

تقييم وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة: المفاهيم الخاطئة، التحديات المهنية، والاحتياجات التدريبية

إعداد

د/ غادة محمد أحمد شحاتة

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

قسم صعوبات التعلم - كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل - جامعة الزقازيق

المجلد (٩٠) العدد الرابع ج (٣) أكتوبر ٢٠٢٤ م

مستخلص البحث

استهدف البحث الحالي تقييم مستوى وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، وكذلك التعرف على مدى اختلاف مستوى هذا الوعي باختلاف كل من (البرنامج الأكاديمي، والفئة المستهدفة، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية)، وأيضًا التعرف على أبرز المفاهيم الخاطئة التي يعتقدونها حول الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، والتحديات المهنية التي تواجههم، وأهم الاحتياجات التدريبية التي تساعدهم على التمييز التشخيصي بينهم بشكل علمي، وتم استخدام المنهج الوصفي لإجراء البحث الحالي، وبلغ عدد المشاركون (٤٧٠) من المعلمين والأخصائيين، ممن امتدت أعمارهم ما بين (٢٠: ٦٢) عام، بمتوسط حسابي قدره (٢٨,٩٢)، وانحراف معياري قدره (٩,٨١٣)، وتمثلت الأدوات في إعداد الباحثة لمقياس الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، واستطلاع رأي للتعرف على أهم التحديات والاحتياجات التدريبية، وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسط الحسابي والوزني، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، والتكرارات، واختبار(ت) لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين البسيط؛ وتوصلت نتائج البحث إلى أن مستوى وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة جاء بمستوى منخفض (غياب الوعي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١ - ٠,٠٥) في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة ترجع إلى البرنامج الأكاديمي (المعلم التربوي/ الأخصائي) لصالح الأخصائي، والفئة المستهدفة (المعلمين قبل الخدمة/ المعلمين أثناء الخدمة) لصالح المعلمين قبل الخدمة، وسنوات الخبرة (منخفضي/ متوسطي/ مرتفعي) لصالح منخفضي الخبرة، والدورات التدريبية (اجتازوا ٣ فأكثر/ لم يجتازوا أي دورة) لصالح الذين اجتازوا دورات تدريبية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي ترجع إلى المؤهل الدراسي (بكالوريوس/ دبلوم/ ماجستير/ دكتوراه)، وكذلك توصلت النتائج إلى افتقار المعلمين والأخصائيين إلى المعرفة أو إقرارهم بعدم امتلاكهم المعلومات الدقيقة المتعلقة بالفروق التشخيصية بين

صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، وانتشار تصورات غير دقيقة أو معتقدات مغلوطة (مفاهيم خاطئة) لديهم، وكانت أبرز التحديات التي يواجهونها في التمييز بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة تتمثل في تشابه الأعراض بين الحالتين والخلط في المفاهيم والمصطلحات بنسبة (٧١,٧%)، كما توجد مجموعة شاملة من الاحتياجات التدريبية التي عبّر عنها المعلمون والأخصائيون، وقد تصدرت الحاجة إلى التدريب العملي المباشر مع حالات فعالية قائمة الأولويات بنسبة (٤٠,٢%)، وبناءً على هذه النتائج يوصى البحث بصفة عامة بضرورة إعداد برامج تدريبية تكاملية تجمع بين الجانب النظري والعملي، وتوفير فرص للتدريب العملي مع الحالات، والتدريب على المقاييس التشخيصية المقننة والموثوق فيها، والحاجة إلى تطوير برامج إعداد المعلمين، وأهمية التحديث المستمر للمعرفة المهنية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات تعلم القراءة- عسر القراءة- الفروق التشخيصية- المفاهيم الخاطئة- التحديات المهنية- الاحتياجات التدريبية.

"Assessment of Teachers' and Specialists' Awareness of Diagnostic Distinctions between Reading Learning Disabilities and Dyslexia: Misconceptions, Professional Challenges, and Training Needs."

Prepared by

Dr/ Ghada Mohamed Ahmed Shehata

Assistant Professor of Educational Psychology

Department of Learning Disabilities -Faculty of Disability Sciences
and Rehabilitation- Zagazig University

Abstract:

The current study aimed to assess teachers' and specialists' level of awareness of the diagnostic distinctions between Reading Learning Disabilities and Dyslexia, to identify the extent to which this awareness varies by academic program, target group, academic qualification, years of experience, and training courses, and to identify what they believed to be the most significant misconceptions regarding these diagnostic distinctions. The

professional challenges encountered, and the most important training needs that would support accurate diagnostic differentiation to distinguish them scientifically. The descriptive approach for conducting the current study, with (470) teachers and specialists participating, aged between (20: 62) years taking part in an arithmetical average ($M= 28.92$) and a standard deviation ($SD= 9.813$). Research instruments comprised a researcher-developed scale measuring awareness of the diagnostic distinctions between Reading Learning Disabilities and Dyslexia, and a survey to identify principal professional challenges and training needs. Data were analyzed using arithmetic and weight means, standard deviations, percentages, frequencies, the independent-samples t test, and one-way ANOVA. Findings indicated that awareness of the diagnostic distinctions between Reading Learning Disabilities and Dyslexia was low (lack of awareness). Statistically significant differences at (0.01–0.05) in the level of awareness of diagnostic differences between learning difficulties in reading and dyslexia was attributed to the academic program (teacher education/ specialist) in favor of specialists; target group (pre-service/ in-service teachers) in favor of pre-service teachers; years of experience (low/ moderate/ high) in favor of low-experience participants; and training courses (three or more/no courses) in favor of those who had completed training courses, whereas no statistically significant differences were found by academic qualification (Bachelor's/ Diploma/ Master's/ Doctorate). The results further showed insufficient accurate knowledge or self-acknowledged lack of precise information regarding these diagnostic distinctions, alongside widespread misconceptions. The most frequently reported professional challenges in differentiating between the two conditions were symptom overlap and conceptual confusion (71.7%). As for training needs, direct practical training with real cases was prioritized (40.2%). on these findings, the study recommends developing integrated training programs that combine theoretical and practical components, providing hands-on practice with real cases, training on standardized and reliable diagnostic

tools, enhancing teacher preparation programs, and ensuring continuous updates of professional knowledge.

Keywords: Reading Learning Disabilities; Dyslexia; Diagnostic Distinctions; Misconceptions; Professional Challenges; Training Needs.

المقدمة

إن مرحلة التعليم الأساسي تُعد من أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان، فهي تمثل الأساس الذي يُبنى عليه مستقبل الفرد التعليمي، لما لها من أثر بالغ في المراحل الدراسية المتتالية، ففي هذه المرحلة تتكوّن شخصية الفرد وتُتميّ من جميع الجوانب؛ ونظرًا لأهمية هذه المرحلة، فإن من الواجب على المربين الاهتمام الجاد بالتلاميذ وتحصيلهم الدراسي، وتمثل هذه المرحلة كذلك الانطلاقة الأولى لاكتسابهم المهارات المعرفية والخبرات التعليمية التي تُساهم في تنميتهم في مختلف المجالات، إذ يزداد فيها النمو اللغوي، وتُكتسب مهارات القراءة التي تُعدّ أساسية في تطوير قدرات الفهم والتعبير لديهم.

ولا تكتسب مهارة القراءة أهميتها من حيث كونها مادة من المواد الدراسية التي يتعلمها التلميذ بالمدرسة الابتدائية فقط، بل كونها من المهارات الأساسية التي من خلالها يبنى التلميذ كل مكتسباته والتي تعتمد عليها كل المهارات الأكاديمية الأخرى من كتابة وحساب وتهجئة وغيرها سيؤدي لا محالة إلى الإخفاق فيها هي الأخرى، وبالتالي تدنى التحصيل الدراسي بشكل عام (فوزية غلاي، ٢٠٢٤، ٢٥٢)؛ حيث تعد القراءة شرطاً أساسياً للنجاح في المدرسة الابتدائية، وأحد النتائج الرئيسية للتعليم المبكر، ويتم تخصيص قدر كبير من الوقت والجهد لعملية تعلمها بسبب الصعوبات التي تمت مواجهتها أثناء تعليمها لبعض التلاميذ، وتُعدّ عدم القدرة على القراءة والفهم عائقاً كبيراً

^١ استخدمت الباحثة نظام التوثيق في متن البحث، وفقاً لأسلوب الجمعية الأمريكية النفسية American Psychological Association (APA6) حيث يكتب التوثيق في المتن في اللغة الإنجليزية على النحو التالي (الاسم الأخير للمؤلف، السنة، الصفحة إن وجدت)، مع التعديل في التوثيق العربي (الاسم الأول والاسم الأخير للمؤلف، السنة، الصفحة إن وجدت).

أمام التعلم، وقد يكون له آثار تعليمية واجتماعية واقتصادية طويلة المدى (Hulme & Snowling, 2016, 731).

وعلى الرغم من أهمية تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية للقراءة بشكل جيد، والأهمية المتزايدة للقراءة في عصرنا الحالي، وتنوع تطبيقاتها واستخداماتها في الحياة، فإن الواقع يشير إلى تدني مستوى الكثير منهم، بل وإلى الصعوبات التي يواجهونها في تعلم هذه المهارة، إذ تمثل مشكلة واسعة لدى العديد منهم؛ وهذه الصعوبات تحول بينهم وبين إتقان هذه المهارة، نظرًا لما عندهم من محداث تؤثر في تعلمها؛ مما أدى إلى تدني مستويات كثير منهم، وألحقهم بما يدعى بفئة ذوي صعوبات التعلم (محمد مهيدات، ٢٠١٢، ٥٥٠)، ومنهم عدد غير قليل من التلاميذ الذين لا يستطيعون تعلم القراءة إلى المستوى المطلوب منهم بالرغم من مستويات الذكاء الطبيعية لديهم (فاتن محمود، ميادة محمد، ٢٠٢٢، ١٣٣)، ولا يكاد يخلو فصل دراسي في أي مرحلة تعليمية من عدد من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والذين يقل مستواهم القرائي عن أقرانهم (ختام البطاينة، ٢٠٢١، ٢٧٤)؛ حيث يواجه عددًا من الصعوبات التي تعوقهم لإكتساب القراءة؛ مما يتسبب في ظهور مشكلة صعوبة القراءة أو عسر القراءة، والتي تُعد من الصعوبات التي بدأت في الانتشار في المراحل الدراسية وبخاصة الابتدائية (نوار الحربي، ٢٠٢٢، ٦).

وتُعد ظاهرة صعوبات تعلم القراءة التي يعاني منها التلاميذ، هي الأكثر صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعًا وأبعدها أثرًا في أدائهم الأكاديمي، وقد اكتسبت هذه المشكلة طابعًا محليًا وعالميًا نظرًا لإعتبارها من أعقد المشكلات التي تؤثر على مستقبل التلاميذ نتيجة اختلاف أسبابها وتنوع مظاهرها؛ لذا فصعوبات القراءة تظل تلح على عقول جميع المختصين في التربية والتعليم، تطالب بإيجاد حلول مقنعة وقابلة للتطبيق في الواقع التعليمي لينال هؤلاء التلاميذ حقهم في التعليم شأنهم شأن التلاميذ العاديين (عبد الله عينو، آمال خلاف، ٢٠٢٠، ٢٨١).

هذا وقد يظهر بعض التلاميذ تأخرًا شديدًا في مهارة القراءة، وهذا التأخر لا يعزى إلى انخفاض درجة الذكاء أو أي نوع من الإعاقات الحسية، بل يعود إلى حالة تسمى بعسر القراءة؛ حيث يواجه ذوي عسر القراءة 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 (إلى الشريف، رنا العتيبي، ٢٠٢٢، ٤٣٣)، ويُعد عسر القراءة نمط شديد من أنماط صعوبات القراءة يعاني منها التلاميذ وحتى البالغ منهم، وهو يعبر عن قصور نوعي ذو منشأ نمائي يظهر من خلال صعوبات حادة في الترميز للكلمات والتجهيز والمعالجة الصوتية (فوزية غلاي، ٢٠٢٤، ٢٥٢)؛ ويمثل عسر القراءة مشكلة على المستويين المحلي والعالمي وينسب لا يستهان بها من (٢-٨%)، مما يشكل عبئاً وفاقداً حقيقياً بين تلاميذ تؤهلهم قدراتهم العقلية على النجاح والتفوق أحياناً إلا أن هذه الصعوبات تعوقهم عن ذلك؛ لذا فإن التعرف عليهم والكشف وتشخيص هذا الاضطراب يعد أمراً ضرورياً (شوقي قدارة، ٢٠٢٣، ٧٣؛ شلابي عبد الحفيظ، شحيحة فؤاد، ٢٠١٦، ٧٠٣).

وتُعد صعوبات تعلم القراءة وعُسر القراءة من القضايا التربوية المعقدة التي لا تزال محل جدل واسع ونقاشات مستمرة بين المختصين والعامّة على حد سواء، وتشترك العديد من الفئات في الاهتمام بتشخيص هذه الحالة والتعامل معها، بما في ذلك المعلمون، وأخصائيو القراءة، وأخصائيو اضطرابات النطق واللغة، ومعلمو التربية الخاصة، والإداريون، وأولياء الأمور، ويُنظر إلى المعلمين بوصفهم الجهة الأقرب والأكثر قدرة على ملاحظة مؤشرات صعوبات القراءة لدى التلاميذ داخل الصفوف الدراسية، بالإضافة إلى الدور التربوي المحوري للمعلم يمنحه موقعاً فاعلاً في التأثير على تطور المهارات القرائية لدى التلاميذ؛ فالخبرات التي يتلقاها المعلمون، إلى جانب الافتراضات المسبقة التي يحملونها حول طبيعة القراءة وصعوباتها، تسهم بشكل مباشر في قدرتهم على تحديد حالات عسر القراءة، وفي تفسير مظاهرها، كما تؤثر على نوعية التدخلات التعليمية والتقويم العلاجي التي يقدمونها، ومع أن المعلمين يُعتبرون طرفاً أساسياً في الكشف المبكر وتقديم الدعم التربوي المناسب، إلا أن البيانات المتوفرة حول الافتراضات الضمنية التي يحملونها بشأن عسر القراءة لا تزال محدودة حتى الآن، وهذا يبرز الحاجة إلى مزيد من البحث لفهم تصوراتهم، وتأثيرها على قراراتهم التعليمية وسلوكهم المهني تجاه هؤلاء التلاميذ (Hight, 2005, 1-2).

حيث إنه من العوامل التي تزيد من تقاوم تلك الصعوبات الأكاديمية والخاصة لدى التلاميذ قلة معرفة المعلمين بخصائص هؤلاء التلاميذ، وممارستهم للتدريس بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهم، وإن معرفة المعلمين وخبراتهم السابقة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من أكثر العوامل المنبئة بنجاحهم في الغرفة الصفية، وبذلك أصبحت رعاية هؤلاء التلاميذ وتعليمهم بما يتلاءم قدراتهم، ضرورة حتمية، واستراتيجية مهمة من استراتيجيات التنشئة في الوقت الحالي، بإعتبار أن لهم الحق في الحصول على فرص تعليمية عادلة تتوافق مع ظروفهم (سامي كميث، هويدا يوسف، ٢٠٢٠، ٢٦٧).

وإذا كنا نولي معرفة المعلمين هذا الوزن الكبير، فذلك يعود إلى أهمية هذه المعرفة، وإلى دورها الحاسم في بلورة شخصية التلميذ على المستويات كافة، وأن مؤهلات المعلمين (مستنده إلى مقاييس المعرفة والتعليم والخبرة) تفسر أكبر قدر من التباين في تحصيل التلاميذ على أى عامل مفرد آخر، وأن الخبرة، والدورات التدريبية، من العوامل المهمة التي تسهم في تطوير معرفة المعلمين (حسن عماد، عبد الحي المحمود، ٢٠١٣، ١٧١)؛ حيث إن معلمي التعليم العام أو معلمي التربية الخاصة، ممن تلقوا تدريباً متخصصاً في طرائق تدريس القراءة، هم غالباً الأكثر قدرة على الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ، وقد يكون معلموا التعليم العام الذين تم تدريبهم خصيصاً لتعليم القراءة الفعال من أوائل الذين أكتشفوا عسر القراءة لدى التلاميذ، وتبرز أهمية هذا الدور بشكل أكبر عند التعامل مع الذين يعانون من عسر القراءة؛ ومن ثم، فإن المعلم يُعد الخط الأول في التعرف على علامات عسر القراءة، وتقديم التدخلات المناسبة التي من شأنها دعم هؤلاء التلاميذ وتحسين فرص تعلمهم الأكاديمي (Tosun, Arikan & Babur, 2021, 342).

ونظراً للدور المحوري الذي يؤديه المعلمون في التعامل مع هؤلاء التلاميذ، والقدرة التي يمتلكونها لدعم أو إعاقه نجاحهم على المدى البعيد، فإن دراسة تصورات المعلمين ومواقفهم ومفاهيمهم الخاطئة وممارساتهم في هذا المجال تُعد أمراً مبرراً وضرورياً، ويُعد معرفة ووعي المعلمين لعسر القراءة واستخدامهم الفعال لأساليب التدريس المناسبة لتعليم

هؤلاء التلاميذ عاملاً أساسياً في نجاح هؤلاء التلاميذ (Nadelson, Beavers, Eppes, Rogers, Sergeant, Turner & Van Winkle, 2019, 442) ومن هنا تتبع أهمية البحث في هذا المجال، ليس فقط لتوفير بيانات دقيقة حول هذه الفروق الجوهرية، بل لتقييم مدى معرفة المعلمين بها، وقدرتهم على التمييز بينهما، بما يساعد على تحديد نقاط القوة والقصور في وعيهم التربوي.

وبالرغم من كل الجهود المبذولة في هذا المجال من طرف العلماء والباحثين إلا أنهم اختلفوا في جوانب عدة لم يتم توحيد الرؤى حولها بدءاً بمناقشة وجود عسر القراءة كاضطراب أم أنه مجرد ضعف في القراءة تختلف شدته من حالة إلى أخرى، أضف إلى ذلك مشكلة التصنيف وتوحيد التشخيص وغيرها من الأساسيات التي أصبح الاختلاف حولها يشكل عرقلة في مسار البحث العلمي؛ وهذا ما يجعلهم يجادلون في العديد من النقاط المهمة حول عسر القراءة ولكل وجهة نظر في ذلك، حتى أن بعضهم ينكر وجود عسر القراءة من أساسه ويعتبره خرافة الغرض منها هو التغطية على أساليب التدريس السيئة وغير القادرة على احتواء المشكلات التعليمية للتلاميذ، في حين أنه في كثير من المراجع العلمية استعمالاً مترادفاً لعدة مصطلحات كعسر القراءة، وإعاقة القراءة، وصعوبة أو ضعف القراءة؛ فهناك من يستخدم هذه التسميات كمرادف عسر القراءة في حين أن كثير من الباحثين لا يتفقون مع هذا، ويفرقون بين عسر القراءة كاضطراب وضعف أو تأخر القراءة كصعوبة غير دائمة، ونقول هنا أنه لكل الجانبين حجة في ذلك وهي مبنية على مجموعة دراسات وأبحاث؛ لذلك لا نستطيع أن ننكر أحد الرأيين أو نتحيز لأحد الجانبين (سعاد بن حليمة؛ طاشمة راضية، ٢٠٢٢، ٢٦٠، ٢٧٣).

ومن الجدير بالذكر أن صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة هما مفهومان مختلفان، ويحتاج المعلمون إلى تمييزهما بشكل دقيق؛ وذلك لأن إدراك المعلمين لهذه الفروق له تأثير كبير على فعالية استراتيجيات التدخل والتعلم (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001, 312)، وأن المعلمين يواجهون تحديات في تمييز هذين النوعين من الصعوبات، والفهم الصحيح لهذه الفروق هو أساسي لتقديم الدعم المناسب لهؤلاء التلاميذ والاستراتيجيات التعليمية التي تتناسب مع احتياجات التلاميذ

الفردية (Vellutino, Scanlon, & Lyon, 2000, 224)، وبالتالي من المهم أن يتم التعرف على هؤلاء التلاميذ والكشف عما لديهم من اضطرابات في تعلم القراءة والتمييز بينهم بأدوات قياس علمية ودقيقة؛ حيث يؤدي المعلمون دورًا محوريًا في تعليم القراءة وعلاج صعوبات تعلمها، ويقع عليهم عبء الاكتشاف المبكر (Silverman & Crandell, 2010, 320).

وبناءً على ذلك فقد دفعت هذه العوامل الباحثة إلى إجراء هذا البحث الذي يهدف إلى تقييم مستوى وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، ومدى تأثيره ببعض المتغيرات الديموغرافية مثل: (البرنامج الأكاديمي، والفئة المستهدفة، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية)، وكذلك التعرف على المفاهيم الخاطئة التي يعتقدونها المعلمين والأخصائيين حول الفروق التشخيصية بينهم، والتحديات المهنية التي تواجههم في التمييز التشخيصي، وأهم الاحتياجات التدريبية التي تعزز وعيهم بتلك الفروق.

مشكلة البحث

تُعد القراءة من المهارات الأساسية التي تؤثر بشكل كبير في نجاح التلاميذ الأكاديمي والتطور الشخصي، ومع ذلك، يواجه العديد من التلاميذ صعوبات أثناء تعلمهم للقراءة وفي اكتساب مهاراتها وبخاصة في المراحل الأولى، فهي من أكثر صعوبات التعلم انتشارًا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ وهذه الصعوبات قد تنشأ من مجموعة من العوامل التي تتطلب تمييزًا دقيقًا بين الحالات المختلفة، ومن بين هذه الصعوبات، تبرز صعوبات تعلم القراءة، وعسر القراءة كحالات شائعة، تتطلب كل منهما استراتيجيات تدخل ملائمة، ومبنية على أسس علمية دقيقة؛ حيث وجودهما نسبة لا يستهان بها من تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ مما يترتب عليهم تكرار رسوبهم، ومن ثم تسرب نسبة كبيرة منهم من التعليم.

وذلك نظرًا لصعوبة اكتشافهما؛ فصعوبات القراءة ليست إعاقة ظاهرة، كما يتمتع أفرادها بذكاء متوسط أو أعلى، وبالمقابل فهم يواجهون صعوبات أكاديمية واضحة بالمقارنة مع أقرانهم (إيلي الشريف؛ رنا العتيبي، ٢٠٢٢، ٤٣٤)، كما تكمن خطورة

عسر القراءة في كونها من المشكلات الخفية، فالتلاميذ الذين يعانون منه يكونوا عادة أسوياء ولا يلاحظ المعلمون أو الأسرة أي مظاهر شاذة تستوجب تقديم المعالجة، بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا نعتهم بالكسل والإهمال، فتكون النتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات تكرار الفشل والرسوب، وبالتالي التسرب المدرسي (نوار الحربي، ٢٠٢٢، ٦-٧)، وفي هذا الصدد؛ أشارت نتائج بحث عبد الوهاب حسين؛ محمد عبد الحميد (٢٠٢١) إلى أن نسبة صعوبات القراءة وعسر القراءة في تنام مستمر وبخاصة في البلاد العربية، وتوصلت إلى أن من الأسباب الرئيسية لذلك تأخر تشخيص الحالات وعدم المعرفة الدقيقة بمضاعفاتهم لدى معلمي اللغة وبخاصة في المراحل المبكرة، وأن الحالات المكتشفة في الغالب؛ إما شخصت خطأ أو قدم لها تدخل غير مناسب.

كما نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال الخبرة العملية للباحثة في المجال التربوي، وإجراء مقابلات ميدانية مع المعلمين وأولياء الأمور والأخصائيين أثناء زياراتها للمدارس للإشراف على طلاب التربية العملية، لوحظ تكرار الشكوى من تزايد أعداد التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في تعلم مهارة القراءة، واتضح لديها أن هناك فجوة وضعف كبير في كيفية تشخيص حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبخاصة صعوبات القراءة وذوي العسر القرائي، وفي أثناء النقاش وبخاصة مع المعلمين والأخصائيين تبين أنهم بمعزل عن نتائج البحوث والجديد فيها، وأكد المعلمون أن العديد منهم يفتقرون إلى معرفة الأساليب التربوية الفعالة التي تساعد في تعليم هؤلاء التلاميذ، ويرجع هذا القصور إلى عدم تلقيهم التدريب والإعداد الكافي في مجال تدريس هذه الفئة وطرق التعامل معهم وتلبية احتياجاتهم؛ ففي بعض المدارس الابتدائية، طلب المعلمون بشكل صريح تنظيم دورات تدريبية تركز على أحدث الأساليب العلمية لتشخيص وتقييم هؤلاء التلاميذ والحد من تلك الصعوبات، وذلك لدعم جهودهم في تحسين نتائج التعلم لديهم.

وأوضحت البحوث والدراسات أن هذا النقص في التدريب والتأهيل المهني يساهم بشكل كبير في تعميق المعوقات التي تواجه تحسين الأداء التدريسي، وفي هذا الصدد؛ أشارت نتائج بحث سامي كميته، هويدا محمد (٢٠٢٠) إلى أن المعلمين غير المدربين

يفتقرون إلى القدرة على استخدام استراتيجيات علاجية فعّالة لهؤلاء التلاميذ، مما يزيد من تعقيد عملية التدخل العلاجي لهذه الفئة؛ ولذلك يتطلب الأمر تحسين برامج تدريب المعلمين، وتزويدهم بالأدوات والمعرفة اللازمة للتعامل مع صعوبات تعلم القراءة بشكل علمي وفعّال، كما أوضحت نتائج بحث نوار الحربي (٢٠٢٢) أنه على الرغم أن عسر القراءة ليس موضوعاً حديثاً، إلا أنه يعطينا مؤشرات للواقع الذي نعيشه في المدارس، حيث يوجد العديد من المعلمين الذين لا يتمتعون بالتدريب اللازم حول هذا الموضوع، ولا يعرفون إستراتيجيات الكشف والتدخل المتعلقة بعسر القراءة؛ لأن تدريبهم وتأهيلهم الأولى لا يتعامل مع هذه المشكلة.

وكذلك أشارت نتائج كل من (Thompson (2013; Knight, (2018) إلى أن وعى المعلمين بصعوبات التعلم بما فيها صعوبات القراءة وعسر القراءة ينعكس إيجابياً على نجاح وتطور التلميذ في المجالات الأكاديمية والشخصية، بينما تنعكس قلة وعيهم سلباً على نجاحه، ويعرف الأثر السلبي لقلة وعى المعلم بعسر القراءة بمصطلح "تأثير كرة الثلج"؛ والذي يشعر فيه التلميذ في البداية بالارتباك والخجل بسبب انخفاض درجاته الأكاديمية، ولكن سلسلة التجارب الفاشلة التي يمر بها تؤدي إلى معاناته في النهاية من الاكتئاب والقلق، وينعكس سلباً على نظرة التلميذ لنفسه، وقد يمتد هذا التأثير حتى يصل إلى المعلم نفسه؛ فقد يلقي اللوم على نفسه ويعزو عدم تقدم التلميذ ذو العسر القرائي إلى افتقاره لمهارات التدريس، مما يصيبه بالإحباط والقلق.

هذا ونبعت مشكلة البحث الحالي أيضاً من خلال مراجعة الباحثة الأدب النظري، وبعد الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بموضوع البحث التي أكدت على أن صعوبات تعلم القراءة حظيت باهتمام واسع من الباحثين في ميدان التربية الخاصة في العقدين الماضيين سواء في البيئة العربية أو الأجنبية، ويتضح أن هذه المشكلة يعاني منها الكثير من التلاميذ، مما يترتب عليه وجود أعباء إضافية تواجه القائمين على التدريس من (آباء، وأمّهات، ومعلمين)، وكانت من أهم المشاكل التربوية المعاصرة في المؤسسات التعليمية وجود مشكلة صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولكن كان هناك خلط في التعرف عليهم وتشخيصهم والتمييز بينهم،

وهذا ما لاحظناه أثناء المقابلات مع المعلمين بأن تلميذ تم تشخيصه بأنه متاخر دراسياً وهو في الحقيقة لديه صعوبة في القراءة أو عسر القراءة؛ الأمر الذي يتطلب البحث عن وسائل للكشف وتشخيص هذه الفئة والتمييز بينهم.

حيث إن إيجاد مقاييس قادرة على الكشف عن ذوي صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة من التحديات المؤثرة للقائمين على العملية التعليمية، وبخاصة فيما يتعلق بالتشخيص الفارق بينهم؛ وفي الوقت نفسه فإن مرحلة الكشف مرحلة مبدئية لخطوات لاحقة، مثل: الإحالة، وبناء الخدمات التربوية والتعليمية وتقديمها لديهم، وهو أيضاً خطوة أولية لإدارة مشاكل القراءة والتعامل معها، وتعد عملية الكشف عملية مهمة في تقديم تدخلات علمية أثبتت الدراسات فاعليتها، عن طريق توجيه هذه التدخلات نحو نقاط الضعف المحددة، والتي تم الكشف عنها عند ذوي عسر القراءة (Jap, Borleffs & Maassen, 2017, 1730)؛ فمن خلال التعرف المبكر على هؤلاء التلاميذ من الضرورة حتى يمكن إعداد البرامج اللازمة لمواجهتها وعلاجها في بدايات ظهورها، وبذلك يمكن تخفيف حدة تأثيرها عليهم، وهذا التشخيص أو الاكتشاف لهم هو الخطوة الأولى من إجراءات التشخيص ووضع البرامج والعلاج اللازم (دران أوليد، مسعودة بداوي، ٢٠٢٢، ١٤٦٩)، حيث إن عدم توافر الأدوات والأساليب التي تساعد في تشخيص مدى الضعف في القراءة؛ لوضع طرق العلاج، والمواجهة تعيق المعلمين عن مواجهة هذه المشكلة وحلها (سعود المزمومي، ٢٠٢٠، ٣٨١).

وفي هذا الصدد؛ أوصت نتائج بحث Lyngsnes & Skjeltvag (2022) بضرورة التشخيص المبكر حتى يمكن تقديم الدعم المناسب في مرحلة مبكرة، حيث يحتاج المعلمون إلى معرفة عسر القراءة، والتدخلات المفيدة، وكيفية استخدام الوسائل التعليمية التكميلية، وتدريب المعلمين أمر ضروري حتى يكون لديهم فهم شامل للجوانب متعددة الطبقات لعسر القراءة والكفاءة في تدريس ذوي عسر القراءة، ويمكن الحصول على ذلك من خلال تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، كما أشارت نتائج بحث Washburn, Mulcahy, Musante & Joshi, (2017) أنه لكي يتمكن المعلمون من التقييم بشكل مناسب، واستهداف الاحتياجات التعليمية، وتحديد الاستراتيجيات القائمة

على الأدلة، فإنهم لا يحتاجون إلى معرفة قوية بالمحتوى حول تدريس القراءة فحسب، بل يحتاجون أيضاً إلى معرفة دقيقة بالمحتوى، والفهم القائم على البحوث لطبيعة صعوبات القراءة وعسر القراءة.

بالإضافة إلى كل هذا أيضاً؛ انطلقت مشكلة البحث الحالي من حقيقة وجود معتقدات خاطئة ومغلوبة شائعة بين أوساط المعلمين والأخصائيين حول مفهوم عسر القراءة؛ مما أدى إلى عدم تقبل للأشخاص ذوي عسر القراءة في الفصول الدراسية، حيث أشارت نتائج بحث كل من Abd Rauf, Ismail, Balakrishnan & Haruna (2018); Knigh (2018) إلى أنه لا يوجد وعي كافي حول مفهوم عسر القراءة من قبل شريحة كبيرة من المعلمين وأولياء الأمور، كما أن المعلمون يفتقرون لمعرفة الجوانب البيولوجية/ العصبية، والمعرفية لعسر القراءة، هذا وأشارت نتائج بحث كل من Moss (2019); Peltier, Washburn, Heddy & Binks-Cantrell, (2022); Washburn et al., (2017) إلى أن بعض المعلمين لديهم مجموعة من المفاهيم الخاطئة حول عسر القراءة.

هذا بالإضافة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بهذه الصعوبات، تتأثر بمجموعة من المتغيرات، كالخبرة السابقة، ومؤهلاتهم العلمية، وحصولهم على الدورات التدريبية، والبرنامج الأكاديمي؛ إلا أن نتائج هذه البحوث السابقة اختلفت من دراسة إلى أخرى وهي لاتزال بحاجة إلى دعم علمي أكبر، حيث أشارت نتائج بحث كل من Krueger, (2021); Washburn et al., (2017) إلى أنه لا توجد فروق في معرفة المعلمين وإدراكاتهم حول خصائص صعوبات القراءة وعسر القراءة ترجع إلى المؤهل الدراسي، في حين توصلت نتائج بحث سعود المزمومي (٢٠٢٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في التعرف على المؤشرات المبكرة لصعوبات القراءة لصالح المؤهل العلمي، وبيّنت نتائج بحث Oguniola (2018) أن معرفة المعلمين بعسر القراءة لا تتأثر بشكل مباشر بمستوى تعليمهم أو سنوات خبرتهم، وأوضحت نتائج بحث Tosun, et al., (2021) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين وإدراكهم لعسر القراءة ترجع إلى الدورات التدريبية، في حين أشارت نتائج بحث كل من

(2023) Ó Cadhla, (2022) Peltier et al., إلى أنه لا توجد فروق في مستوى المعرفة والمعتقدات للمعلمين حول عسر القراءة ترجع إلى الدورات التدريبية. وعلى الرغم من تزايد الاهتمام محلياً وعربياً بمشكلات صعوبات التعلم، لا تزال هناك فجوة معرفية كبيرة تتعلق بوعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، وبخاصة في ضوء ندرة الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت هذا الموضوع بشكل منهجي، وتزداد هذه الفجوة وضوحاً مع انتشار المفاهيم الخاطئة، ووجود تحديات مهنية تعيق عمليات التشخيص الدقيق والتدخل التربوي الفعال؛ ومن هذا المنطلق، يهدف هذا البحث إلى تقييم مستوى وعي المعلمين والأخصائيين، والكشف عن العوامل الديموغرافية المؤثرة فيه مثل: (البرنامج الأكاديمي، والفئة المستهدفة، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية)، إلى جانب تحليل المفاهيم الخاطئة، والتحديات المهنية التي تواجههم، وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة، بما يساهم في تطوير برامج تدريبية متخصصة تعزز من قدرتهم على التمييز العلمي بين الحالتين، وتحسين جودة التعليم، والدعم المقدم لهؤلاء التلاميذ؛ ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

- (١) ما مستوى وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؟
- (٢) ما أبرز المفاهيم الخاطئة التي يعتقدونها المعلمين والأخصائيين حول الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؟
- (٣) ما الفروق في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة التي ترجع إلى البرنامج الأكاديمي (المعلم التربوي/الأخصائي)؟
- (٤) ما الفروق في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة التي ترجع إلى الفئة المستهدفة (المعلمين قبل الخدمة/طلاب الكليات المتخصصة)^٢ والمعلمين أثناء الخدمة؟

^٢ الكليات المتخصصة المتمثلة في كلية علوم ذوي الإعاقة جامعة الزقازيق وكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة جامعة بني سويف

- (٥) ما الفروق في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة التي ترجع إلى المؤهل الدراسي (بكالوريوس/ دبلوم/ ماجستير/ دكتوراه)؟
- (٦) ما الفروق في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة التي ترجع إلى سنوات الخبرة (منخفض الخبرة/ متوسط الخبرة/ مرتفعي الخبرة)؟
- (٧) ما الفروق في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة التي ترجع إلى الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم (اجتازوا ٣ فأكثر/ لم يجتازوا أي دورة).
- (٨) ما التحديات المهنية التي يواجهها المعلمون والأخصائيون في التمييز التشخيصي بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؟
- (٩) ما أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين والأخصائيين لتعزيز وعيهم بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؟
- أهداف البحث:** تتمثل أهداف البحث الحالي في:
- (١) تقييم مستوى وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة.
- (٢) الكشف عن أبرز المفاهيم الخاطئة التي يعتقدونها المعلمين والأخصائيين حول الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة.
- (٣) التعرف على الفروق في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة التي ترجع إلى كل من: (البرنامج الأكاديمي، والفئة المستهدفة، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية).
- (٤) تحديد التحديات المهنية التي يواجهها المعلمون والأخصائيون في التمييز التشخيصي بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة.
- (٥) حصر لأهم الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين والأخصائيين لتعزيز وعيهم بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة.

أهمية البحث: تكمن الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي فيما يلي:

(١) تسليط الضوء على صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة من الناحية النظرية؛ حتى يمكن الكشف عن أهم النقاط التي أختلف حولها الباحثون في التمييز بينهم، حيث إنه رغم كثرة البحوث حولهم إلا أن أغلبها تصب في إطار البرامج الإرشادية والعلاجية ويستخدموا المصطلحين بالتبادل كمرادفات، ومن هنا مازل هناك حاجة إلى معرفة المزيد حول الفروق التشخيصية بينهم.

(٢) أن معظم الدراسات والبحوث تناولت مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وذوي العسر القرائي، ولكن لم تتعرض للفروق التشخيصية بينهم؛ لذا يؤمل أن تقدم إضافة للمكتبة البحثية العربية وتسهم في إثراء الأدب النظري التربوي المتعلق بالوعي بالفروق التشخيصية بينهم، وتشجيع الباحثين على توظيف نتائجه أو أدواته في دراسات مستقبلية تتناول موضوع البحث من جوانب مختلفة.

(٣) إن تطبيق البحث سيلقى الضوء على نوعية ومستوى المعرفة والمفاهيم التي يمتلكها المعلمون والأخصائيون حول الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة سواء الصائبة منها أم الخاطئة، ومدى مواكبتها مع مستجدات البحوث؛ بما يدعم تطوير المناهج وبرامج الإعداد، ورفع كفاءتهم التشخيصية والتعليمية في التعامل مع ذوي هذه الصعوبات، خاصة في ظل ما أكدته والبحوث السابقة من قصور معرفي واضح لدى المعلمين قبل وأثناء الخدمة، فضلاً عن المفاهيم الخاطئة التي يمتلكونها حول عسر القراءة.

(٤) يساعد البحث في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين لتمكينهم من التمييز التشخيصي بين صعوبات تعلم القراءة والعسر القرائي، وبالتالي تحسين قدراتهم في تقديم الدعم والتشخيص الصحيح لذوي صعوبات التعلم وبخاصة ذوي صعوبات تعلم القراءة وذوي العسر القرائي؛ وذلك لما يقوم به المعلم من دوراً أساسياً في تعليم هؤلاء التلاميذ.

(٥) تظهر أهمية البحث من الناحية التطبيقية في بنائه لمقياس الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة في ظل عدم توفر مقياس تمييزي بينهم وذلك -في

حدود اطلاع الباحثة- يتمتع بدلالات صدق وثبات عالية؛ مما يسهم في تمكين المعلمين والأخصائيين من التعرف على هذه الفروق؛ ويتيح إجراء تشخيص علمي دقيق، واتخاذ قرارات تربوية مبنية على أسس موضوعية، للحد من تأثير هذه الصعوبات، هذا وقد يفتح المجال لإجراء مقاييس كشفية أخرى باعتبارها أول خطوة من خطوات العلاج.

٦) يقدم البحث معلومات مفيدة عن المستوى الحقيقي لمعرفة معلمي التعليم الأساسي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؛ مما يساعد في إعادة التفكير بالبدائل الممكنة لتطوير معرفتهم وتعديل افتراضاتهم، بما يسمح بتهيئة بيئة تعليمية أكثر قبولاً وملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة وعسر القراءة، وتقديم الدعم المناسب لكل تلميذ بناءً على احتياجاته الفريدة.

٧) يمكن أن تسهم نتائج البحث وتوصياتها في حمل صانعي القرار التربوي في وزارة التربية والتعليم على اتخاذ أفضل السبل لتطوير برنامج إعداد معلمي وأخصائي صعوبات التعلم بالكلية المتخصصة.

٨) قد تساهم نتائج البحث في تزويد صناع القرار والعاملين في المجال التربوي بجدوى وأهمية هذا النوع من البحوث، وذلك من خلال تزويدهم بقاعدة بيانات عملية يمكن استخدامها لتطوير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين، أو تساعدهم في تصميم برامج توعوية؛ مما يساهم في تحسين مستوى التدخلات التعليمية، والتشخيص المبكر لصعوبات تعلم القراءة وذوي عسر القراءة سواء عن طريق تكوينهم قبل الخدمة أو أثناءها.

المفاهيم الإجرائية للبحث: تتمثل المفاهيم الإجرائية البحث الحالي فيما يلي:

(١) **التقييم Assessment:** يُعرّف بأنه "مجموعة من العمليات التي ينفذها أخصائيون متمرسون بهدف التوصل إلى تصورات وانطباعات، واتخاذ قرارات، واختبار فروض تتعلق بنمط خصائص فرد معين تحدد سلوكه أو تفاعله مع بيئته، ويتضمن هذا التقييم استخدام أساليب متعددة وأدوات متنوعة، يعتمد بعضها على القياس الكمي، بينما يستند البعض الآخر إلى التقديرات الكيفية والأحكام الوصفية؛ وذلك لأغراض متعددة تشمل

انتقاء الأفراد، وتقديرات المعلمين للطلاب والعكس، ويتباين تبعًا لاختلاف الهدف منه" (صلاح علام، ٢٠١٥، ٣٢).

ويُعرف التقييم إجرائيًا بأنه "العملية المنهجية التي تبدأ بجمع بيانات كمية دقيقة عن مستوى وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة باستخدام مقياس معدّ خصيصًا لهذا الغرض (مرحلة القياس)، ثم تحليل هذه البيانات وتفسيرها وفق معايير موضوعية؛ بغرض إصدار حكم علمي يحدد مستوى الوعي ويكشف مواطن القصور المرتبطة به".

(٢) **وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة:** ويقصد به مستوى المعرفة والفهم الدقيق الذي يمتلكه المعلمون والأخصائيون حول طبيعة صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، ومدى قدرتهم على التمييز بينهما وتشخيص الفروق الجوهرية نظريًا وتطبيقيًا، ويُقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلم أو الأخصائي على المقياس المعدّ لهذا الغرض في البحث الحالي (إعداد الباحثة).

(٣) **صعوبات تعلم القراءة Reading Learning Disability:** تُعرّف كما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5-TR-2022)، ضمن تشخيص اضطرابات/صعوبات التعلم النوعية Specific Learning Disorders على أنها صعوبات أكاديمية تتمثل في ضعف مستمر لمدة ستة أشهر متتالية على الأقل على الرغم من توفير التداخلات التربوية: في دقة قراءة الكلمات، ومعدل (سرعة) القراءة أو طلاقتها، وفهم المقروء، حيث يكون مستوى القراءة أقل من المستوى المتوقع ممن هم في نفس عمره الزمني، ويكون لها تأثيرها السلبي على الأداء الأكاديمي أو المهني، أو على أنشطة الحياة اليومية كما تقيسه اختبارات التحصيل المعيارية التي يتم تطبيقها فرديًا إلى جانب التقييم الكلي (السريري) الشامل للحالة، وتبدأ عادةً في الظهور خلال سنوات الدراسة، ولكن قد لا تظهر بشكل واضح تمامًا إلا حين تتجاوز متطلبات القراءة القدرات المحدودة للفرد، والتي تظهر عند إجراء الاختبارات الموقوتة، أو قراءة التقارير الطويلة المعقدة في زمن قصير، أو الأعباء الدراسية الأكاديمية المفرطة، ولا يمكن تفسير تلك

الصعوبات بشكل أفضل كنتيجة لوجود الإعاقات العقلية، أو الإعاقات في البصر أو السمع، أو الاضطرابات العقلية أو العصبية الأخرى، أو الاضطرابات النفسية والاجتماعية، أو عدم الكفاءة في اللغة التي يتم التدريس الأكاديمي بها، أو الأسلوب التعليمي غير الملائم (American Psychiatric Association, 2022, p. 77).

