صعوبة الوعي الفونولوجي والفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة.

د. شعباني مليكة - جامعة الجزائر2

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة الصعوبات التي قد يُظهرها التلميذ في إحدى عملياته المعرفية اللغوية، واختصرنا بعضها في (صعوبة الوعي الفونولوجي والفهم القرائي) وكيفية تأثيرها على ظهور صعوبات القراءة، إذ انطلاقنا من التساؤل التالي: هل يُظهر التلاميذ الذين يعانون صعوبة في الوعي الفونولوجي والفهم القرائي صعوبة في تعلم القراءة ؟

وبالاعتماد على المنهجية العلمية المعمول بها، قمنا بتطبيق مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي وبعض النماذج لقراءة الكلمات والجمل والنصوص القصيرة بهدف قياس الحصيلة الفونولوجية ومعرفة درجة الوعي الفونولوجي الذي يتحصل عليها التلميذ أثناء القراءة، وأسفرت النتائج على:

- التلاميذ الذين لديهم صعوبة في الوعي الفونولوجي يُظهرون صعوبة في تعلم القراءة
- التلاميذ الذين لديهم صعوبة في الفهم القرائي يُظهرون صعوبة في تعلم القراءة
- التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في الوعي الفونولوجي والفهم القرائي يجدون صعوبة في قراءة الجمل وفقرات النص.

Résumé

La présente étude a été réalisée dans le but de connaitre les difficultés que présentent les élèves du primaire par rapport à une des activités cognitives et langagières. L'objectif de l'étude est d'étudier et de mesurer la difficulté de la conscience phonologique et la compréhension de la lecture en nous posons la question suivante : Est ce que les élèves qui présentent une difficulté dans la conscience phonologique et dans la compréhension de la lecture auront des difficultés à la lecture ?

Pour atteindre notre objectif, nous avons testé les élèves au moyen de tests comme le test de la compréhension métacognitive dans le but de mesurer la compréhension de l'élève dans la lecture et nous avons aussi testé la lecture des mots et des phrases dans le but de

mesurer son bagage phonologique et le niveau de sa conscience phonologique.

L'étude a révélé les résultats suivants :

- Les élèves qui présentaient une difficulté dans la conscience phonologique ont trouvé une difficulté à la lecture.

- Les élèves qui présentaient une difficulté dans la compréhension de la lecture, ont trouvé des difficultés à la lecture.

- Les élèves qui présentaient une difficulté dans la conscience phonologique et dans la compréhension de la lecture, ont trouvé une difficulté à la lecture des mots, des phrases et des paragraphes

مقدمة:

على الرغم من تطور البحث وتنوّع الدراسات في مجال صعوبات التعلّم، التي تعتبر من المشكلات التي تُؤرق العديد من المجتمعات باختلاف درجة رقيها، لكن القضايا المتضمنة في ذات المجال مازالت تستقطب اهتمام العديد من المهتمين والمختصين لبذل الجهد من اجل معرفة أدّق التفاصيل عن أنواعها وتصنيفاتها، أسبابها واقتراح طرق علاجية أو نماذج تدريبية خاصة بالصعوبة المصنفة.

ولقد اتجهت الدراسات المعاصرة إلى التركيز على المشكلات والعمليات المعرفية والسلوكية التي تقف خلف صعوبات التعلّم، لهذا تعددت تفسيرات حولها وتنوعت أساليب علاجها، حيث قامت بعضها على أساس علاج جوانب القصور أو الصعوبة التي تؤدي إلى صعوبة التعلّم، مثل قصور في اللغة أو صعوبة في الفهم والإدراك، وأخرى قامت على علاج بعض أنواع الصعوبات المتضمنة لصعوبات التعلّم كصعوبات تعلّم القراءة والكتابة بهدف تحسين مستوى التعليمي لفئة ذوي صعوبات التعلّم.

حيث تعد صعوبات تعلّم القراءة من أكثر المشكلات التربوية خطورة وأهمية، إذ تتضمن جوانب، منها صعوبة في فهم المقروء وإدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين معاني الكلمات أو صعوبة في الوعي الفونولوجي، بمعنى صعوبة في إدراك ومعالجة أصوات الكلمات.

وانطلاقا من خطورة صعوبات تعلّم القراءة لأنها تشكل أحد المحاور الأساسية لصعوبات التعلم الأكاديمية، وباعتبار القراءة عملية عقلية معقدة وهي أساس تعلّم معظم المواد التعليمية واكتساب الخبرات والمعارف، اتجه انتباهنا لضرورة دراسة هذه الصعوبة في الموضوع التالي:

« صعوبة الوعي الفونولوجي والفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة»

حيث قادنا التطلّع عن بعض الدراسات وواقع هذه الصعوبة عند التلاميذ إلى تحديد الإشكالية التالية

الإشكالية:

لا تقتصر مشكلة صعوبات التعلّم على مرحلة الطفولة ولا على التعليم المدرسي والأكاديمي فحسب، بل تتعدى ذلك لترتبط بمراحل التعليمية القادمة، وتؤثر على الحياة الاجتماعية والمهنية المستقبلية ويمكن وصف صعوبات القراءة بأنها صعوبات ملحوظة في إتقان المهارات اللازمة لتعلّم القراءة، منها تلك التي تشمل التعرّف على الكلمة والتهجئة وفهم المقروء والوعي بتنظيم حروف الكلمات(الوعي الفونولوجي)، «وتشير الأدلة الحالية إلى ارتباطا عمل الذاكرة اللفظية ارتباطا كبيرا مع الانجازات التي تحققت خلال القراءة في السنوات الأولى لتدريس القراءة، ودورها كجزء في تعلّم المعالجة الفونولوجية (الصوتية) والمتصلة بتطور القراءة». (مسعد أبو الديار،2012،ص74)

ولقد أسفرت نتائج بعض الدراسات منها(دراسةMichal, Peeters & al 2009 & mal2007 , Foy2003, Macmillan2002)أن سبب صعوبة تعلّم القراءة يرجع إلى الصعوبة في الوعي الفونولوجي (الصوتي)، ولقد حُددت خمس مستويات لهذه الصعوبة والمتمثلة في صعوبة الوعي بالقافية والجناس(كلمات متشابهة في اللفظ وتختلف في المعنى أي في الدلالة) ، صعوبة في مزج وتركيب الفونيمات الصوتية وتحليلها، صعوبة في فهم وإنتاج الفونيمات أي صعوبة في الإضافة أو الحذف أو الإبدال في التركيب الفونيمي، صعوبة في إدراك الكلام المسموع وفهمه، صعوبة في التعبير اللفظي.

