**مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في الصف الرابع في مدارس محافظة إربد: دراسة مقارنة**

**Reading Skills among the Normal Students and Students with Reading Difficulties (Dyslexia) in Fourth Grade in Irbid Schools:**

**A Comparative Study**

**أسمهان محمود القرعان**[[1]](#footnote-1)

**Asmahan Muhmmod AL-Quran**

**مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في الصف الرابع في مدارس محافظة إربد: دراسة مقارنة**

**أسمهان محمود القرعان**

**الملخص**

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة مهارات القراءة بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا)، والكشف إن كان هناك تفاعل بين نوع الطلبة (العاديون، وذوي صعوبات القراءة) وكل من جنسهم على مهارات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الرابع، منهم (60) طالباً وطالبةً من ذوي صعوبات التعلم، و(60) طالباً وطالبةً من متوسطي التحصيل. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار مهارات القراءة المكون من (10) أسئلة، واستبانة مكونة من (27) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مهارات القراءة بين الطلبة العاديين، وطلبة صعوبات القراءة (الديسلكسيا)، لصالح الطلبة العاديين، وأن هناك (7) فقرات ظهرت بدرجة كبيرة من بين (27) فقرة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مهارات القراءة لدى الطلبة الذكور والإناث (الطلبة العاديين، وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا)).

**الكلمات المفتاحية**: مهارات القراءة، ذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا).

**Reading Skills among the Normal Students and Students with Reading Difficulties (Dyslexia) in Fourth Grade in Irbid Schools:**

**A Comparative Study**

**Asmahan Muhmmod AL-Quran**

**Abstract**

This study aimed to comparison of reading skills between the normal students and students with reading difficulties (Dyslexia), and reveal if there is interaction between the type of students (normal, and with reading difficulties) and each of their gender on reading skills. The sample of the study consisted of (120) male and female students in fourth grade (60 male and female students with reading difficulties, 60 male and female students from normal students. To achieve the objectives of the study, the researcher used test of reading skills, consisted of (10) questions, and questionnaire consisted of (27) items. The results of the study showed that there were differences in reading skills between the normal students and students with reading difficulties (Dyslexia), in favor of the normal students, and there were (7) items showed with high degree from (27) items. The results indicated that there were no differences in reading skills among male and female students (the normal students and students with reading difficulties (Dyslexia)).

**Key Words:** Reading skills, students with reading difficulties (Dyslexia).

**المقدمة**

تُعد القراءة فن من الفنون الأساسية في تعليم اللغة، كما تُعّد الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي الأخرى، من حديث، واستماعٍ، وكتابة. كما أن القدرة على القراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يملكها الفرد، إذ إنه لا سبيل له إلى تفهم الإرشادات والتوجيهات بطريقة ميسرة إلا إذا كان قارئاً، والفرد القادر على القراءة الجيدة يملك الوسيلة التي يوسع بها أفاقه العقلية، والتزود من كنوز الحكمة والمعرفة، والتذوق، والاستمتاع، فضلاً عن أنها تُعّد من العوامل الأساسية في النمو العقلي، والانفعالي للفرد.

ولقد تطور مفهوم القراءة من التعرف، والنطق، والفهم، والنقد، لتصبح أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، فهي ليست عملية متميزة بل هي نشاط فكري متكامل، يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة من المشكلات، ثم يأخذ الإنسان في القراءة لحل هذه المشكلة (العزاوي، 2002).

والقراءة، هي عملية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرمز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات، والقراءة عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولاً إلى المعنى الذي قصده الكاتب، واستخلاصه أو إعادة تنظيمه والإفادة منه (سمك، 2001).

ويعرفها شحاتة (2004) بأنها: عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني.

وهناك مهارات كثيرة ومتنوعة ومتداخلة للقراءة وأهم هذه المهارات التي ركز عليها التربويون هي (إسماعيل، 2009؛ الجعافرة، 2011):

1. تحديد واستخراج الأفكار والنقاط البارزة.
2. التفريق بين الأفكار الرئيسية والتفاصيل الداعمة.
3. تصنيف الأفكار والمعلومات.
4. فهم العلاقات القائمة بين الأفكار.
5. استخدام الرموز والمختصرات.
6. تسجيل الأفكار بعبارات موجزة.
7. تنويع السرعة في القراءة بما يناسب الغرض منها.
8. تنظيم المعلومات المكتسبة من المقروء.
9. تلخيص المقروء أو بعض فقراته.

وهناك من صنفها في ثلاثة مجالات رئيسة، يضم كل مجال جملة من المهارات الفرعية (البجة، 2001؛ مدكور، 2002):

**المجال الأول: مهارة تفسير المفردات**

وتضم استخدام المفاهيم وتحليل التراكيب، وتحليل الكلمة إلى مقاطع وحروف، واستخدام التوضيحات، واستخدام قرائن السياق.

**المجال الثاني: مهارة الفهم**

وتشتمل معرفة التفاصيل، تحديد الأفكار الرئيسة، وترتيب الأفكار وفق تسلسلها المنطقي، وتتبع التعليمات والتوجيهات، وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة والاستدلال والاستنتاج، وعمل تعميمات ونتائج، ومعرفة أسلوب الكاتب، ومعرفة الموضوع الذي يدور النص حوله، وتحديد سمات النص وخصائصه، والتفريق بين الحقائق والآراء والخيال، وتحديد موضوع الدعاية من المقروء، وتحديد غرض الكاتب.

**المجال الثالث: مهارات القراءة للدراسة**

وتشمل جدولة الوقت، وتحديد أغراض القراءة، واستعمال فنيات الدراسة، واستعمال المواد المكتبية من فهارس ومراجع ودوريات، واستعمال الملحوظات الهاشمية، واستعمال قائمة الكلمات والمصطلحات الصعبة، واستعمال الخرائط والأشكال، وتنظيم المعلومات بطرق مختلفة، وتنويع القراءة وفق الغرض منها.

وترى الباحثة أن مهارات القراءة تلعب دوراً كبيراً في التحصيل الدراسي لدى الفرد، كما يحتل التحصيل المدرسي مكاناً هاماً في حياة الأفراد نظراً لأهمية الدور الذي يلعبه في حياتهم العلمية، وفي مستقبلهم الوظيفي إضافة إلى أثره في مركز الفرد الاجتماعي والثقافي، ويعد انخفاض التحصيل الدراسي مشكلة أساسية تنتج عن تفاعل مجموعة من العوامل منها عوامل نفسية كالقلق، وضعف الثقة بالنفس ومشاعر النقص والفشل والاستغراق في أحلام اليقظة, ومنها عوامل تربوية مثل عدم الانتباه ونقص الدافعية, وعدم فاعلية المعلم, بالإضافة إلى المناخ الصفي, وعدد الطلبة في الصف, وإضاءة الحجرة الصفية واتساعها ومستوى مناسبة المقاعد الصفية, ويرجع انخفاض التحصيل أحياناً إلى قصور في إمكانيات الفرد وفي خصائصه العقلية والمعرفية والحسية، مما يسبب لدى الفرد صعوبة في تعلم مهارة ما، أو مشكلة نمائية إن كان في الانتباه أو الذاكرة أو الدافعية، أو مشكلة أكاديمية، إن كان في القراءة أو الكتابة أو الحساب.

بالنظر إلى الطلبة ممن يعانون من صعوبات في التعلم، فقد أشارت نظرية معالجة المعلومات إلى وجود أسباب قد تؤدي إلى صعوبات التعلم، والتي قد ترجع إلى مشكلات في عملية إدخال المعلومات والترابط، أو الذاكرة، أو إخراج المعلومات، بينما يرى بعض العلماء أنه ربما يكون هناك عوامل تساعد في ظهور صعوبات التعلم، كالعيوب التي تحدث في نمو الجنين، بالإضافة إلى العيوب الوراثية، وتأثير العقاقير والتدخين، والمشكلات أثناء الحمل (القبالي، 2003).

ويرى المهتمين بمجال التربية الخاصة أن الصعوبة في التعلم قد تظهر في مجال، ولا تظهر في مجال آخر، فبعضهم تظهر عليه أنماط من الصعوبة تتمحور حول المجال المعرفي، كالقراءة والحساب، أو التفكير، وبعضهم تتمحور صعوباتهم في المجال الاجتماعي من خلال العلاقات مع الآخرين، ومفهوم الذات، وهناك من تتمحور صعوباتهم في المجال اللغوي، فيعانون من ضعف في التعبير (الخطيب والحديدي، 2005).

وتُعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة، التي نالت اهتمام كبير من مختلف المتخصصين في هذا المجال، وبخاصة في ظل تزايد أعداد الطلبة من هذه الفئة، وقد ساهم التطور الحاصل في عمليات الكشف والتشخيص والتقييم، والوعي المتزايد في الكشف عن هذه الفئة، وتُعد هذه الفئة شائكة لتعدد أسباب ومظاهر صعوبات التعلم، فقد يكون هناك صعوبة تعليمية لسبب ما، وقد يكون لسبب آخر مع فرد لنفس الصعوبة (أي أن الصعوبة نفسها قد تكون مع شخصين ولكن قد تكون الأسباب مختلفة لدى كل منهما). وقد يكون متأخراً في جانب أو أكثر، ولكنه قد يكون طبيعياً في جوانب أخرى (الظاهر، 2008).

وبسبب الطبيعة غير المتجانسة لهذه الفئة من الطلبة كان من الصعوبة توصيف مفهوم صعوبات التعلم، أو تعريفه بكلمات، أو التعبير عنه بلغة كمية مثل نسبة الذكاء. وكون صعوبات التعلم محط اهتمام التربويين، وغيرهم أصبح ينظر إليها من زوايا متعددة بتعدد وجهات النظر حولها مما أثار كثيراً من الجدل حول هذا المفهوم (الوقفي، 2004).

ويشار إلى صعوبات التعلم بأنها إعاقة خفيّة محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم قد يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وقد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم أنهم قد يخفقون في إتباع التعليمات البسيطة، وقد يبدون عاديين تماماً وأذكياء ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم مختلفين عن الأطفال العاديين، إلا أن هؤلاء يعانون من صعوبات في تعلم بعض المهارات في المدرسة، فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة، وبعضهم عاجز عن تعلم الكتابة، والبعض الآخر قد يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات (علي، 2011).

وتشير اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم بأن صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة من الاضطرابات التي تظهر لدى الأفراد في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع والكلام، والقراءة والكتابة، والاستدلال والقدرات الرياضية، فضلاً عن وجود بعض المشكلات السلوكية والنفسية المتعلقة بكل من تنظيم الذات والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين (فضة وسيد، 2010).

ولقد ورد العديد من التعريفات لمفهوم صعوبات التعلم، فقد عرفها واسوم(Wassum, 1994: 36) بأنها: "أوجه النقص في التعلم من جانب طفل لديه قدرات عقلية مناسبة وعادية, ولكن ينقصه النضج والتجارب التربوية". وعرفها خطاب2006: 22) ) بأنها: "اضطرابات تظهر لدى الأطفال من خلال صعوبة الكلام والقراءة أو الكتابة أو قدرات الإستماع والقدرات الرياضية، وهذه الصعوبات ناتجة عن خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي".

ولقد حدد بعض الخبراء عدة سلوكات قد تعطي مؤشراً على صعوبات التعلم لدى الطلبة، كضعف التركيز، أو ضعف الذاكرة، وصعوبة الحفظ، وصعوبة التعبير باستخدام صيغ لغوية مناسبة، وكذلك صعوبة إتمام النشاط وإكماله حتى النهاية، وصعوبة المثابرة والتحمل، وصعوبة تذكر ما يطلب منهم، وقلة التنظيم, بالإضافة إلى صعوبة إمتلاك المهارات الدراسية (الظاهر، 2004).

ويعاني طلبة صعوبات التعلم من صعوبة في استرجاع واستدعاء ما تم تعلمه مسبقاً، نتيجة لخلل لديهم في عمليات الذاكرة، أو في المجالات الأكاديمية التي تشمل القراءة، والكتابة، وإجراء العمليات الحسابية, والتي ترتبط بالمهارات الدراسية (العزة،2002 ).

وتتعدد مظاهر صعوبات التعلم فقد تبدو هذه المظاهر السلوكية أو البيولوجية أو اللغوية, ويعتبر الفرد عاجزاً عن التعلم إذا بدت عليه واحدة من المظاهر الرئيسية التالية (Reid, 2004):

أولا: المظاهر السلوكية: ويتمثل بصعوبة الإدراك والتميز واضطراب المفاهيم واضطراب السلوك الحركي والسلوك الزائد وغيرها.

ثانياً: المظاهر العصبية البيولوجية: وتتمثل بالاضطرابات العصبية المزمنة وغيرها.

ثالثاً: المظاهر اللغوية، وأهمها الديسلكسيا، وهي تتمثل بضعف القدرة على القراءة، وهي من الموضوعات التي نالت الكثير من الاهتمام والبحث منذ عام 1896 على يد مورجان، وحتى عام 1967 على يد جون مايكل بست, فعلى مدار التسعين سنة الماضية تشير أكثر من 20000 من الكتب والمجلات والأوراق الكثيرة عن هذا الموضوع من علماء تربية وعلماء نفس وأطباء.

وتتكون كلمة (Dyslexia) من المقطع اليوناني (Dys)، ومعناه خلل كما في كلمة (Dysfunction) التي معناها الاختلال الوظيفي، والمقطع اليوناني (Lexia) والذي يعني استخدام الكلمات بشكل عام في القراءة ومواقف الاتصال اللغوي الأخرى مثل الكتابة, والكلام والاستماع, والكلمات, وتكون في مواضيع المدرسة المختلفة العلوم والرياضيات والاجتماعيات وغيرها. وتعرف الديسلكسيا على أنها واحدة من اضطرابات التعلم, وتعني عدم القدرة على القراءة الفاهمة بما يتناسب والدرس، وبشكل عام فإن الديسلكسيا تعني عدم القدرة على القراءة جزئياً أو كلياً, وتعود أصلاً إلى فقدان المقدرة على القراءة أثر تلف في النظام العصبي, وتستعمل الآن للدلالة على حالة فطرية وراثية ذات أثر بعامل اكتساب مهارة القراءة, وغالبا ما تعد جزءاً من معضلة لغوية أكثر، وفي هذه الحالة لا تعزى الديسلكسيا إلى إعاقة حسية ذهنية, أو عدم اتزان عاطفي وضعف في الدافعية, أو تعلم غير مناسب, بل تعود إلى أكثر من ذلك (Shaywitz, 2003).

ولقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الديسلكسيا، حيث عرفها عواد والسرطاوي (2011) بأنها: اضظراب في عمليات المعالجة اللغوية التي تستمر مدى الحياة، وتعوق تطور مهارات اللغة المكتوبة والمحكية، وقد يكون الأفراد ذوي صعوبات تعلم القراءة ذوي ذكاء حاد لكنهم يعانون اضطراباً عصبياً يسبب صعوبة في معالجة الدماغ للمعلومات وتفسيرها.

ويعرف مارشال وكريستين (Marshall & Kristin, 2009) الديسلكسيا بأنها: إعاقة تعلم تؤثر بشكل كبير على قدرة الفرد على تعلم القراءة وعلى فهم اللغة بشكل جيد، ولا يقتصر أثرها على منع تطور قدرة الطفل على تعلم القراءة، ولكنها تؤثر أيضاً على قدرات أخرى، مثل: التواصل اللفظي، ومهارات التنظيم واتباع التعليمات ومعرفة الزمن.

وتعد الديسلكسيا حالة متعددة الأبعاد, تكون مجتمعة في آن واحد, أو تكون واحدة منها فقط موجودة عند الفرد, وتتفق جميع التخصصات بأن (الديسلكسيا) تحدث لأفراد قدراتهم العقلية عادية لا يعانون من نقص جسدي أو من مشكلات انفعالية, ولكنهم موجودون في صفوف مدرسية تقدم خبرات تعليمية تقليدية قديمة, مما يؤدي إلى عدم تعلم القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير كما هو متوقع ومطلوب من هؤلاء الأطفال, وبسبب عدم تعرضهم لأساليب تدريس فعالة أيضاً في مرحلة البلوغ, ويصبح مستوى لغة التواصل والقراءة لديهم ضعيفاً أو أقل كفاءة من المستوى العمري الذي هم فيه, فالديسلكسيا مشكلة محددة تستخدم لوصف فئة من ذوي صعوبات التعلم تعاني من إضرابات في القراءة والكتابة والتهجئة وعمليات التنظيم المعرفي والتعبير الفكري, إنهم كفئة يواجهون مشكلة في ترجمة الأصوات اللغوية أو ترجمة النظام الصوتي وصعوبة في فك رموز الكلمات وأصوات بعض الحروف (جلجل, 2000).

