



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من
وجهة نظر معلميهم

هناء عيسى محمد ملحم

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1441 هـ / 2020 م

دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من
وجهه نظر معلمهم

إعداد:

هناء عيسى محمد ملحم

بكالوريوس تربية ابتدائية – جامعة القدس المفتوحة

المشرف: د. أميرة الريماوي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس
في كلية العلوم التربوية/ عمادة الدراسات العليا /جامعة القدس

1441 هـ / 2020م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج ماجستير أساليب تدريس

إجازة الرسالة

دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم

إعداد الطالبة : هناء عيسى محمد ملحم

الرقم الجامعي : 21712335

إشراف : د. أميرة الريماوي

نوقشت هذه الرسالة واجيزت بتاريخ: 2020/1/15 من لجنة المناقشة المدرجة أسمائهم و توقيعهم :

1. رئيس اللجنة : د. اميرة الريماوي
التوقيع:
2. ممتحنا داخليا : د. محسن عدس
التوقيع:
3. ممتحنا خارجيا : د. عمر الريماوي
التوقيع:

القدس - فلسطين

1441هـ / 2020م

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى نفسي التي أبت المكوث دون تقدم.

وإلى اللذين يزرعون بذور الأمل في طريق الآخرين، ويمدون يد العون ويرسمون ابتسامة فرح على الوجوه.

إلى من أزاح عائقا من أمام شخص.

إلى وطني الكبير فلسطين وأسرى الحرية وشهدائنا الأبرار.

إلى قلبي النابض أُمي وأبي الغاليين.

وإخواني وأخواتي.

إلى زوجي الرائع وأبنائي نور عيني

وعائلتي الثانية أهل زوجي وكل من ساندني.

إلى أرواح عانت قسوة الأيام إلى الأستاذ رامت الجندي وعائلته من سوريا الشقيقة.

إقرار

أقر أنا معدة الرسالة أنّها قُدمت الى جامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يُقدّم لنيل أيّ درجةٍ عليا لأي جامعة أو معهد.

الاسم: هناء عيسى محمد ملحم.

التوقيع:.....

التاريخ: 2020/1/15

الشكر والتقدير

لا يسعني وقد شارفت على الانتهاء من هذه الرسالة إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل الى مشرفتي الدكتورة أميرة الريماوي، على ما بذلته معي من جهد طيلة هذه الرسالة .

كما أتقدم بالشكر والتقدير للدكتور محسن عدس والدكتور عمر الريماوي لتفضلهما بالمشاركة في لجنة المناقشة، وللملاحظات القيمة التي أبدياها وساهمت في إثراء هذه الرسالة.

كما وأقدم شكري لمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل لما أبدته من حسن تعامل وتزويدي بالمعلومات اللازمة لدراستي، والمدارس التي قمت بتوزيع الاستبانات فيها .

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم في محافظة الخليل.

ولجمع المعلومات تم إعداد إستبانة مكونة من خمسة مجالات وقد اشتملت على (55) فقرة مكونة من، القراءة الجهرية (14) فقرة، القراءة الصامتة (8) فقرات، قراءة الإستماع (12) فقرة، التعبير الشفوي (10) فقرات، الدافعية نحو القراءة (11) فقرة، وتم استخدام المنهج الوصفي لجمع المعلومات.

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون اللغة العربية في المدارس الحكومية في محافظة الخليل والتي تضم غرف مصادر، والبالغ عددهم (140) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (104) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، حيث كانت العينة من المعلمين والمعلمات اللذين يدرسون اللغة العربية للصفوف الثالث والرابع، التي تضم غرفة مصادر، واللذين ارتاد طلابهم غرف المصادر أو ما زالوا يرتادونها.

وأظهرت نتائج الدراسة أنّ المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية بلغت (2.87) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم في محافظة الخليل بدرجة متوسطة. وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات الدراسة (الجنس وسنوات الخبرة وعدد سنوات تأسيس غرفة المصادر، والمديرية، وجنس المدرسة).

وفي ضوء ما وصلت إليه الدراسة من نتائج اقترحت الباحثة عدد من التوصيات أهمها: العمل على إعطاء معلمي غرف المصادر دورات تكسيبهم مهارات واستراتيجيات لتمكينهم من العمل بغرف المصادر بصورة جيدة، العمل على تطبيق استراتيجيات لتمكينهم من العمل في غرف المصادر،

لتحقيق نتائج مرضية مع طلاب صعوبات التعلم في القراءة وكافة الصعوبات ، ونشر الوعي بطبيعة العمل في غرف المصادر .

وتوصي الدراسة بالعمل من قبل الجهات المعنية على إنشاء غرف المصادر في جميع المدارس، والعمل على وضع الخطط والبرامج العلاجية لذوي صعوبات التعلم وتطويرها بشكل مستمر .

The Role Of Resource Rooms in Improving the Performance Of Students With Learning Difficulties in Reading From The Perspectives Of Their Teachers In The Hebron Governorate

Prepared by: Hana Issa Mohamad Melhem

Supervisor :Dr. Amira Remawi

Abstract

The study aimed at identifying the role of resource rooms in improving the performance of students with learning difficulties particularly in reading from the perspective of their teachers in Hebron Governorate. For collection the information ,a questionnaire consisting of 5 fields was prepared . it is included 55 items consisting of : Reading aloud (14 items),Silent reading(8 items),listening Reading(12items),Oral Expression (10 items)and Motivation towards reading (11items),The Study variables were gender ,experience years ,educational background, the number of years for establishing the Resource Room the Directorate and School gender .The descriptive approach was used to collection the information.

The study population consisted of all male and female teachers (n=140) teaching the Arabic Language in resource room in public school in Hebron Governorate The sample consisted of (140) male and female teachers, who were selected through an intentional sample. The sample was from resource room teachers who teach Arabic from the third and fourth grades, whose some of the students were or still studying in resource rooms.

The descriptive approach was used, and to collect data , a questionnaire was established and its Validity Was Verified and it consisted of (55) items.

The Study results showed that the arithmetic averages is (2.87)for the responses of the study sample on the role of resource rooms in improving the performance of students with learning difficulties particularly in reading from the viewpoint of their teachers in the Hebron Governorate came in a moderate degree .

The study showed also there were no statistically significant differences in gender variables , years of experience , and a number of years of founding the resource room , directorate , and school gender).

In light of the results of the study ,the researcher suggested a number of recommendations, the most important of which are: giving resource room teachers courses that give them skills and strategies to enable them to perform well in resource room . Implement

strategies to enable the teachers to work in resource room ,to achieve satisfactory results with students with learning difficulties particularly in reading and spreading awareness of the nature of work in resource room, the study recommends to Work by the concerned authorities to establish the resource rooms in all schools, and Working on the setting treatment plans and programs for those learning disabilities and developing the continuously.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة

اهتمت التربية الخاصة بتوفير البرامج المختلفة التي تساعد طلبة التربية الخاصة على تجاوز أي عقبات، والاندماج في الصفوف الدراسية، ومن ضمن ما اهتمت به هذه البرامج، برامج صعوبات القراءة، باعتبارها من الصعوبات المهمة والتي تؤثر على قدرة الطالب في الاستمرار بالدراسة لاعتمادها على النطق.

فالاهتمام بتنمية الثروة البشرية، اهتمام يتطلب أن يمتلك الفرد قدرات تساعده على التفاعل مع متغيرات العصر، ولن يتم ذلك إلا إذا تحرر الانسان العصري من مخاطر صعوبات التعلم، التي يعاني منها عدد كبير من المدارس، ولا سيما صعوبات تعلم القراءة، فالقراءة هي التي تسهم في تكوين شخصية الفرد في كافة جوانبها، وتزداد أهميتها للطالب المبتدئ، فبالإضافة الى أن القراءة أساس التعلم والتعليم والنجاح في المدرسة، فإن نجاح المتعلم في تعلم القراءة في بداية حياته يحدد فكرته عن نفسه، ويحدد موقفه من بيئته المحيطة، أما التأخر في القراءة فقد يؤدي الى الشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس وكره القراءة الذي يستمر معه حتى الكبر، فتنحول مشاعره السلبية للقراءة الى سلوكيات أخرى سلبية (الفرا، 2017).

وكون اللغة تعد من أهم طرق التواصل بين الأفراد، فإنه من الضروري أن يتمكن الطالب من إتقان اللغة ليكون قادراً على التواصل مع الآخرين، وأيضاً قادراً على التعبير عما يجول بخاطره من أفكار، وهذا يختلف من طالب الى آخر حسب قدرته العقلية، وحسب قدرته على الفهم والاستيعاب(الشرمان وبشاته، 2017).

لذلك تعد القراءة من الموضوعات المهمة للطالب في المرحلة الأساسية، ومع كون الطلبة لا يعانون من المشاكل الفسيولوجية أو النفسية، إلا أن قدرتهم القرائية تكون متدنية، والسبب يعود في ذلك إلى أن الطلبة يبدوون بتعلم القراءة دون استعداد لذلك، فلم يتكيفوا مع المنهج الدراسي، أو قد يكون هناك أسباب أخرى أدت الى ذلك مثلاً كالاكتظاظ في الصفوف الدراسية (الرمحي، 2017).

ويُعد وعي معلمي المرحلة الأساسية مهما فيما يخص تطور الطلبة في هذه المرحلة في المعرفة القرائية، ومعرفة مخارج الحروف، والقدرة على الفهم والاستيعاب للنص، والذي يساعد بشكل كبير في قدرة الطالب على القراءة والاستخدام الأمثل لمخارج الحروف، وتُبرزُ وعي الطالب بهذا النص من خلال فهمه وتحليله(نصر ومناصرة، 2010).

وفي أغلب الأحيان يصاحب صعوبات التعلم اضطرابات صوتية ونطقية لحروف هجائية معينة، وهذا يؤدي إلى الحد من قدرة الطالب على التواصل اللغوي مع الآخرين، كما تؤثر في تطوره النمائي والأكاديمي (Robert, Pratt, & Leach, 2004)، وتختلف تلك الصعوبة فتكون عند بعض الطلبة بالإبدال نتيجة لعدم إدراك الطالب للفروق بين أصوات الحروف المختلفة، في حين يكون هناك بعض الصعوبات في نطق الحرف نفسه(الصمادي، 2018).

وعليه يعد تعلم أصوات الحروف كونها المميزة للكلام ضرورياً، فيكون لكل لغة إشارات وأصواتها الخاصة بها حسب حروفها من حيث مخرج الصوت من الفم، لذلك يكون تدريب الأطفال عليها واثقانها أمراً ضرورياً، وفي حالة وجود صعوبات لدى بعض الطلبة، فإن الطرق الحديثة المستخدمة بدأت من غرف المصادر كأمكنة خاصة يمكن لهؤلاء الطلبة التعلم من خلالها بتوفير محسنات تساعد الطالب على تجاوز الصعوبات بالقدر الذي يمكنه (مشاقبة، 2016).

من هنا تعد غرفة المصادر من البدائل التربوية التي طورتها التربية الخاصة، ليستخدمها الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التغلب على المشكلات، والتي منها صعوبات القراءة والتمييز بين الحروف وأصواتها، وعادة ما تكون هذه الغرف ذات أنظمة خاصة، وترتبط بالمدرسة العادية، وذات معدات وأجهزة خاصة يتم الإستعانة بها من أجل عملية التعليم والتشخيص، والتقييم فيما بعد (المومني والشمري، 2017)، وعادة ما تشمل هذه الغرف وسائل تعليمية مختلفة ومتنوعة، يمكن استخدامها من قبل المعلمين المختصين كوسائل في عملية التدريس، وغالباً ما يكون التدريس في هذه الغرف فردياً أو على شكل مجموعات صغيرة حتى يستطيع الطالب تجاوز الصعوبات الخاصة به والعودة إلى الصف العادي مرة أخرى (البراهيم، 2017).

وعليه تسعى الدراسة الحالية إلى التركيز على دور غرف المصادر كأحد الوسائل المستخدمة من قبل برامج التربية الخاصة للحد من صعوبات القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، كون هذه الغرف تكون ذات قدرات أعلى من الصفوف العادية، وتوفر الهدوء والطرق والوسائل المختلفة التي تشجع الطلبة ذوي صعوبات القراءة على تجاوز هذه الصعوبات والعودة مرة أخرى إلى الصف، وتكون هذه الغرف ذات دور مميز في هذا الجانب لدى ستوضح الدراسة ذلك.

2.1 مشكلة الدراسة

من خلال دراسة الباحثة وجدت أنّ الطلبة يعانون من ضعف في مستويات القراءة، وأنّ غرف المصادر يمكن أن تكون مساعداً في تحسين هذا المجال، إضافة إلى نتائج الدراسات السابقة كدراسة مشاقبة (2016) ودراسة صمادي (2018) والتي بينت أنّ غرف المصادر من خلال البرامج المختلفة التي تحتويها يمكن أن تساعد في تجاوز صعوبات القراءة لدى الطلبة، لذلك سعت الباحثة إلى البدء بتنفيذ هذه الدراسة للكشف عن دور غرف المصادر في الحد من صعوبات القراءة لدى الطلبة من وجهة نظر معلمهم، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الآتي :

ما دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم ؟

3.1 أسئلة الدراسة :

يمكن تحديد أسئلة الدراسة بالسؤالين الآتيين :

السؤال الأول:

1. ما دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم؟

السؤال الثاني

2. هل يختلف تقدير المعلمين لدور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم باختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس، سنوات الخبرة، عدد سنوات تأسيس غرف المصادر في المدرسة، المديرية، جنس المدرسة)؟

4.1 فرضيات الدراسة

ينبثق عن السؤال الثاني الفرضيات الآتية :

1 _ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لدور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير الجنس.

2 _ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لدور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لدور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير سنوات تأسيس غرفة المصادر.

4 _ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن المستوى ($\alpha \leq 0.0$) في متوسطات تقديرات المعلمين لدور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير المديرية.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لدور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير جنس المدرسة.

5.1. أهمية الدراسة

- أهمية الدراسة النظرية

1. البحث في جدوى استخدام غرف المصادر فيما يخص صعوبات القراءة لدى الطلبة، كون هذه الغرف لم تعد موجودة بدرجة كبيرة في ظل التعليم الجامع.
2. استكمال الدراسات السابقة ذات العلاقة بغرف المصادر ودورها في تعليم ذوي صعوبات القراءة، كون هذه الدراسة تعد من الدراسات القلائل حول هذا الموضوع حسب اطلاع الباحثة.

- الأهمية التطبيقية

1. تقديم دراسة في مجال التربية الخاصة حول صعوبات القراءة لدى الطلبة في المدارس الحكومية.
2. إعداد دراسة بمتغيرات تفيد ذوي التخصص من معلمي التربية الخاصة فيما يخص دور غرف المصادر في تحسين قدرات الطلبة من ذوي صعوبات التعلم القرائي.
3. تقديم توصيات ومقترحات من خلال النتائج يمكن أن تساعد أصحاب القرار في التعليم الجامع حول غرف المصادر من حيث الدور والأهمية بالإبقاء عليها أو إلغائها في المدارس.

6.1 أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الى تحقيق ما يأتي:

1. التعرف على دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم.
2. التعرف على الفروق في آراء المبحوثين حول دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، عدد سنوات تأسيس غرفة المصادر في المدرسة، المديرية، جنس المدرسة).

7.1 حدود الدراسة

الحدود المكانية: المدارس التي تحتوي على غرف مصادر في المدارس الحكومية في المديرية الأربع لمحافظة الخليل.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الاكاديمي 2019-2020.

الحدود البشرية: معلمو ومعلمات المدارس الحكومية الذين يدرسون اللغة العربية في المدارس التي تحتوي غرف مصادر، وما زالوا على رأس عملهم للعام الدراسي 2019-2020، في محافظة الخليل.

8.1 مصطلحات الدراسة

اعتمدت الدراسة التعريفات الآتية:

غرف المصادر: عرف صادق(2006) أنّ غرف المصادر هي تلك الأماكن التي تستخدم من قبل المدارس العادية لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال التدريس الخاص، والتي يقضي فيها الطالب حوالي 60% من وقته الدراسي، كونها تقدم لهم الدراسة بما يتناسب مع الصعوبات التي يعانون منها، كالفهم القرائي والتعبير والعمليات الحسابية والتعبير الكتابي.

صعوبات التعلم: هي مجموعة من الصعوبات تؤثر في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، والاستدلالات أو القدرات الرياضية (كامل،2003).

صعوبات التعلم: وقد عرف كيرك(Kirk,1962) اضطراب أو تأخر تطور واحدة أو أكثر من عمليات اللغة والكلام والقراءة أو المواد الدراسية الأخرى، والتي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي الدماغ والاضطرابات السلوكية أو الانفعالية ولا ينتج صعوبات التعلم بسبب التخلف العقلي أو الإعاقة الحسية(Hmmill,1990).

صعوبات تعلم القراءة: عدم القدرة على القراءة بالمستوى المطلوب الذي يتناسب مع العمر العقلي للطلاب ويؤدي الى تأخر ملحوظ في القراءة(السعيد، 2007).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل الحديث عن الأدب النظري الخاص بغرف المصادر من حيث تعريفها ونشأتها وأهميتها والأسباب التي أدت إلى وجودها في التربية الخاصة، وصعوبات التعلم، كذلك الحديث عن صعوبات القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

1.2 غرف المصادر

1.1.2 مفهوم غرف المصادر

يختلف الطلبة عن بعضهم البعض من حيث القدرات العقلية، والقدرة على الفهم والاستيعاب والتذكر، ويعود ذلك إلى نواح مختلفة، لذلك تظهر لديهم صعوبات تجعلهم غير قادرين على القيام بالواجبات التي تطلب منهم في مناهج دراسية مختلفة، وتحديداً فيما يخص القراءة والكتابة والحساب(عواد والامام، 2007).

ومن أجل ذلك اهتم علماء التربية الخاصة كـفروبل (Frubil) وبياجيه (Biadge) وستراس (Stras) وكيرك (Kirk) بضرورة وجود حلول تساعد الطلبة في تخطي هذه الصعوبات، وكانت غرف المصادر أحد هذه الخيارات كونها تتيح للطلاب أن يدرس ضمن ظروف خاصة تساعده على تخطي هذه الصعوبات أو الحد منها، وذلك بوجود معلم أو معلمة مختص في هذا المجال (Swanson & Vaughn, 2010).

وتعرف غرف المصادر بأنها تلك الغرف الملحقة بمبنى المدرسة العادية، والتي تحتوي على خدمات تربوية، ووسائل تعليمية، تهدف إلى مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تجاوز الصعوبات التي

يواجهونها، وذلك بوجود معلم أو معلمة مختصين، يساعدهم على تجاوز هذه الصعوبات، ويعود الطالب إلى صفة العادي بعد انتهاء التدريب (Lerner,2003).

وتتمتاز هذه الغرف عادة بكونها واسعة مما يحقق سهولة الحركة وسهولة التدريب، كذلك يكون موقعها متوسطاً بين الصفوف حتى يسهل على الطلبة العودة إلى صفوفهم بعد الانتهاء منها، إضافة إلى كونها مزودة بأثاثٍ خاصٍ وموادٍ ووسائلٍ تربويةٍ وتعليميةٍ، وتكون مقسمةً إلى أركان حسب نوع الصعوبة التي يعاني منها الطالب، قراءةً، أو كتابةً، أو حساباً (Weiser, et al , 2019)

وعرّف (عزام، 2018) غرف المصادر بأنها تلك الغرف ذات التجهيزات العالية والتي تحتوي الوسائل التعليمية والالعاب المختلفة والأثاث المناسب، ويتم إحقاق الطلبة من ذوي صعوبات التعلم بها وفق برامج يتم إعدادها مسبقاً حسب حالة الطالب، وذلك بإشراف معلمٍ مختصٍ قادرٍ على إحداث تغيير لدى الطلبة بالتقليل من الصعوبات التي يعانون منها.

