عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر في مديرية تربية الخليل

سامية عادل رشيد قفيشة

رسالة ماجستير

القدس– فلسطين

1443هـ /2022م

فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر في مديرية تربية الخليل

إعداد الطالبة

سامية عادل رشيد قفيشة

بكالوريس تربية خاصة، جامعة القدس المفتوحة /فلسطين

إشراف : الدكتور سعيد حسين عوض

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس تربية خاصة/عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية في جامعة القدس

1443هـ/2022م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج : أساليب التدريس

إجازة الرسالة

فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر في مديرية تربية الخليل

اسم الطالب: سامية عادل رشيد قفيشة

الرقم الجامعي: 21912130

المشرف: د.سعيد حسين عوض

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2022/5/28م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. **رئيس لجنة المناقشة: د. سعيد حسين عوض** **التوقيع:**.....
2. **ممتحناً داخلياً: د.إبراهيم محمد عرمان** **التوقيع:**
3. **ممتحناً خارجياً: د. أميرة الريماوي** **التوقيع:**.....

القدس– فلسطين

1443هـ/2022م

الإهـداء

إلى من علمني النجاح والصبر

إلى من افتقده في مواجهة الصعاب

ولم تمهله الدنيا لأرتوي من حنانه...

أبي الغالي رحمك الله

وإلى من تتسابق الكلمات لتخرج معبرة عن مكنون ذاتها

من علمتني وعانت الصعاب لأصل إلى ما أنا فيه

وعندما تكسوني الهموم اسبح في بحر حنانها لتُخفف من آلامي...

أمي الغالية حفظكِ الله

إلى الروح...التي أحب أن أبقى معها دائماً

لأنك الزوج والحبيب... أقول من كل قلبي

دمت لي سنداً وعوناً...

زوجي الغالي

إلى من يذكروني بتلك الأيام الجميلة... التي قضيناها مع بعض أيام الطفولة... والبراءة أيام الشقاوة والمواقف المضحكة أيام المصاعب والشدائد...الشكر لكم على كل ما قدمتموه لي في حياتي...

إخوتي... وأخواتي

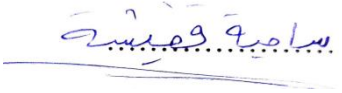
إلى من لا تُسعفني الكلمات في قول كلمة الحق فيكم... فأنتم نعم الإخوة، ونعم الأهل، ونعم الأصدقاء، فأنتم عائلتي... ولولا جهودكم لما تمكنت من مواصلة النجاح، فشكراً لكم ملء الأرض حباً وتقديراً واحتراماً...

زميلاتي العزيزات وصديقات روحي وعملي المحترمين

الباحثة : سامية قفيشة

الإقرار

أقر أنا معدة هذه الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة علمية لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:.. 

الاسم: سامية عادل رشيد قفيشة

التاريخ: 5/28 /2022م

الشـكر والتقــدير

بعد أن منّ الله عز وجل عليّ بإتمام هذه الرسالة، أجد لزاماً عليّ وامتثالاً لقول رسولنا الكريم "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" اتقدم بجزيل الشكر وخالص الإحترام إلى مشرف الفاضل الدكتور سعيد عوض الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة، فشملني بسعة صدره ولم يبخل علي بشيء، فأخذت أنهل من علمه، وأستفيد من تجاربه، وأستمد القوة والدعم منه لأنجز هذه الدراسة، فقدم لي التوجيهات العلمية والملاحظات الدقيقة، وسار معي خطوة بخطوة فكان نِعْمَ المعلم وخيرُ المرشد والموجه.... جزاك الله عني كل الخير.

والشكر موصول إلى عضوي لجنة المناقشة وممثلة بالدكتور إبراهيم محمد عرمان والدكتورة أميرة الريماوي واللذين تكرما فضلاً بقراءة الدراسة والموافقة على مناقشتها.

وتحية تقدير وشكر إلى كل الجهود الطيبة التي سهلت لي إجراءات الدراسة هذه في مدرستي من مديرتي الفاضلة والمعلمات القديرات وطالبتي العزيزات.

في النهاية أقدم شكري وتقديري واحترامي إلى كل من ساهم في إخراج هذا الجهد العلمي على صورته هذه... إلى كل هؤلاء شكري وتقديري واحترامي... والله ولي التوفيق.

الباحثة: سامية قفيشة

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر في مديرية تربية الخليل، وتكونت عينة الدراسة من(20) طالبة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من مدرسة الفيحاء الأساسية للبنات في مدينة الخليل، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار مهارات القراءة والكتابة، وبرنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي من إعداد الباحثة، ومقابلة بعدية للمعلمات، وتم التحقق من صدق وثبات الأدوات بالطرق المناسبة، ودلالات ثبات أسئلة المقابلة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لملاءمته لأغراض الدراسة، وأشارت النتائج أن حجم أثر البرنامج القائم على التكامل الحسي في تحسين مهارتي القراءة والكتابة كان بدرجة كبيرة، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مهارتي القراءة والكتابة لصالح التطبيق البعدي وأن حجم تأثير المتغير المستقل طريقة التكامل الحسي في المتغير التابع مهارتي القراءة والكتابة كان كبيراً.

وتبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مهارتي القراءة والكتابة للفئة العمرية (8) سنوات والفئة العمرية(9) سنوات لصالح التطبيق البعدي، وأن حجم تأثير المتغير المستقل الفئة العمرية (8) سنوات و(9) سنوات في المتغير التابع مهارتي القراءة والكتابة كان كبيراً. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارتي القراءة والكتابة، تعزى لمتغير العمر. ووجود فروق ذات دالة إحصائياً بين متوسطات مهارة القراءة تعزى لدرجة صعوبة التعلم البسيطة والمرتفعة لصالح التطبيق، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات مهارة القراءة تعزى لدرجة المتوسطة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مهارة الكتابة تعزى لدرجة صعوبة التعلم البسيطة والمتوسطة لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مهارة الكتابة تعزى لدرجة المرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارتي القراءة والكتابة تعزى لمتغير درجة صعوبة التعلم، كما أشارت نتائج إستجابات المعلمات على اسئلة المقابلة إلى تحسن مستوى أداء الطالبات في المقابلة البعدية.

وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الباحثة بتطبيق البرنامج التدريبي القائم على طريقة التكامل الحسي في المدارس والمؤسسات التي تعنى بطلبة غرف المصادر من ذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة والكتابة.

The Effectiveness of a program based on sensory integration to improve the reading and writing skills of resource room students in the Hebron Education Directorate

Prepared by: Samya Adyl Qafesheh

Supervisor: Dr.Said Hosien M.Awad

Abstract

This study aimed to reveal the effectiveness of a program based on sensory integration to improve the reading and writing skills of the resource room students in the Hebron Education Directorate. The reading and writing skills test, a training program based on sensory integration, and a post interview for teachers, prepared by the researcher were used. The validity and reliability of the tools were verified by appropriate methods, and the implications of the interview questions were stable. The researcher used the semi-experimental approach for its suitability for the purposes of the study. The impact of the program based on sensory integration in improving the skills of reading and writing was to a large extent, and there were statistically significant differences between the averages of the two skills of reading and writing in favor of the post application, and that the size of the effect of the independent variable, the method of sensory integration, in the dependent variable of reading and writing skills was large.

It was found that there were statistically significant differences between the average reading and writing skills for the age group (8) years and the age group (9) years in favor of the post application, and that the size of the effect of the independent variable age group (8) years and (9) years on the dependent variable reading and writing skills was significant. . And the absence of statistically significant differences between the averages of the reading and writing skills, due to the variable of age. And the presence of statistically significant differences between the means of the reading skill due to the simple and high degree of learning difficulty in favor of the application, and the absence of statistically significant differences between the means of the reading skill due to the average degree, and the presence of significant differences Statistically between the averages of the writing skill due to the degree of simple and medium learning difficulty in favor of the post application, and there were no statistically significant differences between the averages of the writing skill due to the high degree, and the absence of statistically significant differences between the averages of the two skills of reading and writing due to the variable of the degree of learning difficulty, as

indicated by the results of the teachers' responses On the interview questions to improve the performance level of the students in the post interview.

In light of these results, the researcher recommended the application of the training program based on the method of sensory integration in schools and institutions that deal with resource room students with difficulties in learning reading and writing skills.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1 أهداف الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 حدود الدراسة

8.1 المصطلحات النظرية والإجرائية للدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

تمثل التربية الخاصة الباب الواسع للعمل مع جميع الفئات التي تندرج تحت مظلتها ومن ضمنها صعوبات التعلم مهارتي القراءة والكتابة فعندما يلاحظ المعلم أن هناك بعض الطلبة في الصفوف الدراسية في المدارس يشكلون مجموعة غير متجانسة لكنهم يشتركون في عدم القدرة على التعلم بنفس الطريقة التي يتعلم بها أقرانهم الطلبة في الصف يؤدي الى ظهور صعوبات حقيقية لا تنحصر في الجانب الأكاديمي وانخفاض مستواهم في القراءة والكتابة عن الآخرين فقط، بل تمتد لجوانب ادراكية أو معرفية أو حسية تجعلهم غير قادرين على القيام ببعض المهمات المطلوبة منهم في المدرسة.

ويمكن اعتبار الصعوبات التي تواجه الطلبة في مهارتي القراءة والكتابة من أشهر صعوبات التعلم وأكثرها إثارةً باهتمام العلماء والمربين وذلك لكونهما من أهم المهارات الأساسية التي تبنى عليها جميع التعليمات في جميع المواد الدراسية، وبدونها لا يمكن للمتعلم أن يمضي قدماً في مسيرته التعليمية، وتزداد خطورة هاتين الصعوباتين غموضاً في أعراضهما وقلة الوعي بهما، مما يجعل الإقصاء والتهميش أسياد الموقف حين يتعلق الأمر بالتعامل مع الطفل المصاب بها، في ظل غياب البرامج الخاصة التي تؤهلهم لتجاوز الصعوبات التي يعانون منها، والانخراط الإيجابي في الأنشطة الهادفة داخل الصف وخارجه (المعراج، 2020).

ويشير سعد(2020) الى أن اكتساب القراءة والكتابة عملية عصبية – بيولوجية معقدة بشكل كبير، حيث تتطلب التنسيق بين شبكات عصبية متعددة. فهي تنطوي على مزيج من الانتباه، وتناسق حركي جيد، وذاكرة، وتجهيز بصري، ولغة، ومستويات عليا من التفكير فمثلاً عندما يكتب الفرد، تنشط ميكانزيم التغذية البصرية وتقوم بفحص المخرجات، وتهيئة المهارات الحركية الجيدة، ومراقبة التنسيق بين اليد والعين ولهذا، فإن نظم المراقبة الحركية تصبح على وعي بموقع وحركة الأصابع في الفراغ، والإمساك بالقلم، وإيقاع وسرعة الكتابة.

ويوضح سليمان(2003) أن العديد من الأطفال الذين يعانون صعوبات في مهارتي القراءة والكتابة لا يستطيعون أن يحولوا أي نوع من أنواع التعلم إلى النوع الآخر بين القنوات الحسية المختلفة أي لا يستطيعون أن يحولوا ما تم تعلمه من خلال قناه حسية إلى ما يقابله في القناه الحسية الأخرى، ولكي يتم تحقيق أكبر مكسب من خلال المعلومات التي تم اكتسابها خلال القنوات الحسية فإنه يجب أن تخضع للتعميم، أي أنه يجب أن تتكامل فيما بينها، فالخبرة التي يتلقاها الفرد ليست سمعية أو بصرية أو لمسية فقط ولكنها عبارة عن ضبط متكامل من كل المعلومات.

وقد ترجع الصعوبات في مهارتي القراءة والكتابة إلى القصور الحسي لدى الفرد، حيث يعاني بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم من مشكلات متعددة بالتكامل الحسي، والتي لا تكون عادة واضحة بالنسبة للآباء والأمهات، وإذا لم يتم التعامل مع هذه المشكلات بشكل صحيح ستؤثر بدورها على القدرات الحركية والحسية والإدراكية للأطفال (الضامن، 2008).

وتعد عمليتا القراءة والكتابة من أهم التحديات الأساسية التي تعترض الطالب لدى دخوله المدرسة ولكونهما مهارتان مهمتان تساعدان الفرد على الإندماج بشكل أفضل، في المجال التعليمي، وإضافة إلى ذلك فهما من أهم العمليات الإنسانية الأكثر تركيباً، التي تتضمن بداخلها، عناصر ذهنية إدراكية وحسية وحركية، وقد ساعد تركيز آيرس(1972) على الوظيفة العصبية وعمليات التعلم على التقدم في فهم الذكاء كنتيجة للإدراك الحسي، والتكامل الحسي، والمعالجة الحسية وأدى عملها إلى العديد من الدراسات لتحسين قدرات التعلم من خلال العلاج الحسي التكاملي الذي يساعد الأطفال على التقدم نحو توظيف أعلى للقدرات العقلية (زكريا، 2003).

ووفقاً لما أوردته آيرس (1972) Ayres فإنه إذا أردنا تحسين تعلم طلبة الذين يعانون من صعوبات في مهارتي القراءة والكتابة فإنه من المفضل استخدام العلاج المهني الوظيفي المعتمد على مدخل التكامل الحسي Sensory Integration Therapy أو المدخل متعدد الحواس Multisensory Perspective أثناء تنفيذ الخطط العلاجية التربوية الفردية لفعاليته في تحسين مستوى الاستيعاب أثناء التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات القراءة والكتابة.

ويتفق مع هذا الرأي كل من روبرت وآخرون (Robert, et al, 2007) الذين يرون أن استخدام أسلوب العلاج القائم على تعدد الحواس يعتبر وسيلة فعالة لعلاج صعوبات التعلم، كما أنه يمكن أن يساعد الطلبة على مواجهة هذه الصعوبات، بالإضافة إلى تحسينه لسلوكياتهم والتي قد تشمل السلوك العدواني والعنف وضعف القدرة في السيطرة على الذات وغيرها من السلوكيات غير المقبولة داخل الفصل الدراسي.

وفي دراسة دي جانج (DeGangi, 1991) التي أكدت على أن القصور في المعالجة الحسية للمعلومات لدى الأطفال ذوي صعوبات مهارتي القراءة والكتابة يمكن أن يؤدي إلى صعوبات في اكتساب المهارات الحسية واللإدراكية، وتطور اللغة، والتعبير الانفعالي.

ويؤكد روبرت وآخرون (Roberts,et. al ,2007) أن استخدام التكامل الحسي كمدخل علاجي يساعد الأطفال على مواجهة الصعوبات الأكاديمية التي يعانون منها، بالإضافة إلى تحسين سلوكياتهم وتنظيم الذات والاستقلالية داخل حجرة الدراسة.

ومن هنا تبرز أهمية توظيف التكامل الحسي في تحسين مهارات المتعلم في القراءة والكتابة من خلال التدريب الحسي التكاملي الذي يساعد الطلبة على التقدم نحو توظيف وتحفيز أعلى للقدرات العقلية لديهم وهو موضوع الدراسة الحالية .

2.1 مُشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحثة في غرف المصادر في مديرية الخليل، وتعاملها مع الطلبة من ذوي صعوبات تعلم في مهارتي القراءة والكتابة حيث يوجد صعوبة في تشخيصهم، واختلاف درجات الصعوبة لديهم، وقد لاحظت أيضاً أنهم يعانون من ضعف الانتباه والتركيز، ويشعرون بعدم الارتياح والضغط والارتباك والتردد عند محاولة القراءة والكتابة، ويعانون من صعوبات التمييز بين الحروف، ويجدون صعوبة في تجميع الحروف لنطق الكلمات، كما أنهم يستغرقون وقتاً طويلاً لإنهاء الكتابة ونتائج الكتابة النهائية للطلبة غير واضحة وغير مقروءه، لذا رغبت الباحثة بالبحث عن وسيلة بهدف تحسين هذه الصعوبات في مهارتي القراءة والكتابة من خلال البحث الحالي المستند إلى نظرية التكامل الحسي حيث لأنها تبحث في تفسير المشاكل الخاصة بالتعلم للطلبة ذوي صعوبات مهارتي القراءة والكتابة بسبب أعراض هذه الصعوبات ولذلك يكمن التدخل من خلال برنامج مستند إلى نظرية التكامل الحسي لتحسين صعوبات مهارتي القراءة والكتابة لدى عينة من طلبة غرف المصادر المخصصة لتدريس فئات من ذوي الإعاقة ومنهم الطلبة من ذوي صعوبات مهارتي القراءة والكتابة.

وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر في مديرية تربية الخليل؟

3.1 أسئلة الدراسة

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر، وهل تختلف هذه الفاعلية باختلاف طريقة التدريس(التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي)؟

السؤال الثاني : ما فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر، وهل تختلف هذه الفاعلية باختلاف العمر؟

السؤال الثالث : ما فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر، وهل تختلف هذه الفاعلية باختلاف درجة الصعوبة ؟

4.1 فرضيات الدراسة

سعت الدراسة الحالية للبحث في الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير طريقة التدريس (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي).

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير طريقة التدريس (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي).

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر(الفئة العمرية 8 سنوات) (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي).

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر(الفئة العمرية 8 سنوات) (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي).

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر(الفئة العمرية 9 سنوات) (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي).

الفرضية الصفرية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر(الفئة العمرية 9 سنوات) (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي).

الفرضية الصفرية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر.

الفرضية الصفرية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير درجة صعوبة التعلم (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي).

الفرضية الصفرية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير درجة صعوبة التعلم (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي).

الفرضية الصفرية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير درجة صعوبة التعلم.

5.1 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية:

1. استقصاء فاعلية برنامج مقترح لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر من خلال برنامج قائم على التكامل الحسي.

2 . استقصاء فاعلية برنامج مقترح لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر في ضوء بعض المتغيرات (طريقة التدريس، العمر، ودرجة صعوبة التعلم)

6.1 أهمية الدراسة

تبرزُ أهمية الدراسة الحالية من الجانبين النظري والتطبيقي، وهي كالآتي:

أولاً: الناحية النظرية

1- الإسهام فِي زيادة كَمِّ المعلومات والحقائق عن الأطفال ذوي صعوبات تعلُّم القراءة والكتابة والمشكلات الحسية التي ترتبط بهذه الصعوبات.
2- إلقاء الضوء على أهمية التكامل الحسي وتأثيراته الإيجابية في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم .
3- تزويد المكتبة العربية ببعض البحوث التي تتصدى لدراسة علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلبة، من خلال برنامج قائم على التكامل الحسي.
4- استفادة للباحثين في هذا المجال والقائمين على العملية التعليمية وأولياء الأمور.

ثانياً:الناحية التطبيقية

1- توفير برنامج قائم على التكامل الحسي يتم إعداده على أساس علمي دقيق، من شأنه أن يُسْهم فِي الحد من حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر.
2- إعداد أداة ممكن أن تصلح لقياس وتقييم بعض المشكلات التي ترتبط بالتكامل الحسي لدى الطلبة، وتوظيفها فِي الحد من حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة لديهم.
3- تعريف معلمي الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بأهمية تدريبهم على فنيات التكامل الحسي كوسيلة للحد من حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

7.1 حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على المحددات الآتية:

- **الحدود المكانية:** أجريت هذه الدراسة في مدرسة الفيحاء الأساسية للبنات التابعة لمديرية تربية الخليل.
- **الحدود الزمنية:** أجريت هذة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي 2021-2022م.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذة الدراسة على طالبات غرفة المصادر في مدرسة الفيحاء للبنات في مديرية محافظة الخليل.
- **الحدود المفاهيمية:** تحددت هذه الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم الواردة فيها، وتحددت نتائج الدراسة بالأدوات التي استخدمت فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة

التكامل الحسي: يعرف بأنه عملية عصبية بيولوجية داخلية " Neurobiological Process Innate" تتمثل في التفاعل والتداخل بين المثيرات الحسية الواردة من البيئة إلى المخ, وإذا لم يحدث هذا التداخل أو التنظيم السليم لتلك المثيرات في المخ تكون النتيجة قصور التكامل الحسي,

وقد يترتب على ذلك مشكلات في النمو وفي معالجة المعلومات فضلاً عن المشكلات السلوكية.(فراج، 2001)

التعريف الإجرائي: هو جميع التقنيات التي يتم تقديمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم، الذين يعانون من قصور متكرر، وملحوظ في واحدة، أو أكثر من الأنظمة الحسية التالية (السمعي، البصري، الشمي، التذوقي، اللمسي، التوازني، العضلي) والمعبر عنها بأدوات البحث.

برنامج قائم على التكامل الحسي: نوع من التدريبات التي تهدف الى تنظيم عملية استقبال المعلومات عبر الحواس المختلفة وتكاملها وتنظيمها ثم معالجتها لإنتاج استجابة تتفق مع طبيعة المدخلات والمثيرات الحسية واستخدامها للمشاركة في أنشطة الحياة اليومية.(سليمان،2016)

ويعرف البرنامج التدريبي إجرائياً: بأنه ذلك البرنامج الذي يقوم على التخطيط المنظم والدقيق، الذي يهتم بدراسة المشكلة وتحليلها وفقاً لأسس عملية بهدف استخدام أنشطة بصرية أو صوتية محددة لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة صعوبات التعلم، وذلك في إطار العديد من الاستراتيجيات والفنيات التي سيقوم عليها هذا البرنامج كالمناقشة، والواجبات المنزلية، والتغذية الراجعة، والتعزيز، والمحاكاة، والنمذجة وغيرها، ويعبر عن بالدرجة التي يحصل عليها طلبة ذوي صعوبات القراءة والكتابة على أدوات البحث التي أعدت لذلك.