وحسب أندرسون Andrson الفهم القرائي يتضمن مهارات عديدة تقوم على أساس تفاعل القارئ مع النص المكتوب يحتوي نظام للرسالة المراد إكسابها للقارئ، والفهم يحدث بالتفاعل عن طريق رد الفعل والاستجابة بين نظام القارئ ونظام الرسالة» (Weedman,2003,p58)

كما أشار (Miyake & Shah,1996) إلى صعوبات الفهم القرائي لدى الأطفال في المرحلة العمرية الواقعة بين عمر 5 سنوات إلى الصف الرابع الابتدائي، بأنهم يعانون بطئًا في تعلّم الارتباط بين الحروف وأصواتها، وقد يعانون صعوبة في تقسيم الكلمة إلى مقاطع الصوتية المكونة لها، ويرتكبون أخطاء في القراءة، وقد يعتمدون على الحفظ دون الفهم، كما يعانون صعوبة في التخطيط وتنظيم الوقت والمهمات المقدمة لهم وإداراتها، وأضاف المجلس الصحي لهولندا 1997 أن صعوبات القراءة قد تنشأ من ضعف في المهارات الفونولوجية، حيث أشار إلى أن هذه الصعوبة تظهر عندما لا تنمو عملية التعرّف عن الكلمات نموا كليا، فالأطفال الذين لديهم ضعف في الوعي الفونولوجي في نهاية السنة

أولى يُحتمل أن يُظهروا ذلك الضعف في القراءة ومهاراتها عند وصولهم الصف الخامس، لعدم اكتسابهم مهارة الوعي الفونولوجي في نهاية السنة الأولى من الدراسة. (مسعد أبو الديار،2012،ص26)

ويرى كل من أندرسون (1992) ومندلر(Mandler,1983) أن المعرفة السابقة أساسية للفهم القرائي، مما دفع عدة الباحثين إلى إعداد برامج لتدريب الأطفال على القراءة من خلال نصوص تعتمد على المعرفة السابقة، «وتأكدوا أن صعوبة الفهم القرائي هي الأكثر شيوعا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بسبب ضآلة المعرفة السابقة لديهم، حيث يقل مستواهم في الفهم القرائي». (الزيات،1998،ص193)

وانطلاقا من هذه الدراسات وباعتبار القراءة المهارة الأساسية التي يقوم عليها التعلم، والتي تستدعي بدورها اكتساب عدد من المهارات الأولية منها مهارتي الفهم القرائي والوعي الفونولوجي، طرحنا الإشكال التالي:

هل يُظهر التلاميذ الذين يعانون صعوبة في الوعي الفونولوجي والفهم القرائي صعوبة في تعلّم القراءة؟

ولتسهيل البحث في حلول للإشكالية طرحنا التساؤلات التالية:

1- هل يجد التلاميذ الذين يعانون صعوبة في الوعي الفونولوجي صعوبة في الفهم القرائي وبالتالي يُظهرون صعوبة في القراءة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قراءة الكلمات، الجمل، وفقرات النص بين التلاميذ الذين يعانون صعوبة القراءة وتلاميذ العادين

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس الفهم القرائي بين التلاميذ الذين يعانون صعوبة القراءة وتلاميذ العادين؟

فرضية الدراسة :

التلاميذ الذين يعانون صعوبة في الوعي الفونولوجي والفهم القرائي يُظهرون صعوبة في تعلّم القراءة.

أما الفرضيات الإجرائية تمثلت صياغتها فيما يلي:

1- يجد التلاميذ الذين يعانون صعوبة في الوعي الفونولوجي صعوبة في الفهم القرائي وبالتالي يُظهرون صعوبة في القراءة.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قراءة الكلمات، الجمل، وفقرات النص بين التلاميذ الذين يعانون صعوبة القراءة وتلاميذ العادين.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس الفهم القرائي بين التلاميذ الذين يعانون صعوبة القراءة وتلاميذ العادين.

هدف الدراسة تمثل في: التعرّف عن بعض أسباب صعوبات تعلّم القراءة

أهمية الدراسة:

- لفت انتباه المهتمين بتعليم الطفل إلى خطورة صعوبات تعلم القراءة، خاصة في السنوات الأولى من مساره الدراسي، باعتبارها أساس تعلّم باقي المواد الأكاديمية
- قد تفيد نتائجها العاملين في المجال التربوي بمنحهم فكرة حول بعض مسببات صعوبات القراءة.

مفاهيم الدراسة:

الفهم القرائي:

- يُعرف على أنه الربط الصحيح بين الكلمة والمعنى واستخراج المعنى المناسب من السياق، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه المعاني واستخدمها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية والاستيعاب هو الهدف النهائي لعملية القراءة، وهو عملية عقلية معقدة تشمل عدد من العمليات المعرفية العليا، بدء من عملية فك الرموز للكلمة المقروءة. (مسعد أبو الديار،2012، ص31)
- هو عملية معرفية تستلزم وجود معارف سابقة عند التلميذ يربطها بالمعلومات الجديدة من النص المقروء، كما أنها عملية ميتامعرفية تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييميه لها بالإضافة إلى كونها عملية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات قدرة التلميذ عل فك رموز الكلمات المطبوعة. (إسماعيل إسماعيل الصاوي، 2009،ص57)
- يشير حمدي الفرماوي(1986) : إلى أن الفهم القرائي هو التعرّف على الكلمات ومعانيها وتجميعها في صورة وحدات فكرية، والتركيز على تلك الوحدات من أجل فهم المعنى الكامل للجمل، وإدراك العلاقات بين الجمل لتمكنه من إدراك معنى الفقرة، والعلاقات القائمة بين الفقرات حينئذ يفهم معنى النص كاملا.
  (سليمان عبد الواحد إبراهيم ، 2013،ص31)
- الفهم القرائي في الدراسة الحالية يُعرف بقدرة التلميذ (السنة الخامسة)على اختيار الإجابة المناسبة عن الأسئلة التي تقع في مستويات أبعاد مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي لتلاميذ المدرسة الابتدائية.