وعليه يمكن القول إنّ غرف المصادر هي الأماكن التي تقدم الخدمات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الوقت الحالي والتي تكون ملحقة بالمدرسة العادية، والتي تحتوي الكثير من الوسائل التي تساعد المعلم المختص على التقليل من الصعوبات التي يعاني منها الطالب، وقد جاءت من أجل توفير بيئة قادرة على محاكاة الصعوبة، وحتى يستطيع الطالب بسهولة ويسر أن يتخطى العقبات التي لا يستطيع تخطيها في الصف العادي بسبب كثرة الطلبة، وقلة الفرص التي يمكن أن يحصل عليها لتجاوز الصعوبات التي يعاني منها.

2.1.2 نشأة غرف المصادر

ذكر ميكمنار(1998) كما ورد في دراسة صباح وشناعة(2010) أن مفهوم غرف المصادر ظهر في بداية عام 1930م وكان العمل بداية مع ذوي الاعاقة البصرية، ثم اتسع استخدام هذه الغرف مع طلبة التربية الخاصة على اختلافهم، باعتبار أن هذه الطريقة تساعد هؤلاء الطلبة في تجاوز ما يعانونه عند التعليم.

وفي بداية عام 1980 أصبح تركيز غرف المصادر على الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، كون هذه الفئة من الطلبة هي الأكثر انتشاراً بين الطلبة، إذ ما نسبته(50%) من طلبة التربية الخاصة من ذوي صعوبات التعلم، وكانت هذه الغرف تساعد هؤلاء الطلبة على تخطي بعض الصعوبات من خلال الدراسة الخاصة اعتماداً على أسس ومعايير ووسائل خاصة بهم(الخطيب، 2000) .

وفي عام 1981 تم عقد ندوات ومؤتمرات نتج عنها الخروج بتوصيات تناقش قضايا المعاقين لإيجاد قوانين وتشريعات تكفل لهم حقوقهم في العالم العربي، فأصدرت معظم الدول العربية قوانين اهتمت بذوي الاحتياجات الخاصة فأصدرت فكانت مصر أول من أصدر قانوناً يضمن بعضاً من حقوق المعاقين في عام 1950م ثم لحقت بها معظم الدول العربية(حافظ، 2000)

وقد أولت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أهمية كبيرة، إذ في العام 1995 م تم تبني عدة برامج كالتعليم الجامع أو الشامل، وبرامج مركز المصادر، وبرنامج غرف المصادر، حيث تم انشاء 36 غرفة مصادر، موزعة على 18 مديرية تربية وتعليم في فلسطين بدعم من المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية، وبلغ عدد هذه الغرف حتى عام 2009 خمسين غرفة، وتجاوز عددها 88 غرفة حتى عام 2013(وزارة التربية والتعليم العالي، 2014).

ومن خلال دراسة الباحثة وجدت أن عدد غرف المصادر في محافظة الخليل حتى العام 2020/2019 والتي عمرها أكثر من سنة قد بلغ (43) غرفة، والعمل قائم على إيجاد غرفة مصادر في كل مدرسة.

3.1.2 أهداف غرفة المصادر لذوي صعوبات التعلم

وضح السعيد (2007) أن غرف المصادر تعمل على تقييم مستوى الضعف لدى الطلبة والتعرف عليها، ثم العمل على فرز الطلبة حسب نوع الصعوبة التي يعانون منها، ثم الانتقال الى عملية العلاج من خلال برامج التعليم الفردي والتي تعمل على معالجة الضعف لدى الطالب من أجل تأهيله ليكون قادرا على الاستمرار في الصف العادي، وضمن البرنامج يتم العمل على متابعة الطالب مع ولي أمره من أجل استمرار العمل في البرنامج في البيت، لخلق مستوى من التكامل وتنمية وتعزيز مستوى التعاون بين المدرسة والبيت، لتحقيق مستوى أعلى من التطور لدى الطلبة من خلال تقليل مستوى الصعوبات التي يعانون منها إن من أهداف غرف المصادر أيضا أنها تسهل من خلال المعلم المختص التنسيق مع الأسرة من أجل الاستمرار ومتابعة الطالب من أجل تحسين وضعه واستخدام البرامج المقدمة له في غرف المصادر في البيت، كذلك تقديم خدمات مساندة الطالب خلال تواجده في الغرفة الصفية مع الطلبة (يوسف، 2014).

كما بين النوايسة (2013) أهم ما تسعى اليه غرف المصادر وهو القيام بالخطط التربوية الفردية والجماعية، كذلك الخطط التعليمية، وأيضا تصميم البرامج التعليمية الخاصة، وتقييم الطلبة بشكل مستمر.

يتكون مجتمع الطلاب في المدرسة من أفراد لكل واحد هدف منهم خصائص وصفات واحتياجات تختلف من واحدٍ لآخر. وتتمثل تلبية هذه الاحتياجات في برامج أو أساليب أو طرائق تدريسٍ خاصةٍ يحتاجها وضع الطالب، فقد يعاني البعض اضطراب في واحدةٍ أو أكثر من الوظائف النفسية الأساسية

التي تشمل فهم اللغة المنطوقة واستعمالها أو المكتوبة وتظهر في عدة أشكال كاضطراب التفكير أو القراءة وغيرها فاستوجب ذلك وجو التربية الخاصة التي توفر مجموعةً من الاستراتيجيات والخطط والبرامج المصممة خصيصاً لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الاعاقة داخل غرف المصادر (دليل معلم التربية الخاصة في فلسطين، 2014)

4.1.2 طبيعة العمل في غرفة المصادر

وضح القبالي (2003) بأن العمل في غرفة المصادر يتم في البداية من خلال اختيار الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة، والكتابة، والحساب، ويكون ذلك بالتشاور بين المعلم في الصف، وبين معلم التربية الخاصة، وبين المرشدين في المدرسة، ثم تبدأ الاختبارات الخاصة بالطلبة لتحديد مستوى الصعوبة لديهم، للتأكد من أن مستوى الصعوبة يتطلب غرفة مصادر، ولا يمكن معالجتها داخل الصف العادي.

واستناداً إلى ذلك يتم العمل من قبل معلم التربية الخاصة على اعداد الخطط التربوية الفردية الخاصة بكل طالب على حدة، والخطط التعليمية الفردية لبدء عملية التعليم في غرفة المصادر حسب البرنامج المعد، ودرجة الصعوبات لديه، وعادة ما يكون معلم التربية الخاصة معد ومؤهل بشكل يضمن تحقيق مستويات أفضل للطلبة، وذلك بامتلاكه للمهارات والطرق والأساليب التي تساعده على بناء الخطط الفردية الخاصة بالطلبة وتنفيذها (الشخص وآخرون، 2017).

ذكر دليل معلم التربية الخاصة في فلسطين (2014) ويعتمد أسلوب التدريس على توفير الخطط التربوية الفردية بحيث تصمم بكلٍ خاص لطلاب معين لكي يواجه حاجاته التربوية، حيث تشمل كل الأهداف المتوقعة تحقيقها وفق معاييرٍ معينة، ضمن فترةٍ زمنيةٍ محددة، أما الخطة التربوية فهي الجانب التنفيذي للخطة الفردية التعليمية وتشمل الأهداف العامة ويتفرع منها الأهداف الفرعية الخاصة

المراد تحقيقها خلال فترة زمنية محددة وواضحة، وفق احتياجات الطالب المستهدف في غرفة المصادر.

وبين الروسان (1998) أن عملية إعداد البرامج التربوية وأساليب تدريسها لفئات التربية الخاصة تعتبر الركن الثاني من أركان العملية التربوية إذ تأتي عملية إعداد البرامج وأساليب تدريسها بعد قياس وتشخيص فئات التربية الخاصة وتحويلها إلى المكان التربوي المناسب لها . وبين أن البرامج التربوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم تتمثل في تعديل وتكييف البرامج التربوية المقدمة للأطفال العاديين، بحيث تقدم تلك البرامج للأطفال ذوي صعوبات التعلم مع الأطفال العاديين في المكان المناسب، وعليه فإن إعداد البرامج التربوية الفردية هي الأساس الأول في إعداد تلك البرامج، التي تتضمن الخطة التربوية وتنفيذها وفق أساليب التدريس الفردي أو غيره من الأساليب.

وعند تصميم البرامج التربوية الفردية لابد من مراعاة تناسبها مع الحالة الخاصة بها فهي القاعدة التي ينطلق منها كافة الأنشطة التدريبية والإجراءات التعليمية(عبيد، 2001).

وتعتبر الخطة التربوية الفردية إحدى فقرات القانون الأمريكي للمعوقين (142-194p) ومن خلال هذا القانون يجب وضع خطة فردية لكل طفلٍ معاق من بداية العام الدراسي.

أما الخطة التربوية الفردية فلكل خطة هدفاً واحداً يحل بأسلوب تحليل المهمات إلى أهدافٍ تعليميةٍ فرعيةٍ، ويتم وصف الأسلوب التعليمي ويكون وفق أسلوب تعديل السلوك، ويتم إعلام الطفل بنتائجه وتقديم التغذية الراجعة له كما يذك فيه أسلوب التعزيز المستخدم مع الطفل (دليل معلم التربية الخاصة في فلسطين، 2014).

نخلص مما سبق إلى أن غرف المصادر هي أماكن خاصة اهتم علماء التربية الخاصة بإيجادها من أجل الحد من الصعوبات التي تواجه بعض الطلبة، سواء في القراءة أو الكتابة أو الحساب، وهذه الصعوبات عادة لا يستطيع الطالب حلها وحده، ولا يمكن له أن يتجاوزها من خلال الصفوف العادية

كون عدد الطلبة مرتفعاً، ومن الصعب على المعلم مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تجاوزها، لذلك كانت فكرة غرف المصادر، بتجهيزاتها المختلفة والتي توفر الجو المناسب، والظروف الخاصة بهؤلاء الطلبة للسيطرة على الصعوبات التي يعانون منها بطرق حديثة اعدت من أجل هذا الغرض، وقد كان لهذه الغرف دور في تجاوز الصعوبات لدى الطلبة.

5.1.2 أهم الأساليب المستخدمة في غرف المصادر لتحسين القراءة

هناك العديد من الأساليب التي يمكن أن تستخدم في غرف المصادر، فكل الوسائل والاستراتيجيات المتاحة يمكن استخدامها من أجل تعزيز وتحسين مستوى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة، فهناك استراتيجية التسجيلات الصوتية، كذلك استراتيجية النمذجة والتي بين من خلالها كنعان (2019) أثرها في رفع مستوى القراءة لدى الطلبة، إضافة الى الكثير من البرامج التدريبية التي يقوم بتصميمها المعلمون والمعلمات في غرف المصادر من أجل رفع مستوى تعلم القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات القراءة (يوسفي، 2014).

1.3 صعوبات التعلم

يطلق مصطلح صعوبات التعلم على الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم سواء على مستوى القراءة أو الكتابة أو الرياضيات أو غيرها من الصعوبات الأخرى، وهم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكلوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب (هوارى، 2013).

ويعرفه نصر الله ومزعل(2011) بأنه: وجود مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، التي تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في عملية اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، والكلام والقراءة، والكتابة والتعليل والمفاهيم والرموز الرياضية.

ويرى الجبوري (2012) أنّ مصطلح صعوبات التعلم مصطلحا عاما يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتضح في المشكلات الحادة في الاكتساب والاستخدام الخاص بمجالات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو قدرات الحساب وأن هذه الاضطرابات، ترجع الى وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي وهي اضطرابات على الحياة، وتعد المشكلات الخاصة بتنظيم سلوك الذات والادراك والتفاعل الاجتماعي من الاعراض المصاحبة لصعوبات التعلم، تحدث مصحوبة بإعاقات أخرى مثل : الإعاقات الحسيّة، والتخلف العقليّ، أو لظروف التعلم غير المتجانسة، إلا أن صعوبة التعلم لا تكون نتيجة لهذه الظروف.

1.1.3 مظاهر اضطرابات اللغة

تعد أشكال الاضطرابات اللغوية المرتبطة بالقدرة على إصدار الأصوات وتشكيلها، كما ذكرها كيرك (1972) وهيارد(1980) وغيرهم باضطرابات النطق تتمثل ب(الحذف، الابدال، الإضافة، التشويه) وأيضا الاضطرابات الصوتية من حيث شدته أو ارتفاعه أو انخفاضه، كما تحدثوا عن مظاهر اضطرابات الكلام كظاهرة (التأتأة والسرعة الزائدة أو الوقوف أثناء الكلام)، واضطرابات اللغة كتأخر ظهور اللغة وفقدان القدرة على فهم اللغة وصعوبة التذكر والتعبير وصعوبة فهم الكلمات وصعوبة القراءة (الروسان وآخرون، 1994).

2.1.3 تصنيف صعوبات التعلم

وضح جاد (2003) أن كيرك وكالفينت صنفا صعوبات التعلم الى صنفين الأولى نمائية يندرج تحتها عوامل أولية (الانتباه، والادراك، والذاكرة)، وثانوية (التفكير، والكلام، والفهم)، أما الصنف الثاني فكان أكاديمي ويشمل (التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، والعمليات الحسابية).

3.1.3 العوامل التي تسبب صعوبات التعلم

تعددت العوامل التي تؤدي الى صعوبات التعلم فكان العامل الأول جسدي، وارتبطت بها الاضطرابات البصرية والسمعية، وهناك الاضطرابات الوظيفية التي تؤدي الى دعم القدرة على التحدث واضطرابات السيطرة الجانبية أو السيادة المخيية، وانخفاض الوراثة.

أما العامل الثاني فهو عامل نفسي وينتج عنها عدد من الاضطرابات اللغوية، واضطرابات العمليات المعرفية، وانخفاض مستوى الذكاء، وانخفاض مفهوم الذات الأكاديمي، ومشكلات وجدانية، وأيضا العامل الاقتصادي - الاجتماعي، وهناك العامل التربوي بسبب طرق التدريس وشخصية المعلم(سالم وآخرون،2003).

ويمكن تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال مجموعة من المؤشرات، كضعف الادراك الحسي، وتدني مستوى الإحساس العاطفي، تدني مستوى التركيز و الانتباه، ضعف مستوى الادراك والذاكرة، وظهور صعوبات الحساب والقراءة والكتابة(راشد،2002) .

4.1.3 أسباب صعوبات التعلم

يرى جاد(2003) أن العوامل الوراثية متمثلة في الشذوذات الكروموسومية، واصابات الدماغ منذ بداية الحمل الى ما بعد الولادة، وعوامل كيميائية بسبب التعرض للإشعاع والأدوية والحرمان البيئي الحسي

وسوء التغذية الذي يؤدي الى قصور بنائي في نمو الخلايا العصبية في المخ، مما يترتب على هذه العوامل قصور وظيفي يؤدي الى صعوبات التعلم.

5.1.3 نسبة انتشار ذوي الحاجات الخاصة

تقدر نسبة (10%) من الأطفال في سن المدرسة عالمياً يعانون من إعاقة ما، وأن صعوبات التعلم باعتبارها اعاقات خفية من أكثر الاعاقات انتشاراً، حيث تمثل ما نسبته (3-5%)، أما الاعاقات العقلية فتتمثل (2-3%)، والاعاقة السمعية (0.1%)، والاعاقة الجسمية (0.5%)، الاضطرابات السلوكية (2%)، واضطرابات الكلام واللغة (3-3.5%)، الموهبة والتفوق (3-5%) (الخطيب، 2017).

6.1.3 التوزيع النسبي للسكان الفلسطينيين في محافظة الخليل حسب الحالة التعليمية

بلغ عدد السكان الفلسطينيين البالغ عمرهم 5 سنوات فأكثر والملتحقين بالتعليم في محافظة الخليل ما نسبته 37.4% من مجمل سكان مدينة الخليل، حيث بلغت نسبة الأطفال اللذين أعمارهم تتراوح ما بين 3-5 سنوات الملتحقين بالتعليم قبل المدرسة ما نسبته 38.9% لنفس الفئة العمرية في المحافظة، وما نسبته 21.2% في التعليم الابتدائي، ونسبة الأمية في 10 سنوات فأكثر ما تساوي 3.8% و12.4% مليم و29.6% اعدادي و17.5% ثانوي و4.1% دبلوم متوسط و10.5% بكالوريوس و0.9% دبلوم عالي فأعلى (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2017).

ومع وجود دليل إحصائي للجهاز المركزي الفلسطيني وتناوله الحالة التعليمية للسكان، و أيضاً تناوله نسب ذوي الاحتياجات الخاصة والاعاقات إلا أنه تغيب فيه موضوع صعوبات التعلم ونسبتها وأسبابها.

1.4 صعوبات تعلم القراءة

1.1.4 مفهوم القراءة

يمكن تعريف القراءة بأنها تلك العملية العقلية التي تؤدي الى فك رموز يتلقاها القارئ من خلال عينية، وتكون ذات علاقة مباشرة مع معاني خاصة قد عرفها من قبل تدلل على تلك الرموز، وذلك من خلال البيئة المحيطة(زايد، 2006).

فيما يرى مصطفى (2005) أنّ القراءة عملية شخصية استخدم فيها الفرد خبراته المختلفة في الحياة، لفهم عناصر معينة، تمّ التعريف المسبق بها لديه من خلال البيئة المحيطة.

وتخلص الباحثة الى أنّ القراءة إنما هي عملية عقلية من خلال استخراج الفرد لمفردات سابقة قد تعلمها فيما يخص رموزاً معينة وعادة ما تكون الرموز للغة معينة، ومن خلال عينية يقوم بتحديد المعاني الخاصة، والحديث بها.

2.1.4 أنواع القراءة

تقسم القراءة تبعاً لطبيعة الأداء إلى:

1- القراءة الجهرية

يكون بها صوت مرتفع وتحريك للشفة واللسان، ويكون الهدف من هذا النوع من القراءة هو تدريب الأطفال على القراءة الصحيحة ذات النطق السليم والمخارج الصحيحة للحروف. كما أنها تساعد في تصحيح الأخطاء للأطفال اذا كانت القراءة خاطئة كما أنها تساعد على تصحيح في تعريف الأطفال بعلامات الترقيم كالفواصل والنقط كذلك التشكيل الصحيح كالضمة والفتحة والكسرة، وتحديد حالة الصوت الصحيحة للقراءة إذا كان هناك استفهام وانفعال في القراءة(عبادة،2008).

وعادة ما يكون الأهل المعلم الأول للطفل، ثم ينتقل التعليم الى المعلم في الصف والذي يقوم في البداية بتعليم الأطفال الحروف الخاصة باللغة التي يراد تعليمها للطفل، وكل ذلك يكون بشكل جهري أمام الطلاب حتى يسمعو بشكل صحيح مخارج الحروف ويكون مستوى القراءة لديهم

مرتفع(رضوان، 2002). وأهم ما يميز القراءة الجهرية أنها تشاركية، حيث يمكن للجميع الاستماع الى النص، ويمكن التصحيح إذا كان هناك خطأ في القراءة، كما يمكن من خلال القراءة الجهرية بتأني فهم النصوص وحفظها، ويمكن أيضا من خلال القراءة الجهرية ربط المعلومات المقروءة بمعلومات مسبقة لدى المستمع و بالتالي رفع مستوى الخبرة الشخصية(العطاونة،2011).

2- القراءة الصامتة: وهذا النوع من القراءة يكون من خلال حاسة البصر والقراءة العقلية فقط، أي لا يتم تحريك الشفتين، ودون همس أو إصدار صوت، إنما تنتقل العين فوق الكلام المكتوب . وتكون القراءة بهذا النوع من أسرع أنواع القراءة، كون القراءة العقلية عادة ما تكون من خلال خط العين لهذه الرموز ومسحها للعقل لمعرفة مضمونها، ويكون مستوى التركيز والانتباه فيها مرتفع، ومن عيوبها أنها لا تناسب الأطفال وتحديداً الضعاف في القراءة، ويكون من الصعب تصحيح الأخطاء التي تحدث خلال عملية القراءة، وأيضا يكون من الصعب التأكد من حدوث عملية القراءة ذاتها(ابو مرق، 2007).