(٤) **عسر القراءة Dyslexia**: عرفته الجمعية الدولية للديسلكسيا International Dyslexia Association, (2002/ 2022) بأنه: "إعاقة تعليمية محددة (خاصة) ذات أصل عصبي بيولوجي يتوارث في العائلة، تؤثر على قدرة الفرد في التعرف الدقيق على الكلمات و/أو قراءتها بطلاقة، وتؤدي إلى ضعف في مهارات التهجئة وفك التشفير اللغوي، وتنشأ هذه الصعوبات أساساً من اضطراب في المكون الصوتي للغة، وهو خلل غالباً ما يكون غير متوقع مقارنةً بالقدرات المعرفية الأخرى للفرد، بالرغم من توافر تعليم فعال وفرص تعليمية كافية، وتنبأين شدة عسر القراءة بين الأفراد، وقد يؤثر على مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية، بما في ذلك المعالجة الفونولوجية للقراءة والكتابة والتهجئة، وأحياناً يمتد تأثيره إلى الرياضيات، وعسر القراءة ليس ناتجاً عن ضعف الحواس أو سوء التدريس أو نقص الفرص التعليمية أو البيئية أو أي ظروف سلبية أخرى، لكنه قد يتزامن مع بعض هذه العوامل، وتشمل العواقب الثانوية لهذا الاضطراب مشكلات في فهم النصوص المقروءة، وضعف الخبرة القرائية؛ مما قد يؤثر على نمو المفردات والتعبير الكتابي وخلفيتهم المعرفية، كما يعاني ذوي عسر القراءة غالباً من صعوبات في الوعي الصوتي، مثل القدرة على تحليل الأصوات والمقاطع اللغوية، وطلاقة القراءة، والتهجئة (International Dyslexia Association, 2002/ 2022).

(٥) **المفاهيم الخاطئة**: ويقصد بها مجموعة المعتقدات أو المعلومات غير الدقيقة أو التفسيرات غير العلمية التي يتبناها بعض المعلمين والأخصائيين حول طبيعة صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة والفروق بينهما، مثل الاعتقاد بأن جميع صعوبات القراءة تعود إلى انخفاض مستوى الذكاء أو ضعف الدافعية، أو الاعتقاد بأن عسر القراءة يختفي تلقائياً مع التقدم في العمر دون الحاجة إلى تدخل تربوي متخصص؛ ويتم الكشف عنها

من خلال الاستجابات الخاطئة على المفردات المخصصة لذلك في المقياس المستخدم في البحث الحالي (إعداد الباحثة).

(٦) **التحديات المهنية:** ويقصد بها مجموعة المعوقات والصعوبات التي يواجهها المعلمون والأخصائيون أثناء تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، وتقديم التدخلات التربوية المناسبة لهم، وتشمل هذه التحديات عوامل مثل: ضعف التأهيل الأكاديمي والتدريب التطبيقي، نقص أدوات التشخيص والمقاييس المقننة، تشابه الأعراض بين صعوبات القراءة وعسر القراءة، الخلط في المفاهيم والمصطلحات، صعوبة التمييز الفردي بين الحالات، وضعف الوعي المؤسسي بالمشكلة، ويتم تحديدها من خلال استجاباتهم على استطلاع رأي به سؤال مفتوح عن تلك التحديات (إعداد الباحثة).

(٧) **الاحتياجات التدريبية:** ويقصد بها الجوانب المعرفية (النظرية) والمهارية (التطبيقية) التي يحتاجها المعلمون والأخصائيون لتعزيز وعيهم وفهمهم للفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة وتحسين ممارساتهم التربوية وتدخلاتهم العلاجية، وتشمل على سبيل المثال؛ إعداد برامج تدريبية متخصصة ومنظمة ومستمرة، وتوفير تدريب عملي مباشر على حالات فعلية، وتوضيح الفروق النظرية الدقيقة بين صعوبات القراءة وعسر القراءة، وتدريبهم على استخدام المقاييس والاختبارات التشخيصية، ويتم تحديدها من خلال استجاباتهم على استطلاع رأي به سؤال مفتوح عن تلك الاحتياجات (إعداد الباحثة).

إطار نظري ودراسات سابقة

تعرض الباحثة في هذا الجزء عرضاً نظرياً لمتغيرات البحث الحالي، مع دمج البحوث السابقة المرتبطة بتلك المتغيرات، ومحاولة الاستفادة منها في بلورة الأساس النظري للبحث الحالي، وصياغة أسئلته، وتفسير نتائجه؛ وفيما يلي عرض ذلك:

تُعد القراءة من أبرز الوظائف المعرفية التي تسهم في اكتساب المعارف وجمع المعلومات، فهي عملية معقدة تتطلب تفاعلاً بين عدة عمليات عقلية، أبرزها: الإدراك السمعي والبصري، الانتباه، الذاكرة، والفهم اللغوي (سلطان الزهراني، ٢٠٢٠، ١٣٩)،

وعموماً تشكل القراءة مهارة لغوية مهمة، وتشتمل على مجموعة من المهارات الفرعية، وأهمها: (التعرف على الحروف والكلمات، والتعرف على الوظائف النحوية للكلمات، وملاحظة التفاصيل المحددة، وصنع الاستدلالات، وإقامة مقارنات، وتقديم تنبؤات) (أنس ملموس، ٢٠٢٣، ٣٩-٤٠).

وتُعد القراءة جوهر النجاح الأكاديمي في أي نظام تعليمي، وأن تعليم التلاميذ مهارة القراءة من أهم أولويات، وأهداف التعليم بالمرحلة الابتدائية في معظم الأنظمة التعليمية إن لم يكن جميعها؛ حيث يُعد تعلمها أحد أهم إنجازات الطفل المدرسية، ومع ذلك، فإن اضطرابات القراءة تؤثر سلباً على الجوانب اللغوية المختلفة؛ مما ينعكس على الأداء التعليمي، ويُعد الإخفاق في تعلمها من أكثر المشكلات شيوعاً لدى التلاميذ بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة (بدور باهمام، ٢٠١٥، ١٤٦؛ ومحمد الحويطي، ٢٠١٧، ٢١٩)؛ حيث تظهر صعوبات التعلم بوجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي في القراءة، أو الكتابة، أو الحساب وغالباً ما يسبق ذلك مؤشرات عدة، مثل الصعوبة في اللغة الشفهية، فيظهر الطفل تأخراً في اكتساب اللغة، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز والتسمية، وصعوبات في القدرة على القراءة، والكتابة، واكتساب مهارات الحساب المتعددة (ربى الديسي، ٢٠١٩، ٣٥-٣٦).

وتشير اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم The National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD) أن صعوبات التعلم "تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، كما قد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والادراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم" (هالاهاان دانيال؛ لويد

جون؛ كوفمان جيمس؛ ويس مارجريت، مارتينز إليزابيث، ٢٠٠٧، ٥٢؛ وعادل محمد، وآمال مصطفى، ٢٠٢١، ١٥).

ومن الجدير بالذكر أن صعوبات التعلم بشكل عام قد وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية الذي أصدرته الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-5-TR- APA, 2022)، ضمن الاضطرابات النمائية العصبية تحت مسمى اضطرابات/ صعوبات التعلم النوعية Specific Learning Disorders وتضم هذه الاضطرابات أو الصعوبات (صعوبات تعلم القراءة، وصعوبات تعلم الكتابة، وصعوبات تعلم الحساب)، إلى جانب أنماط خاصة من صعوبات التعلم في كل من القراءة، والكتابة، والحساب تُعرف بصعوبات التعلم الخاصة تختلف بالضرورة عن أنماط صعوبات التعلم بمعناها العام، وتتضمن (عسر القراءة، وعسر الكتابة، وعسر الحساب) (American Psychiatric Association, 2022, 77-78)؛ عادل محمد، وآمال مصطفى، ٢٠٢١، ١٩).

هذا وتعد صعوبات تعلم القراءة أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً (ربى الديسي، ٢٠١٩، ٣٦)، وتتنوع المصطلحات الدالة على الصعوبة القرائية؛ فلقد ظهرت أسماء كثيرة لصعوبات التعلم القرائية منها "صعوبات القراءة، وعسر القراءة (الديسلكسيا) Dyslexia أو اضطراب في اكتساب القدرة على القراءة أو خلل القراءة"، وأن هناك الكثير من المصطلحات التي استخدمت لوصف الأفراد الذين يواجهون مشكلات في القراءة من هذه المصطلحات صعوبات/ الضعف القرائي Reading Disability وهو أكثرها استخداماً، والعسر القرائي Dyslexia والعسر القرائي النمائي Developmental Dyslexia، ويستخدم مصطلح العجز عادة بالتبادل مع مصطلح اضطراب Disorder، ومصطلح ضعف Impairment، وفي المملكة المتحدة يستخدم مصطلح إعاقة أو تأخر Retardation، وهناك مصطلحات عامة أخرى، مثل صعوبات التعلم Learning Disability، والفقر القرائي، وفي الآونة الأخيرة استخدم متخصصو الأمراض اللغوية الشفوية مصطلح العجز في تعلم اللغة Language Learning Disability لوصف تلاميذ المدارس الذين يواجهون عجزاً في نطق وكتابة

اللغة (عبد الله آل تميم، ٢٠١٢، ٢٠١)، وغالبًا ما تُستخدم مصطلحات "إعاقة القراءة المحددة" و"إعاقة القراءة" و"اضطراب القراءة" و"عسر القراءة" بالتبادل في الأدبيات (Handler & Fiererson, 2011, 820)، ومن ثم؛ كان هدف هذا البحث الحالي الوقوف على أهم الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؛ وفيما يلي عرضًا تفصيليًا لتلك المصطلحات.

أولاً: صعوبات تعلم القراءة

تعد صعوبات القراءة من الظواهر التي تعامل معها عدد كبير من المختصين من حقول علمية مختلفة، كالعلوم الطبية، وطب الأعصاب، وطب الأطفال، وكذلك المختصين بالعلوم النفسية، والاجتماعية، واضطرابات اللغة والكلام، والعلوم التربوية، ومن هنا يظهر الاختلاف في وجهات النظر بين هذا العدد من المختصين، حيث يختلف الأساس النظري الذي يعتمد عليه كل منهم في تعريف صعوبات القراءة، وعلى الرغم من هذا الاختلاف إلا أن معظم المختصين والعاملين في هذا المجال لديهم إجماع على استخدام مسمى صعوبات القراءة للإشارة إلى التلاميذ الذين يعانون من مشكلة في القراءة، أو في تعلمها في الأحوال التالية؛ وذلك كما ذكرت بدور باهمام (٢٠١٥، ١٤٧-١٤٨)

(١) عدم وجود اضطراب أو عجز في حاستي السمع والبصر.

(٢) عدم وجود انخفاض في القدرات العقلية.

(٣) عدم وجود ضعف تعليمي عام لدى التلاميذ في كافة المواد الدراسية.

(٤) يمتلكون قدرات عقلية متوسطة، أو فوق المتوسطة.

مفهوم صعوبات تعلم القراءة

لمفهوم صعوبات القراءة العديد من التعريفات التي أوردها الباحثون ومن أهم هذه التعريفات أنها "صعوبة بالغة في التعرف على الحروف والكلمات وتفسير المعلومات التي تقدم للتلميذ في صيغة مطبوعة، وأن التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات يكونوا أذكياء خلال ممارستهم لبعض الأنشطة العقلية الأخرى (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٤٣٤)؛ ومن ثم يمكن تفسير صعوبات القراءة بأنها: صعوبات تعلم أكاديمية ذات جذور

إدراكية وهى اضطرابات أو قصور يُعبر عنها في: صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء وظروف التعليم والتعلم، والإطار الثقافي والاجتماعي (فتحي الزيات، ٢٠٠٢، ٤٤٢؛ فتحي الزيات، ٢٠١٥، ٥١٦)، وينشأ عنها صعوبات في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات والفهم القرائي العام للمدخلات المعرفية اللفظية المكتوبة، وعلى ذلك فالتمييز ذو صعوبات القراءة يكون مستواه في القراءة والفهم القرائي أقل من المتوقع، أو مما يسمح به مستوى ذكاؤه العام، ومن ثم فإن صعوبات القراءة هي انحراف المستوى الفعلي للقراءة والفهم القرائي عن المستوى المتوقع أو انحراف العمر العقلي عن العمر الزمني انحرافاً دالاً (فتحي الزيات، ٢٠١٥، ٥١٧) وكذلك تُعرف بأنها: الصعوبة في التعلم التي تشير إلى المشكلات المحددة في اكتساب مهارات القراءة والهجاء بدقة وطلاقة على الرغم من الذكاء والتعليم المناسب لدى التلميذ، ويرتبط ذلك ارتباطاً وثيقاً بالعمر القرائي الذي يكون متأخر بسنتين عن العمر الزمني للتعلم (Shetty & Rai, 2014, 1136).

كما عُرِفَت صعوبات القراءة بأنها: "وجود فجوة بين القدرة العقلية للتلاميذ وبين مستوى تحصيلهم الدراسي مقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والعقلي، مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط فأعلى؛ إلا أنهم لا يستطيعون أن يقرأوا المادة المكتوبة بشكل صحيح والمتوقع قراءتها ممن هم في عمرهم الزمني، ويواجهون بعض المشكلات القرائية التي تتمثل في: (عدم القدرة على التعرف وفك الرموز الكتابية ومن ثم قرائتها قراءة صحيحة، والحذف، والإبدال، وعكس الحروف في الكلمة، والنطق الخاطئ، وتغيير مواقع الكلمات في الجملة، والقراءة المنقطعة، وغيرها)؛ حيث يرجع سببها إما قصور معرفي أو خلل عضوي وتختلف درجة شدتها حسب السبب الذي أدى إلى ظهورها، ويستثنى من ذلك من لديه إعاقة حسية سواء أكانت بصرية أم سمعية أم حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو أي إعاقات أخرى (سعود المزمومي، ٢٠٢٠، ٣٨٦؛ وسلطان الزهراني، ٢٠٢٠، ١٣٨).

كما تُعرّف صعوبات تعلم القراءة كما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5-TR-2022)، ضمن تشخيص اضطرابات التعلم

النوعية Specific Learning Disorders على أنها صعوبات أكاديمية تتمثل في ضعف مستمر لمدة ستة أشهر متتالية على الأقل على الرغم من توفير التداخلات التربوية: في دقة قراءة الكلمات، ومعدل (سرعة) القراءة أو طاقاتها، وفهم المقروء، حيث يكون مستوى القراءة أقل من المستوى المتوقع ممن هم في نفس عمره الزمني، ويكون لها تأثيرها السلبي على الأداء الأكاديمي أو المهني، أو على أنشطة الحياة اليومية كما تقيسه اختبارات التحصيل المعيارية التي يتم تطبيقها فردياً إلى جانب التقييم الكليني (السريري) الشامل للحالة، وتبدأ عادةً في الظهور خلال سنوات الدراسة، ولكن قد لا تظهر بشكل واضح تمامًا إلا حين تتجاوز متطلبات القراءة القدرات المحدودة للفرد، والتي تظهر عند إجراء الاختبارات الموقوتة، أو قراءة التقارير الطويلة المعقدة في زمن قصير، أو الأعباء الدراسية الأكاديمية المفرطة، ولا يمكن تفسير تلك الصعوبات بشكل أفضل كنتيجة لوجود الإعاقات العقلية، أو الإعاقات في البصر أو السمع، أو الاضطرابات العقلية أو العصبية الأخرى، أو الاضطرابات النفسية والاجتماعية، أو عدم الكفاءة في اللغة التي يتم التدريس الأكاديمي بها، أو الأسلوب التعليمي غير الملائم (American Psychiatric Association, 2022, 77).

كما أن صعوبات تعلم القراءة "هي عجز جزئي في القدرة على القراءة، أو فهم ما يتم قراءته، وهي من أكثر الحالات انتشاراً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتعرف بالصعوبات المتعلقة بمهارات القراءة من قراءة، ومخارج الأصوات، والحروف" (ورود صوالحة، على حبايب، ٢٠٢٣، ٥٠).

يتضح من استعراض التعريفات المتعددة لصعوبات تعلم القراءة أنها تمثل اضطراباً أكاديمياً محدداً يتجلى في فجوة واضحة بين مستوى القدرة العقلية للمتعلم والتحصيل القرائي الفعلي، حيث يعاني التلميذ من صعوبات في التعرف على الحروف والكلمات وفهم المقروء، رغم تمتعهم بمستوى ذكاء مناسب وظروف تعليمية ملائمة، كما تشير الأدبيات إلى أن هذه الصعوبات ذات أبعاد معرفية وإدراكية ولغوية، وقد تعود إلى عوامل نمائية أو عضوية، ويؤكد الدليل التشخيصي (DSM-5-TR-2022)، على ضرورة استمرار الأعراض لمدة ستة أشهر على الأقل، وتأثيرها السلبي على الأداء

الأكاديمي واليومي، واستبعاد الإعاقات الحسية والعقلية كأسباب بديلة، وهو ما يعكس الطبيعة المركبة لصعوبات تعلم القراءة وارتباطها بالتشخيص الدقيق والتدخل المبكر، وبناءً على ما سبق، سنتبنى الباحثة تعريف الدليل التشخيصي (DSM-5-TR-) (2022)، باعتباره الإطار المرجعي الأكثر دقة وحدثة لتحديد صعوبات تعلم القراءة في هذا البحث.

مظاهر أو أعراض صعوبات تعلم القراءة

توجد مجموعة من المظاهر التي تظهر على بعض التلاميذ بالمرحلة الابتدائية في الصف العادي من أخطاء في المهارات التالية: مهارة التعرف، ومهارة التمييز، ومهارة النطق، ومهارة الفهم، بالإضافة إلى المظاهر العامة التي قد يظهر بعضها لدى هؤلاء التلاميذ كالقراءة البطيئة، والقراءة السريعة غير الصحيحة، وعدم القدرة على الانتباه في أثناء القراءة لفترة طويلة، وظهور التوتر في أثناء القراءة الجهرية، والصعوبة في تمييز الاتجاهات، والنشاط الزائد، وبالتالي يكون تحصيلهم في القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي، وسنوات تواجدهم في المدرسة، ولا يظهر عليهم أى دليل على وجود أي عجز في الحواس وتلف المخ، أو أي انحراف في الشخصية (بدور باهمام، ٢٠١٥، ١٤٦).

والأفراد ذوي صعوبات تعلم القراءة يجدون صعوبة بالغة في التعرف على الحروف والكلمات، وفي تفسير المعلومات التي تقدم لهم في صيغة مطبوعة، خلال ممارستهم لبعض الأنشطة العقلية الأخرى، مع أن الكثيرين من هؤلاء يغلب عليهم أن يكونوا أذكياء وقد يكونوا من المتفوقين عقلياً (فتحي الزيات، ٢٠١٥، ٥١٦).

كما تشمل أهم مؤشرات صعوبات القراءة لدى التلاميذ (حذف بعض الكلمات أو أجزاء منها، وإضافة بعض الكلمات أو الحروف غير الموجودة في النص الأصلي في الجملة أو الكلمة، والإبدال، وعكس الحروف في الكلمة، والنطق الخاطئ، وتغيير مواقع الكلمات في الجملة، والقراءة المتقطعة، والقراءة ببطء، والفهم الضعيف، وصعوبة الربط بين الحرف وصوته، والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة) (سعود المزمومي، ٢٠٢٠، ٣٨٧).

وكذلك تظهر صعوبات القراءة في وجود الكثير من الأخطاء في عملية القراءة، والقراءة ببطء بسبب وجود قصور لغوي (Ergul, 2012, 2052)؛ حيث أشار كل من سلطان الزهراني (٢٠٢٠، ١٤٤)؛ جمال الخطيب (٢٠٢٠، ١٨٢-١٨٣) إلى أن أخطاء القراءة التي تظهر على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يمكن حصرها على النحو التالي:

(١) العادات القرائية؛ والتي تتضمن: (الحركات الاضطرارية عند القراءة، الشعور بعدم الأمان، وفقدان مكان القراءة باستمرار فهو غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إليه بل يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التنقل بين أسطر الكتاب مما يسبب له الارتباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه، والقيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة مما تعوق عملية القراءة، وكذلك جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين أثناء القراءة مما يسبب له الوقوع بأخطاء القراءة).

(٢) أخطاء تميز الكلمات أثناء القراءة وتضم: (الحذف - الإضافة - الإبدال - التكرار - الأخطاء العكسية - تغير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة - التهجنة غير السليمة للكلمات - التردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه - القراءة السريعة غير الصحيحة - القراءة البطيئة - القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها - القراءة بصوت مرتفع).

(٣) استخدام تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة: مثل؛ التوقف في مكان لا يستدعي التوقف فيه أثناء عملية القراءة.

وفي هذا الصدد أوضحت نتائج بحث Mirafuentes, Lopez, & Diano, (2015) أنه من مظاهر صعوبات تعلم القراءة: ضعف التمييز البصري، أو تذكر الكلمات باستخدام الذاكرة السمعية فيما يتعلق بالكلمات وأصوات الكلام، والحركة الزائدة والقابلية لشروود الذهن، وخط في اتجاهي (يمين، ويسار)، وقصور في التآزر لحركة العينين، وقصر مدة الانتباه اللازمة، وقصور في فهم ما يقرأ، وعدم القدرة على معرفة الكلمة ومعناها في الجملة، كما أظهرت نتائج بحث مصلح البطوش (٢٠١٨) أن أبرز صعوبات تعلم القراءة تمثلت في إيجاد صعوبة في نطق الكلمات الصعبة، وتكرار الخطأ

في القراءة أكثر من مرة، ويبدوا عبوساً متململاً أثناء القراءة، ويفقد السيطرة على أعصابه، وكذلك أوضحت نتائج بحث سلطان الزهراني (٢٠٢٠ب) أن أبرز مظاهر الصعوبات تمثلت في: القراءة ببطء، والتهجئة "ضعف القدرة على التمييز بين النون والتتوين"، وتم التوصية بإعداد برامج علاجية تسهم في تحسين مستوى القراءة والحد من صعوبات القراءة.

يتضح مما سبق عرضه تعدد مظاهر صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ، حيث تتضمن: أخطاء في مهارات التعرف، والتمييز، والنطق، والفهم، إضافة إلى سلوكيات كالعادات القرائية غير الملائمة، وفقدان مكان القراءة، وضعف التأزر البصري والحركي، وقصور الانتباه والفهم القرائي، كما تشمل أنماطاً متنوعة من الأخطاء مثل؛ الحذف، والإضافة، والإبدال، والعكس، والتكرار، والقراءة البطيئة أو السريعة غير الدقيقة، وصعوبة دمج الوحدات الصوتية للكلمات، وتشير نتائج الدراسات إلى أن هذه المظاهر تعود غالباً إلى قصور معرفي أو إدراكي أو لغوي، وتتطلب تدخلات علاجية متخصصة لتحسين الأداء القرائي وتقليل هذه الأخطاء.

تشخيص صعوبات تعلم القراءة

لكي يتم تشخيص وتحديد ذوي صعوبات التعلم وبخاصة صعوبات تعلم القراءة يجب أن تقوم المدارس بإجراءات الفرز والتصفية لأعداد كبيرة من التلاميذ، ثم يتم بعد ذلك تقييم أكثر دقة لهؤلاء التلاميذ، وذلك في سبيل تحديد إمكانية استفادتهم من التربية الخاصة، وعادة ما يتم خلال التقييم الخاص بكل من الفرز والتصفية من جهة، وتحديد مدى الاستفادة من التربية الخاصة من جهة أخرى باستخدام مقاييس شاملة تقيس الأداء القرائي للتلاميذ، وبمجرد أن يتم تشخيص وتحديد أولئك التلاميذ، يقوم المعلمون بتحديد الحاجات التعليمية الخاصة بهم، ويحددون خطة معينة لتعليمهم (هالاها دانيل وآخرون، ٢٠٠٧، ٥٣٤).

وبوجه عام؛ يتم تشخيص صعوبات القراءة عندما يكون التلميذ في المدرسة الابتدائية، وهنا احتمالات بأن يلاحظ المعلم علامات ومظاهر هذه الصعوبة لدى التلميذ قبل أولياء أمورهم، ولكن تشخيصهم لا يستطيع القيام به سوى متخصصين ذوي

تدريب ومعرفة واسعة، وغالبًا ما يشارك في عملية التشخيص: متخصص في القراءة، متخصص علم النفس التربوي أو المدرسي؛ ويمكن للمتخصصين استخدام اختبار أو أكثر من اختبارات القراءة واللغة، ويركزوا على تقييم قدرة التلميذ على استخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة، ويحللوا أيضًا مجالات القوة والضعف في المهارات المطلوبة للقراءة (جمال الخطيب، ٢٠٢٠، ١٩٢)، وعلى الرغم من ذلك يقع على عاتق المعلم التعرف على هؤلاء التلاميذ في الفصل الدراسي (سعود المزمومي، ٢٠٢٠، ٣٨٧)، وجميع هذه الاختبارات تعد أدوات مهمة يستخدمها المعلمون للكشف والتعرف على مشكلات القراءة التي تحدث لديهم في غرفة الصف (ربى الديسي، ٢٠١٩، ١١٩-١٢٠).

وأشار جمال الخطيب (٢٠٢٠، ١٩٢-١٩٣) أن تشخيص صعوبات تعلم القراءة، كما في تشخيص صعوبات التعلم كلها، يستخدم معيار التباين (الفرق بين القابلية والتحصيل)، ويتم تطبيق هذا المعيار على صعوبات القراءة من خلال:

- ١- أن ذكاء التلميذ يقع ضمن المدى الطبيعي.
 - ٢- انخفاض درجات التلميذ على اختبارات القراءة بشكل ملحوظ عن درجة ذكاؤه.
 - ٣- عدم وجود عوامل أخرى قد تفسر صعوبات القراءة الموجود لدى التلميذ.
- وعلى ذلك إذا كان المستوى القرائي الفعلي لدى التلميذ أقل من مستوى أقرانه المتساوين معه في العمر الزمني، والعمر العقلي، أو الصف الدراسي، أو مستوى الذكاء، بفروق جوهرية ودالة، فإنه يمكننا تقرير أن التلميذ يعاني من صعوبات القراءة، وبصبح في عداد ذوي صعوبات القراءة (فتحي الزيات، ٢٠١٥، ٥١٧)؛ هذا وأشار فتحي الزيات (٢٠٠٧، ٢١٦-٢١٧) إلى آليات تشخيص قصور مكونات القراءة كبديل لنموذج التباعد؛ أنه يمكن التعرف على القصور المسبب لصعوبات القراءة، عن طريق تطبيق بعض الاختبارات المقننة التي تقيس مهارات الفهم القرائي، والفهم الاستماعي باعتبارها محكومة بنفس الميكانزمات المعرفية، ومعنى ذلك:

- ١- أن مستويات الفهم القرائي والفهم الاستماعي تتشابه كثيرًا لدى التلاميذ العاديين في التحصيل.

٢- أن التلاميذ الذين يحصلون على درجات تقع في المدى المتوسط أو الأعلى من المتوسط على اختبارات الفهم الاستماعي، لكنهم يفشلون في التحصيل في نفس المدى على اختبارات الفهم القرائي، يعانون عادة من ضعف مهارات الترميز.

وبالتالي فإن تشخيص التلاميذ وتحديدهم وفق هذا الأسلوب يتطلب من المدرسة أن تستخدم اختبارات فرز وتصفية معينة غالباً ما تتمثل في بطاريات التحصيل العامة مثل اختبارات أيوا للمهارات الأساسية Lova Tests of Basic Skills التي يتم تطبيقها بطريقة فردية مثل النسخة المعدلة من اختبار بيبودي الفردي للتحصيل Peabody Individual Achievement Test-Revised (PIAT)، الذي أعده ماركوارد (1989) Markwardt، والنسخة الثالثة من اختبار ودكوك وجونسون Woodcock-Johnson-III وأعده ماكجرو وودكوك McGrew & Woodcock (2001) فضلاً عن بعض الاختبارات المخصصة لتشخيص مشكلات القراءة تعد هي الأدوات الأكثر شيوعاً واستخداماً في سبيل تحديد ذوي صعوبات تعلم القراءة، وعلى الرغم من استخدام هذه الاختبارات في تشخيص وتحديد أولئك التلاميذ؛ فإن المعلمين غالباً ما يظنون هم أحد الأركان الأساسية في عمليات الفرز والتصفية التي تعد شرطاً أساسياً لإحالة التلاميذ إلى التربية الخاصة (هالاها دانيل وآخرون، ٢٠٠٧، ٥٣٥).

كما تستخدم في عملية التشخيص أدوات متنوعة منها: ملاحظة الطفل، وتحليل أعماله المدرسية، وتقارير وإفادات أولياء الأمور والمعلمين؛ وعادة ما تشمل عملية التقييم أيضاً: تاريخ الأسرة، والقدرات العقلية، ونمو الكلام واللغة، والخلفية التعليمية، والبيئة الاجتماعية، وعوامل أخرى قد تؤثر على القدرة على التعلم مثل الصحة العامة، والظروف الأسرية، ونوعية التدريس، والانتباه... إلخ (جمال الخطيب، ٢٠٢٠، ١٩٤).

ومن ثم ذكرت ربي الديسي (٢٠١٩، ١٢٠) أن خطوات تشخيص حالات صعوبات القراءة تتمثل في استخدام عدد من الإجراءات والملاحظات المناسبة من قبل الآباء والمعلمين والأخصائيين والتي تبدو فيما يلي:

١) ملاحظة أداء التلميذ القرائي، وهل يتناسب ذلك الأداء مع عمره الزمني أو العقلي أم

لا؟

(٢) ملاحظة أداء التلميذ القرائي، وبخاصة في القراءة الجهرية، فهل ينطق بشكل صحيح أو يحذف أو يعدل في قراءة الحروف والكلمات؟

(٣) ملاحظة أداء التلميذ في أثناء القراءة الاستيعابية، فهل يستوعب الطفل معنى النص المقروء، وهل يجيب على الأسئلة ذات العلاقة بالنص المقروء؟

(٤) تقييم قدرات التلميذ الحسية السمعية والبصرية باستخدام الاختبارات ذات الصلة.

(٥) تقييم قدرات التلميذ الأكاديمية (التحصيلية) باستخدام الاختبارات.

(٦) تقييم قدرات التلميذ العقلية (الذكاء) باستخدام الاختبارات ذات الصلة.

(٧) تقييم مظاهر صعوبات القراءة باستخدام الاختبارات ذات الصلة.

يتضح مما سبق عرضه؛ أن تشخيص صعوبات تعلم القراءة عملية متعددة المراحل والأدوات، تبدأ بالفرز الأولي للتلاميذ داخل المدارس، يليه تقييم شامل يعتمد على اختبارات التحصيل القرائي، والقدرات العقلية، والفهم الاستماعي والقرائي، إلى جانب الملاحظات الصفية والتقارير الأسرية والتاريخ النمائي للطفل، ويبرز معيار التباين (الفرق بين الذكاء والتحصيل) كأحد أهم أسس التشخيص، مع التأكيد على دور المعلمين في الاكتشاف المبكر وإحالة الحالات للتقييم المتخصص، كما تتضمن العملية استخدام اختبارات مقننة مثل Woodcock-Johnson-III و PIAT، إضافة إلى التقييمات النوعية للأداء القرائي والسلوكي، بما يضمن دقة تحديد الحالات ووضع خطط التدخل التربوي المناسبة.

ثانياً: عسر القراءة: (الديسلكسيا) Dyslexia

يُعد عسر القراءة من أشهر أنماط صعوبات التعلم الخاصة وأكثرها استتاراً بإهتمام العلماء والمربين؛ وما يزيد من أهمية ظاهرة عسر القراءة، هو غموض أعراضها وقلة الوعي بها؛ وفيما يلي عرض لهذا المفهوم.

مفهوم عسر القراءة

تعددت تعريفات العسر القرائي بتعدد النظريات المفسرة له، نتيجة اختلاف المعايير والأسس التي يعتمدها الباحثون باختلاف تخصصاتهم الأكاديمية، حيث تناولته مجالات الطب، والتربية، وعلم النفس، وعلاج النطق من زوايا مختلفة، فبينما ركزت

بعض النظريات على الجوانب العصبية والبيولوجية، اهتمت أخرى بالعوامل النفسية والبيئية، مما جعل وضع تعريف موحد ودقيق له أمراً معقداً وأثار جدلاً واسعاً بالأوساط العلمية دون الوصول إلى إجماع واضح.

وترجع كلمة Dyslexia إلى أصل إغريقي، وتتكون من مقطعين هما DYs ومعناه سوء أو مرض Ill or bad، وLexia أي معنى المفردات أو الكلمات words Or Vocabulary of language ومن ثم يصبح المعنى الذي تشير إليه الكلمة أو المفهوم Dyslexia: صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة Ill written words؛ وعرف (Mercer, 1991) عسر القراءة بأنها "حالة من الصعوبة الحادة في تعلم القراءة تحدث لبعض الأطفال والمراهقين والبالغين تعزى إلى صعوبات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، أو لأسباب جينية أو وراثية أو صعوبات في النضج العصبي الوظيفي، وتعتبر عن نفسها في العجز عن تعلم القراءة من خلال المدخلات العادية للتدريس داخل الفصل المدرسي؛ وذكر (Lyon, 1995) أن العسر القرائي يشير إلى نمط غير عادي من العجز القرائي الشديد Severe reading disorder (في: فتحي الزيات، ٢٠١٥، ٥١٦)

وأشار كل من (Sherman, 1995); Hynd, (1992); Galaburda, (1990); Duane, (1989) (في: فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٤٣٥) إلى أن البحوث والدراسات المعاصرة التي أجريت في مجال العلوم العصبية قدمت أدلة قوية على أن عسر أو عجز القراءة يرجع إلى شذوذ أو إنحراف في تراكيب أو أبنية المخ، واختلالات في الوظائف المخية وكذلك العوامل الجينية أو الوراثية، وأن هناك اتفاقاً عاماً حول مجموعة نقاط تتعلق بعسر القراءة هي كالتالي:

(١) يحتمل أن يكون راجعاً إلى اضطراب عصبي وظيفي ولادي أي يولد بها الطفل ذو العجز أو الصعوبة.

(٢) تنشأ في الطفولة وتستمر حتى المراهقة والرشد.

(٣) عسر القراءة ذات أبعاد إدراكية ومعرفية ولغوية.

(٤) يؤدي إلى صعوبات في العديد من المجالات الحياتية مع تزايد نضج أو نمو الفرد.

٥) أن ذوي عسر القراءة يجدون غالبًا أساليب تكيفية بارعة لإخفاء صعوبات القراءة لديهم، أو تجنب مواقف استثارته مع محاولة التغلب عليها ومقاومة آثارها، وأن العديد من الباحثين يميلون بقوة إلى الاعتقاد في أن عسر أو عجز القراءة ذا أسس عصبية أو نيروولوجية.

وتعرفه الجمعية البريطانية للعسر القرائي British Dyslexia Association (2007) بأنه هو: "صعوبة تعلم محددة (خاصة) يؤثر بشكل رئيسي على تطور مهارات القراءة والكتابة واللغة؛ ويمكن أن يوجد من الميلاد ويستمر آثاره مدى الحياة، ويتميز بصعوبات في المعالجة الصوتية، والتسمية السريعة للأشياء، والذاكرة العاملة، وسرعة المعالجة، والتطور التلقائي للمهارات التي قد لا تتماشى مع بعض القدرات المعرفية للفرد، وعادة يصعب تدريس المعسرين قرائيًا بأساليب التدريس التقليدية، ولكن يمكن التخفيف من آثاره بالتدخل النوعي الملائم، بما في ذلك تطبيق تكنولوجيا المعلومات، وأساليب الإرشاد الداعمة، أو ببرنامج تدريسي خاص (Brunswick, 2012, 4).

وقدمت الجمعية الدولية للديسلكسيا International Dyslexia Association, (1994, 2002, 2020, 2022) تعريفًا لـ "عسر القراءة" بأنه: إعاقة تعليمية محددة ذات أصل عصبي بيولوجي يتوارث في العائلة، تؤثر على قدرة الفرد في التعرف الدقيق على الكلمات و/أو قراءتها بطلاقة، وتؤدي إلى ضعف في مهارات التهجئة وفك التشفير اللغوي، وتنشأ هذه الصعوبات أساسًا من اضطراب في المكون الصوتي للغة، وهو خلل غالبًا ما يكون غير متوقع مقارنةً بالقدرات المعرفية الأخرى للفرد، بالرغم من توافر تعليم فعال وفرص تعليمية كافية، وتتباين شدة عسر القراءة بين الأفراد، وقد يؤثر على مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية، بما في ذلك المعالجة الفونولوجية للقراءة والكتابة والتهجئة، وأحيانًا يمتد تأثيره إلى الرياضيات، وعسر القراءة ليس ناتجًا عن ضعف الحواس أو سوء التدريس أو نقص الفرص التعليمية أو البيئية أو أي ظروف سلبية أخرى، لكنه قد يتزامن مع بعض هذه العوامل، وتشمل العواقب الثانوية لهذا الاضطراب مشكلات في فهم النصوص المقروءة، وضعف الخبرة القرائية؛ مما قد يؤثر على نمو المفردات والتعبير الكتابي وخلفيتهم المعرفية، كما يُعاني ذوي عسر القراءة غالبًا من صعوبات في الوعي

الصوتي، مثل القدرة على تحليل الأصوات والمقاطع اللغوية، وطلاقة القراءة، والتهجئة (International Dyslexia Association, 2002/ 2022).

كما يُعرف عسر القراءة بأنه اضطراب نمائي عصبي يؤثر على القدرة على التعرف الدقيق على الكلمات وقراءتها بطلاقة، بالرغم من سلامة الحواس، والمعدل الطبيعي للذكاء، وتوافر بيئة تعليمية مناسبة، يتمثل هذا الاضطراب في صعوبات في اكتساب اللغة ومعالجتها، والتي تظهر غالباً في القراءة، الإملاء، وصعوبات الكتابة، وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة خلل في المكون الصوتي للغة؛ مما يجعل هذا الاضطراب يستمر طوال الحياة، على الرغم من الذكاء الكافي أو الخلفية التعليمية والاجتماعية والاقتصادية لتعلم الفرد القراءة، وقد تم رصد عسر القراءة في جميع أنظمة الكتابة الأبجدية، ويحدث ذلك في قواعد التهجئة الشفهية التي تعتمد على علاقة مباشرة بين الحروف والأصوات (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa, & Joshi, 2016, 92).

وأن عسر القراءة هو اضطراب عصبي نمائي له أصل بيولوجي، وعلامات سلوكية تمتد إلى ما هو أبعد من مشاكل اللغة المكتوبة، ويتم تعريفه على أنه الصعوبة القائمة على اللغة التي تتميز بصعوبات في القراءة، والهجاء، والكتابة، والمعالجة على أي مستوى من مستويات الذكاء، وتشمل السمات الأخرى لعسر القراءة صعوبة ربط الحروف بالأصوات، والتناغم والتعرف على الكلمات البسيطة، والسمع والأصوات الفردية، وانعكاسات الحروف والكلمات، ومشاكل النطق، واسترجاع الكلمات، ويمكن أن يكون موروثاً في بعض الأسر (Benkohila, 2018, 12).

وكذلك يُعرف عسر القراءة بأنه: "اضطراب في التعلم يتسم بصعوبة القراءة نتيجة لوجود مشكلات في تحديد الأصوات التي يتم النطق بها، وتعلم كيفية ربطها بالحروف والكلمات (فك الشفرات)، وعادة ما يتأثر عسر القراءة بذلك الخلل النيورولوجي الذي تتعرض له مناطق المخ التي تعالج اللغة إذ يعد سبب هذه الحالة هو الاختلاف في تركيب المخ وبخاصة في تلك الأجزاء التي تتعامل مع تحليل اللغة؛ مما يؤثر سلباً على المهارات اللازمة للتعلم سواء فيما يتعلق بالقراءة، أو الكتابة، أو الإملاء، أو الأرقام، ولا يعد عسر القراءة مرضاً، ولكنه حالة دائمة تلازم الفرد مدى الحياة، وعادة ما يكون معدل

الذكاء عاديًا فأعلى، وتكون لديهم قدرات بصرية طبيعية، ويمكن أن يحققوا قدرًا معقولاً من النجاح في المدرسة عن طريق حضور دروس إضافية أو برامج تعليم متخصصة، كما أن الدعم الانفعالي يعد عاملاً مهماً في العلاج على الرغم من عدم وجود علاج محدد ونهائي لعسر القراءة، ومع ذلك فإن التقييم والتدخل المبكر يمكنهما أن يؤديان إلى أفضل النتائج، وفي بعض الأحيان لا يتم تشخيص عسر القراءة لسنوات، ولا يتم التعرف عليه حتى سن البلوغ" (عادل محمد، وآمال مصطفى، ٢٠٢٠، ٦٩-٧٠)

كما يُعرف عسر القراءة كما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5-TR-2022)، ضمن تشخيص اضطرابات/ صعوبات التعلم النوعية على أنه مصطلحاً بديلاً يُستخدم للإشارة إلى نمط خاص من صعوبات التعلم يتميز بوجود مشكلات في تمييز الكلمات بدقة أو بطلاقة، وضعف في فك الرموز الصوتية، ومهارات التهجئة، وإذا استُخدم هذا المصطلح لوصف هذا النوع من الصعوبات، فمن الضروري تحديد ما إذا كانت هناك صعوبات إضافية مثل ضعف فهم المقروء أو صعوبات في التفكير أو الاستدلال الرياضي، حيث يكون مستوى القراءة أقل من المستوى المتوقع ممن هم في نفس عمره الزمني، ويكون لها تأثيرها السلبي على الأداء الأكاديمي أو المهني، أو على أنشطة الحياة اليومية كما تقيسه اختبارات التحصيل المعيارية التي يتم تطبيقها فردياً إلى جانب التقييم الكليني (السريري) الشامل للحالة، وتبدأ عادةً في الظهور خلال سنوات الدراسة، ولكن قد لا تظهر بشكل واضح تماماً إلا حين تتجاوز متطلبات القراءة القدرات المحدودة للفرد، والتي تظهر عند إجراء الاختبارات الموقوتة، أو قراءة التقارير الطويلة المعقدة في زمن قصير، أو الأعباء الدراسية الأكاديمية المفرطة، ولا يمكن تفسير تلك الصعوبات بشكل أفضل كنتيجة لوجود الإعاقات العقلية، أو الإعاقات البصرية، أو السمعية، أو الاضطرابات العقلية أو العصبية الأخرى، أو الاضطرابات النفسية والاجتماعية، أو عدم الكفاءة في اللغة التي يتم التدريس الأكاديمي بها، أو الأسلوب التعليمي غير الملائم (American Psychiatric Association, 2022, 78).

