

# فاعلية طريقة أورتون- جلينجهام في تنمية المهارات القرائية

## لدى الطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية في

### الأردن

جهاد محمد حسن الهرش

أستاذ التربية الخاصة المساعد

جامعة الباحة – كلية التربية

كلمات مفتاحية: طريقة أورتون-جلينجهام، عسر القراءة، المهارات القرائية، صعوبات التعلم

#### 1. المقدمة

يتعلم الأطفال مهارة القراءة منذ الصغر وتستمر معهم طيلة حياتهم، فمعظم الأطفال، يتعلمونها بجهد بسيط في المراحل الدراسية الثلاث الأولى، والتي من خلالها يكتسبون المعارف الأساسية التي تساعدهم على الاستمرار في مراحل الدراسة، حيث تنمو مهارات القراءة لدى الأطفال بشكل متسارع خلال المرحلة الأساسية الأولى في المدرسة، فيبدأ الطفل بتعلم مفهوم الحرف والصوت المناسب له (الربط بين الصوت والحروف) ثم يطور مهارات ربط المقاطع الصوتية ببعضها بعضاً لتشكيل الكلمة إلى أن يصل إلى الهدف النهائي من تعلم مهارات القراءة ألا وهو الاستيعاب القرائي وذلك في نهاية المرحلة الأساسية [1].

ويواجه بعض الأطفال مشكلات في تعلم القراءة منذ دخولهم المدرسة وتتراوح نسبة هؤلاء (15-20%)، من طلبة المدارس، مما فتح المجال أمام علماء التربية والباحثين للبحث عن أسباب التأخر القرائي بالرغم من توافر ظروف بيئية وعقلية مناسبة لهم، والبحث عن أساليب تقييم وتشخيص وتطوير البرامج العلاجية لهذه

**الملخص** - هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (40) طالباً يعانون من العسر القرائي، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد برنامج تعليمي مبني على طريقة أورتون جلينجهام ويطارية اختبارات للكشف عن العسر القرائي وقائمة رصد أعراض العسر القرائي واختبار للمهارات القرائية. بعد ذلك قام الباحث بتطبيق البرنامج التعليمي المطور على المجموعة التجريبية وقد عولجت البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) واختبار "ت" (T-test). أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات القرائية بأبعاده المختلفة (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة) لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج اختبار "ت" (T-test) وجود فروق دالة إحصائية في المتوسطات بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، في تنمية المهارات القرائية بأبعادها المختلفة من (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة). وانتهى البحث إلى العديد من التوصيات منها: توسيع قاعدة استخدام طريقة أورتون جلينجهام على مهارات الكتابة والرياضيات والاستيعاب وكذلك تدريب معلمي غرف المصادر باستخدام البرنامج التعليمي الذي أعده الباحث.

جلينجهام للعسر القرائي وهو (اضطراب عصبي كثيرا ما يكون موروثا، يتدخل في اكتساب اللغة ومعالجتها، ويظهر بصعوبات اللغة الاستقبالية والتعبيرية بما في ذلك المعالجة الصوتية في القراءة والتهجئة والخط اليدوي وأحيانا في الحساب. والديسلكسيا لا تنشأ نتيجة لنقص في الدافعية أو نقص في الحواس أو في الفرص التعليمية أو البيئة المناسبة بالرغم أنها يمكن أن تكون مصاحبة لها. ومع أن الديسلكسيا تمتد مدى الحياة، إلا أن ذوي الديسلكسيا يمكن أن يستجيبوا بنجاح للعلاج اذا قدم في الوقت المناسب وبشكل ملائم) [4].

ولا شك أن صعوبات القراءة (الديسلكسيا) تمثل مشكلة خطيرة على المستوى العالمي، ليس فقط بالنسبة للفرد فحسب ولكن تمتد آثاره كذلك إلى المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأفراد. فقد زاد عدد الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة (الديسلكسيا) بدرجة استرعت انتباه الخبراء والباحثين، وحثتهم على تضافر الجهود من أجل حل هذه المشكلة. وقد وصلت أو سع الدراسات المسحية التي أجريت في الولايات المتحدة إلى الاستنتاج بأن (10-15%) من طلاب المدارس الأمريكية لا يقرأون قراءة مناسبة لمستوى أعمارهم ومستوى صفوفهم المدرسية، ويقدر أن واحداً من كل سبعة أطفال يجد صعوبة ما في اكتساب المهارات القرائية الضرورية [5].

يعتبر العسر القرائي من أكثر الصعوبات التعليمية شيوعاً عند الأطفال حيث أن نسبة (80 %) من الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية يعانون من مشاكل في القراءة، وهذه النسبة ليست بالأمر الهين إذا ما علم أن ما نسبته 17.5 % من الطلاب في الصفوف الثلاثة الأولى في المجتمع الأمريكي يعانون من مشاكل في القراءة. وأن حوالي (74%) من الطلاب الذين لم يوفقوا في تعلم القراءة في الصف الثالث استمروا غير موفقين حتى الصف التاسع [6].

لذلك كان من الضروري الاهتمام بالكشف المبكر عن جوانب ضعف التلاميذ في القراءة، ومظاهر تعثرهم لوضع البرامج المناسبة

الفئة من الأطفال، وقد أطلق عليهم مسميات عديدة منها ذوي العسر القرائي (الديسلكسيا Dyslexia) أو ذوي صعوبات القراءة [2]. تتناول هذا الدراسة موضوع العسر القرائي (الديسلكسيا) الذي لم يكن متعارف عليه بهذا المسمى في أواخر القرن التاسع عشر بمصطلح العسر القرائي، بل ظهر بمصطلحات طبية ومنها، (حالة عمى الكلمة الجزئي) وأول من جاء بهذا المفهوم هو أخصائي العيون (برنجل مورجان) عندما أشار في بحث له عام 1896 إلى حالة طفل اسمه (بيرسي) كان يعاني من صعوبات في القراءة والكتابة بالرغم من تمتعه بذكاء عادي، وقد فسر ذلك بوجود خلل في الذاكرة البصرية للكلمة. ثم جاء العالم (جيمس هينشلوود) وفسر تلك الحالة بوجود خلل في منطقة ما من الدماغ. واستمر بحث العلماء في تفسير العسر القرائي إلى أن جاء (صامويل اورتون) ونشر بحثا عام 1925 عن الطلبة الذين يعانون من مشاكل في القراءة والكتابة ويتمتعون بقدرات ذكائية وأطلق عليهم (حالة الرموز الملتوية). واستمر اورتون في أبحاثه وطور بالتعاون مع (آنا جلينجهام) برنامجاً علاجياً للطلبة ذوي العسر القرائي أطلق عليه برنامج (اورتون - جلينجهام) عام 1960 [3].

في السابق كان يتم التعامل مع هذه الفئة من الطلبة (ذوي العسر القرائي) من وجهة نظر طبية إلى أن جاء (صامويل كيرك) عام 1963 وطرح مصطلح صعوبات التعلم في مؤتمر "اكتشاف مشكلات الطفل المعاق إدراكيا" الذي عقد عام 1963 في شيكاغو ليتم التعامل معهم من ناحية تربوية. ولاقى هذا المصطلح استحسان الكثير من التربويين والآباء والأطباء والأخصائيين في مجال التربية الخاصة وبدأ العمل مباشرة بعد المؤتمر في تأسيس جمعية صعوبات التعلم الأمريكية L.D.A. وذلك من أجل صياغة تعريف محدد للأطفال ذوي صعوبات التعلم [2].

بعد أن تم تصنيف العسر القرائي (ديسلكسيا Dyslexia) كشكل من أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية، ظهرت الكثير من التعريفات لمفهوم العسر القرائي ومنها تعريف جمعية اورتون -

العلاجي للطلبة ذوي العسر القرائي. ومنذ تلك الفترة وحتى يومنا هذا ظهرت العديد من البرامج العلاجية التي تعتمد على هذه الطريقة ومنها: برنامج ويلسون، وبرنامج هيرمان، وبرنامج سلنجرلاند، برنامج الحروف الهجائية الصوتية، برنامج سبلانج وأخيراً برنامج تعدد الحواس المتزامن ( Simultaneous Multisensory Teaching Approach SMT ) الذي هو محل الدراسة الحالية [7].

نشر المجلس العالمي للتدريس بأسلوب تعدد الحواس The International Multisensory Structured Language Education Council (IMSLEC) تقريراً عام 2001، حول البرامج التي طبقت بأسلوب أورتون - جلينجهام وخلصت بنتيجة إلى أن أي برنامج يجب أن يستند إلى مبدئين: محتوى البرنامج، الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة [7].

وقد عمد الباحث إلى البحث عن أحد هذه البرامج واستقر رأيه على برنامج تعددي الحواس المتزامن (Simultaneous Multisensory Teaching Approach SMT) [9].

حسب علم الباحث فإن هذا البرنامج التدريسي والموجه إلى فئة المعسرين قرائياً سوف يكون الأول من نوعه في البيئة الأردنية الذي يطبق طريقة أورتون - جلينجهام في التدريس وبالتالي فإنه سيساعد معلمي غرف المصادر في تدريس المهارات القرائية للطلبة ذوي العسر القرائي.

## 2. مشكلة الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم بطريقة أورتون - جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن.  
أ. عناصر الدراسة:

لعلاجهم قبل أن تستفحل، وتصبح مشكلة تشكل هدراً لاقتصاديات المجتمع وجهوده التربوية وثروته البشرية من الأجيال الصاعدة، ولا سيما أن الأردن بلد قليل الموارد، ويحتاج إلى طاقات أبنائه جميعهم على تنوع قدراتهم ومستوياتهم.

إن التعامل مع الطلبة ذوي العسر القرائي لا يتوقف على تشخيصهم فقط بل يتعدى ذلك إلى تحديد البرنامج العلاجي المناسب لهم، حيث لا بد من تطابق جوانب التشخيص مع البرنامج العلاجي الفردي، نشر المجلس الوطني للبحوث ( The National Reading Panel ) عام 2000 تقريراً عن البرامج المخصصة لتعليم القراءة والكتابة وخلص بنتيجة إلى أنه يجب توافر خمسة عناصر رئيسة عند بناء برنامج تعليمي للقراءة: الحروف الهجائية، الطلاقة، الاستيعاب، أساليب التدريس واستخدام الحاسوب في التدريس [7].

تنوعت الاتجاهات في تشخيص وعلاج ذوي العسر القرائي منها الاتجاه الطبي الذي يوصي باستخدام الأدوية والعقاقير، والاتجاه النفسي الذي يقوم على علاج جوانب القصور في العمليات العقلية العليا للطفل وتقسّم إلى ( أساليب المعالجات المعرفية - أساليب تتبع مراحل نمو الطفل - أسلوب استراتيجيات التعلم )، واتجاه المنهج البديل والأساليب التعليمية البديلة منها (أسلوب التعلم الإثقائي - أسلوب استخدام المواد والتقنيات - وأساليب البرامج العلاجية البديلة). ومن البرامج العلاجية البديلة: طريقة تعددية الحواس ( طريقة أورتون جلينجهام- فيرنالد ) وطريقة القراءة العلاجية وبرامج التدريس الموجه [8].

تعتبر طريقة أو رتن - جلينجهام من أقدم الطرق التي لديها جذور تاريخية ترجع إلى عام 1920، عندما قدم صاموئيل أو رتن مصطلح الرموز الملتوية في وصف ذوي العسر القرائي، واستمر أو رتن في أبحاثه ونشر عام 1960 بالتعاون مع زميلته أنا جلينجهام مبادئ البرنامج العلاجي الذي يستند على الأسس اللغوية في علاج ذوي العسر القرائي، واطلق عليه برنامج ( أو رتن - جلينجهام )

بسبب قلة الدراسات العربية التي تناولت اورتون - جلينجهم ( حسب علم الباحث ) فإن هذه الدراسة ستفتح المجال للباحثين للقيام بدراسات أخرى مماثلة أو لها علاقة بطريقة أو رتن - جلينجهم. ولإثارة انتباه أو لياء الأمور فإن هذه الدراسة تلقي الضوء على خصائص الطلبة ذوي العسر القرائي وعلى أهمية مساندة أبائهم في تخطي مشاكل القراءة لديهم.

#### د. حدود الدراسة:

هنالك مجموعة من الحدود التي تؤثر في تعميم نتائج هذه الدراسة منها:

- 1- المحددات التي توفرها ظروف بناء أدوات الدراسة كاختبار الكشف عن العسر القرائي وقائمة رصد أعراض العسر القرائي الخاصة بمعلم غرفة المصادر وولي الأمر وأداة الكشف عن القدرات العقلية / مصفوفات رايفن للذكاء، واختبار المهارات القرائية.
- 2- اقتصار الدراسة على عينة من طلاب الصف الرابع الأساسي في مدارس التعليم الخاص التابعة لمحافظة العاصمة.
- 3- البرنامج الدراسي الذي طوره الباحث عن نسخته الأصلية الكندية.

### 3. الإطار النظري

تعتبر نقطة بداية ميدان صعوبات التعلم عام 1802 حين بحث أخصائي الأعصاب الألماني فرانسيس جال ( Franceis Gall ) في بعض الإصابات المخية لمجموعة من المراهقين الذين يعانون ضعفاً في القدرة على التعبير والحديث ( اضطرابات لغوية من مظاهر صعوبات التعلم ). وتوالت الأبحاث بعد ذلك التي تقيّد وجود علاقة بين الإصابات المخية واضطرابات اللغة بأنواعها المتعددة من العجز اللغوي في الكلام والقراءة والكتابة ومنها أبحاث بروكا 1860 وفيرنك 1872، وتبعهم هنشليوود طبيب العيون البريطاني

- 1- هل توجد فروق بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة في اختبار المهارات القرائية ( القبلي والبعدي ) وأبعاده المختلفة ؟
- 2- هل توجد فروق بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في اختبار المهارات القرائية وأبعاده المختلفة ؟

#### ب. فرضيات الدراسة:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(0.05 \geq \alpha)$  بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في اختبار المهارات القرائية وأبعاده المختلفة قبل وبعد البرنامج.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(0.05 \geq \alpha)$  بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج في اختبار المهارات القرائية وأبعاده المختلفة.