3- قراءة الاستماع : هذا النوع من القراءة يكون الطفل فيه مستمعاً، ويستقبل المعاني والأفكار للنصوص المقروءة، وتحتاج الى حُسن الإنصات والتركيز والاستماع الجيد، من أجل ضمان الحصول على النص الصحيح المقروء، وفهمه بالشكل الصحيح، حيث إنّ عدم التركيز والتشتت يؤدي الى استقبال نص مجزوء لا يمكن فهمه بسهولة فيما بعد(عوض، 2003) .

ولخص زايد (2006) أهمية الاستماع بكونه يعتبر من الوسائل المستخدمة في تعليم الأطفال عن طريق السماع للنص، وربط المعلومات المسموعة بما لديه من معلومات، أو حفظه واستخدامه فيما بعد عند الحاجة إليه، كما أنها وسيلة من أجل ربط الطفل للمعلومات المستقبلية ومحاولة ربطها بمعانيها من خلال الربط بين الصورة الحسيّة واللفظ المقروء، وهذا يسهل على الطفل التركيز وتعلم الاستماع الجيد، وحفظ المعلومات وتصنيفها حسب ما فهم من المفردات.

4- التعبير الشفوي: وهي عملية نطق الطلبة للحروف والكلمات والمقاطع والجمل بشكل سليم، وتعد من أهم المشاكل التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات القراءة، حيث أن ضعف قدرتهم في استخدام الجمل والتعبير عن المواقف يجعلهم يهربون من الكلام، فالجمل الصعبة والطويلة تشكل بالنسبة لهم عائق في الاستمرار في القراءة كما أن التركيز على اختيار القواعد السليمة والصحيحة يؤدي إلى عزوفهم عن القراءة لعدم قدرتهم على الاستمرار (الصمادي، 2008).

5- الدافعية نحو القراءة:

بين قطامي (1998) أن الدافعية هي كل ما يمكن أن يدفع الفرد نحو تحقيق الهدف الذي يسعى إليه، وبينت العناني (2008) أن الدافعية في التعلم تعني توجيه الأداء التعليمي من خلال بذل الطاقة والجهد من أجل الحصول على المعرفة. فيما وضح الزغلول (2012) أن الدافعية تعمل على مد السلوك بالطاقة اللازمة لكي يتم تحقيق الغايات والأهداف حيث تعد الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، كما أنها تشير إلى حالة داخلية في المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه و الإستمارة في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف.

والدافعية نحو القراءة هي الرغبة الكاملة في توجيه الطالب طاقته نحو القراءة من خلال جذب العناصر الخاصة بالقراءة نحوه (الرمحي، 2017).

3.1.4 مفهوم صعوبات القراءة

تعد عملية البدء الحقيقي للاهتمام بصعوبات القراءة من قبل طبيب ألماني في العام 1887م، والذي كان يطلقها على مرضاه الكبار، فيما يعد طبيب الأطفال الإنجليزي مورجان أول من تحدث عن ديسليكسيا الأطفال الذين لا يستطيعون القراءة حيث سمي ذلك بعمى الكلمات طفل تعرض لإصابة

لكنه لم يعاني من مشاكل في تذكر المعلومات الشفوية بل عانى من مشكلات الكلمات المقروءة (الخطيب والبستنجي، 2006).

يمكن تعريف صعوبات القراءة بأنها عدم قدرة الطالب على القراءة بالشكل السليم وذلك من خلال نطقه للحروف والكلمات إما بحذف جزء منها، أو بإبدال حرف مكان حرف، أو بإضافة حرف زائد، أو بإضافة كلمات أخرى على الجمل، إضافة إلى الخطأ في الحركات الإعرابية وعدم القدرة على التمييز بينها، أو إخراج الحروف من غير مخرجها الصحيحة (المومني، 2013).

ويوضح عبد الله (2005) أن الاستعداد القرائي للطبة هو أساس عمليات التعلم، إذ إن قصور الطلبة في استعدادهم للقراءة مقارنة بأقرانهم من خلال الإبدال أو الحذف أو الزيادة يؤدي إلى تأخر الطالب عن أقرانه، لذلك يحتاج الطالب في هذه المرحلة إلى الحصول على مساعدة من أجل البدء بالقراءة بالشكل السليم، ويكون ذلك من خلال تعليم خاص.

والطالب الذي يعاني من ضعف في القراءة هو أكثر من مجرد شخص لا يستطيع القراءة، فعسر القراءة محتمل ظهوره بين جميع الفئات الذكائية، وعلى المعلم أن لا يستنكر صعوبة القراءة لدى طالب موهوب أو متميز، فالقارئ المتعثر ليس بالضرورة الطالب الأضعف درجة في الصف بل على العكس قد يكون الطالب نفسه قارئاً طليقاً، وقد يعاني الطالب من نوع أو أكثر من صعوبات التعلم، فصعوبات القراءة والتعلم بشكل عام تؤثر في شخصية صاحبها في حاضره ومستقبله، في المدرسة والعمل، ومع الأصدقاء والأهل، فتلك الصعوبات تلازم الإنسان طوال حياته إن لم تقدم حيالها العلاجات وطرائق التعلم السليمة (المزروعى، 2010)

إن أهم ما يحتاجه المتعلم من أجل تعلم القراءة هو الوعي بالصور الصوتية للوحدات اللغوية تأملاً، وإصداراً للأحكام حول الخصائص الصوتية للمفردات، وتعلماً للتطبيقات بين الصور الصوتية والصور

الخطية، وهذا يحتاج إلى الألفة بالتهجي، وأيضاً تمييز الكلمات وتعرفها، وفهم المقروء، فالمتعلم الجيد للغة بشكل عام، هو الذي يصل بعد مروره بخبرة تعليمية معينة إلى المستوى الذي يمكنه من معرفة الأصوات العربية والتمييز بينها، وفهم دلالاتها والاحتفاظ بها حيّة في ذاكرته (سليمان، 2006).

وتعلم القراءة يتطلب معرفة صريحة بالجوانب الصوتية للكلام، وكي يصبح المتعلم قارئاً فاعلاً يتوجب عليه تعلم التطابقات المتنوعة بين الحروف وصورها الصوتية، وإدراك أن الكلمات تتكون من صور صوتية غير متلاصقة تعد أساسية لبناء قواعد الترابط بين الصور الصوتية ورسمها، والوعي الصوتي يعد مؤشراً بصورة أكبر من معامل الذكاء، والمفردات وفهم المسموع على مدى قدرة الطفل على تعلم القراءة، والحاجة إلى الوعي الصوتي لا تتمثل في أهميته بالنسبة للقراءة فحسب بل هو ضروري لتعلم التهجي، ولاكتساب مهارات الكتابة (هاللي، 2012).

ويوضح عوف (2010) أنّ عملية التعرف أو الإدراك البصري هي أول ما يتعلمه الطفل في القراءة بالمرحلة الابتدائية، والإدراك البصري يعتمد اعتماداً كلياً على النظر أي رؤية الرموز المطبوعة بالعين مع تدبرها والتفكير فيها أي أنّ الطالب عندما ينظر إلى الكلمة يمكنه إحضارها في ذهنه كلما رآها، ولكي يتم التعرف على الرموز وتفسيرها وتعلم الحروف والكلمات يرى البعض ضرورة تعويد الطالب على حفظ الحروف الهجائية عن طريق التعرف عليها أولاً، ومن خلالها يتعلم الكلمات ثم الجمل، في حين يرى البعض الآخر ضرورة تعريف الطالب بالجملة قبل الكلمة، ثم الحرف انطلاقاً من مبدأ النمو القائل بالتمايز والتكامل بمعنى أن الطالب يدرك الكليات ثم الجزئيات

4.1.4 تصنيف صعوبات القراءة

لم يظهر بعد معيار لتصنيف صعوبات القراءة عن القراءة الضعيفة مع تعدد محاولات المختصين في هذا المجال. فبعض المختصين صنف كل عسر قرائي ديسليكسيا وهذا الاتجاه لا يفرق بين القارئ ذي الصعوبة والاخرى ذي القراءة الضعيفة، كما أن هذا التصنيف لا يراعي فروق الذكاء واختلاف الظروف البيئية اللغوية من طالب لآخر وقلة الدافعية . ولقد وجد أصحاب هذا التصنيف أن صعوبات القراءة توجد لدى البنين أكثر منها لدى البنات، فنسبة الطلاب البنين ذوي صعوبات القراءة إلى الطالبات الإناث تتراوح من حوالي الضعف الى خمسة أضعاف. ومن طرق التصنيف أيضاً الاختبارات المقننة واختبارات الذكاء والقدرات العقلية وعلى أساس النتائج يصنف الطالب، ويزود بطريقة تدريس مناسبة لحالته (المزروعي، 2010).

5.1.4 علامات مبكرة تدل على صعوبات التعلم والقراءة:

هناك مرحلتين لصعوبات تعلم القراءة، المرحلة الاولى تلك التي تسبق وجود المعلم، وهي مرحلة البيت، وفي هذه المرحلة يكون لدى الطفل بطئ في النمو اللغوي أو تأخر، كذلك صعوبات في النطق، وبطء في تعلم المفردات الجديدة، وحب القراءة أو الاستماع(عزام، 2018).

أما المرحلة الثانية فهي مرحلة الحضانه الى نهاية المرحلة الأساسية، وهنا يكون لدى الطفل ارتفاع في الأخطاء الإملائية كقلب الحروف والإبدال والإحلال وتغيير المواضع في الكلمة، كذلك ظهور مشكلة في القدرة على تكوين جمل من الحروف والتعرف على أصواتها، كذلك ظهور ضعف في القدرة على تذكر الكلمات، أو تأخر الإجابة مع المعرفة المسبقة بالمعلومات، إضافة إلى ضعف في مستوى التنظيم والتخطيط، وذلك بسبب قلة التركيز(بني خالد، 2015)

6.1.4 أسباب ضعف الطلاب في القراءة

يعتمد اتقان القراءة على المهارات الخاصة بها، كالتدريب المستمر وحفظ الحروف، وأصوات الحروف، والقدرة على قراءة الجمل، ويعود ذلك الضعف إلى عدم استمرار الطلبة في القراءة، وعدم التركيز في النصوص المقروءة، وهذا يؤدي إلى عدم قدرة الطلبة على اتقان قراءة الكلمات، وعدم القدرة على توصيل المعنى المطلوب، وعدم القدرة على فهم النص، إضافة إلى عدم القدرة على ملاحظة الجمل وكيفية الإستمرار في قراءتها (زايد، 2006)

وعدم الرغبة في القراءة عادة ما يكون ناتج عن ضعف مستويات التركيز والانتباه للنصوص، فقد تجد الطالب مستمع جيد، لكنه قارئ ضعيف، إذ لا يرغب في تفكيك رموز النص الذي أمامه، والتعبير عنه بشكل صحيح من خلال وضع علامات الترقيم، والتنوين، وإظهار النبرات الخاصة بالإستفهام والتعجب وغيرها (الكوري، 2012)

ويُجمعُ التربويون أنّ ثمة أسباباً تؤدي إلى مثل هذه الحالة المتردية عند الطلاب لعل أبرزها ما يخص المعلم، والتي تشمل عدم قيام المعلم بتدريب الطلبة في المرحلة الأساسية الأولى بشكل كامل على فهم الحروف وأصواتها وقراءتها بتركيز، إضافة إلى عدم تركيز المعلم في المرحلة الأساسية الأولى على التحليل والتركيب للكلمات، واعتبار المعلم أنّ أخطاء الطالب في هذه المرحلة غير مهمة كونه بدأ في التعلم، فيتغاضى عنها، وهذا يؤدي إلى إضعاف قدرة الطالب على القراءة الصحيحة، ويمكن أن يؤدي إلى حفظ الطالب للنص بالطريقة التي قرأ بها، ويكون من الصعب تغييره في مرحلة لاحقة، كذلك اكتفاء المعلم بالمادة المقروءة وعدم الاهتمام بإعطائهم مادة إثرائية أخرى كالقصص التي تساعد الطفل على القراءة بشكل أفضل، إضافة إلى عدم تحدث المعلم باللغة العربية الفصيحة، الأمر الذي يؤدي إلى تعلم الطالب القراءة باللهاجات العامية، وهذا يقلل من معرفة الطالب بالقراءة ذات المعنى بعلامات الترقيم والتشكيل (المنذري، 2005؛ السعيد، 2007).

أما فيما يخص الطالب، فقد وضح (عبد الله، 2005؛ المزروعى، 2010) أن عدم تعليم الطالب في المرحلة الأساسية بشكل جيد أدى الى صرف الطالب النظر عن القراءة في المراحل الأخرى، وأصبح يرى في القراءة أمراً صعباً لا يستطيع القيام به، إضافة إلى وجود أسباب أخرى ذاتية كضعف البصر والنطق والنتاج عن أمراض أصيب بها الطفل ما قبل المدرسة، أو أنّ مستوى القدرة العقلية لديه ضعيفة كمتدني الذكاء، إضافة إلى طبيعة الوضع الاجتماعي والإقتصادي للأسرة، وهذا يشمل مسكن غير مناسب، عدم وجود الوقت المناسب للقراءة، كذلك عدم وجود المناخ الأسري المناسب فلا تتم متابعة الطالب، إضافة إلى ضعف المجموع العام للمفردات لدى الطالب، وهذا يؤدي إلى الحد من قدرته على القراءة والتمييز بين الحروف.

فيما يرى (رضوان، 2002؛ زايد، 2006) أنّ هناك أسباباً ذات علاقة بالمقرر التعليمي، كطريقة عرض الكتاب للدروس، فقد يرى الطالب في طريقة العرض غير مشوقة، كذلك ما يخص طبيعة المادة المعروضة، والتي سيتم تدريسها للطالب، والتي يرى أنها ليست مشوقة فلا يتابع المعلم خلال القراءة، ويكون مستوى التركيز لديه منخفض لعدم انسجامه واهتمامه بالدرس، وعلى الجانب الآخر ضعف مستوى التطوير في الكتب المدرسية بناءً على ملاحظات المعلمين، والتي عادة ما تكون مهمة في مجالها، إضافة إلى طبيعة النشاطات والأسئلة المطروحة بعد الدرس والتي يمكن أن يراها الطالب صعبة ولا يستطيع حلها وبالتالي النفور منها.

7.1.4 معوقات القراءة

هناك العديد من المعوقات التي يمكن أن تحد من مستوى قدرة الطالب على القراءة، والتي منها البرامج التلفزيونية والتي تأخذ الكثير من وقت الطالب في الاستماع إليها وابتعاده عن القراءة والتركيز فيها، إضافة إلى ضعف المؤلفات الخاصة بالأطفال مثل القصص المصورة ذات الكلام القليل، والتي يمكن أن تساعد الطالب على القراءة وتحببه فيها، كذلك قلة عدد المكتبات الخاصة بالأطفال والتي يمكن أن

يلجأ إليها الطفل للقراءة، من ناحية أخرى فإنّ كثرة الواجبات المدرسيّة والتي تتطلب الجهد من الطالب في حلها والتركيز فيها تقلل من مستوى قدرة الطالب على القراءة، كذلك ارتفاع أسعار القصص والتي عادة لا تكون في متناول الجميع(عبابدة، 2008).

1.5 الخطط العلاجية:

عادة ما يسعى المعلم إلى البدء بتنفيذ خطة علاجية من أجل السيطرة على ضعف مستوى القراءة لدى الطالب، ويمكن الإستعانة بذوي الخبرة في هذا المجال، كون صعوبات القراءة أصبحت بحاجة إلى مختصين للحد من تطورها لدى الطلبة، ورفع مستوى قدرة الطلبة على القراءة، لذلك يكون إشراك المختصين في مجال الطفل، والتربية الخاصة والحاصلين على الدورات المختلفة فيما يخص صعوبات التعلم.

1.1.5 تنفيذ الخطة العلاجية

تشمل الخطط العلاجية ثلاث أطراف أساسية هم المعلم والطالب والكتاب، أمّا فيما يخص المعلم فعليه بذل المزيد من الجهد والاهتمام في تعليم الطلبة منذ المرحلة الأساسية الأولى أصوات الحروف وتدريب الطلبة على التحليل والتركيب، وتشجيع الطلبة على القراءة، وتصحيح الأخطاء الإملائية إضافة إلى توفير مادة إثرائية فيما يخص القراءة، فهي تساعد على بناء قدرات الطالب في القراءة، كذلك تنوع الأساليب القرائية لدى الطالب، والتحدث باللغة العربية الفصيحة حتى يتقن الطالب القراءة الصحيحة(زايد، 2006).

أمّا فيما يخص الطلبة، فالاهتمام بالحالة الصحية لهم مهم جداً، لذلك يكون الاتصال بأولياء الأمور من واجب المدرسة، من أجل ترتيب علاج الطفل حتى لا تكون الحالة الصحية عائقاً أمامه، كذلك أن يكون هناك تعاون مستمر بين المدرسة وأولياء الأمور فيما يخص الظروف الاجتماعية والاقتصادية

الخاصة بالطلبة، كونها تؤثر على قدراته القرائية، إذ إنّ توفير المكان المناسب للقراءة، والمناخ الأسري المستقر يساعد الطالب في تجاوز بعض الصعوبات لديه(المزروعى، 2010)

أما فيما يخص المنهج فإنّ مراعاة الملاحظات الخاصة بالمعلمين أمر ضروري، حتى لا تكون الموضوعات في المناهج غير مقبولة أو يراها الطفل صعبة، كذلك أن يتم الإهتمام بشكل الكتاب والنشاطات والصور، كونها تهم الطالب(زايد، 2006)

2.1.5 اعتبارات يجب أن تراعى في الخطة العلاجية

يرى مصطفى (2005) أن العلاج للطلبة ذوي صعوبات القراءة يجب أن يكون مدروساً ومنظماً وشاملاً، وان يراعى فيها أن يكون العلاج محدد في جزئيات خاصة تؤدي الغرض منها لا عامّاً مُشتتاً لا يستطيع الطالب إدراكه، وأن يكون هناك تنوع في الأساليب العلاجية حتى لا يمل الطالب، كذلك أن تكون الخطة العلاجية متسمة بالنشاط حتى يتم تشجيع الطفل المتأخر على الفهم والتحليل والتركيب،

3.1.5 بدائل تربوية

تكون بتوفير بدائل تربوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال توفير صف خاص، حيث يقدم لطفل داخل هذا الصف تربية علاجية(الخطيب،2017).

4.1.5 أهم الأساليب المستخدمة لتنمية مهارات القراءة في الصفوف الجامعة

يرى عبادة(2008) أنّ أهم اساليب تنمية مهارة القراءة، تلك التي تعتمد على حركات اليد وتعبيرات الوجه والعينين، والتركيز مع الطالب على كيفية استخدام العين للقراءة، ثم استخدام القراءة الصامتة في البداية ليكون لدى الطالب القدرة على النظر إلى النص وفهمه عقلياً، كون القراءة الصامتة تقلل من التشتت في هذه المرحلة، ثم الانتقال إلى القراءة الجهرية، والبدء بتصحيح الكلمات والاختفاء التي يقع فيها الطالب، ثم الانتقال إلى تدريب الطالب على القراءة أمام الآخرين بصوت واضح وبتأنٍ، فنقل الرهبة لديه، ويصبح المستوى القرائي أعلى.

