فعالية طريقة القراءة الصوتية في تنمية القدرة القرائية المجردة لطلبة الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الأردن

د. احمد عبد الحميد المكاحلة*

د. محمد عبد السكارنة*

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية طريقة القراءة الصوتية ومقارنتها بالطريقة التقليدية المعتادة في تدريس مهارات القراءة لطلاب الصف الرابع الأساسي الذين يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٤٥) طالبا وطالبة من طلاب الصف الرابع الذين يعانون من صعوبات تعلم وقد تم توزيع هذه العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. تم أعداد برنامج علاجي صوتي من خمس وحدات، يبدأ بتعليم صوت الحروف وينتهي بقراءة الفقرة وحددت الأهداف السلوكية والإجراءات ودور كل من الطالب والمعلم ضمن كل وحدة من وحدات البرنامج. تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لمعرفة هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس (صوتي، تقليدي) في التحصيل. اشارت نتائج الدراسة الى فعالية التدريس باستخدام طريقة القراءة الصوتية وعلى مستوياتها المختلفة: الفقرات، الجمل، الكلمات، المقاطع والحروف. اوصت الدراسة باستخدام هذه الطريقة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم كطريق ذات فعالية في تنمية القدرة القرائية المجردة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، القدرة القرائية المجردة، الطريقة الصوتية.

◆ قسم التربية الخاصة، كلية الأميرة رحمة الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية

◆ قسم التربية الخاصة، كلية الأميرة رحمة الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية

Abstract

The Effectiveness of the Phonics Method of Literacy in Developing the Abstract Ability of Fourth Grade Students with Learning Disabilities in Jordan

This study aimed to investigate the effectiveness of phonics method and compare it with the traditional way in teaching reading skills to fourth grade students with academic learning disabilities. The study sample were (45) students from the fourth grade students who have learning disabilities. The sample divided into two groups, a control and experimental. A phonic remedial program was developed and consisted of five units, starting with teaching the voice of the characters and ending with reading the paragraph and identified behavioral objectives and procedures and the role of both the student and the teacher within each unit of the program. It has been using covariance analysis (ANCOVA) to examine if there is a statistically significant due to the differences in teaching method (phonic, traditional) in the academic achievement. The results indicated the effectiveness of teaching using phonics and on different levels: paragraphs, sentences, words, syllables and letters. The study recommended using this method in teaching students with learning disabilities as an effective method in improving abstract reading ability.

Key Words: Learning Disabilities, Abstract Reading Ability, Phonic Method.

المقدمة

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من المواضيع الحديثة في التربية الخاصة، لأن هذه الفئة تختلف في خصائصها عن أي من الإعاقات الأخرى، وخصائص كل فرد تختلف عن أي فرد آخر. وقد حير هذا الموضوع الكثير من العاملين في ميدان صعوبات التعلم. ونتيجة لانتباه المعلمين لهذه الفئة وبسبب تزايد الوعى بحالات الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعليمة الذين لا يستفيدون من وقتهم في المدرسة فقد توجه الباحثون في العقود الماضية نحو دراسة هذه الفئة من فئات الاعاقة من حيث مظاهرها وأسبابها وخصائصها وطرق معالجتها (السرطاوي، ١٩٨٨). وقد ظهر العديد من التعريفات لهذه الصعوبات ومن أهمها تعريف اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين في أمريكا عام (١٩٦٨) والذي نص على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين يظهرون اضطرابا" في واحدة أو اكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو الخلل الوظيفي المخي البسيط أو إلى عسر في القراءة أو إلى حبسة في الكلام ولا يشمل هذا المصطلح الإعاقات الناشئة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (Mercer, 1997).

أما أحدث التعريفات الذي لاقى قبولا واسعا فقد ظهر في عام (١٩٨١) وهو تعريف الحكومة الاتحادية ويعرف صعوبات التعلم بأنها مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تظهر من خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلالات أو القدرات الرياضية، وتعتبر هذه الاضطرابات أصلية في الفرد، ويفترض أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وإذا ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات أخرى أو متلازمة مع مؤثرات بيئية فإن التعلم ليست نتيجة مباشرة لهذه الإعاقات (السرطاوي، ١٩٨٨). ويذكر سالم (١٩٩١) أن الأطفال ذوى الصعوبات القرائية يعانون من اضرابات في الانتباه والذاكرة واضرابات في التفكير وصعوبات في الإدراك البصري وصعوبات في الإدراك السمعي وضعف في التآزر البصري الحركي ويكون استخدام الأطراف اليسرى لديهم أكثر من الأطراف اليمنى وتكون اضرابات اللغة والكلام لديهم واضحة. وقد عرفها (Cruickshank) بأنها اضطراب شديد في القراءة، يواجه الأشخاص الذين يعانون منه وصعوبة بالغة في التعرف على الكلمات والحروف وتفسير ما يرون أو يسمعون(Mercer, 1997) . وقد عرفها (Crashley) بأنها إعاقة في التعلم وتظهر نفسها بشكل مبدئي من خلال الصعوبة في التعلم على القراءة والتهجئة الخاطئة ونقص القدرة على التعامل مع الكلمات المكتوبة والمنطوقة (Mercer, 1997). وتشير بعض الدراسات إلى أن السبب في صعوبة

القراءة والتهجئة يقف خلفها الضعف في الوعي الفونولوجي (الصوتي) للغة، ومن أهمها دراسة كل من (Macmillan, 2002; Mann & Foy,2003; Ben-Shachar et al., 2007). ويمكن الإشارة إلى خمس مستويات من الصعوبة الفونولوجية (الصوتية) التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهي تتمثل في صعوبة الوعي بالقافية والجناس(كلمات متشابهة في اللفظ وتختلف في المعنى أو الدلالة)، ومزج الفونيمات الصوتية، وتحليل الفونيمات، وفهم وإنتاج الفونيمات، أي القدرة على الإضافة والحذف والإبدال (Adams,1990). ويبدو تدنى الوعى الفنولوجي في صعوبة إدراك الكلام المسموع من الأخرين وصعوبة التعبير اللفظي (مطر والعايد، ٢٠٠٩). ولقد تعددت الأساليب إلتي تعالج الضعف الفونولوجي عند الأطفال ذوى صعوبة القراءة استنادا إلى الارتباط الوثيق بين الضعف في القراءة والوعي الفونولوجي، فظهر من استخدام تدريب الأطفال على أزواج الكلمات المقفاة وغير المقفاة أو التعرف على الكلمة التي لا تتماشى مع القافية أو التعرف على الكلمات كوحدات ضمن جمل أو التدريب على الكلمات المقفاة أو التدريب على مزج المقاطع إلى كلمات أو إنتاج كلمة من عدة أصوات (Hatcher, 2000).

وترى (2000) Smith أن التركيز على تشجيع الطفل على القيام بقراءة القصص، وحل الألغاز اللفظية ، وقراءة الحروف، واللعب بالكلمات وسجع الكلمات، والتحدث مع الآخرين، وعن اهتماماته، من شأنه تخفيف صعوبات التعلم المرتبطة بالوعي الفونولوجي والمهارات اللغوية. وغالبا ما يلاحظ معلمو الأطفال ذوي صعوبات القراءة أن المشكلة ناتجة عن عدم القدرة على التمثيل الفونولوجي للغة حيث تظهر المشكلة لديهم عندما يتقدمون للاختبارات التي تتطلب منهم معالجة الوحدات الأكبر للكلمات المنطوقة (القوافي والمقاطع) وتتجلى الصعوبة لديهم في الوصول إلى الوحدات أو الفونيمات الأصغر(Swanson, 2000). ولهذا فان المعالجة السمعية (Auditory Processing) تتداخل مع الوعي الفونولوجي للأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة ويتم في هذا النوع من المعالجة التّركيز على صوت الكلمات وعمليّة تّرميزها. ويتم تمثيل المعلومات فيها على نحو سمعيّ من خلال تشكيل آثار الأصوات المسموعة وفقا لخصائص الصّوت؛ كالإيقاع والشّدة ودرجة التّردد (الزغول، ٢٠٠٣). ويشير الأدب إلى أن كثيراً من النّاس يعتمدون في طريقة تّرميز المثيرات بطريقة صوتيّة على منطوق الكلمات أو الأعداد أو الرموز أو الأصوات الناتجة عنها (العتوم ، ٢٠٠٤). ومن هنا فأن العجز الذي يقع تحت ما يسمى بالعسر القرائي ينشا من مشكلات في النموذج الفونولوجي للنظام اللغوي والذي يفسر أن الذاكرة العاملة تتكون من مكونات فرعية احد هذه المكونات هي الذاكرة العاملة اللفظية التي تستند إلى المعلومات الفونولوجية وتقوم بعملية المعالجة من حيث عملية استرجاع المعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة الأمد (Gallagher et al, 2000). وتشير الدراسات أن ثمة علاقة وطيدة مابين الوعي الفونولوجي والقراءة وما يتم من معالجة فى الذاكرة العاملة

حيث أوضحت دراسة (Ben-Shachar et al, 2007) أن هناك علاقة قوية بين معالجة الوعي الصوتي ومهارات القراءة، وأن هناك علاقة بين ردود الفعل الحسية مهارات القراءة وان هناك فروق في دقة الوعي الصوتي في حالة السرعة بين الأطفال والراشدين لصالح الراشدين. ويدعم ذلك البحوث التي درست تأثير مهارات التجهيز الفونولوجي في تطور القراءة، حيث أشارت إلى أن ضعيفي القراءة يظهرون مهارات اقل من جيدي القراءة في ثلاثة أنواع من التجهيز الفونولوجي: الوعي الفونولوجي، و التشفير الفونولوجي في المدخل المعجمي، و التشفير الفونولوجي للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة العاملة.

