وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باجي مختار – عنابـــــة

BADJI MOKTAR–ANNABA UNIVERSITY

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

UNIVERSITE BADJI MOKHTAR–ANNABA

قسم علم النفس والأرطوفونيا

الرقم التسلسلي:

عنوان الاطروحة

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي

دراسة ميدانية ببعض الابتدائيات بولاية الوادي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في التربية خاصة

إعداد الطالبة:

عفراء مباركي

إشراف الأستاذة:

د. إلهام ساسان

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة	الصفة	مؤسسة الانتماء
عتيق منى	أستاذ	رئيسا	جامعة باجي مختار عنابة
ساسان الهام	أستاذة محاضرة أ	مقررا	جامعة باجي مختار عنابة
سواكر رشيد	أستاذ محاضر أ	عضوا	جامعة حمة لخضر –الوادي
بن سماعيل رحيمة	أستاذ	عضوا	جامعة باجي مختار عنابة
بنين ابتسام	أستاذ محاضر أ	عضوا	جامعة حمة لخضر –الوادي

السنة الجامعية 2024/2023

شكر وتقدير

بسم الله والصلاة والسلام على خير مبعوث للأنام محمد بن عبد الله صلى الله عليه وسلم.

الحمد لله عدد خلقه ورضا نفسه وزنة عرشه ومداد كلماته، فالحمد والشكر لله الذي وفقنا وأعاننا على إنجاز هذه الرسالة وإنجازها.

ويطيب لي أن أتوجه بأسمى آيات الشكر والامتنان والتقدير للأستاذة المشرفة الدكتورة **إلهام ساسان** من كان لها الفضل في تبني فكرة هذا العمل فلم تبخل علينا بتوجيهاتها وإرشاداتها وحرصها على أن يظهر هذا العمل على أكمل وجه فلها مني كل الشكر والتقدير.

أسمى آيات العرفان بالجميل لكل من: الأستاذ **الدكتور لعيس إسماعيل** رحمه الله على ما بذله من جهد ووقت في سبيل تقديم النصح والتوجيه ومدنا بالاختبارات اللازمة لإنجاز هذا العمل، والدكتور **جاري البشير** والدكتور **خليفة زواري** والسيد المفتش **جديدي عبد الغني** والأستاذة **ثريا الأرقط** والدكتورة **ابتسام بنين**، والاستاذة **جهيدة سعد العايب** على ما قدموه من دعم وآراء ومشورة فلم يبخلوا علينا بالتوجيهات وآرائهم ووقتهم وعلمهم فلهم منا كل الشكر والامتنان وادعوا الله أن يجازيهم خير الجزاء.

كما أتوجه بالشكر الجزيل للسادة المحكمين لأدوات البحث والبرنامج التدريبي على ما قدموه من رؤى وتوجيهات ونصائح ساهمت في الارتقاء بهذا العمل على الرغم من أعبائهم الإدارية والأكاديمية.

وأتوجه بالشكر الجزيل إلى مديري المدارس الابتدائية ومعلميها وتلاميذها وكذا أولياء التلاميذ لما أبدوه من تعاون وتقديم التسهيلات والمساعدة لتطبيق البرنامج التدريبي.

كما أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا العمل وإثراءه بآرائهم النيرة، ملاحظاتهم وتصويباتهم.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لكل من مد يد العون في انجاز هذه الأطروحة.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة لدى التلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي ببعض إبتدائيات ولاية الوادي.

ولتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة بقياسين قبلي وبعدي، وتم استخدام أدوات قياس تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة (صدق وثبات)، اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن لقياس درجة الذكاء ، واختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات لقياس مستوى الأداء القرائي واختبار القراءة في دقيقة لقياس مستوى طلاقة القراءة.

طبق هذا البرنامج على عينة قوامها 14 تلميذ منهم (08) ذكور و(06)إناث من ذوي عسر القراءة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم معالجة البيانات بواسطة الحزمة الإحصائية SPSS وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة: اختبار"ت" t.test لعينتين مترابطتين، للكشف عن دلالة متوسط الفروق بين درجات القياسين القبلي والبعدي، ثم البعدي والتتبعي، على اختبار الكلمات وشبه الكلمات (الأداء القرائي) لدى عسيري القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، اختبار ويلكوكسون(Wilcoxon Rank Test) كبديل لابارامتري لاختبار"ت" لعينتين مترابطتين، للكشف عن دلالة متوسط الفروق بين رتب درجات القياسين القبلي والبعدي، ثم البعدي والتتبعي على اختبار القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة) لدى عسيري القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، معادلة كوهن(Cohen, 1977) لحساب مؤشر"d" للدلالة على حجم الأثر في اختبار"t" لمتوسطي درجات عينتين مرتبطين ومعادلة كوهن(Cohen, 1988) لحساب مؤشر"R" للدلالة على حجم الأثر في اختبار"Z" لمتوسطي رتب درجات عينتين مرتبطين.

للتحقق من الفروض توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار الكلمات وشبه الكلمات (الأداء القرائي) لدى عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار الكلمات وشبه الكلمات (الأداء القرائي)لدى عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة) لدى عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي .
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة) لدى عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.

وتؤكد النتائج المتوصل إليها فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، مهارات القراءة، عسيري القراءة، استراتيجية الحواس المتعددة.

Abstract

The current study aims to verify the effectiveness of the training program based on the multi-sensory strategy of hard-reading pupils studying in the third year of elementary in some of El Oued State elementary schools.

Toachieve the study's objective, The quasi-experimental method was relied upon was based on two tribal and two-dimensional measurements, and measurement tools with acceptable psychometric characteristics (sincerity and stability) were used, John Raven's sequential matrices were tested to measure IQ, word reading and semi-word testing to measure the level of reading performance and a minute reading test to measure the level of reading fluency.

This program was applied to a sample of 14 pupils(08) males and.(06) females with dyslexia, selected by a intentionally method, and the data were processed by the SPSS statistical package and using appropriate statistical methods:

test for two interconnected samples, to reveal the connotation of the average differences between tribal and post measurement scores, then dimensional and tracking, on the word test and semi-word test (Reading Performance) In Reading Difficulties Teaching in 3rd Year Elementary, Wilcoxon Test (Wilcoxon Rank Test) As a Labara metric alternative to test "V" for two interconnected samples, to reveal the indication of the average differences between the grades of tribal and postgraduate measurements, and then dimensional and tracking on the reading test in a minute (Reading fluency) Reading difficulties studying in the third year of elementary, Cohn equation (Cohen, 1977) calculated the "d" indicator to indicate the magnitude of the effect in the "t" test of the intermediate scores of two samples associated with the Cohen equation (Cohen, 1988) calculated the "R" indicator to indicate the magnitude of the effect in the "Z" test of intermediate graders of two associated samples.

To verify the assumptions, the study's findings were as follows:

- There are statistically significant discrepancies at the indicative($\alpha \leq 0.05$) level between tribal measurement and dimensional measurement of word test and quasi-word (reading performance) in reading difficulties taught in a third primary year.

-There are statistically significant differences at the indicative($\alpha \leq 0.05$)level between dimensional and tracking measurements of word testing and quasi-words (reading performance) in hardcore reading practitioners in a third primary year.

- There are statistically significant differences at the level of connotation($\alpha \leq 0.05$) between tribal measurement and distance measurement of the reading test in a minute (reading fluency) of reading difficulties taught in a third primary year.

- There are statistically significant discrepancies at the level of indicator($\alpha \leq 0.05$) between dimensional and tracking measurements of the reading test in a minute (reading fluency) of reading difficulties taught in a third primary year.

The results confirm the effectiveness of the training programme based on the Multi-Sensory Strategy for the development of Reading Skills of Dyslexic Pupils in a Third Primary Year.

Keywords : Training Programme, Reading Skills ,Multiple Senses, Hardworking

فهرس المحتويات

شكر وتقدير ..... أ
ملخص الدراسة باللغة العربية:..... ب
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية: .....د
فهرس المحتويات ..... و
فهرس الجداول ..... ل
فهرس الأشكال.....ن
فهرس الملاحق..... س
مقدمة..... 1

الجانب النظري

الفصل الاول: تحديد إشكالية الدراسة

1- إشكالية الدراسة:..... 6
2- فرضيات الدراسة: 11
2-1- الفرضية الرئيسية:..... 11
2-2- الفرضيات الجزئية: 11
4- أهمية الدراسة: 12
5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:..... 12
5-1- البرنامج التدريبي:..... 12
5-2- استراتيجية الحواس المتعددة:..... 13
5-3- مهارات القراءة:..... 13
5-4- عسيري القراءة:..... 13
6- حدود الدراسة: 13
6-1- الحدود المكانية:..... 13
6-2- الحدود الزمانية: 14
6-3- الحدود البشرية:..... 14
7- الدراسات السابقة: 14

7-1- الدراسات العربية: 14
7-2- الدراسات الأجنبية:..... 25

الفصل الثاني: مهارات القراءة

تمهيد:..... 35
1- تعريف المهارة: 36
2- تعريف القراءة:..... 36
3- أنواع القراءة:..... 38
3-1- تصنيفها من حيث الغرض:..... 38
3-2- تصنيفها من حيث الشكل والأداء:..... 39
5- مراحل نمو مهارات القراءة..... 45
6- أهمية تنمية مهارات القراءة: 46
8- طرق تعليم القراءة:..... 48
8-1- الطريقة التركيبية أو الجزئية:..... 49
8-2- الطريقة الكلية أو التحليلية:..... 51
خلاصة الفصل: 55

الفصل الثالث: عسر القراءة

تمهيد:..... 57
1- تعريفات عسر القراءة: Dyslexia:..... 58
2- أنواع عسر القراءة: 59
2-1- عسر القراءة المكتسب: Dyslexies acquise:..... 59
2-2- عسر القراءة النمائي: Dyslexies:..... 60
2-3- عسر القراءة الفونولوجي :Dyslexies phonologique..... 60
2-4- عسر القراءة السطحي:..... 60
2-5- عسر القراءة المختلط: (فونولوجي وسطحي): 60
2-6- عسر القراءة العميق:..... 61
3- مظاهر ومؤشرات عسر القراءة:..... 61
3-1- التعرف الخاطئ على الكلمة:..... 62

3-2- القراءة في اتجاه خاطئ: 63
3-3- القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم: 63
3-4- صعوبة التمييز بين الرموز : 63
3-5- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة: 63
4- الفرضيات المفسرة لعسر القراءة: 64
4-1- فرضية الخلل الصوتي أو الخلل في المعالجة الفونولوجية: 64
4-2- فرضية خلل المغنطة الخلوية: 64
4-3- فرضية الخلل المضاعف: 65
4-4- فرضية الخلل المخيخي: 66
5- المشكلات التي يوجهها التلاميذ ذوي عسر القراءة أثناء القراءة: 66
5-1- مشكلات مرتبطة بالفونولوجيا (الفونيمات):Problems With Phonlogy : 67
5-2- مشكلات مرتبطة بفك الشفرة: Problems With Decoding: 68
5-3- مشكلات مرتبطة بالطلاقة: Problems With Fluency: 68
5-4- مشكلات مرتبطة بالفهم:Problems With Comprehension : 70
6- تشخيص عسر القراءة: 71
6-1- تعريف التشخيص: 71
6-2- تعريف تشخيص عسر القراءة: 71
6-3- مراحل تشخيص عسر القراءة: 72
6-4- طرق تشخيص عسيري القراءة: 73
6-5- المبادئ العامة لتشخيص عسر القراءة: 75
7- التدريس العلاجي لذوي عسر القراءة: 76
7-1- طريقة ريبوس Rebus: 77
7-2- برنامج ادمارك للقراءة The Edmark Reading Program: 77
7-3- برنامج ديستار للقراءة Distar: 78
7-4- استراتيجية إعادة الصياغة: 78
7-5- استراتيجية تحسين الطلاقة اللفظية: 79
7-6- إستراتيجية تحسين القراءة الاستيعابية: 79

خلاصة الفصل 81

الفصل الرابع: استراتيجية الحواس المتعددة

تمهيد:..... 83
1- الضبط المفاهيمي لبعض المصطلحات:..... 84
1- 1- الفرق بين استراتيجية التدريس أسلوب التدريس وطريقة التدريس:..... 84
1-2- تعريف الاستراتيجية:..... 85
1-3- تعريف الاستراتيجيات العلاجية Remedial Instructional Strategies of learning Disabilities: 86
1-4- التعليم العلاجي:..... 86
2- استراتيجية الحواس المتعددة:..... 87
3- افتراضات استراتيجية الحواس المتعددة:..... 88
4- أساليب استراتيجية الحواس المتعددة:..... 89
4-1- أسلوب فيرنالد: Fernald method 89
4-2- أسلوب جلنجهام: Orton – Gillingham method:..... 92
5- مراحل استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة: 93
6- فوائد توظيف المعلمين لاستراتيجية الحواس المتعددة مع التلاميذ ذوي عسر القراءة: 94
7- أهداف التعليم وفق استراتيجية الحواس المتعددة:..... 96
8- أسباب استخدام التدريس وفق استراتيجية الحواس المتعددة:..... 96
9- دور استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة: 98
خلاصة الفصل 100

الفصل الخامس: البرنامج التدريبي

1- تعريف التدريب: 103
2- تعريف البرنامج التدريبي Training Program:..... 103
3- أهداف التدريب: 104
3-1- أهداف التدريب في مجال التربية الخاصة: 104

3-2- أهداف التدريب في مجال صعوبات التعلم: 104
4- المراحل الأساسية لبناء البرنامج التدريبي: 105
4-1- تحديد المتدربين: 105
4-2- تحديد الاحتياجات التدريبية: 105
4-3- بناء البرنامج التدريبي: 108
4-4- تنفيذ البرنامج التدريبي: 109
4-5- تقييم البرنامج التدريبي: 109
خلاصة الفصل: 113

الجانب الميداني

الفصل الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد 116
1- الدراسة الاستطلاعية: 117
1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية: 117
1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية: 119
1-3- نتائج القياسين القبلي والبعدي الخاص بالدراسة الاستطلاعية: 120
1-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية: 122
2- منهج البحث وتصميمه: 122
2-1- المنهج المعتمد في البحث: 122
3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية: 125
3-1- إجراءات اختيار العينة الأساسية: 125
3-2-توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية: 126
4- أدوات الدراسة: 128
4-1- اختبار المصفوفات المتتابعة: 128
4-2- اختبار الكلمات وشبه الكلمات: 128
4-3- اختبار القراءة في دقيقة: 129
4-4- قائمة رصد احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي: 131

4-5- البرنامج التدريبي: 134
5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية: 145
6- الأساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة: 146
6-1- الإحصاء الوصفي والبياني: 146
6-2- الإحصاء الاستدلالي: 146
الفصل الثاني: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة
تمهيد: 148
1-عرض نتائج الدراسة: 148
1-1- عرض درجات القياس لاختبار قراءة الكلمات (الاداء القرائي). 148
1-2-عرض نتائج القياس لاختبار القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة). 152
2-تحليل نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات: 157
2-1- 1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: 157
2-1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: 160
2-1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: 162
2-1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة : 164
3- مناقشة نتائج الدراسة: 167
3-1- مناقشة الفرضية الأولى: 167
3-2- مناقشة الفرضية الثانية : 170
3-3- مناقشة الفرضية الثالثة: 171
3-4- مناقشة الفرضية الرابعة: 174
4- خلاصة الدراسة ومقترحات وتوصيات: 177
4-1- خلاصة الدراسة: 177
4-2- المقترحات والتوصيات: 178
قائمة المراجع 179
أولا: قائمة المرجع العربية: 180
ثانيا: قائمة المراجع الأجنبية: 188
الملاحق 190

فهرس الجداول

الجدول رقم (01) يوضح تقييم لمستوى طلاقة التلميذ في قراءة نص.....69
الجدول رقم (02) يوضح خصائص العينة الاستطلاعية 119
الجدول رقم (03) يوضح نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار قراءة الكلمات (الأداء القرائي).
..... 120
الجدول رقم (04) يوضح نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار القراءة في دقيقة (طلاقة)
..... 121
الجدول رقم (05) يوضح توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب المكان..... 126
الجدول رقم (06) يوضح توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب الجنس..... 127
الجدول رقم (07): دلالة معامل الارتباط بين تطبيقي اختبار الأداء القرائي واختبار طلاقة القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي..... 130
الجدول رقم (08) ملاحظات السادة المحكمين على بنود قائمة رصد احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي. 131
الجدول رقم (09) يوضح نسب احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم..... 133
الجدول رقم (10) يوضح تفصيل جلسات البرنامج التدريبي. 139
الجدول رقم (11) يوضح نسبة اتفاق السادة المحكمين حول صدق محتوى البرنامج التدريبي
..... 144
الجدول رقم (12) درجات القياس القبلي والبعدي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي على اختبار قراءة الكلمات(الاداء القرائي). 148
الجدول رقم (13) يوضح درجات القياس البعدي والتتبعي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي على اختبار قراءة الكلمات(الاداء القرائي)... 151

الجدول رقم (14) يوضح نتائج القياس القبلي والبعدي لاختبار القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة) 152
الجدول رقم (15) يوضح نتائج القياس البعدي والتتبعي لاختبار القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة). 155
الجدول رقم (16): دلالة متوسط الفروق بين درجات الأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في القياسين القبلي والبعدي. 157
الجدول رقم (17): دلالة متوسط الفروق بين درجات الأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في القياسين البعدي والتتبعي. 160
الجدول رقم (18): دلالة متوسط الفروق بين رتب درجات طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في القياسين القبلي والبعدي 162
الجدول رقم (19): دلالة متوسط الفروق بين رتب درجات طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في القياسين البعدي والتتبعي 165

فهرس الأشكال

الشكل رقم (01) يوضح مهارات القراءة..... 44
الشكل رقم (02) يوضح مراحل تعليم القراءة حسب الطريقة التركيبية 49
الشكل رقم (03) يوضح أصل تسمية إستراتيجية الحواس المتعددة ب VAKT 87
الشكل رقم (04): يوضح تصميم المجموعة الواحدة اختبار قبلي..... 124
الشكل رقم (05) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المكان..... 126
الشكل رقم (06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس..... 127
الشكل رقم (07): المقارنة البيانية للقياسين القبلي والبعدي للأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي..... 159
الشكل رقم (08): المقارنة البيانية للقياسين البعدي والتتبعي للأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي..... 161
الشكل رقم (09): المقارنة البيانية للقياسين القبلي والبعدي لطلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي..... 164
الشكل رقم (10): المقارنة البيانية للقياسين البعدي والتتبعي لطلاقة القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي..... 166

فهرس الملاحق

الملحق رقم 01: اختبار قراءة الكلمات المتداولة والغير متداولة وشبه الكلمات 192

الملحق رقم 02: اختبار طلاقة القراءة.....197

الملحق رقم 03: قائمة السادة المحكمين لقائمة رصد احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.....198

الملحق رقم 04: قائمة رصد احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي 199

الملحق رقم 05: قائمة السادة المحكمين للبرنامج التدريبي..... 201

الملحق رقم 06: نتائج المعالجة الإحصائيةspss2022.....202

الملحق رقم 07: ترخيص أبوي لمشاركة ابنه في البرنامج التدريبي.....205

مقدمة

تعد القراءة من أكثر الموضوعات التي يهتم التربويين بتنميتها وتعليمها في المرحلة الابتدائية، إذ يتوقف عليها مدى نجاح التلميذ وتحصيله الدراسي، فالقراءة ذات حساسية خاصة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، فتجاوز الصف الثالث دون اكتساب مهارة القراءة يعتبره العديد من المختصين مؤشرا على إخفاق التلميذ في تعلمها، فالأبحاث الأخيرة في تعليم القراءة أكدت على أهمية اكتساب التلاميذ للمهارات الأساسية في القراءة، تعد الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية مرحلة تعلم القراءة، ففي الصفين الأول والثاني يتم التركيز فيهما على تعلم مبادئ وأساسيات القراءة ففيها يتعلم التلميذ الحروف، المقاطع، الكلمات والجمل، وعند نهاية الصف الثالث يتوقع أن يكون قد أتقن التهجئة مع درجة معقولة من الطلاقة في القراءة. (الديب وآخرون، 2020)

فعندما يتمكن التلميذ من مهارات القراءة يكون قد حقق النجاح الدراسي وفي حالة فشل التلميذ في اكتسابه لمهارات القراءة يكون قد فشل في تحقيق النجاح الدراسي ويظهر ذلك في نتائجه الدراسية بالمواد التي تتطلب القراءة، فعند ترك التلميذ دون تدخل أو مساعدة يؤدي به إلى ظهور عسر القراءة ومنه التهميش داخل الفصل الدراسي.

ولكي لا يعود عسر القراءة على التلاميذ بالسلب من الناحية النفسية والأكاديمية وكذا الاجتماعية ظهرت الحاجة الماسة إلى بناء برامج تدريبية حيث تعد البرامج التدريبية ذات أهمية كبيرة للتلاميذ ذوي عسر القراءة، كونها موجهة للتلاميذ اللذين لم تجدي معهم البرامج والأنشطة التعليمية داخل الفصول الدراسية، حيث يواجهون صعوبات عدة في القراءة من بينها صعوبات في الأداء القرائي وطلاقة القراءة. فهم بحاجة إلى برامج تساعدهم على تجاوز الفشل الدراسي، وتهتم بتنمية مهارات القراءة لديهم.

ولكي يحقق البرنامج التدريبي الهدف الذي يسعى إليه يتم وضع الأهداف وفقا لنقاط الضعف والاحتياجات التدريبية التلاميذ ذوي عسر القراءة.

وليكون للبرنامج التدريبي فاعلية أكثر يراعي عند بناءه استخدام أحد الاستراتيجية المناسبة لتنمية مهارات القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة، ومن بين هذه الاستراتيجيات نجد استراتيجية

الحواس المتعددة والتي تقوم على استخدام التلاميذ لحواسهم كلها خلال عملية التدريب حيث يقوم التلميذ باستخدام السمع، البصر، الحاسة الحس حركية واللمس، وتعرف أيضا ب VAKT.

لذا وجب تدخل المختصين والعاملين مع التلاميذ ذوي عسر القراءة والمساهمة في تخفيف من الصعوبات التي يواجهونها.

لذا هدفت دراستنا هذه إلى تنمية مهارات القراءة من خلال برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لدى عينة من التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي، وقد أنجزت هذه الدراسة من جانبين فالجانب الأول منها يتعلق بالجانب النظري للدراسة والجانب الثاني يتعلق بالجانب الميداني، وكل جانب يشمل عدد من الفصول وهي:

الفصول النظرية شملت أربعة فصول وهي كالتالي:

- **الفصل الأول:** تم فيه تقديم موضوع الدراسة، وفيه تم توضيح إشكالية وتساؤلات وفرضيات الدراسة وأهداف وأهمية الدراسة، وحدودها، التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة واخيرا تم عرض الدراسات السابقة.
- **الفصل الثاني:** متعلق بالقراءة وكانت بدايته بتمهيد، تعريف القراءة، أنواعها، مهاراتها، مراحل نموها، أهمية تنميتها في المرحلة الابتدائية ومنه تطرقنا إلى طرق تعليم القراءة ثم خلاصة الفصل.
- **الفصل الثالث:** وهو بعنوان عسر القراءة تم فيه التطرق بتمهيد، تعريفات عسر القراءة، أنواع عسر القراءة، مظاهر ومؤشرات عسر القراءة، الفرضيات المفسرة لعسر القراءة، المشكلات التي يواجهها التلاميذ ذوي عسر القراءة أثناء القراءة، تشخيص عسر القراءة وفي الأخير تطرقنا لعرض استراتيجيات التدريس العلاجي لذوي عسر القراءة ومنه خلاصة الفصل.
- **الفصل الرابع:** كان متعلق باستراتيجية الحواس المتعددة، يحتوي هذا الفصل على تمهيد، الضبط المفاهيمي لبعض المصطلحات، تعريف استراتيجية الحواس المتعددة، افتراضات

استراتيجية الحواس المتعددة، أساليبها ثم خطواتها لتنمية مهارات القراءة وبعده تطرقنا لعرض فوائد استخدامها مع التلاميذ ذوي عسر القراءة ومن ثم عرضنا أسباب استخدام التدريس وفق استراتيجية الحواس المتعددة وأنهينا الفصل بخلاصة.

- **الفصل الخامس:** وهو الفصل الأخير من الجانب النظري للدراسة وكانت بدايته بتمهيد، تعريف التدريب، تعريف البرنامج التدريبي، واهدافه حيث تطرقنا لأهدافه في مجال التربية والخاصة وفي مجال صعوبات التعلم، المراحل الاساسية لبناء البرنامج التدريبي، بناء البرنامج التدريبي، تقييمه ثم أدوات تقييم البرنامج التدريبي وانهينا الفصل بخلاصة.

أما الجانب الميداني للدراسة فقد شمل فصلين وهما:

- **الفصل الأول:** والذي يحمل عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة والذي اشتمل على تمهيد للفصل، منهج الدراسة وتصميمه، الدراسة الاستطلاعية، أهدافها، مجتمع وعينة الدراسة، كما تم فيه عرض أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية وإجراءات تطبيقها، أما الدراسة الأساسية فقد تم التطرق إلى المجتمع والعينة وأدوات جمع البيانات وفلسفة بناء البرنامج التدريبي وإجراءات تطبيقه وفي الأخير توضيح للأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة الفرضيات.
- **الفصل الثاني:** والأخير للدراسة يحمل عنوان عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة على ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة لهذه الدراسة.

وفي الأخير تم تقديم خلاصة عامة للدراسة حيث تم فيه توضيح ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وعرض جملة من المقترحات لاستفادة من الدراسة الحالية في مجال صعوبات التعلم ومع فئة التلاميذ ذوي عسر القراءة كم تم اقتراح عناوين لأبحاث مستقبلية تفتح آفاق البحث لدراسات مماثلة بطرق نظرية أخرى وعلى عينات مختلفة.

الجانب النظري

الفصل الاول: تحديد إشكالية الدراسة

1- إشكالية الدراسة
2- فرضيات الدراسة
3- أهداف الدراسة
4- أهمية الدراسة
5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة
6- حدود الدراسة
7- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

تعد القراءة من أهم أهداف العملية التعليمية-التعلمية والتي تسعى إلى تحقيقها في المرحلة الابتدائية فهي تعد مرحلة التأسيس حيث تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة، ويعرفها بدير (2000) على أنها "عملية فك الرموز، وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة". (بدير واوميلي، 2000)

فالقراءة من أكثر المواد الدراسية التي تتضمنها البرامج المدرسية فأي تأخر فيها يتبعه تأخر في جميع المواد الدراسية، كما أن التلميذ الذي يتفوق في مادة القراءة ويكون متمكن من مهاراتها نلاحظ بأنه يكون متفوق في باقي المواد الدراسية.

فالقراءة تستلزم من التلميذ التمكن مجموعة من المهارات القرائية وهي قراءة الكلمات قراءة صحيحة، تغيير نبرة الصوت بحسب المعنى كالاستفهام والتعجب والإخبار والطلب، بالإضافة إلى طلاقة القراءة والتي تعني القراءة بسرعة ودقة، أي أنها قراءة أكبر عدد من الكلمات في دقيقة واحدة، فهي من أهم المهارات التي لابد للمعلمين والمدرسة والمنهاج أن يعملوا على تحقيقها. (البجة،2003)

بالتالي فأي صعوبات تواجه التلميذ في مهارة من مهارات القراءة قد تؤدي به إلى ضعف التحصيل الأكاديمي ومنه ظهور العديد من المشاكل التعليمية والنفسية من بينها عسر القراءة أو ما يعرف بالديسلكسيا، وترى الجمعية الدولية لعسر القراءة (IDA)أنه إعاقة تعليمية تتميز بوجود صعوبة في أداء التعرف على الكلمات بدقة وطلاقة، وبضعف القدرة على فك التشفير. (Layes, 2016)

ولقد حظيت في الآونة الأخيرة بالاهتمام والدراسة من طرف التربويين والسيكولوجيين وكذا الأطباء ... وهذا الاهتمام راجع إلى كون التلاميذ ذوي العسر القرائي يتسمون بدرجة ذكاء عادية أو أكثر من العادية، كما أنه لديهم قدرات سمعية وبصرية، إلا أن مستوى القراءة لديهم لا تتناسب وقدراتهم العقلية.

كما أنها أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشارا، حيث تبلغ نسبة انتشارها 80% في مقابل الصعوبات الأخرى، كما أن خمس أطفال المدارس الابتدائية يعانون تقريبا من عسر القراءة، وهو ما لا يختلف كثيرا عن نسبة انتشارها في بعض البيئات العربية التي اهتمت برصد نسبة انتشار عسر القراءة على المستوى القطري، ففي دراسة أجراها مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة (2008) للوقوف على نسبة انتشار عسر القراءة على مستوى المملكة العربية السعودية حيث توصلت الدراسة إلى أن نسبة انتشارها تختلف باختلاف المنطقة الجغرافية، وان نسبة انتشارها تتراوح من 14% إلى 21%، وهو ما يمثل مشكلة خطيرة تستدعي الانتباه والاهتمام. (سليمان، 2013)

وقد أشار السعيدي (2009) أن نسبة المصابين بالديسلكسيا في الكويت حوالي 3.6% من طلاب المدارس سنويا أي حوالي 33000 طالب (ص.35)

أما على المستوى المحلي فإنه حسب الإحصائيات المستقاة من مديرية التربية لولاية الوادي (2019–2020) تؤكد أن النسب العالية للتلاميذ الذين يعانون من الرسوب المدرسي والتخلي عن الدراسة إذ بلغ عدد التلاميذ الراسبين في المرحلة الابتدائية (5241) تلميذا أي بنسبة (40%)

ومن بين الأسباب الاساسية لهذه المشاكل هو مشكلة صعوبات تعلم القراءة.

(جديدي، 2020، ص. 28)

وحسب محمد (2007) فإنه من المحتمل بالنسبة للأطفال الذين يتأخرون خلف أقرانهم بالروضة والصف الأول ابتدائي أن يستمر مستواهم كذلك في الصفين الثاني والثالث ابتدائي، يشير ستانوفيتش (1986) Stanovichإلى أن التلاميذ ذوي المشكلات القرائية في الصف الثالث يبدؤون في التقهقر أو التراجع خلف أقرانهم في المواد الدراسية الأخرى مما يترتب عليه تقليل فرص استفادتهم من مصادر المعلومات قياسا بأقرانهم وهو الأمر الذي يؤدي بهم إلى اكتساب

المعلومات الجديدة التي يكتسبها أقرانهم ممن يجيدون القراءة وكذا تدنيهم خلفهم في الجوانب الأكاديمية الأخرى.

في حين يشير بيرج وستيجيلمان (Berg Stegelman,2003) إلى أن ثلث أطفال الصف الرابع بالمدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية لا يستطيعوا أن يقرأوا، وأن حوالي 68% من أطفال المدارس غير متمكنين من المهارات الأساسية في القراءة.

(سليمان، 2011، ص.39)

كما أن هناك 7.5% من أطفال المدارس وهو ما يعادل مليون طفل تقريبا يواجهون مشكلات في القراءة خلال السنوات الثلاثة الأولى من الدراسة، بالإضافة إلى 74% من الأطفال الذين هم قارئون غير جيدين في الصف الثالث لايزالون غير ناضجين في الصف التاسع. (الحسن، 1014، ص.361)

هذا ما يؤكد على ضرورة التدخل المبكر في هذه المرحلة لمعالجة عسر القراءة وتقديم التدخل المناسب حيث أنه إذا لم تعالج مشكلة عسر القراءة في هذه المرحلة فسيؤدي ذلك إلى فشل دراسي ورسوب.

يرى ابراهيم (2010) أن العسر القرائي يمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي، فتؤثر على صورة الذات لدى المتعلم وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، وأكثر من هذا فإن صعوبات القراءة يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، القلق والافتقار لدافعية.

(ص. 294)

هذا ما جعل المختصين في مجال بناء البرامج التربوية يهتمون بكيفية تعليم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بطرق واستراتيجيات بيداغوجية تتماشي وقدرات الطفل في هذه المرحلة، وقد أشار كريمان بدير واميلي صادق (2000) أن القراءة ليست عملية بسيطة إنما هي عملية معقدة تشترك في آدائها حواس وقوى وخبرة الفرد ومعارفه وذكاؤه.

(ابراهيم، 2010، ص.297)

وبناءا على ذلك فإن الطلاب في المرحلة الابتدائية بحاجة إلى طرق تدريس تتناسب مع قدراتهم في الحركة واللمس والبصر، ولكون هذه المرحلة تتميز بالنمو السريع جسديا وانفعاليا ومعرفيا فلابد من استثمار هذا النمو في تعليمهم. (المنيف، 2021، ص.177)

وتعتبر استراتيجية الحواس المتعددة من بين استراتيجيات التدريس والتي تركز على استخدام التلاميذ ذوي عسر القراءة لحواسهم المختلفة لتنمية مهارات القراءة لديهم إذ يتوقع منهم أن يكونوا أكثر فاعليه للتعلم عندما يتم استخدام أكثر من حاسة، حيث تقوم هذه الاستراتيجية على أساس استعمال كل الحواس في أسلوب واحد على افتراض أن الطفل يحتاج إلى استخدام جميع الطرق الحسية في عملية تعلم القراءة فباستخدام التلميذ للحواس المتعددة يكون التعلم أحسن.

وقد عرف بيرش (2005) استراتيجية الحواس المتعددة بأنها أسلوب تعليمي يتضمن استخدام أكثر من حاسة للتعلم، فهو يعتبر مفيد للتلاميذ ممن لديهم مشاكل في القراءة.

(المنيف، 2021، ص. 181)

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات من بينها دراسة الهرش (2012) والتي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على طريقة اورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات القرائية بأبعاده المختلفة (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة) لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج اختبار "ت" (T-test) وجود فروق دالة إحصائيا في المتوسطات بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، في تنمية المهارات القرائية بأبعادها المختلفة من (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة).

ودراسة الجهني (2017) حيث هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم قد توصلت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية

والضابطة على مقياس تشخيص مهارات القراءة الأساسية البعدي تعزى إلى استراتيجية التدريس (الحواس المتعددة) وذلك على المجالات الفرعية للمقياس وعلى الدرجة الكلية ولصالح الأفراد من العينة التجريبية.

هذه الدراسات أثبتت فعالية استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة.

بناءا على ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى المساهمة في تقديم الحلول المناسبة والفعالة لتنمية مهارات القراءة وذلك باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة لتلاميذ ذوي عسر القراءة، ويعد عسر القراءة من أكثر المشاكل التي تعاني منها البيئة المدرسية في المرحلة الابتدائية وما ينتج عنه من آثار سلبية على التلميذ ومستقبله الدراسي والنفسي والاجتماعي.

وتأسيسا على ما سبق نطرح التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي:

- هل يساهم البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي؟

التساؤلات الجزئية:

- هل توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي؟
- هل توجد فروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي؟
- هل توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار طلاقة القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي؟
- هل توجد فروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار طلاقة القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1- الفرضية الرئيسية:

- يساهم البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

2-2- الفرضيات الجزئية:

- يساهم البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.
- تتميز النتائج الإيجابية للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي باستقرار.
- يساهم البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين طلاقة القراءة لدى عسيري القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.
- تتميز النتائج الإيجابية للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين طلاقة القراءة لدى عسيري القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي باستقرار.

3- أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

- التعرف على مدى مساهمة البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.
- التعرف على مدى استقرار النتائج الإيجابية للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

- التعرف على مدى مساهمة البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين طلاقة القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.
- التعرف على مدى استقرار النتائج الإيجابية للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين طلاقة القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

4- أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- تبرز الدراسة أهمية استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.
- تقديم برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة يساعد التلاميذ ذوي عسر القراءة على تنمية مهارات القراءة.
- تزويد المعلمين والعاملين مع التلاميذ ذوي عسر القراءة بدليل برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة يمكن من خلاله تنمية مهارات القراءة لديهم.
- تقديم برنامج تدريبي يتصف بإمكانية التطبيق نظرا للوسائل البسيطة المستخدمة وهي متاحة لكل معلم.

5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

5-1- البرنامج التدريبي:

فهو عبارة عن أنشطة تدريبية مخططة ومنظمة موجهة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي بهدف تنمية مهارات القراءة لديهم وفق استراتيجية الحواس المتعددة، يضم البرنامج (17) جلسة تدريبية بواقع 2 جلسات أسبوعيا مدة كل جلسة 60 دقيقة تقريبا تغطي أهداف البرنامج الإجرائية.

5-2- استراتيجية الحواس المتعددة:

وهي استراتيجية تقوم على توظيف التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي لحواسهم مجتمعة (البصر، السمع، اللمس، الحس حركية) لتنمية مهارات القراءة لديهم، وتعتمد هذه الاستراتيجية بشكل كبير على استخدام الوسائل التعليمية.

5-3- مهارات القراءة:

الأداء القرائي: ونقصد به قدرة التلميذ ذو عسر القراءة المتمدرس في سنة ثالثة ابتدائي على التعرف على الكلمة المكتوبة ونطقها بطريقة صحيحة، ويعبر عنه في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار قراءة الكلمات (المتداولة والغير متداولة وشبه الكلمات) لـ "إسماعيل لعيس".

الطلاقة: ويقصد بها قدرة التلميذ ذو عسر القراءة المتمدرس في السنة الثالثة ابتدائي على قراءة الكلمات بدقة وسرعة، ويعبر عنه في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة في دقيقة لـ "إسماعيل لعيس".

5-4- عسيري القراءة:

هم التلاميذ الذين يعانون من صعوبة شديدة في القراءة، وتتميز بصعوبات في دقة وطلاقة التعرف على المفردات (الكلمات)، كما أن عسري القراءة لا يظهرون أي عجز يخص حاستي السمع والبصر كما أنهم ذوي ذكاء عادي، وفي هذه الدراسة يعبر عنهم بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار قراءة الكلمات (المتداولة والغير متداولة وشبه الكلمات) لـ "إسماعيل لعيس".

6- حدود الدراسة:

6-1- الحدود المكانية:

تم تطبيق البرنامج التدريبي ببلدية الوادي ولاية الوادي وذلك بكل من المدارس الابتدائية:

- ابتدائية ميهي محمد بلحاج.
- ابتدائية زلاسي الجيلاني.
- ابتدائية عبد الله حلواجي.

6-2- الحدود الزمانية:

امتدت الدراسة خلال الفترة الممتدة من الموسم الدراسي 2018-2019 إلى الموسم الدراسي 2022- 2023.

6-3- الحدود البشرية:

استهدفت الدراسة تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي للابتدائيات المذكورة

7- الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لمتغيرات الدراسة منها:

7-1- الدراسات العربية:

❖ **دراسة البواليز (2006):**

- **عنوان الدراسة:** أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة (32) طالب وطالبة تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عددهم (17) طالب وطالبة لكل مجموعة.
- **أدوات الدراسة:** استخدمت الدراسة اختبار الذاكرة السمعية التتبعية واختبار الذاكرة البصرية للحروف والأرقام وكذلك استخدمت استراتيجية الحواس المتعددة.
- **نتائج الدراسة:** أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي تعزى إلى استراتيجية الحواس المتعددة، كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي تعزى إلى الجنس.

❖ **دراسة الهرش (2012):**

- **عنوان الدراسة:** فاعلية طريقة اورتون – جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على طريقة اورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (40) طالبا يعانون من العسر القرائي، تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.
- **أدوات الدراسة:** تمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:
  - البرنامج التعليمي المبني على طريقة أورتون جلينجهام.
  - بطارية اختبارات للكشف عن العسر القرائي.
  - قائمة رصد أعراض العسر القرائي.
  - اختبار المهارات القرائية.
- **نتائج الدراسة:** أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات القرائية بأبعاده المختلفة (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة) لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج اختبار"ت" (T-test) وجود فروق دالة إحصائيا في المتوسطات بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، في تنمية المهارات القرائية بأبعادها المختلفة من (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة).

❖ **دراسة علوان (2013):**

- **عنوان الدراسة:** فعالية برنامج لعلاج العسر القرائي (الديسلكسيا) دراسة تجريبية على تلاميذ المرحلة الأساسية في قطاع غزة فلسطين.

- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية البرنامج العلاجي في علاج الديسلكسيا لدى عينة الدراسة.
- **عينة الدراسة:** اشتملت عينة الدراسة على (36) تلميذا ممن تتراوح أعمارهم بين (10-11) وتم اختيار (18) تلميذ بطريقة قصدية من العينة الأصلية.
- **أدوات الدراسة:**

تمثلت أدوات الدراسة في:

- اختبار القراءة.
- اختبار الإملاء كإختبارت تشخيصية للمشكلة.
- مقياس العسر القرائي من إعداد الباحث.
- مقياس التعرف على العوامل المؤدية إلى الديسلكسيا من إعداد الباحث.
- البرنامج العلاجي لعسر القراءة من إعداد الباحث والذي اعتمد في إعداده على استراتيجية الحواس المتعددة.

- **نتائج الدراسة:**

توصلت الدراسة إلى:

- فعالية البرنامج العلاجي في علاج الديسلكسيا.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط رتب تكرارات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس العسر القرائي لصالح التطبيق البعدي ومجموع الرتب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العسر القرائي.

❖ **دراسة كرم الدين (2015):**

- **عنوان الدراسة:** فاعلية استخدام طريقة فيرنالد (طريقة تعدد الحواس) في خفض مشكلة العسر القرائي (الديسلكسيا) لدى عينة من أطفال المرحلة الإبتدائية.

- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية طريقة فيرنالد لتصحيح مشكلة الديسلكسيا لدى أطفال المرحلة الابتدائية.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تم تقسيمهم إلى (10) تلاميذ في المجموعة التجريبية و (10) تلاميذ في المجموعة الضابطة.
- **أدوات الدراسة:** تم في هذه الدراسة استخدام الأدوات التالية:
  - استمارة البيانات الأولية للطفل (إعداد الباحث)
  - كشوف الأداء التحصيلي للغة العربية بالمدرسة.
  - الاختبار التحصيلي في مهارات اللغة العربية (إعداد فريدة الزياني، 2002)
  - مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي (إعداد عبد العزيز الشخص 2006)
  - مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (إعداد مصطفى كامل 1994)
  - اختبار جودانف هاريس للذكاء (تقنين فاطمة حنفي 1983)
  - الأدوات الخاصة بتصحيح وعلاج عسر القراءة باستخدام استراتيجيات فيرنالد.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى:
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على جميع الاختبارات بعد تطبيق الاستراتيجيات الخاصة فبرينالد لتصحيح العسر القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على جميع الاختبارات في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
  - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة على جميع الاختبارات في القياس القبلي والبعدي.

❖ **دراسة صقر (2017):**

- **عنوان الدراسة:** فاعلية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث ابتدائي.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى الكشف فاعلية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (12) تلميذا وتلميذة بالصف الثالث الابتدائي.
- **أدوات الدراسة:** استخدمت الدراسة الأدوات التالية:
  - اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (ITPA-3) تعريب الباحث.
  - اختبار تشخيص العسر القرائي إعداد جلجل (2006)
  - البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة إعداد الباحث.
- **نتائج الدراسة:**

أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على إختباري الينوى للقدرات النفس اللغوية، واختبار تشخيص العسر القرائي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما تشير هذه النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين القدرات النفس لغوية، وانتقل أثر هذا التحسن ايجابيا في التخفيف صعوبات تعلم القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية، بينما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختباري الينوى للقدرات النفس اللغوية واختبار تشخيص العسر القرائي في القياسين البعدي والتتبعي مما يشير إلى استمرارية تأثير البرنامج التدريبي المستخدم.

