Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 7, Issue 18 (2023) • P: 81 - 64
https: //journals.ajsrp.com/index.php/jeps
ISSN: 2522- 3399 (Online) • ISSN: 2522- 3399 (Print)

Differences in Visual Perception Skills between Reading Disabilities and Low Achievement Primary Student in the Kingdom of Bahrain

Dr. Zainab A. Albannai
College of Graduate Studies | Arabian Gulf University | Bahrain

Received: 03/01/2023
Revised: 14/01/2023
Accepted: 25/01/2023
Published: 30/05/2023

* Corresponding author: alb.drz84@gmail.com

Citation: Albannai, Z. A. (2023). Differences in Visual Perception Skills between Reading Disabilities and Low Achievement Primary Student in the Kingdom of Bahrain. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(18),*64 – 81. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B030123

2023 © AJSRP • National Research Center, Palestine, all rights reserved.

• **Open Access**

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY- NC) license

Abstract: The main objective of this research is to find the differences in the visual perception between reading disabilities and low achievement primary student. By testing the modified visual perception skills
In two dimensions; the visual discrimination and the visual memory. And their role in discovering students with reading disabilities as one of the most important cognitive abilities in the academic achievement. Which will help to identify this type of students and consider it as a learning disabilities. It will also help to determine the differences in the visual perception dimensions (the visual discrimination and the visual memory) and their impact on the level of academic achievement in students with reading disabilities and students with low achievement in Bahrain.
The final research sample consisted of thirty four students devided into two groups; learning disabilities and low achievement.
And the progressive matrices test, the Arabic class school grades records, diagnostic rating scale battery and the visual perception test were used as testing methods.
Results have shown that there is no statistically significant differences in the visual discrimination from the scale of visual perception skills between students with reading disabilities and students with low achievement.
They also have shown that there is no statistically significant differences in the visual memory from the scale of visual perception skills between students with reading disabilities and students with low achievement.
Keywords: Visual Perception, Reading Disabilities, Low Achievement.

الفروق في مهارات الإدراك البصري بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين

د / زينب علي البناي
كلية الدراسات العليا | جامعة الخليج العربي | البحرين

المستخلص: هدف البحث الى الكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، والتلاميذ ذوي التفريط التحصيلي، من خلال اختبار مهارات الإدراك البصري المعدل في البعدين (التمييز البصري، الذاكرة البصرية ودورهما في الكشف عن ذوي صعوبات القراءة كأحد المحددات النمائية المهمة في التحصيل الدراسي، التي يمكن من خلالها التعرف على هذه الفئة وتشخيصها ضمن صعوبات التعلم، وتحديد الفروق في بعدي الإدراك البصري (التمييز البصري والذاكرة البصرية) وأثرهما على مستوى التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في مملكة البحرين، تكونت عينة البحث النهائية من (34) طالبة تم تقسيمهم الى مجموعة صعوبات التعلم ومجموعة ذوي التفريط التحصيلي، وتم استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة، كشوف درجات اللغة العربية الخاصة بالمدرسة للعام الدراسي 2021- 2022م الفصل الدراسي الأول، بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، اختبار الإدراك البصري (غير الحركي). وقد أسفرت نتائج البحث عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)في بعد التمييز البصري من مقياس مهارات الإدراك البصري، بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)في بعد الذاكرة البصرية من مقياس مهارات الإدراك البصري، بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي.
وتوصي الباحثة بضرورة عقد ورش عمل لتدريب اختصاصي صعوبات التعلم العاملين في غرف المصادر بمدارس وزارة التربية والتعليم لكيفية معالجة صعوبات الإدراك البصري لدى التلاميذ المنخفضين تحصيلياً عامة وذوي صعوبات التعلم خاصة
الكلمات المفتاحية: الإدراك البصري، صعوبات القراءة، التفريط التحصيلي.

مقدمة.

تعد مرحلة التعليم الابتدائي نقطة تحول هامة في حياة الطفل إذ تتطور لديه عمليات التفكير ويكتسب وسائل التعبير الأساسية، فهي لبنة أساسية لمراحل التعليم التالية. ويكون مدى تحقيق الأهداف التعليمية من خلال أداء التلميذ الذي يعد مؤشراً لنجاح مسار الأهداف التعليمية التي تعتمد إعتماداً كلياً على قدرات الطفل الإدراكية والمعرفية. إن عملية الإدراك البصري من احدى العمليات النمائية المهمة في التلقي والتعلم، كما إن الإنسان يعتمد على البصر والسمع في التلقي فيكون دور الإدراك في توضيح، وتفسير وتكوين تصور ما يتم مشاهدته (القريوتي، 2010).

والاضطرابات الإدراكية عند الأطفال ليست مفهومة نظراً لأسباب تعود إلى ارتباطها وتداخلها مع العمليات النفسية الأساسية مثل (الذاكرة- التفكير- اللغة) ويعمل الإدراك على تنظيم وبناء وتفسير المثيرات السمعية والبصرية واللمسية. فالأطفال الذين يعانون من صعوبات أو عجز في الإدراك غالباً ما يواجهون صعوبات مترتبة على الإضطراب الإدراكي.

ويعد الإدراك ثاني العمليات العقلية المعرفية التي يتعامل معها الفرد مع المثيرات ويأتي بعد الإنتباه لكي يترجمها في مجموعة فكرية تعبر عن مفهوم ذي معنى لما يتم مشاهدته (حجاوي.، 2013؛ عبد الخالق، 2000).

فبعض الأطفال يعانون من صعوبات إدراكية بصرية تتدخل في تحصيلهم الأكاديمي، حيث أن جميع المهمات الأكاديمية مرتبطة بطبيعة إدراك الفرد للمثير؛ فمثلا مهارة الكتابة تحتاج الى إدراك للحروف وشكلها وأبعادها ومن ثم القيام بكتابتها كنشاط حركي بصري، وعليه فإن العجز في التأزر والتناسق في الوظائف الإدراكية الحركية البصرية يترتب عليه صعوبات متعلقة بالقراءة والحساب والتهجئة. فنرى أن ذوي صعوبات الإدراك البصري أحياناً يواجهون صعوبة في التعرف على الاختلافات بين الأحرف أو الأشياء المتسلسلة، فلا يستطيع الطفل أن يعطي معاني للأنشطة واستخدام اللغة الشفهية والقراءة والكتابة والتهجئة والحساب.

وأكد حجاوي (2013) أن التلاميذ الذين لا يتمتعون بقدرة على إدراك وتمييز الاختلافات بين المثيرات لايكون لديهم القدرة أيضاً على القيام باستجابات مختلفة تتناسب مع تلك المثيرات. فقد يمتلك الطفل الذي يعاني من صعوبة في التمييز البصري حدة إبصار عادية، ولكن قد تكون لديه صعوبة في إدراك وتمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر وحين يفشل الطفل في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة والإدراك العميق وغيرها من التفصيلات المناسبة قد تكون لديه مشكلات في معرفة واستخدام الحروف والأعداد والكلمات في القراءة والحساب. وقد تؤثر صعوبة التمييز بين المثيرات البصرية على قراءة وكتابة الطفل (القريوتي، 2010؛ هويدي، 1992؛ أبوقلة، 2009).

إن الإنخفاض في الإدراك البصري يؤثر على المواد التعليمية مثل القراءة؛ وأشار فتح الله (2006) أن بعض التلاميذ في المرحلة الابتدائية لم يتمكنوا من قراءة بعض المصطلحات العلمية وكتابتها، وغير قادرين على حل الأسئلة اللفظية، ولكنهم استطاعوا حل الأسئلة المصحوبة بالرسومات، وهذا يرجع بالدرجة الأولى إلى صعوبة قراءة السؤال أو عدم فهم بعض الكلمات اللفظية والرموز العلمية. ومن خلال الدراسة السابقة ونتائجها من الممكن التوصية أو إقتراح تحويل جزء من منهج ذوي صعوبات القراءة من المنهج اللفظي المجرد إلى منهجية الرسومات والأشكال الصورية، بإعتبارها تساعد في تعليم ذوي صعوبات القراءة بشكل أفضل. وعليه، فإن الإدراك البصري ركن أساسي في معرفة الطفل وتعلمه وبالتالي قدرته على القراءة، والإضطرابات الإدراكية البصرية سبب لتدني في التحصيل الدراسي، التي تعتمد على تفسير المدركات البصرية والتعرف على المعنى المراد منها والهدف المرمي إليه من هذه الرسوم والرموز والحروف والتي تعتمد على المهارات الإدراكية البصرية لدى الفرد التي تكسبه القدرة على القراءة. في حين أن صعوبات الإدراك البصري قد يكون سبباً في تأخر تحصيل ذوي صعوبات التعلم وتدني مستوياتهم في القراءة، نجد

أن هناك تشابه بين التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم ومن ذوي التفريط التحصيلي في إنخفاض مستواهم في مادة القراءة، بالرغم من إفتراض عدم وجود مشكلة في الإدراك البصري لدى ذوي التفريط التحصيلي ولكنهم يبدون تباعداً بين مستوى قدراتهم العقلية وتحصيلهم الأكاديمي مقارنة مع أقرانهم (الخليفة، 2006؛ الحروب، 2003؛ بلجون، 2009).