ومن أهم أعراض الديسلكسيا ما يأتي (Shaywitz & Shaywitz, 2005):

* صعوبة في القدرة على القراءة، والتي تعود إلى أسباب تتمثل في ضعف قدرة الطفل على تكوين التتابع الصحيح للمهارات القرائية.
* صعوبة في القدرة على الكتابة، وتعود إلى أسباب تتعلق بالقدرة الحركية الدقيقة, ونقل المادة المنظورة إلى مادة حركية مكتوبة أو في عجز في التآزر البصري الحركي أو إلى عجز القدرة على إدراك الرموز.
* تأخر ظهور الكلام، ويقصد بذلك تأخر ظهور الكلمة الأولى عند الطفل الذي يتصف بصعوبات التعلم حتى سن الثالثة.
* سوء تنظيم وترتيب الكلام، يقصد بذلك أن يتحدث الطفل بجمل غير مفيدة.
* فقدان القدرة المكتسبة على الكلام، ويقصد بذلك فقدان القدرة على الكلام بعد تعلم اللغة وذلك بسبب إصابة الدماغ الوظيفية.

ولقد تناولت العديد من الدراسات موضوع مهارات القراءة، فقدأجرى الكند (Elkind, 2003) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن درجة امتلاك الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمهارة استيعاب القراءة، وأثر استخدام الحاسوب لتحسين مهارة استيعاب القراءة لديهم. تكونت عينة الدراسة من (28) طالباً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الطلاب لمهارة استيعاب القراءة كانت منخفضة، كما بينت النتائج فاعلية البرامج الحاسوبية في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك لاعتمادها على نماذج محاكاة تبين كيفية حركة الشفاه ونطق الحروف.

وأجرت عمرو والناطور (2006) دراسة في الأردن هدفت إلى معرفة أثر تنشيط المعرفة السابقة على تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي. كما حاولت هذه الدراسة التعرف إلى المهارات التي يمتلكها الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبةً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يقرأون بمستوى الصف الرابع الأساسي والملتحقين بغرف المصادر، وتم توزيع أفراد العينة في مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يمتلكون مهارة القراءة بمستوى منخفض، كما بينت النتائج فاعلية استخدام أسلوب تنشيط المعرفة السابقة في تحسين مهارة الاستيعاب القرائي في مستوييه (الحرفي والاستنتاجي) لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأشارت نتائج الدراسة كذلك إلى عدم وجود أثر للجنس في مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة.

كما وأجرت الكثيري (2007) دراسة في السعودية هدفت إلى معرفة مستوى صعوبة القراءة ومدى تأثير استراتيجية القراءة المتكررة، واستراتيجية قراءة الكورال، واستراتيجية قراءة الانطباع العصبي في تحسين مهارة قراءة طالبات الصف الرابع الأساسي ممن يعانين من صعوبات في القراءة. تكونت عينة الدراسة من (80) طالبةً، وزعن في مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى صعوبة القراءة كان مرتفعاً لدى الطالبات، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، حيث بينت النتائج أن الأخطاء القرائية لدى المجموعة التجريبية التي تطبق الاستراتيجيات التدريسية أقل من المجموعة الضابطة بدرجات مختلفة.

وأجرى بروتوبابس وسكالومبكاس (Protopapas & Skaloumbak, 2007) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تشخيص حالات العجز في القراءة من خلال الفحص التقليدي والفحص القائم على الحاسوب. تكونت عينة الدراسة من (261) طالباً وطالبةً من الطلبة الذين تراوحت أعمارهم بين (12- 14) سنة. أظهرت نتائج الدراسة أن حالات صعوبات القراءة تشكل ما نسبته (90%) من التعلم والاستيعاب، وأن صعوبة القراءة في عملية التعلم التقليدية تتمحور حول القراءة البطيئة والضعف في القراءة والكتابة الدقيقة، وذلك بسبب نقص التوجيه المناسب للطلبة الذين يعانون من صعوبة القراءة، كما بينت النتائج أن التعليم الحديث القائم على استخدام الحاسوب يكشف عن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة، ويساهم في تعليم الطلبة النطق الجيد، ويعمل على تطوير مستوى القراءة من ناحية التهجئة، فالطالب الذي يتعلم عن طريق الحاسوب يتمكن من تهجئة الكلمات، وذلك بفضل البرامج التعليمية الحديثة التي يحتويها الحاسوب.

وقامت أبو دقة (2010) بدراسة في فلسطين هدفت إلى الكشف عن نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة في الصفوف الثاني والثالث والرابع في المرحلة الأساسية المختلطة في محافظة رام الله والبيرة. تكونت عينة الدراسة من (1350) طالباً وطالبةً. استخدم في هذه الدراسة مقياس تحصيلي للكشف عن المهارات القرائية، ومقياس غير لفظي لقياس القدرات العقلية، وقائمة المؤشرات السلوكية المميزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. أظهرت نتائج الدراسة أن مظاهر صعوبات القراءة هي الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الأساسية في الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسية، وجاءت بدرجة مرتفعة.

وأجرى العلوان والتل (2013) دراسة في الأردن هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى التعليم المبرمج في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم في مديرية تعليم عمان الرابعة. تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبةً، اختيروا بطريقة قصدية، وزعوا في مجموعتين، تجريبية وضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد برنامج يستند إلى التعليم المبرمج لتحسين مهارات القراءة، إضافة إلى مقياس خاص لاختبار مهارات القراءة المطلوبة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يمتلكون مهارات القراءة بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين تعلم مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما بينت النتائج وجود فروق في مهارات القراءة لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وبمطالعة الدراسات السابقة، يلاحظ أن بعض الدراسات تناولت درجة امتلاك الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمهارة استيعاب القراءة، كدراسة الكند (Elkind, 2003)، وتناولت دراسات أخرى أثر تنشيط المعرفة السابقة على تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كدراسة عمرو والناطور (2006).

كما تناولت بعض الدراسات تشخيص حالات العجز في القراءة من خلال الفحص التقليدي والفحص القائم على الحاسوب، كدراسة بروتوبابس وسكالومبكاس (Protopapas & Skaloumbak, 2007)، وتناولت بعض الدراسات نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة في الصفوف الثاني والثالث والرابع، كدراسة أبو دقة (2010)، التي أشارت نتائجها أن مظاهر صعوبات القراءة هي الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الأساسية في الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسية، وجاءت بدرجة مرتفعة

وبمقارنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، يُلحظ اهتمام الدراسات السابقة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى اهتمامها بتناول مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتنميتها، ولكن لم تتناول هذه الدراسات, وبخاصة الدراسات العربية, الاختلاف في مهارات القراءة بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا).

وبالتالي فإن ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة أنها تتناول موضوع على درجة من الأهمية تمثل في الكشف عن الاختلاف في مهارات القراءة بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا)، الأمر الذي يعزز من إجراء هذه الدراسة، كونها تتناول جانب تم إغفاله من قبل المهتمين بالعملية التعليمية لهذه الفئة من الطلبة، ويتوقع أن تكون هذه الدراسة انطلاقة لدراسات أخرى ضمن هذا الإطار.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

تبرز مشكلة الدراسة من خلال تزايد أعداد الطلبة الذين يعانون من صعوبات القراءة، كون هذه الفئة من الفئات المنتشرة في المدارس، ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة في تسرب هذه الفئة من المدارس نتيجة للصعوبات التي يواجهونها، الأمر الذي يتطلب ضرورة الاستجابة لهذه الفئة بالشكل الذي يلبي حاجاتهم، وإجراء التعديلات والتغييرات اللازمة تزامناً مع التطورات العلمية والمعرفية، واستجابة للتطورات التي انعكست من خلال التشريعات والقوانين والاتفاقيات الدولية، التي أكدت حق الأفراد ذوي الإعاقة في تلقي التعليم النوعي الذي يلبي حاجاتهم من قبل معلمين وأخصائيين على درجة عالية من الكفاءة، وخاصةً في ظل التطور العلمي والمعرفي والتكنولوجي.