مشكلة الدراسة

إن من أهم المهارات التي ينبغي على الأطفال تعلمها عند دخولهم المدرسة القراءة. وهذه المهارات تعتبر جوهرية حيث لا يستطيع الطفل دراسة درس ما أو إكمال مشروع ما، ما لم يستطيع قراءة الدرس أو الكتاب الذي أمامه وبالتالي يجب على الأطفال أن يقرءوا في المدرسة وإلا فإن أوقاتهم التي يقضونها في المدرسة تذهب دون فائدة. وترتبط القراءة بكل موضوع من الموضوعات الدراسية وقد يكون لها أثر أيضا في طريقة التفكير التي يتعلم من خلالها الطفل وفي طريقة تعرفه على لغته الأم. ونتيجة لظهور عدد من الحالات التي تعانى من قراءة في المدارس كان لابد من النظر إلى هذه الفئة وتقديم الخدمات المناسبة لها حتى تتمكن من تجاوز الصعوبات التي تواجهها. الغرض من هذه الدراسة هو تصميم برنامج علاجي ومعرفة مدى فاعليته في تطوير وتحسين مستوى أداء القراءة عند الطلاب الذين لديهم صعوبات قرائية في مستوى الصف الرابع في المدارس التابعة لمديرية تربية العاصمة عمان الأولى والثانية والخاصة. وهدفت إلى معرفة تأثير برنامج علاجي مقترح تم تصميمه لتحسين القدرات القرائية للطلاب الذين لديهم عسر قراءة. وعلى وجه التحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق ذات إحصائية (α = ٠.٠٥) في متوسطي تحصيل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية والمجموعة التجريبية التي درست بطريقة القراءة الصوتية ؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) في متوسطي تحصيل المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى الأداء على الجزء المرتبط بالفقرات من الاختبار؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) في متوسطي تحصيل المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى الأداء على الجزء المرتبط بالجمل من الاختبار؟
٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) في متوسطي تحصيل المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى الأداء على الجزء المرتبط بالكلمة من الاختبار؟

٥. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) في متوسطي تحصيل المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى الأداء على الجزء المرتبط بالمقطع من الاختبار؟

٦. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) في متوسطي تحصيل المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى الأداء على الجزء المرتبط بالحروف من الاختبار؟

أهمية الدراسة

تأتي هذه الدراسة مساندة لأهداف وزارة التربية والتعليم، وذلك بتوفير طرق وأساليب ووسائل تعليمية مساندة لمناهج التربية والتعليم حيث تم بناء البرنامج العلاجي بناء على الأهداف التي يسعى هذا المنهاج إلى تحقيقها. فنظرا لأهمية عملية القراءة وضرورة تعلمها عند دخول المدرسة، كونها من المتطلبات الأساسية التي يجب أن يتقنها الطالب، وبسبب وجود عدد من الطلاب الذين لا يستطيعون القراءة إلا باستخدام طرق وأساليب محددة، كان لابد من العمل على إيجاد أساليب تدريبية وطرق علاجية مناسبة يمكن أن يستخدمها المعلم في مساعدة هؤلاء الطلاب على تطوير قدراتهم. ومن هنا تنبع أهمية إجراء دراسة حول موضوع صعوبات التعلم القرائية لتحديد برنامج علاجي يتضمن أساليب مناسبة للأطفال الذين يواجهون صعوبات تعلم قرائية، التي يمكن أن تساعد المعلم على تطوير الأساليب التي يستخدمها في التدريب وتساعد الطالب على تخطي هذه العقبة التي تعتبر من أهم العقبات المؤثرة على تقدم الفرد في كافة المواد الدراسية.

التعريفات الإجرائية

ذوي الصعوبات القرائية: هم الأفراد الذين تم تشخيصهم من قبل جهة مختصة (كلية الأميرة ثروت) على انهم يعانون من صعوبات تعلم قرائية. وهم الأفراد الذين يظهرون تدنيا ملحوظا في مستوى القراءة ولا يستطيعون القراءة في نفس عمرهم الزمني ويعانون من واحدة أو اكثر مما يلي: (صعوبات في الادراك البصري، صعوبات في الادراك السمعي غير ناتجة عن تدنى مستوى الذكاء أو اضطرابات عضوية، أو حرمان بيئي).

القدرة القرائية المجردة: القدرة التي يمتلكها الطالب على التعرف على الكلمة والنطق مضبوطة في بنائها الداخلي وضبط أواخرها، منفردة أو المطبوعة، والتمكن من فهم المادة المقروءة، ويمثل ذلك العلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

طريقة القراءة الصوتية: طريقة تدريب تركز على أسلوب قراءة الرمز وتسير وفق تطور القراءة النمائي المنتظم من قراءة الحروف إلى قراءة

الفقرة، وتستخدم هذه الطريقة لدى الأطفال في الصفوف المبكرة والذين لديهم صعوبات قرائية لتدريبهم على تنظيم الصوتيات والقراءة.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بعينتها، ومحتوى البرنامج التدريبي، والأدوات المستخدمة، ومصطلحاتها وأهدافها، والفروض والاسئلة الخاصة بها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة. كذلك تتحدد بزمان ومكان الدراسة حيث لا يمكن تعميم النتائج في زمان ومكان مختلفين وكذلك لا يمكن تعميم النتائج على مجتمع اخر من مجتمعات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

دراسات سابقة

في هذا المجال قام مطر والعايد (٢٠٠٩) باجراء دراسة إهدفت التعرف على فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. كانت عينة الدراسة مكونة من (٣٢) من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوى صعوبات تعلم القراءة والملتحقين ببرامج صعوبات التعلم، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسين ألبعدي والتتبعى مما يدل على استمرارية أثر البرنامج في تحسين الوعي الفونولوجي وأثره الايجابي على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية. وفي دراسة اخرى اجراها Al Otaiba et al (2008) حيث أستهدف تعليم قواعد القراءة وتنمية الوعي الفونولوجي وتسمية الحروف وطلاقة ترميزها لتلاميذ الروضة، وأظهرت نتائجها أن تسمية الحروف وترميزها يزيد مع تقدم العمر، وان هناك فروق فردية في عملية الترميز والتسمية، وان التدريب على الوعي الصوتي يودى إلى تحسن القراءة وطلاقة الترميز ومهارات الوعى الفنولوجى. كما اجرى العيسى (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التدريب على الوعي الفونولوجي لتحسين بعض مهارات القراءة (الفهم – التعرف) لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوى صعوبات القراءة، توصلت الدراسة إلى أن البرنامج كان فعالاً وبدا ذلك في تحسن مستوى الفهم القرائي، والتعرف على الكلمات، والوعي الفونولوجي لدي المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

كما حاول (٢٠٠٧) Hsin الكشف عن فاعلية تعليم الوعي الفونولوجي فى تحسين مهارات القراءة، وتمثلت مهارات الوعي الفونولوجي فى المزج الصوتي، وتجزئة الفونيمات، وقراءة الكلمات، وذلك لدى أطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات القراءة، وتوصلت الدراسة إلى أن التدريب على

مهارات الفونولوجي او الصوتي قد أدى إلى تنميته وتحسن مستوى القراءة. كذلك قام (٢٠٠٤) Elbro& Petersen باجراء دراسة هدفت إلى تتبع الأطفال المعسرون قرائيا في مرحلة ما قبل المدرسة إلى الصف السابع، والتعرف على فاعلية برنامج لتدريبهم على الوعى الصوتي، بينت النتائج أن هناك تأثير ايجابي طويل الأمد للتدريب على مهارات الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، وكذلك قراءة الكلمات، والتعرف على الكلمات غير الصحيحة، والفهم القرائي.