ومن خلال ما سبق ذكره، ترى الباحثة أهمية تنمية جانب مهارات الإدراك البصري الذي يؤدي إلى تنمية قدرات التلميذ المرتبطة بعملية التعلم والمترتبة عليها. فمن خلال استخدام مقياس الإدراك البصري نفترض تحديد فروق بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي التي قد نتمكن من تحديدها من خلال تطبيق المقياس.

مشكلة البحث:

تعد صعوبات الإدراك من الصعوبات النمائية التي تؤثر في العمليات المعرفية، كما انها ترتبط بإضطرابات الإنتباه بشكل كبير. وتمثل الصعوبات النمائية لبنة أساس في إكساب الطفل المهارات التي يحتاجها في التحصيل الأكاديمي، فقدرة الطفل على القراءة تتطلب تميزا بصريا. والصعوبات في الإدراك والتميز البصري تكون صعوبة في مهارات تعلم القراءة، هذا ما أكد عليه الزيات (1998)، كما أشار إلى أن صعوبات الإدراك ترجع إلى العجز عن تفسير وتأمل المدلولات والمعاني الملائمة، حيث أن البنية المعرفية للفرد تتكون من تكامل الوظائف الإدراكية والقيام بدورها على أكمل وجه.

كما أكدت نتائج دراسة كل من (أبو دقة، 2012؛ Burns & waston، 2000؛ الزيات، 2002؛ Troughton، 1992؛ رجب، 2011) إلى وجود علاقة ارتباطية –إيجابية- بين صعوبة القراءة وإضطرابات الإدراك البصري، والعلاقة بين إضطرابات الإدراك البصري وصعوبات التعلم، والعلاقة بين عمليات التجهيز البصري وذوي التفريط التحصيلي. وأكدو على وجود علاقة ارتباطية- سبب ونتيجة- بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية ومستوى التحصيل الأكاديمي، وبالتالي الاضطراب في عمليات الإدراك البصري قد يكون إحدى أسباب في التدني بمستوى التحصيل الدراسي لدى كل من صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي. ومن خلال ماسبق يمكن التوصل إلى إمكانية تطوير مستوى القراءة لدى الفئتين بإخضاعهم لبرامج علاجية، وأساليب تدريسية مختلفة تنمي مهاراتهم الإدراكية والتغلب على الصعوبة في القراءة، ويمكن تكييف الوسائل التي تتناسب مع صعوبة القراءة. ونظراً لتعدد نقاط إلتقاء كل من فئة ذوي صعوبات التعلم وذوي تفريط التحصيل الدراسي في صعوبات القراءة، والتي قد تعود إلى إضطراب في العمليات الإدراكية البصرية، فإن صعوبات الإدراك والتميز البصري يعتبر إحدى محكات التشخيص الذي يساعد في تطوير استخدام استراتيجيات تتناسب مع أسباب صعوبة القراءة.

ومن خلال ما ذكر سيتم تطبيق اختبار مهارات الإدراك البصري (غير الحركي) لموريسون جاردنر(1996)، للكشف عن الفروق بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي في بعدي التميز البصري والذاكرة البصرية. وتتلخص مشكلة البحث في:

1- نقص الدراسات سابقة (على حد علم الباحثة) التي تقيس أبعاد الإدراك البصري بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي في المرحلة الابتدائية.
2- نقص الدراسات التي تقيس إضطرابات الإدراك البصري وتأثيرها على صعوبة القراءة لذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي.
3- التناقض وعدم الوضوح بين مصطلحات تعريف ذوي التفريط التحصيلي بأنهم فئة تختلف بخصائصها عن ذوي صعوبات القراءة.

أسئلة البحث:

بناء على ما سبق؛ تتبلور مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التمييز البصري كما يقيسها اختبار الإدراك البصري بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في بعد الذاكرة البصرية كما يقيسها اختبار الإدراك البصري بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث الى:

1. قياس بعدين من أبعاد اختبار الإدراك البصري (التمييز البصري والذاكرة البصرية)، ودورهما في الكشف عن ذوي صعوبات القراءة كأحد المحددات النمائية المهمة في التحصيل الدراسي، التي يمكن من خلالها التعرف على هذه الفئة وتشخيصها ضمن صعوبات التعلم.
2. تحديد مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في بعدي الإدراك البصري (التمييز البصري والذاكرة البصرية) وأثرهما على مستوى التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي.

أهمية البحث:

بناءاً على ما سبق ذكره من أهمية مهارات الإدراك البصري للقراءة يمكننا من توضيح الأهمية النظرية للبحث وهي كالتالي:

- ستقوم الباحثة من خلال البحث على تسليط الضوء على طبيعة الصعوبات الإدراكية البصرية لدى كل من ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي.
- محاولة التعرف على الفروق في مهارات الإدراك البصري (التمييز البصري– الذاكرة البصرية) التي قد يعاني منها ذوي صعوبات القراءة ومقارنتها مع مهارات أقرانهم من ذوي التفريط التحصيلي.
- محاولة إيجاد العلاقة بينها وبين القصور التحصيلي الأكاديمي لدى كل مجموعة إن وجدت.

وبالتالي تفادي خطأ التشخيص وخوض كل فئة للخدمات التي يحتاجوا إليها وما يناسبها وفقاً لنقاط القوة والإحتياج للوصول إلى أقصى مستوى من الأداء الأكاديمي الذي يتناسب مع قدراتهم.

- محاولة التشخيص المبكر للتلاميذ من ذوي صعوبات القراءة.
- تقديم البرامج العلاجية المناسبة، لتفادي تفاقم المشكلة والأثار السلبية التي ستنعكس على الحالة النفسية والسلوكية للطالب وتجنب إنتظار الفشل، والتغلب على الصعوبات الأكاديمية (صعوبات القراءة) الناتجة عن الصعوبة النمائية (صعوبات الإدراك والتمييز البصري).
- توضيح كيفية القيام بالتشخيص الصحيح للصعوبات، وتوجيه إهتمام المعلمين والإخصائيين النفسيين لطبيعة المشكلة لدى كل فئة لتجهيز وإعداد البرامج العلاجية المناسبة.

حدود البحث:

- الحدود البشرية: عينة عشوائية من طلاب الثالث الابتدائي من ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي.
- الحدود المكانية: ثلاث مدارس ابتدائية الحكومية في منطقتي المنامة ومدينة عيسى بمملكة البحرين.

- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2021- 2022).

مصطلحات البحث:

- **تعريف الإدراك البصري:** "منظومة مؤلفة من سلسلة من المكونات والعمليات تبدأ بالإنتباه البصري للأشكال ثم يتبعها عدد من العمليات المعرفية وهو عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات" (ويتمر، 1991 كما ورد في: أبو قلة، 2009؛ الزيات 1998؛ جاردنر، 1996). ويندرج تحت الإدراك البصري عدة أبعاد وكل بعد يعمل على جانب محدد وبتكامل الأبعاد الإدراكية البصرية تنتج عملية الإدراك البصري بشكل تام، وهو ما يواجهه ذوي صعوبات التعلم من اضطراب يحول دون أدائهم الأكاديمي بأكمل وجهه.
- **تعريف التمييز البصري: Visual discrimination:** "القدرة على التمييز بين الأشكال، وإدراك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينهما. من حيث اللون والشكل والحجم والنمط والوضوح والعمق والكثافة، وهذه القدرة ضرورية لتعلم الطفل القراءة (سليمان، 2001؛ جاردنر، 1996).
- **تعريف الذاكرة البصرية: Visual Memory:** وهي قدرة الفرد على استذكار الصور والحروف والأرقام والرموز، وإمكانية توفر دلالات مميزة للمثير. والفرد الطبيعي يجب أن يكون قادرا على استرجاع بعض الصور البصرية عندما تكون هناك حاجة لذلك (سليمان، 2001؛ جاردنر، 1996).
- **تعريف صعوبة القراءة:** "هي إضطراب أو قصور في صعوبات نمائية تعبر عن نفسها في صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، على الرغم من توافر القدر الملائم من الذكاء وظروف التعليم والتعلم، والإطار الثقافي والإجتماعي"، أي إنها إنخفاض في المستوى المتوقع للقراءة من ناحية العمر الزمني ونسبة الذكاء بشرط ان لا يكون هذا الإنخفاض في مستوى القراءة بسبب مشكلات سلوكية أو أمراض عصبية أو عدم تكافؤ الفرص التعليمية (بن صديق، 2009؛ الزيات، 2002).
- **تعريف صعوبات التعلم:** "الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وان هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع، أو الكلام، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، وهؤلاء الأطفال يظهرون تباعداً تعليمياً بين قدرتهم العقلية العامة ومستوى إنجازهم الفعلي، وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية أو الاضطراب الانفعالي الشديد، أو للحرمان الحسي" (الزيات، 1998).
- **تعريف التفريط التحصيلي:** يشير مفهوم التفريط التحصيلي الى "مجموعة من التلاميذ ذوي الذكاء المتوسط وفوق المتوسط، ويظهرون تباعداً بين التحصيل الدراسي والأداء المتوقع، أي الفشل في استخدام وتوظيف الطاقات والإمكانات أو القدرات العقلية لدى الفرد في الوصول إلى المستوى التحصيلي في مادة دراسية ما، والذي يكون ملائما لمستوى قدراته التحصيلية في المواد الدراسية الأخرى، وأنهم ينحرفون درجة واحدة تحت الوسط في اختبارات التحصيل أو الأداء؛ وقد يكون تدنى التحصيل عارضاً لظرف شخصي أو أسرى وقد يكون متأصلاً مضى عليه سنوات، ولا يعود ذلك لأسباب تتعلق ببطء التعلم أو الحاجة لوقت أطول من التلاميذ العاديين ولا بسبب صعوبات التعلم والخلل العصبي الوظيفي للمخ، وإنما يعود لأسباب تتعلق بضعف الدافع للتعلم (رجب، 2011؛ جميل، 2009).
    - التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم في البحث الحالي: "هم التلاميذ الذين يتمتعون بقدرات عقلية طبيعية بنسب ذكاء تقع ضمن المتوسط فما فوق ولا يعانون من أي إعاقات تحول حول أدائهم الأكاديمي ويتلقون

تعليمهم بأفضل الفرص التعليمية، ولكنهم يعانون من خلل خفي في قدراتهم النمائية تصبح ظاهرة مع بداية تعليمهم في المدارس، وهذا الخلل يعرقل عملية تعلمهم في الفصول العادية ويسبب تأخرهم عن أقرانهم في مستوى التحصيل الأكاديمي، وينطبق عليهم مقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم".

- التعريف الإجرائي لذوي التفريط التحصيلي في البحث الحالي: "هم التلاميذ الذين يفترض أنهم لا يعانون من أي خلل في العمليات النمائية الأساسية، ولا يعانون من أي نوع من أنواع الإعاقات الجسدية أو العقلية، وتقع معدلات ذكائهم ضمن المتوسط وبالرغم من ذلك فهم يعانون من صعوبات في تحصيلهم الأكاديمي، وينطبق عليهم مقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم".

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاَ- الإطار النظري.

مقدمة:

يعد الإدراك البصري ذي أهمية في عملية التعلم، فقد حظيت المهارات الإدراكية البصرية بإهتمام المجالات المختلفة مثل الطب وعلم النفس والتربية، إذ يقدر بأن 80% تقريباً من الإنطباعات الحسية التي نستخدمها في الحصول على المعلومات من البيئة بأنها بصرية، ونظراً لهذه السيادة البصرية فإن فهم العمليات الإدراكية والمفردات التي تشير إليها ومعرفتها تعد أكثر ثراء لحاسة البصر عن غيرها، ومن ثم فإن القدرة على الإدراك البصري تعد قدرة ضرورية للتعلم الأكاديمي، حيث أن القدرات الإدراكية البصرية تبدو في كل نشاط عقلي يحتاجه التلميذ في عملية التعلم (رجب، 2011). وفي هذا الصدد أشار بعض الباحثين إلى أن صعوبات التعلم لدى الأطفال قد ترجع إلى خلل في الإدراك البصري، متعللين في ذلك إلى شيوع الارتباط بين صعوبات القراءة والمشكلات الإدراكية (السيد سليمان، 2001).

الإدراك البصري:

يشير Ludt & Gregory (2002) إلى أن مصطلح الإدراك البصري هو: "قدرة الفرد على إكتساب ومعرفة الأشكال البصرية المعروضة أمامه، كما تشمل القدرة على تشغيل المعلومات المرتبطة بهذه الأشكال بواسطة مجموعة من العمليات المعرفية مثل "التمييز؛ والترميز؛ وتخزين هذه المعلومات في الذاكرة البصرية لحين استرجاعها عندما يتطلب الأمر". ومن هذا المصطلح ممكن تفسير الصعوبة التي يواجهها ذوي صعوبة القراءة من خلال ارتباط قدرتهم على القراءة بالمشكلات الإدراكية البصرية حيث أن المشكلة في تمييز الحروف وترميزها، أو تخزين شكل الحرف في الذاكرة للتمكن من التعرف عليه وقراءته واستدعاءه، وأي خلل في هذه المراحل قد يؤدي الى إضطراب في الإدراك البصري.

وأضاف Rosenquist (2003) أن الإدراك البصري مصطلح معقد، يتضمن عدداً من العمليات المعرفية اللازمة لتكوين الصورة الذهنية لدى الفرد عن الأشكال التي تتم رؤيتها، وهذه العمليات المعرفية تتمثل في: التمييز، والاغلاق البصري، وتمييز الشكل والأرضية، وإدراك العلاقات المكانية، والذاكرة البصرية. وأشار أبوقله (2009) في دراسته حول تفسير إدراك الاشكال والمعلومات البصرية، أن الإدراك البصري يتم من خلال إعادة تنظيم الفرد للمعلومات والمثيرات البصرية التي يتلقاها عن الشكل المعروض أمامه، وفقاً لقوانين التنظيم الإدراكي والتي تدور في ثلاثة محاور رئيسية على النحو التالي:

1- قانون جودة الأشكال: الذي يفترض أن الأشكال التي تتصف بالبساطة والإنتظام والتناسق تكون أسرع وأسهل في إدراكها.

2- قوانين التجميع: والتي تفترض أن الأشكال مكونة من عدة عناصر، وإدراك هذه الأشكال يتطلب تجميع وتنظيم تلك العناصر، ومن هذه القوانين (قانون التقارب، التشابه، الاستمرار، الإغلاق، الإتجاه).

3- قانون الشكل والأرضية: يفترض أن إدراك الأشكال والمعلومات البصرية يتم من خلال تنظيم العلاقة بين الشكل والأرضية التي تظهر من خلفه.

وفي هذا الصدد أشار العجمي (2011) بأن هناك عوامل تؤثر على الإدراك بشكل عام، حيث أن الإدراك بشكل عام يتأثر بجملة من العوامل، منها ما يرتبط بخصائص الأفراد والبعض الآخر يرتبط بخصائص الأشياء أو المواقف التي تحدث فيها، ومن هذه العوامل ما يلي:

- المثيرات والمواقف المألوفة: حيث أن إدراك التنبيهات الحسية أو المثيرات والمواقف المألوفة على نحو أسهل وأسرع مقارنة مع المثيرات والمواقف الجديدة وغير المألوفة، فغالباً ما يسهل على الفرد تحديد وتمييز محتويات مكان عمله أو الشارع أو البيت الذي سكن فيه بشكل أسهل وأسرع من الأماكن الأخرى الغريبة عنه أو الجديدة الغير مألوفة بالنسبة له.
- الوضوح والتقارب: طبقاً لمبادئ التنظيم الإدراكي، فأن المثيرات التي تمتاز بخصائص وسمات معينة، كالوضوح والتقارب والبساطة والتشابه وغيرها تسهل عملية إدراكها أكثر من تلك الغامضة، فغالباً ما يجد الفرد نفسه عاجزاً عن إدراك المثيرات والمواقف الغامضة والمبهمة.
- درجة الانتباه: الإدراك يعتمد على درجة الانتباه التي يسخرها الفرد للمثيرات والمواقف التي يتعاطى معها، فكلما كانت درجة الانتباه كبيره كان إدراك الفرد للمثيرات والمواقف أسرع وأفضل.

وعند تكامل مهارات الإدراك البصري تتمثل قدرات الفرد في تعلم القراءة بصورة طبيعية ومتقنة.

تعريف القراءة:

وردت كلمة القراءة في لسان العرب بمعنى " قرأ يقرأ وقرآناً" (لسان العرب، 2002).

وقد جاءت القراءة في مواضع مختلفة في القرآن الكريم منها:

{ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ} "العلق الآية 1".

{اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ } "العلق الآية 3".

{فَإِذَا قَرَأْتَ الْقُرْآنَ فَاستعِذْ بِاللَّهِ مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ } " النحل الآية 98".

{إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ ﴿١٧﴾ فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ ﴿١٨﴾ } " القيامة الآية 17، 18".

إنطلاقا مما ذُكر من قول المولى عز وجل يمكن التوصل لأهمية القراءة؛ فإذا كان الاستماع يعد عامود من عواميد الأساس لثقافة الإنسان؛ فإن القراءة تزيد من تنمية وتوسيع دائرة خبرة الفرد ومعرفته، كما إنها الوسيلة الأساسية لإكساب الفرد الخبرات والمهارات في حياته، والقراءة أساس النجاح في جميع المواد الدراسية. في المقابل، فإن صعوبة القراءة تحول دون تقدم الفرد وتطوره، والصعوبة فيها تؤدي الى التأخر التحصيلي بشكل عام.

ومما يؤكد على أهمية القراءة بالنسبة إلى الفرد والمجتمع، أن الله عز وجل جعلها أول الرسالة المحمدية، إذ أنه خاطب نبيه المصطفى صلى الله عليه وسلم قائلا: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ [العلق: 1]. فالقراءة هي سبيل الإنسان للحصول على المعرفة، ونرى في عصرنا الحاضر أن الأمم كلما إرتقت وتقدمت زاد إعتمادها على المواد المكتوبة وتبوأت القراءة فيها الأهمية الكبرى، ولقد سئل المفكر الفرنسي "فولتير" عمن سيقود الجنس البشري فأجاب: "الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون"، كما يرى الفيلسوف الإنجليزي " فرانسيس بيكون " أن القراءة تصنع الإنسان الكامل، وأضاف أرسطو عندما سُئل: كيف تحكم على إنسان؟ فأجاب: أسأله كم كتابا يقرأ وماذا يقرأ (النوري، 2010).

صعوبة القراءة:

صعوبة القراءة مصطلح عميق معقد، يراد منه توضيح ارتباط العلاقة بين الذاكرة والخبرة السابقة، والفهم والتمييز للرموز المكتوبة، ومعرفة معناها والعمل على مقتضاها. فمن أولى العوامل التي تأثر على صعوبات القراءة (إضطرابات العمليات المعرفية) فعملية القراءة تتمركز حول الإنتباه، الإدراك، والذاكرة؛ وأي مشكلة في هذه العمليات تنصب مباشرة في مشكلات تعلم القراءة، حيث ان الطفل الذي يواجه صعوبة في التركيز على الرموز المكتوبة، أو صعوبة تذكر الأشكال، أو إدراك الرموز المرئية؛ غالباً ما يعاني من صعوبة في القراءة.

ويؤكد العديد من الباحثين على أن القراءة أحد أهم المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها. حيث أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي. فهي تؤثر على صورة الذات لدى الطالب وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، وأكثر من هذا، فإن صعوبات القراءة يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك الغير مرغوب، والقلق والافتقار إلى الدافعية، وإنخفاض مستويات إحترام الذات وإحترام الآخرين لها (العجمي، 2011).

ومن خلال عرض الآثار المترتبة على القراءة من الصعوبات الناتجة عن المشكلات الإدراكية البصرية، يمكننا التوصل الى الصعوبة التي يواجهها التلاميذ من صعوبات التعلم، حيث يقصد بمجمل الصعوبات "صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي". والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية هم التلاميذ الذين تم إدراجهم ضمن خدمات التربية الخاصة، وذلك لإنخفاض تحصيلهم الدراسي في المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة– الكتابة– الرياضيات). والذين تم تطبيق مقاييس مختلفة لنسب الذكاء عليهم، والتي وضحت أنهم لا يعانون من إنخفاض في نسبة الذكاء تحول دون تحصيلهم تحصيل دراسي طبيعي. فمن الممكن أن تكون أحد المشاكل الخفية التي يعاني منها أطفال صعوبات التعلم هي اضطراب نمائي في جانب المهارات الإدراكية البصرية، والتي بدورها تؤثر على المهارات الأكاديمية الأساسية(البخيت وسيد عيسى، 2011).ومالا شك فيه أن للإدراك البصري دوراً بالغ الأهمية في التعلم المدرسي، ويجد بعض التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم صعوبات ملموسة في المهام التي تتطلب تمييزاً بصرياً للحروف والكلمات، وكذلك الأعداد والأشكال والتصميمات الهندسية والصور وكافة الأشكال المرئية، والتي تستقبل من خلال الوسيط البصري (الزيات، 1998).

ومن جانب آخر يشير كل من (Susan & Witie، 2000؛ Mercer، 1992) إلى أن: "اضطرابات الإدراك البصري تنشأ نتيجة عدم قدرة التلميذ على تنظيم وتكامل المثيرات الحسية الواردة إليه عبر حاسة البصر، وصعوبة معالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة، مما يؤدي إلى اختفاء المعلومات أو الكلمات أو الأشكال قبل إعطائها المعاني والدلالات المعرفية، وبالتالي انعكاس ذلك على التحصيل الدراسي والمتمثل في صعوبة نسخ الحروف، وصعوبة التمييز بين الكلمات، وقلب الحروف، بالإضافة إلى صعوبات التمييز بين الأشكال والحروف" (كما ذكر في: العجمي، 2011).

تعريف التفريط التحصيلي:

يعرف التحصيل بأنه "مقدار ما يحصل عليه التلميذ من معلومات أو معارف أو مهارات، معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة" (رجب، 2011). كما يعرف كل من Whitmore (1985) وGallagher(1991) ذوي التفريط التحصيلي بأنه الفشل في استخدام وتوظيف الطاقات والإمكانات أو القدرات العقلية لدى الفرد في الوصول إلى المستوى التحصيلي النوعي في مادة دراسية ما، والذي يكون ملائماً لمستوى قدراته التحصيلية في المواد الدراسية الأخرى(كما ذكر في: بلجون، 2009).

أي أنهما يحددان ذوي التفريط التحصيلي بالإنخفاض الدال في الأداء التحصيلي النوعي (مثلاً في القراءة) عن الأداء التحصيلي العام في باقي المواد الأخرى. وقد أطلق الزيات(2002) عليهم مصطلح الموهوبين ذوى التفريط

التحصيلى، بينما يطلق عليها الخليفة(1999) والعطاس (2003) قلة الإنجاز الدراسي، أما غنيم(1988) ففضلت أن تطلق عليها ظاهرة التحصيل الدراسي المنخفض، وفي ضوء المؤشرات المتعلقة بقدراتهم العقلية، فيعرفون ذوي التفريط التحصيلي على أنهم الطلاب الذين يحصلون على معدلات أكاديمية مفاجئة، وأعلى من المتوقع بالنسبة إلى قدراتهم العقلية ومقاييس الإنجاز، وأنهم ينحرفون درجة واحدة تحت المتوسط في اختبارات التحصيل أو الأداء؛ وقد يكون تدنى التحصيل عارضاً لظرف شخصي أو أسرى وقد يكون متأصلاً مضى عليه سنوات، ولا يعود ذلك لأسباب تتعلق ببطء التعلم أو الحاجة لوقت أطول من التلاميذ العاديين ولا بسبب صعوبات التعلم والخلل العصبي الوظيفي للمخ، وإنما يعود لأسباب تتعلق بضعف الدافع للتعلم (رجب، 2011؛ جميل، 2009؛ الجغيمان، 2011). ولكن جاء توجه كل من(Douglas، 2011؛ Ysseldyke، 2001؛ Lackaye، 2006) بأن ذوي التفريط التحصيلي "هم فئة من ذوي صعوبات التعلم ولكن لم يشخصو بصعوبات التعلم، وأن مصطلح التفريط التحصيلي هو مصطلح وهمي لا يمكن اعتماده لهذه الفئة ولا يمكن فصل ذوي التفريط التحصيلي عن ذوي صعوبات التعلم في إنخفاضهم التحصيلي والتأكيد على حاجتهم بتلقي خدمات التربية الخاصة الملائمة لحاجاتهم الفردية.

ثانيا- الدراسات السابقة:

تعرض الباحثة في هذا الجزء من الفصل الثاني، الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي.