#### ج. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها حاولت أن تبرز أهمية طريقة اورتون - جلينجهم العلاجية في تدريس الطلبة الذين يعانون من الديسلكسيا ( العسر القرائي ) في جانبيين الجانب النظري من خلال الحديث عن الأدب التربوي والنظري عن ذوي العسر القرائي والدراسات التي تناولت هذه طريقة اورتون - جلينجهم العلاجية، وذلك لإثراء معلومات الباحثين ومعلمي غرف المصادر عن هذه الطريقة، حيث إن الميدان يشير إلى افتقار معلمي غرف المصادر إلى الجانب النظري. أما عن الجانب التطبيقي فإن هذه الدراسة وفرت اختباراً تشخيصياً للعسر القرائي معتمداً على مظاهر العسر القرائي لدى الأطفال يتم تزويده إلى معلمي غرف المصادر للتعرف على هذه الفئة من الأطفال، كذلك بناء برنامج علاجي قائم على تعدد الحواس المتزامن يستند على طريقة أو رتن - جلينجهم.

يمكن القول بأن عقود الأربعينيات والخمسينيات وبداية الستينيات من القرن العشرين لم تشهد وجود حقل معروف ومُعترف به رسمياً لصعوبات التعلم، بالرغم من أن الباحثين والعاملين في عيادات المدارس كانوا يتعاملون مع هذه الفئة تحت مسميات مختلفة ، ويعود الفضل في اعتماد مصطلح صعوبات التعلم إلى العالم صاموئيل كيرك، حين تحدث في مؤتمر " اكتشاف مشكلات الطفل المعاق إدراكياً "، الذي عقد في شيكاغو، عن حقوق هذه الفئة من الأطفال التي حرمت من خدمات التربية الخاصة المخصصة للمعاقين عقلياً وخدمات المدرسة العادية المخصصة للأطفال الأسوياء، شجع هذا الحديث الكثير من المربين وأولياء الأمور على تقبل هذا المصطلح وتأسيس جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم عام 1963. لعبت هذه الجمعية دوراً كبيراً في الضغط على أصحاب القرار لإصدار التشريعات التربوية لرعاية ذوي صعوبات التعلم، مما فتح المجال للعلماء والباحثين للبحث عن سمات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأساليب تشخيصهم وتقييمهم والبرامج العلاجية التعليمية الملائمة لهم [4].

#### تنقسم صعوبات التعلم لدى أكثر العلماء إلى نوعين:

**أولاً: صعوبات التعلم النمائية:** هي الصعوبات التي تتناول العمليات المعرفية التي تأتي قبل العمليات الأكاديمية والتي تتمثل بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، ويعتمد عليها التحصيل الأكاديمي. لذلك فهي تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، وهي منشأ الصعوبات الأكاديمية والسبب الرئيس لها. حيث أن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية الإنمائية تكون نتيجته العديد من الصعوبات الأكاديمية [12].

**ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية.** وهي الصعوبات التي تظهر بعد التحاق الأطفال بالمدارس أو رياض الأطفال ويواردها تظهر من الصعوبات النمائية. وهي صعوبات الأداء المدرسي المعرفي

الذي استنتج أن سبب فشل القراءة عند الأطفال لا يرجع إلى مشاكل بصرية. ومع بداية القرن العشرين تزايد اهتمام علماء النفس أيضاً بتقييم الجوانب المصاحبة لتلك الصعوبات، وعندما قدم العالم بينيه مقياس بينيه للذكاء عام 1905، أصبحت الخطوة الأولى نحو الاهتمام بتطوير القدرات العقلية للأطفال المتخلفين عقلياً. لذلك أسهمت دراسات علماء النفس حول مفهوم الذكاء في التقدم في موضوع صعوبات التعلم [10].

وفي الفترة التي امتدت من بداية القرن العشرين وحتى عام 1960 كان حقل صعوبات التعلم يلحق بميدان التربية الخاصة، وكان لعلماء الأعصاب وعلماء النفس دورٌ كبير في نشر هذا الميدان في تلك الفترة، حيث شهد مفهوم التربية الخاصة الاهتمام والوعي على مستوى المنظمات والسياسات الحكومية في الولايات المتحدة الأمريكية بحق هذه الفئة في الحصول على فرص تعليمية متكافئة وتم لها ذلك، ومنذ عام 1960 بدأت ثمار البحوث والنظريات في مجال صعوبات التعلم في الفترة السابقة تقطف ثمارها، وكان أو لها فصل هذا المجال عن مجال التربية الخاصة التي كانت تضم فئات التخلف العقلي المعاقين حركياً وانفعالياً وسمعياً وبصرياً وذوي البطء في التعلم والذين يعانون من الحبسة الكلامية والأمراض النفسية [11].

من الذين أسهموا في التربية العلاجية في الولايات المتحدة في تلك الفترة العالمان شتراوس 1940 ولنتن 1947 اللذان شجعا أهالي الأطفال ذوي صعوبات في التعلم على افتتاح فصول خاصة لهم. وتطور مسمى مفهوم صعوبات التعلم من الإصابات الدماغية ثم أعراض شتراوس ثم الخلل الوظيفي البسيط للمخ وأخيراً صعوبات التعلم. وكل مصطلح يعكس مفهوم كل فترة فبعضهم وضع على أساس المسببات العضوية، والبعض الآخر وضع على أساس السلوكيات الناتجة [2].

القراءة، صعوبة التهجئة وصعوبة الكتابة وصعوبة اللفظ وصعوبة الاستيعاب القرائي وصعوبة الرياضيات لاقتران حل المسائل بالقدرة على قراءتها فضلا عن الصعوبات التي يمكن مواجهتها في تعرف الأعداد [13].

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم العسر القرائي وهذا دليل على أن الباحثين غير متفقين على تحديد تعريف موحد بينهم لاختلاف المعايير التي يتناولونها، وقد ثبت أن تحديد مكونات العسر القرائي أو الديسلكسيا ليس بالمهمة السهلة، ويمكن أن تعزى المشكلة المتعلقة بهذا التعريف إلى حقيقة مفادها أن عدداً كبيراً من الباحثين من مختلف المهن ( الطب، التربية، علم نفس، علم معالجة النطق ) اهتموا بهؤلاء الأطفال ولديهم توجهات وتحيزات نظرية ولكنها ثابتة أثرت على تعريف كل واحد منهم لمجموعة ذوي العسر القرائي [12].

من هنا فقد قدمت المنظمة العالمية للأعصاب تعريفاً للديسلكسيا على أنها: "خلل عند الأطفال الذين، على الرغم من الممارسات الصفية التقليدية، يفشلون في اكتساب المهارات اللغوية الخاصة بالقراءة والكتابة والتهجئة التي تتواءم وقدرتهم العقلية، والمجموعة التابعة لمنظمة الأعصاب العالمية نفسها التي عملت على هذا التعريف أصدرت أيضاً تعريفاً آخر لصعوبة التعلم الخاصة "الديسلكسيا" والتي اعتبرته خلافاً يظهر في صعوبة تعلم القراءة، على الرغم من التدريس التقليدي والذكاء المناسب وتوافر الفرص الاجتماعية والثقافية". وهذا الخلل مصدره صعوبات معرفية أساسية عضوية الأصل" [14].

أما جمعية الديسلكسيا العالمية International Dyslexia Association - IDA [15] فتذكر أن العسر القرائي هو "صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات، والتهجئة السيئة. وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي (الصوتي)

الأكاديمي ، وتتمثل في العسر القرائي ( محور البحث ) والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب [4].

ويرى كثير من الباحثين أن أي تأخير في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال قبل الالتحاق بالمدرسة يؤدي إلى صعوبات أكاديمية عندما يصل هؤلاء الأطفال إلى المرحلة الابتدائية. إذا فان العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة. وقد وجد العديد من الباحثين إن هنالك علاقات ارتباطية وعلاقات سببية دالتين بين مستوى كفاءة العمليات النمائية ومستوى التحصيل الأكاديمي. وان أي انحرافات نمائية تقف خلف صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة [12].

### العسر القرائي ( الديسلكسيا ) Dyslexia

بدأت الأضواء تسلط على العسر القرائي مع تطور حاجة الإنسان إلى التواصل بالكلمة المكتوبة وقد أطلق على الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي مصطلحات مختلفة تطورت مع التقدم العلمي والتربوي، فقد أطلق عليها الطبيب الإنجليزي هنشلود Hinshelwood مصطلح " عمى الكلمة الخلقى "، وأطلق عليها أورتون Orton فيما بعد مصطلح الرموز الملتوية Strephosymbolia، وأطلق آخرون عليها كذلك مصطلح الخلفة النضجية Maturational Lag وكذلك القصور الوظيفي الدماغى الخفيف. غير أن المصطلح الشائع في هذه الأيام في بريطانيا هو العسر القرائي ( الديسلكسيا ) [7].

ويشير الأدب المتعلق بالموضوع إلى أن أول من نحت مصطلح العسر القرائي قاصداً به الصعوبة الشديدة في القراءة كان عالم الأعصاب الألماني برلين Berlin في عام 1872 مستخدماً المفردات اليونانية، فالكلمة في أصلها اليوناني ترجع إلى dys ومعناها صعوبة lexia ومعناها الكلمة المكتوبة. غير أن البعض يتوسع في تعريف المقصود بها ويجعله يشمل بالإضافة إلى صعوبة

### مشكلة العسر القرائي:

تمثل مشكلة العسر القرائي من أكثر المشكلات شيوعاً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث يفقد نسبة انتشارها من 60 - 85 % من ذوي صعوبات التعلم من أطفال المدارس [18]. يشكل العسر القرائي مشكلة خطيرة على المستوى العالمي، ليس فقط بالنسبة للفرد فحسب ولكن تمتد آثاره كذلك إلى المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأفراد، فقد زاد عدد الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي بدرجة استرعت انتباه الخبراء والباحثين وحثتهم على تظافر الجهود من أجل حل هذه المشكلة، وقد أكد ذلك ليندجرين وزملاؤه بقولهم " إن العسر القرائي اضطراب له تأثيرات خطيرة على النمو الأكاديمي، الاجتماعي والانفعالي لعدد كبير من الأطفال " [19].

ويضع دورينج وزملاؤه في كامحي وكاتس [20] تصوراً عاماً عن هذه المشكلة الصعبة على النحو التالي: " إن مجموعة صغيرة من الأطفال الذين لا يوجد لديهم أي إعاقات جسمية أو اجتماعية يجدون أن من الصعب، أو من المستحيل تعلم القراءة، وهم غالباً يلقبون بذوي صعوبات التعلم أو ذوي صعوبات القراءة أو ذوي العسر القرائي، ويعد تعلم القراءة بالنسبة لهؤلاء الأطفال شيئاً مرعباً، والأفراد الذين يرغبون في مساعدة هؤلاء الأطفال للتغلب على صعوبتهم يجدون العمل بنفس مستوى الصعوبة. ويستترد الباحثين لماذا يعد تعلم القراءة سهلاً لغالبية الأطفال، وصعباً جداً بالنسبة لقلّة منهم، وهم يرون السبب في أن هؤلاء الأطفال لا يعانون من التخلف العقلي حيث إن الصعوبات تكون محدودة في المجالات الأكاديمية من قراءة وكتابة وحساب، ويتمتعون ببعض القدرات في الكلام والفهم والتفكير والتكيف، كذلك لا يمكن اعتبار تدني التدريس سبباً، بل العكس يمكن وضع فرضية أن لدى هؤلاء الأطفال قصوراً نوعياً ومحدوداً جداً بالقدرات المطلوبة للقراءة.

للغة، ودائماً غير متوقعة عند الأفراد إذا قورنت بالقدرات المعرفية الأخرى، مع توافر وسائل التدريس الفعالة. والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات القراءة، والفهم، وقلّة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات والخبرة عند الأفراد".

أما جمعية اورتون (Orton society) فتري أن الديسلكسيا هي: " اضطراب لغوي محدد من منشأ بنيوي يتصف بصعوبة تحليل الكلمة المفردة، ويعكس في العادة قدرة غير كافية في المعالجة الصوتية " [16].

ومن مشاكل هذه التعريفات أولاً: أنها لا تحدد الأعراض التي وجد أنها ترتبط باستمرار مع هذا الاضطراب. ثانياً: يحدد العسر القرائي في ضوء التباين بين مقاييس القدرة القرائية والعمر العقلي والعمر الزمني أو مستوى الصف الدراسي. ثالثاً: إن استثناء الطلبة ذوي العسر القرائي الذين ينخفض معدل ذكائهم عن 90 هذا معناه أن الديسلكسيين هم ذوو ذكاء متوسط فقط، رابعاً: إن التعريفات الاستثنائية أعرض الديسلكسيا، وتهمل ما له صلة مباشرة بها. خامساً: تزودنا هذه التعريفات بمعلومات قليلة حول السلوك المحدد الذي يظهره الأفراد المصابون بالديسلكسيا. سادساً: بعض التعريفات تعتمد على التباين بين القدرات الذكائية والقرائية كمحك للعسر القرائي في حين أن بعضهم يعتمد على وجود خلل في النظام اللغوي للطفل [17].