صعوبة مهارة القراءة: عدم القدرة على القراءة بالمستوى المطلوب الذي يتناسب مع العمر العقلي للطالب ويؤدي الى تأخر ملحوظ في القراءة.(السعيد، 2007)

التعريف الإجرائي لصعوبة مهارة القراءة بأنها: قصور في قدرة الطالب على تعرف الحروف والكلمات والجمل، ونطقها نطقاً صحيحاً، ووجود اضطراب لدى الطفل في المهارات المتعلقة بالقراءة وبناء المفردات أو الطلاقة اللغوية، وفهم ما يقرأ واستيعابه ويتحدد ذلك بالعلامة التي يحصل عليها المفحوص علىالاختبار أو المقياس.

صعوبة مهارة الكتابة: أنها عجز نتاتج عن الخلل الوظيفي البسيط في المخ يرجع إلى أن الطفل يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة(الزيات، 2007).

التعريف الإجرائي لصعوبة مهارة الكتابة بأنها: عدم قدرة الطالب على الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية، وقد يظهر ذلك في صعوبة كتابة الحروف وتشويه أشكالها، وتباعد المسافات بين الحروف والكلمات وكبر حجم الخط بطريقة غير معتادة، أو صعوبة تذكر كيفية تسلسل

الحروف أو شكلها أو حجمها أو صعوبة كتابة الكلمات والحروف المتشابهه في النطق ويتحدد ذلك بالعلامة التي يحصل عليها المفحوص على الاختبار أو المقياس.

غرفة المصادر:غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العامة تكون مجهزة بما يلزم من وسائل وألعاب تربوية وأثاث مناسب وتداوم بها معلم/ة التربية الخاصة. ويعتبر دوام الطلبة في غرفة المصادر هو دوام جزئي في مادتي اللغة العربية والرياضيات (المهارات الأساسية الثلاثة)، أما باقي الحصص فتكون في الصف العادي، ويقوم معلم/ة التربية الخاصة المدرب بتقييم الطلبة وبناء خطط تربوية فردية لكل طالب تنسجم في خطوطها مع قدرات الطالب واحتياجاته، ومن الممكن أن يأتي الطلبة لغرفة المصادر بشكل فردي أو مجموعات صغيرة.(الكيلاني، 2013)

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 المقدمة

1.1.2 التكامل الحسي.

2.1.2 صعوبات تعلم مهارتي القراءة والكتابة

3.1.2 صعوبات مهارة القراءة

4.1.2 صعوبات مهارة الكتابة

5.1.2 غرف المصادر

2.2 دراسات السابقة

1.2.2 الدراسات العربية والأجنبية

2.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

3.2.2 أهمية الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

1:2 المقدمة

لقد ظهر الاهتمام بذوي الإعاقة بشكل واضح في ثمانينات القرن الماضي ليصبح إتجاهً عالمياً يدعو لفهم ولتوافر الخدمات بمختلف الجوانب الصحية والتربوية والاجتماعية والتأهيلية من أجل تنمية قدراتهم وإمكانياتهم لتحقيق الكفاية الذاتية والاجتماعية والمهنية (الظاهر، 2008).

وهناك عدة اعتبارات للحكم على فرد معين بأنه من ذوي الإعاقة، ويعد ذلك من الأمور الأساسية التي على أساسها وضع الفرد من ذوي الإعاقة ضمن الفئات التي تحتاج إلى رعاية وتأهيل وتوجيه، ومن هذه الاعتبارات هي، مثلاً مدى القدرة على مزاولة عمله، ومدى القصور أو العوق، هل في القدرات الحسية أم البصرية أم العصبية أم في القوام والحركة وأيضاً مدى الاضطرابات الإنفعالية ثم مدى الاضطرابات الإجتماعية (الغلبان والذيب، 2015).

علماً أن التربية الحديثة تركز على المتعلم أكثر من تركيزها على المناهج وعليه تركز على الفروق الفردية بين الأطفال ذوي الإعاقة في تلبية احتياجاتهم (الظاهر، 2008).

ويعاني البعض من ذوي الإعاقة من صعوبات مختلفة في مختلف المجالات الحسية التي تشمل اللمس والحركة والوعي بالجسم والبصر والصوت وقوة الجاذبية ووظيفة الدماغ هي تنظيم وتفسير هذه المعلومات المسماه بالتكامل الحسي(sensory Integration). والتكامل الحسي يعمل على تنظيم حواس الطفل لتصله المعلومة وتحلل بطريقة صحيحة عن طريق المخ ومن جهة أخرى يربط بين الحواس المختلفة لتقوم بعملها كنظام متكامل والنظام الدهليزي في المخ هو المسؤول عن التوازن والحيز والفراغ وتحديد الإتجاه، مثل عدم تحمل أصوات معينة، فهو لا يدرك الفرق بين نبرة الصوت أو تحديد الإتجاهات وتقدير الفراغ والتذوق والتركيز، وأن الافتقار إلى التكامل الحسي يقود إلى صعوبات عديدة ومتنوعة(موسى، 2013).

تشير نيلسون (Nelson ,2004) إلى أن هناك عدداً من المعلومات الحسية التي لا حصر لها تدخل إلى المخ في كل لحظة، ليس فقط عن طريق عيوننا وآذاننا، ولكن أيضاً من كل مكان في جسدنا، وعلى المخ أن ينظم ويكامل بين كل من هذه الأحاسيس التي تتدفق عليه بشكل ثابت وبمعدل سريع جداً، وتكون في حاجة إلى أن تفعل وتنظم وتنسق وذلك إذا أراد الشخص أن يتحرك ويتعلم بفاعلية، وإذا أمكن تدبر أمر هذه الأحاسيس فإن المخ يستطيع أن يكون المدركات، ثم المفاهيم ويستقي المعاني، وعندها يمكن أن يتعلم.

1.1.2 المفهوم الأول: التكامل الحسي

يستخدم مصطلح التكامل الحسي ليشير ويصف ثلاثة أشياء ذات صلة ببعض وهي، أنها نظرية عصبية، وشكل من أشكال العلاج، وغالباً ما يستخدم التكامل الحسي لوصف النظرية المقدمة من آيرس(1970) كأخصائية العلاج الوظيفي التي بحثت الأداء الحسي للأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم، واقترحت في ذلك الوقت أن الذين لا يستطيعون التأقلم مع المثيرات، وتصدر عنهم سلوكيات غير ملائمة، وهذه الأعراض ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي، وذلك بين المستقبلات الحسية والمخ والاستجابة الحركية، حيث تؤكد هذة النظرية على العلاقة بين الخبرات الحسية والحركية والاستجابة السلوكية (Myle et al ,2007)

وقد تعددت التعريفات التي طرحت لمفهوم التكامل الحسي حيث عرفته آيرس (Ayres, 1972) بأنه: عملية استقبال المعلومات بواسطة الحواس المتنوعة وإرسالها إلى الدماغ ومن ثم معالجتها وإعطائها الاستجابات الملائمة، فكل حاسة تعمل مع بقية الحواس لتشكيل صورة متكاملة عما نحن عليه جسدياً وأين نحن وماذا يحدث حولنا؟ ويعتبر الدماغ هو المسؤول عن إنتاج مثل هذه الصورة الكاملة كمنظومة معلومات حسية تستخدم وقت الحاجة وبصورة مستمرة.

وتشير الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال(American Acdemy of Pediahics, 2012) أن التكامل الحسي عبارة عن عملية معالجة المدخلات الحسية من البيئة، فالجهاز الحسي يتطور مع مرور الوقت بحيث يستخدم الطفل جوانب النمو المختلفة من اللغة والحركة وغيرها، لكن ضعف التكامل الحسي أو عندما لا تعمل الخلايا العصبية الحسية بالكفاءة المطلوبة عند الأطفال فسوف يؤدي ذلك إلى العجز في التنمية، والتعلم، وتنظيم الانفعالات.

في حين يعرفه(Marks,2000) بأنه: عملية لا إرادية للمخ لتنظيم ومعالجة المعلومات المستخلصة من حواس الجسم وهو يسمح لنا أن نسلك أو نستجيب لمواقف الخبرة بأسلوب وطريقة هادفة، فالتكامل الحسي يعطي معنى لخبراتنا ويشكل الأساس الجوهري للتعلم الأكاديمي والسلوك الاجتماعي.

كما يعرفه فراج (2001) بأنه: عملية عصبية بيولوجية داخلية تتمثل في التفاعل والتداخل بين المثيرات الحسية الواردة من البيئة إلى المخ وإذا لم يحدث هذا التداخل أو التنظيم السليم لتلك المثيرات في المخ تكون النتيجة قصور في عملية التكامل الحسي ويترتب على ذلك مشكلات في النمو ومعالجة المعلومات فضلاً عن المشكلات السلوكية.

ويعرفه دونافيورنيو (2011) بأنه عملية عصبية حيوية تهدف إلى تنظيم الإحساس من داخل الجسم ومن البيئة المحيطة به، وذلك عن طريق الأنظمة الحسية المتمثلة في حاسة السمع، البصر، واللمس، التذوق،التوازن الحركي الدهليزي، وحاسة الشعور بالمفاصل والعضلات، وذلك لتمكين الإنسان من استخدام جسده بشكل فعال مع البيئة المحيطة.

"وهو عبارة عن دمج مجموعة متنوعة من الخبرات، والأنشطة الحسية الهادفة والموجهة ذاتياً، والتي تهدف إلى تسهيل، وتطوير مهارات الفرد التكيفية مع البيئة المحيطة به، يقوم بتصميمها وتطبيقها مختصو علاج وظيفي مؤهل بطريقة فردية." (Flora&Polenick ,2012)

واستطاعت الباحثة وضع تعريفاً إجرائياً بعد الإطلاع على ما سبق : هو جميع التقنيات التي يتم تقديمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم، الذين يعانون من قصور متكرر، وملحوظ في واحدة، أو أكثر من الأنظمة الحسية التالية (السمعي، البصري، الشمي، التذوقي، اللمسي، التوازني، العضلي) والمعبر عنها بأدوات البحث.

1.1.1.2 نظرية التكامل الحسي

ظهر مدخل التكامل الحسي للمرة الأولى منذ الكتابات المبكرة لأخصائية العلاج الوظيفي جان آيرس ابتداءً من (1950–1987) فخلال هذه الفترة نشرت عديداً من المقالات والأبحاث عن التكامل الحسي وعن العلاج الوظيفي المهني القائم على التكامل الحسي، والتي أسهمت في بلورة وتطوير ما يعرف الآن بنظرية التكامل الحسي Sensory Integration Theory، هذه النظرية وتطبيقاتها العلاجية سرعان ما تم تناولها بالبحث والدراسة من قبل باحثين كثيرين، حيث اعتبرت هذه النظرية ونذ ظهورها واحدة من أكثر المداخل العلاجية التي تم استخدامها وتطبيقها مع الأطفال بصفة عامة، والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه الخصوص ضمن تيار العلاج المهني .(Mulligan, 2002)

ويذكر كيننيالي و ميلير (Kinnealey &Miller,1993) أن نظرية التكامل الحسي تقوم على افتراض أن المخ يتفاعل مع البيئة من خلال أجهزته الحسية، وينشىء عملية ثلاثية تعرف ب(الاستجابة –التفاعل– التعلم) وهذه العملية لها خاصيتان: أولهما أنها دورية، والثانية أنها تراكمية، وعناصر هذه العملية هي: المدخلات الحسية، والتكامل الحسي، والتخطيط، والتنظيم،

والسلوك التكيفي والتعلم والتغذية الراجعة. ويستثير العلاج القائم على التكامل الحسي قدرة الطالب على التعلم ويجعلها أكثر كفاءة لتركيزه على تحسين العمليات النفسية الأساسية للتعلم كالتذكر والإدراك والفهم.

وترى آيرس (Ayres,1979) أن التكامل الحسي نظرية تستهدف في المقام الأول تفسير المشكلات الخاصة بالتعلم والسلوك والتي لا ترجع إلى تلف الجهاز العصبي المركزي، وأن هذه النظرية لا تقتصر على توظيف الحواس الخمسة المعروفة لدينا فقط، بل كذلك الحواس الخفية الأخرى كالحاسة الدهليزية، والحاسة العضلية (Thompson,2011).

وَلدت نظرية آيرس(1989-1972) حول التكامل الحسي المزيد من البحث، والجدل بين المعالجين المهنيين، والمختصين وقد وَلدت هذه الخلافات طرق أكثر دقة، لدراسة التكامل الحسي، وإيجاد العلاج المناسب لأعراضه، وقد افترضت النظرية أن الخلل في التكامل الحسي، يرتبط بعدم نضج الدماغ عند الولادة عند بعض الطلبة الذين يعانون من مشاكل في التعلم، ولهذا السبب قد يظهر بعض التعبيرات السلوكية غير المفهومة والتي تعود إلى نشاط الدماغ بشكل غير سو (In Davies & Gavin, 2007).

كما وتبحث نظرية التكامل الحسي أيضاً في تفسير المشكلات الخاصة بالتعلم، والسلوك، والتي لا ترجع إلى تلف في الجهاز العصبي المركزي، أو في أحد الأعضاء المتصلة به كالعين، أو الأنف، وقد أضافت (آيرس) على الحواس الخمسة الموجودة حواس أخرى خفية وهي مرتبطة بالأذن الداخلية، والتي توفر معلومات عن الجاذبية، وذلك بوضع الرأس والجسم بالنسبة للأرض، والإحساس العميق المرتبط بالعضلات، والمفاصل من أجزاء الجسم (علي، 2008).

2.1.1.2 افتراضات نظرية التكامل الحسي

لقد لخص فشير(Fisher,1991) افتراضات نظرية التكامل الحسي لآيرس(1979) بخمس افتراضات وهي:

1- الجهاز العصبي المركزي جهاز لين طيع:

أشارت آيرس (1978) أن الدماغ، وبشكل خاص دماغ الصغار يكون مطواع بصورة طبيعية، بينما التركيب والوظيفة فيصبحان أكثر ثباتاً ويتصلبان مع تقدم العمر، وتسمح القدرة التكوينية بالتفاعل ما بين الشخص والبيئة لتحسين وتعديل الكفاءة العصبية-التكاملية، أي عيب في قدرة الفرد في الانخراض بصورة فاعلة في هذه التفاعلات في فترات حرجة من العمر يتداخل مع التطور أو النمو المثالي للدماغ والقدرة الكلية الناتجة اللاحقة، وإن تحديد مناطق الخلل في سن مبكرة والتعامل معها علاجياً يمكن أن يعزز فرصة الفرد في التطور الطبيعي.

2- تطور التكامل الحسي:

تفترض نظرية التكامل الحسي أن الدماغ غير ناضج عند الولادة وهو أيضاً يعاني من خلل وظيفي عند بعض الأفراد الذين يعانون من مشكلات أو صعوبات في التعلم وأن هدف العلاج بالتكامل الحسي هو تزويد التحفيز الذي سوف يتعامل مع مستويات معينة في الدماغ وخاصة المستويات القشرية التحتية، مما يمكنها من النضج والعمل بشكل أكثر طبيعة وبذلك تساعد الدماغ في العمل ككل متكامل.

3- الدماغ يعمل ككل متكامل:

تعتقد ايرس (1989) ان الوظائف التكاملية ذات الرتب العليا تتطور وهي تعتمد على تكامل التراكيب أو البناءات ذات "الرتب- السفلى" وعلى الخبرة الحسية- الحركية، فهي تنظر إلى المراكز(القشرية) الدماغية ذات "الرتب العليا" على أنها المسؤولة عن التجريد، الإدراك، التفكير،اللغة والتعلم، وعلى العكس، فهي تنظر إلى التكامل الحسي على أنه يحصل بشكل رئيسي ضمن المراكز السفلى(القشرية التحتية)، بالإضافة إلى ذلك، هي ترى أن الأجزاء السفلى من الدماغ تتطور وتنضج قبل التراكيب ذات التراتيب العليا ثم تتفاعل الأنظمة، وتساهم كل من التراكيب القشرية والقشرية التحتية في التكامل الحسي.

4- التفاعلات التكيفية مهمة جداً للتكامل الحسي:

التفاعل التكيفي يمثل العطاء والأخذ مع البيئة التي يلبي فيها الفرد تحدياً أو يتعلم شيئاً جديداً، وإن البيئة تتغير وهناك افتراض لنظرية التكامل الحسي وهو أن التفاعلات التكيفية تحسن التكامل الحسي والقدرة على المشاركة في تفاعل متكيف هو أيضاً يكشف عن التكامل الحسي.

5- الناس لديهم دافع داخلي على تطوير التكامل من خلال المشاركة في النشاطات الحسية الحركية، ربطت آيرس(1972،1975،1979،1989) الدافع الداخلي والدافعية مع توجيه الذات وتحقيق الذات، فقد أشارت إلى أن الأطفال ذوي الخلل الوظيفي في التكامل الحسي غالباً ما يظهرون دافعية قليلة(أو دافع داخلي) لكي يكونوا مشاركين فاعلين، يحاولون خبرات جديدة، أو يلبون تحديات جديدة، التفاعل يقود إلى دافع داخلي أقوى للسعي إلى التكامل حسي عند الفرد (Fisher, 1991).

3.1.1.2 فلسفة التكامل الحسي

التكامل الحسي هو آلية التنظيم الحسي للإحساسات الواردة إلى الدماغ من خلال المستقبلات الحسية المختلفة، ويقوم الدماغ بتصنيف وترتيب وتنظيم المعلومات وإطفاء معني عليها لاستخدامها، ولذلك فمن خلال التدريب نزود الأطفال بقدر عالي من المثيرات الحسية المنظمة

الهادفة لتطوير ردود أفعال واستجابات هادفة تؤيده في التعلم والتكييف، ولذلك فمن خلال التدريب نزود الأطفال بقدر عالي من المثيرات الحسية المنظمة الهادفة لتطوير استجاباتهم بدون أن يبذل الطفل مجهود للحصول على هذه المثيرات (العنزي،2013).

ويعتمد التكامل الحسي على أن الجهاز العصبي يقوم بربط وتكامل جميع الأحاسيس الصادرة من الجسم وتعمل الأحاسيس مع بعضها لتشكيل صورة مركبة عن وجودنا في الكون ويحدث التكامل بصورة آلية لا شعورية وبالتالي فإن خلل في هذا التجانس يؤدي إلى أعراض ومشكلات وحين تضطرب هذه العملية يكون العلاج عن طريق العمل على توازن تلك الأحاسيس ووتكيفها، ويعد تكيفها هو الرمز الأكثر أهمية للتكامل الحسي واستجابة التكيف هي تحقيق الهدف(العنزي،2013).

4.1.1.2 أهمية استخدام التكامل الحسي

يهدف التكامل الحسي إلى التركيز المباشر على المعالجة العصبية للمعلومات الحسية كأساس للتعلم لمستوى أعلى للمهارات الحركية أو الأكاديمية، ويفترض أن التجارب الحسية يكون لها تأثير على التعلم بصورة فعالة، وأقل إثارة للجدل على الرغم من أن الآليات التي تتم في هذا العلاج تكون غامضة إلى حد ما، وغالباً ما تصف اضطراب في القشرة المخية أو ما يعرف باضطراب التكامل الحسي، وهو خلل وظيفي في القشرة المخية، والذي يتم علاجه من خلال التدخل العلاجي المحكم من قبل أخصائي العلاج التأهيلي الذي يصمم التدريبات الحسية للطفل، لكي يستجيب بصورة أكبر ملائمة للأحداث من خلال الأنشطة الحسية، والدهليزية، مما يجعل الجهاز العصبي يعمل بصورة أفضل من خلال تنظيم، وتعديل، ودمج المعلومات الآتية من البيئة، وبالتالي يصدر عن الطفل استجابة ملائمة (Baranek,2002).

والتكامل الحسي من العلاجات التي استخدمت منذ سنوات عديدة من قبل أخصائي التأهيل، وله قدرته وإمكانياته الفردية في تعزيز الأداء الوظيفي للأطفال، حيث يوصف باعتباره منهج لتعزيز قدرة الدماغ على تنظيم المدخلات الحسية لاستخدامها في السلوكيات التفاعلية مع الأشياء والآخرين(Davies,et, al 2007).

ويقترح التكامل الحسي أنه نظراً لوجود الليونة داخل الجهاز العصبي المركز(الدماغ وهو قابل للتشكيل) ولأن الدماغ يتكون من أنظمة هرمية التنظيم، فمن الممكن تحفيز وتحسين المعالجة العصبية الفسيولوجية والتكامل وبالتالي زيادة القدرة على التعلم (Reynolds,et, al 2010).

5.1.1.2 مسلمات التكامل الحسي

يذكر باوندي وآخرون (Bundy et al, 2002) أن من مسلمات التكامل الحسي هو أن :"التعلم يعتمد على القدرة على استقبال ومعالجة الإحساس من خلال الحركة والبيئة واستخدامها لتخطيط وتنظيم السلوك".

ومن مسلمات التكامل الحسي التي أشارت إليها "جين أريس" ما يلي:

- يدعم ويسهل الوعي الإدراكي والمشاركة المهنية.
- يتأثر التعلم الحركي بالإحساس المستقبل.
- يخلق الوعي بالجسم نموذج لفهم التنمية البصرية والحركية.
- التحكم والسيطرة أمر ضروري لأداء المهارات الأكاديمية والحركية.
- يوفر اللمس، والحاسة الدهليزية، والنظم البصرية البيانات الرئيسية في تنمية القراءة والكتابة.
- ترتبط القدرة على تركيز وحفظ الانتباه والحفاظ على مستوى ثابت من النشاط، والطريقة التي يستجيب بها الجهاز العصبي إلى الإحساس عن طريق اللمس.
- تنمو وتتطور النظم الحسية بشكل متكامل.
- تعتمد المعالجة البصرية والسمعية على الحواس الأساسية التي تركز على الجسم(Smith et al, 2007).