- **هدفت دراسة دراسة النوري (2010)** إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتمت الدراسة على عينة متمثلة في(85) تلميذاً وتلميذة من أصل(5172) من الصف الرابع، (41) من الذكور و(44) من الإناث و45 معلماً ومعلمة من أصل(52) من مجتمع العينة. وتم استخدام أدوات الدراسة التالية: سؤال مفتوح للمعلمين والمعلمات والمشرفين والمتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة العربية، واستبانة لتحديد صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع، وبطاقة ملاحظة للتأكد من ماورد في الاستبانة من صعوبات، واختبار تشخيصي في القراءة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع تعزى لمتغير الجنس، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)في مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع تعزى للمستوى الدراسي العام (متفوق– متوسط– متدن).
- **كما هدفت دراسة إبراهيم القريوتي (2010)** إلى تحديد الاختلاف في درجة التمييز السمعي بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، تعزى لعمر التلميذ وجنسه وفئته والتفاعل بين الفئتين. وتحديد الاختلاف في درجة التمييز البصري بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم تعزى لعمر التلميذ وجنسه وفئته والتفاعل بينها. وقد احتوت عينة الدراسة من مجموعتين، الأولى من(184) تلميذاً وتلميذة، والمجموعة الثانية من (93) تلميذاً وتلميذة. وطبقت على العينة الأدوات التاليه: اختبار التمييز السمعي (من إعداد الباحث). واختبار التمييز البصري المحوسب (من إعداد الباحث). وأشارت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة التمييز السمعي بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم لصالح الفئة الأولى. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لتفاعل فئة الطالب وعمره، وللتفاعل بين جنس الطالب وعمره. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في التمييز البصري لصالح أفراد المجموعة الأولى(العاديين).
- **وجاءت دراسة دراسة السيد أبو قلة (2009)** إلى التعرف بشكل إجرائي وعملي على بعض خصائص الإدراك البصري لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية ذوي صعوبات تعلم الكتابة، والإضطرابات في عمليات الإدراك البصري لدى تلك الفئة. والمقارنة بين مؤشرات الإدراك البصري لدى عينة من ذوي صعوبات الكتابة والعاديين

من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وإلقاء الضوء على أساليب التدخل النفسي التي يمكن استخدامها في تعديل بعض الإضطرابات التي يمكن أن توجد في العمليات اللازمة للإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة. تكونت العينة من (30) طالب من الصف الخامس ذوي صعوبات الكتابة و(30) طالب من العاديين في الصف الخامس. وقد استخدم الباحث الأدوات التالية في دراسته: وقائمة ملاحظة ذوي صعوبات تعلم الكتابة، إعداد وتقنين الباحث. واختبار تشخيصي لمادة الإملاء (المستوى الخامس) إعداد الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية (1425هـ). اختبار خصائص الإدراك البصري (من إعداد الباحث). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة ومجموعة التلاميذ العاديين في مؤشرات الإدراك البصري (التمييز البصري، الإغلاق البصري، إدراك علاقة الشكل بمكوناته، التكامل البصري، إدراك العلاقات المكانية، تذكر المعلومات البصرية) وكانت الفروق لصالح التلاميذ العاديين.

- **وهدفت دراسة السيد عبد الحميد سليمان (2001)** إلى قياس فاعلية برنامج مصور في علاج صعوبات الإدراك البصري وأثر ذلك على تحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وتم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (306) تلميذاً وتلميذة من الصف الثالث من ذوي صعوبات التعلم وتم استخدام الأدوات التالية: اختبار القراءة الصامتة إعداد: السيد الغزاوي، فاروق صادق وهدى برادة (1978). واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح (1978). واختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل إعداد محمد إسماعيل ولويس كامل مليكة (1983). اختبار بندر جشطلت إعداد لوريا بندر(1938) تعريب وتقنين مستشفى د.جمال ماضي أبو العزايم. وبطارية تشخيص صعوبات الإدراك البصري إعداد الباحث، واحتوى على اختبارات فرعية وهي: (المطابقة، التمييز الإدراكي من ناحية الشكل، التمييز الإدراكي من ناحية الحجم، الثبات الإدراكي، الإدراك المكاني، تمييز الشكل والأرضية، الإغلاق البصري، التآزر البصري الحركي). وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسط فروق درجات القياس القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية ومتوسط درجات القياس القبلي والبعدي لدى العينة الضابطة في الإدراك البصري ككل لصالح متوسط فروق درجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية، كما توجد فروق بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية ومتوسط فروق درجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة الضابطة في القراءة لصالح متوسط متوسط فروق الدرجات القياسين القبلي والبعدي لصالح العينة التجريبية ولكنها غير دالة إحصائياً.
- **كما اوضحت دراسة كل من دراسة Ysseldyke, J.E., Algozzine, B., Shinn, M.R. & McGue, M.(2001)** إيجاد الفروق بين التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ منخفضي التحصيل، ولكن لم يشخصوا بصعوبات التعلم، أُجريت الدراسة على عينة تتكون من(50) طالب وطالبة من الصف الرابع مشخصين بصعوبات التعلم حسب قوانين المدرسة التي ينتمون إليها، و(49) طالبا وطالبة منخفضي التحصيل من نفس المدرسة ولكن غير مشخصين بصعوبات التعلم. وتم استخدام الاختبارات والمقاييس التالية: اختبار وكسلر للذكاء WISC- R. اختبار ستانفورد التحصيلي لمادة الرياضيات. اختبار بيندر الحركي للإدراك البصري DTVMI. اختبار تقدير الذات Peterson- Quay. وأثارت نتائج الدراسة الكثير من الجدل حول حقيقة منخفضي التحصيل سواء كانوا يعانون فعلاً من صعوبات تعلم أم لا، حيث أشارت النتائج بعدم وجود فروق دالة بين الفئتين، وأن 40% من الطلاب شخصوا تشخيص خاطئ في تحديد هوية الصعوبة وتحديد البيئة الصفية المناسبة للتعامل مع هذه الصعوبة.

- **ومن نفس المدرسة النفسية اوضحت دراسة فرانتوني Frantantoni (1999)** إلى استخدام استراتيجية قابلة للتطبيق مع تلاميذ صعوبات القراءة بهدف تنمية مهارات المفردات البصرية، التي من شأنها أن توفر لهم تعديلاً، ثم تحسناً في طلاقة القراءة. واستخدم الباحث قائمة إدوارد فراي من "الكلمات الفورية" Edward Fry's List of Instant Words"، طُبقت على عينة مكونة من(9) طلاب ذوي صعوبات القراءة. وأفادت نتائج الدراسة بأن التلاميذ الذي خضعوا إلى هذه الاستراتيجية أظهروا تحسناً دالاً في القراءة.
- **واكملت دراسة Shaywitz, B., A., Fletcher, J., M., Holahan, J., M., &Shaywitz, S., (1992)** التي هدفت في دراستها الطولية إلى التركيز على المفهوم الصحيح لصعوبات القراءة، كونها الصعوبة الأكثر شيوعاً بين صعوبات التعلم، وأُجريت الدراسة على (415) طفل تم مشاركتهم من (24) صف دراسي في(12) ولاية من مرحلة رياض الأطفال، ومتابعتهم حتى الصف التاسع، وتم استخدام الاختبارات والمقاييس التالية: اختبار وكسلر للذكاء WISC- R (Wechsler، 1974). وبطارية ودكوك جونسون النفسية- التربوية الجزء الثاني(W-J)(Woodcock&Johnson, 1977). ومقياس المهارات الإجتماعية (Harter, 1982). وأشارت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في القراءة بين المنخفضين تحصيلياً وذوي صعوبات التعلم، ووجوب إخضاع كلى الفئتين لخدمات التربية الخاصة المناسبة لهم.

3- منهجية البحث وإجراءاته.

منهج البحث:

إتبعت الباحثة المنهج الوصفي المقارن، المنهج الوصفي المقارن هو أحد مناهج المنهج الوصفي، يتميز بقابلية استخدامه في كافة العلوم الاجتماعية، لقدرته على تحقيق عدد من الغايات والأهداف، ويُستخدم في مقارنة المعلومات والنتائج بوصفها وتحليلها ومقارنتها بأوجه الشبه والاختلاف بينهم، ويعود المنهج الوصفي المقارن إلى أنه أحد أنواع المنهج الوصفي، وينقسم إلى فرعين هم: المنهج الوصفي في البحث العلمي والمنهج الوصفي في علم النفس (Cantrell، 2011)

وهذا مايهدف اليه البحث الحالي، حيث أن الهدف الرئيسي لهذا البحث، هو بحث الفروق في الإدراك البصري في بعدي (التمييز البصري– الذاكرة البصرية) بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي كمهارة نمائية.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية من الصف الثالث المسجلين في المدارس الابتدائية بمنطقة مدينة عيسى والمنامة للعام الدراسي (2021، 2022 م) وقد بلغ عددهم (212) تلميذاً وتلميذة.

عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع البحث من خلال بيانات وزارة التربية في العام الدراسي (2021، 2022 م) وقد تكونت عينة البحث الأولية من(212) تلاميذاً، و(123) تلميذاً و(89) تلميذة تراوحت أعمارهم ما بين(9- 11 سنة)، والجدول رقم (1) يوضح توزيع العينة، أسماء المدارس، والفصول المشاركة.