وفي دراسة قام بها العبد الله (١٩٩٧) بعنوان تأثير برنامج علاجي مقترح في تحسين القدرة القرائية المجردة لطلبة الصف السادس الأساسي ممن يعانون من عسر القراءة (Dyslexia) ، كان الهدف تحديد الطلبة ذوي الحاجة من بين طلبة الصف السادس الابتدائي في مدارس لواء الأغوار الشمالية ومن ثم الكشف عن تأثير برنامج علاجي مقترح لتحسين قدراتهم القرائية على مستوى القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، والخط. اشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة الذين يعانون من صعوبات قرائية في مستوى الصفٍ السادس في المدارس الحكومية في لواء الأغوار بلغت ٩,٥٪، وأن هناك تأثيرا ايجابيا للبرنامج العلاجي المقترح في جانب الخط لصالح الذكور.

وتبين كذلك أن لهذا البرنامج قدرة على تحسين القدرة القرائية المجردة لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية. وفي دراسة قام بها العبسي (١٩٩٧) بعنوان (مقارنة لأساليب المعلمين المستخدمة في تعليم مهارات اللغة العربية للطلاب الضعاف في المرحلة الأساسية من الخامس وحتى السابع في المدارس الخاصة ومدارس وكالة الغوث في إربد). حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة لصالح معلمي المدارس الخاصة في مجالات تحديد المهارات اللغوية والأساليب والوسائل المستخدمة وفي مجال التقويم، وظهرت هناك فروق لصالح معلمي المدارس الخاصة حول ممارسات المعلمين والمؤهل والتخصص في التعامل مع الضعاف في القراءة. كذلك قام (Mosberg& David, 1994) بدراسة هدفت إلى التحقق في العلاقة بينٍ القراءة والاستماع الشامل لدى طلبة الكليات المشخصين النمائية تحوي عددا اكبر من مشكلات المعالجة اللغوية العامة، أو إذا ما كانت تظهر مشكلة محددة في العمليات القرائية. وقارنت هذه الدراسة مابين الأفراد الذين يعانون من ديسلكسيا والذين لا يعانون منها ضمن موضوعي القراءة الشاملة والاستماع الشامل ولم يظهر هناك أي فروق ذات دلالة بين المجموعتين في مهارات القراءة الشاملة غير المضبوطة زمنيا. كما قامت (Capone,1992) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين إدراك وفهم الكلام ومهارة فك الرموز الصوتية لدى الطلاب الراشدين ممن يعانون من صعوبات خاصة في القٍراءة. أشارت النتائج إلى أن تأثير الدخل على المجموعتين كان متشابها وإن الفرق بين أداء مجموعة الصعوبات التعليمية وبين أداء الضابطة كان في الإدراك. وفي دراسة قام بها علي (١٩٩٣) بعنوان تشخيص عيوب القراءة الجهرية وأثر برنامج علاجي في تحسينها لدى

طلبة الصف الخامس الأساسي، كان الهدف تحديد الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية عند طلبة الصف الخامس الأساسي وتقديم برنامج علاجي للطلبة المتأخرين في القراءة الجهرية في هذا الصف. أشارت النتائج إلى هناك تطورا وتحسنا في مهارات القراءة الجهرية عند أفراد المجموعة التجريبية حيث حقق ٧٢,٥٪ منهم تحسنا في القراءة الجهرية و٢٧,٥٪ لم يتحسنوا ولم يستفيدوا من البرنامج. وأظهرت النتائج تحسنا في جوانب التأخر التي لم يعالجها البرنامج أي حصل أثر للتعلم العلاجي على أفراد المجموعة التجريبية. وفي دراسة اخرى قام بها (Kutrumbos,1993) بعنوان اثر التدريب الصوتي على الطلاب الذين تنقصهم مهارات القراءة. تم اختبار مدى فاعلية برنامج لندامود. ادرتون. جلنجهام (LOG) على مهارات التهجئة والقراءة عند الطلاب الراشدين والعاجزين عن القراءة. أشارت النتائج إلى أن برنامج (LOG) كان له أثر على تطوير مهارات القراءة والتهجئة عند الأطفال في مجموعة المعالجة بشكل عام. وفي دراسة قام بها (Guyer,1993) بعنوان تطور التهجئة لطلبة الكليات الذين يعانون من صعوبات قرائية.أشارت النتائج إلى أن المراهقين أو الشباب ليسوا كبارا وان الأوان لم يفت من اجل تقبل التدريب أو الحصول على تدخل مبكر لمعالجة الصعوبات القرائية. كذلك قام (Kits & Nash, 1992) بدراسة هدفت الى معرفة فاعلية مشروع البرنامج الصيفي الناجح للشباب ذوي الصعوبات القرائية. أشارت النتائج إلى أن التدريب على المهارات الصوتية عمل على تطوير مهارات وأدى إلى مستوى أفضل في قراءة القطع والفقرات. اضافة الى ما سبق، أجرى (Duckhok,1992) دراسة بعنوان التدريب على الإدراك الصوتي ومقارنة اتجاه مزيج الأصوات والاتجاه المتعدد والحواس والاتجاه التكاملي لعلاج صعوبات التعلم القرائية. أظهرت النتائج انه بعد فصل دراسي واحد تحسن مستوى الأداء لدى جميع أفراد العينة باستخدام نموذج المتعددة الحواس ولم يكن هناك أي اثر التفاعل بين الطريقتين، وأظهر الطلاب تحسنا لكنهم استمروا بمستوى اضعف من طلاب كلتا المجموعتين الضابطتين. ايضا قامت (Ackerman et al, 1991) بدراسة بعنوان تدريب الأفراد ذوي الديسلكسيا على المفردات. أشارت النتائج بعد انتهاء البرنامج إلى وجود أثر كبير وتطور عند أفراد العينة في التعرف على الكلمات. وعندما يتم اقتران الكلمات المدرب عليها مع الكلمات الحالية للطالب يحصل هناك تعميم على الكلمات غير المدرب عليها. وفي دراسة قام بها الكخن ويحيى (١٩٩١) بعنوان "أساليب المعلمين في تعليم مهارات اللغة للطلاب الضعاف" كان الهدف التعرف على الأساليب التي يستخدمها المعلمون في تعليم مهارات اللغة العربية للطلاب الضعاف في الصفوف الابتدائية العليا من الرابع . السادس وعلاقتها بالجنس والتخصص والخبرة.وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة ومنها وجود فروق بين المعلمين في استخدام أساليب التدريس للضعاف تعزى إلى عامل الجنس والتخصص والتفاعل بينهما. كذلك قامت (Butler, ١٩٩١) باستخدام برنامج القراءة العلاجي . التكامل . الإبداعي، وهو عبارة عن برنامج لمساعدة الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم قرائية. وهو عبارة عن رزمة متسلسلة ونظامية تستخدم لعلاج القراءة وترتبط بشكل

مباشر بمهارات التفكير والكتابة والإدراك البصري والكلام والاستماع. وهذه الأنشطة المتسلسلة الموجودة في البرنامج تتطلب نسبة عالية ومرتفعة من السلوكيات المعتمدة على المهام والتدرب على استخدام الاستراتيجيات وطرق العمليات الصوتية واستخدام اللغة الوظيفية. وقد قدمت هذه الدراسة دعما "قويا" لفاعلية هذا البرنامج العلاجي. ايضا قامت (Alexander ،١٩٩١) بدراسة بعنوان برنامج الوعي الصوتي والعلاجي لصعوبة الترميز التحليلي لدى مجموعة من الطلبة الذين لديهم ديسلكسيا شديدة. وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر فاعلية برنامج التمييز الصوتي الذي يركز على عيوب الترميز التحليلي.أشارت النتائج إلى وجود مكتسبات ذات دلالة وأن هناك تطورا في الوعي الصوتي ومهارات الترميز التحليلي للكلمات والجمل قد لوحظ لدى أفراد العينة. وفي دراسة قام بها مشايطة (١٩٩٠) بعنوان "أثر التفاعل اللفظي الصفي في تحصيل طلبة مرحلة التعليم الأساسي واحتفاظهم في مبحث اللغة العربية"، كان الهدف التعرف على أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل طلبة مرحلة التعليم الأساسي في مبحث اللغة العربية واحتفاظهم بهذا التحصيل. أشارت النتائج أن الأفضلية كانت لصالح المجموعة التجريبية في فروع اللغة وهي النصوص والاملاء والتعبير.

