# التحليل البعدي لبحوث برامج واستراتيجيات علاج صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية

إعداد

د/ خلف الديب عثمان محمد

الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر

# التحليل البعدي لبحوث برامج واستراتيجيات علاج صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية

**خلف الديب عثمان محمد.**

**قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر، مصر.**

**البريد الإلكتروني: khalafmohamed197@azhar.edu.eg**

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوف على سمات وخصائص الدراسات التي حاولت علاج صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية، وتحديد حجم أثر المعالجات التجريبية المستخدمة فيها.ومثلت قاعدة البيانات التي تم جمعها في ضوء محددات قبول واستبعاد تم تحديدها 52 دراسة، تم تحليلها مبدئيا في ضوء استمارة لترميز هذه الدراسات أعدت لهذا الهدف، بعد التأكد من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة. وأوضحت نتائج التحليل المبدئي للدراسات والبحوث عددا من الخصائص والسمات الوصفية لهذه الدراسات تعلقت بأنواع المعالجات المستخدمة والتي على أساسها صنفت الدراسات لصنفين أحدها استخدم البرامج التعليمية في العلاج، والثانية استخدمت الاستراتيجيات التدريسية. كما وضحت نتائج التحليل البعدي المؤسسة على طريقة **Hedges and Olkin** القائم على حجم الأثر وحساب التجانس بين الدراسات، أن متوسط حجم الأثر العام لهذه الدراسات جاء كبيرا، كما جاء حجم أثر المعالجات التجريبية المستخدمة في الدراسات والبحوث التي تبنت البرامج التعليمية كبيرا أيضا، وجاء حجم أثر المعالجات التجريبية المستخدمة في الدراسات التي تبنت الاستراتيجيات التدريسية كبيرا، إلا أن قيم z لحساب الفرق بين حجوم الأثر في صنفي هذه الدراسات كان دالا، وقد رصدت الدراسة وصفيا الفروق بينها وفقا للمعالجة التجريبية المستخدمة.

**الكلمات المفتاحية:** التحليل البعدي، صعوبات التعلم، صعوبات القراءة، حجم الأثر.

# Meta-analysis of Programs and Strategies for Dyslexia Treatment Research at the Primary Stage

**Khalaf Al Deeb Othman Mohammad**

**Assistant Professor at the College of Education for Boys in Cairo, Al-Azhar University, Egypt.**

**Email: khalafmohamed197@azhar.edu.eg**

**ABSTRACT:**

The present study aimed to identify the characteristics of the studies tried to treat dyslexia at the primary stage and determine the effect size of the experimental treatments utilized in such studies. Additionally, the study sought to calculate the difference between the effect size in these studies according to the descriptive classifications that result from the initial analysis. The database that was collected in the light of the defined acceptance and exclusion determinants included 52 studies, which were initially analyzed in the light of a form for coding these studies after assuring their validity and reliability via the appropriate methods. The results of the initial analysis of the studies and research revealed a number of characteristics and descriptive features related to the types of treatments used. Based on that, the studies were classified into two categories, one of which used educational programs in treatment, and the second one used teaching strategies. The results of the meta-analysis based on the Hedges and Olkin method of calculating both the size effect and the homogeneity between studies, revealed that the mean size of the overall effect of these studies was large. In addition, the size effect of experimental treatments used in the studies and research that adopted both the educational programs and the teaching strategies, was large. Nevertheless, the Z value of the difference between the effect size of the two categories of the studies was significant. Consequently, the study described the differences between them based on the experimental treatment used.

**Keywords**: Meta-analysis, Learning difficulties, Dyslexia, Effect size.

**مقدمة:**

القراءة مفتاح باب المعرفة والتعلم، وبمواجهة مشكلات في تعلمها يواجه الفرد مشكلات عديدة في مواجهة حياته بصفة عامة، ومواجهة متطلبات تعلمه بشكل خاص، ومن ثم فقد حظيت القراءة ومشكلات تعلمها، وعلى وجه الخصوص صعوبات تعلمها حظا وافرا من اهتمام الباحثين في الحقل التربوي، فقد اتجه العديد منهم لتشخيص هذه الصعوبات في مراحل مختلفة، وتوضيح العلاقة بينها وبين متغيرات مختلفة، كما اتجه العديد منهم لبناء برامج تعالج هذه الصعوبات، وحاول البعض تجربة عدد من الاستراتيجيات التي قد تفلح في علاجها.

ولا غرو في اهتمام الباحثين بهذا الأمر؛ إذن إن صعوبات القراءة من أهم الصعوبات التي يواجهها الشخص، وأن بقاء أثرها ينتج عنها أثار كبيرة على المستوى الشخصي والمستوى التعليمي، فقد أشار (الزيات، فتحي مصطفى، 2011: 419) إلى أن صعوبات القراءة أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعاً؛ حيث إن 80% من ذوي صعوبات التعلم ممن يعانون صعوبات قرائية، كما أن صعوبات القراءة تقف وراء العديد من أنماط المشكلات، والصعوبات الأكاديمية الأخرى؛ فخطورة صعوبات القراءة لا تكمن في شيوعها فقط، بل في تسببها في صعوبات أخرى، كالصعوبات في مجال الرياضيات، كعدم قدرة التلميذ على حل المسائل الحسابية اللفظية نتيجة صعوبة القراءة.

وما أشار إليه الزيات إلا مثالا من أمثلة تأثير صعوبات القراءة في التعلم، إلا أن أثرها العام قد يصل بالمتعلم للتسرب من التعليم كلية؛ لفشله المترتب على هذه الصعوبات في التحصيل الدراسي بوجه عام.

ومما يزيد من أهمية تناول صعوبات القراءة بالبحث والدراسة تعقدها وتعقد مهاراتها، والتراكمية في اكتسابها، ومرور تعلمها في حياة الفرد بعدد من المراحل تتأثر كل مرحلة بالأخرى، ومن ثم فإن العجز أو مواجهة الصعوبة في مرحلة مبكرة، قد يؤدي إلى صعوبات أكبر في المراحل التالية، بل قد يعطل عمليات تعلمها بشكل كامل مما يولد فشل المتعلم في تحقيق مهارات الفهم بأنواعها المختلفة والتي تعد هدفا أساس من القراءة ذاتها.

فيشير(Dole & Duffy, 1999: 25) إلى أن القراءة ليست مستوى واحداً يتفق فيه المبتدئ والخبير، فالقراءة تتضمن عمليات كثيرة كالتعرف والفهم والتفسير، والتقييم، والقراءة تتطور بوصفها عملية خبرة منبثقة، وبغض النظر عن عمر القارئ وقدرته فإن الهدف المحوري للقراءة دائما هو بناء المعنى، أما ما يتغير عبر الزمن فهو مستوى تعقد القراءة، وكمية الدعم النسقي والتصوري الذي يحتاج التلاميذ أن يقدمه لهم المعلم .

ونقطة الارتكاز في البدء بتعليم القراءة إكساب التلاميذ مهارات تعرف الحروف، والكلمات، فالتعرف هو المهارة الأولى التي يسعى في تعليم القراءة إلى إكسابها للمتعلم، والمقصود به تعرف الحروف والكلمات والجمل، والقدرة على التوصل إلى لفظ كلمة مطبوعة يمثل تعرفاً للكلمة بالحد الأدنى لمعناها، ولكن إذا لم يكن القارئ قادراً على ربط المعنى بالكلمة فهذا يعني أنه لم يقرأ الكلمة، فالقراءة يجب أن تنتهي بتشكيل المعنى.

وأشارت (أسماء إبراهيم شريف[1]، 2002: 67) إلى أن القراءة المبتدئة بأنها "عملية معالجة للمعلومات الرمزية الخطية تتضمن مجموعة من العمليات الإدراكية والمعرفية والوجدانية تبدأ باستثارة الرموز الخطية للمعاني المتصلة بها في الذاكرة، ومن خلال التفاعل بينها وبين خبرة القارئ والسياقين اللغوي والموقفي تنتج تصورات ذهنية ينبثق عنها الفهم، وتغيرات سلوكية تمثِّل ناتج القراءة، وتختلف هذه التصورات باختلاف القارئ وخبرته، والغرض من القراءة وطبيعة المادة المقروءة".

وفي إطار هذا التصور ذكر (يونس، فتحي على، 2009 : 24-25) أن تعليم القراءة يمر بعدة مراحل متتابعة تراكمية تبدأ كما صنَّفها خبراء التربية بالاستعداد للقراءة: هي مرحلة رياض الأطفال، وتبدأ من سن أربع إلى ست سنوات، وتتجه العناية فيها إلى اكتساب بعض المعلومات عن الحروف والكلمات، ثم تليها مرحلة البدء في تعليم القراءة : وتختص بالصف الأول الابتدائي من خلال إكساب التلاميذ المهارات الأساسية في القراءة (التعرف والنطق الصحيح للكلمات).

ونستقرئ من التعريفات المقدمة لمفهوم العسر القرائي أو صعوبات القراءة Dyslexia كتعريف (فتحي الزيات،2012: 443) بأنها: اضطراب أو قصور نمائي Developmental Disorder يُعبر عن نفسه في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، رغم توافر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعليم والتعلم، والإطار الثقافي والاجتماعي، وتعريف (محمود، السيد أحمد، 2000: 13) صعوبات القراءة بأنها مفهوم يشير إلى الاضطراب الجزئي في القدرة على فك شفرة ما يقوم الطفل بقراءته أو فهمه بما لا يتناسب مع مستوى القدرة العقلية والصف الدراسي للطفل. يتضح لنا جليا أن أخطر صعوبات القراءة وأبقاها أثرا، هي تلك الصعوبات التي يواجهها في بداية تعلمه للقراءة، ومن ثم فإن الاهتمام بعلاج تلك الصعوبات في هذه المرحلة هو الأولى برعاية الباحثين والقائمين على تعليمها.

وصعوبات القراءة صنف من أصناف صعوبات التعلم، والتي يشير مفهومها بشكل ميسر إلى عدم قدرة الفرد على تعلم شيء ما مع توافر مقومات هذا التعلم، وذلك لأسباب يعود بعضها إلى عوامل تنميته، ويعود بعضها لعوامل تعليمية يواجهها الفرد.