ويتضح مما سبق؛ أن الأدبيات اختلفت وتعددت في تعريف عسر القراءة؛ نظراً لأن كلا منهما يركز على جانب معين من الظاهرة، ولكن هناك بعض القواسم المشتركة ضمن التعاريف المختلفة لها؛ مثل استمرارها مدى الحياة، ويمكن رؤيتها ضمن سلسلة متصلة، كما أن إحدى السمات الرئيسية لعسر القراءة تتعلق بتنمية معرفة القراءة والكتابة (ليلي الشريف، ٢٠٢٠، ١٠٤)، واضف إلى ذلك، أنها جميعاً تتفق فيما يلي: وجود فرق واضح وتباين مستمر بين مستوى تحصيل التلميذ الأكاديمي وبين مستوى التحصيل المتوقع منه قياساً بأقرانه ممن هم في مثل سنه، ومستوى ذكائه، وجماعته الثقافية، وفي صفه الدراسي، ووجود فرق بين تحصيل التلميذ الأكاديمي وبين قدراته العقلية التي تتحدد بناءً على أدائه الفعلي على اختبارات الذكاء المستخدمة، وجود اختلاف من جانب الفرد في طريقة معالجته للمعلومات، وإمكانية التأثير في المناطق المعرفية بالمخ، واحتمال وجود صعوبات بصرية وفونولوجية، وتباين في الأداء في مجالات مختلفة من عملية التعلم، ومراعاة الفروق الفردية وأساليب التعلم، ومراعاة مستوى الأداء ومجال التعلم (عادل محمد، وآمال مصطفى، ٢٠٢٠، ٦٨).

وفي هذا الصدد أشارت نتائج بحث Gonzalez & Brown, (2019) على أنه بالرغم من عدم وجود تعريف واحد لعسر القراءة، إلا أن هناك قاعدة بحثية قوية تدعم أن عسر القراءة هو ذو طبيعة عصبية بيولوجية ومتأصل في العجز اللغوي، حيث يظهر الأفراد صعوبة في المعالجة الصوتية، علاوة على ذلك، أن الصعوبات الشديدة في تعلم الكلمات التي يعاني منها ذوي عسر القراءة ترتبط بمناطق الدماغ المرتبطة بالمعالجة الصوتية والتهجئة.

يتضح مما سبق عرضه؛ أن عسر القراءة يُعد اضطراباً نمائياً عصبياً ذا أساس بيولوجي متأصل، يرتبط باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، أو بعوامل وراثية، أو باختلالات في النضج العصبي الوظيفي، إضافة إلى الاختلافات البنيوية والوظيفية في مناطق الدماغ المسؤولة عن المعالجة اللغوية والفونولوجية، ويظهر هذا الاضطراب في صورة صعوبات حادة في فك التشفير اللغوي، ودقة التعرف على الكلمات، والطلاقة القرائية، والتهجئة، والإملاء، وأحياناً يمتد أثره إلى بعض مهارات

الرياضيات، رغم تمتع الأفراد بمعدل ذكاء ضمن المدى الطبيعي، وتوافر بيئة تعليمية، واجتماعية، واقتصادية مناسبة، وتجمع الأدبيات على استمراريته مدى الحياة، وتأثيرها المباشر على التحصيل الأكاديمي، والمهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، والتكامل المعرفي الضروري للقراءة والفهم القرائي، والحساب؛ وبناءً على ذلك، سنتبنى الباحثة تعريف الجمعية الدولية لعسر القراءة، International Dyslexia Association, (2022) بوصفه الإطار الأكثر شمولاً ودقة في توصيف عسر القراءة، لما يقدمه من وصف متكامل للجوانب العصبية، واللغوية، والأكاديمية، والرياضية المرتبطة بهذه الصعوبات.

مظاهر أو أعراض عسر القراءة

نجد أن أعراض عسر القراءة تختلف وفقاً لشدة الإضطراب، وكذلك عمر الفرد ذوي عسر القراءة، ومن الصعب الحصول على تشخيص بوجود عسر القراءة قبل أن يبدأ الطفل في الذهاب للمدرسة، ولكن العديد من ذوي عسر القراءة لديهم تاريخ من الصعوبات التي بدأت قبل الروضة، والأطفال الذين تظهر عليهم هذه الأعراض يواجهون مخاطر أكبر ليتم تشخيصها على أنها ديسلكسيا من الأطفال الآخرين؛ ومن أعراض عسر القراءة عند الأطفال كما صنف في الدليل التشخيصي والإحصائي للإضطرابات النفسية الطبعة الخامسة (American Psychiatric Association, 2013 ما يلي:

- (١) التردد والتقطع في الأداء الصوتي، مثل عدم القدرة على تسمية الصورة بسرعة أو الأرقام أو التردد والتقطع في إظهار المقطع الصوتي للكلمة بالصيغة الصحيحة.
- (٢) الخلط في قراءة الكلمات ذات الأحرف المتقاربة في الشكل (مثل: ت/ث - ج/ح - ن/ب) كما هو في بعض الكلمات (مثل: جمل وحمل).
- (٣) عدم التمييز بين مخارج الحروف على المستوى السمعي بين الأصوات المتقاربة (مثل: س/ص - ز/ر)
- (٤) قلب الكلمة أو بعض الحروف فيها كما هو في بعض الكلمات (مثل: جار/دار).

٥) عدم القدرة أو التأخر الملحوظ في قراءة الكلمات ذات الخلل الهجائي، التي تختلف كتابتها عن نطقها وهي قليلة في اللغة العربية (مثل: هذا)، وفي الإنجليزية (مثل: Night).

٦) إدخال أو حذف حروف ساكنة في الكلمات.

هذا وذكرت الرابطة الدولية لعسر القراءة بأن السمة الأساسية لذوي عسر القراءة تكون لديهم: ضعف القدرة على قراءة الكلمات بدقة وطلاقة، وبخاصة عند عرضها في القوائم، والسبب الأساسي هو ضعف الوعي الصوتي، وليس الرؤية إلى الوراء، ومن الشائع أيضاً أن يكون لديهم سرعة معالجة أبطأ، وضعف في الذاكرة العاملة اللفظية، والتوقف عن القراءة مع كثرة الوقفات والتردد، وسوء التهجئة والكتابة اليدوية (Denton, 2010, 37)، ويواجهون صعوبة في تسلسل وحفظ الرموز البصرية والسمعية، وفي تذكر الشكل البصري للكلمات (الإملاء)، ولا سيما عندما يتم تهجيتها بشكل غير منتظم (Krueger, 2021, 25).

كما يعاني ذوي عسر القراءة من عجز عصبي بيولوجي في معالجة البنية الصوتية للغة؛ مما يضعف مهارات فك التشفير، وصعوبات التعرف على الكلمات، والذاكرة اللفظية، وقد يواجه ذوو عسر القراءة الشديد عجزاً إضافياً في التسمية التلقائية السريعة، مما يؤدي إلى بطء في تسمية الحروف والأرقام والصور وينتج عنه عجز مزدوج، وقد يعاني الآخرون الذين يعانون من أشكال حادة من عسر القراءة من مشاكل في الذاكرة العاملة أو الانتباه على المدى القصير، أو قصور إضافي في الفهم، كذلك صعوبات في التهجئة والمهارات الإملائية، ولديهم أخطاء في نطق الكلمات، ويأخذون وقت أطول في القراءة مقارنة بأقرانهم من نفس المرحلة العمرية، ويصاحب عسر القراءة صعوبات أخرى تتجلى في مشكلات الكتابة، وهي عدم قدرة التلميذ على إتقان النواحي الميكانيكية والوظيفية للكتابة، إضافة إلى خلل في الحساب (مشكلة في إجراءات العمليات الحسابية الأساسية)، كما يصاحب عسر القراءة اضطرابات أخرى تتمثل في ضعف اللغة، واضطرابات في التآزر الحركي، وفط الحركية ونقص الانتباه (Handler & Fiererson, 2011, 821)؛ (محمد الحويطي، ٢٠١٧، ٢١٨)

كما ذكر Moss (2019, 21) أن خصائص عسر القراءة تتمثل في:

(١) عسر القراءة هو عجز القراءة القائم على اللغة الذي يؤدي إلى صعوبة مستمرة في قراءة الكلمات المفردة وطلاقة القراءة الشفوية المنخفضة على الرغم من توفير التعليمات القائمة على الأدلة.

(٢) عادة ما يكون ذوي عسر القراءة لديه تباين بين الاستماع وفهم القراءة.

(٣) تعد صعوبات المعالجة الصوتية السبب الأكثر شيوعاً لعسر القراءة، بالإضافة إلى صعوبات المعالجة الهجائية، وضعف الذاكرة العاملة، وبطء سرعة المعالجة.

(٤) عسر القراءة ليس ضعف بصري.

(٥) عسر القراءة ينتشر في العائلات.

وفي هذا الصدد أشارت نتائج بحث كل من Gauger & Lombardino, (2016); Hulme & Snowling, (2016); Soriano-Ferrer, et al., (2016) إلى أن السمة المميزة العالمية لعسر القراءة هي ضعف دقة القراءة الشفهية وسرعتها، بالإضافة إلى العجز في مهارات القراءة، وعجز في الوعي الصوتي ومعرفة الحروف الصوتية والتسمية الآلية السريعة في سنوات ما قبل المدرسة وما بعدها، ويبدو أن هذه الصعوبات الصوتية/ اللغوية هي الأسباب المباشرة للمشاكل في تعلم فك رموز الطباعة في عسر القراءة، وارتبط العديد من العجز في المعالجة المعرفية بعسر القراءة.

كما أشارت نتائج بحث Baggett (2022) إلى أن ذوي عسر القراءة لديهم مجموعة متنوعة من الأخطاء في كتاباتهم، وتشمل الأخطاء الإملائية والنحوية، وانعكاس الحروف، وإنتاج كتابة بطيئة، ويتوقف أكثر عند كتابة الكلمات المعقدة، ويتجنبون كتابة الكلمات التي يواجهون صعوبة في التهجئة، وغالباً ما يقيد ذوي عسر القراءة أفكارهم العامة وتنوعها في اختيار الكلمات المستخدمة في إنتاجهم المكتوب لأنهم يفضلون استخدام الكلمات التي يعتقدون أنها قادرة على التهجئة دون الحاجة إلى المساعدة التي قد تؤدي إلى الحرج.

يتضح مما سبق عرضه؛ أن مظاهر عسر القراءة تتباين باختلاف شدة الاضطراب والعمر، وقد تسبق المدرسة عند بعض الأطفال، وتشمل أساساً ضعف

الوعي الصوتي، وبطء التسمية التلقائية، وضعف الذاكرة العاملة اللفظية وسرعة المعالجة، وما ينتج عنه من قصور في دقة قراءة الكلمات وطلاقتها وكثرة التوقفات والتردد، كما تظهر أخطاء قرائية متكررة كالحذف والإضافة والإبدال وقلب الحروف أو الكلمات، والخلط بين الحروف المتقاربة شكلاً أو صوتاً، وسوء النطق، وتغيير مواقع الكلمات، مع صعوبة في قراءة الكلمات غير المنتظمة هجائياً وإدخال أو حذف الحروف الساكنة، ويصاحب ذلك غالباً ضعف في التهجئة والإملاء والكتابة اليدوية، وتقييد التعبير الكتابي، وتباين بين الفهم السماعي وفهم المقروء، وقد يمتد الأثر إلى صعوبات في الحساب، مع إمكانية وجود اضطرابات مصاحبة مثل ضعف اللغة، وضعف التأزر الحركي، وفرط الحركة ونقص الانتباه، وتشير البحوث السابقة إلى أن هذه السمات تعود لعجز في معالجة البنية الصوتية واللغوية، وليست ناتجة عن ضعف بصري.

تشخيص عسر القراءة

تعد مشكلة التشخيص عرقلة كبيرة في طريق التكفل الجيد بالتلاميذ الذين يعانون من هذا الاضطراب؛ كون أن معظم الحالات لا تقدم لنا نموذجاً موحداً للأعراض، وهذا ما يجعل التشخيص عملية صعبة ومعقدة للغاية (سعاد بن حليلة، طاشمة راضية، ٢٠٢٢، ٢٥٩)؛ وأوضحت جمعية الديلكسيا الأسترالية Australian Dyslexic Association (2017) أن عسر القراءة يحدث بدرجات متفاوتة من المعتدلة إلى الحادة، وأنه لا يوجد اثنين لديهم نفس الخصائص، ولا توجد معايير مقبولة على نطاق واسع تستخدم لتشخيصهم بسبب اختلاف الآراء بين التخصصات، ولقد أشار Hultquist, (2008) إلى أن معلم الصف قد لا يكون قادراً على تحديد ما إذا كان التلميذ يعاني من عسر القراءة، ولكنه قد يكون قادراً على الكشف عن العلامات المبكرة التي تشير إلى ذلك، ومن ثم اللجوء إلى الطبيب النفسي أو الأخصائي الطبي لتشخيص هذا الاضطراب (في: ربي الديسي، ٢٠١٩، ١٣٩-١٤٠).

ومن الجدير بالذكر؛ أن عسر القراءة يُعد من الظواهر التي يتعامل معها عدد كبير من المختصين، وعند تشخيصها كصعوبة تعلم محددة لا يتم الاعتماد فقط على محك التفاوت أو التباين بين درجات التحصيل في القراءة والقدرات العقلية باعتباره

المحك الوحيد في تشخيص هذا الاضطراب، بل تستخدم محكات تشخيصية أخرى في تحديد الذي يعاني من مثل هذه المشكلة (رى الديسي، ٢٠١٩، ١١٨)؛ حيث أشارت نتائج بحث (Handler & Fiererson, 2011) أن هناك إجماعاً ناشئاً بين الباحثين والأطباء على أن الاعتماد على التناقض بين معدل الذكاء والتحصيل في القراءة لتشخيص عسر القراءة لم يعد له فائدة إلا في ظروف محدودة.

وبالتالي أقرت الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association في الإصدار الخامس للدليل التشخيصي الإحصائي للأمراض والاضطرابات العقلية (DSM-5- 2022) (American Psychiatric Association, 2022, 77-78) ضرورة استيفاء المحكات التالية (المعايير التشخيصية Diagnostic Criteria لصعوبات التعلم) كمحكات أساسية لتشخيص الحالة على أنها عسر قرائي وهي:

(أ) صعوبة في تعلم واستخدام المهارات الأكاديمية، كما يتبين من وجود أحد الأعراض التالية والتي تستمر لمدة ستة شهور متتالية على الأقل، بالرغم من تقديم تدخلات تستهدف تلك الصعوبات:

١. قراءة غير دقيقة أو بطيئة مع بذل مجهود (مثل؛ يقرأ كلمات منفردة بصوت مرتفع وبشكل غير صحيح أو ببطء وبتردد، يقوم بتخمين الكلمات بشكل متكرر، يجد صعوبة في نطق الكلمات النطق الصحيح).
٢. صعوبة في فهم معنى ما يقرأه (مثل؛ قد يقرأ نصاً بدقة ولكن لا يفهم التسلسل، والعلاقات، والاستدلالات، أو المعاني العميقة لما قرأه).
٣. صعوبات في التهجئة (مثل؛ قد يضيف، يحذف، أو استبدال الحروف المتحركة والساكنة).
٤. صعوبات في التعبير الكتابي (مثل؛ أخطاء نحوية، أو أخطاء في الترقيم داخل الجمل، أو ضعف في تنظيم الفقرات، والتعبير الكتابي عن الأفكار ينقصه الوضوح).

٥. صعوبة في إتقان الحس بالأعداد أو الحقائق العددية، أو إجراء العمليات الحسابية (مثل؛ لديه فهم ضعيف للأعداد وحجمها وعلاقاتها؛ يعتمد على عدّ الأصابع عند جمع أعداد مكونة من رقم واحد بدلاً من استدعاء الحقائق الرياضية كما يفعل الأقران؛ يتشتت في منتصف العمليات الحسابية، وقد يبدّل بين الإجراءات).

٦. صعوبات في الاستدلال الرياضي (مثل؛ يواجه صعوبة شديدة في تطبيق المفاهيم أو الحقائق، أو الإجراءات الرياضية لحل المسائل الكمية).

(ب) تكون المهارات الأكاديمية الضرورية أقل بدرجة ملموسة من تلك المتوقع من الفرد في مثل: عمره الزمني، ويكون لها تأثير سلبي على الأداء التعليمي والمهني، أو الأنشطة الحياتية اليومية، كما أكد ذلك مقاييس التحصيل المعيارية الفردية، والتقييم الإكلينيكي الشامل، وبالنسبة للأفراد في عمر (١٧) عام فأكثر يمكن استبدال التقييم المعياري للحالة بالسجل الموثق لما قد تسببه صعوبات التعلم.

(ج) تبدأ صعوبات التعلم في الظهور خلال سنوات المدرسة، ولكن قد لا يتضح بشكل كامل حتى تتجاوز المتطلبات القدرات المحدودة للفرد الذي يعاني من ضعف في المهارات الأكاديمية (مثل؛ في الاختبارات ذات الزمن المحدد، التقارير الكتابية أو القراءة المطولة ذات الزمن المحدد، الواجبات التعليمية الثقيلة جداً).

(د) لا يمكن تفسير تلك الصعوبات بشكل أفضل كنتيجة لوجود الإعاقات العقلية، أو الإعاقات في البصر أو السمع، أو الاضطرابات العقلية أو العصبية الأخرى، أو الاضطرابات النفسية والاجتماعية، أو عدم الكفاءة في اللغة التي يتم التدريس الأكاديمي بها، أو الأسلوب التعليمي غير الملائم.

ومن الملاحظ أنه؛ يجب أن تنطبق هذه المحكات التشخيصية الأربعة السابقة استناداً على التلخيص الإكلينيكي (السريري) الشامل لتاريخ الحالة من الجوانب (النمائية، والطبية، والأسرية، والتعليمية، والتقارير المدرسية، والتقييم النفس-تربوي)، ووفقاً للأكواد التي تم تحديدها لأنماط صعوبات التعلم بشكلها العام، وصعوبات التعلم الخاصة؛ فإننا نلاحظ أن: عندما تتعلق

الإعاقة بالقراءة فإن الصعوبة عادة ما تظهر في دقة قراءة الكلمات، ومعدل (سرعة) القراءة أو طلاقتها، وفهم المقروء، ويجب أن نلاحظ أن عسر القراءة مصطلحاً بديلاً يُستخدم للإشارة إلى نمط خاص من صعوبات التعلم يتميز بوجود مشكلات في تمييز الكلمات بدقة أو بطلاقة، وضعف في فك الرموز الصوتية، ومهارات التهجئة، وإذا استُخدم هذا المصطلح لوصف هذا النوع من الصعوبات، فمن الضروري تحديد ما إذا كانت هناك صعوبات إضافية مثل ضعف فهم المقروء أو صعوبات في التفكير أو الاستدلال الرياضي (American Psychiatric Association, 2022, 77-78).

ومن ثم؛ فإنه لا يوجد اختبار موحد لتشخيص عسر القراءة، حيث يتطلب التشخيص إجراء تقييم شامل متعدد الأبعاد، نظراً لأن العجز في المعالجة الصوتية يُعد السمة الأساسية لعسر القراءة، ويمكن التعرف على مؤشرات هذا العجز من خلال تاريخ الطفل التطوري والتعليمي، أو عن طريق الملاحظة المباشرة، أو باستخدام اختبارات متخصصة، ومن المهم التأكيد على أن عسر القراءة لا يُشخص بناءً على اختبارات الرؤية أو السمع أو القدرات الحركية أو الذكاء وحدها، بل ينبغي إجراء تقييم متكامل يشمل مختلف الجوانب ذات العلاقة، إلى جانب مراجعة السجلات التعليمية والطبية، وملاحظة الطفل في بيئة التعلم، ويتم إجراء التقييم من قبل مختصين مؤهلين، ممن لديهم تدريب متخصص في صعوبات التعلم، ويشتمل التقييم على مجموعة من الاختبارات التي تقيس القدرات العامة، وأسلوب التعلم، ومعالجة المعلومات، والمهارات الأكاديمية، ووصف مواطن القوة والضعف لدى الطفل، كما يُراعى في هذا التقييم تضمين معلومات حول التاريخ الطبي والنمائي، والحالة الصحية، والملاحظات الصفية، ونتائج مقاييس السلوك التي يجيب عنها الوالدان والمعلمون، وقد يُشارك فيها الطفل إن أمكن، بالإضافة إلى تقييم الذاكرة، والانتباه، والتركيز، والمهارات الإدراكية، والوظائف التنفيذية، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات القيادية، والمكونات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية، ومستويات التكيف، ويُركز التقييم بشكل خاص على المهارات اللغوية الأساسية المرتبطة بعسر القراءة، مثل مهارات الاستماع والفهم اللغوي، واللغة التعبيرية، والوعي الصوتي، وسرعة التسمية التقائمية، والمفردات، ودقة القراءة وطلاقتها، والفهم

القرائي، فضلاً عن تقييم قدرة التلميذ على قراءة الكلمات في القوائم المنعزلة، والكلمات ضمن السياق النصي (Handler & Fiererson, 2011, 834).

وأخيراً تم استخدام مدخل الاستجابة للتدخل كنهج للتشخيص، ولا شك أن هذا النهج منطقي، إذا استجاب التلميذ للعلاج بشكل إيجابي وتمكن من اللحاق بأقرانه، فإن تسمية "عسر القراءة" ليست مناسبة لأن الحالة ليست مستمرة، وقد يُنظر إلى هؤلاء التلاميذ على أنهم "ضحايا تعلم"، إذ لم يتم تعليمهم بشكل صحيح في المقام الأول أو عانوا من انتكاسة، يتم تحديد التلاميذ الذين يفشلون في الاستجابة للتدخل القائم على أسس جيدة بعد تقييم شامل بمعايير موضوعية للإحالة للتدخل كما هو الحال بعد استجابتهم الضعيفة للتدخل (Snowling, Hulme, & Nation, 2020, 507).

ومن ثم؛ يتضح أن الأخصائي المتمرس هو الذي يمكنه أن يقوم بالتشخيص؛ فضلاً عن الحاجة إلى فحص طبي من جانب طبيب متخصص في الاعراض العصبية، وعادة ما يتم اللجوء إلى فحص واختبار متعدد التخصصات حتى يتم التشخيص الدقيق للحالة، ويكون بوسع الاخصائي أن يصدر حكماً شاملاً يتعلق بحالة الطفل ومدى معاناته من عسر القراءة، ونوعه، ومستوى شدته، ويمكننا في سبيل ذلك أن نستخدم مجموعة من الأدوات؛ وذلك كما حددها عادل محمد، وآمال مصطفى (٢٠٢٠، ١٠٩-١١١) عالنحو التالي:

- (١) اختبار ذكاء مناسب؛ ومن أهم هذه الاختبارات اختبار ستانفورد-بينيه للذكاء، ومقياس ويكسلر لذكاء الأطفال، أو مقياس ويكسلر لذكاء المراهقين والراشدين.
- (٢) اختبارات لتقييم قدرة الطفل على القراءة؛ كاختبار التعرف السريع على المفردات اللغوية، واختبار طلاقة القراءة، والمعالجة الصوتية.
- (٣) اختبار المسح النيورولوجي السريع، أو فحص طبي مناسب.
- (٤) اختبار عسر القراءة لتحديد الأعراض التي يبيدها الطفل؛ وهناك اختباران باللغة العربية هما الأكثر شيوعاً في المجال هما اختبار تشخيص العسر القرائي إعداد: نصرة محمد جلجل (٢٠٠٦)، ومقياس عسر القراءة للمراهقين والراشدين أعده: عادل عبدالله محمد (٢٠٠٩).

٥) بالنسبة للأفراد الأكبر سنًا يتم استخدام الاختبار لتحديد عيوب التهجي، واختبار الكفاءة اللغوية العامة.

٦) اختبارات لاستبعاد الأسباب الأخرى المحتملة لصعوبات القراءة مثل: (ضعف الإدراك، والتاريخ المرضي في العائلة، والأسباب الفسيولوجية كوجود مشكلات في الرؤية أو السمع، واختبار الذاكرة قصيرة المدى، ومهام لمهارات التسلسل، واختبارات الترميز الصوتي).

يتضح من العرض السابق؛ أن تشخيص عسر القراءة عملية متعددة الأبعاد تتطلب تكاملاً بين التقييم الأكاديمي، والسريري، والنمائي، والطبي، مع استبعاد أي عوامل حسية أو تعليمية أو عصبية قد تفسر الصعوبات، وقد بيّنت الأدلة أن الاعتماد على محك التباين بين الذكاء والتحصيل لم يعد كافياً وحده، بل أصبح التشخيص يستند إلى معايير دقيقة، كما وردت في الدليل التشخيصي DSM-5، تشمل استمرار الصعوبات الأكاديمية الأساسية مثل دقة القراءة، والطلاقة، والتهجئة، والفهم لمدة لا تقل عن ستة أشهر رغم توفير تدخلات مناسبة، وتأثيرها السلبي على الأداء الأكاديمي واليومي، كما يبرز دور الأخصائيين المدربين وفرق التشخيص متعددة التخصصات في إجراء تقييم شامل يغطي الوعي الصوتي، وسرعة التسمية، والمهارات اللغوية، والذاكرة، والانتباه، إضافة إلى استخدام أدوات معيارية مثل اختبارات التحصيل، واختبارات الذاكرة واللغة، والاختبارات النيورولوجية، مع مراعاة الفروق الفردية وشدة الاضطراب، مع التأكيد على أهمية التشخيص المبكر، وتوظيف مدخل الاستجابة للتدخل لتحديد الحالات التي لا تستجيب للعلاج التقليدي؛ مما يسهم في دقة التشخيص وتصميم خطط تدخل قائمة على بيانات موضوعية وأدلة علمية.

المفاهيم الخاطئة عن عسر القراءة

توجد مجموعة من المفاهيم الخاطئة حول عسر القراءة على الرغم من أن الكثير من البحوث قد ساهمت في فهمنا الحالي لعسر القراءة، وأفاد الباحثون أن هذه المفاهيم الخاطئة، إذا اعتنقها المعلمون، قد تكون ضارة بضمان حصول الأطفال والمراهقين الذين يعانون من مشاكل القراءة المستمرة على التدخل المناسب في الوقت المناسب؛ إلا

أنهم غالبًا ما يكون لديهم العديد من المفاهيم الخاطئة، أو سوء فهم شائع حول خصائص عسر القراءة، وهي كما ذكرها كل من Soriano- (2018, 13-14); Benkohila (2017, 171); Ferrer et al., (2016, 95); Washburn et al., (2017, 171); كالتالي:

(١) يُعد كتابة الحروف والكلمات بشكل عكسي معيارًا رئيسيًا في تحديد عسر القراءة.
(٢) عسر القراءة هو نتيجة لضعف الإدراك البصري، وليس عجزًا في المعالجة الصوتية.

(٣) سوف يتغلب الأطفال على عسر القراءة، أو يمكن علاجه.
(٤) أن عسر القراءة لدى الذكور أكثر من الإناث، وفي الواقع أن الذكور والإناث يعانون بنفس القدر تقريبًا بالاضطراب، ويستند هذا الفهم الخاطئ لأن الذكور ينخرطون في سلوك خارجي يُنظر إليه على أنه عدواني؛ ومشوش بالتعلم في الفصول الدراسية.

(٥) يؤثر عسر القراءة فقط على الأفراد الذين يتحدثون الإنجليزية.
(٦) التراكيبات الملونة و/أو العدسات الملونة من شأنها أن تساعد ذوي عسر القراءة.
(٧) لا يمكن للشخص الذي يعاني من عسر القراءة أن يتعلم القراءة أبدًا.
(٨) عسر القراءة ليس وراثيًا.

(٩) كما يساء تفسير مسار حياة عسر القراءة بأنه يمكن تجاوز هذا الاضطراب وهو أمر غير صحيح في الواقع؛ لأن عسر القراءة هو اضطراب مدى الحياة، ويتم التدخل والعلاج فقط لتخفيف أعراض هذا الاضطراب ومساعدة ذوي عسر القراءة على القراءة بشكل أفضل.

(١٠) أن ذوي عسر القراءة يرون الكلمات تقفز أو تتحرك أثناء القراءة، وهذا المفهوم الخاطئ يعني أن عسر القراءة هو مشكلة بصرية، ولكنه هو في المقام الأول عجز صوتي، والذي يتضمن المعالجة السمعية والذاكرة، وذوي عسر القراءة لا يرون الكلمات بشكل مختلف، بل يواجهون صعوبة في تذكر الصلات بين الرموز في الصفحة والأصوات التي يمثلونها.

(١١) أخيرًا، يُعتقد أيضًا أن الذين يعانون من عسر القراءة لديهم ذكاء منخفض.

وفي هذا الصدد أشارت نتائج بحث Wolf, Gotlieb, Kim, Pedroza, Rhinehart, Gorno Tempini, & Sears (2024) إلى أن البحث في علم الأعصاب وعلم النفس والتعليم قد أظهر بوضوح أن القراءة هي مهارة لغوية وليست مهارة بصرية، وأن إعاقات القراءة ليست ناجمة عن عجز بصري أو ارتباك مكاني، ولكن بسبب صعوبة المعالجة الصوتية، وأن العلاج البصري وإرتداء نظارات ملونة أو استخدام غطاء ملون أثناء القراءة يحسن القراءة بالنسبة لذوي عسر القراءة، ووفقا لما جاء في بيان مشترك صادر عن الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال، والأكاديمية الأمريكية لطب العيون، والجمعية الأمريكية لطب العيون والحوال لدى الأطفال، ورابطة أطباء العظام المعتمدين أن عسر القراءة ليس مشكلة بصرية، وأن علاج البصر والعدسات الملونة والمرشحات ليست مفيدة في علاج إعاقات القراءة، هذا بالإضافة أن هناك مفهوم خاطئ آخر وهو: أن ذوي عسر القراءة لديهم ذكاء أقل، ومع ذلك أظهرت النتائج أن عسر القراءة لا يرتبط بالذكاء، وأن ذوي عسر القراءة يظهر على طول سلسلة الذكاء، ويمكن أن يكونوا موهوبين، وغالبًا ما يتفوقون في مجالات العلوم والتكنولوجيا والإبداع، وهناك اعتقاد خاطئ آخر وهو أنه ينجم عن عدم القراءة في المنزل مع الطفل أو معه، وهناك أدلة علمية صلبة على وجود أساس عصبي لنظرية عجز الترميز الصوتي تتناقض مع هذا الاعتقاد.

كما ذكرت ربي الديسي (٢٠١٩، ١٧٠-١٧١) أن هناك بعض المعلومات الخاطئة الشائعة حول عسر القراءة، والتي علينا الوعي بها جيدًا عند تعاملنا مع ذوي عسر القراءة وهي:

- ١- "أن عسر القراءة هو مصطلح عام لأي صعوبة من صعوبات التعلم؛" مفهوم خاطئ شائع، والصحيح أنه إعاقة تعليمية محددة (خاصة)، تؤثر على الفرد بدرجات متفاوتة في تعلم القراءة واللغة المكتوبة.
- ٢- "أن ذوي عسر القراءة لا يبذلون جهداً كافياً؛" مفهوم خاطئ شائع، لأن ذوي عسر القراءة هم أفراد يمتلكون درجة ذكاء طبيعية، لكن مهاراتهم في تعلم القراءة والكتابة

لا تتناسب مع مستوى قدراتهم العقلية، وهذا لا يلغى بذلهم لمزيد من الجهد في عملية التعلم.

٣- "أن عسر القراءة هو مشكلة بصرية متعلقة بكتابة المرايا والحروف المعكوسة التي تُعد من المؤشرات الرئيسية لهذه الإعاقة"؛ مفهوم خاطئ شائع؛ فقد أثبتت البحوث أن عسر القراءة هو مشكلة المعالجة السمعية مع معظم الأفراد، حيث يجدون صعوبة مع معالجة أصوات الكلمات، وذوي عسر القراءة لديهم صعوبات في إرفاق التسميات أو الأسماء المناسبة للحروف والكلمات، ولكن ليس هناك دليل على أنهم فعلاً يرون الحروف والكلمات معكوسة (Good/ Doog) فكتابة الكلمات أو الحروف بشكل معكوس يعتبر من الأخطاء الشائعة في المراحل المبكرة من تطور الكتابة لجميع الأطفال.

٤- "أن عسر القراءة هو مجرد مرحلة"؛ مفهوم خاطئ وشائع، فعسر القراءة يستمر مع الفرد مدى الحياة، فالأطفال لا يمكن أن يشفوا من عسر القراءة، ولكن من الممكن أن يتعلموا كيفية التغلب على بعض الأعراض، أو الحد من شدة الإعاقة في عملية التعلم.

وفي هذا الصدد أظهرت البحوث السابقة أن المعلمين، سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، يمتلكون القليل من المعرفة الدقيقة، فضلاً عن المفاهيم الخاطئة الكبيرة، ونقصاً في الوعي حول اضطراب عسر القراءة؛ حيث أشارت نتائج بحث Griffiths, Taylor, Henderson & Barrett (2016) إلى أن العديد من المعلمين حوالي (٩٠%) يعتقدوا أن العدسات، والتركيبات الملونة وسيلة فعالة للتدخل، وحتى تمارين العيون كمشكلة بصرية هي علاجات فعالة له، على الرغم من وجود أدلة موثقة على عكس ذلك، وكذلك أظهرت نتائج بحث كل من Gonzalez & Benkohila (2018) Brown, (2019); أن المعلمين لديهم اعتقاد خاطئ سائد بأن عسر القراءة هو اضطراب في المعالجة البصرية وليس اضطراب في المعالجة الصوتية، ولم ينظروا إلى الوعي الصوتي كعامل رئيسي في تحديد الأطفال المعرضين لخطر عسر القراءة.

وأشارت نتائج بحث (Moss 2019) أن أحد المفاهيم الخاطئة الرئيسية حول عسر القراءة هو أسطورة الأصول البصرية، حيث أشارت نتائج استطلاع الرأي حول معرفة المعلمين لعسر القراءة إلى أن (٩٧%) منهم يرون أن عسر القراءة هو اضطراب بصري يجعل القارئ يرى الحروف والكلمات كما لو كانت تتنطط، وتتموج، أو تتحرك في الصفحة، كما أظهرت النتائج أن المفاهيم الخاطئة الأخرى أن عسر القراءة مرتبط بالذكاء، أو ناجم عن سوء الدافعية أو الظروف الاجتماعية والاقتصادية؛ حيث وجد أن (٣٩%) من المعلمين لا يعرفون أن عسر القراءة هو اضطراب وراثي يدوم مدى الحياة. كما أوضحت نتائج بحث ليلي الشريف (٢٠٢٠) الذي هدف إلى الكشف عن المعتقدات والمفاهيم السائدة حول مفهوم عسر القراءة لدى معلمي التعليم العام؛ أن المعلمين لم يتعرفوا على مفهوم عسر القراءة بشكل صحيح، وأن نسبة كبيرة منهم فسروا عسر القراءة من معتقدات خاطئة مثل: انخفاض الذكاء والقدرة العقلية، وأن عسر القراءة كونه مرض ذو أسباب صحية أو نفسية أو إجتماعية، وأن الصعوبات قد تكون سبب مشاكل في البصر، وأن ذوي عسر القراءة اعتماديون، قد يكون لديهم إعاقة عقلية، أو بطء تعلم، وأن نسب ذكائهم متدنية، وأنهم لا يمكن أن يتعلموا مهما اختلفت الوسائل التعليمية، وأوصى البحث بضرورة تعزيز الشراكات المجتمعية بين القطاعات التربوية المختلفة لإقامة الدورات التوعوية وورش العمل للمعلمين حول مفهوم وخصائص عسر القراءة، وكيفية التعامل مع هذه الفئة.

يتضح من العرض السابق أن؛ هناك انتشاراً واسعاً للمفاهيم الخاطئة حول عسر القراءة بين المعلمين والممارسين، إذ يربط كثيرون الاضطراب بالأسباب البصرية مثل عكس الحروف أو مشكلات الإدراك البصري، في حين تؤكد الأدلة العلمية الحديثة أن عسر القراءة يرتبط أساساً بالوعي الصوتي وصعوبات المعالجة الفونولوجية وليس بالمشكلات البصرية، كما يعتقد البعض خطأً أن عسر القراءة مؤقت أو يمكن تجاوزه تماماً، بينما هو اضطراب نمائي عصبي يستمر مدى الحياة، ويمكن فقط التخفيف من آثاره بالتدخلات المبكرة والملائمة، كذلك كشفت البحوث السابقة عن سوء فهم العلاقة بين عسر القراءة والذكاء، حيث يظنه البعض مرتبطاً بانخفاض القدرات العقلية، بينما

أظهرت البحوث أنه قد يوجد لدى الأفراد عبر مختلف مستويات الذكاء، بل وقد يترافق أحيانًا مع مواهب في مجالات أخرى، هذه المفاهيم المغلوطة، إذا تبناها المعلمون، قد تؤخر التدخل العلاجي المناسب، مما يستدعي تكثيف برامج التوعية والتدريب المهني لتصحيح تلك التصورات وضمان فهم علمي دقيق للاضطراب.

ثالثًا: الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة

لم يعد من المقبول في هذه الفترة المعاصرة من تاريخ العلم الذي تتسارع خطاه بسرعة غير مسبوقة أن يتم استخدام مفاهيم أو مصطلحات عامة، فالعلم الآن له سمة التحديد المستدق في كل شيء، وأي شيء سواء كان ذلك يتعلق بالتخصصات العلمية أو الألفاظ، أو الأفكار والمعاني، أو المصطلحات والمفاهيم، وفي هذا الإطار، وتماشياً مع طبيعة العلم لم يعد مفهوم صعوبات التعلم Learning Disability مفهوماً دقيقاً في مقابل مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم Specific Learning Disability؛ إذ المفهوم الأخير مفهوم أكثر تحديداً في مقابل مفهوم صعوبات التعلم ذلك المفهوم العام، وهو الأمر الذي جعل أننا يجب أن لا نستمر في استخدام المفهوم العام والموسع المسمى صعوبات التعلم، وبخاصة عندما نريد أن نناقش صعوبة خاصة في التعلم مثل عسر القراءة أو عند مناقشة صعوبات التعلم الأخرى مثل صعوبات القراءة (السيد سليمان، ٢٠١٨، ٩٧)، وفي الآونة الأخيرة، حدث الكثير من الجدل حول تصنيف عسر القراءة، وعلى وجه الخصوص يقول "اليوت وجيبس" إن محاولات التمييز بين فئات عسر القراءة، وصعوبة القراءة، أو الإعاقة من ناحية القراءة لا يوجد ما يدعمها من الناحية العلمية، كما أنها اعتباطية وبالتالي ربما تكون تمييزية (محمد النوبي، ٢٠١٨، ١٢٧)

وأثناء القيام بالبحث في هذا الموضوع وجدنا عدة مصطلحات تستعمل أحياناً كمتبادلات كعسر القراءة، وصعوبة القراءة، وتأخر القراءة، والتي تعبر جميعها في ظاهر الأمر عن وجود مشكلة في عملية تعلم واكتساب مهارة القراءة (سعاد بن حليمة؛ طاشمة راضية، ٢٠٢٢، ٢٦٦)، وأن هناك خلطاً كبيراً في المعرفة الخاصة بالحدود الفارقة والتمييز بين مفاهيم الصعوبات الخاصة في التعلم كمفاهيم: (عسر القراءة ديسلكسيا Dyslexia، وعسر الكتابة ديسجرافيا Dysgraphia، وعسر الحساب ديسكالوليا

(Dyscalculia) على سبيل المثال، أو بين صعوبات التعلم، ومشكلات التعلم (سامي كميّ، هويدا محمد، ٢٠٢٠، ٢٧٣)، وهذا يشار إلى مصطلح صعوبات القراءة بمصطلحات أخرى مرادفه، كالعسر القرائي، إلا أن البعض يفرق بينهما فيطلق مصطلح العسر القرائي على صعوبات القراءة الشديدة، ومصطلح صعوبات القراءة المتوسط والبسيط منها (بدور باهمام، ٢٠١٥، ١٤٨)

وأشار (Warnke, 1999) أن المراجع العلمية تستخدم مصطلح صعوبات تعلم القراءة للإشارة إلى مشكلات في القراءة تتراوح بين البسيطة والشديدة للغاية، وعسر القراءة هو أشد أنواع صعوبات التعلم في القراءة، ولا يمكننا القول بأن كل صعوبات القراءة هي عسر قرائي؛ فمصطلح عسر القراءة الذي يعرف أيضًا بالعجز عن القراءة يستخدم فقط للإشارة إلى صعوبات القراءة الشديدة الناتجة عن أسباب عصبية، وهكذا فعسر القراءة يختلف عن صعوبات القراءة الناتجة عن عوامل غير عصبية مثل ضعف السمع أو ضعف البصر أو عدم فاعلية أساليب تدريس القراءة (في: جمال الخطيب، ٢٠٢٠، ١٧٨-١٧٩)

ونلاحظ استخدام مصطلح "صعوبة القراءة" للإشارة إلى الأفراد الذين يعانون من اضطراب في عملية تعلم واكتساب مهارات القراءة الأساسية، كما سيستخدم أحياناً مصطلح "عسر القراءة" للدلالة على المعنى ذاته؛ حيث إن بعض المراجع العربية استخدمت هذا المصطلح، حيث إنه يعتبره ترجمة لمصطلح "الديسلكسيا" وذلك للإشارة إلى الحالة الشديدة من الاضطراب في مهارة القراءة وأنها لا تعبر عن مشكلة في القراءة بدرجة بسيطة (ربى الديسي، ٢٠١٩، ١٠١)، والذي يشكل حالة حادة من صعوبات تعلم القراءة والتي تحدث لبعض الأطفال والمراهقين والبالغين (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٤٣٤)، ومن المهم أيضاً التمييز بين حالات صعوبات القراءة، وبين حالات ضعف القراءة، إذ ترجع صعوبات القراءة لمشكلات وظيفية في الدماغ، في حين ترجع حالات ضعف القراءة إلى عوامل تتعلق بالقدرات الحسية البصرية أو السمعية للمتعلم، أو إلى ضعف أسلوب التدريس (ربى الديسي، ٢٠١٩، ١٤١)

هذا وأشار (Stanovictch 1994) إلى أن الخلط بين تعريف صعوبات القراءة وعسر القراءة يرجع إلى عوامل منهجية فيقول إنه على الباحثين أن يبدأوا من تعريفات محايدة ومحددة للعسر القرائي ثم يبدعوا من هذه لتعريفات المحايدة في دراسة ما إذا كانت هناك مجموعة من الأطفال يعانون من صعوبات القراءة يتميزون عن بقية من يعانون من هذه الصعوبات بأن لهم بروفيلات معرفية Conitive مختلفة تمامًا، إذن أول فرق هو أن ذوي صعوبات القراءة لهم بروفيلات معرفية تختلف عن أقرانهم ذوي عسر القراءة (في: أحمد الحوامده، ٢٠١٩، ١٠١).

وفي هذا الصدد أشارت نتائج بحث (Launay, 2018) إلى وجود تباين معرفي ملحوظ بين الأطفال ذوي عسر القراءة، حيث بيّنت أن جميع الحالات أظهرت عجزًا إدراكيًا مزدوجًا رغم اختلاف الأعراض فيما بينها، كما أوضحت النتائج أن مسألة التشخيص الفارق تمثل تحديًا كبيرًا، نظرًا لأن العديد من ذوي عسر القراءة يعانون من اضطرابات مصاحبة قد تغطي أعراضها أحيانًا، مثل اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، مما يجعل عسر القراءة اضطرابًا خفيًا أو أقل وضوحًا في بعض الحالات، وتبرز هذه النتائج أن التباين بين الحالات ينعكس بوضوح على اختلاف الأسباب والأعراض وشدة الاضطراب والاضطرابات المصاحبة له، الأمر الذي يفرض ضرورة اعتماد أساليب بحث متخصصة وخطط علاجية ملائمة تراعي خصوصية كل حالة على حدة.

