

فعالية طريقة أورتون-جلنجهام Orton-Gillingham في تعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المملكة العربية السعودية

Doi: 10.29343 / 1 - 82 - 3

د. خالد بن محمد المحرج

أستاذ التربية الخاصة المساعد - كلية التربية - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) في تعلم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في ضوء نظرية أورتون في المملكة العربية السعودية مقارنة بالطرق العادية لتعلم القراءة في مجال عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح، وسرعة القراءة، وفهم المقروء، وتهجئة الكلمات، والوعي الفونولوجي، والتذكر العكسي للأرقام، اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد تكون مجتمع الدراسة من الأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة في المدارس الابتدائية بنين في المملكة العربية السعودية، كما تكونت عينة الدراسة من عدد (40) طفلاً من ذوي عسر القراءة تم توزيعهم إلى مجموعتين عدد (20) طفلاً في المجموعة الضابطة، وعدد (20) طفلاً في المجموعة التجريبية، ثم قام الباحث بتشخيص قبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية مستخدماً اختبارات عسر القراءة تقنين المحرج (2015) على البيئة السعودية، ثم قام الباحث بتعريض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي (إعداد الباحث) وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام، ثم قام بعمل قياس بعدي للمجموعتين وذلك بغرض ملاحظة أثر البرنامج على تطور مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي عسر القراءة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية حول أثر طريقة أورتون-جلنجهام في عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح، وفهم المقروء، وتهجئة الكلمات، والوعي الفونولوجي في تعلم القراءة للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة في المملكة العربية السعودية لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم تُظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في أثر طريقة أورتون-جلنجهام في سرعة القراءة، والتذكر العكسي للأرقام.

الكلمات المفتاحية: عسر القراءة، أورتون-جلنجهام، التعلم متعدد الحواس.

Effectiveness of Orton-Gillingham Method in education of reading among dyslexia children at Primary Schools in Saudi Arabia

Khalid Bin Muhammad Almahrag

Assistant Professor of Special Education,

Faculty of Education, King Saud University

Abstract

The study aimed at identifying the effectiveness of Orton-Gillingham Method compared to the conventional method in teaching reading to Saudi's children who suffer from dyslexia in terms of number of words correctly read, speed of reading, reading comprehension, word spelling, phonemic awareness and reverse number remembrance. The researcher adopted the quasi-experimental method. The study's sample included 40 dyslexic children in the primary schools for boys in Saudi Arabia who were divided into a control group (20 children) and an experimental group (20 children). Diagnostic pretest was conducted for both groups using The Dyslexia Tests, standardized by Almahrej (2015). The researcher then subjected the experimental group to the training program (preparation of the researcher) according to the Orton-Gillingham method, then post-test results were obtained for the two groups to verify the effectiveness of the program. Statistically significant differences were detected for the effect of Orton-Gillingham Method on the number of words correctly read, reading comprehension, word spelling, and phonemic compared to the conventional method used with dyslexic children. No statistically significant differences were found for the effect on the speed and reverse number remembrance of reading compared to the conventional method used by dyslexic children.

Key words: dyslexia, Orton-Gillingham, Multi-sensory learning.

مقدمة:

قال تعالى: ﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق﴾ (العلق:1) ، (اقرأ) هي أول كلمة أنزلها الله سبحانه وتعالى على نبيه محمد صلى الله عليه وسلم في القرآن الكريم ، لذا تتجلى لنا أهمية القراءة في حياة الإنسان؛ حيث إن القراءة هي وسيلته في التعلم والتطور من خلال اكتساب العلوم والمعارف ، فإكتساب العلم لا يتم إلا من خلال القراءة، والأمة القارئة المتعلمة تعلو وترتفع على بقية الأمم، وعلى الرغم من التطور التقني في عالمنا المعاصر فإنه من الصعب أن نجد أي نشاط لا يتطلب القراءة سواء في المدرسة أو المنزل أو العمل أو في أي مجال آخر، فمستخدمو الحاسب الآلي والهواتف الذكية يحتاجون القراءة ليتمكنوا من استخدامها، فلا يمكن للقراءة على مر العصور أن تتغير أو تتبدل الحاجة إليها. تعرف طيبي والسرطاوي والغزو ومنصور (2009، أ:61) القراءة بأنها «إحدى مخرجات اللغة ، وهي سلسلة من المهارات المحددة تقوم على أساس إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة أو الخطية والأصوات المنطوقة ، وهي تشمل رؤية وتمييز هذه الرموز وإدراك المعنى أو الدلالة وراء هذه الرموز ، وبالتالي فهي فعل كلي متكامل للمهارات اللغوية والإدراكية».

تتكون القراءة من مكونين رئيسيين ، هما التعرف على الكلمة فالطفل المبتدئ بالقراءة يجد في الغالب مشكلة في التفريق بين الكلمات المتشابهة فالكلمات القصيرة أسهل في التعرف من الكلمات الطويلة ، ويُسهل إكتساب الفرد للمفردات التي تعرف عليها مما يؤدي إلى القراءة بطلاقة (بوندي، تنكر، وواسون، 1983) ولكي يتعرف الفرد على الكلمات لا بد له من تهجئتها وقراءتها بدقة وسرعة مناسبة لعمره الزمني، أما المكون الثاني للقراءة فهو الفهم القرائي حيث إن الهدف الأساسي من القراءة هو فهم المعنى ، ونحن لا نستطيع فهم المعنى من كلمة واحدة أو جملة واحدة بل نحتاج إلى التعرف على السياق بأكمله، يرى سامي (1983) أن الفهم القرائي يمثل قدرة الفرد على الربط بين الرمز والمعنى، ولكي يتمكن الفرد من فهم المعنى لا بد له من تذكر مفهوم المقاطع التي قرأها في بداية النص ومن ثم ربطها بالمقاطع اللاحقة ، وذلك ليكون مفهوماً عاماً عما قرأ ، ولا يتأتى له ذلك إلا من خلال قدرته على الوعي الصوتي (الوعي الفونولوجي) لأصوات الكلمات والجمل.

إن القراءة تعتبر القاسم المشترك للنجاح في المجالات الدراسية، فالذي يجد صعوبة في القراءة يواجه صعوبة في التعامل مع باقي المواد الدراسية ، حيث لا يوجد مادة دراسية لا تحتاج إلى القراءة، ويرى كل من كامحي والان (1998) أن الاضطراب في القراءة قد يؤدي إلى مشكلات أكاديمية أخرى فعندما تنخفض قدرة الفرد على القراءة فإن تحصيله الدراسي بلا شك سينخفض ، مما يولد شعوراً بالإحباط وانخفاضاً في تقدير الذات لديه ، ومن ثم رغبته في الانعزال عن أقرانه في المدرسة ، وبالتالي التسرب من المدرسة، ترى جلجل (1995) أن القراءة تمثل مهارة الاستقبال التي تمكن الفرد من الاتصال الثقافي مع تراثه وثقافته، والعسر القرائي (Dyslexia) إحدى المشكلات التي تعيق المعسر عن إكتساب المعارف والمهارات ، مما قد يقود الفرد إلى الفشل الدراسي.

عسر القراءة (Dyslexia) هي كلمة يونانية قديمة حيث تتكون من مقطعين الأول (Dys) وتعني عسر، والثاني (Lexia) وتعني الكلمة أو اللغة، ويعرف مركز تقييم الطفل التابع للمركز الطبي بجامعة إنديانا عسر القراءة (Dyslexia) بأنه حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل العاديين من الذين هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية ، وتحدث نتيجة عوامل عضوية عصبية أو وراثية أثناء مرحلة النمو (حمزة، 2008)، كما تعرفه جمعية أورتون لعسر القراءة (Orton Dyslexia Society) أنه اضطراب عصبي غالباً ما يكون موروثاً يؤثر في عملية إكتساب اللغة ، ويكون متفاوتاً في درجته بحيث يكون على شكل صعوبات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية، بما في ذلك المعالجة الصوتية في القراءة والكتابة والتهجئة والخط والحساب في: جلجل (1995). وعسر القراءة من المجالات الحديثة في عالمنا العربي على الرغم

من مؤشرات انتشاره الواسعة، حيث تشير الدراسة التي قام بها حافظ (2000) إلى أن نسبة ذوي صعوبات في القراءة والكتابة والتهجئة في المملكة العربية السعودية قد يبلغ حوالي 20.6%. وتشير جلجل (2003) إلى أن نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم من سكان العالم يتراوح ما بين 15% إلى 20% مما يشكل ما نسبته 85% منهم من ذوي عسر في القراءة.