❖ **دراسة الجهني (2017):**

- **عنوان الدراسة:** أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التدريس المعتمدة على الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (10) طلاب وتم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة.
- **أدوات الدراسة:** استخدمت الدراسة مقياس تشخيص مهارات القراءة الأساسية.
- **نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تشخيص مهارات القراءة الأساسية البعدي تعزى إلى استراتيجية التدريس (الحواس المتعددة) وذلك على المجالات الفرعية للمقياس وعلى الدرجة الكلية ولصالح الأفراد من العينة التجريبية.

❖ **دراسة بلوز (2018):**

- **عنوان الدراسة:** دور طريقة فيرنالد في التخفيف من صعوبة تعلم القراءة لدى متعلمي السنة الثالثة ابتدائي لبعض مدارس المقاطعة الخامسة لولاية سعيدة.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى معرفة دور طريقة فيرنالد في التخفيف من صعوبة تعلم القراءة لدى متعلمي السنة الثالثة ابتدائي لبعض مدارس المقاطعة الخامسة لولاية سعيدة.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (34) تلميذ من متعلمي السنة الثالثة ابتدائي تم تدريسهم بطريقة فيرنالد.
- **أدوات الدراسة:** قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي لقياس أداء المتعلمين.
- **نتائج الدراسة:** أظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تطبيق الاختبار القبلي والبعدي على اختبار القراءة. ويعود ذلك إلى طريقة التعلم بطريقة فيرنالد.

❖ **دراسة واكلي وذياب (2018)**

- **عنوان الدراسة:** مساهمة البرنامج المستوحى من طريقة أورتون –جلينجهام VACT في التخفيف من عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى معرفة مدى مساهمة البرنامج المستوحى من طريقة أورتون –جلينجهام VACT في التخفيف من عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.
- **عينة الدراسة:** تكونت عين الدراسة من مجموعة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وعددهم (06) تلاميذ تم اختيارهم بطريقة قصدية.
- **أدوات الدراسة:** استخدمت الدراسة الأدوات التالية:
  - اختبار الذكاء المصور.
  - اختبار القراءة نص العطلة.
  - استبيان التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة.
  - قراءة جهرية لنص انتقام النحلة عسولة (من الكتاب المدرسي).
- **نتائج الدراسة:** توصلت نتائج الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وذلك بعد تطبيق البرنامج المستوحى من طريقة أورتون – جلينجهام وهذا ماأكد أن البرنامج المستوحى من طريقة أورتون– جلينجهام يساهم في التخفيف من عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

❖ **دراسة القرعان (2018):**

- **عنوان الدراسة:** مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في الصف الرابع في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة إربد: دراسة مقارنة.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى مقارنة مهارات القراءة لدى الطلاب العاديين بمهارات القراءة لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة.

- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة في الصف الرابع (60) منهم يعانون من صعوبات في القراءة و (60) طالبا عاديين ومتوسطي التحصيل الأكاديمي.
- **أدوات الدراسة:** لتحقيق هدف الدراسة استخدمت الدراسة اختبار فحص مهارات القراءة مكونا من (10) أسئلة مع استبيان يتكون من (27) فقرة.
- **نتائج الدراسة:** أظهرت النتائج مايلي:

وجود اختلاف في مهارات لدى الطلاب العاديين ومهارات الطلاب ذوي صعوبات القراءة (عسر القراءة) لصالح الطلاب العاديين.

❖ **دراسة الهزاني وأباعود (2019)**

- **عنوان الدراسة:** فاعلية طريقة فيرنالد متعدد الحواس في تنمية مهارات تعرف الكلمة للتلميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية طريقة فيرنالد متعدد الحواس.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (3) تلاميذ ملتحقين بالصف الثالث في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.
- **أدوات الدراسة:**

• اختبار الفرز قام الباحثان بإعداده لفرز التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في قراءة الكلمات تكون من ثلاث مجموعات تضم كل مجموعة عشرة كلمات مكونة من 3-4 أحرف وجرى اختبار التلاميذ بهذه المجموعات كاملة.

• اختبار تعرف الكلمات تم إعداده من طرف الباحثان

• تحديد مستوى الأداء الحالي وقياس مستوى التدخل.

• البرنامج التدريبي القائم على طريقة فيرنالد متعدد الحواس.

- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى فاعلية هذه الطريقة في تنمية مهارات تعرف الكلمة لدى هؤلاء التلاميذ في مرحلة التدخل، إضافة إلى أن التلاميذ تمكنوا من الاحتفاظ ببعض الكلمات هي مرحلة سحب التدخل.

❖ **دراسة شحاته وبحيري وسعيد (2019)**

- **عنوان الدراسة:** فاعلية برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى بناء برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذ وتلميذة من الصف الثالث ابتدائي، تم توزيعهم إلى مجموعتين تكونت المجموعة التجريبية من (30) تلميذ وتلميذة والمجموعة الضابطة (30) تلميذ وتلميذة.
- **أدوات الدراسة:** أعدت الدراسة اختبار لتشخيص صعوبات القراءة على مستوى التعرف والفهم، كما استعانت ببعض الأدوات في التشخيص منها: اختبار المسح النيورولوجي السريع إعداد عبد الوهاب كامل، اختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح، قائمة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي من إعداد الباحث والبرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على كل من تلاميذ المجموعة الضابطة في كل من مهارات القراءة بمستوياتها التي تناولتها الدراسة مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على مدخل الحواس المتعددة.

❖ **دراسة محمد وعبد الصبور وعمارة (2020)**

- **عنوان الدراسة:** فعالية برنامج قائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية الوعي الفونولوجي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات القراءة.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على الحواس المتعددة والوقوف على مدى فعاليته في تنمية الوعي الفونولوجي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات القراءة.

- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (16) طفلا من أطفال المرحلة الثانية من الروضة المعرضين لخطر صعوبات القراءة برياض الأطفال، مقسمان إلى مجموعتين متساويتين إحداهما ضابطة وأخرى تجريبية.
- **أدوات الدراسة:** استخدمت الدراسة الأدوات التالية:
  - اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (جون رافن)
  - اختبار المسح النيورولوجي السريع (التعرف على ذوي صعوبات التعلم) إعداد: عبد الوهاب محمد كامل (2001).
  - مقياس الوعي الفونولوجي إعداد الباحث.
  - البرنامج التدريبي إعداد الباحث.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
  - يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب المجموعة الضابطة في الوعي الفونولوجي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
  - لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي في كل من القياس البعدي بعد انتهاء البرنامج مباشرة والقياس التتبعي بعد شهر من انتهاء البرنامج.

❖ **دراسة المنيف (2021):**

- **عنوان الدراسة:** أثر استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم.
- **عينة الدراسة:** شملت عينة الدراسة (07) معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمحافظة الدوادمي.
- **أدوات الدراسة:** استخدم المقابلة المفتوحة كأداة للحصول على المعلومات.

- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها بأن مستوى معرفة المعلمات لاستراتيجية الحواس المتعددة يعتبر من المستويات الممتازة فقد أجمع المعلمات بأنها استراتيجية يتم فيها استخدام حواس التلميذ (السمع، البصر واللمس) حتى تساعده على الانتباه والإدراك وإتقان المهارات وبالتالي تحسين العملية التعليمية، كما تبين من مقابلة المعلمات بأن العوائق التي تحول دون تطبيق استراتيجية الحواس المتعددة تمثلت في: ضيق الوقت وعدم توفر الوسائل التعليمية المساعدة وقلة الدعم المادي والمعنوي للمعلمة، بالإضافة إلى رغبة بعض المعلمات في استخدام الطرق التقليدية والتمسك بها، وربما قلة الوعي لدى المعلمات بمدى أهمية هذه الاستراتيجية.

❖ **دراسة أبو لبدة (2021)**

- **عنوان الدراسة:** مدى فاعلية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف مدى فاعلية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا وطالبة وتم تقسيم العينة القصدية بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين (30) طالبا وطالبة في المجموعة التجريبية (15ذكور، 15إناث)، و(30) طالبا وطالبة في المجموعة الضابطة (15 ذكور، 15إناث)
- **أدوات الدراسة:** لقد تم استخدام مقياس لتشخيص المهارات الأساسية للغة العربية أعدته الباحثة.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة على بعد الاستماع أو على بعد التعبير، وعلى بعد التهجئة والإملاء وعلى بعدي تعريف المفردات والتحليل والتركيب وأيضا على بعدي القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الخط.

❖ **دراسة السيسي (2023):**

- **عنوان الدراسة:** فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية فيرنالد لخفض صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- **أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية البرنامج تدريبي قائم على نظرية فيرنالد لخفض صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ وتلميذة الذين تم تشخيصهم بصعوبات القراءة وتراوحت اعمارهم بين (10-12) عاما.
- **أدوات الدراسة:** تمثلت أدوات الدراسة في:
  - مقياس صعوبات القراءة (اعداد فتحي الزيات)
  - برنامج تدريبي قائم على طريقة فيرنالد لخفض صعوبات التعلم (اعداد الباحثة).
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى:
  - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس صعوبات القراءة لصالح المجموعة الضابطة.
  - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس صعوبات القراءة.
  - كما تبين حجم تأثير كبير للبرنامج التدريبي في خفض صعوبات القراءة لدى المجموعة التجريبية.

7-2- الدراسات الأجنبية:

❖ **دراسة Hunt, Geraldine (1994):**

- **عنوان الدراسة:** The Improvement of Reading Comprehension of the Second Grade At-Risk Students Using Multisensory Methods of Instruction

تحسين الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المعرضين للخطر باستخدام أساليب التدريس متعددة الحواس.

- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تحسين الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المعرضين للخطر باستخدام أساليب التدريس متعددة الحواس.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (12) تلميذ تم تقسيمها إلى مجموعة ضابطة وتجريبية.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى:
  - أن الطلاب في المجموعة التجريبية زادت لديهم دقة وطلاقة القراءة.
  - زيادة في مستوى التعرف على الكلمات، وأجابوا على أسئلة الفهم بدقة بدرجة أكبر من المجموعة الضابطة، الذين تم تدريسهم باستخدام المنهج التقليدي لتعليم القراءة.

❖ **دراسة Joshi,R Malatesha et al (2002):**

- **عنوان الدراسة:** تعليم القراءة في مدرسة ابتدائية من خلال نهج تعليمي متعدد الحواس.

Teaching reading in an inncer city school through a multisensory teaching a pproach

- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية طريقة التدريس متعدد الحواس لتحسين مهارات القراءة على مستوى الصف الأول.
- **أدوات الدراسة:** استخدمت الدراسة الأدوات التالية: برنامج اورتون –جلينجهام.
- **نتائج الدراسة:** أظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية حققت فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي الصوتي وفك التشفير والفهم القرائي.

❖ **دراسة Malekian et Askari (2013):**

- **عنوان الدراسة:**تأثير الألعاب متعددة الحواس على انخفاض عسر القراءة لدى الطلاب (بناء على نظرية جودمان)المخصصة بمدرسة ابتدائية للصف الثاني في مدينة أليجودارز.

Investigrating the Effect of Male Student Dyslexia(Based on Goodman theory) specified for Elementry School Second Grade in Aligudarz city.

- **هدف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى معرفة تأثير الألعاب متعددة الحواس على تقليل عسر القراءة لدى الطلاب الذكور للصف الثاني بالمدرسة الابتدائية.

- **عينة الدراسة:** تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل جميع الطلاب الذكور في الصف الثاني في مدينة Aligudarz، يتألف مجتمع الدراسة من 65تلميذ، وتم اختيار 40تلميذ بطريقة عشوائية وتقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.
- **أدوات الدراسة:** تمثلت أدوات الدراسة في اختبار القراءة وعسر القراءة من اعداد الباحث، اختبار الذكاء، برنامج العاب متعددة الحواس لمدة 8جلسات.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة الى انه:

  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع درجات الاختبار القبلي والبعدي في اختبار قراءة الكلمات، ومنه يمكن القول أن اللعبة متعددة الحواس فعالة في التقليل من مشكلة تعلم قراءة الكلمات.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع درجات الاختبار القبلي والبعدي في سلسلة الكلمات.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع درجات القبلي والبعدي في فهم النص.

❖ **دراسة Schlesinger,Nora W,Gray,Shelley (2017):**

- **عنوان الدراسة:** أثر التعليم متعدد الحواس على تعلم الأصوات وقراءة الكلمات والتهجئة.

The impact of multisensory instruction on learning letter names and sounds, word reading, and spelling

- **هدف الدراسة:** كان هدف الدراسة هو التحقق مما أثر استخدام التعليم متعدد الحواس في تحسين الحروف أصواتها وقراءة الكلمات والتهجئة لمن يعانون من عسر القراءة.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (05) أطفال من الصف الثاني
- **أدوات الدراسة:** استخدمت الدراسة الأدوات التالية:
- **نتائج الدراسة:** يوجد تأثير لتعليم متعدد الحواس المتعددة على تعلم الأصوات وقراءة الكلمات والتهجئة لدى عينة الدراسة.

❖ **دراسة Al-Madani Soliman & (2017):**

عنوان الدراسة: آثار التعليم القائم على الحواس المتعددة مع تقنيات البيئة المتوافقة مع الدماغ على طلاقة القراءة واستيعاب القراءة لدى طلاب الصف الرابع الذين يعانون من عسر القراءة.

The Effects of Multisensory-Based Instruction Combined with Brain-Compatible Environment Techniques on Reading Fluency and Reading Comprehension of Fourth-Grade Students with Dyslexia.

- **الهدف من الدراسة:** هدفت الدراسة إلى دراسة آثار التعليم القائم على الحواس مع تقنيات البيئة المتوافقة مع الدماغ على طلاقة القراءة واستيعاب طلاب الصف الرابع في اللغة العربية الذين يعانون من عسر القراءة.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (38) طالب يعانون من عسر القراءة تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.
- **أدوات الدراسة:** تمثلت أدوات الدراسة في اختبار الطلاقة في القراءة، اختبار الفهم القرائي.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى:

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارين البعديين لطلاقة القراءة والفهم القرائي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لصالح اختبار البعدي في طلاقة القراءة والفهم القرائي.

❖ **دراسة Davidson (2023):**

- **عنوان الدراسة:** آثار التدخل المبكر والمتأخر لعسر القراءة على درجات القراءة لطلاب وطالبات الصف الخامس.

An Analysis of the Effects of Early and Late Dyslexia Intervention on Male and Female Fifth Grade Students Readin Scores.

- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق كبيرة في درجات الاختبار بين الطلاب الذي استفادوا من تدخل مبكر والطلاب الذين استفادوا من تدخل متأخر.

- **عينة الدراسة:** طبقت الدراسة على عينة عددها (130) طالبا تم تحديدهم على أن لديهم خصائص عسر القراءة (91طالب تلقوا تدخلا مبكرا و39طالب تدخل متأخر) حيث أن (91) طالبا من الصف الأول والثاني والثالث39طالب من الصف الرابع والخامس.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق كبيرة في درجات الاختبار تعتمد على توقيف التدخل بين الطلاب الذين استفادوا من التدخل المبكر والطلاب الذين استفادوا من التدخل المتأخر.

❖ **التعقيب عن الدراسات السابقة:**

من خلال عرضنا لدراسات السابقة العربية والأجنبية يمكننا التطرق للملاحظات التالية:

- **من حيث الأهداف:**

اتفقت معظم الدراسات على تحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل دراسة (Hunt, Geraldine (1994، ودراسة Joshi,R Malatesha et al (2002)، دراسة هرش (2012)، دراسة الجهني (2017)، دراسة واكلي وذياب (2018)، ودراسة القرعان (2018).

كما يوجد من الدراسات السابقة من اهتمت بمكون من مكونات القراءة وهو الوعي الفونولوجي وهي دراسة محمد وعبد الصبور وعمارة (2020) ودراسة الهزاني وأباعود (2019) اهتمت بتنمية مهارات تعرف الكلمة ودراسة صقر (2012) اهتمت بتحسين القدرات نفس لغوية، كما اهتمت دراسة Schlesinger,Nora W,Gray,Shelley (2017) التي هدفت إلى تحسين الحروف أصواتها وقراءة الكلمات والتهجئة، أما دراسة البواليز (2006) فاهتمت بتحسين الذاكرة، أما دراسة.

- **من حيث المنهج:**

اتفقت جميع الدراسات على استخدام المنهج التجريبي منها دراسة Joshi,R Malatesha et al (2002)، دراسة البوليز (2006)، علوان (2013)، كرم الدين (2015)، صقر (2017)، دراسة Schlesinger,Nora W,Gray,Shelley (2017) دراسة بلوز (2018)، واكلي ذياب

(2018)، شحاتة والبحيري وسعيد (2019)، الهزاني أبوعود (2019)، ومحمد وعبد الصبور وعمارة (2020) ودراسة كل من أبو لبدة ودراسة المنيف (2021).

- **من حيث العينة:**

اختلف عدد العينات والفئات في الدراسات السابقة فمنها من تناولت فئة صعوبات التعلم مثل دراسة البوالبز (2006)، ودراسة الهزاني وأباعود (2019)، ومنها من اهتمت بفئة صعوبات تعلم القراءة كدراسة كل من صقر (2017)، بلوز (2018)، وشحاتة والبحيري (2019)، ومنها من اهتمت بفئة عسيري القراءة (الديسلكسيا) منها دراسة هرش (2012)، علوان (2013)، واكلي وذياب (2018)، الجهني (1017)، دراسة Schlesinger,Nora W,Gray,Shelley (2017)،Al-Madani Soliman & (2017) ودراسة القرعان (2018) ودراسة أبو لبدة (2021).

جميع الدراسات السابقة كانت الفئة تلاميذ ماعدا دراسة المنيف (2021) فكانت الفئة معلمات تلميذات صعوبات التعلم.

تم اختيار المرحلة الابتدائية في كل الدراسات فدراسة **Davidson** (2023) تناولت تلاميذ الصف الخامس أما باقي الدراسات فركز اغلبها على الصفين الثالث والرابع ابتدائي، فدراسة كل من واكلي وذياب (2018) ودراسة القرعان (2018) فركزت على تلاميذ الصف الرابع، ودراسة صقر (2017)، بلوز (2018)، والبحيري وشحاته (2019) ودراسة الهزاني وأباعود (2019) ركزت على تلاميذ الصف الثالث ابتدائي، وقد تناولت دراسة Schlesinger,Nora W,Gray,Shelley (2017)تلاميذ الصف الثاني أما دراسة Joshi,R Malatesha et al (2002) تناولت تلاميذ الصف الأول، بينما تناولت دراسة محمد وعبد الصبور وعمارة (2020) أطفال الروضة.

كما تباينت أحجام العينات منها الصغيرة والتي تراوحت من (3–20) فرد مثل دراسة (Hunt(1994، كرم الدين (2015)، الجهني (2017)، دراسة صقر (2017)، Schlesinger,Nora W,Gray,Shelley (2017)، دراسة واكلي وذياب (2018)، ودراسة الهزاني

وأباعود (2019)، دراسة محمد وعبد الصبور وعمارة (2020) ودراسة المنيف (2021)، أما العينات المتوسطة تراوحت عيناتها بين (30–60) تلميذ كدراسة البواليز (2006)، ودراسة Al-Madani Soliman & (2017)، بلوز (2018)، البحيري وشحاتة (2019)، دراسة أبو لبدة (2021)، أما فيما يخص الدراسات السابقة ذات العينات الكبيرة فتكونت من 120 تلميذ فأكثر مثل دراسة القرعان (2018) ودراسة Davidson (2023).

نرى من خلال معظم الدراسات السابقة أنها تمت في المرحلة الابتدائية وأغلبها في السنة الثالثة ابتدائي وبعينة متوسطة وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية.

- **من حيث الأدوات المستخدمة:**

- ✓ استخدمت الدراسات السابقة اختبارات الذكاء بهدف تشخيصي وكمحك لاستبعاد حالات بطئ التعلم و التخلف الذهني، ففيها من استخدم اختبار الذكاء المصور مثل دراسة واكلي وذياب (2018)، شحاتة والبحيري (2019)وتم استخدام بعض الدراسات السابقة لاختبار الذكاء لجون رافن مثل دراسة الهرش (2012)ودراسة محمد وعبد الصبور وعمارة (2020)، كما استخدمت الدراسات السابقة اختبارات أخرى لقياس القدرات العقلية الأخرى حيث استخدمت دراسة البواليز (2006)اختبار الذاكرة السمعية والبصرية واستخدم صقر (2017) اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية، استخدمت جميع الدراسات السابقة اختبارات لتشخيص العسر القرائي كدراسة الهرش (2012)، الجهني (2017)، صقر (2017)، واكلي وذياب (2018)، القرعان (2018)، شحاتة والبحيري (2019) ودراسة أبو لبدة (2021).
- ✓ يوجد من بين الدراسات السابقة من قامت ببناء قائمة لرصد أعراض العسر القرائي كدراسة هرش (2012) ودراسة شحاتة والبحيري (2019) حيث تم بناءها من طرف الباحثين.
- ✓ كما قام بعض الباحثين في الدراسات السابقة ببناء بعض الاختبارات كالاختبارات التحصيلية لقياس المهارات القرائية كدراسة الهرش (2012) وبلوز (2018) وقام أبو لبدة (2021) ببناء مقياس لتشخيص المهارات الأساسية للغة العربية، أما العزالي وأباعود (2019) قاما

ببناء اختبار تعرف الكلمات، أما المنيف (2021) فقامت باستخدام القابلة المفتوحة كأداة لجمع البيانات.

❖ **نتائج الدراسات السابقة:**

- يتضح من خلال نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين المهارات القرائية لدى عينة من تلاميذ ذوي عسر القراءة في المرحلة الابتدائية أن الأهداف التي وضعها الباحثين لدراستهم تحققت، وأن جل الفرضيات التي وضعت تحققت.
- فمن خلال عرضنا لدراسات السابقة التي تخص استراتيجية الحواس المتعددة، عسر القراءة ومهارات القراءة، نرى بأنها اتفقت على فاعلية البرامج التدريبية لفئة عسري القراءة وكذا أهمية التكفل المبكر، كما وجدنا أن:
- الدراسة الحالية تتفق مع هذه الدراسات في موضوعاتها الرئيسية ومتغيراتها الأساسية، في المقابل لم نجد دراسة عربية قامت بالربط بين الحواس المتعددة والطلاقة على حد علمنا.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة والمتمثلة في استخدام اختبار الذكاء جون رافن مع دراسة كل من الهرش (2012) ومحمد وعبد الصبور وعمارة (2020) كما اتفقت مع جميع الدراسات في استخدام اختبار تشخيصي لتحديد عينة الدراسة ذوي عسر القراءة، كم اتفقت مع دراسة الهرش (2012) ودراسة البحيري وشحاتة (2019) في استخدام قائمة رصد أعرض العسر القرائي.
- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام استراتيجية الحواس المتعددة مع التلاميذ ذوي عسر القراءة في السنة الثالثة من المرحلة الابتدائية منها دراسة صقر (2017)، بلوز (2018)، شحاتة والبحيري (2019) ودراسة الهزاني وأباعود (2019) واختلفت مع بعض الدراسات التي كانت عينتها تشمل تلاميذ الروضة والسنة الأولى والثانية والرابعة من المرحلة الابتدائية أو معلمات.
- تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تبني المنهج الشبه التجريبي، بناء قائمة رصد مؤشرات عسر القراءة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم، كما كانت

الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة لتنمية مهارات القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة.

الفصل الثاني: مهارات القراءة

تمهيد

1- تعريف المهارة

2- تعريف القراءة

3- أنواع القراءة

3-1- تصنيفها من حيث الغرض

3-2- تصنيفها من حيث الشكل والأداء

4- مهارات القراءة

4-1- مهارة التعرف على الكلمة

4-2-مهارة الفهم القرائي

5- مراحل نمو مهارات القراءة

6- أهمية تنمية مهارات القراءة

7- أهداف تنمية مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية

8- طرق تعليم القراءة

8-1- الطريقة التركيبية أو الجزئية

8-2- الطريقة الكلية أو التحليلية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد مهارات القراءة من أهم المهارات الدراسية التي تعلم في المرحلة الابتدائية، وتعتبر من أبرز الدعائم التي تقوم عليها عملية التعلم، وإتقان التلميذ لمهارات القراءة تمكنه من التوافق دراسيا واجتماعيا، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى تعريف القراءة، أنواعها، مراحل نمو مهارات القراءة، مهارات القراءة، أهمية تعلم القراءة، أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية وأخيرا طرق تعليم القراءة.

1- تعريف المهارة:

تعرف المهارة على أنها نشاط عضوي مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن، ويكون بشكل إرادي، حيث اجمع علماء النفس والتربية واللغة على أن اللغة تتكون من أربع مهارات أساسية وهي المهارات القرائية، الكتابية، الحديث، الاستماع ولكل منها مهارات فرعية تصاحبها، ففي هذه الدراسة سنقتصر على المهارات القرائية. (البجة، 2003)

و هناك من العلماء والباحثين من ينظر للمهارة على أنها "القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال قد تكون إما عقلية أو انفعالية أو حركية"، ومنهم من يراها أنها "أداء الفرد لعمل ما، ويتميز هذا الأداء بالسرعة، الدقة، الإتقان والفاعلية". كما أن هناك فريق آخر ينظر للمهارة على أنها "نشاط يقوم به الفرد يسعى من خلاله إلى تحقيق هدف معين".

فالمهارة عموما هي قدرة أو أداء أو نشاط يتطلب خصائص وشروط معينة تميزه عن غيره من السلوكيات الأخرى، وهي متطورة نامية تهدف إلى تنفيذ مهمة أو هدف ما بسرعة ودقة وإتقان كما أن المهارة تنمو وتتطور بالتدريج من مهارات بسيطة إلى مركبة بالتدريب وبالممارسة. (البصيص، 2011)

2- تعريف القراءة:

تعددت وتنوعت تعاريف القراءة منها:

فهي العملية العقلية التي يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة، فهو عبارة عن تحويل للرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، فهو يشمل الرموز المكتوبة التي يتلقاها القارئ عن طريق حاسة البصر واللمس وإعطاء الرموز المحسوسة معنى.

(عبيد، 2015، ص.106)

كما تعرف على أنها عملية تعرف الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم السابقة لديهم، وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارئ بوضوح.

(أبو الديار وآخرون، 2011، ص.216)

كما عرفها كل من"**هاريس وسيباي**" بأنه تفسير ذا معنى للرموز اللفظية المكتوبة وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ، ويحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب. (حمزة، 2008، ص.11)

وحسب "**جوف**" "**Gough**" فهي القدرة على فك شيفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة. (بلطجي، 2010، ص. 50)

فالقراءة حسب المياح هي "عملية حسية وإدراكية، عقلية، تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية، ومعاني هذه الرموز".

(المياح، 1431، 37)

أما نصيرات (2006) فيرى بأن القراءة هي عملية تفاعل بين القارئ والنص.

(نصيرات، 2006، ص. 119)

ويعرف المعهد القومي للقراءة والكتابة (2003)القراءة على أنها ذلك النسق المعقد الذي يمكننا بموجبه استخراج المعنى من مادة مطبوعة معينة ويتطلب ذلك توفر المهارات التالية:

- المهارات والمعارف اللازمة لفهم تلك الكيفية التي تربط بين الفونيمات والأصوات الكلامية بالمادة المطبوعة.
- القدرة على فك شفرة الكلمات غير المألوفة.
- القدرة على القراءة بطلاقة.
- خلفية كافية من المعلومات والمفردات اللغوية تسهم في حدوث الفهم القرائي.
- تطوير استراتيجيات ذات فعالية ملائمة يتم بموجبها استخلاص المعنى من المادة المطبوعة.
- توفر الدافعية للقراءة والإبقاء عليها. (علوان، 2013، ص.48)
- ركزت أغلب التعاريف على أن القراءة هي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى منطوقة والتي يكون الهدف منها الفهم واستخلاص المعنى من المادة المكتوبة أو المطبوعة.

3- أنواع القراءة:

اتفق الباحثين والمتخصصين على أن للقراءة عدة تصنيفات فمن بينها التصنيف من حيث الغرض وتصنيفها من حيث الشكل والأداء:

3-1- تصنيفها من حيث الغرض:

تصنف القراءة من حيث الغرض لعدة أنواع أهمها:

3-1-1- القراءة التحصيلية: ويراد بها استظهار المعلومات، وحفظها، ويكون القارئ في هذا النوع بحاجة لكثرة الإعادة والتكرار، فمن خصائصها أنها بطيئة، وتتسم بعقد الموازنات بين المعلومات المتشابهة والمختلفة.

3-1-2- قراءة جمع المعلومات: وفيها يقوم القارئ بالرجوع إلى مصادر لجمع ما يحتاج إليه من معلومات، وهذا النوع يتطلب من القارئ مهارة السرعة في تصفح المراجع، ومهارة التلخيص، فهذا النوع من القراءة يحتاجه العلماء والباحثين .

3-1-3- القراءة السريعة الخاطفة: وتهدف إلى معرفة شئ معين في لمحة من الزمن كقراءة فهارس الكتب وقوائم المؤلفين، والأدلة بأنواعها، وهذا النوع من القراءة ضروري للباحثين.

3-1-4- قراءة التصفح السريع: والهدف منها تكوين فكرة عامة عن موضوع ما، كقراءة تقرير أو كتاب جديد، وتمتاز هذه القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق وكذلك بالسرعة والفهم في الأماكن الأخرى.

3-1-5- قراءة الترفيه: وتكون بهدف المتعة الأدبية، والرياضة العقلية، كقراءة الأدب، النوادر والقصص، الفكاهات، والطرائف فهي قراءة لا يتم فيها التعمق والتفكير، و عادة يكون هذا النوع من القراءة في أوقات الفراغ، وقد تتم القراءة على فترات متقطعة.

3-1-6- القراءة النقدية والتحليلية: والغرض منها الفحص والنقد كقراءة كتاب أو إنتاج ما للموازنة بينه وبين غيره، ولذا فالقارئ في هذا النوع من القراءة بحاجة إلى الكثير من التروي، والمتابعة، ولهذا فالقارئ يجب أن يكون على قدر كبير من الثقافة، الموهبة، النضج، الاطلاع والفهم.

3-1-7- قراءة التذوق والتفاعل مع المقروء: وهذا النوع أشبه بقراءة الاستمتاع، حيث يتأثر فيها القارئ بشخصية الكاتب، ويشاركه فيما يقرأه له مشاركة وجدانية.

3-1-8- القراءة التصحيحية: وهي قراءة تهدف إلى تصحيح الأخطاء، مثل قراءة المعلم لدفاتر تلاميذه، وتحتاج هذه القراءة إلى جهد كبير من القارئ لكثرة التدقيق والإمعان في المادة المقروءة.

3-1-9- القراءة الاجتماعية: وتعني التعرف على ما يحدث لفئات المجتمع من مناسبات سارة أو أحزان مثل قراءة صفحات الوفيات والدعوات والهدف منها المشاركة وتقديم الواجب الاجتماعي. (البجة، 2003)

3-2- تصنيفها من حيث الشكل والأداء:

3-2-1- القراءة الصامتة:

تعرف القراءة الصامتة على أنها القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بعنصر الصوت، أو النطق، ولو كان نطقا خافتا ودون تحريك الشفتين أو التمتمة بالحروف والكلمات. (السليني، 2008، ص. 09)

والقراءة الصامتة حسب كريمان وصادق (2000) هي التعرف على الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها وبدون تحريك الشفتين عند القراءة أو الهمس، فهي عملية فكرية لا دخل للصوت بها.

كما تعرف على أنها استقبال للرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادة المقروءة واكتساب خبرات وسلوكيات وفقا لفهمه منها.

(ابراهيم، 2010، ص. 301- 302)

وللقراءة الصامتة العديد من المزايا من الناحية النفسية والاجتماعية وكذا الاقتصادية من بينها:

❖ **مزايا القراءة الصامتة من الناحية النفسية:**

- تناسب التلميذ الخجول أو المنطوي نتيجة لعيوب في النطق أو الخوف من الخطأ أثناء القراءة.
- تشعر التلميذ بالحرية في القراءة فيبطئ أو يسرع، يخطئ ويصحح، يتوقف ويستأنف.
- تعود التلميذ على الاعتماد على نفسه في الفهم.

❖ **مزايا القراءة الصامتة من الناحية الاقتصادية:**

- أوفر من ناحية الجهد ففيها راحة للسان.
- أوفر في الوقت لأنها أسرع.

❖ **مزايا القراءة الصامتة من الناحية الاجتماعية:**

- من يمارسها يحترم مشاعر الآخرين فهو يقرأ دون ضوضاء.
- الترابط بين أفراد المجموعة لأن كل منهم يعمل حسابا لراحة الآخرين.
- تساعد القارئ على حفظ أسراره، فهو يقرأ دون أن يسمعه أحد.

3-2-2- القراءة الجهرية:

القراءة الجهرية هي نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع يراعى فيها سلامة النطق، عدم الإبدال أو التكرار أو الإضافة والحذف، وصحة الضبط النحوي.

كما تعرف على أنها التقاط للرموز المطبوعة بالعين وترجمة المخ لها وذلك باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما. (ابراهيم، 2010، ص. 300 - 302)

فالقراءة الجهرية تتضمن ما تتضمنه القراءة الصامتة من التعرف على الرموز الكتابية وتزيد عليها نطق هذه الرموز (الكلمات) بصوت مسموع، فالقراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة، إلا أن لها مزايا عدة من الناحية اللغوية، النفسية والاجتماعية....

❖ **مزايا القراءة الجهرية من الناحية النفسية:**

- مناسبة للقضاء على الخوف والتردد والخجل.
- تمنح التلاميذ الثقة في أنفسهم وكذا القدرة على مواجهة الآخرين.

- تعد فرصة للرفع من معنويات التلميذ وسط زملائه بمنحه فرصة لإثبات ذاته.

❖ **مزايا القراءة الجهرية من الناحية اللغوية:**

- وسيلة للتدريب على القراءة الصحيحة، وجودة النطق وحسن الأداء.
- من خلال القراءة الجهرية نكتشف الأخطاء في نطق التلميذ.
- من خلال القراءة الجهرية تعرف عيوب القراءة لمعالجتها.
- هي فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبر.

❖ **مزايا القراءة الجهرية من الناحية الاجتماعية:**

- من خلالها يتعود التلميذ على كيفية التعامل مع الجماهير.
- فرصة للتدريب والتواجد في المجتمع ومشاركة الآخرين حواراتهم وأحاديثهم.

(إبراهيم، 2010)

فالقراءة الجهرية من أهم وسائل تشخيص عسر القراءة وترتبط بها جوانب نفسية واجتماعية كتقدير الذات والقدرة على مواجهة الجمهور وزيادة الثقة بالنفس ومراعاة مشاعر الآخرين والوعي بهم والقدرة على الإقناع واكتساب الذوق السليم.(محمد، 2003، ص. 11)

كما قسم كوافحة (2011) القراءة إلى ثلاثة أنواع وهي:

القراءة النمائية Developmental Reading: وتتضمن أنظمة تدريس القراءة وفق تطورها النمائي المنظم حيث يتعلم الطفل في سرعة محددة وحسب مراحل النمو لديه وهي:

- العمل العشوائي غير المنظم.
- التمييز.
- التكامل.

القراءة التصحيحية: Corrective Reading: وتتضمن تصحيح العادات السيئة والتصحيح المباشر للأخطاء في القراءة التي حصلت في القراءة النمائية ومنها المهارات التالية:

- ✓ التعرف على الكلمة.
- ✓ أصوات الحروف.

- ✓ سرعة القراءة.
- ✓ تفسير المادة المقروءة.

القراءة العلاجية Reamedial Reading: ويرجع السبب في ذلك إلى الإجراءات والأساليب المستخدمة مع الأطفال ممن لازالت مهارات القراءة غير متطورة لديهم وذلك بعد تعريضهم للقراءة النمائية والقراءة التصحيحية.

مما سبق عرضه يتضح بأن أنواع القراءة تختلف باختلاف الهدف من القراءة، فالهدف يحدده القارئ أو المعلم كما أن لكل نوع منها طريقته و إيجابيات وسلبيات.

4- مهارات القراءة:

يمكن تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين أساسيين وهما:

4-1- مهارة التعرف على الكلمة: وتعني قدرة القارئ على التعرف على الكلمات، وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو غير المعروفة والكلمات الغامضة معروفة ومقروءة عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف ودمج الحروف والكلمات مع الأصوات. (أبو ديار، 2012، ص. 104)

فالتعرف على الكلمة يعد من المهارات الخطيرة وذلك لغموض اللغة المكتوبة فعندما تكون تلك المهارة لدى التلميذ تتسم بالطلاقة فإن ذلك سيمكنه من التركيز على المعنى، فبدون مهارات القراءة مهارات المستوى الأدنى فإن المهارات المعرفية العليا لا تستطع القيام بدورها، فالتلاميذ اللذين يبذلون مجهودا كبيرا في التعرف على الكلمة تكون قدرتهم على الفهم قليلة. (إبراهيم، 2010)

كما تعرف على أنها القدرة على تعرف الكلمات وتعلم للأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو الغير متداولة رموز ذات دلالة ومعنى عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف ودمج الحروف والكلمات مع الأصوات. (الأنصاري، 2004)

وتعد عملية نطق الكلمات مهارة رئيسية في استراتيجية التعرف على الكلمة، ويقصد بها المزاوجة بين الصوت والحرف المكتوب الذي يتشكل نطقه من خلال موقعه في الكلمة موضوع

القراءة، وقد أشار كل من "شال 1999" و"ستانوفتش 1986" إلى أن الأطفال الذين تم تدريبهم بصورة مباشرة على النطق الصحيح من خلال عمليات التدريس كان تحصيلهم القرائي أعلى من تحصيل الأطفال الذين لم يتلقوا هذا التدريب بصورة مباشرة.

حيث يرى جلال الدين (2013) أن مهارة التعرف على الكلمة تتطلب تآزر بين المتطلبات السمعية والبصرية أي ربط الرمز بالصوت، مع مراعاة أن تدريس أصوات الحروف ذي طبيعة معقدة تستلزم توظيف مهارة التمييز السمعي والبصري ومهارة في الذاكرة لإحداث الربط بين المعطيات البصرية والسمعية.

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن تدريب التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على التحليلات التركيبية للكلمات في اكتسابهم العديد من المفردات اللغوية، ومن ثم زيادة ذخيرتهم المعرفية وقاموسهم اللغوي وبالتالي تحسن قدرتهم على التعرف على الكلمات. (علي، 2005، ص.51)

4-2- مهارة الفهم القرائي: فقد عرفه بعض الباحثين على أنه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة.

ويرى سامي (1983) أن قراءة أي مادة هو فهم محتواها وتحويل الرموز إلى معاني، فالفهم في حد ذاته مشكلة تمتد أبعد من مجرد عملية فك الرموز إلى أصوات تقابلها، ويفسر الفهم القرائي على انه جزء من التسلسل النمائي لفنون اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) والتي تتطلب تفسير الرموز المكتوبة. (السعيدي، 2009، ص. 22)

فالفهم القرائي حسب النظريات البنائية للقراءة تعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية وهي:

- **القارئ:** تؤثر الخصائص العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية للقارئ على اختياره لموضوع القراءة، وهذه الخصائص تؤثر على معدل استيعابه القرائي كما تؤثر على قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف، حيث يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرته عليها، باختلاف العوامل العقلية المتمثلة في الذكاء والعمليات المعرفية، والقدرات اللغوية والنفس اللغوية، وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى.

- **النص موضوع القراءة:** تؤثر طبيعة موضوع القراءة أو النص المقروء من الناحيتين الشكلية والموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته وألوانه وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته.
- **السياق:** قد تؤثر خصائص سياق القراءة والظروف البيئية التي يحدث فيها على عملية القراءة، وقد وجد أن المواقف الاختيارية والتوترات التي تصاحبها يمكن أن تؤثر على الفهم القرائي لدى المتعلمين، ويعتبر الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة، فالقراءة في مجلة للتسلية يختلف عن القراءة في كتب علمية الهدف منها التحصيل الدراسي.

(إبراهيم، 2010، ص. 307، 308)

فتفاعل هذه العناصر مع بعضها يؤثر على فهم القارئ أو التلميذ للموضوع المقروء وإدراك المعاني من النص.

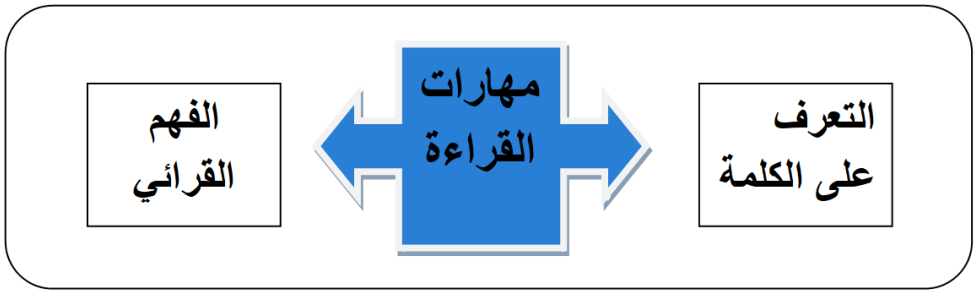
فالمكونات الأساسية للقراءة حسب محمد (2007) هي فك الشفرة (تحويل الشخبطة البسيطة في الصفحات إلى كلمات) والفهم (استخدام المهارات اللغوية للفرد في سبيل فهم المخرجات الناتجة عن فك الشفرة)

ويرى جوف وتونمر (1986) Gough & Tunmer في وصفهما لمكونات القراءة أنه يمكن ضم تلك العناصر الأساسية التي تدخل في القراءة في صيغة بسيطة كما يلي: R=D x C بمعنى أن القراءة = فك الشفرة x الفهم أو الاستيعاب حيث:

R تعني Reading القراءة.

D تعني Decoding فك الشفرة.

C تعني Comprehending الفهم وخاصة فهم اللغة الشفوية. (محمد، 2007، 519)



الشكل رقم (01) يوضح مهارات القراءة

مهارات القراءة تتشكل على مراحل فمهارة التعرف على الكلمات يسبق الفهم القرائي من حيث الاكتساب، فمن خلال مهارة التعرف يظهر أداء القرائي للتلميذ ومستواه في فك تشفير الكلمات سواء كانت هذه الكلمات متداولة أو غير متداولة، أما مهارة الفهم القرائي فيظهر من خلالها مدى استيعاب التلميذ لما قرأ، جاءت هذه الدراسة لتهتم بالمرحلة الأولى من مهارات القراءة وهي الأداء القرائي أو مهارة التعرف على الكلمات.

5- مراحل نمو مهارات القراءة

تمر عملية نمو مهارات القراءة بمراحل متعددة، وتشير"**ليرنر** (2000) Lerner" إلى ست مراحل لنمو مهارات القراءة لدى التلميذ العادي وهي:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة ما قبل القراءة، وتظهر في عمر ما قبل ست سنوات، وفيها يظهر الطفل اهتماما بالقراءة حيث يقرأ الصور والإشارات.

