

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

أ. أسهان محمود القرعان **

المقدمة

ملخص

تعدّ القراءة فن من الفنون الأساسية في تعليم اللغة، كما تُعدّ الأساس الذي تُبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي الأخرى، من حديث، واستماع، 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 تُعدّ 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 الرموز 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.

ويعرفها بوعناني وبنعيسى وعلوي شاكر (2015) بأنها: ملاحظة مجموعة من الإشارات مهما كانت طبيعتها لمعرفة الذهن، وبصفة أدق هي نشاط فك الترميز لنص مكتوب، وهي أيضاً نشاط إنتاج المعاني.

ويرى المغراوي (2017) بأن القراءة هي واحدة من أهم المهارات اللغوية، ولها جانبان: الجانب الآلي وهو تعرف أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل، والجانب الإدراكي الذهني الذي يؤدي إلى فهم المادة المقروءة؛ فالقراءة آلية معقدة وهي نتاج تفاعل العديد من العمليات العقلية: أهمها: الإدراك البصري والإدراك السمعي، والانتباه والذاكرة والفهم.

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

- تحديد واستخراج الأفكار والنقاط البارزة.
- التفريق بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة.
- تصنيف الأفكار والمعلومات.
- فهم العلاقات القائمة بين الأفكار.
- استخدام الرموز والمختصرات.
- تسجيل الأفكار بعبارات موجزة.
- تنويع السرعة في القراءة بما يناسب الغرض منها.

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة مهارات القراءة بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا)، والكشف إن كان هناك تفاعلاً بين نوع الطلبة (العاديين، وذوي صعوبات القراءة) وكل من جنسهم على مهارات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع، منهم (60) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، و (60) طالباً وطالبة 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).

The Reading Skills of Regular Students and Students with Reading Difficulties (Dyslexia) at the Fourth Grade in Primary Public Schools in Irbid Governante: A Comparative Study

Abstract:

This study aimed at comparing the reading skills of regular students to the reading skills of students with reading difficulties (Dyslexia), to reveal if there is correlation between the two types of the students (regular and with reading difficulties), their gender, and the reading skills. The sample of the study consisted of (120) male and female students at the fourth grade (60 male and female students with reading difficulties, 60 male and female regular students of average academic attainment.) To achieve the objectives of the study, the researcher used a test to examine reading skills that consisted of (10) questions, along with a questionnaire that consisted of (27) items. The results of the study showed that there were differences in the reading skills of the regular students and the skills of the students with reading difficulties (Dyslexia), in favor of the regular students. Moreover, (7) items out of the 27 showed to be of a high degree. The results indicated that there were no differences in the reading skills of male and female students (regular students and students with reading difficulties (Dyslexia)).

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

ولأهمية فئة طلبة صعوبات التعلم، قامت وزارة التربية والتعليم الأردنية بتطوير البرامج المقدمة لذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال الاستراتيجية الوطنية لحقوق الأفراد المعاقين، والتي تنص على إيجاد بيئة تعليمية مناسبة لكافة فئات الطلبة من ذوي الإعاقات، والرعاية والاهتمام وتوفير أفضل السبل لتقديم الرعاية والخدمات التربوية الخاصة بهم، إذ تؤدي المساعدة المبكرة والفعالة لهؤلاء الطلبة إلى نتائج إيجابية تنعكس آثارها في الطالب وعلى صفه ومدرسته وأسرته ومجتمعه، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم وترفع من تقدير الذات لديهم (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2017).

ويرى المهتمون 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).

وتعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة، التي نالت اهتماماً كبيراً من مختلف المتخصصين في هذا المجال، وبخاصة في ظل تزايد أعداد الطلبة من هذه الفئة، وقد أسهم التطور الحاصل في عمليات الكشف والتشخيص والتقييم، والوعي المتزايد في الكشف عن هذه الفئة، وتعد 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 فردين 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 ما أثار كثيراً من الجدل حول هذا المفهوم (الوقفي، 2004).

ويشار إلى صعوبات التعلم بأنها إعاقة خفية 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 يبذلون عاديين تماماً وأنكباء 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

- تنظيم المعلومات المكتسبة من المقروء.

- تليخيص المقروء أو بعض فقراته.

وهناك من صنّفها في ثلاثة مجالات رئيسية، يضم كل مجال جملة من المهارات الفرعية (البجة، 2001؛ مذكور، 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، وتحديد الأفكار الرئيسية، وترتيب الأفكار وفق تسلسلها المنطقي، وتتبع التعليمات والتوجيهات، وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة والاستدلال والاستنتاج، وعمل تعميمات ونقائج، 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 الملاحظات الهامشية، واستعمال قائمة الكلمات والمصطلحات الصعبة، واستعمال الخرائط والأشكال، وتنظيم المعلومات بطرق مختلفة، وتنوع 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 الصفّي، وعدد الطلبة في الصف، وإضاءة الغرفة الصفية واتساعها ومستوى مناسبة المقاعد الصفية، ويرجع انخفاض مستوى التحصيل الدراسي 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 الذين 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 في أثناء الحمل (القبالي، 2003).