وعرفت صعوبات التعلم بوجه عام بأنها " وصف للمتعلمين الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم، ويتميزون بذكاء متوسط إلا أن لديهم مشكلات في بعض العمليات المتصلة بالتعلم بعد استبعاد التلاميذ ذوي الإعاقات العقلية أو الحسية أو المضطربين انفعالياً ومتعددي الإعاقات (زيتون، كمال عبد الحميد، 2009: 111).

وليست ثمة علاقة سببية بين مظاهر صعوبات التعلم والتي تجلو من خلال الضعف الواضح في الأداء أو التحصيل وبين القدرة العقلية، ويوضح ذلك وربط ( السيد عبدالحميد سليمان،2005، 27) حيث بين أن ذوى صعوبات التعلم هم التلاميذ الذين يظهرون تباعداً بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية (كما يقاس بالاختبارات التحصيلية)

[1] ذكر الاسم الأول مراعاة للثقافة العربية في أسماء السيدات

وأدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء)، ويكون ذلك في شكل قصور في أداء المهام المرتبطة بالمجال الأكاديمي بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي، ويستبعد من هؤلاء التلاميذ ذوى الإعاقات المختلفة سواء كانت بصرية أو سمعية أو حركية.

ويرى ( تورجسين، Torgesen, 2003) صعوبات التعلم على أنها المشكلات التي يواجهها التلاميذ في اكتساب المعارف الأكاديمية وما يرتبط بها من مهارات مختلفة، وترجع في الأساس إلى اضطراب في العمليات السيكولوجية الأساسية، التي ترجع بدورها إلى اختلال الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي.

وتعد المرحلة الابتدائية مرتع خصب لصعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة على وجه الخصوص؛ حيث أشار هالاهان وكوفمان وآخرون إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تتراوح بين (5-6%) تقريباً من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة عشرة من العمر. (Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M., & Martinez, E,2005,365)

ويشير (عاشور، أحمد حسن، 2002) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في البيئة المصرية يأتي بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بنسبة (12%).

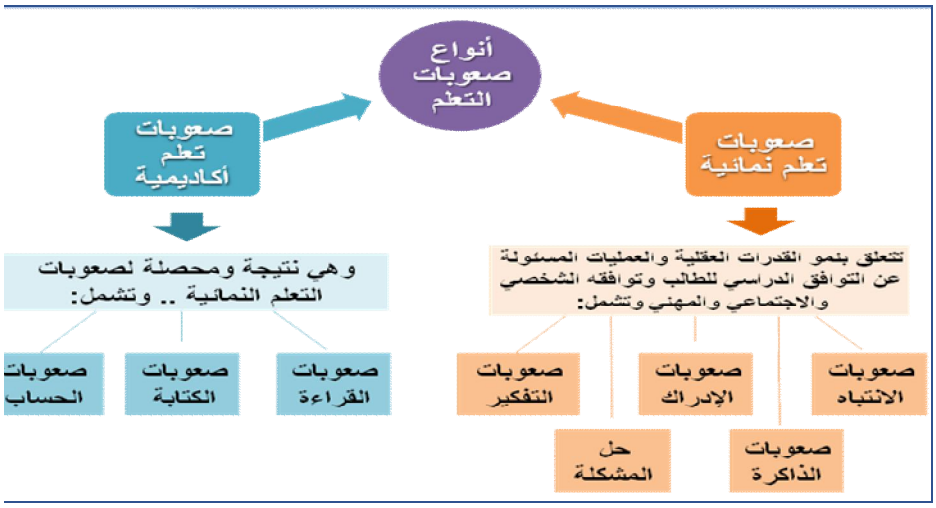
وتقع صعوبات القراءة كعنصر أساس في تصنيفات صعوبات التعلم، إذ تمثل أحد عناصر الصعوبات الأكاديمية؛ وتصنف صعوبات التعلم لصنفين أساسيين لا يفقدان العلاقة فيما بينهما هما : صعوبات التعلم النمائية Developmental learning Disabilities وتشمل: ما يحتاجه الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، كصعوبات الانتباه والذاكرة والإدراك، وصعوبات التعلم الأكاديمية Academic Disabilities وهي تبدو إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النفسية السابق ذكرها (الصعوبات النمائية) بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، حيث يكون عندئذ لدى الطفل صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجي أو القراءة أو إجراء العمليات الحسابية (Calahan, 2001:12 )

ويمكن التعبير عن هذا التصنيف بالشكل الآتي:

شكل (1)

تصنيف صعوبات التعلم

(المصدر: (جمال عنب،، 2014: 428)




وقد يوضح كون صعوبات القراءة ما أشار إليه ويشير "هالاهان وكوفمان، إلى أن صعوبات التعلم تعد مصطلحا عاما يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، وتحدث له بسبب اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته. Hallahan, D., Lloyd, J., (Kauffman, J., Weiss, M., & Martinez, E,2005,463)

وتعرف صعوبات القراءة على نحو دقيق بأنها " أحد صعوبات التعلم المميزة، وهى خلل خاص يتميز بصعوبات في القدرة على قراءة الكلمات و قدرات غير كافية على المعالجة الفونولوجية وهذه الصعوبات في قراءة الكلمات المفردة تكون دائما غير متوقعة عند مقارنتها بعمر الفرد وقدراته المعرفية والأكاديمية الأخرى، وهذه الصعوبات ليست نتاج صعوبات نمائية عامة أو خلل حسى، وتتميز الديسلكسيا بصعوبات متنوعة في أشكال اللغة المختلفة ودائما ما تشتمل عليها بالإضافة إلى مشكلات القراءة، مشكلة ظاهرة إتقان الكتابة والتهجئة (أسامة البطانية، 2005، 133).

وعرفت الجمعية العالمية للديسلكسيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام (2003) صعوبات القراءة تعريفاً إجرائياً محوراً بطريقة علمية؛ حيث عرفتها 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 بالقدرات المعرفية الأخرى، مع توافر وسائل التدريس الفعالة0 (علوان، مصعب محمد شعبان، 2013، 57)0

وقدمت الجمعية البريطانية للدسلكسيا عام (2008) تعريفاً لعسر القراءة: بأنه صعوبة تعلم خاصة، تؤثر على تطور القراءة والكتابة والمهارات المتعلقة بها، وعلى الأرجح أنها توجد مع الفرد منذ ولادته، وتستمر معه طيلة حياته، ومن خصائصها صعوبات في المعالجة الصوتية، والتسمية السريعة للأشياء، والذاكرة العاملة، وسرعة معالجة المعلومات، والتطور التلقائي (الآلي) للمهارات التي قد لا تتماشي مع القدرات الذهنية الأخرى عند الفرد وعادة يصعب تدريس المعسرين فرائيا بالطرائق التعليمية التقليدية، ويمكن تخفيف أثر عسر القراءة ببرنامج تدريسي خاص.( إسماعيل، محمود حسن، عزيز، سامية سامي، سيد، عمر حسن، 2017، 4)

وصعوبات القراءة أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشارا بين الطلاب في المراحل المختلفة، فقد أشار (القمش، مصطفى، والجوالده، فؤاد (2012) إلى أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا، وأن (80 %) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة، وأن نسبة ذوي صعوبات القراءة تصل ما بين (10-15 %) من مجتمع أطفال المدارس، وان ما بين (60-70 %) من الأطفال المسجلين في برامج ذوي صعوبات التعلم، يعانون من صعوبات في القراءة.

كما أن صعوبات القراءة من أشد أنواع الصعوبات خطورة فقد أشار ( السويرى، عبد العزيز،2006) أن الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة يفتقدون المتطلبات الأساسية بدرجة واضحة، مقارنه بأقرانهم من متوسطي القراءة على مدى مراحل العمر، عندما يكون المطلوب أن يتذكروا المواد الشفوية، مقارنه المألوفة وغير المألوفة مثل: الحروف، والكلمات، والأرقام، كذلك عندما تتطلب المهمة استرجاع قوائم بصورة متسلسله فإن أداء الذاكرة لديهم يكون منخفضا.

كما ذكر (نايل، أحمد، 2006) أن صعوبات القراءة يؤدى وجودها لدى الطلاب إلى بطء تقدم الطفل في الصوتيات والطلاقة ويحول دون وصول الطفل إلى فهم المعنى ويعتمد ذلك على نمط صعوبة القراءة، حيث تتخذ صعوبات القراءة أنماطا متعددة منها:

- الحذف للكلمة أو جزء منها.
- إدخال بعض الكلمات الجديدة غير الموجودة في النص أصلا.
- إبدال الكلمات داخل النص بكلمات أخرى.
- التكرار لكلمات أو جمل وخاصة عندما تواجههم كلمات صعبه.
- حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرؤونها.
- قراءة الكلمة معكوسة.
- القراءة السريعة وغير الصحيحة.
- نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط.

غير أن ما حدده نايل أحمد لا يمثل إلا مظاهر لصعوبات القراءة، أما عن تصنيفاتها فقد تشعبت وتعددت وفقا لارتباطها بالعوامل النمائية للطفل ومنها صعوبات المعالجة السمعية الصوتية للكلمات .(Alloway, 2006, 113). و صعوبات معالجة التحويل البصري الحركي – السمعي، و صعوبات المعالجة البصرية الحركية.(Luck, 2006, 1436) ويمكن الرجوع لتصنيفات هذه الصعوبات ومظاهرها ووسائل تشخيصها في مظانها من أدبيات صعوبات التعلم والقراءة.

واهتم متخصصو تدريس اللغة العربية وغيرهم من الباحثين بدراسة صعوبات القراءة من عدة رؤى مختلفة، ولقد تباينت وتعددت البرامج والأساليب التي صممت لعلاج صعوبات القراءة لدى الاطفال وفقا لمجال الصعوبات، ودرجة حدتها، والقائمين على تطبيق هذه البرامج وتنفيذها، وتمثل قائمة البحوث والدراسات المبدئية للتحليل أمثلة لهذه الدراسات بتصنيفاتها المختلفة.