وأشارت الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال إلى أنه يمكن تقرير أن عسر أو صعوبات القراءة هي اضطرابات أو صعوبات نمائية تصيب (١٥-٢٠%) تقريبًا من تلاميذ المجتمع المدرسي، وينشأ عنها صعوبات في القراءة والفهم القرائي العام للمدخلات المعرفية اللفظية المكتوبة، وعلى ذلك فالطفل ذو عسر أو صعوبات القراءة يكون مستواه في القراءة والفهم القرائي أقل من المتوقع، أو مما يسمح به مستوى ذكاؤه العام، ومن ثم فإن عسر أو صعوبات القراءة هي انحراف المستوى الفعلي للقراءة والفهم القرائي عن المستوى المتوقع انحرافًا دالًا، ويمكن تحديد المستوى المتوقع للقراءة والفهم القرائي بأنه متوسط المجموعة المرجعية التي ينتمي إليها الطفل، أو متوسط أقرانه

المتساوين معه في العمر الزمني أو الصف الدراسي، وعلى ذلك إذا كان المستوى القرائي والفهم القرائي الفعلي لدى الطفل أقل من مستوى أقرانه المتساوين معه في العمر الزمني، والعمر العقلي، أو الصف الدراسي، أو مستوى الذكاء بفروق جوهرية ملموسة ودالة، فإنه يمكننا تقرير أن الطفل يعاني من عسر أو صعوبات القراءة، ويصبح في عداد ذوي عسر أو صعوبات القراءة (فتحي الزيات، ٢٠٠٢، ٤٤٣)

ومن جهة أخرى أشار التعريف الإجرائي للديسليكسيا الذي قدمه Harris & Hodges (1981) (في: أحمد الحوامده، ٢٠١٩، ١٠٢) أنه يشمل على ثلاث شروط: (١) أن عسر القراءة يحدث بالرغم من وجود عمليات حسية عادية، ومستوى ذكاء عادي أو عالي، ووجود فرص ملائمة للتعلم سواء في المدرسة أو المنزل. (٢) يجب أن يكون العجز القرائي حاداً.

(٣) يجب أن يكون ناتجاً عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي، وتضيف أن عسر القراءة لها أسباب جينية وراثية، واضطراب النضج العصبي الوظيفي، وليس ذلك شرطاً على الإطلاق في صعوبات القراءة.

ومن ثم فإن عسر القراءة هو اضطراب تعليمي يتضح بشكل أساسي كصعوبة في القراءة والهجاء وهو منفصل ويختلف عن صعوبات القراءة الناجمة عن أسباب أخرى، مثل مشاكل في الرؤية أو السمع، أو يسبب ضعف مستوى وعدم ملائمة تعليم القراءة، على الرغم من الاعتقاد بأن عسر القراءة يكون نتيجة لاختلال عصبي، إلا أنه لا يعد إعاقة ذهنية؛ حيث يصيب "عسر القراءة" أشخاصاً بمستويات ذكاء مختلفة، سواء كان ذكاء متوسط أو فوق المتوسط أو العالي (محمد النوبي، ٢٠١٨، ١٠٩)، كما أن مصطلح عسر القراءة هو مصطلح عصبي محض يدخل المشكل في خانة الاضطرابات العصبية الوظيفية الدائمة في حين أن صعوبة القراءة يعزو مشكل القراءة إلى الظروف الاجتماعية والاقتصادية والجسمية والنفسية التي يعاني منها المتعلم (سعاد بن حليمة؛ طاشمة راضية، ٢٠٢٢، ٢٦٦).

وينتق الخبراء على أن عسر القراءة هو اضطراب عصبي بيولوجي وراثي يكون للفرد فيه بنية و/أو وظيفة غير نمطية في الدماغ، وينتشر في العائلات، ولا يوجد علاج

طبي، ويبدو أن الذكور والإناث يتأثرون بأعداد متساوية تقريباً، ويتسم بمشاكل في فك شفرة كلمة واحدة، تعزى عادة إلى سوء المعالجة الصوتية؛ ومشاكل الوعي الصوتي غالباً ما تكون أول أعراض صعوبات القراءة في وقت لاحق، وبالإضافة إلى مشاكل القراءة، يمكن أن يواجه ذوي عسر القراءة صعوبات في الإملاء والكتابة، وفي بعض الأحيان، هناك أيضاً مشاكل في فهم اللغة المنطوقة، وتذكر الكلمة، أو التعبير عن النفس شفويًا، والأفراد ذوي عسر القراءة يمكن أن يكونوا موهوبين، فإنهم كثيراً ما يتفوقن في المجالات العلمية والتقنية والفنية (Wadlington & Wadlington, 2005, 19)، وقد يكونوا مبدعين ومشرقين للغاية، وفي كثير من الحالات، لا يتأثر مستوى تفكيرهم العالي، وقد يكونون موهوبين في الرياضيات أو العلوم أو الفنون (Handler & Fierion, 2011, 821) حيث إن ذوي عسر القراءة يفكرون بالطريقة التي يفكر بها الموهوبون، وذلك نتيجة لفضولهم العالي، وخيالهم الخصب، بالإضافة إلى تمكنهم من التفكير بشكل بصري، وثلاثي الأبعاد (Davis & Braun, 2010, 4-5).

هذا واقترح الباحثون أن عسر القراءة هو أحد أنواع صعوبات القراءة، وأن أفضل تصور لصعوبات القراءة هو سلسلة متصلة؛ وعلى وجه التحديد، يمكن استخدام العرض البسيط للقراءة، وتوصف إعاقة القراءة بأنها تتكون من ثلاث فئات واسعة (ومستمرة) تنتج عن ضعف مهارات فك التشفير، أو ضعف في فهم اللغة، أو كليهما، ويشار إلى الأفراد الذين يعانون من صعوبة مستمرة في تعلم فك رموز الكلمات على الرغم من تلقيهم تعليمات وتدخلات قائمة على الأدلة، ولكن لديهم فهم لغوي قوي، على أنهم أفراد يعانون من عسر القراءة، ويتم وصف الأفراد الذين يمكنهم فك التشفير بدقة ولكن لديهم صعوبة في فهم معنى النص بأنهم يعانون من صعوبات محددة في فهم القراءة، وتمثل الفئة الثالثة الأفراد الذين يعانون من مشاكل في فك التشفير وفهم اللغة الشفهية، وقد تمت الإشارة إليهم على أنهم قراء فقراء "متنوعون أو على أنهم يعانون من إعاقة مختلطة في القراءة، ويمثل الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة أكبر مجموعة من الأفراد الذين يعانون من صعوبات القراءة (Washburn et al., 2017, 171).

ومن الفروق الجوهرية أيضًا بين صعوبات القراءة وعسر القراءة؛ أن عسر القراءة لا يشمل القراءة وحدها، ولكنه يشمل الهجاء والتعرف على الحروف والكلمات والجمل منها، ويعرف التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة الحاد بأنهم أقل بسنتين من العمر القرائي المتوقع للتلميذ أو بسنتين أقل في نسبة الذكاء (غير اللفظي)، ويجب أن نلفت النظر لأمر مهم يتعلق بمعيار الحدة الذي يتمثل في العلاقة بين حدة المشكلة والعمر، فستتان من التأخر القرائي في السابعة من العمر ستكون أكثر حدة من سنتين في الثانية عشر من العمر، وعليه فإن تشخيص تلميذ يعاني مشكلة قرائية حادة يكون أكثر صعوبة من تشخيص تلميذ أكبر، كما يختلف ذوي العسر القرائي عن ذوي صعوبات القراءة في أن عسر القراءة تعود فيه المشكلة إلى سبب محدد وهو اضطراب ذو طبيعة وراثية وجينية، وهو ناتج عن اضطراب مباشر واختلال وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، أما صعوبات القراءة فإن المنشأ الأساسي لها هو اضطراب في المعالجة المعرفية الإدراكية نتيجة خلل في الأداء الوظيفي للمخ (أحمد الحوامده، ٢٠١٩، ١٠٢-١٠٣).

وعلى الرغم مما ذكر من فروقات تمييزية واضحة بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة إلا أن هناك مجموعة من الحقائق العلمية عنهما؛ يمكن توضيحها على النحو التالي كما ذكرها (جمال الخطيب، ٢٠٢٠، ١٨١-١٨٢):

- ١) صعوبات القراءة أنواع عديدة، وعسر القراءة هو أشد هذه الأنواع.
- ٢) صعوبات القراءة ليست مؤشراً على ضعف عقلي، وهي ليست نتيجة ضعف بصري.
- ٣) قد تختلف الصورة العيادية لصعوبة القراءة من شخص لآخر.
- ٤) في عسر القراءة يعتقد أن مراكز اللغة الموجودة في الدماغ لا تعالج اللغة بالتسلسل الصحيح.
- ٥) صعوبات القراءة لا تختفي مع مرور الوقت بمفردها.
- ٦) لا تختلف معدلات حدوث صعوبات القراءة بين الذكور عنها لدى الإناث.
- ٧) إن قلب أو عكس الأحرف أو الأرقام ظاهرة طبيعية في مرحلة ما قبل المدرسة وحتى في الصف الأول، ووجودها لدى الطفل لا يعني أن لديه صعوبات قرائية.

٨) صعوبات القراءة يمكن أن تحدث في مختلف الفئات الاقتصادية والخلفيات الثقافية.
٩) إن أسباب صعوبات القراءة غير مفهومة جيدًا، ولكن على ما يبدو أنها وراثية في أساسها.

١٠) ليس هناك علاج لصعوبات القراءة، ولكن هناك أساليب متنوعة تخفف من وطأتها وتمكن الأشخاص الذين يعانون منها من النجاح في حياتهم.

١١) لا تستخدم كثير من المدارس العربية وبعض المدارس غير العربية مصطلح عسر القراءة بل تستخدم مصطلح صعوبات التعلم بدلاً عنه.

١٢) يصعب على البعض تصور أن شخصًا ذكاؤه عادي أو أكثر لا يستطيع أن يقرأ.
١٣) هناك مشهورين (ألبرت اينشتاين، واثوماس اديسون، وجون كندي) كان لديهم عسر قرائي.

١٤) أن ذوي عسر القراءة ليسوا بطيئي تعلم، أو معاقين عقليًا، أو مضطربين سلوكيًا، أو غير مهتمين بالدراسة.

١٥) نتيجة عدم الوعي والمعرفة، قد يصف المعلمون الذين لديهم صعوبات في القراءة بأقسى الأوصاف.

وبالإضافة إلى ذلك؛ لخص عادل محمد، وآمال مصطفى (٢٠٢١، ٧٢)

الفروق بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة في النقاط التالية:

١) أن صعوبات القراءة تنتج عن اضطراب في المعالجة المعرفية الإدراكية نتيجة خلل في الأداء الوظيفي للمخ، بينما عسر القراءة تنتج عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي (وراثية) وجينية.

٢) تكون صعوبة القراءة غير حادة في حالة صعوبات القراءة، بينما تكون صعوبة القراءة حادة في حالة عسر القراءة.

٣) تكون الصعوبة في القراءة فقط في حالة صعوبات القراءة، بينما في حالة عسر القراءة لا تكون في القراءة فقط بل تشمل الكتابة، والتهجي، والتعرف على الحروف والكلمات والجمل، ومهمتها.

٤) وجود محك التباعد بين الذكاء والتحصيل في حالة صعوبات القراءة، بينما في حالة عسر القراءة وجود محك التباعد بالإضافة إلى أن الطفل ذا عسر القراءة يقل عامين عن العمر القرائي المتوقع له.

٥) ذوو صعوبات القراءة لهم بروفيلات معرفية تختلف عن ذوي عسر القراءة، بينما ذوو عسر القراءة لهم بروفيلات معرفية عصبية تختلف عن ذوي صعوبات القراءة.

وفي هذا الصدد أشارت نتائج بحث Handler & Fiererson, (2011) إلى أن عسر القراءة يحدث في جميع مستويات الذكاء، وهو مشكلة مستمرة لا تمثل تأخرًا مؤقتًا في النمو، وقد يتعلمون القراءة بدقة، ولكن لديهم مشكلة مستمرة في الطلاقة ويستمرون في القراءة ببطء وليس تلقائيًا طوال حياتهم، ويُعد العجز في الطلاقة إحدى المشكلات التي تظهر بوضوح لدى الأطفال الأكبر سنًا، نظرًا لتزايد متطلبات قراءة نصوص تتسم بدرجة أعلى من التعقيد.

وكذلك أوضحت نتائج بحث Soriano-Ferrer, et al., (2016) أن صعوبات القراءة وعسر القراءة أكثر انتشارًا عند الذكور منه عند الإناث وتؤثر على الذكور أكثر بقليل من الإناث، وتم التعرف على عسر القراءة على أنه ذو أساس وراثي قوي، وهو حالة مدى الحياة وتختلف في درجات شدته، ويعاني ذوي صعوبات القراءة من صعوبات قراءة خفيفة نسبيًا، بينما ذوي عسر القراءة يعانون من صعوبات قراءة أكثر خطورة؛ نظرًا لأن مهارات القراءة تحدث بشكل متواصل مع عدم وجود تمييز واضح بين القراء النموذجيين والقراء ذوي عسر القراءة، ويؤكد بعض الخبراء أن مصطلح "عسر القراءة" يجب أن يقتصر على (٢: ٥%) الذين يعانون من عجز القراءة الأكثر خطورة.

كما أظهرت نتائج بحث Gonzalez & Brown (2019) أن عسر القراءة لا يرتبط بالعوامل البصرية أو السمعية أو العجز العقلي كما كان يُعتقد في النظريات المبكرة، بل يُعدّ صعوبة في معالجة اللغة تظهر في غياب القصور الفكري، وأن ذوي عسر القراءة يواجهون صعوبات كبيرة في تعلم الكلمات، مثل التعرف على الكلمات، التهجئة، وفك التشفير، وهذه الصعوبات ترتبط بشكل رئيسي بنقاط الضعف في المعالجة الصوتية للغة، وفي هذا السياق، يُعد الوعي الصوتي أحد الجوانب الرئيسية المتأثرة في

عسر القراءة، وكذلك أشارت نتائج بحث Kalsoom, Mujahid, & Zulfqar (2020) إلى أن عسر القراءة يختلف عن صعوبات القراءة المرتبطة بالإدراك المعرفي، حيث يُعد عسر القراءة اضطرابًا لغويًا ناتجًا عن ضعف في المعالجة الصوتية، وليس بسبب قصور في الأداء الفكري أو الإدراك المعرفي؛ وبالتالي، تؤكد هذه النتائج أن عسر القراءة لا يرتبط بالعجز البصري أو السمعى أو الفكري، بل هو صعوبة لغوية ناتجة عن قصور في المعالجة الصوتية للغة".

وعلى هذا الأساس نقول أن موضوع الخلط بين صعوبات القراءة وعسر القراءة هو موضوع معقد وصعب الدراسة وبيعت على التحدى، لأنه لا زال يحمل الكثير من الجوانب والنقاط المختلف فيها من قبل الباحثين الذين رغم جهودهم المبذولة إلا أنهم لم يصلوا إلى اتفاق شامل حول أشهر مشكلة في مجال التعليم والتعلم، والتي لا زالت تؤرق الكثير من الممارسين في الميدان، ولكن رغم ذلك إلا أن هذا الاختلاف قد ساهم بشكل كبير في إثراء البحث العلمي حتى تتوفر لنا المزيد من الاكتشافات والنظريات التي تساعدنا على فهم أكثر للاضطراب، وبالتالي تكفل أفضل لذوي عسر القراءة.

ويتضح مما سبق؛ أن الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة والعسر القرائي تقوم على أربعة محاور حاسمة: (١) المنشأ: العسر القرائي اضطراب نمائي عصبي ذو أساس وراثي/ بيولوجي واختلالات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي والمعالجة/ الوعي الصوتي، بينما قد ترجع صعوبات القراءة المنشأ الأساسي لها هو اضطراب في المعالجة المعرفية الإدراكية نتيجة خلل في الأداء الوظيفي للمخ. (٢) الشدة والنطاق: العسر القرائي هو الصورة الأشد، ولا يقتصر على دقة القراءة وطلاقتها بل يمتد عادةً إلى التهجئة والكتابة والتعرف الدقيق على الكلمات، في حين قد تبقى صعوبات القراءة المحكومة بعوامل غير عصبية أضيق نطاقاً وأخف حدة. (٣) المحكات التشخيصية: يُشخص العسر القرائي مع توافر ذكاء ضمن الطبيعي وفرص تعليم مناسبة وغياب خلل حسي، وبوجود عجز قرائي حاد مرتبط بقصور فونولوجي واضح؛ وقد يُستأنس بمحكّ التباين بين الذكاء والتحصيل والتأخر العمري القرائي الملحوظ، مع التأكيد على ضرورة التقييم الإكلينيكي الشامل واستبعاد الأسباب الأخرى. (٤) البروفيل المعرفي والتدخلات:

لذوي العسر القرائي بروفيلات معرفية عصبية مميزة تختلف عن ذوي صعوبات القراءة الأخرى، وقد تُعَدُّ الاضطرابات المصاحبة (كفرط الحركة وتشتت الانتباه) التشخيص الفارق؛ ومن ثم لا يصح مساواة كل صعوبات القراءة بالعسر القرائي، ولا استخدام المصطلحات العامة (صعوبات التعلم) بدل المصطلحات المحددة (الصعوبات الخاصة في التعلم)، لأن الدقة الاصطلاحية والتشخيصية هي الأساس لتوجيه الإحالة والتدخل التعليمي الملائم.

رابعاً: معرفة ووعي المعلمين بصعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة:

المعلم هو موجه العملية التعليمية، وهو أساس نجاح النظام التعليمي لتحقيق أهدافه، وهو الركيزة الأساسية لتطوير التعليم وتحديثه ورفع كفاءته (نوال سيد، محمد تيعشادين، ٢٠٢١، ٣٥)، وإن تعليم القراءة واكتساب مهاراتها هو الهدف الأساسي للسنوات الدراسية الأولى، والذي يعتمد في الغالب على الأنشطة القائمة على اللغة التي يقدمها المعلمون، والمعلمون هم شخصيات مهمة ويؤدون دوراً مهماً في تدريس واكتساب مهارات القراءة، وقد يكون معلمو التعليم العام أو التعليم الخاص الذين تم تدريبهم خصيصاً لتعليم القراءة الفعال من بين أول من اكتشفوا صعوبات التعلم لدى التلاميذ، ويؤدون دوراً أكثر أهمية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة أو عسر القراءة (Tosun, et al., 2021, 342).

لذا على معلم اللغة العربية أن يعرف طبيعة النمو في القراءة، وأنواع الصعوبات التي تعيق هذا النمو، وخصائص ذوي صعوبات القراءة، ودوره كمعلم للغة العربية تجاه هؤلاء التلاميذ؛ لأنه لم يعد يسمح بإستبعاد التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من المدرسة، إضافة إلى ذلك يتوقع من كل تلميذ أن تُنمى قدرته في القراءة على حسب مستوى قدراته العامة كلما تقدم في المدرسة الابتدائية (بدور باهمام، ٢٠١٥، ١٤٨-١٤٩).

وإن تصورات المعلمين هي الأفكار والمعتقدات والاستدلالات التي يمتلكها المعلمون حول القدرات الحالية والمستقبلية للتلاميذ؛ ولا تؤثر هذه التصورات على تفاعلهم معهم فحسب، بل تؤثر أيضاً على نهجهم التعليمي وإستراتيجيتهم، وكيفية التعامل معهم، وتعليمهم من خلفيات متنوعة ومع تحديات مختلفة، وتؤثر على موقفهم

من التدريس؛ حيث إنها تُعدّل كيفية تفاعلهم معهم، وتؤثر على المناهج والفرص التعليمية المتاحة، وفي النهاية على التحصيل الأكاديمي (Adebogun, 2023, 1). وفي هذا الصدد؛ أشارت نتائج بحث Tárraga-Mínguez, Sanz- (2022) Cervera, & Lacruz-Pérez, الذي هدف إلى تحديد ما إذا كانت مسميات عسر القراءة وصعوبات تعلم القراءة تؤثر على الشعور بالكفاءة الذاتية لدى المعلمين قبل الخدمة؛ أن مصطلح "عسر القراءة" يُعتبر من قبل المعلمين المتدربين كمشكلة أصعب للتعامل مقارنة بمصطلح "صعوبات تعلم القراءة"، وتفسير هذه النتيجة هو أن المعلمين قبل الخدمة ينظرون إلى مصطلح "عسر القراءة" على أنه مفهوم طبي، وهو ما يمكن تفسيره للتلاميذ على أنه تشخيص أكثر صعوبة في التدخل والحد منه من خلال التعليم مقارنة بمصطلح "صعوبات تعلم القراءة"، وتبين أن مصطلح "عسر القراءة"، يبدو أنه ينظر إليه من قبل المعلمين قبل الخدمة على أنه مشكلة أكثر صعوبة في مواجهتها مقارنة بمصطلح "صعوبات تعلم القراءة"، والنتيجة الرئيسية لهذا البحث هي أن استخدام بعض المسميات التشخيصية يؤثر على معتقدات الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، وتشير هذه الحقيقة إلى أنه خلال التدريب الأولى للمعلمين، يجب دراسة فهم مصطلحي عسر القراءة، وصعوبات تعلم القراءة بعمق أكبر.

وبالتالي فإن معرفة المعلمين وإدراكاتهم حول صعوبات التعلم بشكل عام، وصعوبات القراءة وعسر القراءة بشكل خاص تؤدي دوراً مهماً في محاولة التخفيف من هذه الصعوبات والحد منها، واتباع الاستراتيجيات والخطط العلاجية التي تخفف من هذه الظاهرة، وتترك أثراً طيباً في نفسيات هؤلاء التلاميذ، وتحثهم على النجاح، والمزيد من التقدم، وتنمي ثقتهم بأنفسهم (محمد مهيدات، ٢٠١٢، ٥٥٤-٥٥٥)؛ حيث بدون معرفة المعلم بخصائص هؤلاء التلاميذ، لا يمكن أن نتوقع من أي معلم أن يقوم بتحسين قدرات القراءة لديهم بشكل ملحوظ (Soriano-Ferrer, et al., 2016, 96).

وتتجلى أهمية معرفة معلم اللغة العربية بصفة خاصة بموضوع صعوبات القراءة من أنه الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلاميذ، وأول من يلاحظ ويرصد ما يحدث لديهم ثم يتصل بالجهة المعنية كي تتخذ الإجراء اللازم، وتعد مساعدة هؤلاء التلاميذ

مسؤولية مشتركة بين الجميع، حيث إنهم يتلقون تعليمهم مع بقية أقرانهم في غرفة الصف معظم اليوم الدراسي، وبالتالي فإن للمعلمين يؤدون دورًا مهمًا في تعليم هؤلاء التلاميذ وتنمية قدراتهم (بدور باهمام، ٢٠١٥، ١٤٩).

وفي هذا الصدد؛ أظهرت نتائج بحث Ramli, Idris, Omar, Harun, Surat, Yusop & Zainudin, (2019) أن المعلمون يؤدون دورًا محوريًا في التعرف على ذوي عسر القراءة، إذ إن امتلاكهم لهذه المعرفة يساعدهم على تحديد وتصنيف الطلاب المعرضين لخطر الإصابة بهذا الاضطراب، وأن مستوى المعرفة العامة حول عسر القراءة يختلف من معلم لآخر، كما تبين أن غالبية المشاركين لديهم فهم جيد للمعرفة العامة حول عسر القراءة، في حين كان فهمهم للأعراض، وأساليب التشخيص، والعلاج أقل نسبيًا.

كما أشارت نتائج بحث Lyngsnes & Skjelvåg, (2022) إلى حاجة المعلمين إلى فهم صعوبات التعلم، وتوفير مهام بديلة، والكفاءة في كيفية استخدام الوسائل التعليمية البرمجية لدعم ذوي عسر القراءة، حيث إن عسر القراءة هو صعوبة تعليمية شائعة ربما توجد في كل فصل دراسي؛ ولذلك، يحتاج المعلمون إلى المعرفة والتدريب فيما يتعلق بكيفية تسهيل التعلم لذوي عسر القراءة؛ حيث يفتقد التلاميذ الدعم الكافي والتدريس التكيفي.

ومن هذه الرؤية أوضحت ليلي الشريف (٢٠٢٠، ١١٩) بعض المفاهيم التي يجب على المعلمين وأولياء الأمور والمهتمين بمجال صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة بشكل خاص الوعي بها وهي كما يلي:

- ١- تُعد الصعوبات فردية تختلف شدتها وحدتها من تلميذ لآخر.
- ٢- ليست ناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو عقلية، أو أي إعاقة أخرى، وليست من فئة بطء التعلم.
- ٣- ليست ناتجة عن تأخر دراسي أو حرمان بيئي أو ظروف عائلية.
- ٤- أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يتمتعون بذكاء عادي أو فوق العادي.
- ٥- قادرون على التعلم والنجاح والحصول على الوظائف التي تتلائم مع قدرتهم.

- ٦- الصعوبات مستمرة مدى الحياة ولا تختفي، ولكن من الممكن التخفيف من شدتها وحدتها من خلال توفير الدعم التربوي المناسب.
- ٧- الصعوبات قد تؤثر على الشخص أكاديميًا، وسلوكيًا، وإنفعاليًا، وشخصيًا، واجتماعيًا؛ لذلك لابد أن تشمل برامج التدخل التربوي جميع هذه الجوانب.
- ٨- يمتلكون قدرات ومواهب كامنة.

كما أنه لابد على المعلم أن يكون على وعي ودراية كاملة بمعايير المعرفة والممارسه للجمعية الدولية لعسر القراءة, International Dyslexia Association, (2010) (دليل المعلم)، وتحدد المعايير ما يلي: (١) معرفة المحتوى اللازم لتعليم القراءة والكتابة ذوي عسر القراءة أو الاضطرابات ذات الصلة، أو المعرضين لخطر صعوبة القراءة، (٢) ممارسات التدريس الفعال، (٣) السلوك الأخلاقي المتوقع من المعلمين والأطباء المحترفين؛ ويجب أن يتمتع معلمو الفصول الدراسية المنتظمون أيضًا بالمعرفة الأساسية باللغة، وتنمية القراءة والكتابة والفروق الفردية لأنهم ينقسمون المسؤولية عن منع مشكلات القراءة وتحسينها، وتتضمن المعايير قسمين رئيسيين؛ يتناول القسم الأول: (المفاهيم الأساسية، ومعرفة بنية اللغة، ومعرفة عسر القراءة واضطرابات التعلم الأخرى، وإدارة التقييمات وتفسيرها، ومبادئ تدريس اللغة المنظمة، والمعايير الأخلاقية للمهنة)، والثاني: (المهارات التي يجب إظهارها في الممارسة الخاضعة للإشراف، والمهارات العملية للتدريس التي تعتمد على معرفة المحتوى أو التي تحركها) (Moats, Carreker, Davis, Meisel, Spear-Swerling, & Wilson, 2010, 3).

وكذلك ذكر (2014, Elliott & Grigorenko; 2019, 12-13) Snowling (2019, 12-13); Elliott & Grigorenko (2014, 18) أن هناك عدد من النقاط الرئيسية حول عسر القراءة، والتي يجب على المعلمين التعرف عليها وهي:

- (١) يمكن رؤية عسر القراءة ضمن سلسلة متصلة من الصعوبات قد تكون خفيفة إلى شديدة.
- (٢) يمكن أن تختلف درجة وتأثير عسر القراءة على الطفل وفقًا لطبيعة المهمة وطبيعة سياق التعلم.

- (٣) عادة ما ترتبط الصعوبات المتعلقة بعسر القراءة بالقراءة والكتابة، ولكن قد تمتد إلى صعوبات أكاديمية أخرى مثل صعوبات في الرياضيات.
- (٤) يمكن أن تأخذ صعوبات القراءة والكتابة التي يكون لها علاقة بعسر القراءة شكل صعوبة في دقة القراءة (فهم الرموز المكتوبة وربطها ببعضها البعض) والتهجئة، وفهم القراءة، وطلاقة القراءة، والقراءة بصوت عالٍ، والكتابة التعبيرية، والكتابة النسخية بدقة.
- (٥) يمكن أن تظهر على ذوي عسر القراءة صعوبات أخرى مثل: التأخر الحسي الحركي، وضعف في الذاكرة (قصيرة أو بعيدة المدى)، والتشوش في تحديد الاتجاهات، والتسلسل، وتحديد النقاط الرئيسية، والكتابة بخط اليد.
- (٦) الكشف المبكر مهم للتدخل الفعال.
- (٧) عسر القراءة يحدث لأن الطفل يواجه صعوبة في المعالجة الصوتية والبصرية، بمعنى صعوبة في التعرف على الأصوات وتذكرها، والقدرة على استخدام هذه الأصوات في تهجئة الكلمات، وهناك بعض الأدلة على أن الصعوبات البصرية والحركية قد تؤثر على الوضوح البصري في توازن القراءة.
- (٨) عسر القراءة حالة مستمرة مع الذي يعاني منها باقى حياته، ولكن يمكن تقليل آثارها من خلال التدخل التربوي الفعال، والتعاشيش والتكيف معها في الحياة العملية والشخصية.
- (٩) يكون لذوي عسر القراءة العديد من نقاط القوة، ويمكن استخدامها للتعويض عن الصعوبات التي يواجهها.
- هذا ولقد لخصت معايير الجمعية الدولية لمعلمي ذوي عسر القراءة، وهي من المعايير المعترف بها دولياً كمتطلبات تدريس لهؤلاء التلاميذ، وتتمثل في المعايير الخمسة التالية؛ **المعيار الأول**: معرفة المبادئ الأساسية للقراءة والكتابة، **والمعيار الثاني**: معرفة الظواهر المختلفة لمشاكل القراءة، **والمعيار الثالث**: التمكن من مهارات القياس والتشخيص، **والمعيار الرابع**: معرفة متطلبات تعليم القراءة والكتابة، **والمعيار**

الخامس: الالتزام بالأخلاقيات المهنية (International Dyslexia Association, 2019).

ومن ثم فإن صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة شغل حيزًا كبيرًا من إهتمام العديد من الباحثين والتربويين، وبالرغم من ذلك فقد أظهرت الدراسات والبحوث السابقة أن المعلمين سواء قبل أو أثناء الخدمة يمتلكون القليل من المعرفة الدقيقة، فضلاً عن المفاهيم الخاطئة الكبيرة، ونقصاً في الوعي حول اضطراب عسر القراءة (محمد الحويطي، ٢٠١٧، ٢١٩)، وفي هذا الصدد؛ أظهرت نتائج بحث حسن عماد، عبد الحي المحمود (٢٠١٣) وجود مستوى منخفض من المعرفة لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة، كما أظهرت نتائج بحث بدور باهمام (٢٠١٥) وجود وعي متوسط لدى معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمظاهر صعوبات القراءة بشكل عام، وأوصى البحث بإعادة النظر في برنامج إعداد معلمي اللغة العربية قبل الخدمة، واقتراح محتوى مقرر حول صعوبات القراءة حيث يدرسه الطالب الجامعي في مرحلة الإعداد، ويتضمن جانبين: الأول نظري يشمل الجانب المعرفي الذي يجب أن يلم به المعلم حول صعوبات القراءة، والجانب الثاني عملي، وهنا على الطالب الجامعي مراعاة وجود هؤلاء التلاميذ في أثناء التطبيق الميداني، والقيام بدوره تجاههم.

وأشارت نتائج بحث Soriano-Ferrer, et al., (2016) إلى أن غالبية المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة يمتلكون بعض المعرفة الدقيقة حول عسر القراءة، ولكنهم يظهرون أيضاً بعض المفاهيم الخاطئة الشائعة حوله، وبالإضافة إلى ذلك، أن المعلمين لديهم نقص في المعلومات حول مدى انتشار عسر القراءة، ولا يعرفون الأصول العصبية له، وأن افتقار المعلمين لهذه المعلومات يجب معالجته بشكل واضح في الدورات التدريبية، والمناهج الدراسية الجامعية، ودورات التطوير المهني لزيادة معرفتهم بهذا الاضطراب.

في حين أظهرت نتائج بحث محمد الحويطي (٢٠١٧) أن درجة معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى بإضطراب عسر القراءة بشكل عام كانت مرتفعة، وأكد

البحث على أهمية تنمية معرفتهم، وتنقيفهم في كل ما يخص هذا الاضطراب، بينما أوضحت نتائج بحث (Washburn et al., 2017) أن المعلمين لديهم فهم دقيق عندما سئلوا عن صعوبات القراءة، ولكن لديهم مفاهيم خاطئة عندما سئلوا عن عسر القراءة. وأشارت نتائج بحث (Benkohila 2018) إلى أنه في حين أعرب المعلمون عن فهمهم العادل لعسر القراءة على أنه إعاقة للقراءة، فإنهم أعربوا عن الارتباك بشأن خصائص عسر القراءة، وعن افتقار المعلمون إلى المعرفة والخبرة بالمفاهيم المهمة واللازمة لتعليم ذوي عسر القراءة والتعامل معهم، وأكدت على وعي المعلمين بعسر القراءة قد يؤثر بشكل إيجابي على تحديدهم وخدمتهم، ومساعدتهم بالتدخل المناسب. وكشفت نتائج بحث (Knigh 2018) أن المعلمين لديهم فهم أساسي لعسر القراءة، بناء على المشكلات السلوكية المرتبطة به، ولكن يفتقر المعلمون إلى معرفة الجوانب البيولوجية (أي العصبية) والمعرفية (أي المعالجة) لعسر القراءة، علاوة على ذلك اعتقد عدد من المعلمين أن العوامل البصرية لها علاقة بعسر القراءة، على الرغم من عدم وجود أدلة قاطعة تشير إلى وجود هذه العلاقة، وكانت أهم التوصيات لهذا البحث أهمية التدريب الجيد للمعلمين في زيادة ثقتهم في كيفية العمل مع ذوي عسر القراءة، مع زيادة معرفتهم بالجوانب المعرفية لعسر القراءة، وأهمية التدريب القائم على الأدلة، لتوعية المعلمين بأحدث البحوث حول الجوانب البيولوجية والمعرفية والسلوكية لعسر القراءة، ولتصحيح المفاهيم الخاطئة والتأكد من أن لديهم فهم أكثر دقة واستنارة لعسر القراءة، وتسلط النتائج الضوء على أن التدريب الإضافي يمكن أن يكون له تأثير إيجابي كبير؛ وينبغي توفير هذا التدريب على فترات منتظمة خلال مسيرة المعلم المهنية للتأكد من أنه على دراية بأحدث المعلومات والبحوث حول عسر القراءة؛ إذا تبين أن المعرفة الضعيفة به تؤدي إلى ممارسة سيئة، فهذا يقوي الحجة الداعية إلى تغطية أكثر شمولاً لعسر القراءة.

وأوضحت نتائج بحث (Ogunsola 2018) أن مستوى معرفة المعلمين بعسر القراءة منخفض، إذ لم تتجاوز نسبة المعلمين بهذا الاضطراب (٣١%)، وبناءً على هذه النتائج، أوصى البحث بضرورة إخضاع المعلمين لدورات تدريبية دورية أثناء الخدمة،

تُرَكِّز على مظاهر اضطرابات التعلم وطرائق التعامل معها، على أن تُقدِّم هذه الدورات مرة واحدة على الأقل في كل فصل دراسي، ومؤكدةً أن الكشف المبكر عن اضطرابات التعلم مثل عُسر القراءة هو الأسلوب الأمثل للحد من آثارها طويلة الأمد.

وكذلك أوضحت نتائج بحث كل من مصلح البطوش (٢٠١٨)؛ مصلح البطوش (٢٠٢١)؛ سعود المزمومي (٢٠٢٠) أن درجة وعي المعلمين بالمؤشرات المبكرة لصعوبات القراءة (متوسطة)، وأن مستوى ممارسة الأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر الخبراء التربويين في المستوى المتوسط.

كما خلصت نتائج بحث كل من Dodur & Kumas (2021); Kalsoom et al., (2020); Krueger, (2021); Thompson, (2013); Ó Cadhla, (2023) إلى أن درجة وعي ومعرفة المعلمين بعسر القراءة جاءت بمستوى منخفض، ولم يكونوا على دراية كافية بعسر القراءة، ولا يشعرون بأنهم مستعدون للتدريس لهؤلاء التلاميذ، ويمتلكون مفاهيم خاطئة عن عسر القراءة يمكن أن تؤثر على قدرتهم على التعرف ذوي عسر القراءة ومساعدتهم؛ حيث اعتقد بعضهم أن عسر القراءة صعوبة مؤقتة، ووأوصت تلك البحوث بأن المعلمين بحاجة مستمرة إلى تدريب كافٍ ومنظم، سواء قبل الخدمة أو أثناءها في مجال عسر القراءة.

هذا وأشارت نتائج بحث Kundi & Alharbi (2022) إلى أن غالبية المعلمين ليس لديهم أي تدريب مهني أو معرفة بطبيعة وأنواع وتأثير عسر القراءة على الأداء الأكاديمي للتلاميذ، كما لا يمتلك معظم المعلمين المعرفة والمهارات والتدريب للتعرف عليها بشكل جيد في الوقت المناسب، وإن جهل المعلم هذا يزيد من حدة المشكلة، وأوصى البحث أنه من الضروري للمعلمين أن يتقنوا على الأقل معرفة جوانب الإعاقة، وتصميم استراتيجيات وبيئة تدريس خاصة لتلبية احتياجات التعلم من عسر القراءة؛ حيث إن المعرفة والتقييم التشخيصي، والتجارب التعليمية الإيجابية، والدعم العاطفي لا غني عنها لمساعدة ذوي عسر القراءة.

ومن ثم تعد الحاجة إلى تصميم برامج تدريبية، وورش عمل أو ندوات علمية قوية ودقيقة ومتخصصة أمرًا بالغ الأهمية فيما يتعلق بتدريب المعلمين حول صعوبات

القراءة وعسر القراءة، وفي هذا الصدد؛ أوضحت نتائج بحث (Tosun, et al., (2021) أن المعلمون عنصرًا محوريًا في دعم تقدم ذوي عسر القراءة، الأمر الذي يجعل من الضروري قياس مدى معرفتهم وإدراكهم لهذا الاضطراب، وأنه ينبغي تقديم برامج التدريب على التطوير المهني بشكل مستمر ومتكرر، وينبغي لمثل هذه البرامج التدريبية؛ (أ) أن تكون مصممة تصميمًا جيدًا، (ب) تضمين استراتيجيات وأنشطة تعليمية قوية حول تدريس عسر القراءة؛ (ج) الحصول على معلومات حديثة ومسندة بالأدلة حول عسر القراءة.

كما أشارت نتائج بحث (Lyngsnes & Skjervåg, (2022) إلى أهمية كفاءة المعلم للتعامل مع ذوي عسر القراءة، وحدد البحث حاجة المعلمين إلى فهم صعوبات التعلم، وتوفير مهام بديلة، والكفاءة في كيفية استخدام البرامج والوسائل التعليمية والبرمجيات لدعم هؤلاء التلاميذ، هذا وأوصت نتائج بحث ورود صوالحة، على حبايب (٢٠٢٣) بضرورة إجراء دورات تدريبية للمعلمين من أجل معرفة كيفية التعامل مع ذوي صعوبات تعلم القراءة، وضرورة توظيف معلمات متخصصات في رياض الأطفال من أجل وضع خطة علاجية مناسبة لعلاج مواطن الضعف، وتأهيل المدارس بأدوات خاصة ووسائل تعليمية مساعدة للحد من تلك الصعوبات.

يتضح مما سبق؛ أن وعي المعلمين ومعرفتهم بصعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة يمثلان ركيزة أساسية في الكشف المبكر والتدخل الفعال، حيث إنهم أول من يتعامل مباشرة مع التلاميذ ويلاحظ مظاهر الاضطراب، وكشفت نتائج البحوث السابقة بوضوح عن وجود فجوة معرفية كبيرة تتراوح بين المعرفة السطحية وغياب الوعي بالجوانب العصبية والبيولوجية الدقيقة لعسر القراءة، إضافة إلى انتشار مفاهيم خاطئة تؤثر سلبًا على فاعلية التدخل، إذ أظهرت في كثير من المواضع اتفاقًا في النتائج، وفي بعضها الآخر اختلافًا، فبعض البحوث وجدت معرفة مرتفعة لدى المعلمين مثل بحث كل من (Soriano-Ferrer, et al., (2016؛ محمد الحويطي (٢٠١٧)، وبحوث أخرى وجدت معرفة متوسطة لدى المعلمين مثل بحث كل من بدور باهمام (٢٠١٥)؛ سعود المزمومي (٢٠٢٠)، في حين وجدت غالبية البحوث معرفة منخفضة مثل بحث

كل من Kalsoom et al., (2020); Dodur & Kumas (2021); Thompson (2013) ، كما أن نتائج العديد من البحوث أوضحت أن المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناءها يفتقرون للتدريب الكافي والمنتظم، ويعتمدون غالبًا على تصورات غير دقيقة أو خبرات فردية مثل بحث كل من Kundi & Alharbi (2022); Tosun, et al., (2021); Lyngsnes & Skjelvåg, (2022) وتؤكد الأدلة أن مستوى معرفة المعلمين بالمظاهر والأعراض، وبالمحكات التشخيصية والآليات التربوية، ما يزال محدودًا، وأن هناك حاجة ماسة إلى برامج تدريبية متخصصة مبنية على الأدلة، تدمج بين الجوانب النظرية والتطبيقية، وتركز على استراتيجيات التدريس الفعال، والمعايير المهنية والأخلاقية، لتصحيح المفاهيم المغلوطة وتعزيز كفاءتهم في تقديم الدعم المناسب. وبناءً عليه، فإن رفع وعي المعلمين يمثل مدخلًا حيويًا لتحسين جودة التعليم وخدمات التدخل لذوي صعوبات القراءة وعسر القراءة، وضمان تكافؤ فرص النجاح الأكاديمي لهؤلاء التلاميذ، كما لابد من الإشارة إلى أن أهم ما تتفق به هذا البحث مع البحوث السابقة هو التأكيد على أهمية امتلاك المعلمين معرفة كافية بصعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة وعسر القراءة خاصة؛ وذلك لأجل مساعدة هؤلاء التلاميذ على تجاوز مشكلاتهم، إلا أن ما يلاحظ على هذه البحوث السابقة، هو اقتصرها على التعرف إلى مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة فقط أو عسر القراءة فقط دون التركيز على الفروق التشخيصية بينهم؛ على الرغم من العلاقة القوية بينهما، وهذا ما يميز البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة بأنه أول بحث وذلك في حدود اطلاع الباحثة- اهتم بتقييم مستوى وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، وكذلك التعرف على المفاهيم الخاطئة، والتحديات التي تواجههم في التمييز، وأهم الاحتياجات التدريبية التي تساعد على التمييز بينهم بشكل علمي وصحيح.

تعليق عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

(١) تناول الإطار النظري المفاهيم الأساسية لصعوبات القراءة وعسر القراءة، مبيِّنًا تعدد تعريفاتها واختلاف منطلقاتها بين الأبعاد العصبية، والمعرفية، واللغوية، والنفسية،

وهو ما يعكس التعقيد البنوي لهذه الاضطرابات وصعوبة الوصول إلى تعريف موحد، مع إبراز تبني بعض الهيئات العلمية لتعريفات أكثر دقة مثل الدليل التشخيصي، والجمعية الدولية لعسر القراءة.

(٢) وقر الإطار النظري أساساً علمياً لمظاهر صعوبات القراءة وعسر القراءة وطرائق التشخيص، وأظهرت أهمية التمييز التشخيصي بينهما؛ مما أتاح للبحث الحالي قاعدة نظرية لفهم طبيعة المشكلة وحدودها؛ وهو ما يدعم الأساس النظري للبحث الحالي في تحديد الفروق المفاهيمية والتشخيصية بشكل دقيق.

