المجلد (٦)، العدد (٢٥)، الجزء الأول، يوليو ٢٠١٨، ص ص ١ – ٣٥

فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة غرفة المصادر لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد
د/ أحمد زكريا حجازي
أستاذ مساعد
كلية التربية – جامعة الملك فيصل

DOI: 10.12816/0052794

فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة غرفة المصادر لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد
د/ أحمد زكريا حجازي(*)

ملخص

هدفت الدراسة إلى بحث فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة غرفة المصادر لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. واستخدم الباحث اختبار تشخيص صعوبات القراءة على مستوى التعرف والفهم، ومقياس لتشخيص صعوبات التعبير الكتابي إعداد الباحث، واختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح. تكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذا من الصف الخامس الابتدائي، تم توزيعهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية عددها ٦ تلاميذ، ومجموعة ضابطة عددها ٦ تلاميذ، وقد أوضحت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة، حيث تحسن مستوى القراءة والكتابة لدي أفراد المجموعة التجريبية بصورة دالة عن أفراد المجموعة الضابطة، كما أشارت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي التتبعي في مهارات القراءة والكتابة لدى المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، غرفة المصادر، مهارات القراءة، مهارات الكتابة.

(*) أستاذ مساعد كلية التربية جامعة الملك فيصل.

The effectiveness of a training program based on sources room activities for the development of reading and writing skills of students with learning disabilities

DR. AHMED ZAKARIA HEGAZY(*)

Abstract

The current study aimed to investigate the effectiveness of a training program depending on resources room activities, to development the reading and writing difficulties for learning disabilities students, The sample consists of 12 students, divided into two equal groups: experimental group (6 children), and control group (6 children) from fifth year primary. The tools of the study include a diagnostic test for diagnosing the reading difficulties at the level of recognition and understanding scale, and writing difficulties scale by the researcher, Pictorial Intelligence Test by Ahmed Zaki Saleh. The results show that there are statistical differences between experimental and control group in the level of reading and writing for the favor of the experimental group, and there are no statistical differences between post-test and following test for the experimental group.

Key Words: Learning disabilities, Sources Room, reading skills (Dyslexia), writing skills (Dysgraphia).

(*) Assistant professor of Learning Disabilities, King Faisal University

مقدمة

القراءة والكتابة من العمليات العقلية شديدة التعقيد لارتباطهما بالنشاط العقلي والفسيولوجي للإنسان، إضافة إلى حاسة النظر، وأداة النطق، والحالة النفسية، وتتجاوز كل من الكتابة والقراءة حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة إلى حلها وفهم معانيها، والنطق بها، مع الفهم الدقيق لها ونقدها والربط بين حيثيات المادة المقروءة.

والتلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة لا يتساوون في التحصيل الدراسي لأية مادة، بل سيختلفون باختلاف قدراتهم العقلية، وطبيعة المنحنى الاعتدالي تؤكد هذا الاختلاف؛ لأننا سنجد فئة من الطلاب تنحرف عن المتوسط نحو التأخر الدراسي، وفئة أخرى بنفس القدر تقريبا تنحرف نحو التفوق، وغالبية تتمركز نحو المتوسط الذي يمثل المعيار في التحصيل للطالب العادي. وهناك اتفاق علي الأعراض المميزة للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والتي تتمثل في: اضطراب أو قصور في ذاكرة استيعاب اللغة (الحروف والكلمات) أو الأرقام، والتردد أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات (خاصة الجديدة) وإغفال بعضها أو صعوبة القراءة، والتكرار الملحوظ لأخطاء الطفل في القراءة، والخلط في ترتيب الحروف في الكلمة والصعوبة في التحليل الصوتي للكلمات، وإدراك الإيقاع؛ بينما تكون هذه الأخطاء قد انخفضت أو تلاشت لدى الأطفال المساوين له في العمر أو الذكاء، وبطبيعة الأمر فإن هذه الصعوبات قد تؤثر إلى حد كبير على مهارات الكتابة فيكون خط الطفل رديء مشوش يصعب قراءته، وقد يوجد تباين في أحجام الحروف والكلمات، وميل السطر إلى أعلى أو إلى أسفل (تماوج السطر). (فراج، ٢٠٠٢، ص ٢٥٧–٢٥٨؛ أبو شعيشع، ١٩٩٥، ص ١٢٨؛ حافظ، ١٩٩٨، ص ٧٣؛ الدبوس، ٢٠٠٣: ص ٢٤٨ ؛ ; Stackhouse, J, 19991: 167 Portwood, M, 1996 : 26).

والبرامج التربوية المقدمة لذوي صعوبات التعلم داخل غرفة المصادر تختلف باختلاف العينة، ومجال الصعوبة، والمحتوى، وطريقة عرض البرنامج، فقد تكون إجراءات التدريب فردية أو جماعية، وقد تستخدم أسلوب تحليل المهمة، أو الأسلوب متعدد الحواس، أو التدريس العلاجي، أو التدريس التعويضي. وتهتم الدراسة الحالية بصعوبات القراءة والتعبير الكتابي باعتبارهما من أهم

الصعوبات التي تعوق الطفل عن التحصيل في بقية المواد الأخرى، كما أن القراءة والكتابة بينهما علاقة تبادلية، وهما في ذات الوقت فنا الأداء اللغوي إنتاجا وتلقيا، وقد أشار الباحثون في هذا المجال إلى أن معظم صعوبات التعلم توجد مقترنة في معظم الحالات بصعوبات القراءة والكتابة، حتى إن بعض الباحثين اعتبروا صعوبات التعلم وصعوبات القراءة والكتابة مصطلحين مترادفين، وبالتالي فإن المدخل الصحيح لفهم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية هو دراسة صعوبات القراءة والكتابة.

مُشكلـــة الـــدراســـة:

يقاس تقدم المجتمعات في المجال التعليمي بما تقدمه من خدمات تعليمية وتأهيلية في مجال التربية الخاصة، وبما تعده من برامج متخصصة لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة لتنميتهم وتأهيلهم بما يتناسب مع قدراتهم وإمكانيتهم. والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هم أصحاء ذوو ذكاء ولديهم القدرة على النمو الاجتماعي والانفعالي مثل الأطفال العاديين.

ولذا فان إعداد برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة يعد ضرورة لهؤلاء الأطفال للنجاح الأكاديمي، وللاستفادة من طاقاتهم في المجتمع، خاصة أن من هؤلاء الأطفال من يتمتع بمستوي مرتفع من الذكاء والقدرات العقلية. يؤكد ذلك نتائج دراسات عديدة في مجال تشخيص وعلاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة، فمن الدراسات التي اهتمت بصعوبات القراءة سواء بالتشخيص أو العلاج: دراسة مارلين (Marilyne,1982) ودراسة نايلور (Naylor,1983). ودراسة أحمد عواد (١٩٨٨) ودراسة يعقوب موسى (١٩٩٦). ودراسة أحمد أبو حجاج (١٩٩٦). ودراسة يوسف لطفي (٢٠٠٧). ودراسة سارا هاينز (Sara, 2009).

كما تشير الدراسات والبحوث إلى أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في مهارات الكتابة، ويحتاجون إلى توجيهات وتعليمات تدريسية مباشرة كي تتحسن لديهم هذه المهارات (عميرة، ٢٠٠٢، ص٦٤). ومن الدراسات في مجال صعوبات الكتابة: دراسة بلتز وبلوت (Beltz&Blote,1993)، ودراسة كيرني ودربمان (Kearney & Drabman,1993)، وميشال(Michal,1995)، وروبرتس (Roberts,1997).