يمتلك الإنسان خمس قنوات حسية يستخدمها في استقبال وإدراك المعلومات الواردة إليه من البيئة الخارجية المحيطة به (سمع، شم، تذوق، بصر، لمس)، ويختلف الأطفال من حيث اعتمادهم بشكل رئيس على حاسة دون الأخرى في التعلم فمنهم مثلاً من يعتمد على حاسة البصر أكثر، ومنهم من يعتمد على حاسة السمع أكثر ومنهم من يعتمد على القدرات الحسية الحركية أكثر، وحيث إن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يعانون من ضعف في إحدى هذه المدركات الحسية كالإدراك السمعي أو البصري، لذا فهم بحاجة إلى طريقة تساعدهم على تعويض هذه النقائص الحسية (طبيبي، السرطاوي، الغزو، ومنصور، 2009ب)، وتعد طريقة أورتون -جلنجهام (Orton-Gillingham) إحدى هذه الطرق الرئيسية لتعويض مثل هذه النقائص الحسية وقد بُني هذا الأسلوب في ضوء نظرية أورتون Orton's Theory، والتي تُعيد سبب عسر القراءة إلى عدم السيادة الدماغية بين شقي الدماغ مما يؤدي إلى عكس أو قلب الحروف، وتُعد هذه الطريقة هجائية، ويُعد هذا الأسلوب من أول الأساليب التي اعتمدت على أسلوب التعلم متعدد الحواس، وذلك من أجل بناء الارتباط بين الحواس (السمع، والبصر، واللمس)، وذلك على افتراض أن تعلم القراءة يبدأ بتعلم الحروف المنطوقة والصوت الدال عليها، وتعتمد طريقة أورتون - جلنجهام على تدريب الطفل على الاقتتان بين صوت الحرف وشكله من خلال التتبع بالأصبع على الحرف (Tracing)، وذلك للتأكيد على حالة الاقتتان هذه، ثم يقوم الطفل بنسخ الحرف (Copying)، وذلك لتعزيز هذا الاقتتان من خلال الذاكرة البصرية لشكل الحرف، ثم كتابة الحرف (Dictation) وذلك من أجل تطوير الانتباه السمعي للحرف (طبيبي، وآخرون، 2009ب).

مشكلة الدراسة:

إن طرق وأساليب التعليم العامة للقراءة سواء الأسلوب الرمزي لتعليم القراءة أو الكلي أو المدمج، قد لا يكون مناسبة لتعليم الأطفال ذوي عسر القراءة، حيث يحتاج هؤلاء الأطفال إلى أساليب خاصة تساعدهم على تجاوز مشكلة القراءة لديهم (كيرك وكالفانت، 2013)، يشير جولدستون وأبرزوت (Goldstein & Obrzut, 2001) إلى أن العلماء لا زالوا في حيرة حول أفضل الأساليب مناسبة في تعليم القراءة للأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة، وقد ظهرت هذه الحيرة نتيجة للجدل الواسع حول الأطر النظرية لهذه الظاهرة ومسبباتها؛ لذا ظهرت الحاجة إلى إيجاد أساليب وطرق مناسبة لتعليم هؤلاء الأطفال القراءة.

إن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة (Dyslexia) يجدون صعوبة في التمييز البصري بين أشكال الحروف المتشابهة مثل التمييز في الاتجاه بين حرفين مختلفين (b/d) أو التمييز في النقاط بين الحروف مثل: إدراك الفرق بين (خ/ج) (طبيبي وآخرون، 2009أ). لذا فإن تعويض الضعف في الإدراك البصري بقناة حسية أخرى كحاسة السمع أو اللمس مثلاً يساهم في أن تكون القناة الحسية الإضافية عاملاً مساعداً للقناة الحسية الأساسية بحيث يتمكن الطفل من دمج مدركاته الحسية في نفس الوقت للوصول إلى إدراك أفضل للمعلومات الواردة إلى دماغه (جلجل، 1995).

تشير طبيبي وآخرون (2009ب) إلى عدم ملاءمة الكثير من البرامج العلاجية المستخدمة باللغة الإنجليزية مع الأطفال ذوي عسر القراءة مستخدمي اللغة العربية؛ وذلك نتيجة اختلاف طبيعة اللغة العربية والأنظمة المستخدمة فيها، فمن مشاكل الأطفال ذوي عسر القراءة في اللغة العربية عدم القدرة على التمييز السمعي بين اللام الشمسية واللام القمرية، أو عدم القدرة على التمييز البصري بين الهاء في نهاية الكلمة أو التاء المربوطة

أو عدم القدرة على التمييز بين الحروف المنقطة وغير المنقطة، ويشير أبو رابيا (Abu-Rabia, 2014) إلى أن اللغة العربية لها خصوصيتها التي تختلف بها عن باقي اللغات الأخرى، وخاصة اللغة الإنجليزية التي قامت عليها الكثير من الأبحاث والدراسات وأساليب التشخيص والعلاج للأطفال ذوي عسر القراءة.

إن مع الاتساع البحثي في المجال النظري لتفسير ظاهرة عسر القراءة وما وراءها من مسببات، بدأت الأبحاث والدراسات تسير نحو إيجاد أفضل الطرق والأساليب المناسبة التي يمكن استخدامها لمساعدة المعسرين قرائياً في تجاوز مشكلة عسر القراءة، فظهرت طرق التعلم متعددة الحواس (Multisensory Activities Teaching Methods) التي يشار إليها بالاختصار (VAKT) (كيرك وكالفانت، 2013)، وتعد طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) إحدى أهم طرق التعليم متعددة الحواس، والتي تسعى لتعويض النقائص الحسية من خلال الربط بين صورة الحرف وصوته باللمس، وهي تعتمد على فلسفة نظرية أورتون لعسر القراءة Orton's Theory التي تعيد السبب في عسر القراءة إلى عدم السيادة الدماغية بين شقي الدماغ (طبيبي وآخرون، 2009ب).

وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في التحقق من فعالية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) التي تستخدم أسلوب التكامل الحسي لتعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة باللغة الإنجليزية من خلال اختبار فاعليتها في تعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة الناطقين باللغة العربية في ضوء نظرية أورتون لعسر القراءة، وذلك مقارنة بالأساليب العادية لتعليم القراءة.

تساؤلات الدراسة: بناءً على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة تكمن في التساؤل الرئيس الآتي: ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) في تعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المملكة العربية السعودية؟ ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح بالنسبة للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟
2. ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في سرعة القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟
3. ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في فهم المقروء للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟
4. ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في تهجئة الكلمات للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟
5. ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في الوعي الفونولوجي للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟
6. ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في التذكر العكسي للأرقام للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على التالي:

1. فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح بالنسبة للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
2. فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في سرعة القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
3. فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في فهم المقروء للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
4. فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في تهجئة الكلمات للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
5. فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في الوعي الفونولوجي للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
6. فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في التذكر العكسي للأرقام للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية للدراسة:

1. تحاول هذه الدراسة التأكيد على الفرضية العصبية لنظرية أورتون من خلال محاولة التعرف على فعالية طريقة أورتون-جلنجهام القائمة على نظرية أورتون.
2. تسهم هذه الدراسة في التعرف على مدى فعالية طريقة أورتون-جلنجهام في التعرف على الكلمات بالنسبة للأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة باللغة العربية في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
3. تسهم هذه الدراسة في التعرف على مدى فعالية طريقة أورتون-جلنجهام في فهم المقروء باللغة العربية للأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
4. تفتح هذه الدراسة آفاقاً جديدة للبحث في مجال عسر القراءة باللغة العربية في المملكة العربية السعودية من خلال ما تقدمه من توصيات للباحثين في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

1. تسهم هذه الدراسة في إلقاء الضوء على فئة ذوي عسر القراءة ولفت الأنظار إليهم من قبل صناع القرار والمعنيين بالجانب التعليمي والتربوي والنفسي في المملكة العربية السعودية من أجل تخصيص الخدمات المناسبة لهم.
2. تقدم هذه الدراسة للمعلمين والمتخصصين في مجال عسر القراءة باللغة العربية طريقة أورتون-جلنجهام لتعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة.

مصطلحات الدراسة:

1. عسر القراءة (Dyslexia):

أ. المفهوم الاصطلاحي لعسر القراءة (Dyslexia): تعرفه الجمعية العالمية للدسلكسيا (2003) بأنها "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) للغة ، ودائماً غير متوقعة عند الأفراد إذا قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل التدريس الفعالة والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات، قد تتضمن مشكلات في القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات والخبرة عند الأفراد" في: البحيري (2006، 2).

ب. التعريف الإجرائي لعسر القراءة (Dyslexia) في الدراسة الحالية: هي الاضطراب الذي تظهره مجموعة متجانسة من الأفراد في العمليات النفسية الأساسية ودرجة تحصيلهم في القراءة واللغة المنطوقة أقل من أقرانهم في نفس المرحلة العمرية، التي يُعبر عنها إجرائياً بما تقيسه اختبارات عسر القراءة المقننه على البيئة السعودية تقنين الباحث.

2. طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham):

أ. التعريف الاصطلاحي لطريقة أورتون-جلنجهام: هي إحدى طرق التعليم متعدد الحواس للأطفال ذوي عسر القراءة (Dyslexia) التي عرفت طيبي وآخرون، (2009ب) بأنها أحد طرق التعليم والتدريب التي تتم من خلال ربط العلاقة بين شكل الحرف وصوته في عملية التدريب على مهارة القراءة.