أضف إلى ذلك فإن مشكلة الدراسة تكمن في تنوع واختلاف هذه الفئات تبعاً لما تعانيه من صعوبات في القراءة، الأمر الذي يتطلب توفير الوسائل والأساليب التعليمية، وخاصةً ما يرتبط منها بإكسابهم مهارات القراءة، بهدف توفير أفضل فرص التعلم المناسبة التي تتوافق مع احتياجاتهم وقدراتهم، وتحسين مستواهم الدراسي، وامتلاكهم لمهارات القراءة في ظل ما يمتلكونه من قدرات، مما يساعد في الوصول إلى أفضل مستوى من التعليم لهذه الفئة من الطلبة، وهذا يتطلب الوقوف على مهارات القراءة لدى هذه الفئة من الطلبة. وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تكّمن في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

* هل توجد فروق ذات دلالة احصائية ((α=0.05 بين نوع الطلبة العاديين وطلبة صعوبات التعلم (الديسلكسيا) في مهارات القراءة؟
* هل يوجد هناك تفاعل ذو دلالة احصائية ((α=0.05 بين نوع الطلبة (عاديون, وذوي صعوبات) وكل من جنسهم على مهارات القراءة؟

**أهمية الدراسة**

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من الدور الذي تلعبه مهارات القراءة في زيادة فاعلية التعلم وكفايته لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة، وتحسين كفاءتهم، وعطائهم، وأدائهم. وتبرز أهمية الدراسة في جانبين، وهما:

**أولاً: الجانب النظري**

تبرز أهمية الدراسة النظرية من خلال ما ستوفره من معلومات حول مهارات القراءة الأكثر استخداماً لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة، بالإضافة إلى ما ستتوصل إليه من نتائج ضمن هذا المجال، والتي يمكن أن يستفيد منها الطلبة، والقائمين على تطوير العملية التعليمية المرتبطة بهؤلاء الطلبة، بالإضافة إلى المعلمين وتعرفهم على واقع الطلبة وقدراتهم مما يمكنهم من مساعدة الطلبة ذوي صعوبات القراءة على امتلاك مختلف مهارات القراءة.

**ثانياً: الجانب التطبيقي**

تكّمن أهمية الدراسة في الجانب التطبيقي في ظل النتائج التي ستتوصل إليها، إذا ما تم الأخذ بها، فإنها ستسهم في مساعدة المعلمين على التعرف على إمكانات الطلبة وما يمتلكونه من مهارات القراءة، ووضع البرامج والنماذج التعليمية التي تمكنهم من تنمية وتطوير هذه المهارات، الأمر الذي سوف يسهم في حل العديد من المشكلات التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات القراءة، ويساعد على مشاركتهم في العملية التعليمية بشكل إيجابي، ويحد من تسربهم من المدارس.

**التعريفات الإجرائية**

**مهارات القراءة**: يقصد بها في الدراسة الحالية قدرة طالب/طالبة الصف الرابع الأساسي على لفظ كلمات وقراءة جمل وتراكيب قصيرة متنوعة بمساعدة الصورة وبدونها، وتقاس بالدرجة المتحققة للطالب/ الطالبة على اختبار القراءة الخاص بذلك.

**ذوو صعوبات القراءة (الديسلكسيا):** هم الطلبة الذين أفرزهم نموذج تحديد الديسلكسيا، حيث يظهرون انخفاضاً ملحوظاً على الأداء في القراءة والكتابة, ويعانون واحدة أو أكثر مما يلي: ديسلكسيا بصرية, ديسلكسيا سمعية, ديسجرافيا, غير ناتجة عن تدنٍ في مستوى الذكاء, أو اضطرابات عضوية, أو حرمان بيئي.

**القدرة القرائية**: تمكّن الطالب تعرف الكلمات, والنطق بها, مضبوطة في بنائها الداخلي, وضبط أواخرها منفردة, وفي سياقها في المادة المكتوبة أو المطبوعة, والتمكن من فهم المادة المقروءة وتحليلها, قراءة جهرية أو قراءة صامتة, والإجابة عن التدريبات الكتابية بخط واضح, ومقروء ومنسق, وتمثله العلاقة التي حصل عليها الطالب في الاختبار المعد لهذه الغاية.

# حدود الدراسة

* **الحدود البشرية**: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف الرابع المصنفين من ذوي صعوبات القراءة في المدارس الحكومية في محافظة إربد.
* **الحدود الزمنية**: تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي 2016- 2017.
* **الحدود المكانية**: تم إجراء هذه الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة إربد.

**مجتمع الدراسة**

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة إربد والملتحقين بغرف المصادر بمديريات التربية والتعليم لتربية إربد الأولى والثانية, للعام الدراسي 2016/2017, وعدد هؤلاء الطلبة (94) طالباً وطالبة, كما يتكون من طلبة الصف الرابع الأساسي التي يوجد بمدارسهم غرف مصادر ومجموعهم (536) طالباً وطالبة.

**عينة الدراسة**

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (120) طالباً وطالبة، منهم (60) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم و(60) طالباً وطالبة من متوسطي التحصيل. ولقد تم اختيار المدارس التي تطبق الاختبار فيها عن طريقة القرعة, فبعد كتابة أسماء المدارس التي تتوفر فيها صفوف لغرف المصادر للصف الرابع الأساسي، تم كتابة أسماء هذه المدارس في قصاصات ورق وسحبها لتطبيق الاختبار بها. وبعد إجراء لقاءات متعددة مع معلم اللغة العربية لتحديد عينة الدراسة, تم أخذ كشف بأسماء الطلبة الذين يعانون من صعوبات قرائية، وبالتحديد بغرف مصادر المدارس التي اختيارها عن طريق القرعة، وتم كتابة أسماء هؤلاء الطلبة على قصاصات الورق لاختيار عينة منها تتكون من (60) طالباً وطالبة.

وبالمقابل تم الاستعانة بجدول العلامات لاختيار عينة من الطلبة متوسطي التحصيل الذين تنحصر علاماتهم بين (70 – 80)، وتم كتابة أسماء هؤلاء الطلبة على قصاصات ورق تم سحبها عشوائياً وكانت العينة تتكون من (60) طالباً وطالبة.

وفيما يتعلق بالاختبارات التي أجريت لطلبة صعوبات التعلم فهي مجموعة من الاختبارات الإدراكية التي طورت في كلية الأميرة ثروت. أما الطلبة متوسطي التحصيل الدراسي، فقد تم اختيارهم بمساعدة معلم/معلمة اللغة العربية من خلال تقديم كشوفات العلامات للطلبة في مادة اللغة العربية واختيار الطلبة مبدئياً ممن تنحصر علاماتهم بين (70 – 80)، ومن ثم كتابة أسماء هؤلاء الطلبة ولإجراء القرعة عليها.

**أداة الدراسة**

قامت الباحثة بدراسة الأبحاث والدراسات التي أجريت في هذا السياق، وتم تصميم البرنامج على أسس المنهاج العادي الذي تطلب من الباحثة أن يكون على معرفة بخصائص وصفات طلبة الصعوبات القرائية. يهدف هذا البرنامج إلى التمييز بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في صفوف الرابع الأساسي في خصائص القراءة. ومن اجل قياس درجة انطباق هذه الخصائص على الطالب، وتعبر عن مدى وجود هذه الصفة فقد تم صياغة عبارات تنطبق, لا تنطبق.

ومن أجل قياس هذه الصفات عند الطلبة وضع عدد من الأسئلة التي تحقق هذا الغرض, بحيث وضع سؤال واحد على الأقل لقياس كل فقرة في الأداة, وقد روعي في وضع الأسئلة أن تتناسب في مستواها طلبة الصف الرابع الأساسي وأن تكون ضمن المنهاج, وقد حاولت الباحثة التنويع في الأسئلة.

تكونت أداة الدراسة من (27) فقرة موزعة على أبعاد ثلاثة:

**البعد الأول:** أخطاء في التعرف إلى الحرف والكلمة .

**البعد الثاني:** أخطاء في الاستيعاب القرائي.

**البعد الثالث:** أخطاء في العادات والاستراتيجيات القرائية.

**إجراءات تطبيق الاختبار**

* قامت الباحثة بتوزيع نسخ على المفحوصين تتضمن الأسئلة، وذلك بعد القيام بزيارات عديدة إلى الطلبة من أجل التعرف عليهم وإعطائهم فكرة من نوعية الفحص الذي سيتم إجرائه مع التأكيد للطلبة أن هذا الفحص لا يتم بموجبه تقييم قدراتهم ومستواهم ألتحصيلي بل أن الموضوع يعود إلى نتائج تتعلق بالفاحص فقط, لضمان الراحة النفسية للمفحوص وعدم قلقه أو خوفه أثناء تأديته الاختبار.
* يتم تعريف الصفات والخصائص المنوي قياسها من خلال السؤالين الأول والثاني من الاختبار تعريفاً إجرائياً كما يلي:
* **الحذف:** يميل الأطفال إلى حذف الكلمات في القراءة أو أحياناً يحذفون أجزاء من الكلمة المقروءة فإذا كانت العبارة في الكتاب "ذهبت إلى المدرسة" وقرأها الطفل: "ذهب إلى المدرسة" فإن الطفل بذلك يكون قد حذف حرف التاء.
* **الإدخال والإضافة:** أحياناً يدخل الطفل كلمة إلى السياق ليست موجودة أصلاً, فقد يقرأ "اشترى التاجر فواكه وخضار" حين لا يشمل النص على كلمة خضار.
* **الإبدال:** في هذه الحالة يقوم الطفل بإبدال كلمة بأخرى مثل "عماد طالب مجتهد" بدلاً من "عماد طالب نشيط".
* **التكرار:** أن بعض الأطفال يكررون كلمات أو جمل خاصة حين تصادفهم كلمة لا يعرفونها مثل "يقرأ الطالب جدول دروسه" فقد يقرأ الجملة" يقرأ الطالب... يقرأ الطالب... ومن ثم يتوقف عن إكمال الجملة لأنه لا يستطيع قراءة (جدول دروسه).
* **حذف أو إضافة أصوات:** قد يحذف الطفل أصواتاً أو يضيف أصواتاً إلى الكلمة التي قرأها.
* **الأخطاء العكسية:** قد يميل الطفل لقراءة الكلمة بطريقة عكسية.
* **القراءة السريعة وغير الصحيحة:** أن بعض الأطفال يقرؤون المادة التعليمية بشكل سريع وتكثر أخطائهم عند حذف الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.
* **القراءة البطيئة (كلمة-كلمة):** أن بعض الأطفال يقرؤون ببطء وذلك على شكل (كلمة-كلمة), وقد تكون تلك بمثابة عادة بالنسبة لهم وذلك نتيجة التركيز على تفسير الرموز.
* **نقص الفهم:** أن بعض الأطفال يركزن على تفسير رموز الكلمات ويعطون انتباهاً قليلاً للمعنى.

في السؤال الأول: نص (العيش الكريم) والسؤال الثاني (أحبك يا وطني) يطلب من المفحوص (أن يقرأ نص العيش كريم) قراءة أولى تساعد على فهم النص، وفي المرة الثانية يقرأ المفحوص النص بصوت مسموع وبتأن, وعلى نسخة الفاحص يتم تسجيل الأخطاء القرائية التي يقع فيها الطالب, مع مراعاة الطالب الذي لا يستطيع القراءة نهائياً، فقد أعطيت له مدة تتراوح بين (4-7) دقائق لمحاولة القراءة بمساعدة الباحثة, وعند عجز الطالب يتم الانتقال إلى السؤال الثاني.

وقد تم إعداد السؤالين الأول والثاني ليقيس الصفات والخصائص التالية (الحذف, الإضافة, الإبدال, التكرار, التسوية).

ومن خلال المشاهدة المباشرة، يتم التعرف على مجموعة من الصفات لدى الطالب, صعوبة في التعرف على علامات الترقيم, قراءته بطيئة, يتثاءب في أثناء القراءة, ينفر من القراءة ولا يستمتع بها, يتردد في بداية قراءته, يتعب ويشعر بالإجهاد بعد القراءة,

وفي السؤال الثالث: أقرأ الجملة الواردة وأقوم بقراءة الاختيارات وأوضح للطلبة أن اختيار رقم (1) هو الصحيح لأن حرف (س) هو ما يكمل الكلمة الموجودة في السؤال (المدارس) وبعد ذلك أقرأ لهم الجمل الخمسة الواردة مع الاختبارات مع إعطائهم الوقت الكافي لتحديد رقم الاختبار الصحيح.

وقد تم إعداد هذا السؤال لتحديد الطلبة الذين يجدون صعوبة في التعريف بين الأحرف المتشابهة كتابة في أثناء قراءتها وفي التصحيح يجري وضع (X) للطالب الذي أخطأ في الإجابة و(✓) للطالب الذي أجاب بصورة صحيحة.

وفي السؤال الرابع يقوم المفحوص بقراءة الكلمات الواردة في السؤال ويطلب من أن يقرأ الكلمات (كلمتين, كلمتين) وإذا اخطأ في المرة الثانية يتم تسجيل الإجابات لكل مجموعة (✓) أو (X).

وقد تم إعداد هذا السؤال لتحديد قدرة الطالب التفريق بين الأحرف والكلمات المتشابهة صوتاً في أثناء قراءتها.

في السؤال الخامس: يقوم المفحوص بقراءة الكلمات في المثال ويوضح للطلبة أنه تم وضع دائرة حول كلمة (قلم) لأنها مخالفة وتحذف عن المجموعة (توت, برتقال, تفاح) وهي أنواع فواكهه, أقرأ الكلمات الواردة في المجموعات من (1-10) الواردة في السؤال الخامس وأعطي للطلبة الوقت الكافي لتحديد الكلمة المخالفة.

وتم عداد هذا السؤال للتعرف على مقدرة الطالب على الفهم والاستيعاب.

وفي السؤال السادس: أطلب من المفحوص أن يقرأ بصوت مسموع وبتأن أزواج الكلمات الواردة في السؤال من (1-10) وأوضح لهم المطلوب هو تحديد أزواج الكلمات المتشابهة بوضع إشارة (✓) أو (X) لكل زوج من الكلمات الواردة في السؤال.

وقد تم إعداد هذا السؤال لتحديد قدرة الطالب على القراءة بشكل صحيح مع التفريق بين الأحرف المتشابهة صوتاً أثناء قراءتها والكلمات المتشابهة صوتاً أثناء قراءتها, لتحديد قدرته على تحديد الكلمات المكتوبة بطريقة معكوسة.

السؤال السابع: يطلب من المفحوص أن يقرأ بصوت مسموع الجمل الواردة في السؤال السابع من (1-5) وأوضح لهم أن المطلوب هو تكوين جملة مفيدة من هذه الكلمات المبعثرة. وأعطي لهم وقتاً كافياً لتكوين الجمل وكتابتها في الفراغ المخصص لها.

وتم إعدد هذا السؤال للتعرف على قدرة الطالب في القراءة التفسيرية واستدعاء الحقائق بطريقة متسلسلة. فتكوين جملة من مجموعة كلمات (أول / كان/ الأموية/ خلفاء/ معاوية/ الدولة). تتطلب أن تكن عند الطالب قدرة على تحديد المعلومة المطلوبة من هذه الكلمات وترتيب الكلمات بطريقة صحيحة لتكوين المعلومة المطلوبة.

السؤالين الثامن والتاسع: يطلب من المفحوص أن يقرأ النص الوارد في السؤال الثامن والتاسع مرتين, من اجل فهم الأفكار الواردة في هذا النص, وإذا لم يستطع الطالب القراءة تقوم الباحثة بمساعدته, ويعطي المفحوص الوقت الكافي للتفكير وإعطاء الأفكار الواردة النص. وبعد قراءة النص ومحاولة استيعابه أوضح للطلبة بعد قراءة الأسئلة من (1-4) الواردة في السؤال الثامن أن المطلوب هو وضع دائرة حول الإجابة الصحيحة للسؤال من الاختيارات الواردة وكذلك وضع الإجابة الصحيحة للأسئلة من (1-3) الواردة في السؤال التاسع.

وتم إعداد السؤالين الثامن والتاسع لتحديد قدرة الطالب في استدعاء الحقائق الأساسية في النص, ومن ثم متابعة الطالب أثناء القراءة لتحديد الخصائص التي تنطبق عليه نفور من القراءة وعدم استماع, وتردد وتثاؤب وغيرها من الخصائص والصفات التي يتم تحديدها عن طريق المشاهدة والمتابعة المباشرة.

في السؤال العاشر: يقرأ الفاحص الجمل العشر بصوت واضح أمام المفحوص, بعدان يتم توضيح طريقة الإجابة من خلال المثال يذهب النسا إلى الحج في شهر......(شوال, محرم, ذي الحجة).

حيث تم وضع دائرة حول ذي الحجة لإنهاء الإجابة الصحيحة للجملة اقرأ الجمل بصوت واضح وأعطى للطلبة وقتاً كافياً لتحديد الإجابة الصحيحة. وقد تم إعداد هذا السؤال لتحديد قدرة الطالب في الفهم والاستيعاب.

**صدق الأداة**

تم الاستعانة بالأداة التي أعدها الباحث حسين (1999) في بحث مشابه بعنوان (صعوبات القراءة (الدليسيلكيا) في عينة أردنية من طالبة الصف الرابع) والتي يرهن الباحث على ثباتها وصدقها مع تطوير هذه الأداة بما يتلاءم مع التطورات الحديثة التي أعدت لقياس صعوبات القراءة لطلبة (الديسلكيسا).