(٣) ناقش الإطار النظري الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، وأظهرت نتائج البحوث السابقة تنوعاً في المفاهيم المستخدمة، وعدم وضوح الحدود التشخيصية الفارقة بينهم، وهو ما يبرز الحاجة إلى وضوح المفاهيم والمعايير الفارقة، وكشف الحاجة إلى دراسة أكثر تحديداً لهذه الفروق، وبخاصة في البيئات العربية التي ما زال فيها الخلط شائعاً.

(٤) أبرزت الأدبيات ونتائج البحوث السابقة انتشار العديد من المفاهيم الخاطئة، ونقص وعي المعلمين والأخصائيين بطبيعة الاضطرابين وأعراضهما وأسباب ظهورهما، إضافة إلى محدودية البرامج التدريبية المقدمة لهم، وأن استمرار هذه المفاهيم يعوق التشخيص والتدخل الفعال؛ مما يبرز ضرورة تقييم هذا الوعي ميدانياً كما يسعى البحث الحالي.

(٥) سلّطت البحوث السابقة الضوء على دور المعلم باعتباره المحور الأساسي في الكشف المبكر والتدخل، حيث إن وعيه بالمفاهيم والمظاهر والخصائص الدقيقة للاضطرابات يمثل شرطاً أساسياً للتعامل الفعال مع التلاميذ، وقد تبين أن قصور هذا الوعي يؤدي إلى ممارسات غير دقيقة ويضعف التدخلات التربوية.

(٦) كشفت الأدبيات ونتائج البحوث السابقة عن قصور في برامج إعداد المعلمين وضعف في فرص التدريب العملي والميداني، إلى جانب محدودية المعرفة ووجود مفاهيم خاطئة، الأمر الذي يبرر الحاجة إلى برامج تدريبية مستمرة مبنية على الأدلة

لتصحيح المفاهيم وتعزيز الكفاءة التشخيصية والتربوية، وهو ما يدعم هدف البحث الحالي في رصد مستوى الوعي والفهم الصحيح والفروق التشخيصية لديهم.

(٧) يتميز البحث الحالي بدمجه بين الإطار النظري والواقع الميداني؛ إذ لا يكفي باستعراض المفاهيم بل يقيم وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية، ويكشف عن التحديات المهنية، والاحتياجات التدريبية؛ مما يقدم قيمة علمية وتطبيقية تُسهم في تقديم توصيات عملية لتطوير البرامج التدريبية وتحسين جودة التشخيص والتدخلات التربوية.

فروض البحث

لقد سبق للباحثة أن حددت مشكلة البحث في تسعة أسئلة، منها سؤالين لا تحتاج إلى صياغة فروض، وسيتم الإجابة عليها في الجزء الخاص بالنتائج ومناقشتها؛ حيث أشار رجاء علام (٢٠٠١، ١٤٧-١٤٨) أنه ليس من الضروري أن يشمل كل بحث على فروض، فهناك بحوث لا يحتاج فيها الباحث إلى فروض، وفي هذه الحالة تُستبدل الفروض بمجموعة من الأسئلة، بالرغم من الفروض تفيد في عدة أغراض، إلا أنها ليست ضرورية في جميع البحوث؛ مثال ذلك الدراسات المسحية التي تهدف إلى وصف خصائص الظاهرة أو تسعى إلى تحديد اتجاهات وآراء الجماعات، مثل هذه الدراسات تتم دون اللجوء إلى فروض ويتم طرح أسئلة، بينما باقي الأسئلة الأخرى في ضوء نتائج البحوث السابقة، والإطار النظري للبحث؛ أمكن صياغة فروض لها كما يلي:

- (١) مستوى وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة منخفض.
- (٢) توجد مفاهيم خاطئة لدى المعلمين والأخصائيين حول الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة.
- (٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة ترجع إلى البرنامج الأكاديمي (المعلم التربوي/الأخصائي).

٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة ترجع إلى الفئة المستهدفة (المعلمين قبل الخدمة "طلاب الكليات المتخصصة"/ المعلمين أثناء الخدمة).

٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة ترجع إلى المؤهل الدراسي (بكالوريوس/ دبلوم/ ماجستير/ دكتوراه).

٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة ترجع إلى سنوات الخبرة (منخفض الخبرة/ متوسط الخبرة/ مرتفعي الخبرة).

٧) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة ترجع إلى الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم (اجتازوا ٣ فأكثر/ لم يجتازوا أي دورة).

إجراءات البحث المنهجية

أولاً: منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي لإجراء البحث الحالي.

ثانياً: مجتمع البحث: تألف مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الذين يقومون بالتدريس في مدارس التعليم الأساسي الحكومية (تخصص: اللغة العربية، صعوبات التعلم، التربية الخاصة)، وأخصائي (التربية الخاصة، صعوبات التعلم)، وكذلك طلاب الكليات المتخصصة برنامج (المعلم التربوي، والأخصائي).

ثالثاً: المشاركون في البحث

(١) المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية: وبلغ عددهم (٥٠) مشاركاً، وقد امتدت أعمارهم من (٢٠: ٥٨) عام بمتوسط عمر زمني (٣٠,٤٦)، وانحراف معياري قدره (١٠,٢٧٤)؛ وذلك بهدف حساب بعض الخصائص السيكومترية لأداة البحث، وبغرض الوقوف على وضوح تعليماتها، وصياغتها، وخلو المفردات من الأخطاء اللغوية والمطبعية، وأيضاً التعرف على المشكلات التي تتعلق بالتطبيق لكي يُسهل تداركها قبل

التطبيق النهائي، وكذلك حساب الزمن التقريبي اللازم للإجابة عليها لتصبح الأداة معدة ونهائية للتطبيق الميداني.

(٢) المشاركون في البحث الأساسي (العينة النهائية): وبلغ عددهم (٤٧٠) مشاركاً، ممن امتدت أعمارهم ما بين (٢٠: ٦٢) عام بمتوسط حسابي (٢٨,٩٢)، وإنحراف معياري (٩,٨١٣)؛ وذلك للتحقق من فروض البحث الحالي؛ وفيما يلي التوصيف العددي للمشاركين في البحث وفقاً لمتغيرات (البرنامج الأكاديمي - الفئة المستهدفة - المؤهل الدراسي - سنوات الخبرة - الدورات التدريبية):

جدول (١): التوصيف العددي والنسب المئوية للمشاركين في البحث (ن=٤٧٠)

المتغير		العدد	النسبة المئوية	المتغير		العدد	النسبة المئوية		
البرنامج الأكاديمي	الأخصائي	أخصائي تربية خاصة	١٨٠	٣٨,٢%	سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٣١٢	٦٦,٤%	
						أخصائي صعوبات تعلم	١٠ سنوات الى ١٠ سنوات	٥٤	١١,٥%
						أكثر من ١٠ سنوات	١٠٤	٢٢,١%	
الفئة المستهدفة	المعلم قبل الخدمة	المعلم أثناء الخدمة	٢٤١	٥١,٣%	المؤهل الدراسي (تخصص تربية خاصة وصعوبات التعلم)	طالب	١٨٨	٤٠%	
						معلم لغة عربية	بكالوريوس	٩٠	١٩%
						معلم تربية خاصة	دبلوم عام	٤٠	٨,٥%
	معلم صعوبات تعلم	دبلوم خاص	٤٧	١٠%					
الدورات التدريبية	نعم		٣٤٤	٧٣,٢%	ماجستير	٨٠	١٧%		
	لا		١٢٦	٢٦,٨%	دكتوراه	٢٥	٥,٣%		

وتم اختيار المشاركين في هذا البحث من هذه الفئات؛ نظراً لما تمثله هذه الفئات من أهمية محورية في التعامل المباشر مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة أو عسر القراءة، وتُعد الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مرحلة أساسية تُبنى خلالها مهارات القراءة الأساسية، وفيها تتضح الفروق بين صعوبات القراءة وعسر القراءة؛ مما يجعل معلمي اللغة العربية في موقع المسؤولية عن تطوير هذه المهارات والتميز بين مظاهر الضعف العادية والمؤشرات الدالة على هذه الاضطرابات، كما يؤدي معلمو صعوبات التعلم والأخصائيون دوراً رئيسياً في التشخيص والتدخل التربوي المناسب، الذي يتطلب فهماً علمياً دقيقاً للفروق التشخيصية بين الاضطرابات، كما أن إدراج طلاب برامج إعداد

المعلمين والأخصائيين بالكليات المتخصصة يُسهم في تقييم مدى كفاءة المناهج الأكاديمية، وبرامج التدريب في تنمية هذا الوعي التخصصي، وقياس مدى اتساق المعرفة النظرية التي يتلقونها مع متطلبات الممارسات الميدانية، ويعزز هذا التنوع في المشاركين من شمولية البحث، إذ يتيح فحص أثر كل من الخبرة العملية، والمؤهل الدراسي، والتدريب المهني في تشكيل مستوى الوعي بالفروق التشخيصية؛ مما ينعكس إيجابياً على جودة التشخيص والتدخل المبكر؛ وعليه، فإن اختيار هذا المجتمع البحثي يوفر إطاراً علمياً متكاملًا لتقييم مستوى وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة في مراحل التعليم الأساسي.

رابعاً: أدوات البحث:

تم إعداد مقياس الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؛ وكان مبرر إعداد هذا المقياس هو غياب المقاييس العربية والأجنبية - في حدود اطلاع الباحثة - التي تُعنى بتحديد الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، الأمر الذي أدى إلى استمرار الخلط بين المفهومين في الأوساط التربوية والنفسية، وانعكس سلباً على دقة التشخيص وجودة التدخلات التعليمية والعلاجية، ويواجه المعلمون والأخصائيون على وجه الخصوص هذا التحدي في الميدان، بحكم تعاملهم المباشر مع الحالات؛ مما يُظهر الحاجة الماسة إلى أداة علمية مقننة تُحدد هذه الفروق بدقة وموضوعية؛ ومن هنا جاء إعداد هذا المقياس لِيُسهم في سد الفجوة البحثية والتطبيقية، ويزوّد الممارسين والباحثين بمرجع تشخيصي واضح، يعزز كفاءة التشخيص، ويرتقي بجودة الممارسات التربوية والنفسية ذات الصلة.

ويهدف المقياس إلى تحديد الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة بصورة دقيقة وموضوعية، بما يُسهّل على المعلمين والأخصائيين التمييز بينهما، ويعزز دقة التشخيص وجودة التدخلات التربوية والعلاجية.

ولبناء هذا المقياس تم الاطلاع على الأطر النظرية مثل؛ فتحي الزيات (٢٠٠٧)؛ فتحي الزيات (٢٠١٥)؛ عادل محمد، وآمال مصطفى (٢٠٢١)، والبحوث والمقاييس السابقة المرتبطة بالبحث في هذا المجال للوقوف على أهم الفروق التشخيصية

بينهم مثل بحث كل من Gibbs & Elliott (2015); Tárraga-Mínguez et al., (2017); Washburn et al., (2022)، وقامت الباحثة باستخلاص الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة منهم، ثم صاغت في صورة عبارات مقننة تصلح كبنود للمقياس، وقد روعي في عملية البناء أن تكون الصياغة دقيقة وواضحة وقابلة للتطبيق الميداني، بما يضمن صلاحية المقياس في الكشف عن الفروق التشخيصية بصورة موضوعية تسهم في رفع جودة التشخيص والممارسات التربوية والعلاجية، وأيضًا أثناء صياغة هذه الفروق قد روعي أن تكون في صورة مفردات واضحة، ومحددة المعنى، وألا تحتوي على أكثر من فكرة، وبناءً على ذلك: تم بناء الصورة الأولية من (٤٤) مفردة، وكان المقياس أحادي البعد.

ثم تم عرض المقياس بصورته الأولية على (٧) محكمين من ذوي الخبرة والتخصص في مجال علم النفس التربوي، والتربية الخاصة، وصعوبات التعلم كما في ملحق (١) (صورة العرض المحكمين)، وقد أوصى المحكمون بإجراء عدد من التعديلات من إضافة وحذف وتعديلات صياغة لبعض المفردات من الناحية اللغوية، وبناءً على تلك التعديلات تم حذف (٦) مفردات، وأصبح المقياس بصورته المبدئية مكون من (٣٨) مفردة بالإضافة إلى المعلومات الديموغرافية كما في ملحق (٢) تُعبر عن الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة.

كما تم بناء استطلاع رأي مكون من سؤالين كما في ملحق (٣)؛ السؤال الأول: للتعرف على أهم التحديات أو الصعوبات التي تواجه المشاركون في البحث في معرفة الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، والسؤال الثاني: للتعرف على أهم الاحتياجات التدريبية التي تساعدهم في القدرة على التمييز بينهم بشكل علمي. ويتمثل الهدف من استطلاع الرأي؛ في التعرف على التحديات التي يواجهها المعلمون والأخصائيون في تحديد الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، إضافةً إلى الكشف عن احتياجاتهم التدريبية التي تُسهم في تمكينهم من التمييز بينهما بصورة علمية صحيحة، بما يعزز من دقة التشخيص والممارسات التربوية ذات الصلة.

وبعد الانتهاء من عملية التطبيق، وتقدير الدرجات ورصدها، ثم إدخالها لبرنامج (SPSS) الإحصائي، تم حساب معاملات السهولة /الصعوبة والتمييز، وثبات المقياس، والاتساق الداخلي، وصدقه على المشاركون في حساب الخصائص السيكموترية كما يلي:

(١) معامل الصعوبة/ السهولة والتمييز لمفردات المقياس: تم حساب معامل الصعوبة/ السهولة والتمييز لكل مفردة من مفردات مقياس الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؛ وذلك كما موضح بالجدول (٢) التالي.

جدول (٢): معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات مقياس الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة

المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٨٠	٠,٦٣٢	١٤	٠,٨٠	٠,٢٦٢	٢٧	٠,٨٠	٠,٥٢٦
٢	٠,٨٠	٠,٤٠٥	١٥	٠,٨٠	٠,٤٥٧	٢٨	٠,٨٠	٠,٤١٩
٣	٠,٨٠	٠,٥٣٦	١٦	٠,٨٠	٠,٥١٤	٢٩	٠,٨٠	٠,٣٠٤
٤	٠,٦٨	٠,٤٢١	١٧	٠,٦٩	٠,٤٧٤	٣٠	٠,٦٤	٠,٢٩٣
٥	٠,٨٠	٠,٥٨١	١٨	٠,٧٣	٠,٣٥٦	٣١	٠,٧٦	٠,٣٩٨
٦	٠,٦٧	٠,٢٣٤	١٩	٠,٨٠	٠,٥٠٠	٣٢	٠,٧٨	٠,٤١٦
٧	٠,٦٥	٠,٣٣٩	٢٠	٠,٧٢	٠,٢١٩	٣٣	٠,٨٠	٠,٤٢٦
٨	٠,٨٠	٠,٤٠٩	٢١	٠,٨٠	٠,٣٤١	٣٤	٠,٨٠	٠,٤٩٦
٩	٠,٨٠	٠,٤٨٢	٢٢	٠,٨٠	٠,٤٨٠	٣٥	٠,٧٤	٠,٣٣٢
١٠	٠,٨٠	٠,٢٩١	٢٣	٠,٨٠	٠,٥٣٦	٣٦	٠,٧٧	٠,٣٥٥
١١	٠,٨٠	٠,٣٨٢	٢٤	٠,٨٠	٠,٤١٤	٣٧	٠,٨٠	٠,٧٣٨
١٢	٠,٧٩	٠,٤٠٧	٢٥	٠,٥٦	٠,٢٧٥	٣٨	٠,٨٠	٠,٤٥١
١٣	٠,٦٤	٠,٣١١	٢٦	٠,٨٠	٠,٣٠٦			

تُعد أفضل قيمة لمعامل الصعوبة هي (٠,٥)، وبما أن من الصعب أن تكون جميع المفردات بهذا المستوي من الصعوبة، فإن أي مفردة ضمن توزيع معاملات الصعوبة تمتد من (٠,٢٠-٠,٨٠) بمتوسط (٠,٥) يمكن أن تكون مقبولة، وفي ضوء ذلك يتضح من الجدول (٢) أن مؤشرات معاملات الصعوبة لجميع المفردات تقع في المدى المقبول، ويشير التمييز إلى قدرة المفردة التشخيصية بين من يمتلكون المعرفة

ومن لا يمتلكونها في اختيار البديل الصحيح، وتُعد أنسب القيم لمعامل التمييز هي القيم التي تمتد من (٠,٢) - (١)، وإذا قل التمييز عن (٠,٢) يكون التمييز ضعيفاً، وكلما زادت عن ذلك تُعد مقبولة ويمكن الإبقاء عليها بالمقياس، ومن خلال ما تقدم ومراجعة قيم معاملات التمييز وجد أن جميع قيم مؤشرات التمييز تقع في المدى المثالي.

(٢) **الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لتماسك بناء المقياس عن طريق معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (٣) ذلك:

جدول (٣): الاتساق الداخلي لمقياس الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة

المفردة	معامل ارتباط	المفردة	معامل ارتباط	المفردة	معامل ارتباط	المفردة	معامل ارتباط
١	**٠,٦٣٣	١١	**٠,٤٣١	٢١	**٠,٣٨٨	٣١	**٠,٤٥٢
٢	**٠,٤٥١	١٢	**٠,٤٥٦	٢٢	**٠,٥٢٣	٣٢	**٠,٤٦٣
٣	**٠,٥٧٥	١٣	**٠,٣٧٤	٢٣	**٠,٥٧٢	٣٣	**٠,٤٦٤
٤	**٠,٤٧٩	١٤	*٠,٣١٤	٢٤	**٠,٤٥٩	٣٤	**٠,٥٤١
٥	**٠,٦١٢	١٥	**٠,٥٠٠	٢٥	*٠,٣٤١	٣٥	**٠,٣٨٨
٦	*٠,٣٠١	١٦	**٠,٥٥٣	٢٦	**٠,٣٥٨	٣٦	**٠,٤٠٦
٧	**٠,٤٠٢	١٧	**٠,٥٢٥	٢٧	*٠,٣٦٨	٣٧	**٠,٧٥٦
٨	**٠,٤٥٣	١٨	**٠,٤٠٩	٢٨	**٠,٤٦٢	٣٨	**٠,٤٩٧
٩	**٠,٥١٨	١٩	**٠,٥٣٥	٢٩	*٠,٣٥٦		
١٠	*٠,٣٣٩	٢٠	٠,٢٧٧	٣٠	*٠,٣٥٢		

يتضح من الجدول (٣): أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، فيما عدا المفردة رقم (٢٠) غير دالة إحصائياً وقد تم حذفها؛ مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

(٣) **ثبات المقياس:** تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه المفردة)، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤): معاملات ألفا لـ "كرونباخ" لثبات مقياس الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة (في حالة حذف درجة المفردة)

المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠,٨٨٨	١١	٠,٨٩٢	٢٢	٠,٨٩٠	٣٢	٠,٨٩١
٢	٠,٨٩١	١٢	٠,٨٩١	٢٣	٠,٨٨٩	٣٣	٠,٨٩١
٣	٠,٨٨٩	١٣	٠,٨٩٣	٢٤	٠,٨٩١	٣٤	٠,٨٨٩
٤	٠,٨٩١	١٤	٠,٨٩٣	٢٥	٠,٨٩٤	٣٥	٠,٨٩٣
٥	٠,٨٨٩	١٥	٠,٨٩٠	٢٦	٠,٨٩٢	٣٦	٠,٨٩٢
٦	٠,٨٩٤	١٦	٠,٨٨٩	٢٧	٠,٨٨٩	٣٧	٠,٨٨٧
٧	٠,٨٩٣	١٧	٠,٨٩٠	٢٨	٠,٨٩١	٣٨	٠,٨٩٠
٨	٠,٨٩١	١٨	٠,٨٩٢	٢٩	٠,٨٩٣		
٩	٠,٨٩٠	١٩	٠,٨٩٠	٣٠	٠,٨٩٣		
١٠	٠,٨٩٣	٢١	٠,٨٩٢	٣١	٠,٨٩١		
معامل ألفا العام للمقياس ٠,٨٩٤							

يتضح من الجدول (٤): أن معامل ألفا للمقياس في حالة حذف درجة كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث إن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للمقياس الذي تنتمي إليه المفردة، ومن ثم تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس، كما تمثل الثبات الكلي للاختبار (٠,٨٩٤)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات جيد ومرتفع.

- الثبات الكلي لمقياس الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة: تم حساب الثبات الكلي للمقياس وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها، بطريقتين الأولى: هي حساب معامل ألفا لـ "كرونباخ" وكان (٠,٩٠٠)، والثانية: هي حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان/ براون" وكان (٠,٩٠٠)، وجتمان (٠,٨٩٨)، وذلك يتضح أن معاملات الثبات الكلي له بالطريقتين مرتفعة، مما يدل على ثبات المقياس ككل.

(٤) حساب الصدق: تم التحقق من صدق المقياس بحساب صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): يقصد به المقارنة بين الفئة العليا (٢٧%) من أفراد العينة، والفئة الدنيا (٢٧%) تقريباً من أفراد العينة على المجموع الكلي للمقياس، وقد تم حساب

الصدق من خلال قدرته على التمييز بين منخفضي ومرتفعي القدرة في التمييز بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، وتم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار مان-ويتني Mann-Whitney (U)، لحساب قيمة (Z)، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين العليا والدنيا (عينتين مستقلتين)، ويوضح الجدول (٥) التالي ذلك:

جدول (٥) نتائج المقارنة بين المجموعتين العليا (٢٧%) والدنيا (٢٧%) للمقياس

المقياس	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الفئة العليا	١٤	٢١,٥٠	١٠٥,٠٠	٠,٠٠	-٤,٥١٦	٠,٠٠
للمقياس	الفئة الدنيا	١٤	٧,٥٠	٣٠١,٠٠			

يتضح من الجدول (٥) أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات الفئة العليا من الدرجات والفئة الدنيا من الدرجات في مقياس الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة لصالح أفراد المجموعة العليا (المرتفعين) فيه؛ مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

ومن الإجراءات السابقة: تم التأكد والتحقق من صدق وثبات مقياس الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة والاتساق الداخلي له، وصلاحيته لقياس هذه الفروق، وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٧) مفردة، وكانت طريقة الاستجابة على مفردات المقياس من خلال اختيار أحد البدائل في ضوء مقياس ثلاثي الاستجابة (نعم- لا أعرف- لا) توضع أمام كل مفردة، ويضع المستجيب علامة (✓) في الخانة التي تتوافق معه، حيث يعطى (درجتان) إذا اختار البديل (نعم)، و(درجة) إذا اختار البديل (لا أعرف)، و(صفر) إذا اختار البديل (لا) وذلك لجميع المفردات ماعدا المفردة رقم (٣٥) تصحح بشكل عكسي، وكانت أعلى درجة ممكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع مفردات المقياس (٧٤) درجة، بينما أقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي (٣٧) درجة، حيث تشير الدرجة العليا إلى أعلى مستوى من

القدرة التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى أقل مستوى من القدرة التشخيصية بينهما.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: الإجابة على فروض البحث:

نتائج الفرض الأول ومناقشته وتفسيره: وينص على: مستوى وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة منخفض؛ واختبار هذا الفرض؛ تم تحديد درجة القطع (المحك) على المقياس، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس ككل، وكذلك حساب المتوسط الوزني من خلال ناتج قسمة المتوسط الحسابي للمقياس على الدرجة العظمى له، ويتم تحديد مستواه في ضوءها، وقد حُسب معيار الحكم (درجة القطع) على قيم المتوسطات الحسابية وفق المعادلة:

$$\frac{\text{القيمة العليا للاستجابة (٢) - القيمة الدنيا للاستجابة (صفر)}}{\text{عدد المستويات (٣)}}$$

والجدول التالي يوضح ذلك:

درجة القطع	الدرجة على مستوى المقياس	التقدير في الأداة	مستوى درجة الوعي
من (صفر - أقل من ٠,٦٧)	صفر أقل من ٢٤ درجة	لا	خلط مفاهيمي (فهم)
من (٠,٦٧ - أقل من ١,٣٤)	٢٤ - أقل من ٥٠ درجة	لا أعرف	غياب الوعي
أكثر من ١,٣٤	أكثر من ٥٠ درجة	نعم	وعي صحيح (مرتفع)

جدول (٧): المتوسط الحسابي والوزني والانحراف المعياري لمستوي وعي الاخصائيين والمعلمين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة (ن=٤٧٠)

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	المستوى
الدرجة الكلية للمقياس	٢٤,٨٨٥١	٥,٨٧٩	٠,٦٧٢٥	غياب الوعي

^٣ يتم الإجابة على فروض البحث أولاً (٦ فروض)، ثم يليها الإجابة على أسئلة البحث (٣ أسئلة).

يتضح من الجدول (٧): أن المتوسط الحسابي العام للدرجة الكلية للوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة جاء بمستوى (غياب الوعي) وبلغ (٢٤,٨٨٥) بمتوسط وزني (٠,٦٧٢٥)، وانحراف معياري قدره (٥,٨٧٩)؛ وذلك حسب الأداة المُعتمد عليها (إعداد الباحثة) في هذا البحث.

ولمناقشة نتائج الفرض الأول: يتضح أنه تحقق الفرض كلياً، ولا يوجد بحوث سابقة -في حدود اطلاع الباحثة- اهتمت بتقييم مستوى وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؛ ولكن اعتمدت الباحثة على البحوث السابقة التي تناولت معرفة وعي المعلمين بكل من صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة كلا على حده؛ وذلك مثل بحث كل من حسن عماد، عبد الحي المحمود (٢٠١٣) الذي أوضحت نتائجه عن وجود مستوى منخفض من المعرفة لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة، وكذلك أوضحت نتائج بحث كل من مصلح البطوش (٢٠٢١)؛ سعود المزمومي (٢٠٢٠) أن درجة وعي المعلمين بالمؤشرات المبكرة لصعوبات القراءة متوسطة، وأوضحت نتائج بحث كل من Dodur & Thompson (2013); Kalsoom et al., (2020); Kumas (2021); Krueger, (2021); Ogunsola (2018); Ó Cadhla, (2023); إلى أن درجة وعي ومعرفة المعلمين بعسر القراءة، جاءت بمستوى منخفض، ولم يكونوا على دراية كافية بعسر القراءة؛ ويمكن تفسير نتائج الفرض الأول كما يلي:

تشير نتيجة الفرض الأول إلى أن مستوى وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة جاء بمستوى منخفض، وهذه النتيجة تتماشى مع ما أظهرته البحوث السابقة من ضعف في معرفة المعلمين والأخصائيين بكل من صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة أن المعلمين والأخصائيين يواجهون ضعفاً في التمييز بين صعوبات تعلم القراءة، وعسر القراءة، وأنها نتيجة منطقية وليست مفاجئة؛ وبناءً على خبرة الباحثة في المجال التربوي، فإن انخفاض وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة يعود إلى عدة عوامل متداخلة، من أهمها: التداخل في المفاهيم

والمصطلحات بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؛ حيث غالبًا ما يتم استخدام هذين المصطلحين بشكل متبادل في البحوث العلمية، وداخل البيئات التعليمية أيضًا وذلك إحدى المشكلات الكبرى التي تواجه كل من المعلمين والأخصائيين؛ مما قد يؤدي إلى إلتباس لديهم في التمييز بينهم، ويؤدي إلى تداخل في الفهم والتطبيق، وبخاصة عندما لا تتوفر معايير واضحة لتمييز الحالتين في المناهج الدراسية والتدريبية، ونجد أن من أسباب هذا التداخل أن بعض المعايير التشخيصية مثل DSM-5 تدرج عسر القراءة تحت "اضطرابات التعلم الخاصة"، مما قد يسبب إلتباسًا للمعلمين والأخصائيين الذين لم يتلقوا تدريبًا متخصصًا في مجال صعوبات التعلم، كما أن معظم المدارس والمؤسسات التربوية تستخدم مصطلح "صعوبات التعلم" لوصف جميع المشكلات الأكاديمية دون تصنيف دقيق؛ مما يؤدي إلى فقدان التمييز بين الأسباب المختلفة للصعوبات وأنماطها المختلفة، ويتم تصنيف جميع مشكلات القراءة على أنها صعوبات تعلم، دون النظر إلى الأبعاد العصبية لعسر القراءة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا إلى نقص أدوات التقييم والتشخيص التمييزي داخل البيئة المدرسية؛ ففي العديد من المدارس، لا تتوفر أدوات تشخيص دقيقة تساعد في التمييز بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، وأن عدم وجود آليات تقييم معيارية داخل المدارس يجعل التشخيص يعتمد على التقدير الشخصي بدلاً من أسس علمية واضحة؛ مما يزيد من صعوبة فهم المعلمين لهذه الفروقات؛ حيث ما زالت بعض المدارس تعتمد على أساليب تقييمية تقليدية تعتمد بشكل كبير على اختبارات التحصيل الأكاديمي، والتي قد لا تميز بدقة بين عسر القراءة وصعوبات التعلم الأخرى، ولا تأخذ في الاعتبار هذه الفروقات، مما يساهم في استمرار عدم الوعي بهذه الفروقات؛ وبالتالي، فإن مستوى وعيهم يظل محدودًا، كما أن العديد من المعلمين يركزون على الأداء الأكاديمي للتلاميذ دون التعمق في فهم الأسباب الكامنة وراء مشكلات القراءة لديهم؛ فهم يرون التلميذ الذي يعاني من مشكلات في القراءة كحالة واحدة، دون تمييز بين هل هذه المشكلة صعوبات تعلم القراءة أم عسر القراءة، وبين الصعوبات التي تنشأ بسبب عوامل أخرى، مثل عدم ملائمة البيئة التعليمية، أو التدريس غير الفعال.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا أنه يرجع إلى أن برامج إعداد المعلمين لا تحتوي على مناهج تعليمية متخصصة تتضمن محتوى كافياً حول التقييم والتشخيص التمييزي لأنماط صعوبات التعلم المختلفة، مما يؤدي إلى نقص المعرفة المهنية، وعدم إدراج مفاهيم عسر القراءة وصعوبات تعلم القراءة في المناهج الدراسية الأساسية للمعلمين، كما يرجع ذلك أيضًا إلى الفجوة بين النظرية والتطبيق في مناهج إعداد المعلمين حيث إن برامج إعداد المعلمين لا توفر تدريباً كافياً حول كيفية التمييز بين أنواع صعوبات القراءة المختلفة، ففي معظم المناهج، يتم تدريس "صعوبات التعلم" بشكل عام دون التركيز على الفروقات الجوهرية بين أنواعها، مما يؤدي إلى الارتباك لدى المعلمين عند التطبيق.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأنه قد يكون هناك نقص في وجود الكتيبات والندوات التوعوية والتثقيفية التي تستهدف المعلمين والأخصائيين حول الفروقات الجوهرية بين أنماط صعوبات التعلم وبخاصة بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، وقلة الندوات وورش العمل التي تشرح الفرق بين الحالتين، وكذلك قد لا يكونوا مدربين بشكل كافٍ على استخدام هذه الفروقات في التقييم؛ وذلك بسبب عدم توافر الوقت الكافي للمعلمين للتدريب المستمر حيث غالبًا ما يكون المعلمون منشغلين بمتطلبات التدريس اليومية، مما يجعل حضور دورات تدريبية متخصصة أمرًا صعبًا، وأن قلة التدريب العملي في بيئات تعليمية حقيقية تجعل الخريجين يواجهون صعوبة في تطبيق المفاهيم النظرية على الحالات الفعلية داخل المدارس، وأن محدودية التدريب المستمر، حيث لا يتم تحديث معارف المعلمين والأخصائيين بشكل دوري لمواكبة الأبحاث الحديثة في مجال صعوبات التعلم؛ وحتى عندما يتم تقديم برامج تدريبية للمعلمين، يتم التركيز على الجوانب النظرية دون التطبيق العملي، وتركز بشكل كبير على المفاهيم العامة لصعوبات التعلم، ولكنها لا توفر تدريبًا عمليًا على تشخيص الفروق الدقيقة بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة وصعوبات التعلم الأخرى، ومعظم الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين تكون عامة وغير متخصصة بما يكفي في موضوع صعوبات التعلم، مما يجعل محتواها غير كافٍ لتحديث الفهم التمييزي لهذه الفئة من المعلمين.

كما أنه في بعض الأنظمة التعليمية، لا يوجد تنسيق كافٍ بين المدارس والجامعات والمراكز البحثية؛ حيث لاحظت الباحثة أن هناك فجوة بين التعليم العام والتعليم الخاص والتربية الخاصة في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم، وكذلك ضعف التواصل بين المعلمين والأخصائيين يؤدي إلى غياب التعاون في تحديد الفروقات الدقيقة بين أنماط صعوبات التعلم المختلفة، مما يُبقي مستوى الوعي منخفضاً لدى الطرفين، وأن عدم وجود منصات رسمية لتبادل المعرفة بينهم يجعل كلاً منهما يعمل بشكل منفصل، مما يؤدي إلى نقص في تكوين فهم شامل ومتكامل حول أنماط صعوبات القراءة المختلفة، كما أن ضعف البرامج التوعوية والتشخيصية وغياب برامج التوعية المهنية أدى إلى انخفاض دقة المعلمين في تحديد هذه الفروقات، كما أن عدم وجود أدلة إرشادية مهنية سهلة الفهم تجعل المعرفة محصورة في البحوث الأكاديمية التي لا تصل إلى الممارسين في الميدان.

وأخيراً يتضح مما سبق أن انخفاض وعي المعلمين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة هو نتيجة لعدة عوامل متشابكة تشمل: التداخل في المفاهيم التربوية، وغياب أدوات التشخيص الدقيقة في المدارس، ونقص التوضيح في المناهج التعليمية، وضعف الإعداد الأكاديمي، وغياب التدريب المتخصص المستمر لكل من المعلمين والأخصائيين؛ ومن ثم هناك حاجة ماسة لإصلاح هذه المشكلات من خلال تطوير مناهج إعداد المعلمين، وتطوير أدوات التقييم، وزيادة الوعي المجتمعي والمؤسسي حول هذه القضايا، وتحسين استراتيجيات التدريس المتبعة مع هؤلاء التلاميذ؛ كما هناك حاجة ملحة لتعزيز الوعي والتدريب المهني لضمان تقديم دعم فعال مناسب لهؤلاء التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات.

نتائج الفرض الثاني ومناقشته وتفسيره: وينص على: توجد مفاهيم خاطئة لدى المعلمين والأخصائيين حول الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؟ وللإجابة على هذا الفرض؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومستوى درجة الوعي لكل مفردة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية ومستوى درجة الوعي لمفردات مقياس الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة للمشاركين في البحث

م	المفردة	التكرارات والنسب المئوية %	الاستجابات على المقياس			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى درجة الوعي
			لا أعرف	لا	نعم			
١	تصنف صعوبات القراءة ضمن صعوبات التعلم الأكاديمية، بينما عسر القراءة ضمن صعوبات التعلم الخاصة	التكرارات	٩٠	٣٨٠	٠	٠,٨١	٠,٣٩٤	غياب الوعي
		النسبة المئوية	١٩,١	٨٠,٩	٠			
٢	مصطلح عسر القراءة ليس مرادفًا لمصطلح صعوبات القراءة	التكرارات	١٠٣	٣٦٧	٥	٠,٧٨	٠,٤١٤	غياب الوعي
		النسبة المئوية	٢١,٩	٧٨,١	٤,٣			
٣	يستخدم مصطلح عسر القراءة للإشارة إلى نمط غير عادي من صعوبات القراءة الشديدة الناتجة عن أسباب عصبية وراثية	التكرارات	٢٢٦	٢٤٤	٠	٠,٥٢	٠,٥٠٠	فهم خاطئ
		النسبة المئوية	٤٨,١	٥١,٩	٠			
٤	يتواجد عسر القراءة مع صعوبات وإعاقات تنموية أخرى (أي قد يصاحب حالات إعاقات أخرى)، بينما صعوبات القراءة لا تصاحب أي إعاقاة أخرى	التكرارات	٢٠٣	٢٦٧	٠	٠,٥٧	٠,٤٩٦	فهم خاطئ
		النسبة المئوية	٤٣,٢	٥٦,٨	٠			
٥	ترجع صعوبات القراءة إلى وجود خلل في النصف الكروي الأيسر للمخ المسئول عن القراءة، بينما يرجع عسر القراءة إلى الخلل الموجود بالمخ في الجزء المسئول عن الإدراك البصري	التكرارات	١٨٤	٢٨٦	٠	٠,٦١	٠,٤٨٩	فهم خاطئ
		النسبة المئوية	٣٩,١	٦٠,٩	٠			
٦	صعوبات القراءة وعسر القراءة لا يُعدان مرضًا، ولكنهما حالتان دائمتان تلازما الفرد مدى حياته	التكرارات	١٦٣	٣٠٧	٠	٠,٦٥	٠,٤٧٦	فهم خاطئ
		النسبة المئوية	٣٤,٧	٦٥,٣	٠			
٧	عسر القراءة اضطراب عصبي وظيفي ولادى يوجد مع الفرد منذ ميلاده (أي يولد بها الطفل)، بينما صعوبات القراءة قد يصاب بها الفرد على مدار حياته النمائية ولا يشترط ميلاد الفرد بها	التكرارات	١٩١	٢٧٩	٠	٠,٥٩	٠,٤٩٢	فهم خاطئ
		النسبة المئوية	٤٠,٦	٥٩,٤	٠			

م	المفردة	التكرارات والنسب والنسبة المئوية %	الاستجابات على المقياس			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى درجة الوعي
			لا	أعرف	نعم			
٨	يتمتع ذوي صعوبات القراءة بقدر متوسط أو عالي من الذكاء يفوق تحصيلهم الأكاديمي، بينما ذوي عسر القراءة لديه كل المستويات من الذكاء (ما بين المنخفض والمتوسط والمرتفع)	التكرارات	١٦٦	٣٠٤	٠	٠,٦٥	٠,٤٧٨	فهم خاطئ
		النسبة المئوية	٣٥,٣	٦٤,٧	٠			
٩	يظهر كل من ذوي صعوبات القراءة وذوي عسر القراءة فرقاً واضحاً وتباين مستمر بين مستوى تحصيلهم الأكاديمي الفعلي وبين مستوى التحصيل المتوقع منهم قياساً بأقرانهم ممن هم في مثل سنهم، ومستوى ذكائهم، وجماعتهم الثقافية، وفي صفهم الدراسي	التكرارات	٨٢	٣٨٨	٠	٠,٨٣	٠,٣٨٠	غياب الوعي
		النسبة المئوية	١٧,٤	٨٢,٦	٠			
١٠	تختلف البروفيلات المعرفية لذوي صعوبات القراءة عن أقرانهم ذوي عسر القراءة	التكرارات	١٩٠	٢٨٠	٠	٠,٦٠	٠,٤٩١	فهم خاطئ
		النسبة المئوية	٤٠,٤	٥٩,٦	٠			
١١	يكون الضعف القراني لذوي صعوبات القراءة غير حاد، بينما يكون حاداً لذوي عسر القراءة	التكرارات	١٦١	٣٠٦	٠	٠,٦٦	٠,٤٧٥	فهم خاطئ
		النسبة المئوية	٣٤,٣	٦٥,٧	٠			
١٢	المنشأ الأساسي لصعوبات القراءة هو اضطراب في المعالجة المعرفية الإدراكية نتيجة خلل في الأداء الوظيفي للمخ	التكرارات	٢٤٢	٢٢٨	٠	٠,٤٩	٠,٥٠٠	فهم خاطئ
		النسبة المئوية	٥١,٥	٤٨,٥	٠			
١٣	المنشأ الأساسي لعسر القراءة هو اضطراب مباشر واختلال وظيفي في الجهاز العصبي المركزي؛ الأمر الذي لا يعد شرطاً على الإطلاق لصعوبات القراءة	التكرارات	٣٢٩	١٤١	٠	٠,٣٠	٠,٤٥٩	فهم خاطئ
		النسبة المئوية	٧٠,٠	٣٠,٣	٠			
١٤	يستخدم مصطلح صعوبات تعلم القراءة للإشارة إلى	التكرارات	١٢٠	٣٥٠	٠	٠,٧٤	٠,٤٣٧	غياب الوعي
		النسبة المئوية	٢٥,٥	٧٤,٥	٠			

م	المفردة	التكرارات والنسب المئوية %	الاستجابات على المقياس			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى درجة الوعي
			لا أعرف	لا	نعم			
	مشكلات في القراءة تتراوح بين البسيطة والشديدة للغاية، وعسر القراءة هو أشد أنواع صعوبات التعلم في القراءة	المئوية						
١٥	صعوبات القراءة أو عسر القراءة تنشأ في الطفولة وتستمر حتى الرشد (أي تحدث لبعض الأطفال والمراهقين والبالغين)	التكرارات	١١١	٣٥٩	٠	٠,٧٦	٠,٤٢٥	غياب الوعي
		النسبة المئوية	٢٣,٦	٧٦,٤	٠			
١٦	صعوبات القراءة أو عسر القراءة ذات أبعاد إدراكية ومعرفية ولغوية	التكرارات	١٣٠	٣٤٠	٠	٠,٧٢	٠,٤٤٨	غياب الوعي
		النسبة المئوية	٢٧,٧	٧٢,٣	٠			
١٧	العمر القرائي المتوقع لذوي صعوبات القراءة وذوي عسر القراءة يقل عامين مقارنة بأقرانه في نفس العمر الزمني له	التكرارات	٩٣	٣٧٧	٠	٠,٨٠	٠,٣٩٩	غياب الوعي
		النسبة المئوية	١٩,٨	٨٠,٢	٠			
١٨	عسر القراءة سببه محدد وهو اضطراب في تراكيب أو أبنية المخ ذو طبيعة وراثية وجينية، واضطراب في النضج العصبي الوظيفي وليس ذلك شرطاً في صعوبات القراءة	التكرارات	٢٥١	٢١٩	٠	٠,٤٧	٠,٤٩٩	فهم خاطئ
		النسبة المئوية	٥٣,٤	٤٦,٦	٠			
١٩	تكون الصعوبة في القراءة فقط في حالة صعوبات القراءة، بينما في عسر القراءة لا تكون الصعوبة في القراءة فقط؛ بل تشمل الكتابة، والتهجي، والتعرف على الحروف والكلمات والجمل التي يتضمنها النص المراد قراءته، ومهمتها، فضلاً عن عدم القدرة أحياناً على التعامل مع الأعداد والأرقام، وربما في الكلام (القدرة الكلامية)	التكرارات	١٠٣	٣٦٧	٠	٠,٧٨	٠,٤١٤	غياب الوعي
		النسبة المئوية	٢١,٩	٧٨,١	٠			
٢٠	صعوبات القراءة وعسر	التكرارات	٦٦	٤٠٤	٠	٠,٨٦	٠,٣٤٨	غياب