وتحاول الدراسة الحالية التصدي لهذه المشكلة بوضع برنامج لعلاج صعوبات القراءة والكتابة، ورفع أداء هؤلاء التلاميذ إلى مستوى التلميذ العادي في تلك المهارات. وانطلاقا مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة غرفة المصادر لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- هل توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة في اتجاه المجموعة التجريبية؟

٢- هل توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة في اتجاه القياس البعدي؟

٣- هل توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم الكتابة في اتجاه المجموعة التجريبية؟

٤- هل توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم الكتابة في اتجاه القياس البعدي؟

٥- هل توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة؟

٦- هل توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم الكتابة؟

هـــدف الـــدراســـة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تنميـة بعـض المهـارات القرائيـة والكتابيـة (مهـارات التعـرف – مهـارات الفهـم القرائـي – مستوى تكوين الكلمة – مستوى تكوين الجملة – مستوى تكوين الفقرة) باستخدام برنـامج مصمم لهذا الغرض لعينة من الأطفال لديهم صعوبات تعلم في القراءة والكتابة.
- الكشف عن العلاقة بين تنمية هذه المهارات القرائية والكتابية ومدى التحسن الذي قد يطرأ على الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة.
- التأكد من استمرار أثر البرنامج التدريبي بعد توقف البرنامج التدريبي والتعرف على مدى استمرار التحسن الذي طرأ على تحصيل التلاميذ أفراد العينة.

أهميـــة الـــدراســـة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية الفئة التي تتناولها وهي فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما تأتي من أهمية الموضوع وهو البرامج التدريبية المعدة خصيصاً لهذه الفئة ومدى إمكانية الاستفادة من مثل هذه البرامج المعدة خصيصاً لهذه الفئة ومدى إمكانية الاستفادة من مثل هذه البرامج في تنمية المهارات القرائية والكتابية والتي تعد البوابة الرئيسية لإتمام العملية التعليمية بنجاح. كما تهتم الدراسة بالجانب التنموي وهو جانب هام وفعال للتدخل مع هذه الفئة، والذي يمكن أن يقي الطفل من كثير من المشكلات والاضطرابات التي قد يعاني منها مستقبلاً والتي قد يتم على أساسها تصنيفه من ضمن حالات الإعاقة العقلية أو السلوكية.

حـــدود الـــدراســـة:

الحـدود البشـرية:

عينة من ذوي صعوبات التعلم وعددهن اثني عشر طالباً من الصف الخامس الابتدائي.

الحـدود المكانيـة:

مدرسة صلاح الدين الابتدائية بمدينة الاحساء والتي يتوافر فيها برنامج صعوبات التعلم.

الحـدود الـزمنيـة:

الفصل الدراسي الأول لعام (١٤٣٨هـ -١٤٣٩هـ).

مُصطلحات الدراسة:

١- غرفة المصادر (**Resource Room**):

يعرفها سهيل الزعبي(٢٠١٤): غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية مزودة بالوسائل والأدوات التعليمية والألعاب التربوية والأثاث المناسب ومخصصة لرعاية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بهدف تعليميهم المهارات الأساسية في تعلم الحساب والقراءة والكتابة وفق خطط تربوية.

ويعرفها الباحث بأنها غرفة يعمل بها فريق المتخصصين في التربية الخاصة وبالتحديد (أخصائي صعوبات التعلم)، ويحول التلميذ من قبل معلم الفصل، ويخضع فيها لتقييمات مختلفة لتحديد نوع الصعوبات التي يعاني منها، ودرجتها، ومدى تأثيرها على بقية المواد الدراسية، ومن ثم وضع خطة تربوية فردية أو جماعية، يحدد فيها كيفية تنمية مهاراته الأكاديمية، وذلك من خلال بعض الأنشطة المتاحة داخل غرفة المصادر.

٢-صعوبات القراءة (**Dyslexia**) :

يعرفها رامس (٢٠٠٣): صعوبات القراءة بأنها: القصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة بحيث يحول بطء تقدم الطفل في منطقتي الصوتيات والطلاقة دون وصول الطفل إلى منطقة فهم المعنى (Ramus, et al,.2003:841).

يعرف الباحث صعوبات تعلم القراءة في هذه الدراسة بأنها: حالة تتضمن انخفاض مستوى تحصيل التلميذ في القراءة عن المستوي الصفي المكافئ لعمره الزمني، بالرغم من توافر البيئة التعليمية المناسبة، ومستوى الذكاء يتراوح بين المتوسط إلى المرتفع، وتظهر هذه الصعوبات في أخطاء التسمية، وعدم الدقة في قراءة الكلمات الدلالية واللادلالية، وتتحدد اجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في المقياس المستخدم بالدراسة.

٣- صعوبات الكتابة (**Dysgraphia**) :

يعرف الهواري (٢٠٠٦) صعوبات الكتابة بأنها: اضطراب لدى المتعلمين في تذكر الحروف وتتابع حركاتها، وفي القدرة على التعبير عن الأفكار الناتجة عن اضطراب التآزر البصري الحركي وتناغم العضلات، وفشل في مهام الاسترجاع والتمييز بين المفاهيم اللغوية والقواعد الحاكمة لها (الهواري، ٢٠٠٦: ص ١٢).

يعرف الباحث صعوبات تعلم الكتابة في هذه الدراسة بأنها ضعف القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار عند الكتابة، بسبب الاضطراب في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية في فهم اللغة واستخدامها عن المستوي الصفي المكافئ لعمر التلميذ الزمني، بالرغم من توافر البيئة التعليمية المناسبة، ومستوى الذكاء يتراوح بين المتوسط إلى المرتفع، وتظهر هذه الصعوبات في الخط الرديء والكتابة غير المنتظمة للكلمات والتهجي الخاطئ لها، وتتحدد اجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في المقياس المستخدم بالدراسة.

٤- صعوبات التعلم (**Learning Disabilities**) :

يعرف ذوي صعوبات التعلم بأنهم: مجموعة من التلاميذ يعانون من بعض مشكلات التعليم، تبدو واضحة في انخفاض مستوى تحصيلهم الفعلي عن المتوقع منهم، على الرغم من تمتعهم بكل ما يتمتع به التلميذ العادي من صفات، إلا أن لديهم صعوبةً في بعض عمليات التعلم في القراءة والكتابة والحساب والفهم، ويستبعد من هؤلاء المعاقون والمتخلفون عقليا (عوض الله وآخرون، ١٩٩٨: ص ٢٥).

ويعرف الباحث صعوبات التعلم بأنها: مصطلح يشير إلى مجموعة من التلاميذ داخل الفصل الدراسي العادي يتميزون بنسبة ذكاء تقع في المدى المتوسط أو فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون انخفاضا دالا في الأداء الفعلي لمهارات القراءة والتعبير الكتابي عن الأداء المتوقع منهم في ضوء قدرتهم العقلية العامة، وفي ضوء متطلبات المرحلة العمرية لهذا التلميذ، مع استبعاد ذوي الإعاقات الحسية والجسمية والحركية والاعاقة العقلية والاضطراب الانفعالي.

٥-برنامج التدريبي (**Training program**):

ويقصد به إجرائيا في هذه الدراسة بأنه "مجموعة من الإجراءات المنظمة والجهود المتكاملة التي تقوم على استخدام التدريبات والأنشطة القرائية والكتابية، باستخدام غرفة المصادر لعلاج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

صعوبات القراءة:

تعتبر مهارة القراءة مفتاح النجاح الرئيسي في عملية التحصيل الأكاديمي، والاخفاق فيها يعوق الإتقان في المهارات الأساسية الأخرى، وقد نالت القراءة بحظ كبير من الأبحاث عن باقي الاضطرابات الاخرى المرتبطة بصعوبات التعلم سواء في البيئة العربية أم الأجنبية. بالإضافة إلى الأبحاث التي تناولت المقارنات بين العاديين وذوي صعوبات التعلم ومن هذه الأبحاث الدراسة التي قام بها كل من سوسينا، وكاسترو، وسيمور Sucena, Castro & Seymour (2009) بمقارنة أداء ١٥ طفلاً برتغالياً لديهم صعوبات تعلم قراءة بأداء مجموعة من الأطفال العاديين ، تراوحت أعمارهم بين ٨ – ١٠ سنوات في خمسة مؤشرات مرتبطة بافتراضات القصور الصوتي وهى: تأثير المفردات المعجمية، وانتظام الكلمات، وطولها، والوعي الصوتي الضمني والصريح، وسرعة التسمية. وقد أوضحت نتائج المقارنة أن مجموعة الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة لديهم إعاقة صوتية مرتبطة بالقصور في نمو الوعي الصوتي الضمني، وقراءة الكلمات غير المنتظمة، وتأخر نمو القدرة على فك رموز الكلمة والوعي الصوتي الصريح مقارنة بمجموعة القراء العاديين. بالإضافة إلى أن الدراسات التي تقوم على صعوبات القراءة تمكن القارئ من القدرة على استخدام كلمات متنوعة لتشير إلى المعنى الذي يقصده أو لتوضيح بعض الكلمات الغريبة وتحتوي القراءة في متنها على درجة مرتفعة من التعقيد، فهي محصلة تفاعل عمليات الإدراك السمعي، والبصري، والانتباه الانتقائي، والذاكرة، والفهم اللغوي، ويمكن للمعلم أن يتقن ويفهم الأسس التي تقف خلف صعوبات التعلم في القراءة، وكيف تظهر للتلاميذ (Margaret, 2005).

صعوبات القراءة:

تعرف بأنها القدرة على جعل الرموز المكتوبة والمطبوعة ذات معنى، يستخدم القارئ هذه الرموز لتوجيه استعادة الرموز من ذاكرته، ولاحقا يستخدم هذه المعلومات لعمل تفسير منطقي لرسالة الكاتب (Caroline, 1996: 11).

وتظهر صعوبات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في أربعة مظاهر أساسية هي:

- **التعرف:** مثل الفشل في استخدام سياق الكلمات، وعدم كفاية التحليل البصري للكلمات، وقصور المعرفة للعناصر البصرية والبنائية والصوتية، والإفراط في التحليل، وقصور القدرة على المزج

السمعي والبصري، وقصور في التعرف على المفردات بمجرد النظر. وفي هذا الصدد قد قيم كل من بوجرازليسكي، وويلدول pogrzaleski & wheldall (2002) التحسن على مستوى التعرف على الكلمة، والطلاقة فى القراءة الشفهية لمجموعتين من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة ، المجموعة الأولى تكونت من ١٦ طفلاً كانت أعمارهم ٧ سنوات، والمجموعة الثانية تكونت من ٦ أطفال، وكانت عمارهم ٦ سنوات وقد استخدم الباحثان بطارية تقييم الإدراك الصوتي للتعرف على الطلاب ذوى صعوبات تعلم القراءة الصوتية. وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود تحسن في الإدراك الصوتي.

- **القراءة في اتجاه خاطئ** :تمثل في الخلط في ترتيب كلمات الجملة، وتبادل مواضع الكلمات بتغيير أماكنها، وانتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد.
- **صعوبات ترجع إلى بعض الظواهر اللغوية** :عدم تمييز كل من الحروف المشددة اللام الشمسية عن القمرية، والأصوات المتشابهة.
- **الفهم والاستيعاب** :هو عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة ذات معنى واحد، وعدم فهم معنى الجملة، والقصور في إدراك تنظيم الفقرة، والقصور في التذوق الأدبي النص (السرطاوي، ٢٠٠٦، ص٢٥). وقد تناولت دراسة بافليدو، وكيلي، ووليامز Pavlidou, Kelly & Williams (2009) التي هدفت إلي تنمية القدرة علي فهم القواعد في اللغة لدى مجموعة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة مقارنة بمجموعة أخرى من الأطفال العاديين من خلال استخدام مهام القواعد الاصطناعية؛ حيث تم تنفيذ تجربتين اختلفتا في زمن التنفيذ وطبيعة التعليمات. وقد تم استخدام مقياس تعلم القواعد الاصطناعية Artificial Grammar Knowlton & Squire, Learning (AGL) لقياس التحسن فى التجربتين. وقد أظهرت النتائج استفادة الطلاب العاديين من برنامج مهام القواعد الاصطناعية مقارنة بالطلاب الذين يعانون من صعوبات قراءة، وقد أوضحت النتائج أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من قصور في قدرات التعلم الضمني؛ مما لم يمكنهم من تعلم القواعد المتضمنة في البرنامج الا بشكل أقل من العاديين.

صعوبات الكتابة:

الكتابة نشاط عقلي يحدث من خلال ثلاث مراحل: ما قبل الكتابة، والكتابة، وإعادة الكتابة. وحددها الباحثون في التصور ومعايشة الموضوع والإنتاج (عبد الله، ٢٠٠٢، ص ٣٩).

وهي أحد أشكال صعوبات تعلم اللغة. ويحددها نيومان (١٩٩٨) Newman بأنها حالة تشمل الصعوبات والاضطرابات التي تعتري منتجات وخطوط اليد والتي تنتج عن تلف عصبي (الفرماوي، ٢٠٠٦، ص ٢٧٦).

وقد تنتج صعوبات الكتابة عن أخطاء أخرى مثل القصور في المهارات الحركية الدقيقة، والمفاهيم غير المرتبطة باللغة، فلكى يكتب الطفل يفترض فيه على الأقل معرفته برموز اللغة (الأصوات ، الكلمات....)، والقدرة على تحويل أصوات اللغة إلى حروف مكتوبة، والمعرفة بنظام التهجئة وتحليل الأصوات، والقدرة على أداء المهارات الحركية الدقيقة مثل القبض الصحيح على القلم، والقدرة على توزيع الحروف على الصفحة بشكل مناسب، وكتابة الحروف المنفصلة والمتصلة بشكل صحيح، بالإضافة إلى ضرورة ترابط الكتابة والانتباه المتواصل (Ardila & surloff, 2006).

وتظهر صعوبات الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في العديد من المظاهر التالية:

مجهود كبير وبطء شديد يبذله الطفل أثناء الكتابة، وكتابة الكلمات بشكل معكوس، وضعف في التآزر الحركي البصري بين العين والأصابع، مع اضطراب فى الحركات التي تؤديها اليد، وحذف بعض الحروف أو بعض الكلمات عند قيام الطفل بنسخ نص أمامه، وكتابة مشوهة في وضع وترتيب الحروف، مع ميل السطر وترك هوامش غير مناسبة في الصفحة، وكثرة الشطب، وضعف الانتباه وصعوبة الاحتفاظ بمضمون الفكرة وإعادة بعض الكلمات أو بعض مقاطع الكلمات، وعدم انجاز المهام الإنشائية فى الوقت المحدد، وعدم انتظام حجم وشكل الحروف، ويصاحب الكتابة عادة بعض اللزمات الحركية كالقبض على القلم بأصابع متشنجة(Barriere. Lorch & I. M, 2004).ومن الجدير بالذكر أن ميشال Michal (1995) قام بدراسة هدفت إلى تعرف الصعوبات التي تواجه الطفل كعدم القدرة على القراءة، وعدم التمييز بين الحروف، والأخطاء في التهجئة والنطق لتشابه الكلمات، أي أن الصعوبة ليست في الفهم،

وإنما في تخزين المعلومات وتنظيم الأفكار وترتيبها. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلا من بينهم واحد أو اثنين ذوي إعاقات حادة، ويتم إعطاؤهم مقاطع هجائية للتدريب عليها، وتم اختبارهم في هذه الكلمات قبل وبعد التدريب لمدة أسبوعين. وأشارت نتائج الدراسة إلى: تحسن صعوبات الكتابة بعد التدريب عليها من خلال البرنامج التعليمي المقدم، وقدرة الطلاب على تمييز الحروف، ومن ثم القراءة والكتابة الجيدة.

وقد ذكر جيمينيز ورراميو Jimenez & Rameau (1989)العديد من الأخطاء التي يقع فيها الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة بصورة أكثر تفصيلاً كما يلي:

١- **الحذف:** ويتمثل في ترك كلمة في جملة، أو حرف أو مقطع في كلمة.