كانت محصلة الحذف والإضافة والتعديل استبانه مكونة من (35) فقرة, وجرى التحقق من صدق الأداة وشمولها لجوانب المراد قياسها ومناسبتها لمستوى الطلبة موضوع الدراسة, قدمت الأداة على شكل استبيان إلى لجنة مكونة من (7) محكمين من أهل الاختصاص والخبرة في مجال التربية الخاصة والقياس والنطق والمناهج.

وطلب من لجنة التحكيم قراءة فقرات الأداة لبيان شموليتها لموضوع البحث، وإضافة فقرات مناسبة أو التعديل عليها مع توضيح السبب، وحذف فقرات من الأداة مع بيان سبب حذفها. وكانت المحصلة النهائية بعد استشارة لجنة المحكمين وحذف وتعديل وإضافة ما اتفاق عليه, استبانه مكونة من (27) فقرة.

**ثبات الأداة**

بغرض التأكد من ثبات أداة القياس المستخدمة في الدراسة التي هدفت إلى قياس (الاختلافات بين الطلبة العاديين وطلبة (الديسلكيسا) على مهارات القراءة في الصف الرابع)، تم تطبيق معادلة كرومباخ ألفا, وقد بلغت قيمة ثبات كرونباح ألفا (0,951) وهي قيمته ثبات عالية ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

**معايير التصحيح**

الأسئلة (1 ,2, 4) تم تثبيت نتائج الطلبة لهذه الأسئلة عن طريق الملاحظة لتكرار الأخطاء في أداء الطلبة لكلا المجموعتين من خلال رصد وملاحظة الفاحص نفسه لكلا المجموعتين (العاديين, الصعوبات).

الأسئلة (3, 5, 6, 7, 8, 9, 10) تكون نتيجة التصحيح لهذه الأسئلة إما (صفر) في حال أجاب الطالب إجابة خاطئة, و(1) إذا كانت إجابة الطالب صحيحة. من خلال البدائل الموضوعة لكل سؤال.

**إجراءات الدراسة**

* إحضار قائمة بأسماء المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية إربد الأولى والثانية في محافظة إربد, والتي يوجد بها غرف مصادر تعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم (للصف الرابع الأساسي).
* اختيار المدارس التي تم تطبيق الاختبار بها عن طريق السحب العشوائي من مجموعة أوراق تحوي أسماء المدارس, وعند تحديد المدارس قامت الباحثة بزيارة ميدانية للتعرّف على الطلبة وتطبيق الاختبار بشكل فردي على كل طالب من عينة الدراسة.
* اختيار العينة التي طبقت عليها الدراسة عن طريق السحب العشوائي لقصاصات زرق تحوي أسماء الطلبة بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق الاختبار بمساعدة معلم غرفة المصادر ومعلم اللغة العربية, واعتمدت النتائج بالدرجة الأولى على الملاحظة المباشرة للطلبة أثناء إجراء الاختبار وبالدرجة الثانية على تدوين نتائج الطلبة في الأسئلة التي طلب من المفحوص الإجابة عليها.

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

**نتائج سؤال الدراسة الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0,05) بين الطلبة العاديين وطلبة صعوبات التعلم في مهارات القراءة؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي يبين الفروق بين الطلبة العاديين وطلبة الصعوبات (الديسلكسيا) على مهارات القراءة, فقد تم تطبق الاختبار (ت) على كل مهارة من مهارات القراءة, وذلك لوجود متغيرين فقط (طالب عادي, طالب صعوبات) على مستوى الدلالة (α=0,05) وكانت النتائج كما هي في الجدول (1).

**جدول (1)**

**نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين الطلبة العاديين وطلبة الصعوبات (الديسلكسيا)**

| **الرقم** | **الخاصية (المهارة)** | **حالة الطالب** | **العدد** | **المتوسط الحسابي** | **الانحراف المعياري** | **قيمة (ت)** | **مستوى الدلالة** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | يعيد قراءة بعض السطور أو يقفز عن بعضها (التكرار) | عادي صعوبات | 60  60 | 4,4167  2,1167 | 0,671  0,846 | 06,50 | 0,000 |
|  | يضيف حرفاً أو كلمة غير موجودة (الإضافة) | عادي  صعوبات | 60  60 | 0,4167  8,6000 | 0,561  2,077 | 29,47 | 0,000 |
|  | يبدل الحروف أثناء قراءتها(الإبدال) | عادي صعوبات | 60  60 | 4,4167  2,1167 | 0,671  0,846 | 06,50 | 0,000 |
|  | يتعب ويشعر بالإجهاد بعد القراءة. | عادي صعوبات | 60  60 | 0.8330  2.5000 | 2.790  4.370 | 2,49 | 0.140 |
|  | يفرك عينيه وبشدة أثناء القراءة | عادي  صعوبات | 60  60 | 0,833  2.6670 | 0,279  0,446 | 2,56 | 0,008 |
|  | لديه صعوبة في تركيب الحروف لتشكيل كلمة | عادي  صعوبات | 60  60 | 4,4167  2,1167 | 6.710  8.460 | 16,50 | 0,000 |
|  | لا يستطيع التفريق بين الحروف المتشابهة كتابة أثناء قراءتها مثل (ب,ت,ث) (ع,غ) (ح,خ,ج) | عادي  صعوبات | 60  60 | 4,4167  2,1167 | 6.710  8.460 | 16,50 | 0,000 |
|  | لا يستطيع التفريق بين الحروف المتشابهة صوتاً أثناء قراءتها مثل (ت, ط) (ظ, ذ) | عادي  صعوبات | 60  60 | 5.8330  9,0667 | 0,809  2,246 | 27,52 | 0,000 |
|  | يتثاءب أثناء القراءة | عادي  صعوبات | 60  60 | 1,6167  16,5500 | 1,627  0.982 | 60,86 | 0,000 |
|  | ينفر من القراءة ولا يستمع بها | عادي صعوبات | 60  60 | 11,3333  18,7167 | 1,010  1,538 | 30,95 | 0,000 |
|  | يتردد في بداية قراءته | عادي  صعوبات | 60  60 | 18,7167  11,3333 | 1,010  1,548 | 30,95 | 0,000 |
|  | قراءته بطيئة وتعتمد على التعرف على الكلمة نفسها وعدم معرفة الفكرة | عادي  صعوبات | 60  60 | 4.1670  8,6000 | 5.610  2,077 | 29,47 | 0,000 |
|  | قراءته التفسيرية ضعيفة أو معدومة | عادي  صعوبات | 60  60 | 5.8330  9.0667 | 8090  2,246 | 27,52 | 0,000 |
|  | لديه صعوبة في استدعاء الحقائق الأساسية في النص | عادي  صعوبات | 60  60 | 4.1670  8,6000 | 5.610  2,077 | 29,47 | 0,000 |
|  | تشويه الكلمات أثناء قراءتها (التشويه) | عادي  صعوبات | 60  60 | 4,0000  18,0667 | 1,657  1,133 | 54,28 | 0,000 |
|  | يظهر بوضوح بوقفاته الطويلة على السطر أثناء قراءته له | عادي  صعوبات | 60  60 | 0,1000  0,3167 | 0,0303  0,469 | 3,01 | 0,003 |
|  | يحذف حرف أو كلمة موجودة بالنص (حذف) | عادي  صعوبات | 60  60 | 11,0067  2,0500 | 0,885  1,556 | 39,24 | 0,000 |
|  | لديه صعوبة في التعرف على علامات الترقيم | عادي  صعوبات | 60  60 | 4,4167  2,1167 | 0,671  0,846 | 16,50 | 0,000 |
|  | لديه صعوبة في التعرف إلى نظام الفقرات | عادي  صعوبات | 60  60 | 4,4167  2,1167 | 0,671  0,846 | 16,50 | 0,000 |
|  | يفقد بشكل متكرر الموقع الذي يصله أثناء القراءة | عادي  صعوبات | 60  60 | 0,1000  0,3167 | 0,303  0,469 | 3,01 | 0,003 |
|  | لا يقرأ الكلمة إذا قدمت في سياق في حين يقرءوها إذا قدمت لوحدها | عادي  صعوبات | 60  60 | 0,1167  0,1500 | 0,324  0,360 | 0,53 | 0,595 |
|  | لديه صعوبة في الفهم | عادي  صعوبات | 60  60 | 6,3500  14,3833 | 0,481  2,443 | 34,23 | 0,000 |
|  | لديه صعوبة في استدعاء الأحداث بشكل متسلسل | عادي  صعوبات | 60  60 | 17,9167  3,3667 | 1,229  1,484 | 46,28 | 0,000 |
|  | يقرأ الكلمات بطريقة معكوسة أو مقلوبة | عادي  صعوبات | 60  60 | 0,1667  0,1833 | 0,367  0,390 | 0,24 | 0,812 |
|  | يضع أو يحرف كتابه ودفتره بشكل غير طبيعي أثناء القراءة فيه | عادي  صعوبات | 60  60 | 0,1167  0,1500 | 0,234  0,360 | 0,53 | 0,595 |
|  | يمسك الكتاب أو الدفتر على مقربة من العين أثناء القراءة | عادي  صعوبات | 60  60 | 0,1667  0,1000 | 0,367  0,303 | 1,07 | 0,287 |
|  | يحرك جسمه أثناء القراءة (يتمايل إلى الأمام أو الخلف أو اليسار) | عادي  صعوبات | 60  60 | 0,1333  0,3167 | 0,342  0,419 | 2,42 | 0,016 |