ويرى مصطفى ووافية (2015) أن صعوبات القراءة مشكلة جادة يعاني منها عدد كبير من الأطفال، فهي لا تؤثر على الطفل فقط، بل تترك آثارها في كل المجتمع، ولقد زاد عدد الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بدرجة استدعت انتباه الخبراء والباحثين للبحث في مفهوم صعوبات القراءة، أو ما يطلق عليها مسمى الديسلكسيا.

وتتكون كلمة الديسلكسيا (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 يعامل اكتساب مهارة القراءة، وغالباً 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، إذ عرفها عواد والسرطاوي (2011) بأنها: اضطراب في عمليات المعالجة اللغوية التي تستمر مدى الحياة، وتوقع 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 في 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.

وعرف اسمهان والزهراء (2014) الديسلكسيا بأنها: عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم به الفرد بقدراته قراءة صامتة أو جهرية.

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، ما 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 اضطرابات في القراءة والكتابة والتهجئة

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).

كما حدد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM - IV - TR) صعوبات التعلم بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي في أحد المجالات العلمية أو أكثر: كالقراءة، والكتابة، وذلك وفق أداء الطالب على اختبار فردي مقنن، يكون فيه التحصيل أقل من المتوقع مقارنة بالعمر الزمني، والقدرات العقلية، ومستوى الذكاء العام، مما يؤدي إلى إعاقة النشاط المدرسي، والقيام بمتطلبات الحياة اليومية، ولا يكون انخفاض التحصيل ناتج عن عوامل بيئية أو أي إعاقة، بل يرتبط باضطراب واحد أو أكثر من العمليات النمائية التي تختلف شدتها من فرد لآخر (American Psychiatric Association, 2000).

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 خطاب (2006: 22) بأنها: "اضطرابات تظهر لدى الأطفال من خلال صعوبة الكلام والقراءة أو الكتابة أو قدرات الاستماع والقدرات الرياضية، وهذه الصعوبات ناتجة عن خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي".

ولقد حدد بعض الخبراء عدة سلوكيات 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 امتلاك 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):

- أولاً: المظاهر السلوكية: وتتمثل بصعوبة الإدراك والتمييز 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 ماكيل بست، فعلى مدار التسعين سنة الماضية تشير أكثر من 20000 من الكتب والمجلات والأوراق الكثيرة عن هذا الموضوع من علماء تربوية وعلماء نفس وأطباء.

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 في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي. كما حاولت هذه الدراسة تعرف المهارات التي يمتلكها الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يقرأون بمستوى الصف الرابع الأساسي والملتحقين بغرف المصادر، وجرى 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 استراتيجيات القراءة المتكررة، واستراتيجية قراءة الكورال، واستراتيجية قراءة الانطباع العنصري في تحسين مهارة قراءة طالبات الصف الرابع الأساسي ممن يعانين من صعوبات في القراءة. تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة، 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 بروتوباس وسكالومبباس (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 وطالبة 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، ويسهم 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

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).

ممن 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 التأزر 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.

كما يرى الغالي (2014) أن من أهم مظاهر صعوبات القراءة (الديسلكسيا) ما يأتي:

- الخلط بين كثير من الحروف نتيجة عدم التمييز بين أشكالها الكتابية والقصور في إدراكها البصري، مثل الخلط بين (ج، ح، خ)، أو (ف، ق)، أو (ط، ظ).

- صعوبة إدراك التطابق الفعلي بين عدد من الأصوات والحروف، مثل (ص بدل س، د بدل ض، ت بدل ط).

- الارتباكات الصوتية، بحيث لا يفرقون المجهورات عن المهموسات، مثل (ض، ب، د، ط، غ، ذ، ز، ع) بالنسبة للمجهورات، ثم (خ، ف، ث، س، ش، ح، هـ، ط، ت) بالنسبة للمهموسات، حيث يرتكب بعض الطلبة أخطاء، مثل: ورضة بدل ورده.

- صعوبة التمييز بين الكلمتين المتشابهتين.

ويشير الفراء (2017) إلى أن غالبية الطلبة ذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) يعانون من مشكلات النطق والنمو اللغوي، ومنها: إسقاط الأصوات واستبدالها بأصوات أخرى، واتقان مهارتي الحذف وعدم الإضافة، وكذلك السرعة في النطق، وعدم التمييز بين الحروف، والبطء والرتابة، والكلام المتقطع غير كامل المعنى، أو الكلام كلمة كلمة، والعجز عن التنغيم والتعبير الصوتي عن المعنى.