وبالرغم من اختلاف التعريفات إلا أن هنالك عوامل مشتركة عند تحديد مفهوم العسر القرائي وهي:

- إن أساسه عصبي وراثي لغوي.
- يشير إلى مشكلات تستمر مع حياة الفرد.
- له أعراض إدراكية ومعرفية ولغوية فهي متلازمة ( syndrome ) أكثر منها مشكلة محددة.
- يؤدي العسر القرائي إلى مشكلات حياتية كثيرة مع نضج الفرد.

## أسباب العسر القرائي (الديسلكسيا)

إلى صعوبات محددة في القراءة. ويرى آخرون احتمال وجود شذوذ عام في المغنطة الخلوية الحسية يؤدي إلى صعوبات في معظم أنماط المعالجة السريعة. ومهما يكن الأمر فمن المهم أن نلاحظ أن الخلل في المغنطة الخلوية قد يؤدي إلى مشكلات مختلفة في الإدراك الحسي والبصري [8].

**ثالثاً: فرضية الخلل المضاعف.** اقترحت كل من وولف وبورز نظرية الخلل المضاعف كمحاولة للتوفيق بين إمكان كون كل من المشكلات الصوتية ومشكلات السرعة في تسمية الرموز البصرية وراء ظهور العسر القرائي لعدم فاعلية هاتين الباحثتين بان الخلل في المعالجة الصوتية وحدها يفسر حالات العسر القرائي المختلفة. وتنص الفرضية على أن الخلل الصوتي وخلل السرعة في التسمية يمثلان مصدرين منفصلين للقصور الوظيفي القرائي ولكنهما يمكن أن يظهرهما معاً ليشكلا محورا ثنائيا يكمن وراء ذلك القصور. وبهذا وفقاً للنظرية يمكن تصنيف ذوي صعوبات القراءة إلى ثلاثة أنماط فرعية: الأول هم ذوو الخلل الصوتي فقط والثاني من ذوي الخلل في سرعة التسمية فقط والنمط الثالث من ذوي الخلل الصوتي وسرعة التسمية (وهو أقصى حالات القصور القرائي). وتذكر الباحثان بأن الأطفال ذوي العسر القرائي يحتاجون وقتاً أطول من الأطفال العاديين الذين يكافونهم في العمر القرائي لقراءة كلمة معروفة، بمعنى أنهم يواجهون صعوبة في مهارات تعرف الكلمة تعرفاً آلياً وأنهم يحتاجون وقتاً من التعرض إلى كلمة معروفة حتى يقرأها أطول مما يحتاج إليه الأطفال العاديون [17].

**رابعاً: فرضية الخلل المخيخي.** حاول بعض الباحثين أن يميزوا مبدئياً أعراض العسر القرائي من منظور تعليمي يعتمد على فرضية الخلل في الآلية وحاولوا التوفيق بين هذه الفرضية السلوكية وفرضية الخلل المخيخي العصبية. تنص فرضية الخلل في الآلية على أن الأطفال ذوي العسر القرائي يعانون من مشكلات حادة في تعلم الطلاقة في أي مهارة يمكن أن تؤدي بشكل آلي بنتيجة التمرين الموسع. والفرضية بهذا الشكل تأخذ بالحسبان مشكلات اكتساب

يوجد في الأدب التربوي عدة نظريات هي أقرب إلى الفرضيات في تفسيرها لأسباب العسر القرائي، ومع أن أياً من هذه النظريات لا تفسر وحدها هذا الاضطراب (الديسلكسيا) إلا أنها معاً يمكن أن تلقي مزيداً من الأضواء على الأسباب الكامنة وراءه، حيث أكدت جميع النظريات أن العسر القرائي سببه عضوي ومن هذه الفرضيات:

**أولاً: فرضية الخلل الصوتي/ اللغوي.** تشكل هذه الفرضية الإطار التفسيري الأكثر شيوعاً للديسلكسيا. وتقرر بعض الدراسات أن الشذوذ في مناطق اللغة حول شق سلفيوس (Sylvius) (الشق الوحشي الذي يفصل بين فصم المخ الجداري من الأعلى والفصم الصدغي من الأسفل) في الدماغ يؤدي إلى الفشل في تطوير مهارات الوعي الصوتي في عمر الخامسة، معيقة بذلك تعلم العلاقة المتبادلة بين الصوت – الصورة، والصورة – الصورة بصفتها أساساً هاما لتعلم القراءة. وثمة دلائل تشير إلى أن اختلال الوعي الصوتي يستمر باستمرار الحياة، وأن التدريب المبكر للوعي الصوتي للأطفال المعرضين للخطر يساعدهم على الاكتساب النمطي للقراءة. وأن الاختلال في المعالجة الصوتية يكمن وراء فشل ذوي صعوبات القراءة في الاكتساب المناسب لمهارات تعرف الكلمة [17].

**ثانياً: فرضية خلل المغنطة الخلوية (Magnocellular)** تؤكد هذه الفرضية على وجود صعوبات في المعالجة الحسية لكل المثيرات بالنسبة لبعض الأطفال ذوي العسر القرائي، فهم أقل حساسية بالأمواج الضوئية، ثم أنهم يشبهون غيرهم من ذوي الاضطرابات اللغوية من حيث كونهم يحتاجون وقتاً أطول لمعالجة المنبهات الصوتية المتغيرة. وقد تم تشخيص شذوذات في التشريح العصبي في المغنطة الخلوية للمرات البصرية والسمعية الموصلة للمهاد (الثلاموس)، وقد يؤدي الشذوذ في المغنطة الخلوية للمرات البصرية إلى التثبوت البصري الذي يمكن أن يؤدي بدوره



المكان ( الفراغ ) بالرغم من أن يكونوا قادرين على التلاؤم نظريا مع اليمين واليسار وفوق وتحت. ما من شك أن هذا الخلط من الناحية العملية والواقعية مقرون باللغة التي كثيرا ما تستعمل عبارات مكانية من مثل ( أعلى وأسفل، اليمين والشمال، أمام وراء وخلف إلى غير ذلك من المفاهيم المكانية ) يلقي بمصاعب بالغة أمام ذوي الديسلكسيا ويجعلهم يتيهون في توجههم عند القراءة أو الكتابة أو غير ذلك من النشاطات الحركية، حيث لا مؤشرات زمانية أو مكانية حاضرة في أذهانهم، ولهذا تراهم يعكسون في اتجاه بعض الحروف أو يرونها مقلوبة أو يقفزون عن كلمات أو حروف أو سطور عندما ينتقلون من سطر إلى آخر. ومع ذلك نرى بعض الديسلكسيين لديهم قدرات قوية على التوجه المكاني ويمكن أن يبرعوا في الهندسة ولعب الشطرنج وألعاب الكمبيوتر [2].

#### 4- صعوبة السلسلة ( التسلسل )

تقترن الديسلكسيا بصعوبات في سلسلة الأشياء كحفظ أيام الأسبوع بترتيبها أو كحفظ شهور السنة بتواردها الزمني، أو ترتيب الحروف الهجائية أو الأرقام الحسابية. ولعل الأسوأ من ذلك حفظ الحقائق الحسابية الأساسية وجداول الضرب وتوارد الحروف في الكلمة إلى غير ذلك مما يرجع إلى ضعف الذاكرة السمعية المتتابعة. وليس غريبا أن تراهم يضعون الصوت الأول مكان الصوت الأوسط أو آخره في الكلمة. وبالرغم من قدرة ذوي الديسلكسيا على التكيف مع المستوى الضروري للمسائل الحياتية، إلا أنهم يظلون يواجهون على الأغلب الكثير من مشكلات السلسلة لا في كتبهم المقررة وحسب ولكن منذ اللحظة التي يبدأون فيها يومهم في اللباس وتنظيم الجداول، وتسلسل العمل وإهمال الممتلكات الشخصية وعدم العناية بالمظهر وغير ذلك، مما يشير إلى فوضى ظاهرة وسوء إدارة وتنظيم [9].

#### 5- ضعف في مهارات الذاكرة القصيرة

ثمة شواهد تدل على وجود نوع ما من الضعف في الذاكرة لذوي العسر القرائي. غير أن هذا الضعف في سعة الذاكرة الطويلة

المهارات الحركية والمهارات الصوتية ومهارات القراءة وسرعة المعالجة والمهارات غير المعرفية ولكنها لا تتضمن الإشارة إلى أي عنصر عصبي، غير أن الخلل في المهارات الحركية والآلية يشيران بقوة إلى المخيخ الذي يعد ساحة الحركة ، ويفترض كذلك أنه عن طريق مكوناته المختلفة ذو صلة في آلية المهارات الحركية وضبط التكيف للتعلم بوساطة مكوناته المختلفة. وقد وجدت في عقد التسعينات شواهد كافية على صلة المخيخ بمهارات اللغة والقراءة، وعلى هذا فالخلل المخيخي يقدم واحدا من التفسيرات الوثيقة لمدى من المشكلات التي يعانيتها ذوو العسر القرائي [8].

#### خصائص الأطفال ذوي العسر القرائي

يعاني الأطفال ذوو العسر القرائي من الفشل في مجالات معينة هامة قد تشمل ما يلي:

#### 1- التباين بين مهارات القراءة و الذكاء

يمكن أن يكون الطفل ذكيا وبارعا في اللغة الشفوية والاتصال والتواصل مع الآخرين من خلال التعبير عن أفكاره شفويا وفهم ما يقال له، لكن عندما يواجه مشكلة قراءة الكلمة المكتوبة فيظهر الخلل في عدم قدرته على القراءة، وهذه الفجوة تمثل الشرط الأساسي لوجود الديسلكسيا [16].

#### 2- تأخر في القراءة وضعف في التهجئة

تتمثل صعوبة القراءة بتأخر وضعف في القراءة وغرابة في التهجئة ناتجين عن خلط أو قلب أو عكس الحروف أو المقاطع أو الكلمات وسوء ترتيبها. تنتج هذه التهجئة عن صعوبة حقيقية في التمييز البصري بين الحروف المتشابهة في الشكل ( ب ت ث مثلا ) أو عدم استطاعة الطفل تتبع أصوات كلامه بسبب صعوبة تمييز الأصوات أو صعوبة التحليل السمعي، أو تأخر قدرة الطفل على إعادة إنتاج الأصوات عن مستوى عمره [17].

#### 3- صعوبات التوجه المكاني

قد تكون صعوبة التوجه المكاني مشكلة كبيرة لدى الأطفال الديسلكسيين إذ ليس لديهم أدنى فكرة عن اتجاه اليمين أو اليسار في

طالب آخر لا يراقب استيعابه وهو يقرأ، وبالرغم من ادعائه بأنه يفهم ما يقرأ إلا أنه عندما يسأل لا يجيب إلا بما يشير إلى محدودية في قدرته على الاستيعاب [2].

### تشخيص العسر القرائي

هنالك اختلاف في وجهات النظر حول تحديد تعريف موحد للعسر القرائي وقد ساعد ذلك على إغناء أساليب الكشف عن المعسرين قرائياً بالاختبارات والمقاييس المختلفة، لهذا فإن الباحثين والمتخصصين في مجال العسر القرائي يقرون بأنه لا يوجد اختبار فردي واحد يكشف عن العسر القرائي، وإنما لابد من وجود بطارية من الاختبارات والمقاييس ليتم إعطاء صورة شاملة عن جوانب القوة والضعف التي يعاني منها الطالب المعسر قرائياً. في هذا الصدد ذكرت الجمعية العالمية للدسلكسيا [15] أن تشخيص المعسرين قرائياً يجب أن يتضمن الجوانب التالية:

- التاريخ التطوري للطفل (دراسة الحالة).
- اختبار القدرات العقلية (اختبارات الذكاء).
- اختبارات المعالجة المعرفية (اللغوية- الذاكرة - المعالجة السمعية والبصرية).
- اختبارات لقياس الوعي الصوتي (اللغة الشفهية).
- اختبارات تحديد المستوى الصفي في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والحساب.
- قوائم رصد تحديد السمات السلوكية للمعسر قرائياً في المدرسة والبيت.

### الأساليب والطرق العلاجية للعسر القرائي:

تعددت البرامج العلاجية المصممة للطلبة المعسرين قرائياً لعلاج ضعف المهارات القرائية، وذلك نظراً لاختلاف أنماط الصعوبات القرائية ودرجة حدتها واختلاف وجهات نظر القائمين على تطبيقها، فلا توجد طريقة بعينها تصلح لمعالجة مشكلة قرائية معينة عند كل الأطفال، فما يناسب هذا الطفل قد لا يناسب غيره بل قد يحتاج إلى تعديل أو طريقة أخرى، وما يفشل في معالجة

لدى هؤلاء لا يعد جوهرياً. فالبحث في الذاكرة والدسلكسيا يشير إلى أنه لا توجد مشكلة رئيسة بين الأطفال في حالة الذاكرة الطويلة والذاكرة الحسية ( بالرغم من وجود نوع من الصعوبة في تذكر الأسماء بشكل صحيح كتذكر أسماء الحروف مثلاً ). إذ تشير الشواهد إلى وجود ضعف في استخدام استراتيجيات الذاكرة القصيرة في تذكر أنماط الحروف والصلة الأساسية بين الحرف ( الرمز ) والصوت، وتكوين صور عقلية للكلمات والحروف والأرقام. ويظهر أن المشكلات قد تظهر في ضعف القدرة على تذكر التسلسل وتذكر الأصوات مدة تكفي لمزجها معاً وتشكيل كلمات منها، فمجموعة الحروف التي تعلم في اليوم تنسى في اليوم الذي يليه مما يشكل إحباطاً قوياً للمعلم. وتمكن هذه الصعوبة في الذاكرة القصيرة مجالاً آخر من الضعف وهو عدم الوعي بترتيب الأصوات في اللغة المكتوبة وبخاصة في الترميز الصوتي، ذلك أن الوعي الصوتي يلعب دوراً هاماً في الدسلكسيا بما في ذلك ترجمة الرموز البصرية في الذاكرة القصيرة إلى ما يقابلها من الأصوات [21].