جدول (1): يوضح توزيع أفراد العينة الأولية للدراسة على المدارس الابتدائية حسب المناطق التعليمية في منطقتي المنامة ومدينة عيسى في مملكة البحرين.

			الفصول الدراسية	
			عدد الفصول	عدد الطلاب
1	المنامة	البلاد القديم	4	89
2	المنامة	حطين	2	63

			الفصول الدراسية	
			عدد الفصول	عدد الطلاب
3	مدينة عيسى	بدر الكبرى	2	60
المجموع الكلي 212				

محكات وإجراءات تحديد العينة:

تم تحديد العينة النهائية للدراسة ووفقاً للمحكات التالية:

1. نسبة الذكاء: استخراج نسبة الذكاء وذلك باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن(1938). بحيث ألا يقل مستوى ذكاء التلميذ عن المتوسط. وتم التحقق من ذلك عن طريق تطبيق اختبار "المصفوفات المتتابعة" ثم حساب متوسط ذكاء التلميذ في الاختبار.
2. محك التباعد: وذلك بتحديد التلاميذ الذين تنخفض درجاتهم في اللغة العربية بمعدل أقل من متوسط درجات الصف العام، بمقدار انحراف معياري واحد. وذلك إعتماداً على الكشوف المدرسية للدرجات في مادة اللغة العربية.
3. محك الاستبعاد: بالإطلاع على السجلات الخاصة بالتلاميذ واستبعاد حالات الإعاقات الحسية المختلفة وإضطرابات النطق والكلام التي قد تكون سبباً في الضعف التحصيلي.
4. محك الخصائص السلوكية: بتطبيق بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة إعداد: الزيات(2007) بهدف فرز عينة البحث الى فئتين من ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي.

إجراءات اختيار العينة:

يمكن تلخيص الإجراءات التي تم إتباعها في اختيار العينة فيما يلي:

1. تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على جميع أفراد عينة البحث الأولية المكونة من (212) تلميذاً وتلميذة، واختيار التلاميذ الذين حصلوا على نسبة ذكاء متوسط وما فوق المتوسط.
2. تم تطبيق محك التباعد حيث تم مراجعة كشوف الدرجات الخاصة بالمدرسة في مادة اللغة العربية، واختيار التلاميذ الذين كانت درجاتهم أقل من متوسط درجات الصف وبمقدار انحراف معياري واحد.
3. تم تطبيق محك الاستبعاد على عينة البحث، واستبعاد حالات الإعاقات السمعية والبصرية والحركية والتأخر العقلي والإضطراب الإنفعالي، وذلك بالرجوع إلى ملفات التلاميذ والأخصائية الإجتماعية في كل مدرسة.
4. تم تطبيق بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة للزيات (2007) لفرز العينة الى فئتين في ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي.

أدوات البحث:

تم تطبيق الأدوات التالية في البحث

1. اختبار المصفوفات المتتابعة إعداد: جون رافن(1938) تقنين: عوض(1999).
2. كشوف درجات اللغة العربية الخاصة بالمدرسة للعام الدراسي 2021- 2022م الفصل الدراسي الأول.
3. بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة إعداد: فتحي الزيات(2007).
4. اختبار الإدراك البصري (غير الحركي) إعداد: موريسن جاردنر(1996) تعريب وتقنين: العجمي(2011).

إجراءات البحث:

قامت الباحثة بإجراء البحث الحالي لاختبار الإدراك البصري (غير الحركي) للكشف عن فروق في الإدراك البصري بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي.

العينة النهائية:

تم اختيار تلاميذ العينة من المرحلة الابتدائية من المدارس الحكومية في مملكة البحرين، استجابة لطبيعة البحث، وقد تكونت العينة النهائية من (34) من أصل (212) تلميذاً وتلميذة، على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (2):

المنطقة	اسم المدرسة	عدد التلاميذ صعوبات التعلم التفريط التحصيلي	
المنامة	البلاد القديم	5	6
المنامة	حطين	6	5
مدينة عيسى	بدر الكبرى	6	6
المجموع الكلي		17	17

ويتضح من الجدول رقم(2) السابق توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من ثلاث مدارس تعليمية هي: البلاد القديم (11) تلميذة، حطين(11) تلميذ وبدر الكبرى (12) تلميذ.

إجراءات البحث:

1. تطبيق اختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن، 1938) على كافة تلاميذ العينة الأولية وذلك وفق جدول زمني أعد لزيارة كل مدرسة من المدارس الثلاث، وتطبيق الاختبار على كل الصفوف المعنية، وقد بلغت العينة عند التطبيق (212) تلميذاً وتلميذة.
2. فرزت العينة بحساب نسبة التباعد بين درجة الذكاء والدرجات التحصيلية في اللغة العربية، حيث أظهر التلاميذ تباعداً في نسبة الذكاء- متوسط فما فوق- ودرجاتهم التحصيلية كانت دون المتوسط وبانحراف معياري واحد. فأصبحت العينة (34) تلميذاً وتلميذة، واستبعاد (178) لم ينطبق عليهم محك التباعد.
3. فرزت العينة بحسب الملفات المدرسية الخاصة بالتلاميذ ورأي كل من: الإخصائية الإجتماعية واخصائية التربية الخاصة وبتطبيق محك الاستبعاد، بقية العينة (34)، ولم يستبعد تلاميذ يعانون من إعاقات مختلفة وإضطرابات إنفعالية لعدم وجود أي إعاقات.
4. تطبيق بطارية التقدير التشخيصي للزيات(2007) على العينة التي تم الوصول إليها بعد محكي التباعد والاستبعاد، وقد بلغ عددهم عند التطبيق(17) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات القراءة و(17) من ذوي التفريط التحصيلي.
5. تطبيق اختبار الإدراك البصري (غير الحركي) لموريسن جاردنر(1996) على(17) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات القراءة، و(17) تلميذاً وتلميذة من ذوي التفريط التحصيلي، وذلك لأهداف البحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية الإجتماعية (SPSS) في إدخال البيانات وتحليلها، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المتوفرة بالبرنامج، على النحو التالي:

1. حساب النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية لأفراد العينة.
2. اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للعينات المستقلة (Independent sample T- test).

4- نتائج البحث ومناقشتها

- **النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)في التمييز البصري كما يقيسها اختبار الإدراك البصري بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي؟

وللإجابة عن سؤال البحث الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات كل من مجموعتي البحث (ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي) في بعد التمييز البصري، باستخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للعينات المستقلة (Independent sample T- test). والجدول(3) يبين النتيجة، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في بعد التمييز البصري كما يقيسها الاختبار بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي.

- **النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في بعد الذاكرة البصرية كما يقيسها اختبار الإدراك البصري بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي؟

وللإجابة عن سؤال البحث الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات كل من مجموعتي البحث (ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي) في بعد الذاكرة البصرية، باستخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للعينات المستقلة (Independent sample T- test) والجدول (3) يبين النتيجة، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)في بعد الذاكرة البصرية كما يقيسها الاختبار بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي.

جدول(3): المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي البحث (ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي) في بعدي الإدراك البصري.

أبعاد المقياس	ذوي صعوبات القراءة		ذوي التفريط التحصيلي		قيمة	درجات الحرية	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	ت		
التمييز البصري	12.41	2.60	12.24	2.90	188.	32	.852
الذاكرة البصرية	11.60	2.80	12.41	2.52	972.	32	.339

تفسير النتائج ومناقشتها:

أشارت النتائج المتعلقة بأسئلة البحث، بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)في بعدين الإدراك البصري (التمييز البصري، الذاكرة البصرية) كما يقيسها الاختبار بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي، وأظهرت النتائج بأن ذوي التفريط التحصيلي لا يتميزون في أبعاد المهارات الإدراكية البصرية (التمييز البصري، الذاكرة البصرية) مقارنة مع ذوي صعوبات القراءة.

تعزو الباحثة أسباب عدم وجود فروق في أبعاد الإدراك البصري المستخدمة في البحث بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي إلى عدم تطبيق أبعاد اختبار الإدراك البصري كاملاً. فقد تظهر فروق بين الفئتين في حال تم تطبيق أبعاد اختبار الإدراك البصري كاملاً، كما وأن تطبيق الاختبار يعد جزء من مجموعة من عمليات الإدراك البصري ولا يقيسها كاملة كما أكد جاردنر(1996) في دليل الاختبار"موضوع الإدراك البصري في الاختبارات السبعة للمقياس TVPS- R هو جزء صغير جداً من موضوعات الإدراك البصري الكلية التي تواجه الأفراد أو التي يتعرض لها الأفراد"(ص. 6- 7). كما أيده الزيات (1998) بأن البنية المعرفية للفرد تتكون من تكامل الوظائف الإدراكية. وقد يكون إحدى الإفتراضات التي أظهرتها نتائج هذا البحث الحالة من تجانس بين العينتين، افتراض عدم الإعتماد على اختبار الإدراك البصري (غير الحركي) لجاردنر(1996) منفرداً، بل يوصي بالاستعانة باختبارات أخرى مع مقياس الإدراك البصري مساندة لنتائج هذا الاختبار كما تم التوصية في دليل اختبار الإدراك البصري. حيث أكد جاردنر(1996) " نحذر مستخدمو هذا الاختبار من عدم استخدام النتائج بدون أدوات تقويم أخرى لتحديد مهارات

الإدراك البصري لدى الفرد. والحكم على مهارات الإدراك قد يكون دقيقا وسليما فقط عند استخدام كل المصادر" (ص. 10).

