55	3
0.55	22	0.53	4
0.45	23	0.62	5
0.48	24	0.58	6

معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة
0.58	25	0.52	7
0.62	26	0.65	8
0.53	27	0.62	9
00.5	28	70.6	10
0.68	29	0.54	11
0.55	30	0.42	12
0.36	31	0.39	13
0.71	32	0.48	14
30.7	33	0.57	15
0.60	34	0.61	16
0.42	25	0.70	17
0.53	36	0.44	18

ج. تم حصر عدد الطلاب الذين أجابوا عن كل سؤال إجابة صحيحة من بين أولئك الذين حصلوا على الدرجات العليا.
 د. تم حصر عدد الطلاب الذين أجابوا عن كل سؤال إجابة صحيحة من بين أولئك الذين حصلوا على الدرجات الدنيا.
 هـ. تم طرح عدد الطلاب الذين أجابوا عن كل سؤال إجابة صحيحة من بين أولئك الذين حصلوا على الدرجات العليا من عدد الذين أجابوا عن كل سؤال إجابة صحيحة من بين أولئك الذين حصلوا على الدرجات الدنيا مقسوماً على عدد أفراد المجموعتين وفق المعادلة التالية: معامل تمييز السؤال = $(100 \times \text{ص} - \text{س}) / \text{ن}$. حيث تمثل (س) عدد طلاب الفئة العليا في الدرجات الذين أجابوا على الأسئلة إجابة صحيحة. بينما تمثل (ص) عدد طلاب الفئة الدنيا في الدرجات ممن أجابوا على الأسئلة إجابة صحيحة، وتمثل (ن) عدد أفراد المجموعتين.

يشير الجدول رقم (3) إلى أن جميع معاملات الصعوبة لفقرات المقياس مناسبة إحصائياً حيث تراوحت من (0.36) إلى (0.73).
 2. معامل التمييز: يرتبط معامل التمييز إلى درجة كبيرة بمعامل الصعوبة، حيث يساعد في التفريق بين الطلاب القادرين على الإجابة على فقرات الإختبار وأولئك الأقل قدرة، وبالتالي تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطلاب ذوي الأداء المرتفع والطلاب ذوي الأداء المنخفض بالقدر نفسه الذي يفرق الإختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة. وقد تم استخراج معاملات التمييز لمقياس "المعرفة باضطراب عسر القراءة النمائي" وفق الخطوات التالية:
 أ. تم ترتيب درجات الطلاب تصاعدياً حسب الدرجات.
 ب. تم تقسيم الدرجات إلى مجموعتين عليا ودنيا. وبذلك يكون عدد أفراد المجموعة العليا = عدد أفراد المجموعة الدنيا = 10.

جدول 4

معاملات التمييز لفقرات مقياس المعرفة باضطراب عسر القراءة النمائي

معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز	الفقرة
0.85	19	0.75	1
0.70	20	0.80	2
0.70	21	0.70	3
0.75	22	0.75	4
0.75	23	0.80	5
0.80	24	0.75	6
0.75	25	0.75	7
0.80	26	0.70	8
0.70	27	0.85	9
0.75	28	0.90	10
0.82	29	0.72	11
0.72	30	0.65	12
0.68	31	0.58	13
0.63	32	0.74	14
0.70	33	0.81	15
0.75	34	0.67	16
0.59	25	0.61	17
0.64	36	0.58	18

ج. السنة الثالثة.
د. السنة الرابعة.
3. المسار أو التخصص الدقيق، وله خمس مستويات وهي:
أ. الإعاقة العقلية.
ب. الإعاقة السمعية.
ج. صعوبات التعلم.
د. الاضطرابات السلوكية والتوحد.
ويمثل المتغير التابع بمستوى معرفة طلبة التربية الخاصة بإضطراب عسر القراءة النمائي.
المعالجة الإحصائية
للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، قام الباحث بحساب الوزن النسبي لبدائل الإستجابة على فقرات المقياس على النحو التالي:
* طول الفئة = المدى / عدد الفئات.
* المدى = الفرق بين أكبر وأصغر درجة (درجة بديل الاستجابة) / عدد بدائل الإستجابة على الفقرة.
* المدى = $(1-0) / 5 = 0.20$.
وبالتالي يكون مقياس الحكم على مدى معرفة طلبة التربية الخاصة بإضطراب عسر القراءة النمائي وفق المتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول رقم (5).