### 6- قصور الاستيعاب

الاستيعاب هو الهدف النهائي لعملية القراءة، وهو تكوين معان تنشأ من التكامل بين المعلومات التي يقدمها المؤلف والمعلومات الكامنة في خلفية القارئ المعرفية. وتقتضي عملية الاستيعاب من القارئ أن يتفاعل مع النص ويعطي انتباهه كاملاً لما يقرأه. وثمة عدة مظاهر تلاحظ على الطلاب في استيعاب ما يقرؤون، فقد يكون مستواه القرائي أقل بسنتين ممن هم في عمره الزمني ولكنه يفهم ما يقرأ، أو أن يكون ماهراً في قراءة المفردات ولكنه لا يعير انتباهاً لمعنى ما يقرأ مما يسبب مشكلة في تذكر تفاصيل ما يقرأ. كذلك قد نجد من يصنف على أنه يعاني من صعوبة لغوية بسبب الصعوبات التي يواجهها في النحو والمعاني مما يجعل هذه المهارات الشفوية المتدنية تؤثر في القدرة على الاستيعاب. كما قد نجد طالبا قد يتذكر ما يقرأ ولكنه يعجز عن ربطه بما لديه من معلومات حول الموضوع. ويقابل هذا الطالب

الديسلكسيا العالمية International Dyslexia Association [7].

قامت جلينجهام وستيلمان بتحويل توصيات أورتون إلى إجراء تطبيقي فأعدا برنامجا لا يعالج مشكلات القراءة فحسب، ولكنه يرتبط أيضا بتلك المشكلات التي تتعلق بالتهجئة والكتابة وأوصيا بأن يتعلم الطلبة ذوو العسر القرائي الترابطات التي يمكن أن تنشأ بين الحروف الهجائية وما يقابلها من الأصوات وذلك في كل الصيغ أو النماذج التي تتطلبها مهام القراءة والتهجئة والكتابة. وبذلك يتعلم الطلبة أن يقوموا برؤية الحرف (بصري Visual) وأن يسمعو وينطقوا الصوت الموازي له (سمعي Auditory) وأن يقوموا بلمس الحرف بأصبعهم (Tactile) ثم كتابته (حركي kinesthetic). وبعد إجادة الترابطات التي تنشأ عن أول عشرة حروف هجائية يبدأ الطالب في القيام بمزج الحروف الهجائية معا لتكوين كلمات. ثم يبدأ بعد ذلك تدريجيا بتقديم التهجئة وقراءة النص مع تطور المرونة واليسر من جانب الطالب في تناول المفردات اللغوية التي يمكن تكوينها على أثر إجادة ما يمكن أن ينشأ من ترابطات مختلفة بين الأصوات وأشكال الحروف الهجائية [16].

ومنذ تلك الفترة وحتى يومنا هذا ظهرت العديد من البرامج العلاجية التي تعتمد على هذه الطريقة ومنها: برنامج ويلسون، وبرنامج هيرمان، وبرنامج سلنجرلاند، برنامج الحروف الهجائية الصوتية، برنامج سيلاندج، برنامج ألفا - أو ميجا وبرنامج بارتون وأخيرا برنامج تعددي الحواس المتزامن ( Simultaneous Multisensory Teaching Approach SMT) الذي هو محل الدراسة الحالية.

نشر المجلس العالمي للتدريس بأسلوب تعدد الحواس The International Multisensory Structured Language Education Council (IMSLEC) تقريرا عام 2001، حول البرامج التي طبقت أسلوب أو رتن - جلينجهام وخلص بنتيجة إلى أن أي برنامج علاجي يجب أن يستند إلى مبدئين: أولا محتوى

مشكلة عند هذا الطفل قد يصلح لمعالجة مشكلة طالب آخر. لذا لا يمكن الاعتماد على طريقة واحدة بل لابد من التنوع في الطرق من وقت لآخر ومن حالة إلى أخرى ومن مشكلة إلى أخرى، كذلك قد يقوم المعلم بتطوير أو إعداد طريقة تكون أكثر ملاءمة لمعالجة مشكلة الطالب القرائية [11].

### طريقة أورتون - جلينجهام Orton - Gillingham Approach

يرجع الفضل إلى تأسيس هذه الطريقة إلى عالم الأعصاب الأمريكي صاموئيل أورتون، حيث عمل ما بين عامي ( 1925 إلى 1948 ) مديرا لعيادة جرين كاونتي للأمراض الذهنية في ولاية أيوا / الولايات المتحدة وكذلك مديرا لقسم علم الأعصاب في جامعة كولومبيا، وأثناء عمله قام بدراسة مشاكل اللغة لفئة المتخلفين عقليا وكذلك دراسة اضطرابات اللغة لثلاثة آلاف طفل وشاب يعانون من مشاكل اللغة. فقد اكتشف وجود علاقة بين التأخر القرائي ومجموعة من العوامل مثل ( استخدام اليد اليسرى - والعين اليسرى )، كذلك أشار إلى وجود أخطاء شائعة في القراءة والكتابة مثل أحرف ( b-d was - saw , )، ومن خلال هذه الملاحظات صاغ أو رتن نظرية الرموز الملتوية (Strephsymbolia) التي تركز على الأخطاء العكسية في القراءة والكتابة، كذلك أظهر وجود علاقة بين التأخر القرائي والوراثة. كما اقترح أن المعسرين قرائيا لديهم خلل في الإدراك البصري في مناطق معينة من الدماغ ( هذا الاقتراح تم نقضه حديثا ). بعد وفاة أو رتن قامت مجموعة من المهتمين بهذه الطريقة بتأسيس جمعية أو رتن الديسلكسيا تخليدا لذكراه، عملت هذه الجمعية بنشر أبحاث أو رتن على المستوى الأمريكي والأوروبي. وفي عام 1960 نشرت ( أنا جلينجهام )، التي عملت سنوات مع أو رتن، مبادئ طريقة أو رتن - جلينجهام لأول مرة للمهتمين من التربويين، وهذا ساعد كثيرا في نشر طريقتهم على المستوى العالمي مما أدى إلى تغيير اسم الجمعية إلى الجمعية

طويلة ووجدت أن ابنها يعاني من العسر القرائي (الديسلكسيا)، فالتحقت بأكاديمية أورتون – جلينجهام لتتعلم هذه الطريقة في علاج العسر القرائي لديه وبناء هذا البرنامج.

يمكن تصنيف طريقة أورتون – جلينجهام كأسلوب منهجي في تعليم القراءة وفق الطرق التي تأخذ بتعددية الحواس، ويستخدم الطريقة الصوتية في تعرف الكلمات في البداية ثم يستخدم الطريقة التحليلية كوسيلة لدعم قيمة تعرف المعنى في القراءة وكوسيلة لتعلم الكلمة كذلك. ويتضمن هذا الأسلوب تكرار الربط بين صورة الحرف (أو الكلمة) وصوته، وكيفية استخدام النطق أو شعور اليد عند إخراجها، ويمكن استخدامه مع طلاب من الصف الثالث وحتى الصف السادس من ذوي القدرات المتوسطة أو فوق المتوسطة والذين يتمتعون بحواس جيدة. ويمكن مع إجراء بعض التعديلات استخدام هذا الأسلوب مع طلاب في صفوف أدنى أو أعلى من الصفوف المذكورة [10].

**ومن الملاحظات حول استخدام أسلوب أورتون جلينجهام:**

**أولها:** أن الطريقة تقتضي من الطلاب تعلم كل من أسم الحرف وصوته بشكل منفصل، إذ أن أصوات الحروف تعلم في القراءة منفصلة عن أصواتها في التهجئة حيث يكرر تعليم أسماء الحروف، ويعد تعلم نوعين من الارتباطات والفصل الزمني بين تعلم أسماء الحروف وتعلم أصواتها أمراً مريباً للطلاب.

**وثانيها:** الانتقاد الذي يوجه إلى المواد القرائية من حيث كونها غير ممتعة ودقيقة البناء مما يجعلها تفارق النصوص الطبيعية وتدعو إلى إعطاء الطلاب فكرة مشوهة عن عملية القراءة.

**وثالثها:** ما تستدعيه من التزام أساسي من جانب المعلم والطلاب مدة لا تقل عن سنتين بخمس جلسات كل أسبوع [4].

### 3. الدراسات السابقة

سوف يتم تناول الدراسات السابقة والمرتبطة بالموضوع وهدف البحث الحالي على أساس محور واحد فقط، وهي الدراسات التي

البرنامج ( ماذا تدرس )، ثانيا: الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة ( كيف تدرس ) [7].

**أولاً: محتوى البرنامج / ماذا تدرس [9]**

- الوعي الصوتي للحروف: على الطالب أن يتعلم أن الكلام يتألف من مجموعة من الأصوات
- الترابط بين الصوت والرمز: القدرة على الربط بين رمز الحرف وصوته
- مقاطع الكلمات
- جذور الكلمات: على الطالب أن يتعلم أن الكلمات هي مجموعة من الجذور وهي اصغر وحدة في اللغة لها معنى
- الدلالات والسياق: على الطالب أن يتعلم القواعد التي تحكم معنى الجمل
- القواعد والنحو للجمل.

**ثانياً: استراتيجية تنفيذ البرنامج / كيف تدرس:**

التدريس بتعدد الحواس المتزامن: يتم تقديم المثيرات الحسية (البصرية – السمعية – اللمسية – الحركية ) بشكل متزامن في كل لحظة تعلم

• التدريس المبرمج والمنظم بأهداف تراكمية: كل درس مبني على الدرس السابق ومرتبطة بالدرس اللاحق ويتبع نظاماً محدداً.

• التدريس فردي ومباشر: كل مفهوم في الدرس يصاغ بطريقة إجرائية وبشكل واضح

• التدريس التشخيصي: يجب أن يتلاءم الدرس مع احتياجات الطالب وينكيف بالظروف المستجدة.

• التدريس بالطريقة التركيبية والتحليلية لتعلم القراءة.

يعتبر برنامج تعدد الحواس المتزامن S.M.T.

من Simultaneous Multisensory Teaching Program

البرامج التي بنيت على طريقة أورتون – جلينجهام. اعتمد الباحث برنامج تعدد الحواس المتزامن الذي طوره لويس وورد [9]، وهي

أخصائية في مجال صعوبات التعلم عملت في هذا المجال لفترات

أجرى مقداد والعبد الله [23] دراسة بعنوان: "تأثير برنامج علاجي في القدرة القرائية لدى طالب يعاني من الدسلكسيا (دراسة حالة)". وهدفت الدراسة إلى التعرف على مظاهر الدسلكسيا لدى طالب من الصف السابع من مدرسة اليرموك في الأغوار الشمالية، ومدى تأثير البرنامج العلاجي المقترح في قدرة هذا الطالب على القراءة. وطبقت الدراسة اختبار جوردان للكشف عن الدسلكسيا، وكذلك تم تطبيق البرنامج العلاجي الذي اعتمد في بنائه على أساس المنهاج الرسمي الذي يدرس في الأردن، وأخيراً الاختبار التحصيلي المكون من صورتين متكافئتين (أ، ب)، وأظهرت نتائج التشخيص أن الطالب لديه المؤشرات الدالة على الدسلكسيا فهو يقرأ أقل من مستوى صفه، ويقع في أخطاء كثيرة أثناء القراءة، ولا يفهم المقروء ولديه عادات سلوكية تشير إلى وجود الدسلكسيا مثل الأخطاء، والحذف، والإضافة، والإبدال، وقلب الكلمات. ولم يظهر البرنامج العلاجي تطوراً ملحوظاً في قدرة الطالب على القراءة.

وأجرت محجوب [24] دراسة بعنوان: "برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر العسر القرائي لأطفال الصف الخامس من التعليم الأساسي". وهدفت الدراسة إلى بناء برنامج علاجي لتلاميذ العسر القرائي من الصف الخامس واختبار فاعلية هذا البرنامج، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة موزعين على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة (36) ذكوراً، و(24) إناثاً. واستخدمت الباحثة اختبار الذكاء المصور، والاختبار التشخيصي للعسر القرائي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية البرنامج في علاج العسر القرائي لدى التلاميذ، ولم يظهر البرنامج فروقاً بين الذكور والإناث.

وأجرت سالي جيس [7] دراسة بعنوان "فعالية برنامج اورتون جالينجهام متعدد الحواس في التدخل العلاجي لمهارة القراءة لدى طلبة ذوي صعوبات القراءة في المرحلة العليا" هدفت هذه الدراسة إلى دراسة فعالية برنامج بارتون القرائي (أحد البرامج العلاجية التي

تتاولت ذوي صعوبات القراءة (الدسلكسيا) سواء أكانت عربية أم أجنبية على حسب التسلسل الزمني لها.

#### أولاً: الدراسات العربية:

قام السعيد [22] بدراسة بعنوان " بناء برنامج تدريبي وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات القراءة (الدسلكسيا) في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت " هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مستند على طريقة تعدد الحواس لتنمية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (الدسلكسيا) في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، ولتحقيق هذا الهدف اشتملت عينة الدراسة على 29 طالباً وطالبة من صفوف الرابع والخامس الابتدائي تم تشخيصهم من أصل 400 طالب وطالبة من المدارس الحكومية. اعتمد الباحث لتشخيص صعوبات القراءة بطارية اختبارات الدسلكسيا ( من إعداد / جاد البحيري ). تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين ( تجريبية وضابطة ): المجموعة التجريبية الأولى (10) طلاب، والمجموعة التجريبية الثانية (9) طالبات، والمجموعة الضابطة الأولى (5) طلاب، والمجموعة الضابطة الثانية (5) طالبات. بعد ذلك تم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي لتحديد المهارات القبلية التي تمتلكها المجموعتان. ثم تم البدء بتطبيق البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث على المجموعة التجريبية ( طلاب وطالبات ) وبقيت المجموعة الضابطة دون أي تدريب على البرنامج التدريبي (تتلقى الدروس اليومية الاعتيادية ). وبعد تحليل النتائج باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية باختلاف الجنس (ذكور/ إناث) واختلاف المستوى الدراسي (الرابع/ الخامس) الابتدائي.