وفي دراسة لعويدات ومرشد (١٩٩٠) بعنوان "عيوب القراءة الجهرية ومستوى الاستيعاب للمادة المقروءة لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الابتدائيين في الأردن وأثر عوامل الجنس والدخل ومهنة الأب والمستوى التعليمي للطلبة على طبيعة هذه العيوب. أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الأميين بلغت ٣١٪ من بين أفراد عينة الصف الثالث. في حين بلغت النسبة عند طلبة الصف الرابع ٢٢٪. أما نوع الأخطاء التي وقع بها أفراد العينة فقد كانت الإبدال في الحروف والكلمات وبالإضافة ثم الحذف وتبين أن هذه الأخطاء تعزى لعوامل الجنس والمستوى التعليمي ودخل الأسرة. وتبين أن أخطاء طلاب الصف الثالث أكثر من أخطاء طلاب الصف الرابع وأن متوسط أخطاء الذكور أقل من متوسط أخطاء الإناث والطلاب ذوي الدخول المنخفضة أكثر خطأ من الطلاب ذوي الدخول العالية.

من خلال العرض السابق للدراسات نجد أن الدراسات العربية في معظمها كانت تركز على تحديد الأخطاء القرائية لدى الطلاب ذوي الصعوبات القرائية وتطوير أدوات اختبار الكشف عن هذه الفئة من الأفراد. أما البرامج العلاجية التدريبية فقد كانت عبارة عن عدد من دروس اللغة العربية من كتاب الصفوف الابتدائية بالإضافة إلى تدريباتها وانها في كثير منها هي دراسات مسحية. كذلك نتائج الدراسات السابقة اشارت الى ان اكثر المشكلات التي التي تعيق تقدم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الناحية الاكاديمية هي المشكلات المتعلقة بالقراءة ولا توجد الا قلة قليلة من البرامج العلاجية التي تتعامل مع هذه المشكلات.

طريقة البحث

اتبعت الدراسة الحالية تصميم منهج البحث التجريبي لمعرفة اثر طريقة تدريس باستخدام الطريقة الصوتية في تحسين القدرة القرائية المجردة لعينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. حيث تم تطبيق القياس القبلي على جميع أفراد العينة، وطبق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج طبق القياس البعدي على المجموعتين مرة أخرى.

تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصديةٍ من مدارس مدينة عمان والتي تحوي غرف مصادر، ثم تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة وبواقع ٢٢ و٢٣ طالب وطالبة على التوالي. وقد تم اختيار عينة الدِراسة بناءً على توافر الشروط وهي: أن يكون الطالب قد تم تشخيصه رسميا بأنه من ذوي صعوبات التعلم، بناء على التشخيص المعتمد في الاردن والذي يقوم به اخصائيين معدين خصيصا لذلك حيث يقومون بتطبيق اكثر من محك من محكات التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وأن يكون الطالب ملتحقا بأحد غرف المصادر في مدارس مدينة عمان. بعد اختيار العينة وتوزيعها عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية للتأكد من تكافؤ عينة الدراسة وصلاحيتها لإجراء الدراسة.

عينة الدراسة

بلغ أفراد الدراسةٍ (٤٥) طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى عينةٍ ضابطة تكونت من (٢٣) طالبا وطالبة وعينة تجريبية تكونت من (٢٢) طالبا وطالبة وتم توزيعهم على هاتين المجموعتين بالطريقة العشوائية البسيطة. وتم تعريض الطلاب في المجموعة التجريبية إلى البرنامج العلاجي المقترح للقراءة أما العينة الضابطة فقد تم تدريب أفرادها بالطريقة التقليدية (الكلية).

جدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد الأفراد والمجموعة والمدرسة

المدرسة	عدد الأفراد	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
المشرق الدولية	٣	٢	١
عبد الحميد شرف	٥	٢	٣
الإسراء	٧	٤	٣
شجرة الدر الاولى	١٧	٨	٩
شجرة الدر الثانية	١٣	٧	٦
العدد الكلي	٤٥	٢٣	٢٢

أداة الدراسة

تم إعداد اختبار تحصيلي الهدف منه قياس مدى تحصيل الطلبة في القراءة بناء على الأهداف التي تم اختيارها لتطوير البرنامج الصوتي بالإضافة إلى الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها المناهج في وزارة التربية والتعليم.وقد تكون هذا الاختبار من عشرين سؤلا، الأسئلة العشرة الأولى منها ركزت على الحروف والمقاطع، وكل سؤال منها احتوى على تسع فقرات، أما النصف الثاني فقد تكون من عشرة أسئلة كل سؤال مكون من أربعة أجزاء. وقد طلب من الطالب أن يجيب عن جميع الأسئلة الواردة في الاختبار، وتم توزيع العلامات حسب عدد الاستجابات المطلوبة من الطالب. ففي السؤال الأول والثاني كان يطلب من الطالب أن يعطي استجابتين، أما بقية الأسئلة فقد اعتمدت على إجابة واحدة فقط. أما بناء هذا الاختبار فقد اعتمد على التطور في القراءة بطريقة صوتية وارتباطها مع بعض الأهداف في مناهج التربية والتعليم التي تتناسب مع البرنامج التدريبي الصوتي.

صدق الاختبار

بعد أن تم وضع فقرات تقيس الأهداف السابقة وبطريقة متسلسلة بالصعوبة، تم عرض هذه الأهداف وفقرات الاختبار على لجنه محكمين: وهم أربعة من حملة درجة الدكتوراه في التربية الخاصة في الجامعة الأردنية، وأربعة محكمين من حملة شهادة الماجستير في التربية الخاصة ويعملون مشرفين على غرف المصادر في مدارس التربية والتعليم، واثنين من قسم المناهج من حملة شهادة الدكتوراه. وقد طلب من هؤلاء المحكمين إبداء الرأي حول مدى تمثيل الفقرات الواردة في الاختبار للأهداف التعليمية المقترحة وحول مدى ملاءمة الأهداف لتطوير مستوى القراءة ووضوح الصياغة اللغوية. وفي ضوء أراء واقتراحات لجنة المحكمين تم أجراء جميع التعديلات المناسبة في صياغة جديدة للأهداف وفقرات الاختبار.

ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات الاختبار تم استخدام طريقة الإعادة على ٢٣ طالباً وطالبة. وقد بلغ معامل الثبات الكلي ٠,٩٢ ويعتبر هذا معامل ثبات عاليا ودالاً على ثبات الاختبار وكافيا لأغراض الدراسة. وللتأكد من مستوى الثبات الداخلي للفقرات فقد تم تقسيم الاختبار إلى خمسة مستويات، وهي على مستوى الحرف والمقطع والكلمة والجملة والفقرة وإيجاد مدى الارتباط بين الأداء القبلي والبعدي على كل مستوى على حدة وقد كان معامل الثبات على مستوى الفقرة ٠,٤٧ ويعتبر معامل ثبات متدنيا "جدا" وذلك لطول الفقرة والتدريبات المرتبطة بها. أما على مستوى الجملة فقد كان معامل الثبات ٠,٧٠ ويعتبر دالا "كافيا" لأغراض الدراسة. وعلى مستوى الكلمة فقد

كان معامل الثبات ٠,٩١ ويعتبر عاليا "ودالا". وعلى مستوى المقطع ٠,٧٤ وعلى مستوى الحرف ٠,٨٢ ويعتبران عاليين وكافيين لأغراض الدراسة.

تصحيح الاختبار

بعد أن تم تقسيم الاختبار إلى خمسة مستويات، كان لابد من توزيع العلامات على هذه المستويات، ومن ثم يستخرج للطلاب علامة كلية من هذه العلامات. وكان لكل طالب علامة على مستوى الحرف، وعلامة على مستوى المقطع، وعلامة على مستوى الكلمة، وعلامة على مستوى الجملة، وعلامة على مستوى الفقرة. وتجمع هذه العلامات فنحصل على العلامة الكلية على الاختبار أي أن كل طالب له ستة علامات على كل اختبار قبلي وبعدي.