ويشير الجدول رقم (4) إلى أن جميع معاملات الصعوبة لفقرات المقياس تعد مناسبة إحصائياً حيث تراوحت من (0.58) إلى (0.90). وتعد أي فقرة ذات تمييز أعلى من 40% ذات تمييز مناسب، وبشكل عام فإنه كلما زاد معامل التمييز كلما كان ذلك أفضل [24].

إجراءات التطبيق
بعد تطبيق مقياس "المعرفة بإضطراب عسر القراءة النمائي" على أفراد عينة الدراسة، تم إعطاء درجة لكل فقرة كالآتي (صحيحة = 1، غير صحيحة = صفر). ثم استخرجت الدرجة الكلية لكل مفحوص، عن طريق جمع الدرجات المتحققة لكل مفحوص على جميع فقرات المقياس، وهكذا فإن أعلى درجة ممكنة على المقياس هي (36) درجة (تعكس المعرفة بصورتها القصوى)، وأدنى درجة هي (صفر) درجة (تعكس المعرفة بصورتها الدنيا).

منهجية البحث
لقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تألفت المتغيرات المستقلة مما يلي:

1. الجنس، وله مستويان هما:

أ. ذكر.

ب. أنثى.

2. السنة الدراسية، ولها أربع مستويات وهي:

أ. السنة الأولى.

ب. السنة الثانية.

جدول 5

مدى معرفة طلبة التربية الخاصة بإضطراب عسر القراءة النمائي وفق المتوسطات الحسابية

الرقم	المتوسطات الحسابية	درجة المعرفة
1	من 0 – أقل من 0.20	قليلة جداً
2	من 0.20 – أقل من 0.40	قليلة
3	من 0.40 _ أقل من 0.60	متوسطة
4	من 0.60 – أقل من 0.80	مرتفعة
5	من 0.80 – 1.00	مرتفعة جداً

هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوف على مستوى معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي. وكذلك دراسة الفروق في مستوى هذه المعرفة تبعاً لمتغيرات: جنس طلبة التربية الخاصة، والسنة الدراسية، والمسار أو التخصص الدقيق. وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول " ما مستوى معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي؟" قام الباحث باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة المعلمين على فقرات المقياس، والجدول رقم (6) يوضح ذلك .

أما بالنسبة لسؤال الدراسة الثاني، فقد تم استخراج متوسطات الدرجات على جميع الفقرات تبعاً لمتغيرات الدراسة، تبعها استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للدلالة على الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور، وإناث). أما بالنسبة لأسئلة الدراسة (الثالث والرابع) فقد تم استخراج متوسطات الدرجات على جميع الفقرات تبعاً لمتغيرات الدراسة: (السنة الدراسية، والمسار أو التخصص الدقيق)، تبعها استخدام إختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للدلالة على الفروق بين المتوسطات تبعاً لتلك المتغيرات.