م	المفردة	التكرارات والنسب المئوية %	الاستجابات على المقياس			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى درجة الوعي
			لا أعرف	لا	نعم			
	القراءة تتأبين بدرجة كبيرة بين الجنسين بحيث تزيد كثيراً بين الذكور قياساً بالإناث؛ إذ تنتشر بينهما بمعدل (٣) للذكور مقابل (١) للإناث	النسبة المئوية	١٤,٠	٨٦,٠	٠			الوعي
٢١	الفرد الذي يعاني من صعوبات القراءة تكون الحروف ثابتة في مكانها، والكلمات ثابتة، والفرد يراها جيداً ولكنه لا يستطيع أن يفك شفرة الحروف أو الكلمات، ولا يستطيع أن يقرأ الكلمات	التكرارات	١٠٥	٣٦٥	٠	٠,٧٨	٠,٤١٧	غياب الوعي
		النسبة المئوية	٢٢,٣	٧٧,٧	٠			
٢٢	الفرد الذي يعاني من عسر القراءة لا يستطيع التعرف على الكلمات أو قراءتها لأن الكتابة السوداء والخلفية البيضاء تؤثر سلبيًا عليه، وأن الحروف لا تلبث في مكانها حيث تتحرك، وتتنطط، وتتموج، وتظهر، وتختفي، ثم تعاود نفس القارة من جديد، وعندما يريد الطفل أن يجعلها تثبت في مكانها فإنه يضع إصبعه على السطر فيظل إصبعه ثابت في مكانه ويتحرك السطر بحروفه وكلماته وفقًا للإدراك البصري المختل لديه	التكرارات	٩٦	٣٧٤	٠	٠,٨٠	٠,٤٠٤	غياب الوعي
		النسبة المئوية	٢٠,٤	٧٩,٦	٠			
٢٣	يحدث قدر من التحسن في الأداء القرآني لذوي صعوبات القراءة أو ذوي عسر القراءة بحسب الاستعداد والتدريب والدعم التعليمي المناسب	التكرارات	٢٢	٤٤٨	٠	٠,٩٥	٠,٢١١	غياب الوعي
		النسبة المئوية	٤,٧	٩٥,٣	٠			
٢٤	ذوي صعوبات القراءة وذوي عسر القراءة غالباً ما يكونون من الأشاؤل أي	التكرارات	٢٧٥	١٣٩	٠	٠,٥٣	٠,٦٩٩	فهم خاطئ
		النسبة المئوية	٥٨,٥	٢٩,٦	٠			

م	المفردة	التكرارات والنسب المئوية %	الاستجابات على المقياس			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى درجة الوعي
			لا أعرف	لا	نعم			
	ممن يستخدمون اليد اليسرى							
٢٥	ذوي صعوبات القراءة أو ذوي عسر القراءة قد يكونون من المتفوقون عقلياً والموهوبون (أي يمتلكون قدرات ومواهب كامنة)	التكرارات	٥٢	٤١٨	٠	٠,٨٩	٠,٣١٤	غياب الوعي
		النسبة المئوية	١١,١	٨٨,٩	٠			
٢٦	المدخلات أو الأساليب العادية للتدريس المستخدمة داخل الفصول المدرسية في تعلم القراءة لا تناسب حالات ذوي صعوبات القراءة أو ذوي عسر القراءة	التكرارات	٨١	٣٨٩	٠	٠,٨٣	٠,٣٧٨	غياب الوعي
		النسبة المئوية	١٧,٢	٨٢,٨	٠			
٢٧	صعوبات القراء وعسر القراءة لا ترجع بالدرجة الأولى إلى سوء المدخلات التدريسية (أو عدم فاعلية أساليب تدريس القراءة) بقدر ما ترجع إلى المحددات النمائية البيولوجية والعصبية المنشأ (مثل الوعي الفونولوجي، وضعف مهارات الترميز، والتعرف على الحروف والمقاطع والكلمات).	التكرارات	٤٨	٤٢٢	٠	٠,٩٠	٠,٣٠٣	غياب الوعي
		النسبة المئوية	١٠,٢	٨٩,٨	٠			
٢٨	ليس هناك علاج لصعوبات القراءة أو العسر القرائي، ولكن هناك أساليب متنوعة تخفف من وطأتها، وتمكن الأفراد الذين يعانون منها من النجاح في حياتهم.	التكرارات	١٠٦	٣٦٤	٠	٠,٧٧	٠,٤١٨	غياب الوعي
		النسبة المئوية	٢٢,٦	٧٧,٤	٠			
٢٩	صعوبات القراءة لا تختفي مع مرور الوقت بمفردها، بينما حالات عسر القراءة المصحوبة بمتلازمة إيرلين قد تختفي مع الوقت وقد تظل مستمرة.	التكرارات	١٩٣	٢٧٧	٠	٠,٥٩	٠,٤٩٢	فهم خاطئ
		النسبة المئوية	٤١,١	٥٨,٩	٠			
٣٠	صعوبات القراءة وعسر	التكرارات	٢٦٧	٢٠٣	٠	٠,٤٣	٠,٤٩٦	فهم

م	المفردة	التكرارات والنسب المئوية %	الاستجابات على المقياس			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى درجة الوعي
			لا أعرف	لا	نعم			
	القراءة ليسوا مؤثراً على ضعف عقلي، وهي ليست نتيجة ضعف بصري أو سمعي.	النسبة المئوية	٥٦,٨	٤٣,٢	٠			خاطئ
٣١	سبب العسر القرائي هو ضعف مهارة تحويل الرموز إلى الأصوات (ضعف في مهارات فك التشفير)، في حين أن صعوبات القراءة سببه هو ضعف قدرة الفهم (ضعف في المهارات الإدراكية).	التكرارات	٢٢٤	٢٤٦	٠	٠,٥٢	٠,٥٠٠	فهم خاطئ
		النسبة المئوية	٤٧,٧	٥٢,٣	٠			
٣٢	عسر القراءة هو أيضاً مثل صعوبات القراءة تطوري ويختلف في الشدة (ما بين البسيط والشديد).	التكرارات	١١٦	٣٥٤	٠	٠,٧٥	٠,٤٣٢	غياب الوعي
		النسبة المئوية	٢٤,٧	٧٥,٣	٠			
٣٣	تطبيق اختبار الذكاء والمسح النيروولوجي واختبار القراءة ضروري لتحديد ولتشخيص ذوي صعوبات القراءة وعسر القراءة.	التكرارات	٧٣	٣٩٧	٠	٠,٨٤	٠,٣٦٣	غياب الوعي
		النسبة المئوية	١٥,٥	٨٤,٥	٠			
٣٤	الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة لديهم صعوبة مستمرة في تعلم فك رموز الكلمات على الرغم من تلقينهم تعليمات وتدخلات قائمة على الأدلة، ولكن لديهم فهم لغوي قوي؛ بينما ذوي صعوبات القراءة يمكنهم فك التشفير بدقة ولكن لديهم صعوبة في فهم معنى النص.	التكرارات	٢٢٥	٢٤٥	٠	٠,٥٢	٠,٥٠٠	فهم خاطئ
		النسبة المئوية	٤٧,٩	٥٢,١	٠			
٣٥	يمكن للأطباء وصف الأدوية لمساعدة الأفراد الذين يعانون من صعوبات القراءة أو عسر القراءة.	التكرارات	٢١٧	٢٥٣	٠	٠,٥٤	٠,٤٩٩	وعي صحيح
		النسبة المئوية	٤٦,٢	٥٣,٨	٠			
٣٦	صعوبات القراءة أو عسر القراءة هما صعوبات مستمرة مدى الحياة ولا تختفي، ولكن من الممكن	التكرارات	٣٦٧	١٠٣	٠	٠,٢٢	٠,٤١٤	فهم خاطئ
		النسبة المئوية	٧٨,١	٢١,٩	٠			

م	المفردة	التكرارات والنسب المئوية %	الاستجابات على المقياس			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى درجة الوعي
			لا أعرف	لا	نعم			
	التخفيف من شدتها وحدتها من خلال توفير الدعم التربوي المناسب.							
٣٧	صعوبات القراءة أو عسر القراءة يؤديون بالفرد إلى مشكلات وصعوبات في العديد من المجالات الحياتية مع تزايد نضج أو نمو الفرد.	التكرارات النسبة المئوية	٧٩	٣٩١	٠	٠,٨٣	٠,٣٧٤	غياب الوعي

يتضح من الجدول (٨): أن وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية

بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة جاء موزعاً على ثلاثة مستويات رئيسية؛ فقد أدرجت (١٩) مفردة ضمن فئة "غياب الوعي"، وهي المفردات أرقام: (١، ٢، ٩، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٢، ٣٣، ٣٧)، وهو ما يعكس افتقار المشاركين إلى المعرفة أو إقرارهم بعدم امتلاكهم المعلومات الدقيقة المتعلقة بهذه الفروق، كما تبين وجود (١٧) مفردة ضمن فئة "الفهم الخاطئ"، وهي المفردات أرقام: (٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٨، ٢٤، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٤، ٣٦)، الأمر الذي يدل على انتشار تصورات غير دقيقة أو معتقدات مغلوطة (مفاهيم خاطئة) لدى المشاركين حول طبيعة صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة والتمييز بينهما، وفي المقابل، اقتصر "الوعي الصحيح" على مفردة واحدة فقط من أصل (٣٧) مفردة، وهي المفردة رقم (٣٥)، وهو ما يعكس ضعفاً كبيراً في مستوى الإلمام الدقيق المبني على أسس علمية لدى المشاركين في البحث فيما يتعلق بهذا الموضوع.

ولمناقشة نتائج الفرض الثاني: أنه لا توجد بحوث سابقة في حدود اطلاع

الباحثة- اهتمت بالتعرف على المفاهيم الخاطئة التي يعتقدها المعلمين والأخصائيين حول الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؛ ولكن اعتمدت الباحثة على البحوث السابقة التي تناولت المفاهيم الخاطئة حول كل من صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة على حده؛ مثل بحث كل من (Ó Cadhla, 2023)؛ Krueger,

(2021) الذي أوضحت نتائجهم أن العديد من معلمي المدارس يفتقرون إلى المعرفة بعسر القراءة دون المستوى الأمثل، ويمتلكون مفاهيم خاطئة يمكن أن تؤثر على قدرتهم في التعرف على ذوي عسر القراءة ومساعدتهم، كما أظهرت نتائج بحث Washburn et al., (2017) أن المعلمين لديهم فهم دقيق عندما سئلوا عن صعوبات القراءة، ولكن لديهم مفاهيم خاطئة عندما سئلوا عن عسر القراءة، وأشارت نتائج بحث كل من Moss (2019); Peltier et al., (2022) إلى أن بعض المعلمين لديهم مجموعة من المفاهيم الخاطئة حول عسر القراءة؛ ويمكن تفسير نتائج الفرض الثاني كما يلي:

تُعد هذه النتيجة مؤشرًا واضحًا على تدني مستوى وعي المعلمون والأخصائيون بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، وهو ما ينعكس بوضوح في التوزيع الكمي للاستجابات، حيث أظهرت البيانات أن أكثر من نصف المفردات (٥١,٣٥%) وقعت ضمن فئة "غياب الوعي"، بينما تركزت (٤٥,٩٥%) من المفردات في إطار "الفهم الخاطئ"، في حين اقتصرَت نسبة الوعي الصحيح على مفردة واحدة فقط بما يعادل (٢,٧٠%) من إجمالي المفردات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدة اعتبارات علمية، أهمها أن مفهوم الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة يُعد من الموضوعات المتخصصة التي تتطلب معرفة دقيقة بالجوانب النمائية، والعصبية، والمعرفية، واللغوية المرتبطة بكلا الاضطرابين، وهو ما قد لا يتوافر بشكل كافٍ في برامج إعداد المعلمين أو في الدورات التدريبية المقدمة للأخصائيين في كثير من المؤسسات التعليمية، ويُشير هذا المستوى المنخفض من الوعي، وبخاصة ارتفاع نسبة الفهم الخاطئ، إلى وجود خلط أو تشويش معرفي لدى المشاركين حول طبيعة كل من صعوبات القراءة وعسر القراءة، وهو أمر متوقع في ظل شيوع مصطلحات مثل "عسر القراءة" أو "الديسليكسيا" في الأوساط التربوية والإعلامية بشكل غير دقيق؛ مما يؤدي إلى ترسيخ مفاهيم مغلوطة حول الأسباب، الخصائص، وطرق التشخيص والتدخل.

كذلك، يُمكن تفسير غياب الوعي في العديد من المفردات، وبخاصة تلك المتعلقة بالجوانب البيولوجية والوراثية، على أنه ناتج عن ضعف التأهيل المتخصص في

علم الأعصاب المعرفي وارتباطاته بصعوبات التعلم، حيث أظهرت النتائج أن المشاركين يفتقرون للمعرفة حول الأبعاد العصبية لوظائف المخ وتأثيرها على القراءة والإدراك البصري، فضلاً عن ضعف فهمهم للتمييز بين الأسباب النمائية والبيئية التي تسهم في ظهور هذه الصعوبات، وبخاصة أن صعوبات القراءة وعسر القراءة ترتبطان بخلل في مسارات الدماغ المسؤولة عن المعالجة اللغوية والبصرية السمعية، وهو ما يتطلب من المعلمين والأخصائيين فهماً عميقاً للآليات البيولوجية العصبية التي تؤثر في الأداء القرائي، وهو جانب يبدو ضعيفاً أو مغيباً في تأهيل المشاركين في هذا البحث؛ مما يفسر شيوع الفهم الخاطئ لديهم، وبالإضافة إلى ذلك لاحظت الباحثة أن هناك مفاهيم شائعة لكنها غير دقيقة بين المعلمين والأخصائيين، مثل الاعتقاد بأن جميع الذين يعانون من مشكلات في القراءة لديهم عسر قراءة، أو أن جميع صعوبات التعلم مرتبطة بمشكلات معرفية فقط، وهنا يمكن القول أن الدورات التدريبية تؤدي دوراً جوهرياً في تصحيح هذه المفاهيم الخاطئة من خلال تقديم أدلة علمية وتجارب عملية تُظهر كيف يمكن التفريق بين أنماط صعوبات التعلم المختلفة، وتوفير إطاراً علمياً موثقاً لتصحيح المفاهيم الخاطئة حولها، وهذا ما كشفته نتائج بحث (Knigh 2018) أن المعلمين لديهم فهم أساسي لعسر القراءة بناء على المشكلات السلوكية المرتبطة به، ولكن يفتقروا إلى معرفة الجوانب البيولوجية والمعرفية لعسر القراءة، وكانت أهم التوصيات أهمية التدريب الجيد للمعلمين في زيادة ثقتهم للتعامل مع ذوي عسر القراءة، وضرورة التدريب القائم على الأدلة، لتوعيتهم بأحدث البحوث حول الجوانب البيولوجية والمعرفية والسلوكية لعسر القراءة، ولتصحيح المفاهيم الخاطئة.

كما لاحظت الباحثة من خلال طبيعة عملها وإشرافها على المدارس والمراكز المتخصصة في التدريب الميداني غياب معايير واضحة في السياسات التربوية حول التمييز بين عسر القراءة وصعوبات تعلم القراءة؛ مما يجعل جميع المعلمين والأخصائيين يعملون وفق فهم عام وغير دقيق للمشكلة؛ ومن خلال النقاشات مع المعلمين والأخصائيين وجدت أن هناك مفاهيم خاطئة شائعة ومغلوطه عن عسر القراءة لديهم؛ مما تسهم أيضاً في انخفاض مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بينهم، ولاحظت

أن بيئة العمل (المدرسة) تؤدي دورًا محوريًا في تشكيل إدراك المعلمين والأخصائيين، حيث إن نقص الوقت والموارد يدفعهم إلى الاعتماد على ملاحظاتهم الشخصية بدلاً من استخدام أدوات تشخيصية دقيقة.

أما بالنسبة المتدنية جدًا للوعي الصحيح، والمحدودة في مفردة واحدة، فتعكس قصورًا واضحًا في الإلمام بالحقائق العلمية المثبتة حول هذه الاضطرابات، وهو ما يتطلب وقفة جادة من القائمين على إعداد المعلمين والأخصائيين لتطوير برامج تدريبية متخصصة، تركز على بناء معرفة دقيقة ومتكاملة تُعزز من قدرتهم على التمييز بين صعوبات القراءة وعسر القراءة، وتساهم في تحسين جودة التشخيص والتدخل التربوي.

وفي ضوء هذه النتائج، يمكن القول إن الوعي الصحيح بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة لا يزال غائبًا إلى حد كبير بين العاملين في الميدان التربوي، الأمر الذي قد يؤثر سلبًا على فعالية عمليات التدخل، ويُقلل من فرص تقديم الدعم التربوي المناسب للفئات المستهدفة، وهو ما يستدعي ضرورة تفعيل حملات التوعية والتدريب المستمر في هذا المجال الحيوي، ومن زاوية أخرى، تعكس هذه النتائج إشكالية أوسع ترتبط بثقافة التمييز الدقيق بين المفاهيم المتداخلة في ميدان التربية الخاصة وصعوبات التعلم، فوجود نسبة مرتفعة من غياب الوعي والفهم الخاطئ يُمكن تفسيره أيضًا في ضوء النظريات المعرفية التي تشير إلى أن بناء المفاهيم الدقيقة حول الظواهر التربوية المعقدة، مثل صعوبات القراءة وعسر القراءة، يحتاج إلى خبرات تراكمية ميدانية وتجريبية، لا تقتصر على الإطار النظري المجرد أو الإعداد الأكاديمي التقليدي.

وأخيرًا، تُسلط هذه النتائج الضوء على وجود فجوة معرفية مرتبطة بغياب التوعية العامة حول أنماط صعوبات التعلم المختلفة، وبخاصة صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، إذ يبدو أن الموضوع لا يحظى بالاهتمام الكافي في الدورات التدريبية، والحملات التثقيفية أو الإعلامية، والمؤتمرات العلمية، الأمر الذي يؤثر في تشكيل وعي العاملين بالميدان، ويُضعف قدرتهم على تقديم خدمات تعليمية قائمة على فهم علمي دقيق للفروق التشخيصية بين الحالات.

نتائج الفرض الثالث ومناقشته وتفسيره: وينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة ترجع إلى البرنامج الأكاديمي (المعلم التربوي/ الأخصائي)؛ واختبار هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار (ت) (T-test) لدى عینتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمين التربويين والأخصائيين في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؛ والجدول (٩) يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (٩): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمين التربويين والأخصائيين في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة

المتغير	المعلم التربوي (ن = ٢٩٠)		الأخصائي (ن = ١٨٠)		النسبة الفئوية	دالاتها الإحصائية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الدرجة الكلية للمقياس	٢٤,٧٠٧	٥,٨٤٧	٢٨,١٤٠	٧,٩٣٧	٠,٠٠٩	٠,٩٢٥	٠,٧٧٤	٠,٠٤٣

يتضح من الجدول (٩): أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات كل من المعلم التربوي والأخصائي في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة لصالح متوسط درجات الأخصائي.

ولمناقشة نتائج الفرض الثالث: يتضح أنه لم يتحقق الفرض، ولا يوجد بحوث سابقة -في حدود اطلاع الباحثة- اهتمت بدراسة الفروق بين المعلمين والأخصائيين في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؛ ويمكن تفسير نتائج الفرض الثالث كما يلي:

تشير نتائج هذا الفرض إلى أن الأخصائي أكثر معرفة ووعياً بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة من المعلم التربوي؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة من منطلق أن الأخصائيون الذين يتلقون تعليمًا متخصصًا ومركزًا حول صعوبات التعلم وآليات التقييم والتشخيص، يكونوا لديهم قدرة تحليلية ومعرفية أعمق من

أولئك الذين يتلقون تعليمًا عامًا أو متعدد التخصصات؛ مما يجعل فهمهم للفروق التشخيصية بين عسر القراءة وصعوبات تعلم القراءة أكثر دقة؛ وكذلك طبيعة المحتوى الأكاديمي في المناهج الدراسية الذي يتلقاه كل من الأخصائي والمعلم التربوي؛ حيث إن الأخصائيين يدرسون مقررات مكثفة حول أنماط صعوبات التعلم وأكثر تخصصًا في التقييم والتشخيص الفارق، ووضع الخطط العلاجية، والتدخلات الفردية، والنظريات والنماذج المفسرة لصعوبات التعلم، والخصائص والاحتياجات ومشكلات هذه الفئة، مما يجعلهم أكثر معرفة وكفاءة في تمييز تلك الفروق بسبب دراستهم لمواد تخصصية، كما يتعلمون أدوات التقييم المعيارية والمقننة الموثوق فيها في المجال، مما يجعل تحليلهم لأنماط صعوبات التعلم أكثر دقة، وأكثر معرفة بأساليب التقييم الحديثة مثل التقييم الديناميكي القائم على الأدلة حيث يتم تدريس فصل كامل عن مدخل الاستجابة للتدخل في مقرر تشخيص وتقييم ذوي صعوبات التعلم الذي يقيس كيفية استجابة التلميذ للتدخلات التعليمية، وليس فقط مستوى أدائه الحالي.

بينما المعلمين التربويين على الرغم من دراستهم لأساسيات صعوبات التعلم؛ فهم يتلقون تعليمًا أكثر شمولية حول العملية التعليمية، ويركزون أكثر على استراتيجيات وطرق التدريس الحديثة، والإدارة الصفية، وتطوير المهارات الأكاديمية العامة، مما يجعل معرفتهم وفهمهم لصعوبات التعلم وبالفروق التشخيصية بين أنماطها المختلفة أقل عمقًا ودقة مقارنة بالأخصائيين، كما يتلقون تعليمًا عامًا أو متعدد التخصصات؛ لأن لديهم تخصص أكاديمي آخر مثل: (دراسات اجتماعية/ لغة عربية/ لغة إنجليزية/ علوم) بجانب دراساتهم لتخصص صعوبات التعلم، وبالتالي فهم يدرسون أكثر من مجال؛ مما قد يجعلهم أقل تخصصًا في تحليل الفروق الدقيقة بين الاضطرابات المختلفة للقراءة؛ هذا بالإضافة إلى أن تركيزهم يكون أقل على التحليل التشخيصي الدقيق، واستخدام الأساليب الحديثة لتقييم ذوي صعوبات التعلم؛ مما يجعلهم يعتمدون على أساليب تقليدية في التقييم مثل ملاحظة الأداء الصفّي دون تحليل معمّق للعوامل المساهمة في الصعوبة، كما يركزون على طرق التدريس التكوينية، مما يجعل فهمهم لصعوبات القراءة موجّهًا أكثر نحو الحلول التدريسية بدلاً من التشخيص الفارق الدقيق، وأيضًا يركزون أكثر على

تصميم المناهج، واستراتيجيات التدخل ودعم هؤلاء التلاميذ داخل الفصل، مما يجعل تدريبهم على استخدام أدوات التقييم التشخيصي محدودًا، وقد يصنفوا جميع التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة على أنهم لديهم صعوبات قراءة، دون التفرقة بين الأسباب المختلفة لهذه الصعوبة.

هذا ويتلقى الأخصائيون في مجال صعوبات التعلم إعدادًا أكاديميًا يجمع بين الجانب النظري والتطبيقي، إذ تشمل برامجهم على تدريب عملي مكثف في مراكز تشخيصية متخصصة، يتيح لهم التعامل المباشر مع أدوات تقييم رسمية ومعتمدة، وتحليل بيانات تشخيصية لحالات فعلية تعاني من أنماط مختلفة من صعوبات التعلم، ويكسبهم هذا التدريب خبرة معمقة في تفسير النتائج، وفهم الفروق الدقيقة بين أنماط الصعوبات، إلى جانب التعرف على العوامل العصبية والمعرفية المسببة لها، مما يطور قدرتهم على اتخاذ قرارات تربوية وعلاجية قائمة على أسس علمية دقيقة، كما يتعرض الأخصائيون أثناء تدريبهم لمجموعة متنوعة من الحالات المعقدة، الأمر الذي يعزز مهاراتهم في التشخيص التفريقي، ويؤهلهم لاستخدام استراتيجيات تدخل تستند إلى فهم معمق لآليات الاضطراب وخصائصه الفردية.

وفي المقابل، تركز برامج إعداد المعلمين التربويين على الجوانب التعليمية والصفية، بما في ذلك استراتيجيات التدريس، وإدارة الصفوف الدراسية، وتكييف المناهج لمواجهة احتياجات التلاميذ المتنوعة، ويتدرب المعلمون غالبًا في البيئات المدرسية، حيث يتفاعلون مع التلاميذ في سياق العملية التعليمية اليومية، ويركزون على تحسين مهارات القراءة والأداء الأكاديمي باستخدام أساليب تدريس مرنة، غير أن هذا الإعداد يجعل خبرتهم التشخيصية محدودة مقارنة بالأخصائيين، إذ يعتمدون بصورة أكبر على الملاحظات الصفية، والخبرة العملية، والانطباعات الشخصية في تحديد وجود صعوبات التعلم، دون التعمق في استخدام الأدوات التشخيصية الرسمية أو تحليل المؤشرات المعرفية الكامنة وراء تلك الصعوبات، وبذلك يظل دورهم محوريًا في دعم التلاميذ أكاديميًا، وتطوير استراتيجيات التدريس، لكنه أقل تفصيلًا من حيث التشخيص الدقيق وتحديد الفروق التشخيصية بين صعوبات القراءة وعسر القراءة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً من خلال طبيعة عمل كل من الأخصائي والمعلم، والفرق بين إعداد الأخصائيين كخبراء في التشخيص مقابل إعداد المعلمين كخبراء في التدريس، وتفترض أن المناهج التعليمية يجب أن تصمم وفقاً للأدوار الوظيفية التي سيؤديها الطلاب بعد التخرج؛ وبالتالي نجد أن برنامج الأخصائي مصمم لإعداد خريجين قادرين على تحليل البيانات التشخيصية واتخاذ قرارات بشأن خطط التدخل الفردي؛ مما يجعلهم يطورون نماذج ذهنية معقدة حول أسباب صعوبات التعلم وأنماطها المختلفة، كما أن الأخصائي قد يكون جزءاً من فرق تشخيصية مكونة من أطباء نفسيين ومعالجين لغويين؛ فهو يتعاون مع أخصائيين آخرين (العمل متعدد التخصصات) (كأطباء الأعصاب، وأخصائي النطق، والمعالجين النفسيين) لوضع خطط شاملة، وهو أمر حيوي لحالات العسر القرائي المعقدة؛ مما يمنحه خبرة تحليلية متقدمة، فالأخصائي يرى نفسه "محللاً ومُشخصاً" لمشكلات التعلم، مما يدفعه للتركيز على تحليل الفروق الدقيقة بين الاضطرابات المختلفة، ويقوم بتحليل التلميذ بناءً على بيانات من اختبارات تشخيصية مقننة، ويستخدم لغة تحليلية تشخيصية أكثر دقة عند وصف مشكلات التعلم، بينما المعلم قد لا يتلقى تدريباً كافياً على العمل ضمن فرق متعددة التخصصات؛ مما يحد من فعاليته في دعم ذوي صعوبات التعلم، وأن برنامج المعلم التربوي مصمم لإعداد خريجين قادرين على تطبيق استراتيجيات التدريس داخل الفصول الدراسية، وليكونوا مطورين للاستراتيجيات التعليمية؛ مما يجعل المعلم التربوي يركز أكثر على تطبيق هذه الاستراتيجيات داخل الصف أكثر من التحليل التشخيصي؛ مما يجعل تحليله لصعوبات التعلم أقل دقة لأنه لا يعتمد دائماً على أدوات قياس معيارية بينما يعتمد على ملاحظاته داخل الفصل فقط، وقد يستخدم مصطلحات عامة أكثر، ويركز على دعم التلميذ داخل البيئة الصفية، والتكيف مع احتياجاته الفردية، لكنه قد لا يمتلك الفرصة الكافية لاستخدام أدوات تشخيصية متقدمة في بيئة الفصل الدراسي اليومية.

وأخيراً؛ يمكن القول أن تفوق طلاب برنامج الأخصائي في الوعي التمييزي لصعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة يرجع إلى طبيعة الإعداد الأكاديمي والتدريب

الميداني الذي يركز على التشخيص الدقيق، مقارنة بطلاب برنامج المعلم التربوي الذي يركز على التدريس والتكيف مع احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن الخبرة العملية للأخصائيين في التعامل مع حالات صعوبات التعلم تعزز من قدرتهم على تمييز الفروق الدقيقة بين الاضطرابات المختلفة، بينما المعلمون يمتلكون مهارات تدريسية قوية، لكنها لا تركز بشكل كافٍ على التحليل التشخيصي المتقدم الذي يتم تدريسه للأخصائيين في صعوبات التعلم؛ ومن ثم لتحقيق تكامل بين البرنامجين، يمكن تعزيز تدريب طلاب برنامج المعلم التربوي على مهارات التقييم التشخيصي لتعزيز وعيهم بالفروق التشخيصية بين أنماط صعوبات التعلم المختلفة، ونوصي بدمج المزيد من التدريب على أدوات التقييم التشخيصي، والتشخيص الفارق في برنامج المعلم التربوي لتعزيز وعي طلابه بالفروق التشخيصية بين أنماط صعوبات التعلم المختلفة.

نتائج الفرض الرابع ومناقشته وتفسيره: وينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة ترجع إلى الفئة المستهدفة: (المعلمين قبل الخدمة "طلاب الكليات المتخصصة"/المعلمين أثناء الخدمة)؛ ولاختبار هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار (T-test) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، والجدول (١٠) يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (١٠): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات القراءة وعسر القراءة (ن=٤٧٠)

المتغير	معلمين قبل الخدمة (ن=١٨٨)		معلمين أثناء الخدمة (ن=٢٤١)		النسبة الفائنية	دالاتها الإحصائية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الدرجة الكلية للمقياس	٢٧,٣٠٣	٤,٧٥٩	٢٥,٠٣١	٥,٧٠١	١٠,٣٧٣	٠,٠٠١	٤٢٤,٩٥٩	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (١٠): أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

(٠,٠١) بين متوسطي درجات المعلمين أثناء الخدمة والمعلمين قبل الخدمة في مستوى

الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة لصالح متوسط درجات المعلمين قبل الخدمة.

ولمناقشة نتائج الفرض الرابع: يتضح أنه لم يتحقق الفرض، ولا يوجد بحوث سابقة -في حدود اطلاع الباحثة- اهتمت بدراسة الفروق بين المعلمين أثناء الخدمة والمعلمين قبل الخدمة في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؛ ويمكن تفسير نتائج الفرض الرابع كما يلي:

تشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين قبل الخدمة (الطلاب المعلم) وهم طلاب كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق، وطلاب كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة جامعة بني سويف تخصص صعوبات التعلم كانوا أكثر وعيًا ومعرفة من المعلمين أثناء الخدمة بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال خبرة الباحثة، أن هذه الكليات يتم تعليم الطلاب كيفية التفريق بين الأنواع المختلفة من صعوبات التعلم بناءً على دراسات متقدمة ومن خلال المناهج الدراسية التي تدرس لهم داخل الكلية، في حين أن المعلمون أثناء الخدمة غالبًا لم يتعرضوا لهذا النوع من التعليم الأكاديمي المتخصص، مما يجعل معرفتهم بصعوبات التعلم عامة وغير متعمقة مثلهم؛ حيث عند النظر إلى برامج كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل نجد أنها بداخلها برنامج إعداد معلم تربوي تخصص صعوبات التعلم مُعد ومصمم وفقًا للمعايير الدولية في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم؛ كما أن أحد العوامل التي تفسر تفوق المعلمين قبل الخدمة هو أن الطلاب في الكليات المتخصصة يدرسون بشكل أعمق وأن برامجهم الأكاديمية تتضمن المواد الدراسية المتخصصة في المجال، وعلى سبيل المثال لا الحصر؛ مقرر أنماط صعوبات التعلم، ومقرر صعوبات التعلم الخاصة حيث يدرسون داخل هذه المقررات جميع أنواع صعوبات التعلم والفروقات بينهم سواء كانت (صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، وصعوبات التعلم الخاصة).

كما يحصل طلاب الكليات المتخصصة في مجال صعوبات التعلم على إعداد أكاديمي يجمع بين المعرفة النظرية المتعمقة والتطبيق العملي المكثف، حيث تتضمن

برامجهم مقررات أكاديمية متقدمة مثل تشخيص وتقييم ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلى التدريب الميداني في المدارس والمراكز التشخيصية المتخصصة، ويُتيح هذا الدمج بين الدراسة النظرية والتطبيق الفعلي فرصاً للتعامل المباشر مع أدوات تقييم معيارية وحالات واقعية، مما يُكسب الطلاب فهماً شاملاً للفروق التشخيصية بين عسر القراءة وصعوبات القراءة الأخرى، ويُطور لديهم مهارات تحليل متقدمة تسهم في التشخيص الدقيق والتدخل التربوي الملائم، كما أن اعتماد هذه البرامج على محتوى علمي محدث يضمن إكساب الطلاب معرفة قائمة على أحدث الدراسات والاتجاهات البحثية في المجال، وهو ما يعزز من كفاءتهم المهنية مستقبلاً.

في المقابل، يواجه المعلمون أثناء الخدمة تحديات متعلقة بتحديث معارفهم الأكاديمية والمهنية، إذ يعتمد الكثير منهم على ما تلقوه خلال دراستهم الجامعية، والتي قد لا تكون شاملة للمستجدات العلمية الحديثة، كما أن فرص التدريب التخصصي المستمر غالباً ما تكون محدودة أو تركز على أساليب التدريس العامة دون التعمق في الجوانب التشخيصية الدقيقة لصعوبات التعلم، وإضافة إلى ذلك، فإن غياب الأدوات التشخيصية المعيارية المتقدمة في كثير من البيئات المدرسية يجعل اعتماد المعلمين ينصب على الملاحظات الصفية، والخبرة الشخصية والانطباعات العامة، وهو ما قد يقلل من دقة التمييز بين أنماط صعوبات القراءة المختلفة، ويجعل تدخلاتهم التعليمية تركز على تكييف استراتيجيات التدريس أكثر من تحليل الأسباب الجذرية للصعوبات.

كما أنه من خلال الملاحظة وخبرة الباحثة في التدريس داخل كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل، تجد أن طلاب الكليات المتخصصة يكونون أكثر تدريباً على استخدام التكنولوجيا الحديثة في تشخيص صعوبات التعلم وذلك من خلال مقرر استخدام التكنولوجيا والتقنيات المساعدة مع ذوي صعوبات التعلم، ومقرر مشروع التخرج والذي فيه يبتكر الطلاب طرق تكنولوجية وحديثة لتشخيص ذوي صعوبات التعلم؛ ومن ثم فإن المعرفة التخصصية التي يكتسبها الطلاب قبل الخدمة تتيح لهم استخدام تقنيات تشخيصية حديثة، مثل التحليل العصبي والاختبارات الفونولوجية، واستخدام جهاز تتبع حركة العين أثناء القراءة، والتي لا تتوفر دائماً للمعلمين أثناء الخدمة، حيث إنه لا يزال

العديد من المعلمين أثناء الخدمة يعتمدون على التقييمات التقليدية القائمة على الملاحظة والتقارير المكتوبة، والتي قد لا تكون كافية لاكتشاف الفروق الدقيقة بين أنواع صعوبات القراءة المختلفة؛ وقد يرجع ذلك إلى أنه في بعض البيئات التعليمية، قد يكون هناك ضغط لإنهاء المناهج الدراسية بسرعة نظرًا لقلة الوقت، وكثافة عدد الفصول الدراسية؛ مما يدفعهم إلى تصنيف التلاميذ بناءً على ملاحظات سطحية بدلاً من تحليل دقيق لكل حالة، وأن بسبب هذه الضغوط المهنية، فإن المعلمين أثناء الخدمة في بعض الأحيان، قد يؤدي التركيز على إنجاز المناهج الدراسية إلى تقليل الاهتمام بالتشخيص الدقيق لحالات صعوبات التعلم، مما يجعلهم يفضلون الحلول السريعة بدلاً من البحث المتعمق في كل حالة.

وأخيراً؛ فإن الفجوة بين إعداد طلاب الكليات المتخصصة والمعلمين أثناء الخدمة تتضح في كل من حادثة المعرفة، وطبيعة التدريب، ومستوى التعرض للأدوات التشخيصية المعيارية، الأمر الذي ينعكس مباشرة على قدرة كل فئة على التمييز الدقيق بين صعوبات القراءة وعسر القراءة، وعلى فعالية التدخلات التربوية التي يمكن تقديمها للتلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة؛ ومن ثم هذه النتيجة تشير إلى الحاجة الضرورية والمُلحة إلى إعادة تدريب المعلمين أثناء الخدمة، فهم يحتاجون إلى فرص للتدريب المستمر على أحدث الأدوات التشخيصية، والأساليب التدريسية في مجال صعوبات التعلم، كما أن هذه النتيجة تعكس أهمية الجمع بين التدريب الأكاديمي والتطوير المهني المستمر لضمان تحسين جودة التعليم والتشخيص، وأن الجمع بين المعرفة الأكاديمية الحديثة والخبرة العملية يمكن أن ينتج معلمين أكثر كفاءة في التعامل مع صعوبات التعلم؛ ولتقليل هذه الفجوة، يجب تطوير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين أثناء الخدمة، تركز على أحدث البحوث والدراسات في مجال صعوبات التعلم وبخاصة تشخيص وتقييم ذوي صعوبات التعلم بأنماطهم المختلفة؛ ومن ثم يمكن إدراج برامج تعليمية متخصصة داخل المدارس تساعد المعلمين على تحديث معرفتهم بما يتماشى مع التطورات الحديثة في مجال صعوبات التعلم.

نتائج الفرض الخامس ومناقشته وتفسيره: وينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة ترجع إلى المؤهل الدراسي (بكالوريوس/دبلوم/ماجستير/دكتوراه). ولاختبار هذا الفرض؛ تم استخدام تحليل التباين ذو الاتجاه الواحد (one way Anova) لدى الثلاث مجموعات، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات المجموعات في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، والجدولان التاليان (١١) يوضحان ذلك تفصيلاً:

جدول (١١): الاحصاءات الوصفية للدرجة الكلية لمستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة في ضوء المؤهل الدراسي.

المتغير	بكالوريوس (ن=٩٠)		دبلوم (ن=٨٧)		ماجستير (ن=٨٠)		دكتوراه (ن=٢٥)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للمقياس	٢٣,٥٧٧	٦,٠٧٨	٢٢,٤١٣	٥,٦٠٢٢	٢٣,٨٨٧	٥,٩٠٠	٢٣,٢٠٠	٧,٣٧١

يتضح من الجدول (١١): تقارب المتوسطات الحسابية لكل من الفئات الأربعة

من المؤهلات الدراسية (بكالوريوس - دبلوم - ماجستير - دكتوراه) في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة.

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق في الدرجة الكلية لمستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة التي ترجع إلى المؤهل الدراسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٠٢,٩٢٩	٣	٣٤,٣١٠	٠,٩٥٠	٠,٤١٧
	داخل المجموعات	١٠٠٤١,٠٤٧	٢٧٨	٣٦,١١٩		
	إجمالي	١٠١٤٣,٩٧٥	٢٨١			

يتضح من الجدول (١٢): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة

الكلية لمستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة ترجع إلى المؤهل الدراسي (بكالوريوس - دبلوم - ماجستير - دكتوراه).

ولمناقشة نتائج الفرض الخامس: يتضح أنه لم يتحقق الفرض، ولا يوجد بحوث سابقة -في حدود اطلاع الباحثة- اهتمت بدراسة الفروق في مستوى وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة التي ترجع إلى المؤهل الدراسي؛ ولكن اعتمدت الباحثة على البحوث السابقة التي تناولت الفروق في معرفة ووعي المعلمين بكل من صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة كلا على حده؛ وذلك مثل بحث كل من سلطان الزهراني (٢٠٢٠)؛ ورود صوالحة، على حبايب (٢٠٢٣) حيث أشارت نتائجهم إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال تعليم ذوي صعوبات تعلم القراءة ترجع إلى المؤهل العلمي، وتوصلت نتائج بحث كل من نوار الحربي (٢٠٢٢)؛ Washburn et al., (2017); Krueger, (2021) إلى أنه لا توجد فروق في معرفة المعلمين وإدراكاتهم حول خصائص صعوبات القراءة وعسر القراءة ترجع إلى المؤهل الدراسي، وبيّنت نتائج بحث (Ogunsola 2018) أن معرفة المعلمين بعسر القراءة لا تتأثر بشكل مباشر بمستوى تعليمهم؛ في حين توصلت نتائج بحث سعود المزمومي (٢٠٢٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم العام في التعرف على المؤشرات المبكرة لصعوبات القراءة لصالح المؤهل العلمي؛ ويمكن تفسير نتائج الفرض الخامس كما يلي:

تشير هذه النتيجة إلى أن مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة لا يتأثر بشكل جوهري بالمؤهل الدراسي سواء كان (بكالوريوس، دبلومه، ماجستير، دكتوراه)؛ وبناءً على خبرة الباحثة في الميدان، يمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرامج الدراسية التي يدرسها طلاب البكالوريوس والدبلوم والماجستير والدكتوراه قد تكون متشابهة في المحتوى الأساسي فيما يتعلق بصعوبات التعلم، مما يجعل مستوى المعرفة لا يختلف بشكل جوهري بين الفئات المختلفة؛ حيث لا تركز برامج الدراسات العليا في التربية الخاصة على الفروقات الدقيقة بينهم، بل تقدم محتوى ونظريات عامة عن صعوبات التعلم ولكنها لا تغطي بشكل تفصيلي النماذج التشخيصية الدقيقة التي تساعد في التفريق بين أنماط صعوبات التعلم المختلفة؛ مما يجعل المعرفة المكتسبة متشابهة بين الدرجات العلمية المختلفة؛ حيث إن الدراسات العليا تميل إلى

التركيز على الجوانب الفلسفية والنظرية، واتباع منهجية البحث العلمي في دراسة الظواهر، وأهمية اتباع الكتابة العلمية في البحث دون أن يتم دمج محتوى تطبيقي متعمق يعزز القدرة على التقييم التمييزي في الميدان؛ مما يؤدي إلى إغفال التطبيقات العملية التي يحتاجها المعلم أو الأخصائي لفهم الفروق الدقيقة بين أنماط صعوبات التعلم المختلفة.

هذا بالإضافة إلى أنه عند مقارنة المناهج بين مختلف الدرجات الأكاديمية، يتضح أن الفروق بين محتوى البكالوريوس والدبلوم والماجستير والدكتوراه قد لا تكون كبيرة بما يكفي لإحداث فرق واضح في مستوى المعرفة حول الفروقات التشخيصية لصعوبات التعلم، وبعض برامج الدراسات العليا تعتمد على نفس المحتوى الأساسي الذي يدرس في مرحلة البكالوريوس، ولكن بعمق أكبر، دون التركيز على تطوير مهارات تشخيصية متقدمة، وفي العديد من الجامعات، لا يوجد تمييز واضح في المناهج الدراسية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، حيث يتم تدريس كلا المفهومين ضمن إطار عام لصعوبات التعلم؛ ومن ثم نجد أن غياب محتوى أكاديمي متخصص في المناهج الدراسية لجميع المستويات يؤدي إلى تشابه مستوى المعرفة والوعي بين الخريجين بغض النظر عن مؤهلهم العلمي.

كما تشير نتيجة هذا الفرض أيضاً إلى أن الحصول على درجة أكاديمية أعلى لا يؤدي بالضرورة إلى مستوى وعي أعلى بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؛ وذلك يدل على أن هناك فرق بين المهارات البحثية التي تتطور في برامج الدراسات العليا والمهارات العملية التي يحتاجها المعلم أو الأخصائي لتقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنماطها المختلفة داخل المدارس، وأن ليس كل شخص حاصل على درجة عليا في التربية الخاصة متخصصاً في صعوبات التعلم أو عسر القراءة، فالبعض قد يكون مهتماً بمجالات أخرى، مما يؤثر على مدى معرفته بهذه الفروقات التشخيصية؛ فنجد أن بعض الأخصائيين والمعلمين قد يكونون حاصلين على درجات أكاديمية متقدمة كمكانة اجتماعية فقط، مما يقلل من فرصهم في تطوير فهم دقيق لصعوبات القراءة من خلال الممارسة المباشرة؛ هذا ومن خلال خبرة الباحثة في

التدريب والإشراف على المعلمين والأخصائيين، تبين أن الفهم الدقيق لصعوبات التعلم لا يعتمد على الدرجة العلمية بقدر ما يعتمد على الخبرة الميدانية، وإذا لم تكن هناك بيئة مدرسية تشجع على التشخيص الدقيق، فقد لا يتطور المعلمون والأخصائيون مستوى وعي مرتفع بالفروقات حتى لو كانوا حاصلين على درجات علمية متقدمة.