ولقد تناولت العديد من الدراسات موضوع مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد أجرى 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

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 معلمين وأخصائيين على درجة عالية من الكفاءة، وبخاصة 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، وبخاصة 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، ما 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 تكمن في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

● هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مهارات القراءة بين الطلاب والطالبات (العاديين) والطلاب والطالبات (ذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) ؟
ويتفرع عن التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مهارات القراءة بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) ؟

- هل يوجد هناك تفاعل ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الطلبة العاديين، والطلبة ذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) 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 ستوصل إليه من نتائج ضمن هذا المجال، والتي يمكن أن يفيد منها الطلبة، والقائمون على تطوير العملية التعليمية المرتبطة بهؤلاء الطلبة، بالإضافة إلى المعلمين وتعرفهم على واقع الطلبة وقدراتهم مما يمكنهم من مساعدة الطلبة

والثالث والرابع في المرحلة الأساسية المختلطة في محافظة رام الله والبيرة. تكونت عينة الدراسة من (1350) طالباً وطالبة. 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 وطالبة، اختبروا بطريقة قصدية، وزعوا في مجموعتين، تجريبية وضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، جرى 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 تنوع الدراسات من حيث أهدافها، فقد تناولت بعض الدراسات درجة امتلاك الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمهارة استيعاب القراءة، كدراسة الكند (Elkind, 2003)، وتناولت دراسات أخرى أثر تنشيط المعرفة السابقة في 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 وسكالومبلاس (Protopapas & Skaloum- 2007)، وتناولت بعض الدراسات نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة في الصفوف الثاني والثالث والرابع، كدراسة أبو دقة (2010).

وبمقارنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، يُلاحظ 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). كما يلحظ عدم وجود دراسات سابقة - على حد علم الباحثة - تناولت هذا الموضوع، إن كان في البيئة العربية أو المحلية، بالرغم من أهمية عينة الدراسة، بالإضافة إلى أهمية متغير مهارات القراءة. وهذا ما ترى الباحثة أنه يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، التي اقتصر معظمها على تناول مهارات القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم دون وجود أي مقارنة مع الطلبة العاديين. وبناءً على ذلك تتوقع الباحثة أن يكون لهذه الدراسة موقفاً بين الدراسات السابقة، وانطلاقة لمزيد من الدراسات والبحوث ضمن هذه المتغيرات.

ذوي صعوبات القراءة على امتلاك مختلف مهارات القراءة.

■ ثانياً: الجانب التطبيقي

تُكمن 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 للطلاب/ الطالبة على اختبار القراءة الخاص بذلك.

■ ذوو صعوبات القراءة (الديسلكسيا): هم الطلبة الذين أفرزهم نموذج تحديد الديسلكسيا، إذ 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 من تعرف الكلمات، والنطق بها، مضبوطة في بنائها الداخلي، وضبط أواخرها منفردة، وفي سياقها في المادة المكتوبة أو المطبوعة، والتمكّن 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: اقتصرته هذه الدراسة على طلبة الصف الرابع المصنفين من ذوي صعوبات القراءة في المدارس الحكومية في محافظة إربد.

- الحدود الزمنية: جرى تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي 2016 - 2017.

- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في المدارس الحكومية الأساسية 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، وقد جرى التأكد من عددهم بعد الرجوع إلى

إحصائيات مديريات التربية والتعليم.

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، حيث تم اختيار ما نسبته (5.25%) من مجتمع الدراسة. ولقد جرى 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 اختارها عن طريق القرعة، وتم كتابة أسماء هؤلاء الطلبة على قصاصات الورق لاختيار عينة منها تتكون من (60) طالباً وطالبة.

وللتأكد من عينة طلبة صعوبات القراءة، فقد أجريت اختبارات تخص طلبة صعوبات القراءة، ومجموعة من الاختبارات الإدراكية التي طورت في كلية الأميرة ثروت، وقد اختير (60) طالباً وطالبة من طلبة صعوبات القراءة. أما الطلبة متوسطي التحصيل الدراسي، فقد جرى 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)، وتم كتابة أسماء هؤلاء الطلبة على قصاصات ورق تم سحبها عشوائياً وكانت العينة تتكون من (60) طالباً وطالبة.

أداة الدراسة

قامت الباحثة بالاطلاع على الأبحاث والدراسات التي أجريت في هذا السياق، وجرى 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 مهارات وخصائص القراءة. ومن أجل قياس درجة انطباق هذه الخصائص على الطالب، وتعبّر عن مدى وجود هذه الصفة فقد جرى 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 التنوع 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

الترقيم، وقراءته بطيئة، ويتثاب في أثناء القراءة، وينفر من القراءة ولا يستمتع بها، ويتردد في بداية قراءته، ويتعب 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 أعد هذا السؤال لتحديد الطلبة الذين يجدون صعوبة في التعريف بين الأحرف المتشابهة كتابة في أثناء قراءتها وفي التصحيح يجري وضع (X) للطلاب الذي أخطأ في الإجابة و (ü) للطلاب الذي أجاب بصورة صحيحة.