٢- **الإضافة:** وتتمثل في إضافة حرف أو مقطع زائد للكلمة فكلمة.

٣- **العكس الرأسي:** ويتمثل في عكس حرف من أعلى أسفل أو العكس.

٤- **تشويه الكلمة:** أي تقسيم الكلمة إلى مقاطع أو إلصاق جزء من الكلمة بالكلمة التالية.

٥- **خلط في ترتيب الحروف:** ويتمثل في نقل مواضع الحروف في المقاطع أو الكلمات.

٦- **خلط الحروف التي تبدو متشابهة:** ويتمثل في الخلط بين حروف الكلمات المتشابهة.

٧- **خلط الحروف التي تبدو أصواتها متشابهة:** الخلط بين الحروف التي لها نفس النطق.

٨- **عكس الحروف الساكنة:** الخلط في الحروف المتشابهة في الشكل من حيث الاتجاه.

٩- **التلاحمات:** وصل الكلمات وعدم ترك مسافة بينها. وقد أكدت دراسة رضوان(٢٠٠٩) والتي هدفت إلى تعرف أهم صعوبات التعلم الشائعة في القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وإعداد برنامج لعلاجها. وتضمنت عينة الدراسة (٣٠) طفلا من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والرياضيات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تم تطبيق البرنامج على ٨٢ ساعة بواقع ٤٥ دقيقة لكل جلسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود صعوبات تعلم شائعة لدى العينة في القراءة، تتمثل في: (تعرف الكلمات الأكثر من ثلاثة حروف–صعوبات التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف) وفي الكتابة تتمثل في: (صعوبة كتابة حروف المد، والتنوين، والخلط بينه وبين حرف النون في الكتابة).

غرفة المصادر:

غرفة يعمل فيها فريق من المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة وبالتحديد (أخصائي صعوبات التعلم)، يحول إليهم الطالب من قبل معلم الفصل، ويخضع الطالب فيها لتقييمات مختلفة لتحديد نوع الصعوبات التي يعاني منها ودرجتها، ومدى تأثيرها على بقية المواد الدراسية، ومن ثم وضع خطة تربوية فردية لكل طالب، يحدد فيها كيفية تنمية المهارات العقلية المعرفية، والتي تؤثر بدورها على المواد الأكاديمية. ويمكن تحديد مسئوليات معلم غرفة المصادر في تقديم المهارات الأكاديمية والسلوكية للتلاميذ المسجلين بغرفة المصادر، والقيام بالتدريس المباشر لهم ضمن خطة تعتمد على مجموعة من الأنشطة والخدمات التي تعالج نقاط الضعف عن طريق التركيز على نقاط القوة لديهم، علاوة على تقديم خدمات الاستشارة لمعلمي الفصل العادي بتقديم نماذج ملائمة لتدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (عميرة،٢٠٠٢، ص ٧٨).

وتكمن أهمية غرفة المصادر في أنها تعطي الحق لأطفال ذوي الصعوبات التعليمية في الحصول على فرص تعليمية متكافئة دون التعرض للإحباطات والمحاولات غير الناجحة التي تجعلهم أقل قبولا لدى مدرسيهم وأقرانهم وربما أبويهم، حيث يدعم فشلهم المتكرر اتجاهاتهم السالبة نحوهم. فهي بهذا تعتبر البيئة المناسبة لذوي صعوبات التعلم؛ لأنها تفسح المجال أمامهم ليتعلموا في الفصل العادي المعلومات والمهارات الأكاديمية، فضلا عن التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين اللذين يعتبران عنصرين من أهم عناصر مقومات الحياة الاجتماعية السليمة (عبد الحميد، ٢٠٠١، ص ٥١). وهدفت دراسة عميرة (٢٠٠٢) تشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية التأسيسية المترددين على غرف المصادر بتلك المدارس. وتمثلت أدوات الدراسة في: (مصفوفة رافن الملونة. تقنين وزارة التربية والتعليم والشباب بدولة الإمارات عام ١٩٩٩ –اختبار تشخيص صعوبات القراءة والكتابة–برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى أطفال غرف المصادر). تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طفلا وطفلة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة المترددين على غرف المصادر، تم تقسيمهم إلى مجموعات تجريبية تكونت من (٤٠) طفلا وطفلة من الصف الثاني الابتدائي، كذلك

مجموعات ضابطة مناظرة لها من حيث العدد والنوع والعمر الزمني والذكاء. وكان من أهم نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية والضابطة في القراءة والكتابة لصالح المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج العلاجي المطبق.

التعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة:

هناك العديد من النقاط التي يمكن أن نخلص إليها من خلال التعرف والفهم عن طبيعة صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وأعراضهما، والاضطرابات المرتبطة بهما، والأسباب الكامنة خلفهما، وآليات التشخيص والتدخل الفعالة، وأن صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية ما هما إلا وجهان لعملة واحدة وكذلك فهم طبيعة العلاقة بين كل من صعوبات تعلم القراءة والكتابة والتفاعل بينهما، وكيف أن معظم الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من صعوبات تعلم الكتابة، كما إنه قد يتفق نوع الصعوبة في القراءة مع نوع الصعوبة في الكتابة.

ومن الدراسات العلاجية دراسة بوجرزلسكى، وويلدول pogrzaleski & wheldall (2002) حيث سعت هذه الدراسة إلي تحسين مهارة التعرف علي الكلمات، والطلاقة فى القراءة الشفهية لدي الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، ودراسة بافليدو، وكيلي، ووليام Pavlidou, Kelly & Williams (2009) التي هدفت إلي تنمية القدرة علي فهم القواعد في اللغة،

أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت صعوبات تعلم الكتابة نجد أن دراسة ميشال Michal (1995)، ودراسة رضوان (١٩٩٢) قد هدفتا الى علاج صعوبات الكتابة مع صعوبات القراءة من خلال برامج علاجية تساعد في الحد من أعراض هذه الصعوبات.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت صعوبات التعلم وغرفة المصادر دراسة كويسي (2000) إلى اختبار أثر طول مدة صعوبات تعليم القراءة، والوضع في غرف المصادر على التحصيل في القراءة. وقد استفاد الباحث من الفنيات والطرق المختلفة التي تم عرضها في الدراسات السابقة طريقة المقارنة وإبراز الفارق والتعزيز، والتشكيل، والتسلسل، والنمذجة، والحث، كما ساعدت الدراسات السابقة في رسم الخطوط الإرشادية للجلسات العلاجية التي تم تصميمها للتغلب على صعوبات القراءة والكتابة لدي التلاميذ عينة الدراسة.

فروض الدراسة:

في ضوء ما سبق من إطار نظري ودراسات سابقة يمكن صياغة الفروض كما يلي:

١- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة في اتجاه المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة في اتجاه القياس البعدي.

٣- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم الكتابة في اتجاه المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم الكتابة في اتجاه القياس البعدي.

٥- لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة.

٦- لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم الكتابة.

إجراءات الدراسة:

أولاً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٢) طالبًا من الصف الرابع الابتدائي وتم اختيارهم بطريقة عمدية من الطلاب الملتحقين على غرفة المصادر، تم تقسمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) متكافئة ذكور من صلاح الدين الابتدائية محافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية. واعتمد الدراسة على استخدام التصميم التجريبي المعروف بـ " القياس القبلي البعدي للمجموعات التجريبية والضابطة ".

ثانياً: أدوات الـدراسـة:

١ - اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح:

وصف الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من (٦٠) مجموعة من الصور والأشكال، وكل مجموعة تتكون من (٥) صور أو أشكال، ويوجد بكل مجموعة (٤) صور أو أشكال متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة.