واحد بمعدل حصة يوميا. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة لصالح المجموعة التجريبية على المهارات القرائية ( الوعي الصوتي والترميز والاستيعاب القرائي ) والتي درست بطريقة تعددية الحواس، في حين أن الكلمة المفردة، والترميز الصوتي، وتذكر المفردات اللغوية كانت لصالح المجموعة الضابطة.

أظهرت الدراسات السابقة لوجود أثر تدريس الطلبة ذوي العسر القرائي باستخدام الأسلوب التعددي الحواس والذي طور من قبل اورتون - جلينجهم على مهارات القراءة، وذلك حين قام أوكلاند وزملاؤه [25] بدراسة بعنوان تقييم برنامج علاجي للدسلكسيا مبني على طريقة تعددية الحواس لتنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي. هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين: 1- هل هنالك فروق بين المجموعة التجريبية التي تعرضت إلى برنامج التعددي الحواس والمجموعة الضابطة التي بقيت تدرس بالطريقة التقليدية ؟ 2- هل هنالك فروق في المجموعة التجريبية بين الطلبة الذين دربوا عن طريق الفيديو والطلبة الذين دربوا بالتدريس المباشر ؟ وللإجابة عن هذين السؤالين تكونت عينة الدراسة من 48 طالبا وطالبة وزعوا على مجموعتين ( المجموعة التجريبية والتي تدرت على البرنامج العلاجي تكونت من 19 طالبا و 3 طالبات قسموا أيضا إلى مجموعتين ( 9 طلاب وطالبة واحدة دربوا عن طريق الفيديو و 10 طلاب وطالبتين اثنتين دربوا عن طريق التدريس المباشر ) في حين أن ( المجموعة الضابطة والتي بقيت تدرس بالطريقة التقليدية كونت من 22 طالباً و 4 طالبات ). استمر البرنامج العلاجي لمدة عامين بمعدل حصة يوميا 5 أيام أسبوعيا لمدة 10 أشهر في السنة. أظهرت النتائج إلى أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية والتي تعرضت إلى برنامج التعددي الحواس على مهارات القراءة، كما لم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة بين المجموعة التي دربت عن طريق الفيديو والمجموعة التي دربت عن طريق التدريس المباشر.

تطبق أسلوب اورتون جلينجهم) في تعليم المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة في المراحل الدراسية العليا. تم اختيار عينة الدراسة وعددهم ( 18 طالبا من إحدى المدارس الحكومية في ولاية فلوريدا، الولايات المتحدة الأمريكية، الملتحقين بأحد برامج صعوبات التعلم لتعلم القراءة والكتابة). تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين بناء على أدائهم على الاختبار القبلي اختبار وودكوك جونسون التحصيلي، *أولاً: المجموعة التجريبية* والتي تعرضت إلى برنامج بارتون القرائي وكان أداءها على الاختبار التحصيلي أقل العلامات. *ثانياً: المجموعة الضابطة* والتي تعرضت إلى البرنامج التدريبي (أساسيات القراءة) وكان أداءها على الاختبار التحصيلي أعلى العلامات. وكانت المهارات القرائية التي تم قياسها هي مهارة: التعرف على الحرف - الكلمة، التهجئة، مهاجمة الكلمة، الوعي الصوتي، سرعة قراءة الكلمات بصريا، سرعة الترميز الصوتي (الكلمات غير المحسوسة). وبعد تحليل النتائج باستخدام الأسلوب الإحصائي ( T-test ) والتحليل المتعدد المتغيرات ( ANCOVA ) أظهرت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية والتي تعرضت إلى برنامج بارتون القرائي أظهرت تطورا ملموسا على المهارات القرائية بعكس المجموعة الضابطة.

وللتأكيد على أن الطريقة التعددية الحواس لها فعالية في تعلم الطلبة العاديين لمهارات القراءة قامت جوشي وزملاؤها [18] بدراسة بعنوان " تدريس القراءة في المدارس الداخلية باستخدام طريقة التعددية الحواس ". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية تدريس مهارات القراءة ( الوعي الصوتي والترميز والاستيعاب القرائي ) للطلاب العاديين في الصف الأول الابتدائي باستخدام منهج التعددي الحواس. تكونت عينة الدراسة من 56 طالبا من الصف الأول الابتدائي، قسموا إلى مجموعتين ( المجموعة التجريبية وتشكلت من 24 طالبا تعرضوا إلى برنامج أساسيات اللغة المبني على طريقة تعددية الحواس والمجموعة الضابطة تكونت من 32 طالبا درسوا بالمنهج العادي ). استمرت الدراسة لمدة عام دراسي

مهارة قراءة الكلمات ذات المعنى والكلمات بدون المعنى، ومهارة مهاجمة الكلمة، ومهارة التعرف على الكلمة. أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تعرضوا إلى برنامج اورتون جلينجهام في غرفة المصادر وغرفة التربية الخاصة قد تفوقوا في مهارتي مهاجمة الكلمة والتعرف على الكلمة عن الطلبة الذين تلقوا التدريب ببرنامج القراءة الأساسي، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة ترجع إلى طبيعة البيئة المكانية.

وقام ديكهوك [28] بدراسة بعنوان: "التدريب على الوعي الصوتي من خلال مقارنة البناء السمعي وطريقة الحواس المتعددة (VAKT)". هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تدريب الوعي الصوتي عند التلاميذ الذين يعانون من الدسلكسيا من خلال نموذجين هما: نموذج المزج الصوتي، ونموذج تعدد الحواس (VAKT). وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً، مقسمين إلى ثلاث مجموعات متساوية، تمت مزاجتهم حسب الجنس والعمر ومستوى القراءة ومعدل الذكاء. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن برنامج استخدم (15) مهمة غير لفظية، تكونت من وحدتين صوتيتين في كل طريقة سبع وحدات صوتية، كما استخدمت ثلاثة معايير لتقويم فاعلية البرنامج هي: عدد التكرارات اللازمة لإتمام مفردات التدريب، وعدد مفردات التدريب التي تم إنجازها بشكل صحيح، وعلامة اختبار القراءة البعدي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه بعد فصل دراسي واحد تحسن الأداء لدى جميع أفراد الدراسة الذين تم تدريبهم وفق نموذج تعدد الحواس (VAKT)، كما ظهر بأن هناك تفاعلاً بين الطريقتين، وأن التلاميذ ذوي العسر القرائي الدسلكسيا أظهروا تحسناً أفضل من المجموعتين الضابطتين، وأن طريقة تعدد الحواس ربما تكون ذات تأثير أفضل لكل أفراد الدراسة.

أخيراً أجرى كل من ليتشر وروبرج [29] دراسة بعنوان "التدخل المبكر لطلبة الصف الأول المعرضين للخطر على التحصيل القرائي" هدفت الدراسة الكشف عن فعالية برنامج التدخل المبكر برنامج اورتون جلينجهام (Orton Gillingham O.G.)

كما أجرى كيتربوس [26] دراسة بعنوان: "فاعلية التدريب الصوتي في القراء الضعفاء". وهدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج لندامود اورتون جلينجهام (Lindamood Orton (LOG, Gillingham) على مهارات التهجئة والقراءة عند الطلبة الراشدين". وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً مقسمين على مجموعتين إحداهما تلقت تدريبات بالاعتماد على برنامج (LOG)، بينما تلقت المجموعة الثانية تعليمها القراءة على الطريقة العادية، وتمت مزاجتهم من حيث الجنس، ومعدل الذكاء، والقدرة القرائية. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: برنامج لندامود اورتون جلينجهام (LOG)، واختبار كوفمان التحصيلي (Kufman Test of Educational Achievement). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج كان فعالاً لتطوير مهارات التهجئة والقراءة بشكل عام، وأن البرنامج لم يكن فعالاً في تطوير مهارات الاستيعاب (الفهم القرائي) لدى المجموعة التجريبية.

كما أجرى ويسترتش بوند [27] دراسة بعنوان " " هدفت إلى معرفة أثر البرنامج التعليمي (برنامج اورتون جيلينجهام وبرنامج القراءة الأساسي (B.R.I) وأثر البيئة التعليمية (غرفة المصادر وصف التربية الخاصة) في تعليم المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من الطلبة المشخصين بصعوبات التعلم وعددهم 72 طالباً، تراوحت أعمارهم بين 6-12 سنة. تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (تلقت التدريب في غرفة المصادر وانقسمت إلى مجموعة (أ) تلقت تدريباً على برنامج اورتون جيلينجهام ومجموعة (ب) تلقت تدريباً على برنامج القراءة الأساسي (مجموعة ضابطة) تلقت التدريب في غرفة التربية الخاصة وانقسمت إلى مجموعة (أ) تلقت تدريباً على برنامج اورتون جيلينجهام ومجموعة (ب) تلقت تدريباً على برنامج القراءة الأساسي).

ولمعرفة أثر البرنامج على تعلم القراءة استخدم الباحث اختبار وودكوك (The Woodcock Mastery Test) لقياس

- لطلبة الصف الأول المصنفين (At Risk) في صعوبات التعلم بمقارنته، مع برنامج تعليم أساسيات القراءة ( Basal reading (Risk Instruction)). قام الباحثان بإجراء اختبار مسحي لـ 600 طالب من الصف الأول في مدارس الحكومة. تم التعرف على عينة الدراسة وعددها 40 طالبا من الصف الأول. تم تقسيمهم إلى مجموعتين ( المجموعة التجريبية وعددها 20 طالبا تلقت برنامج O.G. داخل غرفة المصادر / والمجموعة الضابطة وعددها 20 طالبا تلقت البرنامج التقليدي برنامج تعليم أساسيات القراءة B.R.I. داخل الغرفة الصفية العادية ) استمر البرنامج لمدة 3 سنوات يتم جمع البيانات في نهاية كل سنة. وبعد تنفيذ البرنامج طبق الباحثان اختبار جيتس ماكجينية القرائي ( Gates Mcginitie Reading Test ) واختبار ميتروبوليتان التحصيلي ( Metropolitan Achievement Test ) لمعرفة أداء المجموعتين على مهارات ( معرفة الكلمة / تحليل الكلمة / التعرف على المفردات / الاستيعاب / القراءة الجهرية ). أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية أظهرت تفوقا في المهارات ذات دلالة إحصائية من المجموعة الضابطة تعزى إلى برنامج التدخل المبكر ( O.G. ).
- تعليق عام على الدراسات ذات الصلة:**
- من خلال مراجعة الباحث للدراسات السابقة ذات الصلة توصل إلى بعض النتائج التالية:
- الدراسات الأجنبية:**
- أكدت بعض الدراسات الافتراض بأثر برنامج اورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة المعسررين قرائيا ومن هذه الدراسات: سالي جيس [7]، أو كلاند وزملاؤه [25] ، ويسترتش بوند [27]، ديكهوك [28] .
  - كما أن هنالك دراسات بحثت في أثر برنامج اورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة المعرضين إلى الخطر ( At risk ) في صعوبات التعلم في الصفوف الأولية ومن هذه الدراسات: ليتشر وروبرج [29] .
- كذلك هنالك دراسة بحثت في أثر البرنامج في تعليم القراءة للطلبة العاديين مثل دراسة: ( جوش وزملاؤه [18] و دراسة كيترمبوس [26] )
- أما الدراسات العربية فيلاحظ ما يلي:**
- هنالك دراسة اهتمت بطرق علاجية محددة ومعروفة في الأدب الخاص بالتعامل مع الطلبة المعسررين قرائيا مثل دراسة السعيد [22]، تناولت طريقة تعدد الحواس في تعليم القراءة للطلبة المعسررين قرائيا. أما الدراسات الأخرى لم تعتمد طريقة أو أسلوباً محدداً ومعروفاً في بناء برنامجها التعليمي [23] و [24]
- ما أفاد منه الباحث في دراسته:**
- اعتمدت معظم الدراسات أدوات ووسائل للكشف عن العسر القرائي معتمدة على السمات السلوكية لذوي العسر القرائي، فقام الباحث بتطوير وبناء الأدوات الخاصة بالكشف عن المعسررين قرائيا.
  - اهتمت جميع الدراسات بالمنهج التجريبي في دراسة أثر البرنامج التعليمي في تعليم القراءة للطلبة، وبالتالي اعتمد الباحث المنهج الشبه التجريبي في دراسته.
  - تناولت معظم الدراسات متغيرات إضافية مثل ( الجنس والمستوى التعليمي ) وأثره في تعليم القراءة لذوي العسر القرائي، وهذا سمح المجال للباحث بوضع توصيات خاصة للباحثين بدراسة هذه المتغيرات.
  - قام الباحث بدراسة الأدب النظري حول طريقة اورتون جلينجهام وتم الحصول على احد هذه البرامج من كندا، مما سمح للباحث ببناء برنامجها التعليمي باللغة العربية.
- ما تميزت به هذه الدراسة:**
- تعتبر الدراسة الأولى في الوطن العربي حسب علم الباحث التي استخدمت طريقة اورتون جلينجهام للطلبة المعسررين قرائيا وذلك باللغة العربية.