صعوبات الفهم القرائي: تعني عدم القدرة على القراءة بتتبع واتساق، وعدم الكفاية في فهم الجملة، بالإضافة إلى قصور في إدراك تنظيم القراءة.

- إحدى المشكلات الرئيسية في القراءة التي تظهر ظهورًا بسيطًا في مرحلة الطفولة المبكرة لكنها تتفاقم مع اكتساب مهارات اللغة الأكثر صعوبة مثل القواعد اللغوية والفهم القرائي والكتابة.
- أما ليون Lion,1995 يري أن صعوبات التعلم هي اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية المتضمنة على الفهم، أو استخدام اللغة المقروءة أو المكتوبة ،

والتي تظهر كقدرة غير تامة للفرد لكي يستمع، يقرأ، يكتب أو يقوم بإجراء العمليات الحسابية. (سليمان عبد الواحد إبراهيم ، 2013،ص121)

- وفي الدراسة الحالية: يتمثل الفهم القرائي في عدد الاستجابات التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي، أما صعوبة تتجلى في حصل التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على عدد الاستجابات ضعيف مقارنة بالتلاميذ العادين.

الوعي الفونولوجي:

- يُعرف على أنه مجموعة واسعة من مهارات الانتباه إلى الجوانب الفونولوجية للغة التخاطب والتفكير فيها ومعالجتها معالجة واعية، لاسيما البناء الفونولوجي الداخلي للكلمات. (مسعد أبو الديار،2012،ص28)
- مصطلح يستخدم لوصف قدرة الفرد على التعرّف على الأصوات التي تكوِّن الكلمات والتمييز بينها والتلاعب بالأصوات التي تتكون منها الكلمات والمقاطع والجمل والسجع، ذلك من خلال حذف أو إضافة فونيمات للكلمة أو تركيب الفونيمات لتكوين الكلمات. (حسن أحمد عبد الفتاح، 2015)

صعوبة الوعي الفونولوجي :

- هذه الصعوبة تضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية، التي يظهر فيها العيب الأولي في التكامل بين أصوات الحروف، بحيث يعاني هؤلاء من عجز في قراءة الكلمات وتهجئتها، إذ أن استراتجيه التحويل حرف- صوت لم تصبح بعد آلية عند الطفل كي يتمكّن من الجمع بين الحرف وصوته المناسب، أو الجمع بين عدد من الحروف لتكوين كلمة
- تتميز هذه الصعوبة باضطرابات على مستوى المعالجة الفونولوجية أو نقص فونولوجي، وهؤلاء الأطفال غالبا ما يعانون من مشكلة على مستوى الذاكرة العاملة.
- وتفسر هذه الصعوبة في الدراسة الحالية بعدم قدرة التلاميذ قراءة الكلمات قراءة صحيحة نتيجة لما يعانون منه من صعوبة في ترتيب فونولوجيا فونيمات(حروف) التي تحتويها الكلمات، ذلك إما بتغير ترتيبها المكاني أو تعويض فونيم بفونيم آخر يشبه الفونيم الأصلي للكلمة في صيغته السمعية أو حذف أو إضافة فونيم من/في الكلمة، وبالتالي لا يستطيع قراءة الجمل وفقرات قراءة صحيحة.

صعوبة القراءة: هي عجز جزئي في قدرة التلميذ على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته قراءة صامتة أو جهرية، كما تعد صعوبات القراءة هي السبب في العديد من أنماط الصعوبات الأكاديمية الأخرى. (عبد الرزاق مختار محمود،2012)

- وفي الدراسة الحالية صعوبات القراءة تتمثل في صعوبة الوعي بترتيب فونيمات(حروف) الكلمة أثناء قراءتها، وصعوبة قراءة الجمل قراءة صحيحة وبالتالي فقرات النص أي (صعوبة في الوعي الفونولوجي للكلمات أثناء قراءتها)، وصعوبة في فهم

ما يقرأه التلميذ .

الخلفية النظرية للدراسة:

ينظر الاتجاه المعرفي أن أسباب صعوبة القراءة ترجع إلى صعوبة فهم التلاميذ ما يقرؤونه وعدم كفاءتهم في تجهيز المعلومات ومعالجتها معالجة تتعلق بالمعنى وفك الرموز، لهذا قد يواجه التلاميذ ذوي صعوبات القراءة مشكلات أخرى في العديد من المجالات التي يتضمنها التعليم المدرسي، ويمكن أن يتأخروا عن أقرانهم من نفس الصف والسن منذ السنة الأولى، وبالتالي يفقدون القاعدة المشتركة بينهم وبين أقرانهم، هذا ما يقلل اكتسابهم والاستفادة من المعلومات الجديدة ويصبح استيعابهم للمعاني سطحية فقط، ولا يتمكنوا من الوصول إلى المستويات الضمنية، ونظرا لخطورة هذه صعوبة أجريت عدة دراسات تبلورت مختلف أهدفها معرفة أسباب صعوبات تعلّم القراءة، ونختصر منها :

- **دراسة وزارة التربية والتعليم** لسلطنة عمان:هدفت إلى تحديد الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف السادس ابتدائي، وأسفرت نتائجها أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات قرائية سببها ضعف مستوى التعليم الذي يحصلون عليه، وأمكن حصر بعض الصعوبات القرائية في صعوبة فهم الجملة وفهم الفقرة واستخراج الأفكار وضعف القدرة على نقد المادة المقروءة. (وزارة التربية والتعليم،1998)
- **دراسة أحمد زينهم 1996:** هدفها وضع برنامج لعلاج الضعف القرائي لتلاميذ الصف الخامس ابتدائي ومعرفة أثره لدى تلاميذ ذوي صعوبات في تعلم القراءة، وبناء اختبار لتشخيص الضعف القرائي لديهم، وذلك بعد تحديد مهارات التعرّف والفهم القرائي، وتوصلت إلى نتائج التي نذكر البعض منها :
  - أثبت البرنامج ما يراد منه وهو علاج الضعف في الفهم القرائي وصعوبات القراءة لدى التلاميذ
  - لم تثبت فروق دالة إحصائيا بعد تطبيق البرنامج بين التلاميذ الضعاف في القراءة والتلاميذ ذوي صعوبات قرائية. (أحمد جمعة أحمد نايل،2006، ص65)
- **دراسة (Elbro &al 2004):** هدفها هو تتبع الأطفال المعسرون قرائيًا من مرحلة ما قبل المدرسة إلى الصف السابع والتعرّف على فاعلية برنامج لتدريبهم على الوعي الفونولوجي، وأسفرت نتائجها إلى أن هناك تأثير ايجابي طويل الأمد للتدريب الأطفال على مهارات الوعي الفونولوجي لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة،وعلى قراءة الكلمات والتعرّف على الكلمات غير صحيحة ، وعلى الفهم القرائي . (Elbro & al2004,p 661)
- **دراسة (عبد الله، عادل 2005):**هدفت إلى تقديم برنامج تدريبي للتدخل المبكر يعمل على علاج أوجه القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية منها (الإدراك الفونولوجي)