ثبات الاختبارات:

لقد حسبت معاملات ثبات هذا الاختبار في كثير من الأبحاث التي استعمل فيها عن طريق التجزئة النصفية أو عن طريق تحليل التباين وتراوحت معاملات الثبات الناتجة بين ٧٥,. وهى أقل قيمة تم الحصول عليها و ٨٥,. وهي أكبر قيمة تم الحصول عليها وهي معاملات تدل على ثبات يمكن الوثوق بها. صدق الاختبارات: لقد ثبت من البحوث التجريبية التي درست العلاقة بين اختبار الذكاء المصور ومجموعة من الاختبارات العقلية الأخرى أن معاملات الارتباط بينها كانت دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥). وكان معامل الارتباط بين درجات اختبار الذكاء المصور ودرجات اختبار الذكاء غير اللفظي يساوى ٠.٨٢ وهو دال عند ٠.٠١ (أحمد الرفاعي: ١٩٨٣ ٣٩٧-٤٠٧). وقد تم استخدام مقياس الذكاء المصور في كثير من الدراسات منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة أحمد عبد الرحمن (١٩٨٦) وقد قام الباحث بتجريب المقياس قبل تطبيقه للتأكد من صدقه وثباته حيث كان الصدق حوالي ٠.٨٥ ومعامل الثبات ٠.٠٨.

٢- مقياس صعوبات التعلم. إعداد السرطاوي، ١٩٩٥.

الهـــــدف :

التعرف على طلاب الذين لديهم صعوبات التعلم للمراحل المبكرة.

وصف المقياس:

اشتمل المقياس على (٥٠) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد، وتتمثل في الصعوبات الأكاديمية، والخصائص السلوكية، والصعوبات الإدراكية الحركية، وقد أُعدت الفقرات بطريقة ليكرت، وتسير الدرجات على أوزان كالتالي (ينطبق بدرجة عالية جدًا وتأخذ (٥) درجات، ينطبق

بدرجة عالية وتأخذ (٤) درجات، ينطبق بدرجة متوسطة وتأخذ (٣) درجات، ينطبق بدرجة منخفضة درجتان، ينطبق بدرجة منخفضة جدًا وتأخذ درجة (١). ويقوم المعلم بمراقبة سلوكيات الطفل داخل الفصل وخارجه، وبناء على معرفته وخبرته بالطالب، ثم يصدر الحكم عليه من خلال معطيات المقياس والإجابة عليه. فإذا كانت درجات الطالب تقع دون الدرجة التائية (٤٥) فتدل على عدم وجود صعوبة في التعلم، أما إذا كانت واقعة عند الدرجة التائية (٤٥ وأكثر) فتشير إلى احتمال وجود صعوبة في التعلم مما يستدعي تحويل الطالب لفريق التقييم بهدف التحقق من طبيعة الصعوبة وأسبابها المحتملة بهدف معالجتها.

٣-اختبار تشخيص صعوبات القراءة: اعداد الباحث:

يهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. ويتكون الاختبار من شقين: الشق الأول: لتشخيص صعوبات التعرف مكون من (٤٠) مفردة تقيس (٤) مهارات. الشق الثاني: لتشخيص صعوبات الفهم مكون من (٥٦) مفردة تقيس (٨) مهارات، مما يعني أن الاختبار يقيس (١٢) مهارة. يتكون الاختبار من (٢٠) سؤالا وعدد مفرداته (٩٨) مفردة.

صـــدق الاختبـــار:

وأشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية جميع فقرات المقياس وملائمتها لقياس دافعية الإنجاز الدراسي، في ضوء معيار موافقة ٨٠٪ من المحكمين على الفقرات أو أكثر، مع عمل التعديلات المطلوبة.

ثبـــات الاختبـــار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية لمعرفة معامل الارتباط بين نصفي درجات الاختبار، وبعدها تم استخدام معادلة " سيبرمان وبراون " لحساب الثبات الكلي للاختبار، وقد كان معامل ثبات الاختبار(٠.٧٥) وهو معامل ثبات مناسب.

٤-اختبار تشخيص صعوبات التعبير الكتابي: اعداد الباحث:

يهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس

الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. ويتكون المقياس من ثلاث مستويات كالتالي: المستوى الأول: مستوى كتابة الكلمة، وقد اشتمل على (١٢) سؤال وعدد المفردات (١٠٥)، والمستوى الثاني: كتابة الجملة، واشتمل على (٤) أسئلة وعدد مفرداته (٢٤)، أما المستوى الثالث اشتمل على (١٤) سؤال وعدد مفرداته (٥٦) وتكون الاختبار في صورته النهائية من (٣٠) سؤالا، وعدد مفرداته (١٨٥) مفردة. صدق الاختبار: وأشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية جميع فقرات المقياس وملائمتها لقياس دافعية الإنجاز الدراسي، في ضوء معيار موافقة ٨٠٪ من المحكمين على الفقرات أو أكثر، مع عمل التعديلات المطلوبة. ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية لمعرفة معامل الارتباط بين نصفي درجات الاختبار، وبعدها تم استخدام معادلة (سبيرمان وبراون) لحساب الثبات الكلي للاختبار، وقد كان معامل ثبات الاختبار (٠,٧٧) وهو معامل ثبات مناسب.

٥-البرنامج التدريبي القائم على أنشطة غرفة المصادر لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. إعداد الباحث.

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج الحالي إلى علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من الأطفال في الصفوف الرابع من المرحلة الابتدائية من خلال مجموعة من الأنشطة المنظمة داخل غرفة المصادر، وتتكامل هذه الأنشطة بحيث تواجه الصعوبات الأكاديمية لدي الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

الأنشطة التعليمية في علاج صعوبات القراءة:

يقوم التلميذ بالأنشطة التالية: اختيار الإجابة الصحيحة من متعدد، واختيار المعنى الصحيح للكلمة، وكذا مضادها، ومثناها وجمعها، أو الجمع ومفرده، واختيار الكلمة المناسبة للسياق، والعصف الذهني لاستخراج الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية، وترتيب الأفكار الجزئية حسب ورودها في النص، والإجابة عن أسئلة تكشف عن قدرة التلاميذ على الربط بين الأسباب والنتائج.

أما الأنشطة التعليمية في علاج صعوبات التعبير الكتابي:

يقوم التلميذ بالأنشطة التالية: تكملة الحرف الناقص في الكلمة، وترتيب الحروف لتكوين الكلمة، وإجابة الأسئلة، وترتيب الكلمات لتكوين الجمل، وتحويل الجملة الاسمية إلى فعلية

والعكس، واستخدام أدوات الربط بين الجمل، ووضع علامات الترقيم أثناء الكتابة بين الجمل والفقرات، وترتيب الجمل لتكوين فقرة، وإكمال الفقرة بالجملة الأساسية، ووضع الجمل المساعدة لجملة أساسية معطاة، التدريب على كتابة فقرة كاملة من إنشائه، والتدريب على مجموعة من الأنشطة التي تنمي الفهم القرائي.

مصـــــادر البرنـامـج:

الإطار النظري والدراسات السابقة العربية والأجنبية وما أشارت إليه من فاعليه بعض الفنيات والأساليب في تعليم الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، ومن هذه الدراسات دراسة لينمان وجراهام Lienemann & Graham (٢٠٠٦)، ودراسة باديان Badian (٢٠٠٥)، ودارسة الحسن (٢٠٠٥)، ودراسة محمد الشعيبي (٢٠٠٠)، والبرامج التدريبية والمناهج التي صممت للأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وكذلك المراجع التي قدمت أساليب وفنيات يمكن استخدامها معهم. الفئة المستهدفة للبرنامج: تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

تقـــويـم الـبرنـامـج:

اعتمد تقويم البرنامج على التقويم التكويني الذي يتم عقب كل جلسة وكذلك التقويم الختامي في نهاية البرنامج من خلال تطبيق (أدوات البحث) التطبيق القبلي–والبعدي.

نتـــائـج الـدراســة وتفسـيرهـا:

نتائج وتفسير الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول للبحث والذي ينص على: "توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة في اتجاه المجموعة التجريبية ".