كذلك بين جاب الله وآخرون (2012) أنه يجب تعويد الطالب على الاستماع للكلمات التي يكون فيها تنوعات صوتية، وتقديمها بصورة صحيحة، مع مراعاة التنوعات الصوتية للفونيم الواحد، كذلك وروده في مواضع مختلفة من الكلمة، الفونيم ذو طبيعة صوتية، والإهتمام بالسياق بمعنى ورود الكلمة في جملة، أو بيت شعري، أو قصة فلا تعالج الفونيمات منعزلة، ولا يكتفى بالكلمات، وربط الفونيم بالرمز الذي يشير إليه في مرحلة تالية لتوثيق العلاقة بين الفونيم والرمز من منطلق التأكيد على المبدأ الأبجدي، إذ إنّ الفونيم وحدة مناسبة للتعبير عنها برمز مكتوب.

حيث إنّ أهم ما يحتاجه المتعلم في تعلمه القراءة الوعي بالصور الصوتية للوحدات اللغوية تأملاً واصداراً للأحكام حول الخصائص الصوتية للمفردات، وتعلماً للتطابقات بين الصور الصوتية والصور الخطية، كما يحتاج إلى الألفة بالتهجي وتميز الكلمات وتعرفها، وفهم المقروء، فالمتعلم الجيد هو الذي يصل بعد مروره بخبرة تعليمية معينة إلى المستوى الذي يمكنه من " ألفة الأصوات العربية والتمييز بينها، وفهم دلالتها، والاحتفاظ بها حية في ذاكرته، وفهم العناصر المختلفة لبنية اللغة وتراكيبها والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة (هلاي، 2012).

3.2 الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي تتعلق بدور غرف المصادر في تنمية مستويات القراءة لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

أولاً: الدراسات العربية

دراسة كنعان (2019)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريسي قائم على النمذجة في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لطلاب ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في فلسطين، ومن أجل ذلك قام الباحث باستخدام المنهج شبه التجريبيّ تصميم المجموعة الواحدة، بلغت عينة الدراسة (6) طلاب في غرفة المصادر في مدرسة ذكور جبج الأساسية تمّ اختيارهم بالطريقة القصدية وهم في مستوى الصف الثالث الأساسي. وقد خلصت الدراسة إلى أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ولصالح التطبيق البعدي، وتحسنت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي ووسط البرنامج لمهارة القراءة والكتابة للطلبة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي ووسط البرنامج لبطاقة الملاحظة ولصالح وسط البرنامج، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ولصالح البعدي.

دراسة مفلح (2019)

تهدف الدراسة الى تحديد مدى فعالية استخدام المنظمات البصرية في استخدام المنظمات البصرية في تحسين مهارات القراءة والكتابة للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر التعليمية، وذلك حسب متغيرات الجنس والمؤهلات العلمية والخبرة التربوية من خلال استخدام الطريقة الوصفية التحليلية . وقد أجريت الدراسة على عينة من 87 معلماً ومعلمة، 38 من الذكور و 49 إناث

وتم استخدام استبيان مكون من 53 مادة و تحليلها إحصائياً، وأظهرت النتائج أن أكثر عنصر بارز في فعالية استخدام المنظمات البصريّة لتحسين القراءة والكتابة للطلاب ذوي صعوبات التعلم هي: "القدرة على قراءة الجمل المحسنة بالصور وبدون صور، والتميز بين صورة الشخصية وكتابتها"، وأبرز عقبة أمام فعالية الاستخدام المنظمات البصرية ليس استخدام المنظمات البصرية التي تتوافق مع أساليب التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما هو الحال بالنسبة للمتغيرات و أظهرت الدراسة وجود اختلافات تعزى إلى تأثير الجنس لصالح الإناث، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بسبب تأثير المؤهلات العلمية وغياب الاختلافات الإحصائية بسبب تأثير سنوات الخبرة.

دراسة الصمادي (2018)

هدفت الدراسة التعرف إلى معرفة أثر برنامج محوسب في تنمية مهارات اللغة التعبيرية الشفوية لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم الملحقين بغرف المصادر، تمت الدراسة على عينة مكونة من (30) طالبا وطالبة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات اللغة التعبيرية الشفوية، كما تبين عدم وجود فروق تعزى لمتغير الصف، وكان هناك فروق تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

دراسة عزام (2018)

هدفت الدراسة التعرف إلى فعالية برنامج قائم على الألعاب الذكية باستخدام الحاسوب لتحسين النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والملتحقين بغرف المصادر، تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا وطالبة بمحافظة كفر الشيخ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين النطق وتحسين القراءة لدى تلاميذ المجموعة

التجريبية، وكذلك تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقدار التحسن على مقاييس (صعوبات تعلم القراءة - تقييم النطق) بعد تعرض المجموعة الأولى للبرنامج التدريبي.

دراسة الشрман وباشاتوة(2017)

هدفت الدراسة إلى برنامج تدريبي لتحسين مستوى نطق الحروف الهجائية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، والذين يتعلمون في غرف المصادر، بلغت عينة الدراسة (40) طالباً وطالبة وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية في محافظة المفرق، تم استخدام المنهج التجريبي على مجموعتين، مجموعة ضابطة تكونت من (20) طالباً وطالبة، ومجموعة تجريبية تكونت من (20) طالباً، توصلت الدراسة الى وجود فروق دالة عند مستوى الدلالة لنطق الحروف بالتسكين والتشكيل، وكانت لصالح المجموعة التجريبية، ولم يكن هناك فروق لصالح الجنس.

دراسة الحسن(2017)

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري وقياس فاعليته في التحصيل القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، إستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة(20) طالبا ملحقين بغرف المصادر من الصف الرابع في محافظة عجلون، واستخدمت الدراسة اختبار الإدراك البصري واختبار تحصيل القراءة، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإدراك البصري بين المجموعة التجريبية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والمجموعة الضابطة، كما توصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي كان له دور كبير في التحسن القرائي للأطفال صعوبات التعلم.

دراسة مشاقبة(2016)

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج تعليمي في التمثيل المعرفي والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم الملحقة بغرف المصادر، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا وطالبة من الصف الرابع والخامس في لواء البادية الشمالية، والذين لديهم مشكلات في الاستيعاب القرائي، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين، توصلت النتائج إلى أن البرنامج المستخدم في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات وتحسين مستوى الفهم القرائي كان ذو فاعلية عالية، كما تبين وجود فروق بين المجموعتين في القياس البعدي لمستوى التمثيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة بني خالد (2015)

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي يقوم على أسلوب التدريس الفارقي ومقارنته بالطريقة التقليدية في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب الصف الثالث الأساسي الذين يعانون من صعوبات التعلم. وقد تألفت عينة الدراسة من (60) طالبا من الطلبة المتحقين بغرف المصادر، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد أداتي الدراسة وهما: أداة الكشف عن أخطاء القراءة والبرنامج التدريبي المستند إلى أسلوب التدريس الفارقي، توصلت الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس مهارات القراءة. التركيب. التحليل. القراءة الجهرية.

دراسة المومني (2013)

هدفت الدراسة التعرف إلى الأخطاء الأكثر شيوعاً التي يقع بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم المتحقين بغرف المصادر في محافظة جده. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم إعداد مقياس للكشف عن أهم أخطاء القراءة التي يقع بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تمثلت عينة الدراسة في حوالي (20) طالب ممن يعانون من صعوبات القراءة والمتحقين بغرف المصادر بمحافظة جده، توصلت النتائج إلى

قراءة الحروف جاء في المرتبة الأولى بنسبة بلغت (43.53). وجاء بعد (التركيب) في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (37.78) وجاء بعد (القراءة الجهرية) في المرتبة الثالثة بنسبة بلغت (35.06)، وجاء بعد (التحليل) في المرتبة الرابعة بنسبة بلغت (34.36) وجاء بعد (التعرف على الكلمات) في المرتبة الأخيرة بنسبة بلغت (33.9).

دراسة الكوري (2012)

هدفت الدراسة التعرف إلى الصعوبات الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من مرحلة التعليم الأساسي في اليمن، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة، من الصفين الرابع والخامس بالعاصمة صنعاء، توصلت النتائج إلى أنّ أكثر الصعوبات شيوعاً في القراءة الجهرية لدى التلاميذ هي: العجز عن التنغيم الصوتي في قراءة الجمل حسب المعنى بنسبة (95%) والحذف بنسبة (91.67%)، والإضافة بنسبة (90%)، والإبدال بنسبة (85%)، والتعثّر في نطق حركة المد بنسبة (80%)، والتعثّر في نطق حركات التتوين (78.33%)، وعدم القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة في المقروء (75%) كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في شيوع صعوبات القراءة الجهرية بين التلاميذ تعزى إلى متغيري الجنس، والصف الدراسي.

دراسة المطيري (2012)

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر برنامج تدريبيّ باستخدام التعلم البنائيّ في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت، تكونت عينة الدراسة من (40) من الطلبة، وتمّ تقسيمهم إلى مجموعتين، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبيّ، توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الأداء على الاختبار القبليّ والأداء البعديّ لدى المجموعة التجريبية في جميع مهارات الفهم القرائيّ، كذلك وجود فروق بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية ومتوسطات أداء المجموعة الضابطة في القياس البعديّ في جميع أبعاد الفهم القرائيّ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات أداء المجموعة التجريبية ومتوسطات أداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي وفي جميع مهارات الفهم القرائي.

دراسة الزعبي (2012)

تهدف هذه الدراسة الى قياس تأثير غرفة المصادر على تحسين القراءة والمهارات الحسابية للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم . تكونت عينة هذه الدراسة من (60) طالبا تم ترشيحهم للإنضمام الى غرفة المصادر في نجران، المملكة العربية السعودية . وتم تقسيم الطلاب بالتساوي الى مجموعتين، المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية . انضمت المجموعة التجريبية الى غرفة المصادر، بينما تلقت المجموعة الضابطة الخاصة دروس في الفصل العادي . كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أعضاء المجموعة التجريبية، ومع ذلك هذه الاختلافات لا يمكن أن يعزى الى الجنس.

دراسة حبايب (2011)

هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، وكانت متغيراتها (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص)، تم تطبيقها على عينة طبقية عشوائية 123 معلما ومعلمة كان منهم 44 ذكور و79 أناث، وكانت نتائج هذه الدراسة، أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة تظهر في تعثر الطفل في القراءة، وكان هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس في حين لم تظهر أي فروق لمتغير الخبرة والتخصص وكان من توصيات الباحث ضرورة الاهتمام بالوسائل التعليمية، باعتبارها مصدرا من مصادر التعلم .

دراسة الصباح وشناعة (2010)

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المدراء ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين، وكانت متغيرات الدراسة (الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والمركز الوظيفي) وكانت نتائج الدراسة الكلية لواقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المدراء ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين كانت بدرجة كبيرة حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لمتوسط استجابات المفحوصين على جميع الفقرات لجميع المجالات (78%) .

ثانياً: الدراسات الاجنبية

دراسة ويسير وآخرون (Weiser, et al, 2019)

هدفت الدراسة التعرف إلى النتائج الأكاديمية للطلاب ذوي صعوبات القراءة في غرف المصادر وذلك بعد تلقي معلمهم الدعم المستمر من مدربين ذوي دراية وخبرة. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتمثلت عينة الدراسة ب(44) طالباً يعانون من صعوبات في تعلم القراءة في الصف الثامن والذين تلقى معلومهم في مجال التعليم/ أو غرفة المصادر الخاصة دعماً يركز على البيانات من خلال التدريب في الموقع، والتدريب عند الطلب، أو من خلال التدريب القائم على التكنولوجيا، وأراد الباحثون التحقيق فيما إذا كان التدريب القائم على التكنولوجيا فعالاً مثل الدعم داخل الصف لزيادة المعرفة لدى المعلمين وتنفيذ إجراءات التدريس، توصلت النتائج الى أن هناك نمو أكاديمي إيجابي للطلاب في جميع أساليب التدريب الثلاثة؛ ومع ذلك، فإن التدريب عبر التكنولوجيا، وهو أسلوب أكثر كفاءة وأقل استهلاكاً للوقت لإعطاء المعلمين التطوير المهني المستمر، أنتج أحجام تأثير ذات دلالة إحصائية

أكبر من الأشكال الأخرى من التدريب تتراوح من 0.22 إلى 1.01 في مجالات الوعي الفونيمي، وفك الترميز والفهم والطلاقة في القراءة والهجاء.

دراسة ويلكس وماكروسوك وكزاكوف والبرت (Albert Kazakoff, Wilkes, Macarusok, & 2016),

هدفت هذه الدراسة معرفة فاعلية التعليم المدمج على تعليم الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي في ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي باستخدام صفيين من صفوف الثاني الأساسي، وتم تطبيق التجربة الفصل الثاني للعام الدراسي (2015) وقام الباحثان بعمل تكافؤ للمجموعتين التجريبيتين الذين قاموا باستخدام التعلم المدمج وقد أوصت الدراسة باستخدام التعليم المدمج بشكل عام وفي تدريس القراءة بشكل خاص .

دراسة باكارد وهاريكورن وهاريز (Packard, Hazelki, Harris, 2011)

هدفت الدراسة الى معرفة إذا كان طلبة الصف التاسع ذوي صعوبات التعلم والذين تلقوا تعليمهم في صفوف التعليم المشترك قد حصلوا على تحصيل مماثل لنظرائهم الذين تلقوا التعليم في غرفة المصادر وقد اختار الباحث عينة قصدية مكونة من 14 طالبا من ذوي صعوبات التعلم (9 ذكورا و 5) اناثا حيث تتراوح بين 14-16 سنة، وقد أجريت الدراسة في منطقة العاصمة الجنوبية لدولة جورجيا واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، واختار الاختبار القبلي والبعدي لمقارنة الطلبة داخل صفوف التعليم المشترك مع الطلبة في غرف المصادر على مدى 12 أسبوعا، وكان الاختبار يتكون من 40 سؤالاً، وأظهرت النتائج أن طلبة صعوبات التعلم في الصف التاسع والذين تلقوا تعليمهم في غرفة المصادر قد حصلوا على نتائج أفضل في اختبار Eocts من نظرائهم الذين تلقوا تعليمهم في صفوف التعليم المشترك، الا أنه لم يكن هناك فرق كبير مع النتائج.

دراسة سوانسون وفاجين (Swanson, & Vaughn, 2009).

هدفت الدراسة التعرف إلى مقدار ونوعية تعليم القراءة المقدم إلى الطلاب من الصف الثاني إلى الصف الخامس الذين يعانون من صعوبات التعلم في غرفة المصادر، تم ملاحظة التعليمات التي قدمها (10) معلمين من غرفة المصادر. وكشفت النتائج أن المعلمين والطلاب كانوا في مهمة خلال فترة التدريس التي شملت الوعي الصوتي، دراسة الكلمات، الفهم، القراءة بطلاقة، وتعليم المفردات من المستوى

المتوسط إلى المستوى المتوسط العالي للجودة، وعلى الرغم من أن حجم الصف كان صغيراً بشكل عام، إلا أن التوصيل التعليمي للمجموعة بأكملها كان الأكثر اشتراكاً. توصلت الدراسة إلى أن هناك نتائج ايجابية في الطلاقة في القراءة الشفوية ولكن لم ترتفع علاماتهم في الفهم أو قراءة الكلمات.

دراسة ميكوف (Mickeyough, 2005)

هدفت الدراسة التعرف إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات واثره على مستوى التحصيل لدى عينة من الاطفال ذوي صعوبات التعلم وتمثلت ب(18) طالبا وطالبة، باستخدام السرد القصصي وتوصلت الدراسة الى ان البرنامج اسهم في رفع مستوى الطلبة من حيث التمثيل المعرفي وبالتالي ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي.

دراسة روجرز وثيري (Rogers & thirty, 2003)

هدفت الدراسة الى رفع مستوى الاستيعاب القرائي لدى خمس طلبة بالصف الرابع الابتدائي يعانون من صعوبات التعلم باستخدام برنامج القراءة مدة اثنا عشر اسبوعا، والتعلم في غرف المصادر وفي الصف من خلال موقفين تعليميين بالدمج الشامل، وقد توصلت الدراسة الى تحسن مستوى القراءة، وكانت بدرجة اكبر في موقف الدمج الشامل اكثر من غرفة المصادر.

دراسة بنتوم (Bentum,2003)

هدفت الدراسة التعرف على الآثار الطويلة الأجل لتعليم وزيادة تحصيل القراءة للأطفال الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات في التعلم وتم تدريسهم في غرف المصادر. ودرست الدراسة أيضاً عواقب تعليمات غرفة المصادر هذه على المستوى المعرفي للأطفال الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات في القراءة. تمت دراسة آثار هذا الموضوع والتعليم من خلال مقارنة نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي في اختبارات القراءة والذكاء. وتمت دراسة مجموعتين من الأطفال حيث تمت دراسة 230 طفلاً تم تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبات القراءة وتم إعادة تقييمهم بعد تلقي تعليمات غرفة المصادر لمدة 3 سنوات. وايضا تمت دراسة 64 طفلاً لديهم التشخيص نفسه ولكن تم إعادة تقييمهم بعد تلقيهم تعليمات على صعوبات القراءة لفترتين 3 على سنوات متتالية، ما مجموعه 6 سنوات. وتشير النتائج إلى أن (أ) تعليمات غرفة المصادر لم تحسن مهارات التعرف على الكلمات أو القراءة، (ب) شهد الطلاب انخفاضاً كبيراً في درجات الإملاء بعد تلقي التعليمات لمدة 3 سنوات وكذلك عندما تم رفعها إلى 6 سنوات، (ج) أظهر الطلاب أيضاً انخفاض في درجات الذكاء اللفظي بعد تلقي تعليمات لمدة 6 سنوات. وتم استنتاج أن وضع غرفة المصادر الحالية في التعليم لا يبدو أن له أي تأثير كبير على مهارات الطلاب القرائية .

دراسة ويتروك (Wittrock,2003)

هدفت هذه الدراسة على تطوير منهج اللغة لتنمية الاتجاهات والدافعية لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي باستخدام مواد قرائية إثرائية، في مدرسة فورست ملبين، وكانت النتائج ميول واتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو القراءة، وقد أظهروا رغبة في اختيار المواد القرائية بأنفسهم اذا اتاحت لهم الفرصة مرة أخرى.

دراسة تيرجسون والكسندر ووانجر ووراشوتي وفولر وكونواي (Torgesen, Alexander,)

(Wagner, Rashott, Voeller, Conway, 2001)

هدفت الدراسة إلى الوصول في التطور القرائي مع وجود مهارات القراءة للأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم شديدة في الولايات المتحدة، استخدمت الدراسة برنامجين في التدريس يعتمدان على طريقتين مختلفتين ويضم كل واحد منهم على عناصر من التدريس الفعال، ويختلف كل برنامج في النشاطات التدريسية التي يركزان عليها، وتم اختيار (60) طفلاً لديهم صعوبات تعلم شديدة وتم وضعهم في برنامجين تعليميين مختلفين في العمر وبشكل عشوائي، في مهارات الترميز للمقاطع الصوتية والوعي الصوتي، وقد تلقى جميع الأطفال تدريباً 675 ساعة على مدار 8 أسابيع متتالية ومدة كل جلسة كانت 50 دقيقة، وقد توصلت الدراسة إلى أن البرنامجين التعليميين ساعدا في تحسين المهارات القرائية، وتم متابعة تقدمهم على مدار عامين متتاليين، إلا أنه مع التقدم الذي حققه الأطفال بما يتعلق بالدقة في قراءة الأطفال إلا أن مقياس القراءة أظهر استمرار العجز عند معظم الطلبة، فلمتشكل طريقتا التدريس اختلافاً بالنسبة للأطفال الذين دخلوا المدرسة.

