RIMAK International Journal of Humanities and Social Sciences
ISSN: 2717-8293
Volume 5, Issue 2, March 2023

Received: 06/01/2023 **Accepted:** 10/02/2023 **Published:** 01/03/2023

THE REALITY OF TEACHERS' KNOWLEDGE OF DYSLEXIA IN THE ELEMENTARY STAGES IN PUBLIC SCHOOLS IN RAMALLAH AND AL-BIREH GOVERNORATE

Salam ASIA [1]

Researcher, Arab American University, Palestine

Muhammad OMRAN [2]

Prof. Dr, Palestine

Abstract:

The study aims to discover the reality of teachers' knowledge of dyslexia in the elementary stage in public schools in Ramallah and Al-Bireh governorate. The study sample included 76 male and female teachers in schools that have a resource room. The researcher designed a questionnaire by referring to the conceptual network on the subject of dyslexia and the arbitration of a group of specialized professors. The scale has a high degree of validity and reliability and consists of 65 items distributed over five dimensions (symptoms of reading difficulties, reading comprehension, writing, behavioral and psychomotor indicators, spelling, and reading aloud).

The results of the study concluded as follows: There are no statistically significant differences between the average responses of the respondents according to the variable of gender, educational qualification and years of experience.

Key Words: The Concept of Dyslexia, The Teachers of Elementary Stages, The Reality of Teachers' Knowledge.

http://dx.doi.org/10.47832/2717-8293.22.54

[1] tayebbenmir@yahoo.fr

[2] Mohammed-mesnadi@univ-eloued.dz

واقع معرفة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا باضطراب عسر القراءة (الديسلكسيا) في المدارس الحكومية

سلام آسيا

الباحثة، الجامعة العربية الأمريكية ، فلسطين

محمد عمران

أ.د.، فلسطين

الملخص:

تهدف الدراسة إلى معرفة واقع معرفة المعلمين باضطراب عسر القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة. اشتملت عينة الدراسة على 76 معلماً ومعلمة في المدارس التي تحتوي غرفة مصادر. قامت الباحثة بتصميم استبانة بالرجوع إلى الشبكة المفاهيمية بموضوع عسر القراءة وتحكيم مجموعة من الأساتذة المختصين. يتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات ويتكون من 65 فقرة موزعة على خمسة أبعاد (أعراض صعوبات القراءة، الفهم القرائي، الكتابة، المؤشرات السلوكية والنفس حركية، التهجئة، والقراءة الجهرية)

خلصت نتائج الدراسة كما يلي: لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات استجابات المبحوثين تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: مفهوم عسر القراءة، معلم المرحلة الأساسية الدنيا، واقع معرفة المعلمين.

المقدمة:

بدأ الاهتمام بميدان صعوبات التعلم منذ منتصف الستينات على يد العالم صموئيل كيرك عام 1962.وأصبحت الأوساط التربوية والأسرية تهتم بهذا الموضوع وتمارس الضغط على الحكومة الفيدرالية الأمريكية لإقرار قوانين تحفظ حقوق الأطفال في تلقي الرعاية التعليمية والتربوية الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم. من أبرز الموضوعات التي لاقت اهتماماً في ميدان صعوبات التعلم هي صعوبات القراءة أو ما يعرف بعسر القراءة (الديسلكسيا). وبرز العديد من الجمعيات التي تعنى بصعوبات التعلم عموما وصعوبات القراءة على وجه الخصوص لتعرِف مفهوم عسر القراءة تعريفاً علمياً وإجرائياً. (الجمعية العالمية للديسلكسيا،2003).

تتناول الدراسة مشكلة من أهم المشكلات التي تواجه الطلبة وهي مشكلة عسر القراءة التي قد تظهر في أي مرحلة عمرية تبعاً لسبب وجود المشكلة وراثية أو مكتسبة (وليامز،1992)، الأمر الذي يعيق العملية التعلمية للأفراد. تعتبر القراءة من أهم المهارات الأكاديمية التي يمتلكها الطالب من أجل فهم أوسع للمعارف والمهارات التي تساعده على فهم العالم من حوله وتمكنه من الدخول إلى مستويات أعلى من الدراسة التي تمكنه من التعرف على معرفة وخبرات أعمق لامتلاك المهارات العلمية للبناء الشخصي والمجتمعي والوطني للمساهمة في حضارة مجتمعه والمجتمع العالمي بشتى المجالات.

يعتبر المعلم هو المحرك الأساسي في إدارة وتنسيق العملية التعليمية للطلبة العاديين وأقرانهم غير العاديين، إذ لا يمكن تجاهل دوره فهو حجر الزاوية، وهو الذي يقوم على تخطيط الدروس لجميع طالبه، سواء كان الطالب العادي أو طالب صعوبات التعلم، فدوره يرتكز على مدى كفاءته في إنجاز الخطة المرسومة في المنهج، فمعرفة المعلمين بطلابهم هي الأساس الذي يحكم العلاقة بين كل من المعلم والطالب، فالمعلم الذي لديه خلفية معرفية مناسبة ودراية كافية بطلبة صعوبات التعلم، وخصائصهم وأنماطهم، سيكون معلماً متمكناً قادراً على العمل وسط الميدان التربوي باقتدار وبمنهجية علمية يستطيع من خلالها القضاء على أغلب المعوقات التي تواجهه أثناء العمل مع هذه الفئة.

مشكلة الدراسة:

في حدود علم الباحثة، لم تقدم دراسة وطنية شاملة لحصر عدد الطلاب المعرضين لخطر حدوث اضطراب عسر القراءة في مرحلة رياض الأطفال لاتخاذ التدابير والبرامج الوقائية كالتوعية ومعالجة مشكلة تعلم المهارات ما قبل التعلم الأكاديمي. وبحسب معرفة الباحثة أيضاً، لم يتم إجراء إحصائية شاملة لمعرفة نسبة انتشار صعوبات التعلم بكافة أشكالها في المدارس الفلسطينية. ولكي يتم التعامل مع مشكلة عسر القراءة، لا بد من معرفة

واقع معرفة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا باضطراب عسر القراءة (الديسلكسيا) في المدارس الحكومية.

وتنحصر مشكلة الدراسة بالسؤال التالي:

ما واقع معرفة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا باضطراب عسر القراءة (الديسلكسيا) في المدارس الحكومية؟

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس:

ما واقع معرفة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بعسر القراءة (الديسلكسيا) في المدارس الحكومية بمحافظة رام الله والبيرة؟

الأسئلة الفرعية:

هل يوجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات معلمي المرحلة الأساسية الأولى بعسر القراءة تعزى لمتغير الجنس.

هل يوجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات معلمي المرحلة الأساسية الأولى بعسر القراءة تعزى للمؤهل العلمي؟

هل يوجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات معلمي المرحلة الأساسية الأولى بعسر القراءة تعزى لمتغير الخبرة؟

5- فرضيات الدراسة:

لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات معلمي المرحلة الأساسية الأولى بعسر القراءة تعزى لمتغير الجنس.

لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات معلمي المرحلة الأساسية الأولى بعسر القراءة تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين.

لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات معلمي المرحلة الأساسية الأولى بعسر القراءة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع معرفة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بعسر القراءة في المدارس الحكومية محافظة رام الله والبيرة ودراسة هذه الفروق في مستوى المعرفة تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، لتمكينهم لاحقاً من القدرة على الكشف المبكر لعسر القراءة وتعليمهم من خلال استخدام أساليب خاصة.