6.1.1.2 كيفية حدوث التكامل الحسي

قد حددت إيريس(1989) خمس خطوات أساسية مترابطة توضح كيفية حدوث التكامل الحسي على النحو التالي:

1- التسجيل الحسي :SENSORY REGISTRATION

التسجيل الحسي هو الخطوة الأولى في عملية التكامل الحسي، ويحدث عندما نكون على بيئة بالمثير أو المنبه الحسي، ونعبر عنها بعبارات حسية مثل"شيء ما يلمس يدي أو أسمع شيئاً ما" وفي بعض الأحيان لا نكون على بينة بأنواع معينة من المدخلات الحسية حتى تصل إلى شدة أو عتبة معينة، وهذه العتبة الحسية تختلف على مدار اليوم اعتماداً على الخبرات الحسية والانفعالية.

2- التوجيه :ORIENTATION

يسمح لنا التوجيه الحسي أن نولى اهتماماً للمعلومات الحسية الجديدة التي ترد إلينا، ويميز المخ بين المعلومات الحسية التي تثير انتباهنا والتي يمكن تجاهلها، ويحدث هذا من خلال التعديل

الحسي ووظائف التيسير والكف الحسي، حيث يقوم المخ بطريقة آليه بتعديل وموازنة المدخلات الحسية للعمل بكفاءة.

3- التفسير: INTERPRETATION

يقوم المخ بوصف المعلومات الحسية وتفسيرها، وتتيح لنا القدرة على تفسير المعلومات الحسية تحديد ما نستجيب له وكيف نستجيب له، وتشارك كل من الخبرات الحسية القديمة واللغة والذاكرة والمراكز الانفعالية في عملية تفسير المثيرات الحسية.

4- تنظيم الاستجابات:ORQANIZATION OF RESPONSES

ينظم المخ طريقة وشكل الاستجابة للمثيرات الحسية التي ترد إليه، كما يحدد كذلك نوعية الاستجابة سواء كانت جسدية أو انفعالية أو معرفية.

5- تنفيذ الاستجابة: EXECUTION OF RESPONSE

يعد تنفيذ الاستجابة المعرفية أو الانفعالية أو الحركية رداً على الرسائل الحسية هي المرحلة النهائية من عملية التكامل الحسي، فإذا كانت الاستجابة حركية مثلاً فإن هذا الإجراء يوجد خبرة حسية جديدة، حيث يتلقى المخ المعلومات حول حركة الجسم واللمس وتبدأ العملية مرة أخرى.

ويستند المنحنى متعدد الحواس في التعلم إلى افتراض مفاده أن الأطفال يتعلمون بشكل أفضل إذا تم تقديم المعلومات لهم عبر الحواس المختلفة مجتمعة(السمعية، البصرية، اللمسية، التذوقية، الحركية، الدهليزية، العضلية) حيث إنه كلما تعددت الحواس المستخدمة في عملية التعلم تحسن وتعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها، كما أن المدخل متعدد الحواس يسهم في تعويض النقص أو القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون الأخرى (Fietcher, et al 2007).

وهذا وتؤكد بعض التفسيرات النظرية أن المعالجة الحسية يمكنها علاج المشكلات الناتجة عن الحواس والتي يمكن أن تتسبب في صعوبات في اكتساب المهارات الأكاديمية، وتطوير اللغة، والتكامل الحسي والتعبير الانفعالي (Deganql,1991).

7.1.1.2 نماذج لخطوات التكامل الحسي

قدم جويس وآخرون (Joyce, et al, (1986 نموذج للتكامل الحسي يتمثل في أربع مراحل:

- المرحلة الأولى: تنمية الاتصالات الحسية.
- المرحلة الثانية: التركيز على المعلومات.
- المرحلة الثالثة: توسيع الصور الحسية.
- المرحلة الرابعة: ممارسة التذكر.

وقدم كوماي و ناثين Kumae & Nathan (2016) نموذج للتكامل الحسي يتكون من سبع خطوات وهي:

1. ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة وذلك من خلال:
   - التعرف
   - التحديد
   - الاستدعاء
2. تركيز الانتباه على المعلومات وذلك من خلال:
   - التركيز.
   - الاختيار.
   - التمييز.
3. تنمية الاتصال الحسي وذلك من خلال:
   - التمثيل.
   - التحليل.
   - التجزئة.
   - إعادة الصياغة.
   - التنظيم.
4. تنظيم المعلومات وذلك من خلال:
   - التوضيح.
   - التصنيف.
   - الشرح.
   - التفسير.
   - الهيكلة.
5. توسيع الصور الحسية وذلك من خلال:
   - التنبؤ.
   - التكامل.
   - التنسيق.
   - شرح الخطوط العريضة.
   - البناء.
6. هيكلة المعلومات وذلك من خلال:

- الافتراض.
- التعميم.
- الاستخلاص.
- التصميم.

7. ممارسة التذكر وذلك من خلال:
   - التلخيص.
   - التدريب.
   - المراجعة.
   - إصدار الأحكام.

8.1.1.2 الحواس وأهميتها

يوجد خمس حواس أساسية، هي حاسة السمع، وحاسة البصر، وحاسة اللمس، وحاسة التذوق، وحاسة الشم، بالإضافة إلى اثنين من الحواس الخفية، وهما: الحاسة الدهليزية، والجهاز التقبلي الذاتي.

1- حاسة السمع:

تشكل حاسة السمع سلوك الفرد من خلال إسهاماته وتفاعلاته وأدواره ومشاركته مع الآخرين، ويسهم ذلك كله في اندماجه في المجتمع بما يؤثر إيجابياً على توافقه الاجتماعي (عزيز، 2003).

ولأن حاسة السمع لها أهمية كبيرة- ودليل ذلك ورودها مقدمة على حاسة البصر في آيات عديدة من كتابه الكريم- فإن أي خلل يصيبها يتسبب في حدوث مشكلات متنوعة سواء في النمو اللغوي، والمعرفي، والاجتماعي، والانفعالي.

2- حاسة البصر:

تعمل العين منذ لحظة الميلاد فيستطيع الطفل أن يرى، ويستطيع أيضاً أن يحرك كل عين بشكل مستقل، ولكن تنسيق حركة العينين يصبح تاماً تقريباً بعد يوم ونصف من الميلاد، ويستجيب الطفل للأضواء المختلفة بجفنيه أو بكل جسمه بعد الأسبوع الثاني، فيتتبع برأسه وعينيه شيئاً يتحرك أمامه.ومع مضي الزمن تقل حركة الرأس وتنمو حركة العينين(حوالي 4 أشهر) في تتبع الأضواء المتحركة، والتركيز على وجه الأم ويديها، أو غير ذلك من الموضوعات القريبة. وما أن يكتمل نمو عينيه حتى تظهر لديه القدرة على إبصار التفصيلات

الدقيقة، ثم ينشأ توافق تدريجي بين اليدين والعينين فيتمكن الطفل من إلتقاط الأشياء القريبة منه، وتتولى العينان توجيه حركات اليدين والقدمين (سليم، 2002).

3- حاسة الشم:

تتطور حاسة الشم بتطور حاسة التذوق وتتطور حاسة الشم لطفل الرابعة والخامسة بجانب حاسة التذوق فيمكن للطفل التمييز بين الروائح المختلفة ويميز بين الروائح الجميلة والكريهة وبنهاية هذه المرحلة لطفل السادسة(أو نهاية مرحلة الطفولة المبكرة) تكون حاسة الشم وصلت إلى درجة كفاءة حاسة الشم للراشد، أما الأطفال الذين لديهم قصور في الإدراك الشمي يكون لديهم حاسة الشم عادية ولكن لديهم صعوبات في اكتشاف أو معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين الروائح المختلفة (Feldman, 1999).

4- حاسة اللمس:

هي الحاسة المعتمدة على جلد الإنسان بشكل أساسي، وتساعد هذه الحاسة الإنسان على معرفة طبيعة الأشياء عند لمسه لها، مما يدعم قدرته على التعرف عليها، فيستطيع تحديد مدى صلابتها، والشعور بالحرارة سواء الباردة أو الدافئة والناتجة عن الأشياء الملموسة، فيعتبر الجلد أول عضو في جسم الإنسان يتأثر في جميع المُؤثرات الخارجية، وتنتشر الخلايا المسؤولة عن حاسة اللمس في جميع أنحاء جلد الإنسان، إذ لا تتجمع في مكان واحد فقط على الجلد، بل تتوزع بشكل غير منتظم على مناطق سطح الجلد، وكلما كان عدد الخلايا العصبية كثيراً في منطقة ما، كلما ازداد شعور الإنسان باللمس، وتعتبر مقدمة اللسان أكثر مناطق الجسم شعوراً باللمس، بينما أضعف مناطق الجسم لحاسة اللمس هو ظهر كف اليد، كما تعد مقدمة الأنف وأطراف الأصابع من الأجزاء شديدة الإحساس في اللمس (مخيمر، 2012).

5- حاسة التذوق:

يشير عبد الرحيم (2001) إلى أنه ثبت علمياً أن اللسان يحتوي على نتوءات تمكنه من تذوق النكهات الأساسية، وهي: الحلاوة، والمرارة، والحموضة، والملوحة، وبحدوث خلل في هذه الحاسة لا يستطيع الإنسان التمييز بين نكهات الطعام.

6- الحاسة الدهلزية:

وهي حاسة التوازن والحركة والمسئول عنها الجهاز الدهليزي، وهي تزودنا بوضع الرأس والجسم في الفراغ وعلاقته بسطح الأرض (DiMatties,et al, 2003).

7- الجهاز التقلبي الذاتي:

الأحاسيس العميقة المرتبطة بالأوتار والعضلات والمفاصل، والتي توفر المعلومات الحسية المستقبلة من المفاصل والعضلات والأربطة من أجزاء الجسم أي أنها تزودنا بالوعي أين تكون أجزاء الجسم وماذا تفعل (علي، 2008).

9.1.1.2 العلاقة بين الحواس والإدراك

يتطور التكامل الحسي في الرحم حيث تتطور هذة الحواس بشكل مبكر في مراحل الحمل فيشعر مخ الجنين بحركة جسم الأم ثم تتفاعل هذه الحواس مع بعضها وهي(السمع، والبصر، والتذوق، والشم، والتي تتطور فيما بعد، ومن الأمثلة على مفهوم التكامل الحسي هو تكامل حواس اللمس والشم مع عمليات المص والتنفس والبلع أثناء الرضاعة الطبيعية للطفل الرضيع. ومن ثم يتطور هذا المفهوم لدى معظم الأطفال خلال نشاطات الطفولة العادية فهو يشكل الأساس الجوهري للتعلم الأكاديمي والسلوك الاجتماعي.

ويبدو أهمية التكامل الحسي بالإدراك ب:-

1. يساعد الشخص على التكيف بشكل طبيعي مع البيئة المحيطة به وذلك عن طريق فهم المثرات البيئية وإصدار الاستجابة المناسبة لها.
2. النظام اللمسي المميز وهذا النظام يتيح لنا تحديد مكان حدوث اللمس وماهية ما تم لمسه علماً بأن هذا النظام ينبهنا حين التعرض للخطر وينجم عن ذلك استجابات تتمثل بالهروب والخوف (Eelln et al, 2002).

10.1.1.2 إضطراب التكامل الحسي

يقوم التكامل الحسي على أساس أن الجهاز العصبي يقوم بربط وتكامل جميع الأحاسيس الصادرة من الجسم وبالتالي فإن خللاً في ربط أو تجانس هذه الأحاسيس مثل (الشم، التذوق، السمع، البصر، اللمس، التوازن) قد يؤدي إلى إعراض ومشكلات وهذا النوع من العلاج القائم على تحليل هذه الأحاسيس ومن ثم العمل على توازنها، ولكن ما يجدر الإشارة إليه هو أنه ليس كل الأطفال يظهرون أعراضاً تدل على خلل في التوازن الحسي (العنزي، 2013).

اضطراب التكامل الحسي يشير إلى اختلال معالجة المعلومات التي تنقل إلى الدماغ عن طريق الحواس (الفقرة، 2015).

وهو صعوبة في استخدام المعلومات التي تأتي من الحواس(البصر والسمع واللمس والذوق والشم والحركة وإدراك الجسم) في الحياة اليومية، فالعديد من الأطفال لا يكونون قادرين على أن يقدموا

استجابة ملائمة أو فعالة لبعض الأشكال من المدخل الحسي، فالبعض يكون زائد التحفيز وآخر أقل إثارة للمدخل الحسي، وآخر يحتاج حاجة ماسة لمدخل حسي أكثر من الطفل العادي (Wilbarqer,et al ,1991).

ويكون ذلك نتيجة اضطراب عصبي ينشأ من عدم قدرة الدماغ على دمج ومعالجة معلومات معينة يتم تلقيها من أنظمة الحس وخلل في العلاقة المستمرة بين السلوك وعمل الدماغ لذا قد تظهر بعض السلوكيات غريبة ولا نجد لها تفسير منطقي واضح أو سبب ظاهري وعليه تؤثر بشكل مباشر على عملية التعلم لدى الطفل حيث تكون عائقاً أمام تعلم الطفل واندماجه في البيئة التعليمية المتواجد فيها ويجد صعوبة في تنفيذ الواجبات المنزلية وتبدأ سلسلة من المشكلات الأسرية والتعليمية لدى الطفل (Bauman, et al ,1994).

وعليه يعاني الكثير من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة صعوبات في تفسير المدخلات الحسية أي في المستوى الثاني من التكامل الحسي، وفي بعض الاحيان يفسر الدماغ الرسالة الحسية باعتبارها قوية جداً بينما يفسرها في أحيانا أخرى باعتبارها أضعف كثيراً وبالتالي يكون لديهم تفسير مضخم لمثيرات معينة، وتفسير ضعيف لمثيرات أخرى حتى وأن كانت آتية من نفس الحاسة (الشامي، 2004).

وقد يؤدي هذا أيضاً إلى قصور في القيام بالحركات المترابطة ويؤدي إلى خبرات التشويه البصري وهذا ما يؤثر على وجود صعوبات في الكتابة واستمرارية إدراك الفراغ المناسب بين الحروف والكلمات (الشربيني ومصطفى، 2011).

علماً أن نسبة اضطرابات التكامل الحسي حسب دراسة براون وآخرون(2006) تقدر ب(5،16%) من الأطفال في سن المدرسة الابتدائية حيث يظهرون سلوكيات مرتفعة لفرط الاستجابة الحسية في اللمس والطرائق السمعية. أما دراسة تارا وآخرون (2011) فتذكر أن نسبة ما يعاني من اضطراب التكامل الحسي تقدر ب(4،30%) من أطفال ما قبل المدرسة وتعتبر هذه نسبة عالية وتحتاج إلى دراسة ليعرف الوالدين والمعلمين ما هو التكامل الحسي واضطراب التكامل الحسي.

11.1.1.2 العلاج القائم بالتكامل الحسي

يعرف العلاج القائم على التكامل الحسي بأنه: نوع من التدريبات التي تهدف إلى تنظيم عملية استقبال المعلومات عبر الحواس المختلفة وتكاملها وتنظيمها ثم معالجتها لإنتاج استجابة تتفق مع طبيعة المدخلات والمثيرات الحسية واستخدامها للمشاركة في أنشطة الحياة اليومية.

ذكرت الجمعية الأمريكية لطب الأطفال (AAP ,2019) أهمية العلاج القائم بالتكامل الحسي، لمساعدة الأطفال الذين قد يعانون من عجز في المعالجة الحسية، وصعوبة في المهارات الحركية، والتوازن، والتنسيق بين اليد والعين.

إن فكرة العلاج القائم بالتكامل الحسي أكدت عليها نظرية التكامل الحسي التي طورتها آيرس ونشرتها في كتابها عام 1972 وكان لها تأثير هام على تطبيق العلاج الوظيفي. حيث قدمت بنيه جيده لفهم العوامل التي تتعارض مع قدرة الفرد على المشاركة في النشاطات. أحدثت نظرية التكامل الحسي تطور في الإجراءات التقييمية الجديدة والاستراتيجيات التدريبية أيضاً وبدأ المعالجون بالبحث كيفية تجاوب الأشخاص الذين يعالجونهم لأنواع الأحاسيس المختلفة ومراقبة فيما إذا استطاعوا تنظيم واستخدام المعلومات الحسية بشكل فعال أم لا. ثم اصبحت نظرية التكامل الحسي بنيه مفيده للمعالجين الذين يعملون مع الأشخاص ذوي الإعاقة، ومنهم (التوحد، صعوبات تعلم القراءة والكتابة، ومتلازمة داون) لأن الكثير من هؤلاء الأشخاص لديهم ردود فعل غير عادية للمحفزات الحسية. ويعتبر العلاج بالتكامل الحسي طريقة لعلاج ومساعدة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التكامل الحسي. ويركز هذا النوع من العلاج على تحسين قدرة دماغ الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب ويساعدهم على دمج المعلومات الحسية القادمة من الحواس المختلفة (البصر، والسمع، واللمس، والتذوق، والشم، والتوازن(الدهليزي) ذاتي التحفيز، وموضع الجسم في الفراغ مما يمكن الدماغ من تنظيم هذه المعلومات الحسية ومعالجتها بشكل صحيح مما يجعل الطفل قادراً على أن يقوم بالاستجابة الملائمة للمعلومات الحسية التي يتلقاها دماغه، وبالتالي تحسين اداء الوظائف ومهارات الحياة اليومية والتطور الانفعالي وتطور النمو بشكل عام وتحسين الانتباه وخفض احاسيس القلق والإثارة، وخفض السلوكيات غير المناسبة، وتحسين سرعة التعلم وذلك من خلال استخدام نشاطات من المفترض أنها تؤثر على النظام العصبي، ويقوم العلاج على اللعب والمرح بذلك هو ذو فائدة هامة جداً للأطفال ذوي الإعاقة لإعتمادها على نظرية التكامل الحسي (الفقرة، 2015).

ويعتمد العلاج القائم على التكامل الحسي على مجموعة من الأنشطة التي تستهدف تنمية القدرة على التمييز والإستثارة الحسية لدى الأطفال عن طريق اللمس، والنظام الدهليزي، والتحفيز، والمشاركة النشطة، والاستجابة التكيفية (Bundy,et al, 2002).

وللعلاج القائم على التكامل الحسي أربعة مبادئ رئيسية وهي:

1- وجود تحدٍ حقيقي أمام الطفل: حيث يجب أن يكون الطفل قادراً على مواجهة التحديات بنجاح والتي يتم تقديمها له في صورة أنشطة مرحة.

2- الإستجابة التكيفية: حيث يجب على الطفل أن يكيف سلوكه مع استراتيجيات جديدة ومفيدة إستجابة للتحديات المقدمة.

3- المشاركة النشطة: حيث لن يؤتي العلاج القائم على التكامل الحسي ثماره المرجوة منه إلا من خلال توفير أنشطة ممتعة تجذب الطفل وتدفعة للمشاركة فيها.

4- الطفل موجه: حيث يتم إشراك الطفل في هذا النوع من العلاج للقيام بدوره داخل الجلسة العلاجية، فهو مشارك نشط وليس متلقٍ سلبي داخل الجلسة (Ayres,2005).

وتشتمل الأدوات اللازمة لعلاج العديد من الأنواع مثل (ارجوحات)، وصلصال، وكرات ضغط، والكراسي الهزاز، والسرير المائي، والبساط التموجي، أما أساليب المعالجة فتشتمل(التدليك)، والتأرجح، والقفز، والضغط الشديد، والرمل، وصابون الفوم، وغيرها (Lynn, 2006).

والنقطة الأساسية في العلاج بالتكامل الحسي بأنه يقوم على تحليل هذه الأحاسيس ومن ثم العمل على توازنها والأخذ بعين الإعتبار حالة الطفل والإهتمام بالفروق الفردية بين حالة وأخرى، وعليه فإن الخطة العلاجية المتبعة في تأهيل طفل ما لا يعني بالضرورة سوف تحرز نفس الدرجة من النجاح مع طفل آخر حيث أن كل طفل له ظروفه ونوع الإعاقة ودرجتها وله ما يناسبه من طرق علاجية (بطرس، 2011).

ويعتمد التدخل العلاجي عن طريق التكامل الحسي على أنشطة تهدف إلى تنمية القدرة على التمييز والإستثارة الحسية وخاصة عن طريق اللمس، والنظام الدهليزي، والمشاركة النشطة، والإستجابة التكيفية (Bundy, 2002).

12.1.1.2 خصائص الطلبة الذين يعانون من مشكلات في التكامل الحسي

أن المشكلات الناتجة عن اضطراب التكامل الحسي يشير كلاً من ديان وويست Diane, K& West, L. أن مشكلات التكامل الحسي تؤدي إلى الصعوبات الأكاديمية، والإجتماعية والإنفعالية للأطفال، كما أن استكشاف الاستراتيجيات الملائمة للمساعدة في التغلب على تلك المشكلات قد تفيد بدرجة كبيرة لعلاج مثل هذه الصعوبات (Diane,et al ,2004).

يتصف الطلبة ممن يعانون من إضطراب في التكامل الحسي بمجموعة من الخصائص تتمثل في إنخفاض في مستوى النشاط، وتدني مفهوم الذات، سرعة الإستثارة، شرود الذهن، صعوبة في آداء المهارات الحركية، عدم الإدراك لوضعية الجسم في الفراغ، مشكلات في إستخدام المعلومات الحسية (Bundy, 2002).