وإزاء هذا الكم المتراكم من الدراسات والبحوث التي عاجلت صعوبات القراءة، يأتي دور البحث العلمي من جديد، إذ لابد من تحليل هذه البحوث والدراسات للتعرف على سماتها، وقياس حجم أثر المتغيرات المستخدمة فيها لعلاج هذه الصعوبات، ومن ثم يأتي التحليل البعدي لنتائج هذه الدراسات والبحوث كأسلوب مناسب لتحقيق هذا الهدف.

وكان أساس التحليل البعد دعوة جلاس Glass في خطابه في المؤتمر السنوي للجمعية الأمريكية للبحث التربوي AREA التي دعا فيها إلى ضرورة اللجوء لبديل صارم للمناقشات السببية للبحوث والتي وصفها بالضيق، لاشتقاق معنى محدد من التراث المتراكم للبحث التربوي. والتي ما لبثت أن تحولت للأسلوب واضح له ملامح في تحليل نتائج البحوث والدراسات يؤسس على حجم أثر المتغيرات المختلفة لها، هو أسلوب التحليل البعدي .Meta-Analysis (رضا مسعد، 2009: 88).

واتسقت مع هذه الرؤية الجمعية الأمريكية لعلم النفس في إصدارها السادس، والتي دعت الباحثين إلى ضرورة تضمين حجم الأثر وحدود الثقة في تقاريرهم البحثية. ( APA, Publication Manual.2010:33)

وقد ظهر مفهوم التحليل البعدي Meat-analysis على يد جلاس عام 1976 ليطبق على نتائج الدراسات والبحوث الكمية أو الرقمية بهدف تكامل النتائج المتعددة والمتنوعة للبحوث والدراسات.

ويعرف التحليل البعدي بأنه " تقنيات منهجية منظمة لحل التناقضات الظاهرة في نتائج البحوث، بحيث يضعها على مقياس مشترك من خلال منهج إحصائي يحدث تكاملا كميا بين نتائجها المختلفة (shchar,2008,3).

كما عرفه(إبراهيم، عبد الله ونادية شريف، 2012، 24 ) بأنه أسلوب كمي يعتمد على الطرق الإحصائية في تنظيم واستخراج المعلومات من بيانات ونتائج البحوث في مجال معين بهدف استقراء بعض التعميمات المفيدة من تلك النتائج.

كما عرف بأنه مجموعة من الإجراءات الإحصائية التي يتم تصميمها لتجميع النتائج التجريبية والارتباطية من خلال الدراسات المستقلة، والتي تشترك في موضوع واحد. ( gage &stincher,2012,56).

وتهدف بحوث التحليل البعدي إلى تقويم دقيق للمواد التي نشرت بالفعل، إذ تتناول بالتنظيم، والتكامل، والتقويم البحوث والدراسات السابق نشرها، وذلك من خلال : تحديد المشكلة وتوضيحها، وتلخيص البحوث السابقة لتعريف القارئ بالوضع الحالي للبحث، والتعريف بالعلاقات، والتناقضات، والفجوات التي قد توجد فى البحوث السابقة، واقتراح الخطوة أو الخطوات التالية لحل ما قد يكون هناك من مشكلات (رجاء أبو علام، 2004، 587).

وهناك العديد من الطرق التي استخدمها الباحثون للتحليل البعدي، أشار إليها (حسن،السيد محمد أبو هاشم، 2005، 15-18) من أهمها:

**(1) طريقة جلاس :Glass**

وفيها يتم جمع كل الدراسات المرتبطة بموضوع أو مشكلة محددة حتى ولو كانت تضم دراسات مبنية على أساليب وطرق بحثية لا ترقى إلى مستوى المعايير العلمية المتعارف عليها، ثم يتم تحويل نتائج هذه الدراسات إلى وحدة قياس مشتركة لكى نتمكن من إجراء مقارنات بين هذه الدراسات بعد تقسيمها وبالتالي فإنه من الممكن استخراج أكثر من نتيجة من كل دراسة. فمثلاً عندما يستخدم باحث فى إحدى الدراسات أربعة مقاييس لقياس المتغير اعتبرت هنا أربع نتائج ويتم التعامل معها على هذا الأساس.

**(2) طريقة مانسفيلد وبوس Mansfield and Busse :**

وتسمى بطريقة التحليل البعدي المبنى على أثر الدراسة وليس على نتائجها، حيث كان من الانتقادات التي وجهت **لطريقة جلاس** أن الدراسة الواحدة تمثل أكثر من مرة وهكذا يبدو أن عدد الدراسات كبير جداً مع أنه فى الواقع أقل من ذلك بكثير، وتتضح هذه المشكلة بشكل أكبر إذا ما قسمت الدراسات بناء على تصنيف معين، وأدرج تحت أحد التصنيفات عدد من النتائج الخاصة بدراسة أو دراستين فقط حيث يكون من الصعب تعميم نتائج التحليل البعدي.

وتحاول هذه الطريقة البديلة التغلب على هذه المشكلة من خلال حساب حجم أثر واحد فقط لكل دراسة، وفى حالة وجود أكثر من مقياس للمتغير التابع يقوم الباحث إما بجمع أحجام الأثر واستخراج المتوسط الوزني لهذه الأحجام إذا كانت المقاييس تقيس متغير واحد، ولكن إذا كانت تقيس متغيرات مختلفة يتم إجراء أكثر من تحليل بعدى وفقاً لعدد المتغيرات المقاسة.

**(3) طريقة ستوفر Stouffer :**

وتعتمد هذه الطريقة على جمع مستويات الدلالة لكل دراسة. حيث يقوم الباحث بتسجيل كل مستوى دلالة خاص بفرضية معينة، ثم يستخرج Z Score المقابلة لكل مستوى دلالة، ثم يجمع درجات Z ويقسم الناتج على الجذر التربيعي لعدد الدراسات المستخدمة في

التحليل، وأخيراً يستخرج مستوى الدلالة المقابل لدرجة z . ويستخدم ذلك كمستوى دلالة لكل الدراسات التي شملها التحليل.

**(4) طريقة هدجز وأولكن Hedges and Olkin :**

وفيها يقوم الباحث بحساب حجم الأثر لكل دراسة كما في الطرق السابقة، ولكن أهم ما تتميز به هذه الطريقة عن الطرق الأخرى هو تأكيدها على ضرورة بحث التجانس بين المتغيرات المستخدمة في التحليل البعدي قبل جمعها، والخطوة الأولى في جمع أحجام الأثر المستخرجة من عدد من الدراسات هي تحديد ما إذا كانت أحجام الأثر هذه متجانسة أم لا، فإذا ما تبين للباحث أن أحجام الأثر غير متجانسة قام بتقسيمها إلى مجموعات بناء على أسس نظرية أو عملية، ثم يقيس التجانس داخل هذه المجموعات، وقد يضطر أيضاً إلى تقسيم هذه المجموعات إلى مجموعات أصغر حتى يتحقق التجانس.

**(5) طريقة هنتر وشميدت Hunter and Schmidt :**

وفيها يتم تحويل نتائج كل دراسة إلى أحجام أثر ثم يجمع أحجام الأثر، ثم يحاول التخلص من الأخطاء المرتبطة بالعينة أو أسلوب القياس المستخدم. فإذا ما اتضح بعد عملية التصحيح أن حجم التباين المتبقي كبير نسبياً اعتبر ذلك مؤشراً على احتمال وجود متغيرات وسيطة قد تفسر وجود التباين.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على طريقة هجز وأولكن Hedges and Olkin لاعتمادها على حساب حجم الأثر في ضوء تجانس الدراسات التي يتم تحليلها، ويشير حجم الأثر كما يرى( نصار، يحيى، 2002) إلى قيمة كمية توضح درجة العلاقة بين متغيرات الدراسة ضمن مجتمع محدد مسبقاً هو مجتمع الدراسة، بغض النظر عن الأسلوب الإحصائي المستخدم للتعبير عن ذلك الأثر.

وعرفته( مونيكا سنشيل، ولارا ينج 2008،ص887) بأنه الفرق الموحد بين مجموعة التدخل ( التجريبية) والمجموعة الضابطة.

إلا أن تعريف مونيكا أغفل جوانب أخرى في حجم التأثير كأن يكون الفرق الموحد قبل التجربة وبعدها، وما يميل إليه الباحث الحالي في تعريف حجم التأثير، هو المقدار الكمي الذي يفسر مقدار التغير الذي يحدثه المتغير المستقل في المتغير أو المتغيرات التابعة، والذي يمكن أن يحسب إحصائيا باستخدام معادلات مختلفة وفقا لطبيعة عينة الدراسة والأسلوب الإحصائي الأساسي المستخدم.

## خطوات التحليل البعدي:

حددت الدراسات والبحوث التي استخدمت التحليل البعدي ( آل رخامي. بشاير بنت محمد عبد الله، وإبراهيم، عبد الله، 2018 ) و (القاضي، خالد سعد، 2015 ) و(يوسف، عبد الواحد 2012) و (مونيكا سنشيل، ولارا ينج 2008) و( ايملي فوكس، 2009 ) وغيرها من الدراسات خطوات أساسية للتحليل البعدي، وهي تحديد الموضوع الذي يتم جمع الدراسات

حوله، جمع الدراسات المرتبطة بالموضوع، ترميز البيانات الخاصة بالبحوث باستخدام أداة مناسبة لذلك مع التأكد من صدقها وثباتها، تحليل البيانات في ضوئها، إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة، تبويب البيانات واستخراج النتائج.

وقد اهتمت دراسات عديدة بالتحليل البعدي، عربية وأجنبية، وقد اهتم عدد من الدراسات العربية بالتحليل البعدي لدراسات تناولت صعوبات التعلم، إلا أنه لم تجرى دراسة – في حدود علم الباحث- اهتمت بالتحليل البعدي للبحوث والدراسات التي تناولت صعوبات القراءة.

ومن الدراسات العربية التي اهتمت بالتحليل البعدي لصعوبات التعلم دراسة ( يوسف، سليمان 2012) والتي اهتمت بالتحليل البعدي للدراسات التي تمت في صعوبات التعلم في إطار التعرف والتشخيص، ودراسة التحليل البعدي ( آل رخامي. بشاير بنت محمد عبد الله، وإبراهيم، عبد الله، 2018) والتي اهتمت بتحليل الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم بالملكة العربية السعودية مع تحديد التوجهات المستقبلية.