ب. التعريف الإجرائي لطريقة أورتون-جلنجهام من واقع الدراسة الحالية: هي الطريقة التي استخدمها الباحث في تعليم الأطفال ذوي عسر القراءة (Dyslexia) التي تشمل (التدريب البصري، والتدريب السمعي، والتدريب الحركي) ، وذلك لمعالجة بعض المشاكل التي تواجه الأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة باللغة العربية (Dyslexia)، ومن ثم قياس تقدمهم باستخدام هذه الطريقة من خلال ما تقيسه اختبارات عسر القراءة المقننه على البيئة السعودية تقنين الباحث.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية من الأطفال الذين يعانون من مشاكل في القراءة في ست مدارس ابتدائية بنين في المدن الرئيسية في المملكة العربية السعودية ، وهي كل من مدينة الرياض، وجدة، والدمام، تم اختيار المدارس فيها عشوائياً.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على فعالية طريقة أورتون-جلنجهام في تعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 1438هـ/1439هـ .

الدراسات السابقة:

أجرت طنطاوي (2006) دراسة هدفت لمعرفة أثر برنامج تدريبي مقترح على أداء التلاميذ، وإيجاد الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارات القبلية والبعديّة، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (60) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم القراءة، منهم (30) تلميذاً في المجموعة التجريبية، و(30) تلميذاً

في المجموعة الضابطة، واستخدم الباحث اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح وآخرون، والاختبار التحصيلي في القراءة إعداد الباحث والاختبار التشخيصي في القراءة إعداد الباحث، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لأثر البرنامج المقترح لصالح التجريبية في الاختبار البعدي.

أجرى عثمان (2007) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لإستراتيجيات التعلم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي بأسبوط في جمهورية مصر العربية، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (69) تلميذاً من ذوي عسر القراءة تم تقسيمهم إلى مجموعتين (29) في المجموعة الضابطة ، و(40) في المجموعة التجريبية، وقد استخدم الباحث اختبار الفهم القرائي من إعداد خيرى المغازي، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء المقنن، ومقياس ما وراء الفهم، واختبار التعرف القرائي، والبرنامج التدريبي المقترح لإستراتيجيات التعلم التبادلي من إعداد الباحث، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في تحسن مستوى ما وراء الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى كل من فاي وايلمار (Faye & Elmar, 2007) دراسة هدفت إلى إستخدام إستراتيجية تعليمية لفهم القراءة مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة، وتكونت العينة من عدد (73) تلميذاً من الصف الخامس إلى الصف الثامن تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بحيث عُرضت المجموعة التجريبية للبرنامج المقترح في حين تركت المجموعة الضابطة دون تدخل، وقد استخدم الباحثان اختبار الذكاء واختبار الفهم القرائي بالإضافة إلى البرنامج التعليمي المقترح الذي تضمن إستراتيجيتين إحداهما خاصة بالفهم القرائي والأخرى خاصة بالتنظيم الذاتي أثناء القراءة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في تحسن الفهم القرائي ، وفي التنظيم الذاتي للقراءة لصالح المجموعة التجريبية.

أجريت رياض (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجيات متعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة العديد من الأدوات منها: اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح واختبارات تحصيلية وتشخيصية في القراءة والكتابة، كما استخدمت إستراتيجيتي الألعاب اللغوية والتعلم التعاوني في علاج بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وبعد تدريس المادة التعليمية المعدة في ضوء الإستراتيجية لعينة البحث أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في علاج صعوبات القراءة والكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى الهرش (2012) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على طريقة أورتون-جلنجهام في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي عسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً من ذوي عسر القراءة، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد برنامج تعليمي مبني على طريقة أورتون-جلنجهام، وبطارية اختبارات للكشف عن عسر القراءة، وقائمة رصد أعراض العسر القرائي، واختبار للمهارات القرائية. قام الباحث بتطبيق البرنامج التعليمي المطور على المجموعة التجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات القرائية بأبعادها المختلفة (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة) لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في المتوسطات بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، في تنمية المهارات القرائية بأبعادها المختلفة من (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة).

أجرى كل من نوركاش، ومنصور، وبابا، ومادون (Nourbakhsh, Madon, Baba & Mansor, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية الأسلوب متعدد الحواس والتدريب على مهارات الإدراك الحسي في تحسين

القدرات القرائية لدى المعسر قرائياً، تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذاً من ذوي عسر القراءة مقسمين إلى ثلاث مجموعات عدد (20) في المجموعة التجريبية الأولى ، وعدد (20) في المجموعة التجريبية الثانية ، وعدد (20) المجموعة الضابطة، وقد استخدم الباحثون اختبارات (RTD) لقياس العسر القرائي ، واختبار بندر البصري (BVMGT) واختبار تجميع الأشكال (ROCF) ، وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسن الأداء القرائي للتلاميذ في المجموعة التجريبية الأولى مقارنة بالمجموعة الضابطة نتيجة استخدام التدريب متعدد الحواس إلا أن نتائج الدراسة لم تظهر أي تحسن في الأداء القرائي للتلاميذ في المجموعة التجريبية الثانية مقارنة بالمجموعة الضابطة في استخدام التدريب على الإدراك الحسي.

أجرت شتاء (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج مقترح لتنمية الوعي الفونولوجي وأثره في تخفيف حدة العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمحافظة رفحاء بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (34) تلميذاً من الصف الأول الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى: تجريبية تلقت البرنامج المقترح وعددها (17) تلميذاً، والثانية: ضابطة تلقت تدريبات عادية مع معلم صعوبات التعلم في غرفة المصادر وعددها (17) تلميذاً، واشتملت أدوات الدراسة على: مقياس الوعي الفونولوجي، واختبار تشخيص العسر القرائي، والبرنامج المقترح لتنمية الوعي الفونولوجي (إعداد الباحث)، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات الوعي الفونولوجي ومهارات القراءة لصالح القياس البعدي، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الفونولوجي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تشخيص العسر القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى جوشوا (Joshua, 2016) دراسة هدفت إلى اختبار مدى فاعلية التدخل المبكر المبني على طريقة أورتون-جلنجهام لعلاج مشاكل القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في رياض الأطفال وصف أول ابتدائي، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من عدد (700) طفل من رياض الأطفال والصف الأول ابتدائي من الذين يعانون من مشاكل في القراءة، استخدم الباحث اختبار المؤشرات الدينامكية لأساسيات اللغة (DIBELS) للتعرف على الطلاب الذين يحتاجون إلى التدخل المبكر ، ومن ثم قياس نتائج ذلك التدخل في تحسن مستوى القراءة لدى الطلاب في نهاية السنة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام طريقة أورتون-جلنجهام أدى إلى تحسن طفيف وغير مؤثر في قدرة الأطفال على القراءة حيث خلصت الدراسة إلى عدم فاعلية استخدام طريقة أورتون-جلنجهام للتدخل المبكر في تحسين القدرة على القراءة في إعدادات التعليم العام.

أجرت عبد الحميد (2018) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية نظام بارتون للقراءة والتهجي القائم على منحني أورتون-جلنجهام في تحسين تفسير الرموز لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، تكونت عينة الدراسة من عدد (15) تلميذاً في المرحلة الابتدائية تم تقسيمهم إلى المجموعة التجريبية الأولى عدد (5) تلاميذ من ذوي صعوبات القراءة ، والمجموعة التجريبية الثانية عدد (5) تلاميذ من ذوي عسر القراءة والمجموعة الثالثة هي الضابطة من عدد (5) تلاميذ، استخدمت الباحثة مقياس القدرة العقلية العامة ومقياس المسح النيروولوجي ، ومقياس عسر القراءة ومقياس التقدير الشخصي لصعوبات القراءة ، ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي المعدل والوعي الصوتي، وذلك للتعرف على إدراك وتمييز التلاميذ للكلمات وكذلك الكلمات البصرية واليد المفضلة وتقييم التهجي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين

المجموعات التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعتين التجريبيتين، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة صعوبات القراءة وعسر القراءة في القياس البعدي لصالح مجموعة صعوبات التعلم، وتشير دلالة هذه الفروق إلى فعالية نظام بارتون للقراءة في تحسين تفسير الرموز لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

أجرى مايرلز (Mireles, 2018) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية استخدام دراسة الحالة المستندة على خطوات طريقة أورتون-جلنجهام في تحسين قدرة التلاميذ على القراءة من ذوي عسر القراءة، حيث قام الباحثان بتدريس الحالة باستخدام طريقة أورتون-جلنجهام مرتين أسبوعياً لمدة خمسين دقيقة، وقد أكدت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين طريقة أورتون-جلنجهام للتدخل في القراءة ونتائج تعلم الطلاب في التعرف على الكلمات، والتهجئة، والفهم، وطلاقة قراءة الكلمات، والوعي الصوتي.