وقد وجد بعض الباحثين أن العلاج بالتكامل الحسي يحسن الأداء الحركي واللغة والمستوى الأكاديمي ويمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل النشط لهذه الحواس، بحيث تكون

أكثر فاعلية في الاستقبال النشط للمثيرات ومعالجة القصور المترتب على الحواس(Bundy et al 2007).

13.1.1.2 العلاقة بين التكامل الحسي وصعوبة مهارتي القراءة والكتابة

توضح جلجل (2003) أن تعلم القراءة والكتابة يستلزم النظر إلى الكلمات المطبوعة ونطق الأصوات ثم استخدام المهارات اللغوية لتوصيل المعنى، لذلك يحتاج الطفل الى القدرة على تكوين ارتباطات آلية ودائمة بين الكلمات المطبوعة الموجودة أمام عينيه والأصوات التي تصنعها الكلمات وربط ذلك بالمعنى، فالقارئ ينتبه للرسائل التي يستقبلها من خلال عينيه وأذنيه، وأيضاً من خلال التعزيز الذي يحصل عليه من أجزاء الجسم التي تنطق الكلمات, والتمييز الدقيق بين الأصوات الجهرية وغير الجهرية التي يتم الشعور بها في الأعصاب والعضلات الموجودة في الشفتين واللسان، والأسنان والحنجرة, وتضيف الكتابة استخدام الذراع واليد، فمن أجل التعرف عليها، وتذكر وكتابة كلمة واحدة يتم استخدام الجسم كله، العينين، والأذنين، واللمس، والحركة، وتنسيق الإشارات العصبية بين الأجزاء المختلفة للمخ والتي تتحكم في هذه الوظائف.

يعتمد تعلم الفرد على حواس معينة، أو مجموعة من الحواس بشكل أكبر من اعتماده على الحواس الأخرى في مراحل النمو المختلفة، فهناك نمو تدريجي في التكامل بين الأنظمة الحسية، وقد يضطرب النمو بين الحواس لدى بعض الأطفال، فعلى سبيل المثال قد يكون الأداء الوظيفي للطفل عادياً عندما يستقبل المعلومات من خلال نظام حسي واحد مثل الاستماع إلى المدرس وهو يذكر كلمة معينة، أو النظر إلى نفس الكلمة المقدمة له، فهذا الطفل قد لا يكون قادراً على سماع المدرس وهو يذكر تلك الكلمة، ثم إنه قد لا يكن قادراً على النظر إلى تلك الكلمة في الوقت نفسه، ويعني ذلك عدم قدرته على استقبال المثيرات السمعية والبصرية معاً في الوقت نفسه، إن مثل هؤلاء الأطفال يعانون في الغالب صعوبة استقبال المعلومات من خلال حاستين أو أكثر في الوقت نفسه، ونظراً لأن كثيراً من المهمات التعليمية تستدعي استخدام حواس البصر والسمع واللمس والحركة، فإن الأطفال يواجهون صعوبات في التعلم إذا ما عرضت عليهم المثيرات الحسية في نفس الوقت وبشكل سريع (السرطاوي وآخرون، 2002).

وتعد صعوبة تعلم مهارة القراءة من أهم أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية بصفة عامة، حيث يرى العديد من الباحثين في مجال صعوبات التعلم أن صعوبات مهارة القراءة تعد السبب الرئيس للتأخر الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية بصفة عامة (الزيات، 1998).

وتعد أيضاً مهارة الكتابة اليدوية من المهارات المعقدة والتي لا يتم تعلمها في أغلب الأحيان بشكل مباشر، وعادة ما يعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم صعوبات بالكتابة اليدوية ناتجة عن مشكلات بالتكامل الحسي، ويفترض أن أنشطة التكامل الحسي تعمل من خلال التأثير على تنظيم المخ وتتابعه وإحداث تغييرات به (Keller,M, 2001).

لذا تبحث نظرية التكامل الحسي في تفسير المشكلات الخاصة بالتعلم والسلوك والتي لا ترجع إلى تلف في الجهاز العصبي المركزي، وتركز جين آيرس على الوظيفة العصبية وعملية التعلم على التقدم في فهم " الذكاء" كنتيجة للإدراك الحسي، والتكامل الحسي، والمعالجة الحسية، وأدى عملها إلى العديد من الدراسات لتحسين قدرات التعلم من خلال التكامل الحسي الذي يساعد الأطفال على التقدم نحو توظيف أعلى القدرات العقلية، وتتم عملية التكامل الحسي العصبي نتيجة استقبال الإنسان للمعلومات من الحواس المختلفة وإرسالها إلى الدماغ ثم معالجتها وإعطاء الإستجابات الملائمة لها (Keller,M, 2001).

إن القصور البصري والسمعي له أثره الكبير في عملية القراءة لأنها عملية حسية من خلالها يتعرف الطفل على الرموز الكتابية، ويميز ويربط ليتعرف على المقروء والشبه والاختلاف فيه، فالقراءة تبدأ بعملية ميكانيكية فسيولوجية من خلال حاستي البصر والسمع، ثم العملية العقلية التي من شأنها أن يدرك المتعلم المعنى وتفسيره. ولذلك نجد أن القصور الحسي في أي سنة عمرية في مرحلة الطفولة سوف يكون صعباً تعويضة في سنوات لاحقة لأنها تشكل الأساس الذي يعتمد في البناء المستقبلي، والاستعداد الذي يحدث قبل القراءة هو التفاعل بين ثلاثة متغيرات هي النمو العقلي والنمو الحسي والنمو الشخصي، فالطفل الذي يعاني من قصور بصري أو اختلال في عضلات العين أو اعتماده على عين واحدة دون غيرها لها أثرها في عمليتي تعلم وتعليم القراءة والكتابة، كما أن القصور السمعي له أثره كذلك لأن السمع يساعد على إدراك الكلمة وتمييزها وربط الكلمة الملفوظة بالكلمة المكتوبة (الظاهر، 2004).

2.1.2 المفهوم الثاني : صعوبات تعلم مهارتي القراءة والكتابة

يعد مجال صعوبات التعلم Learning Difficulties من المجالات الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان في النصف الثاني من القرن العشرين في بداية الستينات على وجه التحديد وذلك من أجل تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لفئة من الأطفال تتمتع بقدرات حسية وعقلية سوية، ومع ذلك يواجهون صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية، مثل القراءة والكتابة والحساب، وقد استخدم مصطلح صعوبات التعلم محددة أو نوعية Specific

Learning Difficulties للإشارة إلى مثل هؤلاء الأطفال الذين يفترض أن قدرتهم تؤهلهم للتعلم واكتساب المهارات الأكاديمية، ولكن أداؤهم على هذه المهارات أدنى مما تؤهلهم له إمكانياتهم الكامنة وأدنى من متوسط أداء أقرانهم، مما يعرضهم للفشل الدراسي أو التسرب من المدرسة إذا لم يتم تقديم الدعم المناسب لهم.

إن فئة صعوبات التعلم لا تشكل اضطراباً واحداً، إنها تشكل فئة عامة من المعوقين في عدد من المجالات المحددة، وتمثل صعوبات التعلم المحددة حوالي نصف الطلبة الذين يتلقون التعليم الخاص. ونظراً لهذه الأرقام فإنه ليس من المدهش أن صعوبات التعلم المحددة كانت مصدر قلق للعلماء والمربين لأكثر من 100 سنة وبدأت البحوث التي تنطوي على صعوبات التعلم بسبب الحاجة العلمية إلى فهم الفروق الفردية بين الطلبة الذين تعرضوا للعجز المحدد في اللغة المنطوقة والمكتوبة، وتوفير الخدمات للطلاب الذين لم يحصلوا على خدمة كافية في نظام التعليم العام (Mash,& Barkley, 2006).

على الرغم التنوع الكبير في حالات صعوبات التعلم، لكن أصحابها يشتركون جميعاً في أنهم يعانون من صعوبات في التعلم المدرسي. فالأفراد الذين يصنفون في فئات صعوبات التعلم الخاصة يعانون من اضطرابات داخلية تعزى إلى قصور أو اضطراب في الوظيفية العصبية، وتظهر هذه الاضطرابات في فهم اللغة واستعمالها كلاماً وكتابة، كما تتمثل في قصور في القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والإملاء والعمليات الحسابية. وتشمل هذه الاضطرابات مشكلة في الإدراك وإصابة دماغية، ينتج عنها حد أدنى من القصور في الوظيفة الدماغية. ومن مظاهرها الديسلكسيا والافيزيا النمائية. ولا يشمل تعريف صعوبات التعلم الأفراد الذين لديهم مشكلات تعلم تعزى بشكل أساسي إلى إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية أو انفعالية أو بيئية ثقافية، أو بتأثير سوء الوضع الاقتصادي. ومن النتائج المتوقعة لصعوبات التعلم (الخاصة) تدني مستوى التحصيل إلى دون ما هو متوقع باعتبار الاستعداد العقلي ولكن مجرد التدني في مستوى التحصيل يمكن أن ينتج عن أسباب أخرى منها الإعاقة العقلية والحسية والانفعالية، وأشكال الحرمان البيئي والثقافي (الكيلاني والروسان، 2009).

1.2.1.2 تعريف صعوبات التعلم

تعتبر الحاجة إلى تعريف أكثر قبولاً وتحديداً لمصطلح صعوبات التعلم أمراً جوهرياً لضمان مستقبل جيد في هذا المجال وبدون هذا المصطلح يصبح المتخصصون والمربون في حالة اضطراب وحيرة سواء حول من يعانون ومن لا يعانون من صعوبات تعلم أو ما إذا كانت هناك حالات أخرى يمكن اعتبارها صعوبات تعلم. وبسبب هذا الاضطراب الحادث نشأت حاجة المتخصصين في مجال صعوبات التعلم إلى التوصل إلى تعريف يتمتع بموافقة جماعية (انيس، 2003).

وعلى الرغم من اختلاف العلماء في صياغة التعريفات إلا أنهم يتفقون على خصائص الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم، ولم يقتصر الأمر على التعريف على الجهات الرسمية بل كان للجمعيات والمؤسسات الخيرية والتطوعية دور كبير في تعريف صعوبات التعلم، وبناء على تنوع مصادر الاهتمام واختلاف أهدافه حظي مجال صعوبات التعلم بتعريفات كثيرة (قطناني، وآخرون، 2013).

فيما يلي نبرز أهم التعريفات التي ظهرت في مجال صعوبات التعلم، وهي:

التعريف الطبي:

ويركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم، والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

التعريف التربوي:

ويركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل ، والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة والتي لا تعود لاسباب عقلية أو حسية، وأخيراً يركز على التبيان بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد (الروسان، 2001).

ويعرف الأطفال ذوي صعوبات التعلم: هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع، أو التفكير أو التكلم، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب. وهذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والتلف الدماغي، والخلل الدماغي، والخلل الدماغي البسيط، وعسر الكلام، والحبسة الكلامية النمائية. وهذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعلميه ترجع أساساً إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي.

يركز هذا النوع من التعاريف على الخصائص السلوكية، دون الاهتمام بالخلل الوظيفي للمخ، أي دون الإشارة إلى السبب النيرولوجي. ويؤكد هذا الاتجاه على أن كل أشكال السلوك– العادي وغير العادي– يرتبط بالأداء الوظيفي للمخ، مما يجعل محاولة الاستدلال على وجود إصابة مخبة لدى ذوي صعوبات التعلم محاولة عديمة القيمة وبصفة خاصة للأغراض التعليمية وذلك لصعوبة إصلاح هذا الخلل ويكون الأفضل محاولة التعرف على نوع العجز السلوكي الذي يصيب الطفل ومحاولة علاجه.

وقد أقرت الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم لدى الأطفال والراشدين(1984) تعريفاً أكثر شمولاً ينص على أن: "صعوبات التعلم الخاصة حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية. وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى أفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركية طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته، وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجات شدة تلك الصعوبات (القريوتي وآخرون، 1995).

وبذلك تستطيع الباحثة تعريف صعوبات التعلم إجرائياً بأنها:

" انخفاض مستوى تحصيل الطالب في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية عن مستوى أقرانه في نفس العمر الزمني والصف الدراسي والمستوى العقلي بالرغم من انه يتميز بذكاء متوسط أو فوق المتوسط على ألا يكون ذلك نتيجة لإعاقة حسية أو عقلية أو اضطراب انفعالي جوهري"

2.2.1.2 تصنيف صعوبات التعلم

ليس كل طالب يعاني من وجود مشكلة دراسية هو طالب يعاني من صعوبات التعلم، فهناك الكثير من الطلبة الذين يعانون من البطء في اكتساب بعض أنواع المهارات، ولأن النمو الطبيعي للأطفال يختلف من طالب لآخر، فأحياناً يكون ما يبدو أنه إعاقة تعليمية للطالب يظهر فيما بعد على أنه فقط بطء في عملية النمو الطبيعي.

توجد الصعوبات التعلمية على حد من التنوع يصعب معه تصنيف أنماطها في قائمة محددة وذلك خلافاً لغيرها من فئات التربية الخاصة، وصعوبات التعلم ليست مفهوماً موحداً ولا تمثل مجموعة متجانسة من الطلاب ولكنها تضم شتاتاً واسعاً من الناس لا ينظمهم رابط سوى أنهم لا يتعلمون بالطرق التي يتعلم بها الأسوياء.

ويعد تصنيف الصعوبات على أساس صعوبات تطورية وأخرى أكاديمية من أكثر التصنيفات تداولاً.

أولاً: الصعوبات الأكاديمية: مثل تدني التحصيل الأكاديمي معلماً هاماً لدى ذوي صعوبات التعلم، ويقصد به: الكف أو الإنغلاق ذو الدلالة في تعلم القراءة والكتابة أو العمليات الحسابية وفي ما يلي استعراض لهذه الميادين:

1- صعوبات مهارة القراءة: وهو نمط يصيب القدرة على تعرف الكلمة المكتوبة أو الاستيعاب أو تحليل الكلمة وتركيبها، وقد يظهر ضعف في تمييز الحروف، وعدم القدرة على التعامل مع الرموز وتركيب الحروف لتكوين كلمات وتنظيم الكلمات في جمل ذات معنى مما يؤدي إلى ضعف الاستيعاب.

2- صعوبة مهارة الكتابة: وتتشكل سواء في مجال الإملاء أو التعبير الكتابي، وترجع مشكلات التعبير إلى القلق وضحالة المعرفة وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية والتنقيط، ويكثر فيها عكس الحروف ووضع النقط في غير مكانها وعدم التزام السطور في الكتابة (الوقفي وآخرون،2001).

3- صعوبات في مهارة الرياضيات: تتمثل في مشكلات إجراء العمليات الحسابية وفي حل المسائل ويعني ذلك: عدم القدرة على إتقان الرموز والحسابات الرياضية ويعلل ذلك بسيطرة غير فعالة على المعلومات وإلى ضعف الذاكرة، وضعف القدرة على التفكير والاستنتاج، أما صعوبة حل المسائل فتنتج من مشكلات في تطبيق المهارات الحسابية وعدم القدرة على التسلسل إذا كان الحل يقتضي ذلك (القمش، المعايطة، 2007).

ثانياً : الصعوبات التطورية: ويقصد بها انحراف التطور في عدد من الوظائف التي تتفتح بشكل سوي مع نمو الأطفال وغالباً ما تتصل باختلالات في التحصيل المدرسي، وفيما يلي إشارات إلى بعض هذه الصعوبات:-

1- إضطراب اللغة والكلام : يعاني كثير من الطلبة من مشاكل الكلام واللغة وقد لا يكون هناك تسلسل في الجمل مع وجود صعوبة في بناء جمل مفيدة على قواعد لغوية سليمة، وقد يكثر من الكلام حول الفكرة عند الحديث.

2- صعوبة في عمليات التفكير: فقد وجد أن هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم الفكرة قبل الإجابة بالإضافة إلى ضعف في التفكير المجرد.

3- إختلالات الذاكرة : وتظهر في عدم القدرة على تذكر أو استدعاء ما سمعه الطفل أو رأه مما يؤثر في تعلم القراءة وتطور اللغة الشفوية للطفل (السرطاوي، 1988).

4- إضطرابات الانتباه وفرط الحركة (ADHD): يقصد بالانتباه القدرة على اختيار المنبه المناسب ويوصف الطفل بأنه قابل للتشتت عندما لا يستطيع فرز المنبهات ويرتبط باضطراب الانتباه فرط الحركة إذ يتميز ذوو فرط الحركة بأنهم دائمو الحركة والتنقل بين المقاعد (الوقفي وآخرون، 2001).

5- إضطراب الإدراك والإدراك الحركي : تتمثل في اضطرابات في الإدراك البصري، والسمعي، والحركي، حيث يصعب على الطفل ذوي الصعوبة ترجمة ما يراه، وقد لا يميز علاقة الأشياء ببعضها البعض، فهو لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لعبور الشارع بطريقة آمنة قبل أن تصدمه سيارة وقد يعاني من مشكلات في فهم ما يسمعونه واستيعابه، وبالتالي فإن استجاباتهم قد تتأخر، وقد يخلط بين بعض الكلمات التي لها الأصوات نفسها مثل: جبل وجمل ولحم ولحن، وغالباً ما يكون أحرف ، فهو يرتطم بالأشياء ويدلق الحليب ويتعثر بالسجادة ويعاني من

صعوبات في المشي أو الجري أو ركوب الدراجة، وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين أو المقص أو في الكتابة والرسم (السرطاوي، 1988).

3.2.1.2 خصائص الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم مهارات القراءة والكتابة

تختلف صعوبات التعلم من طفل إلى آخر وتتفاوت، فلكل طفل شخصية مستقلة فريدة أو عالم قائم بحد ذاته، فما يلاحظ على هذا الطفل من خصائص تشير إلى صعوبات تعلم قد لا تظهر عند غيره، أو قد يشترك مع غيره في بعض الصفات، لكنه قد يختلف عنه في غيرها، فلكل طفل صعوبته الخاصة التي يختلف بها عن غيره، مما يجعل أعراض صعوبات التعلم مختلفة، فبعض الأطفال تتجلى لديهم أنماط من صعوبات التعلم في مجالات التعلم المعرفي (مثل القراءة والكتابة والحساب)، بينما البعض الآخر تتجلى لديهم أعراض صعوبات التعلم في المجالات الاجتماعية، في حين تتجلى لدى بعضهم صعوبات في مجالات التعلم النمائية(الذاكرة- الإدراك- الانتباه) وهكذا.

ثمة صعوبة في تحديد مجموعة ثابتة من الخصائص السلوكية بحيث تنطبق على الأفراد ذوي صعوبات التعلم، نظراً لعدم تجانسهم، فهم يعانون من جوانب عجز مختلفة من حيث طبيعتها ودرجة شدتها، على الرغم مما يجمع بينهم من تفاوت أو تباين شديد بين ما يتمتعون به من مقدرات عقلية عادية أو مرتفعة من ناحية، وأدائهم الأكاديمي الفعلي من ناحية اخرى، اضافة إلى أن بعضهم قد يجمع بين صعوبة ما في التعلم، واعاقة اخرى بصرية أو سمعية، أو عقلية مما يزيد الأمر تعقيداً. ومع التسليم بأن هذه الخصائص العامة أو الأكثر شيوعاً والتي تم استخلاصها من نتائج بحوث عديدة قد لا تنطبق جميعاً بالضرورة على كل حالات صعوبات التعلم، إلا إنها تعد أحد المحكات التي يمكن للآباء والمعلمين والمهتمين استخدامها في المراحل المبدئية من عملية الكشف عن ذوي صعوبات التعلم بغرض تصنيفهم وتسكينهم وعلاجهم.(القريطي، 2009).

حددت منظمة الصحة العالمية عشر خصائص لتمييز ذوي صعوبات التعلم وهي:

- اضطرابات الذاكرة والتفكير.
- الاضطرابات الإدراكية والحركية.

- الاضطراب الانفعالي.
- اضطرابات التناسق العام
- فرط النشاط الحركي.
- الاندفاعية.
- اضطرابات الانتباه.
- صعوبات التعلم الأكاديمية.
- قصور الاستماع والحديث.
- ظهور انحراف في رسم المخ الكهربائي.

وامكن لبعض الباحثين تحديد بعض الخصائص التي تعد أحد المحكات التي يمكن للأباء والمعلمين والمهتمين استخدامها للكشف عن حالات صعوبات التعلم، وتشمل هذه الخصائص جوانب عديدة من الشخصية، ومنها:

أولاً: الخصائص الانفعالية والاجتماعية:-

1- عدم الاستقرار الانفعالي، والشعور بالتوتر والقلق، صعوبة السيطرة على المشاعر.
2- الشعور بالدونية وانخفاض الثقة بالذات، صعوبة اتخاذ القرار.
3- التهور، السلوك الاندفاعي.
4- النشاط الحركي الزائد، صعوبة في الجلوس والتنقل أو استعمال اليدين.
5- عدم النضج الانفعالي.
6- نقص الدافعية، صعوبة في تعلم الانشطة مقارنة مع الأخرين من نفس العمر.
7- الاعتمادية على الآخرين، لا يفهم بدقة ما يفهمه الاخرين(ما يراه، يسمعه، يلمسه، يشمه، يتذوقه).
8- التقدير المنخفض للذات وخاصة مفهوم الذات الاكاديمي نتيجة الفشل المتكرر.
9- عدم القدرة على التعبير عن احتياجاته واحاسيسه بطريقة يفهمها الآخرين.

ثانياً: خصائص اكاديمية:-

1- سوء الأداء المدرسي والفشل الأكاديمي.