بينما هناك دراسات أجنبية اهتمت بالتحليل البعدي لدراسات وبحوث أجريت في مجال القراءة من أهمها دراسة ( ميجان، وآخرون، 2009) والتي قدمت تقريرًا عن مجموعة من دراسات التدخل التي أجريت بين عامي 1994 و 2004 مع الطلاب الأكبر سنًا (الصفوف 6-12) الذين يعانون من صعوبات في القراءة. ودراسة (روبرت سليفن وأخرون 2009) والتي حللت بعديا نتائج عدد من الدراسات التي اهتمت بأنواع من الأساليب لتحسين نجاح القراءة للأطفال في الصفوف الابتدائية، ودراسة (لي سوانتج، وشينج جي،2009 ) والتي قامت بتحليل بعدي للدراسات التجريبية التي تقارن الأداء الأكاديمي والمعرفي والسلوكي للبالغين الذين يعانون من صعوبات في القراءة بأداء القراء البالغين متوسطي الإنجاز، ودراسة ( لورن، وسوسان، 2010 ) والتي أجرت تحليلا بعديا علي للدراسات التي اهتمت بآثار تدخلات المفردات على تطور اللغة الشفوية للأطفال في مرحلة ما قبل الروضة ورياض الأطفال. ودراسة ( جيني وينزك، 2013 ) والتي بحثت بالتحليل البعدي مدى فعالية التدخلات المكثفة في تحسين نتائج القراءة للطلاب الأكبر سنًا الذين يعانون من صعوبات في القراءة، ودراسة ( سكوت وآخرون، 2001 ) والتي راجعت عددًا من البحوث والدراسات التي اهتمت بتدريس استراتيجيات الفهم القرائي للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم.

## مشكلة الدراسة:

إزاء خطورة صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات القراءة بوجه خاص، أنتج البحث العلمي عددا من البحوث والدراسات التي حاولت أن تجرب حلولا عديدة لمواجهة تلك الصعوبات، الأمر الذي شكل مشكلة واضحة، وهي ضرورة توضيح خصائص هذه الدراسات والبحوث، وإجراء تحليل بعدي لنتائجها ومقارنة حجوم الأثر فيها وفق التصنيفات التي تظهرها التحليلات المبدئية لها.

لذا تحاول الدراسة الحالية الوقوف على سمات وخصائص البحوث والدراسات التي تناولت صعوبات القراءة، وتوضيح حجم أثر المتغيرات التي تناولتها الدراسات والبحوث في علاج هذه الصعوبات عبر تحليلها تحليلا بعديا.

## أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما سمات وخصائص البحوث والدراسات التي حاولت علاج صعوبات القراءة، كما توضحها النتائج الأساسية للتحليل البعدي؟
2. ما حجم أثر المعالجات التجريبية التي تبنتها البحوث والدراسات لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

## هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوف على سمات وخصائص الدراسات التي حاولت علاج صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية، وتحديد حجم أثر المعالجات التجريبية المستخدمة فيها، وحساب الفرق بين حجم الأثر في هذه الدراسات وفق التصنيفات الوصفية التي تسفر عنها نتائج التحليل المبدئي.

## منهج الدراسة وطريقة التحليل البعدي المستخدمة:

تقع هذه الدراسة ضمن دراسات المنهج الوصفي، وهو ذلك المنهج الذي يصف الواقع دون تدخل من الباحث سوى بجمع البيانات وتبويبها ورصد النتائج وتحليلها. واستخدم أسلوب حساب حجم الأثر الثابت للدراسات وفقا لطريقة هيدجز وأولكن Hedges and Olkin والتي يتم فيها حساب حجم الأثر لكل دراسة على حدة، وحساب التجانس بين الدراسات باعتبار المتغيرات التي تضمنها التحليل البعدي قبل جمعها؛ فإذا كانت أحجام الأثر بين الدراسات غير متجانسة يتم تقسيمها إلى مجموعات في ضوء أسس نظرية أو عملية، ثم يقيس التجانس داخل هذه المجموعات، ويستمر في تقسيم الدراسات إلى مجموعات أصغر حتى يتحقق التجانس. (Hedges&Olkin,1985 p:36)

## قاعدة بيانات البحوث والدراسات:

لإجراءات التحليل البعدي للدراسات التي اهتمت بعلاج صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية كان لابد من إعداد قائمة بالدراسات والبحوث التي تناول تلك القضية، واعتمد البحث الحالي في رصد البحوث الدراسات على ما يأتي:

1. قواعد البيانات المتاحة للمجلات العلمية التي تهتم بنشر البحوث التربوية عبر بنك المعرفة المصري.
2. قاعدة بيانات البحوث التربوية التي تنشرها دار المنظومة والمعروفة باسم Edu search.
3. البحث في المجلات المنشورة المطبوعة.

4. الاعتماد على قائمة المراجع الموجودة في الدراسات التي تم جمعها من الأساليب السابقة للبحث.

وقد بلغ عدد الدراسات التي تحصل عليها الباحث والتي خضعت للترميز والتحليل 52 دراسة وبحث، تم استبعاد عدد كبير منها في ضوء محددات القبول والاستبعاد التي حددتها الدراسة الحالية، وبلغ العدد النهائي الخاضع للتحليل الإحصائي 19 تسع عشرة دراسة وبحث.

## معايير القبول والاستبعاد:

تم تحديد عدد من المعايير والمحكات التي يتم على أساسها اختيار عينة الدراسات التي يتم تحليلها، في ضوء أهداف البحث والإجراءات اللازمة للتحليل، وهي كما يأتي:

- زمن إجراء البحث أو الدراسة: وقد حددت الدراسة الفترة من عام 2000 إلى 2020 كمدى زمني لقبول الدراسة أو البحث.
- المتغير التابع الذي تتناوله الدراسة: صعوبات القراءة الأكاديمية دون غيرها من الصعوبات النمائية، سواء كانت منفردة أو مع غيرها من المتغيرات الأكاديمية الأخرى.
- نوع المنهج البحثي: اهتمت الدراسة الحالية بالبحوث والدراسات التي تناول المنهج التجريبي سواء من خلال المدخل الكمي فقط أو من خلال المدخلي البحثي الخليط، الذي يجمع بين البيانات الكمية والكيفية، واستبعدت الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي، أو الدراسات والبحوث التي استخدمت المدخل الكيفي فقط.
- النطاق الموضوعي: اهتمت الدراسة الحالية بتحليل البحوث والدراسات التي تناولت صعوبات القراءة في اللغة العربية دون غيرها من اللغات الأخرى.
- النطاق الجغرافي: تناولت الدراسة الحالية الدراسات والبحوث التي تم إجراؤها في البلدان العربية.
- المرحلة التعليمية: نظرا لندرة البحوث والدراسات التي تناولت صعوبات التعلم في المرحلتين الإعدادية (المتوسطة) أو الثانوية، فقد تم الاقتصار على الدراسات التي أجريت على المرحلة الابتدائية دون سواها، ولاعتبار آخر هو خطورة ظهور هذه الصعوبات في هذه المرحلة دون تناولها بالعلاج كونها تستمر مع الطالب في المراحل التالية.
- طبيعة نشر البحث: اهتمت الدراسة الحالية بالبحوث والدراسات التي نشرت في مجلات علمية محكمة، دون غيرها من البحوث كرسائل الماجستير والدكتوراه، وكذلك استبعدت المستلات المشتقة منها ولو نشرت في مجلات علمية محكمة.
- اكتمال البيانات اللازمة للتحليل: استبعدت الدراسة الحالية الدراسات والبحوث التي لم تقدم البيانات الإحصائية اللازمة للتحليل، ومن أمثلة ذلك الدراسات دراسة لم تحدد حجم العينة أو درجة الحرية التي حدد على أساسها دلالة الاختبار الإحصائي. كما استبعدت دراسات لكون الأسلوب الإحصائي المستخدم لا تتوافر فيه الشروط اللازمة لاستخدامه كعدم اعتدال البيانات وتجانسها. أو استخدام أسلوب لا يتناسب

وحجم العينة كاستخدام اختبارت مع عينة قليلة جدا. واستبعدت الدراسات التي تم تحليل نتائجها بأساليب الإحصاء اللابارمتري؛ وذلك لعدم توافر بيانات الإحصاء الوصفي في معظمها.

- أن تكون الأدوات المستخدمة صادقة ولها درجات ثبات يعتد بها أو لا تقل عن 0.60

## ترميز البيانات:

صممت استمارة لترميز البيانات الخاصة بالدراسات والبحوث التي تم إعداد قاعدة البيانات الخاصة بها، وذلك بهدف الوصول للبيانات الكمية والكيفية عن هذه الدراسات، تمهيدا لتحليل بياناتها بغية الإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد مر إعداد هذه الأداة بعدة خطوات من أهمها:

1. **تحديد البيانات اللازمة لتشفير وترميز الدراسات على أساسها**، وتم ذلك من خلال: الاطلاع على الأدبيات في مجال التحليل البعدي، والأدوات المستخدمة لترميز البيانات بعدد من البحوث والدراسات التي اهتمت بالتحليل البعدي، وعقد لقاءات مع عدد من المتخصصين والباحثين في مجال التحليل البعدي والاستفسار منهم عن أهم البيانات التي يجب أن تشملها استمارة ترميز البيانات.[2]
2. **إعداد الاستمارة في شكلها المبدئي:** شملت الاستمارة في شكلها المبدئي ثلاثة أنواع من البيانات، **النوع الأول**: بيانات عامة عن الدراسة أو البحث، مثل الكود الرقمي للبحث أو الدراسة، توثيق بياناتها وفق نظام التوثيق المتبع بالجمعية الأمريكية لعلم النفس APA الإصدار السادس، ونوع الدراسة من حيث طبيعة نشرها، **والنوع الثاني** من البيانات يتعلق بالبيانات النوعية للبحث أو الدراسة وشمل ( طبيعة الدراسة: كمية فقط، كيفية فقط، كمكيفيه أو خليط- نوع المنهج المستخدم: وصفي – تجريبي – شبه تجريبي – التصميم التجريبي المستخدم : تصميم المجموعة الواحدة، تصميم المجموعتين ذات القياس القبلي والبعدي، تصميم المجموعات المتعددة ذات القياس القبلي والبعدي، التصميمات التفاعلية – المتغيرات المختلفة: المستقلة، التابعة التصنيفية – مواد المعالجة المستخدمة – الأدوات وطبيعة تقنينها – طبيعة العينة وأساليب اختيارها – ومنفذ التجربة – والمدة الزمنية لإجراء التجربة) **والنوع الثالث** من البيانات خصص للبيانات الإحصائية الكمية، وطلب فيه نوع الاختبار الإحصائي المستخدم ومتوسطات المجموعات والانحرافات المعيارية والقيم المحسوبة للاختبارات وفق نوعها، ودرجات الحرية ومستوى الدلالة المستخدم وحجم التأثير إن تم حسابه بالدراسة.