ونظرًا لأن المعلمين والأخصائيين يكتسبون معرفتهم حول صعوبات التعلم من خلال العمل المباشر مع التلاميذ، فإن الفروقات بين المؤهلات الأكاديمية المختلفة قد لا تكون كافية لإحداث فرق واضح في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين عسر القراءة وصعوبات التعلم الأخرى؛ ففي كثير من الأحيان، تكون الخبرة العملية هي العامل الأساسي في تطوير فهم المعلمين والأخصائيين لصعوبات التعلم، وليس المؤهل الدراسي فقط؛ فقد يكون المعلم أو الأخصائي حاصل على درجة البكالوريوس (لكنه يمتلك خبرة ١٠ سنوات في التعامل مع التلاميذ؛ أي لديه خبرة ميدانية مكثفة) لديه معرفة أعمق في هذا المجال مقارنة بمعلم أو أخصائي حاصل على درجة الدكتوراه لكنه يركز على البحث النظري دون ممارسة تطبيقية في الميدان؛ وهذا ما لاحظته الباحثة بسبب طبيعة عملها أن الوعي بهذه الفروق يتطور مع التفاعل المباشر مع التلاميذ أكثر من الدراسة النظرية.

ومن ثم تشير هذه النتيجة إلى أن المؤهل الدراسي ليس العامل الأساسي في تحديد مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات التعلم وعسر القراءة، بل تؤدي الخبرة العملية والتدريب المستمر دورًا أكثر أهمية؛ وأن الخبرة العملية هي العامل الأكثر تأثيرًا في تطوير مهاراتهم وإدراك هذه الفروقات، وليس الدرجة العلمية، حيث أظهرت الملاحظات الميدانية أن الأفراد الذين يتعاملون مباشرة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يوميًا يطورون فهماً عملياً أكبر، بغض النظر عن مؤهلاتهم الأكاديمية، كما أن نقص التعرض لحالات فردية حقيقية في الدراسات العليا قد يؤدي إلى عدم تطوير مهارات التشخيص والتقييم؛ مما يجعل المعرفة متشابهة بين الحاصلين على درجات مختلفة؛ ففي أمور كثيرة نجد أن بعض المعلمين والأخصائيين، رغم عدم حصولهم على درجات علمية متقدمة، يمتلكون مهارات تشخيصية قوية بسبب تكرار تعاملهم مع تلاميذ يعانون

من مشكلات القراءة، مما يجعلهم قادرين على ملاحظة الفروق الدقيقة بين الحالات المختلفة.

فمن خلال تدريس وإشراف الباحثة على طلاب الدراسات العليا تبين أن الطلاب الذين يشاركون في ورش عمل ودورات تدريبية مستمرة حول صعوبات التعلم يكتسبون مهارات أكثر دقة في التمييز بين أنماط صعوبات التعلم المختلفة بغض النظر عن درجتهم العلمية؛ ففي بعض الأحيان، يكون المعلم أو الأخصائي حاصل على درجة البكالوريوس لكنه تلقى تدريباً عملياً مكثفاً لديه معرفة أكبر من الذي حصل على الدكتوراه لكنه لم يتلق تدريباً متخصصاً في هذا المجال، كما أن بعض الحاصلين على الدكتوراه أو الماجستير قد لا يخضعون لتدريب متخصص إضافي بعد إنهاء دراستهم، مما يجعلهم غير قادرين على تطبيق أحدث البحوث والمقاييس المقننة في مجال التقييم التشخيصي؛ وذلك دليل على محدودية التدريب العملي في المراحل المتقدمة حيث إن بعض برامج الماجستير والدكتوراه تعتمد بشكل أكبر على البحث الأكاديمي، بينما توفر برامج البكالوريوس والدبلومات تدريباً عملياً أكثر تركيزاً على تطبيقات التدريس اليومية، وبعض الحاصلين على الدكتوراه قد يكونون متخصصين في البحث العلمي أو التدريس الجامعي، ولكنهم لم يخضعوا لتدريب متخصص في استخدام أدوات التقييم الحديثة، مما يجعلهم في نفس مستوى الوعي التمييزي مع المعلمين ذوي المؤهلات الأقل.

وأخيراً فإن هذه النتيجة تعكس الواقع التربوي الحالي، حيث إن الدرجة العلمية أو المؤهل الدراسي وحده لا يكفي لتطوير مهارات التشخيص الدقيق لصعوبات التعلم بأنماطها المختلفة، وأن بناء وعي متخصص بالفروقات التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة يتطلب تدريباً عملياً مستمراً متخصصاً، وتعرضاً لحالات ميدانية متنوعة، واستخدام أدوات تقييم متقدمة، وهو ما لا توفره الدرجات الأكاديمية وحدها.

نتائج الفرض السادس ومناقشته وتفسيره: وينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة ترجع إلى سنوات الخبرة (منخفض الخبرة/متوسط الخبرة/مرتفعي الخبرة)؛ ولاختبار هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) (One Way

Anova) لدى الثلاث مجموعات (منخفض الخبرة: أقل من ٥ سنوات)، (متوسط الخبرة: من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات)، (مرتفع الخبرة: أكثر من ١٠ سنوات)، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات المجموعات في الدرجة الكلية لمستوى الوعي، والجدول (١٣) يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (١٣): الإحصاءات الوصفية للدرجة الكلية لمستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة ترجع إلى سنوات الخبرة

المتغير	منخفض الخبرة (ن=٣١٢)		متوسط الخبرة (ن=٥٤)		مرتفع الخبرة (ن=١٠٤)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للمقياس	٢٥,٧٨٥	٥,٥٩٩	٢٢,٩٠٧	٥,٧٨٩	٢٣,٢١٢	٦,١٧٨

يتضح من الجدول (١٣): أنه يوجد تفاوت للمتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة بين فئات الخبرة المختلفة (منخفض الخبرة- متوسط الخبرة- مرتفع الخبرة).

جدول (١٣). نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية لمستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة ترجع إلى سنوات الخبرة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفئوية	الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	٧٥٥,٣٠٠	٢	٣٧٧,٦٥٠	١١,٤١٠	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٥٤٥٦,٤٩٥	٤٦٧	٣٣,٠٩٧		
	إجمالي	١٦٢١١,٧٩٦	٤٦٩			

يتضح من الجدول (١٣): أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية لمستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة ترجع إلى سنوات الخبرة.

وللكشف عن اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة للمقارنة

بين الفئات الثلاثة لمستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع)، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١٤) المقارنات المتعددة بواسطة اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة التي ترجع إلى سنوات الخبرة بين المجموعات الثلاثة

الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	منخفض الخبرة	متوسط الخبرة	مرتفع الخبرة
منخفض الخبرة	٣١٢	٢٥,٧٨٥	٥,٥٩٩	—	*٢,٨٧٧٨٥	*٢,٥٧٣٧٢
متوسط الخبرة	٥٤	٢٢,٩٠٧	٥,٧٨٩		—	٠,٣٠٤١٣-
مرتفع الخبرة	١٠٤	٢٣,٢١٢	٦,١٧٨			—

يتضح من الجدول (١٤) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين منخفضي الخبرة ومتوسطي الخبرة في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة لصالح منخفضي الخبرة، وبين منخفضي الخبرة ومرتفعي الخبرة لصالح منخفضي الخبرة.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي الخبرة ومرتفعي الخبرة في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة.

ولمناقشة نتائج الفرض السادس: يتضح أنه لم يتحقق الفرض، ولا توجد بحوث سابقة -في حدود اطلاع الباحثة- اهتمت بدراسة الفروق في مستوى وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة التي ترجع إلى سنوات الخبرة؛ ولكن اعتمدت الباحثة على البحوث السابقة التي تناولت الفروق في معرفة ووعي المعلمين بكل من صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة كلا على حده التي ترجع إلى سنوات الخبرة؛ وذلك مثل بحث كل من مصلح البطوش (٢٠١٨)؛ ورود صوالحة، على حبايب (٢٠٢٣) الذي أشارت نتائجهم إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال تعليم ذوي صعوبات تعلم القراءة ترجع إلى سنوات الخبرة، وتوصلت نتائج بحث كل من نوار الحربي (٢٠٢٢)؛ Dodur Tosun et al., (2021)؛ Ó Cadhla, (2023)؛ Ogunsola (2018)؛ Peltier et al., & Kumas (2021)؛ Krueger, (2021)؛ إلى أن معرفة المعلمين ومعتقداتهم حول عسر القراءة لا تتأثر بشكل مباشر بسنوات خبراتهم.

في حين أشارت نتائج بحث كل من سلطان الزهراني (٢٠٢٠)؛ سعود المزمومي (٢٠٢٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم العام في التعرف على المؤشرات المبكرة لصعوبات القراءة لصالح سنوات الخبرة، وكشفت نتائج بحث كل من ليلي الشريف؛ رنا العتيبي (٢٠٢٢) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بخصائص العسر القرائي ترجع إلى سنوات الخبرة لصالح الأكثر خبرة، وأشارت نتائج بحث محمد مهيدي (٢٠١٢) إلى وجود فروق ذات إحصائية في إدراكاتهم للعسر القرائي ترجع إلى الخبرة التدريسية لصالح فئة منخفضة الخبرة (٥ سنوات فأقل)، وفئة مرتفعي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر)؛ ويمكن تفسير نتائج الفرض السادس كما يلي:

تشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين والأخصائيين منخفضي الخبرة أكثر معرفة ووعياً بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة من المعلمين والأخصائيين متوسطي ومرتفعي الخبرة؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معظم المعلمين والأخصائيين منخفضي الخبرة حديثي التخرج ومن كليات متخصصة وملتحقون ببرامج أكاديمية متخصصة، ولا يزالون في طور التعلم المنهجي، مما يجعلهم أكثر التزاماً بالتفسيرات العلمية الدقيقة، وأنهم يعتمدون بشكل أكبر على المعرفة المكتسبة من خلال الدراسة الأكاديمية، مما يجعل تحليلهم لصعوبات التعلم أكثر دقة ومنهجية؛ حيث يدرسون مقررات متخصصة ويتعلمون من خلالها نظريات حديثة حول الفروق الدقيقة بين أنماط صعوبات التعلم المختلفة؛ مما يجعل معرفتهم أكثر دقة وحداثة، كما أنهم يكونوا أكثر انفتاحاً على البحث عن معلومات جديدة بسبب تواجدهم في بيئة أكاديمية نشطة؛ مما يُكوّن لديهم حافز قوي لاكتساب المعلومات المحدثّة وتحليل المشكلات بطرق جديدة، مما يجعلهم أكثر تميزاً في هذا المجال.

كما وجدت الباحثة من خلال الإشراف على التدريب الميداني في المدارس أن المعلمين الجدد لديهم حافز أقوى لاستكشاف معلومات جديدة حول صعوبات التعلم مقارنة بزملائهم أصحاب الخبرة الأكثر، الذين قد يشعرون بأنهم يمتلكون معرفة كافية بالفعل؛ حيث إن المعلمين والأخصائيين الأكثر خبرة يعتمدون على المعرفة المكتسبة من

خلال الممارسة اليومية والتجربة العملية، مما قد يؤدي إلى تعميمات غير دقيقة حول صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؛ ومن خلال خبرة الباحثة، لاحظت أنهم يميلون إلى الاعتماد على "القوالب النمطية" في تشخيص صعوبات التعلم، حيث يعتمدون على خبراتهم الشخصية السابقة بدلاً من التحليل الفردي لكل تلميذ؛ وقد يعتمدوا على مؤشرات سطحية مثل ضعف القراءة فقط، ويصنفوا جميع التلاميذ ضمن فئة "صعوبات القراءة" دون النظر في الاختلافات الدقيقة بين أنماط صعوبات التعلم الأخرى.

كما أن المعلمين والأخصائيين منخفضو الخبرة يحدثون معرفتهم بشكل مستمر حيث لديهم عقلية أكثر انفتاحاً لأنهم لا يزالون يتعلمون وفق أحدث البحوث والدراسات والنماذج العلمية الحديثة، ويتلقون تعليمًا متجددًا ومنفتحًا على النظريات الحديثة، مما يعزز قدرتهم على تحليل الفروق الدقيقة بين أنماط صعوبات التعلم المختلفة، في حين المعلمون والأخصائيون أصحاب الخبرة المتوسطة والمرتفعة قد لا يشعرون بالحاجة إلى تحديث معلوماتهم بشكل دوري، مما يجعلهم أقل تعرضاً لأحدث البحوث والدراسات مقارنة بالذين لا يزالون في طور التعلم؛ حيث إن زيادة سنوات الخبرة قد تؤدي إلى تراجع المرونة المعرفية في بعض المجالات ويطورون نظاماً عقلية نمطية تعتمد على الخبرة السابقة أكثر من اعتمادها على الأدلة العلمية الحديثة، وبخاصة إذا كان الفرد يعمل وفق ممارسات ثابتة لفترة طويلة دون التعرض إلى أفكار جديدة، ويرجع ذلك إلى أنه كلما زادت خبرة الفرد في مجال معين، زاد اعتمادهم على أنماط معرفية ثابتة، مما قد يجعله أقل قابلية لاستيعاب المعلومات الحديثة أو التفكير بمرونة في المشكلات الجديدة.

ومن خلال الملاحظة وخبرة الباحثة في تعاملها مع المعلمين والأخصائيين سواء كان من خلال إشرافهم عليهم في رسائل الماجستير والدكتوراه أو من خلال الإشراف في التدريب الميداني، وجدت الباحثة أن المعلمين أصحاب الخبرة المتوسطة والمرتفعة غالباً ما يعملون في بيئات مدرسية تعتمد على نظم تقييم غير متطورة، مما يجعلهم مضطرين لاستخدام أدوات تقليدية لا تسمح بتحليل الفروقات الدقيقة بين أنماط صعوبات التعلم المختلفة؛ ويكونون أكثر اعتماداً على خبراتهم السابقة واستراتيجياتهم التقليدية، مما قد يحد من استعدادهم لاستيعاب التصنيفات الحديثة لصعوبات التعلم بأنماطها المختلفة

وفق تصنيف (DSMV-5, 2022)، وهذا قد يؤدي إلى تعميمات غير دقيقة حول تصنيف هذه الصعوبات.

كما أن المعلمين والأخصائيين منخفضو الخبرة يتعرضون إلى أحدث أدوات التشخيص المقننة والتقنيات الحديثة، ويستفيدون من هذه الأدوات في تطوير فهم أعمق لمشكلات القراءة، ويتلقون تدريباً أكاديمياً حديثاً ومنهجياً، مما يضمن لهم فهماً أعمق للتشخيص الفارق بين عسر القراءة وصعوبات التعلم الأخرى، ويكونون أكثر تقبلاً لاستخدام اختبارات تشخيصية جديدة لأنهم تدربوا عليها حديثاً في الجامعات، وفي المقابل، أن العديد من المعلمين والأخصائيين الأكثر خبرة لم يتم تدريبهم على هذه الأدوات أثناء دراستهم الجامعية ولم يحصلوا على فرص تدريبية متقدمة أثناء عملهم، ويعتمدون على الحدس المهني وخبرتهم الشخصية أكثر من الأدلة العلمية الحديثة، وقد يستخدمون التقييمات التقليدية والملاحظات الصفية في التشخيص مثل ملاحظة الأداء الصفي دون اللجوء إلى الاختبارات المعيارية؛ مما قد يؤدي إلى تصنيفات غير دقيقة للحالات؛ حيث إن أحد التحديات التي يواجهها ذوي الخبرة المرتفعة هو أنهم لا يحصلون دائماً على تدريب مستمر كافٍ لتعزيز معرفتهم بالفروق التشخيصية، ويكونوا أقل معرفة بالتطورات الحديثة في مجال تشخيص صعوبات التعلم، ويجعلهم أقل قدرة على تمييز الفروق الدقيقة بين عسر القراءة وصعوبات التعلم الأخرى.

وأخيراً تشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين والأخصائيين منخفضو الخبرة يمتلكون معرفة متخصصة وحديثة ومنهجية مبنية على أحدث البحوث والدراسات العلمية، مما يمنحهم قدرة أعلى على التمييز بين صعوبات التعلم المختلفة؛ في حين ذوي الخبرة المتوسطة والمرتفعة قد يكون لديهم اعتماد أكثر على الخبرة الشخصية دون تحديث معرفتهم وفقاً لأحدث الأدلة العلمية، مما يؤدي إلى تصورات غير دقيقة حول أنماط صعوبات التعلم المختلفة وبخاصة الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، وتؤكد هذه النتيجة على أن الخبرة الطويلة في المجال ليست بالضرورة مؤشراً على دقة المعرفة، وبخاصة إذا لم تكن مصحوبة بتحديث مستمر للمعلومات والتدريب؛ ومن ثم يجب تطوير برامج تدريب مستمرة للمعلمين والأخصائيين أثناء الخدمة لضمان

تحديث معرفتهم وفقاً للمستجدات البحثية في مجال صعوبات التعلم، وتحسين بيئة العمل سواء كانت المدارس أو المراكز المتخصصة من خلال إدخال برامج تدريب متقدمة ومتخصصة يمكن أن تسهم في تحسين قدرتهم على التشخيص التمييزي لأنماط صعوبات التعلم المختلفة.

وبالنسبة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة ترجع إلى سنوات الخبرة (متوسط الخبرة/ مرتفعي الخبرة)؛ فإن هذه النتيجة تشير إلى أن متوسطي ومرتفعي الخبرة لديهم نفس مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، وهذا يعكس أن المعرفة المهنية تصل إلى مستوى معين من النضج ونقطة استقرار بعد عدد معين من سنوات الخبرة، ولا تتحسن بالضرورة مع مرور الوقت وزيادة الخبرة، ويعكس حقيقة أن الخبرة بعد حد معين لا تؤدي إلى تحسينات جوهرية في جودة الأداء المهني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين والأخصائيين ذوي الخبرة المتوسطة والمرتفعة قد يكونون أكثر رضا عن مستواهم المعرفي، مما يقلل من رغبتهم في البحث عن طرق جديدة لتحليل صعوبات التعلم، وقد يكونوا ذوي الخبرة المرتفعة لديهم مقاومة لتغيير طرق التشخيص الخاصة بهم، لأنهم يشعرون أنها "فعالة بما يكفي"، مما يؤدي إلى تشابه مستواهم مع متوسطي الخبرة، وقد يكونوا المعلمون والأخصائيون متوسطو ومرتفعو الخبرة قد وصلوا إلى "مرحلة الاستقرار المعرفي"؛ مما يعني أن خبرتهم أصبحت متقنة ولكنها لا تتحسن بشكل كبير مع مرور الوقت حتى مع استمرارهم في العمل لسنوات إضافية؛ لأن التطورات الكبيرة في المعرفة تحدث في السنوات الأولى من الخبرة المهنية (أي في البداية، يمر الأفراد بتطور معرفي سريع) ثم تستقر بعد ذلك ويصلون إلى مستوى يكون فيه اكتساب المزيد من المعرفة بطيئاً أو غير ملحوظ حتى لو زادت سنوات الخبرة، وبالتالي فإن الاعتماد على الممارسات المتكررة يمنع تطور المعرفة التخصصية بشكل واضح؛ لأن المعرفة التخصصية تصل إلى مستوى معين من النضج ولا تتطور كثيراً بعده إلا إذا تم تحديثها من خلال التدريب أو البحث العلمي، وفي الوقت

نفسه فإن ذوي الخبرة المرتفعة قد يقل لديهم الدافع لتحديث معرفتهم إذا لم يتم تحفيزهم من خلال بيئة مهنية تشجع على التعلم المستمر، وقد يشعروا بأن معرفته قد وصلت إلى الحد الأقصى من التطور، وبالتالي يصبح أقل اهتمامًا بحضور دورات تدريبية أو تحديث معرفته بناءً على البحوث الحديثة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا بأن غالبًا المعلمون والأخصائيون متوسطي ومرتفعي الخبرة يعملون لسنوات طويلة في بيئات تعليمية مستقرة لا تتغير كثيرًا، مما يعني أنهم لا يواجهون تحديات جديدة تدفعهم إلى تحديث معرفتهم التخصصية، وقد يصبحون أقل ميلًا لاستخدام أدوات تشخيصية جديدة، لأنهم يشعرون أن خبرتهم كافية لفهم جميع الحالات؛ ففي بعض المدارس والمراكز، يعتمدون على قوائم مرجعية قديمة لتشخيص صعوبات التعلم بدلاً من استخدام أدوات تشخيصية أكثر حداثة؛ وبالتالي المعلمون والأخصائيون الذين يظلون في بيئة مهنية روتينية لفترة طويلة قد يفقدون الحافز لتطوير معرفتهم مقارنة بالأقل خبرة الذين يسعون إلى تعلم أشياء جديدة باستمرار.

ومن خلال الممارسة المهنية وإشرافي على المدارس والمراكز في التدريب الميداني، وجدت الباحثة أن المعلمين والأخصائيين الذين يعملون في بيئات تعليمية لا تشجع على التغيير يكونون أقل ميلًا لاستخدام أساليب تشخيص جديدة ويعتمدوا على طرق التقييم التقليدية، مما يجعل مستوى وعيهم التمييزي ثابتًا بغض النظر عن سنوات الخبرة، وفي بعض المدارس، قد لا تتاح الفرصة للمعلمين ذوي الخبرة لحضور ورش عمل متقدمة، أو على تدريب متطور بشكل ملحوظ عن زملائهم الأقل خبرة، وأن معظم الدورات التدريبية المقدمة لهم تكون عامة ومتماثلة، بغض النظر عن مستوى خبرتهم، ولا تركز على تحديث استراتيجيات تشخيص صعوبات التعلم؛ أي تشابه نوعية التدريب المهني بين الفئتين؛ مما يؤدي إلى تشابه مستوى المعرفة والمهارات بين متوسطي ومرتفعي الخبرة؛ مما يجعل مستواهم في تحليل الفروقات بين أنماط صعوبات التعلم متشابهًا مع زملائهم متوسطي الخبرة.

ومن ثم فإن غياب التدريب المستمر المتخصص يجعل المعلمين والأخصائيين ذوي الخبرة والمرتفعة يستخدمون نفس أساليب التقييم؛ مما يؤدي إلى تشابه معرفتهم مع زملائهم ذوي الخبرة المتوسطة، وافترض أن الأفراد بعد فترة معينة من التعلم والخبرة يصلون إلى "حالة استقرار معرفي"، حيث لا يحدث تحسن كبير في الأداء، فالمعلمون والأخصائيون ذوو الخبرة المتوسطة والمرتفعة يعتمدون على أنماط تشخيصية روتينية؛ مما يؤدي إلى استقرار مستواهم في تحليل صعوبات التعلم وعدم تطوره مع زيادة الخبرة؛ وبالتالي يجب تحقيق تحسين مستمر في المعرفة المهنية لديهم، ويجب أن تكون هناك برامج تدريبية متخصصة ومحدثة تستهدف ذوي الخبرة المرتفعة؛ وذلك من خلال التدريب المستمر والاطلاع على ما هو جديد في البحث العلمي في مجال صعوبات التعلم؛ فهو العامل الأساسي في تحسين المعرفة، وضروري للحفاظ على تطوير المعرفة المهنية لديهم، وليس فقط عدد سنوات الخبرة؛ وإلا فإن المعلمين والأخصائيين يصلون إلى مرحلة من الثبات المعرفي دون تقدم حقيقي.

نتائج الفرض السابع ومناقشته وتفسيره: وينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة ترجع إلى الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم (اجتازوا ٣ فأكثر/لم يجتازوا أي دورة)؛ ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) (T-test) لدى عینتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الذين اجتازوا دورات تدريبية في المجال ومن لم يجتازوا، والجدول (١٥) يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (١٥): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذين اجتازوا دورات تدريبية في المجال ومن لم يجتازوا في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة.

المتغير	اجتازوا دورات تدريبية (ن=٣٤٤)		لم يجتازوا دورات تدريبية (ن=١٢٦)		النسبة الفائية	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الدرجة الكلية للمقياس	٢٥,٥٩٥٢	٦,٠٦٧٨	٢٤,٦٢٥٠	٥,٧٩٦	٠,٦٢١	١,٥٨٧	٤٦٨	٠,٠٤٣

يتضح من الجدول (١٥): أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الوعي بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة ترجع إلى الدورات التدريبية (اجتازوا ٣ فأكثر/ لم يجتازوا أي دورة) لصالح متوسط درجات الذين اجتازوا دورات تدريبية (٣ فأكثر).

ولمناقشة نتائج الفرض السابع: يتضح أنه لم يتحقق الفرض، ولا يوجد بحوث سابقة -في حدود اطلاع الباحثة- اهتمت بدراسة الفروق في مستوى وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة التي ترجع إلى الدورات التدريبية؛ ولكن اعتمدت الباحثة على البحوث السابقة التي تناولت الفروق في معرفة ووعي المعلمين بكل من صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة كلا على حده التي ترجع إلى الدورات التدريبية؛ وذلك مثل بحث حسن عماد، عبد الحي المحمود (٢٠١٣) الذي أشارت نتائجه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمى الحلقة الاولى من التعليم الأساسى بصعوبات القراءة ترجع إلى الدورات التدريبية، لصالح الخاضعين لدورات تدريبية، وأوضحت نتائج بحث (Tosun, et al., (2021) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين وإدراكهم لعسر القراءة ترجع إلى الدورات التدريبية، في حين أشارت نتائج بحث كل من (Peltier ;Ó Cadhla, (2023) Krueger, (2021); et al., (2022) إلى أنه لا توجد فروق في مستوى المعرفة والمعتقدات للمعلمين حول عسر القراءة ترجع إلى الدورات التدريبية؛ ويمكن تفسير نتائج الفرض السابع كما يلي:

تؤكد هذه النتيجة ما أشارت إليه البحوث السابقة على أهمية التدريب المهني في رفع كفاءة المعلمين والأخصائيين، وتحسين الوعي التمييزي بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، وأظهرت أن التدريب يساعد في تطوير المهارات التشخيصية والتدخلية المطلوبة للتمييز بين أنماط صعوبات التعلم؛ كما تدعم ما لاحظته الباحثة ميدانياً من خلال إشرافها على الطلاب في التدريب الميداني، حيث إن المعلمين والأخصائيين الذين يخضعون لدورات تدريبية مكثفة ومتخصصة يكتسبون مهارات أكثر دقة في التمييز بين

عسر القراءة وصعوبات التعلم الأخرى؛ ومن ثم يكون لديهم قدرة أعلى على تحديد ذوي صعوبات تعلم القراءة من عسر القراءة بشكل صحيح، مقارنة بمن لم يتلقوا أي تدريب. وبالتالي يمكن تفسير هذه النتيجة بأن التدريب المتخصص يوفر معرفة أكثر تخصصاً ودقة؛ مما يتيح للمعلمين والأخصائيين استخدام أدوات تشخيص دقيقة؛ ويعزز الفهم العميق للفروقات التشخيصية بين الأنواع المختلفة من صعوبات التعلم، في حين أن الذين لم يحصلوا على تدريب قد يعتمدون على معلومات عامة حول صعوبات التعلم دون التمييز الدقيق بين الأنواع المختلفة لها، ووجدت الباحثة أن الذين حضروا ورش عمل ودورات مكثفة وطويلة المدى تمكنوا من الاحتفاظ بالمعلومات على مدى فترات أطول، وكانوا أكثر قدرة على التمييز بين عسر القراءة وصعوبات التعلم الأخرى مقارنة بمن حصلوا على دورة قصيرة لم تتجاوز يوماً أو يومين نسوا بعض المفاهيم بعد فترة وجيزة.

كما تشير ملاحظات الباحثة إلى أن الذين يحصلون على دورات تدريبية مستمرة يكون لديهم قدرة أكبر على تحديث معرفتهم وفقاً لأحدث البحوث والدراسات التربوية مقارنة بمن يكتفون بالتعليم الجامعي؛ وذلك لأن المعرفة حول صعوبات التعلم ليست ثابتة، بل تتطور مع الوقت، وبالتالي فإن الذين يخضعون لتدريب مستمر يكون لديهم اطلاع أوسع على المستجدات العلمية والتربوية في المجال؛ بينما الذين لا يحصلون على تدريب قد يعتمدون على معارف قديمة أو غير دقيقة، مما يؤدي إلى محدودية فهمهم للفروق الدقيقة بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؛ كما وجد أن المعلم أو الأخصائي الذي يشارك بانتظام في ورش العمل حول صعوبات التعلم يكون لديه معرفة عملية أعمق ممن حصلوا على تعليم أكاديمي تقليدي دون استكمالته بتدريب تطبيقي.

هذا بالإضافة إلى أن التأثير الإيجابي للدورات التدريبية ليس ناتجاً فقط عن حضور التدريب بحد ذاته، بل عن نوعية المحتوى التدريبي الذي يقدم ومدى عمقه وشموليته، حيث هناك فرق بين دورات تقدم معلومات عامة حول صعوبات التعلم، وبين دورات تدريبية متخصصة توفر تقنيات تشخيص متعمقة، ومعلومات متخصصة، وأدوات تقييم عملية لم تكن متاحة لمن لم يحصلوا على تدريب، فالأفراد المدربون يستخدمون

أدوات تشخيص متقدمة، بينما غير المدربين يعتمدون على ملاحظات غير دقيقة؛ حيث إن التدريب المتخصص يساعد في تطوير القدرة على استخدام أدوات تقييم معيارية بدلاً من الاعتماد على الحدس والملاحظات غير الدقيقة، وهو ما يفسر لماذا قد يظهر بعض الأفراد الحاصلين على دورات وعياً أكثر دقة من غيرهم.

كما أن المعلمين والأخصائيين الذين تلقوا تدريباً متخصصاً في صعوبات التعلم حصلوا على مهارات تشخيصية أكثر دقة، مما زاد من قدرتهم على التفريق بين عسر القراءة وصعوبات التعلم الأخرى، مقارنة بمن لم يتلقوا مثل هذا التدريب؛ حيث إن التدريب المتخصص يشتمل على تطبيقات عملية ومواقف ميدانية، مما يمنح المشاركين مهارات تقييم واقعية، ولاحظت الباحثة أن الأفراد غير المدربين يميلون إلى تصنيف جميع مشكلات القراءة على أنها "صعوبات تعلم عامة"، بينما المدربين يكون لديهم نهج أكثر دقة ومنهجية في التشخيص.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في أن هذه الدورات التدريبية المتخصصة في مجال صعوبات التعلم تتضمن التدريب العملي، والتفاعل مع حالات فردية ميدانية حقيقية داخل المدارس، وتحليل تقارير تقييمية، وتجارب ميدانية مباشرة؛ حيث يقومون بتطبيق ما تعلموه في بيئة صفية فعلية، ويحققون استيعاباً أعمق للفروق بين عسر القراءة وصعوبات التعلم الأخرى، مما يساعد المتدربين على تطوير مهارات تقييم تمييزية لا يمكن اكتسابها من خلال الدراسة النظرية فقط؛ مما أدى إلى تطوير وعيهم التمييزي بشكل أفضل من أولئك الذين لم يحصلوا على هذه الدورات، حيث يتم عرض حالات تتضمن مزيجاً من صعوبات التعلم المختلفة، مما يجبر المتدربين على التدقيق في التفاصيل الدقيقة التي تميز عسر القراءة عن غيره.

هذا بالإضافة إلى أنه في السنوات الأخيرة وما تشهده من تطورات معرفية وتكنولوجية، أصبحت بعض الدورات تستخدم المحاكاة الرقمية للتدريب على كيفية رصد مؤشرات صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة باستخدام البرامج التفاعلية، وهو ما يسرع عملية التعلم مقارنة بالطرق التقليدية؛ حيث عندما يتم تقديم تدريب يتضمن مواقف محاكاة حقيقية، حيث يطلب من المتدربين تقييم تلاميذ افتراضيين باستخدام أدوات قياس

علمية، يكون تأثير التدريب أكثر وضوحًا مقارنة بالدورات التي تعتمد فقط على المحاضرات النظرية، ولاحظت الباحثة أن الذين حصلوا على دورات تدريبية متخصصة كانوا أكثر انفتاحًا لاستخدام التكنولوجيا في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم؛ حيث تحسن القدرة على دمج التكنولوجيا في عمليات التقييم والعلاج لديهم، مما يسهم في دقة التشخيص وتحسين الأداء التعليمي لهؤلاء التلاميذ.

كما يمكن القول أن الدورات التدريبية تقلل الفجوة بين المعلمين والأخصائيين، مما يسهل التعاون في التدخلات التربوية؛ حيث إن الدورات التي تعتمد على التفاعل والنقاش الجماعي بين المتدربين تساعد بشكل كبير في تطوير فهم أعمق للفروقات بين صعوبات التعلم المختلفة؛ ومن ثم يتم تبادل الخبرات بينهم حول الحالات التي واجهوها، مما يساعد المشاركين على اكتساب استراتيجيات تقييم أكثر دقة من خلال الخبرات المشتركة؛ ومن ثم نجد أن التدريب يعزز الثقة في القدرة على التشخيص والتدخل، ويصبح المعلم أو الأخصائي أكثر قدرة على اتخاذ قرارات مستنيرة؛ حيث غالبًا ما يشعر غير المدربين بعدم اليقين عند مواجهة حالات صعوبات التعلم، في حين أن المدربين يتمتعون بثقة أعلى في قراراتهم التشخيصية لأنهم تلقوا تدريبًا عمليًا يدعم معرفتهم النظرية؛ وذلك لأن التدريب يرفع من الثقة المهنية ويجعل الأفراد أكثر استعدادًا لاستخدام بيانات مقننة بدلاً من الانطباعات الشخصية.

وأخيرًا يمكن القول أن؛ هذه النتيجة تعكس واقع الميدان التربوي، حيث يظهر بوضوح أن التدريب العملي المتخصص هو العامل الحاسم في رفع مستوى الوعي وتطوير مهارات التمييز بين أنماط صعوبات التعلم المختلفة، وليس مجرد الخلفية الأكاديمية وحدها؛ حيث وجدت الباحثة أن الدورات التدريبية التي تتضمن أنشطة تفاعلية مثل دراسة الحالات، والتدريب العملي على استخدام أدوات التقييم، والعمل الجماعي لحل المشكلات تكون أكثر فعالية في تطوير مهارات التمييز؛ في المقابل، الدورات التي تعتمد على الشرح النظري فقط دون تطبيق عملي لا تؤدي إلى تحسن كبير في القدرة على التمييز بين عسر القراءة وصعوبات التعلم الأخرى، كما تدعم هذه النتيجة ما لاحظته الباحثة من أن المعلم الحاصل على تدريب عملي قد يكون أكثر كفاءة في التشخيص

من معلم آخر حاصل على درجة علمية متقدمة لكنه لم يتلق تدريباً ميدانياً مكثفاً؛ لذلك، فإن التدريب المستمر يجب أن يكون عنصراً أساسياً في تطوير المعلمين والأخصائيين في مجال صعوبات التعلم؛ وهذا يؤكد أن التدريب المستمر ليس رفاهية، بل ضرورة أساسية لتحسين جودة التشخيص والتدخل في مجال صعوبات التعلم، وأن التدريب ليس مجرد إضافة إلى المعرفة، بل هو عنصر أساسي في تحسين الممارسات التعليمية والتشخيصية.

ثانياً: الإجابة على أسئلة البحث:

نتائج السؤال الأول ومناقشته وتفسيره: وينص على: ما التحديات المهنية التي يواجهها المعلمون والأخصائيون في التمييز التشخيصي بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؟ ولإجابة على هذا السؤال؛ قامت الباحثة بتطبيق استطلاع رأي به سؤال مفتوح مصاغ كالتالي: (من وجهة نظرك الشخصية: ما التحديات المهنية التي يواجهها المعلمون والأخصائيون في التمييز التشخيصي بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؟) على المشاركين في البحث، وبعد حساب التكرارات والنسب المئوية لآرائهم؛ كانت نتائج استطلاع الرأي لأكثر الآراء تكراراً، وأعلى نسبة مئوية موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٦): التكرارات والنسب المئوية لأهم التحديات التي يواجهها المعلمون والأخصائيون في معرفة الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة

م	التحديات/ والصعوبات	التكرار	النسبة المئوية
١	تشابه الأعراض بين صعوبات القراءة والعسر القرائي	٣٣٧	٧١,٧%
٢	نقص أدوات التشخيص والمقاييس المقتنة	٢٩٨	٦٣,٤%
٣	الخلط في المفاهيم والمصطلحات	٢٤٥	٥٢,١%
٤	ضعف التأهيل المهني والتدريب الأكاديمي والتطبيقي	٢٣١	٤٩,١%
٥	صعوبة التمييز الفردي بين الحالات	١٨٨	٤٠%
٦	غموض المرجعية النظرية / غياب الإطار المفاهيمي	١٦٢	٣٤,٥%
٧	غياب الدعم المؤسسي (مدارس، إدارة، وزارة)	١٤٧	٣١,٣%
٨	تداخل العوامل البيئية والوراثية المؤثرة في التشخيص	١٣٩	٢٩,٦%
٩	غياب معايير موحدة للتشخيص والتدخل التربوي	١٢٨	٢٧,٢%
١٠	ضعف الوعي المجتمعي والدعم الأسري	١٢٣	٢٦,٢%
١١	قلة المراجع العلمية والتطبيقات التدريبية	١١٥	٢٤,٥%

م	التحديات/ والصعوبات	التكرار	النسبة المئوية
١٢	كثافة الفصول وضعف الوقت المخصص للتشخيص	٩٤	٢٠%
١٣	ضعف التواصل بين المعلم، الأخصائي، والأسرة	٨٧	١٨,٥%
١٤	عدم وجود نماذج تطبيقية للترقية (حالات فردية فعلية)	٨١	١٧,٢%
١٥	غياب برامج مخصصة حسب شدة الحالة	٧٦	١٦,٢%
١٦	الاعتماد على أدوات غير دقيقة أو غير متخصصة	٧٠	١٤,٩%
١٧	نقص الخبرة الميدانية أو التطبيق المباشر	٦٧	١٤,٣%
١٨	صعوبة التفسير العملي للمحتوى النظري	٦٣	١٣,٤%
١٩	غياب التنسيق بين الفرق متعددة التخصصات	٦١	١٣%

يتضح من الجدول (١٦): أن أبرز التحديات التي يواجهها المعلمون والأخصائيون في التمييز بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة تتمثل أولاً في تشابه الأعراض بين الحالتين، حيث أشار (٧١,٧%) من المشاركين إلى أن هذا التشابه يؤدي إلى ارتباك في التشخيص والتدخل، مما يجعله التحدي الأكثر تأثيراً، ويأتي بعد ذلك نقص أدوات التشخيص والمقاييس المقننة بنسبة (٦٣,٤%)، وهو ما يعكس ضعف البنية المهنية في دعم القرارات التربوية الدقيقة. كما احتل الخلط في المفاهيم والمصطلحات المرتبة الثالثة بنسبة (٥٢,١%)، مما يشير إلى غياب اتفاق معرفي واضح بين العاملين في الميدان حول التعريفات العلمية، وفي المرتبة الرابعة برز ضعف التأهيل المهني والتدريب الأكاديمي والتطبيقي بنسبة (٤٩,١%)، مما يدل على فجوة واضحة بين الجانب النظري والتطبيقي في تأهيل المعلمين والأخصائيين، وتبع ذلك صعوبة التمييز الفردي بين الحالات بنسبة (٤٠%)، مما يؤكد على تعقيد التباين في الأعراض لدى المتعلمين، كما أشار (٣٤,٥%) من المشاركين إلى غموض المرجعية النظرية كمصدر لبُطء أو عدم دقة التشخيص، بينما تمثل غياب الدعم المؤسسي عائقاً آخر بنسبة (٣١,٣%)، موضحين ضعف البنية الإدارية في دعم جهود الكشف والتدخل.

كما يتضح من الجدول تحديات متوسطة التأثير مثل تداخل العوامل البيئية والوراثية المؤثرة في التشخيص بنسبة (٢٩,٦%)، وغياب معايير موحدة للتدخل التربوي والعلاجي بنسبة (٢٧,٢%)، إلى جانب ضعف الوعي المجتمعي والدعم الأسري بنسبة

(٢٦,٢%)، وقلة المراجع والتطبيقات التدريبية بنسبة (٢٤,٥%)، وتراجعت التحديات إلى ما دون نسبة (٢٠%)، فيما يخص كثافة الفصول، وضعف التواصل بين فريق العمل والأسرة، وغياب النماذج التطبيقية، ونقص الخبرة الميدانية، والاعتماد على أدوات غير دقيقة، وغياب التنسيق بين الفرق متعددة التخصصات، وصعوبة التفسير العملي للمحتوى النظري؛ مما يشير إلى أن التحديات الأكثر تأثيراً تتبع من البنية النظرية والإجرائية للممارسة، وليس من الظروف المحيطة فقط.

ولمناقشة نتائج السؤال الأول: أنه لا توجد بحوث سابقة في حدود اطلاع الباحثة- اهتمت بالتعرف على التحديات التي تواجه المعلمين والأخصائيين في معرفة الفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة من وجهة نظرهم؛ ويمكن تفسير نتائج السؤال الأول كما يلي:

أن هذه التحديات التي يواجهها المعلمون والأخصائيون تشير إلى أن التمييز بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة يمثل مشكلة متعددة الأبعاد تتبع من تداخل عدة عوامل معرفية، ومهنية، ومؤسسية؛ حيث تصدر تحديات مثل تشابه الأعراض والخلط في المفاهيم والمصطلحات، وهو ما يدل على غياب نماذج تفسيرية واضحة ومُعتمدة في البيئة التربوية، وغياب حدود فاصلة واضحة بين المفهومين في أدبيات التربية الخاصة والعلوم النفسية والعصبية واللغوية، وهذا الغموض المفاهيمي يؤدي بدوره إلى تباين كبير في التشخيص والتدخل؛ مما يشير إلى الحاجة الملحة لتوحيد اللغة العلمية المستخدمة في وصف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم.

وتشير نسب مرتفعة إلى نقص أدوات التشخيص المقننة، وتكشف هذه النتيجة عن ضعف محتمل في أدوات القياس والتشخيص المستخدمة لدى العاملين في الميدان، وهي نتيجة تتوافق مع أدبيات عديدة تؤكد على ندرة المقاييس الملائمة للبيئة العربية والمحلية؛ ولا يوجد حتى الآن إطار تشخيصي تربوي أو طبي رسمي ومعتمد يفصل بدقة بين أنماط صعوبات التعلم، وهذا الغياب يجعل المؤسسات التعليمية تعتمد على اجتهادات فردية أو مقاييس مترجمة وغير مقننة؛ مما يؤدي إلى تفاوت واضح في نتائج التشخيص، ويفسر وجود تحديات مثل نقص أدوات التشخيص، والخلط المفاهيمي؛ مما

يعكس غياب بيئة مهنية داعمة قادرة على مساعدة الأخصائي والمعلم في اتخاذ قرار تشخيصي دقيق، فالمقاييس المستخدمة غالبًا ما تكون مستوردة أو مترجمة دون تقنين ثقافي أو لغوي، وضعف التأهيل المهني والتدريب الأكاديمي والتطبيقي، ذلك دليل على تغيب فرص التدريب العملي في أثناء الدراسة الأكاديمية، وهذا يفسر لماذا يشعر الأخصائيون بالتردد أو التعميم عند مواجهة الحالات الواقعية؛ حيث إن التشخيص الدقيق لصعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة يعتمد على استخدام أدوات معيارية حساسة للفروق الدقيقة، مع القدرة على الربط بين الأداء الأكاديمي وخصائص النمو العصبي والمعرفي، وهو ما يتطلب تدريبًا متخصصًا يبدو غير متوفر بشكل كافٍ للمشاركين.