التعليق على الدراسات السابقة: استنتج الباحث من خلال مراجعة الدراسات السابقة تنوع موضوعاتها من حيث الهدف ومجتمع الدراسة، وحجم العينة والاختبارات أو المقاييس وأساليب التدخل وتتمثل فيما يلي:

1. تؤكد عدد من الدراسات السابقة أثر طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) لتحسن القدرات القرائية لدى الأطفال ذوي عسر القراءة مثل: دراسة الهرش (2012)، ودراسة مايرلز (Mireles, 2018)، ودراسة عبد الحميد (2018)، بينما تنفي دراسة جوشوا (Joshua, 2016) وجود أثر لطريقة أورتون-جلنجهام في تحسين القدرة القرائية للأطفال ذوي عسر القراءة.

2. تؤكد عدد من الدراسات السابقة على الأثر الإيجابي للبرامج التدريبية التي تستخدم أسلوب التعلم متعدد الحواس في تحسين قدرة الأطفال ذوي عسر القراءة في التعرف على الكلمات مثل: دراسة طنطاوي (2006)، ودراسة رياض (2010)، ودراسة الهرش (2012)، ودراسة كل من نوركاش، ومنصور، وبابا، ومادون (Mireles, 2018)، ودراسة مايرلز (Nourbakhsh, Madon, Baba & Mansor, 2013)، ودراسة عبد الحميد (2018).

3. تؤكد بعض الدراسات السابقة على الأثر الإيجابي للبرامج التدريبية التي تستخدم أسلوب التعلم متعدد الحواس في تحسين قدرة الأطفال ذوي عسر القراءة على الفهم القرائي مثل: دراسة طنطاوي (2006)، ودراسة عثمان (2007)، دراسة كل من فاي وإيلمار (Faye & Elmar, 2007)، ودراسة رياض (2010)، ودراسة شتاء (2016) ودراسة مايرلز (Mireles, 2018).

4. تنفرد هذه الدراسة في محاولتها التعرف على فعالية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) في تعليم الأطفال ذوي عسر القراءة الناطقين باللغة العربية في المملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لمعرفة فاعلية طريقة أورتون-جلنجهام في تعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال التعرف على أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المتوافق مع طريقة أورتون-جلنجهام من إعداد الباحث) على المتغير التابع (تعليم القراءة للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة)، بحيث يتم إجراء اختباراً قديماً للمجموعتين (التجريبية والضابطة) لضبط أثر المتغير التابع قبل التجربة، ثم تُعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي المتوافق مع طريقة أورتون-جلنجهام في حين تترك المجموعة الضابطة تتعلم القراءة بالطريقة العادية؛ وبعد

ذلك يتم إجراء اختباراً بعدياً للمجموعتين للمقارنة بينهما لملاحظة أثر فاعلية البرنامج المقدم على المجموعة التجريبية.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة في المدارس الابتدائية بنين في المملكة العربية السعودية وعددهم (17071) طالباً وطالبة (العتيبي، 2018).

عينة الدراسة: قام الباحث باختيار العينة من خلال الخطوات التالية:

1. قام الباحث باختيار عشوائي لعدد (6) مدارس من المدارس الحكومية الابتدائية بنين الملحق بها برنامج صعوبات التعلم في المدن الرئيسية في المملكة العربية السعودية (الرياض، جدة، الدمام) لإجراء التجربة.
2. ثم قام الباحث بحصر جميع الأطفال الذين يعانون من مشاكل في القراءة في الصف الرابع ابتدائي والذين يبلغ متوسط أعمارهم 9.30 في كل مدرسة من المدارس الستة مستعيناً بأراء المعلمين عنهم (معلمي صعوبات التعلم، ومعلمي اللغة العربية).
3. ثم قام الباحث بتشخيص الأطفال مستخدماً اختبارات عسر القراءة (تقنين الباحث على البيئة السعودية) حتى تمكن من الوصول إلى عدد (40) تلميذاً من ذوي عسر في القراءة.
4. ثم قام الباحث بعد ذلك بتقسيم (العينة التي وصل إليها) عشوائياً إلى مجموعتين على النحو التالي (20) طفلاً للمجموعة الضابطة ، و(20) طفلاً للمجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة:

اختبارات عسر القراءة المقننه على البيئة السعودية (المخرج، 2015):

اعتمد الباحث في هذا الاختبار على التعريف الإجرائي للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-IV) (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ، ويتفق الباحث مع محكات التشخيص الواردة في هذا الدليل التي جاءت في آخر تعديل فيه ، والتي ترى بأنه يمكن تشخيص عسر القراءة (Dyslexia) من خلال اختبارات تتضمن اختباراً في القراءة لقياس (السرعة، والدقة، والفهم)، واختباراً لقياس الذاكرة قصيرة المدى (التذكر العكسي للأرقام)، واختباراً لقياس الإملاء (التهجئة)، واختباراً لقياس الوعي الفونولوجي (American Psychiatric Association, 2000)، ويشير السعيد (2009) إلى أن عدداً من الدراسات اعتمدت مثل هذه الأدوات لقياس عسر القراءة مثل: دراسة بروك (Bruck, 1993)، ودراسة سنولنغ (Snowling, 1996)، ودراسة هانلي (Hanley, 1997)، ودراسة ميلر وجرونر (Miller & Guron 1999)، ودراسة إيفرت (Everatt, 2003)، وتتكون الاختبارات من التالي:

أولاً: اختبار التسمية السريعة للحروف: يهدف الاختبار إلى قياس سرعة القراءة ، ويتكون من عدد (72) حرفاً مقسمة إلى نموذجين : نموذج (أ) ونموذج (ب) بحيث يقيس السرعة التي يستطيع بها المفحوص تسمية الحروف المختلفة، ويتم حساب الزمن وعدد الأخطاء لكل نموذج، وتكون الدرجة الكلية هي مجموع الثواني التي استغرقها المفحوص في تسمية الحروف بحيث تحسب على النحو التالي: تُحسب الأخطاء التي وقع فيها المفحوص ثم نضيف ثانية على الزمن المستغرق لكل خطأ وقع فيه المفحوص على المجموع الكلي للوقت فتصبح هي الدرجة الكلية.

ثانياً: اختبار حذف المقاطع والأصوات: يهدف الاختبار إلى قياس الوعي الفونولوجي من خلال قياس قدرة المفحوص على قراءة الكلمات بعد حذف بعض الأصوات منها، بحيث يقوم المفحوص بلفظ كلمة ثم لفظها

مرة أخرى بعد حذف صوت أو عدة أصوات منها، ويتكون الاختبار من عدد (14) فقرة رئيسية، ويتم تطبيقه بشكل فردي، ويتم التصحيح من خلال إعطاء درجة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، والدرجة الكلية هي مجموع الإجابات الصحيحة للمفحوص.

ثالثاً: اختبار الطلاقة في فهم المقروء: يهدف الاختبار إلى قياس قدرة المفحوص على فهم المقروء، ويتكون الاختبار من عدد (41) جملة، تنقص كل جملة منها كلمة واحدة فقط، وعلى المفحوص أن يقرأ الجملة ثم يختار بديلاً واحداً فقط من البدائل الأربعة المتاحة أمامه، ويتم تطبيق الاختبار بشكل فردي، ويتم تصحيح الاختبار من خلال إعطاء المفحوص درجة واحدة عن كل اختيار صحيح، وصفرًا عن كل اختيار غير صحيح.

رابعاً: اختبار إملاء الكلمة: يهدف الاختبار إلى التعرف على قدرة المفحوص على تهجئة الكلمات التي تُملى عليه أثناء كتابتها، ويتكون الاختبار من (25) كلمة، يستمع المفحوص لكل كلمة تُملى بشكل جيد ثم يحاول تهجئتها، ومن ثم كتابتها بشكل صحيح في استمارة الإجابة المعدة لذلك، ويتم تطبيق الاختبار بشكل فردي، ويحتاج الاختبار إلى استمارة إجابة الاختبار، واستمارة الكلمات التي يملئها الفاحص على المفحوص وقلم، ويتم تصحيحه من خلال إعطاء درجة واحدة لكل كلمة يكتبها المفحوص بشكل صحيح وصفر لكل كلمة تكتب بشكل غير صحيح.

خامساً: اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية: يهدف الاختبار إلى التعرف على عدد الكلمات غير الحقيقية التي يستطيع المفحوص قراءتها، ويتكون الاختبار من (22) فقرة رئيسية عبارة عن كلمات غير حقيقية (ليس لها معنى لغوي مفهوم)، ويقوم المفحوص بقراءتها بالشكل الصحيح بأحسن ما عنده، ويتم تطبيق الاختبار بشكل فردي، ويحتاج الاختبار إلى استمارة قائمة الكلمات غير الحقيقية، وإلى استمارة رصد الدرجات من قبل الفاحص، وإلى ساعة توقيت لحساب زمن الإجابة، ويتم تصحيحه بإعطاء درجة واحدة لكل كلمة تقرأ بشكل صحيح، وصفر لكل كلمة لم تقرأ بشكل صحيح.