المرحلة الثانية: وفيها يتم تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتظهر في عمر السادسة أو السابعة من العمر، حيث يستطيع الطفل قراءة الحروف الهجائية أو مقاطع من الكلمات.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة الطلاقة في القراءة، وتظهر في عمر السابعة والثامنة، حيث يستطيع الطفل القراءة بطلاقة ويتمكن من فهم واستيعاب الكثير من المواد المكتوبة.

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة توظيف القراءة في عملية التعلم، وتظهر في المرحلة بين سن الصف الرابع والصف الخامس، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة توظيف مهارة القراءة في التعلم.

المرحلة الخامسة: وتعد مرحلة توظيف القراءة في عدة مجالات، وتظهر في المرحلة العمرية بين الصف التاسع وحتى نهاية المرحلة الثانوية، وفيها يستطيع الفرد توظيف القراءة للحصول على المعلومات ومناقشة الأفكار، وزيادة المفردات، كما تزداد قدرته على القراءة الاستيعابية والقراءة الناقدة.

المرحلة السادسة: وهي مرحلة توظيف القراءة في عدة مجالات من الحياة، وتظهر في المرحلة الجامعية فيستطيع الفرد في هذه المرحلة توظيف القراءة لسد حاجاته الشخصية والمهنية وفهم وجهات نظر الآخرين. (السعيدي، 2009، ص. 20، 21)

6- أهمية تنمية مهارات القراءة:

على الرغم من تنوع الوسائل الثقافية التي تمكن المرء من الاطلاع والمعرفة، مثل الإذاعة والتلفاز والسينما إلا أنه يحتاج دائما إلى القراءة، لأن القراءة تمتاز عن هذه الوسائل بالسهولة والسرعة والحرية، فلا هي تقيد بزمن معين كالإذاعة والتلفاز ولا بمكان محدد كالسينما.

فمن خلال القراءة يتصل الفرد بغيره ممن تفصله عنهم مسافات الزمان والمكان ولولا القراءة لعاش المرء في عزلة عقلية وبيئية قاصرة، ولابد من القراءة عند الرغبة في التعلم، فالقراءة هي المفتاح الذي يدخل بواسطته أي شخص إلى مجالات العلوم المختلفة، وربما أدى جهل المرء بالقراءة أو ضعفه فيها إلى فشله في تلقي العلوم ومن ثم فشله في الحياة.

فالقراءة وسيلة مهمة للنهوض بالمجتمع وربطه مع بعضه البعض عن طريق الصحافة والوسائل والكتب واللوائح والإرشادات والتعليمات وغيرها، كما أنها وسيلة مهمة لبث روح التفاهم بين أفراد المجتمع، كما أنها تعد من أكثر وسائل الحصول على المعلومات والمعارف.

(التهامي وآخرون، 2018، ص. 346، 347)

نظرا لأهمية القراءة وإسهامها في تقدم العلوم في شتى مجالات المعرفة، كما ساهمت في التطور التكنولوجي، فإن للقراءة العديد من الوظائف للمجتمع والفرد، والتي يمكن التعبير عنها في النقاط التالية:

- غذاء عقلي ونفسي فهي تساعد على تنمية الفكر وتكوين الاتجاهات والميول.
- تساعد في حل مشكلات الأفراد ومن ثم تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي.
- تعتبر المفتاح الأساسي للمعرفة والاكتشاف والابتكار .
- تقدم فرصة لتعلم اللغة.
- وسيلة هامة من وسائل الاتصال فالقراء يتفاعلون من خلال قراءة نص

- تهذيب مقاييس التذوق الأدبي.
- تساعد على تحقيق مبدأ التعلم المستمر .
- تساعد على تكوين القدرات العقلية ونموها.
- تحقق المتعة والتسلية للقارئ.
- تنقل الفرد من مكان لمكان ومن عصر لآخر فلا يكون حبيس الفكر وحبيس البيئة الجغرافية التي يعيش فيها، فتمكنه من الاتصال بالثقافات والمعارف الغابرة والمعاصرة فيساعده ذلك على النمو والإبداع.
- تساعد الفرد على الرقي في السلم الاجتماعي حيث يفضل المجتمع الفرد واسع الاطلاع ليوليه أعلى وأسمى المراتب.
- ترفع المستوى الثقافي للأفراد الذين يشكلون المجتمع الواحد وهي الوسيلة التي تربط أفكار الناس بعضهم البعض. (عواد وآخرون، 2011، ص. 23، 24)

يعتبر تعليم القراءة من أهم المهارات التي يتم الاهتمام بتعليمها في المرحلة الابتدائية فإذا تعثر التلميذ في اكتسابه لمهارات القراءة، فإنه سيكون في وضعية صعبة مقارنة بزملائه ممن هم متمكنين منها، وسيؤثر ذلك على جميع المواد الدراسية بالسلب كما تؤثر على اكتسابه للمعارف والعلوم فكلها تحتاج إلى القراءة، ونظرا لأهميتها فإن من المهم الاهتمام بتنمية مهارات القراءة، فإذا ما واجه صعوبات ومشكلات فيها فإنه يجب التكفل المبكر بالتلميذ.

7- أهداف تنمية مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية:

يرى سالم بن ناصر الكحالي (2011) أن من الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية إلى تحقيقها من خلال تعليم القراءة:

- ✓ تزويد التلميذ بما يحقق النمو العقلي والنفسي والجسمي من خلال الموضوعات المتنوعة التي يقرأها.
- ✓ زيادة الحصيلة اللغوية لتلميذ من مفردات وعبارات وتراكيب وأساليب وأفكار ومعان.

- ✓ تنمية خبرات المتعلم، والرقي بمعلوماته ومفاهيمه الاجتماعية عن طريق الموضوعات القرائية.
- ✓ إكساب التلميذ مهارات القراءة المختلفة عن طريق التدريب والممارسة السليمة.
- ✓ تنمية الميل للقراءة لدى التلميذ، وذلك باختيار الموضوعات التي يميل التلميذ إلى قراءتها، وتلبي حاجاته ورغباته.
- ✓ تنمية الميل للقراءة لدى التلميذ وذلك باختيار القصص ودروس الاستماع، المثيرة للانتباه والفهم.
- ✓ بعث المتعة في نفس التلميذ، وجعل عملية القراءة مسلية، وذلك باختيار الموضوعات والقصص المشوقة والمناسبة له، والقريبة من خبراته ورصيده اللغوي.
- ✓ إجادة النطق، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة بطلاقة ويسر وفق قدرات المتعلم وإمكاناته.
- ✓ إكساب التلميذ القدرة على الانطلاق في القراءة في مجالات النشاط اللغوي التي يمارسها.
- ✓ إكساب التلميذ القدرة على تقويم الموضوع الذي يقرؤه في ضوء قيم المجتمع.
- ✓ غرس حس التذوق اللغوي والاستمتاع لدى التلميذ من خلال موضوعات المنهج.
- ✓ ترسيخ القيم الدينية والعربية بحيث تحكم سلوك المتعلم إيمانا بدورها الفاعل في العلاقات الشخصية والاجتماعية. (الكحالي،2011، ص. 57، 58)

8- طرق تعليم القراءة:

تنقسم طرق تعليم القراءة إلى طريقين الطريقة التركيبية أو الجزئية وتحتوي نوعين من أساليب تعلم القراءة: الأسلوب الأبجدي وتسمى بالأسلوب الهجائي والأسلوب الصوتي أو الفونيمية، أما الطريقة الثانية تسمى الطريقة الكلية أو التحليلية وتشمل أسلوب الكلمة وأسلوب الجملة وسنقدم شرحا لهذه الطرق والأساليب التي تشملها فيما يلي:

8-1- الطريقة التركيبية أو الجزئية:

سميت هذه الطريقة بالتركيبية أو الجزئية لأنها تبدأ بالجزء أي بتعلم الحروف، وبعدها التدرج إلى الأجزاء لتضم الأجزاء إلى بعضها لتكون كلمة ثم الجمل، ففيها يتم الاهتمام بتعليم الحروف الهجائية أولا، أصوات الحروف ثم نطق كلمات يتكون كل منها من حرفين أو أكثر لذا سميت بالطريقة التركيبية لأنها تهتم أولا بالأجزاء ثم تركيب الأجزاء لتكون الكل.

الشكل رقم (02) يوضح مراحل تعليم القراءة حسب الطريقة التركيبية

8-1-1- الأسلوب الأبجدي (الهجائي):

وهي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها وصورها في ترتيبها (ألف، باء، تاء، ثاء.....) حيث يعمد المعلم إلى جعل التلاميذ يحفظون أسماء الحروف ثم رموزها ثم ينتقلون إلى تكوين الكلمات، فإذا استوعب التلاميذ حروف الهجاء بأسمائها وصورها بدئ بضم حرفين لتأليف الكلمات مثل "أ" و"ب" تكون "أب"، "أ" "م" تكون "أم"، ثم يتدرج إلى تكوين كلمة من ثلاثة حروف منفصلة ليكون كلمة ثلاثية مثل "درس" "ورد".

أما عن التعليم بالتشكيل (حركات الحروف) فيبدأ المعلم بتعليم الحروف بالفتحة (أَ، بَ، تَ، ثَ...) ثم بالضمة (أُ، بُ، تُ، ثُ...)ثم بالكسرة (إِ، بِ، تِ، ثِ...) ثم يضم حرفان ليشكل كلمة مع وضع الحركات المختلفة على كل حرف في أول، وسط وآخر الكلمة لاستيعاب كل صور النطق بالكلمة. (يحي، عبيد، 2014، ص. 80، 81)

ومن أبرز عيوب هذا الأسلوب :

- تخالف طبيعة العقل في إدراك الأشياء إذ يدرك الفرد الشيء متكاملا ثم يبدأ بتجزئته إلى مكوناته المختلفة.

- تخالف طبيعة استعمال الفرد للغة، فهو يستعملها مفردات وجمل وليست على شكل حروف.
- يتعود التلميذ على البطء الذي يتأتى من تدريبه على هجاء المفردة ومنه يمل التلميذ من القراءة. (بطرس، 2014، ص .327)

8-1-2- الأسلوب الصوتي (الفونيمي):

هذا الأسلوب يتفق مع الأسلوب الأبجدي أو الهجائي في أنها تبدأ بالحروف، أسماءها مثلا "السين" لاتنطق "سينا" إنما تنطق "س" والدال لاتنطق "دال" إنما تنطق على أنها صوت "د"، وهكذا يتدرج الطفل من أصوات الحروف إلى وصلها ببعضها فينطق بالكلمة كلها.

ويعرف "الفونيم" بأنه أصغر وحدات الكلام المنطوق، والفونيمات هي أصغر الوحدات الصوتية في الكلام والتي تؤثر وظيفيا على وضوح المعنى.

ويعني تعليم الأطفال التركيز على الصوت في الكلمة ومعالجة الفونيمات في المقاطع والكلمات المنطوقة.

ولتعليم الأطفال صوت حرف من حرف، تعرض عليهم صورة حيوان مثلا يبدأ اسمه بذلك الحرف المراد تعلمه، مثلا "أرنب" في تعليم صوت "أ" ويطلب من الأطفال تكرار اسم الحيوان الموجود في الصورة عدة مرات ثم يطلب منهم رسمه، ثم كتابته ونطقه، أو تشكيله من الصلصال أو الورق الملون .

يعد تدريب الأطفال على أصوات الحروف الهجائية كلها أو بعضها والتمكن من نطقها بأشكالها المختلفة بالفتح، الضم والكسرة، ينتقل المعلم إلى جمع صوتين في مقطع واحد ثم ثلاثة أصوات أو أربعة...، كما يستطيع المعلم أن يتدرج في هذه الطريقة فيبدأ بالحروف التي تكتب منفصلة في كلمات، ويدرب الاطفال على نطقها مثل (زرع، درس، أب، أم...) ثم ينتقل إلى كلمات أحرفها متصلة مثل (قرأ، عرف...) ثم كلمات جميع حروفها متصلة مثل (كتب، جلس، قلم..)، بعدها يدرب الأطفال على النطق بأصوات الحروف مكسورة أو مضمومة على النمط السابق، ثم ينتقل إلى كلمات أكبر ومنه إلى جمل. (يحي، عبيد، 2014، ص. 82)

كما أن لهذا الأسلوب مميزات منها:

- يساعد الطفل على التعرف على صوت الحرف وأشكاله المختلفة مما يؤدي إلى قدرته على القراءة الآلية.
- يهيئ للتلميذ بعد أن يتعرف على أصوات الحروف جميعها تعلم أسماء الحروف الهجائية بترتيبها المعروف.

كما أن لهذا الأسلوب عيوب ومن أبرزها:

- يخلو من الإثارة والتشويق للقراءة لتركيزها على أصوات الحروف.
- تخالف طبيعة الإدراك الذهني فالإنسان ينظر إلى الكلمة على أنها كلاً متكاملاً.
- يخالف طبيعة استعمال الإنسان للغة حيث يستعملها ضمن وحدات لغوية سواء مفردات أو جمل. (بطرس، 2014، ص. 327)

وأطلق على هذين الأسلوبين الأسلوب الأبجدي (الهجائي) والأسلوب الصوتي (الفونيمي) اسم الطريقة الجزئية أو التركيبية نظرا لأنهما يبدآن بتعليم الحروف كونها تتكون منها الكلمات أي أنه ينطلق من الجزء إلى الكل.

8-2- الطريقة الكلية أو التحليلية:

تسمى كلية لأنها تبدأ بتعليم الأطفال وحدات لغوية على شكل مفردات مفهومة ومألوفة لديه أو وحدات على شكل جمل سهلة، تنتزع مفرداتها من خبراته ومعارفه، وبعد أن يتعلم الطفل الكلمة أو الجملة تبدأ مرحلة تحليل الكلمة إلى مقاطعها ثم حروفها.

في هذه الطريقة يبدأ المعلم أولا بتعليم الأطفال عددا لا بأس به من الكلمات تتنوع ما بين أسماء أشياء يعرفها الأطفال، وأفعال يقومون بها قبل دخولهم المدرسة، فهذه الكلمات التي يبدأ بها المعلم تنتقى من قاموس الطفل اللغوي الذي يستخدمه فعلا.

وتشمل هذه الطريقة في تعليم القراءة أسلوبين هما أسلوب الكلمة وأسلوب الجملة:

8-2-1- أسلوب الكلمة: يبدأ الطفل بتعلم القراءة بالكلمة لا بالحرف، ولا بالصوت ولا بالمقطع ففي هذه الطريقة يقوم كثير من المدرسين بتدريس طريقة الكلمة الكلية من خلال استعمال الصور والبطاقات لهذا تم تسميتها (أنظر وقل).

فالأساس في هذه الطريقة هو المبدأ في تعليم المبتدئين القراءة بالكلمة أولا، ثم الانتقال إلى تحليل الكلمات ثم إلى الحروف والأصوات تحليلا مفصلا، وتكوين كلمات جديدة من الحروف والأصوات.

ويجب مراعاة ما يلي في هذه الطريقة:

- ✓ تكرار الكلمات تكرارا كافيا، لكي تثبت في ذهن الطفل، ويتمكن من النطق بها.
- ✓ تكرار بعض الحروف في الكلمات ليسهل بعد ذلك تحليل الكلمة إلى حروفها.
- ✓ التدرج في الاستغناء عن الصور إلى أن يصبح الطفل قادرا على معرفة الكلمة بمجرد أن يراها بدون صورة، وأن يميز حروفها بعد ذلك.

(يحي، عبيد، 2014، ص. 84، 85)

- ✓ يقوم المعلم بتحليل الكلمة إلى حروفها حتى يستطيع الطفل تمييز هذه الحروف.
- ✓ وتمتاز هذه الطريقة بما يلي:
- ✓ يبدأ الطفل فيها بتعلم ما له دلالة ومعنى عنده.
- ✓ تتماشى هذه الطريقة مع طبيعة إدراك الطفل، لأن الكلمة في ذاتها كل وليس جزء.
- ✓ تزود الطفل بثروة لغوية يمكن الإفادة منها.
- ✓ هي أسرع في تعلمها من الطرق السابقة، لأنها تخلق عند الأطفال الدافعية والرغبة.
- ✓ يربط هذا الأسلوب بين اللفظ والمعنى.
- ✓ ومن عيوبه ما يلي:
- ✓ أنها لا تستند دائما على أسس من الإعداد فيما قبل مرحلة القراءة.
- ✓ يدخل فيها عنصر التخمين بشكل أكبر.

- ✓ قد لا يكون الطفل دقيقا في إدراكه كما يحب المعلم، وبهذا تكون الطريقة بمثابة (أنظر وخمن) بدلا من (أنظر وقل).
- ✓ تجعل الطفل يخلط بين أشكال الكلمات المتقاربة مثل (حبل، جبل...) لأنها تعتمد على شكل الكلمة.
- ✓ قد يعجز الأطفال عن قراءة الكلمات القريبة أو غير المألوفة.
- ✓ ينتاب هذا الأسلوب العجز الواضح في القدرة على التحليل، ولأن الأطفال لا يدربون على العناصر في الكلمة، بل ربما يجهلون هذه الحروف وأصواتها.

(البجة، 2003، ص. 237، 238)

- ✓ خبرات الأطفال تنحصر في عدد الحروف التي وردت في المفردات التي تعلموها فقط.

(بطرس، 2014، ص. 329)

8-2-2- أسلوب الجملة: يقوم هذا الأسلوب على أساس البدء بتقديم الجملة كاملة ثم تحليل الجملة إلى كلمات ثم تحليل الكلمة إلى حروفها أصواتها.

ويقوم هذا الأسلوب على أسس وهي:

- إعداد جمل قصيرة من قبل المعلم مما يألفه الطفل، وكتابتها على اللوح أو على بطاقات، وقد تؤخذ الجملة من أفواه الأطفال.
- ينظر الأطفال إلى الجملة بانتباه، وتركيز ودقة.
- ينطق المعلم الجملة، ويرددها الأطفال وراءه جماعات وفرادى مرات عديدة، ثم يعرض جملة أخرى تشترك مع الأولى في بعض الكلمات من حيث المعنى، ويتبع فيها ما قام به في الأولى.
- بعد عدة جمل يبدأ بتحليل الجمل، ويختار منها الكلمات المتشابهة لتحليل الحروف، ويجدر بالمعلم هنا، ألا يتعجل عملية التحليل وألا يبطئ فيها.

ويمتاز هذا الأسلوب بما يلي:

- أنه يقدم للأطفال شيئا ذا معنى.

- يقوم هذا الأسلوب على أساس نفسي فهي تبدأ بالكليات، دون التركيز في بداية الأمر على الجزئيات.
- يستند هذا الأسلوب على استغلال خبرات الأطفال، واستخدام الكلمات التي تشيع في حياتهم اليومية.
- يقل الحدس والتخمين فيها، عما نلاحظه في طريقة الكلمة.
- يشعر الأطفال بأنهم بدؤوا يتعلمون القراءة، لأنه يقرأ جملا وعبارات، وفي هذا دافع لهم.
- يمكن أن يعلم هذا الأسلوب عن طريق الكتاب أو البطاقات.
- لا يهمل هذا الأسلوب التركيز على الكلمات ولا على إتقان الحروف والأصوات.
- يعمل هذا الأسلوب على انطلاق الطفل في تحدثه، وتعبيره في لغته الشفوية والكتابية.

ومن عيوبه مايلي:

- قد يهمل المعلم عملية التحليل إلى الكلمات والحروف، وفي هذا إهمال لتكوين مهارة أساسية تعين الطفل على قراءة كلمات جديدة.
- قد تعرض الجمل وتقرا على مسامع الأطفال بطريقة آلية، وبالتالي إذا انتقل الطفل إلى جملة أخرى فيها كلمات من الجمل التي قرأها من قبل، لا يحسن التعرف إليها.
- يحتاج هذا الأسلوب إلى كثير من الوسائل المعينه.
- يحتاج هذا الأسلوب إلى معلم حاذق، ماهر ومدرب، ولذلك فإن المعلم يجب أن يعد إعدادا صحيحا كي يعلم بهذا الأسلوب. (البجة، 2003، ص. 238، 239)

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى مهارات القراءة وذلك من خلال عرض لتعريف مصطلح المهارة ثم تعريفات مفصلة للقراءة، مهارات القراءة كما قمنا بإبراز أهمية تنمية مهارات القراءة والهداف من تنمية مهارات القراءة للتلاميذ في المرحلة الابتدائية وختمنا الفصل بعرض لأهم طرق تعليم القراءة.

فمن خلال ماتم عرضه في محتوى هذا الفصل عن مهارات القراءة يتضح انه في حالة لم يتمكن التلميذ في المرحلة الابتدائية من اكتساب مهارات القراءة فانه يواجه صعوبات تعليمية أو ما يعرف بعسر القراءة وهذا ما سنتطرق له في الفصل الموالي.

الفصل الثالث: عسر القراءة

تمهيد

1- تعريفات عسر القراءة

2- أنواع عسر القراءة

3- مظاهر ومؤشرات عسر القراءة

4- الفرضيات المفسرة لعسر القراءة

5- المشكلات التي يواجهها التلاميذ ذوي عسر القراءة أثناء القراءة

6- تشخيص عسر القراءة

7- التدريس العلاجي لذوي عسر القراءة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد عسر القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشارا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، فالتلاميذ ذوي عسر القراءة يجدون صعوبة بالغة في التعرف على الحروف والكلمات وفك الترميز والتهجئة، كما أنهم من ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط.

ففي هذا الفصل سنعرض تعريفات متعددة للعسر القرائي، أنواعها، مظاهر ومؤشرات عسر القراءة، الفرضيات المفسرة لعسر القراءة كما نعرض المشكلات التي يواجهها التلاميذ ذوي عسر القراءة أثناء القراءة، كما نتبع ذلك بتشخيص عسر القراءة وفي الأخير نتناول التدريس العلاجي لذوي عسر القراءة.

1- تعريفات عسر القراءة: Dyslexia:

أصل كلمة ديسلكسيا تأتي في اللغة اليونانية وتعني صعوبة مع الكلمات، وسببها الاختلاف في تركيبة المخ الذي يتعامل مع تحليل اللغة ويؤثر بالتالي على المهارات المطلوبة للتعلم سواء في القراءة، الكتابة، الإملاء أو الأرقام. (بطرس، 2014، ص. 293)

كان المدخل الطبي أول من استخدم مصطلح الديسليكسيا معتقدا أنها نتيجة لقصور عصبي وظيفي، لم يتفق الباحثون في هذا المجال على تعريف محدد لمفهوم الديسليكسيا فكان ينظر إليها سابقا على أنها صعوبات قرائية كما أشار إلى ذلك "فريرسون Frersion "في الستينات على أنها عجز جزئي في القدرة على القراءة، أو فهم ما يقوم بقراءته قراءة جهرية أو صامته. (الظاهر، 2008، ص.269)

ويعرف معجم علم النفس والتربية العسر القرائي "بأنه تعطل القدرة على قراءة ما يقرأ جهرا أو صمتا أو عدم القدرة على فهمه، وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب من عيوب النطق." (حمزة، 2008، ص.12)

تعريف الجمعية الدولية لعسر القراءة (IDA) عسر القراءة أو الديسليكسيا أنه إعاقة تعليمية محدد من أصل عصبي، تتميز بوجود صعوبة في أداء التعرف على الكلمات بدقة وطلاقة، وبضعف القدرة على فك التشفير، عادة ما تنشأ هذه الصعوبات من نقص في المكون الصوتي للغة (الفونولوجي) فيما يتعلق بالمهارات المعرفية الأخرى لدى التلاميذ الذين استفادوا من تعليم القراءة النظامي والمؤسسي، تشمل المظاهر الأخرى للاضطراب كعواقب ثانوية له صعوبات محددة في فهم القراءة و/أو سرعة المعالجة (طلاقة القراءة) وكذلك انخفاض في معرفة المفردات بسبب افتقار الطفل إلى خبرة القراءة، يمكن أن توجد هذه المشكلات في حالة منعزلة نسبيا. (Layes, 2016, p.200,201)

وذهب المعهد الدولي للصحة National Institutes of Health: إلى أن عسر القراءة أو الديسلكسيا هي عدم الدقة و /أو البطء في القراءة التي عادة ما يصاحبها قصور

في التجهيز أو في المهارات الصوتية، وكذلك الضعف في العديد من الوظائف اللغوية مثل الطلاقة قراءة نص مكتوب، اكتساب المفردات وفهم المادة المقروءة.

ويرى سنولينج (snowling, 2000) أن عسر القراءة اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة رغم وجود تعليم عادي وذكاء مناسب وظروف ثقافية واجتماعية عادية، وان حالة عسر القراءة (الديسلكسيا) ترجع إلى الصعوبات المعرفية الأساسية، والتي تعود بدورها إلى أسباب تكوينية. (سليمان، 2013، ص. 63)

كما تعرف على أنها صعوبة دائمة في تعلم القراءة واكتساب آليتها عند أطفال أذكياء ملتحقين عادة بالمدارس، ولا يعانون من أية مشاكل جسدية ونفسية موجودة مسبقا.

(ديمون، 2006، ص.15)

كما يعرفه "آكيل " بأنه عدم القدرة على القراءة أو خلل في وظيفة القراءة.

يرى "سميث" بأن الديسليكسيا تظهر عندما لا تنمو عملية التعرف على الكلمات و/أو التهجئة بطريقة آلية أو عندما تنمو هذه القدرات بشكل غير كامل أو بصعوبة بالغة.

(ركزة، الأحمدي، 2016، ص. 26، 27)

من خلال عرضنا لتعاريف عسر القراءة يتبين أن العسر القرائي خلل في القدرة القرائية أو الأداء القرائي يتمثل في عدم قدرة التلميذ على التعرف على الكلمات أو التهجئة وتظهر أيضا في عدم القراءة بدقة وطلاقة، كما يمتاز ذوي عسر القراءة بدرجة ذكاء عادية أو أكثر من العادية ولا يعانون من إعاقات حسية واستفادوا من تعليم عادي وظروف اجتماعية عادية.

2- أنواع عسر القراءة:

تعددت أنواع عسر القراءة منها عسر القراءة المكتسب، النمائي، الفونولوجي، السطحي، المختلط والعميق سنتطرق لذكر كل نوع من أنواع عسر القراءة بشيء بالتفصيل.

2-1- عسر القراءة المكتسب: Dyslexies acquise:

وتعرف أيضا بالديسلكسيا المكتسبة وتتم عن طريق الاكتساب بعد الولادة والتي تنشأ عن إصابات الدماغ المكتسبة. (أبو الديار وآخرون، 2011)

2-2- عسر القراءة النمائي: Dyslexies:

ويستخدم مصطلح الديسلكسيا النمائية للإشارة إلى الإعاقة اللغوية التي يبدو أنها تحدث أثناء المراحل الأولى من نمو الجنين.

وذكرت (Tampel, 1993) أن الإتحاد الدولي لعلم الأعصاب قد فسر صعوبات تعلم القراءة النمائية بأنها ذات أساس تكويني بيولوجي. (جديدي، 2021، ص.102)

2-3- عسر القراءة الفونولوجي :Dyslexies phonologique

ويضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية، التي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف، ويعاني هؤلاء التلاميذ من عجز في قراءة الكلمات وتهجئتها إذ أن إستراتيجية التحويل حرف صوت لم تعد آلية كي يتمكن من الربط بين الحرف وصوته المناسب. وتتميز باضطرابات في العلاجات الفونولوجية إلى جانب النقص الفونولوجي فإن التلاميذ ذوي عسر القراءة يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة قصيرة المدى.

(ركزة والأحمدي، 2016)

2-4- عسر القراءة السطحي:

إن التلاميذ ذوي عسر القراءة السطحي بمقدورهم الوصول النطق، لكنه غير قادر على الوصول للمعنى، فالتلميذ ذو عسر القراءة السطحي يستطيع قراءة الكلمات غير المألوفة وأشباه الكلمات بصورة جيدة، ويبدو أنه يستعمل مسار القراءة الصوتي دون الدلالي، بعبارة أخرى أن التلميذ ذو عسر القراءة عليه أن ينطق الكلمة أولا حتى يتعرف على معناها. (جرار، 2008)

2-5- عسر القراءة المختلط: (فونولوجي وسطحي):

عسر القراءة المختلط هو عبارة عن وجود نوعين من عسر القراءة فالأول هو فونولوجي وهو عبارة عن خلل وظيفي صوتي والنوع الثاني السطحي ويتمثل في خلل بصري انتباهي، يعاني ذوي عسر القراءة من هذا النوع من صعوبات سواء في قراءة الكلمات ذات النطق غير العادي (الكلمات التي تكتب بطريقة وتنطق بطريقة أخرى مثل حلوى...) أو شبه الكلمات.

(ديمون، 2004/2003)

2-6- عسر القراءة العميق:

في هذا النوع من عسر القراءة (الديسلكسيا)، يقرأ الفرد الكلمة ليس وفقا لمنطوقها بل وفقا لمنطوق كلمة أخرى مشاركة لها في المعنى.فمثلا يقرأ كلمة (أسود)على أنها(أبيض) وهذا النوع من الأخطاء يسمى اختلاف قراءة دلالي Semantic Paralexia لوجود علاقة بين المثير والاستجابة والذين يعانون من الديسلكسيا العميقة يقعون في نوعين من الأخطاء هما:

2-6-1- خلل القراءة المورفولوجي Morphological Paralexia: فذوي عسر القراءة هنا يقرأون كلمات ذات نهايات نحوية يميلون إلى إغفالها أو استبدال نهايات أخرى بها مثلا كلمة (خبز) ينطقونها (مخبوزات).

2-6-2- إبدال وظيفة الكلمة Function Word Substitutions: يميل ذوي عسر القراءة العميق إلى استبدال الكلمات النحوية القصيرة بعضها بالبعض الآخر، فقد يقرأون مثلا (في) على أنها (إلى) أو (هو) على أنها (نحن). (جرار، 2008، ص.61)

3- مظاهر ومؤشرات عسر القراءة:

هناك مظاهر عديدة لعسر القراءة، فهي تظهر بشكل واضح لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولقد حدد بطرس (2014) هذه المظاهر فيما يلي:

- ✓ حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلا عبارة (سافرت بالطائرة) يقرأها (سافر بالطائرة).
- ✓ إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة فمثلا عبارة (سافرت بالطائرة) يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).
- ✓ إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها، فمثلا قد يقرأ كلمة (العالية) بدلا من (المرتفعة) أو (الأطفال) بدل من (التلاميذ)وهكذا.

- ✓ إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر فمثلا قد يقرأ (غسلت الأم الثياب) فيقول (غسلت الأم.... غسلت الأم الثياب).
- ✓ قلب الأحرف وتبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة حيث يقرأ الطفل الكلمات أو المقاطع معكوسة، وكأنه يراها في المرآة، فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب)، ويقول (رز) بدل (زر)، كما انه أحيانا يخطأ في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرأ كلمة (الفت) فيقول (فتل).
- ✓ ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا مثل (ع،غ) (ج،ح،خ) (ب، ت، ث، ن) (ص، ض) (س، ش).
- ✓ ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما مثل (ق،ك) (س، ز) (ت، د، ط)، وهذا الضعف في تميز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات و الجمل التي تتضمن هذه الأحرف فهو قد يقرأ (توت) فيقول (دود)...
- ✓ ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرا كلمة (فول) فيقول (فيل).
- ✓ صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته، وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.
- ✓ قراءة الجملة بسرعة وتكون غير واضحة.
- ✓ قراءة الجملة بشكل بطيء كلمة /كلمة. (بطرس، 2014، ص.305)
- ✓ وهناك بعض المظاهر الإضافية الأخرى التي يجب ذكرها والتي تظهر بوضوح خاصة في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى وهي:

3-1- التعرف الخاطئ على الكلمة:

- الفشل في استخدام سياق الكلام للتعرف على المعنى.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
- قصور المعرفة بالعناصر البنائية والبصرية والصوتية للكلمة.
- قصور القدرة على المزج السمعي والبصري.

- الإفراط في التحليل.
- عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر إليها.
- تزايد الخلط المكاني حيث تحدث أخطاء في بداية أو وسط أو نهاية الكلمة.

3-2- القراءة في اتجاه خاطئ:

- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة.
- تبديل مواضع الكلمات في الجملة.
- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر الواحد.

3-3- القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم:

- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية متصلة وذات معنى.
- عدم فهم معنى الجملة.
- القصور في إدراك تنظيم الفقرة.
- القصور في تذوق النص.

3-4- صعوبة التمييز بين الرموز:

- التمييز بين الحركات القصيرة (التشكيل) والحركات الطويلة (حروف العلة).
- تمييز الحروف المشددة عن غيرها.
- تمييز الفرق بين اللام الشمسية والقمرية.
- التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل (س، ص).
- تمييز التنوين.
- التمييز الهاء والتاء المربوطة والمبسوطة.
- تمييز همزة الوصل والقطع.

3-5- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة:

- ازدياد حيرة التلميذ وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة. (القاسم، 2015، ص.122-124)

كل ما ذكر من مؤشرات ومظاهر للتلاميذ ذوي عسر القراءة ليس من الضروري أن تجتمع كل هذه المظاهر في نفس التلميذ فهناك فروق فردية بينهم، كما أن لكل منهم نقاط ضعف واحتياجات، فهم بحاجة للتكفل بهم حسب هذه الاحتياجات.

4- الفرضيات المفسرة لعسر القراءة:

توصلت البحوث والدراسات التربوية الحديثة في مجال عسر القراءة إلى وضع عدد من الفرضيات أو النظريات المفسرة لأسباب العسر القرائي ومن هذه الفرضيات ما يلي:

4-1- فرضية الخلل الصوتي أو الخلل في المعالجة الفونولوجية:

تشير هذه الفرضية في تفسيرها لعسر القراءة أن الخلل في مناطق اللغة حول شق سيلفيوس في الدماغ يؤدي إلى الفشل في تطوير مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال في السن الخامسة من عمرهم، وبذلك يعيق هذا الخلل عملية التعلم المتبادلة بين الصوت-الصورة والصورة -صوت وهذه العلاقة تعتبر أساسا مهما لتعليم القراءة.

فاختلال المعالجة الصوتية يمثل السبب الرئيسي في فشل ذوي صعوبات القراءة في اكتساب مهارات التعرف على الكلمة بطريقة مناسبة.

يتضح مما سبق أن فرضية الخلل الصوتي ترجع الفشل في القراءة لدى عسيري القراءة أن الخلل في مناطق اللغة في الدماغ، وهذا الخلل يؤدي إلى الفشل في اكتساب مهارات التعرف على الكلمة. (جاري،2021)

4-2- فرضية خلل المغنطة الخلوية:

ترجع هذه النظرية عسر القراءة إلى وجود صعوبات في المعالجة الحسية لكل المثيرات بالنسبة لبعض الأطفال ذوي العسر القرائي، فهم أقل حساسية للأمواج الضوئية، كما أنهم يشبهون غيرهم من ذوي الاضطرابات اللغوية من حيث كونهم يحتاجون وقتا أطول لمعالجة المنبهات الصوتية المتغيرة، وقد تم تشخيص شذوذات في التشريح العصبي في المغنطة الخلوية للمرات البصرية والسمعية الموصلة للمهاد (التلاموس)، وقد يؤدي الشذوذ في المغنطة الخلوية للمرات البصرية إلى التثبيت البصري الذي يمكن أن يؤدي إلى صعوبات محددة في القراءة،

ويرى آخرون احتمال وجود شذوذ عام في المغنطة الخلوية قد يؤدي إلى مشكلات مختلفة في الإدراك الحسي والبصري. (مصطفى، 2020)

من خلال ماسبق يتضح بأن خلل المغنطة الخلوية يؤدي بالتلميذ عسير القراءة إلى أن يكون أقل حساسية للأمواج الضوئية كما تنجم عنه مشكلات مختلفة في الإدراك الحسي والبصري.

4-3- فرضية الخلل المضاعف:

نظرا لعدم قناعة الباحثتان (Wolf et Bouers,1999) بأن الخلل في المعالجة الصوتية وحده يفسر حالات عسر القراءة المختلفة فقاما باقتراح نظرية الخلل المضاعف والتي تنص على أن الخلل الصوتي وخلل السرعة في التسمية يمثلان مصدرين منفصلين للقصور الوظيفي القرائي، ولكنهما يمكن أن يظهرا معا ليشكلا محورا ثنائيا يكمن وراء ذلك القصور، وبهذا يمكن تصنيف ذوي العسر القرائي إلى ثلاثة أنماط فرعية:

- النط الأول من ذوي الخلل الصوتي فقط
- النمط الثاني من ذوي الخلل في سرعة التسمية فقط
- النمط الثالث من ذوي الخلل الصوتي وسرعة التسمية

حيث ترى الباحثتان أن الأطفال ذوي عسر القراءة يحتاجون إلى وقت أطول من الأطفال العاديين الذين يكافئونهم في العمر القرائي لقراءة كلمة معروفة، بمعنى أنهم يواجهون صعوبة في مهارات تعرف الكلمة تعرف آليا وأنهم يحتاجون وقتا أطول من التعرض إلى كلمة معروفة حتى يقرأها أطول مما يحتاج إليه الأطفال العاديين. (مصطفى، 2020)

مما سبق يتضح بأن فرضية الخلل المضاعف ترى بأن عسر القراءة ناتج عن الخلل الصوتي وخلل السرعة في التسمية.

4-4- فرضية الخلل المخيخي:

وتسمى أيضا فرضية الخلل في الآلية حيث يرى أصحاب هذه الفرضية على أن الأطفال ذوي العسر القرائي تظهر لديهم مشكلات حادة في اكتساب المهارات الحركية وكذا المهارات الصوتية وسرعة المعالجة المعلومات والمهارات غير المعرفية.

إن الخلل في المهارة الحركية والآلية يشيران بقوة إلى المخيخ الذي يعد ساحة الحركة، وقد أكدت عدة دراسات على صلة المخيخ بمهارات اللغة والقراءة، منها دراسة رودريك نيكلسون (2005)Roderick Nicholson ، حيث استخدم فيها تقنية خاصة بتصوير الدماغ بهدف فحص الدماغ والمخيخ عند ستة أشخاص بالغين يعانون من صعوبات في القراءة، وستة أشخاص من العمر نفسه لديهم قدرات جيدة في هذه المهارة، ومن نتائج هذه الدراسة أن نشاط المخيخ لذوي العسر القرائي كان منخفضا ب 10% مقارنة بالعاديين وذلك عند القيام بمهارة متعلمة أو جديدة. (جاري، 2021، ص ص.99، 100)

وعليه فإن أصحاب فرضية الخلل المخيخي يرون بأن عسر القراءة ناتج عن خلل في المخيخ والذي يؤدي إلى ضعف في اكتساب مهارات القراءة.

مما سبق ذكره نرى بأن هذه الفرضيات أو النظريات لا تفسر أي منها لوحدها العسر القرائي إلا أنها معا يمكن أن تعطي مزيدا من الأسباب الكامنة، كما أكدت جميع الفرضيات السابقة الذكر أن العسر القرائي سببه عضوي.

5- المشكلات التي يوجهها التلاميذ ذوي عسر القراءة أثناء القراءة:

عند تحليل المشكلات التي يواجهها التلاميذ ذوي عسر القراءة أثناء القراءة فإننا نلاحظ بأنها تقع في خمس فئات وهي: مشكلات مرتبطة بالفونولوجيا (الفونيمات)، مشكلات مرتبطة بفك الشفرة، مشكلات مرتبطة بالطلاقة، مشكلات مرتبطة بالفهم ومشكلات مرتبطة بالذاكرة اللفظية وسنتطرق فيما يلي لشرح كل منها:

5-1- مشكلات مرتبطة بالفونولوجيا (الفونيمات):Problems With Phonlogy :

عندما شرع علماء النفس في دراستهم للجوانب المعرفية في القراءة ويشير كل من Blachmam (2001) و Brady (1997) و Muter (1998) و Perfetti Snider (1995) وغيرهم إلى أن من أهم البحوث التي تم إجراؤها حول مشكلات القراءة تلك التي تتمثل في أن المهارات الفونولوجية ترتبط بمهارات القراءة.

كما يؤكدون على الدور الذي يلعبه الوعي الفونيمي في تطور مهارات القراءة المبكرة حيث يرى بول وبلاتشمان (1988) Ball & Blachman أن التلميذ يجب أن يدرك أن الكلمات يمكن أن تتم تجزئتها إلى مقاطع وفونيمات، فالفونيم هو تلك الوحدة من الكلام أو مجرى الحديث التي يمكن تمثيلها عن طريق الرموز الموجودة في الحروف الهجائية، ويبدو النسق الهجائي أي الذي يتضمن الحروف الهجائية بالنسبة لذلك الشخص الذي يتسم بتطور وعيه الفونيمي على أنه أسلوب مناسب لتمثيل اللغة، أما بالنسبة لأولئك الأفراد الذين لم يتطور لديهم الوعي الفونيمي أو ذوي الوعي الفونيمي المحدود جدا فيبدو وكأنه نسق عفوي.

ونظرا لأهمية الوعي الفونيمي فإنه يجب أن يظل كما يرى جوسوامي (1991، 1998) Goswami محددا بإطار محدد فلا نقوم فقط بتحديد الكلمات عن طريق تطبيق القواعد الفونولوجية، بل إن التلاميذ عادة ما يستخدمون التشابه بين الكلمات حتى يتمكنوا من التوصل إلى نطق بعض الكلمات، فهم يقرؤون عن طريق إدراك التشابه عندما يستخدمون ما يعرفونه عن بعض الكلمات حتى يتمكنوا من التوصل إلى نطق كلمات أخرى.

ولكي يتمكن التلميذ من قراءة الكلمات عليه أن يكون متمكن من مهارات الوعي الفونيمي ومهارات فك التشفير.

فمما سبق يتضح بأن المشكلات التي ترتبط بالوعي الفونيمي (الفونولوجي) تؤدي إلى مشكلات في تعلم كيفية فك الشفرة، ويعود السبب في ذلك كما يرى بولين (2002) Pollen إلى أن بعض الأشكال الأساسية للوعي الفونيمي كتجزئة الكلمات أو ضمها معا تعد بمثابة مكون المهارات في فك الشفرة.

5-2- مشكلات مرتبطة بفك الشفرة: Problems With Decoding:

إن المشكلات التي يواجهها التلاميذ فيما يتعلق بفك الشفرة تكون واضحة وذلك من خلال الاستماع للتلاميذ وهم يصارعون عند القراءة بصوت مرتفع (قراءة جهرية)، فالكثير منهم يرتكبون العديد من الأخطاء التي يبدو بعضها مرتكزا على مايبذله التلميذ من محاولات للوصول إلى معنى معين للقطعة التي يقرأها، مثلا يقوم باستبدال كلمة بأخرى وذلك باستخدام عبارات شائعة في بيئته أو محيطه للوصول إلى المعنى.

ويرى جودمان (1986) Goodman أن أنواع الأخطاء التي يرتكبها هؤلاء التلاميذ قد أدت بالبعض أن يقرر أن دقة الأطفال في فك الشفرة يجب أن تنال قدرا اقل من الاهتمام قياسا بمعرفة معنى ما يقرأن، حيث إذا ماعرفوا الأفكار المتضمنة وأدركوها فلن يهتم أحد بمدى دقتهم في القراءة إذ أن إدراكهم لتلك الأفكار التي تتضمنها القطعة سوف يجعل بمقدورهم الإجابة عن الأسئلة التي تتعلق بها، وحتى عن الأسئلة التي تتعلق بها، وحتى عن الأسئلة المفتوحة التي يمكن إثارتها على إثر ذلك.