ومن الجدير بالذكر أن نتائج البحث الحالي تدل على أن التلميذ الذي لديه انخفاض في التحصيل الدراسي ليس بالضرورة لديه اضطراب في الإدراك البصري. وهذا ماأكد عليه جاردنر (1996) قائلاً" لا يعني أن الشخص الذي يحصل على درجات مرتفعة سينجو من أي اضطراب دراسي. وهناك خلاف في الدراسات والبحوث عن هذا الموضوع، وبعد مراجعة واستعراض كل الدراسات والبحوث، يجب أن يتوصل الباحثون إلى نتائجهم الخاصة بهم" (ص. 10). وهذا يؤكد بأن التلميذ الذي لديه انخفاض في التحصيل الدراسي ليس بالضرورة لديه اضطراب في الإدراك البصري. وبالرغم من هذا الإفتراض ترى الباحثة من وجهة نظرها أن عدم وجود فروق بين الفئتين ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)قد يرجع إلى التصنيفات الخاطئة للتلاميذ وتقسيمهم إلى فئات ووصمهم بمسميات بشكل غير دقيق، بالرغم من أنهم يشتركون في إنخفاض المستوى التحصيلي وحاجتهم إلى خدمات التربية الخاصة.

هذا ما أيدته دراسة (Shaywitz et al., 1992) حيث أشار بأنه "بالرغم من كثرة أوجه التشابة بين ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي وقلة الاختلافات؛ قد يكون أبرز الاختلافات التي كانت ذات الصلة بين الفئتين هي في تعريف كل مجموعة فقط" (ص. 646)، أي أن الاختلاف بينهم فقط في التعريف والمسميات، كما أورد دراسة Stanovich (1991) التي تدعم قوله حيث أشار بأن" فرضية وجود اختلافات نوعية بين ذوي صعوبات القراءة والمنخفضين تحصيلياً الذين يعانون من صعوبات القراءة هي فرضية باطلة" (ص. 23). وهذا يدّعم رأي الباحثة في عدم أهمية تصنيف فئة التفريط التحصيلي والتي قد تمتد بأحد الأوجه الى فئة صعوبات التعلم، وبالرغم من التعريفات المختلفة لذوي التفريط التحصيلي التي تكاد تجمع على عدم وجود مشكلات نمائية داخلية، وعدم وجود أي إضطرابات إدراكية، إلا أن البحث الحالي يفيد بأن الاختلاف بين الفئتين قد يكون اختلاف في مستوى الصعوبة الأكاديمية، وقد يكون الاختلاف في عمليات المعالجة البصرية، أو عمليات التأزر بين عمليات الإدراك المختلفة؛ هذا ما دعمه جاردنر في دليل اختباره(1996) " ثبت أن هناك علاقة بين مستوى قدرات الفرد على الاستدلال والاستنتاج وقدراته على الإدراك البصري. ومن هذه الملاحظة، نستنتج أن القدرات المختلفة تحدد قدرة الفرد على تفسير وترجمة ما يراه بعيونه. ومن هذه النتيجة يتبين لنا أن الفرد الذي يبدي قدرات استدلال واستنتاج، أعلى وأفضل من قدرات الإدراك البصري، حسب الاختبارTVPS- R، يفتقر إلى خبرات الإدراك البصري أو التعلم بالإدراك البصري أو مهارات الإدراك البصري" (ص. 7). كما أن تفسير النتيجة وفقاً لتعريف صعوبات التعلم المعتمد من قبل 2004) IDEA) والذي أشار الى" أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد يعانوا من اضطراب في – واحدة- أو أكثر من العمليات النفسية النمائية" فليس بالضرورة أن الفئة التي طبقت عليها المقياس تكون لديها اضطراب واضح في الإدراك البصري.(National dissemination center for children with disabilities)

وبالإنتقال إلي أدوات التشخيص المستخدمة من قبل الباحثة للفصل بين فئة صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي، فمن الممكن عدم وجود دلالة إحصائية في النتائج، يعد مؤشرا الى عدم دقة بطارية مقياس التقدير التشخيصية للزيات(2006)، حيث أن المقياس قد لا يقيس الفئات بشكل دقيق بسبب حدود المدى بين الدرجات الفاصلة بين الفئة والأخرى، وكون درجة واحده فقط فاصلة بين الفئات قد لا يكون دقيقاً أو دالاً. ونتيجة البحث الحالي يعد مؤشراً إلى عدم الإكتفاء بجمع المعلومات حول التلاميذ بالاعتماد فقط على المقاييس الكمية، بل يجب استخدام الجانب الكيفي في جمع البيانات: مثل ملاحظة التلميذ، واجراء مقابلات شخصية مع التلميذ أو معلميه أو أولياء الأمور.

تعتقد الباحثة أنه وبالرغم من سهولة العبارة والمفردات المستخدمة في بطارية التقدير التشخيصية، قد يكون نقص الوعي لدى المعلمين بآلية تطبيق الاختبار وعدم وعيهن بطبيعة الفئتين أدى إلى الخلط في عملية

التشخيص التلاميذ والاجابة بشكل دقيق على الأسئلة، وقد يكون السبب يرجع إلى تكدس أعداد التلاميذ بالفصل العادي وتكرار أسماء بعض التلاميذ ربما كان له الدور في إرباك المعلمات بتحديد هوية التلميذ المراد تشخيصه. كما أن إلتزام المعلمات بالمهام الإدراية وضغوطات العمل وضيق الوقت شتت من تركيزهم وأثر على أدائهن للمقياس. ونتيجة لذلك في اعتقاد الباحثة، تم تشخيص بعض التلاميذ بصعوبة القراءة، حيث أن هناك بعض العوامل الأخرى التي أثرت على أداء المعلمات مثل: (العوامل الصحية وحداثة العمل بمجال التدريس) أدى إلى عدم الألفة بحالة التلاميذ، وبالتصنيفات المختلفة للتلاميذ المنخفضين في التحصيل وبالتالي الإجابة بشكل غير دقيق على الاختبار.

وبناء على ذلك تقترح الباحثة، بأنه يمكن الإكتفاء بتلقي الفئتين (ذوي صعوبات القراءة وذوي التفريط التحصيلي) خدمات غرفة المصادر المتوفرة، وإعداد خطة فردية لكل تلميذ لمساعدتهم تخطي الصعوبة التي تواجه هؤلاء التلاميذ، وحاجتهم لخدمات غرفة المصادر قد تفيد بكونهم فئة متجانسة مع ذوي صعوبات التعلم؛ تشترك بالصعوبة وتختلف بأسبابها وعواملها، وقد يكون الفرق بينهم بمستوى الصعوبة فقط، وتصنيفهم بمستويات مختلفة وبمسميات متنوعة لا يجدي بأي فائدة، حيث أن التأخير في تقديم الخدمات للتلاميذ المنخفضي تحصيلاً حتماً سيؤدي إلى تعرضهم لظاهرة الإنتظار حتى الفشل. ومن هنا قد نفترض بأن التلاميذ المنخفضين في التحصيل من فئة التلاميذ (المعرضين للخطر) الأكاديمي والسلوكي اذا لم يتم تقديم الخدمات التي تتناسب مع حاجتهم.

هذا ما أكد عليه (Ysseldyke et al. ،2001) " بوجود العديد من الأدلة التي تشير بأن ذوي التفريط التحصيلي هم فئة من فئات ذوي صعوبات التعلم بالمقام الأول"، وأضاف (Fuchs, et al., 2001) "من خلال العديد من الأدلة اتضح أنه لا يمكن تمييز ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم من ذوي التفريط التحصيلي"(ص 2). كما أشار في بحثه عدم إمكانية التمييز بين الفئتين من خلال الاستجابة للعلاج وإنما تقودنا إلى توجيهات أكثر فاعلية وهي الوقاية والكشف المبكر.

التوصيات والمقترحات.