لأطفال الروضة وما ينتج عن تدنيها من آثار سلبية، وأسفرت نتيجتها إلى أن البرنامج كان فعّالاً في تنمية الإدراك الفونولوجي وينعكس ايجابيا على قدرات الطفل القرائية في المراحل التعليمية الموالية. (عبد الله عادل،2005،ص ص51،66)

- **دراسة (عيسى مراد علي،2007)**: هدفت إلى التدريب على الوعي الفونولوجي لتحسين بعض مهارات القراءة(منها مهارتي الفهم والتعرّف) لدى تلاميذ الصف الخامس من ذوي صعوبات القراءة، وتلخصت نتائجها في أن البرنامج كان فعّالاً بعد تطبيقه من خلال تحسين مستوى الفهم القرائي والتعرّف على الكلمات والوعي الفونولوجي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في المجموع التجريبية.

وخلاصة هذه الدراسات بينت أن تدريب التلاميذ على تنمية مهارتهم في الوعي الفونولوجي عملية مهمة وفعّالة لتحسين الفهم القرائي وبالتالي علاج صعوبات القراءة.

الجانب الميداني:

قدتنا ملاحظاتنا الميدانية إلى التطلّع عن فئة من التلاميذ لا يمكن تصنفهم ضمن فئة المتأخرين دراسيا أو عقليا، لكنهم يعانون من صعوبات في حياتهم التعليمية، وفي بحثنا عن الأسباب والتفسيرات وجدنا دراسات، منها من كان هدفها التعرّف عن أنواعها(النمائية والأكاديمية)، ومنها من بحث في أسبابها(نفسية أو معرفية أو متعلقة بالمادة التعليمة والوسط المدرسي...الخ)، لكن في دراستنا الحالية حاولنا التعرّف عن صعوبة أكاديمية(صعوبة القراءة) وبعض مسبباتها التي يمكن إدراجها ضمن الصعوبات النمائية

(كصعوبة الفهم وصعوبة الوعي الفونولوجي أي صعوبة ترتيب الحروف في الكلمة المسموعة أو المكتوبة/ المقروءة)، ولوصف هذه الصعوبة اعتمدنا على عناصر منهجية البحث العلمي وهي:

1- **المنهج الوصفي:** انصب اختيارنا على المنهج الوصفي باعتباره يتلاءم مع طبيعة موضوع الدراسة الحالية، يسمح بجمع البيانات التي تمكّننا من وصف مستوى الفهم القرائي عند التلميذ، وتفسير علاقته بعملية معرفية أخرى الوعي الفونولوجي، ووصف تأثرهما على إظهار صعوبة في تعلّم القراءة.

2- **زمن ومكان الدراسة:** لجمع عدد أكبر من التلاميذ ذوي صعوبات (خاصة ذوي صعوبات القراءة) ارتأينا أن نجري الدراسة في بعض مدارس الابتدائية لبلديتي بومرداس وتيجلابين بولاية بومرداس.

3- **عينة الدراسة:** شملت تلاميذ المرحلة الابتدائية من مستوى الخامسة ابتدائي، قسمنهم إلى مجموعتين (المجموعة الأولى تتضمن تلاميذ ذو صعوبات القراءة، المجموعة الثانية تتضمن تلاميذ عادين).

4- **أدوات الدراسة:** اعتمدنا في الدراسة الحالية على:

أ- **مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي لتلاميذ المدرسة الابتدائية المعدل/ النسخة2003:**

- تم اختياره بهدف قياس مستوى الفهم القرائي عند التلاميذ.
- تم إعداده في 1996من طرف سوانسون وَ تراهان Swanson,H.Lee & Trahan.M
- لكن إعداد صورته الأولى من طرف باري زوَ جاكوز 1984، تضمن جزأين وهما:
- الأول يقيس قدرة الطفل على استخدام معلومات غير موجودة في النص أو استخدام نشاط أثناء القراءة
- الثاني يقيس استراتيجيات الفهم النوعية.
- تم تعريبه وتقنينه من طرف الأستاذ الدكتور أحمد مهدي مصطفى إبراهيم وَ الدكتور إسماعيل إسماعيل الصاوي، وهذه النسخة المعتمدة في بحثنا.
- هدفه الرئيسي هو تشخيص صعوبات التعلم النوعية في الفهم القرائي الميتامعرفي لدى تلاميذ السنة الخامسة الابتدائي، ذلك من خلال مكوناته الميتامعرفية والمتمثلة في(مراقبة الذات – التخطيط لمهام الفهم القرائي- تقييم استراتيجيات الفهم القرائي).
- الصورة المعدلة التي أشرف عليها كل من سوانسون وَ تراهان قدما فيها الصياغة المناسبة للفقرات الموجهة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم (في الفهم القرائي) باعتبار هذه الفئة ينقصها القدرة على استخدام المعلومات في المعالجة الميتامعرفية.
- فصاغت فقرات المقياس على شكل عبارات وليس جمل مغلقة متبوعة بأربعة استجابات.
- إجابة التلميذ تتطلب اختيار الاستجابة التي يرى أنها تنطبق عليه تماما
- أصبح المقياس بعد تعديله يتكون من **20** فقرة تقيس ثلاثة مكونات (أبعاد) ميتامعرفية وهي:

مراقبة الذات : هذا البعد يشمل المتغيرات بوعي التلميذ بذاته وتتضمن الفقرات التالية

(4، 7، 8، 10)

التخطيط للمهمة: تشمل المتغيرات المرتبطة بوعي التلميذ بمعايير مهمة الفهم القرائي

وتتضمن الفقرات (2، 3، 5، 6، 9، 11،15 ، 20)