2- القابلية للتشتت، وقصور الانتباه الانتقائي، وعدم الانتباه والتركيز إلى شيء واحد.

3- استخدام اساليب معرفية غير ملائمة في معالجة مهام التعلم.

4- البطء في انجاز المهام، والتأخر في تسليم الواجبات.

5- المعالجة البطيئة للمعلومات نظراً للبطء في استقبال المعلومات من الصورة البصرية.

6- يعانون من اضطرابات في العمليات النفسية الاساسية كالانتباه، والادراك، والتمييز والذاكرة.

7- لا يتذكر سوى لفترة قصيرة، وأحياناً لا يتذكر على الإطلاق.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الخصائص لا تجتمع في فرد واحد، وقد أشار كالجور وكولسن(1978) بأن هناك حوالي(52) خاصية ثابتة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأن (5-7) من هذه الخصائص توجد لدى هؤلاء الأطفال بمدى متوسط، وأن واحدة فقط منها توجد لديهم بمعدل شديد، أما الأطفال العاديون فربما يمتلكون بعضاً من هذه الخصائص ولكنها أقل.(عبد الهادي وآخرون، 2009).

4.2.1.2 النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

لقد برزت في القرن العشرين العديد من النظريات المفسرة لصعوبات التعلم والتي تناولت مفهوم صعوبات التعلم وفقاً لما تبناه كل فريق من العلماء والمفسرين، وقد تباينت الآراء والمداخل النظرية المفسرة لصعوبات التعلم تبايناً يعكس الرؤى والمدارس الفكرية والمنهجية المختلفة. فلا يوجد اتفاق أو إجماع حول أسباب صعوبات التعلم، ففريق يرجعها إلى عوامل فسيولوجية"خلل أو إصابة بالمخ"، بينما يعتقد الفريق الثاني أن السبب يرجع إلى اضطرابات نيرولوجية المنشأ في المجال الإدراكي- الحركي، أما الفريق الثالث من العلماء والمفسرين فيرجعون السبب إلى الطرق غير الملائمة التي تستخدم في تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الطالب ويرجع آخرون السبب إلى أن الواجبات والمهام التعليمية تفوق مستويات نضج الطلاب ذوي صعوبات التعلم ولا تتفق مع أساليبهم في التعلم.

وفي هذا الإطار سوف أتناول خمسة مداخل نظرية متباينة وهي:

1- المدخل النفس العصبي Neuro Psychological Approach

يرى أصحاب هذا المدخل أن إصابة المخ أو أي خلل بسيط بالمخ من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم، إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك، في حين أن خلل

المخ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغير في وظائف معينة تؤثر بالتالي على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية (كامل، 1996).

ويقوم هذا المدخل على بعض الافتراضات منها:

أن ثمة مسارات بصرية وسمعية ولمسية وحركية ترتبط بمراكز المخ تتلقى المعلومات عن طريق تلك المنافذ الحسية وتربط بينها وتضفى عليها الدلالة العلمية في ضوء تراكم الخبرات ثم توظفها في مجال التفكير والحركة والوجدان بحيث نجد أن أي خلل في مركز ما من مراكز المخ ينعكس آثره السلبي على الوظيفة الحسية المرتبطة به (كامل، 1999).

كما أن النمو السوي للجهاز العصبي المركزي ينطوي على خصائص كمية وكيفية تختلف عن النمو غير السوي من حيث الأبنية والتراكيب والوظائف، ويمكن التمييز بينها باستخدام بطاريات واختبارات النفس عصبية، ومن ثم فإن حدوث خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تماماً على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف الإدراكية والمعرفية واللغوية والدراسية والمهارات الحركية لدى الطفل.

2- المدخل النمائي Developmental Approach

يقوم التوجه الأساسي للمدخل النمائي على التركيز على الخصائص الرئيسية لنضج ونمو الطفل، ويفترض المؤيدون لهذا المدخل أن أي اضطراب أو تباعد في تتابع نمط النمو وتكامل الوظائف، يقود إلى سلوكيات غير سوية متباعدة في الخصائص السلوكية المرتبطة بالتعلم، وترجع صعوبات التعلم وفقاً لهذا المدخل إلى ما أطلق عليه " الفجوة النمائية أو النضجية" التي تعنى البطء في نمو جوانب معينة في قدرات الطلاب كالعمليات البصرية، والحركية، واللغوية، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، ونظراً لأن كل طفل يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج، فإن كلاً منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتياز مختلف مراحل النمو.

ونظراً لأن المنهج الدراسي يفوق مستويات استعدادات هؤلاء الطلاب فإنهم معرضون للفشل في المدرسة.

ويرى كامل (1999) أن هذا التأخر في النضج يمثل بطئاً زمنياً في معدل النضج العصبي في أجزاء معينة في المخ. وأن هذا الإتجاه في تفسير صعوبات التعلم لا يهتم بأسباب هذه الصعوبات نظراً لأن العلاج في جميع الحالات واحد وهو التدريس الملائم.

3- المدخل السلوكي Behavioral Approach

يقوم المدخل السلوكي على التركيز المباشر على المشكلة أو السلوك المشكل ومحاولة العلاج عن طريق إحلال أنماط سلوكية فعالة محل نمط السلوك غير الفعال.

والتركيز على الصعوبات ذاتها والسلوكيات المرتبطة بها يدعو إلى معرفة الأسباب الأساسية المباشرة لانحراف الأداء الفعلي للطفل في مجال التعلم عن أدائه المتوقع ومن ثم يهتم هذا المدخل بالعمل المباشر على السلوكيات المشكلة أو التي تشكل صعوبات بالنسبة للطفل، وليس الإنصراف إلى أسباب تأخذ طابع العمومية.

لذا غالباً ما يسمى هذا المدخل بمدخل التمركز حول الطفل لأن محور تركيزه يكون على تخطيط وإعداد البرامج الفردية للعلاج وليس الاعتماد على بعض التعليمات المحددة مسبقاً.

وفي ظل هذا المدخل يتم مقارنة سلوكيات الطفل الفعلية المحسوسة بالإطار المحكي أو المعياري للسلوك موضع الإهتمام أو المعالجة، ويكون تركيز المدخل على التدخل للوصول بالأداء الفعلي إلى مستوى الأداء المتوقع، ويركز هذا المدخل على مفهوم السواء في ضوء مستوى الأداء الوظيفي العام وافتراض أن ذوي صعوبات التعلم هم أطفال عاديون تماماً عدا الصوبة النوعية المحددة التي يمكن معالجتها والتعامل معها بصورة مباشرة، وعلى ذلك فإن هذا المدخل لا يرتبط بالضرورة ببرنامج محدد أو إطار نظري معروف وإنما يمكن للمعالج أن ينتقل من برنامج إلى آخر ومن إطار علاجي ونظري إلى إطار آخر، ومن أنشطة إلى أخرى وفقاً لما تفرضه طبيعة الصعوبة موضوع المعالجة من ناحية وخصائص الطفل ذوي الصعوبة من ناحية أخرى (الزيات، 1998).

كما أن تركيز هذا المدخل على مواطن الصعوبة بصورة مباشرة يجنب الممارس أية أنشطة أخرى غير فعالة والتي قد يؤدي استخدامها إلى الشعور بالإحباط أو الفشل المتكرر مما يسبب للطفل مزيد من المشكلات التي قد يصعب علاجها.

ويعطي هذا المدخل أهمية أكبر للظروف البيئية وعوامل التنشئة المحيطة بالطفل والتاريخ التعليمي والتحصيلي له، واتجاهات الوالدين، والسياق الإجتماعي.

4- مدخل العمليات الأساسية Basic Processes Approach

تعد العمليات النفسية الأساسية وفقاً لمعظم تعريفات صعوبات التعلم أحد المكونات الرئيسية لهذه الصعوبات، كما أن القصور في تلك العمليات يعد مظهراً أولياً للإضطراب الوظيفي وكذلك المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم.

ويركز مدخل العمليات النفسية الأساسية على أن التجهيز العقلي يعتمد على العمليات الإدراكية، وقدرات الانتباه وقدرات الذاكرة والتعرف، والمؤيدون لهذا المدخل يرون أن هذه

العمليات عبارة عن مكونات منفصلة ولم يضعوا في اعتبارهم تكامل العمليات المعرفية، واعتقدوا أن هذه العمليات يمكن تجزئتها وتقديرها ومعالجتها بشكل منفصل.

ويفترض مقترحو أسلوب تدريب العمليات النفسية الأساسية أن هذه العمليات تدخل في الموضوعات الدراسية وأنه يمكن تدريب الأطفال عليها كي يتحسن أداؤهم فيها، فالطفل الذي يعتقد أنه يعاني من مشاكل في القراءة بسبب صعوبات الإدراك البصري سوف يدرب على مهارات الإدراك البصري قبل أن يتعلم القراءة.

والمشكلة التي تواجه هذا المدخل يمكن أن تتمثل في صعوبة تصميم االبرامج والأنشطة العلاجية المتعلقة بالعمليات الأساسية على الأنشطة الأكاديمية للتعلم، ويصعب القول أن تحسين العمليات الأساسية يؤدي بالضرورة إلى تحسين عمليات التعلم.

5- مدخل تجهيز المعلومات Information Processing Approach

يركز هذا المدخل على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها، وفي ضوء ذلك ترجع"صعوبات التعلم" وفقاً لهذا المدخل إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات، وينظر اتجاه تكوين وتناول المعلومات إلى العمليات العقلية ومنها عملية الإحساس، والإدراك، والذاكرة، والتفكير على أنها متصل من النشاط المعرفي الذي يمارسه الأفراد في مواقف الحياة المختلفة، كما أنه من الصعوبة فصل هذه العمليات عن بعضها، لأنها متبادلة في الاعتماد على بعضها، والسبيل إلى فهم وظيفة كل عملية من هذه العمليات، وتأثير كل منها على الأخرى هو دراسة كيفية تكوين وتناول المعلومات لدى الأفراد (الشرقاوي، 1992).

وبالإشارة إلى ما تم ذكرة سابقاً بأن ميدان صعوبات التعلم يتألف من حالات مختلفة وواسعة من المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوي صعوبات التعلم وقت حصرها الى صعوبات التعلم النمائية والتي تتمثل في صعوبات الانتباه والذاكرة وتأثر على التحصيل الأكاديمي للطالب وصعوبات التعلم الأكاديمية وهي المشكلات التي تظهر لدى طلاب المدارس، وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النفسية السابقة(الصعوبات النمائية) بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى ومن خلال هذه الدراسة سوف يكون التركيز على صعوبة القراءة وصعوبة الكتابة كصعوبات تندرج تحت الصعوبات الأكاديمية.

3.1.2 المفهوم الثالث : مهارة القراءة

القراءة عملية فكرية استراتيجية يستخدم فيها القراء معرفتهم السابقة في التفاعل مع النص لتكوين المعاني، ومن الممكن أن تعزى الصعوبات التي تقف في وجه بعض الطلاب وتحول دون إجادتهم

القراءة إلى جملة أسباب من أهمها ضعف التعلم، ومحدودية الفرص التي تتاح للقراءة والكتابة، والتأخر في تطور الكلام أو الفروق اللغوية، والعمليات المعرفية، أو عمليات الوعي المعرفي أو الوعي اللغوي فير الفعالة (الوقفي، 2015).

ويمكن النظر إلى صعوبة القراءة كقدرة مختلفة على التعلم معرضة لأن تصبح صعوبة تعلمية تحول دون التعلم إذا لم تشخص، ولم تكن بيئة التعليم ولا مواده ووسائله ملائمة لقدرات الفرد وأساليبه في التعلم، حيث يسلم ذلك إلى الفشل في اكتساب الكفاءة في القراءة والكتابة، وهذه من غير شك إعاقة حقيقية في المجتمع اليوم (الوقفي، 2009).

وبدأت الأضواء تسلط على صعوبة القراءة مع تطور حاجة الإنسان إلى التواصل بالكلمة المكتوبة وقد أطلقت على الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة مختلفة تطورت مع التقدم العلمي والتربوي فقد أطلق عليها الطبيب الإنجليزي هنشلود Hinshelwood مصطلح "عمى الكلمة الخلقي" وأطلق عليها اورتون orton فيما بعد مصطلح الرموز الملتوية strephosymabolia وأطلق آخرون عليها كذلك مصطلح الخُلفة النضجية وكذلك القصور الوظيفي الدماغي الخفيف، غير أن المصطلح الشائع في هذه الأيام هو الديسلكسيا، وصعوبة القراءة في غيرها. وأول من نحت مصطلح الديسلكسيا قاصداً به الصعوبة الشديدة في القراءة كان عالم الأعصاب الألماني برلين Berlin في عام 1872 مستخدماً المفردات اليونانية. فالكلمة في أصلها اليوناني ترجع إلى dys وتعني صعوبة و Lexis وتعني الكلمة المكتوبة، غير أن البعض يتوسع في تعريف المقصود بها ويجعله يشمل بالإضافة إلى صعوبة القراءة، صعوبة التهجئة وصعوبة الكتابة وصعوبة اللفظ وصعوبة الاستيعاب القرائي وصعوبة الرياضيات لاقتران حل المسائل بالقدرة على قراءتها فضلاً عن الصعوبات التي يمكن مواجهتها في تعرف الأعداد، حيث قد يعاني الطفل شكلاً واحداً من أشكال هذه الصعوبات أو أكثر (Nelson, 2004).

1.3.1.2 تعريف صعوبة مهارة القراءة

تعد صعوبة مهارة القراءة من الموضوعات البارزة والمميزة لمظاهر الاضطرابات اللغوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهي عجز في اكتساب مهارة القراءة، وقد بدأ الحديث عن صعوبات مهارة القراءة مع تطور حاجة الإنسان إلى التواصل بالكلمة المنطوقة. وقد اشتق مصطلح صعوبات مهارة القراءة Dyslexia أصلاً من كلمتين Dys وتعني رديء أو سيء ومعناها بالانجليزية Bad و Lexica وتعني اللغة اللفظية أو الكلام ومعناه بالانجليزية speech وبذلك يشير المفهوم من الناحية المعجمية إلى سوء الكلام ورداءته، وتعتبر صعوبة تعلم مهارة القراءة أحد مظاهر صعوبات التعلم المرتبطة بالمشكلات المتعلقة باللغة سواء اللغة التعبيرية أو اللغة الإستقبالية وتظهر هذه المشكلات من خلال القراءة، والتهجئة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع (سليمان، 2006).

وكان مفهوم صعوبة مهارة القراءة عند منشئه متداولاً في المهن الطبيه حصراً، حيث كان ينظر إليها من الناحية المبدئية كنتيجة لإصابة عصبية أو نتيجة لقصور وظيفي عصبي بالرغم من الافتقار إلى دليل علمي دافع على وجود هذا الأساس العصبي، غير أن البحث الحديث أخذ يقدم أدلة علمية قوية على أن السبب في صعوبة مهارة القراءة هو شذوذ في بنية الدماغ واختلاف في الوظيفة السوية للدماغ تنشأ عن عوامل وراثية أو صدمات دماغية مكتسبة، ومع استمرار علماء الأعصاب في بحثهم الدؤوب عن أسباب صعوبة مهارة القراءة يظل من الواجب على المعلمين أن يقوموا بتدريس هؤلاء الأفراد المهارات القرائية بصرف النظر عن الأسباب (الوقفي، 2015).

وتعرف منظمة الصحة العالمية لصوبة مهارة القراءة بأنها صعوبة دائمة في تعلم القراءة واكتساب آليتها عند أطفال أذكياء ملتحقين عادة بالمدارس ولا يعانون من أية مشكلات جسدية ونفسية موجودة مسبقاً (ديمون، 2006).

ويعرف سليمان(2003) صعوبات تعلم القراءة بأنها:"عدم القدرة على التمييز بين الأحرف المتشابهة في الرسم الكتابي، وعدم القدرة على التمييز(الفونيمات) ذات الأصوات المتشابهة، عدم نطق الأحرف التي في أول كلمة، عدم القدرة على النطق أو تذكر الكلمات ذات المقاطع المتعددة أو التي تزيد عن أربعة أحرف، عدم القدرة على نطق أحرف المد في اللغة العربية، عدم القدرة على التمييز بين التنوين والنون قراءة وكتابة، وعدم السرعة والدقة المطلوبة".

ويعرفها الزيات(2007) بأنها:" اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة، والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عموماً، على الرغم من توفر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعليم والتعلم، والإطار الثقافي والإجتماعي".

أما الشخص (2010) يعرفها بأنها:"عدم قدرة الطفل على القراءة بمستوى يتناسب مع عمره الزمني، ويعتبر الفرد ممن يعانون من مشكلات أو صعوبات في القراءة إذا انخفض معدل قراءته إلى أكثر من مستوى واحد عن أقرانه"

وبالنظر إلى ماسبق ليس ثمة اتفاق على تعريف الديسلكسيا حيث طرحت تعاريف متعددة لها غير أن الباحثين متفقون على أمور أربعة على الأقل حولها:

- الديسلكسيا ذات أساس عصبي وراثي.
- للديسلكسيا تشير إلى مشكلات تستمر باستمرار حياة الفرد.
- للديسلكسيا أعراض إدراكية ومعرفية ولغوية فهي تناذر أكثر منها مشكلة محددة.
- تؤدي الديسلكسيا إلى مشكلات حياتية كثيرة مع نضج الفرد.

وبالإطلاع على التعريفات السابقة استطاعت الباحثة أن تضع تعريف لصعوبات القراءة بأنها: قصور في قدرة الطالب على تعرف الحروف والكلمات والجمل، ونطقها نطقاً صحيحاً، ووجود اضطراب لدى الطفل في المهارات المتعلقة بالقراءة وبناء المفردات أو الطلاقة اللغوية، وفهم ما يقرأ واستيعابه".

2.3.1.2 تصنيف صعوبات مهارة القراءة

تصنف السعيد (2010) صعوبات مهارة القراءة إلى ثلاثة أنواع وهي:

النوع الأول: ويضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية الذي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف وهؤلاء يعانون من عجز في قراءة الكلمات وتهجئتها.

النوع الثاني: ويضم الطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات، وهؤلاء يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألموفة وغير المألوفة، كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة، كما يجدون صعوبة في تهجئتها عند الكتابة.

النوع الثالث: ويضم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الصوتية (النوع الأول) والصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) معاً ولذلك يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات، ويترتب على ما سبق صعوبة في فهم المادة وصعوبة في سرعة القراءة.

3.3.1.2 أسباب صعوبة تعلم مهارة القراءة

ترجع صعوبات القراءة إلى عوامل عديدة من بينها عوامل جسمية (اختلالات عصبية وظيفية)، وعوامل بيئية اسرية ومدرسية، وعوامل اخرى نفسية(اضطرابات الانتباه، والذاكرة، والإدراك البصري والسمعي، وانخفاض مستوى الذكاء، والمقدرة اللغوية، ونقص الدافعية، والتعلق بالاعتمادية، والقلق) (عبيد، 2015).

وتنجم صعوبات تعلم القراءة عن عوامل مركبة وعديدة، بصورة عامة فالأطفال الذين يعجزون عن تعلم القراءة هم أولئك الذين يأتون إلى المدرسة بحصيلة لغوية محددة وكذلك أولئك الذين لا تصور لديهم عن المفاهيم المتعلقة بحساسية المقاطع الصوتية ومعرفة الحروف وإدراك الصورة المطبوعة وأهداف القراءة وكذلك المهارات اللفظية العامة بما فيها المفردات. وهكذا فالأطفال الذين ينشؤون في بيئة فقيرة وذوو مهارات لغوية محددة وذوو إعاقة سمعية ونطقية وكذلك الذين يأتون من بيوت لا تشجع القراءة أو أن أحد الوالدين يعانون من عجز في القراءة فمثل هؤلاء الأطفال محكوم عليهم نسبياً بالعجز القرائي في المستقبل .

وبناء على ما تقدم، استطاع البحث العلمي حديثاً أن يحدد أربعة عوامل على الأقل لإعاقة تعلم القراءة بين الأطفال بغض النظر عن المستوى الإقتصادي والإجتماعي، تتضمن هذه العوامل: العجز الإدراكي للوحدة الصوتية وتطور المبدأ الهجائي(وكذلك التطبيق الدقيق والسلس لمهارات قراءة النصوص)، وعدم القدرة على اكتساب استراتيجيات الاستيعاب القرائي وتطبيقها في قراءة النصوص، وتطور الحافز على تعلم القراءة، وأخيراً الإعداد غير الكافي للمدرس (بطرس، 2016).

تتداخل عوامل مختلفة تتسبب في ظهور صعوبات تعلم القراءة، فمنها ما له علاقة بالمعلم، ومنها ما يتصل بالمتعلم، وتوجد عوامل أخرى تندرج ضمن منهج تدريس مهارة القراءة، ويمكن تناول هذه العوامل على النحو التالي:

بحيث يشير الظاهر(2004) إلى إن القصور البصري والسمعي له أثره الكبير في عملية القراءة لأنها عملية حسية من خلالها يتعرف الطفل على الرموز المكتوبة، ويميز ويربط ليتعرف على المقروء والشبه والاختلاف فيه. فالقراءة تبدأ بعملية ميكانيكية فسيولوجية من خلال حاستي البصر والسمع، ثم العملية العقلية التي من شأنها أن يدرك المتعلم المعنى وتفسيره، ولذلك نجد أن القصور الحسي في أي سنة عمرية في مرحلة الطفولة سوف يكون صعباً تعويضه في سنوات لاحقة لأنها تشكل الأساس الذي يعتمد في البناء المستقبلي، والاستعداد الذي يحدث قبل القراءة هو التفاعل بين ثلاثة متغيرات هي النمو العقلي والنمو الحسي والنمو الشخصي. فالطفل الذي يعاني من قصور بصري أو اختلال في عضلات العين أو اعتماده على عين واحدة دون غيرها لها أثرها في عمليتي تعلم وتعليم القراءة، كما أن القصور السمعي له أثره كذلك لأن السمع يساعد على إدراك الكلمة وتمييزها وربط الكلمة الملفوظة بالكلمة المكتوبة.