5. النتائج ومناقشتها

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد العينة (ن=354)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	عسر القراءة هو اضطراب عصبي المنشأ	0.74	0.44	15	مرتفعة
2	يحدث عسر القراءة بسبب العجز الإدراكي البصري مما يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات	0.75	0.44	14	مرتفعة
3	يمكن للطفل المشخص بعسر القراءة أن يكون من الموهبين	0.79	0.41	11	مرتفعة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	معظم الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة عادة ما يكون لديهم مشكلات عاطفية أو اجتماعية	0.73	0.44	18	مرتفعة
5	تختلف تركيبية الدماغ للشخص المصاب بعسر القراءة عن العاديين	0.46	0.50	31	متوسطة
6	تعد الوراثة أحد أهم أسباب عسر القراءة	0.55	0.50	27	متوسطة
7	تشير معظم الدراسات إلى أن حوالي 5٪ من الطلاب في سن المدرسة مصابون بعسر القراءة	0.74	0.44	17	مرتفعة
8	إن نسبة حدوث عسر القراءة في الذكور أكثر منه في الإناث	0.83	0.37	5	مرتفعة جداً
9	جميع الأشخاص الذين لديهم ضعف في القراءة مصابون بعسر القراءة	0.48	0.50	30	متوسطة
10	أن الطلاب الذين يعانون من صعوبة في القراءة بدون سبب واضح على سبيل المثال (وجود إعاقة ذهنية لديهم أو بسبب كثرة تغيب الطالب عن المدرسة أو التعليمات الغير كافية أو الملائمة للطالب) يشار إليها بأنها عسر في القراءة	0.60	0.49	25	مرتفعة
11	أن الأشخاص المصابين بعسر القراءة لا يمكن أن نصفهم بأنهم أغبياء أو كسالى فمزيداً من المعرفة والدراسة عن عسر القراءة يمكن أن يساعدهم	0.85	0.35	2	مرتفعة جداً
12	أعتقد أن عسر القراءة هو أسطورة وهي مشكلة لا توجد بالفعل	0.31	0.46	36	منخفضة
13	عسر القراءة ناتج اضطراب السيطرة أو السيادة المخية أو ما يسمى بالجانبية و هي (السيطرة الوظيفية لأحد جانبي الجسم على الآخر)	0.68	0.47	23	مرتفعة
14	عسر القراءة يشير إلى حالة مزمنة والتي عادة لا يمكن التغلب عليها تماماً	0.45	0.50	33	متوسطة
15	لا يزال العديد من الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة يعانون من مشاكل في القراءة عند البلوغ	0.77	0.42	12	مرتفعة
16	كثير من الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة لديهم انخفاض في تقدير الذات	0.72	0.45	20	مرتفعة
17	عسر القراءة عادة ما يستمر وقتاً طويلاً	0.71	0.46	21	مرتفعة
18	في الغالب، الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لديهم مشاكل مع الوعي الصوتي (مثل القدرة على سماع الأصوات في اللغة والتلاعب بها)	0.66	0.47	24	مرتفعة
19	الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة لديهم درجة ذكاء دون المتوسط.	0.42	0.49	35	متوسطة
20	الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة غالباً ما يقرأون مع مشكلات في الدقة والطلاقة	0.81	0.39	9	مرتفعة جداً
21	عكس الحروف والكلمات هي السمة الرئيسية لعسر القراءة	0.70	0.46	22	مرتفعة
22	الصعوبة في معالجة المعلومات الصوتية هي واحدة من أوجه القصور الرئيسية الموجودة في عسر القراءة	0.74	0.44	16	مرتفعة
23	اختبارات الذكاء مفيدة في التعرف على عسر القراءة.	0.59	0.49	26	متوسطة
24	الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لديهم مشاكل في فك التشفير والإملاء، ولكن ليس مع الاستماع والفهم	0.76	0.43	13	مرتفعة
25	تطبيق اختبارات القراءات الفردية ضروري في تشخيص عسر القراءة	0.84	0.37	4	مرتفعة جداً
26	أغلب الأطفال المصابين بعسر القراءة يكون لديهم ضعف في الإملاء	0.82	0.38	7	مرتفعة جداً
27	ما يميز عسر القراءة هو الصعوبة في تعلم القراءة بطلاقة	0.81	0.39	8	مرتفعة جداً
28	تستخدم استراتيجية النمذجة كأحد الطرق التعليمية لطلاب عسر القراءة	0.80	0.40	10	مرتفعة جداً
29	يمكن للأطباء وصف الأدوية لمساعدة الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة	0.46	0.50	32	متوسطة
30	يمكن مساعدة الأطفال المصابين بعسر القراءة باستخدام العدسات الملونة	0.52	0.50	29	متوسطة
31	يمكن مساعدة الأطفال المصابين بعسر القراءة باستخدام العدسات الملونة	0.45	0.50	34	متوسطة
32	لقد تبين أن التعليم المتعدد الحواس هو أسلوب تدريس غير فعال لعلاج	0.53	0.50	28	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
عسر القراءة					
33	يعتبر إعطاء وقت إضافي للطالب والتقليل من عدد الكلمات في الإملاء وجلس الطالب في مكان قريب من المعلم لمن لديه عسر في القراءة أمر غير عادل بالنسبة للطلاب الآخرين	0.83	0.38	6	مرتفعة جداً
34	برامج التدخل التي تركز على الجوانب الصوتية للغة و الحروف باستخدام وسائل بصرية فعالة للطلاب الذين يعانون من عسر القراءة	0.73	0.44	19	مرتفعة
35	يتلقى معظم المعلمين تدريباً خاصاً للعمل مع الأطفال المصابين بعسر القراءة	0.84	0.36	3	مرتفعة جداً
36	استراتيجيات التعليم التي تنطوي على قراءة متكررة للكلمات أو الجمل أو النصوص تساعد على تحسين الطلاقة في القراءة	0.88	0.32	1	مرتفعة جداً
	المقياس ككل (المعرفة)	0.68	0.44	-	مرتفعة