سادساً: اختبار الذاكرة الرقمية العكسية: وهو عبارة عن قياس قدرة المفحوص في الذاكرة العاملة من خلال قياس قدرته على تذكر الأرقام بطريقة عكسية، ويهدف الاختبار إلى إيجاد عدد الأرقام التي يتذكرها التلميذ بطريقة عكسية، ويتكون الاختبار من (10) أرقام من الأرقام العشرية التي تتدرج من السهولة إلى الصعوبة فيبدأ بتذكر الأرقام من خانتين، وينتهي بتذكر الأرقام من سبع خانات، والمطلوب من المفحوص أن يستمع إلى كل رقم من الأرقام العشرة التي يقرأها الفاحص عليه، ثم يقوم بتذكرها بطريقة عكسية مثال ذلك: لو قيل للطفل رقم (42) فعليه أن يتذكر هذا الرقم بالعكس أي (24) وهكذا، يتم تصحيح الاختبار من خلال إعطاء درجة واحدة على كل رقم استطاع المفحوص تذكره، وصفر لكل رقم لم يستطع تذكره.

ثبات وصدق اختبارات عسر القراءة المقننة على البيئة السعودية في المملكة العربية السعودية:

وللتأكد من صدق اختبارات عسر القراءة المقننة على البيئة السعودية قام الباحث بتصميم استبانة تم عرضها مرفقة مع الاختبارات على نخبة من المحكمين والمتخصصين في مجال التربية الخاصة، وعلم النفس، ومعلمي صعوبات التعلم، ومعلمي اللغة العربية، بلغ عددهم (10) محكمين، وذلك للتعرف على مدى وضوح عبارات الاختبارات ومناسبتها وانتمائها لمحاورة، وقد اتفق السادة المحكمون على وضوح عبارات الاختبارات ومناسبتها وانتماء المحاور لقياس الغرض الذي وضعت لقياسه وذلك فيما يخص القدرة القرائية للأطفال ذوي عسر القراءة كما لم يرد أية ملاحظات على تغيير أو حذف أو إضافة فقرات إلى الاختبارات. كما قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من عدد (60) تلميذاً في المدارس الابتدائية الحكومية بنين ممن يعانون من مشاكل في

القراءة ، حيث تبين أنها جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01 و 0.05 ما عدا بعض العبارات في بعض المحاور التي تم استبعادها لضعف دلالتها ، وهي على النحو التالي: في اختبار حذف المقاطع والأصوات تم استبعاد العبارات رقم (2 / 4 / 5 / 6 / 8 / 19) وذلك لعدم دلالتها ، حيث بلغ مستوى دلالتها (0.0609 / 0.1839 / 0.2531 / 0.1726 / 0.1996 / 0.2272)، وفي اختبار الطلاقة في فهم المقروء تم استبعاد العبارات رقم (3 / 7 / 16 / 17 / 20 / 23 / 26 / 29 / 41) وذلك لعدم دلالتها حيث بلغ مستوى دلالتها (0.2423 / 0.1047 / 0.1779 / 0.2373 / 0.2087 / 0.1552 / 0.1222 / 0.1183 / 0.0649) ، وفي اختبار إملاء الكلمة تم استبعاد العبارات رقم (15/19) وذلك لعدم دلالتها حيث بلغ مستوى دلالتها (0.2414 / 0.0776)، وفي اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية تم استبعاد العبارات رقم (3/11/18) ، وذلك لعدم دلالتها حيث بلغ مستوى دلالتها (0.1302 / 0.1757 / 0.2170)، وفي اختبار الذاكرة الرقمية العكسية تم استبعاد العبارة رقم (2) وذلك لعدم دلالتها ، حيث بلغ مستوى دلالتها (0.2321). كما قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون 20-(Kuder-Richardson) (KR-20) ، وكذلك معامل ثبات جتمان للتجزئة النصفية حيث بلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية لاختبار التسمية السريع للحروف (0.63)، كما بلغت قيمة الثبات حسب معادلة ثبات كودر-ريتشارسون في كل من الاختبارات التالية: اختبار حذف المقاطع والأصوات (0.71)، واختبار الطلاقة في فهم المقروء (0.86)، واختبار إملاء الكلمة (0.80)، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية (0.76)، واختبار الذاكرة الرقمية العكسية (0.90) (المخرج، 2015).

طريقة التدريس المستخدمة لتعلم الأطفال ذوي عسر القراءة باللغة العربية والمبنية وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) قام الباحث بإعدادها وتصميمها:

ابتكر أورتون -جلنجهام طريقة للتعليم متعدد الحواس لتعويض النقائص الحسية لدى الأطفال المعسرين قرائياً وذلك انطلاقاً من نظرية أورتون (Orton's Theory) حول عسر القراءة التي تشير إلى أن سبب عسر القراءة (Dyslexia) يعود إلى عدم السيادة الدماغية لدى المعسرين قرائياً، والذي يظهر في عدم القدرة على التمييز بين الأحرف المتشابهة في أشكالها أو أصواتها (المخرج، 2016)، فهو يرى أن الإحساس بلمس الحرف يعزز الارتباط بين الصورة البصرية والسمعية لهذا الحرف الذي يكون الطفل من ذوي عسر القراءة قد فقدها نتيجة لعدم السيادة الدماغية (طبيبي وآخرون، 2009 ب).

قام الباحث مستعيناً بمجموعة من الأدبيات في التربية الخاصة، واللغة العربية، وكتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية من مناهج وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، بتصميم البرنامج وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) لتعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة من ثم عرضه على مجموعة من المحكمين في تخصصات مختلفة (التربية الخاصة، علم النفس، لغة عربية) من أساتذة الجامعات والمعلمين، والمشرفين في الميدان لتحكيمة، وقد تمثلت ملاحظات السادة المحكمين على حذف وإضافة بعض الدروس للبرنامج والتي قام الباحث بالأخذ بها حتى خرج البرنامج على النحو التالي:

أولاً: اسم البرنامج: طريقة تعليم القراءة (إعداد الباحث) وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) لتدريس الأطفال في المرحلة الابتدائية من ذوي عسر القراءة الناطقين باللغة العربية.

ثانياً: الهدف من البرنامج: تهدف هذه الطريقة إلى تحسين قدرة الأطفال ذوي عسر في القراءة الناطقين باللغة العربية في المرحلة الابتدائية على القراءة بشكل صحيح من خلال الاعتماد على طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) في التعرف على الكلمات وفهم المعنى.

ثالثاً: الأساس النظري للبرنامج: تعتمد هذه الطريقة على الفرضية العصبية لنظرية أورتون (Ortons)

(Theory) حيث يرى أورتون Orton أن السبب الرئيس وراء ظهور العسر القرائي (Dyslexia) يعود إلى إخفاق أو فشل السيادة الدماغية لدى المعسرين قرائياً؛ وذلك نتيجة لفقد السيطرة الدماغية لأحدى فصي الدماغ حيث إن السيطرة التخصصية للغة لدى الغالبية من الناس العاديين تكمن في النصف الأيسر من الدماغ نتيجة لوجود المناطق اللغوية في النصف الأيسر من الدماغ والتي اكتشفها كل من بروكا وفرنك Broka & Fair- nek (عبد القادر، عيسى، خليفة، والسيد، 2008)، وقد اعتمد الباحث على مجموعة من الأدبيات مثل: دراسة طنطاوي (2006) وطيب وآخرون (2009، ب) ودراسة أبو رابيا (Abu-Rabia, 2014) حول التعرف على أكثر مشاكل القراءة التي يواجهها الأطفال المعسرين قرائياً في اللغة العربية والمتمثلة في التالي: (التفريق بين أنواع المد، التفريق بين الأحرف المنقطه وغير المنقطه، التفريق بين اللام القمرية واللام الشمسية، والتفريق بين الأحرف المتشابهة).

رابعاً: الفئة المستهدفة: جميع الأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة (Dyslexia) في المرحلة الابتدائية بنين في المملكة العربية السعودية.

خامساً: المحاور الرئيسة: تقوم هذه الطريقة على محورين أساسيين هما:

1. المحور العلمي: يتمثل في تدريب الأطفال على مهارة التعرف على الكلمات ، وفهم المعني من خلال استخدام أسلوب التعلم متعدد الحواس وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) (التدريب البصري، التدريب السمعي، التدريب الحركي).

2. المحور القياسي: يتمثل في قياس مهارات القراءة لدى الأطفال المعسرين قرائياً قبل وبعد التعليم باستخدام هذه الطريقة.

سادساً: خطوات البرنامج: تعتمد هذه الطريقة على التدريب على الاقتران بين الحرف والصوت الدال عليه بشكل مجرد ثم ، ربطها في مقاطع لفظية كاملة، تسير هذه الطريقة بناءً على الخطوات التالية (كيرك وكالفانت، 2013):

1. يُعرض الحرف في بطاقة أمام الطفل.
2. يقوم المعلم بنطق صوت ذلك الحرف لتدريب الطفل على نطق صوت الحرف.
3. يعيد الطفل نطق الحرف.
4. يكتب المعلم الحرف مع توضيح سماته البصرية كاتجاه الحرف عند الكتابة ، وخطوات كتابة الحرف أي نقطة البداية والنهاية عند كتابته.
5. يطلب المعلم من الطفل تتبع الحرف بإصبعه.
6. يخفي المعلم الحرف وينطقه ، ويُطلبُ من الطفل كتابته مستعيناً بذاكرته البصرية.
7. ينطق المعلم الحرف ويطلب من الطفل كتابته اعتماداً على صوت الحرف فقط.