في ضوء ما أسفرت عنه البحث الحالي من نتائج، توصي الباحثة وتقترح ما يلي:

1. ضرورة عقد ورش عمل لتدريب اختصاصي صعوبات التعلم العاملين في غرف المصادر بمدارس وزارة التربية والتعليم لكيفية معالجة صعوبات الإدراك البصري لدى التلاميذ المنخفضين تحصيلياً عامة وذوي صعوبات التعلم خاصة.
2. ضرورة عمل برامج إرشادية وتوعوية أسرية تساهم في نشر الوعي حول فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل عام وذوي صعوبات القراءة بشكل خاص وإحتياجاتهم وخصائصهم وتقبل المجتمع لخدمات غرفة المصادر لأبنائهم دون الشعور بالخزي والعار.
3. إعداد كتيبات تشمل الخصائص العامة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
4. ضرورة عقد ورش تثقيفية ودورات تدريبية لمعلمين الفصول العادية في وزارة التربية والتعليم لتعريفهم بكيفية تطبيق بطارية مقياس التقدير التشخيصي إعداد: فتحي الزيات2007، حيث أنها تعتمد على تقييم المعلم.
5. عقد ورش تدريبية لإخصائين التربية الخاصة حول تفعيل دور الوسائل التعليمية التكنولوجية والتطبيقات الإلكترونية الحديثة في تدريس ذوي الإحتياجات الخاصة.
6. ضرورة متابعة تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي وإنجازاتهم بصورة مستمرة عن طريق استخدام الاختبارات محكية المرجع لتشخيص جوانب القوة والضعف في أدائهم ومعالجة ما يعترضهم من صعوبات لكي يحققوا درجة عالية من التمكّن.
7. كما تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

- إجراء دراسات تهدف إلى تقنين مقياس الإدراك البصري لموريسون جاردنر على فئات عمرية مختلفة.
- إجراء دراسات تهدف للكشف عن العلاقة بين مهارات الإدراك البصري ومهارات الإدراك السمعي في صعوبات تعلم القراءة.
- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية، تتضمن متغيرات أخرى من حيث المرحلة الدراسية، نوعية الصعوبة والتفريط التحصيلي.
- إجراء دراسات تهدف للكشف بين العلاقة بين مهارات الإدراك والإنتباه الإنتقائي في صعوبات تعلم القراءة.
- عمل برامج تجريبية لتحسين مستوى القراءة لدى ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسة مسحية حول مظاهر الخوف والقلق التي تؤثر على تدني التحصيل في مستوى القراءة.
- استراتيجيات تعليمية مقترحة لتحسين مستوى الأداء التحصيلي لتلاميذ متلقين خدمات التربية الخاصة.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- إبن منظور، جمال الدين. (2002). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- أبو دقه، نادية. (2012). صعوبات التعلم في القراءة لدى طلاب المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين– دراسة مسحية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الانسانية، 26 (7).
- البخيت، صلاح الدين، وعيسى، يسرى. (2011). الدلالات الإكلينيكية لأداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في بعض اختبارات القدرات العقلية بمدينة الرياض. مجلة الطفولة العربية، 48، ص 35- 59.
- بلبكاي، جمال. تقييم وتشخيص صعوبات القراءة. جامعة سعد دحلب البليدة، الجزائر.
- بلجون، كوثر. (2009). فاعلية التدريب على المهارات الميتاقرائية العلمية في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين ذوي التفريط التحصيلي في مادة العلوم في المرحلة الابتدائية بمدارس مكه المكرمه: المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل جمعية الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة. كلية التربية للبنات، المملكة العربية السعودية.
- الجغيمان، عبدالله بن محمد. (2011) دراسة لبعض المتغيرات التنبؤية للتحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض لدى عينة من الطلبة الموهوبين في المدارس الابتدائية. المجلة العربية للتربية- تونس، مج 31، ص 184- 225.
- حجاوي، هيلدا. (2013). الإدراك مفهومه وبالاخص الإدراك البصري وعلاجه. استرجع في 13 شباط، 2014، من وكالة البلقا الإخبارية http: //albalqanews. net
- الحروب، أنيس(2003). الموهوبين ذوي صعوبات التعلم: أهي فئة جديدة غير مكتشفة. المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الأردن، 73- 112. دار المنظومة.
- الخليفة، عطا الله، وصلاح الدين، فرح. (2006). الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي: ورقة مقدمة الى المؤتمر العلمي الاقليمي للموهبة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، جدة، الدراسات العلمية المحكمة، 144 – 164.
- رجب، ثناء عبد المنعم. (2011). تنشيط الجانب الوجداني في تعليم اللغة العربية وتأثيره في التحصيل ودافع التعلم لدى التلاميذ ذوي التفريط التحصيلي بالمرحلة الابتدائية. كلية البنات، المملكة العربية السعودية.
- الزيات، فتحي. (1998). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي. سلسلة علم النفس المعرفي4، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي. (2002). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والكشف والتشخيص. سلسلة علم النفس المعرفي، 7 القاهرة: دار النشر للجامعات.
- سليمان، السيد عبد الحميد. (2001). فاعلية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. كلية التربية بحلوان، القاهرة.
- صديق، لينا. (2009). صعوبات القراءة وعلاقتها بالإضطرابات اللغوية. مجلة الطفولة العربية، 36، 80- 97.
- عبد الخالق، أحمد. (2000). أسس علم النفس. جامعة الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- العجمي، عبد العزيز. (2011). الدلالات التمييزية الفارقة لأبعاد الإدراك البصري في تعرف ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة بدولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، البحرين.
- فتح الله، مندور. (2006). أثر التفاعل بين قراءة الرسوم التوضيحية والأسلوب المعرفي على التحصيل والاتجاه نحو قراءة الرسوم التوضيحية بكتاب العلوم للصف الخامس في المرحلة كلية التربية للبنات (رسالة ماجستير غير منشورة). – جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- القريوتي، إبراهيم. (2010). الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في التمييز السمعي والبصري لدى عينة من التلاميذ في مدارس الحلقة الأولى بمحافظة مسقط. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 2، 13- 37.
- النوري، إيمان. (2010). صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- هويدي، محمد. (1992). العلاقة بين المهارات الإدراكية وصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. جامعة الخليج العربي، البحرين.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Brownell, M.T., Mellard, D.F.؛ Deshler, D.D. (1991). Difference. in Transfer Propensity and Learning Speed on Balance-Scale Problems for Students with Learning Disabilities and other Low- Achieving. Department of Education, Washington. Retrived from ERIC database.(ED337957).
- Cantrell, Mary Ann. "Demystifying the research process: understanding a descriptive comparative research design." Pediatric Nursing, vol. 37, no. 4, July- Aug. 2011, pp. 188+. Gale Academic OneFile, link.gale.com/apps/doc/A265869622/AONE?u=googlescholar&sid=bookmark- AONE&xid=fdeab004. Accessed 17 Jan. 2023.
- Cline, F., Johnstone, C., & King, T. (2006). Focus group reactions to three definitions of reading (as originally developed in support of NARAP goal 1). Minneapolis, MN: National Accessible Reading Assessment Projects. Available on the World Wide Web at www.narap.info.
- Douglas, F., Fuchs, L.S., Mathes, P.G., Lipsey, M.W., Roberts, P., (2001). Is "Learning Disabilities" Just a Fancy Term for Low Achievement? AMeta- AnalysisofReading Differences betweenLowAchievers with and without the Label. Special Education Programs ED/OSERS), Washington.2001- 08- 00. Retrived from ERIC database.(ED459544).
- Frantantoni, D., (1999).The Effects of Direct Instruction of Sight Vocabulary and How It Can Enhance Reading Rate and Fluency, Eric documents Enternet ; No 427302.
- Lackaye, T. D. and Margalit, M. (2006). Comparisons of Achievement, Effort, and Self- Perceptions among Students with Learning Disabilities and Their Peers from Different Achievement Groups. Journal of learning disabilities, V 39, n 5, p 432–446.
- Ludt, R., Goodrich, G.L.(2002). Change in Visual Perceptuai Detection Distances for Low Vision Travelers as a Result of Dynamic Visual Assessment and Training.Journal of visual impairment & blindness, p 7- 21.
- Rosenquist, C., Conners, F.A. & Ewoldsen, B.(2003). Phonological and Visuo- Spatial Working Memory in Individuals with Intellectual Disability. American jornal on mental retardation, Vol 108, no 6, p 403- 413.
- Shaywitz, B., A., Fletcher, J., M., Holahan, J., M., & Shaywitz, S., E. (1992). Discrepancy compared to low achievement definitions of reading disability: Results from the Connecticut longitudinal study. Journal of learning disabilities, Vol 25, no 10, p 639- 648.
- Ysseldyke, J.E., Algozzine, B., Shinn, M.R. & McGue, M. (2001).Similarities and differences between low achivers and students classified learning disabled. The journal of special Education, Vol. 16, no 1, 1982.