◀ وفي السؤال الرابع يقوم المفحوص بقراءة الكلمات الواردة في السؤال ويطلب من أن يقرأ الكلمات (كلمتين، كلمتين) وإذا أخطأ في المرة الثانية يتم تسجيل الإجابات لكل مجموعة (ü) أو (X).

وقد أعد 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 فاكهة، أقرأ الكلمات الواردة في المجموعات من (1 - 10) الواردة في السؤال الخامس وأعطي للطلبة الوقت الكافي لتحديد الكلمة المخالفة.

وأعد هذا السؤال لتعرف قدرة الطالب على الفهم والاستيعاب.

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

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.

◀ وقد أعد 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.

وأعد هذا السؤال لتعرف 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.

◀ السؤال الثامن والتاسع: يطلب من المفحوص أن يقرأ النص الوارد في السؤالين الثامن والتاسع مرتين، من أجل فهم الأفكار الواردة في هذا النص، وإذا لم يستطع الطالب القراءة تقوم

عليهم وإعطائهم فكرة من نوعية الفحص الذي سيتم إجرائه مع التأكيد للطلبة أن هذا الفحص لا يجري بموجبه تقييم قدراتهم ومستواهم التحصيلي: بل أن الموضوع يعود إلى نتائج تتصل بالفحص فقط، لضمان الراحة النفسية للمفحوص وعدم قلقه أو خوفه أثناء تأديته الاختبار.

- يقع تعريف الصفات والخصائص المنوي قياسها من خلال السؤالين الأول والثاني من الاختبار تعريفاً إجرائياً كما يأتي:

- 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 يركزون 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 ويتأن، 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 يُنقل إلى السؤال الثاني.

وقد جرى إعداد السؤالين الأول والثاني لقياس الصفات والخصائص التالية (الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار، التسوية).

ومن خلال المشاهدة المباشرة، يتم التعرف على مجموعة من الصفات لدى الطالب، مثل: صعوبة في التعرف على علامات

التي هدفت إلى قياس (الاختلافات بين الطلبة العاديين وطلبة (الديسلوكيا) على مهارات القراءة في الصف الرابع) ، جرى تطبيق معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة ثبات كرونباخ ألفا (0,951) وهي قيمة ثبات عالية ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

معايير التصحيح

■ الأسئلة (1، 2، 4) جرى 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 الموضوعية لكل سؤال.

إجراءات الدراسة

- إحصار قائمة بأسماء المدارس الحكومية الأساسية 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 جرى تطبيق الاختبار بها عن طريق السحب العشوائي من مجموعة أوراق تحوي أسماء المدارس، وعند تحديد المدارس قامت الباحثة بزيارة ميدانية للتعرف 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 الفرعي: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مهارات القراءة بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات القراءة (الديسلوكيا)؟ للإجابة عن هذا السؤال، جرى تطبيق اختبار (ت) على كل مهارة من مهارات القراءة، وذلك للكشف عن الفروق بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات القراءة في هذه المهارات، والجدول (1) يبين ذلك.

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.

أُعدّ السؤالان الثامن والتاسع لتحديد قدرة الطالب في استدعاء الحقائق الأساسية في النص، ومن ثم متابعة الطالب أثناء القراءة لتحديد الخصائص التي تنطبق عليه، مثل: نفور من القراءة وعدم استماع، وتردد وتثاؤب وغيرها من الخصائص والصفات التي يتم تحديدها عن طريق الملاحظة والمتابعة المباشرة.

◀ في السؤال العاشر: يقرأ الفاحص الجمل العشر بصوت واضح أمام المفحوص، بعد أن يجري توضيح طريقة الإجابة من خلال المثال يذهب النسا إلى الحج في شهر... (شوال، محرم، ذي الحجة).

وجرى وضع دائرة حول ذي الحجة لإنهاء الإجابة الصحيحة للجمل أقرأ الجمل بصوت واضح وأعطى للطلبة وقتاً كافياً لتحديد الإجابة الصحيحة. وقد أُعدّ هذا السؤال لتحديد قدرة الطالب في الفهم والاستيعاب.

صدق الأداة

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

كانت محصلة الحذف والإضافة والتعديل، استبانة مكونة من (35) فقرة، وجرى التحقق من صدق الأداة وشمولها لجوانب المراد قياسها ومناسبتها لمستوى الطلبة موضوع الدراسة، قُدمت الأداة على شكل استبانة 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 اتفقا عليه، استبانة مكونة من (27) فقرة.