سابعاً: المدة الزمنية المستغرقة لتطبيق البرنامج: تقدم الطريقة بواقع (8) جلسات موزعة على (8) دروس، زمن كل درس (20) دقيقة موزعة على النحو التالي: (5) دقائق للتدريب السمعي، (5) دقائق للتدريب البصري، (5) للتدريب الحركي (5) دقائق للتدريب على الاقتران، وبحيث يكون مجموع الزمن المستغرق لتطبيق الطريقة حوالي (160) دقيقة، أي أن التجربة استغرقت أربعة أسابيع بواقع جلستين في الأسبوع.

ثامناً: الأدوات المستخدمة في التطبيق: يستخدم في هذه الطريقة مجموعة من الأدوات والمعينات على النحو التالي: (أقلام ملونة -أوراق -بطاقات الحروف -صور -ساعة توقيت -تحضير الدروس الأسبوعية وفق طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham).

تاسعاً: الموضوعات: يوضح الجدول رقم (1) التالي عدد الموضوعات وعدد الدروس وعناوينها وعدد الجلسات ومدتها على النحو التالي:

جدول (1) برنامج التدريس (إعداد الباحث) وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) لتدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي عسر القراءة الناطقين باللغة العربية بعد تعديل البرنامج وفق ملاحظات المحكمين.

| الموضوع | الدرس | عنوان الدرس | عدد الجلسات | زمن الجلسة | الأسبوع |
|--------------------|-------|--------------------|-------------|------------|---------|
| التمييز بين الأحرف | 1 | التفريق بين (د، ذ) | 1 | 20 | الأول |
| | 2 | التفريق بين (ر، ز) | 1 | 20 | |
| | 3 | التفريق بين (س، ش) | 1 | 20 | الثاني |
| | 4 | التفريق بين (ص، ض) | 1 | 20 | |
| | 5 | التفريق بين (ظ، ط) | 1 | 20 | الثالث |
| | 6 | التفريق بين (ع، غ) | 1 | 20 | |
| | 7 | التفريق بين (ف، ق) | 1 | 20 | الرابع |
| | 8 | التفريق بين (ت، ي) | 1 | 20 | |

التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة): قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة: (اختبارات عسر القراءة المقنن على البيئة السعودية) على مجموعتي الدراسة: (التجريبية والضابطة)، وذلك بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تعريض المجموعة التجريبية للبرنامج، ثم قام الباحث باستخدام اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) للتعرف على الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة، ويوضح الجدول رقم (2) دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة التي تم التوصل إليها قبل تطبيق البرنامج.

جدول (2) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبارات عسر القراءة المقنن على البيئة السعودية قبل تطبيق البرنامج التدريبي

| الاختبار | المجموعات | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|--------------------------------|-----------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|---------|
| دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية | التجريبية | 20 | 21.05 | 421 | 179 | 0.76 | غير دال |
| | الضابطة | 20 | 19.95 | 399 | | | |
| التسمية السريعة للحروف | التجريبية | 20 | 18.35 | 367 | 157 | 0.24 | غير دال |
| | الضابطة | 20 | 22.65 | 453 | | | |
| الطلاقة في فهم المقروء | التجريبية | 20 | 21.35 | 427 | 183 | 0.64 | غير دال |
| | الضابطة | 20 | 19.65 | 393 | | | |
| إملاء الكلمة | التجريبية | 20 | 22.83 | 456 | 153 | 0.20 | غير دال |
| | الضابطة | 20 | 18.18 | 363 | | | |
| حذف المقاطع والأصوات | التجريبية | 20 | 19.95 | 399 | 189 | 0.76 | غير دال |
| | الضابطة | 20 | 21.05 | 421 | | | |
| الذاكرة الرقمية العكسية | التجريبية | 20 | 20.65 | 413 | 197 | 0.93 | غير دال |
| | الضابطة | 20 | 20.35 | 407 | | | |

أساليب المعالجة الإحصائية: لإجراء التحليلات الإحصائية قام الباحث بتفريغ البيانات وتحليلها مستخدماً الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical package for social science ، حيث استخدم الباحث اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق، ومعامل ثبات كودر ريتشاردسون 20- (KR-20) ومعامل ثبات جتمان للتجزئة النصفية لحساب الثبات.

تحليل وتفسير نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح بالنسبة للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط مجموعتين مستقلتين، ويوضح الجدول رقم (3) نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسط إجابات أفراد العينة طبقاً للاختلاف في نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير عدد الكلمات التي تم قراءتها بشكل صحيح.

جدول (3) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية بعد تطبيق البرنامج التدريبي

| المجموعات | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|-----------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|---------------|
| التجريبية | 20 | 28.33 | 566.50 | 43.50 | 0.00 | دالة عند 0.01 |
| الضابطة | 20 | 12.68 | 253.50 | | | |

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيمة (U) دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية (الذي يستخدم لقياس عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح) بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغ متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في عدد الكلمات التي تم قراءتها (28,33) في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (12,68) كما بلغت قيمة U (43.5) تحت مستوى دلالة بلغ (0,00) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في متغير عدد الكلمات التي تم قراءتها بشكل صحيح مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج المقدم وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام في زيادة قدرة الأطفال ذوي عسر القراءة في قراءة عدد أكبر من الكلمات مقارنة بالطرق العادية لتعلم القراءة.

جاءت هذه النتيجة موافقة لما ذهبت إليه كل من دراسة طنطاوي (2006)، دراسة رياض (2010)، ودراسة الهرش (2012)، ودراسة كل من نوركاش، مادون وبابا ومنصور (Nourbakhsh, Madon & Baba, 2013)، ودراسة مايرلز (Mireles, 2018) التي أشارت إلى فاعلية طريقة أورتون-جلنجهام (Or-ton-Gillingham) والبرامج التدريبية المناسبة في مساعدة الأطفال المعسررين قرائياً على التعرف على الكلمات، في حين اختلفت مع ما ذهبت إليه دراسة جوشوا (Joshua, 2016)، والتي خلصت إلى عدم فاعلية استخدام طريقة أورتون-جلنجهام في تحسين القدرة القرائية.

إن النتيجة التي حققتها هذه الدراسة من خلال تجريب طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gilling-ham) في زيادة حصيلة عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح لدى الأطفال ذوي عسر القراءة الناطقين باللغة العربية يشير إلى مدى فاعلية هذه الطريقة مع الأطفال المعسررين قرائياً الناطقين باللغة العربية في تدريس القراءة وإلى مدى أهمية استخدام نموذج التعليم متعدد الحواس.

إجابة السؤال الثاني: ما فاعلية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في سرعة القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط مجموعتين مستقلتين، ويوضح الجدول رقم (4) نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسط إجابات أفراد العينة طبقاً للاختلاف في نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير سرعة القراءة.

جدول (4) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار التسمية السريعة للحروف بعد تطبيق البرنامج التدريبي

| المجموعات | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|-----------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|----------|
| التجريبية | 20 | 19.35 | 387 | 177 | 0.53 | غير دالة |
| الضابطة | 20 | 21.65 | 433 | | | |

يتضح من الجدول رقم (4) أن قيمة (U) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار التسمية السريعة للحروف (الذي يستخدم لقياس سرعة القراءة) بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغ متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في سرعة القراءة (19,35)، كما بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (21.65)، كما بلغت قيمة U (177) تحت مستوى دلالة بلغ (0,53) وهذا لا يمثل وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث إن مستوى الدلالة هذا أعلى من مستوى الدلالة المتعارف عليها إحصائياً في العلوم الإنسانية (0,05)، لذا يمكننا نفي وجود أثر ذي دلالة للبرنامج التدريبي (إعداد الباحث وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام) في زيادة سرعة القراءة بالنسبة للتلاميذ ذوي عسر في القراءة.

تتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها ودراسة جوشوا (Joshua, 2016)، والتي تشير إلى أن استخدام طريقة أورتون-جلنجهام أدى إلى تحسن طفيف وغير مؤثر في قدرة الأطفال على القراءة، وخلصت إلى عدم فاعلية استخدام طريقة أورتون-جلنجهام للتدخل المبكر في تحسين القدرة على القراءة في إعدادات التعليم العام، في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة عن ما ذهبت إليه دراسة طنطاوي (2006)، ودراسة رياض (2010)، ودراسة الهرش (2012)، ودراسة كل من نوركاش، مادون وبابا ومنصور (Nourbakhsh, Madon, 2013) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في متغير زيادة سرعة القراءة باستخدام طريقة أورتون-جلنجهام أو طرق متوافقة في زيادة سرعة القراءة لدى الأطفال ذوي عسر القراءة.