أهمية الدراسة:

لم يلقى موضوع عسر القراءة اهتماماً كافياً لدى الباحثين في فلسطين لعدم إدراكهم للتحديات وحجم المخاطر التي تواجه الطالب في حال عدم تمكنه من القراءة والكتابة، ومن الأسباب التي تؤدي إلى التسرب من المدارس تدني التحصيل الدراسي وصعوبات التعلم وأشارت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بأن 74% من المتسربين، يعود إلى هذه الأسباب

(وزارة التربية والتعليم العالي مجلة المسيرة التعليمية،2005)،

إن معرفة المعلمين وفهمهم لاضطراب عسر القراءة وخصائص الأفراد الذين يعانون من المشكلة وخطورتها عليهم، سوف يساعدهم على اكتشاف المشكلة في وقت مبكر من أجل التعرف على أساليب التدخل الملائمة التي تمكنهم من تجاوز مشكلتهم واندماجهم في البرنامج التعليمي العادي للطلاب العاديين،

إن عدم معرفة القائمين على المنظومة التربوية للأسباب التي تؤدي إلى ظهور الديسلكسيا بشكل خاص و إلى أسباب تدني التحصيل الأكاديمي بشكل عام والتي قد يكون إحدى أسبابها وجود صعوبات التعلم، فإنه يؤدي إلى عدم التخطيط المناسب لحل مشكلة تدني التحصيل الأكاديمي عند الطلبة، على اختلاف أسبابها (تأخر دراسي، بطء تعلم، صعوبات تعلم) حيث أن كل فئة بحاجة إلى تدخل خاص بحيث يتمكن كل طالب من التعلم بالطريقة التي تمكنه من إدراك وتحليل وتذكر واسترجاع للمعلومة بالشكل الصحيح. وحمايتهم من خطر التسرب من المدرسة.

لذا تطمح الباحثة لأن تأسس من خلال هذه الدراسة، لدراسات لاحقة تدرس أبعاد المشكلة وتأثيرها على الفرد والأسرة والمجتمع. محاولة علمية بأدوات علمية مقننة لإحداث فرق في المعرفة بهذا الموضوع.

تقديم توصيات إلى صناع القرار في وزارة التربية والتعليم للاهتمام بتطوير معرفة المعلمين بعسر القراءة، لإيجاد حلول عملية لمساعدة الطلبة من خلال برامج تدريبية للكشف المبكر عن الطلبة والأساليب التعليمية الخاصة بتعليم ذوي عسر القراءة التي قد تستمر مدى الحياة إذا لم تعالج في المرحلة الدراسية الأساسية الدنيا وتصبح عائقاً أمام تطور الطالب وقدرته على التعلم، رغم امتلاكهم قدرات عقلية عادية أو فوق عادية.

مصطلحات الدراسة النظرية والإجرائية:

صعوبة القراءة أو عسر القراءة (الديسلكسيا): "هي صعوبة في القراءة محددة ذات أساس عصبي تتمثل في صعوبات في التمييز الدقيق أو السريع للكلمة وضعف في التهجئة والقدرات التحليلية وتنجم عن عجز في المكون الفونولوجي للغة وقد تتضمن مشاكل في استيعاب القراءة الذي قد يؤدي إلى إعاقة في تطوير المفردات والخلفية المعرفية. "

(الجمعية العالمية للديسلكسيا،2003)

اضطراب عسر القراءة إجرائياً: عدم قدرة الطالب على امتلاك المهارات الأكاديمية كالقراءة وفهم المقروء والكتابة كالإملاء والخط والتعبير الكتابي.

أستاذ المرحلة الأساسية الدنيا: هو الشخص الذي درس تخصصا يساعده على تعليم الطالب وإكسابه المهارات التي تمكنه من تعليم القراءة والكتابة في المادة التي يدرسها كاللغة العربية أو الانجليزية أو الرياضيات ويقوم على تدريس

الأطفال من الصف الأول إلى الصف الثالث، ويتم تأهيله قبل واثناء الخدمة ليكون قادراً على التعامل مع الطالب تربوياً ومهنياً، وفي المرحلة الأساسية الدنيا قد يكون مختصاً في التربية الابتدائية أو تخصص أكاديمي معين أو يصبح معلماً صف بحيث يدرس جميع المواد ما عدا اللغة الإنجليزية.

واقع معرفة أستاذ المرحلة الأساسية الدنيا بعسر القراءة: هو واقع ادراكه لمفهوم صعوبات التعلم عموماً وعسر القراءة خاصة، ودرجة وعيه بماهية هذا المفهوم وخصائص الطالب الذي يعاني من صعوبات التعلم الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب والصعوبات النمائية كالإدراك والتركيز والذاكرة واللغة والخصائص النفسية والسلوكية التي تصاحب الصعوبة وكيفية التعامل مع هذه المشكلة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

غالباً ما يتم تشخيص عسر القراءة بعد وقت قصير من بدء الدراسة حيث تظهر المشكلة بوضوح حين يبدأ تعلّم القراءة بشكل رسمي، هناك بعض العلامات المبكرة التي يمكن ملاحظتها لدى الطفل خلال سنوات ما قبل المدرسة أيضاً، وتشمل هذه المؤشرات المبكرة لعسر القراءة امتلاك مهارات صوتية ضعيفة ويعرف **الوعي الصوتي**(الفونولوجي) بأنه قدرة الفرد على معرفة أن الكلمات التي يسمعها تتكون من أصوات منفردة تتكون منها الكلمة وهذه الأصوات تسمى فونيمات.

(علام، 2009) ويعرف أيضًا بأنه القدرة على تحليل وتركيب الأصوات التي تتكون منها الكلمة. والتهجئة وصعوبات في القافية والإيقاع، ومشاكل في تذكر أكثر من معلومتين في وقت واحد، ومشاكل في الحفظ، بالإضافة إلى وجود مؤشرات كتأخر اللغة والنطق ومشكلات في التركيز والادراك البصري والسمعي والمشكلات السلوكية العصبية التي تستمر مدى الحياة.

يشير الأدب العالمي إلى أن نسبة انتشار عسر القراءة تقدر 5-20% (الجمعية العالمية للديسلكسيا International Dyslexia Association). يعتبر اضطراب عسر القراءة أكثر صعوبات التعلم انتشاراً في المدارس.

في عام 1881 قام بيركان بالتعرف على المرض (كما كان يطلق عليه) ولكن تم صياغة المصطلح عام 1887 بواسطة طبيب عيون ألماني (رودولف برلينو).

أشار هنشولد في كتابه عسر القراءة الخلقي عام 1917 (أن العجز الأساسي في الذاكرة البصرية للكلمات والحروف هو المسبب لعسر القراءة)، ووصف بعض الأعراض منها انتكاسات الحروف، في التهجئة وصعوبات القراءة والفهم.

- أظهرت فرضية جديدة في السبعينيات: أن عُسر القراءة ينبع من وجود عجز في المعالجة الصوتية أو صعوبة في الاعتراف بأن الكلمات المنطوقة مُشكلة من وحدات صوتية منفصلة. حيث يجد الأفراد المتضررين صعوبة في الربط بين هذه الأصوات مع الحروف البصرية التي تؤلف الكلمات المكتوبة. وقد أشارت الدراسات لأهمية التوعية الصوتية (Voeten,2010). يتم تعلم القراءة في ثلاثة مراحل أساسية هي:

- مرحلة ما قبل القراءة

تتسم بتعريف الكلمات بشكل كلي كالرسوم أو صور استناداً على ما يميّزها من ألوان ومرئيات بصرية.

- المرحلة الأبجدية: تجزىء الكلمة إلى الحروف المكونة لها. ربط كل حرف بالصوت المناسب له. تجميع الأصوات لتشكيل منطوق الكلمة.