يبن جدول رقم (١) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس ألبعدي باستخدام اختبار مان ويتنى (ن=١٢)

جدول (١)

م	الأبعاد/قراءة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة

١	التمييـز بـين الحـروف وتحليل الكلمات	التجريبية	٦	٩.١٧	٥٥	٢.٦٩٧	٠.٠١	التجريبية
		الضابطة	٦	٣.٨٣	٢٣			
٢	تكـوين الكلمـات والرمـوز اللغوية	التجريبية	٦	٩.٤٢	٥٦.٥	٢.٩٣٩	٠.٠١	التجريبية
		الضابطة	٦	٣.٥٨	٢١.٥			
٣	تحديد المترادفات والتضاد	التجريبية	٦	٩.٣٣	٥٦	٢.٧٣٢	٠.٠١	التجريبية
		الضابطة	٦	٣.٦٧	٢٢			
٤	استخدام السياق والجمع	التجريبية	٦	٩.٥٠	٥٧	٣.١٨	٠.٠١	التجريبية
		الضابطة	٦	٣.٥٠	٢١			
٥	اسـتخلاص الأفكـار الرئيسية والجزئية	التجريبية	٦	٩.٥٠	٥٧	٢.٩٨	٠.٠١	التجريبية
		الضابطة	٦	٣.٥٠	٢١			
٦	ترتيـب الأفكـار والـربط بـين السبب والنتيجة	التجريبية	٦	٩.٥٠	٥٧	٢.٩٥	٠.٠١	التجريبية
		الضابطة	٦	٣.٥٠	٢١			
	الدرجـة الكليـة لصـعوبات القراءة	التجريبية	٦	٩.٥	٥٧	٢.٨٨٧	٠.٠١	التجريبية
		الضابطة	٦	٣.٥	٢١			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيـة والضـابطة فـي جميـع أبعـاد صـعوبات تعلـم القـراءة. وعلـى الدرجـة الكليـة لصـعوبات تعلـم القـراءة علـى الجـزء الأول مقيـاس صـعوبات تعلـم القـراءة؛ حيـث كانـت قيمـه Z دالـة إحصـائياً دالـه عنـد مسـتويات ٠.٠١ فـي القيـاس البعـدي لصـالح أطفـال المجموعـة التجريبيـة وهـذا يحقق الفرض الأول للدراسة.

نتـائج وتفسـير الفـرض الثـاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني للبحث والذي ينص علـى: "توجد فروق دالـة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علـى مقياس تشخيص صـعوبات تعلم القراءة في اتجاه القياس البعدي".

يبن جدول رقم (٢) دلالـة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعـة التجريبيـة في القياسين القبلي والبعدي على المقياس المستخدم في الدراسة (ن=٦)

جدول (٢)

م	الأبعاد/قراءة	القياس قبلي/بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
١	التمييز بين الحروف وتحليل الكلمات	الرتب السالبة	٥	٣.٥	١٥	٢.٢٥	٠.٠٥	البعدي
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	١					
٢	تكوين الكلمات والرموز اللغوية	الرتب السالبة	٦	٣.٥	٢١	٢,٤٣	٠.٠٥	البعدي
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠					
٣	تحديد المترادفات والتضاد	الرتب السالبة	٥	٣.٥	١٥	٢.٢٧	٠.٠٥	البعدي
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة						
٤	استخدام السياق والجمع	الرتب السالبة	٦	٣.٥	٢١	٢.٢٣	٠.٠٥	البعدي
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠					
٥	استخلاص الأفكار الرئيسية والجزئية	الرتب السالبة	٦	٣.٥	٢١	٢.٢٠	٠.٠٥	البعدي
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠					
٦	ترتيب الأفكار والربط بين السبب والنتيجة	الرتب السالبة	٥	٣.٥	٢١	٢.٢١	٠.٠٥	البعدي
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠					
	الدرجة الكلية لصعوبات القراءة	الرتب السالبة	٦	٣.٥	٢١	٢.٢٠	٠.٠٥	البعدي
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم

القراءة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية)، حيث كانت قيمة z بين القياسين القبلي والبعدي دالة إحصائياً عند مستويات ٠.٠٥. وهذا يحقق الفرض الثاني.

نتائج وتفسير الفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث للبحث والذي ينص على: "توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على المقياس تشخيص صعوبات تعلم الكتابة في اتجاه المجموعة التجريبية".

يبن جدول رقم (٣) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي باستخدام اختبار مان ويتنى (ن=١٢)

جدول (٣)

م	الأبعاد/ كتابة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	اتجاه الدلالة
١	الترتيب والاكمال	التجريبية	٦	٩.١٧	٥٥	٢.٥٧١	٠.٠٥	التجريبية
		الضابطة	٦	٣.٨٣	٢٣			
٢	التنوين	التجريبية	٦	٩.٤٢	٥٦.٥	٢.٥٢	٠.٠٥	التجريبية
		الضابطة	٦	٣.٥٨	٢١.٥			
٣	التمييز (التاءات –اللام الشمسية والقمرية)	التجريبية	٦	٩.٣٣	٥٦	٢.٩٦	٠.٠١	التجريبية
		الضابطة	٦	٣.٦٧	٢٢			
٤	الجمع والمفرد	التجريبية	٦	٩.٥٠	٥٧	٢.٨٣٢	٠.٠١	التجريبية
		الضابطة	٦	٣.٥٠	٢١			
٥	تكوين جملة	التجريبية	٦	٩.٥٠	٥٧	٢.٩٠٨	٠.٠١	التجريبية
		الضابطة	٦	٣.٥٠	٢١			
٦	تكوين فقرة	التجريبية	٦	٩.٥٠	٥٧	٢.٥٧١	٠.٠٥	التجريبية
		الضابطة	٦	٣.٥٠	٢١			
	الدرجة الكلية لصعوبات الكتابة	التجريبية	٦	٩.٥	٥٧	٢.٩١٢	٠.٠١	التجريبية
		الضابطة	٦	٣.٥	٢١			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على تشخيص صعوبات تعلم الكتابة في كل

من الأبعاد الخاصة بصعوبات تعلم الكتابة والدرجة الكلية علي هذه الأبعاد، حيث كانت قيمة z دالة عند مستوى ٠.٠١ و ٠.٠٥ في اتجاه أطفال المجموعة التجريبية.

نتائج وتفسير الفرض الرابع:

لاختبار صحة الفرض الرابع للبحث والذي ينص على: "توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم الكتابة في اتجاه القياس البعدي ".

يبن جدول رقم (٤) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على المقياس المستخدم في الدراسة (ن=٦)

جدول (٤)

م	الأبعاد/كتابة	القياس قبلي/بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
١	الترتيب والاكمال	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٢٣	٠.٠٥	البعدي
		الرتب الموجبة	٦	٣.٥	٢١			
		الرتب المتعادلة	٠					
٢	التنوين	الرتب السالبة	٦	٣.٥	٢١	٢,٤٣	٠.٠٥	البعدي
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠					
٣	التمييز (التاءات – اللام الشمسية والقمرية)	الرتب السالبة	٥	٣.٥	١٥	٢.٢٧	٠.٠٥	البعدي
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة						
٤	الجمع والمفرد	الرتب السالبة	٦	٣.٥	٢١	٢.٢٣	٠.٠٥	البعدي
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
		الرتب المتعادلة	٠					
٥	تكوين جملة	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٢٠	٠.٠٥	البعدي
		الرتب الموجبة	٥	٣	٢١			
		الرتب	١					

		المتعادلة						
٦	تكوين فقرة	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٢٧	٠.٠٥	البعدي
		الرتب الموجبة	٦	٣.٥	١٥			
		الرتب المتعادلة	٠					
	الدرجة الكلية لصعوبات الكتابة	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٢٣	٠.٠٥	البعدي
		الرتب الموجبة	٦	٣.٥	٢١			
		الرتب المتعادلة	٠					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستويات (٠.٠٥) بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم الكتابة في كل من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وهذا يحقق الفرض الخامس للدراسة.