ثبات الأداة

بغرض التأكد من ثبات أداة القياس المستخدمة في الدراسة

جدول (1)

نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات القراءة (الديسلوكسيا) في مهارات القراءة

الرقم	الخاصية (المهارة)	حالة الطالب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
0.000	يعيد قراءة بعض السطور أو يقفز عن بعضها (التكرار)	عادي صعوبات	60	4.4167	0.671	06.50	0.000
			60	2.1167	0.846		
0.000	يضيف حرفاً أو كلمة غير موجودة (الإضافة)	عادي صعوبات	60	0.4167	0.561	29.47	0.000
			60	8.6000	2.077		
0.000	يبدل الحروف في أثناء قراءتها (الإبدال)	عادي صعوبات	60	4.4167	0.671	06.50	0.000
			60	2.1167	0.846		
0.140	يتعب ويشعر بالإجهاد بعد القراءة	عادي صعوبات	60	0.8330	2.790	2.49	0.140
			60	2.5000	4.370		
0.008	يفرك عينيه وبشدة في أثناء القراءة	عادي صعوبات	60	0.833	0.279	2.56	0.008
			60	2.6670	0.446		
0.000	لديه صعوبة في تركيب الحروف لتشكيل كلمة	عادي صعوبات	60	4.4167	6.710	16.50	0.000
			60	2.1167	8.460		
0.000	لا يستطيع التفريق بين الحروف المتشابهة كتابة أثناء قراءتها مثل (ب، ت، ث، ع، غ، ح، خ، ج)	عادي صعوبات	60	4.4167	6.710	16.50	0.000
			60	2.1167	8.460		
0.000	لا يستطيع التفريق بين الحروف المتشابهة صوتاً أثناء قراءتها مثل (ت، ط، ظ، ذ)	عادي صعوبات	60	5.8330	0.809	27.52	0.000
			60	9.0667	2.246		
0.000	يتثاءب في أثناء القراءة	عادي صعوبات	60	1.6167	1.627	60.86	0.000
			60	16.5500	0.982		
0.000	ينفر من القراءة ولا يستمع بها	عادي صعوبات	60	11.3333	1.010	30.95	0.000
			60	18.7167	1.538		
0.000	يتردد في بداية قراءته	عادي صعوبات	60	18.7167	1.010	30.95	0.000
			60	11.3333	1.548		
0.000	قراءته بطيئة وتعتمد على التعرف على الكلمة نفسها وعدم معرفة الفكرة	عادي صعوبات	60	4.1670	5.610	29.47	0.000
			60	8.6000	2.077		
0.000	قراءته التفسيرية ضعيفة أو معدومة	عادي صعوبات	60	5.8330	8090	27.52	0.000
			60	9.0667	2.246		
0.000	لديه صعوبة في استدعاء الحقائق الأساسية في النص	عادي صعوبات	60	4.1670	5.610	29.47	0.000
			60	8.6000	2.077		
0.000	تشويه الكلمات أثناء قراءتها (التشويه)	عادي صعوبات	60	4.0000	1.657	54.28	0.000
			60	18.0667	1.133		
0.003	يظهر بوضوح بوقفاته الطويلة على السطر أثناء قراءته له	عادي صعوبات	60	0.1000	0.0303	3.01	0.003
			60	0.3167	0.469		
0.000	يحذف حرف أو كلمة موجودة بالنص (الحذف)	عادي صعوبات	60	11.0067	0.885	39.24	0.000
			60	2.0500	1.556		
0.000	لديه صعوبة في تعرّف علامات الترقيم	عادي صعوبات	60	4.4167	0.671	16.50	0.000
			60	2.1167	0.846		
0.000	لديه صعوبة في تعرّف نظام الفقرات	عادي صعوبات	60	4.4167	0.671	16.50	0.000
			60	2.1167	0.846		
0.003	يفقد بشكل متكرر الموقع الذي يصله أثناء القراءة	عادي صعوبات	60	0.1000	0.303	3.01	0.003
			60	0.3167	0.469		
0.595	لا يقرأ الكلمة إذا قدمت في سياق في حين يقرأها إذا قدمت لوحدها	عادي صعوبات	60	0.1167	0.324	0.53	0.595
			60	0.1500	0.360		
0.000	لديه صعوبة في الفهم	عادي صعوبات	60	6.3500	0.481	34.23	0.000
			60	14.3833	2.443		
0.000	لديه صعوبة في استدعاء الأحداث بشكل متسلسل	عادي صعوبات	60	17.9167	1.229	46.28	0.000
			60	3.3667	1.484		
0.812	يقرأ الكلمات بطريقة معكوسة أو مقلوبة	عادي صعوبات	60	0.1667	0.367	0.24	0.812
			60	0.1833	0.390		

الرقم	الخاصية (المهارة)	حالة الطالب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) الدلالة	مستوى
0,595	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	
0,287	يمسك الكتاب أو الدفتر على مقربة من العين في أثناء القراءة	عادي صعوبات	60 60	0,1667 0,1000	0,367 0,303	1,07	
0,016	يحرك جسمه أثناء القراءة (يتمائل إلى الأمام أو الخلف أو اليسار)	عادي صعوبات	60 60	0,1333 0,3167	0,342 0,419	2,42	

على الاستيعاب وتحليل النصوص أو الجمل، كما أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة يحتاجون إلى أسلوب معين في التدريس يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعدهم في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي. ولقد أشار عمرو والناطور (2006) إلى فاعلية استخدام أسلوب تنشيط المعرفة السابقة في تحسين مهارة الاستيعاب القرائي في مستوييه (الحرفي والاستنتاجي) لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة.