ويعيد الباحث وصول الدراسة إلى هذه النتيجة في عدم وجود دلالة واضحة لفاعلية طريقة أورتون-جلنجهام في زيادة سرعة القراءة لدى الأطفال المعسرين قرائياً الناطقين باللغة العربية، في أن المحاولات العشوائية المتمثلة في عامل تخمين الإجابة نتيجة لاستخدام هذا البرنامج بدأت تتناقص أو تختفي والتي كانت متمثلة في الإبدال أو الحذف أو الإضافة للحروف والكلمات بما يشبهها في الصوت أو الصورة أو المعنى ونتيجة لذلك فإن الأطفال ذوي عسر القراءة بدأوا ببذل جهد أكبر ومحاولات أكثر للقراءة، لذلك أخذت القراءة وقتاً أطول مما أدى إلى أن تتناقص سرعة القراءة، وزيادة الوقت المستغرق للقراءة.

إجابة السؤال الثالث: ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في فهم المقروء للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط مجموعتين مستقلتين، ويوضح الجدول رقم (5) نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسط إجابات أفراد العينة طبقاً للاختلاف في نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير فهم المقروء.

جدول (5) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار الطلاقة في فهم المقروء بعد تطبيق البرنامج التدريبي

| المجموعات | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|-----------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|---------------|
| التجريبية | 20 | 25.95 | 519 | 91 | 0.003 | دالة عند 0.01 |
| الضابطة | 20 | 15.05 | 301 | | | |

يتضح من الجدول رقم (5) أن قيمة (U) دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار الطلاقة في فهم المقروء (الذي يستخدم لقياس فهم المقروء) بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغ متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في فهم المقروء (25,95) في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (15.05) كما بلغت قيمة U (91) تحت مستوى دلالة بلغ (0,003) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في متغير فهم المقروء مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي الموافق لطريقة أورتون-جلنجهام في زيادة القدرة على فهم المقروء للأطفال ذوي عسر القراءة مقارنة بالطرق العادية لتعلم القراءة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات عديدة مثل: دراسة طنطاوي (2006)، ودراسة عثمان (2007)، ودراسة كل من فاي وايلمار (Faye & Elmar, 2007)، ودراسة رياض (2010)، ودراسة الهرش (2012) ودراسة كل من نوركاش، مادون وبابا ومنصور (Nourbakhsh, Madon, Baba & Mansor, 2013)، ودراسة شتاء (2016)، ودراسة مايرلز (Mireles, 2018)، والتي أشارت إلى أثر لطريقة أورتون-جلنجهام والبرامج التدريبية المتوافقة معها في زيادة قدرة الأطفال ذوي عسر القراءة على فهم المقروء، في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع ما ذهبت إليه كل من دراسة جوشوا (Joshua, 2016).

إن زيادة قدرة الأطفال ذوي عسر القراءة الناطقين باللغة العربية على التعرف على الكلمات من خلال استخدام طريقة أورتون-جلنجهام أدت إلى زيادة قدرتهم على فهم المقروء، حيث يُشير شيل (Chall, 1992) إلى أن القراءة عبارة عن مهارة التعرف على الكلمات المكتوبة التي تُشير إلى قدرة التلاميذ على تعلم الأساليب التي تجعل الكلمات المجهولة أو الغامضة بالنسبة لهم معروفة ومقروءة عن طريق الترميز، كما يرى شحاته أن عملية القراءة تُمثل قدرة الفرد على تفسير الرموز التي يتلقاها عن طريق عينيه وهذا يتطلب فهم معاني تلك الرموز التي تتطلب الربط بين خبراته السابقة ومعاني هذه الرموز في: عايش (1997)، كما يشير بوند وتنكر وواسون (1983) أن الأطفال ذوي عسر القراءة في الغالب يواجهون مشاكل تتمثل في قدرتهم على إدراك بعض الكلمات المتشابهة، وأن الكلمات القصيرة أسهل في التعرف عليها من الكلمات الكبيرة التي تحتاج إلى مجهود أكبر من قبلهم في إدراكها، كما أن الطفل كلما كان أسرع في التعرف على الكلمات أدى ذلك إلى فهم معاني الجمل بشكل شامل، لذا فإن الأطفال الذين يبذلون جهداً أكبر في التعرف على الكلمات من خلال فك وتركيب رموزها (أصوات الحروف) يتعرضون إلى خلل في تجهيز النصوص المقروءة ومعالجتها وبالتالي استخلاص المعاني منها (الزيات، 1998).

إجابة السؤال الرابع: ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في تهجئة الكلمات للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط مجموعتين مستقلتين، ويوضح الجدول رقم (6) نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسط إجابات أفراد العينة طبقاً للاختلاف في نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير تهجئة الكلمات.

جدول (6) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار إملء الكلمة بعد تطبيق البرنامج التدريبي

| المجموعات | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|-----------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|---------------|
| التجريبية | 20 | 28.83 | 576.50 | 33.50 | 0.00 | دالة عند 0.01 |
| الضابطة | 20 | 12.18 | 243.50 | | | |

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيمة (U) دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار إملء الكلمة (الذي يستخدم لقياس تهجئة الكلمات) بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغ متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في تهجئة الكلمات (28,83) في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (12,18) كما بلغت قيمة U (33.50) تحت مستوى دلالة بلغ (0,00)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في متغير تهجئة الكلمات مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج المقدم وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام في زيادة القدرة على تهجئة الكلمات للأطفال ذوي عسر القراءة مقارنة بالطرق العادية لتعلم القراءة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسة طنطاوي (2006)، ودراسة رياض (2010)، ودراسة الهرش (2012)، ودراسة كل من نوركاش، مادون وبابا ومنصور (Nourbakhsh, Madon, Baba & Mansor, 2013)، ودراسة مايرلز (Mireles, 2018)، ودراسة عبد الحميد (2018) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في متغير تحسن قدرة الطفل على تهجي الكلمات باستخدام طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) أو برامج تدريبية متوافقة معها في تعليم القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة، بينما اختلفت مع ما ذهب إليه دراسة جوشوا (Joshua, 2016) التي أشارت إلى عدم فاعلية طريقة أورتون-جلنجهام.

يعتقد الباحث أنه بسبب تحسن قدرة الأطفال المعسر قرائياً في الوعي الفونولوجي نتيجة استخدام طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) أدى ذلك إلى تحسن في القدرة على تهجئة الكلمات، حيث يشير لوندبيرج وهونا (Lundberg & Hoiem, 2001) بأن الخلل لدى المعسر قرائياً يكمن ضمن قدرتهم على فهم العلاقة بين الرمز المكتوب وصوته، وأن هذا الخلل سيؤدي بالضرورة إلى خلل في عملية تعلم القراءة والتهجئة، كما لاحظ أورتون Orton في دراسة أجراها أواخر العام 1925 على ألف حالة من المعسر قرائياً أن أكثر الأخطاء شيوعاً لدى هذه الفئة تكمن في تهجئة الكلمات حيث يقومون بالقلب الجزئي لها مثل: قراءة كلمة (wram) بدلاً من warm و theet بدلاً من teeth (Vellutino, 1979)

إجابة السؤال الخامس: ما فاعلية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في الوعي الفونولوجي للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط مجموعتين مستقلتين، ويوضح الجدول رقم (7) نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسط إجابات أفراد العينة طبقاً للاختلاف في نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير الوعي الفونولوجي.

جدول (7) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار حذف المقاطع والأصوات بعد تطبيق البرنامج التدريبي

| المجموعات | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|-----------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|---------------|
| التجريبية | 20 | 27.48 | 549.50 | 60.50 | 0.00 | دالة عند 0.01 |
| الضابطة | 20 | 13.53 | 270.50 | | | |

يتضح من الجدول رقم (7) أن قيمة (U) دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار حذف المقاطع والأصوات (الذي من خلاله يتم قياس القدرة على الوعي الفونولوجي) بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغ متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في حذف المقاطع والأصوات (27,48) في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (13,53) كما بلغت قيمة U (60.50) تحت مستوى دلالة بلغ (0,00)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في متغير الوعي الفونولوجي مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج المقدم وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام في زيادة القدرة على الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي عسر القراءة مقارنة بالطرق العادية لتعلم القراءة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج أخرى مثل دراسة طنطاوي (2006)، ودراسة رياض (2010)، ودراسة الهرش (2012)، ودراسة كل من نوركاش، مادون وبابا ومنصور (Nourbakhsh, Madon & Baba & Man-، 2013)، ودراسة شتاء (2016)، ودراسة مايرلز (Mireles, 2018)، ودراسة عبد الحميد (2018)، بينما اختلفت عما ذهب إليه دراسة جوشوا (Joshua, 2016).

تشير تورجسن ومرجان وديفز (Torgesen, Morgan, & Davis, 1992) أن التدريب على الوعي الفونولوجي باستخدام برنامج ينهج النموذج متعدد الحواس يساعد الطفل في تحسين قدرته على الربط بين صورة الحرف، وصوته وكما نعلم فإن طريقة أورتون-جلنجهام هي إحدى طرق التعلم متعدد الحواس، وتذهب نظرية الخلل في المعالجة الفونولوجية إلى أن المعسرين قرائياً يعانون من صعوبة في إخراج أصوات الحروف وتمثيلها، عدا أن التدريب على المهارات الفونولوجية قد يؤدي إلى أثر إيجابي كبير على مهارات القراءة والتهجئة وبالأخص إذا قدم هذا التدريب بالتركيز على العلاقة بين أصوات الحروف وأشكالها الممثلة لها مبكراً مع نمو الطفل اللغوي (Goulandris, Melntyre, Snowling, Bethel, & Lee, 1998).