- المرحلة الإملائية

تؤدي إلى بناء "نظام الوصول المباشر من خلال تكوين تمثيلات للكلمات المكتوبة (تمثيلات إملائية) وللكلمات المحكية (تمثيلات فنولوجية) المرتبطتين ببعضهما البعض (Zoman,1999)

أنواع عسر القراءة:

عُسر القراءة العميق

هو شكلٌ من أشكال تعذر القراءة يسفر عن حدوث صعوبةٍ في عملية القراءة عند الأفراد الذين لم يعانوا من هذه المشكلة حتى تعرضهم لإصابةٍ في الرأس في النصف الرئيسي (غالبًا الأيسر)، قد يحدث عسر القراءة العميق نتيجةً لإصابةٍ في الرأس أو بسبب سكتةٍ دماغية أو مرضٍ دماغي (David Pault,1993).

عسر القراءة السطحي

وفقًا للدراسة التي أجراها مارشال ونيوكومب (1973) ومكارثي ووارينجتون (1990)، فإن المرضى الذين يعانون من هذا النوع من الاضطراب، لا يستطيعون التعرف على الكلمة ككل بسبب وجود أضرار في الجهة اليسرى من الفص الجداري أو الفص الصدغي. وهذا يعني أنهم سيرتكبون أخطاء عندما لا تبدو الكلمة من شكلها - حروفها - متفقة مع قواعد النطق. لكن لا توجد لدى هؤلاء المرضى أي صعوبة في فهم معنى الكلمة ' لذا فهم يستطيعون فهم معنى الكلمة لكن لا ينطقوها بشكل صحيح(Carlson, Neil, 2010).

الديسلكسيا الصوتية

يُعاني الأشخاص المصابون بعسر القراءة الصوتي من صعوبة في الوعي الفونيمي.

وهي القدرة على التعرف على أصوات الأحرف الفردية في الكلمة الواحدة، ثم دمج هذه الأصوات، وقد يعانون من الصعوبة في تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية، وربط الحروف والكلمات بالأصوات التي تتوافق معها.

عجز التسمية السريعة

يُعاني الشخص المصاب بعجز التسمية السريعة بعدم القدرة على تسمية الحروف أو الأرقام بشكل سريع عند رؤيتها

فقد يستغرق وقتاً طويلاً حتّى يتمكّن الدماغ من معالجة المعلومات، ممّا يحتاج إلى وقت أطول حتّى يتمكّن من القراءة.

عسر القراءة الاتجاهي

وهي الصعوبة في القدرة على التمييز بين اتجاه اليمين واليسار وتمثل أحد أنواع الديسلكسيا المكتسبة، فالمصابون بها يقرؤون الحروف المنفردة جيداً، وكذا الكلمات المنفردة خلافا كما يحدث في حالة ديسليكسيا الحذف أو التجاهل، ومشكلتهم تظهر عندما يكون هناك تجمع من الكلمات متجاورة أو نص فإن بعض من حروف الكلمة الأولى تهاجر إلى حروف الكلمة الثانية، فمثلاً لو وجدت كلمتين مثل كلب، قطة فإنهم سوف يقرؤها قلبه.

الديسلكسيا المباشرة

ديسليكسيا الحذف أو التجاهل:

يشير هذا النوع من الديسليكسيا بقصور في الانتباه الذي يتمثل في فشل الانتباه للجانب الأيسر من الكلمة تحديداً وهذه المشكلة تكون في نهاية الكلمة عند قراءة الكلمات منفردة.

أسباب عسر القراءة

خلل في الجهاز العصبي المركزي أي وجود خلل في وظائف تركيب معين من الدماغ، وجود التهاب دماغي أو قلة وصول الأكسجين إلى الدماغ (Ritchard,2001)

خلل كيميائي في الناقلات العصبية، مما يؤدي إلى خلل في عملية معالجة المعلومات في الدماغ عند الأطفال الذين يعانون عجزاً في القراءة التطورية حيث يشار لجهاز الإبصار، معنى أن الجهاز ذا الخلايا الكبيرة يفشل بالكبح أو الكف المناسب للجهاز ذو الخلايا الصغيرة مما يطيل من وجود الصورة أو الانطباع بسبب عدم حدوث حركة الرمش مما يؤدي إلى وجود تشويش على شبكية العين وعدم وضوح الصورة.

أن السطح الصدغي في الفص الصدغي الأيسر المسؤول عن فهم اللغة بحسب العالم (فيرينك)، بالنسبة للأفراد المتعسرين في القراءة يكون إما مساوياً في حجمه لمثيله في النصف الكروي الأيمن أو الأصغر منه.

إن المنطقة الأمامية من الدماغ الأيسر بحسب العالم (بروكا) مسؤولة عن إنتاج الكلام والأصوات وأن هناك خللاً حدث في ربط هذه الأصوات بمنطقة تشفير وتحليل اللغة الشفوية وهي منطقة فيرينك التي تحلل وتعطي صورة وشكلاً ومعنى لهذه الرموز بمعنى تتحول النغمات الصوتية بعد تشفيرها إلى كلمات واضحة المعنى.

الدراسات السابقة:

هدفت **دراسة** كريمة سعداوي وحفيظة بلاكحل، 2017-2018 إلى معرفة العلاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي

أما المنهج المعتمد في الدراسة هو المنهج الوصفي المقارن، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة واختبار الفرضيات تم استخدام خمسة نصوص محكمة بالإضافة إلى مؤشرات العسر القرائي من طرف الأستاذ المشرف.

وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة، تم اختيار عينة عشوائية من 54 تلميذ وتلميذة من مستوى السنة الثالثة حيث أثبتت النتائج التالي توجد علاقة بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

هدفت دراسة جمال الخطيب إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي الصفوف الأساسية بصعوبات التعلم، ودراسة هذه الفروق في مستوى المعرفة تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

ودراسة أثر البرنامج التدريبي في تطوير هذه المعرفة بصعوبات التعلم على مستوى معرفتهم وقناعاتهم حول موضوع صعوبات التعلم.

أجريت الدراسة على عينة من معلمي الصفوف الأساسية العادية المكونة من405 معلما ومعلمة في 30 مدرسة حكومية، وتم استخدام اختبار تحصيلي ومقياس تقدير رباعي يقيس قناعات المعلمين لإجراء هذه الدراسة واستخدم المنهج الوصفي المسحي والمنهج شبه التجريبي.

كان من نتائج الدراسة إلى ان المعلمين لديهم متوسط من المعرفة بصعوبات التعلم وأن هناك تبايناً واضحاً في مستوى المعرفة تبعاً لمتغيرات الدراسة التي حددت.

هدفت دراسة جرادات والقالي ،2012 إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو مشكلة صعوبات التعلم والتعرف على الجوانب الايجابية منها ومعالجة الجوانب السلبية.

تم اختيار المدارس وعددها اثني عشرة مدرسة التي تحتوي على غرف مصادر في مديرية تربية الرصيفة - الزرقاء في الاردن

تم اختيار مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الأساسية والبالغ عددهم 410 معلم (224 معلما و186 معلمة)

حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبانة.

كانت نتائج الدراسة أن 70% يحملون اتجاهات ايجابية وأن 30% يحملون اتجاهات سلبية تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمستوى التعليمي.

هدفت دراسة حبايب،2010 إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الاول الاساسي وفقاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص.