التي قام بها كلاً من Ness & Southall [20] والتي أشارت إلى أن معلمي ما قبل الخدمة يمتلكون مزيجاً من المعرفة الدقيقة والمفاهيم الخاطئة حول اضطراب عسر القراءة. بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من Wadlington & Wadlington [18] التي أشارت إلى أن (87.8٪) من المشاركين في الدراسة لم يروا أن تعليمهم الجامعي الرسمي قد زودهم بالمعارف والتدريب الكافي لتعليم الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة. واختلفت كذلك مع نتيجة دراسة العوض [22] أشارت إلى نقص الوعي لدى المعلمين حول اضطراب عسر القراءة علاوةً على أساليب التدخل المبكر التي من الممكن أن تكون نافعة لمثل هؤلاء الطلبة. ولعل هذا الإختلاف يعود إلى أن الدراسات السابقة قد اشتملت على عينة من معلمي التربية العامة الذين لا تركز برامجهم الأكاديمية الجامعية على هذا الإضطراب، في حين أن الدراسة الحالية تتناول عينة من معلمي التربية الخاصة الذين تغطي إلى حد ما برامجهم الأكاديمية موضوع اضطراب عسر القراءة النمائي.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني "هل يختلف مستوى معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي باختلاف متغير الجنس؟" قام الباحث بإستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي تبعاً لمتغير الجنس، والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة طلبة التربية الخاصة بإضطراب عسر القراءة النمائي واختبار (ت) تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفين لتساوي التجانس	اختبار ت	الدلالة
				ف	ت	دح
ذكور	305	24.75	6.11	8.174	2.706	0.014
إناث	34	21.59	9.06		1.984	36.419

وقد اختلفت نتيجة السؤال الثاني للدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي قام بها كلاً من [2,21,23] والتي أشارت إلى عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية فيما يتعلق بمعرفة المعلمين بإضطراب عسر القراءة النمائي. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية كذلك مع نتيجة الدراسة التي قام بها جبايب [9] والتي أشارت إلى أن معرفة المعلمات الإناث بإضطراب عسر القراءة أكبر من معرفة الذكور.