5-3- مشكلات مرتبطة بالطلاقة: Problems With Fluency:

تشير الطلاقة إلى فك التشفير الذي يتسم بالسلاسة واليسر، وقراءة تلك الأصوات كالتحدث، يرى دينو وميركن (1977) Deno & Mirkinولوفيت (1967)Lovit فمعدل القراءة هو عدد الكلمات التي يمكن للتلميذ أن يقرأها بصوت مرتفع (قراءة جهرية)، وبطريقة صحيحة في دقيقة واحدة وذلك كمؤشر هام لكفاءة القراءة، فالطلاقة تزيد عن معدل السرعة التي يقرأ بها التلميذ فهي تتضمن ثلاث مكونات وهي:

- ✓ معدل القراءة.
- ✓ الدقة.
- ✓ التعبير.

تشير الهيئة القومية للقراءة (2000) NRP إلى أن التلاميذ يجب أن يكونوا قادرين على قراءة القطع المختلفة بشكل صحيح، وأن تكون لديهم القدرة على التعبير ويركزوا على الكلمات وتغيير نغمة الصوت.

ويرى جود وآخرون (2001).Good et al أن طلاقة القراءة لا ترتبط بالفهم القرائي فحسب ولكنها تنبئ أيضا بمستوى أدائهم الجيد على الاختبارات المختلفة.

فالطلاقة مهمة بالنسبة للقارئ فهي تسمح له بأن يفك الشفرة بطريقة آلية، وهو الأمر الذي يؤدي إلى حدوث قدر أكبر من الفهم من جانبه.

فالطلاقة في فك الشفرة تنعكس على معدل القراءة ليس فيما يتعلق بالقطع المرتبطة فحسب ولكن بالنسبة للحروف أيضا وغيرها من المكونات الأخرى لفك الشفرة.

فمعدل القراءة يعد كمؤشر للطلاقة وكمنبئ بالفهم أيضا، ولمعرفة وتقييم مستوى الطلاقة لدى التلاميذ نستخدم الجدول التالي الذي يصف نوعين من القراءة وهما:

- ✓ القراءة بطلاقة.
- ✓ القراءة بدون طلاقة.

(أ)- الكلمات التي ينطقها التلميذ بطريقة صحيحة في الدقيقة.

(ب)- الكلمات التي ينطقها التلميذ بطريقة غير صحيحة في الدقيقة.

الجدول رقم (01) يوضح تقييم لمستوى طلاقة التلميذ في قراءة نص

الصف		الطلاقة العادية	الطلاقة المنخفظة
الصف الأول	الخريف-الشتاء	20-60 (أ) في مقابل1-2 (ب)	10> (أ)2< (ب)
	الربيع	20-100 (أ) في مقابل1-2 (ب)	20> (أ)4< (ب)
الصف الثاني	الخريف-الشتاء	50-120 (أ) في مقابل1-2 (ب)	30> (أ)4< (ب)
	الربيع	70-140 (أ) في مقابل 1-3 (ب)	50> (أ)5< (ب)
الصف الثالث	الخريف-الشتاء	57-150 (أ) في مقابل1-3 (ب)	50> (أ)5< (ب)
	الربيع	100-170 (أ)في مقابل1-3 (ب)	60> (أ)6< (ب)
الصف الرابع ومابعده		150-180 (أ) في مقابل 1-3 (ب)	90> (أ)6< (ب)

يوضح الجدول السابق مستوى الطلاقة العادية والطلاقة المنخفضة للتلاميذ في قراءة نص حيث يقوم المعلم بتقييم دقيق للتلميذ والوقوف على معرفة ما يواجهه من مشكلات، كما يقوم أيضا بوصف وتقديم العلاج المناسب.

5-4- مشكلات مرتبطة بالفهم:Problems With Comprehension :

تعد المشكلات المرتبطة بالفهم إما نتيجة لفك الشفرة أو القدرات اللغوية العامة أو بكليهما وتتضمن القدرات اللغوية العامة التراكيب اللغوية والدلالات اللفظية وهي:

5-4-1-التراكيب اللغوية Syntax: فالتراكيب اللغوية تشير إلى ذلك التركيب الذي تحكمه القواعد والخاص باللغة سواء كانت تلك اللغة الشفوية أو مكتوبة، فأحد أهم الجوانب للتراكيب اللغوية المعروف بترتيب الكلمة فمثلا: جملة (شكر أحمد رضا) تختلف عن (شكر رضا أحمد) حيث نلاحظ أن الفروق الطفيفة في العلاقات بين الكلمات المتضمنة تغير معنى كل منها ومنه فعندما يعاني الفرد من مشكلات في فهم دقائق التراكيب اللغوية فإنه قد يحصل بطبيعة الحال على المعنى الخاطئ من كل جملة حتى ولو كان بإمكانه أن يقرأ إحدى هذه الجمل دون تردد أو توقف.

5-4-2- الدلالات اللفظية Semantics: تشير الدلالات اللفظية إلى معاني اللغة، فهي عبارة عن تلميحات تساعد القراء على فهم تلك الأفكار المتضمنة في قطعة معينة، والتي تساعد أيضا في فك الشفرة، مثلا: جملة 0قام التلميذ بتغيير.....) فإن معنى الجزء الأول من تلك الجملة يساعد في الإقلال من عدد الكلمات المحتملة التي يمكن استخدامها لاستكمال الجملة، فقد تكون الكلمة الناقصة اسما ولكنها لايمكن أن تكون (بيجامته) لأنها لا تستخدم في المدرسة، كما أنها لايمكن أن تكون أيضا (درجاته) أو (فصله) لأن ذلك من اختصاص المعلمين وليس التلاميذ، ولذلك يمكن أن نستخدم بدائل لذلك من قبيل (الكتاب)أو (الواجب) أو غيرها. (محمد، 2007)

6- تشخيص عسر القراءة:

هناك مجموعة من الطرق والوسائل المعتمدة لتشخيص عسر القراءة وكذا تحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ، فبداية التشخيص تعود إلى الملاحظة سواء من طرف الأولياء أو المعلم داخل القسم، ويعد التشخيص من أهم المراحل في بناء البرامج التدريبية والبرامج العلاجية فهو يحدد نوع الصعوبة التي يواجهها التلميذ وإيجاد الطريقة المناسبة.

6-1- تعريف التشخيص:

التشخيص كلمة إغريقية تعني "الفهم الكامل" ويقصد به فحص الأعراض أو المظاهر واستنتاج الأسباب وتجميع الملاحظات في صورة متكاملة ثم نسبتها إلى صعوبة معينة، فالتشخيص إذن فهم المريض وبيان العلاقة بين الأعراض المرضية في زملة مرضية.

فالتشخيص في الطب النفسي وعلم النفس يتطلب إجراء خطوات أو عمليات معينة أساسية تشتمل على الملاحظة، وتحديد الأسباب، التصنيف والتحليل قصد التوصل إلى افتراض دقيق عن طبيعة وأساس مشكلة العميل وبقصد التنبؤ ورسم خطة العلاج ومتابعتها وتقويمها. (منصور، 2011، ص 29)

فالتشخيص هو تحديد طبيعة المشكلة من خلال أدوات مقننة أو غير مقننة يقوم بها المشخص.

6-2- تعريف تشخيص عسر القراءة:

ويقصد به تقييم مهارات القراءة باستخدام مقاييس مختلفة لاكتشاف مدى دقة الطفل وسرعته في قراءة كل كلمة منفصلة على حدي ثم قراءة الفقرات وإعطاء المعنى الإجمالي للفقرة. (أبو الديار وآخرون، 2011، ص. 61)

فتشخيص ذوي عسر القراءة يقصد به الإجراءات التي يتبعها المختص أو المشخص للحكم على طبيعة الصعوبة أو الاضطراب لدى التلميذ، كما يحدد سببها، ومن ثم يمكن للمختص بأن يقوم بتقييم التلميذ وتحديد جوانب القوة والضعف لديه بهدف وضع أهداف تناسب احتياجاته التدريبية ومنه يتم مساعدته على البدء في البرنامج التدريبي.

وقد ذكرت الجمعية العالمية للديسلكسيا أن تشخيص عسر القراءة يجب أن يتضمن الجوانب التالية:

- التاريخ التطوري للطفل (دراسة الحالة)
- اختبار القدرات العقلية
- اختبارات المعالجة المعرفية (اللغوية، الذاكرة، المعالجة السمعية والبصرية)
- اختبارات لقياس الوعي الصوتي (اللغة الشفوية)
- اختبارات تحديد المستوى الصفي في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والحساب
- قوائم رصد لتحديد السمات السلوكية لذوي عسر القراءة في البيت والمدرسة.

(جاري، 2021، ص. 106)

6-3- مراحل تشخيص عسر القراءة:

يمر تشخيص التلاميذ ذوي عسر القراءة بعدة مراحل حيث قام "العزالي" (2011) بتحديدها في ستة نقاط وهي:

- التعرف على التلاميذ ذوي الأداء التحصيلي المنخفض ويظهر ذلك خلال المشاركة داخل القسم أو بحسب مستوى القيام بالواجبات المنزلية أو الدرجات المتحصل عليها في الاختبارات.
- ملاحظة سلوك التلميذ داخل الفصل الدراسي أو خارجه مثل : كيف يقرأ التلميذ؟ نوع الأخطاء التي يقع فيها خلال القراءة؟...
- التقويم غير الرسمي لسلوك التلميذ: ويتم في هذه المرحلة التعرف على الظروف المعيشية للتلميذ ويدرس خلفيته الأسرية وتاريخه التطوري، والهدف من هذا استبعاد بعض الحالات كالحرمان البيئي، الإعاقات الحسية...
- قيام فريق الأخصائيين بتقييم حالة التلميذ.
- كتابة نتائج التشخيص: ويكون ذلك في شكل تقرير شامل لجميع الجوانب، الجسمية، الاجتماعية، النفسية...

- وضع البرنامج العلاجي المناسب للتلميذ وفق احتياجاته، حيث تكون أهداف البرنامج إجرائية يسهل تنفيذها وقياس فعاليتها.

6-4- طرق تشخيص عسيري القراءة:

يتم تشخيص عسيري القراءة وفق طريقتين أساسيتين وهما الطريقة غير الرسمية والطريقة الرسمية ولكل من هذه الطرق اختبارات يمكن الاعتماد عليها في التشخيص وتقويم مهارات القراءة:

6-4-1- التشخيص غير الرسمي: لا يستخدم اختبارات مقننة في التشخيص غير الرسمي، ولكن لابد من القيام بفحص مستوى قراءة التلميذ وأخطائه من الكتب والأوراق والمواد التعليمية المستخدمة في الفصل المدرسي وفي هذه الحالة يتم ملاحظة استجابات التلميذ عند القراءة، ويحدد بناءً عليه مستوياتهم القرائية ودرجة إتقانهم للقراءة في ذلك المستوى الصفي، وكذلك يلاحظ المدرس معدل القراءة وسرعتها لدى التلميذ.

(سالم وآخرون، 2006، ص. 153، 154)

ترى الحسن (2014) أن التشخيص غير الرسمي من أسهل طرق تقييم مهارات القراءة، يقوم المعلم بملاحظة التلميذ أثناء القراءة بصوت مسموع، فيتمكن المعلم من معرفة مستوى الأداء القرائي للتلميذ ومدى تمكنه من التعرف على الكلمات ويحدد نوع الأخطاء التي يقع فيها التلميذ (حذف، إبدال، قلب، تكرار أو إضافة) وسرعة القراءة (بطيئة أم سريعة)أو صعوبة في الفهم كل هذا يمكن للمعلم ملاحظته وتحديد مستوى التلميذ في القراءة.

6-4-2- التشخيص الرسمي: الاختبارات الرسمية هي اختبارات مقننة لتشخيص عسر القراءة، قدم سليمان (2013) تصنيف لاختبارات القراءة الرسمية وهي: اختبارات مسحية، تشخيصية وبطاريات شاملة وموسعة.

-**الاختبارات المسحية:** أنها مجموعة الاختبارات التي تعطى على الإجمال المستوى العام للتلميذ في القراءة.

- **الاختبارات التشخيصية:** أنها اختبارات فردية توفر معلومات أكثر عمقا وتفصيلا عن نقاط القوة والضعف في قراءة التلميذ.

- **البطاريات الموسعة والشاملة:** فإنها تتكون من مجموعة من الاختبارات تقيم مجالات أكاديمية متعددة بما في ذلك القراءة أو يمكن أن تتضمن ذلك داخل مجال القراءة.

كما يوجد تصنيف أخر لاختبارات القراءة الرسمية وهي: اختبارات معيارية المرجع، اختبارات العمليات النفسية واختبارات محكية المرجع.

- **اختبارات معيارية المرجع:** وهي من أكثر الاختبارات المستخدمة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ويرجع ذلك لأن السمة الرئيسية لهؤلاء الأطفال هي الانخفاض في مستوى التحصيل، فمن خلال استخدام هذا النوع من الاختبارات يمكن مقارنة أداء هؤلاء التلاميذ بأداء مجموعة معيارية، يستخدم هذا النوع من الاختبارات مع المفحوصين المشابهين للأفراد في المجموعة التي استخدمت درجاتها لتقنين الاختبار وتوظيف نتائج هذه الاختبارات في تحديد جوانب القوة والضعف العامة في التعلم المدرسي.

ومن أمثلة هذه الاختبارات المستخدمة في قياس مدى تحصيل القراءة:

- اختبار جراى للقراءة الشفوية.
- اختبار مونرو لتشخيص القراءة.
- مقياس ساباش لتشخيص القراءة.

- **اختبارات العمليات النفسية:** إن الهدف من هذه الاختبارات هو تشخيص العجز في العمليات الأساسية (العمليات اللغوية الإدراكية، الإدراك البصري) التي تدخل في التعلم وتعتبر هذه الاختبارات ماهي إلا تقييم للعمليات اللغوية والإدراكية والتي تعتبر من أكثر العمليات تأثيرا على التحصيل الدراسي للأطفال، إن وجهة النظر في استخدام هذا النوع من الاختبارات هو بدل أن نعالج صعوبة القراءة بشكل مباشر فإننا نبحث عن العمليات النفسية التي تسبب صعوبة القراءة ونقوم بمعالجتها. (محمود، 2010، ص. 73، 74)

لكن المعارضين لهذه الطريقة يقولون إن هذه الاختبارات تفتقر إلى القدرة التنبؤية للكشف عن سبب الفشل الأكاديمي وهو ما يسمى بالصدق التنبؤي ويشير إلى إمكانية التنبؤ بالعلامات التي يمكن أن يحصل عليها التلميذ على الاختبار التحصيلي، لذلك لابد أن يكون للاختبار صدق التنبؤي لكي يكون مفيدا من الناحية التربوية. ومن أمثلة اختبارات العمليات النفسية ما يلي:

- **اختبار الينوى للقدرات النفسية اللغوية:** وقد صمم هذا الاختبار لجمع معلومات تربوية وذلك بهدف تصميم البرامج التعليمية المناسبة للتلاميذ، وهذا الاختبار يتبنى فكرة أن الاختبارات التربوية والنفسية يجب أن تهتم بالحاجات التربوية للطفل.
- **اختبار ماريان فروستج التطوري للإدراك البصري: (DTVP)** والذي صمم لتقييم العديد من نواحي الإدراك البصري، التي تعتبر ضرورية للقراءة، حيث يقيس نواحي محددة في الإدراك البصري. (البطاينة وآخرون، 2007، ص. 203)
- **الاختبارات محكية المرجع:** فحسب محمد (2010) هي الاختبارات التي يتم من خلالها رصد أداء التلميذ بمستوى معين من الإتقان أو التحصيل ويعبر أيضا عن نتائج هذا الاختبار بوصف المهارات من حيث إتقانها عند مستوى من الكفاءة ويستفاد من هذا النوع من الاختبارات في تصميم البرامج التعليمية، كما انه مناسب للتلميذ الذي يتعلم مهارات متضمنة في الاختبار.

6-5- المبادئ العامة لتشخيص عسر القراءة:

من المبادئ العامة التي يجب مراعاتها عند تشخيص العسر القرائي ما يلي:

- يجب أن يكون الاختبار التشخيصي أساس اتخاذ القرارت في وضع المناهج، لأن المعلومات المفصلة ضرورية لاتخاذ القرارات فيما يتعلق بكل تلميذ من حيث كونه فردا.
- يجب ألا يكون هناك أية مسلمات فيما يختص بفعالية ما سبق تدريسه أو بحفظ الطفل لهذه الدروس واستيعابها، فوجود الطفل في الصف الثالث لا يصح أن يعد مبررا كافيا لتسليمنا بأنه قد أتقن الدروس التي درسها في الصفين الأول والثاني.

- يجب أن يكون التشخيص عملية مستمرة وفي النواحي التي توجد فيها نقاط التأخر يحسن استخدام اختبارات التشخيص بكثرة للتحقق من صحة نتائج الاختبارات الأصلية، ولتحديد ما يلزم من تغيير في قدرات الدارسين.
- يجب أن توضع الاختبارات من عينات السلوك الذي يبحث فعلا، فالمعلم لن يعرف مبلغ نجاح الطفل في فهم القراءة الصامتة في اختبار لفهم القراءة الجهرية، فالمعلومات التي تجمع بطريقة غير دقيقة تؤدي إلى برامج غير ناجحة.
- يجب أن يعلم الطفل طبيعة مواطن القوة والضعف فيه، وأن يشجع على الجهد الذي يبذله، فلا يصح أن يركز المعلم على الإجابات الخاطئة فقط، فالطفل يستحق أن يكافأ إذا قام بمحاولة إنجاز مهمة معينة، بصرف النظر عن صحة أو خطأ الإجابة، فجهود الأطفال يمكن أن تكون أكثر ارتباطا بقدراتهم الحالية إذا ما شعروا أنهم سوف يلقون رضاً عن جهودهم واعترافاً بها.
- يجب أن تكون إجراءات التشخيص قصيرة للحصول على معلومات يوثق بها، ففي معظم نواحي المهارة يكون من الأهم تحديد قدرة الشخص على أداء مهمة ما أكثر من تحديد قوة احتماله أو سرعة تعبه.
- يجب أن تتسم التعليمات بالوضوح والإيجاز في اللغة حتى نضمن فهم الطفل، وعندما تكون درجة الطفل منخفضة في اختبار ما، يمكن إرجاع ذلك إلى ضعفه في المهارة موضع القياس أو راجع إلى سوء فهم التعليمات. (حمزة، 2008، ص. 55، 56)

كلما كان تشخيص التلاميذ ذوي عسر القراءة وفق مراحل منظمة وباستخدام وسائل للتشخيص دقيقة يكون البرنامج التدريبي الموضوع لتكفل انجح وذو فاعلية أكثر، فالتشخيص الجيد يعتبر أول المراحل العلاجية.

7- التدريس العلاجي لذوي عسر القراءة:

تعددت طرق التدريس العلاجي لتلاميذ ذوي عسر القراءة وفيما يلي سنتطرق للبعض منها:

7-1- طريقة ريبوس Rebus:

تستعمل في هذه الطريقة صور الكلمات المكتوبة، وتتضمن هذه الطريقة ثلاثة كتب، كل كتاب يحتوي على (384) شكلا يقوم التلميذ بتسمية الأشكال بقلم الرصاص ولا ينتقل التلميذ إلى الشكل التالي إلا بعد أن يعطي الجواب الصحيح وبعد الانتهاء من هذه الكتب يوجد كتاب رابع عبارة عن:

- ✓ قاموس من الكلمات المرفقة برسوم.
- ✓ قاموس من الكلمات المعقدة مع رسوم لمعانيها.
- ✓ سبع عشرة قطعة للفهم القرائي.

ثم يدخل الطفل بعد ذلك مرحلة التحول لقراءة الكلمات والهجاء الصحيح لها بدلا من معرفتها عن طريق رسمها، وفيها تكتب الكلمة بحروف كبيرة، وبعدها يدخل التلميذ في مرحلة القراءة المكتوبة للكلمات والجمل.

7-2- برنامج ادمارك للقراءة The Edmark Reading Program:

تم إعداد هذا البرنامج من طرف جمعية (ادمارك)، وهو مصمم لتدريس (150) كلمة للتلاميذ ذوي القدرات المحدودة بطريقة الترديد خلف المدرس، ويشمل على (277) درسا من أربعة أنواع هي:

- ✓ دروس للتعرف على الكلمة، كل درس يشمل كلمتين فقط.
- ✓ دروس حول الاتجاهات إذا يجب على التلاميذ تتبع الخطوط والاتجاهات المطبوعة للوصول إلى الكلمة.
- ✓ دروس الصور التي تتوافق مع العبارات.
- ✓ دروس الكتب القصصية يقرأ التلميذ (16) قصة.

وفي هذا البرنامج تقسم الدروس بطريقة مبسطة مع مراجعة دورية، وتسجيل لاستجابات التلاميذ بطريقة بيانية. (سالم وآخرون، 2006)

7-3- برنامج ديستار للقراءة Distar:

تم إعداد هذا البرنامج من طرف **انجلمان** و**برونر** **(1974)** **Engelman & Bruner** وهو نظام معد بطريقة جيدة لتوصيل مهارات القراءة للتلاميذ في الصف الثالث الأساسي، وفيه يوضع التلاميذ في مجموعات حيث لا يزيد عدد المجموعة عن خمسة تلاميذ وذلك حسب قدراتهم.

أول مستويين في البرنامج يعملان على توفير المهارات الأساسية للتلاميذ، والذين يقومون بالواجبات المنزلية واستعمال الكتب التي تتضمن التمارين التالية:

- ✓ ألعاب لتعليم الوعي باتجاه اليمين واليسار.
- ✓ تركيب الكلمات لتعليم التلاميذ ونطق الكلمات بطريقة بطيئة ثم سريعة.
- ✓ تمارين الإيقاع لتعليم التلاميذ التفريق بين الصوت والكلمة.

أما المستوى الثالث للبرنامج فيتم التركيز فيه على القطع المكتوبة في العلوم والدراسات الاجتماعية مع التركيز على تصحيح أخطاء التلاميذ ومراجعتها بطريقة منظمة.

(بلطجي، 2010)

7-4- استراتيجية إعادة الصياغة:

يتعلم التلاميذ إعادة صياغة قطع القراءة بلغتهم الخاصة، فهم يستعملون أسلوب ملاحظات خاص يدعى **(RAP)** فالحرف الأول **(R)** هو الحرف الأول لكلمة **(Read)** ليذكرهم بالحاجة للقراءة.

فالحرف الثاني **(A)**هو الحرف الأول من كلمة **(Ask** ليذكرهم بسؤال أنفسهم حول الفكرة الرئيسية وملاحظاتهم لدعم التفاصيل.

أما الحرف الثالث **P** هو الحرف الأول من كلمة **(Put)** وذلك لتذكيرهم بإعادة صياغتهم للقطعة المقروءة بصياغتهم الخاصة.

7-5- استراتيجية تحسين الطلاقة اللفظية:

وهو برنامج مصمم لطلاب الصف الأول ابتدائي ممن يواجهون صعوبات في القراءة ويقدم أسلوب تحسين القراءة إرشادات خاصة للتلاميذ ممن هم في أدنى المستويات لضمهم إلى برنامج تحسين القراءة ويتم تقديم إرشادات لتعلم القراءة لكل تلميذ على حدة لمدة (30) دقيقة كل يوم، ولمدة تتراوح مابين (12-15) أسبوع.

7-6- إستراتيجية تحسين القراءة الاستيعابية:

وشملت هذه الإستراتيجية أسلوبين وهما:

7-6-1- أسلوب/ تقنية (K-W-L): يعتبر هذا الأسلوب أحد أساليب القراءة، وتمثل هذه الحروف الحروف الأولى باللغة الإنجليزية لثلاثة أسئلة تطرح ضمن الخطوات الثلاثة التي تشكل هذا الأسلوب:

حرف (**K**)ويمثل مجال المعرفة (Knowledge) والسؤال ماهو الشئ الذي أعرفة؟ (what do I Know?) يفكر التلاميذ ويسردون ما لديهم من معارف حول موضوع معين.

حرف (**W**) ويمثل بداية السؤال: ماهو الشئ الذي أن أعرفه؟ (What I want to find out?) وبعدها يقوم كل تلميذ بالتفكير فيما يريد أو ما يتوقع أن يحصل عليه من القراءة، وبعدها يستطيع الطلاب مقارنة إجاباتهم.

حرف (**L**) وهو الحرف الأول لسؤال: ماذا تعلمت؟ (What I Learned?) ثم يكتب التلاميذ ما الذي يتم تعلمه من قراءته للمادة.

7-6-2- أسلوب بناء وتنمية معاني المفردات والمفاهيم: ومن المهم استخدام أسلوب يساعد في بناء مفردات الطفل وفهمه للكلمات، والمعرفة بالمفردات وفهم معاني الكلمات يرتبط ارتباطا وثيقا بالإنجازات في مجال القراءة، وإن محدودية المفردات يمكن أن تعيق بشدة عملية الفهم القرائي والنشاطات التالية تزيد من تنمية المهارات:

- تسليط الأضواء على الكلمات التي لها أكثر من معنى.

- تقديم خبرات حسية فالتلاميذ بحاجة إلى تمارين حسية عن المفردات، وعلى المدرسة تزويدهم بتمارين أولية على الكلمات، والمفاهيم، ثم تشجيعهم على عمل الاستنتاجات خلال خبراتهم.
- استكشاف مصادر المفردات، حيث يمكن استنباط كلمات جديدة من جانب من جوانب الحياة مثل التلفاز، الرياضة، العلوم ويمكن أن يحتفظ بدفتر للكلمات الجديدة.
- تنمية المفردات من خلال التصنيف، وهو ربط المفردات بكلمات معروفة مثل إطلاق كلمة (حيوان) على جميع الحيوانات ثم بعدها يميز هذا قط هذا كلب وغيرها.
- شبكات الكلمات (word webs) وهي إحدى استراتيجيات بناء المفردات وتسهيل عملية استيعاب المعلومات، فتقوم شبكة الكلمات بإثراء ارتباطات الكلمات وتعميق فهم التلاميذ للمفاهيم المهمة. (عبيد، 2015، ص. 173، 174)

خلاصة الفصل

تعتبر ملاحظات الأولياء والمعلمين لمظاهر ومؤشرات عسر القراءة ذات أهمية كبيرة في التشخيص، التشخيص المبكر لعسر لذوي العسر القرائي خطوة مهمة في طريق العلاج، فكلما كان التشخيص مبكر كان التدخل العلاجي ناجح، ونظرا للفروق الفردية بين التلاميذ ذوي عسر القراءة فقد وجدت العديد من البرامج والاستراتيجيات العلاجية من بينها استراتيجية الحواس المتعددة والتي سنتطرق لها في الفصل الموالي بشيء من التفصيل.

الفصل الرابع: استراتيجية الحواس المتعددة

تمهيد

1- الضبط المفاهيمي لبعض المصطلحات.

1-1-الفرق بين استراتيجية التدريس، أسلوب التدريس وطريقة التدريس

1-2-تعريف الاستراتيجية

1-3-تعريف الاستراتيجية العلاجية

1-4-التعليم العلاجي

2- تعريف إستراتيجية الحواس المتعددة.

3- افتراضات إستراتيجية الحواس المتعددة.

4- أساليب إستراتيجية الحواس المتعددة.

4-1-أسلوب فيرنالد

4-2-أسلوب جلنجهام

5- مراحل استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة.

6- فوائد توظيف المعلمين لاستراتيجية الحواس المتعددة مع التلاميذ ذوي عسر القراءة

7- أهداف التعليم وفق استراتيجية الحواس المتعددة

8- أسباب استخدام التدريس وفق استراتيجية الحواس المتعددة.

9- دور استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة:

خلاصة الفصل

تمهيد:

قد لا تتناسب استراتيجية التدريس الواحدة لتنمية مهارات القراءة لجميع التلاميذ ذوي عسر القراءة، وهذا راجع للفروق الفردية بينهم، اختلاف الأنماط التعليمية بناءا على الحواس إذ يوجد منهم السمعي الذي يعتمد على السمع والبصري الذي يعتمد على الرؤية والجسديون–الحركيون الذين يعتمدون على حركاتهم في التعلم، فاستراتيجية الحواس المتعددة تناسب جميع المتعلمون، وفي ما يلي سنتطرق إلى الضبط المفاهيمي لبعض المصطلحات، تعريف استراتيجية الحواس المتعددة ثم نتطرق إلى الافتراضات التي تقوم عليها استراتيجية الحواس المتعددة، كما سنعرض أساليب استراتيجية الحواس المتعددة، خطوات استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة، فوائد استخدام استراتيجية الحواس المتعددة مع التلاميذ ذوي عسر القراءة، أسباب استخدام التدريس وفق استراتيجية الحواس المتعددة، فوائد توظيف استراتيجية الحواس المتعددة، أهداف التعليم وفق استراتيجية الحواس المتعددة، أسباب استخدام التدريس وفق استراتيجية الحواس المتعددة وفي الأخير دور استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة وخلاصة الفصل.

1- الضبط المفاهيمي لبعض المصطلحات:

وجب التفريق بين عدة مصطلحات المستخدمة في مجال التدريس ومن بين هذه المصطلحات مايلي:

1- 1- الفرق بين استراتيجية التدريس أسلوب التدريس وطريقة التدريس:

1-1-1- مفهوم استراتيجية التدريس:

تعرف على أنها مجموعة من إجراءات التدريس

المخططة سلفا والموجهة لتنفيذ التدريس، بغية تحقيق أهداف معينة وفق ماهو متوفر أو متاح من إمكانات وبعبارة أخرى فإن استراتيجية التدريس تتمثل في مجموعة من الإجراءات المختارة لتنفيذ الدرس، والتي يخطط المعلم لإتباعها الواحدة تلوى الأخرى بشكل متسلسل أو ترتيب معين مستخدما الإمكانات المتاحة، بما يحقق أفضل مخرجات تعليمية ممكنة، وبما يحقق الأهداف التدريسية. (الحيلة 2002، ص.185)

1-1-2- مفهوم أسلوب التدريس:

أسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها المعلم

طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين.

1-1-3- مفهوم طريقة التدريس:Method of teaching:

هي الكيفية التي يختارها المدرس ليساعده على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية، وهي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للتلاميذ.

(غنايم، 2016، ص.255)

كما تعرف على أنها سلسة من الفعاليات المنظمة، يديرها المعلم في الصف، يوجه انتباه طلابه إليه، ويشاركهم في هذه الفعاليات لتؤدي بهم إلى التعلم، وهي عملية تتطلب خطوات

يؤدي الانتقال فيها من واحدة إلى أخرى لتحقيق، وتعرف بأنها مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة.

(شحاتة والنجار، 2003)

1-2- تعريف الاستراتيجية:

تتعدد المدلولات والمعاني المعطاة لمصطلح استراتيجية في الأدبيات التربوية بشكل يعكس أزمة حقيقية في تعريف هذا المصطلح أو في استخدامه في تلك الأدبيات، يتم تناوله كمرادف للعديد من المصطلحات التدريسية الأخرى ذات العلاقة والتي من بينها مدخل التدريس (Teaching Approach) ونموذج التدريس (Teaching Model)، وطريقة التدريس (Teaching Method) وتحركات التدريس (Teaching Moves)، إن لفظة الاستراتيجية هي نحت عربي (أي ليس لها كلمة مرادفة باللغة العربية).ومصدر هذه اللفظة كلمة (Strategy) الانجليزية وهذه الكلمة مشتقة من كلمة إغريقية قديمة (Strategia) وتعني الجنرالية (Generalship) وهذه الكلمة الإغريقية مكونة من لفظتين هما (Agen) وتعني "جيش" و (stratus) وتعني "يقود" ومن ثم فإن المعنى الأصلي للفظة الاستراتيجية – وطبقا لاشتقاقها اللغوي- يشير في مجمله إلى "فن قيادة الجيوش" أو أسلوب القائد العسكري، ولعل تقدير الناس لدقة إدارة العمل العسكري أدى إلى انتشار لفظة الاستراتيجية في كافة المجالات بدءا بالمجالات السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، التربوية والألعاب الرياضية.

حيث قدم زيتون (1999) معنيين للاستراتيجية كل منهما يكمل الآخر هما:

المعنى الأول: وفيه ينظر إلى الاستراتيجية على أنها فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، بمعنى أنها طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة ما أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين.

المعنى الثاني: وفيه ينظر إلى الاستراتيجية على أنها خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة.

(الحيلة، 2002، ص.184)

كما تعرف على أنها فن الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة ما، أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين، وتعرف كذلك بأنها خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة في جوانب التعلم المختلفة.

(شحاتة والنجار، 2003، ص.39)

1-3- تعريف الاستراتيجيات العلاجية Remedial Instructional Strategies of learning Disabilities:

هناك العديد من التعريفات للاستراتيجيات العلاجية التي يمكن استخدامها مع التلاميذ عسيري القراءة من بينها:

تعريف ملحم (2006) يعرفها على أنها إطار موجه لأساليب العمل واستخدام الوسائل من أجل تحقيق الأهداف.

كما يعرفها الزيات (2007) على أنها مجموعة التكنيكات والأنشطة التدريسية والممارسات التي تعالج مظاهر صعوبات التعلم.

ويعرفها الزهيري (2010) على أنها خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة التلاميذ، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل قاعة الدراسة من استغلال لإمكانات متاحة، لتحقيق الأهداف التعليمية.

كما يعرفها غنايم (2016) بأنها بمثابة تقنية أو مبدأ أو قاعدة تساعد على تسهيل اكتساب وضبط وتخزين واسترجاع المعلومات التي تقدم في المواقف التعليمية المختلفة للتلميذ.

(غنايم، 2016، ص. 265، 266)

1-4- التعليم العلاجي:

أو ما يعرف بالتعليم العلاجي /العيادي التربية التصحيحية وهي جملة من الإجراءات يتم تنفيذها لتحسين أداء الطالب أو تصحيحه ليصبح قريب من الأداء الطبيعي قدر المستطاع، وللتعليم العلاجي خصائص التعليم الجيد بوجه عام لكن الفرق هو ان التعليم العلاجي مكثف

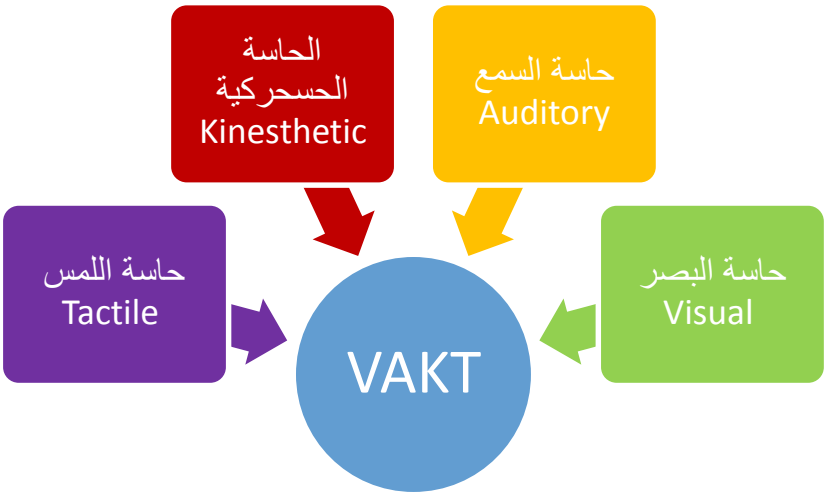
أكثر وينفذ على مستوى فردي كذلك فإن التعليم العلاجي تمثل استراتيجية عامة أكثر مما يمثل أساليب تعليمية محددة. (الحوامدة، 2019، ص.117)

2- استراتيجية الحواس المتعددة:

ويقصد باستراتيجية الحواس المتعددة أن يقوم المعلم أو المدرب بالتركيز على حواس الطفل جميعها في تدريبه أو تدريسه مستعينا بالوسائل التعليمية المرتكزة على الحواس السمعية أو البصرية. (القاسم، 2015، ص. 14)

وقد أشار بيرش (2005) إلى أن استراتيجية الحواس المتعددة أسلوب تعليمي يتضمن استخدام أكثر من حاسة للتعلم، فهو يعتبر مفيد للتلاميذ ممن لديهم مشاكل في القراءة والكتابة حيث يقوم بتعزيز الذاكرة لديهم، ويؤكد العلم الحديث على ضرورة تعاون الحواس مع بعضها البعض من اجل تكوين صورة واضحة في الأجزاء الدماغية، فمراكز الدماغ ليست منفصلة عن بعضها البعض حيث يوجد ما يسمى بالألياف وهو ما يربط بين المراكز الدماغية مع بعضها من أجل إحداث تكامل بين الحواس وهو ما يؤدي إلى حدوث العمليات الإدراكية المركبة. (المنيف، 2021، ص.181)

تعتمد استراتيجية الحواس المتعددة على التعليم المتعدد الحواس أي الاعتماد على الحواس الأربع والمخطط التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (03) يوضح أصل تسمية إستراتيجية الحواس المتعددة ب VAKT

ومن هنا جاءت تسمية VAKT نسبة إلى الحرف الأول من كل كلمة من كلمات الحواس.

ويشير السعيدي (2009) أن إستراتيجية الحواس المتعددة تركز على استخدام التلميذ لحواسه المختلفة في عملية التدريس لحل مشكلاته التعليمية، إذ يتوقع منه أن يكون أكثر فعالية للتعليم عندما يستخدم أكثر من حاسة من حواسه، وتعتمد هذه الاستراتيجية بشكل كبير على التعامل مع الوسائط التعليمية بصورة مباشرة.

حيث تعتمد استراتيجية الحواس المتعددة بشكل كلي على التعامل مع الوسائل التعليمية بصورة مباشرة، كما أنها محاولة لاستخدام عدة حواس في تنمية مهارة القراءة.

3- افتراضات استراتيجية الحواس المتعددة:

حيث تفترض هذه الاستراتيجية أن بعض التلاميذ يتعلمون أفضل عندما يقدم المحتوى بصور متعددة فأكثر أنشطة التعلم فعالية هي التي تتطلب مشاركة أكثر من حاسة من حواس الطفل. (اللبودي، 2005، ص.145)

وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس استعمال كل الحواس في أسلوب واحد على افتراض أن الطفل يحتاج إلى استخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم فباستخدام الحواس المتعددة فإن التعلم يتحسن وهنا يمكن أن يعلم الطفل الكلمة من خلال نطقها بعد سماعها من المعلم ليستخدم بذلك الحاسة السمعية وان يطلب منه مشاهدة الكلمة بالإشارة إليها ليستعمل بذلك الحاسة البصرية ثم يطلب إليه مرة أخرى لفظ الكلمة مع تتبع للكلمة من خلال وضع الإصبع على حروفها فيكون بذلك استعمل الحاسة الحركية اللمسية ويمكن تكرار هذه العملية عدة مرات حتى يصبح الطالب قادرا على قراءة الكلمة أو النص المراد تعليمه قراءة صحيحة.

(البطاينة، 2009، ص. 148)

كما يرى الزيات (1998) أن الافتراضات التي تقوم عليها استراتيجية الحواس المتعددة تمثلت فيما يلي:

- ✓ تباين الأفراد في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المثيرات. أي تباين الأهمية النسبية لكل من هذه الحواس لدى الأفراد كمنفذ حسية كتلقي المعلومات أو المثيرات.
- ✓ تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد، مما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات.
- ✓ يمكن من خلال هذه الاستراتيجية إحداث نوع من التكامل بين هذه الحواس بحيث يكون هذا التكامل أكثر فاعلية في الاستقبال المعلومات.
- ✓ استخدام الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعليم الطفل للمادة المراد تعليمها. ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون الأخرى.

4- أساليب استراتيجية الحواس المتعددة:

هناك أسلوبين لتدريس القراءة وفق استراتيجية الحواس المتعددة

4-1- أسلوب فيرنالد:Fernald method

وهو الأسلوب الذي طورته غريس "ماكسويل فيرنالد" (1879-1950) لتعليم القراءة العلاجية، إذ يعد هذا الأسلوب من الأساليب التي وظفت المعنى متعدد الحواس، حيث تعتمد فيرنالد في أسلوبها على اختيار المفردات المراد تعلمها من خلال قصص يمليها التلميذ على المعلم بتعريف الكلمات المجهولة، يقوم بكتابتها لتتطور مهارة التعرف على الكلمة وتوضع في سياق المعنى.

وقد استعملت غريس فيرنالد وزميلاتها هذا الأسلوب في عيادة المدرسة التابعة لجامعة كالفورنيا في عام 1920وكان موجه لتعليم التلاميذ الذين يعانون صعوبات حادة في تذكر الكلمات عند القراءة، ومن ليس لديهم إلا مخزون محدود من الكلمات البصرية، ومن لم تنفع معهم الأساليب الأخرى ويصنف هذا الأسلوب ضمن الطريقة الكلية في تعلم القراءة والذي يرتكز على تعليم الكلمات كوحدة واحدة . (اسحق، 2019).

4-1-1-مراحل استخدام أسلوب فيرنالد في تنمية مهارات القراءة:

يتكون أسلوب فيرنالد من أربعة مراحل يمر بها التلاميذ في تعليمهم تعرف الكلمات غير المعروفة لهم وهي:

المرحلة الأولى: وتتمثل في الخطوات التالية:

- **رغبة التلميذ في التعلم:** أخبر التلميذ بأنك ستتعامل معه بتقنية لتعلمه قراءة الكلمات التي لايعرفها وأنها كانت ناجحة في تعليم تلاميذ آخرين لم يتمكنوا من التعلم بطرق أخرى.
- **اختر كلمة للتعلم:** أطلب من التلميذ أن يختار كلمة لايستطيع قراءتها ولكنه يرغب في تعلمها. ناقش معنى الكلمة وانتبه إلى عدد مقاطعها.
- **اكتب الكلمة:** اجلس بجانب التلميذ واجعله يراقب ويصغي بينما أنت تنطق الكلمة وتكتبها بخط عريض (قلم فلوماستر) على ورقة غير مسطرة (بيضاء) حيث يكون حجم الكلمة بحجم الكلمات التي تكتب على السبورة، انطق الكلمة وأنت تكتبها ثم انطقها ثانية أنت تحرك إصبعك ببطء تحت الكلمة مطابقا بين حركة الإصبع وموقع الحرف (صوت) في الكلمة.
- **نموذج تتبع الكلمة:** نمذج له كيف يتبع الكلمة لتعليمها، لاتشرح العملية ولكن قل ببساطة للتلميذ: انظر إلى ما أفعل وأصغي لما أقول.

✓ انطق الكلمة على مسمع من التلميذ وبصره.

✓ تتبع الكلمة مستخدما إصبعا أو اثنين على أن يلامس الإصبع الورقة للحصول على التنبيه اللمسي، وعند تتبعك للكلمة أنطق الكلمة، وتؤكد "فيرنالد"عند مناقشة هذه العملية أهمية نطق التلميذ لكل جزء من الكلمة عند تتبعها، فمثل هذا ضروري لتأسيس الصلة بين صوت الكلمة وشكلها مما يؤدي إلى أن يتعرف التلميذ على الكلمة من مجرد رؤيتها.

✓ ج. أنطق الكلمة عدة مرات واجعل التلميذ بعد ذلك يمارس هذه العملية.