طبقت الدراسة على عينة طبقية عشوائية من 123 معلما ومعلمة حيث استخدمت استبانة تم تحليلها إحصائياً وأظهرت النتائج أن أبرز صعوبات القراءة والكتابة تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة وكثرة المحو والضغط على القلم

كما أظهرت الدراسة المتعلقة بالمتغيرات، وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث وفروق لصالح المؤهل العلمي ولكن لم تظهر فروق ذات دلالة تعزى لمتغير التخصص والخبرة.

هدفت دراسة اسماعيل صالح الفرا ، 2016 إلى الكشف عن صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية (1-6).

استخدم الباحث ثلاث استبانات الأولى منها اشتملت على سبع مجالات لتحديد أسباب صعوبات تعلم القراءة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هذه المجالات حصلت على موافقة بدرجة متوسطة بلغت (63.6%) وأن ترتيب الصعوبات تنازلياً جاء كما يأتي: صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي. بالمتعلم، بالمعلم، بطبيعة اللغة العربية وخصائصها

بالمدرسة والإشراف التربوي، بأساليب التقويم، بالكتاب المدرسي.

وكشفت الدراسة عن وجود تباين في الدلالات الإحصائية تُعزي لمتغير الجنس، والخبرة في الصفوف (1-3) و(4-6)، والمؤهل، والتخصص، والمؤسسة (حكومة ووكالة). وأما الاستبانة الثانية فهي بطاقة لتشخيص صعوبات تعلم القراءة في صفوف المرحلة الأساسية (ب 4-6) في مجالين: مجال مهارات النطق القرائي، وحصلت على أنها مناسبة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (1.63)، ومجال مهارات الفهم القرائي وحصلت على أنها مناسبة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (2.08)، كما اقترحت الاستبانة الثالثة أساليب متعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة لصفوف المرحلة الأساسية (4-6).

هدفت دراسة راضية طاشمة،2016 إلى معرفة محتوى ومضمون التمثلات لعسر القراءة لدى فئة المعلمين في المرحلة الأساسية والمتوسطة وما يحملونه من أفكار حول عسر القراءة. تم استخدام المنهج الاستكشافي في البحث معتمدة على تقنية متعددة المنهجية تمثلت في التحقيق المسبق والاستمارة التمييزية.

تمثلت عينة الدراسة باختيار 35 معلم ومعلمة، حيث خلصت النتائج بأن المعلمين لديهم معرفة وخبرة سطحية حول عسر القراءة من حيث المؤشرات والأسباب والذي أظهرته خبرتهم المهنية أثناء العمل مع الطلبة في المرحلتين الأساسية والمتوسطة، وهذا انعكس على تعليمهم للطلبة الذين يعانون من عسر القراءة.

هدفت دراسة طلال ابراهيم مسعد ، 2005 إلى معرفة مدى إلمام معلمين ومعلمات وأخصائيين وأخصائيات مرحلتي الرياض والابتدائي بعسر القراءة واضطرابات التعلم، وهل هناك اختلاف في المعلومات باختلاف مؤهلهم التعليمي ونوع المهنة والمنطقة التعليمية، تمثلت عينة الدراسة في المعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في المرحلة الابتدائية بمحافظات الكويت السّتّة وقد تمّ الاختيار عن طريق عينة عشوائية. وللإجابة عن أسئلة الدّراسة قام الباحث بإنشاء استبيان يحتوي على 12 سؤالا لكل سؤال أربع اختيارات. توصلت الدراسة إلى أن هناك تباين في المعلومات يعزى لنوع المهنة والمنطقة التعليمية أي أن الأخصائيين النّفسيين معلوماتهم أكثر من المعلمين كما أن الدّيسلكسيا والاضطرابات التعليمية متفشية بشكل أكبر في المدن الرئيسية.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الاول - 2021

الحدود المكانية: 15 مدرسة حكومية أساسية فيها غرفة مصادر في محافظة رام الله والبيرة.

الحدود البشرية: 76 معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف الأول والثاني والثالث.

الحدود الموضوعية: المتعلقة بعنوان الدراسة وهو واقع معرفة المعلمين بعسر القراءة.

الحدود المفاهيمية: المتعلقة بمصطلحات الدراسة الأساسية (معلمي المرحلة الأساسية، اضطراب عسر القراءة).

الحدود الإجرائية: الاختبارات والمقاييس المستخدمة (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسبة المئوية، اختبار التباين الأحادي، اختبار مان ويتني، كروسكال، شبيرو - سمير نوف.

منهجية الدراسة

اتبعت الباحثة منهج الدراسة المسحية الوصفية التي تهدف إلى التعرف على واقع معرفة معلمي/ت صفوف المرحلة الأساسية الدنيا بعسر القراءة (الديسلكسيا) في المدارس الحكومية محافظة رام الله والبيرة.

تشتمل الدراسة على المتغيرات التالية:

الجنس (ذكور، اناث).

المستوى التعليمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

سنوات الخبرة: (أقل من 3 سنوات ،3-6 سنوات، أكثر من 6 سنوات).

عينة الدراسة:

76معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية (الصفوف الاول والثاني والثالث) تم اختيارهم عشوائياً، موزعين على 15 مدرسة حكومية في محافظة رام الله والبيرة. شكّلت العينة 50% من حجم مجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة:

الصدق والثبات:

الصدق البنائي: تم تصميم استبانة تحتوي على 65 فقرة موزعة على خمسة أبعاد:

(القراءة، الكتابة، الفهم القرائي، الجانب النفس حركي والسلوكي والتهجئة والقراءة الجهرية)

صدق المحتوى: تم تصميم الاستبانة بناءاً على معايير معرفية مقننة في مجال عسر القراءة والشبكة المفاهيمية التي تم الاستناد لها من مراجع ومجلات علمية عديدة.

تم تحكيمها من قبل أحد عشر أستاذاً جامعياً في مجال التربية والتربية الخاصة والارشاد التربوي.

الثبات: الفا كرو نباخ.

المعالجة الإحصائية:

بعد إتمام عملية جمع البيانات من العينة، تمت معالجتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss). وقد تم استخدام الاختبارات التالية للإجابة على أسئلة الدراسة. اختبار اعتدالية التوزيع اختباري شبيرو- ويلك وكلمجروف – سميرنوف، اختبار ليفيني، اختبار ت الإحصائي، اختبار التباين الأحادي (اختبار ف الاحصائي)، اختبار مان ويتني، واختبار كروسكال- واليس. إضافةً لحسابات النسب المئوية لكافة الفقرات وكافة الأبعاد.

وصف المتغيرات الديموغرافية:

يصف هذا الجزء من التحليل المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بالدراسة بشكل إحصائي..

أولاً: متغير الجنس:

يتضح من البيانات أن العينة توزعت بين الذكور والإناث 1: 7 تقريباً. الجدول رقم (1) يبين هذه النتيجة.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	7	%9
إناث	69	%91
المجموع	76	%100

ثانياً: متغير المؤهل العلمي:

فئة المعلمون الذين يحملون درجه البكالوريوس ما نسبته 85 % من حجم العينة، في حين شكلت فئة حملة الشهادات العليا فقط 4 بالمئة فقط من حجم العينة

جدول رقم 2 يوضح هذا التوزيع يوضح هذا التوزيع وضح الشكل اثنين توزيع عينه الدراسة بحسب متغير المؤهل العلمي.

الجدول (2) يمثل هذه البيانات.

جدول(2): توزيع العينة بحسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل	العدد	النسبة المئوية
دبلوم	8	%11
بكالوريوس	65	%85
ماجستير فأعلى	3	%4

ثالثاً: متغير الخبرة المهنية ثالثاً

يمثل الجدول (3) توزيـع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة المهنية.