يظهر الجدول رقم (6) أن درجة معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي كانت بشكل عام مرتفعة بمتوسط حسابي مقداره (0.68)، بينما تراوحت متوسطات درجات الطلبة على الفقرات بين منخفضة إلى مرتفعة جداً، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها من (0.31) إلى (0.88)، وقد احتلت الفقرة السادسة والثلاثون "يحتاج الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة تعليمات منظمة، متابعة ومباشرة في المهارات الأساسية واستراتيجيات التعليم" المرتبة الأولى في معرفة الطلبة المشاركين، بينما جاءت الفقرة الثانية عشرة "أعتقد أن عسر القراءة هو أسطورة وهي مشكلة لا توجد بالفعل" في المرتبة الأخيرة في معرفة الطلبة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ذلك الإهتمام الذي توليه أقسام التربية الخاصة في المؤسسات التعليمية السعودية بإضطراب عسر القراءة النمائي، وإلى أهمية تزويد معلمي المستقبل بالمعارف الخاصة بهذا الإضطراب. فقد أوصت العديد من الدراسات على أن المعارف التي يمتلكها المعلمون وقدرتهم على تدريس الطلبة الذين يعانون من عسر القراءة النمائي بفعالية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرتهم على النجاح الأكاديمي، وعليه فإن نقص المعرفة لدى المعلمين نحو عسر القراءة، يحول دون تقديم التدريس الفعال الذي يسهل المهمة التعليمية للطلبة الذين هم عرضة للإخفاق والفشل في مراحلهم الدراسية [5].

وقد اتفقت نتيجة السؤال الأول للدراسة الحالية مع نتائج الدراسة

يشير الجدول رقم (7) إلى وجود فروق ظاهرية في تلك المتوسطات، وللتأكد من وجود دلالة إحصائية لتلك الفروق تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي، وبما أن المتوسطات الحسابية للذكور أعلى من متوسطات الإناث فإن الفروق لصالحهم.

درجة معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي محمد الحويطي

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث " هل يختلف مستوى معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي باختلاف المسار أو التخصص الدقيق؟" قام الباحث بإستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة طلبة التربية الخاصة بإضطراب عسر القراءة النمائي باختلاف المسار أو التخصص الدقيق (8) يوضح ذلك.

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة طلبة التربية الخاصة بإضطراب عسر القراءة النمائي بحسب المسار أو التخصص الدقيق

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المسار أو التخصص الدقيق
6.59	24.62	207	الإعاقة العقلية
6.23	24.36	39	الإعاقة السمعية
5.38	24.86	65	صعوبات التعلم
8.42	22.11	28	الاضطرابات السلوكية والتوحد
6.52	24.43	339	المجموع

يشير الجدول رقم (8) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد العينة على الإختبار تبعاً لإختلاف المسار أو التخصص الدقيق. وللتأكد من وجود دلالة إحصائية لتلك الفروق تم إستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والذي يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة النمائي تعزى لمتغير المسار أو التخصص الدقيق كما في الجدول رقم (9).

جدول 9

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة معرفة طلبة التربية الخاصة بإضطراب عسر القراءة النمائي تبعاً لمتغير المسار أو التخصص الدقيق

الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	مصدر التباين
.259	1.347	57.035	3	171.105	بين المجموعات
		42.334	335	14182.015	داخل المجموعات
			338	14353.121	المجموع

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة على اختلاف فئاتهم هم أكثر عرضة للمعاناة من أشكال إضطراب عسر القراءة النمائي. وعليه فإن معرفة معلمي التربية الخاصة بهذا الإضطراب يجب أن تكون واسعة ومتخصصة بغض النظر عن تخصصهم الدقيق. فتزويد طلبة التربية الخاصة بالمعارف المتنوعة والمتخصصة حول إضطراب عسر القراءة النمائي يعد أمراً ملحا أكدت عليه العديد من الدراسات [2,13,16,18,21,23].

جدول 10 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة طلبة التربية الخاصة بإضطراب عسر القراءة النمائي بحسب السنة الدراسية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	السنة الدراسية
8.28	24.47	17	السنة الأولى
10.56	18.82	11	السنة الثانية
6.62	24.84	143	السنة الثالثة
5.76	24.45	168	السنة الرابعة
6.52	24.43	339	المجموع

يشير الجدول رقم (10) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد العينة على الإختبار تبعاً لاختلاف السنة الدراسية أو المستوى الدراسي الجامعي. وللتأكد من وجود دلالة إحصائية لتلك الفروق تم إستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والذي يشير