## 3. صدق الاستمارة:

للتأكد من صدق الاستمارة وصلاحيتها لتحقيق الهدف من الدراسة تم عرضها على عدد من المختصين في القياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس ممن اهتموا ببحوث التحليل

[2] أ.د. عبد المنعم أحمد حسن أستاذ المناهج وطرق التدريس بالكلية

الكيفي، وقد أشار بعضهم بتعديل صياغات بعض مفردات الاستمارة لتتسم بالوضوح في التحليل، وتم تعديلها في ضوء آرائهم. ملحق (1) استمارة ترميز البيانات.

## 4. ثبات الاستمارة

استخدمت معادلة كوهين كابا (K) هو مقياس إحصائي يقيس ما يعرف بالتوافق بين المُقيمين أو المحللين (Julius Sim, Chris C Wright,2005,258) وقد قام بتحليل الدراسات مع الباحث وفق الاستمارة أحد الزملاء المتخصصين في القياس والتقويم والإحصاء [3]، وبعد تفريغ البيانات وتحليلها وفق معادلة كوهين كابا، وجد أن معامل ثبات التحليل بلغ( 0.73) وهو معامل ثبات مناسب.

## خطوات التحليل :

تمت إجراءات التحليل في ضوء الطريقة المستخدمة وفقا للخطوات الاتية:

1. تحديد موضوع التحليل: وتحدد بالدراسات والبحوث التي اهتمت ببيان فاعلية برامج أو استراتيجيات في علاج صعوبات القراءة، والتي اهتمت بالصعوبات الأكاديمية دون غيرها من الصعوبات.
2. جمع الدراسات والبحوث وتكويدها: وقد تم ذلك باستخدام استمارة الترميز السابق وصفها.
3. تصنيف الدراسات وفقا لما ظهر فيها من متغيرات، وحيث إن جميع الدراسات التي خضعت للتحليل لم تختلف المرحلة الدراسية فيها فجاء أهم متغير يمكن اعتباره في التحليل هو المتغير المستقل، وصنفت الدراسات وفق هذا المتغير لصنفين أولها: الدراسات والبحوث التي اعتمدت على البرامج التعليمية، وثانيها: الدراسات التي اعتمدت على الاستراتيجيات التدريسية.
4. حساب حجم الأثر للدراسات والبحوث في ضوء البيانات الإحصائية المتاحة في البحوث، ووفقا للأساليب الإحصائية المستخدمة، وقد حسب حجم الأثر بتحديد قيمة د (d) وتبايناتها لكل دراسة، وفقا للأسلوب حجم الأثر الثابت كما صحح حجم الأثر من تأثير التحيز بحساب حجم الأثر المصحح وتبايناته، والخطأ المعياري لحجم الأثر لكل دراسة وذلك تمهيدا لحساب متوسط حجم الأثر للدراسات بصنفيها وحساب قيمة (z) ودلالتها. ملحق (2) المعادلات الإحصائية المستخدمة بالدراسة.

ويوضح الجدول الآتي التحليلات الأولية للدراسات الخاضعة للتحليل:

[3] د. إبراهيم سيد أحمد، أستاذ مساعد بقسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي كلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة

**جدول (1) حجم الأثر وحجم الأثر المصحح من التحيز للدراسات والبحوث التي شملها التحليل**

| تصنيف الدراسات | كود الدراسة | التباين المشترك | قيمة d حجم الأثر | تباين حجم الأثر | الخطأ المعياري لحجم الأثر | معامل تصحيح حجم الأثر | حجم الأثر المصحح |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دراسات اهتمت بالبرامج التعليمية | 101 | 13.27 | 3.58 | 0.23 | 0.48 | 0.97 | 3.4726 |
| | 103 | 88.72 | 0.25 | 0.4 | 0.63 | 0.98 | 0.245 |
| | 104 | 7.35 | 6.54 | 0.39 | 0.62 | 0.98 | 6.4092 |
| | 105 | 4.78 | 7.60 | 0.51 | 0.71 | 0.98 | 7.448 |
| | 106 | 15.23 | 0.02 | 0.06 | 0.25 | 0.98 | 0.0196 |
| | 107 | 2.28 | 2.15 | 0.09 | 0.3 | 0.988 | 2.1242 |
| | 109 | 7.63 | 3.98 | 0.19 | 0.44 | 0.986 | 3.92428 |
| | 110 | 1.75 | 3.45 | 0.16 | 0.407 | 0.986 | 3.4017 |
| | 111 | 8.48 | 1.81 | 0.18 | 0.42 | 0.892 | 1.61452 |
| | 113 | 1.33 | 8.82 | 1.34 | 1.15 | 0.974 | 8.59068 |
| | 114 | 14.32 | 1.16 | 0.106 | 0.32 | 0.981 | 1.13796 |
| | 116 | 2.74 | 4.81 | 0.193 | 0.43 | 0.988 | 4.75228 |
| | 117 | 5.14 | 5.08 | 0.14 | 0.37 | 0.993 | 5.04444 |
| | 118 | 5.37 | 2.23 | 0.37 | 0.61 | 0.964 | 2.14972 |
| | 119 | 14.21 | 1.38 | 0.11 | 0.33 | 0.981 | 1.35378 |
| دراسات اهتمت بالاستراتيجيات | 102 | 13.27 | 3.58 | 0.23 | 0.48 | 0.97 | 3.4726 |
| | 108 | 5.39 | 5.16 | 0.24 | 0.49 | 0.989 | 5.10324 |
| | 112 | 2.24 | 0.26 | 0.0806 | 0.28 | 0.984 | 0.25584 |
| | 115 | 12.15 | 2.11 | 0.249 | 0.499 | 0.965 | 2.03615 |

يتضح من الجدول السابق أن معظم الدراسات التي شملها التحليل جاء حجم أثر المتغير المستقل في المتغير التابع فيها كبيرا، إلا عدد من الدراسات التي جاء حجم الأثر فيها متوسطا أو ضعيفا قد وضحها جدول (1).

### 5. حساب أوزان الدراسات والتحليلات اللازمة لحساب متوسط حجم الأثر

للتوصل لمتوسط حجم الأثر في الدراسات بصنفيها وحساب قيمة ( z) للتأكد من دلالته استخدمت المعادلات الإحصائية لحساب التباين المصحح والخطأ المعياري لحجم الأثر المصحح والوزن النسبي لكل دراسة وفقا للمعادلات الإحصائية التي ضمنت في ملحق الأساليب الإحصائية المستخدمة. *ملحق (2) المعادلات الإحصائية المستخدمة بالدراسة.*

والجدول الآتي يوضح قيم حجم الأثر المصحح وتباينه والخطأ المعياري ووزن كل دراسة من الدراسات التي اشتمل عليها التحليل.

جدول (2) حجم الأثر المصحح وتباينه والخطأ وأوزان الدراسات

| تصنيف الدراسات | كود الدراسة | حجم الأثر المصحح G | التباين المصححVG | الخطأ المعياري لحجم الأثر المصحح SEG | الوزن النسبي W1 | G×W1 | (W1*g) | (w1)2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دراسات اهتمت بالبرامج التعليمية | 101 | 3.4726 | 0.46 | 4.55 | 15.78 | 54.81 | 20.66 | 0.46 |
| | 103 | 0.245 | 0.61 | 2.63 | 0.64 | 0.16 | 6.93 | 0.61 |
| | 104 | 6.4092 | 0.61 | 2.70 | 17.32 | 111.02 | 7.30 | 0.61 |
| | 105 | 7.448 | 0.67 | 2.17 | 16.19 | 120.59 | 4.73 | 0.67 |
| | 106 | 0.0196 | 0.22 | 20.00 | 0.39 | 0.01 | 400.00 | 0.22 |
| | 107 | 2.1242 | 0.29 | 11.49 | 24.42 | 51.86 | 132.12 | 0.29 |
| | 109 | 3.92428 | 0.47 | 4.35 | 17.06 | 66.96 | 18.90 | 0.47 |
| | 110 | 3.4017 | 0.38 | 6.67 | 22.68 | 77.14 | 44.44 | 0.38 |
| | 111 | 1.61452 | 0.37 | 7.14 | 11.53 | 18.62 | 51.02 | 0.37 |
| | 113 | 8.59068 | 1.12 | 0.79 | 6.76 | 58.11 | 0.62 | 1.12 |
| | 114 | 1.13796 | 0.31 | 9.80 | 11.16 | 12.70 | 96.12 | 0.31 |
| | 116 | 4.75228 | 0.43 | 5.32 | 25.28 | 120.13 | 28.29 | 0.43 |
| | 117 | 5.04444 | 0.36 | 7.69 | 38.80 | 195.74 | 59.17 | 0.36 |
| | 118 | 2.14972 | 0.58 | 2.94 | 6.32 | 13.59 | 8.65 | 0.58 |
| | 119 | 1.35378 | 0.32 | 9.52 | 12.89 | 17.45 | 90.70 | 0.32 |
| دراسات اهتمت بالاستراتيجيات | 102 | 3.4726 | 0.22 | 0.46 | 4.55 | 15.78 | 54.81 | 20.66 |
| | 108 | 5.10324 | 0.23 | 0.47 | 4.35 | 22.19 | 113.23 | 18.90 |
| | 112 | 0.25584 | 0.08 | 0.28 | 12.82 | 3.28 | 0.84 | 164.37 |
| | 115 | 2.03615 | 0.23 | 0.47 | 4.35 | 8.85 | 18.03 | 18.90 |