البرنامج العلاجي

قام الباحثان بتصميم برنامج علاجي صوتي يمكن أن يساعد الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية على تطوير مهاراتهم القرائية. ولتحقيق ذلك قام الباحث بالاطلاع على طرق وأساليب التدريب على القراءة للطلاب ذوي الصعوبات التعليمية، والتعرف على البرامج التي يمكن أن تساعد على تنمية القدرات القرائية، وقد تبينت أمام الباحثان صورة واضحة على أن التوجه الحديث لتدريب الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية القرائية يركز على التدريب الصوتي، وبالتالي قام الباحثان بتحليل مناهج اللغة العربية من الصف الأول إلى الصف الرابع الأساسي وتحديد الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها واختار منها الأهداف التي تتناسب مع البرنامج العلاجي. وقد بني هذا البرنامج على أساس التدريب الصوتي من خلال التدريب على أصوات الحروف والمقاطع والكلمات بطريقة منظمة ومرتبة ضمن وحدات تعليمية تم بناؤها على الأهداف التي يسعى هذا البرنامج إلى تحقيقها والمشتركة مع أهداف منهاج التربية والتعليم للغة العربية. لقد تم تحديد الأهداف السلوكية لكل وحدة بناء على الأسلوب التدريبي الذي سيتم الاعتماد عليه وهو الأسلوب الصوتي، ومن خلال الأهداف المقررة في منهاج اللغة العربية التي تم أخذها بعد الاطلاع على أدلة المعلمين للصفوف الثلاثة الأولى المقررة من وزارة التربية والتعليم، وحددت الأساليب والاستراتيجيات والنشاطات المطلوبة من خلال عدد من أوراق العمل والوسائل التي تم إعدادها لهذا الغرض والوسائل الجاهزة التي يمكن أن تساعد في تحقيق الأهداف.

إجراءات الدراسة

اتبع الباحثان في اجراء الدراسة الخطوات التالية:

١) مخاطبة الجهات المعنية لغايات تطبيق الدراسة، وهي وزارة التربية والتعليم لتسهيل مهمة الباحثان.

٢) زيارة المدارس المستهدفة بغرض موافقة إدارات المدارس على تطبيق الدراسة.

٣) تطبيق المقياس على عينة استطلاعية وإعادته بهدف حساب ثبات المقياس.

٤) تحديد عينة الدراسة (٤٥) طالباً اختيارهم بطريقة عشوائية من مستوى الصف الرابع ممن هم ملتحقين في غرف المصادر في المدارس المعنية.

٥) توزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بطريقة عشوائية.

٦) إجراء الاختبار القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية لتحديد مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٧) تطبيق المقياس البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية لقياس مستوى القدرة القرائية المجردة.

٨) تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

متغيرات الدراسة

❖ **المتغير المستقل**: البرنامج التدريبي المبني على الطريقة الصوتية وله فئتان:

- **المجموعة التجريبية**: المجموعة التي تعرضت إلى البرنامج التدريبي المبني على الطريقة الصوتية.
- **المجموعة الضابطة**: المجموعة التي لم تتعرض إلى البرنامج وإنما تدربت بالطريقة التقليدية.

❖ **المتغير التابع**: القدرة القرائية المجردة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المعالجة الإحصائية: اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم تطبيق القياس القبلي على جميع أفراد العينة، وطبق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج طبق القياس البعدي على المجموعتين مرة أخرى. للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات والدرجة الكلية، كما استخدم تحليل التباين المشترك ANCOVA للكشف عن الاختلافات في الدرجات على المجالات الفرعية والدرجة الكلية على الاختبار.

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد فاعلية برنامج تدريبي للقدرات القرائية المجردة للطلاب ذوي الصعوبات التعليمية وذلك عن طريق مقارنة أداء المجموعة التجريبية (الطلاب الذين تم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم)

بأداء المجموعة الضابطة (الطلاب الذين لم يتم تطبيق هذا البرنامج عليهم) وعلى وجه التحديد سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) في متوسطي تحصيل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية والمجموعة التجريبية التي درست بطريقة القراءة الصوتية؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) في متوسطي تحصيل المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبي على مستوى الأداء على الجزء المرتبط بالفقرات من الاختبار؟
٣. هل هناك فروقات ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) في متوسطي تحصيل المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى الاداء على الجزء المرتبط بالجمل من الاختبار؟
٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) في متوسطي تحصيل المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى الأداء على الجزء المرتبط بالكلمة من الاختبار.
٥. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) في متوسطي تحصيل المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى الأداء على الجزء المرتبط بالمقطع من الاختبار؟
٦. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) في متوسطي تحصيل المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى الاداء على الجزء المرتبط بالحروف من الاختبار؟

وللإجابة عن السؤال الأول، تم استخدام تحليل التابين المشترك (ANCOVA) والجدول رقم (٢) يبين النتائج التحليل. كما أن استخراج المتوسطات البعدية المعدلة لأداء أفراد المجموعتين على اختبار القراءة والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢)
نتائج تحليل التابين المشترك لفحص الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار القرائي

مصادر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية df	متوسط مربع الانحرافات	(ف) المجموعة
التباين بين المجموعة	٢٠٣٢٣.٣٨٠	١	٢٠٣٢٣.٣٨٠	٦٠.٥٦١
التأثيرات الأساسية	٣٠٦٥١.١٥٢	١	٣٠٦٥١.١٥٢	٩١.٣٣٦
الطريقة	٥٠٩٦٤.٥٣٢	١	٢٥٤٧٧.٢٦٦	٧٥.٩٤٨
الخطأ المعياري	١٤٠٩٤.٦٦٨	٤٢	٣٣٥.٥٨٦	
الكلي	٥٦٠٦٩.٢	٤٤	١٤٦٨.٨٤٥	

- دالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥)

جدول رقم (٣)
المتوسطات البعدية المعدلة على الاختبار القرائي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	المتوسط	العدد
التجريبية	١٣٠,٥	٢٢
الضابطة	٨٢.٩	٢٣
الكلي	١٠٦,٢	٤٥

يتضح من جدول رقم (٢) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لطريقة التدريس (صوتي – تقليدي) بحساب التحصيل في مجموعتي الدراسة. حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٧٥,٩٤٨) بدرجات حرية (٤٢,١) وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥).بمعنى أن المجموعتين الضابطة والتجريبية اختلفتا في التحصيل المقاس عن طريق الاختبار القرائي بعد انتهاء التطبيق، وبالنظر إلى فروقات المتوسطات في الجدول رقم (٣) يتضح مدى تفوق طريقة القراءة الصوتية على الطريقة التقليدية في تعليم القراءة للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في مستوى الصف الثالث الأساسي. بشكل عام بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول رقم (٤) يبين نتائج التحليل، كما تم استخراج المتوسطات البعدية المعدلة لأداء أفراد المجموعتين على اختبار القراءة والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين المشترك لفحص الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الجزء المتعلق بالفقرات

مصادر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية df	متوسط مربع الانحرافات	(ف) المجموعة
التباين بين المجموعة	٢٠٢,٩٣٧	١	٢٠٢,٩٣٧	٥,٥٢٤
التأثيرات الأساسية	١٠٠٢,٨٣٩	١	١٠٠٢,٨٣٩	٢٧,٢٩٧
الطريقة	١٢٠٥,٧٧٦	١	٦٠٢,٨٨	١٦,٤١
الخطأ المعياري	١٥٤٣,٠٢٤	٤٢	٣٦,٧٣٩	
الكلي	٢٧٤٨,٨	٤٤	٦٢,٤٧٣	

- دالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥)

جدول رقم (٥)
المتوسطات البعدية المعدلة على الاختبار القرائي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	المتوسط	العدد
التجريبية	١٢,٩٠٩	٢٢
الضابطة	٤,٠٨٧	٢٣
الكلي	٨,٤	٤٥

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٥) تعزى لطريقة التدريس (صوتي- تقليدي) بحساب نسبة التحصيل في مجموعتي الدراسة على الفقرات في الاختبار. حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٢٧,٢٩٧) بدرجات حرية (٤٢,٢) وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٥). بمعنى أن المجموعتين الضابطة والتجريبية اختلفتا في التحصيل المقاس عن طريق الجزء المتعلق في الفقرات في الاختبار القرائي بعد انتهاء التطبيق وبالنظر إلى فروقات المتوسطات في الجدول رقم (٥) يتضح مدى تفوق طريقة القراءة الصوتية على الطريقة التقليدية في تعليم قراءة الفقرات للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في مستوى الصف الرابع الأساسي. وهكذا يتضح وجود فروق بين متوسط تحصيل الطلبة على الجزء المرتبط بقراءة الفقرات بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وللإجابة عن السؤال الثالث، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول رقم (٦) يبين نتائج التحليل. كما تم استخراج المتوسطات البعدية المعدلة لأداء أفراد المجموعتين على اختبار القراءة والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول رقم (٦)
نتائج تحليل التباين المشترك لفحص الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الجزء المتعلق بالجمل

مصادر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية df	متوسط مربع الانحرافات	(ف) المجموعة
التباين بين المجموعة	١٨١,٢٣٣	١	١٨١,٢٣٣	١٧,٦٠٥
التأثيرات الأساسية	٢٧٨,٧٦٦	١	٢٧٨,٧٦٦	٢٦,٩٢٨
الطريقة	٤٥٩,٩٩٩	١	٢٢٩,٩	٢٢,٢١٧
الخطأ المعياري	٤٣٤,٨٠١	٤٢	١٠,٣٥٢	
الكلي	٨٩٤,٨	٤٤	٢٠,٣٣٦	

- دالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٥)

جدول رقم (٧)
المتوسطات البعدية المعدلة للجزء المتعلق بالجمل للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	المتوسط	العدد
التجريبية	١٠	٢٢
الضابطة	٥,٥٦٥٢	٢٣
الكلي	٧,٧٣٣	٤٥

يتضح من الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٥) تعزى لطريقة التدريس (صوتي- تقليدي) بحساب نسبة التحصيل في مجموعتي الدراسة للجزء المتعلق بالجمل. حيث بلغت ف المحسوبة (٢٢، ٢١٧) بدرجات حرية (٢-٤٢) وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٥). بمعنى أن المجموعتين الضابطة والتجريبية اختلفتا في التحصيل المقاس عن طريق الجزء المتعلق بالجمل في الاختبار القرائي بعد انتهاء التطبيق وبالنظر إلى فروقات المتوسطات في الجدول رقم (٧) يتضح مدى تفوق طريقة الصوتية على الطريقة التقليدية في تعليم الجمل للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في مستوى الصف الرابع الأساسي.وهكذا يتضح وجود أن هناك فروق بين متوسط تحصيل الطلبة على الجزء المتعلق بالجمل من الاختبار بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وللإجابة عن السؤال الرابع، ثم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول رقم (٨) يبين نتائج التحليل. كما تم استخراج المتوسطات البعدية المعدلة لأداء أفراد المجموعتين على اختبار القراءة والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول رقم (٨)
نتائج تحليل التباين المشترك لفحص الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الجزء المتعلق بالكلمات

مصادر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية df	متوسط مربع الانحرافات	(ف) المجموعة
التباين بين المجموعة	٥٢١٨.٨١١	١	٥٢١٨.٨١١	٥٤.٣١٣
التأثيرات الأساسية	٦٦٤٢.٣٠٦	١	٦٦٤٢.٣٠٦	٥٩.١٢٨
الطريقة	١١٨٦١.١١٧	١	٥٩٣٠.٥٥٩	٦١.٧٢
الخطأ المعياري	٤٠٣٥.٦٨٣	٤٢	٩٦.٠٨٨	
الكلي	١٥٨٩٦.٨	٤٤	٣٦١.٢٩١	

- دالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٥)

جدول رقم (٩)
المتوسطات البعدية المعدلة للجزء المتعلق بالكلمات للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	المتوسط	العدد
التجريبية	٦٠,١٨١٨	٢٢
الضابطة	٣٦,٨٦٩٦	٢٣
الكلي	٤٨,٢٦٦٧	٤٥

يتضح من الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) تعزى لطريقة التدريس (صوتي- تقليدي) بحساب نسبة التحصيل في مجموعتي الدراسة على الجزء المتعلق بالكلمات. حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٦١.٧٢) بدرجات حرية (٤٢،٢) وهذه القيمة دالة احصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥).بمعنى أن المجموعتين الضابطة والتجريبية اختلفتا في التحصيل المقاس عن طريق الجزء المتعلق بالكلمات من الاختبار القرائي بعد انتهاء التطبيق وبالنظر إلى فروقات المتوسطات في الجدول رقم (٩) يتضح مدى تفوق طريقة القراءة الصوتية على الطريقة التقليدية في تعليم قراءة الكلمات للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في مستوى الصف الرابع الأساسي. وهكذا يتضح وجود فروق بين متوسط تحصيل الطلبة على الجزء المتعلق بقراءة الكلمات بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وللإجابة عن السؤال الخامس، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) والجدول رقم (١٠) يبين نتائج التحليل. كما تم استخراج المتوسطات البعدين المعدلة لأداء أفراد المجموعتين على اختبار القراءة والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٠)
نتائج تحليل التباين المشترك لفحص الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الجزء المتعلق بالمقاطع

مصادر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية df	متوسط مربع الانحرافات	(ف) المجموعة
التباين بين المجموعة	٦٢٨.٣٢٢	١	٦٢٨.٣٢٢	٢٢.١٤٣
التأثيرات الأساسية	٧٩٦.٦٨٤	١	٧٩٦.٦٨٤	٥٩.١٢٨
الطريقة	١٤٢٥.٠٠٧	١	٧١٢.٥٠٣	٢٥.١٠٩
الخطأ المعياري	١١٩١.٧٩٣	٤٢	٢٨.٣٧٦	
الكلي	٢٦١٦.٨	٤٤	٣٦١.٢٩١	

- دالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥)

جدول رقم (١١)
المتوسطات البعدية المعدلة للجزء المتعلق بالمقاطع للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	المتوسط	العدد
التجريبية	٢٥,٦٨١٨	٢٢
الضابطة	١٧,٦٩٥٧	٢٣
الكلي	٢١,٦	٤٥

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٥) تعزى لطريقة التدريس (صوتي- تقليدي) بحساب نسبة التحصيل في مجموعتي الدراسة للجزء المتعلق بالمقاطع. حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٢٥,١٠٩) بدرجات حرية (٤٢,٢) وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٥). بمعنى أن المجموعتين الضابطة والتجريبية اختلفتا في التحصيل المقاس عن طريق الجزء المتعلق بالمقاطع في الاختبار القرائي بعد انتهاء التطبيق وبالنظر الصوتية على الطريقة التقليدية في تعليم القراءة للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في مستوى الصف الرابع الأساسي. وهكذا يتضح وجود فروق بين متوسط تحصيل الطلبة على الجزء المتعلق بالمقاطع بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وللإجابة عن السؤال السادس، تم استخدام تحليل لتباين المشترك (ANCOVA) والجدول رقم (١٢) يبين نتائج التحليل، كما تم استخراج المتوسطات البعدية المعدلة لأداء أفراد المجموعتين على اختيار القراءة والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٢)
نتائج تحليل التباين المشترك لفحص الفروق بين المجموعتين الضابطةوالتجريبية على الجزء المتعلق بالحروف

مصادر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية df	متوسط مربع الانحرافات	(ف) المجموعة
التباين بين المجموعة	٨٨,٨٧٥	١	٨٨,٨٧٥	٢٠,٤٨٠
التأثيرات الأساسية	١٦٢,٠٦٢	١	١٦٢,٠٦٢	٣٧,٣٤٥
الطريقة	٢٥٠,٩٣٧	١	١٢٥,٤٦٨	٢٨,٩١٢
الخطأ المعياري	١٨٢,٢٨٣	٤٢	٤,٣٤	
الكلي	٤٣٢,٢	٤٤	٩,٨٤٥	

- دالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٥)

جدول رقم (١٣)
المتوسطات البعدية المعدلة للجزء المتعلق بالمقاطع للمجموعتين الضابطة والتجريبية للجزء المتعلق بالحروف

المجموعة	المتوسط	العدد
التجريبية	٢١,٧٢٧٣	٢٢
الضابطة	١٨,٧٣٩١	٢٣
الكلي	٢٠,٢٠	٤٥

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٥) تعزى لطريقة التدريس (صوتي- تقليدي) بحساب نسبة التحصيل في مجموعتي الدراسة للجزء المتعلق بالحروف. حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٢٨.٩١٢) بدرجات حرية (٤٢.٢) وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٥).بمعنى أن المجموعتين الضابطة والتجريبية اختلفتا في التحصيل المقاس عن طريق الجزء المتعلق بالحروف في الاختبار القرائي بعد انتهاء التطبيق وبالنظر إلى فروقات المتوسطات في الجدول رقم (١٣) يتضح مدى تفوق طريقة القراءة الصوتية على الطريقة التقليدية في تعليم القراءة للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في مستوى الصف الرابع الأساسي.وهكذا يتضح وجود فروق بين متوسط تحصيل الطلبة على الجزء المتعلق بالحروف بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج

في ما تقدم سيتم تفسير وشرح النتائج المتعلقة بالأسئلة التالية

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٥) في متوسطي تحصيل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية والمجموعة التجريبية التي درست بالطريقة الصوتي ؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٥) في متوسطي تحصيل المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى الأداء الجزء المرتبط بالفقرات من الاختبار؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٥) في متوسطي تحصيل المجموعة الضابطة التجريبية على مستوى الأداء على الجزء المرتبط بالجمل من الاختبار؟
٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في (α = ٠.٥) متوسطي تحصيل المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى الأداء على الجزء المرتبط بالكلمة في الاختبار؟

٥. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) في متوسطي تحصيل المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى الأداء على الجزء المرتبط بالمقطع من الاختبار؟