وجاءت في المرتبة الرابعة خاصية «الحذف»، إذ سجلت دلالة إحصائية مرتفعة عن مستوى ($\alpha=0.05$)، وبلغت قيمة ت (39,24). ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن طالب صعوبات القراءة لا يستطيع التمييز بين الحروف، لذلك فهو يضطر لحذف ما أمكن للانتهاء من قراءة النص، فهو لا يتقن قراءة الحروف لأنه يجد صعوبة في تمييز الحروف المتشابهة بين الحروف المتشابهة كتابة، كالحروف (ب، ت، ث)، (ح، خ، ج)، (ع، غ)، لذلك لا يمتلك أساسيات عملية القراءة الصحيحة، وهذا يجعله مضطراً إلى حذف ما يمكن من الحروف والكلمات التي تبدو مبهمه أمامه في النص. وهذا ما يؤكد الفراء (2017)، حين أشار إلى أن غالبية الطلبة ذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) يعانون من مشكلات النطق والنمو اللغوي، ومنها: اتقان مهارتي الحذف وعدم الإضافة.

وجاءت في المرتبة الخامسة خاصية «صعوبة في الفهم»، إذ سجلت دلالة إحصائية مرتفعة عن مستوى ($\alpha=0.05$)، وبلغت قيمة ت (43,32). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن طفل صعوبات القراءة يستطيع التفكير الحسي الملموس، ولكنه يجد صعوبة في التفكير المجرد، وكما أنه يواجه مشكلات في القدرة على التركيز وتنظيم أفكاره وتطبيقها، بالإضافة إلى عدم القدرة على إدراك حقيقة ما تعنيه الحروف (الرموز)، ومن ثم، فإن من المؤكد أن الطالب ذوي الصعوبات في القراءة سيجد صعوبة في الفهم.

كما جاءت في المرتبة السادسة خاصيتان، وهي: «التردد في بداية القراءة»، و«أن الطالب ذو الصعوبات ينفر من القراءة ولا يستمتع بها»، حيث سجلنا دلالة إحصائية مرتفعة عن مستوى ($\alpha=0.05$)، وبلغت قيمة ت (30,95). ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن طفل الديسلكسيا يشعر بالإحباط بسبب عدم قدرته على القراءة، فهو لديه تأخر في عملية المعالجة البصرية والصوتية، فليس هنالك تناسق بين حركة العين واليد، كما أنه يبدل الحروف المتشابهة، ويكرر الحروف والكلمات ليتأكد من صحتها، ويفتقد إلى عنصر الطلاقة في القراءة والقدرة على التهجئة الصحيحة، لذلك فهو يحتاج وقتاً طويلاً، حتى يقرر البدء في القراءة، لذا فهو بطيء ويحتاج إلى تصويب الأخطاء المتتالية التي يقع بها، وسوف يشعر بالتعب والإجهاد بعد القراءة، ومن ناحية نفسية سيتعرض للنقد

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة (الخصائص) بين الطلبة العاديين، والطلبة ذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا)، لصالح الطلبة العاديين، وجاءت (7) خصائص من أصل (27) خاصية بدرجة مرتفعة. وجاءت خاصية «التثاؤب في أثناء القراءة» في المرتبة الأولى، حيث سجلت أعلى دلالة إحصائية عن مستوى ($\alpha=0.05$)، وبلغت قيمة ت (60,78). وتعزو الباحثة هذه النتيجة لأسباب كثيرة، فالطالب الذي ينفر من القراءة ولا يستمتع بها لكثرة الأخطاء التي يقع بها يُصاب بحالة من التعب والملل، فهو غير قادر على استيعاب ما يقرأ من جمل ولا يستطيع تمييز الحروف من بعضها البعض؛ فالحروف المتشابهة صوتياً لا يستطيع التفريق بينها، والحروف المتشابهة كتابةً 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. وقد أشار بروتوباس وسكالومبكاس (Protopapas & Skaloumbak, 2007) إلى أن صعوبة القراءة في عملية التعلم التقليدية تتمحور حول القراءة البطيئة والضعف في القراءة والكتابة الدقيقة، ما يؤدي إلى وقوع الطالب في الأخطاء المتكررة.

وجاءت خاصية «التشويه» في المرتبة الثانية، إذ سجلت دلالة إحصائية مرتفعة عن مستوى ($\alpha=0.05$)، وبلغت قيمة ت (54,28). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن طفل الديسلكسيا المصاب بصعوبات 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، لأنها كلمة مشوهة وغير مفهومة، لذلك لا بد من استخدام بعض البرامج التي قد تساعد الطالب على نطق الكلمات بالشكل الصحيح. وقد أكد الكند (Elkind, 2003) على أن البرامج الحاسوبية الفعالة تساعد في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك لاعتمادها على نماذج محاكاة تبين كيفية حركة الشفاه ونطق الحروف.