- **تابع إلى أن يحدث التعلم:** على التلميذ ان يستمر في تتبعه للكلمة إلى أن يعتقد بأنه أصبح قادرا على كتابة الكلمة من الذاكرة.

- **إستكتب من الذاكرة:** عندما يشعر التلميذ أنه مستعد، ابعد النموذج واجعله يكتب الكلمة من الذاكرة ناطقا بالكلمة وهو يقوم بكتابتها، فإذا ارتكب خطأ في كتابة الكلمة أو تردد مطولا بين الحروف أوقفه فورا، اعرض نموذج الكلمة المكتوبة واجعله يتتبع الكلمة وينبغي أن يكتب الكلمة من الذاكرة كتابة صحيحة ثلاث مرات على الأقل.
- **أحفظ الكلمة:** بعد أن يتمكن التلميذ من كتابة الكلمة ثلاث مرات بشكل صحيح يقوم بوضع الكلمة ببنك الكلمات الخاص به.
- **استكتب الكلمة:** بعد مضي 24 ساعة من تعلم الكلمة يطلب من التلميذ أن يكتبها ويقرأها لتأكد من استمرار تعلمه لها والعمل على تثبيتها في ذاكرته.

ترى "فيرنالد" أنه بعد أن يكتشف التلميذ قدرته على كتابة الكلمات ننتقل به إلى كتابة القصة وعندما يأخذ في كتابة القصة ويصل إلى كلمة لا يستطيع تهجئتها يعاد اللجوء إلى عملية تتبع الكلمة وبعد أن يتقن كتابة الكلمة وقراءتها تكرر قراءته للقصة لتعلم الكلمات الجديدة فيها بشكل متقن وضمن سياق القصة.

المرحلة الثانية: ويقوم المعلم بكتابة الكلمات للتلاميذ بخط اليد وبالحجم المعتاد، وينظر التلميذ إلى الكلمة ناطقا بها، ثم يكتبها دون النظر إليها ناطقا بكل مقطع من الكلمة وهو يكتبها من الذاكرة، أما الكلمات التي يتم تعلمها في هذه المرحلة فهي كالكلمات التي يتم تعلمها في المرحلة الأولى، حيث يتم الوصول إليها من الكلمات التي يذكرها التلميذ يقوم بكتابة قصصها ويستمر بنك الكلمات يقوم بوظيفته كمصدر للتلميذ مع الفارق وهو استخدام صندوق تحفظ فيه الكلمات بمجرد ان يبدأ المعلم بكتابتها بخط عادي.

المرحلة الثالثة: يتقدم التلميذ في هذه المرحلة عندما يكون قادرا على التعلم من الكلمات المكتوبة دون حاجة لأن يكتبها ويقوم في هذه المرحلة بالنظر على الكلمات غير المعروفة والمعلم ينطق بها، ثم ينطق بها ويقوم بكتابتها من الذاكرة.

ويعتقد "فيرنالد" أن التلميذ خلال هذه المرحلة مازال ضعيفا في قدرته القرائية، ولكنه يقوى على التعرف على الكلمات الصعبة بعد كتابتها مرة واحدة، ويتم تشجيع التلميذ في هذه المرحلة على قراءة مايرغب في قراءته بأكبر قدر يقدر عليه، أما الكلمات الغير معروفة فتلفظ له.

المرحلة الرابعة: يكون التلميذ قادرا في هذه المرحلة على التعرف على الكلمات الجديدة من مجرد تشبهها لكلمات أو أجزاء الكلمات التي يعرفها مسبقا، وقد يكون بحاجة في بداية الأمر إلى لفظ الكلمة وكتابتها على ورقة بهدف المساعدة على تذكرها، ولكن ذلك يصبح غير ضروري في نهاية هذه المرحلة ويستمر في قراءة الكتب التي يرغب فيها، أما عند قراءته كتابا علميا أو مادة صعبة فإنه يوجه نحو تجزئة الفقرة ووضع خط خفيف تحت الكلمة التي لايعرفها ويتم بعد ذلك مناقشة هذه الكلمات لتعرفها وتعرف معناها قبل قراءتها.

إن هذه الطريقة تقدم دعما قويا لذوي الصعوبات الشديدة في تعلم تعرف الكلمة غير أنه مع نجاح هذا الأسلوب مع هذه الفئة من التلاميذ إلا أن المراحل الأولى تبدو مستهلكة لوقت المعلم والتلميذ على حد سواء وعلى هذا فإنه لايستعان بهذا الأسلوب إلا في حالة عدم جدوى الأساليب الأخرى. (غنايم، 2016، ص ص.348-350)

4-2- أسلوب جلنجهام: Orton – Gillingham method:

تمثل طريقة "أورتون- جلينجهام" تطوير لنظرية أورتون لصعوبات القراءة وتركز هذه الطريقة (Orton,1976) Orton theory of reading disabilit على تعدد الحواس Multisensery والتنظيم والتصنيف Systematicوالتراكيب اللغوية Structural language المتعلقة بالقراءة والتشفير او الترميز وتعليم التهجئة.

والأنشطة المبدئية في هذه الطريقة تركز على تعلم التلميذ نطق الحروف (أصوات الحروف) ومزجها أو دمجها، حيث يتعلم التلميذ المزاوجة بين الحروف و نطقها أو أصواتها المقابلة لها، وهذه الأصوات الخاصة بالحروف المختلفة يتم دمجها في مجموعات أكبر ثم في كلمات أو جمل قصيرة.

ومهام التهجي المتزامن هي جزء من طريقة "أورتون وجلينجهام" حيث يتم فيها نطق الحروف والكلمات أثناء كتابة التلميذ لها بشكل تعاقبي أو تتابعي كما تؤكد هذه الطريقة على نطق الحروف وأصواتها وتعتمد على التتابع الشكلي للتعلم، ويتم تأجيل القراءة المستقلة حتى يتم تغطية الجزء الأعظم من البرنامج الصوتي "اورتون- جلينجهام" ومنها مشروع القراءة Project Reading الذي يعد تطبيقا لها، والذي يتم في المدارس العامة بولاية منيسوتا حيث يعكس انجازات هامة ودالة في مجال القراءة .

وقد طور "جلينجهام وستيلمان" طريقة "اورتون-جلينجهام" وأطلق عليها الطريقة الترابطية المتعددة الأبعاد التي تقوم على الربط البصري والسمعي والحس الحركي للتلميذ على النحو التالي:

- ✓ ربط الرمز البصري المكتوب لحرف مع اسم هذا الحرف .
- ✓ ربط الرمزي البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.
- ✓ ربط أعضاء الكلام لدى التلميذ مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره.

(الزيات، 1998، ص. 476، 477)

5- مراحل استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة:

يمر تعليم الكلمة وفق استراتيجية الحواس المتعددة بأربعة مراحل تدريبية وهي كما يلي:

المرحلة الأولى: يتتبع التلميذ الكلمة بأصابعه مع نطق كل جزء من أجزاء الكلمة مع التكرار، إلى أن يتمكن من كتابة الكلمة دون النظر إليها.

المرحلة الثانية: يصبح في مقدوره أن يتعلم الكلمة الجديدة بأن ينظر إليها وينطقها بينه وبين نفسه ثم يكتبها دون أن ينظر إليها وينطق بكل جزء من أجزاء الكلمة أثناء كتابته لها.

المرحلة الثالثة: يستغني المعلم أو المدرب عن الكلمات التي أعدها إعدادا خاصا للطفل حيث يتعلم الطفل بصورة مباشرة من قراءته لكلمات كتاب القراءة بصورة عادية مستخدما النظر ثم النطق ثم الكتابة.

المرحلة الرابعة: تعرف هذه المرحلة بمرحلة التعميم (تعميم المعرفة) حيث يكون الطفل قادرا على التعرف على الكلمات الجديدة من خلال إجراء مقاربة مع الكلمات التي تدرب عليها سابقا وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بينهما، وباختصار هذه الاستراتيجية توظف مهارات إدراكية متعددة في نفس الوقت تهتم بتكوين خبرات إيجابية عند التلميذ، فيما يخص القراءة إمكانية إتقانها أي أنه يقوم باستثارة دافعية الطالب لتعلم القراءة وتجنيبه الإحساس بالفشل، كما أنه يعتمد على الخبرات اللغوية والتأكيد على المعنى وفهم الكلمة، ويعد هذا الأسلوب مناسبا جدا لتعليم قراءة الكلمات غير القياسية وهي تلك الكلمات التي لا يوجد تطابق بين حروفها المكتوبة وأصواتها المنطوقة. (صقر، 2020، ص. 92)

6- فوائد توظيف المعلمين لاستراتيجية الحواس المتعددة مع التلاميذ ذوي عسر القراءة:

تساعد استراتيجية الحواس المتعددة المعلمين على:

-الإقلال من فشل طلبتهم وزيادة تحصيلهم، وينمون لديهم مفهوما عاليا للذات والثقة بالنفس.

- يساعدهم في التخطيط السليم والمتنوع للأنشطة الصفية بما يتناسب مع تفضيلات طلابهم.

- يجعلهم أكثر مرونة في المواقف.

- يساعدهم على إيجاد مناخ صفي يسوده جو من التواصل والتبادل المعرفي.

- كما أن القاعدة الذهبية للتدريس والتي تقول: قدم المعلومات للآخرين بطريقة تناسبهم وسوف يتعلمون بشكل أفضل، تتحقق بنسبة كبيرة في هذه الاستراتيجية.

كذلك فإن الاستراتيجية تقدم إطارا علميا تطبيقيا ييسر للمعلم التنويع في أساليب التعلم، كما أنه تختلف خصائص وصفات كل تلميذ عن الآخر، فالتنويع الذي تحتويه هذه الاستراتيجية يخلق جوا يشجع تلميذ على إظهار قدراته الكاملة، واكتساب المعرفة واستثمارها بالطريقة التي تساعده في تلبية حاجاته ورغباته، ويزيد من دافعيته نحو التعلم، ويحسن من كفاياته وقدراته. (الجهني، 2017، ص.43).

7- أهداف التعليم وفق استراتيجية الحواس المتعددة:

يهدف التعليم متعدد الحواس إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ✓ تحقيق أهداف التعليم والتعلم بكفاءة.
- ✓ مساعدة المعلمين على تخطيط وتنظيم أنشطتهم التعليمية بأكبر قدر ممكن من الكفاءة.
- ✓ تنظيم أنشطة التعلم بحيث يتعلم الطلاب في الغالب من خلال الجهد الذاتي والمشاركة النشطة والانخراط في أنشطة التعلم.
- ✓ تنظيم أنشطة التدريس والتعلم بطريقة تساعد المعلم في جعل وحدة التعلم الإجمالية واضحة تمامًا لطلابه. كما ينبغي أن يساعد الطلاب في اكتساب جميع خبرات التعلم على نطاق واسع من خلال الجهود المستقلة والتخطيط التعاوني.
- ✓ اختيار الوسائط للأنشطة التعليمية حول موقف تعليمي وتعلمي معين مما يؤدي إلى التحقيق العملي للأهداف المحددة. (Aja,& al, 2017)

8- أسباب استخدام التدريس وفق استراتيجية الحواس المتعددة:

يمكن للجسم استخدام كل جهاز حسي عند عملية التعلم وذلك عندما يكون لدى التلميذ حواس متعددة محفزة في نفس الوقت، فاستراتيجية الحواس المتعددة فعالة لجميع التلاميذ لأن المعلومات الواردة مرتبطة بالحواس فمن أسباب استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في التعلم ما يلي:

- يتعلم التلاميذ بشكل مختلف ويتطلبون محفزات مختلفة، لا يقوم جميع التلاميذ بمعالجة المعلومات بنفس الطريقة، فلكل تلميذ طريقته في تلقي المعلومات حسب شخصيتهم وإدراكهم.
- فالعلم وفق استراتيجية الحواس المتعددة يعمل على تحسين وظائف المخ فلكل جهاز حسي أهداف في الدماغ تحفز الوظيفة الإدراكية:

- ✓ يعزز التعلم الجسدي أو اللمسي المهارات الحركية الدقيقة.
- ✓ يعزز التعلم الدهليزي الحركي ذاكرة الجسم.

- ✓ توفر أنظمة الشم والذوق أحاسيس قوية تظل مرتبطة بقوة بالمعلومات المرتبطة بها.
- يصعب على التلميذ الانتباه والتركيز وتلقي المعلومات بنفس الطريقة لساعات في الفصل الدراسي ويتكرر ذلك كل يوم، فاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة تساعد التلميذ على الخروج من الروتين اليومي لتلقي المعلومات وبالتالي يكون التعلم أفضل وترسيخ المعلومات بشكل أكبر. (سعيد الكيكي وآخرون، 2022)

فمن أسباب استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في التدريس اختلاف الأنماط التعليمية للتلاميذ فلكل تلميذ طريقته في التعلم كما يختلفون من حيث نقاط القوة والضعف لكل تلميذ، ويعود هذا الاختلاف في الغالب إلى اختلافهم في توظيف حواسهم في عملية التعلم، فمنهم المتعلمون البصريون، والمتعلمون السمعيون، والمتعلمون الجسديون- الحركيون وفيما يلي سنتطرق لكل نوع من أنواع المتعلمون بشيء من التفصيل:

- ✓ **المتعلمون البصريون:** ويكون هذا النوع من التلاميذ نشطون ويستخدمون بصرهم في عملية التعلم، كما أنهم يستخدمون أعينهم لتذكر المعلومات، يستفيد هؤلاء التلاميذ من ما يتلقونه أكثر من خلال الألوان، الأشكال والصور فهم يستخدمون التخيلات (التفكير البصري) للتفكير وتذكر ما يتعلمونه.
- ✓ **المتعلمون السمعيون:** فالتلميذ السمعي يشير إلى الصوت، فهم يستخدمون آذانهم للتعلم وتذكر المعلومات المقدمة لهم، وبناءا عليهم فإنهم يستمتعون بالاستماع إلى ما يقدم لهم من خلال الأصوات، كما يستخدمون أصواتهم لتذكر المفاهيم والمعلومات المقدمة لهم.
- ✓ **المتعلمون الجسديون- الحركيون:** هؤلاء التلاميذ أو المتعلمون يتذكرون ما يقدم لهم من خلال مشاعرهم فهم أفراد ذوو توجهات جسدية ويربطون تفكيرهم بالحركة الجسدية والمشاركة، كما أنهم ينخرطون في المناقشة والمنافسة ولعب الأدوار...، فهم من خلالها يتضح التفكير في المفاهيم التي يتعلمونها لفهم المكتسبات والاحتفاظ بها، كما تساعد هذه الأنشطة التلميذ على التخلص من جميع عوامل التشتت الخارجية والتركيز على المادة التعليمية. (Aja & al, 2017).

بناءً على ما سبق يتضح بأن اختلاف التلاميذ (المتعلمون) يستدعي استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في عملية التدريس ليكون التعلم أفضل والتذكر أكثر.

9- دور استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة:

تعد القراءة مهارة أساسية ومهمة جدًا للتحصيل الأكاديمي، فالقراءة هي ترجمة الكلمة المكتوبة إلى أصوات منطوقة (كلام) فلن يكون اكتسابها بسيطًا وتلقائيًا بالنسبة لمن يعانون من عسر القراءة.

التدريس متعدد الحواس يركز على القنوات القوية للمتعلم (التلميذ) مع تنمية القنوات الأضعف، فهو يتضمن إنشاء روابط بين الحواس البصرية والسمعية والحركية واللمسية (VAKT). وهذا يعني أن نشاط القراءة يجب أن يشمل على الأقل حاستين: رؤية شيء ما (بصري) سماع شيء (سمعي) بعض أشكال حركة العضلات ذات الصلة، على سبيل المثال التحدث أو الكتابة (الحركية) واللمس أو الشعور بشيء ما (اللمس).

أشارت نتائج البحث في مجال عسر القراءة إلى أن معظم التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة يواجهون صعوبة كبيرة في تعلم القراءة ومشاكل في إتقان مهارات القراءة. وهذا لا يعني أن التلاميذ ذوي عسر القراءة غير قادرين على تطوير مهارات القراءة ولكن يمكن تعليم ذوي عسر القراءة بشكل فعال فهم بحاجة لاستراتيجية مختلفة لتنمية مهارات القراءة لديهم.

تعد استراتيجية الحواس المتعددة أحد الأساليب المناسبة لتنمية مهارات القراءة لذوي عسر القراءة، فإحدى المهارات الأساسية لتعلم القراءة هي اكتساب المعرفة الأبجدية والوعي الصوتي الذي يتضمن إتقان أشكال الحروف الهجائية ومراسلات الحروف الصوتية والوعي الصوتي. إن التدريس من خلال استراتيجية الحواس المتعددة يجعل التلاميذ ذوي عسر القراءة يتعلمون هذه المهارات بطريقة سهلة. فمثلا في الغالب يخلط ذوي عسر القراءة بين الحروف المتشابهة في الشكل (ج، خ) ويمكن حل هذا الخلط بسهولة عن طريق جعل التلاميذ فنستخدم الحواس لتمييز التشابه والفرق بين الحرفين، يتم تقديم الحروف بصريا (الطريقة البصرية) للتلاميذ، ثم

تتبع الحروف (الحركية واللمسية) بأيديهم أو الحروف البلاستيكية وعرض اسم الحرف وأصواته شفهيا (الطريقة السمعية) للتلاميذ. (Kamala,2014)

خلاصة الفصل

يرتكز استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة على أن بعض التلاميذ يتعلمون بشكل أفضل حينما يتم تقديم محتوى المادة التعليمية أو الدرس بواسطة المثيرات البصرية والسمعية واللمسية والحس حركية (VAKT)، حيث تفيد هذه الاستراتيجية التلاميذ للانتباه لعملية تعلم الكلمة، بالرغم من أن هذه الاستراتيجية كلاسيكية وقديمة إلا أنها تعطي نتائج جيدة على مستوى المهارات القرائية للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.

الفصل الخامس: البرنامج التدريبي

تمهيد

تعريف التدريب.

1-1- تعريف التدريب لغة.

1-2- تعريف التدريب اصطلاحا.

تعريف البرنامج التدريبي.

3- اهداف البرنامج التدريبي.

3-1- أهداف التدريب في مجال التربية الخاصة.

3-2- اهداف التدريب في مجال صعوبات التعلم.

4- المراحل الأساسية لبناء البرنامج التدريبي.

4-1- تحديد المتدربين.

4-2- تحديد الاحتياجات التدريبية.

4-3- بناء البرنامج التدريبي.

4-4- تنفيذ البرنامج التدريبي.

4-5-تقييم البرنامج التدريبي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر البرنامج التدريبي نشاط منظم يهدف الى اكساب الفرد مهارة او مجموعة مهارات التي تساعده على تجاوز الصعوبات التي يعانيها او من خلاله يطور من قدراته وتعود فوائده على الصحة النفسية للتلميذ، حيث توضع أهدافه حسب احتياجات التلاميذ وتكون هذه الأهداف متسلسلة ومن البسيط الى المعقد .

1- تعريف التدريب:

1-1- تعريف التدريب لغة: وهو من أصل كلمة تدرب يتدرب، وتدَرُبًا أي تمرَن-بالشيء وتدرب عليه، وفيه، أي تعوده. (هادية وآخرون، 1984، ص. 180)

1-2- تعريف التدريب اصطلاحا: يعرفه فرج عبد القادر طه بأنه " تعليم منظم ومحدد ومبرمج لإكساب المتدرب عادات ومهارات وقدرات على أداء معين أو رفع كفايته فيه"

كما عرف بأنه " عملية تعلم تتضمن اكتساب مهارات، مفاهيم، قواعد، اتجاهات لزيادة تحسين أداء الفرد." (حسينة، 2006، ص.23)

2- تعريف البرنامج التدريبي Training Program:

يعرف البرنامج التدريبي على انه عملية منهجية منظمة يتم من خلالها اكساب الفرد مجموعة من الخبرات والمهارات التي تمكنه من أداء عمل معين.

كما عرف على أنه الجهود المبذولة المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة تستهدف إحداث تغيرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم من اجل تطوير كفاية أدائهم.(أحمد، 2022، ص. 43)

كما عرف البرنامج التدريبي على أنه" نشاط مخطط بهدف إحداث تغييرات في الفرد أو الجماعة التي ندربها تتناول معلوماتهم، أدائهم، سلوكياتهم وكذا اتجاهاتهم."

(عبد الكريم والزعبي، 2023)

كما يعرف أيضا بأنه النشاط الذي يعنى بصياغة مسمى البرنامج واختيار عناصر البرنامج المشتملة على أهدافه ومحتواه وأساليبه والتقنية المستخدمة واختيار المدربين والمتدربين .(بويعلى وزمام، 2018، ص. 235)

فهو خطة تعليمية منظمة تتضمن مجموعة من الأنشطة والخبرات والأساليب التدريسية المتنوعة وضعت بهدف احداث تغيرات مرغوبة في الجوانب المعرفية والمهارية.

(رحيم وحسن، 2023، ص. 113)

3- أهداف التدريب:

3-1- أهداف التدريب في مجال التربية الخاصة:

يؤكد التدريب في مجال التربية الخاصة على الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة وتكييف طرق التدريس الخاصة بهم بما يتناسب مع احتياجاتهم، ويسمح بدمجهم مع التلاميذ العاديين مع تقديم الدعم المكثف لهم، مما يساعدهم على تنفيذ استراتيجيات التعليم التي تتناسب مع كل فئة سواء كانوا موهوبين أو ذوي صعوبات التعلم أو غيرها من الفئات الأخرى، وعليه فان التربية الخاصة هي نمط من الخدمات والبرامج التربوية تتضمن تعديلات خاصة سواء في المناهج، الوسائل التعليمية او طرائق التدريس استجابة للحاجات الخاصة للمتعلمين الذين لايستطيعون التعلم بالطريقة التقليدية و دراسة المناهج المخصصة لأقرانهم العاديين.

3-2- أهداف التدريب في مجال صعوبات التعلم:

يهدف التدريب في مجال صعوبات التعلم إلى تحسن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في عدة مجالات ونماذج سلوكية مرتبطة بصعوبات التعلم كما أنه يهدف الى تحسن الصحة النفسية لهؤلاء التلاميذ، وحتى يتم التدريب بشكل جيد لأطفال ذوي صعوبات التعلم ينبغي تدريب المعلمين على تمييز مشكلات التلاميذ والخدمات والمساعدات التي هم في حاجة إليها، كأن يعرفوا الفرق التدريب المباشر للمهارات الاكاديمية التي يعانون فيها من قصور كالقراءة والكتابة والحساب كما يتعرفوا على تدريب العمليات النفسية كالانتباه، الادراك والتركيز...والتي تكمن خلف المهارات الاكاديمية، كما ينبغي أن يعرفوا محكات الحكم على انهم من ذوي صعوبات التعلم وواقع مشكلاتهم في التحصيل الدراسي، يحتاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى برامج تربوية خاصة تعتمد على طرائق واستراتيجيات تدريسية مختلفة كاستراتيجية الحواس المتعددة والذي يهتم بتوظيف الحواس في نفس الوقت كالمشاهدة، اللمس، الحركة والاستماع من خلال الكتابة والكلام.(جاري، 2021)

4- المراحل الأساسية لبناء البرنامج التدريبي:

يمر تصميم او بناء البرنامج التدريبي بعدة مراحلة بداية بتحديد المتدربين ثم تحديد الاحتياجات يليها مرحلة تصميم البرنامج التدريبي وأخيرا مرحلة التقييم.

4-1- تحديد المتدربين:

يتم في هذه المرحلة تحديد الفئة التي يهدف المدرب لتدريبها، حيث يكون لهذه الفئة خصائص معينة، وهو ما يقصد به في هذه الدراسة التشخيص وتحديد الفئة .

4-2- تحديد الاحتياجات التدريبية:

يشير مصطلح الاحتياج الى وجود قصور أو نقص في مستوى الأداء في مجال ما، ويعتبر تشخيص الاحتياجات وتحديدها الخطوة الأولى والمهمة لنجاح البرنامج التدريبي، كما انها تجعل البرنامج التدريبي ذا فائدة حقيقية.

وعليه فإن تحديد الاحتياجات التدريبية يعد الوسيلة المثلى للكشف عن جوانب القوة والضعف في الأداء وأي خلل في هذه المرحلة يؤثر على باقي المراحل، وهذا يجعل من البرنامج التدريبي غير فعال كما انه يسبب هدر للمجهودات المالية والبشرية .

(بن كريمة، 2019)

4-2-1-الاحتياج لغة:

هو الافتقار والنقص، والاحتياج هو ما يتطلبه الشيء لاستكمال نقص او قصور فيه.

4-2-2- تعريف الاحتياجات التدريبية:

تعرف على أنها مجموعة التغيرات المطلوب احداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه، مهاراته، خبراته، سلوكه واتجاهاته.

وتعرف الاحتياجات التدريبية بأنها التفاوت بين ما هو كائن وما يجب أن يكون.

وعرفت أيضا على انها جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء الفرد والتي يجب أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة لتحسن أدائهم.

مما سبق نرى بأن الاحتياجات التدريبية هي نقاط الضعف او النقص لدى التلاميذ والتي يهدف البرنامج التدريبي لتحسينها، أي ان البرنامج التدريبي يبنى على أساس احتياجات التلاميذ التدريبية.

4-2-3- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية: Importance of Ttraining Need Assessment

ليكون للبرنامج التدريبي فعالية جيدة وجب تحديد الاحتياجات التدريبية وذلك للأسباب التالية:

- تحديد الاحتياجات هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية وأهمها تصميم محتوى البرنامج ونشاطاته، تقييم البرنامج التدريبي، فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشرا يوجه التدريب توجيها صحيحا.
- يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على الأداء الفعال، والهدف الأساسي من التدريب.
- يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية الافراد المطلوب تدريبهم والنتائج المتوقعة منهم.
- عندما لايتم تحديد الاحتياجات التدريبية او عندما لايتم تحديدها بدقة، يعتبر ذلك إضاعة وهدر كبير في الجهد والوقت والمال.(حيدر، 2020)

4-2-4- أدوات تحديد الاحتياجات التدريبية:

توجد العديد من الأدوات لتحديد الاحتياجات التدريبية ومنها مايلي:

❖ **دراسة التقارير والسجلات:**

يتم تحليل تقارير وسجلات تقويم المعلمين، لتعرف نقاط القوة التي تحتاج إلى تعزيز نقاط الضعف او نواحي القصور التي تمثل احتياجات تدريبية، يمكن معالجتها ببرامج لتنميتها، فمن

خلال هذه التقارير والسجلات يمكن ان نحصل على معلومات كافية ومفيدة عن الاحتياجات التدريبية، والوقوف على مشكلات الأداء بوضوح تام.

❖ **الاستبيانات:**

تعد الاستبيانات احدى اهم طرق حصر الاحتياجات التدريبية والتي تعتمد على التقدير الذاتي، ويتضمن الاستبيان وصف المهارات والقدرات الخاصة لمجموعة المتدربين، ويمكن عن طريقه الحصول منهم على احتياجاتهم التدريبية من خلال عدد معين من الأسئلة يقوم المتدرب بالإجابة عليها، وذلك بوضع إشارة تحت درجة احتياجه، كما قد يعطى للمعلمين الاستبيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية لتلاميذهم.

❖ **المقابلة الشخصية:**

تعطي المقابلة نتائج جيدة يجب الإعداد لها إعداد جيدا، وتكون الأسئلة واضحة ومحددة وتبدأ بإعطاء المشاركين فكرة بسيطة عن الهدف من تقدير الاحتياجات، تتم المقابلات مع المعلمين للموقوف على الاحتياجات التدريبية لتلاميذهم ونواحي الضعف لديهم ومعرفة فجوات الأداء، توجد أنواع متعددة من المقابلات منها من حيث العدد هناك المقابلة الفردية والمقابلة الجماعية ومن حيث التقنين توجد المقابلة الحرة والمقابلة المقيدة.

❖ **الاختبارات:**

من خلال الاختبارات يمكن الحصول على بيانات دقيقة ومحددة إضافة إلى سهولة معالجة النتائج التي يتم التوصل إليها، وقد يكون الاختبار شفويا او كتابيا، فالاختبارات من الوسائل المهمة لتحديد أوجه القصور في الأداء.

❖ **الملاحظة:**

وهي ملاحظة مباشرة لأداء التلميذ في الميدان ويكون الهدف منها تحديد مواطن القصور في الأداء ونقاط الضعف لديهم، والتي تمثل الاحتياجات التدريبية.

(محمد والداود، 2018)

❖ **قوائم الرصد/الشطب:** وهي تشمل قائمة الأفعال أو السلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعلمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار احد التقديرين صح او خطأ، نعم أو لا، موافق أو غير موافق، توجد او لا توجد.(محمد، 2022، ص. 102)

وتعد قوائم الرصد هي الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية لتحديد احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة، حيث يتم الإجابة عنها من طرف المعلم بحكم انه الأكثر دراية بأداء تلاميذه، فكلما كانت الأداة المعتمدة في تحديد الاحتياجات التدريبية تناسب المتدربين بقدر ما يكون للبرنامج التدريبي فاعلية أكثر.

4-3- بناء البرنامج التدريبي:

ومما تتضمنه هذه المرحلة ما يلي:

❖ تحديد أهداف البرنامج التدريبي بدءا بالهدف العام الذي يعبر عن المحصلة النهائية للبرنامج التدريبي، وبعده الأهداف الفرعية التي يجب أن تكون واضحة وشاملة لجميع الجوانب المعرفية، المهارية، الشخصية والوجدانية، وهي التي يتم على أساسها تحديد محتوى البرنامج التدريبي على ان تكون في صياغة قابلة للملاحظة والقياس.

❖ إعداد الركن الجوهري والاساسي في البرنامج التدريبي والمتمثل في جميع ما يتضمنه من محتوى وأنشطة، عادة ما يتكون من جملة من الحقائق والمفاهيم والمهارات المتضمن إطارا نظريا وآخر علميا موزعا عبر الجلسات التدريبية، وتتم بترابط وتسلسل منطقي، حيث انه من بين أهم معايير اختياره تكمن في مدى إشباعه للاحتياجات التدريبية وتحقيق الأهداف الموضوعة ومدى اخذه بالمستجدات التربوية.

ولقد ذكر مرعي(2007) ما يجب مراعاته في اختيار البرنامج التدريبي وهي:

- التأكد من صحة محتويات البرنامج التدريبي ومسايرته للتطورات العلمية الحديثة.

- التأكد من مناسبة محتوى البرنامج التدريبي للمستوى العلمي والثقافي للمتدربين.
- أن يحقق محتويات البرنامج التدريبي أهدافه المسطرة.
- أن يكون محتوى البرنامج التدريبي منظم بشكل متسلسل ومنطقي.

❖ تحديد الطرق والأساليب المناسبة للتدريب والتي تتنوع حسب طبيعة الموقف التدريبي ومحتواه، عدد المتدربين، احتياجاتهم التدريبية وكذا توفر الإمكانيات والوسائل والتجهيزات .

❖ تحديد مدة تنفيذ البرنامج التدريبي والذي يتناسب مع طبيعة الفئة المستفيدة من التدريب والأهداف المسطرة وعدد الجلسات التي يشملها.

❖ تحديد تدابير التقويم المناسبة والمتفقة مع محتوى البرنامج التدريبي والأهداف المنتظر تحقيقها.

❖ اختيار مكان تنفيذ البرنامج التدريبي، ويتحدد ذلك بمدى توفر قاعات مناسبة للتدريب، توفرها على الوسائل والامكانيات وموقع مكان التدريب من المتدربين.

(بن كريمة، 2019)

4-4- تنفيذ البرنامج التدريبي:

يتم في مرحلة التنفيذ يقوم المدرب بالتأكد من ان البرنامج التدريبي الذي قام ببناءه يمكن تنفيذه، ويتضمن تنفيذ البرنامج التدريبي أنشطة هامة وهي:

- وضع الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج.
- ترتيب مكان وقاعات التدريب.
- المتابعة اليومية لسير البرنامج التدريبي.(القحطاني، د.ت)

4-5- تقييم البرنامج التدريبي:

تعد عملية تقييم البرنامج التدريبي أساسية لأنها مصاحبة لعملية التدريب، وعملية التقييم تساعد على الكشف عن مدى تحقق الأهداف ومعرفة أثره وفاعليته.

4-5-1- تعريف تقييم البرنامج التدريبي:

يعرف تقييم البرنامج التدريبي انه إجراءات منظمة لتحديد جدوى البرنامج التدريبي في جميع مراحله، وقياس المحصلة النهائية لمجموع التغيرات المهارية والمعرفية والسلوكية للمتدربين ومقارنتها بالنتائج الموجودة في البرامج التدريبية وتحديد أسباب القصور ان وجدت كما يتم تقديم حلول مقترحة لتداركها في المستقبل.

4-5-2- أهداف تقييم البرنامج التدريبي:

لعملية تقييم البرنامج التدريبي جملة من الأهداف منها مايلي :

- تطوير وتحسين البرامج التدريبية في المستقبل لتصبح اكثر فعالية، وذلك من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف في البرنامج التدريبي.
- التقييم وسيلة للتحسين المستمر للبرنامج التدريبي سواء من ناحية الطريقة المستخدمة او الوسائل أو محتوى البرنامج.
- يهدف تقييم البرنامج التدريبي إلى قياس مدى صلاحيته في تلبية الاحتياجات التدريبية للمتدربين ، التأكد من سير البرنامج التدريبي وفق الأهداف والخطة التي وضعت له.
- تسعى عملية تقييم البرنامج التدريبي إلى معرفة مدى استفادة المتدربين مما تعلموه خلال جلسات البرنامج التدريبي وذلك يظهر خلال أدائهم.

4-5-3- مراحل تقييم البرنامج التدريبي:

4-5-3-1-التقييم في مرحلة تصميم البرنامج التدريبي:

يعتبر تقييم البرنامج التدريبي قبل تنفيذه عملية قياس له لاكتشاف الثغرات ونواحي القصور والضعف في التصميم، ليتمكن المدرب من معالجتها مبكرا قبل تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي، وذلك بالتعديل في النشاطات التدريبية والأساليب، أو من المدرة الزمنية أو تسلسل الأهداف ليحقق البرنامج التدريبي الهدف منه وبالتالي تلبية الاحتياجات التدريبية للمتدربين.

4-5-3-2- التقييم أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي:

يهدف تقييم البرنامج التدريبي أثناء تنفيذه لمعرفة مدى ملاءمته للاحتياجات التدريبية، وتقويم أهدافه والتأكد من أن الجلسات التدريبية تفي بالغرض، التأكد من توفر الوسائل التعليمية، وتقييم هذا كله قد يؤدي على اجراء تعديلات على الأهداف او الوسائل او المدة الزمنية .... لتجاوز القصور.

وقد تمثل في الدراسة الحالية في التقييم نهاية كل جلسة لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ للنشاطات المقدمة لهم خلال الجلسة التدريبية ومدى تحقق الهدف من الجلسة.

4-5-3-3- التقييم بعد تنفيذ البرنامج التدريبي:

ويهدف تقييم البرنامج التدريبي في هذه المرحلة إلى معرفة مدى تحقيقه للأهداف التي بني في ضوئها، ومعرفة مدى تلبيته للاحتياجات التدريبية للمتدربين، ومدى فاعليته.

4-5-3-4-متابعة البرنامج التدريبي ونتائجه:

ويتم في هذه المرحلة التأكد من استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي وذلك بمقارنة نتائج أداء المتدرب بعد التدريب وبعد فترة زمنية.

وتمثل في الدراسة الحالية في القياس التتبعي والذي طبق بعدة مدة شهرين لمعرفة استمرارية الأثر وتحقق الأهداف .

4-5-4-أدوات تقييم البرنامج التدريبي:

تتنوع أدوات تقييم البرامج التدريبية حسب طبيعة البرنامج وموضوع الدراسة والامكانيات المتاحة وفئة المتدربين فمن بين هذه الأدوات ما يلي:

- **الاختبارات:**

وهي أسئلة شفوية أو كتابية يقمها المدرب للمتدرب بهدف الوصول إلى تقييم الأداء.

❖ **المقابلة:**

وتكون مع المتدربين فهي تسهم في الحصول الإجابات المطلوبة مثل تلك المتعلقة بالتدريب بصفة عامة، ويعتمد ذلك على تمتع المدرب القائم بالمقابلة بقدرات ومهارات خاصة وقدرة على خلق جو من الثقة لدى المتدربين ولا يؤثر على تركيزهم.

❖ **الاستبيانات:**

تساعد الاستبيانات على تقييم البرامج التدريبية، يجب ان تتميز بالقدرة على الإحاطة بكل المتغيرات التي يراد قياسها او تقييمها في البرنامج التدريبي .(بويعلى وزمام، 2018)

مما سبق يتبين بان عملية تقييم البرنامج التدريبي تعد خطوة مهمة في تطبيق البرنامج التدريبي، فهي عبارة عن عملية قياس مستمرة وتكون في جميع مراحل البرنامج التدريبي لمعرفة مدى فاعليته.

خلاصة الفصل:

مما سبق ذكره يمكن القول بأن البرامج التدريبية تعد واحدة من الحلول الممكنة لتنمية مهارات القراءة للتلاميذ عسيري القراءة، وذلك لما للبرامج التدريبية من ميزات حيث تتناسب وخصائص التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي كما انها تعنى بتنمية جانب المهارات.

تطرقنا في هذا الفصل لتعريف البرنامج التدريبي، أهدافه في مجالي التربية الخاصة وصعوبات التعلم وكذا المراحل الأساسية لبنائه، وتنفيذه ونتطرق لتقييم البرنامج التدريبي وفي الأخير خلاصة الفصل.

الجانب الميداني

الفصل الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية.

1-1- اهمية الدراسة الاستطلاعية.

1-2- العينة الاستطلاعية.

1-3- نتائج القياسين القبلي والبعدي الخاص بالدراسة الاستطلاعية.

1-4 نتائج الدراسة الاستطلاعية.

2- منهج البحث وتصميمه.

2-1-المنهج المعتمد في البحث.

3- مجتمع وعينة الدراسة الاساسية.

3-1- اجراءات اختيار العينة الاساسية.

3-2-توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية.

4- أدوات الدراسة.

4-1-اختبار المصفوفات المتتابعة.

4-2- اختبار الكلمات.

4-3-اختبار القراءة في دقيقة.

4-4- قائمة رصد احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي

4-5-البرنامج التدريبي.

5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

6- الأساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة.

6-1-الاحصاء الوصفي والبياني.

6-2-الاحصاء الاستدلالي.

تمهيد

بعد أن تطرقنا في الفصول السابقة للجانب النظري من الدراسة يأتي الجانب الميداني والذي يتم فيه تطبيق الجزء العملي للدراسة، فأول فصل فيه يسمى الإجراءات المنهجية للدراسة، والذي سيتم فيه التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية وعناصرها، المنهج، الدراسة الأساسية ومحتوياتها، علاوة على ذلك عرض أدوات الدراسة والخصائص السيكومترية وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

يعد القيام بالدراسة الاستطلاعية في البحوث العلمية ذو أهمية كبيرة، إذ تهدف إلى التعرف على كل الصعوبات والعراقيل التي من الممكن مواجهتها أثناء القيام بالدراسة الأساسية قصد تجاوزها والتغلب عليها. (غربي، 2014، ص.154) كما يتم خلالها جمع البيانات وتبويبها بطريقة تسمح بإجراء دراسة ذات طابع علمي، كما يتم فيها تحديد عينة الدراسة واختيار الأدوات المناسبة للدراسة وحساب خصائصها السيكومترية.

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

يهدف الباحث من خلال القيام بالدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- التعرف على ميدان الدراسة.
- معرفة المجتمع الأصلي لتحديد العينة الأساسية.
- معرفة مدى ملائمة الاختبارات لأفراد العينة الاستطلاعية.
- الكشف عن الصعوبات في ميدان الدراسة لتجنبها في الدراسة الأساسية.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للتلاميذ عسيري القراءة.
- بناء العلاقة مع التلاميذ.
- تحديد مدة جلسات البرنامج وعددها ومدى ملاءمتها لخصائص التلاميذ المعرفية.

فقد جاءت خطوات الدراسة الاستطلاعية كما يلي:

- الاتصال بالجامعة للحصول على ترخيص لإجراء دراسة ميدانية، بعدها تم الاتصال بمديرية التربية لولاية الوادي بغرض الحصول على ترخيص للدخول إلى المدارس الابتدائية للقيام بالدراسة ودام الانتظار حوالي 3أشهر.
- التواصل مع مديرة مدرسة عبد الله حلواجي من أجل اخذ الموافقة للشروع في تطبيق الدراسة على مستوى المدرسة، بعدها قامت بالتواصل مع معلمات اقسام السنة الثالثة واخذ موافقتهم في التعاون لتطبيق الدراسة، ثم قدمت معلومات حول اقسام السنة الثالثة

وعدد التلاميذ في كل قسم وشرحت كيفية التفويج للقسم الواحد نظرا لظروف الوبائية والمتعلقة بفيروس كورنا.

- التوجه للأقسام ومقابلة المعلمات والاطلاع على النتائج الدراسية للفصل الأول. وملاحظة التلاميذ من خلال حضور حصص القراءة، تم ترشيح 17 تلميذ من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف وتدني مستوى القراءة وتم الاعتماد في اختيارها على استبعاد حالات بطيء التعلم، التخلف الذهني، اعادة السنة وكذا الاعاقات الحسية.
- تم تطبيق أدوات الدراسة والمتمثلة في اختبار الذكاء لرافن، قراءة الكلمات واختبار الطلاقة، وقد اسفرت نتائج هذه الاختبارات عن وجود 05 تلاميذ لديهم عسر القراءة.
- تطبيق قائمة رصد احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة والاجابة عنها من طرف المعلمات .
- بعد ذلك تم الغلق الاستثنائي للمدارس بسبب جائحة كورونا، وبعد فتح المدارس كانت المدة المحددة في الترخيص قد انتهت.
- تم التوجه لمديرية التربية لتمديد الترخيص لكن كان هناك رفض لمنح ترخيص ثاني، مما اضطرنا لتغيير المقاطعة وبحث عن مدارس أخرى ، تم التوجه إلى مدرستين بحكم معرفة سابقة بمدراءهم وسمحوا لنا بتطبيق الدراسة وبعد مقابلة المدراء وتوجيهنا للأقسام تم ترشيح 31 تلميذ وتم تطبيق أدوات الدراسة عليهم واخترنا منهم 18 تلميذ ذوي عسر القراءة وبعد تطبيق قائمة رصد احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة تم وضع اهداف البرنامج التدريبي ووضع جلساته ونشاطاته مع الأخذ بعين الاعتبار نتائج رصد الاحتياجات لتلاميذ ذوي عسر القراءة بمدرسة عبد الله حلواجي .

بعد عرض البرنامج التدريبي على المحكمين تم اختيار مدرسة عبد الله حلواجي لتطبيقه على عينة استطلاعية وذلك نظرا للعلاقة الودية مع مديرة المدرسة والتي سمحت لنا بتطبيق البرنامج التدريبي بالرغم من عدم وجود ترخيص من طرف مديرية التربية، كما تم اختيارها لبعدها عن المدرسيتين زلاسي الجيلاني وميهي محمد بلحاج .