٦. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) في متوسطي تحصيل المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى الأداء على الجزء المرتبط بالحروف من الاختبار؟

تبين من خلال النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تعزى لطريقة التدريس (الصوتية، التقليدية) بحساب التحصيل بين مجموعتي الدراسة، أي أن المجموعتين الضابطة والتجريبية اختلفتا في التحصيل بعد انتهاء الدراسة. وتبين أن هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية أي المجموعة التي تعرضت للبرنامج العلاجي الصوتي. وأن التحصيل القرائي المقاس باختبار القراءة لطلاب المجموعة التجريبية الذي طبق عليهم البرنامج العلاجي الصوتي وقد تحسن مستوى أدائهم، ويعود ذلك إلى أن عملية القراءة كما يعرفها كثير من العلماء أنها سمعية بصرية تشمل الحصول على الرموز (الحروف، الكلمات) وأنها سمعية وبصرية ترتبط بالتمييز السمعي والبصري، والإدراك السمعي والبصري والذاكرة السمعية والبصرية. وفي البرنامج كان التدريب على مستوى الحرف باستخدام الطريقة الترابطية، أي ربط الرمز بصوت الحرف، وربط صوت الحرف بالكلمة مما يطور التمييز السمعي والبصري والأدراك السمعي والبصري والذاكرة السمعية والبصرية، بعكس الطريقة الكلية التي تعتمد على الذاكرة فقط. وفي مستوى المقطع كان التدريب، بطريقة صوتية متسلسلة تساعد الطلاب على ربط الحروف مع بعضها البعض، ومع استخدام المقاطع بطريقة مرتبة ومنظمة وبربطها مع أحرف العلة. وهذا التسلسل الذي عرض فيه البرنامج من تغير الحرف الأول ومن ثم تغير الحرف الأخير ومن ثم تغير الحرف الأول والأخير معا، يؤدي إلى تطوير الإدراك السمعي والبصري والسرعة في التمييز السمعي والبصري، مما يجعل عملية القراءة في هذه المرحلة تكون بطريقة آلية وسريعة لدى الطالب.أما على مستوى قراءة الكلمة فقد كان التدريب متسلسلاً وبالتدريج من قراءة كلمات مكونة من حرفين ومن ثم ثلاثة حروف ومن ثم أربعة حروف، كان التدريب باستخدام القراءة التصحيحية وتعريض الطالب لعدد كبير من الكلمات الذي يعمل على تطوير الإدراك ، الكلي للكلمة مما يشابه الطريقة التقليدية في التدريب. أما على مستوى قراءة الجملة والفقرة فقد كان التركيز في التدريب على القراءة التصحيحية المباشرة وقراءة الاتقان، مع الإعادة والتكرار في قراءة الجمل والفقرات مما ينمي الذاكرة البصرية والسمعية. أما طريقة تصميم البرنامج الصوتي ككل التي اعتمدت على عدة مبادئ التي جعلت أسلوب التدريب فعالاً ومتسلسلاً ومناسبًا لتحقيق أهدافه وهذه المبادئ:

١. المادة التعليمية في الوحدة المبرمجة منظمة تنظيمًا جيدًا ومتسلسلة بطريقة منطقية من السهل إلى الصعب أي من قراءة

الحرف إلى المقطع إلى الكلمة إلى الجملة ثم إلى الفقرة، وتقدم إلى المتعلم بطريقة متتابعة بحيث يستطيع المتعلم السير فيها حسب سرعته فالمادة التعليمية حينما تنظم في إطار محدد ومتسلسل بطريقة مناسبة تساعد على ظهور تلك الإجابات. وهذا التسلسل يعطي الطلاب الذين يعانون من ديسلكسيا شديدة فرصة أكبر للتعلم، كما يعطيهم الوقت الكافي للتحكم في فقرات البرنامج ويتيح الفرصة لكل طالب أن يتقدم في العملية التعليمية بالقدر الذي يتلاءم مع قدراته وطاقته (Skinner, 1968).

٢. وفي هذا البرنامج الصوتي المقترح يلعب عامل التكرار دوراً فاعلاً في ترسيخ الإجابات الصحيحة عند الطلبة فيمكنهم استدعاؤها عند الحاجة.

٣. يوفر كتيب البرنامج التعزيز للطالب وذلك من خلال التحقق الفوري لاستجابة الطالب وذلك من خلال الانتقال المباشر إلى الكلمة التالية أو المقطع التالي مما يشعر المتعلم بان استجابته صحيحة ويتعزز موقفه بطريقة فيستجيب بطريقة صحيحة للمثيرات.

٤. اعتبار المتعلم هو المحور الرئيسي الذي تدور حوله عملية التعلم والتعليم في الوحدة المعدة ويكون لها بالغ الأثر في التعليم وإثارة نشاط ودافعية المتعلم حيث تقدم المعلومات للطلبة من خلال الأطر بصورة منطقية.

وتتوافق هذه النتائج مع كثي من الدراسات السابقة وخاصة التي قامت بها (Butler,1991) باستخدام برنامج القراءة العلاجي والتي قدمت دعما قويًا لفاعلية البرنامج الصوتي. وتتفق النتائج كذلك مع ما توصلت إليه (Alexander, 1991) التي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج التميز الصوتي ، والتي أشارت نتائجها إلى وجود مكتسبات ذات دلالة وتطور في الوعي الصوتي ومهارات الترميز التحليلي للكلمات والجمل. وتوافقت مع دراسة (Capone, 1992) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين مهارة فك الرموز الصوتية ومستوى القراءة عند الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم، وأشارت النتائج إلى ان هناك تطور كبير على مستوى الإدراك والقراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتوافقت مع دراسة (Duckhok, 1992) التي هدفت إلى معرفة التدريب على الإدراك الصوتي عند الأطفال الذين يعانون من ديسلكسيا، وأشارت النتائج إلى تحسن في مستوى الأداء لدى جميع الأفراد باستخدام النموذج متعدد الحواس. وتوافقت كذلك مع الدراسة التي قام بها (Kutrumbos, 1993) وذلك باستخدام برنامج صوتي، حيث أشارت النتائج إلى أن استخدام برنامج (LOG) له أثر في تطوير مهارات القراءة والتهجئة عند الأطفال بشكل عام. توافقت هذه النتيجة مع الدراسة التي قامت بها (Lovett et al, 1994) التي هدفت إلى معرفة انتقال أثر

التعلم بعد التدريب على برنامج علاجي باستخدام الاستراتيجيات والنواحي الصوتية، والتي أشارت نتائجها إلى انتقال أثر التعلم عند أفراد العينة للجانب الصوتي وتهيئة اكبر لقراءة الكلمات. وتوافقت مع كثير من الدراسات التي هدفت إلى التدريب على القراءة باستخدام الأسلوب متعدد الحواس، وبالتحديد الأسلوب الصوتي الهجائي، وأشارت النتائج إلى تطور في القراءة الشاملة للطلبة ذوي المستوى المتوسط وفوق المتوسط فقط.وهكذا فإن البرنامج العلاجي الصوتي الذي يتم استخدامه في هذه الدراسة لتطوير القدرات القرائية للطلاب ذوي الصعوبات التعليمية يصلح كاستراتيجية من استراتيجيات تدريس القراءة في المرحلة الأساسية حيث تبين أنه ذو فاعلية على مستوى الحرف والمقطع والكلمة والجملة والفقرة. فهذا البرنامج قد حقق أهدافه بدرجة ممتازة وعليه يمكن القول أن أفراد العينة الذين تعرضوا لهذا البرنامج قد تفوقوا في مستوى أدائهم على عينة الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية على كافة المستويات وذلك بدلالة التحصيل المقاس على الاختبار القرائي المعد لذلك.

كما ان وجود هذا البرنامج لا يلغي دور المدرس وإنما يساعد كلاً من الطالب والمعلم في تجاوز الصعوبات التي يواجهانها. ونلاحظ أن هذا البرنامج قد وفر الوقت اللازم لكل من المعلم والمتعلم مما يساعد على استغلال الوقت في التقوية والمراجعة والتقدم في المهارات إذا استطاع الطالب تجاوز هذه الأهداف مما يكون اتجاهات إيجابية نحو مادة اللغة العربية بالنسبة للطلاب حيث أنه تبين أن مستوى الأداء في القراءة عند المجموعتين التجريبية والضابطة متدن جدا عند تطبيق الاختبار القبلي، وذلك لان الأسلوب التقليدي يركز على قراءة الكلمة بشكل يركز على (الطريقة الكلية) مما يأخذ من المعلم الكثير من الوقت للتدريب على استرجاع شكل الكلمة من الذاكرة وذلك لأن من خصائص هذه الفئة الضعف في استدعاء المعلومات من الذاكرة. وتبين وجود علاقة طردية بين القراءة في بداية التدريب وفي نهايته أي أنه كلما تقدم الطالب إلى الأمام زادت سرعته في قراءة الكلمة ويعود ذلك إلى الترتيب النمطي المتسلسل في البرنامج وإلى السرعة في الربط والإدراك البصري ويعود أيضا إلى التسلسل في عرض المهمات من السهل إلى الصعب.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

- اجراء مزيد من الدراسات التي تتناول الطريقة الصوتية وبحجم عينات اكبر.
- تدريب القائمين على تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم على كيفية تطبيق هذه الطريقة في التدريس.