جدول(3): توزيـع العينة بحسب متغير الخبرة المهنية		
مستوى الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 3 سنوات	14	%18.3
3-6 سنوات	24	%31.5
أكثر من 6 سنوات	38	%49.2
المجموع	76	%100

يتضح من الجدول (3) أن حوالي نصف أفراد العينة قد قضوا 6 سنوات فأكثر في التدريس.

فيما قضى ثلثهم من 3إلى 6 سنوات بالخدمة.

المعالجة الإحصائية:

أولاً: الإحصاء الوصفي للبيانات التي تم جمعها بحسب الأبعاد الخمسة لأداة الدراسة.

تدريـج تصنيف الفقرات:

الجدول (4) يوضح مفتاح تصنيف الفقرات بحسب مقياس ليكرت الخماسي المستخدم في أداة الدراسة.

جدول (4): مفتاح تصنيف الفقرات	
متوسط الفقرة	التصنيف
1 - 1،8	منخفض جداً
1،8 - 2،6	منخفض
2،61-3.4	متوسط
3.41-4.2	مرتفع
4.41-5	مرتفع جداً

البعد الأول: أعراض تتعلق بالقراءة

تعريف مفهوم القراءة إجرائياً: قدرة التلميذ على تمييز الحروف قراءة وكتابة. والقدرة على ربط صوت الحرف بشكله، لتمكينه من توليف الأصوات لتكوين كلمات وقراءتها بالشكل الصحيح

جدول (5): الإحصاء الوصفي لفقرات البعد الأول القراءة					
الرقم	الفقرة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	تصنيف الفقرة
1	يمتاز التلميذ ذو عسر القراءة بالذكاء العادي.	0, 83	3.28	75	متوسطة
2	لديه صعوبة في تذكر الحروف أثناء القراءة.	0.67	3.96	75	مرتفعة
3	يحذف التلميذ حرف من الكلمة أثناء القراءة.	0.72	3.88	75	مرتفعة
4	يضيف التلميذ حرف على الكلمة أثناء القراءة.	0.64	3.88	75	مرتفعة
5	يضيف التلميذ مقطع على الكلمة أثناء القراءة.	0.94	3.35	75	متوسطة
6	صعوبة التمييز بين المد القصير والمد الطويل.	0.74	4.09	75	مرتفعة
7	يستبدل التلميذ كلمة بكلمة أخرى لها نفس المعنى أثناء القراءة مثل (أستاذ بدلا من كلمة معلم)	0.92	3.57	75	مرتفعة
8	يقرأ التلميذ الحروف في الكلمة من اليسار إلى اليمين	0.95	3.15	75	متوسطة
9	يواجه التلميذ صعوبة في تجميع الأصوات لتكوين الكلمة (مثل ج، ل، س وقراءتها جلس.)	0.74	3.84	75	مرتفعة
10	يواجه التلميذ صعوبة في تمييز الحروف المتشابهة شكلا مثل (ت، ث - د، ذ - ص، ض -س، ش – ط، ظ - ر، ز)	0.66	4.12	75	مرتفعة
11	يواجه التلميذ صعوبة في تمييز الحروف المتقاربة صوتا مثل (س، ز - غ، خ - س، ص - ج، ش - د، ض - س , ص - ذ، ظ - ت، ط - ك، ق -ح، هـ)	0.75	4.03	75	مرتفعة
12	يعاني التلميذ من القدرة على ربط صوت الحرف بشكله.	0.66	3.87	75	مرتفعة
الوسط الحسابي للبعد الأول		**0,76**	**3,79**	**75**	مرتفعة

هدفت فقرات هذا البعد لقياس معرفة المعلمين بأعراض عسر القراءة المتعلقة بالقراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا. يتضح من الجدول (5) أن متوسط استجابات المبحوثين على فقرات المجال الأول كانت مرتفعة بوسط حسابي 3,80 تقريباً، بانحراف معياري أقل من 1. وهذا يعكس تجانس كبير بين أفراد العينة في هذا البعد.

وتجدر الإشارة إلى أن أعلى استجابة كانت على الفقرة رقم 10، والتي نصها: " يواجه التلميذ صعوبة في تمييز الحروف المتشابهة شكلاً مثل (ت، ث - د، ذ - ص، ض -س، ش – ط، ظ - ر، ز)". فيما كان أقل متوسط للاستجابات هو للفقرة 8 والتي نصها:" يقرأ التلميذ الحروف في الكلمة من اليسار إلى اليمين.

البعد الثاني: أعراض تتعلق بفهم المقروء.

تعريف فهم المقروء إجرائياً:

إدراك التلميذ لما يقرأه لكسب المعرفة من خلال الكتاب المدرسي أو غيره، الأمر الذي يؤثر على تحصيله الدراسي.

الرقم	الفقرة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	تصنيف الفقرة
	الجدول (6): أعراض تتعلق بفهم المقروء				
13	يعاني التلميذ من فهم ما يقرأ بسبب تركيزه على القراءة فقط	0.66	3.97	75	مرتفعة
14	يجيب التلميذ عن السؤال بكلمة واحدة شفويا.	0.66	3.87	75	مرتفعة
15	يجيب التلميذ عن السؤال بكلمة واحدة كتابيا.	0.86	3.53	75	مرتفعة
16	يعاني التلميذ من محدودية القاموس اللغوي الملائم لعمره.	0.61	4.05	75	مرتفعة
17	لديه قصور في تمييز الفكرة الرئيسية في النص الذي يقرأه.	0.78	4.11	75	مرتفعة
18	لديه قصور في تمييز الأفكار الفرعية في النص الذي يقرأه.	0.74	4.09	75	مرتفعة
19	يعاني التلميذ من القصور في توظيف الكلمات في سياق (محتوى جديد).	0.71	4.01	75	مرتفعة
20	لديه قصور في معرفة مترادفات الكلمات (الكلمة ومرادفها).	0.81	3.99	75	مرتفعة
21	لديه قصور في معرفة مضادات الكلمات (الكلمة وعكسها).	0.85	3.88	75	مرتفعة
22	يواجه التلميذ صعوبة في الوقوف على علامات الترقيم أثناء القراءة مما يؤثر على فهم ما يقرأ.	0.80	3.99	75	مرتفعة
23	يعاني التلميذ من القدرة على تعميم المفهوم لقصور في فهم معنى المصطلحات المجردة.	0.68	4.00	75	مرتفعة
24	يعاني التلميذ من فهم أسماء الاستفهام (ماذا، لماذا، أين، متى، كيف، هل).	0.79	3.83	75	مرتفعة
25	يعاني التلميذ من استحضار كلمات جديدة من الذاكرة إذا طلب منه ذلك.	0.86	3.87	75	مرتفعة
26	يعاني التلميذ من التعبير عن النص بلغته الخاصة.	0.90	3.81	75	مرتفعة
27	.يفتقر التلميذ إلى معرفة المفاهيم ما قبل الاكاديمية كالألوان والاشكال وتصنيف المجموعات.	1.00	3.37	75	مرتفعة
الوسط الحسابي		**0.78**	**3.89**	**75**	مرتفعة

هدفت فقرات هذا البعد لقياس معرفة المعلمين بأعراض عسر القراءة المتعلقة **بفهم المقروء** لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا. يتضح من الجدول (6) أن متوسط استجابات المبحوثين على فقرات المجال الثاني كانت مرتفعة بوسط حسابي 3،89 تقريباً، بانحراف معياري أقل من 0،8.