1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق البرنامج التدريبي على عينة استطلاعية وتمثلت في التلاميذ الذين تم تشخيصهم بأن لديهم عسر القراءة بمدرسة عبد الله حلواجي وعددهم 05 تلاميذ. حيث تمثلت خصائص العينة الاستطلاعية فيما يلي:

الجدول رقم (02) يوضح خصائص العينة الاستطلاعية

	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
الذكور	03	%60
الاناث	02	%40
المجموع	05	%100

من خلال الجدول رقم (02) يتضح بأن عدد التلاميذ ذوي عسر القراءة في الدراسة الاستطلاعية تمثلت في 05 تلاميذ منهم 03 ذكور أي ما نسبته 60% و 02إناث أي ما نسبته 40%.

وقد مر تطبيق البرنامج التدريبي على العينة الاستطلاعية بما يلي :

- تطبيق البرنامج التدريبي في صورته الاولية على العينة الاستطلاعية بعد عرضه على المحكمين.
- تم اضافة بعض الفنيات المستخدمة.
- تقسيم هدف التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا(رسما) الى جلسات.
- كانت التعليمات واضحة للتلاميذ.
- حساب نتائج القياسين القبلي والبعدي والتي كانت ايجابية في اختبار قراءة الكلمات واختبار القراءة في دقيقة، أي كان التحسن فيما يخص الأداء القرائي والطلاقة. والتي سنعرضها فيما يلي:

1-3- نتائج القياسين القبلي والبعدي الخاص بالدراسة الاستطلاعية:

1-3-1- نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار قراءة الكلمات:

الجدول رقم (03) يوضح نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار قراءة الكلمات (الأداء القرائي).

التلاميذ	القبلي		البعدي	
	الدرجة	النسبة المئوية	الدرجة	النسبة المئوية
01	12	%10	27	%23
02	11	%09	26	%22
03	14	%12	34	%28
04	06	%05	19	%16
05	10	%08	26	%22

عدد كلمات اختبار قراءة الكلمات (120كلمة)

من خلال الجدول رقم (03) يظهر بأن هناك فرق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لاختبار قراءة الكلمات، حيث تحصل كل من:

- **التلميذ الاول:** في القياس القبلي تحصل على 12درجة ما نسبته 10% وفي المقابل كان قد تحصل في القياس البعدي على 27درجة ما نسبته 23%.
- **التلميذ الثاني:** تحصل في القياس القبلي على 11درجة ما نسبته **09%** وفي المقابل كان قد تحصل في القياس البعدي على 26 درجة ما نسبته **22%**.
- **التلميذ الثالث:** تحصل في القياس القبلي على 14 درجة ما نسبته 12% في المقابل كان قد تحصل في القياس البعدي على 34درجة ما نسبته 28%.
- **التلميذ الرابع:** تحصل في القياس القبلي على 06درجات ما نسبته 05% في المقابل كان قد تحصل على 19درجة في القياس البعدي ما نسبته 16%.
- **التلميذ الخامس:** تحصل في القياس القبلي على 10درجات ما نسبته 08% في المقابل تحصل في القياس البعدي على 26درجة ما نسبته 22%

فمما سبق نلاحظ تحسن في درجات التلاميذ ذوي عسر القراءة على اختبار الأداء القرائي في القياس البعدي وهذا بعد تطبيق البرنامج التدريبي على العينة الاستطلاعية.

1-3-2- نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار القراءة في دقيقة:

الجدول رقم (04) يوضح نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار القراءة في دقيقة(طلاقة)

التلاميذ	القياس القبلي		القياس البعدي	
	عدد الكلمات	النسبة%	عدد الكلمات	النسبة%
01	06	%07	18	%21
02	04	%05	16	%19
03	09	%11	19	%23
04	04	%05	14	%17
05	13	%15	21	%25

عدد كلمات اختبار القراءة في دقيقة (84كلمة)

يتضح من الجدول (04) أن هناك فرق بين القياس القبلي والقياس البعدي في عدد الكلمات التي قراءها التلاميذ ذوي عسر القراءة في الدقيقة الواحدة، حيث تمكن كل من:

- **التلميذ الاول:** تمكن في القياس القبلي من قراءة 06كلمات في الدقيقة ما نسبته 07%، في المقابل تمكن في القياس البعدي من قراءة 18كلمة في الدقيقة ما نسبته 21%.
- **التلميذ الثاني:** تمكن في القياس القبلي من قراءة 04كلمات في الدقيقة ما نسبته 05%، في المقابل تمكن في القياس البعدي من قراءة 16كلمة في الدقيقة ما نسبته 19%.
- **التلميذ الثالث:** تمكن في القياس القبلي من قراءة 09كلمات في الدقيقة مناسبته 11%، في المقابل تمكن في القياس البعدي من قراءة 19كلمة في الدقيقة ما نسبته 23%.
- **التلميذ الرابع:** تمكن في القياس القبلي من قراءة 04كلمات في الدقيقة ما نسبته 05%، في المقابل تمكن في القياس البعدي من قراءة 14كلمة في الدقيقة ما نسبته 17%.
- **التلميذ الخامس:** تمكن في القياس القبلي من قراءة 13كلمة في الدقيقة ما نسبته 15%، في المقابل تمكن في القياس البعدي من قراءة 21 كلمة في الدقيقة وهو ما نسبته 25%.

تبين مما سبق ملاحظة الفرق في عدد الكلمات التي تم قراءتها في دقيقة واحدة بين القياس القبلي والبعدي اذ كانت نسبة عدد الكلمات في القياس البعدي اكثر من نسبة عدد الكلمات في القياس القبلي، هذا يدل على تحسن التلاميذ ذوي عسر القراءة عينة الدراسة الاستطلاعية في طلاقة القراءة وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

1-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على ميدان الدراسة.
- اختيار عينة الدراسة الأساسية.
- التأكد من صحة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ومدى ملاءمتها لأفراد العينة.
- ضبط إجراءات الدراسة الأساسية من حيث الوقت والتاريخ والوسائل اللازمة.
- تم رصد احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة من وجهة نظر معلميهم.
- التأكد من امكانية تطبيق البرنامج التدريبي على عينة الدراسة الاساسية وذلك بعد حساب نتائج تطبيقه على العينة الاستطلاعية.

2- منهج البحث وتصميمه:

2-1- المنهج المعتمد في البحث:

إن أول خطوة هامة تحدد مجال تدخل الباحث ووضع القواعد العامة لبحثه هو اختيار المنهج الملائم لبحثه باعتباره حسب بدوي (1977، ص.5) الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة.

وبما أن محور بحثنا ينصب حول إعداد برنامج تدريبي وتجريبه في الميدان فنرى أن المنهج الشبه التجريبي يتماشى مع طبيعة موضوع بحثنا.

فالمنهج الشبه التجريبي هو المنهج الذي يهدف إلى إقامة العلاقة التي تربط السبب بالنتيجة بين الظواهر أو المتغيرات، ولإقامة العلاقة بين السبب والنتيجة فإننا نقوم بإجراء التجربة التي يتم من خلالها معالجة متغير أو أكثر بتغيير محتواه عدة مرات، ويسمى

هذا المتغير بالمتغير المستقل. إن هذه العملية تسمح بدراسة أثار المتغير المستقل في المتغير الذي يتلقى تأثيره، والمسمى بالمتغير التابع. (موريس، 2004، ص. 102)

انطلاقا من الطرح السابق يمكننا القول إن المنهج الشبه تجريبي يقوم على العامل التجريبي أو المتغير المستقل المتمثل في البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، وهو المتغير المراد قياس مدى تأثيره على الموقف، أما المتغيرين التابعين لهذا البحث فيتمثلان في مهارات القراءة (الأداء القرائي، وطلاقة القراءة) لدى عسيري القراءة اللذان يتغيران ويتأثران نتيجة تأثير المتغير المستقل.

وقد اعتمدنا في الدراسة الحالية على تصميم المجموعة الواحدة باختبار قبلي واختبار بعدي ويتلخص حسب الغامدي (1999، ص.17) التصميم للمجموعة الواحدة اختبار قبلي واختبار بعدي، والمتمثلة في تصميمه وبناءه، وأثر العامل (المتغير المستقل) في الشكل الموالي:

التصميم ذو المجموعة الواحدة واختبار قبلي واختبار بعدي

التصميم والبناء			
O_2	X	O_1	A
القياس البعدي لاختبار الأداء القرائي، واختبار طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.	ادخال المتغير التجريبي المتمثل في جلسات البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.	القياس القبلي لاختبار الأداء القرائي، واختبار طلاقة القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.	المجموعة التجريبية الاختيار والتعيين غير عشوائي.
أثر المتغير المستقل			
$O_2 - O_1$			

الشكل رقم (04): يوضح تصميم المجموعة الواحدة اختبار قبلي واختبار بعدي.

يتضح من خلال قراءة الشكل (04): أنّنا نخضع في التصميم ذي المجموعة الواحدة بدون مجموعة ضابطة وبدون اختيار أو تعيين عشوائي – واختبار قبلي (O_1) واختبار بعدي (O_2) المعتمد في بحثنا هذا، المجموعة الواحدة التجريبية للمتغير المستقل والمتمثل في جلسات البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، بعد أن يتم اختبارها اختبارا قبليا باختبار قراءة الكلمات(الأداء القرائي)، واختبار القراءة في دقيقة(طلاقة القراءة) لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، ثم تختبر المجموعة التجريبية بعد التجربة باختبار بعدي بنفس الاختبارات لمقارنة نتائج الاختبار البعدي بنتائج الاختبار القبلي، وذلك من أجل قياس فاعلية المتغير المستقل، ولمعرفة أثر النتائج الايجابية للبرنامج التدريبي القائم

على استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي قمنا بدراسة تتبعيه أين تختبر المجموعة التجريبية بعد التجربة بفترة زمنية مقدرة بشهرين باختبار تتبعي بنفس المقاييس لمقارنة نتائج الاختبار التتبعي بنتائج الاختبار البعدي.

3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

تعد العينة جزء من مجتمع الدراسة والذي يتوفر فيهم نفس خصائص المجتمع.

(أبو علام، 2004، ص. 153)

تمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي التحصيل الدراسي الضعيف في جميع المواد الدراسية وفي مادة القراءة وذلك حسب ترشيح المعلمين وبعد الاطلاع على نتائج التحصيل الدراسي، وبعد تطبيق أدوات الدراسة تم تحديد العينة الأساسية والتي قدرت ب(18) تلميذا من ذوي عسر القراءة تم اختيارهم بطريقة قصدية، وذلك بعد تطبيق اختبار قراءة الكلمات للعيس (2015)، حيث انسحب 4 تلاميذ نظرا لعدم التزامهم بحضور الجلسات التدريبية .

3-1- إجراءات اختيار العينة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية وفق الإجراءات التالية:

- ✓ تم التواصل مع مديري المدارس الابتدائية "زلاسي الجيلاني "و "ميهي محمد بلحاج" للحصول على الموافقة لإجراء الدراسة.
- ✓ التواصل مع معلمي أقسام السنة الثالثة ابتدائي، حيث تم شرح الهدف من الدراسة وإجراءات تطبيقها.
- ✓ تم ترشيح 31 تلميذ من طرف المعلمين ممن يظهر لديهم تحصيل دراسي ضعيف وغير معيدين وليس لديهم إعاقات سمعية، بصرية، ذهنية أو اضطرابات انفعالية، وغيرها، ولتأكد من ذلك تم الاطلاع على الملفات الطبية والمسار الدراسي.
- ✓ تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة "لجون رافن" لحساب درجة الذكاء إذ لم يتم استبعاد أي حالة بسبب ضعف درجة الذكاء.

- ✓ تطبيق اختبار قراءة الكلمات لـ "لعيس" (2015) على 31 تلميذ وذلك لتشخيص حالات ذوي عسر القراءة، حيث تبين من خلال التشخيص أن 18 تلميذا فقط لديهم عسر القراءة، وقد انسحب 4 من التلاميذ نظرا لعدم التزامهم بحضور حصص البرنامج التدريبي، حيث تبقى 14تلميذ.

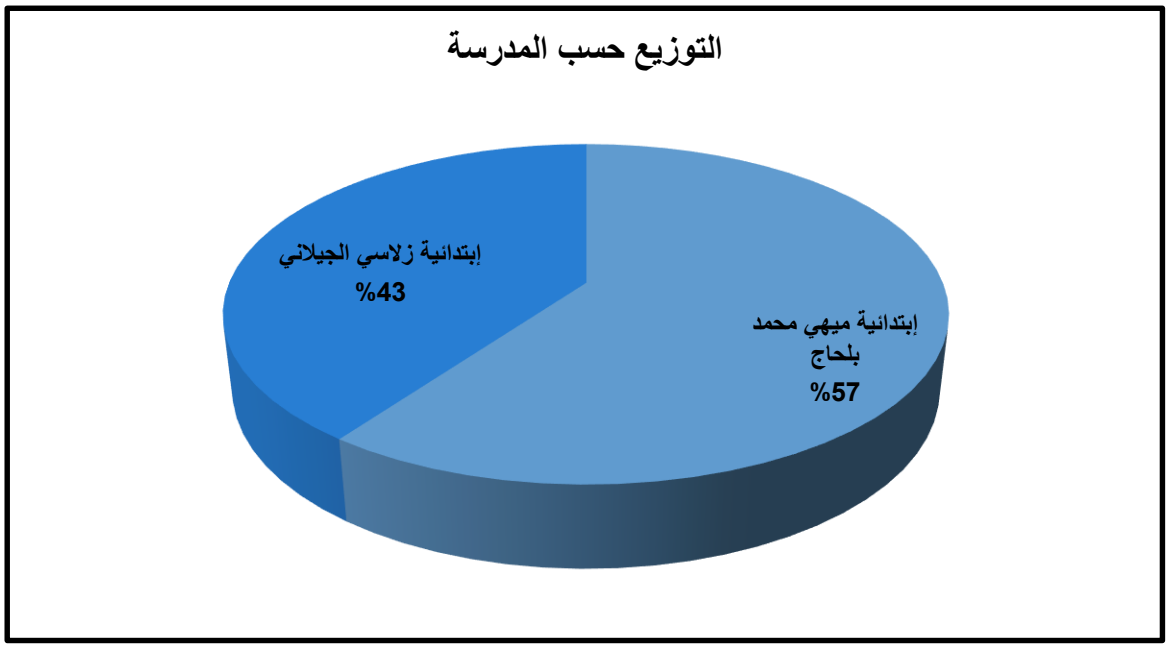
3-2-توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية:

عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية مدمجين بالمدرستين الابتدائيتين ببلدية الوادي ولاية الوادي الجزائر، والجدول الموالي يوضح توزيع العينة حسب المكان.

الجدول رقم (05) يوضح توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب المكان.

المدرسة الابتدائية	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
ميهي محمد بلحاج	**08**	%57
زلاسي الجيلاني	**06**	%43
المجموع	**14**	%100

فالشكل الموالي يوضح التوزيع البياني لعينة الدراسة الأساسية حسب المكان



الشكل رقم (05) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المكان

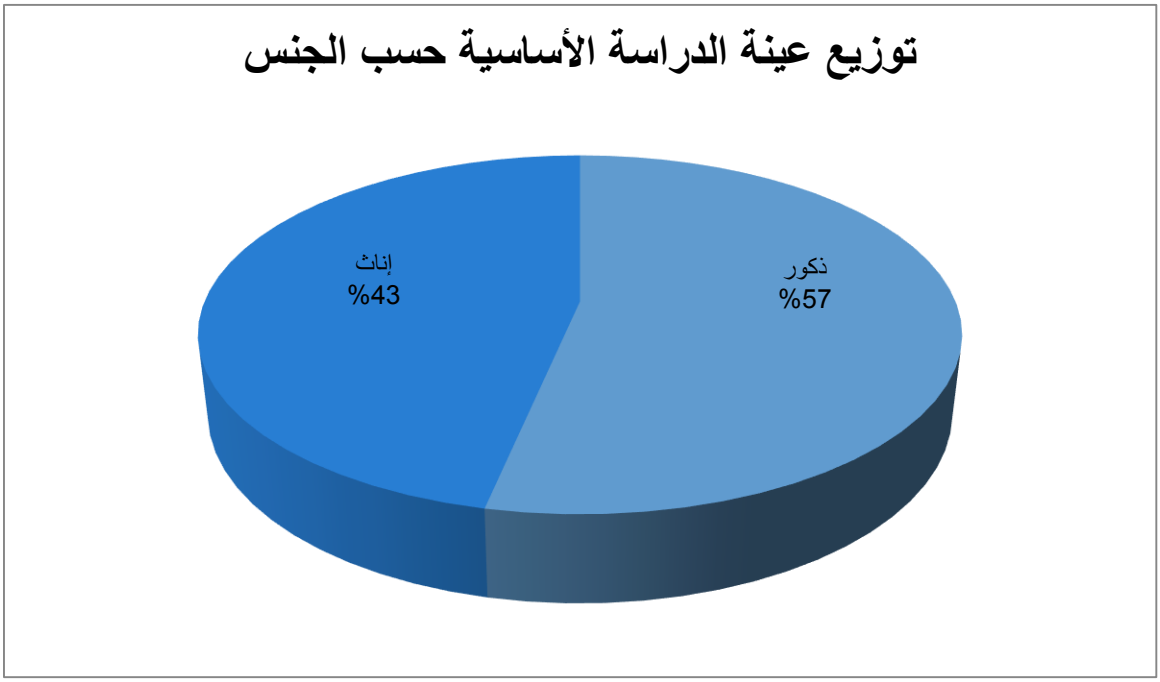
فمن خلال الشكل رقم (05) يتضح أن نسبة تلاميذ ابتدائية "ميهي محمد بلحاج" يمثل (57%) ذكور من مجموع أفراد عينة الدراسة الأساسية، وان نسبة تلاميذ ابتدائية "زلاسي الجيلاني" يمثل (43%) من مجموع أفراد عينة الدراسة الأساسية.

الشكل الموالي يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس

الجدول رقم (06) يوضح توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب الجنس.

الجنس	ابتدائية ميهي محمد بلحاج	ابتدائية زلاسي الجيلاني	المجموع	النسبة المئوية
الذكور	05	03	08	%57
الإناث	03	03	06	%43
المجموع	08	06	14	%100

الشكل الموالي يوضح التوزيع البياني لعينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.



الشكل رقم (06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

من خلال الشكل رقم (06) نلاحظ أن نسبة أفرد العينة تتمثل في (57%) من مجموع أفراد عينة الدراسة الأساسية ذكور وأن ما نسبته (43%) من العينة يمثل نسبة الإناث.

4- أدوات الدراسة:

وفقا لطبيعة الدراسة وأهدافها التي تتطلب منا استخدام أدوات لجمع البيانات ولتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي، قد تم استخدام الأدوات التالية في الدراسة الحالية وهي:

4-1- اختبار المصفوفات المتتابعة:

يعد اختبار المصفوفات المتتابعة أحد الاختبارات المخصصة لتحديد درجة الذكاء.

4-1-1- وصف الاختبار:

وهو اختبار للعالم "John Raven" يقيس القدرات العقلية للأطفال في المرحلة العمرية بين 505 إلى 11سنة من العاديين والمتأخرين عقليا وهو من الاختبارات المقننة.

(شوشاني، 2019، ص. 154)

كما يعد اختبار رافن أو ما يعرف باختبار المصفوفات المتتابعة من اختبارات الذكاء غير اللفظية وهي خالية من تأثير الثقافة إلى حد كبير، حيث يتكون من ثلاثة أقسام (أ) (أب) (ب) ويشمل كل قسم على12 لوحة أو مصفوفة بمجموع 36 لوحة متدرجة في الصعوبة، يتكون كل منها من شكل أو نمط اقتطع منه جزء معين وأسفله ستة أجزاء يختار من بينها الفحوص الجزء الناقص والذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي.

وقد استخدمت الألوان كخلفية للمشكلات لكي تجعل الاختبار أكثر تشويقا ووضوحا وإثارة لانتباه الأطفال.(علي، 2016)

4-1-2- طريقة التطبيق:

يقوم الباحث بتقديم المصفوفات للمفحوص(التلميذ) ويكون ذلك بالترتيب وكل واحدة على حدي ويطلب منه اختيار الشكل من بين الستة أشكال الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي، وتعطى كل إجابة صحيحة الدرجة (1) و(0) للإجابة الخاطئة وعند الانتهاء من تطبيق يتم حساب الدرجة الكلية للاختبار.

وقد استخدم اختبار رافن في هذه الدراسة بهدف استبعاد التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض (حالات التخلف الذهني وبطيء التعلم).

4-2- اختبار الكلمات وشبه الكلمات:

وهو اختبار معد من طرف الباحث "لعيس إسماعيل "كما أن الاختبار مسجل بالديوان الوطني لحقوق المؤلف 2015.

4-2-1- وصف الاختبار:

اختبار الكلمات معد لتقييم القدرة على التعرف على الكلمات المتداولة ، الغير متداولة وشبه الكلمات، وهو اختبار تشخيصي للقدرة القرائية أو الأداء القرائي لدى الطفل من سن (8-12سنة)، حيث يتكون الاختبار من ثلاث قوائم كل منها يحتوي (40) مفردة: قائمة الكلمات المتداولة frequent words، قائمة الكلمات غير المتداولة non frequent words وقائمة شبه الكلمات pseudo words، حيث تحتوي كل قائمة على عمودين كل عمود به (20) مفردة بسيطة و(20) مفردة مركبة. أنظر الملحق رقم(01)

4-2-2- طريقة التطبيق: يجلس الباحث أمام التلميذ ويقدم له الاختبار ويقول له سوف تقرأ هذه الكلمات بالترتيب تبدأ بالعمود اليمين ثم اليسار ونفس شيء مع الورقة الموالية، وأثناء القراءة يقوم الباحث بالتنقيط فيعطي للإجابة الصحيحة العلامة (01) والإجابة الخاطئة (0) حيث يكون مجموع النقاط في القائمة الواحدة (40) درجة وفي الاختبار ككل (120) درجة، ويعد مجموع النقاط في القوائم الثلاثة هي درجة التلميذ في الاختبار.

4-2-3- الخصائص السيكو مترية للاختبار:

صدق الاختبار: قام صاحب الاختبار بقياس صدقه باستخدام صدق المقارنة الطرفية وحصل على قيمة ت تساوي 34.72 وهي دالة عند 0.000، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القيمة العليا والقيمة الدنيا، وهذا يعني أن الاختبار له قدرة عالية على التمييز بين التلاميذ عسيري القراءة، وهذه النتيجة تؤكد صدق الاختبار يتمتع بقدر من الصدق ويقيس ما وضع لقياسه.(جاري، 2021، ص.128)

4-3- اختبار القراءة في دقيقة:

وهو اختبار معد من طرف الباحث "لعيس إسماعيل"

4-3-1- وصف الاختبار:

يهدف اختبار القراءة في دقيقة إلى تقييم طلاقة القراءة لدى التلاميذ وذلك بقياس سرعة القراءة، يحتوي الاختبار على (84) كلمة تختلف في عدد حروفها من حرفين إلى أربعة حروف، ويتم حساب عدد الكلمات التي قرأها التلميذ في دقيقة واحدة.

4-3-2- طريقة التطبيق:

يجلس الباحث أمام التلميذ ويقول له سأقدم لك هذه الورقة وبها كلمات(توضع الورقة أمام الطفل) اقرأ بالسطر وانتقل لسطر الموالي حتى تنتهي من جميع الكلمات، اقرأ بصوت مسموع وواضح، حاول أن تسرع سأحسب الوقت.

- بمجرد أن يبدأ الطفل القراءة على الفاحص مراقبة الزمن وتوقيف عداد الزمن عند نهاية الدقيقة بالضبط، حيث يتم توقيف الطفل عن القراءة.
- يحسب الفاحص عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح فقط.
- للطفل الحرية في أن ينطق التنوين في آخر الكلمة أولا، هذا لا يؤثر على صحة القراءة مثلا "قَلَمُن" أو "قَلَمْ" كلتا الإجابتين صحيحة. أنظر الملحق رقم (02)

عندما يبدأ التلميذ القراءة يبدأ الباحث بحساب الزمن وإيقاف عداد الزمن عندما تنتهي الدقيقة ويطلب من التلميذ التوقف عن القراءة، يقوم الباحث بحساب الكلمات الصحيحة فقط ولتلميذ الحرية في أن ينطق الكلمات بالتنوين في آخر الكلمة أم لا، فهذا لا يؤثر على صحة القراءة.

4-3-3- الخصائص السيكومترية للاختبار:

صدق الاختبار: بما أن المقياس معد في البيئة الجزائرية ويتمتع بصدق مقبول حسب صاحب المقياس.(Layes et al, p.2015)

وقد قمنا في الدراسة الحالية من إعادة التأكد من ثبات اختبار قراءة الكلمات (الأداء القرائي) واختبار القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة)لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، والجدول التالي يعرض ذلك:

الجدول رقم (07): دلالة معامل الارتباط بين تطبيقي اختبار الأداء القرائي واختبار طلاقة القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي

الاختبار	قيمة معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
قراءة الكلمات	0.96	0.000	دال
القراءة في دقيقة	0.92	0.000	دال

الجدول (07) يوضح معاملات الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق لاختبار قراءة الكلمات (الأداء القرائي) البالغ(0.96)، واختبار القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة) البالغ (0.92)

لدى عسيري القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، نلاحظ أن قيم معامل الارتباط عالية ودال إحصائيا، ومنه يمكن الوثوق بهما في جمع بيانات هذه الدراسة.

4-4- قائمة رصد احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي:

وهي من إعداد الباحث وذلك بعد الاطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة التي تشير إلى مؤشرات ومظاهر عسر القراءة في المرحلة الابتدائية، وبناءا عليها قام الباحث بوضع قائمة تحتوي (25) مؤشر، تم عرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (05) منهم أساتذة جامعيين ومختص أرطفوني. وأسماء المحكمين معروضة في الملحق رقم(03)، حذفت المؤشرات التي لم يكن لها علاقة بمؤشرات عسر القراءة مثل مؤشرات الإملاء والتي لم يتفق عليها المحكمين، وأصبحت القائمة تحتوي على(19) مؤشر، انظر الملحق رقم (04)

أشار السادة المحكمين إلى ملاحظات وهي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) ملاحظات السادة المحكمين على بنود قائمة رصد احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.

المؤشر	الملاحظة	تكرارات	النسبة المئوية
يصعب عليه التمييز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما(شكلا)	يلغى	04	%80
يصعب عليه التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة	يلغى	04	%80
يخلط بين الألف والهمزة خلال القراءة	يلغى	05	%100
يصعب عليه نطق الحروف من مخارجها الصحيحة	يلغى	03	%60
يصعب عليه التمييز بين الهاء والتاء المربوطة	يلغى	05	%100
يصعب عليه التمييز بين أنواع التنوين	يلغى	05	%10

يصعب عليه تحليل الكلمات إلى مقاطع خلال القراءة	يصعب عليه تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية أثناء القراءة	03	%60
يصعب عليه التمييز بين اللام الشمسية والقمرية	يخلط بين قراءة اللام الشمسية والقمرية	03	%60
يحذف بعض الحروف خلال القراءة	يحذف بعض الحروف من الكلمات(بداية وسط وآخر)	03	%60

بعد تحكيم قائمة رصد احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة وتعديلها تم توزيعها على المعلمين ل 23 تلميذ من ذوي عسر القراءة للإجابة عليها حيث كل معلم يجيب على عدد من القوائم حسب عدد التلاميذ ذوي عسر القراءة الذين يدرسهم بمعنى آخر إذا كان زيد ورضا وعلي يدرسون عند المعلمة هناء فالمعلمة ستجيب على 3 من قوائم الرصد، قائمة خاصة بزيد والثانية رضا والثالثة علي.

وبعد جمعها من عند المعلمين تم حساب التكرارات للمؤشرات وبعد ذلك حساب النسب المئوية لكل مؤشر.

وتم اختيار المؤشرات التي تفوق 50% أي احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة التي تفوق 50% ووضعها أهداف للبرنامج التدريبي. الجدول التالي يوضح نسب احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم.

الجدول رقم (09) يوضح نسب احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي من وجهة نظر معلميهم.

الرقم	المــؤشـــرات	يوجد %	لايوجد%
01	لا يدرك مكان الحرف داخل الكلمة	%65	%35
02	يصعب عليه تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية أثناء القراءة.	%76	%24
03	يصعب عليه تجميع الحروف لتشكيل كلمات	%82	%18
04	يحذف بعض الحروف من الكلمات أثناء القراءة(بداية، وسط وآخر)	%94	%04
05	يحذف بعض الكلمات من الجمل أثناء القراءة.	%40	%60
06	يضيف حروف لبعض الكلمات أثناء القراءة.	%88	%12
07	يضيف كلمات غير موجودة في النص أثناء القراءة.	%00	%100
08	يبدل الحرف داخل الكلمة أثناء القراءة.	%88	%12
09	يبدل كلمات في النص بأخرى غير موجودة فيه أثناء القراءة.	%35	%65
10	يكرر قراءة بعض الحروف.	%65	%35
11	يكرر قراءة بعض الكلمات.	%24	%74
12	يكرر قراءة بعض الجمل.	%00	%100
13	يقلب حروف بعض الكلمات أثناء القراءة	%100	%00
14	يخلط في قراءة الحروف المتشابهة رسما(شكلا) والمختلفة لفظا.	%94	%06
15	يخلط بين قراءة اللام الشمسية والقمرية.	%100	%00
16	يخلط بين الألف المقصورة والياء أثناء القراءة.	%94	%04
17	يصعب عليه قراءة الحروف مشكلة	%06	%94
18	يصعب عليه قراءة الكلمات المتشابهة.	%76	%24
19	يصعب عليه قراءة المدود ا، و، ي.	%94	%04

من خلال الجدول رقم (09) يتبين بأن أكثر المؤشرات انتشارا هي. قلب الحروف في الكلمات والخلط بين اللام الشمسية والقمرية بنسبة 100%، حذف بعض الحروف من الكلمات أثناء القراءة ويخلط في قراءة الحروف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا بنسبة 94% ويصعب عليه قراءة المدود (ا، و، ي)، إضافة حروف لبعض الكلمات وإبدال الحرف داخل الكلمة بنسبة 88%، وصعوبة تجميع الحروف لتشكيل الكلمات بنسبة 82%، وصعوبة في تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية أثناء القراءة، صعوبة في قراءة الكلمات المتشابهة بنسبة 76%، عدم إدراك مكان الحروف داخل الكلمة وتكرار قراءة بعض الحروف بنسبة 65%، حذف بعض الكلمات من الجمل بنسبة 40%، إبدال كلمات في النص بأخرى غير موجودة بنسبة 35%، يكرر قراءة بعض الكلمات بنسبة 24%، صعوبة قراءة الحروف المشكلة بنسبة 6%، تكرار قراءة بعض الجمل و إضافة كلمات غير موجودة في النص بنسبة 0%.

4-5- البرنامج التدريبي:

فيما يلي سيتم التطرق للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي وذلك من خلال عرض الهدف منه، الأسس النظرية لبنائه ووصفه والتطرق لمكوناته وجلساته.

4-5-1- الهدف من البرنامج التدريبي:

الهدف العام للبرنامج التدريبي

يهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية مهارات القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي، وذلك باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة.

الأهداف الفرعية للبرنامج التدريبي:

وتتمثل الأهداف الفرعية للبرنامج التدريبي فيما يلي:

-أن يتمكن التلميذ من التمييز بين الحروف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ب، ت، ن، يـ،ث)

- أن يتمكن التلميذ من التمييز بين الحروف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ج،ح،خ) (ف،ق)

- أن يتمكن التلميذ من التمييز بين الحروف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ط، ظ) (ص، ض)
- أن يتمكن التلميذ من التمييز بين الحروف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ر،ز، د، ذ)
- أن يتمكن التلميذ من التمييز بين الحروف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (س، ش) (ع،غ)
- أن يتمكن التلميذ من التمييز بين الحروف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ي، ى)
- أن يتمكن التلميذ من إدراك مكان الحرف داخل الكلمة (أول، وسط وآخر الكلمة)
- أن يتمكن التلميذ من التمييز بين المدود (ا.و.ي)
- أن يتمكن التلميذ من تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية
- أن يتمكن التلميذ من تجميع الحروف لتشكيل كلمة
- أن يتمكن التلميذ من قراءة الكلمة دون حذف أي حرف منها (بداية، وسط، آخر).
- أن يتمكن التلميذ من قراءة الكلمة دون إضافة أي حرف.
- أن يتمكن التلميذ من قراءة الكلمة دون إبدال أي حرف من حروفها.
- أن يتمكن التلميذ من قراءة الكلمة دون تكرار الحروف.
- يتمكن التلميذ من قراءة الكلمة دون قلب أو عكس أي حرف من حروفها.
- أن يتمكن التلميذ من التمييز بين الكلمات المتشابهة شكلا.
- أن يتمكن التلميذ من التمييز بين اللام الشمسية والقمرية.

4-5-2- الأسس النظرية لبناء البرنامج التدريبي:

تنطلق فلسفة البرنامج التدريبي من أهمية اكتساب مهارات القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، فمن خلالها يكتسبون المعارف الأساسية التي تساعدهم على مواصلة مسارهم الدراسي، إلا أن الفشل في اكتساب مهارات القراءة يؤدي بهم إلى الفشل الدراسي، ولقد أطلق عليهم عدة مسميات منها ذوي عسر القراءة، إلا أنه يمكن أن يستجيبوا للعلاج إذا قدم في الوقت المناسب وحسب احتياجاتهم، ولذا فمن الضروري الاهتمام ببناء برامج تدريبية لتنمية مهارات القراءة لديهم تتناسب واحتياجاتهم.

اعتمدنا في بناء البرنامج التدريبي على الأسس التالية:

-الاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث العلمية السابقة التي تناولت برامج تدريبية لتنمية مهارات القراءة أو علاج عسر القراءة لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية منها دراسة علوان (2013)

- الاطلاع على الدراسات التي استخدمت استراتيجية الحواس المتعددة في برامجها العلاجية كدراسة الهرش (2012) ودراسة الجهني (2017)

- الاطلاع على التراث النظري لمهارات القراءة من حيث المفهوم، مكونات القراءة، أنواعها، أهميتها وطرق تعليم القراءة، كما تم الاطلاع على التراث النظري لعسر القراءة من حيث المفهوم، المظاهر، الأنواع، والمشكلات المرتبطة بعسر القراءة، الفرضيات المفسرة لعسر القراءة، التشخيص والعلاج.

- الاعتماد على الأساس النظري لاستراتيجية الحواس المتعددة حيث تفترض هذه الاستراتيجية أن التلميذ يكون أكثر قابلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة في عملية التعلم، فهي مفيدة للتلاميذ ممن لديهم مشاكل قرائية.

- الاستفادة من آراء المعلمين، المفتشين والعاملين في مجال صعوبات التعلم.

- الاطلاع على البرامج التدريبية وطرق بناءها.

- الاطلاع على الكتاب المدرسي لسنة ثالثة ابتدائي.

- البرنامج التدريبي يناسب قدرات التلاميذ المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.
- استخدام وسائل تعليمية مختلفة ومتنوعة لكي لا تكون الجلسات والنشاطات مملة مع استخدام اللعب والتعزيز والمنافسة وغيرها من الفنيات التي تجعل التعلم مرح ومشوق.
- استخدام أنشطة ذات تعليمات واضحة وسهلة التطبيق.
- اعتماد التسلسل في نشاطات البرنامج التدريبي من البسيط إلى المعقد ومن الجزء إلى الكل.
- ترك مدة زمنية راحة او نشاط حر بين النشاطات لكي لا يمل التلميذ ويتعب.
- تحديد أهداف البرنامج التدريبي حسب احتياجات التلاميذ عينة الدراسة من وجهة نظر معلميهم.

4-5-3- وصف البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية من 17 جلسة تدريبية بمعدل جلستين أسبوعيا مدة كل جلسة 60 دقيقة تقريبا عدا الجلسة التمهيدية فكانت مدتها 50دقيقة، والتي تم تخصيصها قبل بداية تطبيق البرنامج التدريبي لتهيئة التلاميذ، والتمهيد لتطبيق البرنامج التدريبي، وتم فيها شرح هدف البرنامج، طريقة تنفيذه، مواعيده وجلساته وقواعد العمل خلال الجلسات.

تم التركيز في بناء البرنامج التدريبي على تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة، حيث كانت جلساته المتمثلة في 17 جلسة لتنمية مهارات القراءة من خلال تدريب عينة الدراسة على التمييز بين الحروف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا إدراك مكان الحرف داخل الكلمة (أول، وسط وآخر الكلمة) والتمييز بين المدود، وكذا تحليل الكلمات الى مقاطع صوتية وتجميع الحروف لتشكيل كلمات ذات معنى، حذف، عكس، إبدال وإضافة أصوات الحروف في بداية ووسط وأخر الكلمات، التمييز بين الكلمات المتشابهة واللام الشمسية والقمرية، ولقد وزعت الجلسات وفقا لأهداف البرنامج التدريبي.

الجدول التالي يوضح تفصيل لجلسات البرنامج التدريبي عنوان وزمن ووسائل كل جلسة كمايلي:

الجدول رقم (10) يوضح تفصيل جلسات البرنامج التدريبي.

ق	عنوان الجلسة	عدد النشاطات	الوسائل	الفنيات المستخدمة	أسلوب النشاط	زمن الجلسة
الجلسة التمهيدية		01	قصاصات ورقية علبة	الحوار المناقشة.	فردي+ جماعي	50دقيقة
01	التمييز بين الحروف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ب، ت، ن، ي، ث)	03	كمبيوتر جهاز عرض حروف مغناطيسية حروف كرتونية بدون نقاط سبورة عجين صفارة.	المناقشة المنافسة التعزيز.	فردي+ جماعي	60دقيقة
02	التمييز بين الحروف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ج،ح،خ) (ف، ق)	03	كمبيوتر جهاز عرض حروف مغناطيسية، حروف كرتونية بدون نقاط، بطاقات الكلمات، سبورة، عجين، صفارة.	المناقشة المنافسة التعزيز.	فردي+جماعي	60دقيقة
03	التمييز بين الحروف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ط، ظ) (ص، ض)	03	كمبيوتر ، جهاز عرض، حروف مغناطيسية، حروف كرتونية بدون نقاط، بطاقات الكلمات، سبورة، عجين، صفارة.	المناقشة، المنافسة ، التعزيز.	فردي+جماعي	60دقيقة

04	التمييز بين الحروف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ر، ز، د، ذ)	03	كمبيوتر جهاز عرض حروف مغناطيسية، حروف كرتونية بدون نقاط، بطاقات الكلمات، سبورة، عجين، صفارة.	المناقشة، المنافسة ، التعزيز.	فردي+جماعي	60دقيقة
05	التمييز بين الحروف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (س، ش) (ع، غ)	03	كمبيوتر ، جهاز عرض، حروف مغناطيسية، حروف كرتونية بدون نقاط، بطاقات الكلمات، سبورة، عجين، صفارة.	المناقشة، المنافسة ، التعزيز.	فردي+جماعي	60دقيقة
06	التمييز بين الحروف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا (ي، ى)	04	بطاقات الحروف، بطاقات الكلمات، مغناطيس، صورتين لبطتين	التعاون، المنافسة، المناقشة ، التعزيز.	فردي+جماعي	60دقيقة
07	إدراك مكان الحرف داخل الكلمة (أول، وسط، آخر الكلمة)	03	كمبيوتر ، جهاز عرض، بطاقات الحروف، بطاقات الكلمات،	المنافسة، المناقشة. التعاون، التشجيع.	فردي+جماعي	60دقيقة
08	التمييز بين المدود (ا.و.ي)	02	كمبيوتر ، جهاز عرض، سبورة،	المناقشة والحوار المنافسة	فردي+جماعي	60دقيقة

			بطاقات الكلمات، أقلام ملونة، أوراق	التعزيز، اللعب.		
09	تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية	03	كمبيوتر ، جهاز عرض، سبورة، أقلام ملونة، بطاقات الكلمات، أوراق بيضاء، مغناطيس	التعاون، المنافسة، المناقشة، التعزيز	فردي+جماعي	60دقيقة
10	تجميع الحروف لتشكيل كلمة	02	جهاز عرض، كمبيوتر، صبورة، بطاقات صور، بطاقات الحروف ، أوراق بيضاء	التعاون، المنافسة، التعزيز.	فردي+جماعي	60دقيقة
11	قراءة الكلمة دون حذف أي حرف منها (بداية، وسط، آخر).	04	سبورة، أقلام ملونة، بطاقات الكلمات، بطاقات الحروف.	التعاون، التعزيز ، المناقشة ، المنافسة.	فردي+جماعي	60دقيقة
12	قراءة الكلمة دون إضافة أي حرف.	02	بطاقات الكلمات (فواكه)، بطاقة على شكل سلة فواكه مغناطيسالسبورة،.	التعزيز، المناقشة.	فردي+جماعي	60دقيقة
13	قراءة الكلمة دون إبدال أي حرف من حروفها.	04	الكمبيوتر، جهاز عرض، حروف مغناطيسية، سبورة، أقلام، أوراق.	التعزيز، التشجيع	فردي+جماعي	60دقيقة

14	قراءة الكلمة دون تكرار الحروف	02	بطاقات الكلمات، سبورة، مغناطيس	التعزيز، المناقشة، التشجيع.	فردي+جماعي	60دقيقة
15	قراءة الكلمة دون قلب أو عكس أي حرف من حروفها.	02	سبورة، أوراق ، بطاقات كلمات وحروف.	مناقشة، التعاون، التعزيز.	فردي+جماعي	60دقيقة
16	التمييز بين الكلمات المتشابهة شكلا.	02	بطاقات كلمات، سبورة، مغناطيس، أقلام.	المنافسة، المناقشة، التعزيز.	فردي+جماعي	60دقيقة
17	التمييز بين اللام الشمسية والقمرية.	02	كمبيوتر ، جهاز عرض، بطاقات الحروف، مشابك، صورة قمر وشمس.	التعاون، المنافسة، المناقشة ، التعزيز.	فردي+جماعي	60 دقيقة

4-5-4-مكونات البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج التدريبي الحالي من جزئين رئيسيين وهما:

- **دفتر النشاطات التدريبية:** وهو دفتر يحتوي النشاطات التدريبية المرتبطة بمهارات القراءة (الأداء القرائي) المراد تنميتها كما يحتوي الدفتر على جلسات البرنامج التدريبي متسلسلة حسب الأهداف، وكل جلسة بها الهدف ومحتوى سير الجلسة، المدة الزمنية، الوسائل المستخدمة (بطاقات الكلمات، كمبيوتر، جهاز عرض، سبورة، أقلام فوستر، بطاقات الكلمات، بطاقات الحروف، أوراق بيضاء، مغناطيس...)الفنيات المستخدمة (اللعب، المناقشة، لعب الأدوار، المنافسة، التعزيز...) وطريقة التقويم وهي عبارة عن نشاطات محدد قابلة للقياس تقدم للتلميذ في نهاية الجلسة للتأكد من مدى استيعابه لمحتوى الجلسة.

- **دفتر الواجبات المنزلية:** وهو عبارة عن دفتر يضم مجموعة من النشاطات مرتبة حسب ترتيب الجلسات، يقوم بها التلميذ في المنزل بمرافقة الولي، حيث يقدم المدرب الواجب المنزلي نهاية كل جلسة، وقد تم الاعتماد على تقديم كل واجب على حدا لتفادي اطلاع التلميذ على جميع النشاطات المكتوبة في دفتر الواجبات المنزلية، كما نتجنب بذلك عدم اطلاع الولي على النشاطات ومحاولة حلها قبل الجلسات التدريبية.