تقييم الاستراتيجية: تتضمن المتغيرات المرتبطة بتقييم التلميذ لإستراتجياته التي يستخدمها في الفهم القرائي (1، 12، 13، 14، 16، 17، 18، 19)

- **تقدير الدرجات:** يتم تقدير الدرجات وفق ما حُدد في مفتاح التصحيح الخاص بالمقياس، حيث تتراوح الدرجة على كل موقف ما بين درجة واحدة إلى أربع درجات،

ب- **جمل ونصوص لتحديد الحصيلة الفونولوجية للتلميذ:** بهدف قياس الحصيلة الفونولوجية الخاصة بتحديد مستوى الوعي الفونولوجي للتلميذ أثناء القراءة، ارتأينا أن نُعد سلسلة من الكلمات والجمل وفقرات مصغرة مناسبة لمستوى الخامسة ابتدائي، وفيما نذكر **بعض النماذج**:

- **الكلمات:** طفل، قفل، لُطف، جمل، جبل، حبل، سكين، مسكين، قريب، غريب، صديق، طويل، جميل، سوق، ذوق، سعيد، بعيد، مائع، بائع، جائع، سائح، رائع، ميَّزَ، فَرَزَ، قَفَزَ، حَرَزَ، كأس، فأس، بحر، حرب، نَبَتَ، تِبْن، بِنْت، كَبَرَ، رَكَبَ، بَرَكَ، بصل، صلب، كلمة، لَكمة، مكة، صَفَقَ، قَصَفَ، فَقَصَ، لَكَّم، كَلَّم، مَلَكَ، ظَرْف، ظِفْر، دلو، ولد، مسمار، منشار، مزمار، كَسَبَ، سَكَبَ، زيتون، ليمون، حصان، حمار، جدار، نَجَارْ، جَزاَرْ، بَحَارْ، خبر، خبز، حبر، ملعقة، مقلمة، مكنسة، عُشب، شعب، شَبِعَ، لون،عون، شَرَابْ، حَرَابْ، جديد، حديد، مجيد، شِعْر، شَعر، حلم، لحم، ملح، زورق، رواق، حذاء، غذاء، بيض، ضبي، صوت، حوت، تبديل، تبذير، قلب، جلب، كلب، قصر، صقر.
- **الجمل:**
  - تشرق الشمس صباحا وتغيب مساءًا
  - ملء ولد دلو من الماء ليسقي به التربة
  - نصح الأب ابنه بتنظيف صحن الأكل.
  - أعطى الفلاح لكبشه عُشب كثير حتى شبع
  - يشرب الطفل ملعقة دواء مشروب كل مساء
  - أخبر الطفل أمه أن حب بصل صلب من الطماطم
  - نزع الرجل بظفره على ظرف الطابع البريدي اللاصق.
  - حكي الجد لحفيده أحداث الحرب التي وقعت أمام البحر
  - كلّم الملاكم مدربه عن كلمة سرية المناسبة للكم خصمه بلكمة القاسية
  - كَبَرَ الطفل أجزاء الصورة ثم رَكَب تلك الأجزاء وترك الصورة المصغرة بجانب
  - أخذ المعلم تلاميذه لقصر الألعاب للمشاركة في حصة الرقص ولعبة القرص المغناطيسي.
  - بدأ الأطفال يلعبوا باللوح حول الوحل، فنصحهم أحد الرجال من التلطيخ ثيابهم وإصابتهم بالميكروبات

- أخبر الطفل البائع بأنه جائع فقدم له بعض المأكولات، فقال له الطفل أنت رائع، وهذا لُطف منك.

النص: اخترنا النص(قصة التاجر) من النصوص الثلاثة لاختبار مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي من إعداد الدكتور منصور عبد الله صيّاح، وحددنا مدة قراءة النص والإجابة عن أسئلته بـ 16 دقيقة، لأن تعليمات الاختبار حددت المدة قراءة لثلاثة نصوص والإجابة عن أسئلتها بـ 50 دقيقة.

5- الخصائص السيكوميترية للمقياس:

أ- **حساب صدق المقياس بالاعتماد على طريقة الاتساق الداخلي**: لمعرفة خاصية صدق مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي اعتمدنا على نظام الحزم Spss نسخة19 المعمول به في العلوم الاجتماعية، وقمنا بحساب معاملات الارتباط (بيرسون Pearson) بين درجات البنود(الأسئلة) لكل بعد (مراقبة الذات،التخطيط لمهمة الفهم، تقيم إستراتجية الفهم)، والنتائج موضحة في الجداول التالية:

جدول رقم 1 يوضح معاملات الارتباط بين درجات بنود البعد الأول(مراقبة الذات) والدرجة الكلية للبعد وللمقياس

البعد الأول	رقم البند (السؤال)	معاملات الارتباط درجات بنود والدرجة الكلية للبعد	معاملات الارتباط درجات بنود والدرجة الكلية للمقياس
مراقبة الذات أثناء القراءة	السؤال رقم 04	0,622**	0**468,
	السؤال رقم 07	0,762**	0**680,
	السؤال رقم 08	0**506,	0**417,
	السؤال رقم 10	0**655,	0**629,
	الدرجة الكلية للبعد	1	0**861,

**** تدل على الدلالة عند مستوى a = 0,01**

توّضح من الجدول أن كل البنود (الأسئلة) التي تضمنها البعد الأول **مراقبة الذات أثناء القراءة** جاءت دالة عند مستوى الدلالة (a = 0,01)، أما بالنسبة لمعامل الصدق بين الدرجة الكلية لهذا البعد والدرجة الكلية هي الأخرى جاءت عالية ودالة عند مستوى الدلالة 0,01 والمساوية لـ**0**861,**، وهذه النتائج تعتبر مؤشر دال على أن الاختبار يتمتع **باتساق داخلي** مقبول، وبالتالي يتميز بدرجة من الصدق ويقيس بعد من الفهم القرائي الميتامعرفي، فيمكن الوثوق من صدقه.