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة بين الطلبة العاديين، وطلبة صعوبات القراءة (الديسلكسيا)، لصالح الطلبة العاديين، وأن هناك (7) فقرات ظهرت بدرجة كبيرة من بين (27) فقرة، وتعتبر الخاصية الأولى من بين خصائص القراءة التي فرقت بين الطلبة العاديين وطلبة الصعوبات (الديسلكسيا), خاصية التثاؤب أثناء القراءة التي سجلت أعلى دلالة إحصائية عن مستوى (α=0,05)، حيث بلغت قيمة ت =60,78. وهذه الخاصة أسبابها كثيرة, فالطالب الذي ينفر من القراءة ولا يستمتع بها لكثرة الأخطاء التي يقع بها يصاب بحالة من التعب والملل, فهو غير قادر على إستيعاب ما يقرأ من جمل ولا يستطيع تمييز الحروف من بعضها البعض, فالحروف المتشابهة صوتاً لا يستطيع التفريق بينهما, والحروف المتشابه كتابة لا يستطيع التمييز بينها, ولا يستطيع التوقف حسب علامات الترقيم الواردة في النص، إذن فهو غير قادر على القراءة بشكل صحيح وكثرة الأخطاء التي يقع بها تؤدي بالطالب إلى حالة من النعاس والملل، وتظهر نتائج هذه العوامل على شكل تثاؤب أثناء القراءة.

أما الخاصية الثانية التي ظهرت من خلال نتائج الدراسة، فهي التشويه، ولقد سجلت دلالة إحصائية عالية عن مستوى (α=0,05)، حيث بلغت قيمة ت =54,28. وهذه الخاصية أسبابها أن طفل الديسلكسيا المصاب بصعوبة النطق لا يستطيع الإدراك والاستيعاب بشكل صحيح, حيث ينطق الحروف والكلمات بشكل معكوس, فيقرأ (ذهب) بشكل معكوس (بهذا)، وهي كلمة غير مفهومة حتى بالنسبة للطفل العادي.

أما الخاصية الثالثة، فهي استدعاء الخصائص بشكل متسلسل، وقد سجلت دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة (α=0,05)، ت =46,28. فالخصائص السلوكية واللغوية لهؤلاء الأطفال تؤدي إلى عدم قدرة الأطفال المصابين بالدسيلكيا على استرجاع البيانات بشكل متسلسل فهؤلاء الطلبة يعانون بسبب عدم نضجهم الملائم لعمرهم الزمني لذلك يظهرون ضعفاً في القراءة, وعدم قدرة على الاستيعاب وتحليل النصوص أو الجمل.

أما خاصية الحذف فقد كانت الخاصية الرابعة التي تم تسجيلها من خلال رصد أخطاء الطلبة، وبلغت قيمة (ت) 39,24، فطالب الصعوبات لا يستطيع التمييز بين الحروف, لذلك فهو يضطر للحذف ما أمكن للانتهاء من قراءة النص، فهو لا يتقن قراءة الحروف لأنه يجد صعوبة في تمييز الحروف المتشابهة بين الحروف المتشابهة كتابةً (ب, ت, ث) (ح, خ, ج) (ع, غ), لذلك لا يمتلك أساسيات عملية القراءة الصحيحة, يضطر إلى ما يمكن من الحروف والكلمات التي تبدو مبهمة أممه في النص.

أما الخاصية الخامسة وهي (صعوبة في الفهم) بلغت قيمة ت = 43,32. يستطيع طفل الصعوبات التفكير الحسي الملموس ولكنه يجد صعوبة في التفكير المجرد, وكما أنه يواجه مشكلات في القدرة على التركيز وتنظيم أفكاره وتطبيقها، والقراءة كمفهوم عملية معقدة تشمل مجموعة من العمليات العقلية التي تتمثل في الإدراك, والتذكر, والاستنتاج, والرابط حيث القراءة أنها نشاط فكري يشتمل على تعرف الحروف والكلمات, والنطق بها صحيحة, والفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء وتتضمن عملية القراءة عمليتين رئيسيتين هما: عملية فك الرموز، وعملية الفهم.

وعملية فك الرموز تعني أن يتمكن الطفل من تحديد ما تعنيه الحروف من مدلول متفق عليه، فهو يفهم ما تبدو عليه الحروف وبما أنه لا يدرك حقيقة ما تعنيه هذه الحروف (الرموز) فهو مؤكد سيجد صعوبة في الفهم.

أما الخاصية السادسة كانت التردد في بداية القراءة التي تساوت قيمة (ت) لها مع خاصية (أن الطالب ذو الصعوبات ينفر من القراءة ولا يستمتع بها)، وبلغت قيمة ت (30,95). فطفل الديسلكيا يشعر بالإحباط بسبب عدم قدرته عل القراءة, فهو لديه تأخر في عملية المعالجة البصرية والصوتية, فليس هنالك تناسق بين حركة العين واليد, فهو يبدل الحروف المتشابهة, ويكرر الحروف والكلمات ليتأكد من صحتها, ويفتقد إلى عنصر الطلاقة في القراءة والقدرة على التهجئة الصحيحة, لذلك فهو يحتاج لوقت طويل حتى يقرر البدء في خوض غمار عملية متعبة ومرهقة له جسدياً ونفسياً سوف يبذل وقتاً وجهداً في القراءة فهو بطيء ويحتاج إلى تصويب الأخطاء المتتالية التي يقع بها، فهو سوف يشعر بالتعب والإجهاد بعد القراءة, ومن ناحية نفسية سوف يتعرض للنقد وتصوب الأخطاء بشكل متتالي مما يجعله يشعر بالنقص. وعندما تطلب من طالب (الديسلكسيا) القراءة, يرى أمامه صفحات ممتلئة بالطباعة, وهو غير قادر على تمييز صور الحروف والكلمات لتكوين كلمات وجمل مناسبة, ويرى المعلومات مختلفة أمامه في كل مرة، لذلك تجده ينفر من عملية القراءة ولا يستمتع بها قد يكون تكرار الأخطاء وشدة تعرضه لتصويب الأخطاء التي يقع بها تساعده على ضعف الثقة بالنفس فهو لن يجد التعزيز المناسب الذي يساعده في إتمام عملية القراءة المطلوبة منه بشكل عام.

**نتائج سؤال الدراسة الثاني: هل يوجد هناك تفاعل ذو دلالة احصائية ((α=0.05 بين نوع الطلبة (عاديون, وذوي صعوبات) وكل من جنسهم على مهارات القراءة؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية، واستخدام اختبار (ت) للتعرف على مهارات القراءة التي التي ظهر فيها فروق فردية ودالة إحصائياً لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات (الديسلكسيا) تبعاً لجنسهم، والجدول (2) يبين ذلك.