4.3.1.2 مظاهر صعوبات تعلم مهارة القراءة

يشير فراج (2002) إلى أن من أعراض صعوبات مهارة القراءة اضطراب أو قصور في ذاكرة استيعاب اللغة (الحروف والكلمات) أو الأرقام، أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات (خاصة الجديدة) وإغفال بعضها، أو صعوبة القراءة أو التكرار الملحوظ لأخطاء الطفل في القراءة أو الخلط في ترتيب الحروف في الكلمة، وأيضاً صعوبة في التحليل الصوتي للكلمة وإدراك الإيقاع، علماً بأن هذه الأخطاء قد تكون تلاشت أو انخفضت لدى الأطفال المساوين لهم في العمر أو الذكاء.

وتعد صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات انتشاراً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث تتمثل هذه الصعوبات في انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي (كوافحة، 2003).

وتشير جلجل (2003) إلى بعض المظاهر المميزة لصعوبات تعلم مهارة القراءة وهي:

1. حذف صوت أو أكثر من الكلمة عن قراءتها فمثلاً كلمة (ذهب) يقرأها الطفل (دهب).
2. إبدال صوت أو فونيم معين في الكلمة بآخر فمثلاً كلمة (ذهب) يقرأها الطفل (دهب) أو (نهب).
3. إضافة صوت أو فونيم معين إلى الكلمة فمثلاً كلمة(ذهب) يقرأها الطفل (اذهب).
4. صعوبة في تمييز أصوات الحروف في بدء الكلمة ووسطها وختامها.
5. صعوبة في تمييز أصوات الحروف والكلمات، وترجمة الأصوات والكلمات إلى رموز بصرية أو حروف.
6. صعوبة في دمج أصوات الحروف لتكوين كلمات.
7. صعوبة في تحليل الكلمات إلى الأصوات المكونة لها.
8. صعوبة في تمييز الصوت الممدود وغير الممدود.
9. صعوبة فيي تمييز اللام الشمسية واللام القمرية.
10. صعوبة في قراءة الأصوات التي تمثلها درجات التشكيل(الفتحة، الضمة، الكسرة).
11. صعوبة في تمييز الكلمات ذات الإيقاع المتشابه.
12. صعوبة في القراءة الجهرية.

ومن بين المظاهر المرتبطة بصعوبة مهارة القراءة البطء في القراءة، وصعوبة التركيز، الاندفاعية والقراءة السريعة غير الواضحة، أخطاء القراءة الجهرية، وتتضمن حذف وإضافات في بعض الكلمات، أو تشويهها نتيجة العيوب الصوتية، وتكرار بعض الكلمات، وقراءة بعض الكلمات بطريقة معكوسة، والخلط بين المفردات ذات الأشكال أو الألفاظ المتشابهة، ومن هذه المظاهر أيضاً صعوبة التحكم الصوتي أثناء القراءة، وصعوبة المتابعة البصرية للكلمات وتحريك العين غير الطبيعي أثناء القراءة، وأخطاء التهجئة، حيث يلاحظ أن الطفل يقوم بتهجئة الكلمات معتمداً على أصوات الحروف والكلمات وبالصورة التي تنطق بها، وكذلك الاستبدال في حروف الكلمات أو كلمات الجمل، وقلب الحروف والكلمات، وصعوبة الفهم القرائي وتتمثل في عجز الطفل عن استخلاص بعض المعاني والاستنتاجات من المادة المقروءة، وإخفاق الطفل في استرجاع المادة والمعلومات المقروءة (القريطي، 2011).

وتظهر هذه الصعوبات في أشكال عدة مثل الصعوبة الشديدة في الربط بين الحرف وصوته، وفي تكوين كلمات من حروف عدة، وأيضاً في التمييز بين الحروف التي قد تختلف في شكلها اختلافاً بسيطاً مثل الباء والنون بإضافة إلى صعوبة تعرف الكلمات، أو تحليلها لغرض نطقها، أو معرفة درجات التشكيل وتذكرها، فضلاً عن حذف بعض الحروف وإضافة بعضها أو إبدال بعض الحروف، أو تشويه نطقها (الحارس، 2015).

5.3.1.2 تشخيص صعوبات تعلم مهارة القراءة

إن تشخيص الصعوبات التي تواجه الأطفال في القراءة، تمثل أحد المداخل المهمة لمراجعة النظم التربوية وتقويم فعاليتها، وأحد الركائز المهمة لتحسينها، وفي ضوء ذلك تصبح الحاجة ملحة إلى تحديد هذه الصعوبات من وجهة نظر المعلمين، لأنهم أكثر قدرة على تحديدها من الأطفال أنفسهم.

ويراعى عند تشخيص هذه الصعوبات أن يكون مستوى أداء الطفل في مهارة قرائية أو أكثر، دون متوسط أقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني والعقلي وصفه الدراسي، وأن إخفاقه في المهام القرائية أو أدائه المنخفض يحدث رغم تمتعه بقدرات حسية بصرية وسمعية عادية، ومستوى ذكاء عادي، وكذلك رغم كفاية فرص وخبرات اجتماعية وثقافية وتعليمية معتادة أو كافية للنمو في بيئته المنزلية ومدرسته (عبيد، 2015).

توصلت نتائج البحوث والدراسات في مجال صعوبات تعلم القراءة إلى وجود محكات يتم في ضوئها تشخيص الطالب بأن لديه صعوبات في تعلم القراءة وتلك المحكات هي:

1. محك الاستبعاد: من بين المحكات التي تستخدم في التعرف على حالات صعوبات التعلم محك الاستبعاد، ويعتقد به استبعاد بعض الحالات التي ترجع الصعوبة فيها إلى التخلف العقلي العام أو الإعاقة السمعية أو البصرية أو الاضطراب الانفعالي أو نقص فرص التعلم.
2. محك التباعد: يشير محك التباعد إلى وجود تباين بين العديد من السلوكيات النفسية كالانتباه والتمييز والذاكرة وإدراك العلاقات، كما يشير إلى تباين وتباعد القدرة العقلية للفرد (الذكاء) والتحصيل الأكاديمي، وأخيراً قد يظهر التباين في جوانب النمو المختلفة، كأن ينمو حركياً في سن مبكرة فيمشي في السنة الأولى أو أقل بينما يبدأ في نطق اللغة في سن الخامسة (أي يتأخر في النمو اللغوي).
3. محك النضج: ويقصد به عدم الانتظام في نمو الوظائف والعمليات العقلية المسؤولة عن الأداء، مثل اللغة والانتباه والذاكرة وإدراك العلاقات، حتى يبدو المتعلم عادياً في بعضها ومتأخراً في البعض الآخر.
4. محك المؤشرات النيرولوجية: وفيه يتم تحديد صعوبات التعلم على أساس الاضطراب الوظيفي للنصفين الكرويين في المخ (سليمان، 2003).

6.3.1.2 المداخل العلاجية لصعوبات تعلم مهارة القراءة

لقد تبين من أن صعوبات القراءة تكون بتفسير رموز ونطق حروف الكلمة وفهم معنى الكلمة والجملة التي تضمنها، والفقرة والنص القرائي ككل، فضلاً عن ضرورة القراءة السريعة مع الفهم، لذا

فهنالك طرق تستهدف علاج صعوبة تفسير الرموز اللغوية وقراءتها، بعضها يبدأ بالحرف وبعضها يبدأ بالكلمة (عبيد، 2015).

ويذكر الجوالده والقمش (2012) إن الطرائق العلاجية كثيرة يمكن تعديلها بما يتناسب مع كل مستوى من مستويات قراءة الطالب،فالأشكال المختلفة للطريقة الصوتية يمكن أن تستخدم مع الطلاب الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطرائق العادية في التعليم، ونتيجة لزيادة الوعي كان لا بد من أن يتوافر عدد من الأساليب والاستراتيجيات الفعالة التي تساعد الطلاب على تجاوز مشكلات القراءة، وفي مختلف الأساليب التي أقترحت من قبل الباحثين، فقد كان التركيز على أسلوبين: أسلوب يشدد على قراءة الرموز، واسلوب يركز على الإدراك للمعنى والطرائق التي تشدد على الرمز تعد أكثر كفاية في تعليم الطلاب كيفية فك الرموز وتعلمها لتدريبهم على تنظيم الصوتيات في مرحلة مبكرة، وبذلك توفر المهارات الضرورية لكي يصبح الطالب قارئً مستقلاً وسريعاً في قراءته.

يشير تعوينات(1983) إلى أن علاج صعوبات تعلم مهارة القراءة يمكن أن يتم من خلال:

- ينبغي أن يخصص للقيام بهذه المهمة معلم كفء في تدريس مادة القراءة، ويعرف الطرق المختلفة، وأنواع القراءات المختلفة، ويكون ذا تجربة واسعة في المرحلة الابتدائية.
- أن تختار للمتعلمين نصوص قصيرة، بحيث لا تحتوي على كلمات صعبة القراءة، وتكون معاني مفرداتها بسيطة، ويكون ذلك لمدة شهرين على الأقل، وتكون حصة القراءة كل يوم.
- بعد هذه المدة يشرع المعلم في تقديم نصوص متوسطة من حيث عدد الكلمات والجمل، ومن حيث الصعوبة ويكون مستواها حسب التقدم الذي أحرزه المتعلمون.
- ينبغي أن يركز في مادة القراءة على تعلم آلياتها ومهاراتها الأساسية، فلكي تعالج المشكلة يجب أن تبدأ من جذورها، ومن أمثلة المهارات والآليات التي يركز عليها ما يلي:
- القدرة على تحريك العين في خط موازي للكلام المقروء.
- القدرة على التقليل من الحركات الرجعية للعين.
- القدرة على جعل مدى الإدراك البصري أوسع ما يمكن.
- القدرة على التمييز بين الحروف.
- القدرة على التمييز بين المتشابه والمختلف في الأشكال والحروف.
- القدرة على التمييز بين أصوات الحروف والكلمات.
- استخدام درجات الوقف.
- العمل على جعل القراءة خالية من عيوب الكلام: كالإضافة، الحذف، الإبدال، التكرار.

- السرعة في القراءة، بحيث يتمكن المتعلم من قراءة النص بطريقة صحيحة.

ولن يتسنى له ذلك إلا من خلال المهارات التالية:

- القدرة على فهم الكلمات.
- القدرة على ربط المعاني.
- القدرة على فهم المقروء.
- إمداد الطفل بثروة من المفردات يمكنه أن يدركها بمجرد قراءتها حتى يتمكن من اكتشافها في سياق الجمل والعبارات.
- كتابة جملة واحدة في عبارات مختلفة، كأن تكون جملة اسمية ثم جملة فعلية مثل: الأب في المدرسة، ذهب الأب إلى المدرسة.
- وقد أشار بعض علماء التربية إلى استخدام القراءة الجماعية في المرحلة الأولى من الحصص العلاجية، حتى يتعلم الطفل درجات الوقف، وذلك بأن يقرأ المعلم جملة أو مقطعاً منها ثم يتبعه المتعلمون، وكلما يخطىء المتعلم في قراءة كلمة يكتبها المعلم على اللوح بخط واضح وكبير، ويعيد الطالب قراءتها من أجل إدراك أخطائه وعدم الوقوع فيها مرة أخرى.

وعلى المعلم المكلف بالتعلم العلاجي أن يشجع المتعلمين على القراءات الخارجية، كقراءة القصص مثلاً، كما يمكنه أن يحصل على كتب يوزعها عليهم بصفة دورية، فيقرؤونها ويكافئهم حسب ما قدموه من مجهودات.

4.1.2 المفهوم الرابع: مهارة الكتابة

تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة، وإذا ما واجه الطالب صعوبة في اكتساب مهارات تمييز الكلمات ومهارات الاستيعاب وبالتلي مهارة القراءة فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضاً (أبو أسعد، 2015).

ولا يستطيع عدد كبير من الأطفال تطوير مهارات الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عدداً من المهارات الأساسية لتطوير مثل هذه المهارات، ومنها القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة، والقدرة على مسك القلم بالطريقة السليمة، ووضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة، وإدراك المسافات بين الحروف، وإدراك العلاقات المكانية مثل تحت/فوق، وإدراك الاتجاه من اليسار إلى اليمين، وتقدير حجم الشكل– صغيراً أو كبيراً، وتمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها، والقدرة على رسم الأشكال الهندسية.

لذا ترتبط الكتابة ارتباطاً وثيقاً بحاسة السمع والبصر واليد فالبصر آلته الأولى التي تمكن الطفل من التعرف إلى حدود الحروف والكلمات وصورها وأشكالها في حين تعمل اليد على ترجمة ما شاهدته العين من الصور لترسمها على الورقة رسماً سليماً يمكن القارىء من التعرف إليها وإدراكها بما يمكنه من ترجمتها إلى المعاني والأفكار المرادة في نفس صاحبها مع إعطاء الورقة صورة جمالية من خلال جمالية الكتابة (البطاينة، وآخرون، 2009).

وإن عدم الانسجام بين البصر والحركة، قد لا يستطيع بعض الأطفال الذين يعانون من اضطراب الكتابة مسك القلم بشكل الصحيح، وقد يواجه آخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط، وقد تعزى هذه الصعوبات إلى اضطراب في تحديد الاتجاه أو صعوبات أخرى تتعلق بالدافعية ولقد سميت صعوبة مهاراة الكتابة باسم قصور التصور أو Dysgraphia (السرطاوي، 1988).

1.4.1.2 تعريف صعوبة مهارة الكتابة

إن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يفرق ويميز بصرياً بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، فالأطفال الذين يعانون من عدم تمييز الحروف والكلمات بصرياً يعانون أيضاً من صعوبات في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة.

وعليه عرف بطرس(2016) صعوبات الكتابة بأنها عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدتها لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

وتعريف أخر ل"هارسون" حيث يقول، أن الاضطرابات التي تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات مهارة الكتابة يمكن تصنيفها إلى:

1. مشكلات في الإدراك البصري (معرفة الأشكال والصور)، التمييز البصري.
2. مشكلات في إدراك العلاقات المكانية البصرية، تتضمن اضطرابات إدراك الوضع بالفراغ.
3. اضطراب القدرة الحركية البصرية، وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية.
4. اضطراب التناسق الحركي البصري، مثل رسم أو إعادة إنتاج ما تم معرفته وإدراكه.

ويعرفها أبو زهرة (2010) بأنها" انحراف في استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح يحول دون اكتسابهم لمهارات الكتابة بطريقة صحيحة".

أما بدير(2006) يعرف صعوبات مهارة الكتابة بأنها:" عبارة عن تشوه في شكل الحروف أو تباعد حجمها وتباعد المسافات بين الكلمات، مع تمايل السطور، وتباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة".

ويعرفها عبيد(2015) "عدم التكامل بين البصر والحركة، وتشمل صعوبة الكتابة: التعبير الكتابي، والتهجئة، والكتابة".

وتعرفها باي(2002) بأنها: " اضطرابات في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينهما، فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها فهو يرسمها دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجه المكاني".

وبعد الإطلاع على جميع التعريفات السابقة استطاعت الباحثة أن تضع تعريفاً لصعوبات الكتابة بأنها: عدم قدرة الطالب على الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية، وقد يظهر ذلك في صعوبة كتابة الحروف وتشويه أشكالها، وتباعد المسافات بين الحروف والكلمات وكبر حجم الخط بطريقة غير معتادة، أو صعوبة تذكر كيفية تسلسل الحروف أو شكلها أو حجمها أو صعوبة كتابة الكلمات والحروف المتشابهة في النطق.

2.4.1.2 أنواع صعوبات مهارة الكتابة

وتختلف أنماط صعوبات الكتابة عند الأطفال باختلاف أشكالها وأحجامها واجتماعها معاً عند الطفل أو تفرقها إلا أنه مع ذلك يمكن تحديد عدة أنماط منها تبدوا واضحة عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة على النحو التالي:

1- صعوبات خاصة في رسم الحروف والكلمات (motor dysgraphia)

يعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات مهارة الكتابة من صعوبات في الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عدداً من المهارات الأساسية لمهارة الكتابة اليدوية مثل إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية مثل فوق وتحت أو مسك القلم بالطريقة الصحيحة واتخاذ الوضع الملائم عند الكتابة ويبرز من بين هذه الصعوبات رسم الحروف رسماً صحيحاً، فقد يرسم بعض الأطفال الحروف بزيادة أو نقصان كأن يزيد عليها نقطة أو ينقص منها أو أن يكون حجم الحرف كبيراً أكثر مما هو مطلوب أو أصغر كما يبرز من بين هذه الصعوبات صعوبة كتابة الحروف متصلة وتبدو هذه الصعوبة عند الأفراد بصورة ضعف في قدرة الفرد على رسم الحروف الهجائية متصلة أو منفصلة رسماً صحيحاً وفق السمات المميزة لها والتي يسهل من خلالها على القارىء التعرف إليها وقراءتها ويرتبط برسم الحروف رسم الكلمات المؤلفة من هذه الحروف والمقاطع الصوتية مما يحول دون قراءتها رغم سلامة التهجئة فهي من حيث الرسم الإملائي صحيحة لكنها فاقدة لسلامة

الخصائص المميزة للحروف مما يمنع القارىء من التعرف إليها كأن يكتب الطالب حرف (ر) على صورة حرف (د) أو العكس والتي تعود لضعف تنسيق المسافات بين الحروف فقد تكون هذه المسافات كبيرة جداً أو صغيرة جداً في حين يواجه بعض الأطفال صعوبة في استخدام اليد اليمنى ليستخدم بدلاً عنها اليد اليسرى والتي يعدها البعض مشكلة إذا كانت هذه اليد مما يفضله إلا أنه يواجه هؤلاء الأطفال بعض المشكلات مثل وضع اليد فوق السطر أثناء الكتابة حتى يتمكن من مشاهدة ما يكتب والتي تعود إمالة الورقة أثناء الكتابة بما يتلاءم ووضع الجسم أثناء الكتابة.

2- صعوبات استخدام الفراغ عند الكتابة (spatial dysgraphia)

وهي صعوبة تنظيمية لا يكون معها الفرد قادراً على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة من إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة مع ترك المسافة المناسبة بين الحروف والكلمات تسهل عملية القراءة على القارىء وترجع هذه الصعوبة إلى صعوبات في إدراك العلاقات المكانية والتي تنتج عن إدراك بصري خاطىء للمكان.

3- صعوبات انقرائية الكتابة (dyslexia dysgraphia)

وهي صعوبة في قراءة التعبير الكتابي للفرد والتي لا تعود إلى رسم الكلمات والحروف فهي مرسومة بصورة صحيحة وسليمة قابلة للقراءة وإنما يقصد بها الكتابة غير المترابطة من حيث المعنى فهي لا تؤدي إلى المعنى المراد في ذهن الفرد كأن يكتب الفرد الجملة التالية "المدرسة إلى الولد رجع" فهي جملة قابلة للقراءة من حيث الرسم الكتابي لكنها غير مقروءة أي مفهومة من حيث المعنى المراد منها كونها غير مترابطة التركيب اللغوي (الزيات، 2002).

4- صعوبات التهجئة

التهجئة تحمل معنى قدرة الفرد على صياغة أو تكوين وتركيب الكلمات من خلال حروفها وأصواتها المختلفة المكونة منها حيث توجد فروق في تهجئة مختلف الكلمات وبالطريقة التي تنطق بها تلك الحروف والكلمات فلكل حرف من حروف اللغة العربية أصوات أربعة من الساكن والمتحرك(الضم، والفتح، والكسر)، فيحتاج الطفل إلى قدرة عالية للتعرف إلى هذه الأصوات ومواقعها في الكلمة ثم صياغة الكلمة وفق أصوات الحروف المؤلفة منها فضلاً عن أصوات المقاطع فقد تتكون الكلمة من مقاطع وأصوات (الحرف الذي يلفظ مستقلاً)، إن هذا التنوع في أصوات الحروف والمقاطع المؤلفة للكلمات تحتاج من الطفل براعة عالية عند قرأتها من خلال سرعة التعرف إليها وربطها ليقدم لها قراءة صحيحة أو كتابة سليمة وفق أصواتها المكونة منها، فيواجه العديد من أطفال صعوبات التعلم مشكلات في حفظ ترتيب الحروف

الهجائية وأصواتها مما يجعل عملية تعلم الحروف الهجائية أمراً صعباً يحول دون قدرته على تهجئة الكلمات قراءة وكتابة (البطاينة، وآخرون، 2009).

3.4.1.2 أسباب صعوبات مهارة الكتابة

تتعدد أسباب صعوبات مهارة الكتابة ومنها طرق تدريس الخاطئة ومن بين هذه الطرق الانتقال من أسلوب لأخر في تعليم الكتابة "حروف منفصلة، حروف متصلة" دون مبرر بعد أن يعتاد الطالب على نوع واحد، والاقتصار على متابعة الطالب في حصص الخط، دون الحصص الأخرى(الإملاء، التعبير، التطبيق)، وغياب الحوافز للطالب لزيادة الرغبة في تعليم مهارات الكتابة، هذا بالإضافة إلى التدريس الجماعي الذي لا يراعي قدرات وميول الطالب الخاصة (حافظ، 2000).