إجابة السؤال السادس: ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في التذكر العكسي للأرقام للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط مجموعتين مستقلتين، ويوضح الجدول رقم (8) نتائج اختبار مان وتني للفروق بين

متوسط إجابات أفراد العينة طبقاً للاختلاف في نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير التذكر العكسي للأرقام.

جدول (8) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار الذاكرة الرقمية العكسية بعد تطبيق البرنامج التدريبي

| المجموعات | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|-----------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|---------|
| التجريبية | 20 | 21.43 | 428.50 | 181.50 | 0.62 | غير دال |
| الضابطة | 20 | 19.58 | 391.50 | | | |

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة (U) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار الذاكرة الرقمية العكسية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغ متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في اختبار الذاكرة الرقمية العكسية (21,43)، كما بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (19,58)، كما بلغت قيمة U (181,50) تحت مستوى دلالة بلغ (0,62) وهذا لا يمثل وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث إن مستوى الدلالة هذا أعلى من مستوى الدلالة المتعارف عليها إحصائياً في العلوم الإنسانية (0,05) لذا يمكننا نفي وجود أثر ذو دلالة للبرنامج التدريبي (إعداد الباحث وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام) في زيادة القدرة على التذكر العكسي للأرقام للأطفال ذوي عسر في القراءة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج أخرى مثل دراسة جوشوا (Joshua, 2016)، بينما اختلف ما ذهب إليه هذه الدراسة مع ما ذهب إليه دراسة كل من طنطاوي (2006)، ورياض (2010)، والهرش (2012)، ودراسة كل من نوركاش، مادون وبابا ومنصور (Nourbakhsh, Madon & Baba & Mansor, 2013).

يشير راثبون (Rathbone, 1996) أن للذاكرة أهمية كبيرة للتعلم وبالأخص في تعلم القراءة، كما يشير مايلز ومايلز (Miles & Miles, 2001) إلى أن من بين خصائص الأطفال ذوي عسر القراءة صعوبة في الذاكرة السمعية تتمثل في عدم قدرتهم على بناء الجمل الصحيحة أو تذكر الأرقام التسلسلية بطريقة عكسية، ويفسر الباحث النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة إلى أن الأطفال ذوي عسر القراءة بدأوا يبذلون جهداً ذهنياً أكبر في التعرف على الكلمات نتيجة استخدامهم لطريقة أورتون-جلنجهام مما قلل قدرتهم على التذكر بشكل جيد حيث أن التذكر يحتاج إلى قدر أكبر من التركيز.

التوصيات: وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، توصي الدراسة بما يلي:

1. إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول إيجاد إستراتيجيات أخرى مناسبة لتعليم الأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة الناطقين باللغة العربية.
2. إجراء المزيد من البحوث والدراسات للوصول إلى إستراتيجيات مناسبة يمكن استخدامها مع هذه الإستراتيجية لمساعدة الأطفال المعسرين قرائياً الناطقين باللغة العربية في تحسين قدرتهم القرائية في كل من سرعة القراءة والذاكرة قصيرة المدى.
3. تدريب مشرفي ومدرسات ومعلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية لاستخدام إستراتيجية أورتون-جلنجهام في تعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المملكة العربية السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

القران الكريم، سورة العلق.

البحيري، جاد (2006). كيف يمكن للمدرس المساعدة في إستراتيجيات لتدريس المعسرين قرائياً. ورشة عمل. وقائع المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية: الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التعليم.

بوندي، جاي، تنكر، ميلز وواسون، باربرا (1983). الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه. ترجمة: محمد منير مرسي، وإسماعيل أبو العزائم. القاهرة: عالم الكتب.

جلجل، نصره (1995). العسر القرائي (الدسلكسيا) دراسة تشخيصية وعلاجية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

جلجل، نصره (2003). الدسلكسيا الإعاقة الخفية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حمزة، أحمد (2008). سيكولوجية عسر القراءة. عمان: دار الثقافة.

حافظ، نبيل (2000). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

رياض، أميمة (2010). فاعلية استخدام إستراتيجيات متعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة. مصر: جامعة عين شمس.

الزيات، فتحي (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السعيد، أحمد (2009). مدخل الى الدسلكسيا: برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

سامي، عبد الله (1983). رؤية جديدة لتفسير الفهم في القراءة وقياسه. حولية كلية التربية، (3)، 123-134.

شتاء، هاني (2016). أثر برنامج مقترح في تنمية الوعي الفونولوجي وتخفيف حدة العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة رفحاء بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (1)، 12-48.

طنطاوي، حسام (2006). فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: جامعة القاهرة.

طبيبي، سناء عورتاني والسرطاوي، عبد العزيز والغزو، عماد محمد ومنصور، ناظم (2009). مقدمة في صعوبات القراءة. عمان: دار وائل.

طبيبي، سناء عورتاني، والسرطاوي، عبد العزيز، الغزو، عماد محمد، منصور، ناظم (2009). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. الأردن، عمان: دار وائل.

عايش، محمد محبوب (1997). أساليب تقويم القراءة بين التقليد والتجديد. مجلة أفاق تربوية، (10)، 24

عبد الحميد، هالة (2018). فعالية نظام بارتون للقراءة والتهجي القائم على منحى أورتون - جلنجهام في تحسين تفسير الرموز لدي التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، مجلة التربية الخاصة، (23)، 1 - 66.

العتيبي، عهد (2018). 17 ألف طالب ابتدائي يعانون من صعوبة القراءة. مجلة سيدتي، زيارة

<http://www.sayidaty.net/node/713061>

عبد القادر، فتحي عبد الحميد، عيسى، مراد على، خليفة، ووليد السيد (2008). العسر القرائي والمعرفة القرائية (النظرية والتطبيق). الإسكندرية: دار الوفاء.

عثمان، ماجد (2007). أثر برنامج تدريبي لإستراتيجيات التعلم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية بأسيوط، (1)، 339-384.

كامحي، الان (1998). صعوبات القراءة منظور لغوي تطوري. ترجمة: حمدان علي نصر، وشفيق فلاح علاونة. دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة.

كيرك، كالفانت (2013). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ترجمة: زيدان السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي. عمان: دار المسيرة.

المخرج، خالد (2016). عسر القراءة (الدسلكسيا) التعرف عليها وطرق علاجها: دليل الباحثين والمهنيين. ألمانيا: نور للنشر.

الهرش، جهاد (2012). عليه طريقة أورتون جلنجهام في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، (1)، 479-509.

المراجع الأجنبية:

Abu-Rabia, S. (2014). Reading in Arabic orthography: The effect of vowels and context on reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers. Springer Science & Business Media, (1), 65-78.

Association, American Psychiatric. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (4). Washington.

Chall, J. (1992). The new reading debates: Evidence from science, Art, and Ideology. Teachers College Record (2) , 315-328.

Faye, A., & Elmar, S. (2007). Strategy Instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. Contemporary Journal, (1), 41-57.

Goldstein, B & Obrzut, E. (2001). Neuropsychological treatment of dyslexia in the classroom setting. Journal of Learning Disabilities, (3), 276-285.

Goulandris, N., McIntyre, A., Snowling, M., Bethel, J., & Lee, J. (1998, March). A comparison of dyslexic and normal readers using orthoptic assessment procedures. Dyslexia an International Journal

of Research and Practice, (1), 30-48.

Joshua, F: (2016). Direct instruction and Orton-Gillingham reading methodologies: Effectiveness of increasing reading achievement of elementary school students with learning disabilities. Ed.D dissertation. Available from ProQuest Dissertations Publishing, (UMI No.10168236).

Lundberg, I., & Høien, T. (2001). Dyslexia and Phonology. London: Whurr Publishers.

Mireles, D: (2018). A Single case research design using Orton-Gillingham based reading Instruction. Dissertation. Widener University: ProQuest Dissertations Publishing, (UMI No. 10751270).

Miles, R., & Miles, E. (2001). Dyslexia: A hundred years on (Vol. 2)., USA: Open University Press.

Nourbakhsh, S., Mansor, M., Baba, M. & Madon, Z. (2013): The effects of multisensory method cognitive skills training on perceptual performance and reading ability among dyslexic student in Tehran – Iran. International Journal of Psychological Studies, (2), 92-99.

Rathbone, E. (1996). Working memory and reading disabilities the use syllable order tasks to predict academic achievement. Available from ProQuest WWW.ProQuestUMI.

Torgesen, K., Morgan, T., & Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. Journal of Educational Psychology, (3), 346-370.

Vellutino, F. R. (1979). Dyslexia: Theory and Research. USA: Mit Press.