4-5-5- تحكيم البرنامج التدريبي:

عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين والمتمثل عددهم (05) محكمين الملحق رقم (05) يوضح أسماءهم، حيث طلب من كل محكم تقديم رأيه في الجوانب التالية للبرنامج التدريبي:

- ✓ مدى ملائمة عناوين الجلسات.
- ✓ مدى ملائمة أهداف الجلسات .
- ✓ مدى تسلسل وترابط جلسات البرنامج.
- ✓ مدى ملائمة محتوى الجلسات لتحقيق أهداف الدراسة.
- ✓ مدى كفاية عدد جلسات البرنامج التدريبي لتحقيق الهدف.
- ✓ مدى مناسبة المدة الزمنية لكل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي.
- ✓ مدى ملائمة الفنيات المستخدمة في جلسات البرنامج التدريبي.
- ✓ مدى ملائمة نشاطات التقويم لأهداف الجلسات.

الجدول التالي يوضح نسبة اتفاق المحكمين حول صدق محتوى البرنامج التدريبي

الجدول رقم (11) يوضح نسبة اتفاق السادة المحكمين حول صدق محتوى البرنامج التدريبي

جوانب التحكيم	الاتفاق	الاختلاف	نسبة الاتفاق
ملائمة عناوين الجلسات.	05	00	%100
ملائمة أهداف الجلسات .	05	00	%100
تسلسل وترابط جلسات البرنامج.	02	03	%40
ملائمة محتوى الجلسات لتحقيق أهداف الدراسة	05	00	%100
كفاية عدد جلسات البرنامج التدريبي لتحقيق الهدف	05	00	%100
مناسبة المدة الزمنية لكل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي.	05	00	%100
ملائمة الفنيات المستخدمة في جلسات البرنامج التدريبي	05	00	%100
ملائمة نشاطات التقويم لأهداف الجلسات	05	00	%100

من خلال الجدول رقم (11) نرى بأن البرنامج التدريبي حظي بنسبة اتفاق عالية بين المحكمين حيث كانت نسبة الاتفاق 100% في معظم الجوانب.

وقد اشار بعض السادة المحكمين إلى:

- تصحيح الاخطاء اللغوية.
- اعادة ترتيب الاهداف ووضعها بشكل متسلسل.
- تقسيم هدف التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا(رسما) الى جلسات.

وقد تم الأخذ بعين الاعتبار آراء وملاحظات السادة المحكمين وتعديل مايجب تعديله.

5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية وتحديد أفرد عينة الدراسة الأساسية تم القيام بما يلي:

- تم الاتفاق مع إدارة المدرستين الابتدائيتين والمعلمين عن تاريخ بداية الجلسات ومدتها، كما تم الطلب من الإدارة تقديم استدعاءات لأولياء التلاميذ عينة الدراسة للحضور للمدرسة.
- مقابلة أولياء التلاميذ أفراد العينة والتحدث معهم بخصوص البرنامج التدريبي وأهدافه وتحديد تواريخ الجلسات وعددهم ومكانها، كما تم الاتفاق معهم على الالتزام لحضور أبناءهم للجلسات ومرافقتهم في حل الواجبات المنزلية.
- القيام بتنفيذ جلسات البرنامج التدريبي بالترتيب.
- في نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي يتم تقييم محتوى الجلسة بهدف التأكد من استيعاب التلميذ للنشاطات المقدمة خلال الجلسة.
- بعد الانتهاء من تطبيق جميع جلسات البرنامج التدريبي والمقدرة ب17 جلسة تدريبية، تم تطبيق القياس البعدي على أفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار قراءة الكلمات واختبار القراءة في دقيقة.
- القيام بالقياس التتبعي وهو عبارة عن إعادة تطبيق كل من اختبار قراءة الكلمات واختبار القراءة في دقيقة بعد مدة زمنية والتي قدرت بشهرين بعد القياس البعدي.
- جمع وتبويب البيانات المتحصل عليها من نتائج القياس القبلي، البعدي والتتبعي .
- معالجة بيانات الدراسة وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة عن طريق الحزمة الإحصائية SPSS.

6- الأساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة:

يلجأ الباحث إلى الأساليب الإحصائية التي تساعده على الوصول إلى معطيات ونتائج يحلل من خلالها الظاهرة المدروسة، وقد استخدمنا الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS2022)، وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي ومعالجتها باستخدام:

6-1- الإحصاء الوصفي والبياني:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- متوسط رتب.
- المضلعات التكرارية.
- معامل ارتباط بيرسون.

6-2- الإحصاء الاستدلالي:

- اختبار "ت" t.test لعينتين مترابطتين، للكشف عن دلالة متوسط الفروق بين درجات القياسين القبلي والبعدي، ثم البعدي والتتبعي، على اختبار الأداء القرائي لدى عسيري القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.
- اختبار ويلكوكسون ((Wilcoxon Rank Test كبديل لابارامتري لاختبار"ت" لعينتين مترابطتين، للكشف عن دلالة متوسط الفروق بين رتب درجات القياسين القبلي والبعدي، ثم البعدي والتتبعي، على اختبار طلاقة القراءة لدى عسيري القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي
- معادلة كوهن (Cohen, 1977) لحساب مؤشر"d" للدلالة على حجم الأثر في اختبار"t" لمتوسطي درجات عينتين مرتبطين.
- معادلة كوهن (Cohen, 1988) لحساب مؤشر"R" للدلالة على حجم الأثر في اختبار"Z" لمتوسطي رتب درجات عينتين مرتبطين.

الفصل الثاني: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة.

1-1- عرض درجات القياس لاختبار قراءة الكلمات(الاداء القرائي)

1-2- عرض نتائج القياس لاختبار القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة)

2-تحليل نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات.

3-مناقشة نتائج الدراسة.

3-1-مناقشة الفرضية الأولى

3-2-مناقشة الفرضية الثانية.

3-3-مناقشة الفرضية الثالثة.

3-4-مناقشة الفرضية الرابعة.

4-خلاصة الدراسة ومقترحات وتوصيات.

4-1-خلاصة الدراسة.

4-2-المقترحات والتوصيات.

تمهيد:

يعتبر هذا الفصل آخر فصول الدراسة ويحمل عنوان عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، سيتم فيها التطرق إلى عرض وتحليل نتائج الدراسة والذي سيتم بعرض نتائج الدراسة ثم مناقشة نتائج كل فرضية على حدي ومناقشة نتائج الدراسة.

1-عرض نتائج الدراسة:

فيما يلي سنقوم بعرض درجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي على اختبار قراءة الكلمات(الأداء القرائي) وذلك في القياس القبلي والقياس البعدي من تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة ، ثم نعرض درجات التلاميذ في القياس البعدي والتتبعي، كما سنقوم بعرض نتائج اختبار القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة) وذلك في القياس القبلي والبعدي ثم القياس البعدي والتتبعي.

1-1- عرض درجات القياس لاختبار قراءة الكلمات (الاداء القرائي).

1-1-1- عرض درجات القياس القبلي والبعدي:

الجدول رقم (12) درجات القياس القبلي والبعدي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي على اختبار قراءة الكلمات(الاداء القرائي).

التلاميذ	القياس القبلي		القياس البعدي	
	الدرجة	النسبة المئوية	الدرجة	النسبة المئوية
01	18	%21	43	%52
02	20	%24	39	%47
03	20	%24	47	%56
04	11	%13	37	%44
05	19	%23	47	%56
06	21	%25	48	%58
07	17	%20	40	%48

08	22	%26	55	%66
09	20	%24	45	%54
10	07	%08	31	%37
11	15	%18	44	%53
12	16	%19	46	%55
13	19	%23	48	%58
14	14	%17	43	%52

من خلال عرض نتائج التلاميذ ذوي عسر القراءة في القياسين القبلي والبعدي على اختبار قراءة الكلمات نلاحظ أنه في:

درجات للقياس القبلي لاختبار قراءة الكلمات (الأداء القرائي) كانت اقل درجة هي 7 ما نسبته 08 %وأكبر درجة هي 22 ما نسبته 26%حيث كانت الدرجات كما يلي:

- تلميذ تحصل على 7درجات.اي ما نسبته 08%
- تلميذ تحصل على 11درجة. أي مانسبته13%
- تلميذ تحصل على 14درجة. اي ما نسبته 17%
- تلميذ تحصل على 15درجة. اي ما نسبته 18%
- تلميذ تحصل على 16درجة . أي ما نسبته 19%
- تلميذ تحصل على 17 درجة. أي ما نسبته 20%
- تلميذ تحصل على 18درجة. أي ما نسبته 21%
- تلميذين تحصلا على 19درجة.اي ما نسبته 22%
- تلاميذ تحصلوا على 20درجة. أي ما نسبته 24%
- تلميذ تحصل على 21درجة. أي ما نسبته 25%
- تلميذ تحصل على 22درجة. أي ما نسبته 26%

أما فيما يخص القياس البعدي لاختبار قراءة الكلمات(الأداء القرائي) وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة كانت النتائج المتحصل عليها ومعروضة في الجدول رقم (12) كما يلي :

اقل درجة هي 31 أي ما نسبته 37%وأكبر درجة هي 55 أي ما نسبته 66% حيث كانت الدرجات كما يلي:

- تلميذ تحصل على 31درجة .اي ما نسبته 37%
- تلميذ تحصل على 37درجة. ما نسبته 44%
- تلميذ تحصل على 39درجة. ما نسبته 40%
- تلميذ تحصل على 40درجة .ما نسبته 48%
- تلميذين تحصلا على 43درجة. ما نسبته 52%
- تلميذ تحصل على 44درجة. ما نسبته 53%
- تلميذ تحصل على 45درجة. ما نسبته 54%
- تلميذ تحصل على 46 درجة. ما نسبته 55%
- تلميذين تحصلا على 47درجة. ما نسبته 56%
- تلميذين تحصلا على 48درجة.ما نسبته 57%
- تلميذ تحصل على 55درجة. 66%

مما سبق نلاحظ أن درجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي تحسنت نتائجهم في القياس البعدي مقارنة بنتائجهم في القياس القبلي.

1-1-2-عرض درجات القياس البعدي والتتبعي لاختبار قراءة الكلمات (الاداء القرائي):

الجدول رقم (13) يوضح درجات القياس البعدي والتتبعي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي على اختبار قراءة الكلمات(الاداء القرائي).

التلاميذ	القياس البعدي		القياس التتبعي	
	الدرجة الكلية	النسبة المئوية	الدرجة الكلية	النسبة المئوية
01	43	%52	45	%54
02	39	%47	40	%48
03	47	%56	48	%58
04	37	%45	39	%47
05	47	%56	50	%60
06	48	%58	48	%58
07	40	%48	42	%50
08	55	%66	55	%66
09	45	%48	47	%56
10	31	%37	34	%41
11	44	%53	46	%55
12	46	%55	47	%56
13	48	%58	47	%58
14	43	%52	43	%52

من خلال عرض الجدول رقم(13) لنتائج التلاميذ ذوي عسر القراءة في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار قراءة الكلمات(الأداء القرائي) والذي كان بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة لتنمية مهارات القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي، لاحظنا أن اقل درجة هي 31 بنسبة 37% وأكبر درجة هي 55 بنسبة 66%حيث كانت الدرجات كما يلي:

- تلميذ تحصل على 31 درجة أي ما نسبته 37%.
- تلميذ تحصل على 39 درجة ما نسبته 47%.
- تلميذ تحصل على 40 درجة ما نسبته 48%.
- تلميذ تحصل على 42 درجة ما نسبته 50%.
- تلميذ تحصل على 43 درجة ما نسبته 52%.
- تلميذ تحصل على 45 درجة ما نسبته 54%.
- تلميذ تحصل على 46 درجة ما نسبته 55%.
- 3تلاميذ تحصلوا على 47 درجة ما نسبته 56%.
- تلميذين تحصلا على 48 درجة ما نسبته 58%.
- تلميذ تحصل على 50 درجة ما نسبته 60%.
- تلميذ تحصل على 55درجة ما نسبته 66%.

مما سبق يتبين أن بعض التلاميذ في القياس التتبعي تحصل على نفس درجة القياس البعدي، في حين أن البعض الاخر من التلاميذ تحصل على درجات أعلى في القياس التتبعي منه في القياس البعدي حيث تراوحت هذه الزيادة بين درجة وثلاثة درجات.

1-2-عرض نتائج القياس لاختبار القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة).

1-2-1- عرض نتائج القياس القبلي والبعدي:

الجدول رقم (14) يوضح نتائج القياس القبلي والبعدي لاختبار القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة)

التلاميذ	القبلي	النسبة%	البعدي	النسبة%
01	07	%06	31	%26
02	12	%11	34	%29
03	08	%07	33	%28
04	04	%03	15	%13

05	10	%09	32	%27
06	09	%08	30	%25
07	08	%07	27	%23
08	11	%10	34	%29
09	10	%09	35	%30
10	03	%02	17	%14
11	03	%02	14	%12
12	07	%06	17	%14
13	08	%07	28	%24
14	04	%03	19	%16

من خلال عرض الجدول (14) لنتائج التلاميذ ذوي عسر القراءة في القياسين القبلي والبعدي على اختبار القراءة في دقيقة نلاحظ أنه في:

- **القياس القبلي:** تراوحت عدد الكلمات التي تمكن التلاميذ ذوي عسر القراءة من قراءتها في الدقيقة الواحدة قبل تطبيق البرنامج التدريبي بين 3 كلمات و12كلمة،أي بين 02و 11%حيث:

- تمكن تلميذين من قراءة 3كلمات في دقيقة واحدة ما نسبته 02%
- تمكن 3 تلاميذ من قراءة 4كلمات في دقيقة واحدة ما نسبته 03%
- تمكن تلميذين من قراءة 7كلمات في دقيقة واحدة مانسبته06 %
- تمكن 3 تلاميذ من قراءة 8كلمات في دقيقة واحدة. 07 %
- تمكن تلميذ من قراءة 9كلمات في دقيقة واحدة.08 %
- تمكن تلميذ من قراءة 10كلمات في دقيقة واحدة مانسبته.09%
- تمكن تلميذ من قراءة 11كلمة في دقيقة واحدة.10%
- تمكن تلميذ من قراءة 12كلمة في دقيقة واحدة.11%

❖ **القياس البعدي:** تراوحت عدد الكلمات التي تمكن التلاميذ ذوي عسر القراءة من قراءتها في الدقيقة الواحدة بعد تطبيق البرنامج التدريبي بين 14 و 35 كلمة، أي بين 12 و30%حيث:

-تمكن تلميذ من قراءة 14 كلمة في دقيقة واحدة. ما نسبته 12%

- تمكن تلميذ من قراءة 15 كلمة في دقيقة واحدة. ما نسبته 13%

- تمكن تلاميذين من قراءة 17كلمة في دقيقة واحدة. 14%

- تمكن تلميذ من قراءة 19كلمة في دقيقة واحدة. ما نسبته 16%

- تمكن تلميذ من قراءة 27كلمة في دقيقة واحدة. ما نسبته 23%

- تمكن تلميذ من قراءة 28كلمة في دقيقة واحدة.ما نسبته 24%

- تمكن تلميذ من قراءة 30كلمة في دقيقة واحدة. ما نسبته 25%

- تمكن تلميذ من قراءة 31كلمة في دقيقة واحدة.ما نسبته 26%

- تمكن تلميذ من قراءة 32كلمة في دقيقة واحدة.27% ما نسبته 23%

- تمكن تلميذ من قراءة 33 كلمة في دقيقة واحدة. ما نسبته 28%

- تمكن تلميذين من قراءة 34كلمة في دقيقة واحدة.ما نسبته 29%

- تمكن تلميذ من قراءة 35 كلمة في دقيقة واحدة.ما نسبته 30%

مما سبق ومن خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (14) للقياس القبلي والبعدي لاختبار القراءة في دقيقة(طلاقة) فإننا نلاحظ أن عدد الكلمات التي تمكن التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي من قراءتها في الدقيقة الواحدة تحسنت في القياس البعدي مقارنة بنتائجهم في القياس القبلي، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة .

1-2-2- عرض درجات القياس البعدي والتتبعي:

الجدول رقم (15) يوضح نتائج القياس البعدي والتتبعي لاختبار القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة).

التلاميذ	البعدي	النسبة%	التتبعي	النسبة%
01	31	%26	33	%28
02	34	%29	35	%30
03	33	%28	33	%28
04	15	%13	16	%13
05	32	%27	30	%25
06	30	%25	30	%25
07	27	%23	29	%24
08	34	%29	35	%30
09	35	%30	37	%31
10	17	%14	16	%13
11	14	%12	15	%12
12	17	%14	19	%16
13	28	%24	30	%25
14	19	%16	20	%17
15	17	%14	18	%15

من خلال عرض الجدول رقم(15) والذي يعرض عدد الكلمات التي تمكن التلاميذ ذوي عسر القراءة من قراءتها في دقيقة واحدة في القياسين البعدي والتتبعي، نلاحظ أنه وبعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة لتنمية مهارات القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي، حيث تراوحت عدد الكلمات

المقروءة في الدقيقة الواحدة في القياس التتبعي بين 15 و35كلمة أي بين 12و 30%موضحة كما يلي:

-تمكن تلميذ واحد من قراءة 15كلمة في دقيقة واحدة. ما نسبته 12%

- تمكن تلميذين من قراءة 16 كلمة في دقيقة واحدة. ما نسبته 13%

- تمكن تلميذ من قراءة 18 كلمة في دقيقة واحدة .ما نسبته 15%

- تمكن تلميذ من قراءة 19 كلمة في دقيقة واحدة .ما نسبته 16%

- تمكن تلميذ من قراءة 20 كلمة في دقيقة واحدة .ما نسبته 17%

- تمكن تلميذ من قراءة 29 كلمة في دقيقة واحدة .ما نسبته 24%

- تمكن 3 تلاميذ من قراءة 30 كلمة في دقيقة واحدة . ما نسبته 25%

- تمكن تلميذين من قراءة 33كلمة في دقيقة واحدة . ما نسبته 28%

- تمكن تلميذين من قراءة 35كلمة في دقيقة واحدة. ما نسبته 30%

- تمكن تلميذ من قراءة 37 كلمة في دقيقة واحدة. ما نسبته 31%

مما سبق يتضح من خلال عرض لنتائج القياس البعدي والتتبعي لمقياس القراءة في دقيقة واحدة (طلاقة القراءة) أن عدد الكلمات المقروءة في القياس التتبعي: أكثر من الكلمات المقروءة في القياس البعدي بكلمة وكلمتين، وفيه من التلاميذ من بقيت نفس عدد الكلمات في القياس البعدي والتتبعي وفيه من كانت عدد الكلمات في القياس البعدي اكثر من التتبعي والفرق كان بكلمة واحدة.

2-تحليل نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات:

2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضـية الأسـاسـية: يسـاهم البرنامج التدريبي القائم على اسـتراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي عسـر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

وللتحقق من صحة الفرضية الأساسية نقترح الفرضيات التالية:

- يساهم البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

وللتحقق من صحة الفرضية الأولى نقترح الفرضية الجزئية التالية:

2-1- 1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار الأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، لدلالة متوسط الفروق بين درجات الأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في القياسين القبلي والبعدي. وبعد التأكد من افتراضات اختبار "ت" وشروطه، الجدول التالي يعرض نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية والعملية:

الجدول رقم (16): دلالة متوسط الفروق بين درجات الأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في القياسين القبلي والبعدي.

اختبار الأداء القرائي	المتوسط الحسابي $\bar{X}$		متوسط الفروق $\bar{D}$	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق SD	قيمة اختبار t	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية	قيمة حجم التأثير d (الدلالة العملية)
	القياس البعدي	القياس القبلي						
	43.60	17.13	26.47	3.46	29.61	0.000	دال	5.10 تأثير كبير

$t_{t(df14,\alpha\leq0.05)} = 2.14$

يتبين من الجدول (16):أن متوسط الفروق بين درجات الأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في القياسين القبلي والبعدي البالغ (26.47) وانحراف معياري (3.46)، فرق جوهري ودال إحصائيا، حيث جاءت قيمة اختبار "ت" (29.61) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.14)، وبقيمة احتمالية محسوبة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على أن الفرق بين القياسين القبلي والبعدي يؤدي إلى تباين حقيقي في درجات الأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، وذلك لصالح القياس البعدي؛ وعلى أثر هذه النتيجة نقبل بالفرضية القائلة أنه: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار الأداء القرائي لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

ولتقييم البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة لتحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي عسيري القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي من خلال نتائج التجربة، تم التحقق من الدلالة العملية بحساب حجم تأثير البرنامج ـ وهو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ـ وذلك بتطبيق معادلة كوهن (Cohen, 1977) كمؤشر للدلالة على حجم الأثر في اختبار"t" لمتوسطين مرتبطين، وأشار كوهن إلى معايير محكية للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر"d" حيث اعتبر حجم التأثير ضعيفاً عند القيمة (0.20 ـ 0.50)، ومتوسطاً عند القيمة (0.50 ـ 0.80) وكبيراً عند القيمة (0.80 ـ فأكثر).

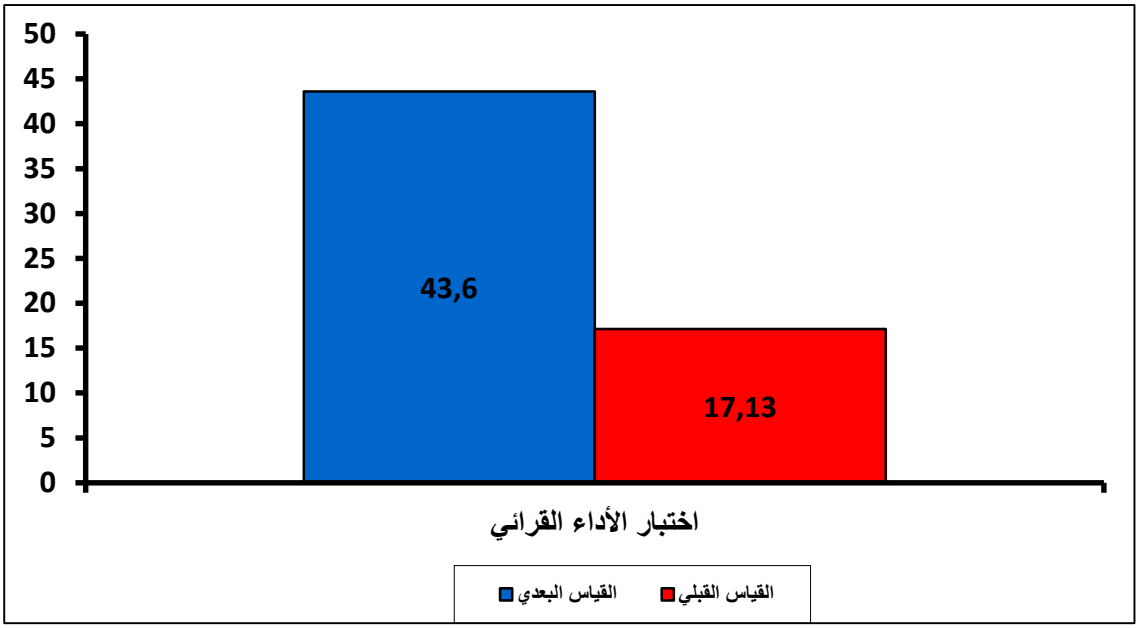
(الدردير، 2006، ص. 79)

وبالرجوع للجدول (16): وبعد عرض المعايير المحكية للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر"d"، يتبن لنا أن القيم المعيارية المحسوبة لحجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة لتحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي المقدرة بـ: (5.10 تأثير كبير) تُثبت أن للبرنامج

التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة دلالة عملية ذات التأثير الكبير في تحسين الأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

وهذا ما يؤكد صحة فرضية بحثنا الأولى القائلة: يساهم البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

والشكل الموالي يعرض المقارنة البيانية بين القياسين القبلي والبعدي للأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.



الشكل رقم (07): المقارنة البيانية للقياسين القبلي والبعدي للأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

يتضح جليا من خلال المقارنة البيانية بالشكل (07): أنّ متوسط درجات القياس البعدي للأداء القرائي لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي البالغ (43.6) يزيد عن متوسط درجات القياس القبلي للأداء القرائي لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي البالغ (17.13)، وتعود هذه الزيادة إلى الأثر الايجابي للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي. وهذا ما يؤكد صحة فرضية بحثنا الأولى.

2-1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تتميز النتائج الإيجابية للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي باستقرار.

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية نقترح الفرضية الجزئية التالية:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار الأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، لدلالة متوسط الفروق بين درجات الأداء القرائي لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في القياسين البعدي والتتبعي. وبعد التأكد من افتراضات اختبار "ت" وشروطه الجدول التالي يعرض نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية:

الجدول رقم (17): دلالة متوسط الفروق بين درجات الأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في القياسين البعدي والتتبعي.

اختبار الأداء القرائي	المتوسط الحسابي $\bar{X}$		متوسط الفروق $\bar{D}$	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق SD	قيمة اختبار t	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
	القياس التتبعي	القياس البعدي					
	45	43.60	1.40	1.24	4.36	0.001	دال

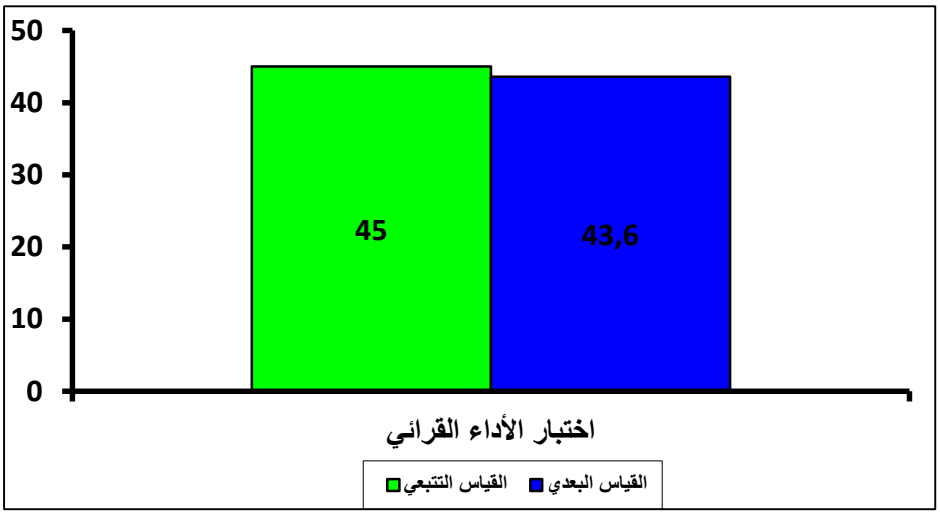
$$t_{t\,(df\ 14,\alpha\leq 0.05)} = 2.14$$

يتبين من الجدول (17):أن متوسط الفروق بين درجات الأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في القياسين التتبعي والبعدي البالغ (1.40) وانحراف معياري (1.24)، فرق جوهري ودال إحصائيا، حيث جاءت قيمة اختبار "ت" (4.36) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.14)، وبقيمة احتمالية محسوبة (0.001) أصغر من مستوى

الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$؛ مما يدل على أن الفرق بين القياسين التتبعي والبعدي يؤدي إلى تباين حقيقي في درجات الأداء القرائي لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، وذلك لصالح القياس التتبعي؛ وعلى أثر هذه النتيجة نرفض الفرضية القائلة أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار الأداء القرائي لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

وهذا ما يؤكد أن النتائج الإيجابية للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي تتميز باستقرار.

والشكل الموالي يعرض المقارنة البيانية بين القياسين البعدي والتتبعي للأداء القرائي لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.



الشكل رقم (08): المقارنة البيانية للقياسين البعدي والتتبعي للأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي

يتضح من خلال المقارنة البيانية بالشكل (08): أنّ متوسط درجات القياس التتبعي للأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي البالغ (45) يزيد عن متوسط درجات القياس البعدي للأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي البالغ (43.6)، وتعود هذه الزيادة إلى استمرار الأثر الايجابي للبرنامج

التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي. وهذا ما يؤكد صحة فرضية بحثنا الثانية.

2-1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

يساهم البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

وللتحقق من صحة الفرضية الأولى نقترح الفرضية الجزئية التالية:

لتوجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Rank Test) كبديل لابارامتري لاختبار"ت" لعينتين مترابطتين، بعد التحقق من عدم توفر شروطه، والجدول التالي يعرض نتائج الاختبار ودلالته الإحصائية والعملية:

الجدول رقم (18): دلالة متوسط الفروق بين رتب درجات طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في القياسين القبلي والبعدي

اختبار طلاقة القراءة	المتوسط الحسابي $\bar{X}$		متوسط الرتب Mean Rank	قيمة اختبار z المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية	قيمة حجم التأثير R (الدلالة العملية)
	القياس البعدي	القياس القبلي					
	26.14	7.43	7.50	3.30	0.001	دال	0.88 تأثير كبير

$Z_{\alpha=\frac{0.05}{2}} = \pm 1.96$

يتبين من الجدول (18): أن متوسط الفروق بين رتب درجات طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في القياسين القبلي والبعدي البالغ (7.50) فرق جوهري ودال إحصائيا، حيث جاءت قيمة اختبار"z" (3.30) أكبر من قيمة اختبار"z" المجدولة (1.96)، وبقيمة احتمالية محسوبة (0.001) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

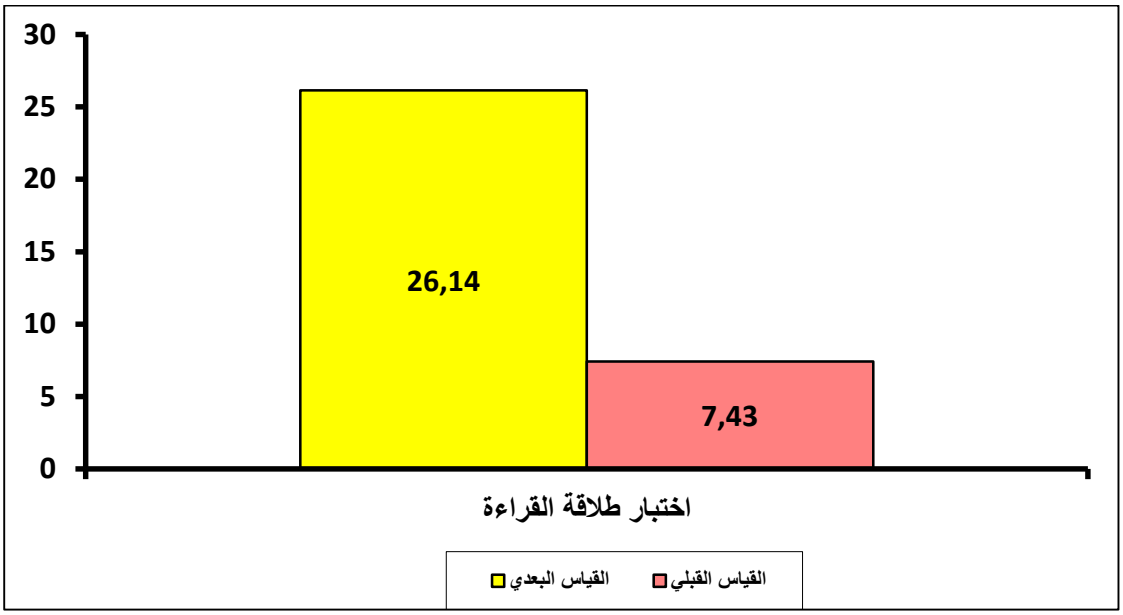
مما يدل على أن الفرق بين القياسين القبلي والبعدي يؤدي إلى تباين حقيقي في رتب درجات طلاقة القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، وذلك لصالح القياس البعدي؛ وعلى أثر هذه النتيجة نقبل بالفرضية الثالثة القائلة أنه: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار طلاقة القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

ولتقييم البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة لتحسين طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي من خلال نتائج التجربة، تم التحقق من الدلالة العملية بحساب حجم تأثير البرنامج ـ وهو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ـ وذلك بتطبيق معادلة كوهن (Cohen, 1988) كمؤشر للدلالة على حجم الأثر في اختبار"Z" لمتوسطي رتب درجات عينتين مرتبطين، وأشار كوهن إلى معايير محكية للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر"R" حيث اعتبر حجم التأثير ضعيفاً عند القيمة (0.10 > 0.30)، ومتوسطاً عند القيمة (0.30 > 0.50) وكبيراً عند القيمة (0.50 ـ فأكثر). (Cohen, 1988, P.83)

وبالرجوع للجدول (18): وبعد عرض المعايير المحكية للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر"R"، يتبن لنا أن القيم المعيارية المحسوبة لحجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة لتحسين طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي المقدرة بـ: (0.88، تأثير كبير) تُثبت أن للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة دلالة عملية ذات التأثير الكبير في تحسين طلاقة القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

وهذا ما يؤكد أن البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة يساهم في تحسين طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

والشكل الموالي يعرض المقارنة البيانية بين القياسين القبلي والبعدي لطلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.



الشكل رقم (09): المقارنة البيانية للقياسين القبلي والبعدي لطلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي

يتضح جليا من خلال المقارنة البيانية بالشكل (09): أنّ متوسط رتب درجات القياس البعدي لطلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي البالغ (26.14) يزيد عن متوسط رتب درجات القياس القبلي لطلاقة القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي البالغ (7.43)، وتعود هذه الزيادة إلى الأثر الايجابي للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي. وهذا ما يؤكد صحة فرضية بحثنا الثالثة.

2-1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة :

تتميز النتائج الإيجابية للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي باستقرار.

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية نقترح الفرضية الجزئية التالية:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Rank Test) كبديل لابارامتري لاختبار"ت" لعينتين مترابطتين، بعد التحقق من عدم توفر شروطه، والجدول التالي يعرض نتائج الاختبار ودلالته الإحصائية والعملية:

الجدول رقم (19): دلالة متوسط الفروق بين رتب درجات طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في القياسين البعدي والتتبعي .

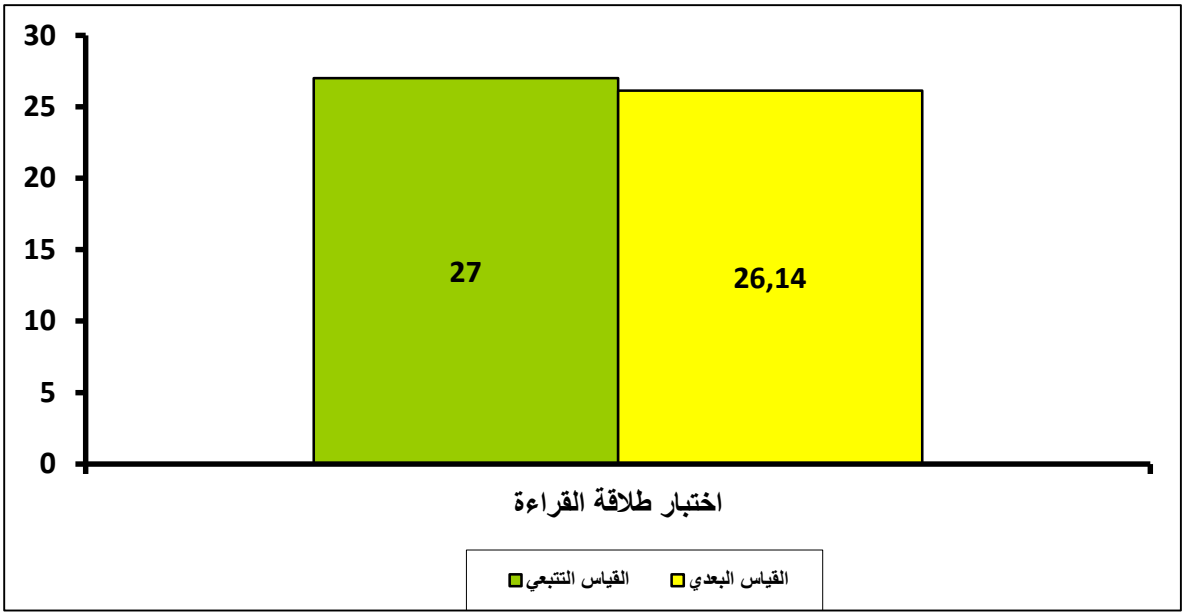
اختبار طلاقة القراءة	المتوسط الحسابي $\bar{X}$		متوسط الرتب Mean Rank	قيمة اختبار z المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
	القياس التتبعي	القياس البعدي				
	27	26.14	6.50	2.10	0.03	دال

$$Z_{\alpha=\frac{0.05}{2}} = \pm 1.96$$

يتبين من الجدول (19): أن متوسط الفروق بين رتب درجات طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في القياسين البعدي والتتبعي البالغ (6.50) فرق جوهري ودال إحصائيا، حيث جاءت قيمة اختبار"z" (2.10) أكبر من قيمة اختبار"z" المجدولة (1.96)، وبقيمة احتمالية محسوبة (0.03) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على أن الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي يؤدي إلى تباين حقيقي في رتب درجات طلاقة القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، وذلك لصالح القياس التتبعي؛ وعلى أثر هذه النتيجة نرفض الفرضية الرابعة القائلة أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

وهذا ما يؤكد صحة فرضية بحثنا الرابعة القائلة: تتميز النتائج الإيجابية للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي باستقرار.

والشكل الموالي يعرض المقارنة البيانية بين القياسين البعدي والتتبعي لطلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.



الشكل رقم (10): المقارنة البيانية للقياسين البعدي والتتبعي لطلاقة القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي

يتضح من خلال المقارنة البيانية بالشكل (10): أنّ متوسط رتب درجات القياس التتبعي لطلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي البالغ (27) يزيد عن متوسط درجات القياس البعدي لطلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي البالغ (26.14)، وتعود هذه الزيادة إلى استمرار الأثر الايجابي للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين طلاقة القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي. وهذا ما يؤكد صحة فرضية بحثنا الرابعة.

3- مناقشة نتائج الدراسة:

3-1- مناقشة الفرضية الأولى: والتي تنص على انه:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار الأداء القرائي لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

يتبين من الجدول (16)أن متوسط الفروق بين درجات الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في القياسين القبلي والبعدي البالغ (26.47) وانحراف معياري (3.46)، فرق جوهري ودال إحصائيا، حيث جاءت قيمة اختبار"ت" (29.61) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.14)، وبقيمة احتمالية محسوبة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على أن الفرق بين القياسين القبلي والبعدي يؤدي إلى تباين حقيقي في درجات الأداء القرائي لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، وذلك لصالح القياس البعدي.

من خلال النتائج المتوصل إليها بأنه: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار الأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

وهذا دليل على أن البرنامج التدريبي المطبق على التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي أحدث فرقا دال إحصائيا بعد تطبيق مقياس قراءة الكلمات.

فنتائج التلاميذ ذوي عسر القراءة في القياس البعدي تحسنت في مقياس قراءة الكلمات (الأداء القرائي) مقارنة بنتائج القياس القبلي على نفس المقياس.

يمكن القول بأن استراتيجية الحواس المتعددة كان لها فاعلية في تنمية الأداء القرائي لتلاميذ ذوي عسر القراءة، وقد يرجع ذلك التحسن إلى أن العديد من مهارات القراءة تنمى للتلاميذ ذوي عسر القراءة بواسطة استخدام حاسة البصر والسمع واللمس والحس حركية، وأن أغلب الأنشطة التعليمية تحتاج إلى تعدد الحواس.

وقد أشار بيرش (2005) إلى أن استراتيجية الحواس المتعددة أسلوب تعليمي يتضمن استخدام أكثر من حاسة للتعلم، فهو يعتبر مفيد للتلاميذ ممن لديهم مشاكل في القراءة.

يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتتعدة الذي ساهم في تحسين الأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة، حيث أن استخدامهم لخطوات الاستراتيجية وذلك بقيامهم بالنظر إلى الحروف والكلمات مع سماعها (لفظها) ولمسها (تمرير الإصبع على كامل الحرف أو كامل الكلمة)، عزز لديهم القدرة على التعرف ونطق الحروف والكلمات بشكل صحيح.

فعندما يوجه انتباه التلميذ إلى استخدام حواسه مجتمعة في تعلم الكلمات يؤدي إلى تحسين عملية قراءة الكلمات واكتسابها عن طريق أكثر من حاسة مما يؤدي إلى ترسيخ هذه الكلمات في ذهنه وتسهل عليه عملية استرجاعها وقراءتها بشكل صحيح. وبالتالي تنمى لديه الأداء القرائي والذي يقصد به في الدراسة الحالية بالتعرف على الكلمة المكتوبة ونطقها بطريقة صحيحة.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع **دراسة الهزاني وأباعود (2019):** والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية طريقة فيرنالد متعدد الحواس في تنمية مهارات تعرف الكلمة للتلميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن لهذه الطريقة فاعلية في تنمية مهارات تعرف الكلمة لدى هؤلاء التلاميذ في مرحلة التدخل.

ودراسة الهرش (2012) والتي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على طريقة اورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن.

أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات القرائية بأبعاده المختلفة (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة) لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج اختبار"ت" (T-test)

وجود فروق دالة إحصائيا في المتوسطات بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، في تنمية المهارات القرائية بأبعادها المختلفة من (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة).

كما اتفقت أيضا مع **شحاته، بحيري وسعيد (2019)** والتي هدفت الدراسة إلى بناء برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

توصلت نتائج هذه الدراسة إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على كل من تلاميذ المجموعة الضابطة في كل من مهارات القراءة بمستوياتها (التعرف، الفهم) التي تناولتها الدراسة مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية الحواس المتعددة.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت له دراسة **Joshi,R Malatesha et al (2002)** والتي هدفت إلى معرفة فعالية طريقة التدريس متعدد الحواس لتحسين مهارات القراءة على مستوى الصف الأول.

حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية حققت فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي الصوتي وفك التشفير والفهم القرائي.

كما اتفقت أيضا مع دراسة **Schlesinger,Nora W,Gray,Shelley (2017)** والتي كان الهدف منها هو التحقق من أثر التعليم متعدد الحواس على تعلم الأصوات وقراءة الكلمات والتهجئة، وتوصلت إلى انه يوجد تأثير لتعليم المتعدد الحواس على تعلم الأصوات وقراءة الكلمات والتهجئة لدى عينة الدراسة.

مما سبق يتضح بأن الدراسات التي تم الإشارة إليها سلفا والتي قامت بتصميم برامج وفق استراتيجية الحواس المتعددة أثرت تأثيرا إيجابيا على العينات المدروسة (عسر القراءة، صعوبات القراءة، صعوبات التعلم ...) وأثرها كان واضح في نتائج جميع هذه الدراسات بالرغم من اختلاف المهارات القرائية التي هدفت إليها هذه البرامج ومن بين هذه المهارات (مهارة التعرف على الكلمة، التهجئة، فك التشفير، الفهم).

ومنه فإن القراءة تتطور بشكل أفضل حسب أبو لبدة (2021) إذا ما تم التركيز فيها على تعليم مهارات الأداء القرائي والتي تتضمن استخدام أكثر من حاسة.