وتجدر الإشارة إلى أن أعلى استجابة كانت على الفقرة رقم 17 والتي نصها: " .يعاني التلميذ من القدرة على تمييز الفكرة الرئيسية في النص الذي " فيما كان أقل متوسط للاستجابات هو للفقرة 14، والتي نصها "يجيب التلميذ عن السؤال بكلمة واحدة كتابياً".

البعد الثالث: أعراض تتعلق بالكتابة.

تعريف الكتابة إجرائياً: هي قدرة التلميذ على التعبير عن أفكاره ومشاعره بطريقة مكتوبة يفهمها الآخرون.

جدول(7): أعراض تتعلق بالكتابة					
الرقم		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	تصنيف الفقرة
28	يكتب التلميذ الحروف بشكل عكسي من اليسار إلى اليمين.	0.99	3.53	75	مرتفعة
29	يكتب الكلمات بشكل عكسي من اليسار إلى اليمين.	1.02	3.33	75	متوسطة
30	يبدل مواقع الحروف في الكلمة .مثل لوف بدل فول.	0.87	3.56	75	مرتفعة
31	يقلب ترتيب الحروف عند كتابة الكلمة مثل درس تكتب رد س أو س رد	0.87	3.59	75	مرتفعة
32	يعاني التلميذ من الخلط في كتابة الحروف المتشابهة صوتا كالحروف المفخمة والمرققة.	0.76	3.91	75	مرتفعة
33	يميل خط التلميذ إلى الرداءة وعدم الوضوح.	1.01	3.61	75	مرتفعة
34	يعاني التلميذ من الكتابة بخط مائل ونزول عن السطر	0.92	3.79	75	مرتفعة
35	يعاني التلميذ من كتابة الحروف بشكل منتظم على السطر.	0.92	3.65	75	مرتفعة
36	يعاني التلميذ من عدم إغلاق جيد للحروف عند كتابتها	0.69	3.71	75	مرتفعة
37	يعاني التلميذ من وضع النقاط على الحروف المناسبة لها مثل ب، ن	0.78	3.81	75	مرتفعة
38	يعاني التلميذ من التمييز بين المد القصير والطويل أثناء الإملاء.	0.68	4.13	75	مرتفعة
39	يعاني التلميذ من التمييز بين الحروف المتشابهة بالشكل مثل ع غ.	0.78	3.85	75	مرتفعة
40	يعاني التلميذ من عدم القدرة على تحليل الكلمات إلى حروف.	0.99	3.41	75	مرتفعة
41	يعاني التلميذ من القدرة على تركيب الحروف لتكوين كلمات.	0.79	3.80	75	مرتفعة
42	يواجه التلميذ صعوبة في التعبير الكتابي مناسبا لعمره.	0.74	4.00	75	مرتفعة
43	يمسك التلميذ القلم بطريقة خاطئة.	0.99	3.17	75	متوسطة
	الوسط الحسابي	**0،86**	**3،68**	**75**	**متوسطة**

هدفت فقرات هذا البعد لقياس معرفة المعلمين بأعراض عسر القراءة المتعلقة بالكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا. يتضح من الجدول (7) أن متوسط استجابات المبحوثين على فقرات المجال الثاني كانت مرتفعة بوسط حسابي 3،68 تقريباً، بانحراف معياري أقل من 0،9 وهذا يعكس تجانس كبير بين أفراد العينة في هذا البعد.

وتجدر الإشارة إلى أن أعلى استجابة كانت على الفقرة رقم 38 والتي نصها: ". يعاني التلميذ من التمييز بين المد القصير والطويل أثناء الإملاء." فيما كان أقل متوسط للاستجابات هو للفقرة 43، والتي نصها " يمسك التلميذ القلم بطريقة خاطئة ".

البعد الرابع: أعراض متعلقة بالجانب النفس حركي

تعريف الجانب النفس حركي إجرائياً:

هو المجال المهاري خاصة ما يتصل بتنمية الجوانب الجسمية والنفسية والتنسيق بين الحركات.

جدول (8): أعراض متعلقة بالجانب النفس حركي					
الرقم	الفقرة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	تصنيف الفقرة
44	يظهر على التلميذ الإحباط بسبب الاخفاق بالقراءة.	0.76	3.73	75	مرتفعة
45	يخاف التلميذ من الظلام.	0.85	3.04	75	متوسطة
46	يخاف التلميذ من الأماكن المرتفعة.	0.77	3.03	75	متوسطة
47	يعاني التلميذ من النسخ عن اللوح.	0.88	3.63	75	مرتفعة
48	يعاني التلميذ صعوبة في التوازن الحركي.	0.96	3.08	75	متوسطة
49	يعاني التلميذ من علامات عصبية كالارتطام بأشياء تواجهه.	1.03	3.00	75	متوسطة
50	يعاني التلميذ من سرعة الغضب والعصبية غير المبررة.	0.93	3.24	75	متوسطة
51	يعاني التلميذ من الاندفاعية والنشاط الزائد.	0.95	3.48	75	مرتفعة
52	يعاني التلميذ من النسيان.	0.85	3.72	75	مرتفعة
53	يضعف التركيز أثناء أداء نشاط معين.	0.81	3.65	75	مرتفعة
54	ثقة التلميذ بنفسه ضعيفة في الصف.	0.91	3.52	75	مرتفعة
55	دافعية التلميذ للتعلم ضعيفة.	0.82	3.69	75	مرتفعة
56	يدعَى التلميذ معاناته من أعراض مرضية فيكرر طلب الخروج من الصف.	0.95	3.53	75	مرتفعة
57	يوصف التلميذ بالعناد.	0.94	3.35	75	متوسطة
	الوسط الحسابي	**0.89**	**3.41**	**75**	مرتفعة

هدفت فقرات هذا الجزء من الأداة لقياس معرفة المعلمين بأعراض عسر القراءة المتعلقة: بأعراض متعلقة بالجانب النفسحركي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا. يتضح من قراءة البيانات الواردة في الجدول (8) أن متوسط استجابات المبحوثين على فقرات المجال الثالث كانت مرتفعة بوسط حسابي 3,41 تقريباً، بانحراف معياري أقل من 0,9 وهذا يعكس تجانس كبير بين أفراد العينة في هذا البعد وتجدر الإشارة إلى أن أعلى استجابة كانت على الفقرة رقم 44 والتي نصها: " يبدو على التلميذ الشعور بالإحباط بسبب

الإخفاق بالقراءة " فيما كان أقل متوسط للاستجابات هو للفقرة 49 والتي نصها " يعاني التلميذ من علامات عصبية كالارتطام بالأشخاص أو أشياء تواجهه.

البعد الخامس: أعراض تتعلق بالتهجئة والقراءة الجهرية

التعرف الإجرائي: التهجئة / تسمية حروف اللغة العربية حسب ترتيبها بالكلمة مع مراعاة حركات التشكيل.

القراءة الجهرية / قدرة التلميذ على التعرف على الحروف بصرياً بسرعة تتناسب مع عمره.