جدول 11 نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة معرفة طلبة التربية الخاصة بإضطراب عسر القراءة النمائي تبعاً لمتغير السنة الدراسية أو المستوى الدراسي

الجامعي

الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	مصدر التباين
.032	2.958	123.477	3	370.431	بين المجموعات
		41.739	335	13982.690	داخل المجموعات
			338	14353.121	المجموع

ولمعرفة إتجاه الفروق في المتوسطات الحسابية. قام الباحث باستخدام إختبار توكي (Tukey HSD) للمقارنات المتعددة والذي يشير إلى أن الفروق لصالح طلبة السنة الدراسية الثالثة والرابعة كما هو موضح في الجدول رقم (12).

جدول 12

نتائج اختبار توكي (Tukey HSD) للمقارنات المتعددة

المقارن (السنة الدراسية)	المقارن به (السنة المقارن بها)	الفروق في المتوسطات	الدلالة
السنة الأولى	السنة الثانية	5.65241	.166
	السنة الثالثة	-3.6857	.997
	السنة الرابعة	-.02416	1.000
السنة الثانية	السنة الأولى	-5.40392	.166
	السنة الثالثة	-6.02098*	.033
	السنة الرابعة	-5.62825*	.051
السنة الثالثة	السنة الأولى	.36857	.997
	السنة الثانية	-6.02098*	.006
	السنة الرابعة	.39273	.963
السنة الرابعة	السنة الأولى	-.02416	1.000
	السنة الثانية	5.62825*	.051
	السنة الثالثة	-.39273	.963

3. أهمية العمل على تصحيح العديد من المفاهيم الخاطئة حول اضطراب عسر القراءة النمائي والمنتشرة بين العديد من معلمي التربية العامة والخاصة على حد سواء.
4. اجراء المزيد من البحوث الكمية والنوعية التي تناقش معرفة معلمي التربية الخاصة باضطراب عسر القراءة النمائي وذلك ضمن مؤسسات وجامعات تعليمية واكاديمية في مناطق مختلفة.

المراجع

أ. المراجع العربية

- [1] مسعودة ،منتصر، محمد الساسين، الشايب، العيس، إسماعيل. (2014). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، 15، 25- 35.
[9] جبايب، علي حسن (2011) صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، العدد 1.

ب. المراجع الأجنبية

- [2] Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J. & Joshi, R. M. (2016). Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia in Pre-service and In-service Spanish-speaking Teachers. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 91-110. Doi:10.1007/s11881-015-0111-1.
[3] Peterson, R. L., and Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *Annu. Rev. Clin. Psychol.* 11, 283–307. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-032814-112842
[4] Carawan, L. W., Nalavany, B. A., & Jenkins, C. (2016). Emotional experience with dyslexia and self-esteem: the protective role of perceived family support in late

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طلبة التربية الخاصة في مستويات السنتين الثالثة والرابعة يكونون قد أكملوا العديد من المساقات التي تتناول الخصائص المعرفية والسلوكية والإجتماعية للأفراد ذوي الإعاقة. وخلال هذه المرحلة فإن معارفهم حول اضطراب عسر القراءة تكون أوسع ومتخصصة بشكل أكبر حين مقارنتها بالمعارف التي لدى طلبة التربية الخاصة في السنوات الأولى والثانية من الدراسة. وعلاوة على ذلك فإن طلبة التربية الخاصة خلال السنتين الأخيرتين من الدراسة تتطلب منهم المساقات الأكاديمية في جزء منها جانباً عملياً من خلال التطبيق الميداني للمواضيع النظرية التي درسوها داخل الميدان. وهذا بدوره يزيد من خبرتهم التدريسية، وهذا ما أكدته النتيجة التي توصلت إليها دراسة Tillotson [21] والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين حول اضطراب عسر القراءة النمائي تبعاً لتغير خبرة المعلمين التدريسية. وهذا ما أكدته كذلك نتائج الدراسات التي قام بها كلاً من [2,23]. في حين تعارضت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة التي قام بها جبايب [9] والتي أشارت إلى عدم ظهور أي فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين حول اضطراب عسر القراءة النمائي تعود إلى عامل الخبرة.