ويشير ملحم (2002) أنه يتعين ألا يقتصر تناول صعوبات التعلم من الجانب الأكاديمي فقط بمعزل عن المؤثرات الأسرية والبيئية ذلك أن العديد من المربين يلاحظون أن صعوبات التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد وأنها ذات أثار سلبية ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى اجتماعية وانفعالية تترك بصماتها على مجمل شخصية الطالب من كافة النواحي، مما زاد من اهتمام الباحثين للعوامل الأسرية ومدى فاعليتها في تنمية وتطوير عملية التعلم عنده. ويضيف إلى ذلك العوامل النفسية والعصبية للطالب، حيث أوضحت الدراسات المتعلقة في هذا المجال أن حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لديه للذي يعاني من صعوبات التعلم ينعكس تماماً على سلوكه ويؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية ومنها مهارات الكتابة.

وتؤكد الكثيري (2015) إلى أن سبب صعوبات مهارة الكتابة قد يعود إلى خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل في كتابة الحروف والكلمات، فالطالب يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها ولكن مع ذلك فإنه غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة. فالأطفال الذين يعانون من عدم القدرة على التفريق والتمييز بصرياً بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد يعانون في إعادتها وإنتاجها أو نسخها بدقة يصنفون من ذوي صعوبات الكتابة بينما يمكن القول بأن صعوبة مهارة الكتابة هي صعوبة تعلم محددة تؤثر على مدى سهولة اكتساب الأطفال للغة المكتوبة وعلى كيفية استخدامهم للغة المكتوبة للتعبير عن أفكارهم.

4.4.1.2 مظاهر صعوبات مهارة الكتابة

تبدو مظاهر الصعوبات المتعلقة بمهارة الكتابة بعدم إتقان شكل الحرف وحجمه، فقد يعكس الحروف والأعداد، بحيث تبدو له كما في المرآة، وعدم التحكم في المسافة بين الحروف، والخلط في الاتجاهات، فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها كالمعتاد من اليمين، والفرق يكمن في أن الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة كالسابق، الأخطاء في التهجئة وتناوب الحروف وترتيب أحرف الكلمات عند الكتابة، فكلمة(ربيع) قد يكتبها (ريبع)، وأحياناً قد يعكس ترتيب الأحرف، فقد يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهه، فكلمة (باب) قد يكتبها(ناب) وهكذا، وهنا من باب تركيب الكلمة وبنائها، قد يجد الطالب صعوبة في الإلتزام بالكتابة على الخط نفسه من الورقة، إن خط هذا الطالب عادة ما يكون رديئاً، ويصعب قراءته، ولا حساً جمالياً فيه، وربما يجد صعوبة في مسك أدوات الكتابة ووضع الورقة بشكل صحيح، وصعوبة في رسم الأشكال، وصعوبة في رسم الأعداد الحسابية، وصعوبة في ترتيب تسلسل الأحداث أو الأشياء أو الكلمات وتناسقها (سهيل، 2012).

ويشير الزراد (2000) إلى جملة من المشكلات والصعوبات التي يواجهها ذوو صعوبات التعلم عند الكتابة، حيث تبدو كراساتهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجئة، والإملاء، والقواعد، والتراكيب، واستخدام درجات الترقيم النقط والفواصل، وتشابك الحروف، ويغلب على كتاباتهم أن تكون شاذة أو غير عادية وغير منضبطة، ولا تسير وفقاً لأي قاعدة، وغالباً يحذفون أو يضيفون بعض الحروف من النص، وتفتقر كتاباتهم إلى الترابط في المضمون أو المعنى.

5.4.1.2 تشخيص صعوبات مهارة الكتابة

يبدأ المدرسون عادة عملية تقييم وتشخيص صعوبات مهارة الكتابة عندما يلاحظون أن الأطفال غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء عند مقارنتهم بالأطفال الآخرين ممن هم في مثل عمرهم الزمني، وهناك بعض المقاييس التي يمكن استخدامها لتقييم الكتابة وملاحظة مستوى الوضوح فيها، ومن الدراسات الهامة في هذا الباب الدراسة التي قام بها أتو وآخرون والتي أظهرت بأن المدرس الخبير قادر على إعطاء أحكام ثابتة في تقييم صلاحية ووضوح كتابة الأطفال.

إن تقييم الكتابة كغيرها من الصعوبات الأخرى ذات قيمة قليلة مالم تقود إلى العلاج إن واجب المدرسين هو تدريس ومعالجة مشكلات الأطفال، فالفرد المسؤول عن العلاج هو الشخص الذي يجب أن يقوم بالتقييم حيث يجب أن يقود التقييم مباشرة إلى العلاج. وفي تقييم الكتابة بشكل خاص، فإن معظم المشكلات اكتشفت من قبل المدرسين المتمرسين بالخبرة، حيث أن الكتابة هي عمل حركي– بصري، مع بعض العوامل المعرفية البسيطة مثل تشكيل المفهوم أو حل المشكلة، فالمدرس يستطيع ملاحظة وتقييم اليد المفضلة للطفل والتناسق الحركي الدقيق والأخطاء الكبيرة التي يقع فيها الطفل عند محاولته الكتابة (بطرس، 2016).

يتم تشخيص صعوبة مهارة الكتابة من عدة نواحي تخص الطالب، والتي أهمها الفحص النفسي الاجتماعي، قياس التأزر الحركي العصبي، والفحص الطبي، بحيث سوف نتناولها كما يلي:

1- الفحص النفسي الاجتماعي:

ويتضمن إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي والمعرفي للطالب، والتي يوضحها (حافظ، 2000) في ما يلي:

- التعرف على اليد المفضلة في الكتابة: حيث يطلب منه أداء المهام التالية:
- كتابة الاسم باليد بشكل متوال.
- كتابة تقاطعات أفقية وعمودية باليد بشكل متوال.
- معرفة العين المفضلة والقدم المفضلة في الركل.
- معرفة القدرة على التمييز بين الاتجاهين الأيمن والأيسر.
- التعرف على مهارات الكتابة: وتشمل عشر مهارات على النحو التالي:
- وضع الجسم، واليد، والرأس، والذراعين، والورقة أثناء التهيؤ للكتابة.
- طريقة مسك القلم
- الخطوط الناتجة عن الكتابة الأفقية، العمودية، فوق، تحت، اليمين، اليسار.
- كتابة الحروف وتشكيلها من ناحية الشكل الصحيح أم لا، والحجم مناسب أم لا.
- استقامة مسار الكتابة أو تعرجه على السطر.
- الفراغات بين الحروف والهوامش.
- نوعية الخط نتيجة الضغط بالقلم على الورقة داكن أم خفيف.
- وضع الخطط التنسيقية للكتابة خاصة من حيث الهوامش، وكتابة الفقرات.
- إكمال الحروف أو عدم استكمالها.
- التقاطع في كتابة الحروف والأشكال.

6.4.1.2 المداخل العلاجية لصعوبات مهارة الكتابة

من الأمور الهامة التي تساعد الطالب في النجاح في مهارة الكتابة أو التغلب على صعوباتها عوامل تعود إلى مدى ما ينال الطفل من تدريب ومران مسبقين على كتابة الخطوط المختلفة والدوائر والأشكال وعلى مستوى الأسرة الثقافي.

وترتبط عملية الكتابة باكتمال النضج العصبي لأنامل الطفل وعضلاتها الدقيقة من أجل التحكم في مسكة القلم، ويراعي في هذه المرحلة ما يأتي:

- وجود دافع لدى الطفل بأهمية الكتابة.

- يتاح للطفل الحرية في أن يكتب أو لا يكتب.
- لا يطالب الطفل بأن تكون حروف كتابته منمقة.
- على المعلمة أن تعتبر الحروف المكونة لاسم الطفل هي نقطة البداية.
- تدريب الطفل على الرسم والتشكيل يساعد على استثارة شوق الطفل للكتابة.
- لا نقيد الطفل بالكتابة على السطر.
- تدون المعلمة الصعوبات التي تواجه الطفل مع كل حرف.
- تدريب المعلمة الطفل على الشكل الأساسي للحرف أولاً.
- لا تدرب المعلمة الطفل على الحركات الثلاث للحرف الواحد في وقت واحد.
- لا تجبر الطفل الأيسر على استخدام اليد اليمنى.
- لا تجبر المعلمة الطفل على الكتابة بمستوى بفوق عمره واستعداده.

يرى بويلي (2001) Boyle أن الالتزام بالمحاور التالية قد يكون مفيداً وفعالاً مع ذوي صعوبات تعلم مهارة الكتابة:

- السماح بمعايير منخفضة للكتابة المقبولة.
- تقليل كمية العمل الكتابي كلما أمكن.
- السماح للطالب ذو الصعوبة باستخدام النسخ أو تسجيل الواجبات المنزلية.
- جعل الطالب يستخدم ورق الرسم البياني للكتابة .
- تدريب الطالب على التصحيح الذاتي ومقارنة الأخطاء بالصحيح منها.

ويشير الزيات (2002) إلى أن أكثر الاستراتيجيات شيوعاً واستخداماً مع صعوبات تعلم مهارة الكتابة، هي تلك التي تتمايز في ثلاث محاور:

المحور الأول: المواءمة أو التكيف: ويتركز على تخفيض أثر الكتابة على التعلم المعرفي.

المحور الثاني: التعدي أو التغيير: ويعتمد على الواجبات والتوقعات المتعلقة بحاجات الطالب الفردية للتعلم.

المحور الثالث: العلاج: ويشمل التدريبات والممارسات التي تسهم في تحسين الكتابة.

وتضيف عفيفي (2009) عدة أمور تساعد على علاج صعوبات التعلم مهارة الكتابة وهي:

- تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات عن طريق أنشطة تساعد على التخيل البصري للحروف، وربط التخيل البصري للحرف أو الكلمة مع الصوت.
- التدريب على تشكيل الحروف بشكل منفصل، ومن ثم يطبق ذلك في سياق الكتابة، مثل النسخ والتتبع.

- التدريب على السرعة في الكتابة بتوفير فرص التدريب على الكتابة الصحيحة باستمرار.
- تكرار التدريب على التصور والتخيل وممارسة الكتابة فوق الرموز المطبوعة، مما يؤدي إلى تطوير الذاكرة البصرية.
- تحسين الإدراك البصري المكاني، للتغلب على صعوبة التعرف على شكل الكلمة ككل.

العلاج الطبي:

قد تكون صعوبة مهارة الكتابة نتيجة قصور حسي أو عضوي وبالتالي يمكن علاج هذه الأسباب، من خلال الوسائل المعينة السمعية والبصرية لأن القصور السمعي والبصري يؤثر سلباً في تعلم الكثير من المهارات ومن ضمنها الكتابة، وقد يكون السبب عضوياً مرتبطاً بخلل في المخ، مما يتطلب استخدام أجهزة تعويضية، أو أطراف صناعية، وقد تحتاج الحالة إلى عقاقير طبية وفق الحالة التشخيصية للطالب (الظاهر، 2004).

5.1.2 المفهوم الخامس: غرفة المصادر

1.5.1.2 النشأة والتطور

بدأ استخدام غرف المصادر منذ الثلاثينيات من القرن العشرين مع فئة الإعاقة البصرية، واتسع استخدامها حتى أصبحت مألوفة في منتصف الستينيات من نفس القرن في علاجات التعلم، الإعاقة العقلية البسيطة، والاضطراب الانفعالي، صعوبات التعلم، والمشكلات السلوكية البسيطة.

وفي أوائل الستينيات من القرن العشرين، ظهرت نماذج لمراكز المصادر التعليمية لتخدم أقسام المناهج وطرق التدريس في كليات التربية وخاصة في خدمة أطفال التدريب الميداني الذين كانوا في أشد الحاجة إلى التعرف واستعارة المصادر التعليمية لاستخدامها في مرحلة التدريب الميداني.

وفي الحقيقة أن هذه المراكز كان لها دور كبير في تحديث عمليات التدريس وخدمة الأجيال الصاعدة من أطفال كليات التربية في الولايات المتحدة. وظهرت مثل هذه المراكز في مجالات التربية الخاصة فيما يسمى: Special education instructional material centers مراكز التربية الخاصة للمواد التدريسية وكانت "خمسة" مراكز في الولايات المتحدة حتى عام (1965) وكان إحداها في جامعة وسكنسن، وسرعان ما فضلت الجامعات إنشاء غرف للمصادر التعليمية لتخدم المدارس بدلاً من تركيزها في أقسام المناهج وطرق التدريس بالجامعات حيث كانت الاستعارة والاستخدام والإرجاع، كلها نظم تعمل ضد مدى الاستفادة من هذه المراكز، فكان ميلاد غرف

المصادر وعلى نطاق واسع منذ ذلك الوقت في المدارس العادية أو المدارس التربية الخاصة (بطرس، 2016).

2.5.1.2 المقصود بغرفة المصادر: Resource Room

تعرف غرفة المصادر على أنها غرفة صف بالمدرسة العادية، ولكنها تعدل بصورة تتناسب مع أداء عدة وظائف تخدم بها كأحد البدائل التربوية الخاصة في المدرسة العادية، وتستطيع الغرفة بقليل من تكامل المجهودات أن ترتقي إلى درجة مركز الخدمات التربوية الخاصة، لصالح المدرسة، وربما المدارس المجاورة في نفس المنطقة (بطرس، 2016).

وهي فصل يجهز بالمواد التعليمية، والأجهزة والوسائل ومعلم ثم تدريبه جيداً ليشبع احتياجات أطفاله (بطرس، 2016).

وأيضاً تعرف غرفة المصادر بأنها نظام يحتوي على برامج مخصصة تكفل للطالب تربيته وتعليمه بشكل فردي يناسب خصائصه واحتياجاته وقدراته، في حين أنها تفسح المجال أمامه ليتعلم في الصف العادي لا المعلومات والمهارات الأكاديمية فحسب، بل والتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الأخرين اللذان يعتبران عنصرين من أهم عناصر معوقات الحياة الإجتماعية السليمة(عبيد، 2015).

3.5.1.2 فوائد غرفة المصادر

1. إمكانية توفير التعليم المتخصص في مجموعات صغيرة أو بشكل فردي.
2. توفير الأوقات المناسبة للطلبة وفقاً لحاجاتهم الخاصة.
3. المعلمون مدربون تدريباً خاصاً.
4. وجود الطالب في بيئة خاصة يشعره بمزيد من الثقة.
5. يتمكن الطلاب من ملاحظة طلاب آخرين ذوي صعوبات مشابهه.
6. يستطيع معلمو المصادر برمجة يومهم المدرسي بحيث يتمكنوا من القيام بمهمات التقييم ومقابلة أولياء الأمور وتقديم المساعدة للمعلمين العادين في صفوفهم وغير ذلك من الخدمات (عبيد، 2015).

4.5.1.2 أقسام غرفة المصادر

تقسم غرفة المصادر إلى أقسام مختلفة كل قسم مسؤول عن تنمية مهارة معينة، ومن ثم يقسم الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى مجموعات متجانسة من حيث نوع الصعوبة وحدتها بصرف النظر عن المرحلة الدراسية للطالب، أما أقسام غرفة المصادر عند (عبيد،2015) فهي:

1- قسم لتنمية مهارات القراءة.
2- قسم لتنمية مهارات الكتابة.
3- قسم لتنمية المهارات الخاصة بتعليم الرياضيات.
4- قسم للتعليم الفردي.

وتكون نوعية المستفيدين: الفئات الخاصة التي تعاني من صعوبات تعليمية وسلوكية.

5.5.1.2 مهام معلم صعوبات التعلم في غرفة المصادر

ويوضح (عبيد،2015) أهم مهام معلم صعوبات التعلم في غرفة المصادر فيما يلي:

1- وضع خطة للقيام بالمسح الأولي لمن لديهم صعوبة في التعلم وتحويلهم إلى المدرسة التي تنفذ هذا البرنامج.
2- القيام بعمليات التشخيص والتقييم لتحديد صعوبة التعلم.
3- إعداد وتصميم البرنامج التربوي الفردي الذي يتلاءم مع احتياجات كل طالب يستفيد من خدمات غرفة المصادر.
4- تقديم المساعدة الأكاديمية لطلاب صعوبات التعلم حسب احتياجهم.
5- تقديم المشورة لمعلم الصف العادي في الأمور التي تخص طلاب صعوبات التعلم مثل:
   - طرق التدريس.
   - الاستراتيجيات التعليمية.
   - أساليب التعامل مع الطالب.
   - أساليب تأدية الامتحانات.
6- العمل على تنمية المهارات الأساسية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مثل المهارات السمعية، والمهارات البصرية، والمهارات التعليمية، والمهارات الإجتماعية، ومهارات التحكم الذاتي.
7- تبني قضايا الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتمثيلهم في المجالس المدرسية.
8- التعاون والتنسيق مع الفريق المدرسي في إعداد الجداول الخاصة بكل طالب من المستفيدين من غرفة المصادر.

9- التنسيق مع الأخصائية الإجتماعية بشأن التعاون مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم من أجل تذليل الصعوبات التي يعاني منها أبنائهم.

6.5.1.2 طريقة التعليم في غرفة المصادر

قسم (عبيد 2015) طريقة التعليم في غرفة المصادر إلى نوعين:

1- التعليم الفردي واحد لواحد: توفر هذه الطريقة تعليماً مكثفاً وتستخدم مع الطلبة الذين يحتاجون إلى تركيز شديد في التعليم، ويفضل أن تستخدم بشكل يومي لمساعدة الطلاب الذين يحتاجون إلى مساعدة علاجية مكثفة.
2- التعليم الجماعي على شكل مجموعات صغيرة: تعتبر هذه الطريقة مهمة في تعليم الطلبة المهارات الأكاديمية، ويتوقف عدد الطلبة فيها على تشابهه الصعوبات لديهم، ويمكن أن لا تكون المجموعات الملتحقة في نفس العمر أو الصف بل على أساس تشابه حاجاتهم.

2.2 الدراسات السابقة

حظي تعليم الطلبة مهارتي القراءة والكتابة لذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر باهتمام كبير من قبل الباحثين، وستعرض الباحثة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت استخدام التكامل الحسي في تحسين مهارتي القراءة أو الكتابة.

2.2.1 الدراسات السابقة العربية والأجنبية

أجرت (جلال، 2019) دراسة كشفت عن فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار المسح النيورولوجي السريع، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونه، ومقياس المستوى (الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي) للأسرة المصرية، ومقياس الذاكرة العاملة، وبرنامج التكامل الحسي، وتم تطبيقهم على (10) أطفال من ذوي صعوبات التعلم. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (0.01) بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على المقياس القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الذاكرة العاملة لصالح متوسط رتب درجات المقياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في المقياس البعدي في الدرجة الكلية لمقياس الذاكرة العاملة أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمقياس القبلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس لأبعاد مقياس الذاكرة العاملة لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الذاكرة العاملة أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بسيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وأجرت سليمان(2019) دراسة هدفت إلى تركيز الضوء على فئة الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم من خلال تحديد مهارات الحساب ما قبل الأكاديمية، وتعرف مدى تحسن مهارات الحساب ما قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم بعد خضوعهم لبرنامج التكامل الحسي، واستندت الدراسة إلى مدخل التكامل الحسي الذي يعتمد على التدريب البصري والسمعي واللمسي والتذوقي وذلك عن طريق مجموعة من التدريبات والأنشطة المنظمة، وطبق البرنامج على عينة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، لمساعدتهم على تخطي أوجه القصور التي يعانون منها. واستخدمت في البحث مجموعة من الأدوات تتمثل في: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، ومقياس مهارات الحساب قبل الأكاديمية، وبرنامج قائم على استراتيجية التكامل الحسي من إعداد الباحثة وقد استخدمت المنهج التجريبي لتحقيق أهداف البحث، وقد كانت النتائج أن أطفال المجموعة التجريبية حققوا تقدماً ملحوظاً ودالاً إحصائيا مما

يبين أنهم استفادوا من جلسات البرنامج ويبين فاعلية استراتيجية التكامل الحسي في تحسن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم من مهارات الحساب قبل الأكاديمية.

وأجرى حسن(2018) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى التكامل الحسي لتحسين صعوبات القراءة والكتابة لدى أطفال ذوي متلازمة إيرلن، وقد تكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً من الأطفال ذوي متلازمة إيرلن في محافظة القاهرة بمصر، تتراوح أعمارهم بين(6–9) سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين أحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتتكون كل منهما من (10) أطفال، وقد استخدمت الدراسة الفحص الذاتي للأطفال ذوي متلازمة إيرلن، ومقياس صعوبات تعلم القراءة، ومقياس صعوبات تعلم الكتابة، والبرنامج العلاجي المستند إلى التكامل الحسي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين صعوبات القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي متلازمة إيرلن، وكذلك إلى استمرار فاعلية البرنامج.

وأجرى جلبرت(2018) Gelbart دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين اضطراب التكامل الحسي وصعوبات التعلم من خلال أداء الأطفال وتكونت العينة من طلاب صعوبات التعلم واضطراب التكامل الحسي، حيث أجريت الدراسة على عينتين، الأولى تكونت من (46) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، واضطراب التكامل الحسي، والأخرى تكونت من (44) طالب وطالبة من ذوي القدرات النمائية العادية في مدرسة جورجينيا الأمريكية، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في الأداء اللغوي والإدراك البصري موضع القياس بين المجموعتين واستخدم اختبار نمو التكامل البصري وبروفيل الأداء لتقييم كلاً من اضطراب التكامل الحسي وصعوبات التعلم وخلصت النتائج عن: أنه لا يوجد فروق بين المجموعتين في الإدراك البصري واللغة والأداء، ويوجد فروق في القدرات البنائية بين المجموعتين يعزى إلى خصائص نقاط القوة ونقاط الضعف بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم واضطراب التكامل الحسي.