بينما جاءت في المرتبة الثالثة خاصية «استدعاء الخصائص بشكل متسلسل»، إذ سجلت دلالة إحصائية مرتفعة عن مستوى ($\alpha=0.05$)، وبلغت قيمة ت (46,28). ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى الخصائص السلوكية واللغوية لأطفال ذوي صعوبات القراءة، والتي تؤدي إلى عدم قدرة الأطفال المصابين بالديسلكسيا على استرجاع البيانات بشكل متسلسل، فهؤلاء الطلبة يعانون ضعفاً في القراءة بسبب عدم نضجهم الملائم لعمرهم الزمني، وعدم القدرة

ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الطلبة العاديين، والطلبة ذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) وكل من جنسهم على مهارات القراءة؟

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

وتصويب الأخطاء بشكل متتال مما يجعله يشعر بالنقص. وعندما تطلب من طالب الديسلكسيا القراءة، يرى أمامه صفحات ممثلة 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، وقد يكون تكرار الأخطاء وشدة تعرضه لتصويب الأخطاء التي يقع بها، يؤدي به إلى ضعف الثقة بالنفس، فهو لن يجد التعزيز المناسب الذي يساعده في إتمام عملية القراءة المطلوبة منه بشكل عام.

◀ نتائج سؤال الدراسة الثاني الفرعي: هل يوجد هناك تفاعل

جدول (2)

المتوسطات الحسابية ونتائج اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في مهارات أو خصائص القراءة تبعاً لجنسهم

الرتبة	رقم الخاصية	الخاصية (المهارة)	قيمة (ت)	المتوسط الحسابي		الفرق بين المتوسطين
				ذكر	أنثى	
1	9	يتثاب في أثناء القراءة	60.87	1.6167	16.5500	15.5333
2	15	التشويه	54.28	4.0000	18.0667	14.0667
3	23	لديه صعوبة في استدعاء الأحداث بشكل متسلسل	46.28	17.9167	6.3667	11.5500
4	17	الحذف	39.24	11.1167	2.0500	9.0667
5	22	لديه صعوبة في الفهم	34.22	6.3500	14.3833	7.3834
6	10	ينفر من القراءة ولا يستمتع بها	30.95	18.7167	11.3333	7.3834
7	11	يتردد في بداية قراءته	30.95	18.7167	11.3333	7.3834
8	2	يضيف حرفاً أو كلمة غير موجودة (الإضافة)	29.47	0.4167	8.6000	8.8133
9	12	قراءته بطيئة وتعتمد على معرفة الكلمة وعدم معرفة الفكرة	29.47	0.4167	8.6000	8.1833
10	14	لديه صعوبة في استدعاء الحقائق الأساسية في النص	29.47	0.4167	8.6000	8.1833
11	8	لا يستطيع التفريق بين الحروف المتشابهة صوتاً في أثناء قراءتها مثل (ت، ط)، (ظ، ذ)	27.52	0.5833	9.0667	8.4834
12	13	قراءته التفسيرية ضعيفة أو معدومة	27.52	0.5833	9.0667	9.4834
13	1	يعيد قراءة بعض السطور أو يقفز عن بعضها (التكرار)	16.50	4.4167	2.0067	2.3000
14	3	يبدل الحروف في أثناء قراءتها (الإبدال)	16.50	4.4167	2.0067	2.3000
15	6	لديه صعوبة في تركيب الحروف لتشكيل كلمة	16.50	4.4167	2.0067	2.3000
16	7	لا يستطيع التفريق بين الحروف المتشابهة كتابة مثل (ب، ت، ث)، (ع، غ)، (ح، خ، ج)	16.50	4.4167	2.0067	2.3000
17	18	لديه صعوبة في التعرف إلى علامات الترقيم	16.50	4.4167	2.0067	2.3000
18	19	لديه صعوبة في تعرّف نظام الفقرات	16.50	4.4167	2.0067	2.3000
19	20	يفقد بشكل متكرر الموقع الذي وصله في أثناء القراءة	3.01	0.1000	0.3167	0.2167
20	16	يظهر بوضوح بوقفاته الطويلة على السطر في أثناء قراءته لها	3.01	0.1000	0.3167	0.2167
21	4	يتعب ويشعر بالإجهاد بعد القراءة	2.70	0.279	0.437	0.158
22	5	يفرك عينيه وبشدة وباستمرار أثناء القراءة	2.49	0.279	0.446	0.167
23	27	يحرك جسمه في أثناء القراءة (يتمائل إلى الأمام أو الخلف أو اليمين أو اليسار)	2.42	0.1333	0.3167	0.1843
24	26	يمسك الكتاب أو الدفتر على مقربة من العين في أثناء القراءة	1.07	0.367	0.303	0.73