4.2 التعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة غرف المصادر كمكان لعلاج ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت أغلب الدراسات إلى أنّ غرف المصادر تعمل على تعزيز مستوى الطلبة في هذا الخصوص، ومن هذه الدراسات دراسة الصمادي (2018) ودراسة عزام (2018) ودراسة الشerman وباشاتوة (2017) ودراسة حسن (2017) ودراسة (Weiser, et al, 2019)

كما اتفقت الدراسات السابقة من حيث الأهداف، حيث أنها تناولت بشكل عام ما يخص صعوبات القراءة لدى الطلبة وكيفية علاجها من خلال غرف المصادر، فتناولت دراسة صمادي (2018) تنمية

مهارات اللغة التعبيرية الشفوية، فيما تناولت دراسة عزام (2018) تحسين النطق لدى طلبة المرحلة الاساسية، كذلك دراسة الشرمان وباشاتوة(2017).

كما اتفقت الدراسات السابقة من حيث المنهج في أغلبها، فقد استخدمت المنهج التجريبي كدراسة صمادي(2018) دراسة عزام (2018) ودراسة الشرمان وباشاتوة(2017) ودراسة الحسن(2017) ودراسة دراسة مشاقبة(2016)، فيما اختارت بعض الدراسات المنهج الوصفي كدراسة الكوري(2012) ودراسة (Mefleh,2019)، ودراسة (Swanson, & Vaughn,2009)

أما من حيث الادوات فقد استخدمت اغلب الدراسات برنامج تدريبي على الطلبة كدراسة صمادي(2018) دراسة عزام(2018) ودراسة الشرمان وباشاتوة(2017) ودراسة الحسن(2017) ودراسة مشاقبة (2016)، فيما اختارت بعض الدراسات الاستبانة كدراسة المومني (2013) ودراسة الكوري(2012) ودراسة (Mefleh,2019)، ودراسة (Swanson, & Vaughn,2009)، كريمة أبو زياد (2015).

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إعداد اداة الدراسة، واستفادت منها في بناء الإطار النظري للدراسة، كذلك استفادت منها في عملية ربط النتائج مع نتائج الدراسة.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها ركزت على غرف المصادر بشكل أساسي في المساعدة في الصعوبات القراءة لدى الطلبة، كما أنها قاست وجهة نظر المعلمين في غرف المصادر حول اهميتها ودورها في تسهيل علاج صعوبات القراءة لدى الطلبة، كما أنها تعد الاولى من نوعها في المكتبة الفلسطينية حسب إطلاع الباحثة، إضافة إلى كونها الدراسة الأولى فيما يخص الاهتمام بدور غرف المصادر في محافظة الخليل.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 مقدمة

يتناول هذا الفصل وصفاً شاملاً لطريقة وإجراءات الدراسة التي قامت بها الباحثة لتنفيذ هذه الدراسة وشمل وصف منهج الدراسة المتبع، وطرق جمع البيانات والمعلومات، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، بالإضافة إلى أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة، ومتغيرات الدراسة، كذلك محددات الدراسة، والمعالجة الإحصائية.

2.3 منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي لملائمته لأغراض الدراسة.

3.3 مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون اللغة العربية للصفوف من الأول الأساسي حتى الرابع الأساسي في المدارس الحكومية التي تحتوي على غرفة مصادر في محافظة الخليل، والبالغ عددهم (140) معلماً ومعلمة، وذلك حسب سجلات التربية والتعليم في كل مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019م.

4.3 عينة الدراسة

اشتملت الدراسة على (104) معلماً ومعلمة أي ما يعادل (74%) من مجتمع الدراسة، الذين يدرسون اللغة العربية للصفين الثالث والرابع الأساسيين وقد ارتاد طلابهم أو ما زالوا يرتادون غرف المصادر

في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، وقد تم اختيار عينة الدراسة بشكل قصدي.

5.3 وصف متغيرات أفراد العينة:

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	36	25.7
	انثى	68	48.5
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	32	22.8
	5 سنوات - 0 سنوات	38	27.1
	أكثر من 10 سنوات	34	24.2
المؤهل العلمي	بكالوريوس	99	70.7
	دراسات عليا	5	3.57
عدد سنوات تأسيس غرفة المصادر	أقل من 6 سنوات	74	52.8
	6 سنوات - 9 سنوات	27	19.2
	أكثر من 0 سنوات	3	2.1
المديرية	شمال الخليل	20	14.2
	الخليل	35	25
	جنوب الخليل	31	22.1
	يطا	18	12.8
جنس المدرسة	ذكور	35	25
	اناث	50	35.7
	مختلط	19	13.5

5.3 أداة الدراسة

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، بعد تحليل مخرجات كتب اللغة العربية للصف الأول والثاني والثالث والرابع الأساسي، والاطلاع على الدراسات السابقة والاستفادة منها كدراسة (أبو زياد 2015). ودراسة ابوغيث (2018).

جدول رقم (2.3) عدد المؤشرات/ الفقرات التي تمثل كل مجال في الاستبانة:

الرقم	المجالات	عدد المؤشرات/ الفقرات
1	القراءة الجهرية	14
2	القراءة الصامتة	8
3	قراءة الاستماع	12
4	التعبير الشفوي	10
5	الدافعية نحو القراءة	11
المجموع		55

وقد كانت إجابات كل فقرة وفق مقياس ليكارت الخماسي كالتالي:

جدول رقم (3.3) : دليل إجابات الاستبانة

التصنيف	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
النقاط	5	4	3	2	1

6.3 صدق الأداة

من ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، والبالغ عددهم (11) محكماً (ملحق 3)، حيث وزعت الباحثة الاستبانة عليهم، وتم الطلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول

الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية، حيث كانت تتكون الاستبانة الأولية من (67) فقرة، وبعد التعديلات أصبحت تشتمل على 55 فقرة، وتم التعديل على القسم الأول من الاستبانة التي كانت عبارة عن معلومات شخصية فتم إزالة بند مكان السكن والعمر، فقد أجمع ثلاثة محكمين على عدم أهميتهما، وفي بند المؤهل العلمي تم إزالة الدبلوم والإبقاء على البكالوريوس والدراسات العليا فقط، وأيضاً تم استبعاد التخصص ووضع بند نوع المدرسة (حكومة، وكالة، خاصة) وكذلك عدد سنوات تأسيس غرفة المصادر في المدرسة والمديرية وجنس المدرسة، أما في القسم الثاني فكانت إرشادات المحكمين كالتالي: أولاً من حيث التنسيق العام إعطاء أرقام متسلسلة لكل المجالات وعدم تقسيمها إلى أرقام منفصلة في كل مجال، فهي تتكون من خمسة مجالات، واستبدال كلمة العبارة بالموشرات، وتم إضافة جملة "أرى بأن طالب غرفة المصادر أصبح " في بداية المقياس قبل المجالات، وكان عدد فقرات المجال الأول في الاستبانة الأولية 16 فقرة وأصبحت بعد التعديل تضم 14 فقرة.

جدول (4.3) نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مجال القراءة الجهرية.

قيمة R	الدالة الاحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الاحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الاحصائية	الرقم
0.566**	0.000	1	0.678**	0.000	6	0.742**	0.000	11
0.563**	0.000	2	0.656**	0.000	7	0.725**	0.000	12
0.635**	0.000	3	0.603**	0.000	8	0.755**	0.000	13
0.543**	0.000	4	0.618**	0.000	9	0.746**	0.000	14
0.707**	0.000	5	0.762**	0.000	10			

** دالة احصائية عند 0.001

* دالة احصائية عند 0.050

جدول (5.3) نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مجال القراءة الصامتة.

الرقم	قيمة R	الدالة الاحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الاحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الاحصائية
1	0.789**	0.000	4	0.808**	0.000	7	0.822**	0.000
2	0.734**	0.000	5	0.823**	0.000	8	0.772**	0.000
3	0.821**	0.000	6	0.742**	0.000			

** دالة احصائية عند 0.001

* دالة احصائية عند 0.050

جدول (6.3) نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مجال قراءة الاستماع.

الرقم	قيمة R	الدالة الاحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الاحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الاحصائية
1	0.642**	0.000	5	0.694**	0.000	9	0.671**	0.000
2	0.785**	0.000	6	0.740**	0.000	10	0.675**	0.000
3	0.774**	0.000	7	0.709**	0.000	11	0.790**	0.000
4	0.733**	0.000	8	0.129**	0.000	12	0.800**	0.000

** دالة احصائية عند 0.001

* دالة احصائية عند 0.050

جدول (7.3) نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مجال التعبير الشفوي.

الرقم	قيمة R	الدالة الاحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الاحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الاحصائية
1	0.771**	0.000	5	0.790**	0.000	9	0.813**	0.000
2	0.832**	0.000	6	0.825**	0.000	10	0.709**	0.000
3	0.808**	0.000	7	0.815**	0.000			
4	0.752**	0.000	8	0.828**	0.000			

**دالة احصائيا عند 0.001

*دالة احصائيا عند 0.050

جدول (8.3) نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مجال الدافعية نحو القراءة .

الرقم	قيمة R	الدالة الاحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الاحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الاحصائية
1	0.714**	0.000	5	0.697**	0.000	9	0.722**	0.000
2	0.507**	0.000	6	0.759**	0.000	10	0.677**	0.000
3	0.556**	0.000	7	0.720**	0.000	11	0.583**	0.000
4	0.731**	0.000	8	0.754**	0.000			

**دالة إحصائية عند 0.001

*دالة إحصائية عند 0.050

7.3 ثبات الدراسة

قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لدور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم (0.972)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (9.3) نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	معامل الثبات
القراءة الجهرية	0.904
القراءة الصامتة	0.913
قراءة الاستماع	0.861
التعبير الشفوي	0.935
الدافعية نحو القراءة	0.792
الدرجة الكلية	0.96

8.3 إجراءات تطبيق الدراسة

تمثلت إجراءات تطبيق هذه الدراسة بما يلي:

بعد التحقق من صلاحية أداة الدراسة، تم الحصول على كتاب رسمي لتسهيل مهمة الباحثة من قسم الدراسات العليا من جامعة القدس موجها لمديريات التربية في محافظة الخليل (المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ومديرية وكالة الغوث في محافظة الخليل)، ومر العمل بمرحلتين، المرحلة الأولى الحصول على معلومات أولية حول أعداد المدارس وأسمائها التي تضم غرف مصادر في محافظة الخليل، وعدد المعلمين والمعلمات الذين يدرسون من الصف الأول الأساسي حتى الصف الرابع الأساسي، انظر الملاحق رقم(4) والمرحلة الثانية كانت توزيع الاستبانة على المعلمين والمعلمات الذين يدرسون اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا من الصف الثالث إلى الصف الرابع في هذه المدارس، وقد تم توزيع (104) استبانة.

وبعد تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، واكتمال عملية تجميع الاستبانات من أفراد العينة بعد إجاباتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحثة أن عدد الاستبانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي (104) استبانة وهي كامل الاستبانات التي تم توزيعها.

10.3 الصعوبات التي واجهت الباحثة

من الصعوبات التي واجهت الباحثة رفض مديرية وكالة الغوث في الخليل تطبيق هذه الدراسة في مدارسها، والبعد الجغرافي للمدارس الحكومية في المحافظة مما كلف وقت وجهد ومواصلات.

9.3 متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة

1_ الجنس

2_ الخبرة

3_ عدد سنوات تأسيس غرفة المصادر في المدرسة

4_ المديرية

5_ جنس المدرسة

وقد تم استبعاد بند نوع المدرسة لأن مدارس وكالة الغوث تم رفض توزيع الاستبانات فيها من قبل مديرية تربية وكالة الغوث انظر الملاحق رقم(5).

وبخصوص المدارس الخاصة في محافظة الخليل، التي تضم غرف مصادر تم استبعاد هذا المتغير لصغر حجم العينة، حيث كانت مدرستين فقط تحتويان على غرف مصادر) .

وبند عدد سنوات تأسيس غرف المصادر، تم استبعاد المدارس التي عمر غرف المصادر فيها سنه، كما يخرج من الدراسة معلمو اللغة العربية ومعلماتها الذين يدرسون الصفين الأول والثاني الأساسيين.

وتم استبعاد متغير المؤهل العلمي لصغر حجم عينة الدراسات العليا.

المتغيرات التابعة

دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة

10.3 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانة تم ترميزها، وذلك تمهيداً لا دخال بياناتها الى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (test.t)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم

الإحصائية (SPSS) (Sciences Statistical Package For Social)

وقد تم اعتماد مفتاح الدرجات التالية لتحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة:

الدرجة	الوسط الحسابي
قليلة	أقل من 2.33
متوسطة	2.33-3.67
كبيرة	3.68 فأكثر

الفصل الرابع

نتائج الدراسة:

سيتناول هذا الفصل النتائج التي توصلت اليها الدراسة، ومدى ارتباطها بأسئلة الدراسة المطروحة في الفصل الأول، والفرضيات التي انبثقت عنها حيث هدفت هذه الدراسة الى التعرف على دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم، وذلك من خلال توزيع استبانات على المعلمين والمعلمات الذين يدرسون اللغة العربية في المدارس التي تضم غرف مصادر في محافظة الخليل.

1.4 نتائج أسئلة الدراسة:

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم؟ للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة وتم ترتيبها تنازلياً، التي تعبر عن مجال القراءة الجهرية.

جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال القراءة الجهرية.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
متوسطة	0.822	3.43	يتهجى الحروف تهجئة صحيحة	1
متوسطة	0.801	3.31	يمييز بين الحروف المتشابهة بالشكل (ع/غ) (ظ/ط)	2
متوسطة	0.785	3.15	يمييز في قراءته الحروف المتشابهة في الصوت (ص/س) (ظ/ذ)	4
متوسطة	0.871	3.09	يتوقف عن قراءة كلمة مكان كلمة مشابهة لها بصريا مثل (جمل//جميل)	9
متوسطة	0.863	3.05	يتوقف عن قراءة كلمة بدل كلمة مشابهة لها في المعنى مثل (باص/حافلة)	7
متوسطة	0.902	3.04	يمييز بين اللام الشمسية و اللام القمرية	3
متوسطة	0.876	2.99	يتوقف عن يتوقف فقدان مكان قراءته	8
متوسطة	0.853	2.99	يتوقف عن حذف حرف من حروف الكلمات عند القراءة	6
متوسطة	0.879	2.82	قليل الأخطاء في قراءته	5
متوسطة	0.958	2.68	يظهر التتوين في قراءته	11
متوسطة	0.934	2.54	يفرق بين حروف العلة والحركات في القراءة	12
متوسطة	0.981	2.41	يراعي تطبيق علامات الترقيم في القراءة	14
متوسطة	0.909	2.40	يقراً قراءة سلسلة خالية من الوقفات	13
متوسطة	0.971	2.40	يظهر حركات الاعراب في قراءته	10
متوسطة	0.88	2.87	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لإستجابات

أفراد عينة الدراسة على مجال القراءة الجهرية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.87)

وانحراف معياري (0.88) وهذا يدل على أن مستوى القراءة الجهرية جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (1.4) إلى حصول الفقرة "يتهجى الحروف تهجئة صحيحة " على

أعلى متوسط حسابي(3.43) بدرجة متوسطة، ويليهما فقرة "يمييز بين الحروف المتشابهة

بالشكل(ع/غ)(ظ/ط)"بمتوسط حسابي(3.31) متوسطة، وحصلت الفقرة "يقراً قراءة سلسلة خالية من

الوقفات" على أقل متوسط حسابي (2.40) متوسطة.

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال القراءة الصامتة وتم ترتيب فقراتها تنازلياً.

جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال القراءة الصامتة.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يتحمس لقراءة نص القراءة الصامتة حين يطلب المعلم ذلك	2.98	0.945	متوسطة
5	يجيب عن أسئلة نص القراءة الصامتة	2.61	0.864	متوسطة
6	يوظف المفردات الواردة في نص القراءة في جمل مفيدة	2.56	0.890	متوسطة
8	يضع عنواناً لنص القراءة الصامتة	2.43	0.911	متوسطة
7	يلخص نص القراءة الصامتة	2.38	0.916	متوسطة
4	يسلسل أحداث نص القراءة الصامتة	2.35	1.003	متوسطة
2	ينهي القراءة الصامتة في الوقت المحدد لها	2.34	0.972	متوسطة
3	يستنتج الفكرة الرئيسية من نص القراءة الصامتة	2.34	0.941	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.49	0.93	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال القراءة الصامتة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.49) وانحراف معياري (0.93) وهذا يدل على أن مستوى القراءة الصامتة جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) أن الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يتحمس لقراءة نص القراءة الصامتة حين يطلب المعلم ذلك" على أعلى متوسط حسابي (2.98) بدرجة متوسطة، ويليهما فقرة "يجيب عن أسئلة نص القراءة الصامتة" بمتوسط حسابي (2.61) بدرجة متوسطة، وحصلت الفقرة "يستنتج الفكرة الرئيسية من نص القراءة الصامتة" على أقل متوسط حسابي (2.34) بدرجة متوسطة.

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال قراءة الاستماع وتم ترتيب فقراتها تنازلياً.

جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال قراءة الاستماع.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
متوسطة	0.833	3.49	يصغي جيداً لقراءة المعلم	1
متوسطة	0.903	3.20	يُميز بين الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل مثل (ت/ث)	6
متوسطة	0.896	3.18	يحدد شخصيات فقرات النص المسموع	8
متوسطة	0.788	3.11	يحدد الأماكن الواردة في النص المسموع	9
متوسطة	0.867	3.09	يُميز بين الرموز الصوتية المتقاربة في النطق مثل (ق/ك)	7
متوسطة	0.953	3.07	يُميز بين اسم الحرف وصوته	5
متوسطة	1.024	2.72	يعطي معنى الكلمة من سياق الجملة المسموعة	4
متوسطة	0.833	2.70	يحدد الفكرة الرئيسة من النص المسموع	2
متوسطة	0.928	2.66	يكون آراء ويصدر أحكاماً حول أحداث النص المسموع	10
متوسطة	1.005	2.61	يتنبأ بما سيُقال نتيجة للاستماع إلى أحداث متسلسلة	11
متوسطة	1.084	2.48	يلخص نص قراءة الاستماع	12
متوسطة	0.920	2.46	يستنتج الأفكار الجزئية من النص المسموع بجمل ذات معنى	3
متوسطة	0.91	2.89	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال قراءة الاستماع أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.89) وانحراف معياري (0.91) وهذا يدل على أن مستوى قراءة الاستماع جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) أن فقره جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وقد حصلت الفقرة "يصغي جيداً لقراءة المعلم" على أعلى متوسط حسابي (3.49) بدرجة متوسطة، يليها فقرة "يُميز بين الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل مثل (ت/ث)" بمتوسط حسابي (3.20) بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "يستنتج الأفكار الجزئية من النص المسموع بجمل ذات معنى" على أقل متوسط حسابي (2.46) بدرجة متوسطة.

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التعبير الشفوي وتم ترتيب فقراتها تنازلياً.

جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التعبير الشفوي.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
10	يخرج الحروف من مخارجها الصحيحة	3.15	0.868	متوسطة
9	يتحدث بصوت واضح	3.05	0.939	متوسطة
1	يعبر عن الأفكار بوضوح	2.82	0.901	متوسطة
5	يختار الكلمة المناسبة من المعنى المقصود	2.75	0.867	متوسطة
6	يكون جملا مفيدة من مجموعة كلمات معطاة له شفويا من الدرس	2.72	0.960	متوسطة
7	يطرح أسئلة بجمال واضحة	2.68	0.862	متوسطة
2	يتحدث في جمل تامة المعنى	2.63	0.935	متوسطة
3	ينظم الأفكار بشكل متسلسل	2.63	0.872	متوسطة
4	يوظف التراكيب اللغوية في جمل	2.60	0.876	متوسطة
8	يتحدث بطلاقة وسرعة متناسبتين	2.53	0.881	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.75	0.89	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التعبير الشفوي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.75) وانحراف معياري (0.89) وهذا يدل على أن مستوى التعبير الشفوي جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) أن الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يخرج الحروف من مخارجها الصحيحة " على أعلى متوسط حسابي (3.15)، يليها فقرة " يتحدث بصوت واضح" بمتوسط حسابي(3.05)، وحصلت الفقرة يتحدث بطلاقة وسرعة متناسبتين " على أقل متوسط حسابي(2.53)وهي بدرجة متوسطة.