جدول رقم 2 يوضح معاملات الارتباط بين درجات بنود البعد الثاني (التخطيط لمهمة الفهم) والدرجة الكلية

البعد الثاني	رقم البند (السؤال)	معاملات الارتباط درجات بنود والدرجة الكلية للبعد	معاملات الارتباط درجات بنود والدرجة الكلية للمقياس
التخطيط لمهمة الفهم	**السؤال رقم 02**	0,562**	0,392**
	السؤال رقم 03	0,604**	0,565**
	السؤال رقم 05	0,479**	0,523**
	السؤال رقم 06	0,562**	0,401**
	السؤال رقم 09	0,399**	0,298*
	السؤال رقم 11	0,513**	0,483**
	السؤال رقم 15	0,624**	0,598**
	السؤال رقم 20	0,466**	0,472**
	الدرجة الكلية للبعد	1	**0,880****

**** تدل على الدلالة عند مستوى a = 0,01 ،* تشير للدلالة عند مستوى a = 0,05**

تبيّن من الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين درجات بنود البعد الثاني (التخطيط لمهمة الفهم) أثناء القراءة (2، 3، 5، 6، 11، 15، 20) والدرجة الكلية للبعد وللمقياس جاءت دالة عند مستوى الدلالة0,01 ما عدا البند رقم 09 فعبارته جاءت دالة عند مستوى الدلالة 0,05 ، وفيما يخص درجة الصدق بين الدرجة الكلية لهذا البعد والدرجة الكلية للمقياس التي حصل عليها التلاميذ فكانت عالية ودالة عند مستوى 0,01 ومساوية لـ 0,880** فهذه القيم مؤشرات دالة على أن هذا البعد يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي وبالتالي فأنه يتميز بالصدق ويمكن الاعتماد عليه لأنه يقيس جانبا من الفهم القرائي.

جدول رقم 3 يوضح معاملات الارتباط بين درجات بنود البعد الثالث (تقييم الإستراتيجية) والدرجة الكلية للبعد وللمقياس

البعد الثالث	رقم البند(السؤال)	معاملات الارتباط درجات بنود والدرجة الكلية للبعد	معاملات الارتباط درجات بنود والدرجة الكلية للمقياس
تقييم الإستراتجية (الفهم القرائي)	السؤال رقم 01	0**829,	0**637,
	السؤال رقم 12	0**829,	0**637,
	السؤال رقم 13	0**718,	0**472,
	السؤال رقم 14	0**515,	0**439,
	السؤال رقم 16	0**526,	0**508,
	السؤال رقم 17	0**575,	0**477,
	السؤال رقم 18	0**411,	0**552,
	السؤال رقم 19	0**381,	0**463,
	الدرجة الكلية للبعد	1	**0**845,**

**** تدل على الدلالة عند مستوى a = 0,01 ،* تشير للدلالة عند مستوى a = 0,05**

تشير قيم معاملات الارتباط بين درجات بنود البعد والدرجة الكلية للبعد وللمقياس ، كلها جاءت دالة عند مستوى الدلالة (a = 0,01)، أما بالنسبة لمعامل الصدق بين الدرجة الكلية لهذا البعد والدرجة الكلية التي حصل عليها التلاميذ في المقياس جاءت عالية (حيث قدرت بـ **0**845,**) ودالة عند مستوى الدلالة 0,01 ، وهذه النتائج تدل على أن الاختبار يتمتع باتساق داخلي مقبول، وبالتالي يتميز بدرجة من الصدق ويقيس بعد من الفهم القرائي الميتامعرفي، فيمكن الوثوق من صدقه.

وبما أن كل قيم معاملات الصدق لدرجات الكلية للأبعاد الثلاثة المكونة للمقياس الفهم القرائي الميتامعرفي والدرجة الكلية التي حصل عليه في المقياس ذاته كانت عالية (0**861, 0**880, 0**845,، 0**) يعني هناك اتساق داخلي وتدل على أن المقياس يتميز بخاصية الصدق وبالتالي يوثق في استعماله.

ب-**ثبات المقياس:** لتأكد من ثبات مقياس الفهم الميتامعرفي اعتمدنا على طرقتين:

- طريقة التجزئة النصفية Split-half : اعتمدنا على هذه الطريقة الأكثر استعمالاً لمعرفة ثبات المقاييس التي يكون مجموع بنودها عدد زوجي، وانطلاقا من عدد البنود التي تسمح التقسيم المتكافئ(بنود تحمل العدد الفردي والأخرى تحمل العدد الزوجي)، المتبوعة بمعادلة التصحيح Spearman-Brown وتحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم 4 يوضح قيم ثبات مقياس الفهم القرائي باستعمال طريقة التجزئة النصفية

المعاملات	القيم
التجزئة النصفية Split-half	0**842,
بين الأبعاد les sous -échelles Corrélation entre	0**727,
معامل ألفا كرونباخ لكل جزء Alpha de Cronbach	
الجزء الأول(بنود فردية)	0**743,
الجزء الثاني (قيم زوجية)	0**725,
معادلة التصحيح Spearman-Brown	0**842,

الدلالة عند مستوى a = 0,01

- حساب معامل ألفا كرونباخ: لمعرفة الثبات الكلي للمقياس وتحصلنا على النتيجة التالية:

قيمة المعامل جاءت مساوية لـ (,**846**** **0)** لعدد البنود 20 بند (سؤال)

تبيّن من نتائج الجدول أن معامل الثبات المحصل عليه بطريقة التجزئة النصفية قوي وموجب (0,842)، ومن الطريقة الثانية تبيّن أن معامل ألفا كرونباخ مساويا 0,846 وهي قيمة عالية وهذا مؤشرا دالاً على أن مقياس الفهم القرائي يتميز بخاصية الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليه.

عرض وتحليل النتائج :

1- الوصف الإحصائي لنتائج التلاميذ :

تبيّن من نتائج قراءة الكلمات، الجمل والفقرات النص أن التلاميذ العادين تحصلوا على علامات من (25 – 35 نقطة من المجموع الكلي 40 نقطة) ، في الحين حصل تلاميذ ذوي صعوبات القراءة على علامات تراوحت من (16- 22 نقطة من المجموع الكلي 40 نقطة) حيث لخصت معظم أخطائهم في صعوبة في تنظيم وترتيب الفونيمات في الكلمات (أي صعوبة في الوعي الفونولوجي لفونيمات الكلمات) وتحدد هذه الصعوبة في قلب مكان الفونيمات، حذف فونيم أو أكثر من الكلمة، تعويض فونيم بفونيم أخر في الكلمة،هذا إضافة إلى صعوبة في فهم أسئلة النص.

- أما بالنسبة لنتائج مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي فقد حصل التلاميذ العادين عن درجات (من **26 – 35 درجة من 40**) ، وحصل تلاميذ ذوي صعوبات في القراءة من(**18- 25 درجة من 40**).