### 6. حساب التجانس بين الدراسات:

كون الطريقة المستخدمة في التحليل البعدي في الدراسة الحالية تقوم على حساب التجانس بين مجموعتي الدراسات الخاضعة في التحليل، وقد استخدم اختبار (Q) لحساب التجانس بين الدراسات بصنفيها، ومعامل (I2) لحساب نسبة التباين وفقا للمعادلات الإحصائية التي يتضمنها *ملحق (2) المعادلات الإحصائية المستخدمة بالدراسة*. والجدول الآتي يوضح هذه النتائج

جدول (3) التحليلات الإحصائية لحساب التجانس وقيم Qودلالتها وقيم 2Iونسبة التباين

| تصنيف الدراسات | كود الدراسة | w1*se2 | w1*se | (w1*se)2 |
|---|---|---|---|---|
| دراسات اهتمت بالبرامج التعليمية | 101 | 3.4726 | 0.46 | 4.55 |
| | 103 | 0.245 | 0.61 | 2.63 |
| | 104 | 6.4092 | 0.61 | 2.70 |
| | 105 | 7.448 | 0.67 | 2.17 |
| | 106 | 0.0196 | 0.22 | 20.00 |
| | 107 | 2.1242 | 0.29 | 11.49 |
| | 109 | 3.92428 | 0.47 | 4.35 |
| | 110 | 3.4017 | 0.38 | 6.67 |
| | 111 | 1.61452 | 0.37 | 7.14 |
| | 113 | 8.59068 | 1.12 | 0.79 |
| | 114 | 1.13796 | 0.31 | 9.80 |
| | 116 | 4.75228 | 0.43 | 5.32 |
| | 117 | 5.04444 | 0.36 | 7.69 |
| | 118 | 2.14972 | 0.58 | 2.94 |
| | 119 | 1.35378 | 0.32 | 9.52 |
| دراسات اهتمت بالاستراتيجيات | 102 | 3.4726 | 0.22 | 0.46 |
| | 108 | 5.10324 | 0.23 | 0.47 |
| | 112 | 0.25584 | 0.08 | 0.28 |
| | 115 | 2.03615 | 0.23 | 0.47 |

| تصنيف الدراسات | كود الدراسة | | w1*se2 | | w1*se | (w1*se)2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدراسات التي اهتمت بالبرامج | Q | DF | الدلالة | I2 | نسبة التباين | |
| | 3.766134 | 14 | دالة عند 0.05 | 20.34 | ضعيفة | |
| الدراسات التي اهتمت بالاستراتيجيات | 13.71049 | 3 | دالة عند مستوى 0.05 | 2.11 | ضعيفة | |
| مجموع الدراسات | 17.61495 | 18 | دالة عند مستوى 0.05 | 2.18 | ضعيفة | |

ويتضح من الجدول السابق أن قيم (Q) جاءت دالة عند مستوى 0.05 كما أن قيمة I2 بلغت على التوالي 20.34 و 2.11 و 2.18 وجميعها قيم تدل على ضعف التباين بين الدراسات في حجم الأثر مما يعد مؤشرا على تجانسها.

## النتائج:

### أولا: النتائج المرتبطة بالسمات والخصائص الأساسية للدراسات والبحوث التي تناولت علاج صعوبات القراءة

ترتبط نتائج هذا المحور بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه" ما سمات وخصائص البحوث والدراسات التي حاولت علاج صعوبات القراءة، كما توضحها النتائج الأساسية التحليل البعدي؟

وللإجابة عن هذا السؤال أعدت استمارة ترميز البيانات للدراسات والبحوث، وتوصل الباحث من خلال البيانات بعد استبعاد الدراسات الوصفية، والدراسات التي اعتمدت على دراسة الحالة أو الطرق الكيفية البحتة التي حصل عليها إلى عدد من السمات للدراسات والبحوث من أهمها ما يأتي:

1. **الاعتماد على نوعين من المعالجة الأساسية**، البرامج التعليمية العلاجية، أو تجربة الاستراتيجيات التدريسية المختلفة. ولم تتكرر استخدام تلك الاستراتيجيات، كما اختلفت أيضا الأسس التي تقوم عليها البرامج التعليمية العلاجية. والشكل الآتي يوضح الأسس التي بنيت في ضوئها البرامج التعليمية العلاجية، والاستراتيجيات التدريسية التي تمت تجربتها لعلاج صعوبات القراءة.

يشكل (2)

الأسس التي بنيت في ضوئها البرامج والاستراتيجيات المستخدمة

2. **الاهتمام بصعوبات القراءة أساس كمتغير تابع**: جميع الدراسات موضع التحليل اهتمت في متغيرها التابع بصعوبات القراءة الأكاديمية، ولكن لم تقتصر كل الدراسات على هذا النوع من الصعوبات، فقد تناولت بعض الدراسات صعوبات الكتابة بجانب صعوبات القراءة، وإن كان التحليل البعدي اقتصر على البيانات الخاصة بصعوبات القراءة، كما اهتم بعضها بعلاج بعض الصعوبات النمائية كالإدراك والانتباه بجانب الصعوبات الأكاديمية، واهتم بعضها بمتغير آخر بجانب صعوبات القراءة كالوعي الفونولجي، واختص عدد منها أنوا معينة من صعوبات القراءة كصعوبات القراءة الجهرية، والطلاقة القرائية.

3. **تنوع حجم العينات**: احجام العينات في معظم الدراسات كان يتراوح ما بين 10 طلاب و32 طالب، في كل مجموعة أو معالجة، فقد اعتمدت بعض الدراسات على عينات قليلة العدد، وهناك ما يبرر ذلك كون عينات صعوبات التعلم عينات قصدية قد لا تتوفر في بعض الأحيان، وبعض الدراسات كان حجم العينة فيها كبيرا بلغ أكثر من 30 طالبا أحيانا، استبعدت دراسة لم تحدد حجم العينة ولم تحدد درجات الحرية التي يمكن على أساسها التعرف على حجم العينة رغم توافر محددات القبول بها.

4. **تنوع التصميمات التجريبية**: اختلفت التصميمات التجريبية في البحوث والدراسات، وإن كان معظمها اعتمد على تصميم المجموعة التجريبية والضابطة ذات القياسين القبلي والبعدي، واعتمد البعض على المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وبعضها على المجموعات التجريبية والضابطة ذات القياس القبلي والبعدي.

5. **طبيعة سحب العينة**: اعتمدت كل الدراسات موضع التحليل على اختبار الذكاء كمحدد لتحديد العينة، وان كانت بعض الدراسات قد لجأت لوسائل أخر لتحديد العينة والتأكد من أنه تقع في فئة ذوي صعوبات التعلم بجانب اختبار الذكاء.
6. **طبيعة تنفيذ التجربة يعتمد على الباحثين**: جميع الدراسات اعتمدت على الباحثين في تنفيذ التجربة.
7. **تنوع الأساليب الإحصائية المستخدمة**: تنوعت الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات وفقا لطبيعة العينة من حيث الحجم والفروق في القياس القبلي، فقد استخدم اختبار ت لمتوسطين مرتبطين ولمجموعتين مستقلتين واختبار مان ويتني، وويلكسون، كما استخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه، وتحليل التغاير، وقد استبعدت دراسة لكون المتوسطات تشير إلى عدم اعتدالية البيانات رغم استخدامها لاختبار (ت).

**ثانيا: النتائج الخاصة بحجم أثر المعالجات التجريبية التي تبنتها الدراسات والبحوث لعلاج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية:**

ترتبط نتائج هذا المحور بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة ونصه " ما حجم أثر المعالجات التجريبية التي تبنتها البحوث والدراسات لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط حجم الأثر لكل صنف من أصناف الدراسات وللدراسات ككل، كما تم حساب الحد الأقصى لفترة الثقة والحد الأدنى لفترة الثقة وقيم (z) للتأكد من دلالة حجم الأثر، وهو ما سيتم عرضه في المحاور الفرعية الآتية:

**1. حجم التأثير العام للدراسات والبحوث التي عالجت صعوبات القراءة**

**يوضح جدول (4) قيم متوسط حجم الأثر والحدين الأدني والأقصى لفترة الثقة وقيم z ودلالتها للدراسات التي عالجت صعوبات القراءة بوجه عام**

جدول (4) متوسط حجم الأثر للمعالجات التجريبية التي استخدمتها الدراسات والبحوث التي عالجت صعوبات القراءة

| متوسط حجم الأثر للدراسات ككل | تباين حجم الأثر للدراسات ككل | الخطأ المعياري لحجم الأثر للدراسات ككل | الحد الأدنى لفترة الثقة | الحد الأقصى لفترة الثقة | قيمة z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2.220924 كبير | 0.008323 | 0.09 | 2.044524 | 2.397324 | 24.67694 | دالة عند مستوى 0.05 |

يتضح من الجدول السابق أن متوسط حجم الأثر للدراسات التي عالجت صعوبات القراءة أجمالا، بلغ 2.22 وهي متوسط حجم أثر كبير، وهو بدوره يشير إلى أن المعالجات التجريبية التي استخدمتها هذه الدراسات كانت فاعلة في علاج صعوبات القراءة، وبلغ تباين حجم الأثر 0.00832 وهو تباين ضعيف، كما أن الخطأ المعياري بلغ 0.09، وهو ما يشير إلى تقارب حجم الأثر في هذه الدراسات وعدم تشته عن هذا المتوسط بشكل كبير، ويقع متوسط حجم الأثر المحسوب بين فترتي الثقة التي تم تحديدها، وقد استخدم اختبار (z) لحساب الفرق بين حجوم الأثر في هذه الدراسات، وقد بلغت 23.011 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05بدرجة حرية 18 مما يشير إلى أن حجم أثر المعالجات كان بينها فروق دالة.