6. التوصيات

في ضوء ما تم عرضه من نتائج للدراسة الحالية، يمكننا التوصل إلى التوصيات التالية:

1. أهمية شمول برامج التربية الخاصة لإعداد المعلمين على مناهج تشتمل على مواضيع تخص اضطراب عسر القراءة النمائي بهدف تزويد طلبة التربية الخاصة وثقتهم في كل ما يخص هذا الاضطراب.
2. التركيز على تنمية معارف طلبة التربية الخاصة ومهاراتهم بأساليب التشخيص المبكر لهذا الاضطراب لما لذلك من أهمية كبيرة في قدرتهم على تشخيص هذا الاضطراب وتقديم التدخلات اللازمة.

- Molfese & V. Molfese (Eds.). Developmental variations in learning: applications and reading skills. 275-308. Manwah, NJ: Elbaum.
- [16] Washburn, E. K., Joshi, R. M. & Binks-Cantrell, E. S. (2011b). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? *Annals of Dyslexia*, 61, 21–43. doi:10.1007/s11881-010-0040-y.
- [17] Allington, R. (1982). The persistence of teacher beliefs in facets of the visual perceptual deficit hypothesis. *The Elementary School Journal*, 82, 351–359.
- [18] Wadlington, E. M., & Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16–33.
- [19] Roper, G. (2010, December). New poll reveals dangerous confusion about children with learning disabilities. *The Examiner*; International Dyslexia Association.
- [20] Ness, M. K., & Southall, G. (2010). Preservice teachers' knowledge of and beliefs about dyslexia. *Journal of Reading Education*, 36(1), 36–43.
- [21] Tillotson, T. L. (2011). Perceptions of Dyslexia Knowledge among Elementary Education Teachers in the Chippewa Valley of Wisconsin: University of Wisconsin - Stout.
- [22] Alawadh, S. A (2016) Teachers Perceptions of the Challenges Related to Provision of Services for Learners with Specific Learning Difficulties (Dyslexia) in Kuwaiti Government Primary Schools: University of York. UK.
- [23] Aladwani, A. M., & Alshaye, S. S. (2012) Primary School Teachers Knowledge and Awareness of Dyslexia in Kuwaiti Students. *Education*, 132(3), 499-516 .
- [24] Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. (5th ed), Taylor & Francis e-Library.
- adulthood. *Aging & Mental Health*, 20, 284–294. [5] Tammy, 2011
- [6] Vakil, E., Lowe, M., & Goldfus, C. (2013). Performance of children with Developmental Dyslexia on two skill learning tasks - Serial Reaction Time and Tower of Hanoi Puzzle: A test of the Specific Procedural Learning Difficulties theory. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 3672-3678
- [7] Snowling, M.J. (2012) .Early identification and interventions for dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13 (1), 7-14.
- [8] Alghabban, G. w, Salam, M.R.,& Altalhi, H. A. (2017). Mobile cloud computing: An effective multimodal interface tool for students with dyslexia. *Computers in Human Behavior*, 75, 160-166
- [10] Thompson, Hulme, Nash, Gooch, Thomas & Snowling, 2015.
- [11] Moura, O., Moreno, J., Pereira, M., & Simões, M. R. (2015). Developmental Dyslexia and Phonological Processing in European Portuguese Orthography. *Dyslexia*, 21(1), 60-79. doi: 10.1002/dys.1489.
- [12] Coalla , P.S .,& Cuetos, f.(2015) Reading difficulties in Spanish adults with dyslexia .*Annals of Dyslexia* , 65,;33–51. DOI 10.1007/s11881-015-0101-3.
- [13] Washburn, E. K., Joshi, R. M. & Binks-Cantrell, E. S. (2011a). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia*, 17, 165–183. doi:10.1002/dys.426.
- [14] Dahle, Knivsberg & Andreassen, 2011
- [15] Berninger, V. & Abbott, R. (2002) Modeling developmental and individual's variability and writing acquisition: A developmental and neuropsychological perspective. In D.