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الدافعية نحو القراءة وتم ترتيب فقراتها تنازلياً.

جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الدافعية نحو القراءة .

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
كبيرة	3.006	4.12	يفرح حينما يصف زملائه قراءته بالجميلة	3
كبيرة	0.960	3.97	يفرح حينما يصف المعلم قراءته بالجميلة	2
متوسطة	0.954	3.64	يظهر السعادة عندما يكلف بالقراءة	4
متوسطة	0.923	3.44	يتبع التعليمات الصادرة من المعلم	7
متوسطة	0.934	3.36	يتفاعل مع أفراد مجموعته في الصف	6
متوسطة	0.821	3.29	يؤدي نشاطا في الحصة	1
متوسطة	0.972	3.21	يبادر في القراءة	5
متوسطة	0.898	3.10	يحصل على علامات أقل في القراءة	8
متوسطة	0.903	3.02	يشارك في الإذاعة المدرسية	9
متوسطة	0.974	2.56	يتردد على مكتبة المدرسة	11
متوسطة	1.042	2.55	يشارك في مسابقات القراءة	10
متوسطة	1.214	3.55	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة على مجال الدافعية نحو القراءة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.55) وانحراف

معيارى (1.214) وهذا يدل على أن مستوى الدافعية نحو القراءة جاء بدرجة متوسطة

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (5.4) أن فقرتين جاءتا بدرجة كبيرة و (9) فقرات جاءت بدرجة

متوسطة. وقد حصلت فقرة "يفرح حينما يصف زملائه قراءته بالجميلة " على أعلى متوسط حسابي

(4.12) ويليهما فقرة "يفرح حينما يصف المعلم قراءته بالجميلة" بمتوسط حسابي (3.97)، وحصلت

الفقرة "يشارك في مسابقات القراءة" على أقل متوسط حسابي(2.48).

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على

مجالات الدراسة وتم ترتيبها تنازلياً.

جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم على جميع المجالات.

الرقم	المجالات	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الدرجة
5	الدافعية نحو القراءة	3.2571	0.68790	متوسطة
3	قراءة الاستماع	2.8960	0.67747	متوسطة
1	القراءة الجهرية	2.8782	0.58884	متوسطة
4	التعبير الشفوي	2.7390	0.72821	متوسطة
2	القراءة الصامتة	2.5012	0.73635	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.8777	0.57479	متوسطة

يتبين من الجدول السابق أن الدرجة الكلية للمجالات (2.87)، و أن أعلى درجة كانت لمجال الدافعية

نحو القراءة بمتوسط حسابي 3.25 وهو بدرجة متوسطة، يليها مجال قراءة الاستماع بمتوسط حسابي

2.89 وهي بدرجة متوسطة أما الفقرة الأخيرة فكانت لمجال القراءة الصامتة بمتوسط حسابي (2.50)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يختلف دور غرف دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم حسب متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، عدد سنوات تأسيس غرفة المصادر في المدرسة، المديرية، جنس المدرسة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور

غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى

لمتغير الجنس"

ولفحص الفرضية الأولى تم حساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة

الدراسة في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر

معلمهم حسب متغير الجنس.

جدول (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
القراءة الجهرية	ذكر	36	3.2374	0.67131	-0.591	0.886
	انثى	68	3.3262	0.75739		
القراءة الصامتة	ذكر	36	2.7014	0.70030	2.107	0.726
	انثى	68	2.3879	0.73274		
قراءة الاستماع	ذكر	36	3.2374	0.67131	-0.591	0.886
	انثى	68	3.3262	0.75739		
التعبير الشفوي	ذكر	36	2,8333	0.60616	0.807	0.247
	انثى	68	2.7147	0.76359		
الدافعية نحو القراءة	ذكر	36	3.2374	0.67131	-0.591	0.886
	انثى	68	3.3262	0.75739		
الدرجة الكلية	ذكر	36	2.9526	0.53112	1.153	0.391
	انثى	68	2.8126	0.61714		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة (ت) للدرجة الكلية (1.153) ومستوى الدلالة (0.391)، أي

أنه لا توجد فروق في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة

نظر معلمهم تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور غرف المصادر في

تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القراءة الجهرية	أقل من 5 سنوات	32	3.1364	0.75037
	من 5-10 سنوات	38	3.4043	0.64549
	10 سنوات فأكثر	34	3.3235	0.78305
القراءة الصامتة	أقل من 5 سنوات	32	2.3359	0.73605
	من 5-10 سنوات	38	2.6645	0.70358
	10 سنوات فأكثر	34	2.4596	0.74666
قراءة الاستماع	أقل من 5 سنوات	32	3.1364	0.75037
	من 5-10 سنوات	38	3.4043	0.64549
	10 سنوات فأكثر	34	3.3235	0.78305
التعبير الشفوي	أقل من 5 سنوات	32	2.6375	0.69781
	من 5-10 سنوات	38	2.8053	0.70094
	10 سنوات فأكثر	34	2.8118	0.74540
الدافعية نحو القراءة	أقل من 5 سنوات	32	3.1364	0.75037
	من 5-10 سنوات	38	3.4043	0.64549
	10 سنوات فأكثر	34	3.3235	0.78305
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	32	2.7352	0.61515
	من 5-10 سنوات	38	2.9585	0.57747
	10 سنوات فأكثر	34	2.8706	0.57506

نلاحظ من الجدول (8.4) وجود فروق ظاهرية في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة ولمعرفة دلالة الفروق الفردية تم استخدام تحليل التباين الأحادي.

جدول (9.4) تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
القراءة الجهرية	بين المجموعات	1.287	2	0.643	1.224	0.298
	داخل المجموعات	53.106	101	26.553		
	المجموع	54.393	103	27.196		
القراءة الصامتة	بين المجموعات	1.287	2	0.643	1.834	0.165
	داخل المجموعات	53.106	101	26.553		
	المجموع	54.393	103	27.1965		
قراءة الاستماع	بين المجموعات	1.287	2	0.643	1.224	0.298
	داخل المجموعات	53.106	101	26.553		
	المجموع	54.393	103	27.196		
التعبير الشفوي	بين المجموعات	0.647	2	0.323	0.633	0.533
	داخل المجموعات	51.609	101	25.804		
	المجموع	52.252	103	26.126		
الدافعية نحو القراءة	بين المجموعات	0.647	2	0.323	0.633	0.533
	داخل المجموعات	51.609	101	25.804		

					المجموعات	
		26.128	103	52.257	المجموع	
0.289	1.257	0.435	2	0.871	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		17.491	101	34.982	داخل المجموعات	
		17.926	103	35.853	المجموع	

يلاحظ أن قيمة "ف" الكلية (1.257) ومستوى الدلالة (0.289) وهي أكبر من مستوى الدلالة (α) ≤ 0.05 أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير سنوات تأسيس غرفة المصادر في المدرسة.

جدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير عدد سنوات تأسيس غرفة المصادر في المدرسة .

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	عدد سنوات تأسيس غرفة المصادر في المدرسة	المجال
0.67983	3.3133	74	5-2	القراءة الجهرية
0.86576	3.2559	27	9-6	
0.73481	3.2121	3	10 سنوات فأكثر	
0.77117	2.5659	74	5-2	القراءة الصامتة
0.59948	2.2917	27	9-6	
0.76035	2.6250	3	10 سنوات فأكثر	
0.67983	3.3133	74	5-2	قراءة الاستماع
0.86576	3.2559	27	9-6	
0.73481	3.2121	3	10 سنوات فأكثر	
0.74429	2.7973	74	5-2	التعبير الشفوي
0.64280	2.6630	27	9-6	
0.55076	2.5667	3	10 سنوات فأكثر	
0.67983	3.3133	74	5_2	الدافعية نحو القراءة
0.86576	3.2559	27	9_6	
0.73481	3.2121	3	10 سنوات فأكثر	
0.61355	2.8980	74	5_2	الدرجة الكلية
0.52976	2.7619	27	9_6	
0.59460	2.8409	3	10 سنوات فأكثر	

يلاحظ من الجدول (10.4) وجود فروق ظاهرية في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير عدد سنوات تأسيس غرفة المصادر في المدرسة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (11.4).

جدول (11.4) تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
القراءة الجهرية	بين المجموعات	0.087	2	0.0435	0.081	0.923
	داخل المجموعات	54.306	101	27.153		
	المجموع	54.393	103	22.6965		
صامتة	بين المجموعات	1.539	2	0.7695	0.081	0.923
	داخل المجموعات	53.913	101	26.956		
	المجموع	55.452	103	27.726		
قراءة الاستماع	بين المجموعات	0.087	2	0.0435	0.923	
	داخل المجموعات	54.306	101	27.153		
	المجموع	54.393	103	27.196		
التعبير الشفوي	بين المجموعات	0.467	2	0.233	0.081	0.635
	داخل المجموعات	51.789	101	25.894		
	المجموع	52.257	103	26.128		
الدافعية نحو القراءة	بين المجموعات	0.087	2	0.043	0.081	0.923
	داخل المجموعات	54.306	102	27.153		
	المجموع	54.393	103	27.196		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.368	2	0.184	0.524	0.594
	داخل المجموعات	35.485	101	17.742		
	المجموع	35.853	103	17.926		

يلاحظ أن قيمة "ف" للدرجة الكلية (0.524) ومستوى الدلالة (0.594) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة احصائياً في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبية صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير عدد سنوات تأسيس غرف المصادر في المدرسة، وكذلك للمجالات . وبذلك تم قبول الفرضيات.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير المديرية.

تم فحص الفرضية الرابعة، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة، على دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير المديرية.

جدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمديريات تربية وتعليم محافظة الخليل

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المديرية	المجال
0.6640	3.295	20	شمال الخليل	القراءة الجهرية
0.6128	3.2987	35	الخليل	
0.7689	3.2874	31	جنوب الخليل	
0.9549	3.3030	18	يطا	
0.6640	3.295	20	شمال الخليل	القراءة الصامتة
0.6128	3.298	35	الخليل	
0.7689	3.287	31	جنوب الخليل	
0.9549	3.303	18	يطا	
0.6815	2.815	20	شمال الخليل	قراءة الاستماع

0.6227	2.654	35	الخليل	
0.7829	2.867	31	جنوب الخليل	
0.8032	2.694	18	يطا	
0.6815	2.815	20	شمال الخليل	التعبير الشفوي
0.6227	2.654	35	الخليل	
0.7829	2.867	31	جنوب الخليل	
0.8032	2.694	18	يطا	
0.68154	2.8150	20	شمال الخليل	الدافعية نحو القراءة
0.6227	2.6543	35	الخليل	
0.7829	2.8677	31	جنوب الخليل	
0.80328	2.6944	18	يطا	
0.5744	2.9258	20	شمال الخليل	الدرجة الكلية
0.5194	2.7979	35	الخليل	
0.6301	2.8814	31	جنوب الخليل	
0.6968	2.876	18	يطا	

يلاحظ من الجدول (12.4) وجود فروق ظاهرية في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة

صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير المديرية ، ولمعرفة دلالة الفروق تم

استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (12.4)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
القراءة الجهرية	بين المجموعات	0.003	3	0.0015	0.002	1.00
	داخل المجموعات	54.389	100	27.194		
	المجموع	54.393	103	27.196		
القراءة الصامتة	بين المجموعات	0.003	3	0.0015	0.002	1.000
	داخل المجموعات	54.389	100	27.194		
	المجموع	54.393	103	27.196		
قراءة الاستماع	بين المجموعات	0.887	3	0.4435	0.576	0.632
	داخل المجموعات	51.370	100	25.685		
	المجموع	52.257	103	26.128		
التعبير الشفوي	بين المجموعات	0.887	3	0.4435	0.576	0.632
	داخل المجموعات	51.370	100	25.685		
	المجموع	52.257	103	26.128		
الدافعية نحو القراءة	بين المجموعات	0.003	3	0.0015	0.002	1.000
	داخل المجموعات	54.389	100	27.194		
	المجموع	54.393	103	27.196		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.241	3	0.1205	0.225	0.879

		17.806	100	35.612	داخل المجموعات
		17.926	103	35.854م	المجموع

يلاحظ أن قيمة "ف" للدرجة الكلية (0.225) ومستوى الدلالة (0.879) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير المديرية وكذلك المجالات، وبذلك تم قبول الفرضية.

نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير جنس المدرسة.

تم فحص الفرضية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير جنس المدرسة.

جدول (13.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير جنس المدرسة

المجال	جنس المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القراءة الجهرية	ذكور	35	3.1766	0.66070
	اناث	50	3.3164	0.70448
	مختلط	19	3.4593	0.88839
القراءة الصامتة	ذكور	35	2.5786	0.70391
	اناث	50	2.4250	0.80178
	مختلط	19	2.5329	0.73373
قراءة الاستماع	ذكور	35	3.1766	0.66070
	اناث	50	3.3164	0.70448
	مختلط	19	3.4593	0.88839
التعبير الشفوي	ذكور	35	2.7200	0.62535
	اناث	50	2.7800	0.77301
	مختلط	19	2.7579	0.73054
الدافعية نحو القراءة	ذكور	35	3.1766	0.66070
	اناث	50	3.3164	0.70448
	مختلط	19	3.4593	0.88839
الدرجة الكلية	ذكور	35	2.8562	0.52919
	اناث	50	2.8340	0.62241
	مختلط	19	2.9413	0.63199

يلاحظ من الجدول رقم (13.4) وجود فروق ظاهرية في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير جنس المدرسة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (14.4)، نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم حسب جنس المدرسة.

جدول (14.4) تحليل التباين الأحادي (one Way ANOVA)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
القراءة الجهرية	بين المجموعات	1.026	2	0.513	0.971	0.382
	داخل المجموعات	53.366	102	26.683		
	المجموع	54.393	103	0.2585		
القراءة الصامتة	بين المجموعات	0.517	2	0.2585	0.475	623
	داخل المجموعات	54.935	102	27.475		
	المجموع	55.457	103	27.7285		
قراءة الاستماع	بين المجموعات	1.026	2	0.513	0.971	0.382
	داخل المجموعات	53.366	102	26.68		
	المجموع	45.393	103	22.695		
التعبير الشفوي	بين المجموعات	0.074	2	0.037	0.072	0.931
	داخل المجموعات	52.182	101	26.09		
	المجموع	52.257	103	26.125		
الدافعية نحو القراءة	بين المجموعات	1.026	2	0.513	0.072	0.931
	داخل المجموعات	53.366	102	26.68		
	المجموع	54.393	103	27.195		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.160	2	0.98	0.226	0.798
	داخل المجموعات	35.693	101	17.845		
	المجموع	35.853	103	17.925		

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.226) ومستوى الدلالة (0.798) وهي أكبر من $(\alpha \leq 0.05)$ ،

أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم

في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير جنس المدرسة. وعليه تم قبول الفرضية.

وعليه تم قبول الفرضيات الصفرية لأنها أكبر من مستوى الدلالة المحسوبة $(\alpha \leq 0.05)$

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة نتائج الدراسة

1.1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم ؟ أشارت النتائج أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.86) وانحراف معياري (0,589) . وكان ترتيب المتوسطات الحسابية للمجالات كالتالي: الدافعية نحو القراءة بمتوسط حسابي (2.9183) للقراءة الجهرية (2.8785)، التعبير الشفوي (2.7558)، للقراءة الصامتة (2.4964)، يمكن تفسير هذه النتيجة الى أن غرف المصادر من الأماكن المهمة للحد من صعوبات القراءة، وقد تكون هناك بعض الصعوبات فيما يخص التعامل مع هذه الغرف، كنقص الخبرة والتدريب لدى المعلمين في استخدامها مع الطلبة وتمرير البرامج العلاجية بالشكل الكامل.

إضافة الى ذلك فإن مستوى الطلبة عادة ما يكون متدنٍ ولديهم صعوبات في القراءة يصعب تجاوزها بشكل كامل في غرف المصادر، وحصول غرف المصادر على نسبة متوسطة في علاج صعوبات القراءة يبين أن غرف المصادر ساهمت في التقليل من هذه الصعوبات لدى الطلبة، والتي تحتاج الى

الكثير من الجهد من أجل تجاوزها والحد منها، كما تحتاج الى أكثر من فرصة وفي سنوات دراسية مختلفة.

- مجال الدافعية للقراءة

وقد تبين نجاح غرف المصادر من خلال حصول مجال الدافعية للقراءة على أعلى متوسط حسابي (3.29)، وهذا يدل على ارتفاع رغبة الطلبة في الدراسة بعد أن تم تدريسهم في غرف المصادر، وقد تبين من خلال النتائج أن الطلبة يفرحون حينما يصف المعلم قراءته بالجيدة، كذلك يشعر بالفرح حينما يصف زملائه قراءته بالجيدة، وأيضاً تظهر السعادة عندما يكلف بالقراءة، وهذا المستوى من التطور في قدرات الطلبة على القراءة يشجع على الاستمرار في تدريس ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، كون الطلبة الملحقين بها قد أصبحت لديهم رغبة قوية ومرتفعة في القراءة، ويعود ذلك أيضاً الى توفر الأدوات التي تجعل الطالب نشطاً، كالوسائل التعليمية المختلفة والتكنولوجيا الحديثة في التدريس.

- مجال قراءة الاستماع

كما حصل مجال قراءة الاستماع على متوسط حسابي (2.91) وتعد قراءة الاستماع من أهم أنواع القراءة كونها تساعد على التركيز، وتساعد في تمكين الطالب من الحفظ والفهم، والتحليل فيما بعد، وتبين من النتائج أن الطلبة يصغون بشكل جيد لقراءة المعلم، ويمكن لهم التمييز بين الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل مثل (ت/ث)، كذلك لديهم القدرة على تحديد شخصيات فقرات النص المسموع. هذا التطور في مجال قدرة الطلبة على التمييز بين الحروف، وسماع أصواتها في قراءة الاستماع، يساعد الطلبة على تنمية مستواهم القرائي، وكان هذا بفضل غرف المصادر التي توفر فيها الأدوات والجو المناسب للطلاب للقراءة بشكل أفضل.

- مجال القراءة الجهرية

حصل مجال القراءة الجهرية على متوسط حسابي (2.87) وهي درجة متوسطة يعني أنّ مستوى الطلبة في غرف المصادر قد تحسن، وأصبح لديهم مستوى مرتفع للقراءة الجهرية، وقد تبين أن الطالب يتجهى الحروف تهجئة صحيحة، وتبين انهم يميزون بين الحروف المتشابهة بالشكل (ع/غ) (ط/ظ)، وتبين أن الطالب يميز في قراءته الحروف المتشابهة في الصوت (ص/س) (ظ/ذ)، وهذا يعد تطور في مستوى الطلبة فيما يخص القراءة الجهرية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المومني (2013) والتي بينت أن القراءة الجهرية جاءت بالمرتبة الثالثة،

مجال التعبير الشفوي

حصل مجال التعبير الشفوي على متوسط حسابي (2.75)، وهي درجة متوسطة، وتبين من خلال النتائج أن الطلبة لديهم القدرة على اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، كذلك التحدث بصوت مرتفع، وأيضا لديه القدرة على التعبير عن الافكار بوضوح، وهذا التطور فيما يخص التعبير الشفوي لدى الطلبة يبين أن غرف المصادر كانت السبيل للوصول الى هذا المستوى القرائي لدى الطلبة الذين لديهم صعوبات في القراءة.