الجدول (9): بالتهجئة والقراءة الجهرية

الرقم	الفقرة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	التصنيف
58	يعاني التلميذ من رفع الصوت أثناء القراءة	0.91	3.08	75	متوسطة
59	يعاني التلميذ من خفض الصوت أثناء القراءة	0.82	3.77	75	مرتفعة
60	يعاني التلميذ من التردد عند الطلب منه أن يقرأ	0.74	4.00	75	مرتفعة
61	يعاني التلميذ من لفظ مخارج الحروف والكلمات بشكل سليم	0.69	3.89	75	مرتفعة
62	يعاني التلميذ من قراءة كلمات لم يقرأها سابقاً	0.69	4.11	75	مرتفعة
63	يعاني التلميذ من تكرار قراءة نفس الكلمة في بداية الفقرة(التأتأة).	0.79	3.80	75	مرتفعة
64	يعاني التلميذ من التسرع في القراءة الجهرية فينتقل من كلمة على السطر الأول إلى كلمة على السطر الثاني.	0.73	3.81	75	مرتفعة
65	يقرأ التلميذ ببطء وتهجي لكل كلمة	0.67	4.01	75	مرتفعة
	الوسط الحسابي	**0،75**	**3،81**		**مرتفعة**

هدفت فقرات هذا الجزء من الأداة لقياس معرفة المعلمين بأعراض عسر القراءة المتعلقة: بأعراض متعلقة بالتهجئة والقراءة الجهرية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا. يتضح من قراءة البيانات الواردة في الجدول (9) أن متوسط استجابات المبحوثين على فقرات المجال الخامس كانت مرتفعة بوسط حسابي 3،81 تقريباً، بانحراف معياري أقل من 0،8 وهذا يعكس تجانس كبير بين أفراد العينة في هذا البعد.

وتجدر الإشارة إلى أن أعلى استجابة كانت على الفقرة رقم 58 والتي نصها: " يعاني التلميذ من رفع الصوت أثناء القراءة " فيما كان أقل متوسط للاستجابات هو للفقرة 65 والتي نصها " يقرأ التلميذ ببطء وتهجي لكل كلمة ".

ملخص استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة تبعاً للأبعاد المختلفة:

جدول (10): وصف معرفة المعلمين بعسر القراءة في الأبعاد الخمسة			
الرقم	البعد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
1	البعد الأول: أعراض تتعلق بالقراءة	0.76	3.75
2	البعد الثاني: أعراض تتعلق بفهم المقروء	0.78	3.89
3	البعد الثالث: أعراض تتعلق بالكتابة.	0،86	3.68
4	النفس حركي أعراض متعلقة بالجانب البعد النفس حركي	0،89	3.41
5	البعد الخامس: أعراض تتعلق بالتهجئة والقراءة الجهرية	0،75	3.81
الوسط الحسابي		**0.52**	**3.71**

يتضح من الجدول (10) أن متوسط استجابات المبحوثين على فقرات الاستبانة في مختلف الأبعاد مرتفعة، مما يشير إلى معرفة جيدة لدى معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا حول أعراض عسر القراءة في أبعادها الخمسة التي قاستها الدراسة.

إلا أن التحليل الوصفي لهذه البيانات يشير إلى تفاوت بسيط في هذه المعرفة. تُظهر النتائج في الجدول (10) أن معرفة المعلمين بأعراض عسر القراءة المتعلقة بالجانب النفس حركي جاءت ذات أقل متوسط استجابات بلغ 3،41. ودلت النتائج إلى أن أعلى متوسط لتلك النتائج كان في البعد الثاني، أعراض تتعلق بفهم المقروء وهي 3,89.

الجزء الثاني: الإجابة على أسئلة الدراسة

يتعلق هذا الجزء بنتائج فحص الفرضيات المنبثقة عن أسئلة الدراسة:

أ- السؤال الأول: هل توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في استجابات معلمي المرحلة الأساسية الأولى بعسر القراءة تعزى لمتغير الجنس؟

وقد نتج عن هذا التساؤل الفرضيتان الصفرية والبديلة الآتيتان:

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية الأولى بعسر القراءة تعزى لمتغير الجنس.

1. الجدول (11) يبين نتائج هذين الاختبارين لاستجابات المبحوثين في كافة الأبعاد تبعاً لمتغير الجنس.

جدول(11):

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	الجنس:	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
البعد الأول	1	0.314	6	**0.065**	0.794	6	**0.051**
	2	0.150	69	**0.001**	0.874	69	**0.000**
البعد الثاني	1	0.312	6	**0.070**	0.865	6	**0.206**
	2	0.126	69	**0.009**	0.947	69	**0.006**
البعد الثالث	1	0.287	6	**0.134**	0.768	6	**0.030**
	2	0.135	69	**0.003**	0.942	69	**0.003**
البعد الرابع	1	0.222	6	**0.200***	0.856	6	**0.176**
	2	0.079	69	**0.200***	0.981	69	**0.379**
البعد الخامس	1	0.262	6	**0.200***	0.862	6	**0.195**
	2	0.126	69	**0.008**	0.969	69	**0.080**
متوسط كلي	**1**	**0.180**	**6**	**0.200***	**0.920**	**6**	**0.505**
	2	**0.162**	**69**	**0.000**	**0.901**	**69**	**00.000**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (11) أن قيمة اختباري شبيرو- ويلك وكلمجروف – سميرنوف للمتوسط الكلي لاستجابات المبحوثين على فقرات الاستبانة أعلى من قيمة الدلالة المعنوية $\alpha \geq 0.05$. حيث بلغت قيمة الدلالة في اختبار كمجروف – سمير نوف 0.00 في حين بلغت في اختبار شبيرو ويلك 0.00. هذا يعني أن توزيع استجابات المبحوثين لا يتبع التوزيع الطبيعي.

لذا سيتم اللجوء لاختبار لا معلمي بديل عن اختبار ت الإحصائي لفحص الفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين. هذا الاختبار هو اختبار مان- ويتني. وللقيام بهذا الاختبار سيتم استبدال الفرضيتين الأساسيتين (الصفرية والبديلة) بفرضيتين تتعلقان بترتيب المتوسطات بدلاً من قيمها.

الفرضية الصفرية: توزيع استجابات المبحوثين على فقرات الاستبانة لكلا المجموعتين متساوٍ.

من أهم شروط تطبيق اختبار مان- ويتني أن يكون التوزيع لأي من المجموعتين قيد الفحص هو توزيع غير طبيعي. الجدول رقم (12) يوضح نتيجة هذا الاختبار للمتوسط الكلي لاستجابات المبحوثين.

جدول (12): نتيجة اختبار مان- ويتني

	متوسط كلي
Mann-Whitney U	168.000
Wilcoxon W	189.000
Z	-.767-
Asymp. Sig. (2-tailed)	**.443**

يتضح من الجدول (12) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار مان ويتني تساوي 0.443، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha \geq 0.05$. وهذا يستوجب قبول الفرض الصفري بمعنى أن توزيع الاستجابات بين مجموعتي الذكور والإناث متساوٍ.

وبشكل عام تشير هذه النتيجة إلى أنه لا يوجد فروق بين مستوى معرفة الذكور والإناث (المعلمين (70%) والمعلمات (74%) للمرحلة الأساسية الدنيا) فيما يتعلق بأعراض عسر القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا.