ثانياً: بطارية اختبار الكشف عن العسر القرائي ( من إعداد الباحث )

قام الباحث بدراسة الأدب النظري حول أدوات للكشف عن العسر القرائي، وتبين بأنه لا يوجد اختبار واحد يستطيع الكشف عن العسر القرائي لتعدد خصائص الأطفال ذوي العسر القرائي، بل العكس لا بد من استخدام مجموعة من الأدوات والمقاييس ( بطارية اختبارات ) للكشف عن جوانب القوة والضعف عند هذه الفئة من الأطفال. ومن المحاولات في العالم العربي لبناء بطارية اختبار للعسر القرائي قام الباحث جاد البحيري بإعداد بطارية للكشف عن العسر القرائي وقد احتوت على الاختبارات التالية: اختبار في القراءة يقيس دقة وسرعة وفهم الكلمات، وأيضاً اختبار للتهجئة (الإملاء)، وكذلك اختبار لقياس الذاكرة قصيرة المدى، وكذلك اختبار لقياس المعالجة البصرية، وأخيراً اختبار لقياس الوعي الفونولوجي [22].

أما الدراسة الحالية فقد قام الباحث بقياس المهارات التالية: ( القراءة، الإملاء، الوعي الصوتي واشتمل على التعرف على الحروف - تحديد أصوات الحروف - مزج الأصوات - التحليل الصوتي - مطابقة الحروف - كما اشتمل الاختبار على سعة الذاكرة والذاكرة التتابعية وأخيراً اختبار الكشف عن المؤشرات العصبية ). فقد استعان الباحث في بناء أدواته للكشف عن العسر القرائي بعدد من المقاييس [22] الوقفي [4]، هورنزي [13].

**صدق بطارية اختبار الكشف عن العسر القرائي:**

تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرض بطارية الاختبارات على مجموعة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية تخصص تربية خاصة ولغة عربية وقياس وتقييم، وذلك لتحكيم بطارية الاختبارات. وقد قام الباحث بتغيير وتعديل وحذف العبارات التي أشار إليها المحكمون وقد أخذ الباحث 90 % مما اتفق عليه المحكمون.

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات العربية السابقة في تشخيص ذوي العسر القرائي (الدسلكسيا) من خلال اعتمادها على بطارية اختبار الكشف عن العسر القرائي، وقائمة رصد أعراض العسر القرائي.

#### 4. الطريقة والإجراءات

أ. عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (40 طالباً في الصف الرابع ) يعانون من العسر القرائي، تم اختيارهم من بين أربع مدارس اختيرت بطريقة قصدية وذلك لأسباب تتعلق بقرب بعض المدارس من عمل وسكن الباحث. بلغ عدد الطلبة الذين طبق عليهم الباحث أدوات الكشف عن العسر القرائي (91 طالباً ) يعانون من صعوبات التعلم، وبعد فرز الطلبة الذين طابقوا محكات الكشف عن العسر القرائي تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالطريقة العشوائية إحداهما مجموعة تجريبية ( 20 طالباً ) والأخرى مجموعة ضابطة ( 20 طالباً ).

ب. أدوات الدراسة :

استخدم الباحث مجموعة من الأدوات للكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي وهي ( اختبار المصفوفات المتتابعة - بطارية اختبار الكشف عن العسر القرائي - قائمة رصد أعراض العسر القرائي - اختبار المهارات القرائية القبلي والبعدي - البرنامج التعليمي ). فيما يلي عرض موجز للأدوات:

**أولاً: اختبار المصفوفات المتتابعة / جون رافن**

بهدف استبعاد معيار تدني القدرات العقلية لدى عينة الدراسة، تم استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة بصورته الأردنية الصفدي [30]، وذلك لقياس القدرة العقلية العامة ( الذكاء ) للطلبة. وهذا الاختبار يتمتع بدلالات صدق وثبات عالية وموثوق بها.

## ثبات بطارية اختبار الكشف عن العسر القرائي:

التي طبقها الباحث في قياس ثبات الاختبار ويوضح الجدول السابق رقم ( 2 ) معايير الدقة لكل اختبار. وعليه فإنه تم اختيار أفراد الدراسة الطلبة ذوي العسر القرائي بناء على معيار الفشل في 3 مجالات من اصل خمسة مجالات في بطارية اختبارات العسر القرائي.

### ثالثاً: قائمة رصد العسر القرائي (الديسلكسيا) // من إعداد الباحث

تمت الاستعانة بقائمة رصد العسر القرائي التي وضعها Thomson [31] التي هدفت إلى معرفة الخصائص المميزة لذوي العسر القرائي. هذه القائمة يجيب عنها كل من أخصائي التربية الخاصة ( معلم غرفة المصادر ) وكذلك ولي امر الطالب كل على حده. احتوت القائمة على ( 66 ) فقرة مقسمة إلى أربعة مجالات هي: ( القراءة - الكتابة - الحساب والتعامل مع الأرقام - مظاهر سلوكية أخرى )، يقوم الشخص الذي يعيى القائمة بالتعمن جيدا في الفقرات وأن يجيب بنعم أم لا أمام كل فقرة، وتعتبر هذه القائمة هي مسح لنواحي القوة والضعف عند الطالب الذي يعاني من العسر القرائي، حيث تعطي صورة أو لية في كيفية التعامل مع هذا الطالب عند وضع الخطة التربوية الفردية.

تكونت الصورة الأولية من قائمة الرصد من 80 فقرة مقسمة إلى أربعة أبعاد وهي: القراءة - الكتابة - الرياضيات - مظاهر سلوكية أخرى. حيث قام الباحث بترجمتها إلى اللغة العربية وبعد عرضها على المحكمين وإجراء التجربة الاستطلاعية للقائمة تكونت بصورتها النهائية من 66 فقرة، موزعة على الأبعاد الأربعة. للتحقق من صدق القائمة، تم عرضها بالصورة الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص (أعضاء هيئة تدريسية تخصص تربية خاصة، لغة عربية، قياس وتقويم) وذلك بهدف التأكد من، صياغة الفقرات ووضوحها وصحتها من الناحية العلمية واللغوية، ومدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله، وصلاحية القائمة للتطبيق، ومدى شمول الفقرات لخصائص ذوي العسر القرائي.

تم حساب ثبات بطارية الاختبارات التي تقيس العسر القرائي بطريقة إعادة الاختبار باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) على العينة الاستطلاعية لطلبة الصف الرابع، والتي بلغت (72) طالباً، وقد كانت المدة الفاصلة بين التطبيق الأول لبطارية الاختبارات وإعادة التطبيق أسبوعين، وقد تم اعتماد معامل الارتباط (بيرسون) في درجة حصول الطالب على كل اختبار. والجدول (1) يوضح معاملات ثبات هذه الاختبارات.

### الجدول (1)

#### معاملات ارتباط بيرسون لبطارية اختبارات العسر القرائي

الرقم	المجال	اسم الاختبار	النتيجة
أولاً	الوعي	التعرف على الأحرف	0.67
	الفونولوجي	تحديد أصوات الحروف	0.75
		مزج الأصوات	0.71
		التحليل الصوتي	0.69
		مطابقة الحروف	0.66
ثانياً	القراءة	السرعة	0.67
	الجهريّة	الدقة	0.61
		الاستيعاب	0.79
ثالثاً	الإملاء	الدقة	0.65
رابعاً	الذاكرة	القصيرة المدى	0.61
		التتابعية	0.69
خامساً	المؤشرات العصبية	الكشف العصبي السريع	0.66

\*\* دالة عند مستوى (0.01).

يلاحظ من الجدول السابق بأن معاملات بيرسون تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وتقيس الهدف الذي وضع من أجله. كما تم استخراج معايير الدقة في الاختبار من خلال العينة الاستطلاعية

السؤال الثاني: صل بين الحروف والمقاطع لتشكيل كلمة واقراها  
طريقة التصحيح: تعطى علامة لكل مقطع يقرأه الطالب أو لكل  
كلمة يركبها فتكون العلامة الكلية من ( 20 )

#### ج: اختبار قراءة الكلمات

وضع الباحث ( 10 ) كلمات متدرجة الصعوبة وعلى الطالب أن  
يقرا الكلمات مراعي الحركات وتعطى علامة واحدة لكل كلمة يقرأها  
الطالب فتكون العلامة الكلية من ( 10 )

#### د: اختبار قراءة الجمل

وضع الباحث ( 3 ) جمل متدرجة الصعوبة وعلى الطالب أن يقرأ  
الجمل تامة، وطريقة التصحيح تعطى 4 علامات لكل جملة  
صحيحة فتكون العلامة الكلية ( 12 ) علامة.

#### خامسا: البرنامج التعليمي

بعد الاطلاع على الأدب التربوي لطريقة ( أو رتن -  
جلينجهام )، هنالك العديد من البرامج التي تعتمد طريقة ( أو رتن -  
جلينجهام )، اعتمد الباحث البرنامج الحالي الذي طوره أخصائية  
صعوبات التعلم لويس وورد برازيو[9]، التي التحقت بأكاديمية  
اورتون - جلينجهام في بريطانيا لتتعلم هذه الطريقة في علاج  
العسر القرائي لابنها.

اسم البرنامج: البرنامج التعليمي القائم على تعدد الحواس المتزامنة  
( Simultaneous Multisensory Teaching Program )  
(SMT)) لتنمية المهارات القرائية.

هدف البرنامج: يهدف هذا البرنامج إلى تحسين مهارة القراءة لدى  
عينة الدراسة وذلك عن طريق تدريب الطلبة على:

- نطق وتمييز الأحرف الهجائية مشكلة بالحركات ( الضمة،  
الفتحة، الكسرة ).
- قراءة المقاطع الصوتية المقترنة بحروف العلة ( ا، و، ي ).

وتم جمع آراء المحكمين واقتراحاتهم، وتعديل بعض الفقرات في  
ضوء ذلك حيث تكونت القائمة من 29 فقرة بصورتها النهائية.  
ولإيجاد ثبات قائمة الرصد، تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة  
التطبيق على عينة استطلاعية ( ن = 60 طالبا )، وتم إيجاد  
معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغ معامل الثبات ( 0.73 )

#### رابعا: اختبار تحصيلي في مهارات القراءة

##### هدف الاختبار

يهدف هذا الاختبار إلى قياس أثر البرنامج التعليمي، وبعد  
الاطلاع على منهاج اللغة العربية من الصف الأول إلى الصف  
الرابع قام الباحث بإعداد هذا الاختبار بما يتناسب وعينة الدراسة.  
ينقسم الاختبار إلى أربع مهارات:

##### أ: اختبار مهارة التعرف على الحروف

لقياس هذه المهارة وضع الباحث ثلاثة أسئلة تقيس ( القدرة  
على نطق الأحرف الهجائية - القدرة على تحديد شكل الحرف  
المسموع - نطق الأحرف بحركاتها المختلفة )  
السؤال الأول: اقرأ الحروف التالية بصوت مسموع  
السؤال الثاني: أمامك مجموعة من الحروف استمع إلى الحرف  
الذي أقرأه، وعليك أن تشير إلى الحرف المطلوب.  
السؤال الثالث: اقرأ الحروف التالية مراعي الحركات .  
طريقة التصحيح: تعطى علامة لكل حرف يقرأه الطالب ( مجردا أو  
مع الحركات ) أو يشير إليه بإصبعه ويكون المجموع الكلي ( 84 )  
ثم تقسم العلامة على ثلاث فتكون العلامة من ( 28 ).

##### ب: اختبار مهارة قراءة المقاطع

لقياس هذه المهارة تم وضع سؤالين لقياس ( لفظ المقاطع - ربط  
الحروف بالمقاطع ولفظها )  
السؤال الأول: اقرأ المقاطع التالية المظلمة باللون الأحمر في كل  
كلمة

الجدول ( 3 )

المحور الثاني: يركز على طريقة تدريس الطلبة بالاستراتيجيات التالية:

الهدف	الإستراتيجية
1	التدريس المتعدد الحواس المتزامن ( السمع البصر اللمس والحركة ) بشكل متزامن.
2	التدريس المبرمج والمنظم بأهداف تراكمية يرتبط كل درس بالمهارات التي تعلمها الطالب في الدروس السابقة مع المهارات الجديدة.
3	التدريس فردي ومباشر يتم تدريس الطالب مهارات بشكل مباشر
4	التدريس التشخيصي يتم ملائمة أسلوب التدريس حسب احتياجات الطالب
5	التدريس بالطريقة التركيبية والتحليلية كل درس يحتوي على مهارات التحليل والتركيب

تفاصيل خطة الدرس: كل درس يشمل التمارين التالية:

- 1- تمارين التتابع أو التسلسل
- 2- مراجعة الجرافيم ( شكل الحرف )
- 3- مراجعة الفونيم ( صوت الحرف )
- 4- الوعي الفونولوجي / الفونيمي ( الوعي الصوتي )
- 5- تمارين لمسية حركية
- 6- تمارين سمعية
- 7- تمارين بصرية
- 8- تمارين الجانبية والاتجاهات
- 9- تعلم جديد اكتشاف الأصوات الجديدة
- 10- الكلمات البصرية Sight Word
- 11- قراءة الكلمات والجمل
- 12 - أسئلة التقييم

- قراءة كلمات ثلاثية الأحرف مجردة أو مقترنة بحروف العلة.

- قراءة كلمات رباعية الأحرف أو أكثر مقترنة بحروف العلة.

كما يهدف البرنامج تفعيل القنوات الحسية للطلبة عن طريق استراتيجيات تعدد الحواس المتزامنة.