مجال القراءة الصامتة

مجال القراءة الصامتة حصل على متوسط حسابي (2.49)، وهي درجة متوسطة أيضا، وقد تبين من خلال النتائج أن الطلبة يتحمسون لقراءة نص القراءة الصامتة حين يطلب المعلم ذلك، كذلك يجيبون عن أسئلة نص القراءة الصامتة، كذلك يوظف المفردات الواردة في نص القراءة في جمل مفيدة. وهذا يدل على أن مستوى الطلبة فيما يخص حب القراءة الصامتة والتي يستفيد منها في حفظ النصوص والاجابة على أسئلتها قد تطور، وذلك بوجود الطالب في غرف المصادر، وهي نتائج لم

يحصل عليها الطالب في الغرف العادية، كون عدد الطلاب يكون عادة كبيراً ولا توجد فرصة كافية لدى الطلبة من أجل رفع مستواهم في مجال القراءة والإجابة على الاسئلة.

ونخلص مما سبق الى أنّ غرف المصادر ساعدت الطلبة في تحسين مستواهم القرائي بشكل عام، وأصبح لديهم دافعية مرتفعة في مجال الرغبة في القراءة حسب المعلمين في غرف المصادر، ولديهم قدرة على القراءة الجهرية بدرجة متوسطة، وعادة ما يكون مستوى القراءة لديهم متدني تحديداً في القراءة الجهرية كونهم يعانون من البطء في القراءة، والاببدال والتغيير في مواضع اخرى من الكلمة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصمادي(2018) ودراسة عزام(2018) ودراسة مشاقبة(2016) ودراسة مفلح(2019)، ودراسة الصمادي(2018) ودراسة الشрман وبشاتوه(2017)، ودراسة (Weiser, et al, 2019) والتي وضحت جميعها أن البرامج التدريبية على القراءة في غرف المصادر تساعد الطلبة على تجاوز الصعوبات التي يعانون منها، وكان لغرف المصادر أهمية في هذا التطور في الحد من الصعوبات، حيث إنّ تنفيذ هذه البرامج في الصفوف العادية لا يلقى تجاوب كبير، كون هناك اعداد كبيرة من الطلبة، كذلك اختلاف الفروق الفردية والمستويات بينهم.

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني:

والذي نصه: هل يختلف دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، عدد سنوات تأسيس غرف المصادر ففي المدرسة، المديرية، جنس المدرسة)؟

2.5 مناقشة نتائج فرضيات الدراسة

مناقشة نتائج فرضية الأولى :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير الجنس. ويمكن تفسير ذلك بأنّ هناك توافق في الآراء بين المعلمين من الذكور والاناث فيما يخص دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة ، وهذا التوافق ناتج عن النتائج الايجابية لغرف المصادر في رفع مستوى القدرات القرائية لدى الطلبة، وأنها تساعد في الحد من صعوبات القراءة لدى الطلبة، لذلك يرى مجتمع الذكور والاناث من المعلمين أن لهذه الغرف دور ايجابي، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (مفلح،2019) وكانت لصالح الاناث، ودراسة (حبايب،2011) وكانت ايضاً لصالح الاناث.

نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في دالة إحصائية في آراء المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ المعلمين لديهم معرفة محدودة فيما يخص التعامل مع غرف المصادر، وهي منذ بدء استخدامها في المدارس والحصول على الدورات اللازمة لاستخدامها فيما يخص تطوير مستوى الطلبة الذي لديهم صعوبات تعلم، وعلية فإن مستوى الخبرة يعبر ثابتاً تقريباً، حيث إن غرف المصادر تعد جديدة من حيث الاستخدام في المدارس في محافظة الخليل، فمستوى الخبرة بين

المعلمين متقارب، لذلك كانت لهم نفس التوجهات والآراء، ولم يكن مستوى الخبرة عاملاً مؤثراً، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (حبايب، 2019).

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير سنوات تأسيس غرفة المصادر في المدرسة ويمكن تفسير ذلك إلى أنّ التحسن طرأ على الطلبة بعد التأسيس وتوفير هذه الغرف في الصفوف المدرسية العادية لمساعدة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، وكونها ضمت مجموعة من الألعاب والوسائل المختلفة التي تسهم في رفع مستوى الطلبة، لذلك جاء الاتفاق في الآراء بأنّ غرف المصادر بغض النظر عن سنوات تأسيسها فهي تساعد على إعادة بناء الطالب ذو صعوبات التعلم من جديد فيما يخص صعوبات القراءة، وأنها توفر الجو المناسب في المدرسة لهذه الفئة من الطلبة.

نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير المديرية. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في آراء المعلمين تعزى لمتغير المديرية، ويمكن تفسير ذلك بأن الخدمات المقدمة في كل المديريات لغرف المصادر متقاربة، سواء كانت في المدينة أم في المناطق النائية، وأن البعد المكاني لم يجعل لهذا المتغير أي تأثير، وقد وجدت الباحثة أن غرف المصادر في المديريات الأربع في تزايد مستمر حيث بأن غرف المصادر من عام 2004 بغرفتين مصادر إلى أن

وصل عددها عام 2019 (8) غرف مصادر، وفي الخليل (15) غرفة مصادر، وفي جنوب الخليل (12) غرفة مصادر، وفي يطا (8) غرف مصادر.

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير جنس المدرسة. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في آراء المعلمين تعزى لجنس المدرسة، حيث كانت لمدارس الذكور ومدارس الإناث والمدارس المختلطة، الفروق متقاربة وهذا يعود إلى اهتمام المعلمين والمعلمات بطلبة صعوبات التعلم. وهذا يعود إلى اهتمام المعلمين والمعلمات بالعملية التعليمية وبالطالب، إذ يدرك المعلمون أنّ غرف المصادر مهمة في تعزيز فرص التخلص من صعوبات القراءة لدى الطلبة، حيث إمكانية توفر البرامج المختلفة التي يمكن استخدامها مع الطلبة ذوي صعوبات القراءة في علاجها، تحديداً ما يخص الإبدال والخط وغيرها من الصعوبات.

3.5 التوصيات

توصي الباحثة بما يأتي:

- 1- أن تعمل وزارة التربية والتعليم على توفير غرف المصادر في كافة المدارس التابعة لها بما يضمن تحقيق مستوى مرتفع من حل لمشكلات ذوي صعوبات التعلم بشكل عام.
- 2- العمل على وضع الخطط وبرامج علاجية لذوي صعوبات التعلم وتطويرها بشكل مستمر.
- 3- العمل على تطوير معلمي غرف المصادر واكسابهم مهارات واستراتيجيات تمكنهم من العمل مع طلبة صعوبات التعلم بشكل مستمر.
- 4- العمل على تفعيل رسائل الدراسات العليا المعنية بطلاب صعوبات التعلم والبرامج التعليمية في غرف المصادر .

قائمة المراجع

ابو زياد، كريمة(2015). أثر استخدام التّسجيلات الصّوتية في معالجة صعوبات القراءة، وزيادة الدّافعية لدى طالبات الصّف الخامس من ذوات صعوبات التّعلّم في مدرسة العيزرية الأرثوذكسية/القدس، رسالة ماجستير غير منشورة، القدس، فلسطين.

ابو غيث، بيان(2018) فاعلية الالعب التعليمية في تحسين مهارات القراءة لدى طلبة صعوبات التّعلم في غرفة المصادر، مدرسة جيل الامل الجديد، بيت حنينا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

أبو مرق، جمال(2007). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في المرحلة الاساسية الدنيا كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل، مجلة جامعة الخليل للبحوث، مج3، ع225-1، 229.

البراهيم، هند(2017). استخدام التقنيات المساندة للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم في غرف المصادر: دليل ارشادي لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التّعلم، مجلة البحث العلمي في التربية، مج1، ع18، ص 535-585.

بني خالد، حمزة(2015). فعالية التدريس الفارقي في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التّعلم، مجلة التربية، جامعة الأزهر، مج3، ع162، ص427-462.

جاب الله، علي سعد؛ مكاي، سيد فهمي؛ عبد الله، مروة دياب؛ عبد الباري، ماهر (2012). فاعلية التدريب على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية. العدد 91، جامعة بنها.

الجبوري، عباس رمضان(2012). صعوبات التعلم لذوي القدرة العقلية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 94: 505-578.

الجهاز المركزي للإحصاء (2019). دليل الإحصاء السنوي، رام الله، فلسطين.

حبايب، علي (2011). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، مجلة جامعة الأزهر، 13(1):1-34.

الحسن، عبد الرزاق(2017). اثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الادراك البصري وقياس فاعليته في التحصيل القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 25(2):167-209.

الخطيب، جمال، والبستجي، مراد.(2006). مستوى التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة دراسات العلوم التربوية، مج 33، ع1، ص 82-95.

الخطيب، محمد إبراهيم(2000). صعوبات تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مج16، ع1، ص372-410.

راشد، عدنان.(2002). سيكولوجية ذوي الصعوبات التعليمية (بطيئي التعلم)، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

رضوان، محمد(2002). الطفل يستعد للقراءة، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

الرمحي، سعيد.(2017). فاعلية برنامج مقترح لمعالجة الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس لمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان، مجلة الجامعة الإسلامية. مج 25، ع10، ص 75-86

روسان، فاروق(1998). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان

زايد، فهد خليل(2006). أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الاردن.

الزغلول، عماد.(2012). مبادئ علم النفس التربوي، دار المسيرة، الأردن.

السعيد، حمزة(2007). صعوبات القراءة الجهرية، تعريفها وأسبابها، مجلة التربية، مج36، ع244، 161-256

سليمان، محمود جلال(2006). دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة. المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة- مصر، ع 1: 132-183 .

السيد، ماجده(2001). مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة، دار الصفاء، عمان.

الشخص، عبد العزيز؛ والنجار، حسان؛ والتهامي، السيد؛ وعبد العزيز، رضا(2017) برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي غرف المصادر وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي للأطفال في مدارس الدمج، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، مج41، ع4، 14-120.

الشرمان، وائل؛ وبشاتوه، محمد(2017). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين نطق الحروف الهجائية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، مج18، ع2، 101-120.

صادق، فاروق(2006). غرفة المصادر كمركز لتنمية خبرات التربية الخاصة في المدارس العادية. المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم في الفترة من 19-22/11/2006م. المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، الرياض.

الصباح، سهير؛ وشناعة، هشام(2010). واقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، مج24، ع8، 2188-2226.

الصمادي، حسين(2018). أثر برنامج محوسب لتنمية مهارات اللغة التعبيرية الشفوية لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم، *مجلة البحث العلمي في التربية*، *مجلة البحث العلمي*، جامعة عين شمس، مج6، ع19، 169-187.

عبابده، حسان حسين(2008). القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة، دار صفاء للنشر والتوزيع -عمان.

عبد الله، محمد قاسم(2005). علاج صعوبات القراءة لدى الأطفال، *مجلة التربية*، مج34، ع155، ص224-246.

عزام، حسينة(2018). فعالية برنامج قائم على الألعاب الذكية باستخدام الحاسوب لتحسين النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة، مجلة البحث العلمي، جامعة عين شمس، مج6، ع19، 357-388.

العطاونة، أحمد(2011) مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية، منشورات وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

العناني، حنان(2008) علم النفس التربوي، ط3، دار الصفاء، عمان.

عواد، أحمد؛ والإمام، محمد (2007). واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، المؤتمر السنوي الرابع عشر للإرشاد النفسي، القاهرة، دار الضيافة جامعة عين شمس.

عوض، فايزة (2003). الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

عوف، جيهان محمد (2010). فاعلية برنامج قائم على الالعب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية للمعاقين سمعياً. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

الفراء، اسماعيل(2017) صعوبات القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الاساسية(1-6)، مجلة الجامعة الاسلامية، غزة، 25(2): 310-346

القبالي، يحيى. (2003م). مدخل إلى صعوبات التعلم. دار الطريق للنشر والتوزيع، عمان.

قطامي، يوسف.(1998). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشرق، عمان.

كنعان، أمين(2019) أثر برنامج تدريسي قائم على النمذجة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لطلاب ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الكوري، عبدالله(2012). تحليل الصعوبات الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي باليمن، مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، مج28، ع3، 114-145.

المزروعى، كريمة مطر(2010). الصعوبات القرائية الشائعة في المرحلة الابتدائية، واستراتيجيات العلاج في ضوء نظريات التعلم الحديثة، الإمارات العربية المتحدة .

مشاقبة، رامي(2016). فاعلية برنامج تعليمي في تنمية التمثيل المعرفي والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم بغرف المصادر، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، مج22، ع2، 67-97.

مصطفى، رياض بدري(2005). مشكلات القراءة من الطفولة الى المراهقة التشخيص والعلاج، دار صفاء للنشر والتوزيع -عمان.

مكنمارا، باري(1998). غرف المصادر دليل معلم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود، الرياض.

المنذري، ربا(2005). الضعف القرائي: مفهومه ومظاهره واسبابه، المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للقراءة، 1، 156-170.

المومني، فواز؛ والشمري، هدى(2017). درجة توافر الخدمات الارشادية في البرامج المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة الصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم، المجلة التربوية، مج31، ع122، 245-290.

المومني، وفاء؛ وبنو خالد، حمزة(2013). تحليل الاخطاء في مهارات القراءة لدى طلبة غرف المصادر في محافظة جدة في المملكة العربية السعودية، مجلة التربية، جامعة الازهر، مج1، ع152، 44-75.

نصر الله، عمر؛ ومزعل، عمر(2011). صعوبات التعلم ومشكلات اللغة، طبيعتها، تشخيصها، علاجها. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

نصر، حمدان، ومناصرة، يوسف(2010). مدى وعي معلمي اللغة العربية في الصفوف الاولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها ومدى ممارستها لها في مواقف التعليم، مجلة المنارة، ع2، ص179-200.

النوايسه، فاطمه.(2013). ذوو الاحتياجات الخاصة(التعريف بهم وإرشادهم). دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

هلالى، هدى محمد محمود(2012). فاعلية الأنشطة القصصية في تنمية مهارات الوعي الصوتي وأثره على المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، مج23، ع3، ص176-206.

هوارى، فيصل أحمد (2013) فاعلية برنامج علاجي للتخلص من ضعف القراءة وأثره على تحسين مستوى التحصيل لطلبة الصف الثالث الأساسي، مجلة القراءة والمعرفة -مصر، ع 143، 89-108.

وزارة التربية والتعليم العالي (2014)، دليل معلم التربية الخاصة في فلسطين، رام الله، فلسطين.

يوسفى، جدة.(2014). إثراء غرف المصادر لذوي صعوبات التعلم وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة
تصور مقترح. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، الجزائر .

المراجع الاجنبية

Al-Zoubi. M. S & Bani Abdel Rahman. S. M. (2012). The Effect of Resource Room on Improving Reading and Arithmetic Skills for Learners with Learning Disabilities, **International Journal of Scientific Research in Education**, 2012, Vol. 5(4), 269-277.

Bentum, K. E & Aaron, P.G. (2003). Does Reading Instruction In Learning Disability Resource Rooms Really Work?: A Longitudinal Study, Taylor & Francis Inc, **Reading Psychology**, 24,361—382.

Bentum, K. E. (2003). Does reading instruction in learning disability resource rooms really work?: A longitudinal study. **Reading Psychology**, 24(3-4), 361-382.

Hmmill , Donald . D (1990):**On Defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus** ,J . L. D ,Vol.23,No.2

Lerner, J. (2003). **Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching**, Hoghton Millfflin, Allyn and Bacon, Boston.

Mickeough, Aan. (2005); Using narrative to promote the conceptual development of Adolescents with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder. Dis. Abs. Int., v59, n91, p. 3346.

M. Kh. M. (2019). The Effectiveness of Using Visual Organizations in Improving Reading and Writing Skills for Students with Learning Disabilities from the Teachers' Point of View. **International Education Studies**; Vol. 12, No. 3. 135-146.

Robert, C. Pratt, C. & Leach, D. (2004). Classroom and Playground Interaction of Students with and without Disabilities. **Exceptional Children**, 78, (3), 216-232.

Rogers, P.& Thiery, M. (2003); Does an inclusive setting affect reading comprehension in students with learning disabilities. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association. Biloxi, MS, November 5-7.

Swanson, E. A., & Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room. **Psychology in the Schools**, 47(5), 481-492.

Weiser, B., Buss, C., Sheils, A. P., Gallegos, E., & Murray, L. R. (2019). Expert reading coaching via technology: Investigating the reading, writing, and spelling outcomes of students in grades K–8 experiencing significant reading learning disabilities. **Annals of dyslexia**, 69(1), 54-79.

الملاحق

ملحق (1) الاستبانة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

كلية التربية

الدراسات العليا



تقوم الباحثة بدراسة بعنوان دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم، وذلك من اجل انهاء متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة، ارجو من حضرتكم التكرم بالإجابة على الاسئلة الملحقة، وهي لأغراض البحث العلمي، وسيتم الحفاظ على سريتها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: هناء ملحم

القسم الأول: معلومات شخصية

الرجاء وضع إشارة (x) في المكان الذي تراه مناسباً

الجنس: ذكر () انثى ()

العمر: ()

المؤهل العلمي: دبلوم () بكالوريوس () دراسات عليا ()

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات () من 5 سنوات الى 10 سنوات () أكثر من 10 سنوات ()

مكان السكن: مدينة () قرية () مخيم ()

سنوات تأسيس غرفة المصادر في المدرسة ()

المدرسة: حكومة () وكالة () خاصة ()

القسم الثاني: فقرات الاستبانة

الرجاء قراءة كل فقرة من الفقرات التالية ثم الإجابة عنها بوضع إشارة (X) في عمود الإجابة المناسبة امام كل فقرة.