نتائج وتفسير الفرض الخامس:

لاختبار صحة الفرض الخامس للبحث والذي ينص على: " لا توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسطات درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة المستخدم في الدراسة. وذلك باستخدام اختيار ويلكوكسون،

ويوضح جدول رقم (٥) دلالة الفروق بين هذه المتوسطات في القياسين البعدي والتتبعي

جدول (٥)

م	الأبعاد/قراءة	القياس قبلي/بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	اتجاه الدلالة
	التمييز بين الحروف وتحليل	الرتب السالبة	٢	١.٥	٣	١.٣٤٢	غير
		الرتب الموجبة	٠	.	.		

م	الأبعاد/قراءة	القياس قبلي/بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	اتجاه الدلالة
١	الكلمات	الرتب المتعادلة	٤				دال
٢	تكوين الكلمات والرموز اللغوية	الرتب السالبة	٢	١.٥	٣	١.٤١٤	غير دال
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب المتعادلة	٤				
٣	تحديد المترادفات والتضاد	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١.٦٠٤	غير دال
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب المتعادلة	٠٣				
٤	استخدام السياق والجمع	الرتب السالبة	١	١	١	٠.٤٤٧	غير دال
		الرتب الموجبة	١	٢	٢		
		الرتب المتعادلة	٤				
٥	استخلاص الأفكار الرئيسية والجزئية	الرتب السالبة	٢	١.٥	٣	١.٣٤	غير دال
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب المتعادلة	٤				
٦	ترتيب الأفكار والربط بين السبب والنتيجة	الرتب السالبة	٢	١.٥	٣	١.٤١	غير دال
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب المتعادلة	٤				
	الدرجة الكلية لصعوبات القراءة	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١.٦٠٤	غير دال
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب المتعادلة	٣				

م	الأبعاد/قراءة	القياس قبلي/بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	اتجاه الدلالة
		المتعادلة					

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى كل من القياسين البعدي والتتبعى على مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة في كل من الأبعاد والدرجة الكلية لصعوبات القراءة؛ حيث كانت قيمة Z غير دالة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية لصعوبات تعلم القراءة، وهذا يحقق الفرض الثالث.

نتائج وتفسير الفرض السادس:

لاختبار صحة الفرض السادس للبحث والذي ينص على: " لا توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم الكتابة "

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تشخيص صعوبات تعلم الكتابة وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة. ويوضح الجدول التالي دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي. يبن جدول رقم (٦) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي على المقياس المستخدم في الدراسة (ن=٦)

جدول (٦)

م	الأبعاد/كتابة	القياس قبلي/بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	اتجاه الدلالة
١	الترتيب والاكمال	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١.٦٣	غير دال
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب المتعادلة	٣				
٢	التنوين	الرتب السالبة	١	٢.٥٠	٣.٥٠	٠.٢٧٢	غير دال
		الرتب الموجبة	٢	١.٧٥	٢.٥٠		

		الرتب المتعادلة	٣				
٣	التمييز (التاءات –اللام الشمسية والقمرية)	الرتب السالبة	١	٢.٥٠	٣.٥٠	٠.٢٧٢	غير دال
		الرتب الموجبة	٢	١.٧٥	٢.٥٠		
		الرتب المتعادلة	٣				
٤	الجمع والمفرد	الرتب السالبة	١	٢.٥٠	٣.٥٠	٠.٢٧٢	غير دال
		الرتب الموجبة	٢	١.٧٥	٢.٥٠		
		الرتب المتعادلة	٣				
٥	تكوين جملة	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١.٦٣	غير دال
		الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		الرتب المتعادلة	٣				
٦	تكوين فقرة	الرتب السالبة	١	٢.٥٠	٣.٥٠	٠.٢٧٢	غير دال
		الرتب الموجبة	٢	١.٧٥	٢.٥٠		
		الرتب المتعادلة	٣				
	الدرجة الكلية لصعوبات الكتابة	الرتب السالبة	٢	٢.٢٥	٤.٥٠	٠.٨١٦	غير دال
		الرتب الموجبة	١	١.٥	١.٥٠		
		الرتب المتعادلة	٣				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعى على الجزء الثاني من مقياس تشخيص صعوبات تعلم والكتابة كل من الأبعاد والدرجة الكلية لصعوبات تعلم الكتابة؛ حيث كانت قيمة Z غير دالة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية لصعوبات تعلم الكتابة، وهذا يحقق الفرض السادس.

تفسير نتائج البحث:

أسفرت نتائج هذه الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية مهارة التعرف على الكلمة، ومهارة الفهم القرائي ومهارة تكوين الكلمة والفقرة والجملة. والذي أدى إلى خفض صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ صعوبات التعلم

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى فاعلية البرامج التدريبية في علاج صعوبات تعلم القراءة حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بوجرزلسكى وويلدول pogdrzaleski & wheldall (2002) حيث أكدت نتائج الدراسة علي أهمية تنمية

مهارات التعرف على الكلمة لدي الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة علي المستويين البصري والصوتي، وقد كان ذلك جلياً في الدراسة الحالية في المهام المرتبطة بالتعرف علي الكلمات سواء كانت الكلمات مُشكَلة أو غير مُشكَلة أو ليس لها معني. وتتفق مع هذه النتيجة نتائج الدراسة التي توصلت إليها هويدا رضوان(٢٠٠٩) والتي هدفت إلى تعرف أهم صعوبات التعلم الشائعة في القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وإعداد برنامج لعلاجها.

وهناك العديد من الدراسات الأخرى التي اتفقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية في علاج صعوبات تعلم القراءة علي الرغم من استخدامها إستراتيجيات مختلفة عن الاستراتيجيات المستخدمة في الدراسة الحالية؛ ومن الدراسات العلاجية دراسة بوجرزلسكى، وويلدول pogrzaleski & wheldall (٢٠٠٢) حيث سعت هذه الدراسة إلي تحسين مهارة التعرف علي الكلمات، والطلاقة فى القراءة الشفهية لدي الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، ودراسة بافليدو، وكيلي، ووليام Pavlidou, Kelly & Williams (٢٠٠٩) التي هدفت إلي تنمية القدرة علي فهم القواعد في اللغة.

وقد أسفرت هذه النتيجة عن تحقيق الفرض الثالث حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية. والضابطة في هذه المهارات في اتجاه المجموعة التجريبية، كما تحقق الفرض الرابع حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اتجاه القياس البعدي، بالإضافة إلى تحقق الفرض الخامس حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي.

بينما تحقق الفرض الثالث حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في صعوبات تعلم الكتابة اليدوية في اتجاه المجموعة التجريبية، كما تحقق الفرض الرابع حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي بشكل واضح في اتجاه القياس البعدي، بالإضافة إلى تحقق الفرض السادس حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لأطفال المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أجريت علي صعوبات تعلم الكتابة لدي الأطفال، ونجد أن دراسة ميشال Michal (١٩٩٥)، والتي تتفق مع دراسة صلاح عميرة (٢٠٠٢) تشخيص وعلاج صعوبات تعلم

القراءة والكتابة لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية التأسيسية المترددين على غرف المصادر بتلك المدارس والتي تساعد في الحد من أعراض هذه الصعوبات. وجميع ما سبق يؤكد أن الدراسة الحالية استخدمت برنامجاً متكاملاً كان له الأثر في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدي الأطفال في المجموعة التجريبية.

توصيات الدراسة:

١- استخدام البرنامج المقترح لتأثيره الإيجابي على خفض العسر القرائي والكتابي لذوي صعوبات التعلم.

٢- إعداد المزيد من برامج القراءة والكتابة لتأثيرها الإيجابي على خفض العسر القرائي والكتابي لذوي صعوبات التعلم.

٣- توجيه الاهتمام إلى استثمار آفاق التعلم الالكتروني في إعداد برامج تربوية وعلاجية لصعوبات التعلم ومنها صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح المزيد من البحوث ومنها:

- دراسة مقارنة بين المدخل الكلي (whole language approach)، والمدخل الصوتي (phonic) في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- دراسة تشخيصية علاجية لصعوبات التعرف عند تلاميذ المرحلة الابتدائية كاملة بحيث يتم حصر الصعوبات في كل صف دراسي.
- دراسة تشخيصية علاجية لصعوبات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
- دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة.