الأساس النظري: ينبثق البرنامج التعليمي لهذه الدراسة من طريقة (اورتون - جلينجهام ) التي تعتمد المحاور التالية:

الجدول (2)

المحور الأول: يركز على محتوى البرنامج الذي يعتمد على الأسلوب

اللغوي في تدريس مهارات القراءة وهي:

مهارات القراءة	الهدف
الوعي الصوتي للكلمات	على الطالب أن يتعلم أن الكلمات تتألف من مجموعة من الحروف والمقاطع ولكل منها أصوات محددة.
الترابط بين الصوت والرمز	القدرة على الربط بين الحرف وصوته
تمييز أشكال الحروف	في مواقعها المختلفة ( نطقا وكتابة )
نطق مقاطع الكلمات	تعليم الطفل أن الكلمات يمكن تقسيمها إلى مجموعة من المقاطع الصوتية.
لفظ كلمات	تعليم الطالب لفظ كلمات من الحروف والمقاطع التي تعلمها، ولفظ كلمات تحفظ بصريا
قراءة جمل قصيرة	تشجيع الطالب على قراءة جمل بسيطة من كلمات بسيطة

### ج. إجراءات تطبيق الدراسة:

- تم تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية. واستغرق تطبيقه (80) جلسة، موزعةً على (28) درساً،
- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ثم استخرجت النتائج وحلت لمعرفة أثر البرنامج التعليمي على الطلبة ذوي العسر القرائي.

### د. متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي.

المتغير التابع: - المهارات القرائية ( الحرف - المقطع - الكلمة - الجملة )

هـ. منهج الدراسة: اعتمد الباحث المنهج التجريبي في دراسته وذلك لقياس أثر البرنامج العلاجي في تعليم مهارات القراءة للطلبة ذوي العسر القرائي، وقد تم اختيار هذا المنهج لأنه الأكثر ملاءمة للدراسة التي اعتمدت نظام المجموعتين ( التجريبية والضابطة ).

و. المعالجة الإحصائية: لفحص فروض الدراسة الحالية استخدم الباحث تحليل التباين المشترك ANCOVA لبيان الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الفروض الأول والثالث والرابع كما تم استخدام اختبار T-test لفحص الفرضية الثانية ،

### 5. نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الأولى التي تنصّ على انه

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في اختبار المهارات القرائية وأبعاده المختلفة قبل وبعد البرنامج التعليمي ."

للتحقق من صحة الفرضية الأولى تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة ذوي العسر القرائي

- تم اختيار الطلبة الذين نقل علاماتهم في مادة اللغة العربية عن 50 من 100 من الصف الرابع الأساسي والمسجلين في غرفة المصادر في مدرستهم واستبعاد من يزيد على تلك العلامة. (ن = 91 طالبا)
- طبق اختبار رافن للذكاء على باقي الطلبة للتأكد من تمتعهم بقدرات ذكائية متوسطة أو فوق المتوسط.

- طبق اختبار تحصيلي في المهارات القرائية على باقي الطلبة وتم حساب محك التباعد بين درجة الذكاء والتحصيل، وذلك من خلال مقارنة الدرجات المعيارية الزائنية (Z-Score) في الذكاء والتحصيل على أن يظهر هذا التباعد بينهما بمقدار انحراف معياري واحد أو أكثر، وإحداث التجانس بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، بلغ عدد الطلبة الذين طابقوا المحك ( ن = 67 طالبا ).

- تم تطبيق بطارية اختبارات الكشف عن العسر القرائي على باقي الطلبة، حيث بلغ عدد الطلبة الذين طابقوا محك اختبارات الكشف عن العسر القرائي ( 40 طالبا ) وهم يمثلون عينة الدراسة.

- تم توزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين ( تجريبية وضابطة ) حيث تم تطبيق قائمة الرصد الخاصة بأعراض العسر القرائي على معلم غرفة المصادر وأولياء أمور الطلبة وتطبيق البرنامج العلاجي على المجموعة التجريبية وبقاء المجموعة الضابطة تتلقى التدريب التقليدي في غرفة المصادر.

- تم تدريب أربع معلمات من تخصص تربوية خاصة يعملن في المدارس المعنية على البرنامج التعليمي، حيث استغرق التدريب 3 أيام متتالية بواقع أربع ساعات يوميا.

في المجموعة التجريبية (التي خضعت إلى برنامج التعليمي القائم على تعدد الحواس المتزامنة) والمجموعة الضابطة (التي خضعت إلى برنامج الاعتيادي) على اختبار المهارات القرائية الكلي وأبعاده المختلفة (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة) القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما في الجدول ( 4 ).

#### الجدول ( 4 )

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة ذوي العسر القرائي في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المهارات القرائية (القبلي والبعدي)

الاختبار التحصيلي للمهارات القرائية البعدي		الاختبار التحصيلي للمهارات القرائية القبلي		المجموعة	الأبعاد
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
20.10	5.70	15.75	5.58	الضابطة	الحرف
27.65	0.99	16.50	5.23	التجريبية	
12.75	2.55	8.80	2.14	الضابطة	المقطع
17.10	1.83	8.80	2.33	التجريبية	
5.15	0.88	2.80	0.83	الضابطة	الكلمة
7.75	1.25	2.85	1.09	التجريبية	
3.80	1.58	0.20	0.89	الضابطة	الجملة
6.00	2.43	0.40	1.23	التجريبية	
41.80	8.76	26.50	6.00	الضابطة	الكلي (الاختبار)
58.55	5.43	28.05	6.31	التجريبية	

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الدرجات الخام للطلبة ذوي العسر القرائي في المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق القبلي لاختبار المهارات القرائية وذلك في كل بعد من الأبعاد والاختبار الكلي باستثناء بعد المقطع، وقد تم ضبط هذه الفروق إحصائياً باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

كما تشير النتائج في الجدول (3) إلى أن المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على بعد المقطع كان (12.75) وانحراف معياري (2.55) أما المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية فبلغ (17.10) وانحراف معياري (2.55).

كما تشير النتائج في الجدول (3) إلى أن المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على بعد المقطع كان (12.75) وانحراف معياري (2.55) أما المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية فبلغ (17.10) وانحراف معياري (2.55).

كذلك يظهر الجدول (4) أن هناك فروقا بين متوسطات الدرجات الخام للطلبة ذوي العسر القرائي في المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لاختبار المهارات القرائية وأبعاده المختلفة (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة)، حيث تشير النتائج أن

(1.83) أي أن هناك فرقاً (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (4.35).  
وبالنسبة لبعد الكلمة فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (5.15) وبانحراف معياري (0.88) في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (7.75) وبانحراف معياري (1.25) أي أن هناك فرقاً (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (2.60). كذلك تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على بعد الجملة كان (3.80) وبانحراف معياري (1.58) أما المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية فبلغ (6.00) وبانحراف معياري (2.43) أي أن هناك فرقاً (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (2.20).  
بالنسبة لمتوسطات درجات طلبة المجموعتين على الاختبار البعدي الكلي فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (41.80) وبانحراف معياري (8.76) في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية (58.55) وبانحراف معياري (5.43) أي أن هناك فرقاً (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (16.75)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات القرائية الكلي البعدي وأبعاده المختلفة (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) وبهدف عزل الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار إحصائياً، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وكانت النتائج كما في الجدول (5).

#### الجدول (5)

نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدرجات الطلبة ذوي العسر القرائي في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المهارات القرائية وأبعاده المختلفة البعدي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الحرف	القياس القبلي	273.33	1	273.33	27.858	0.000
	المجموعة	512.634	1	512.634	52.249	*0.000
	الخطأ	363.02	37	9.811		
المقطع	القياس القبلي	1206.375	39	1206.375	0.165	0.858
	المجموعة	189.225	1	189.225	37.363	*0.000
	الخطأ	187.385	37	5.064		
الكلمة	القياس القبلي	376.775	39	376.775	0.096	0.779
	المجموعة	67.418	1	67.418	56.431	*0.000
	الخطأ	44.204	37	1.195		

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
	الكلية	111.9	39			
<b>تابع الجدول (5)</b>						
الجملة	القياس القبلي	0.015	1	0.015	0.003	0.954
	المجموعة	47.806	1	47.806	11.112	*0.002
	الخطأ	159.185	37	4.302		
الكلية (الاختبار)	الكلية	207.6	39			
	القياس القبلي	443.233	1	443.233	10.413	0.003
	المجموعة	2483.743	1	2483.743	58.351	*0.000
	الخطأ	1574.917	37	42.565		
	الكلية	4823.775	39			

\* دالة إحصائياً

المجموعتين في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (6).

#### الجدول (6)

المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي للمهارات القرائية، بعد عزل اثر التطبيق القبلي للاختبار

الأبعاد	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
الحرف	الضابطة	20.29	0.70
	التجريبية	27.46	0.70
المقطع	الضابطة	12.75	0.50
	التجريبية	17.10	0.50
الكلمة	الضابطة	5.15	0.24
	التجريبية	7.75	0.24
الجملة	الضابطة	3.80	0.47

تظهر النتائج في الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات درجات الطلبة ذوي العسر القرائي في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي للمهارات القرائية وأبعاده المختلفة (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة)، حيث تراوحت قيم (ف) المحسوبة للاختبار الكلية وأبعاده المختلفة ما بين (11.112) و(58.351) وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة  $(\alpha \geq 0.05)$ ، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في اختبار المهارات القرائية وأبعاده المختلفة.

ولتحديد قيمة الفروق في متوسطات درجات الطلبة ذوي العسر القرائي في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي للمهارات القرائية وأبعاده المختلفة (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة)، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي للاختبار المهارات القرائية على أداء الطلبة في



اختبار المهارات القرائية وأبعاده المختلفة، وبالتالي يمكن القول إن البرنامج التعليمي القائم على تعدد الحواس المتزامنة يؤدي إلى تنمية المهارات القرائية لدى طلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية.

-النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الثانية التي تنصّ على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(0.05 \geq \alpha)$  بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج في اختبار المهارات القرائية وأبعاده المختلفة".

لاختبار هذه الفرضية تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات الطلبة أفراد المجموعة التجريبية على اختبار المهارات القرائية وأبعاده المختلفة (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة) قبل تطبيق البرنامج التعليمي القائم على تعدد الحواس المتزامنة وبعد الانتهاء من تطبيقه، وتم إجراء اختبار "ت" (T-test) للكشف عما إذا كان هناك دلالة إحصائية للفرق بين درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار المهارات القرائية وكانت النتائج كما في الجدول (7).

#### الجدول (7)

نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة، لقياس دلالة الفرق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار

#### المهارات القرائية وأبعاده المختلفة

الأبعاد	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الحرف	القبلي	16.50	5.23	11.15	9.999-	19	*0.000
	البعدي	27.65	0.99				
المقطع	القبلي	8.80	2.33	8.30	10.483-	19	*0.000
	البعدي	17.10	1.83				
الكلمة	القبلي	2.85	1.09	4.90	12.564-	19	*0.000
	البعدي	7.75	1.25				
الجملة	القبلي	0.40	1.23	5.60	9.200-	19	*0.000
	البعدي	6.00	2.43				

التجريبية	6.00	0.47
الكلي	42.23	1.47
التجريبية (الاختبار)	58.12	1.47

يشير جدول ( 6 ) إلى نتائج المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي للمهارات القرائية وأبعاده المختلفة (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة)، بعد عزل أثر الاختبار القبلي أن الفروق كانت لصالح طلبة المجموعة التجريبية (التي خضعت إلى برنامج التعليمي القائم على تعدد الحواس المتزامنة) إذ حصلت على متوسطات حسابية معدّلة أعلى من المتوسطات الحسابية المعدّلة لطلبة المجموعة الضابطة (التي خضعت إلى برنامج الاعتيادي).

وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الأولى، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(0.05 \geq \alpha)$  بين متوسطات درجات الطلبة الذين خضعوا إلى برنامج التعليمي القائم على تعدد الحواس المتزامنة (المجموعة التجريبية)، ومتوسطات درجات الطلبة الذين خضعوا إلى برنامج الاعتيادي (المجموعة الضابطة) في

الكلبي (الاختبار)	القبلي	28.05	6.31	30.50	19.239-	19	*0.000
	البعدي	58.55	5.43				

\* دالة إحصائياً

نصت الفرضية الأولى على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في اختبار المهارات القرائية وأبعاده المختلفة قبل وبعد البرنامج ."

أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك ( ANCOVA ) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في اختبار المهارات القرائية وأبعاده المختلفة ( الحرف، المقطع، الكلمة، والجملة ) وبعد عزل أثر الاختبار القبلي تبين أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية ( التي خضعت إلى برنامج التعليمي القائم على تعدد الحواس المتزامنة ) إذ حصلت على متوسطات حسابية معدلة أعلى من المتوسطات الحسابية المعدلة لطلبة المجموعة الضابطة ( التي خضعت إلى برنامج الاعتيادي ) وبالتالي يمكن القول إن البرنامج التعليمي القائم على تعدد الحواس المتزامنة يؤدي إلى تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي.

كما نصت الفرضية الثانية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج في اختبار المهارات القرائية وأبعاده المختلفة".