ب. الإجابة على السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في استجابات معلمي المرحلة الأساسية الأولى تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

وقد نتج عن هذا التساؤل الفرضيتان الصفرية والبديلة الآتيتان:

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات معلمي المرحلة الأساسية الأولى بعسر القراءة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولفحص هذه الفرضية لا بد أولاً من فحص شروط تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي الإحصائي (اختبار ف الإحصائي) مع الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

فيما يلي فحص لهذه الشروط:

1. التوزيع الطبيعي: حيث يجب أن يكون توزيع المتغير التابع توزيعاً طبيعياً. ولفحص طبيعية (اعتدالية) التوزيع نلجأ لتطبيق (normality test)**.** الجدول (13) يوضح نتيجة هذا الاختبار لمتغير استجابات المبحوثين

جدول (13):**Tests of Normality**

	المؤهل العلمي:	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
البعد الأول	1.0	.124	8	0.200*	.960	8	0.806
	2.0	.162	64	0.000	.860	64	0.000
	3.0	.324	3	.	.878	3	0.317
البعد الثاني	1.0	.251	8	0.146	.935	8	0.564
	2.0	.140	64	0.003	.939	64	0.004
	3.0	.310	3	.	.900	3	0.384
البعد الثالث	1.0	.150	8	0.200*	.954	8	0.747
	2.0	.145	64	0.002	.931	64	0.001
	3.0	.292	3	.	.923	3	0.463
البعد الرابع	1.0	.272	8	0.082	.840	8	0.076
	2.0	.107	64	0.066	.968	64	0.093
	3.0	.334	3	.	.860	3	0.266
البعد الخامس	1.0	.292	8	0.043	.696	8	0.002
	2.0	.153	64	0.001	.960	64	0.038
	3.0	.276	3	.	.942	3	0.537
متوسط كلي	1.0	.188	8	0.200*	.952	8	0.729
	2.0	.168	64	0.200	.884	64	0.062
	3.0	.356	3	.	.818	3	0.157

يتضح من قراءة البيانات في جدول (13) أن توزيع الاستجابات بحسب متغير المؤهل العلمي هو توزيع طبيعي. مما يسمح لنا بتطبيق اختبار التباين الأحادي في حال تحقق الشرطين الآخرين

2. يجب أن يكون تباين المتغير التابع متساوٍ في كافة المجموعات.

ومن أجل فحص تحقق هذا الشرط نستخدم اختبار ليفيني (levene test). الجدول رقم (14) يبين نتيجة هذا الاختبار.

جدول (14): قياس تساوي التباين بين المجموعات			
متوسط كلي			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.713	2	72	**.493**

يتضح من قراءة الجدول (14) أن مستوى الدلالة الإحصائية لاختبار ليفيني تساوي 0،493 وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية α≤ 0،05 مما يعني ان المجموعات الثلاث لها تباين متساوي.

وبتحقق شروط اختبار تحليل التباين الأحادي (اختبار ف)، يمكن تطبيقه على المجموعات الثلاث. الجدول رقم (15) يوضح نتيجة هذا الاختبار.

جدول (15): اختبار التباين الأحادي (ANOVA)					
متوسط كلي					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.151	2	.075	**.393**	**.676**
Within Groups	13.787	72	.191		
Total	13.938	74			

يتضح من البيانات الناتجة في جدول 15 أن قيمة اختبار ف المحسوبة هي 0،393، بمستوى معنوية 0،676 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية α≤ 0،05. وعليه نقبل الفرض الصفري، أي أنه بالفعل لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات استجابات المبحوثين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في استجابات معلمي المرحلة الأساسية الأولى تعزى لمتغير الخبرة المهنية؟

الفرضية الصفرية:

لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) في متوسطات إجابات معلمي المرحلة الأساسية الأولى بعسر القراءة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

الفرضية البديلة:

توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات إجابات معلمي المرحلة الأساسية الأولى بعسر القراءة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

ولفحص الفرضية الصفرية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي سيتم أولاً فحص تحقق شرطي اعتدالية التوزيع، وتساوي التباين بين المجموعات الثلاث.

جدول (17): فحص اعتدالية التوزيع

	الخبرة المهنية:	Kolmogorov-Smirnov[b]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
متوسط كلي	2.0	.192	13	**.200***	.960	13	**.755**
	3.0	.191	23	**.029**	.906	23	**.034**
	4.0	.193	38	**.001**	.843	38	**.000**

يتضح من قراءة البيانات في الجدول (17) أن التوزيع غير طبيعي بين المجموعات الثلاث. مما يُخل بإمكانية تطبيق اختبار التباين الأحادي. لذا سيتم اللجوء لاختبار غير معلمي بدلاً من اختبار ف الاحصائي.

الاختبار هو كروسكال- واليس. الجدول (18) يوضح نتائج هذ الاختبار على متغير المتوسط الكلي تبعاً لمتغير الخبرة المهنية.

جدول (18): اختبار كروسكال ويليس

	الخبرة المهنية:	N	Mean Rank		
متوسط كلي	2.0	13	39.69	متوسط كلي	
	3.0	23	29.93	Chi-Square	4.248
	4.0	38	41.33	Df	2
	Total	74		Asymp. Sig.	**.120**

بقراءة البيانات الواردة في الجدول (18) يتضح أنّ قيمة الاختبار اللامعلمي البديل عن اختبار التباين الأحادي هي 4،248 بمستوى دلالة إحصائية 0،126. مما يدفعنا إلى قبول الفرض الصفري. أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الكلي لاستجابات المبحوثين تبعاً لمتغير الخبرة المهنية.

التوصيات

1- اجراء أبحاث مماثلة في مدارس أخرى لتأكيد أو نفي نتائج الدراسة لكي نستطيع تعميم نتائج الدراسة واستخدام التقييمات التي تهدف إلى الكشف المبكر عن وجود اضطراب عسر القراءة بدقة أكثر باستخدام نفس الأداة التي استخدمت في هذه الدراسة.

2- إضافة متغيرات جديدة إلى الدراسة كإضافة التخصص، لإن الواقع الفلسطيني يشير إلى زيادة نسبة الانتشار لغياب حلول عملية تساعد الطلبة على تجاوز مشكلاتهم.

3- اجراء دراسات تستهدف الطلبة أنفسهم باستخدام أدوات أخرى كالاختبارات التي تفحص مستويات الطلبة ومعرفة نسبة الانتشار للمشكلة، حيث لم يتم دراستها سابقاً في فلسطين.

4- اطلاع صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على واقع عسر القراءة في فلسطين وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلة.

المراجع:

حمزة، احمد عبد الكريم: سيكولوجية عسر القراءة / الديسلكسيا 2008، دار الثقافة، عمان، الأردن.

الزيات، مصطفى فتحي: سلسلة صعوبات التعلم النظرية والتشخيصية والعلاجية، علم النفس المعرفي، ط1، 1998، دار النشر للجامعات، مصر.

جاد، محمد عبد المطلب: الضعف في القراءة واساليب التعلم، ط1، 2006، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الاسكندرية مصر.

عربيات، احمد عبد الحليم: ارشاد ذوي الحاجات الخاصة واسرهم، جامعة مؤتة،2011، دار الشروق، عمان، الاردن

الروسان، فاروق: قضايا ومشكلات في التربية الخاصة،2013، دار الفكر، عمان، الأردن.

القمش، مصطفى /السعايدة، ناجي: قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة 2013، دار المسيرة، عمان الأردن.

الخطيب، الحديدي: مدخل إلى التربية الخاصة 2009، دار الفكر، عمان، الأردن.

عويني، حزوري: الديسلكسيا- كشفها والتعامل معها، برنامج المشاركة لمنظمة الأونروا

هالاهان، كوفمان: سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم، ترجمة عادل عبد الله محمد 2008

عبد الرازق، منيب: أسباب صعوبات القراءة ،2014.

المراجع الإنجليزية:

Davis، Ronald: The Gift of Dyslexia، 2014، Berkely Publishing Group.

Shivwits، M. D. Sally: overcoming Dyslexia، Yale Center for the study of Learning and Attention، 2005، Vintage Books، New York، U.S.A.

Kirk. Samuelandothers: Educating Exceptional Children 1993، 7thEdition، Library of Congress Catalog، U.S.A.

Dyslexia. Journal of Learning Disabilities، published on line

Annals of Dyslexia - International Dyslexia Association

Dyslexia hand book،2019، The International Dyslexia Association IDA

7-Dyslexia Journal Impact 2020-21 | Metric، Prediction & Ranking