المـراجـع

المراجع العربية:

١- أبو شعيشع، السيد (١٩٩٥). دراسة للفروق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة (الديسلكسيا) والأطفال العاديين على بعض المتغيرات المعرفية. *المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة* " بحوث ودراسات في التربية الخاصة، المجموعة الثالثة: بحوث ودراسات نفسية واجتماعية، وزارة التربية والتعليم: القاهرة، (أكتوبر ١٩٩٥)، ١١٦-١٣٢.

٢- أحمد، أحمد عبد الله، فهيم، مصطفى (٢٠٠٠). *الطفل ومشكلات القراءة*. الطبعة الرابعة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٣- الزيات، فتحي (١٩٩٨). صعوبات التعلم: الأسس النظرية، والتشخيصية، والعلاجية. سلسلة علم النفس المعرفي (٤)، القاهرة: دار النشر للجامعات.

٤- الزيات، فتحي (٢٠٠٧). *بطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (٦):* مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة. القاهرة: توزيع دار النشر للجامعات.

٥- سالم، محمود عوض الله، الشحات، مجدي محمد، عاشور، أحمد حسن (٢٠٠٤). *صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٦- سالم، محمود، عواد، أحمد (١٩٩٤). مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٢ (٢)، ٢٣٩ – ٢٨٩.

٧- سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٦). *الديسلكسيا: رؤية نفس / عصبية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

٨- سليمان، عبد الرحمن سيد (١٩٩٩). *سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة: أساليب التعرف والتشخيص*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٩- عبد الفتاح، حافظ نبيل (١٩٩٨). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجى*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

١٠- عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠٤). سعة الذاكرة والتشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٤ (٤٢)، ٢٠٧ – ٢٧٠.

١١- عواد، أحمد أحمد (١٩٨٨). مدي فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم في اللغة العربية لدي التلاميذ في المرحلة الابتدائية. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٢- عواد، أحمد أحمد (٢٠٠٠). مدى فاعلية برنامج تدريس علاجى لصعوبات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٨(١٢)، ١٥٧-٢١٦.

١٣- عيسى، مراد على، خليفة، وليد السيد (٢٠٠٧). *كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطبع والنشر.

١٤- الفرماوي، حمدي علي (٢٠٠٦). *نيورسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٥- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٣). الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات. القاهرة: دار الرشاد.

١٦- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٥). *قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم*. القاهرة: دار الرشاد.

١٧- مصطفى، فهيم (١٩٩٨). *مهارات القراءة*: قياس وتقويم. القاهرة: الدار اللبنانية المصرية للكتاب.

١٨- الوقفي، راضي (٢٠٠٣). *صعوبات التعلم (النظري والتطبيقي)*. عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.

المراجع الأجنبية:

1- Ardila. A & Surloff. C. (2006). Dysexecutive Agraphia: A major executive dysfunction sign. *International Journal of Neuscience*, Taylor & Francis Group. LLC.

2- Badian, N (2005). Does visual deficit contribute to reading disability?, *Journal of Dyslexia*, 55**(**1**)**, 28-52 .

3- Brundson. R, Coltheart, M, Nickels, L (2005). Treatment of irregular words in Developmental surface Dyslexia, *Neuro Psychology*, 22 (2), 213 – 251.

4- Catts. H, Gillespie. M, Leonard. L, Kali. R, Miller. C (2002). The role of speed processing, Rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 35(6), 509- 524.

5- Chard. D & Dickson. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guide lines. *Intervention in school and Clinic*, 34 (5), 261 – 270.

6- David, R & Roderick. I (2007) Follow-up of an exercise based Treatment For children with reading difficulties, *Dyslexia*, 13, 78 – 96.

7- Dodds. P (1993). *Beyond the rainbow: A guide for parents of children with dyslexia and other learning disabilities*. Second edition, Baytown: Educational Interventions publishing.

8- Ellis. A (1984). *Reading, writing, reading and dyslexia: A cognitive analysis*. London and New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, Ltd., publishers.

9- Habit. M, Rey. V, Daffaure. V, Camps. R, Espesser. R, Pottuz. B, and Demonet. J (2002). Phonological training in children with dyslexia using temporally Investigation. *International Journal of Language & Communication Disorder*, 37(No), 289 – 308.

10- Harris. D (2008). Interim report on the use of Chroma-Gen contact lenses in patients with specific learning disabilities: A comparative *study with intuitive colorimeter*. Optometry Today, 38-15.

11- Lane. K, Graham. S, Harris. K, Little. A, Sandmel. K, Brindle. M (2008). The effects of self-Regulated strategy Development on the writing performance of second Grade students with Behavioral and writing Difficulties, *The Journal of Special Education*, 41(4), 234 – 253.

12- Lerner. J (1997). *Learning disabilities: Theories, Diagnosis and teaching strategies*. 7th Edition, Boston and New York: Houghton Mifflin Company.

13- Lieneman. T, Graham. S, Leader. J and Reid. R (2006). Improving the writing performance of struggling writers in second grade. *Journal of special Education*, 40(2), 66-78.

14- Marilyne, F.(1982) : Adiagnostic study of the prevalence of learning disability detected in randomly selected referrals. Dissertation Abstracts International. A, Vol.43, No.60, P.1820

15- Martin. S (2007). Interactive white board and talking books: A new approach to teaching children to write. *Journal of Literacy*, 41(1), 53 – 65.

16- Michal,T.(1995). Evaluating teaching programs for children with Specific learning . *Remedial Education*. Vol.27, No.1, PP.20-27.

17- Miles. T, Haslum. M, and Wheeler. T (1998). Gender ratio in dyslexia. *Annual of Dyslexia*, v. 68, 27- 55.

18- Miller.P & KupFermann. A (2009). The role of visual and phonological representations in the processing of written words by readers diagnosed with dyslexia: Evidence from a working Memory task. *Annual of Dyslexia*, Springer: published on line March 2009.

19- Muter. V; et al (2003). Early reading development and dyslexia, New York: Wiley; Ltd.

20- Pavildou. E, Killy. L & Williams (2009). Artificial grammar learning in primary school children with and without developmental dyslexia. *Annual of Dyslexia*, Springer; Published on line March 2009.

21- Ramus. F, Pidgeon. E, Frith. U (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from Multiple case study of dyslexic adults. Brain, 126, 841 – 865.

22- Ritchey. K & Goeke. J (2006). Orton Gillingham and Orton Gillingham – Based Reading Instruction: A Review of the literature. *Journal of Special Education* 40, (3), 171 – 183.

23- Rumsey, J., Nace, K., Donohue, B., Wise, D., Maisog, J., & Andereason, P. (1996). A positron emission tomographic study of impaired word recognition and phonological processing in dyslexic men. Archives of Neurology, 54, 562–573.

24- Saddler. B & Asaro. K (2007). Increasing story quality through planning and revising: Effects on young writers with Learning disabilities, Learning Disabilities Quartery, 30, fall 2007.

25- Sucena. A, Castro. S& Seymour. P (2009). Developmental dyslexia in orthography of intermediate depth: The case study of European Portuguese. Read Write, Springer: Published on line January 2009.

26- Swanson. H & Christie. I (1994). Implicit notions of learning disabilities: Some directions for definition. Learning Disabilities Research and Practice, 9, 244- 254.

27- Tessie. E & Perry. Z (2007). Orton Gillingham Methodology for students with Reading Disabilities, *The Journal of Special Education*, 41(3), 171 – 185.

28- Torgesen. J. & Mathes. P. (2001). *Whatever Teacher should know about phonological awareness*, Florida Department of Education; State of Florida, Department of state.

29- William. T & James. C (2003). *The Reading Recovery Approach to preventive early intervention: As good as it gets?.* New York: Taylor & Francis Inc.