كما أن وجود تحديات مثل غموض المرجعية النظرية وصعوبة التفسير العملي للمحتوى النظري يشير إلى هيمنة نموذج معرفي جامد في الإعداد الأكاديمي، دون توفير أدوات لتطبيقه في الميدان، كما أن عدم وجود نماذج تطبيقية للتفرقة يجعل المعلمين يعتمدون على الانطباعات والخبرة الشخصية بدلًا من الممارسات المبنية على الأدلة؛ حيث تُظهر البرامج الجامعية في العديد من الكليات تركيزًا كبيرًا على الجانب النظري دون إتاحة فرص كافية للتدريب العملي الميداني، كما أن برامج دبلومات التربية الخاصة أو علم النفس غالبًا ما تُدرّس بنمط تقليدي لا يعكس التغيرات الحديثة في التشخيص العصبي؛ وهذا ما يفسر وجود تحديات مثل ضعف التدريب، وصعوبة التفسير العملي للمحتوى النظري.

كما أوضحت النتائج أن غياب الدعم المؤسسي، وتداخل العوامل البيئية والوراثية، يمثلان عائقًا أمام التشخيص المتكامل، وبخاصة في ظل كثافة الفصول، وقلة الوقت، وعدم تعاون أولياء الأمور، كما أن ضعف التنسيق بين الفرق متعددة التخصصات يضعف من فعالية التدخل العلاجي، ويجعل الأخصائي يعمل بشكل معزول دون مرجعية جماعية داعمة؛ فإن في غالبية المدارس لا توجد فرق تشخيصية متعددة التخصصات، كما أن كثافة الفصول، وقلة الوقت المتاح للتدخل الفردي، والنقص في الأخصائيين المؤهلين، كلها عوامل تجعل البيئة المدرسية غير مهيأة لاكتشاف الحالات بدقة، كما أن الهيكل الإداري لا يعطي الأولوية الكافية لمجال صعوبات التعلم،

بل يضع عبء التشخيص غالبًا على عاتق المعلم وحده، دون دعم فني متخصص، مما يعمّق الشعور بالعجز والارتباك.

وبالإضافة إلى هذا أنه لا يزال المفهوم السائد لدى كثير من أولياء الأمور في مصر أن الصعوبات الدراسية تعني "إهمال" أو "غباء" أو "قلة تركيز"، دون إدراك علمي لحالات مثل صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، وهذا يؤدي إلى رفض بعض الأسر للاعتراف بوجود مشكلة أو التعاون مع المدرسة؛ مما يفسر تحديات مثل ضعف التواصل الأسري، وغياب الدعم المجتمعي، أما التحديات ذات النسب الأقل، مثل غياب النماذج التطبيقية، ضعف التواصل مع الأسرة، وصعوبة التفسير العملي للنظريات، فهي تُشير إلى مشكلات في تفعيل الخطط النظرية وتحويلها إلى أدوات عملية قابلة للتطبيق اليومي في الفصول الدراسية.

وبصفة عامة؛ يمكن تفسير هذه التحديات من خلال عدة عوامل، من أبرزها ضعف الربط بين الجامعات والمدارس في تكوين الكفاءات، غياب سياسات تشخيص وطنية موحدة، وقلة الوعي المجتمعي بمصطلحات مثل عسر القراءة، فضلًا عن قلة التكوين العملي أثناء فترة الدراسة الأكاديمية، كما أن ضغط الفصول، محدودية الوقت، وغياب الدعم المؤسسي يؤدي إلى إحساس الأخصائي بالعجز، ويجعله يعتمد على مهارات فردية بدلًا من الممارسات المبنية على أدلة؛ وبذلك، فإن التحديات التي كشفت عنها نتائج استطلاع الرأي لا تمثل مجرد صعوبات مهنية عابرة، بل تُعد مؤشرات على خلل هيكلي في تكوين النظام التربوي، يتطلب إعادة بناء معرفي ومؤسسي متكامل يشمل التدريب، والتشخيص، والدعم التربوي متعدد التخصصات.

وأخيرًا يتضح مما سبق أن وجود هذه التحديات ناتج عن منظومة معقدة من النقص المعرفي والقصور المؤسسي والبيئي، وليست نتيجة ضعف فردي في أداء المعلمين أو الأخصائيين؛ وعليه، فإن معالجتها تتطلب تدخلًا ممنهجيًا متعدد المستويات يشمل تطوير الأدوات، وتحسين برامج الإعداد، وتفعيل التشخيص الجماعي التكاملي، وتعكس النتائج أن التحديات لا تقتصر على الفروق بين صعوبات القراءة وعسر القراءة كمفاهيم، بل تمتد إلى أدوات القياس، وبنية النظام التعليمي، والإعداد المهني، والكفاءة

التطبيقية، والدعم المؤسسي، والتفاعل الأسري والمجتمعي، وبناءً على هذه التحديات؛ يُوصي بأن تُبنى البرامج التدريبية والتشخيصية والتعليمية على ضوء هذه الفجوات، لضمان رفع كفاءة التدخل المبكر والتشخيص والتدخل العلاجي، وهو ما يعزز أهمية وجود برامج تدريبية تكاملية تجمع بين الجانب النظري والعملي، وتوفير فرص للتدريب العملي داخل المدارس، ووضع سياسات تعليمية واضحة، وأدوات تشخيصية مقننة موثوقة فيها، وتحديث المناهج الدراسية من خلال توفير مراجع علمية حديثة تُعدّ المعلم والأخصائي للتمييز الدقيق بين هذه الاضطرابات.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته وتفسيره: وينص على: ما أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين والأخصائيين لتعزيز وعيهم بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؟ وللإجابة على هذا السؤال؛ قامت الباحثة بتطبيق استطلاع رأي به سؤال مفتوح مصاغ كالتالي: (من وجهة نظرك الشخصية: ما أهم الاحتياجات التدريبية التي تساعد المعلمين والأخصائيين في القدرة على التمييز التشخيصي بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة بشكل علمي وصحيح؟) على المشاركون في البحث، وبعد حساب التكرارات والنسب المئوية لآرائهم؛ كانت نتائج استطلاع الرأي لأكثر الآراء تكراراً، وأعلى نسبة مئوية موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٧): التكرارات والنسب المئوية لأهم الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين والأخصائيين لتعزيز وعيهم بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة

م	الاحتياجات التدريبية	التكرار	النسبة المئوية
١	التدريب العملي المباشر مع حالات فعلية	١٨٩	٤٠,٢%
٢	التدريب على تطبيق المقاييس والاختبارات التشخيصية	١٧٢	٣٦,٦%
٣	إعداد دورات تدريبية منظمة ومتخصصة ومستمرة	١٥٤	٣٢,٨%
٤	التفرقة النظرية الدقيقة بين صعوبات القراءة والعسر القرائي	١٣٩	٢٩,٦%
٥	استخدام التكنولوجيا والبرامج الحديثة في التشخيص والتدريب	١١٧	٢٤,٩%
٦	التدريب على تصميم خطط فردية واستراتيجيات تعليمية مناسبة	١٠٥	٢٢,٣%
٧	التعاون مع فريق متعدد التخصصات (المعلمين، الأخصائيين، وأولياء الأمور)	٩٨	٢٠,٩%
٨	التدريب على أدوات الرصد والملاحظة والتحليل التفسيري	٩١	١٩,٤%
٩	الحصول على مراجع علمية حديثة، ودراسات تطبيقية، وورش مؤثقة	٨٦	١٨,٣%
١٠	بناء خبرة ميدانية في مراكز متخصصة أو عبر محاضرات الخبراء	٧٩	١٦,٨%
١١	ورش عمل تطبيقية مع نماذج مقارنة واقعية بين الحالتين	٧٤	١٥,٧%

م	الاحتياجات التدريبية	التكرار	النسبة المئوية
١٢	توفر مقاييس عربية مقننة للتفريق بين صعوبات القراءة والعسر القراني	٦٣	١٣,٤%
١٣	التدريب على تحليل الأداء وتحديد مستويات الإتقان القراني	٥٩	١٢,٦%
١٤	التدريب على التشخيص المبكر والمؤشرات التنبؤية	٥٢	١١,١%
١٥	التدريب على التعامل النفسي والسلوكي مع هؤلاء التلاميذ	٤٨	١٠,٢%
١٦	التدريب على تفسير نتائج الاختبارات وربطها بالسياق التعليمي	٤٥	٩,٦%
١٧	التدريب على إجراءات الإحالة بين المعلم والأخصائي وتوثيق الحالات	٤٢	٨,٩%
١٨	استخدام وتحليل ملفات التلميذ وبياناته التراكمية	٣٩	٨,٣%
١٩	التدريب على مهارات توعية الأسرة والتواصل معهم بشكل علمي مبسط	٣٧	٧,٩%
٢٠	فهم الجوانب الأخلاقية والتشريعية المرتبطة بالتشخيص والتدخل	٣٥	٧,٤%

يتضح من الجدول (١٧): أنه توجد مجموعة شاملة من الاحتياجات التدريبية

التي عبّر عنها المعلمون والأخصائيون فيما يخص التمييز بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، وقد تصدرت الحاجة إلى التدريب العملي المباشر مع حالات فعلية قائمة الأولويات بنسبة (٤٠,٢%)، وهو ما يشير بوضوح إلى الفجوة الكبيرة بين المعرفة النظرية والممارسة الميدانية، وتليها الحاجة إلى تعلم وتطبيق أدوات القياس والاختبارات التشخيصية المقننة بنسبة (٣٦,٦%)؛ مما يوضح افتقار الميدان إلى مهارات دقيقة في استخدام الأدوات المقننة والموضوعية، وفي المرتبة الثالثة، برزت أهمية إعداد دورات تدريبية منظمة ومستمرة بنسبة (٣٢,٨%)؛ مما يعكس تطلع العاملين في الميدان إلى بناء كفاءة مهنية مستدامة، كما جاءت القدرة على التفريق النظري بين صعوبات القراءة والعسر القراني بنسبة (٢٩,٦%)، وهو مؤشر على وجود ارتباك مفاهيمي يتطلب تأصيلاً علمياً ممنهجاً، وتكامل ذلك مع طلب ضرورة استخدام التكنولوجيا والبرمجيات الحديثة في التشخيص والتدريب بنسبة (٢٤,٩%)؛ مما يعكس وعياً متزايداً بأهمية التقنيات الذكية في التشخيص والتدخل.

أما في المستويات المتوسطة دون نسبة (٢٢,٣%)، فقد ظهرت احتياجات مثل تصميم الخطط التعليمية الفردية، وتعزيز التعاون مع أولياء الأمور، واستخدام أدوات الملاحظة والتحليل التفسيري، وجميعها تشير إلى حاجة متزايدة للربط بين التحليل التربوي والبعد الأسري والسياسي للحالة، وفي المستويات الأدنى من التكرار دون نسبة (٩,٦%)، تبرز احتياجات نوعية لكنها عالية الأهمية، مثل تفسير نتائج القياس وربطها

بالواقع، وإجراءات الإحالة داخل المدرسة، وتحليل ملفات التلميذ، وفهم الجوانب الأخلاقية والقانونية في التشخيص، ورغم أن هذه المحاور ظهرت في نسبة أقل من المشاركين، إلا أنها تُعد من مكونات الاحتراف المهني التي تميز الممارس الخبير عن العام.

ولمناقشة نتائج السؤال الثاني: أنه لا توجد بحوث سابقة في حدود اطلاع الباحثة- اهتمت بالتعرف على الاحتياجات التدريبية التي تساعد المعلمين والأخصائيين في القدرة على التمييز بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة بشكل علمي وصحيح؛ إلا أن اعتمدت الباحثة على نتائج البحوث السابقة التي تناولت الاحتياجات التدريبية بشكل عام في مجال صعوبات التعلم وبخاصة صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؛ وذلك مثل بحث بدور باهمام (٢٠١٥) الذي أشارت نتائجه بضرورة إعادة النظر في برنامج إعداد معلمى اللغة العربية قبل الخدمة، واقترح محتوى مقرر حول صعوبات القراءة يتضمن جانبين (نظري وعملي)، وبحث كل من سامي كميث، هويدا محمد (٢٠٢٠)؛ ورود صوالحة، على حباب (٢٠٢٣) الذي أشارت نتائجهم إلى ضرورة إعداد برامج تدريبية حديثة للمعلمين للحد من صعوبات التعلم بشكل عام، وصعوبات القراءة بشكل خاص، ومن أجل معرفة كيفية التعامل مع هذه الفئة، ووضع خطة علاجية مناسبة، وتأهيل المدارس بأدوات خاصة ووسائل تعليمية مساعدة للحد من صعوبات تعلم القراءة؛ ويمكن تفسير نتائج السؤال الثاني كما يلي:

أن نتيجة هذا السؤال تشير إلى أن المعلمين والأخصائيين يعبرون عن طيف واسع من الاحتياجات التدريبية التي تتراوح بين الجوانب التطبيقية المباشرة والمفاهيمية والتقنية، ويمكن تفسير هذه الاستجابات بوجود مجموعة متعددة من الاحتياجات التدريبية، وأن المعلمين والأخصائيين يواجهون فجوات متعددة في الجوانب المعرفية، التطبيقية، والإدارية المرتبطة بالتعامل مع ذوي صعوبات التعلم وبخاصة صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، وأن التدريب العملي المباشر مع حالات فعلية كان أعلى احتياج بنسبة (٤٠,٢%)، فإن ذلك دليل على وجود فجوة بين النظرية والتطبيق؛ مما يعكس قصوراً واضحاً في البرامج الجامعية والدورات التأهيلية التي غالباً ما تُقدّم بصورة نظرية

دون خبرة ميدانية واقعية، وهذا التفسير يتفق مع ضعف فرص التدريب العملي داخل المدارس، وغياب بيئات التعلم الحقيقية التي تسمح للمعلم والأخصائي بتطبيق ما تعلمه على أرض الواقع، ومعنى أن معظم المشاركون يرون أن التدريب العملي والميداني هو أحد أهم الاحتياجات التدريبية، وذلك لأن التطبيق المباشر يوفر خبرة عملية ومعرفة دقيقة بالفروقات بين الحالتين.

كما جاءت الحاجة إلى التدريب على تطبيق المقاييس والاختبارات التشخيصية المقننة بنسبة عالية (٣٦,٦%)؛ فإن ذلك دليل على وجود ضعف لكل من المعلم والأخصائي في كفاءتهم التشخيصية؛ مما يشير إلى غياب أدوات موثوقة ومقننة، أو ضعف مهارات توظيفها ميدانياً، ويرجع ذلك إلى اعتماد المعلمين والأخصائيين على أدوات غير معتمدة أو عدم تدريبهم على تحليل نتائجها، وهو ما يخلق تفاوتاً كبيراً في الحكم على الحالات وتشخيصها بشكل علمي ودقيق، وأن هناك حاجة ملحة إلى توفير اختبارات تشخيصية دقيقة ومقننة يمكن استخدامها لتحديد الفروقات بين الحالتين، وهذه الاختبارات تسهم في تقديم تشخيص دقيق ومناسب لكل تلميذ، وأن ارتفاع نسبة المشاركين الذين طالبوا ببرامج تدريبية مستمرة ومتخصصة بنسبة (٣٢,٨%)، فإن ذلك دليل على غياب التدريب المستمر والمنظم؛ مما يعكس قصوراً في السياسات التعليمية في توفير فرص تنمية مهنية دائمة، وفي الواقع، يعتمد كثير من المعلمين والأخصائيين في مصر على المبادرات الفردية، وخبراتهم الشخصية أو ورش غير متخصصة، مما يترك فجوة واضحة في معرفتهم المهنية، وهو ما يعكس بوضوح وجود فجوة واضحة بين النظرية والممارسة في الإعداد المهني، وأن ورش العمل والدورات التدريبية المتخصصة تُعتبر وسيلة مهمة لتطوير المهارات التدريبية، وهذه البرامج توفر معلومات شاملة واستراتيجيات فعالة للتعامل مع الحالتين.

هذا ويظهر نسبة (٢٩,٦%) التي تطالب بتفريق نظري واضح بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة، وذلك دليل على وجود تداخل مفاهيمي وعدم وجود مرجعية علمية تساعدهم على ذلك؛ مما يفسر ذلك أن هناك ارتباكاً مفاهيمياً سائداً في الأوساط التعليمية، ناتج عن ضعف في التكوين العلمي أثناء الدراسة الجامعية، وعدم توفر مراجع

عربية دقيقة ومحدثة، هذا يفسر أيضًا الحاجة الملحة إلى محتوى تدريبي يتضمن نماذج تفسيرية واضحة للفروق النظرية والتشخيصية بينهم، ومقررات تعليمية متخصصة، وورش تدريبية تطبيقية، كما توجد احتياجات أخرى مثل تعزيز التعاون بين الأخصائيين وأولياء الأمور، والتدريب على الإحالة والتوثيق، فإن ذلك دليل على ضعف التكامل بين الأطراف المعنية بهذه الفئات؛ مما تشير إلى غياب ثقافة العمل الجماعي بين عناصر المنظومة التعليمية، واعتماد الأدوار المهنية على الاجتهادات والممارسات الفردية بدلًا من النظم المؤسسية المتكاملة، كما أن قلة التدريب على التعامل مع الأسرة يُضعف من فاعلية التدخل التربوي، وبخاصة عندما يغيب دعم الأسرة للحالة.

وفي النهاية؛ فإنه يوجد احتياج آخر وهو فهم التشريعات المهنية والتعامل مع بيانات التلميذ، وذلك دليل على غياب البعد الأخلاقي للمهنة؛ مما تعكس تطورًا في وعي بعض المشاركين بأهمية البعد الأخلاقي والمهني، ورغم أنها ظهرت في نسبة أقل، إلا أنها تُعد عناصر نضج مهني متقدمة لبعض المعلمين والأخصائيين، وتدل على الحاجة إلى اعتماد معايير وإطار مهني مرجعي واضح للمعلم والأخصائي، وبخاصة في التشخيص والخصوصية والسرية، وتستوجب دمجها ضمن برامج إعداد القادة في التربية الخاصة.

وبوجه عام، يعكس هذا الترتيب المتسلسل أن الاحتياجات التدريبية لا تقتصر على مهارات تقنية فقط، بل تشمل بُعدًا معرفيًا، وتطبيقيًا، وإداريًا، وأخلاقيًا، مما يستوجب تصميم برامج تدريبية تكاملية تدمج هذه الأبعاد وفق أولوية الحضور الميداني واحتياجات الواقع التعليمي، وأن هذه الاحتياجات التدريبية الواردة لا تمثل فقط جوانب نقص في المهارات، بل تُعبّر عن نقاط خلل بنيوية في منظومة إعداد وتطوير الكوادر التعليمية، وتوزيع هذه الاحتياجات بهذا الشكل يعكس الحاجة إلى بناء برنامج تدريبي متعدد المستويات، يبدأ من الأساسيات المفاهيمية والتطبيقية، ويمتد ليشمل الإدارة المهنية، والبعد الأخلاقي، والتواصل المجتمعي، وبناءً على ذلك، تُعد نتائج استطلاع الرأي مرآة واضحة لواقع الميدان، وتؤسس لحاجة ملحة إلى تصميم برامج تدريبية تكاملية تركز

على أولويات الممارسة، وتستهدف بناء كفاءة مهنية متدرجة تبدأ من التشخيص النظري وتنتهي بالقيادة المهنية في مجال صعوبات التعلم.

توصيات البحث

بناءً على ما سبق من إطار نظري وبحوث سابقة، وفي ضوء ما انتهى إليه البحث من نتائج وبخاصة في تحديد التحديات والاحتياجات التدريبية؛ تم استخلاص بعض التوصيات على أمل أن تسهم في رفع مستوى الوعي، والاستفادة منها بأفضل صورة ممكنة في التشخيص، وتقديم التدخلات التربوية المناسبة، ومن أجل ذلك لا بد من الأخذ بالتوصيات التالية:

(١) ضرورة إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين في كليات التربية والكليات المتخصصة لتشمل مقررات متخصصة في صعوبات التعلم، وبخاصة في عسر القراءة وصعوبات القراءة، بحيث تدمج هذه المقررات بين الجانب النظري الذي يتناول المفاهيم، والأسباب، وآليات التشخيص، والاستراتيجيات العلاجية، والجانب العملي الذي يُوفّر تدريباً ميدانياً منظماً داخل المدارس لتطبيق ما يتم تعلمه نظرياً، ويهدف هذا الدمج إلى تزويد المعلمين بأساس معرفي ومهاري متكامل، وتطوير قدرتهم على التمييز التشخيصي والتدخل العلاجي منذ المراحل الأولى لإعدادهم الأكاديمي.

(٢) ضرورة عقد برامج تدريبية متخصصة، تشمل دورات وورش عمل وندوات للمعلمين والأخصائيين قبل وأثناء الخدمة، لتزويدهم بمعلومات متعمقة حول صعوبات القراءة وعسر القراءة، وأسبابها، ومظاهرها، وطرق الكشف المبكر عنها، كما ينبغي أن تتضمن هذه البرامج توضيح الفروق التشخيصية بين الاضطرابين من خلال أدلة إرشادية مبسطة ودراسات حالة عملية، بما يعزز فهمهم التطبيقي ويحسن وعيهم المهني وقدرتهم على التدخل التربوي الدقيق للحد من الآثار السلبية المترتبة عليها.

(٣) ضرورة تصحيح المفاهيم الخاطئة حول صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة؛ حيث توجد فئة كبيرة من المعلمين لديهم عدد كبير من المفاهيم الخاطئة حولهم؛ ويوصى بتنظيم برامج توعوية شاملة تتضمن محاضرات وورش عمل تُعرّفهم بالمفاهيم الصحيحة، وتصحيح الاعتقادات الخاطئة الشائعة لديهم.

(٤) ضرورة إعداد اختبارات تشخيصية مقننة رسمية موحدede ومعتمدة من وزارة التربية والتعليم لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم وبخاصة صعوبات تعلم القراءة والعسر القرائي باعتبارهما من أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعًا وانتشارًا بين تلاميذ المدارس الابتدائية، وتدريب المعلمين على استخدامها وتفسير نتائجها بدقة.

(٥) تشجيع النهج متعدد التخصصات وتعزيز التعاون بين المتخصصين والمعلمين داخل المدارس وبخاصة بين معلمي اللغة العربية، معلمي صعوبات التعلم، وأخصائي التربية الخاصة وأخصائي صعوبات التعلم، ويجب أن يتضمن هذا النهج عقد اجتماعات دورية لتبادل الخبرات والمعرفة ودراسة الحالات الفردية، مع التركيز على تقديم خطط علاجية متكاملة وفعالة.

(٦) يُوصى بتنظيم مؤتمرات علمية للمعلمين والأخصائيين لتزويدهم بأحدث البحوث والممارسات المبتكرة في مجال صعوبات تعلم، حيث تُسهم هذه الفعاليات في بناء شبكة علمية تتيح تبادل الخبرات وتعزيز المهارات، وتوفير فرص تشجيعهم على المشاركة في دراسات بحثية ومشاريع ميدانية تتعلق بصعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة لتحديث معرفتهم وتعزيز فهمهم لهذه الفروق.

(٧) إصدار كتيبات تعريفية ونشرات توعوية مبسطة حول عسر القراءة وصعوبات القراءة، تتضمن تعريفات دقيقة، والفروق التشخيصية، والأسباب، وخطوات التشخيص والتدخل، مدعومة بأدوات واستراتيجيات تدريسية قائمة على البحث العلمي، وأمثلة عملية ودراسات حالة وإرشادات تطبيقية، مع توفير هذه المواد ورقياً وإلكترونياً لضمان سهولة الوصول والاستخدام داخل المدارس والفصول الدراسية.

(٨) التأكيد على أهمية استمرارية التدريب والتطوير للمعلمين والأخصائيين لتحديث معارفهم ومواكبة المستجدات التربوية، وإجراء تقييمات دورية للمعلمين؛ بهدف تقييم مدى تطور المعرفة والمهارات لدى المعلمين بعد المشاركة في البرامج التدريبية، وتقديم تغذية راجعة مستمرة لتحسين الأداء وتطوير استراتيجيات التدريس لديهم.

(٩) يوصي البحث أصحاب القرار بضرورة اعتماد معايير الجمعية الدولية لعسر القراءة كإطار مرجعي معتمد لتطوير برامج إعداد وتدريب الأخصائيين والمعلمين وتقويم

كفاياتهم، وأهمية تمكين معلمي اللغة العربية وصعوبات التعلم من امتلاك الكفايات المهنية اللازمة (المهارات التشخيصية والتدخلية المتخصصة)؛ مما يسهم في رفع جودة الخدمات التعليمية المقدمة لهم، ورفع كفاءة المعلمين بما يتماشى مع التوجهات العالمية في هذا المجال، والمعايير الدولية وأفضل الممارسات التربوية المعتمدة عالمياً.

بحوث مقترحة

في ضوء الإطار النظري، وما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، وإمتداداً لما تراه الباحثة استكمالاً لبحثهما؛ توجد مجموعة من المقترحات البحثية التي تستدعي الاهتمام بها ودراستها في المستقبل؛ والتي يمكن أن تكون مفيدة لتطوير البحث في هذا المجال، وتوفير خلفية علمية قوية: مثل:

(١) تطوير أدوات تشخيصية حديثة ودقيقة في ضوء النظرية الحديثة في القياس (نظرية الاستجابة للمفردة) للتمييز بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة تتناسب مع البيئة المصرية.

(٢) فعالية برنامج تدريبي قائم على التعليم المستمر عبر الدورات التدريبية في تحسين مستوى وعي المعلمين والأخصائيين بالفروق التشخيصية بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة.

(٣) فعالية برنامج تدريبي لتصحيح المفاهيم الخاطئة حول العسر القرائي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

(٤) فعالية برنامج تدريبي للمعلمين لتطبيق معايير الجمعية العالمية لعسر القراءة في البيئة التعليمية المصرية.

(٥) فعالية تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز قدرات المعلمين على الكشف المبكر وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وذوي عسر القراءة.

(٦) الدور الوسيط لوعي المعلم في العلاقة بين عسر القراءة والأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع

- أحمد محمود الحوامدة (٢٠١٩). *استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم*. عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.
- أميرة عبده نياظ (٢٠٢٣). المشكلات المترتبة على الديسلكسيا لدى تلاميذ المدارس الابتدائية وبرنامج مقترح من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية للتخفيف منها، *المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية*، دراسات وبحوث تطبيقية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسيوط، ٣(٢١)، ٣٣٤-٣٦١.
- أنس ملموس (٢٠٢٣). عسر القراءة وأثره على التعلم والتحصيل، *مجلة جيل الدراسات الادبية والفكرية*، مركز جيل البحث العلمي، (٨٢)، ٣٧-٤٦.
- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٨) *الجنوم وصعوبات التعلم : شفرة صعوبات التعلم فى الحقيقة الوراثية*. القاهرة: عالم الكتب.
- بدور أحمد باهمام (٢٠١٥). مدى وعى معلمات اللغة العربية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمظاهر صعوبات القراءة، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٤(١١)، ١٤٣-١٦٤.
- جمال محمد الخطيب (٢٠٢٠). *صعوبات التعلم: الخصائص، والتشخيص، واستراتيجيات التدريس*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- حسن أديب عماد، عبد الحي عبد الكريم المحمود (٢٠١٣). مستوى معرفة معلمي الحلقة الاولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق بصعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، جامعة تشرين، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية. ٣٥(٤)، ١٦٩-١٩٠.
- ختام أحمد البطاينة (٢٠٢١). صعوبات القراءة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم فى الصفوف الثلاثة الاولى وعلاقتها بالتحصيل الدراسى من وجهة نظر معلميه. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الجامعة الإسلامية بغزة، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، ٢٩(٥)، ٢٧٢-٢٨٦.

- دانيال هالاهان، جون لويد، جيمس كوفمان، ويس مارجريت، وإليزابيث مارتينز (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم: مفهومها - طبيعتها - التعليم العلاجي** (ترجمة عادل عبد الله محمد). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- دران حنيفة أوليد؛ مسعودة بداوى (٢٠٢٢). **صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بمدرسة يوسف دمارجى بمدينة مليانة ولاية عين الدفلى، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، (٣)، ١٤٦٥-١٤٨٩.**
- ربي محمود الديسى (٢٠١٩). **مدخل إلى صعوبات القراءة "الديسلكسيا". الأردن، عمان: دار يافا للنشر والتوزيع.**
- رجاء محمود أبو علام (٢٠٠١). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية.** القاهرة: دار النشر للجامعات.
- سامي أحمد كميت، هويدا الشيخ محمد (٢٠٢٠). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لعلاج صعوبات تعلم القراءة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية في مدينة حجة بالجمهورية اليمنية، مجلة بحوث ودراسات تربوية، مركز التأهيل والتطوير التربوي، جامعة تعز، (١٣)، ٢٦٤-٢٩٥.**
- سعاد بن حليلة؛ طاشمة راضية (٢٠٢٢). **عسر القراءة بين تعدد المفاهيم وصعوبة التشخيص. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، المركز الجامعي بلحاج بوشعيب عين تموشنت، (٣)، ٢٥٩-٢٧٧.**
- سعود فيصل المزمومى (٢٠٢٠). **مدى وعى المعلمين بالمؤشرات المبكرة لصعوبات القراءة التي تظهر لدى تلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائي، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، (٣٥)، ٣٧٦-٤٣٦.**

- سلطان سعيد الزهراني (٢٠٢٠أ). تقييم صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في مدينة جدة، *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل، (٦)، ١٣٧-١٥٧*.
- سلطان سعيد الزهراني (٢٠٢٠ب). تقييم صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدينة جدة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، ١٨(٣٧)، ٨٨-١٣١*.
- شلابي عبد الحفيظ؛ شичه فؤاد (٢٠١٦). تصميم اختبار لتشخيص عسر القراءة. *مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢(١٦٩)، ٧٠٢-٧٣٠*.
- شوقي قدارة (٢٠٢٣). علاقة عسر القراءة بالذاكرة البصرية لدى تلاميذ الثالثة ابتدائي: دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية لدائرة الدبيلة وقمار والمقرن- ولاية الوادي، *مجلة دفاتر المخبر، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، ١٨(١)، ٧٢-٩٠*.
- صلاح الدين محمود علام (٢٠١٥). *القياس والتقويم التربوي والنفسي "أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة" ط٦*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عادل عبد الله محمد، وآمال أحمد مصطفى (٢٠٢١). *صعوبات التعلم الخاصة وفق تصنيف جديد لصعوبات التعلم*. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- عبد الله بن محمد آل تميم (٢٠١٢). تشخيص الصعوبات القرائية (الدسليكسيا) لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة، جامعة عين شمس، (١٢٤)، ١٩١-٢٣١*.
- عبد الله عينو؛ أمال خلاف (٢٠٢٠). الخصائص السيكمترية لقائمة مظاهر صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، *مجلة الراسخون، جامعة المدينة العلمية، ٦(١)، ٢٧٩-٢٩١*.

- عبد الوهاب بغدادى حسين؛ محمد شحاته الشرقاوي (٢٠٢١). الديسلكسيا " العسر القرائي" بين صعوبات التعلم - إشكالية البحث والعلاج: دراسة وصفية تطبيقية. **مجلة الراسخون**، جامعة المدينة العالمية، ٧(١)، ٢١١-٢٣٢.
- عماد أحمد حسن؛ إيمان صلاح الشريف؛ مراد صادق محمد (٢٠٢٣). الخصائص السيكمترية لمقياس العسر القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمحافظة أسيوط، **مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي**، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٦(٣)، ٢٥٩-٢٦١.
- فائق نبيل المشايخ؛ ميادة محمد الناطور (٢٠٢٢). بناء مقياس العسر القرائي الكشفي وقياس فاعليته في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي في الأردن. **الجمعية التربوية الأردنية**، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، ٧(٤)، ١٣١-١٥٥.
- فتحي مصطفى الزياد (١٩٩٨). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية (اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية)**، سلسلة علم النفس المعرفي. جامعة المنصورة.
- فتحي مصطفى الزياد (٢٠٠٢). **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم (قضايا التعريف والتشخيص والعلاج)**. سلسلة علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم ٧. كلية التربية، جامعة المنصورة.
- فتحي مصطفى الزياد (٢٠٠٧). **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فتحي مصطفى الزياد (٢٠١٥). **صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فوزية غلاي (٢٠٢٤). الفرق بين التلاميذ العاديين وذوي عسر القراءة في مهارة الإدراك السمعي: دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، **مجلة دراسات**، جامعة طاهري محمد بشار - مخبر الدراسات الصحراوية، ١٢(٢)، ٢٥١-٢٦٥.

- ليلي مبارك الشريف (٢٠٢٠). الديسليكسيا ما بين المعتقدات والتفسيرات العلمية: دراسة تحليلية للأفكار الشائعة حول مفهوم الديسليكسيا لدى معلمي التعليم العام، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (١٢٦)، ٩٩-١٢١.
- ليلي مبارك الشريف؛ رنا محمد العتيبي (٢٠٢٢). مستوى معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بخصائص الطلبة ذوي العسر القرائي "الديسليكسيا" في مراحل التعليم العام بمدينة جدة. *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ١٤ (٤٩)، ٤٢٩-٤٦٤.
- محمد النوبي (٢٠١٨). عسر القراءة الديسليكسيا "١". *المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، (٦)، ١٠٨-١٣٨.
- محمد علي مهيدات (٢٠١٢). إدراكات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن للعسر القرائي الديسليكسيا. *مجلة التربية، كلية التربية*، جامعة الأزهر، ٢ (١٥١)، ٥٤٩-٥٦٩.
- محمد متري الحويطي (٢٠١٧). درجة معرفة طلبة التربية الخاصة في جامعة ام القرى باضطراب عسر القراءة النمائي. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٦ (١٢)، ٢١٦-٢٢٩.
- مصلح عبد الله البطوش (٢٠٢١). وجهة نظر الخبراء التربويين حول درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية للأساليب المقترحة لتحسين صعوبات تعلم القراءة، *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة حائل، (٨)، ٤٧-٦٥.
- مصلح عبد الله محمد البطوش (٢٠١٨). صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية في المدارس الأهلية بحائل وسبل علاجها، *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٧ (١٩)، ٥٤٩-٥٦٦.

- نوار محمد الحربي (٢٠٢٢). عسر القراءة “Dysexia” لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم بمدينة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٦(٤)، ٢-٤٨.
- نوال سيد، محمد تيعشادين (٢٠٢١). تقييم درجة امتلاك معلمي مرحلة التعليم الابتدائي قدرة التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: دراسة ميدانية في المؤسسات التعليمية الابتدائية بولاية بومرداس، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة*، ١٣(٢)، ٣١-٤٤.
- ورود تيسير صوالحة، على حسن حبايب (٢٠٢٣). صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلمات ومديريات ومشرفات رياض الأطفال. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة*، ٧(٥)، ٤٧-٦٨.
- Abd Rauf, A. A., Ismail, M. A., Balakrishnan, V., & Haruna, K. (2018). Dyslexic children: The need for parents' awareness. *Journal of Education and Human Development*, 7(2), 91–99.
- Adebogun, M. O. (2023). *The perceptions of secondary school teachers in Lagos Nigeria regarding dyslexia*. Doctoral dissertation, Oral Roberts University.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing.
- Baggett, M. D. (2022). Training future educators and speech-language pathologists to identify indicators of specific learning disabilities in reading (dyslexia) and writing (dysgraphia) within handwriting samples. Master's thesis, University of Nevada, Reno.
- Benkohila, N. (2018). *Teachers' perceptions about dyslexia and intervention with students at risk of dyslexia in the*

- United Arab Emirates (UAE) schools. (Unpublished master's thesis), The British University in Dubai, United Arab Emirates.*
- Brunswick, N. (2012). *Dyslexia: A beginner's guide. (Rev.ed.).One world Publications/https://www.goodreads.com/book/show/20625274-dyslexia.*
 - Davis, R. D., & Braun, E. M. (2010). *The gift of dyslexia: Why some of the brightest people can't read...and how they can learn (Revised & expanded ed.).* New York, NY: Perigee Books.
 - Denton, C. A. (2010, April 21). *Reading disabilities? Reading difficulties? Dyslexia? ...Making sense of it all* [Paper presentation]. Council for Exceptional Children Annual Convention and Expo, Nashville, TN.
 - Dodur, H. M. S., & Kumaş, Ö. A. (2021). Knowledge and beliefs of classroom teachers about dyslexia: The case of teachers in Turkey. *European Journal of Special Needs Education, 36*(4), 593–609.
 - Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate.* Cambridge University Press.
 - Ergul, C. (2012). Evaluation of Reading Performances of Students with Reading Problems for the Risk of Learning Disabilities. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(3), 2051-2057.
 - Gauger, L. M., & Lombardino, L. J. (2016). A description of dyslexia and profiles of children with reading disabilities. *eHearsay: Electronic Journal of the Ohio Speech-Language-Hearing Association, 1*(6), 4–27
 - Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 71*(2), 279–320.
 - Gibbs, S., & Elliott, J. (2015). The differential effects of labelling: How do “dyslexia” and “reading

- difficulties” affect teachers’ beliefs? *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 323–337.
- Gonzalez, M., & Brown, T. B. H. (2019). Early childhood educators’ perceptions of dyslexia and ability to identify students at-risk. *Journal of Education and Learning*, 8(3), 1–12.
 - Griffiths, P. G., Taylor, R. H., Henderson, L. M., & Barrett, B. T. (2016). The effect of coloured overlays and lenses on reading: a systematic review of the literature. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 36(5), 519-544.
 - Handler, S. M., & Fierson, W. M., s (2011). Joint technical report—Learning disabilities, dyslexia, and vision. *American Academy of Pediatrics*, 127(3), e818–e856.
 - Hight, G. L. (2005). Elementary school teachers’ knowledge and perceptions of dyslexia: The relationship to speech-language pathology (Master’s thesis, California State University, Long Beach).
 - Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics*, Wolters Kluwer Health, Inc. 28(6), 731–735.
 - International Dyslexia Association (2002/2022). *Definition of dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
 - International Dyslexia Association (2019). Knowledge and practice Standard for teachers of reading. Retrieved from <https://dyslexiaida.org/Knowledge-and-practice/>
 - International Dyslexia Association. (2010). *Knowledge and practice standards for teachers of reading*. Professional Standards and Practices Committee. Louisa Moats (Chair).
 - Jap, B. A., Borleffs, E., & Maassen, B. A. M. (2017). Towards identifying dyslexia in Standard Indonesian: The development of a reading assessment battery. *Reading and Writing*, 30(5), 1729–1751.
 - 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(1), 155–166.
- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia, John Wiley & Sons Ltd*, 24(4), 207–219.
 - Krueger, P. J. (2021). K–3 teacher and administrator knowledge of dyslexia and foundational reading skills (Doctoral dissertation, University of North Dakota). University of North Dakota Scholarly Commons.
 - Kundi, G. M., & Alharbi, M. F. (2022). Relationship between dyslexia and the academic performance: Mediating role of teacher's awareness. *Amazonia Investiga*, 11(50), 215–231.
 - Launay, L. (2018). *Du DSM-5 au diagnostic orthophonique : élaboration d'un arbre décisionnel*. Rééducation orthophonique, 55(273), 71-92.
 - Lyngsnes, K. M., & Skjeltvåg, S. K. (2022). Being a dyslectic in Norwegian secondary school. *Athens Journal of Education*, 9(1), 37–48.
 - Mirafuentes, J. K. A., Lopez, N. S., & Diano, F. Jr. (2015). Reading comprehension skills using SQ3R method. *UV Journal of Research*, 9(1), 149–158.
 - Moats, L., Carreker, S., Davis, R., Meisel, P., Spear-Swerling, L., & Wilson, B. (2010). Knowledge and practice standards for teachers of reading. Professional Standards and Practices Committee, International Dyslexia Association..
 - Moss, S. (2019). *Teacher knowledge of dyslexia and special education policy* (Doctoral dissertation). University of Florida, Gainesville, FL.
 - Nadelson, L. S., Beavers, A., Eppes, B., Rogers, A., Sergeant, K., Turner, S., & Van Winkle, A. (2019). A comparison of teachers' perceptions, misconceptions,

- and teaching of students with dyslexia. *World Journal of Educational Research*, 6(4), 442–456.
- Ó Cadhla, D. (2023). The understandings of dyslexia among primary school teachers in Ireland. Undergraduate thesis, National College of Ireland, National College of Ireland Repository.
 - Ogunsola, B. A. (2018). Teachers' qualification and dyslexia identification in primary schools in Oyo State, Nigeria. *Africa Education Review*, 15(4), 36–66.
 - Peltier, T. K., Washburn, E. K., Heddy, B. C., & Binks-Cantrell, E. (2022). What do teachers know about dyslexia? It's complicated! *Reading and Writing*, 35(9), 2077–2107.
 - Ramli, S., Idris, I. B., Omar, K., Harun, D., Surat, S., Yusop, Y. M., & Zainudin, Z. N. (2019). Preschool teachers' knowledge on dyslexia: A Malaysian experience. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences*, 15(SUPP1), 134–139.
 - Shetty, A. & Rai, B. S. (2014). Awareness And Knowledge Of Dyslexia Among Elementary School Teachers In India. *Journal Of Medical Science And Clinical Research*, 2(5), 1135-1143.
 - Silverman, R. D., & Crandell, J. D. (2010). Vocabulary practices in prekindergarten and kindergarten classrooms. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 318–340.
 - Snowling, M. J. (2019). *Dyslexia: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
 - Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501–513.
 - 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.
 - Tárraga-Mínguez, R., Sanz-Cervera, P., & Lacruz-Pérez, I. (2022). The effect of the terms “dyslexia” and

“reading learning disability” on teacher self-efficacy.
Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines, 39(3), 263–274.

- Thompson, L. S. (2013). *Dyslexia: An investigation of teacher awareness in mainstream high schools in the Western Cape* (Master’s thesis, University of South Africa). University of South Africa Institutional Repository.
- Tosun, D., Arikan, S., & Babur, N. (2021). Teachers’ knowledge and perception about dyslexia: Developing and validating a scale. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(2), 342–356.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Lyon, G. R. (2000). Differentiating between difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ–achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 223–238.
- Wadlington, E. M., & Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16–33.
- Wadlington, E. M., & Wadlington, P. L. (2015). *What educators really believe about dyslexia*. [Unpublished content uploaded March 13, 2015].
- Washburn, E. K., Mulcahy, C. A., Musante, G., & Joshi, R. M. (2017). Novice teachers’ knowledge of reading-related disabilities and dyslexia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(2), 169–191.
- Wolf, M., Gotlieb, R. J. M., Kim, S. A., Pedroza, V., Rhinehart, L. V., Gorno Tempini, M. L., & Sears, S. (2024). *Towards a dynamic, comprehensive conceptualization of dyslexia*. *Annals of Dyslexia*. Advance online publication.