وأظهرت نتائج اختبار "ت" ( T-test ) بوجود فروق دالة إحصائية في المتوسطات بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية. وتعزي هذه النتيجة إلى تعرض المجموعة التجريبية إلى برنامج التعليمي المستند إلى تعدد الحواس المتزامن، قد أدى إلى

يلاحظ من الجدول (7) أن قيمة الفرق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار المهارات القرائية الكلي قد بلغ (30.50)، كذلك كان الفرق على بعد الحرف (11.15) وعلى بعد المقطع (8.30)، وعلى بعد الكلمة (4.90) وعلى بعد الجملة (5.60)، وعند استخدام اختبار "ت" (T-test) لقياس دلالة هذه الفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار القدرات القرائية وأبعاده المختلفة (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة) للمجموعة التجريبية أظهرت النتائج أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية حيث تراوحت القيم الناتجة المحسوبة لاختبار المهارات القرائية الكلي وأبعاده المختلفة ما بين (-9.200) و(19.239) وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة  $(\alpha \geq 0.05)$ ، وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الثانية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا إلى برنامج التعليمي القائم على تعدد الحواس المتزامنة قبل تطبيق البرنامج وبعد الانتهاء من تطبيقه. بمعنى أن البرنامج التعليمي القائم على تعدد الحواس المتزامنة يؤدي إلى تنمية المهارات القرائية لدى طلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية من خلال مقارنة أدائهم قبل الخضوع إلى برنامج التعليمي بأدائهم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

## 6. مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بأثر البرنامج التعليمي في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي ( الفرضيتين الأولى والثانية )

كيتربوس [26] وأوكلاند وزملائه [25]، جوش وزملائه [18] سالي جيس [7].

وتنفرد الدراسة الحالية ( حسب علم الباحث ) بتناولها طريقة اورتون - جلينجهام في تعليم القراءة للطلبة ذوي العسر القرائي. فهناك محاولات من الباحثين العرب مثل دراسة السعيد [22] التي تناولت تعليم القراءة لذوي العسر القرائي بأسلوب تعدد الحواس، فقد جاءت هذه الدراسة لدمج هذين الأسلوبين في تعليم القراءة وذلك بتطبيق أسلوب اورتون جلينجهام الذي يركز على: أولاً/ استخدام الحواس الأربع ( البصرية - السمعية - اللمسية - الحركية ) في التعليم. ثانياً / التنظيم والتتابع في تقديم الأنشطة يومياً. ثالثاً / إجراءات لغوية مبنية على أسس لتعليم الترميز والقراءة والتهجئة ( الطريقة الصوتية ) [4].

كما أن التدريب والعلاج كانا ذوي جدوى وفائدة، وهذا بالتالي يتفق مع جميع الأدبيات التي تناولت موضوع صعوبات القراءة (الدسلكسيا)؛ لأن التدريب والعلاج يوفران فرصة جيدة للتحسن، خاصة إذا كانت هذه البرامج المستخدمة مع المجموعة التجريبية ممتعة، ويشعر الطلبة فيها بالفائدة والمتعة طوال فترة تطبيق البرنامج التدريبي، وهذا ما لاحظته الباحثة على ردود فعل الطلبة الذين تلقوا البرنامج التعليمي حيث تبين أن الطلبة كانوا أكثر التزاماً بالحضور مبكراً إلى غرفة المصادر لتلقي الدروس وعدم الرغبة في العودة إلى الصف العادي، وأظهروا تعاوناً مع الأخصائي في تنفيذ تعليمات الدرس وحل الواجبات المطلوبة منهم، كما أن تعاون الأهل كان واضحاً من خلال متابعة أبنائهم في تعلم القراءة، كل ذلك يعزبه الباحثة إلى تنوع التدريبات المستخدمة في البرنامج والاعتماد على الحواس الأربع البحيري وجافين [32].

وهذا ما أثبتته الدراسات السابقة التي اعتمدت على المنهج التجريبي، وهذا يعني أنه عندما تتوفر الفرصة المناسبة للطلاب والمعلم الجيد والمؤهل في صعوبات التعلم لتقديم العلاج المناسب،

تنمية المهارات القرائية بأبعادها المختلفة من ( الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة ) كما قيس باستخدام اختبار المهارات القرائية.

هذه النتيجة التي تم التوصل إليها قد تعزى إلى أن البرنامج التعليمي المقترح قد طرح مفهوماً جديداً في تعليم مهارات القراءة ألا وهو التركيز على الجانب اللغوي ( الصوتي/ الاعتماد على الجانب السمعي ) وهذا ما يغفله الكثير من معلمي غرف المصادر الذين يتعاملون بالطرائق التقليدية في تعليم القراءة ( الاعتماد على الجانب البصري ) كما أشير له في كامحي وكاتس [20].

كذلك يعتقد الباحث أن التنظيم المبرمج مسبقاً للجلسات العلاجية والتقويم المستمر والتعليم المستند إلى الإتقان في تعلم نطق وقراءة كل حرف وكل مقطع قد ساعد على زيادة ثقة الطالب بنفسه بأنه يستطيع أن يقرأ الكلمات البسيطة الثلاثية والتي لا تحتوي على مدود طويلة وبالتالي ساعد ذلك على قراءة الكلمات التي تحتوي على المدود الطويلة.

ومن الملاحظ أن المجموعة الضابطة قد أظهرت النتائج تحسناً طفيفاً في المهارات القرائية لكن هذا التحسن لم يكن بقدر المجموعة التجريبية وهذا دليل آخر على أن الأساليب تعددية الحواس وبرنامج اورتون جلينجهام قد أثبتت فاعليتها في تعليم القراءة.

ويمكن تفسير النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية في إطار مكونات البرنامج والجهد المبذول في هذه الدراسة، وكذلك المدة الزمنية التي استغرقتها فترة تطبيق البرنامج، وما بذل مع الطلاب من جهد طوال فترة الفصل الدراسي الثاني في تجاوز الطلبة مشكلات صعوبات القراءة (الدسلكسيا) التي تم تشخيصها والعمل على علاجها.

وهذه النتيجة قد جاءت متوافقة مع دراسات كل من: من ليتشر وروبرج [29]، وديكهوك [28]، وويسترتش بوند [27] ،

6. تصميم أدوات مشابهة لبطارية اختبارات العسر القرائي وقائمة رصد أعراض العسر القرائي التي استخدمها الباحث في دراسته، وتقييمها وتطبيقها في المراحل الدراسية المختلفة.

7. إعداد برامج لتدريب المعلمين على استخدام طريقة اورتون-جلينجهام من أجل التعامل مع الطلبة ذوي العسر القرائي (الدسلوكيا).

فسوف تظهر نتائج جيدة، وتحسن القراءة لديهم بشكل مناسب، وهذا ما نفتقده في غرف المصادر وبرامج صعوبات التعلم في مدارسنا، وللإسهام في التيسير لإحداث تفعيل لهذه البرامج ينبغي: إعداد برامج تعليمية مبنية على أسلوب تعدد الحواس، تدريب الأخصائيين وتأهيلهم على أحدث البرامج التعليمية، بناء برامج تعليمية مشوقة وممتعة للطلاب، إشراك الأهالي في تنفيذ ومتابعة البرامج التعليمية الخاصة بالطلبة ذوي العسر القرائي.

## 7. التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنها نتائج هذه الدراسة، والتي أثبتت فعالية برنامج التعددي الحواس المتزامن في تعليم القراءة للطلبة ذوي العسر القرائي، فإن الباحث يوصي ويقترح جملة من القضايا قد تصلح أن تكون دراسات مستقبلية على النحو التالي:

1. استخدام طريقة اورتون-جلينجهام في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم وخاصة ذوي العسر القرائي المهارات القرائية.

2. ضرورة أن يستخدم أخصائيو التربية الخاصة أدوات الدراسة في إجراء دراساتهم الميدانية المتعلقة بتشخيص الطلبة ذوي العسر القرائي وذلك بسبب قلة أدوات التشخيص المستخدمة في المدارس.

3. تشجيع الباحثين على إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، تستهدف ذوي صعوبات التعلم الأخرى، كصعوبات الرياضيات، وصعوبات الكتابة والاستيعاب في المرحلة الأساسية.

4. التشجيع على إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية، لمعرفة أثر الجنس والمستوى الصففي في تعلم المهارات القرائية.

5. استخدام أدوات الدراسة في إجراء دراسات مقارنة تتعلق بذوي العسر القرائي في مناطق جغرافية متباينة.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

- [4] الوقفي، راضي (أ) (2003). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*. عمان: كلية الأميرة ثروت.
- [5] الروسان، فاروق (2001). *مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة، دار الزهراء، الرياض*
- [6] جلجل، نصره (1995). *العسر القرائي (الدسلوكيا) دراسة تشخيصية علاجية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- [8] جلجل، نصره (2003). *الدسلوكيا: الإعاقة المختفية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- [10] كيرك، وكالفانت (1988). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. (ترجمة: السرطاوي، عبد العزيز والسرطاوي، زيدان). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- [11] هلالهان، دانيال وكوفمان، جيمس ولويد، جون وويس، مارجريت ومارتنيز، اليزابيث (2007) *صعوبات التعلم*. (ترجمة: محمد، عادل). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- [12] الزياد، فتحى (2007). *صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمدخل العلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- [13] هورنزي، ببفي ( 2000 ) *التغلب على الديسلكسيا*. (ترجمة: الهاشمي، نعم ). عمان: الجمعية العلمية الملكية.
- [16] الوقفي، راضي(ب) (2003). *الصعوبات القرائية الدسلكسيا*. مجلة الجمعية العربية لصعوبات التعلم، عمان، العدد الثالث، ص 57-66.
- [19] مرسي، محمد ( 1987 ) *التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه*. الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- [20] كامحي، وكاتس (1998). *صعوبات القراءة منظور لغوي تطوري*. (ترجمة: نصر، حمدان وعلاونة، شفيق ). دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.
- [21] الإمام، محمد صالح ( 2010 ). *قضايا وآراء في التربية الخاصة*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- [22] السعيدى، احمد ( 2007 ). *بناء برنامج تدريبي وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات القراءة (الدسلكسيا) في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت أطروحة* دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- [23] مقداد، محمد، والعبد الله، محمود (2002). *تأثير برنامج في التعليم العلاجي في القدرة القرائية لدى طالب يعاني من الدسلكسيا*. مجلة أبحاث البيروك، المجلد (18)، العدد (1)، ص 1-31.
- [24] محجوب، ثريا (2000). *برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر العسر القرائي لأطفال الصف الخامس من التعليم الأساسي*. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (2)، جامعة عين شمس.
- [17] حمزة، احمد ( 2008 ) *سيكولوجية عسر القراءة (الدسلكسيا)*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- [30] الصفدي، على (1972). *تطبيق مقياس رافن في البيئة الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- [32] البحيري، جاد وريد، جافين ( 2006 ). *الدسلكسيا: دليل المدرس وولي الأمر*. الكويت: دار العلم للنشر والتوزيع.
- ب. المراجع الأجنبية**
- [1] Snowling, M.J., & Bishop, D.V.M. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology, 41*, 587-601.
- [2] Lerner, Janet (2003) *Learning Disabilities*. Houghton Mifflin CO., MA.
- [3] Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J., & Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 2-40.
- [7] Giess , Sally Ann ( 2005). *Effectivniss of a multisensory, orton-gillingham Approach to reading intervention for high school studens with reading disability*. Unpublished doctoral dissertation ,University Of Florida , florida
- [9] Ward-Brazeua, Louise (2000). *Simultaneous Multisensory Teaching (SMT )*. Canadian Dyslexia Center, Ontario.
- [14] Miles, T. R. & Miles, E. (1991). *Dyslexia: A Hundred Years On*. Milton Keynes: Open University Press.
- [15] International Dyslexia Association – IDA.(2004) [www.interdys.org](http://www.interdys.org).
- [18] Joshi, R.M., Dahlgren, M., & Boulware-Gooden, R. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory

- elementary school learning disabled students.* Unpublished doctoral dissertation, New Brunswick: The State University of New Jersey.
- [28] Duchock, Diedro, A. (1992). Training in phonological awareness: comparing auditory blending to a multi-modal approach (dyslexia, multimodal approach). Doctoral Dissertation, Washington University. *Dissertation Abstract International*, AAC9305263.
- [29] Litcher, J. H., & Roberge, L. P. (1979). First grade intervention for reading Achievement of high risk children. *Bulletin of the Orton Society*, 24, 238– 244.
- [31] Thompson, M. ( 1990 ). *Developmental Dyslexia*. London , Whurr.
- teaching approach. *Annals of Dyslexia*, 52,229-242.
- [25] Oakland, T., Black, J.L., Stanford, G., Nussbaum, N.L., & Balise, R.R. (1998). An Evaluation of the dyslexia training program: A multisensory method for promoting reading in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 140-148.
- [26] Kutrampos, B. M. (1993). The effect of phonemic training on unskilled – readers; A school-based study (remedial reading, dyslexia) proquest. *Dissertation Abstracts International*.
- [27] Westrich-Bond, A. (1993). *The effect of direct instruction of a synthetic sequential phonics program on the decoding abilities of*

# THE EFFECTIVENESS OF ORTON-GILLINGHAM APPROACH IN DEVELOPING THE READING SKILLS FOR STUDENTS WITH DYSLEXIA IN JORDANIAN SECONDARY SCHOOL

Jihad Mohammad Hasan Alheresh  
Faculty of Education, Al-Baha University

## **Abstract**

The current study aimed at exploring the effectiveness of Orton-Gillingham approach in developing the reading skills for students with dyslexia in Jordanian secondary school. The sample of the study consisted of (40) students with dyslexia distributed into two groups; experimental and control (20\20). A training module has been developed based on Orton-Gillingham approach. An inventory, checklist, and reading skills test have been developed to identify students' dyslexia and its symptoms. Results revealed that there were differences in the experimental and control groups' means on the reading skills test favoring the experimental group. Furthermore, results showed that there were differences in the experimental group' means on the pre-posttest which can be attributed to the training module. The study recommends to further using of Orton-Gillingham approach in developing students' skills in writing, mathematics, and comprehension and to train the resource room teachers to use the current module.

Keywords: Orton-Gillingham approach, Reading Skills, Dyslexia, Writing Skills