2- دراسة فروق في مستوى الوعي الفونولوجي:

لمعرفة الفروق في النتائج التي تحصل عليها التلاميذ في عملية الوعي الفونولوجي أثناء قراءة (الكلمات،الجمل والنص) وفهم والإجابة عن أسئلة النص اعتمدنا على الاختبار

الإحصائي « ت» المناسب لدراسة الفروق بين مجموعتين Test d'échantillons indépendants وتحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم 5 يوضح قيم اختبار ت ومستوى الدلالة ومتوسط الفروق لعملية الوعي الفونولوجي أثناء القراءة بين نتائج التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعادين

البعد	فرضيات / التباين (لاختبار ف F)	قيمة الاختبار ف F	Sig م الدلالة	T اختبار	درجة الحرية	مستوى الدلالة Sig. ((bilatérale	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	فاصل الثقة 95%	
									الأدنى	الأعلى
قراءة	فرضيات التباينات المتساوية	0,432	0,514	6,590	46	0,000	2,083	0,316	1,447	2,720
الكلمات	فرضيات التباينات غير متساوية			6,590	45,996	0,000	2,083	0,316	1,447	2,720
قراءة	فرضيات التباينات المتساوية	1,211	0,277	10,122	46	0,000	2,333	0,231	1,869	2,797
الجمل	فرضيات التباينات غير متساوية			10,122	45,905	0,000	2,333	0,231	1,869	2,797
قراءة	فرضيات التباينات المتساوية	0,257	0,314	11,025	46	0,000	2,625	0,238	2,146	3,104
النص	فرضيات التباينات غير متساوية			11,025	43,759	0,000	2,625	0,238	2,145	3,105
فهم والإجابة	فرضيات التباينات المتساوية	6,943	0,011	8,029	46	0,000	2,083	0,259	1,561	2,606
عن أسئلة النص	فرضيات التباينات غير متساوية			8,029	39,923	0,000	2,083	0,259	1,559	2,608
الدرجة الكلية	فرضيات التباينات المتساوية	1,090	0,302	17,013	46	0,000	9,125	0,536	8,045	10,205
للقراءة	فرضيات التباينات غير متساوية			17,013	44,898	0,000	9,125	0,536	8,045	10,205

توضح نتائج الجدول أن **قيم الاختبار الإحصائي ت دالة** عند المستوى الدلالة (a= 0,000) وتشير إلى وجود فروق في نتائج المحصل عليها في عملية الوعي الفونولوجي

أي في عملية (ترتيب الفونيمات في الكلمة، وقراءتها بالوعي بصيغتها الصوتية المطابقة لشكلها الكتابي)، كما أن **قيم متوسط الفروق في كل القراءات جاءت تنتمي لمجال فاصل الثقة 95%**، وكانت الفروق لصالح التلاميذ العادين الذين تمكّنوا من قراءة الكلمات دون قلب فونيماتها (حروفها)، أو حذف أحد فونيمات الكلمة أو الإضافة، كما تمكنّوا من قراءة الجمل وفقرات الصغيرة للنص، وفهم والإجابة عن أسئلة النص.

نماذج عن بعض الأخطاء الفونولوجية المرتكبة أثناء القراءة لتلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

جدول رقم 6 يوضح بعض الأخطاء الفونولوجية المرتكبة من طرف تلاميذ ذوي صعوبات القراءة

نـوع الأخـــطاء			
قلب الفونيمات / تغير الفونيمات في الكلمة	تعويض فونيم بفونيم	حذف الفونيمات	إضافة الفونيمات
دلو ¬ دَوْلٌ – ولد- لَدْو ملعقة ¬ معلقة- مقلعة مقلمة ¬ ملقمة فَرَزَ¬ فَزَرَ مكنسة ¬ منكسة صحن¬ حصن اللاصق¬ صليق المغناطيسي¬المنغاطيسي حلم ¬ لحم / ملح قَصَفَ¬ قفص شمس ¬ سمش لقصر ¬ لقرص تبذير ¬ تذبير تنظيف ¬ تظنيف الميكروبات ¬ الميركوبات	ملعقة ¬ منعقة تعويض ل/ن فَرَزَ¬ فرَص تعويض ز/ص مكنسة ¬ ملكسة تعويض ن/ل مقنمة تعويض ل/ن سحن تعويض ص/س اللازق تعويض ص/ز المصغرة¬ المزغرة تعويض ص/ز التلطيخ ¬الترطيخ تعويض ل/ر المغراطيسي تعويض ن/ر	مكنسة ¬مكنسَ مقلمة ¬ مقلمَ المصغرَ لكبشه ¬ لكبش لكم ¬ كم جائع ¬ جاع المأكولات ¬ مكولات/أكولات زملائك /زملاك غرقت سفينة ¬ عرقت سفينَ إلحاح شديد ¬ إلحاه شديد	دلو ¬ دولو صحن¬ صحون / صحول لُطف ¬ لطفل شبع ¬ شبعان/ شبعوا مزمار¬ مرزمار فقد كل ثروته¬ فقد كل ثوروته تَشُد أزْرهُم ¬ تشد أزوروهم

3- دراسة الفروق في عملية الفهم القرائي:

لدراسة الفرق في نتائج **اختبار الفهم القرائي الميتامعرفي** بين التلاميذ العادين وتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة اعتمدنا على **الاختبار الإحصائي ت** وتحصلنا على النتائج التالية:

جدول 7 يوضح قيم اختبار ت ومستوى الدلالة الدالة ومتوسط الفروق لاختبار الفهم القرائي الميتامعرفي بين نتائج التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعادين

البعد	قيمة الاختبار ف F فرضيات / التباين (لاختبار ف F)		Sig م الدلالة	T اختبار	درجة الحرية	مستوى الدلالة Sig. (bila-(térale	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	فاصل الثقة 95%	
									الأدنى	الأعلى
مراقبة الذات	3,900	فرضيات التباينات المتساوية	0,034	7,415	46	0,000	1,875	0,253	1.366	2,384
		فرضيات التباينات غير متساوية		7,415	43,407	0,000	1,875	0,253	1,365	2,385
التخطيط للمهمة	3,276	فرضيات التباينات المتساوية	0,077	12,079	46	0,000	3,542	0,293	2,951	4,132
		فرضيات التباينات غير متساوية		12,079	41,415	0,000	3,542	0,293	2,950	4,134
تقييم الإستراتيجية	10,339	فرضيات التباينات المتساوية	0,002	5,804	46	0,000	2,750	0,474	1,796	3,704
		فرضيات التباينات غير متساوية		5,804	34,872	0,000	2,750	0,474	1,788	3,712
الدرجة الكلية للمقياس	3,105	فرضيات التباينات المتساوية	0,085	12,244	46	0,000	8,167	0,667	6,824	9,509
		فرضيات التباينات غير متساوية		12,24	38,119	0,000	8,167	0,667	6,817	9,517