المراجع

١. الروسان، فاروق. (١٩٩٦). **أساليب القياس التشخيص في التربية الخاصة**، ط١، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

٢. الزغول، عماد. (٢٠٠٣). نظريات التعلم . ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

٣. سالم، سلفيا. (١٩٩١). تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ الأردنيين في المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان.

٤. سالم، ياسر. (١٩٨٨). تطوير اختبار لتشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ الأردنيين في المرحلة الأساسية. مجلة دراسات، العدد الثامن، المجلد ١٥.

٥. السرطاوي، زيدان ، أحمد، سيسالم، وكمال، سالم. (١٩٨٧). **المعاقون أكاديميا "وسلوكيا"**، خصائصهم وأساليب تربيتهم، ط١، الرياض: دار الكتاب.

٦. العبدالله، محمود. (١٩٩٧). تأثير برنامج علاجي مقترح في تحسين القدرة القرائية المجردة لطلبة الصف السادس ممن يعانون من الديسلكسيا. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان.

٧. العبسي، فواز. (١٩٩٧). دراسة مقارنة لأساليب المعلمين المستخدمة في تعليم مهارات اللغة العربية للطلاب الضعاف في المرحلة الأساسية للخامس حتى السابق، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان.

٨. العتوم، عدنان. (٢٠٠٤).علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق.دار المسيرة، عمان.

٩. علي، عبد الفتاح أحمد عبدالرحمن. (١٩٩٣). تشخيص عيوب القراءى الجهرية وأثر برنامج علاجي في تحسينها لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ،**رسالة ماجستير**،الجامعة الاردنية.

١٠. عويدات، عبدالله ومرشد، يسرى. (١٩٩١) . **عيوب القراءة الجهرية ومستوى استيعاب المادة المقروءة لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الابتدائيين في الأردن، واثر عوامل الجنس والدخل ومهنة الأب والمستوى التعليمي للطلبة على طبيعة هذه العيوب**، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، ١٨أ (١)١ ،(٢١-٤٥).

١١. العيسى ،مراد علي. (٢٠٠٧). **فاعلية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات القراءة** . مجلة كلية التربية، جامعة بنها ، المجلد السابع عشر ، العدد (٧٢) ، ص ص ٩٥-١٢٤.

١٢. الكخن، أمين، يحيى، خولة. (١٩٩٢). **أساليب المعلمين في تعليم مهارات اللغة للطلاب الضعاف،** مجلة دراسات ، المجلد التاسع عشر، العدد الرابع، الجامعة الأردنية، ص ٦٩ — ٧٥.

١٣. كيرك وكالفانت. (١٩٨٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية،** ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

١٤. مشايطة، محمد. (١٩٩٠). **اثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل طلبة مرحلة التعليم الأساسي واحتفاظهم في مبحث اللغة العربية،** رسالة غير منشورة، جامعة اليرموك.

١٥. مطر، عبدالفتاح، العايد، واصف. (٢٠٠٩). **فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة.** مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، الجزء الاول، العدد التاسع، ص ١٦٧-٢١٣.

□

16. Ackerman, P. T., Dykman, R. A., Holloway, C., Paal, N. P., & Gocio, M. Y. (1991). A Trial of Piracetam In Two Subgroups of Students With Dyslexia Enrolled in Summer Tutoring. **Journal** of Learning Disabilities, 24, 542–549.

17. Adams, M.J. (1990). **Beginning to Read: Thinking and Learning about Print.** Cambridge, MA: MIT Press.

18. Alexander, A., **Anderson, H., Heilman, P., Voeller, K., & Torgesen, J. (1991)**. Phonological Awareness Training and the Remediation of Analytic Decoding Deficits in a Group of Severe Dyslexics. Annals of Dyslexia, 41, 193-206.

19. Al Otaiba, S., Connor, C., Lane, H., Kosanovich, M. L., Schatschneider, C., Dyrlund, A. K., ... & Wright, T. L. (2008). Reading First kindergarten classroom instruction and students' growth in phonological awareness and letter naming–decoding fluency. **Journal** of School Psychology, 46 (3), 281-314.

20. Ben-Shachar, M., **Dougherty, R. F., Deutsch, G. K., & Wandell, B. A. (2007**). Contrast responsivity in MT+ correlates with phonological awareness and reading measures in children. Neuroimage, 37(4), 1396-1406.

21. Butler, S. R. (1991). **Reading Program—Remedial, Integrated, and Innovative**. Annals of Dyslexia, 41, 119 –127.

22. Capone, M. (1993). **An Assessment of Compensatory Processing In Reading Disability, Doctoral Dissertation,** the University of Connecticut, Dissertation Abstract International.

23. Cronin, E. M. (1994). **Helping Your Dyslexic Child: A Guide to Improving Your Child's Reading, Writing, Spelling, Comprehension, and Self-Esteem.** Prima Publishing, PO Box 1260BK, Rocklin, CA 95677.

24. Duchock, A. (1992). **Training in Phonological Awareness: Comparing Auditory Blending a Multi-Modal Approach**, (Dyslexia, Multimodal Approach), Doctoral Dissertation, Washington University, Dissertation Abstract International, AAC.

25. Elbro, C., & Petersen, D. K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. **Journal** of educational psychology, 96 (4), 660.

26. Gallagher, A., Frith, U., & Snowling, M. J. (2000). Precursors of Literacy Delay Among Children at Genetic risk of dyslexia. **Journal** of Child Psychology and Psychiatry, 41(2), 203-213.

27. Guyer, B. P., Banks, S. R., & Guyer, K. E. (1993). **Spelling improvement for college students who are dyslexic.** Annals of Dyslexia, 43(1), 93-186.

28. Hatcher, P. J. (2000). **Sound Links in Reading and Spelling with Discrepancy-Defined Dyslexics and Children with Moderate Learning Difficulties.** Reading and writing, 13(3), 257-272.

29. Hsin, Y. W. (2007). **Effects of phonological awareness instruction on pre-reading skills of preschool children at-risk for reading disabilities** (Doctoral dissertation, The Ohio State University).

30. Kitz, W. R., & Nash, R. T. (1992). **Testing the Effectiveness of the Project Success Summer Program for Adult Dyslexics**. Annals of Dyslexia, 42, 3-24. doi: 10.1007/BF02654936.

31. Kutrumbos, B. (1993). **The Effect of Phonemic Training on Unskilled Readers:** A School-Based Study (Doctoral dissertation, University of Denver).

32. Lovett, M. W., Borden, S. L., DeLuca, T., Lacerenza, L., Benson, N. J., & Brackstone, D. (1994). **Treating the Core Deficits of Developmental Dyslexia:** Evidence of Transfer of Learning After Phonologically-And Strategy-Based Reading Training Programs. Developmental Psychology, 30 (6), 805-822.

33. Macmillan, B. (2002). Rhyme and Reading: A Critical Review Of The Research Methodology. **Journal** of Research in Reading, Vol. 25(1), 4 – 42.

34. Macmillan, B. (2002). Rhyme and Reading: A Critical Review Of The Research Methodology. **Journal** of Research in Reading, Vol. 25(1), 4 – 42.

35. Mann, VA., Foy, J.G. (2003). **Phonological Awareness, Speech Development, and Letter Knowledge in Preschool Children**. Annals of Dyslexia, Vol.53, 149–173.

36. Mercer, C. (1997). **Students with Learning Disabilities (5th Ed.**). Columbus, OH: Charles E. Merrill.

37. Mosberg, L., & Johns, D. (1994). **Reading and Listening Comprehension in College Students with Developmental Dyslexia**. Learning Disabilities Research and Practice, 9, 130-135.

38. Skinner, B.F. (1968). **The Technology of Teaching, Appleton Century Crofts, p 64-66.**

39. Smith, M. (2000). **Conceptual Structures in Language Production**. In L. Wheeldon (Ed.), Aspects of Language Production (pp. 331-374). Hove, UK: Psychology Press.

40. Swanson, H. L. (2000). Are working memory deficits in readers with learning disabilities hard to change?. **Journal** of Learning Disabilities, 33(6), 551-566.