**2. حجم تأثير الدراسات التي استخدمت البرامج التعليمية في علاج صعوبات القراءة**

يوضح جدول (5) قيم متوسط حجم الأثر والحدين الأدني والأقصى لفترة الثقة وقيم z ودلالتها للدراسات التي عالجت صعوبات القراءة باستخدام البرامج التعليمية.

جدول (5) متوسط حجم الأثر للمعالجات التجريبية التي استخدمتها الدراسات والبحوث التي عالجت صعوبات القراءة بالبرامج التعليمية

| متوسط حجم الأثر للدراسات ككل | تباين حجم الأثر للدراسات ككل | الخطأ المعياري لحجم الأثر للدراسات ككل | الحد الأدنى لفترة الثقة | الحد الأقصى لفترة الثقة | قيمة z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2.324172 كبير | 0.010228 | 0.101 | 2.126212 | 2.522132 | 23.0116 | دالة عند مستوى 0.05 |

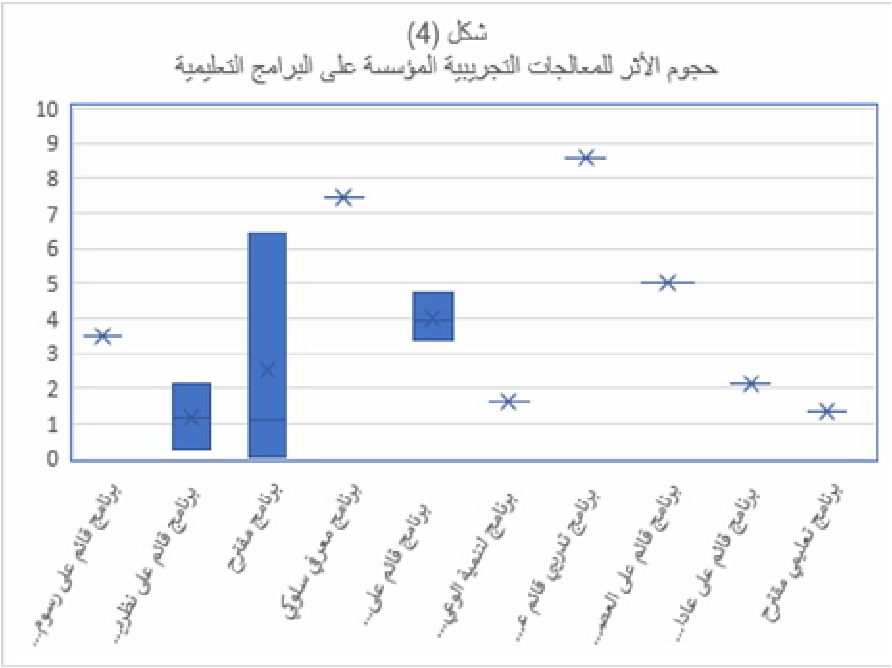
يتضح من الجدول السابق أن متوسط حجم الأثر للدراسات التي استخدمت البرامج التعليمية، بلغ 2.32 وهي متوسط حجم أثر كبير، وهو بدوره يشير إلى أن المعالجات التجريبية ( البرامج التعليمية) التي استخدمتها هذه الدراسات كانت فاعلة في علاج صعوبات القراءة، وبلغ تباين حجم الأثر 0.0102 وهو تباين ضعيف، كما أن الخطأ المعياري بلغ 0.101، وهو ما يشير إلى تقارب حجم الأثر في هذه الدراسات وعدم تشته عن هذا المتوسط بشكل كبير، ويقع متوسط حجم الأثر المحسوب بين فترتي الثقة التي تم تحديدها، وقد استخدم اختبار (z) لحساب الفرق بين حجوم الأثر في هذه الدراسات، وقد بلغت 23.011 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بدرجة حرية 14، مما يشير إلى أن حجم أثر المعالجات كان بينها فروق دالة. ويوضح الجدول الآتي قيم حجم الأثر لكل دراسة بحسب نوع المعالجة المستخدمة فيها:

جدول (6) حجوم الأثر للدراسات التي استخدمت البرامج التعليمية وفقا لنوع المعالجة المستخدمة

| كود الدراسة | المعالجة | حجم الأثر المصحح |
|---|---|---|
| 101 | برنامج قائم على رسوم الكاركاتير | 3.4726 |
| 103 | برنامج قائم على نظرية تريز | 0.245 |
| 104 | برنامج مقترح | 6.4092 |
| 105 | برنامج معرفي سلوكي | 7.448 |
| 106 | برنامج مقترح | 0.0196 |
| 107 | برنامج قائم على نظرية تريز | 2.1242 |
| 109 | برنامج قائم على الذكاءات المتعددة | 3.92428 |
| 110 | برنامج قائم على الذكاءات المتعددة | 3.4017 |
| 111 | برنامج لتنمية الوعي الصوتي | 1.61452 |
| 113 | برنامج تدريبي قائم على اكتشاف موجه واسترخاء | 8.59068 |
| 114 | برنامج مقترح | 1.13796 |
| 116 | برنامج قائم على الذكاءات المتعددة | 4.75228 |
| 117 | برنامج قائم على العصف الذهني | 5.04444 |
| 118 | برنامج قائم على عادات العقل | 2.14972 |
| 119 | برنامج تعليمي مقترح | 1.35378 |

ويتضح من الجدول السابق أن أقل المعالجات من حيث حجم تأثير المتغير المستقل فيها هي التي بنت برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز، تليها الدراسات التي استخدمت البرامج المقترحة، فيما عدا الدراسة رقم 104 والتي كان حجم أثر المعاجلة فيها كبيرا، بنما كان أكبر تأثير للمعالجة التي استخدمت الاكتشاف الموجه مع الاسترخاء، ويوضح الرسم البياني الاتي حجوم الأثر وفقا للمعالجات المستخدمة.

شكل (4)
حجوم الأثر للمعالجات التجريبية المؤسسة على البرامج التعليمية




### 3. حجم تأثير الدراسات التي استخدمت الاستراتيجيات التدريسية في علاج صعوبات القراءة

ويوضح جدول (7) قيم متوسط حجم الأثر والحدين الأدني والأقصى لفترة الثقة وقيم (z) ودلالتها للدراسات التي عالجت صعوبات القراءة باستخدام الاستراتيجيات التدريسية.

جدول (7) متوسط حجم الأثر للمعالجات التجريبية التي استخدمتها الدراسات والبحوث التي عالجت صعوبات القراءة بالبرامج التعليمية

| متوسط حجم الأثر للدراسات ككل | تباين حجم الأثر للدراسات ككل | الخطأ المعياري لحجم الأثر للدراسات ككل | الحد الأدنى لفترة الثقة | الحد الأقصى لفترة الثقة | قيمة z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.922573 كبير | 0.038371 | 0.619 | 0.709333 | 3.135813 | 3.105934 | دالة عند مستوى 0.05 |

يتضح من الجدول السابق أن متوسط حجم الأثر للدراسات التي استخدمت الاستراتيجيات التدريسية، بلغ 2.32 وهي متوسط حجم أثر كبير، وهو بدوره يشير إلى أن المعالجات التجريبية (البرامج التعليمية) التي استخدمتها هذه الدراسات كانت فاعلة في علاج صعوبات القراءة، وبلغ تباين حجم الأثر 0.00383 وهو تباين ضعيف، كما أن الخطأ المعياري بلغ 0.619، وهو ما يشير إلى تقارب حجم الأثر في هذه الدراسات وعدم تشته عن هذا المتوسط بشكل كبير، ويقع متوسط حجم الأثر المحسوب بين فترتي الثقة التي تم تحديدها، وقد

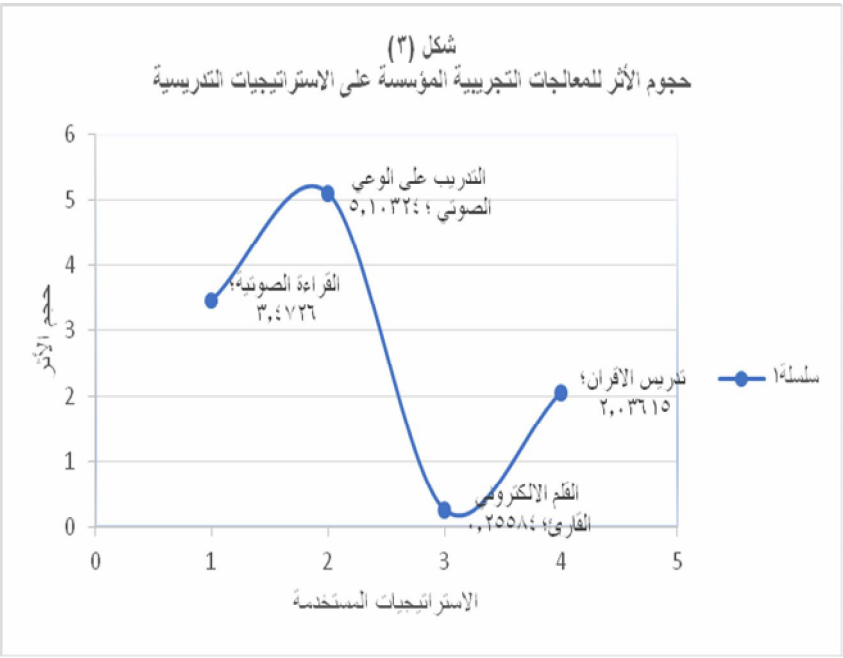
استخدم اختبار (z) لحساب الفرق بين حجوم الأثر في هذه الدراسات، وقد بلغت 3.105 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بدرجة حرية 3 مما يشير إلى أن حجم أثر المعالجات كان بينها فروق دالة. ويوضح الجدول الآتي (8) قيم حجم الأثر المصحح لكل دراسة وفقا للاستراتيجية المستخدمة فيه.