المجال الأول: القراءة الجهرية

الرقم	العبارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة جدا	قليلة
1	يميز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ع/غ) (ط/ظ)					
2	يقرأ الحروف قراءة صحيحة (القراءة عن طريق التهجئة)					
3	يميز بين اللام الشمسية واللام القمرية					
4	قدرته على التهجئة مساوية لمستوى صفه					
5	يميز في قراءته للحروف المتشابهة في الصوت (ص/س) (ض/ذ)					
6	قلت الأخطاء في قراءته					
7	توقف عن حذف حرف من الكلمات عند القراءة					
8	توقف عن قراءة كلمة بدل كلمة مشابهة لها في المعنى وذلك عندما يقرأ قصة متوقعة أو مألوفة لديه مثل (باص/حافلة)					
9	توقف عن فقد مكان قراءته					
10	توقف عن قراءة كلمة مكان كلمة مشابهة لها بصريا مثل (جمل/جميل)					
11	يظهر حركات الاعراب في قراءته					
12	يظهر التنوين في قراءته					
13	يفرق بين حروف العلة والحركات في القراءة					
14	قراءة الطالب سلسلة خالية من الوقفات					
15	يراعي تطبيق علامات الترقيم في القراءة					

المجال الثاني: القراءة الصامتة

الرقم	العبارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة جدا	قليلة
1	توقف عن الانشغال بأمر آخرى عند تكليف الطلبة بالقراءة الصامتة					
2	يلتزم بتعليمات المعلم عند القراءة الصامتة					
3	ينهي القراءة الصامتة في الوقت المحدد لها					
4	يستنتج الفكرة الرئيسية من نص القراءة الصامتة					
5	يسلسل أحداث نص القراءة الصامتة					
6	يلخص نص القراءة الصامتة					
7	يوظف المفردات الواردة في نص القراءة الصامتة في جمل مفيدة					
8	يجيب عن أسئلة نص القراءة الصامتة بشكل جيد					
9	يتحمس لقراءة النص قراءة صامتة حين يطلب المعلم ذلك					
10	يضع عنوانا لنص القراءة الصامتة					

المجال الثالث: قراءة الاستماع

الرقم	العبارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة جدا	قليلة
1	يصغي جيدا لقراءة المعلم					
2	يحدد الفكرة الرئيسية من النص المسموع					
3	يستنتج الأفكار الجزئية من النص المسموع بجمل ذات معنى					
5	يعطي معنى الكلمة من سياق الجملة المسموعة					
7	يميز بين اسم الحرف وصوته					
8	يميز بين الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل والنطق مثل (ق/ك)					
9	يحدد شخصيات فقرات النص المسموع					
10	يحدد الأماكن الواردة في النص المسموع					
11	يكون آراء ويصدر أحكاما حول أحداث النص المسموع					
12	يتنبأ بما سيقال نتيجة للاستماع الى أحداث متسلسلة					
15	يلخص نص قراءة الاستماع					

المجال الرابع: التعبير الشفوي

الرقم	العبارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة جدا	قليلة
1	يعبر عن الأفكار بوضوح					
2	ينظم الأفكار بشكل متسلسل					
4	يتحدث في جمل تامة المعنى					
5	يوظف التراكيب اللغوية في جمل					
6	يختار الكلمة المناسبة المعبرة عن المعنى المقصود					
7	يكون جملا مفيدة من مجموعة كلمات معطاه له شفويا من الدرس					
10	يطرح أسئلة بجمل واضحة					
14	يلقي الأناشيد بصورة معبرة					
15	يتحدث بطلاقة وسرعة متناسبتين					
16	يستعمل لغة الجسد موافقة للمعنى المعبر عنه					
17	يتحدث بصوت واضح مع اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة					

المجال الخامس: الدافعية

الرقم	العبارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة جدا	قليلة
1	يبدى نشاطا في الحصّة					
2	يفرح حينما يصف زملائه قراءته بالجيدة					
3	يفرح حينما أصف قراءته بالجيدة					
4	يظهر السعادة عندما يكلف بالقراءة					
5	يبادر في القراءة					
6	يتفاعل مع أفراد مجموعته في الصف					
7	يتبع التعليمات الصادرة من المعلم					
8	علاماته أصبحت أفضل					
9	يشارك في الإذاعة المدرسية					
10	يشارك في مسابقات القراءة					
12	يواظب على الدوام المدرسي					
13	يبدو فرحا إذا حضر ولي أمره للسؤال عنه					
14	يتردد على مكتبة المدرسة					

ملحق (2) الاستبانة بصورتها النهائية



جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

قسم أساليب التدريس

اخي المعلم /اختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تهدف الى التعرف على دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم، وذلك للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

ارجو من حضرتكم التكرم بالإجابة على فقرات هذا الاستبيان بصدق وموضوعية، علما بأن الدراسة ستحاط بالسرية التامة وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام و التقدير

الباحثة: هناء ملحم

القسم الأول : معلومات شخصية

الرجاء وضع إشارة (X) داخل مربع الإجابة الذي تراه مناسباً

الجنس () ذكر () انثى

المؤهل العلمي : () بكالوريوس () دراسات عليا

نوع المدرسة : () حكومية () وكالة () خاصة

عدد سنوات تأسيس غرفة المصادر في المدرسة :

سنوات الخبرة : () اقل من 5 سنوات () من 5 سنوات الى 10 سنوات

() 10 سنوات فأكثر

المديرية : () شمال الخليل () الخليل () جنوب الخليل () يطا

جنس المدرسة : () ذكور () اناث () مختلط

القسم الثاني : فقرات الاستبانة

الرجاء وضع إشارة (X) في المكان الذي تراه مناسباً

المجال الأول : القراءة الجهرية

أرى أن طالب غرفة المصادر اصبح :

الرقم	المؤشرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	يتهجى الحروف تهجئة صحيحة					
2	يميز بين الحروف المتشابهة بالشكل (ع/غ) (ط/ظ)					
3	يميز بين اللام الشمسية واللام القمرية					
4	يميز في قراءته الحروف المتشابهة في الصوت (ص/س) (ظ/ذ)					
5	قليل الأخطاء في قراءته					
6	يتوقف عن حذف حرف من حروف الكلمات عند القراءة					
7	يتوقف عن قراءة كلمة بدل كلمة مشابهة لها في المعنى مثل (باص /حافلة)					
8	يتوقف عن فقدان مكان قراءته					
9	يتوقف عن قراءة كلمة مكان كلمة مشابهة لها بصرياً مثل					

					(جمل / جميل)	
					يظهر حركات الاعراب في قراءته	10
					يظهر التنوين في قراءته	11
					يفرق بين حروف العلة والحركات في القراءة	12
					يقرأ قراءة سلسة خالية من الوقفات	13
					يراعي تطبيق علامات الترقيم في القراءة	14

المجال الثاني : القراءة الصامتة

أرى أن طالب غرفة المصادر اصبح :

الرقم	المؤشرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
15	يتحمس لقراءة نص القراءة الصامتة حين يطلب المعلم ذلك					
16	ينهي القراءة الصامتة في الوقت المحدد لها					
17	يستنتج الفكرة الرئيسية من نص القراءة الصامتة					
18	يسلسل أحداث نص القراءة الصامتة					
19	يجيب عن أسئلة نص القراءة الصامتة					
20	يوظف المفردات الواردة في نص القراءة في جمل مفيدة					
21	يلخص نص القراءة الصامتة					
22	يضع عنوانا لنص القراءة الصامتة					

المجال الثالث : قراءة الاستماع

أرى أن طالب غرفة المصادر اصبح :

الرقم	المؤشرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
23	يصغي جيدا لقراءة المعلم					
24	يحدد الفكرة الرئيسية من النص المسموع					
25	يستنتج الأفكار الجزئية من النص المسموع بجمل ذات معنى					
26	يعطي معنى الكلمة من سياق الجملة المسموعة					
27	يميز بين اسم الحرف وصوته					
28	يميز بين الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل مثل (ت / ث)					
29	يميز بين الرموز الصوتية المتقاربة في النطق مثل (ق / ك)					
30	يحدد شخصيات فقرات النص المسموع					
31	يحدد الأماكن الواردة في النص المسموع					
32	يكون اراء ويصدر احكاما حول احداث النص المسموع					
33	يتنبأ بما سيقال نتيجة للاستماع الى احداث متسلسلة					
34	يلخص نص قراءة الاستماع					

المجال الرابع : التعبير الشفوي

أرى أن طالب غرفة المصادر اصبح :

الرقم	المؤشرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
35	يعبر عن الأفكار بوضوح					
36	ينظم الأفكار بشكل متسلسل					
37	يتحدث في جمل تامة المعنى					
38	يوظف التراكيب اللغوية في جمل					
39	يختار الكلمة المناسبة من المعنى المقصود					
40	يكون جملا مفيدة من مجموعه كلمات معطاه له شفويا من الدرس					
41	يطرح أسئلة بجمل واضحة					
42	يتحدث بطلاقة وسرعة متناسبتين					
43	يتحدث بصوت واضح					
44	يخرج الحروف من مخارجها الصحيحة					

المجال الخامس : الدافعية نحو القراءة

أرى أن طالب غرفة المصادر اصبح :

الرقم	المؤشرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
45	يبدى نشاطا في الحصة					
46	يفرح حينما يصف زملائه قراءته بالجيدة					
47	يفرح حينما يصف المعلم قراءته بالجيدة					
48	يظهر السعادة عندما يكلف بالقراءة					
49	يبادر في القراءة					
50	يتفاعل مع افراد مجموعته في الصف					
51	يتبع التعليمات الصادرة من المعلم					
52	يحصل على علامات افضل في القراءة					
53	يشارك في الاذاعة المدرسية					
54	يشارك في مسابقات القراءة					
55	يتردد على مكتبة المدرسة					

شكرا لحسن تعاونكم

ملحق رقم (3) : أسماء لجنة التحكيم

الاسم	مكان العمل
د. محسن عدس	جامعة القدس
د. ايناس ناصر	جامعة القدس
د. سعيد عوض	جامعة القدس
د. عمر الزيموي	جامعة القدس
د. سمير شقير	جامعة القدس
د. إبراهيم صليبي	جامعة القدس
د. خالد كتلو	جامعة القدس المفتوحة/ الخليل
د. رجاء العسيلي	جامعة القدس المفتوحة/ الخليل
د. ادريس جرادات	تربية وتعليم شمال الخليل
د. منال أبو منشار	جامعة الخليل
أ. حسام طباحي	جامعة القدس المفتوحة/ الخليل

ملحق (4) تسهيل المهمة

جامعة القدس
Dora - Hebron
جامعة القدس
دورا - الخليل

التاريخ: ٢٠١٩/١٠/١٢

الرقم: ٢١٧١٢٢٢٥

تخصص: ماجستير أساليب تدريس ذوي إحتياجات خاصة



إلى من يهمه الأمر

تشير السجلات المحفوظة لدى جامعة القدس للدراسات العليا /حرم دورا ان الطلبة هياء عيسى محمد ملحم هي طالبه منتظمة خلال الفصل الدراسي الاول ٢٠١٩/٢٠٢٠ - ومسجله للرساله بعنوان (دور غرف المصادر في تصيون أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلميهم) بإشراف (د.أميره الريماوي) ،راجيا من حضرتكم مساعدتها بالحصول على المعلومات اللازمة لهذه الرسالة، علما بان المعلومات والبيانات التي تحصل عليها الطالبه تعمل بسرية تامه ولأغراض البحث فقط.

وبناء على طلبها اعطيت هذه الوثيقة



مدير فرع دورا

د.محمد سمير تموره

Tel: 02-2756200

Email: Dora@alquds.edu

Jawal:0595200842



التاريخ: 2 / 11 / 2019

حضرة مدير التربية والتعليم / مديرية تربية شمال الخليل المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الطالبة هناء عيسى ملحم ورقمها الجامعي (21712335)، بالعمل على انجاز رسالة ماجستير في اساليب التدريس بعنوان "دور غرف المصادر في تحسين اداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم"، يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة اعلاه في تطبيق دراستها.

شاكرين اكم حسن تعاونكم

أ. د. عفيف زيدان
مفتق ماجستير اساليب التدريس





الرقم ت ي / 167791 / 1/3
التاريخ: 2019/11/07 م

حضرات مديري المدارس ومديراتها المحترمين

الموضوع : تسهيل مهمة

تهديك مديرية التربية والتعليم/يثا أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه، أرجو تسهيل مهمة الباحثة هناء عيسى ملحم من جامعة القدس، بتوزيع استبانة بعنوان: " دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم" مع العلم أن جميع المعلومات تبقى سرية ولأغراض البحث العلمي فقط.

"مع الاحترام"

أ. ياسر صالح

مدير التربية والتعليم / يثا





التاريخ: 2019 / 11/2

حضرة مدير التربية والتعليم/ مديرية تربية جنوب الخليل المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم المطالبة هناء عيسى ملحم ورؤسها الجامعي (21712335)، بالعمل على انجاز رسالة ماجستير في اساليب التدريس بعنوان كور غرف المصادر التي تحسّن اداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلميه، يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة المطالبة المذكورة اعلاه في تطبيق دراستها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

أ. د. عفيف زيدان
مستشار ماجستير اساليب التدريس





السادة جامعة القدس المحترمين

الموضوع: توزيع استبيان

اود اعلامكم بانه تم رفض طلب توزيع استبيان الدراسة الخاصة بدور غرف المصادر في تحسين طلبية صعوبات التعلم للطلبة ههنا عيسى محمد ملحم بسبب عدم توفر مثل هذه المصادر في وكالة الغوث ومدارسها، لمخالفتها منحى التعليم الجامع المعتمد لدينا .

مع فائق الاحترام،

أ. جعفر الطيطي
مدير التربية والتعليم - الخليل
HEBRON
مدير التربية والتعليم
AREA EDUCATION OFFICER
Date 19 / 12 / 2019
التاريخ

ملحق رقم (6) المدارس التي تحتوي غرفة مصادر في محافظة الخليل

1.تربية شمال الخليل

المنطقة	اسم المدرسة	الرقم
نوبا	الهدى الأساسية للبنات	1
خاراس	خالد بن الوليد للبنين	2
بيت أمر	زهرة المدائن الأساسية للبنات	3
ححول	فلسطين الأساسية للبنات	4
شيوخ	دلال المغربي الأساسية للبنات	5
العديسة /سعير	العديسة الأساسية للبنين	6
بني نعيم	عربية الأساسية المختلطة	7
بني نعيم	الصحابة الأساسية للبنات	8

تربية يطا

المنطقة	المدرسة	الرقم
يطا	الاسراء الأساسية	1
يطا	ذكور خلة المية الأساسية	2
يطا	ام لصفة الأساسية المختلطة	3
يطا	الكرمل الأساسية المختلطة	4
يطا	ذكور سعد الأساسية	5
يطا	الأمين الأساسية	6
يطا	ذكور زيف الأساسية	7
يطا	الصرايعة الأساسية	8

تربية الخليل

المنطقة/الخليل	اسم المدرسة	الرقم
واد القاضي	القدس الأساسية للبنات	1
واد الهرية	ياسين طه الأساسية للبنات	2
جبل أبو رمان	عبد الحي شاهين الأساسية للبنين	3
شارع جامعة القدس المفتوحة	التركية الفلسطينية الأساسية للبنين	4
حبايل الرياح	فهد القواسمة الأساسية للبنين	5
بير عركا	سعدية الحداد الأساسية المختلطة	6
جبل أبو رمان	وصايا الرسول للبنين	7
الحاويز الأول	السيدة هاجر الأساسية للبنات	8
لوزه	بيسان الأساسية للبنات	9
الحاويز	غرناطة الأساسية للبنات	10
حرم الرامة	ربيحة الدجاني الأساسية للبنين	11
تفوح	عثمان بن عفان الأساسية للبنين	12
قلقس	قلقس الأساسية للبنين	13
ترقوميا	الأمير قيس الأساسية للبنات	14
واد القطع	الحاج حمدي قفيشة الأساسية للبنات	15

مديرية تربية جنوب الخليل

المنطقة	اسم المدرسة	الرقم
بيت عوا	الشهيدة دلال المغربي الأساسية للبنات	1
اذنا	ذكور شهداء اذنا الأساسية	2
دورا	المجد الأساسية المختلطة	3
الرماضين	واد السلطان الأساسية المختلطة	4
الظاهرية	بنات تل الربيع الأساسية	5
السموع	رافات الأساسية	6
دورا	كريسة الأساسية المختلطة	7
الظاهرية	بنات خولة الأساسية	8
دورا	بنات البرج الأساسية	9
دورا	ذكور الرازي الأساسية	10
دورا	فلسطين الأساسية	11
الظاهرية	كرزا الأساسية	12

فهرس الملاحق

- ملحق(1) الاستبانة بصورتها الأولى 87
- ملحق(2) الاستبانة بصورتها النهائية 91
- ملحق(3) أسماء لجنة التحكيم 97
- ملحق(4) تسهيل المهمة 98
- ملحق(6) المدارس التي تحتوي غرفة مصادر في محافظة الخليل 102

فهرس الجداول

- جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة. 42
- جدول رقم (2.3) عدد المؤشرات/ الفقرات التي تمثل كل مجال في الاستبانة: 42
- جدول رقم (3.3) : دليل إجابات الاستبانة 43
- جدول (4.3) نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مجال القراءة
الجهرية. 45
- جدول(5.3) نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مجال القراءة
الصامتة. 45
- جدول (7.3) نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مجال التعبير
الشفوي. 46
- جدول (8.3) نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مجال الدافعية
نحو القراءة 46
- جدول (9.3) نتائج معامل الثبات للمجالات 47
- جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال القراءة الجهرية
مرتبة تنازلياً 51
- جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال القراءة
الصامتة، مرتبة تنازلياً 52
- جدول(3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال قراءة الاستماع،
مرتبة تنازلياً. 53
- جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التعبير
الشفوي، مرتبة تنازلياً 54
- جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الدافعية نحو
القراءة مرتبة تنازلياً. 55
- جدول(6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور غرف المصادر
في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم على جميع المجالات 56

- جدول (7.4) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في دور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم حسب متغير الجنس 57
- جدول (9.4) تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) 59
- جدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير عدد سنوات تأسيس غرفة المصادر في المدرسة 61
- جدول (11.4) تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) 62
- جدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمديريات تربية وتعليم محافظة الخليل 63
- جدول (13.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدور غرف المصادر في تحسين أداء طلبة صعوبات التعلم في القراءة من وجهة نظر معلمهم يعزى لمتغير جنس المدرسة 67
- جدول (14.4) تحليل التباين الأحادي (one Way ANOVA) 68

فهرس الموضوعات

أ	إقرار
ب	الشكر والتقدير
ت	المخلص
1	الفصل الأول
1	الإطار العام للدراسة
1	1.1 المقدمة
4	2.1 مشكلة الدراسة
4	3.1 أسئلة الدراسة :
5	4.1 فرضيات الدراسة
6	5.1 أهمية الدراسة
6	6.1 أهداف الدراسة
7	7.1 حدود الدراسة
7	8.1 مصطلحات الدراسة
8	الفصل الثاني
8	الإطار النظري والدراسات السابقة
8	1.2 غرف المصادر
8	1.1.2 مفهوم غرف المصادر
10	2.1.2 نشأة غرف المصادر
11	3.1.2 أهداف غرفة المصادر لذوي صعوبات التعلم
12	4.1.2 طبيعة العمل في غرفة المصادر
15	1.1.3 مظاهر اضطرابات اللغة
16	2.1.3 تصنيف صعوبات التعلم
16	3.1.3 العوامل التي تسبب صعوبات التعلم
16	4.1.3 أسباب صعوبات التعلم

17.....	5.1.3 نسبة انتشار ذوي الحاجات الخاصة
17.....	6.1.3 التوزيع النسبي للسكان الفلسطينيين في محافظة الخليل حسب الحالة التعليمية
18.....	1.4 صعوبات تعلم القراءة
18.....	1.1.4 مفهوم القراءة
18.....	2.1.4 أنواع القراءة
20.....	3.1.4 مفهوم صعوبات القراءة
23.....	4.1.4 تصنيف صعوبات القراءة
23.....	5.1.4 علامات مبكرة تدل على صعوبات التعلم والقراءة:
24.....	6.1.4 أسباب ضعف الطلاب في القراءة
25.....	7.1.4 معوقات القراءة
26.....	1.5 الخطط العلاجية:
26.....	1.1.5 تنفيذ الخطة العلاجية
27.....	2.1.5 اعتبارات يجب أن تراعى في الخطة العلاجية
27.....	3.1.5 بدائل تربوية
27.....	4.1.5 أهم الأساليب المستخدمة لتنمية مهارات القراءة في الصفوف الجامعة
29.....	3.2 الدراسات السابقة
39.....	4.2 التعقيب على الدراسات السابقة
41.....	الفصل الثالث
41.....	الطريقة والإجراءات
41.....	1.3 مقدمة
41.....	2.3 منهج الدراسة
41.....	3.3 مجتمع الدراسة
41.....	4.3 عينة الدراسة
42.....	5.3 وصف متغيرات أفراد العينة
43.....	5.3 أداة الدراسة
43.....	6.3 صدق الأداة

46.....	7.3 ثبات الدراسة
47.....	8.3 إجراءات تطبيق الدراسة
48.....	10.3 الصعوبات التي واجهت الباحثة
48.....	9.3 متغيرات الدراسة
49.....	10.3 المعالجة الإحصائية
50.....	الفصل الرابع
50.....	نتائج الدراسة:
50.....	1.4 نتائج أسئلة الدراسة:
50.....	1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:
69.....	الفصل الخامس :
69.....	مناقشة النتائج والتوصيات
69.....	1.5 مناقشة نتائج الدراسة
72.....	1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني:
73.....	2.5 مناقشة نتائج فرضيات الدراسة
76.....	3.5 التوصيات
77.....	قائمة المراجع
86.....	الملاحق
107.....	فهرس الملاحق
108.....	فهرس الجداول
111.....	فهرس الموضوعات