انطلاقا من نتائج الموضحة في الجدول تبيّن أن قيم الاختبار الإحصائي ت دالة عند المستوى الدلالة (a= 0,000) على وجود فروق في نتائج المحصل عليها في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس الفهم القرائي الميتامعرفي، كما جاءت قيم متوسط الفروق منتمية لمجال الثقة، وكانت الفروق لصالح التلاميذ العادين الذين تمكّنوا من فهم كل عبارات المقياس واختيار الإجابة.

مناقشة النتائج:

أسفرت نتائج الحالية على:

1- أن التلاميذ الذين تحصلوا على علامات ضعيفة في قراءة الكلمات بسبب ما يعانون منه من صعوبة في الوعي بترتيب الفونيمات (الحروف) في الكلمات، أي من لديهم صعوبة في الوعي الفونولوجي يجدون صعوبة في قراءة الكلمات، الجمل وفقرات النص قراءة صحيحة نتيجة إما لقلب فونيمات الكلمة أو تعويض فونيم بفونيم آخر في الكلمة ، أو حذف فونيم أو أكثر في الكلمة ، وبالتالي يُظهرون صعوبة في فهمها وقراءتها، وهذه النتيجة جاءت مفسرة للفرضية الأولى للدراسة، كما أنها توافقت نسبيا مع دراسة Elbro,2004التي توصلت إلى أن تدريب التلاميذ على تنمية مهارات الوعي الفونولوجي له أهمية في تحسين الفهم القرائي والقراءة.

2- وجود فروق دالة إحصائيا في عملية الوعي الفونولوجي أثناء قراءة الكلمات، الجمل، والنص بين التلاميذ العادين وذوي صعوبات القراءة، حيث كانت النتائج الجيدة لصالح العادين، أما الذين يعانون صعوبات القراءة أظهروا بعض صعوبات الفونولوجية منها مشكلات في الترتيب المكاني للفونيمات الكلمة ومشكلات في تعويض الفونيمات الأصلية للكلمة فونيمات تشابهها في الصيغة السمعية، وهذه النتيجة تثبت صحة الفرضية الثانية، وتشابهت نسبيا مع دراسة (عبد الله عادل،2005) التي خلصت إلى أن علاج مشكلات ما قبل الأكاديمية منها الإدراك الفونولوجي ينعكس عن قدرات الطفل القرائية.

3- وجود فروق دالة إحصائيا في نتائج مقياس الفهم القرائي الميتامعرفي لتلاميذ المدرسة الابتدائية، وكانت العدد الأكبر للاستجابات المختارة من طرف التلاميذ العادين مقارنة مع التلاميذ الذين أظهروا صعوبة في الوعي الفونولوجي ويعانون صعوبة في القراءة وهذه النتيجة تؤكد على صحة الفرضية الثالثة، وتمثلت نسبيا مع دراسة أحمد زنهم 1996 التي خلُصت إلى أهمية وضع برنامج لعلاج ضعف الفهم القرائي وصعوبات القراءة.

والنتيجة النهائية للدراسة الحالية أن التلاميذ الذين يعانون صعوبة في الوعي الفونولوجي والفهم القرائي يُجدون صعوبة في القراءة الكلمات قراءة صحيحة وبالتالي يصعب عليهم فهمها، مما يجعلهم يُظهرون صعوبة في قراءة الجمل وفقرات النص وإدراك العلاقات فيما بينها.

المراجع:

1. أحمد جمعة أحمد نايل(2006): الضعف في اللغة، تشخصه وعلاجه، الطبعة الأولى،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الإسكندرية.
2. سماعيل إسماعيل الصاوي(2009): صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية، مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح ، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر
3. تعوينات علي: صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي ، «ب د ت»
4. حسن أحمد عبد الفتاح (2015): دراسة الوعي الفونولوجي وما يترتب عليه من اضطرابات النطق والكلام لدى عينة من المراهقين ذوي التوحد ومتلازمة داون والشلل الدماغي ، مقال من المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد (4)، العدد(6)، حزيران 2015.
5. سليمان عبد الواحد إبراهيم (2013): صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية الطبعة الأولى ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، الأردن.
6. عبدالله ،عادل(2005).فاعلية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم.المؤتمر العلمي الثالث(الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة)،كلية التربية جامعة الزقازيق،ج 1،
7. عبد الكريم سليم الحداد (2006): فعالية إستراتيجية قرائية مقترحة في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، العدد الأول من العدد22 سوريا.
8. عيسى ،مراد علي (2007). فاعلية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات القراءة . مجلة كلية التربية, جامعة بنها , المجلد السابع عشر , العدد (72)

9. عبد الرزاق مختار محمود (2012): فاعلية استرتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دراسات المدارس الصديقة للفتيات، مقال المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية ، العدد 39
Razik2003@maktoob.com
10. الزيات فتحي مصطفى (1998): صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة ، عالم الكتب.
11. وزارة التربية والتعليم (1998): الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف السادس الأساسي، عمان، الأردن، تم استرجاعه 2008/02/20
101k.htm-learndef/stissu//bulletin/moe/8000:om.moe.www
Elbro, E. Carsten., M. Petersen, R .,&DortheK.(2004).Long-Term Effects of Phoneme Awareness and Letter Sound Training: An Intervention Study With Children at Risk for Dyslexia .Journal of Educational Psychology, Vol.96(4),660-670.
12. GILLET P. , MARTORY MD. , VALDOIS S , « Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte » ,ed. Solal, Marseille, 1996, p. 145
13. Mercer, C.D.(1997).Students With Learning Disabilities,(5th Ed), Merrill An Imprint Saddle River, New Jersey, U S A.
14. Weedman,L,v (2003) : Reciprocal Teaching effects upon reading comprehension levels on students in 9 the grads.