جدول (8) حجم الأثر للدراسات التي استخدمت الاستراتيجيات التدريسية وفقا للاستراتيجية المستخدمة في علاج صعوبات القراءة

| كود الدراسة | المعالجة المستخدمة | حجم الأثر |
|---|---|---|
| 102 | القراءة الصوتية | 3.4726 |
| 108 | التدريب على الوعي الصوتي | 5.10324 |
| 112 | القلم الالكتروني القارئ | 0.25584 |
| 115 | تدريس الاقران | 2.03615 |

يتضح من الجدول السابق أن أقل الدراسات في مقدار حجم الأثر كانت الدراسة التي رمزت ب 112 وكان المتغير المستقل (المعالجة التجريبية) فيها هي استخدام القلم الإلكتروني القارئ، أما بقية الدراسات فكان حجم أثر المعالجات فيها كبيرا، وجاء أكبرها مع استراتيجية الوعي الصوتي تليتها القراءة الصوتية ثم التدريس بالأقران، ويوضح الرسم البياني الآتي الفروق في حجوم الأثر في هذه الدراسات.

شكل (٣)
حجوم الأثر للمعالجات التجريبية المؤسسة على الاستراتيجيات التدريسية



## مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت النتائج السابق عرضها عددا من السمات من أهمها أن معظم الدراسات التي اهتمت بعلاج صعوبات القراءة اهتمت بالمرحلة الابتدائية، ويمكن تفسير ذلك بكون المرحلة الابتدائية هي المرتع الخصب لهذه الصعوبات، وأن هذه المرحلة هي أولى المراحل بالاهتمام والعناية من الباحثين، فاستمرار الصعوبة بعد هذه المرحلة ينتج عنه آثار وخيمة في مسيرة المتعلم، وغالبا ما تسبب له مشكلات تعليمية فجة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (عاشور، أحمد حسن، 2002) و ( هالان وكوفمان 2005) من أن المرحلة الابتدائية من المراحل التي تظهر فيها صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات القراءة بوجه خاص.

ووضحت النتائج الوصفية لتحليل الدراسات أيضا تنوع الدراسات من حيث المعالجات التجريبية التي تم استخدامها لعلاج صعوبات القراءة، ولعله يمكن تفسير ذلك بطبيعة تلك الصعوبات وتنوعها وتعقدها واختلاف مستوياتها، فضلا عن ارتباطها المباشر بالصعوبات النمائية للمتعلم، مما استلزم معه تنوع تلك المعالجات وفقا لطبيعة هذه الصعوبات التي يتم تناولها كمتغيرات تابعة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه(نايل، أحمد، 2006) و(Alloway, 2006, 113) و (Luck, 2006, 1436)

أوضحت نتائج التحليل البعدي وحساب حجم الأثر للدراسات والبحوث التي اهتمت بعلاج صعوبات القراءة إجمالا، أن متوسط حجم تأثير المعالجات التجريبية المستخدمة جاء كبيرا، كما أن قيمة z للفروق بين حجم الأثر في الدراسات التي تمت تحليها دالا عند مستوى 0.05 وهذا يشير إلى أن هناك دراسات لم يكن حجم الأثر فيها كبيرا بل كان ضعيفا على النحو الذي تم توضيحه سابقا.

وقد يفسر الاختلاف قلة حجم الأثر مع بعض المعالجات المستخدمة بطبيعة العينة التي تتم المعالجة معها؛ حيث إنها فئة ذات طبيعة خاصة يتم تحديدها بتطبيق عدد من المقاييس والأدوات، والتي قد تتأثر المعالجة بالخطأ الناجم عن إعداد هذه المقاييس أو تطبيقها، كما قد يفسر ذلك بتنوع صعوبات القراءة واختلاف طبيعتها، الأمر الذي قد يفسره نجاح بعض البرامج في الحصول على حجم تأثير كبير كونها ارتبطت بطبيعة الصعوبة، كالبرامج التي أسست على الوعي الصوتي وربطها بالصعوبات التي تتعلق بالقراءة الجهرية.

ولكن بالفحص أيضا وجد أن بعض المتغيرات كالبرامج المقترحة مرة جاء حجم تأثيرها كبيرا، ومرة أخرى جاء ضعيفا، ويمكن تفسير ذلك أيضا باختلاف المتغيرات التابعة التي اهتم بها الباحثون، أو بشكل أدق بنوعية الصعوبة التي تم علاجها، وبمستوى طموح الباحث في علاج نوعيات مختلفة من هذه الصعوبات من خلال برنامج التعليمي.

## التوصيات والمقترحات:

- الاسترشاد بنتائج الدراسة الحالية عند تبني برامج أو استراتيجيات لعلاج صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية، وذلك للتعرف على أكثر البرامج والاستراتيجيات تأثير في علاج صعوبات القراءة بمختلف مستوياتها.

- حيث أوضحت نتائج التحليل أن عددا من البرامج والاستراتيجيات المستخدمة في علاج صعوبات القراءة لم يكن حجم تأثيرها على المستوى المطلوب، فإن الدراسة الحالية توصي بضرورة تبني برامج واستراتيجيات تتسق مع طبيعة صعوبات القراءة المستهدف علاجها، وطبيعة تعقدها وارتباطها بأنواع أخرى من أنواع صعوبات التعلم.
- إجراء دراسات أخرى أكثر عمقا تتناول التنوع في صعوبات القراءة وتتبع تأثيرات المتغيرات المستقلة وفقا لنوع الصعوبة التي يتم التعامل معها تجريبيا.
- إجراء دراسات تعتمد على التحليل البعدي كيفيا لتتبع العوامل التي تؤدي لضعف أو قوة متغيرات تجريبية في أنوا مختلفة لصعوبات القراءة، وتحديد عناصر الاتساق بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة الخاضعة للعلاج.

# المراجع

## أولا: المراجع العربية

إبراهيم، عبد الله، شريف، نادية. (2012). أولويات بحوث التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية دراسة تحليلية. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، 149*، 23-87.

أبو علام، رجاء. (2004). *مدخل إلى مناهج البحث التربوي*. القاهرة: دار الفلاح

إسماعيل، محمود حسن، عزيز، سامية سامي، سيد، عمر حسن. (2017). تأثير استخدام موقع تفاعلي على الإنترنت في رفع مستوى الوعي حول عسر القراءة (دسلكسيا Dyslexia) لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية. *مجلة دراسات الطفولة، 74* (20)، 1-15.

البطانية، أسامة محمد. (2005). *صعوبات التعلم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حسن، السيد محمد أبو هاشم. (2005). *مؤشرات التحليل البعدي Meta- Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا*. جامعة الملك سعود، مركز بحوث كلية التربية.

الزيات، فتحي مصطفى. (2011). *صعوبات التعلم الأسس التشخيصية والعلاجية، ط2*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى. (2012). *المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، ط2*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2009). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، ط2*. القاهرة: عالم الكتب.

السعيد، رضام مسعد. (2009). *الإحصاء النفسي والتربوي نماذج وأساليب حديثة*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

سليمان، السيد عبد الحميد. (2005). *صعوبات فهم اللغة: ماهيتها، واستراتيجياتها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

السويري، عبد العزيز. (2006). *مشكلات اللغة التعبيرية والاستقلالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض*. الرياض: دار الفكر للنشر والتوزيع.

شريف، أسماء إبراهيم. (2002). *تطوير منهج اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مصر*. رسالة دكتوراه - غير منشورة - كلية التربية، جامعة عين شمس.

عاشور، أحمد حسن. (2002). *مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية*. رسالة دكتوراة - غير منشورة - كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

علوان، مصعب محمد شعبان. (2013). *فاعلية برنامج العسر القرائي "الدسلكسيا" دراسة تجريبية على تلاميذ المرحلة الأساسية في قطاع غزة -فلسطين*. رسالة دكتوراه – غير منشورة - كلية التربية، أسوان.

القمش، مصطفى، الخوالده، فؤاد. (2012). *صعوبات التعلم: رؤية تطبيقية*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

نايل، أحمد. (2006). *الضعف في اللغة: تشخيصه وعلاجه*. الإسكندرية: دار الوفاء للنشر والتوزيع.

نصار، يحيى. (2002). حجم الأثر كأسلوب إحصائي مكمل لفحص الفرضيات الإحصائية. مركز *بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، 176*، 1-41.

يونس، فتحي على. (2009). *تعليم اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار، ط2*. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

## ثانيا: المراجع الأجنبية:

American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association (6th Ed)*. American Psychological Association

Callahan, R. (2001). *A multidimensional approach to dyslexia: Does locus of control and self-esteem increase with a perceived increase in reading skills* (Doctoral dissertation, Carlos Albizu University).

Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of educational research*, *61*(2), 239-264.

Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., & Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of educational research*, *79*(1), 262-300.

Fox, E. (2009). The role of reader characteristics in processing and learning from informational text. *Review of Educational Research*, *79*(1), 197-261.

Gage, N. A., Lewis, T. J., & Stichter, J. P. (2012). Functional behavioral assessment-based interventions for students with or at risk for emotional and/or behavioral disorders in school: A hierarchical linear modeling meta-analysis. *Behavioral Disorders*, *37*(2), 55-77.

Kim, J. S., & Quinn, D. M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research*, *83*(3), 386-431.

Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, *80*(3), 300-335.

Passolunghi, M. C. (2012). Working memory and arithmetic learning disability. In *Working memory and neurodevelopmental disorders* (pp. 127-152). Psychology Press.

Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, *78*(4), 880-907.

Shachar, M. (2008). Meta-Analysis: The preferred method of choice for the assessment of distance learning quality factors. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *9*(3), 1-15.

Sim, J., & Wright, C. C. (2005). The kappa statistic in reliability studies: use, interpretation, and sample size requirements. *Physical therapy*, *85*(3), 257-268.

Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, *79*(4), 1391-1466.

Swanson, H. L., & Hsieh, C. J. (2009). Reading disabilities in adults: A selective meta-analysis of the literature. *Review of educational Research, 79*(4), 1362-1390.

Torgesen, J. (2003). Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness. Paper presented at *The LD Summit*. Washington, DC: US Department of Education.

Vogel, E. K., Woodman, G. F., & Luck, S. J. (2006). The time course of consolidation in visual working memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *32*(6), 1436-1451

Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N. K., Metz, K., Murray, C. S., Roberts, G., & Danielson, L. (2013). Extensive reading interventions for students with reading difficulties after grade 3. *Review of Educational Research*, *83*(2), 163-195.