الرتبة	رقم الخاصية	الخاصية (المهارة)	المتوسط الحسابي		قيمة (ت)	الفرق بين المتوسطين
			أنثى	ذكر		
25	25	يضع أو يحرف كتابه ودفتره بشكل غير طبيعي أثناء القراءة فيه	0.360	0.324	0.53	0.34
26	21	لا يقرأ الكلمة إذا قدمها في سياق في حين يقرأها إذا كانت لوحدها	0.360	0.324	0.53	0.34
27	24	يقرأ الكلمات بطريقة معكوسة أو مقلوبة	0.390	0.376	0.24	0.14

4. جليل، نصره. (2000). علم النفس التربوي المعاصر. القاهرة: مكتبة النهضة.
5. حسين، عبدالله. (1999). صعوبات القراءة (لديسلسيا) في عينة أردنية من طلبة الصف الرابع. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
6. خطاب، عمر. (2006). مقاييس في صعوبات التعلم. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
7. الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2005). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
8. 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.
9. إسماعيل، زكريا. (2009). طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.
10. سمك، محمد. (2001). فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسككية وأنماطها العملية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
11. اسمهان، رمضوي والزهران، خرصي. (2014). مؤشرات صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي من وجهة نظر المعلمين. مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس ل. م. د. في تكنولوجيا التربية. جامعة الدكتور مولاي الطاهر، سعيدة، الجزائر.
12. شحاتة، حسن. (2004). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.
13. الظاهر، قحطان. (2004). أساليب القياس والتقييم لصعوبات التعلم ومشكلاته. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
14. العزاوي، نعمة. (2002). المحادثة العربية. بغداد: مطبعة تونس للنشر والتوزيع.
15. العزة، سعيد. (2002). صعوبات التعلم، المفهوم - التشخيص - الأسباب. الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
16. 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.
17. علي، محمد. (2011). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
18. عمرو، منى والناطور، ميادة. (2006). أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة

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 لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات القراءة.

ويمكن عزو هذه النتيجة في ظل البيئة التعليمية التي جرى من خلالها تطبيق الاختبار والاستبانة، فكانت ظروف البيئة متشابهة، وكذلك الوسائل والأساليب المستخدمة، كما تم تقديم أنشطة متشابهة لكافة أفراد عينة الدراسة. ويمكن 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 الآتية:

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

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. البجة، عبد الفتاح. (2001). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وأدائها. العين: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.
2. بوحناني، مصطفى وبنعيسى، زغبوش وعلوي، إسماعيل وشاكر، رشيد. (2015). التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية، من رصد كفايات التعلم التي أجراها ديداكتيكا. الدار البيضاء: منشورات التضامن.
3. الجعفرية، عبد السلام. (2011). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

with disabilities. comprehensive therapy unpublished
Doctoral Dissertation Abstract, University, New York.

عمان. مجلة دراسات العلوم التربوية، 33 (1)، 113 – 132.

19. عواد، أحمد والسرطاوي، زيدان. (2011). صعوبات القراءة والكتابة. الرياض: دار الناشر الدولي.
20. الغالي، أحرشاوي. (2014). بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، 35.
21. الفراء، إسماعيل. (2017). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية (1 – 6). مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والنفسية، غزة، 25 (2)، 310 – 346.
22. فضة، حمدان وسيد، سليمان. (2010). الإرشاد النفسي لطلاب الجامعة المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول. أسترجم بتاريخ 17 /10 /2017 من المصدر:
<http://www.abegs.org/sites/research/pdf>.
23. القبالي، يحيى. (2003). مدخل إلى صعوبات التعلم. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
24. الكثيري، نورة. (2007). أثر استراتيجيات مقترحة في تحسين قراءة التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالصف الرابع الابتدائي ومفهومهن لذواتهن واتجاهاتهن نحو القراءة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
25. مدكور، علي. (2002) تدريس فنون اللغة العربية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
26. مصطفى، منصور ووافية، بن عروم. (2015). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي. دراسات نفسية وتربوية، 14، 17 – 31.
27. المغراوي، عمر. (2017). صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، 35، 18 – 27.
28. وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2017). برنامج صعوبات التعلم. استردت بتاريخ 3 /6 /2018 من المصدر: www.moe.gov.jo.
29. الوقفي، راضي. (2004). أساسيات التربية الخاصة. عمان: دار جهينة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fourth Edition – Text Revision (DSM - IV - TR)*. Washington, DC, USA.
2. Elkind, J. (2003). *Using computer – Based readers to improve Reading comprehension of students with dyslexia. Annals of dyslexia*, 238 – 259.
3. Protopapas, A. & Skaloumbakas, C. (2007). *Reading ability is negatively related to Strop interference. Cognitive Psychology*, 54, 251–282.
4. Reid, G. (2004). *Dyslexia: A complete Guide for Parents (Wiley, 4th edition)*. London: Routledge.
5. Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2005). *Dyslexia. Biological Psychiatry*, 11 (57), 1309 - 1317.
6. Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia. Random House Inc. , NY*.
7. Wassum, R. (1994). *Necropsy ecological issues in children*