**جدول (2)**

**مهارات القراءة التي ظهر فيها فروق فردية ودالة إحصائياً لدى الطلبة العاديين وذوي الصعوبات (الديسلكسيا)**

**مرتبة ترتياً تنازلياً**

| **الرتبة** | **رقم الخاصية** | **الخاصية (المهارة)** | **قيمة**  **(ت)** | **المتوسط الحسابي** | | **الفرق بين المتوسطين** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **ذكر** | **أنثى** |
| 1 |  | يتثاءب أثناء القراءة | 60,87 | 1,6167 | 16,5500 | 15,5333 |
| 2 | A15 | التشويه | 54,28 | 4,0000 | 18,0667 | 14,0667 |
| 3 | A23 | لديه صعوبة في استدعاء الأحداث بشكل متسلسل | 46,28 | 17,9167 | 6,3667 | 11,5500 |
| 4 | A17 | الحذف | 39,24 | 11,1167 | 2,0500 | 9,0667 |
| 5 | A22 | لديه صعوبة في الفهم | 34,22 | 6,3500 | 14,3833 | 7,3834 |
| 6 | A10 | ينفر من القراءة ولا يستمتع بها | 30,95 | 18,7167 | 11,3333 | 7,3834 |
| 7 | A4 | يتردد في بداية قراءته | 30,95 | 18,7167 | 11,3333 | 7,3834 |
| 8 | A2 | يضيف حرفاً أو كلمة غير موجودة(الإضافة) | 29,47 | 0,4167 | 8,6000 | 8,8133 |
| 9 | A12 | قراءته بطيئة وتعتمد على معرفة الكلمة وعدم معرفة الفكرة | 29,47 | 0,4167 | 8,6000 | 8,1833 |
| 10 | A14 | لديه صعوبة في إستدعاء الحقائق الأساسية في النص | 29,47 | 0,4167 | 8,6000 | 8,1833 |
| 11 | A8 | لا يستطيع التفريق بين الحروف المتشابهة صوتاً أثناء قراءتها | 27,52 | 0,5833 | 9,0667 | 8,4834 |
| 12 | A13 | قراءته التفسيرية ضعيفة أو معدومة | 27,52 | 0,5833 | 9,0667 | 9,4834 |
| 13 | A5 | يعيد قراءة بعض السطور أو يقفز عن بعضها (التكرار) | 16,50 | 4,4167 | 2,0067 | 2,3000 |
| 14 | A3 | يبدل الحروف أثنا قراءتها (الإبدال) | 16,50 | 4,4167 | 2,0067 | 2,3000 |
| 15 | A6 | لديه صعوبة في تركيب الحروف لتشكيل كلمة | 16,50 | 4,4167 | 2,0067 | 2,3000 |
| 16 | A6 | لا يستطيع التفريق بين الحروف المتشابه كتابة | 16,50 | 4,4167 | 2,0067 | 2,3000 |
| 17 | A18 | لديه صعوبة في التعرف إلى علامات الترقيم | 16,50 | 4,4167 | 2,0067 | 2,3000 |
| 18 | A19 | لديه صعوبة في التعرف إلى نظام الفقرات | 16,50 | 4,4167 | 2,0067 | 2,3000 |
| 19 | A20 | يفقد بشكل متكرر الموقع الذي وصله أثناء القراءة | 3,01 | 0,1000 | 0,3167 | 0,2167 |
| 20 | A16 | يظهر بوضوح بوقفاته الطويلة على السطر أثناء قراءته لها | 3,01 | 0,1000 | 0,3167 | 0,2167 |
| 21 | A4 | يتعب ويشعر بالإجهاد بعد القراءة | 2,70 | 0,279 | 0,437 | 0,158 |
| 22 | A5 | يفرك عينيه وبشدة وباستمرار أثناء القراءة | 2,49 | 0,279 | 0.446 | 0,167 |
| 23 | A27 | يحرك جسمه أثناء القراءة (يتمايل إلى الأمام أو الخلف أو اليمين أو اليسار) | 2,42 | 0,1333 | 0,3167 | 0,1843 |
| 24 | A26 | يمسك الكتاب أو الدفتر على مقربة من العين أثناء القراءة | 1,07 | 0,367 | 0,303 | 0,73 |
| 25 | A25 | يضع أو يحرف كتابه ودفتره بشكل غير طبيعي أثناء القراءة فيه | 0,53 | 0,324 | 0,360 | 0,34 |
| 26 | A21 | لا يقرأ الكلمة إذا قدمها في سياق في حين يقرأها إذا كانت لوحدها | 0,53 | 0,324 | 0,360 | 0,34 |
| 27 | A21 | يقرأ الكلمات بطريقة معكوسة أو مقلوبة | 0,24 | 0,376 | 0,390 | 0,14 |

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية, على أي من خصائص القراءة بين المجموعتين (ذكور، إناث), أي أنه لا أثر للجنس على المستوى القرائي.

ويمكن عزو هذه النتيجة في ظل البيئة التعليمية التي، تم من خلالها تطبيق الاختبار والاستبانة، فكانت ظروف البيئة متشابهة، وكذلك الوسائل والأساليب المستخدمة، في تقديم أنشطة متشابهة، لكافة أفراد عينة الدراسة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة، بأن جميع أفراد عينة الدراسة يخضعون للأنشطة والتدريبات نفسها المتعلقة بمهارات القراءة، كما ترى الباحثة أن البيئة المدرسية واحدة ولا تختلف بناءً على جنس الطلبة، وبالتالي فهم يستفيدون من الأنشطة والتدريبات بشكل متوازن تقريباً.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عمرو والناطور (2006)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود أثر للجنس في مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة.

**التوصيات**

بعد إجراء هذه الدراسة والتوصل إلى نتائجها, يمكن وضع التوصيات التالية:

1. إجراء دراسة ميدانية حول نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن من أجل حصر هذه الأعداد وتقديم البرامج العلاجية لها في وقت مبكر.
2. توفير برامج علاجية مناسبة للطلبة لكي يتغلبوا على مشاكل الصعوبات القرائية التي يعانون منها.
3. وضع برامج علاجية جماعية وفردية لطلبة الصعوبات وتطبيق هذ البرامج بالتعاون مابين البيت والمدرسة.

**قائمة المراجع**

**أولاً: المراجع العربية**

1. أبو دقة، نادية. (2010). **دراسة مسحية لصعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
2. إسماعيل، زكريا. (2009). **طرق تدريس اللغة العربية.** القاهرة: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.
3. البجة، عبد الفتاح. (2001). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. العين: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.
4. الجعافرة، عبد السلام. (2011). **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
5. جلجل, نصره. (2000). **علم النفس التربوي المعاصر.** القاهرة: مكتبة النهضة.
6. حسين, عبدالله. (1999). **صعوبات القراءة (لديسلكسيا) في عينة أردنية من طلبة الصف الرابع**. رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الأردنية, عمان, الأردن.
7. خطاب، عمر. (2006). **مقاييس في صعوبات التعلم**. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
8. الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2005). **المدخل إلى التربية الخاصة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
9. سمك، محمد. (2001). **فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
10. شحاتة، حسن. (2004). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.
11. الظاهر, قحطان. (2004). **أساليب القياس والتقييم لصعوبات التعلم ومشكلاته**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
12. العزاوي، نعمة. (2002). **المحادثة العربية**. بغداد: مطبعة تونس للنشر والتوزيع.
13. العزة، سعيد. (2002). **صعوبات التعلم، المفهوم– التشخيص– الأسباب**. الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
14. العلوان، منذر والتل، سهير. (2013). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى التعليم المبرمج في تعليم مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسية والتربوية**، 1(1)، 131- 156.
15. علي، محمد. (2011). **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
16. عمرو، منى والناطور، ميادة. (2006). أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 33(1)، 113- 132.
17. عواد، أحمدوالسرطاوي، زيدان. (2011). **صعوبات القراءة والكتابة**. الرياض: دار الناشر الدولي.
18. فضة، حمدان وسيد، سليمان. (2010). **الإرشاد النفسي لطلاب الجامعة المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول**. أسترجع بتاريخ 17/10/2017 من المصدر: http:www.abegs.org/sites/research/pdf.
19. القبالي، يحيى. (2003). **مدخل إلى صعوبات التعلم**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
20. الكثيري، نورة. (2007). **أثر استراتيجيات مقترحة في تحسين قراءة التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالصف الرابع الابتدائي ومفهومهن لذواتهن واتجاهاتهن نحو القراءة**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
21. مدكور، علي. (2002) **تدريس فنون اللغة العربية.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
22. الوقفي، راضي. (2004). **أساسيات التربية الخاصة**. عمان: دار جهينة للنشر والتوزيع.

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

1. Elkind, J. (2003). Using computer – Based readers to improve Reading comprehension of students with dyslexia. **Annals of dyslexia**, 238 – 259.
2. Protopapas, A. & Skaloumbakas, C. (2007). Reading ability is negatively related to Stroop interference. **Cognitive Psychology**, 54, 251–282.
3. Reid, G. (2004). **Dyslexia: A complete Guide for Parents** (Wiley, 4th edition). London: Routledge.
4. Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2005). **Dyslexia. Biological Psychiatry**, 11(57), 1309- 1317.
5. Shaywitz, S. (2003). **Overcoming Dyslexia**. Random House Inc., NY.
6. Wassum, R. (1994). Necropsy ecological issues in children with disabilities .comprehensive therapy unpublished Doctoral **Dissertation Abstract**, University, New York.

1. محاضر- جامعة حائل- المملكة العربية السعودية. [↑](#footnote-ref-1)