3-2- مناقشة الفرضية الثانية :

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار الأداء القرائي للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

يتبين من الجدول (17) أن متوسط الفروق بين درجات الأداء القرائي لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في القياسين التتبعي والبعدي البالغ (1.40) وانحراف معياري (1.24)، فرق جوهري ودال احصائياً، حيث جاءت قيمة اختبار"ت" (4.36) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.14)، وبقيمة احتمالية محسوبة (0.001) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على أن الفرق بين القياسين التتبعي والبعدي يؤدي إلى تباين حقيقي في درجات الأداء القرائي لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، وذلك لصالح القياس التتبعي؛ وعلى أثر هذه النتيجة نرفض الفرضية القائلة أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار الأداء القرائي لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

مما سبق يتضح بأن درجات الأداء القرائي ارتفعت ارتفاعا ذو دلالة إحصائية في القياس التتبعي مقارنة بالنتائج التي تحصل عليها التلاميذ ذوي عسر القراءة في القياس البعدي وتعود هذه الزيادة في درجات الأداء القرائي إلى الأثر الايجابي للبرنامج التدريبي واستمرار فاعليته بعد مرور شهرين من انتهائه وعدم حدوث انتكاسة في هذه الفترة.

ويمكن إرجاع ذلك إلى فاعلية البرنامج التدريبي الذي استخدم استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية الأداء القرائي، والتي أثبتت فعاليتها في دراسات سابقة من خلال تنمية مهارة التعرف على الكلمات وفك التشفير. وأكدت دراسة البواليز (2006) على أن استخدام الحواس مجتمعة في قراءة الكلمة والحرف من خلال سماعها ورؤيتها يجعل من الصعب نسيانها.

كما أكد بطرس (2014) على أن التلميذ الذي يتعلم تهجئة الكلمة باستخدام حواسه (السمع، البصر، اللمس) يعتبر في موقف جيد عند محاولة إعادة تهجئة الكلمة عند الحاجة إليها وذلك لأنه استخدم حواسه بشكل جماعي وانفرادي وهذا يساعده على إنتاج الكلمة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة **الهزاني وأباعود (2019)** والتي أسفرت نتائجها عن استمرار فاعلية طريقة فيرنالد متعدد الحواس في تنمية مهارات تعرف الكلمة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. إذ تمكن التلاميذ من الاحتفاظ ببعض الكلمات وتذكرها بعد سحب التدخل.

كما قد يعود ذلك إلى الوسائل المستخدمة والفنيات فحسب (Aja & al 2017) أن استراتيجية الحواس المتعددة تتضمن استخدام وسائل وأساليب وفنيات مختلفة في النشاطات التعليمية. لتعزيز التدريس والتعلم الفعال، يجب تحفيز وتوظيف الأعضاء الحسية الأساسية الثلاثة: البصرية والسمعية والجسدية. لذلك، يجب أن تكون الوسائط التعليمية التي سيتم دمجها في التدريس والتعلم مشرقة ومضحكة، كما يجب أن تكون ملونة بالإضافة إلى استخدام الصور. يجب أيضًا دمج الدراما ولعب الأدوار والمناقشة وحركة الجسم في الاستراتيجيات التعليمية. إن تنوع الوسائط والفنيات المستخدمة في التدريس متعدد الحواس يعزز المشاركة النشطة للطلاب والفهم والتذكر.

3-3- مناقشة الفرضية الثالثة:

والتي تنص على:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار طلاقة القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

يتبين من الجدول (18) أن متوسط الفروق بين رتب درجات طلاقة القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في القياسين القبلي والبعدي البالغ (7.50) فرق جوهري ودال إحصائيا، حيث جاءت قيمة اختبار"z" (3.30) أكبر من قيمة اختبار"z" المجدولة (1.96)، وبقيمة احتمالية محسوبة (0.001) أصغر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على أن الفرق بين القياسين القبلي والبعدي يؤدي إلى تباين حقيقي في رتب درجات طلاقة القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، وذلك لصالح القياس البعدي؛ وعلى أثر هذه النتيجة نقبل بالفرضية الثالثة القائلة أنه: توجد فروق دالة

إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

من خلال النتائج المتوصل إليها بأنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة) للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.

وهذا يعني أن البرنامج التدريبي المطبق على التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي أحدث فرقا دال إحصائيا بعد تطبيقة على اختبار القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة).

فنتائج التلاميذ ذوي عسر القراءة في القياس البعدي قد تحسنت من حيث أدائهم على مقياس القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة)، مقارنة بنتائج القياس القبلي على نفس المقياس.

فيمكن القول تحسن مستوى طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة وأصبحت قراءتهم أكثر دقة وسرعة، وهذا مايؤكد فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة، كما تشير نتائج الدراسة الحالية إلى تحسن دقة القراءة على اختبار القراءة في دقيقة، هو ناتج عن تحسن دقة قراءة الكلمات المتداولة والغير متداولة وفك شفرة شبه الكلمات.

ويمكن أن يكون هذا التحسن راجع لما تضمنه البرنامج من أنشطة تدريبية متنوعة ومشوقة وفق استراتيجية الحواس المتعددة التي تهدف إلى تنمية مهارات القراءة، كل ذلك ساعد التلاميذ ذوي عسر القراءة على تحسين الدقة في نطق الأصوات والكلمات بطريقة صحيحة، وتمثل ذلك في قدرة التلاميذ على قراءة الكلمات المتداولة، الغير متداولة وشبه الكلمات.

وقد ورد في التراث النظري أن الطلاقة في القراءة تكون مرتبطة بمدة زمنية لا تتعدى الدقيقة الواحدة وهذا ما أشارت إلية (Rasinsk, (2006 أن الطلاقة في القراءة يمكن تقييمها بسهولة خلال ستون ثانية (دقيقة واحدة) وعادة ما يتم تقييم الطلاقة في الدراسات من خلال الدقة والنسبة، حيث تقدر الدقة في القراءة من خلال نسبة الكلمات التي يقرأها التلميذ قراءة

صحيحة، أما نسبة القراءة فتقدر بعدد الكلمات التي تقرأ قراءة صحيحة خلال دقيقة واحدة. (عبد الحليم، 2009)

وقد يعود هذا التحسن في الطلاقة إلى التحسن في مهارة (الأداء القرائي) فك الشفرة أو التعرف على الكلمات حيث يرى حسين (2019) أن القارئ الطليق من قرأ الكلمات بطريقة صحيحة دون حذف أو إضافة أو إبدال، فهو يدرك الكلمة المطبوعة وينطقها بشكل دقيق، فبنية كلماته سليمة شكلا وصوتا. كمار يرى بان الدقة في القراءة تتطلب تعلم مبادئ الأبجدية والتي تعنى بالمعرفة الدقيقة والمعالجة الماهرة لأشكال الحروف وأصواتها وهو ما يعرف بفك الرموز Decoding.

كما أشار إلى أن التدريب الموجه للتلاميذ على القراءة يحسن طلاقتهم القرائية.

(حسين، 2019)

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة Al-Madani & Soliman **(2017)** والتي هدفت إلى دراسة آثار التعليم القائم على الحواس المتعددة مع تقنيات البيئة المتوافقة مع الدماغ على طلاقة القراءة واستيعاب طلاب الصف الرابع في اللغة العربية الذين يعانون من عسر القراءة.

أسفرت نتائجها عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارين البعديين لطلاقة القراءة والفهم القرائي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لصالح اختبار البعدي في طلاقة القراءة والفهم القرائي.

كما اتفقت أيضا مع نتائج دراسة (Hunt, Geraldine1994) والتي هدفت إلى تحسين الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المعرضين للخطر باستخدام أساليب التدريس متعددة الحواس.

توصلت نتائجها إلى أن: الطلاب في المجموعة التجريبية زادت لديهم دقة القراءة والطلاقة. وزيادة في مستوى التعرف على الكلمات، وأجابوا على أسئلة الفهم بدقة بدرجة أكبر من المجموعة الضابطة، الذين تم تدريسهم باستخدام المنهج التقليدي لتعليم القراءة.

مما سبق يتضح بأن البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة ساهم تحسين مستوى طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.

فمن خلال ما تم مناقشته نرى بأن طلاقة القراءة منبئ دال على التحسن في الأداء القرائي، فكلما زاد مستوى التحسن في الأداء القرائي زاد مستوى التحسن في مستوى الطلاقة. أي يقرأ التلميذ بدقة وسرعة أفضل ويعود ذلك إلى توظيف الحواس مجتمعة في تنمية الأداء القرائي.

3-4- مناقشة الفرضية الرابعة:

والتي تنص على أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

يتبين من الجدول (19) أن متوسط الفروق بين رتب درجات طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي في القياسين البعدي والتتبعي البالغ (6.50) فرق جوهري ودال إحصائيا، حيث جاءت قيمة اختبار"z" (2.10) أكبر من قيمة اختبار"z" المجدولة (1.96)، وبقيمة احتمالية محسوبة (0.03) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على أن الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي يؤدي إلى تباين حقيقي في رتب درجات طلاقة القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي، وذلك لصالح القياس التتبعي؛ وعلى أثر هذه النتيجة نرفض الفرضية الرابعة القائلة أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار طلاقة القراءة لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي.

من خلال النتائج المتوصل إليها بأنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة) لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.

فمما سبق يتضح بأن درجات طلاقة القراءة ارتفع ارتفاعا ذو دلالة إحصائية في القياس التتبعي مقارنة بالنتائج التي تحصل عليها التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي في القياس البعدي.

حيث تعود هذه الزيادة في درجات طلاقة القراءة إلى الأثر الايجابي للبرنامج التدريبي واستمرار فعاليته بعد مرور فترة زمنية قدرت بشهرين من انتهائه وعدم حدوث تراجع في هذه الفترة.

ويمكن أن تعود هذه الزيادة في درجات الطلاقة في القياس التتبعي إلى أن البرنامج التدريبي اشتمل على أنشطة اعتمدت على استخدام الحواس مجتمعة خلال التدريب على تنمية الأداء القرائي.

كما قد يفسر استمرار فاعلية البرنامج التدريبي أن أهداف البرنامج التدريبي تم وضعها بناءا على احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة من وجهة نظر معلميهم إذ يعد المعلم أفضل من يلاحظ التلميذ ويدرك نقاط ضعفه واحتياجاته.

حيث يرىMoustafa (1999) أن العديد من البرامج التعليمية قد حققت نجاحًا عندما يعمل المعلمون بشكل تعاوني لتلبية احتياجات التعلم لطلابهم (ص.9).

حيث أكدت دراسة Aja & al (2017) إن النهج متعدد الحواس هو الطريقة الوحيدة لتلبية الاحتياجات المختلفة للتلميذ.

كما ترى أن التعليم وفق استراتيجية الحواس المتعددة يلبي الحاجة التعليمية للمتعلمين إذ تعد حلاً لحاجة المتعلم، حيث تتنوع الوسائط والأساليب المستخدمة في توصيل الدرس لتلبية احتياجاتهم بطريقة أو بأخرى.

وتجدر الإشارة إلى ان التزام التلاميذ بحضور الجلسات وحرصهم على حل الواجبات المنزلية ومشاركة الاولياء في حلها كل هذا ساعد في حسن تسيير الجلسات التدريبية، ومنه تحقيق نتائج إيجابية في مستوى الأداء القرائي لديهم وهذا اثر أيضا بشكل إيجابي على طلاقتهم القرائية، وهذا ما برز من خلال نتائج القياسين البعدي والتتبعي لمقياس قراءة الكلمات ومقياس القراءة في دقيقة، بالإضافة إلى ما حققه التلاميذ من نتائج في التحصيل الدراسي وفي مادة القراءة، كما لاحظ المعلمات تحسن نتائج التلاميذ في امتحان الثلاثي الثالث كانت افضل من نتائج الثلاثيين الأول والثاني وهذا راجع لقدرة التلاميذ على قراءة أسئلة الامتحان، كما لاحظوا تغير إيجابي على تلاميذهم من ناحية المشاركة داخل القسم ودافعيتهم للقراءة.

على ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، يمكن القول بأن استراتيجية الحواس المتعددة فعالة في تنمية مهارات القراءة (الأداء القرائي، طلاقة القراءة) لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.

4- خلاصة الدراسة ومقترحات وتوصيات:

4-1- خلاصة الدراسة:

انطلاقا مما تم عرضه من خلفية نظرية واعتمادا على المعالجة الإحصائية، وفي إطار الهدف الرئيسي للدراسة الحالية والتي تهدف إلى معرفة إلى معرفة فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.

حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار الكلمات وشبه الكلمات (الأداء القرائي) لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار الكلمات وشبه الكلمات (الأداء القرائي) لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة) لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس البعدي والقياس التتبعي لاختبار القراءة في دقيقة (طلاقة القراءة) لتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.

ومنه فإن البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي، أحدث فروقا بين القياس (القبلي والبعدي) و (البعدي والتتبعي) في تنمية مهارات القراءة لدى عينة الدراسة، ومنه يمكن الاعتماد عليها في الدراسات اللاحقة.

4-2- المقترحات والتوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

- توجيه معلمي اللغة العربية في الطور الابتدائي إلى توظيف استراتيجية الحواس المتعددة في تعلم القراءة.
- تدريب المعلمين في الطور الابتدائي على كيفية توظيف استراتيجية الحواس المتعددة في تعلم القراءة.
- القيام بدورات تدريبية للمعلمين والمفتشين لتعريفهم باستراتيجية الحواس المتعددة وأهمية وقواعد استخدامها في تدريس المهارات الدراسية الأساسية (القراءة، الحساب، الكتابة)
- إجراء دراسة حول فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لتنمية مهارة الفهم القرائي لدى التلاميذ عسيري القراءة.

قائمة المراجع

أولا: قائمة المرجع العربية:

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (2010).*المرجع في صعوبات التعلم النمائية الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (2013). *صعوبة الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية*.دار الورق للنشر والتوزيع.

أبو الديار، مسعد. (2012).*القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم*. مركز تقويم وتعلم الطفل.

أبو الديار، مسعد؛ البحيري، جاد؛ محفوظي، عبد الستار. (2011). *قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها* (ط.2). مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو لبدة، ربى. (2021). *مدى فاعلية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة فلسطين.https://hdl.handle.net/20.500.11888/15952

أحمد، زينب السيد إبراهيم.(2022).فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التعليم الثانوي التجاري لتنمية مهارات متابعة التدريب الميداني لطلابهم بمدارس التكنولوجيا التطبيقية "التجارية"، دراسات تربوية واجتماعية جامعة حلوان،28، 30-110.

اسحق، أبلحد أمل عبو. (2019). أثر إستراتيجية الحواس المتعددة باستخدام أسلوب فيرنالد في معالجة الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ التربية الخاصة. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 15* (4)، 149-186.

الأنصاري، علي محمد علي محمد علي أحمد. (2004).*مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تنمية مهارة تعرف الكلمة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت*. [أطروحة ماجستير منشورة جامعة الخليج العربي] جامعة البحرين.

البجة، عبد الفتاح حسن. (2003).*تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية* (ط2).دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

بدوي، عبد الرحمن. (1977). *مناهج البحث العلمي*. وكالة المطبوعات.

البشير، جاري (2021). *فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الأداء القرائي لدى ذوي عسر القراءة في منظور الذكاءات المتعددة دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية الوادي* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الوادي. الجزائر.

البصيص، حاتم حسين. (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم. منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

البطاينة، أسامة محمد؛ الجراح، عبد الناصر ذياب؛ غوانمة، مأمون محمود. (2007). *علم النفس الطفل غير العادي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البطاينة، محمد أسامة؛ الرشدان، مالك أحمد؛ السبايلة، عبيد عبد الكريم؛ الخطاطبة، عبد المجيد محمد (2009). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة* (ط.3). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بلطجي، لمى بنداق. (2010).*صعوبة القراءة الديسلكسيا تشخيصها ووضع خطط فردية لعلاجها*.دار الملايين.

بلوز، سمية. (2018). دور طريقة فيرنالد في التخفيف من صعوبة تعلم القراءة لدى متعلمي السنة الثالثة ابتدائي لبعض مدارس المقاطعة الخامسة لولاية سعيدة. *مجلة دراسات نفسية وتربوية، 11* (2)، 97-105.

بن كريمة، بوحفص.(2019).فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات التدريسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية وأثره على التحصيل الدراسي للتلاميذ :دراسة تجريبية بمدينة ورقلة[اطروحة دكتوراه منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر] https://dspace.univ-ouargla.dz

البواليز، محمد عبد السلام. (2006).*أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم*[رسالة ماجستير منشورة، جامعة مؤتة الأردن]. قاعدة البيانات العربية معرفة.

بويعلى، نصيرة؛ زمام، نور الدين.(2018).تقويم البرنامج التدريبي وفق متطلبات التدريب الفعال، مجلة علوم الانسان والمجتمع، 07(27)، 233-249.

التهامي، نازك أحمد؛ المصري، إبراهيم جابر؛ محمود علي، إسماعيل؛ علي، ياسمين إسلام. (2018). *صعوبات التعلم وسبل علاجها* . دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

جرار، عبد الرحمان محمود. (2008).*صعوبات التعلم الحديثة*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

جلال الدين، محمود. (2013). *القراءة الوقائية*. عالم الكتب.

الجهني، سلمان بن عابد. (2017). أثر استخدام الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6* (4)، 41-51.

حسن، عماد أحمد علي. (2016).*اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل"Raven" للأطفال والكبار (5.5-68.4 سنة)*.مكتبة الأنجلو المصرية.

الحسن، سهى محمد هاشم. (2014). *صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة* (جانت ليرنر، بيفرلي جونس، مترجم).دار الفكر ناشرون وموزعون. (العمل الأصلي نشر في 2012).

حسين، عبد العزيز. (2019).أثر الطلاقة القرائية ونوع النص في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث والخامس ابتدائي، *المجلة الدولية للابتكارات التربوية، 7* (2)، 64-80.

حسينة، بلهي.(2006).علاقة التدريب باحتياجات المشرفين وانتظاراهم[دراسة دكتوراه منشورة، جامعة باجي مختار عنابة الجزائر]. https://biblio.univ-annaba.dz

حمزة، أحمد عبد الكريم. (2008).*سيكولوجيا عسر القراءة:الديسلكسيا* . دار الثقافة.

الحوامدة، أحمد محمود. (2019).*استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم*. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

حيدر، عصام.(2020).التدريب والتطوير. الجامعة الافتراضية السورية.

الحيلة، محمد محمود. (2002). *مهارات التدريس الصفي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الدردير، عبد المنعم أحمد. (2006).*الإحصاء البارامتري واللابارامتري: في اختبار فرضيات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*. عالم الكتب.

الديب، رانيا أحمد محمد أحمد؛ إبراهيم، آمال عبد ربه؛ الزيني، محمد السيد متولى. (2020). برنامج قائم على التعلم المستند على الدماغ في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، 112 (2)، 926-959.

رحيم، أحمد عبد الأمير؛ حسن، احمد عبيد.(2023).بناء برنامج تدريبي وفقا لاستراتيجيات مهارات التفكير عليا لمدرسي علم الاحياء واثره في الحس العلمي لطلبتهم، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (31)، 108-128.

ركزة، سميرة؛ الأحمدي، فايزة صالح. (2016). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات*. جسور للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي مصطفى. (1998). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. دار الجامعات المصرية.

سالم، محمود عوض الله؛ الشحات، مجدي محمد؛ عاشور، أحمد حسن. (2006). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج* (ط.2). دار الفكر ناشرون وموزعون.

السعيدي، أحمد. (2009).*مدخل إلى الديسلكسيا: برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة*. دار اليازوري العلمية.

سليمان، السيد عبد الحميد. (2011). *التدريب الميداني لإنتقاء ذوي صعوبات التعلم*. عالم الكتب.

سليمان، السيد عبد الحميد. (2013). *صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها*. عالم الكتب.

السيسي، حنان السعيد عطية السعيد. (2023).فعالية برنامج تدريبي قائم على طريقة فيرنالد لخفض صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية المنصورة، 121 (2)*، 473-504.

السيليني، فراس. (2008). *فنون اللغة*. عالم الكتاب الحديث.

شحاتة، حسن سيد حسن؛ بحيري، عطاء عمر؛ سعيد، نهى عبد الرحمان محمد حسن. (2019).فاعلية برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، 19* (30)، 138-160.

شحاتة، حسن؛ النجار، زينب. (2003). معجم *المصطلحات التربوية والنفسية: عربي انجليزي- انجليزي عربي*.الدار المصرية اللبنانية.

شوشاني محمد، صالح. (2019). *فعالية برنامج تأهيلي قائم على تنمية القدرات البصرية الحركية لتحسين الأداء القرائي والكتابي لدي عسيري القراءة والكتابة*[أطروحة دكتوراه غير منشورة].جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي الجزائر.

صادق، إيناس؛ الرلعي، لميس. (2006).*الديسلكسيا اضطرابات اللغة في الأطفال* (أنى ديمون، مترجم). المجلس الأعلى للثقافة. (العمل الأصلي نشر في 2003).

صقر، السيد أحمد محمود. (2020). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحواس المتعددة في تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الصف الثالث ابتدائي. *المجلة المصرية لدراسات، 27* (96)، 66-146.

الظاهر، قحطان أحمد. (2008). *مدخل إلى التربية الخاصة* (ط.2). دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد الحليم، محمد رياض أحمد. (2009). استخدام إستراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث ابتدائي، المجلة العلمية لكلية التربية *جامعة أسيوط، 25* (2)، 280-354.

عبد الغني، جديدي (2021). *تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من (8-11سنة) دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ إبتدائيات ولاية الوادي* [أطروحة دكتوراه غير منشورة] جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2.

عبد الكريم، نادية؛ الزغبي، عبد الله سالم عبد الله.(2023).فاعلية برنامج تدريبي تفاعلي مستند إلى استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات دمج التكنولوجيا في التعليم لدى معلمات

المرحلة الأساسية، مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع، (95)، 89-101. http://doi.org/10.33193JAHSS.95.2023.891.

عبيد، ماجدة السيد. (2003). *صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها*. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

العزالي، سعيد كمال. (2011). *تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العساف، صالح. (1995). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان.

علوان، مصعب محمد شعبان. (2013).*فاعلية برنامج لعلاج العسر القرائي (الديسلكسيا) دراسة تجريبية على تلاميذ المرحلة الأساسية في قطاع غزة*[دراسة دكتوراه منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية السودان]. قاعدة البيانات العربية الرقمية معرفة.

علي، صلاح عميرة. (2005). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عواد، أحمد؛ السرطاوي، زيدان. (2011).*صعوبات القراءة والكتابة النظرية والتشخيص والعلاج*. دار النشر الدولي.

الغامدي، عبد اللطيف. (1999). *تصميم الدراسات التجريبية*. كلية التربية جامعة أم القرى.

غربي، عبد الناصر. (2014). *فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نظرية ألبرت إليس العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة شبه تجريبية بثانوية حساني عبد الكريم بولاية الوادي*[أطروحة دكتوراه غير منشورة].جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر.

غنايم، عادل صلاح. (2016). *البرامج العلاجية لصعوبات التعلم*. دار المسيرة.

القاسم، جمال مثقال. (2015).*أساسيات صعوبات التعلم* . دار صفاء للنشر والتوزيع.

القحطاني، علي بن سعيد سعد.(د.ت).التحديات التي تواجه إقامة برامج تدريب لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 4(11)، 127-174 .

القرعان، أسمهان محمود. (2018).مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في الصف الرابع في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة أربد، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 9* (25)، 136-146.

الكحالي، سالم بن ناصر. (2011). *صعوبات تعلم القراءة: تشخيصها وعلاجها*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

كرم الدين، ليلى أحمد؛ السيد قاعود، نشأت مهدي؛ عوض، مريم إدوارد. (2015).فاعلية استخدام طريقة فيرنالد طريقة تعدد الحواس في خفض مشكلة العسر القرائي (الديسلكسيا) لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، *مجلة دراسات الطفولة، 18* (67)، 41-45.

كريمان، بدير؛ صادق، أوميلي. (2000). *تنمية المهارات اللغوية للطفل*. عالم الكتب.

كوافحة، تيسير مفلح. (2014). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الكيكي، حسن عبد الجبار سعيد؛ هندي عمار يلدا كرومي. (2022).أثر إستراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات الانتباه لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة العلوم، *مجلة التربية للعلوم الإنسانية، 2* (العدد الخاص)، 217-240.

اللبودي، منى. (2005). *صعوبات القراءة والكتابة: تشخيصها واستراتيجيات علاجها*. مكتبة زهراء الشرق.

محمد، أنور حسن؛ الدود، عفيفة حسن.(2018).الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول الإدارة والأنشطة الصفية في دولة الكويت، مجلة كلية التربية، 28 (2)، 21-52.

محمد، سماح أحمد حسين.(2022).برنامج تدريبي لمعلمي المرحلة الإبتدائية قائم على فلسفة بناء المنهج متعدد التخصصات(اكتشف) واثره في تنمية مهارات استخدام التقويم البديل والاتجاه نحو حركات إصلاح مناهج العلوم وأداء تلاميذهم، المجلة المصرية للتربية العلمية،25(4)، 82-126.

محمد، عادل عبد الله محمد؛ محمد، عبد الصبور منصور؛ عمارة، وليد وهدان حميد. (2020). عالية برنامج قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة في تنمية الوعي الفونولوجي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات القراءة، *مجلة كلية التربية ببور سعيد، 2020* (32)، 678-721.

محمد، عادل عبد الله. (2007). *صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعليم العلاجي* (دانيال هالان، جون لويد، جيمس كوفمان، مارجريت ويس، مترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون.

محمد، فايزة السيد. (2003).*الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها* .ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

محمود، أحلام حسن. (2010). *صعوبات العلم بين التنظير والتشخيص والعلاج*. مركز إسكندرية للكتاب.

مصطفى، إسماعيل عبد ال حسو. (2020).أثر استخدام إستراتيجية (PQUR) في تخفيف صعوبات العسر القرائي لدى تلاميذ التربية الخاصة، *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، 28* (9).

منصور، السيد كامل الشربيني. (2011). *الاتجاهات الحديثة في تشخيص وتقويم العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

المنيف، سارة عبد الله حمد. (2021).أثر استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم. *المجلة العربية للإعاقة والموهبة، 5* (18)، 145-198.

موريس، أنجرس. (2004). *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. تدريبات عملية* دار القصبة للنشر.

المياح، سلطان عبد الله. (1431). *صعوبات التعلم: التعريف-التدريس-الأساليب*. دار الزهراء.

نصيرات، صالح. (2006). *طرق تدريس العربية*. دار الشروق.

هرش، جهاد محمد حسن. (2012). فعالية طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي عسر القراءة في المرحلة الأساسية في الأردن. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1* (08)، 479-509.

الهزاني، عبد الملك بن حمد؛ أباعود، عبد الرحمن بن عبد الله. (2019).فاعلية طريقة فيرنالد متعدد الحواس في تنمية مهارات تعرف الكلمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. *مجلة الطفولة العربية، 83* (2) 29-44.http://doi:10.29343/183-2

واكلي، بديعة آيت مجبر؛ ذياب، لبنى. (2018). مساهمة البرنامج المستوحى من طريقة أورتون –جلنجهام VACT في التخفيف من عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، *مجلة الروائز، 2* (1)، 45-63.

يحي، خولة أحمد؛ عبيد، ماجدة السيد. (2014). *أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة* (ط.2).دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانيا: قائمة المراجع الأجنبية:

Aja, S.N., Eze, P.I.,Igba,D.I., Igba,EC., Nwafor chika, C., Nuamani, S.C. (2017).Using Mullti-sensory Instruction in Managing Classroom for Effective Teaching and Learning. *International Journal of Applied Engineering Research,12* (24),15112-15118. http:// www.ripublication.com

Cohen, Jacob. (1988).Statistical Power Analysis for the Behavioral sciences. Printed in the United States of America:New York University. https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/Cohen Power.pdf

Davidson, Jamie L. (2023). An Analysis of the Effects of Early and Late Dyslexia Intervention on Male and Female Fifth Grade Students Readin Scores. (Publication NO.30317169) [Doctoral dissertation, University of Tarleton]. ProQuest Dissertation and Theses Global.

Joshi, R Malatesha., Dahalgren, Mary.,Boulware-Gooden, Regina . (2002). Teaching readingin an inncer city school through a multisensory teaching a pproach. *Annals of dyslexia, 2002* (52), 229-242.

Hunt, Geraldine. (1994). *The improvement of Reading Comprehesion of the Second Grade AT-RISK Students Using Multisensory Methods of instrution*[Master's saint Xavier] University u.s.

Kamala, R. (2014). Multisensory Approch To Reading Skills of Dyslexia Students. JOSR *Journal of Humanities and Social Science,19* (5), 32-34. www.iosrjournals.org

Lays, smail. (2016). *La Dyslexi développementale: les universaux et les spécificités orthographiques*. Imp Golden Souf.

Schlesingr, w, Nora., Gray, Shelley. (2017).The impact multisensory instruction learning letter names and sounds word reading, and spelling. *The international Dyslexia Association, 67 (3)*, 219 – 258.http://doi: 10.1007/s11881-017-0140-z

Soliman, Mohammed Said., AL Madani, Feras Mohammed.(2017). The Effects of Multisensory-Based Instruction Combined with Brain-Compatible Environment Techniques on Reading Fluency and Reading Comprehension of Fourth-Grade Students with Dyslexia. Croation *journal of Education,19* (2), 363-397. https://doi.org/10.15516/cje.v19i2.2190

Faramarz, Malekiam., **B**ehnaz, Askari.(2013).Investigrating the Effect of multi-sensory Gaimes on Decrease of Male students Dyslexia (Based on Goodman theory)specified for Elementary school second Grade in Aligudarz city. Pracedia Social and Behavioral Sciences, 82, 796-802.

الملاحق

ملاحق الدراسة:

1. اختبار الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات.
2. اختبار القراءة في دقيقة
3. قائمة السادة المحكمين لقائمة رصد احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي
4. قائمة رصد احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي
5. قائمة السادة المحكمين للبرنامج التدريبي
6. نتائج المعالجة الإحصائية SPSS 2022
7. ترخيص ابوي لمشاركة ابنه في البرنامج التدريبي.

الملحق رقم 01: اختبار قراءة الكلمات: المتداولة، غير المتداولة وشبه الكلمات:

بطـــاقــة جمع البيانات

اسم التلميذ:..... **السن:**.....**سنة** .....**شهر (أشهر)**

المستوى الدراسي: **4 / 5** المدرسة:..... .

الكلمات المتداولة

البسيطة (رقم 1)	المركَّبة (2 رقم)
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

الكلمات غير المتداولة

البسيطة (رقم 1)	المركَّبة (2 رقم)
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

شبه الكلمات

(رقم 1)	(2 رقم)
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

استبعاد التلميذ من الاختبارات إذا كان لديه إحدى هذه الصعوبات:

- قصور واضح في البصر
- نقص في السمع (يحمل جهاز السمع)
- فرط النشاط الحركي
- معيد للسنة الدراسية
- لديه اضطراب لغوي واضح (التاتاة مثلا)
- صعوبة كبيرة في استيعاب وفهم تعليمات الاختبارات
- ضعف دراسي كبير في **جميع** المواد الدراسية

الكلمات المتداولة

1		2
عَمَل		صُورَة
صَحْن		طَريق
حَفْلة		هاتِف
قَمَر		رِسالة
جُبْن		لِقاء
مُشط		حِزام
عُلْبة		طائر
سَطْر		شِراء
خُبْز		بِناء
طَبيب		لَوحة
كَبير		كُرة
كَلِمة		رِمال
كَبْش		رَبيع
سَبْعة		ساعة
مَطعَم		غِلاف
جَيّد		ألوان
خَشَب		صَديق
ثَلْج		شَجرة
بَيْت		سَريع
مَطَر		شَريط

الكلمات غير المتداولة

1		2
قُفْل		جِهاز
حَكَم		حَرَكة
لَهْجَة		سائِل
مَقْطع		جَولَة
يَسير		جَامِد
فَحْص		فَرحَة
مُخْلِص		وِعاء
سَهم		أمْواج
تَفْكير		بَريق
جَمْع		جَوْهر
مَجَلّة		بُخار
مَنطِق		شُموع
ثَمين		أفْعال
قِسْط		جُنود
عُمْلَة		مَوْقِع
مُقِيم		أخْبار
جَلسَة		فَقْرة
عَميق		غامِض
لَفْظَة		مُرور
عَبِيد		مَعبَر

شبه الكلمات

1		2
روض		لَقَم
غاصِر		حَصْن
لَواعي		شَعاء
قُنور		جَعَلَة
بَساج		رُكسي
سولال		تاهِف
فُودِي		جُلْمَة
مُدار		مَقيص
وارِج		بُعقَة
رَقوم		تِكاب
جاسي		وَلحَة
مَرال		لَابِع
سَعور		رَوقَة
فُتار		رَسير
طِلات		غَصير
لَدوج		رُتاب
قَداة		رَداهِم
دارِش		رَمْس
حَتيم		لِغاف
واعِب		بِقاطَة

الملحق رقم 02 : اختبار طلاقة القراءة.

أَنَا	عَلَى	فِي	كُل	مِن	هُوَ
أَبْ	يَد	نَار	عَن	قِطْ	عَيْن
فَم	خَطْ	هِي	بَابْ	هَـذا	دَار
عِنْدَ	بَيْنَ	مَعَ	هُناَ	رِجْل	نَعَم
قَام	خَيطْ	بَيْض	أَنْف	يَوم	خُبْز
سَطْر	لَوْن	جَاءَ	فَازَ	أَمَام	فَعَلَ
قَلَم	وَلَد	مَاء	مِنْها	قَبْل	نَزَلَ
طُول	بَحْر	أَكْـل	عَصَا	قَال	بِنْت
لَعِب	هَذِه	وَجْه	شَعْـر	نَحْنُ	مَوْز
سُوق	فَتَحَ	مَطَر	عِيد	سُكَّر	كَلْب
عِنَب	شَمْس	كُرَة	رَسْم	قَمَر	مُشْط
طَرِيق	سَمَاء	مَلْعَـب	لِبَاس	كِتَاب	شَجَرَة
طَائِر	لَوْحَة	صُورَة	صَدِيق	طَبِيب	غِلاف
غَابَة	لَوْحَة	رَبِيع	عُلْبَة	سَاعَة	وَرْدَة

1-اختبار القراءة في دقيقة واحدة

التعليمة : "سأقدم لك هذه الورقة وفيها كلمات (توضع الورقة أمام الطفل). اقرأ بالسطر وانتقل إلى السطر الموالي حتى تنتهي من جميع الكلمات. اقرأ بصوت مسموع وواضح. حاول أن تسرع سأحسب الوقت".

ملاحظة للفاحص:

- بمجرد أن يبدأ الطفل القراءة على الفاحص مراقبة الزمن وتوقيف عداد الزمن عند نهاية الدقيقة بالضبط، حيث يتم توقيف الطفل عن القراءة.
- يحسب الفاحص عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح فقط.
- للطفل الحرية في أن ينطق التنوين في آخر الكلمة أولا. هذا لا يؤثر على صحة القراءة . مثلا: "قَلَمُن" أو "قَلَمْ" كلتا الإجابتين صحيحة.

3الملحق رقم 03 : قائمة السادة المحكمين لقائمة رصد احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الوظيفة	المكان
01	جاري البشير	صعوبات التعلم في الوسط المدرسي	أستاذ محاضر أ	جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي
02	بنين ابتسام	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر أ	جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي
03	شيخة محمد الأبشر	علم التدريس	أستاذ محاضر ب	جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي
04	جديدي عبد الغني	علم النفس المدرسي	مفتش التربية وتعليم	الوادي
05	يونس شيخة	أرطفونيا	مختص ارطفوني	المؤسسة العمومية للصحة الجوارية ببرج عمر ادريس اليزي

الملحق رقم 04: قائمة رصد احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي

قائمة لرصد احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي

تحية طيبة وبعد:

في صدد إعداد أطروحة الدكتوراه بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لتنمية مهارات القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي".

إليكم قائمة لرصد احتياجات التلاميذ ذوي عسر القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي.

الرجاء وضع إشارة (X)أمام المؤشرات الموجود أو غير الموجودة لدى التلميذ.

نشكركم على حسن تعاونكم

اسم التلميذ:		اسم المدرسة:	
الرقم	**المؤشرات**	**توجد**	**لا توجد**
01	لا يدرك مكان الحرف داخل الكلمة		
02	يصعب عليه تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية أثناء القراءة.		
03	يصعب عليه تجميع الحروف لتشكيل كلمات		
04	يحذف بعض الحروف من الكلمات أثناء القراءة (بداية، وسط وآخر)		
05	يحذف بعض الكلمات من الجمل أثناء القراءة.		
06	يضيف حروف لبعض الكلمات أثناء القراءة.		
07	يضيف كلمات غير موجودة في النص أثناء القراءة.		
08	يبدل الحرف داخل الكلمة أثناء القراءة		
09	يبدل كلمات في النص بأخرى غير موجودة فيه أثناء القراءة.		

10	يكرر قراءة بعض الحروف.		
11	يكرر قراءة بعض الكلمات.		
12	يكرر قراءة بعض الجمل.		
13	يقلب حروف بعض الكلمات أثناء القراءة		
14	يخلط في قراءة الحروف المتشابهة رسما (شكلا) والمختلفة لفظا.		
15	يخلط بين قراءة اللام الشمسية والقمرية .		
16	يخلط بين الألف المقصورة والياء أثناء القراءة.		
17	يصعب عليه قراءة الحروف مشكلة		
18	يصعب عليه قراءة الكلمات المتشابهة.		
19	يصعب عليه قراءة المدود ا، و، ي.		

الملحق رقم 05:- قائمة السادة المحكمين للبرنامج التدريبي:

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الوظيفة	المكان
01	لعيس اسماعيل	أرطفونيا	أستاذ تعليم عالي	جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي
02	جاري البشير	صعوبات التعلم في الوسط المدرسي	استاذ محاضر أ	جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي
03	بنين ابتسام	علم النفس التربوي	استاذ محاضر أ	جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي
04	جديدي عبد الغني	علم النفس المدرسي	مفتش التربية وتعليم	ولاية الوادي
05	ممادي شوقي	علوم تربية	استاذ تعليم عالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة

الملحق رقم 06:- نتائج المعالجة الاحصائيةSPSS:

6-1- نتائج الأداء القرائي :

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov[a]			
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic	
0,065	14	0,889	0,177	14	0,185	درجات القياس القبلي للأداء القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي
0,824	14	0,968	.200*	14	0,151	درجات القياس البعدي للأداء القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي
0,840	14	0,969	.200*	14	0,141	درجات القياس التتبعي للأداء القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي

Paired Samples Statistics

Std. Error Mean	Std. Deviation	N	Mean		
1,453	5,629	14	43,60	درجات القياس البعدي للأداء القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي	Pair 1
1,041	4,033	14	17,13	درجات القياس القبلي للأداء القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي	
1,295	5,014	14	45,00	درجات القياس التتبعي للأداء القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي	Pair 2
1,453	5,629	14	43,60	درجات القياس البعدي للأداء القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي	

Paired Samples Correlations

حجم التأثير		Sig.	Correlation	N		
5,10	7,91	0,000	0,792	14	درجات القياس البعدي للأداء القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي & درجات القياس القبلي للأداء القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي	Pair 1
		0,000	0,979	14	درجات القياس التتبعي للأداء القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي & درجات القياس البعدي للأداء القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي	Pair 2

Sig. (2-tailed)	df	Paired Differences						
		95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean		
		Upper	Lower					
0,000	13	28,383	24,550	0,894	3,461	26,467	درجات القياس البعدي للأداء القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي - درجات القياس القبلي للأداء القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي	Pair 1
0,001	13	2,088	0,712	0,321	1,242	1,400	درجات القياس التتبعي للأداء القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي - درجات القياس البعدي للأداء القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي	Pair 2

6-2- نتائج طلاقة القراءة:

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov[a]			
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic	
0,283	14	0,928	.200*	14	0,163	درجات القياس القبلي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي
0,023	14	0,851	.200*	14	0,187	درجات القياس البعدي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي
0,032	14	0,861	0,026	14	0,242	درجات القياس التتبعي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي

Descriptive Statistics

Maximum	Minimum	Std. Deviation	Mean	N	
35	14	7,921	26,14	14	درجات القياس البعدي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي
37	15	7,990	27,00	14	درجات القياس التتبعي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي
12	3	2,954	7,43	14	درجات القياس القبلي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي

Ranks

Sum of Ranks	Mean Rank	N		
105,00	7,50	14[a]	Negative Ranks	درجات القياس القبلي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي - درجات القياس البعدي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي
0,00	0,00	0[b]	Positive Ranks	
		0[c]	Ties	
		14	Total	
65,00	6,50	10[d]	Negative Ranks	درجات القياس البعدي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي - درجات القياس التتبعي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي
13,00	6,50	2[e]	Positive Ranks	
		2[f]	Ties	
		14	Total	

Test Statistics[a]

	درجات القياس البعدي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي - درجات القياس التتبعي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي	درجات القياس القبلي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي - درجات القياس البعدي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي
Z	3,298	2,097
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,001	0,036

حجم التأثير	r=	0,88

Paired Samples Statistics

Std. Error Mean	Std. Deviation	N	Mean		
2,117	7,921	14	26,14	درجات القياس البعدي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين فى سنة ثالثة ابتدائي	Pair 1
0,789	2,954	14	7,43	درجات القياس القبلي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي	
2,136	7,990	14	27,00	درجات القياس التتبعي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين فى سنة ثالثة ابتدائي	Pair 2
2,117	7,921	14	26,14	درجات القياس البعدي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي	

Paired Samples Correlations

Sig.	Correlation	N		
0,000	0,895	14	درجات القياس البعدي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي & درجات القياس القبلي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي	Pair 1
0,000	0,988	14	درجات القياس التتبعي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي & درجات القياس البعدي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين فى سنة ثالثة ابتدائى	Pair 2

Sig. (2-tailed	df	t	Paired Differences						
			95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean		
			Upper	Lower					
0,000	13	12,869	21,856	15,573	1,454	5,441	18,714	درجات القياس البعدي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي - درجات القياس القبلي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي	Pair 1
0,022	13	2,604	1,568	0,146	0,329	1,231	0,857	درجات القياس التتبعي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين فى سنة ثالثة ابتدائي - درجات القياس البعدي لطلاقة القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين في سنة ثالثة ابتدائي	Pair 2

الملحق رقم 07: ترخيص ابوي لمشاركة ابنه في البرنامج التدريبي:

جامعة باجي مختار – عنابـــــــة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا

الموضوع: تصريح أبوي

أنا الممضي أسفله السيد.....الحامل لبطاقة التعريف/رخصة السياقة رقم: ..... الصادرة عن.....

بتاريخ: ..... أصرح لإبني(ابنتي) .....

المولود (ة) بتاريخ..... بـ: .....

المتمدرس(ة) بمدرسة: ..... بقسم: .....

أن يشارك في البرنامج التدريبي لتنمية مهارات القراءة في إطار اعداد الباحثة "عفراء مباركي" لرسالة الدكتوراه في تخصص التربية الخاصة من جامعة باجي مختار عنابة ، والذي سيطبق بابتدائية ميهي محمد بلحاج ببلدية الوادي ولاية الوادي.

إمضاء الولي

.