أجرى ولد وستيلي(2018) Wild and Steeley دراسة هدفت إلى تأثير برنامج حسي قائم على الفصل المدرسي في فصول التعليم العام للطلاب في مدينة نيويورك وتكون عينة الدراسة من (30) طالب تم تقسيمهم إلى (15) طالب مجموعة تجريبية و(15) طالب مجموعة ضابطة الذين يظهرون فروقاً في المعالجة الحسية في بيئة المدرسة، كما سعت الدراسة إلى دراسة الحركات الحسية، والسلوكية في بيئة الفصل المدرسي، وأسفرت نتائج الدراسة عن التأثير الإيجابي رغم وجود فروق في درجة تأثير البرنامج، والتي تختلف باختلاف العمر، كما ظهرت فروقاً دالة بين المتعلمين عند تنفيذ البرنامج، مما يبرز الحاجة إلى طرق تدريبهم في المستقبل، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تغيير أداء طلاب المجموعة التجريبية في الفصل، يؤكد على أن تدريب المعلمين للطلاب

ذوي الفروق في المعالجة الحسية فعال، وأن الطلاب يمكنهم الاستفادة من البرنامج الحسي القائم عللى الفصل المدرسي، لتحسين الأداء في الفصل.

وأجرت طعيمه (2017) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في علاج عسر القراءة والكتابة لدى الاطفال، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، باستخدام مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تتعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي موضع الدراسة بينما لا تتعرض له المجموعة الضابطة. وتكونت العينة من 20 طفلًا (10 من الذكور، و10 من الإناث) بالصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين 9–10 سنة، وبمتوسط عمرى 9.4 سنة، ممن تراوحت معاملات ذكائهم ما بين 90–110 وذلك بالمدرسة النموذجية الابتدائية المشتركة التابعة لإدارة القناطر الخيرية التعليمية بمحافظة القليوبية، وقد تم تقسيم هؤلاء الأطفال إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تضم(10) أطفال(5 من الذكور، 5 من الإناث)، ومجموعة ضابطة تضم(10) أطفال(5 من الذكور،5 من الإناث)، مع العمل على تجانس أطفال العينة في مستوى الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، والعمر الزمني، والجنس نصفهم من الذكور، والآخر من الإناث, واستخدمت الباحثة الأدوات التالية مقياس المستوى الاجتماعي الإقتصادي للأسرة (إعداد/ عبد العزيز الشخص،2013) ومقياس المصفوفات المتتابعة المتطور لرافن(تقنين/ أمينة كاظم وآخرون،2005) استبيان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية (إعداد/ أحمد عواد،2011).مقياس التكامل الحسي (إعداد/ عبد العزيز الشخص، محمود الطنطاوي، داليا طعيمة، 2017). البرنامج التدريبي(إعداد الباحثة) وقد أظهرت نتائج الدراسة تحقق جميع فروضها، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة القائمة على التكامل الحسي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال.

وأجرى سليم(2017) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التكامل الحسي لتحسين الذاكرة العاملة في خفض صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، تجريبية وتكونت من (15) تلميذاً وتلميذة، وضابطة وتكونت من (15) تلميذاً وتلميذة في عمر (10) سنوات بمدرسة صلاح الدين الابتدائية بإدارة بندر دمنهور، محافظة البحيرة للعام الدراسي(2017/2016)م طبقت عليهم الأدوات التالية، مقياس استانفرد–بينه للذكاء" الصورة الخامسة" إعداد وتقنين:(محمود أبو النيل، محمد طه، عبد الموجود عبد السميع، 2011)، اختبار الفرز العصبي السريع لفرز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إعداد وتقنين (عبد الوهاب كامل،2001)، اختبار الذاكرة العاملة إعداد الباحث، مقياس الفهم القرائي، إعداد الباحث، وقد اعتمدت الدراسة في تحقيق أهدافها على المنهج التجريبي وعلى عدد من الأساليب

الإحصائية مثل معامل الارتباط واختبار ويلكوكسون واختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين متوسطات الرتب وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية .

في حين أجرى **موريسو(2017) Morasso** دراسة استهدفت التعرف على تأثير العلاج بالتكامل الحسي في علاج صعوبات التعلم وتكونت العينة من (74) طفلاً تم اختيارهم من (21) مدرسة من ولاية لوس أنجلس ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين متطابقتين في ضوء النوع والصف الدراسي ودرجة العجز في التكامل الحسي، وقد طبق على المجموعة التجريبية مقياس التكامل الحسي وومقياس القراءة والحصيلة اللغوية والإدراك الحسي الحركي، وقائمة تقدير سلوكياتهم في الفصل من قبل المعلمين ثم تم بعد ذلك إعادة تقييم جميع الأطفال على نفس مجموعة المقاييس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية العلاج القائم على المعالجة الحسية حيث كان هناك تحسن كبير في أداء المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة التي لم تتلق أي علاج.

وأجرت الزعلوك (2016) دراسة هدفت إلى تقديم برنامج مقترح باستخدام التكامل الحسي في علاج صعوبات تعلم القراءة وتحسين السلوك التكيفي لدي الأطفال بليبيا. وتستند الدراسة إلى مدخل التكامل الحسي الذي يعتمد على التدريب البصري والسمعي واللمسي لعلاج صعوبات القراءة وذلك عن طريق مجموعة من التدريبات والأنشطة المنظمة. ويطبق البرنامج على عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية، لمساعدتهم على تخطي صعوبات القراءة التي يعانون منها، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة مجموعة من الأدوات تتمثل في: مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي، ومقياس مصفوفات RAVEN الملونة للذكاء، ومقياس تشخيص صعوبات القراءة لدى الأطفال، ومقياس السلوك التكيفي. ويحتوي البرنامج المقترح على (49) جلسة يتم تطبيقها بشكل جماعي على أطفال المجموعة التجريبية، واستغرق تطبيق البرنامج شهرين على الأقل وتستغرق الجلسة الواحدة زمناً قدره (45) دقيقة تقريباً وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على التكامل الحسي في علاج صعوبات تعلم القراءة وتحسين السلوك التكيفي لدى الأطفال.

وأجرى شوينغ و كيو(2016) Chuang&Kuo دراسة هدفت الى تنمية الذكاء الحس حركي للجسم وذلك لتحسين التعلم الأكاديمي والمشاركة الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب التكامل الحسي في إحدى مدارس ولاية هونج كونج الصينية من خلال العلاج القائم على التكامل الحسي باستخدام الأنشطة والألعاب الحسية الحركية، واستخدمت الدراسة كلا من : النسخة الصينية من البروفيل الحسي وقائمة الملاحظة الإكلينيكية واشتملت على (32) عبارة، وذلك لتقييم تأثير العلاج القائم على التكامل الحسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طفلاً بالمرحلة الابتدائية ومن خلال تحليل النتائج أكدت الدراسة على التأثير الإيجابي لزيادة الدافعية للتعلم وتحسن التعلم الأكاديمي

والمشاركة الاجتماعية وأوصت الدراسة بزيادة استراتيجيات الألعاب التعليمية القائمة على التكامل الحسي واستخدام مايكروسفت الحس حركي.

وأجرى بريمنر (2016) Bremnr دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين نمو التكامل الحسي والقدرة على الإنجاز الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (32) طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات التعلم، و(35) طفلاً وطفلة لا يعانون من صعوبات التعلم في مدرسة هامبدن جورني الابتدائية البريطانية، واستخدم بروفايل الأداء لتقييم نمو التكامل الحسي، وأسفرت النتائج عن فاعلية الإنجاز الأكاديمي بشكل واضح في كلتا المجموعتين، في نفس الوقت لمدة أربع سنوات مع التحكم في درجة الذكاء، وقد وجد اتصال قوي جداً بين القدرة على التآزر الحركي والقدرة على الإنجاز في مادة الرياضيات بشكل واضح.

وأجرى هان(2015)Han دراسة هدفت إلى فحص نتائج (30) دراسة كمجموعات مقارنة لدراسات تناولت نظرية التكامل الحسي لكل من أطفال ذوي صعوبات التعلم والصعوبات النمائية، وتنوعت المراحل بين مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة ما قبل المدرسة في مدرسة كوليسا الإسبانية، وأسفرت نتائج الدراسات التي تقارن العلاج بالتكامل الحسي عن وجود دلالة إحصائية، وأسفرت نتائج مقارنة العلاج بالتكامل الحسي بالتدخلات البديلة، كانت الفروق غير دالة ومن خلال المقارنة تم تحديد العديد من العيوب المنهجية، مثل سوء جودة البحوث وتباين نتائج المقاييس.

وأجرت عبد الرحمن (2014) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على نظرية التكامل الحسي في تنمية التفاعل الإجتماعي والإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من 16 طفلاً في المرحلة الإبتدائية، يعانون من ضعف السمع، وينتمون جميعاً إلى مستوى إجتماعي وإقتصادي متوسط، في المرحلة الإبتدائية من مدرسة الصم بمحافظة الجيزة، ومتوسط درجة ذكائهم تراوحت بين 95- 105 درجة، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (6-12) سنة وقد استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:اختبار ستانفورد بينه الصورة الرابعة(اعداد لويس مليكة، 2006)، قائمة بورتج ,Marlows and Avon,2003)اختبار يونج للتكامل الحسي (Sensory Integration Test (SIT) Young,200) البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على نظرية التكامل الحسي في تنمية التفاعل الإجتماعي والإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ ضعاف السمع في المرحلة الإبتدائية.

وأجرى أندري(2013) Andre دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين المعلومات الحسية البصرية للأطفال ذوي صعوبات القراءة تحت مثيرات حسية أخرى، وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات القراءة، و(30) طفلاً وطفلة لا يعانون من صعوبات القراءة، في مدرسة سيمون دو بوفوار الفرنسية الدولية، ومتوسط أعمارهم الزمنية من (11-17) سنة من الذكور،

و(13) من الإناث لكل من المجموعتين، وتم تطبيق اختبار للقراءة والمحادثة وتطبيق اختبار الوعي الصوتي، وتم تحديد درجة الذكاء من خلال اختبار وكسلر الطبعة الثالثة، ولم يظهروا أي درجات للنشاط الزائد من خلال الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للإضطرابات العقلية، وأسفرت النتائج عن أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يكونوا أكثر تشتتاً تحت أي مثير حسي آخر ومن مصدر متعدد.

وأجرى أوبيد(2013) Obaid دراسة هدفت إلى معرفة تأثير استخدام أسلوب متعدد الحواس في التدريس على تحصيل الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتكونت عينة الدراسة من(117) طفلاً من الصف السادس الابتدائي في مدرسة جونيور الفرنسية، وقد تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات على النحو التالي: مجموعتان تجريبيتان(62)طفلاً، وتكونت المجموعة التجريبية الأولى من (30) طفلاً، والمجموعة التجريبة الثانية من(32) طفلاً، ومجموعتان ضابطتان(55)طفلاً، وتكونت المجموعة الضابطة الأولى من(22) طفلاً، والمجموعة الضابطة الثانية من(23) طفلاً، وقد تكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي، وتم تطبيقة قبل وبعد تطبيق البرنامج واستراتيجيتين في التدريس، هما: أسلوب متعدد الحواس، واسترتيجية تقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن ملحوظ في أداء الأطفال الذين طبق عليهم البرنامج العلاجي، حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بعد تطبيق أسلوب متعدد الحواس لصالح المجموعتين التجريبيتين وذلك على الاختبار التحصيلي.

وأجرى الشاعر(2012) دراسة هدفت إلى معرفة مدى فاعلية استراتيجية التعلم القائمة على التكامل الحسي في تحسين الكتابة لدى ذوي صعوبات التلعم بالحلقة الأولى من التعلم الأساسي (الصف السادس) بدولة الإمارات العربية المتحدة أبوظبي ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته، وتكونت عينة الدراسة من(38) طالباً من الصف السادس من التعليم الأساسي وكانت متوسط أعمارهم حوالي (12) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية(19) طالباً والثانية ضابطة(19) طالباً وكانت أداة البحث مقياس مهارات الكتابة. حيث تعرض طلاب المجموعة التجريبية للخبرات التدريبية لاستراتيجية التكامل الحسي، بينما يدرس طلاب المجموعة الضابطة للخبرات التدريبية بالطريقة التقليدية، وقد أشارت النتائج إلى وضوح أثر استراتيجية التكامل الحسي في تحسين مهارات الكتابة عند طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.

وأجرى أني وآخرون (2012).Anne,M.,et al دراسة هدفت إلى بحث الصدق والثبات لإختبار التكامل الحسي لتقييم المشكلات النمائية القائمة على وظائف التكامل الحسي والتحقق من صدقه وثباته، وقد تم إختيار (5) اختيارات فرعية للتكامل الحسي بحيث تتلاءم مع طبيعة المجتمع الجنوب إفريقي، وتكونت العينة من تلاميذ الصفوف الأول والثاني والثالث بالمرحلة الإبتدائية من

أطفال جنوب إفريقيا، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (6–8) سنوات و(11) شهراً، وقد استخدمت الدراسة مقياس جين آيرس للتكامل الحسي، وأسفرت النتائج أن الخمس اختبارات فرعية للتكامل الحسي كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) وأوصت الدراسة أن يعرض الأطفال على أخصائي للعلاج والعمل على مساعدتهم.

وأجرى بيريز وآخرون (2012) Perez, et al هدفت إلى وصف الأخطاء المختلفة في آليات القراءة (التصحيح–الإبدال– الحذف– التكرار– الإضافة) وعمليات القراءة (البصرية والفنولوجية)، والانتباه الاختياري لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة في مدرسة قادس الإسبانية، وتمت مقارنة مجموعتين من ذوي صعوبات القراءة مجموعة طبق عليها اختبار ورث البصري وعددهم (76) طفلاً، والمجموعة الأخرى لم يطبق عليها الاختبار وعددها(123) طفلاً، وقد تكونت أدوات الدراسة من: اختبار ورث البصري لتقييم الثبات المركزي وسيطرة العين، ومقياس وكسلر للأطفال، ومقياس أخطاء الحركة البصرية، واختبار إدراك الاختلافات وقد أشارت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يكون لديهم قصور في الدمج الحسي مما يؤدي إلى مشكلات كبيرة في القراءة وخصوصاً فنيات القراءة (التصحيح–الإبدال– الحذف– التكرار– الإضافة)، ولكن وجدت فروق قليلة في عمليات القراءة والانتباه الاختياري.

وأجرت جيس (2012) Giess دراسة هدفت إلى اكتشاف تأثير التكامل الحسي على قواعد القراءة، باستخدام برنامج لذوي صعوبات القراءة، وقد تكونت عينة الدراسة من(9) تلاميذ من المراهقين ذوي صعوبات القراءة الأكاديمية، تم انتقاؤهم من (30) تلميذاً من تلاميذ الصفوف من الثالث الإعدادي وحتى الثاني الثانوي،(4 ذكور، و5 إناث) في مدرسة مارسيانو في كاليفورنيا، وتراوحت أعمارهم ما بين (15.2 إلى 17.5)، استخدمت الدراسة اختبار كفاءة قراءة الكلمة، ومقياس نظام بارتون للقراءة والتهجئة، حيث تم تدريب التلاميذ على التهجئة وقراءة المقاطع ثم بناء الكلمة، حيث تم استخدام تهجئة الأصابع وفنيات التكامل الحسي بصفة عامة والتي تعتمد على لمس التلميذ للحرف ورؤيته والاستماع إلية سواء كان الحرف ساكناً أو متحركاً. وأظهرت نتائج الدراسة تحسن أداء التلاميذ بعد تطبيق برنامج التدخل المعتمد على التكامل الحسي.

وأجرى كريستوف وكاثلين(2010) .Christopher,R.&Kathleen,R دراسة هدفت إلى تقديم فاعلية العلاج بالتكامل الحسي على التطور النيروفسيولوجي لزيادة قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة من (62) طفلاً تم تشخيصهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم، وأجريت الدراسة في الفترة (2009–2010)من السنوات الدراسية في دبي، بدولة الامارات العربية المتحدة، وقد استخدمت الدراسة مجموعة من الاختبارات الأدائية لتقييم التكامل الحسي: اختبار بيري للتكامل الحركي البصري للأطفال المراهقين، واختبار مهارات الإدراك البصري من عمر

(4-12)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين العلاج بالتكامل الحسي والتطور النيروفسيولوجي، وأوضحت النتائج تطور الأطفال ذوي صعوبات التعلم بدرجة مرتفعة جداً وتحسن الأداء النيروفسيولوجي، كما أشارت الدراسة إلى فاعلية برنامج التكامل الحسي في تحسين القدرات النيروفسيولوجية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وأجرت عبد الهادي(2009) دراسة هدفت إلى استقصاء برنامج تعليمي فردي مستنداً إلى أسلوب متعدد الحواس في علاج صعوبات القراءة وتكونت العينة الدراسة من (60) طفلة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من تسع مدارس حكومية تابعة لمديرية عمان الأولى ، وتم توزيعهم إلى مجموعتين "تجريبية وضابطة" وراعت الباحثة أن تكون متكافئتين في الصف ومستوى الصعوبة القرائية، كما تم تقسيم كل مجموعة إلى (30) طفلة من الصف الثالث و(30) طفلة من الصف الخامس، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي فردي مستند على أسلوب متعدد الحواس وقامت بتطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية بشكل فردي بواقع ثمانية أسابيع، وأما المجموعة الضابطة فقد تعلمت بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج وجود فروق في المهارات القرائية بشكل عام بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى للبرنامج المستخدم، ولم تظهر النتائج فروق في مهارات القراءة تعزى للتفاعل بين المجموعة والصف بالإضافة إلى تحسن في مهارات قراءة المفردات، ومهارة القراءة الجهرية، ومهارة الاستيعاب القرائي للمجموعة التجريبية يعزى للبرنامج المستخدم.

وأجرى البرديني(2006) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين اللغة واضطراب التكامل الحسي عند الأطفال التوحديين وكذلك العلاقة بين السلوك التوافقي واضطراب التكامل الحسي وتكونت العينة من (30) طفل من مركز التوحد بمحافظة الجيزة وتتراوح أعمارهم ما بين (6-12) سنة، وقد استخدم الباحث الأدوات الآتية : اختبار اللغة العربية (إعداد/ نهلة رفاعي)، مقياس تقييم الأعراض السلوكية المصاحبة لاضطراب التوحد (إعداد الباحث) ، مقياس اضطراب التكامل الحسي عند الأطفال التوحديين (إعداد الباحث)، مقياس السلوك التوافقي (إعداد/ صفوت فرج، ناهد رمزي)، البرنامج التدريبي (إعداد الباحث) وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اللغة واضطراب التكامل الحسي، وبين اضطراب التكامل الحسي والسلوك التوافقي لدى الاطفال ذوي اضطراب التوحد مع وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اضطراب التكامل الحسي وبين شدة الأعراض للتوحد.

وأجرت جيس (2005)Giess دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية العلاج أسلوب متعدد الحواس لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات القراءة وقياس تأثيره على الوعي الصوتي والقراءة والتهجئة، وقد تكونت عينة الدراسة من (18) طالباً من المرحلة الثانوية من مدارس هوراس مان في نيويورك، لديهم صعوبات في القراءة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية(9) طلاب

وضابطة من(9) طلاب، واستخدمت الباحثة في الدراسة عدة مقاييس للتهجئة والتعرف على الكلمة والوعي الصوتي والإدراك البصري، وبرنامج يعتمد على التكامل الحسي، واستمر البرنامج(3) شهور اعتمد خلالها على التدريب على القراءة بصفة خاصة حيث تم التدريب على الحروف الأبجدية، وطلاقة القراءة، والتعبير القرائي، وركز التدريب بصورة أساسية على دقة القراءة وسرعتها، بالإضافة لذلك اعتمد التدريب أيضاً على فنيات التكامل الحسي كمدخل لعلاج صعوبات القراءة واللغة بصفة عامة، حيث اعتمد هذا المدخل على التدريب البصري والسمعي واللمسي في بناء الكلمات، حيث تم تدريب الطلبة على قراءة الكلمات المكتوبة وبناء الكلمة بصورة بصرية وسمعية ولمسية، وأسفرت النتائج عن تحسن مهارات القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تطبيق برنامج القراءة عليهم، كما أظهرت الدراسة أن التكامل الحسي وسيلة فعالة لعلاج ضعف مهارات القراءة وهي أكثر أساليب التدريس فاعلية.

وأجرت ساندرا (2001) Sandra دراسة استهدفت معرفة تأثير البرامج التدريبية القائمة على التكامل الحسي في تحسين تحصيل التلاميذ في القراءة، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى أطفال من ذوي صعوبات التعلم على عينة من(48) تلميذاً ممن لديهم صعوبة في تعلم القراءة، منهم (23) من الذكور و(25) من الإناث وتتراوح أعمارهم من (7–11) عام من صفوف المرحلة الإبتدائية، الصف الأول والصف الثاني والثالث بإحدى مدارس المسيسبي بمدينة هولندا، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: إختبار التحصيل القرائي للمعدلات الواسعة (إعداد ولكنسون 1993) ومقياس القدرات الإدراكية للأطفال(PASS) وتم تقييم التكامل الحسي عن طريق اختبار التكامل الحسي والتأزر الحركي(SIPT,1989)، واختبار تحصيل القراءة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي من خلال نظام التعليم الأساسي في تحسين تحصيل القراءة ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بدرجة متوسطة.

وأجرى دان ولوداتو(2001) .Din S. & Lodato M دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية العلاج بالتكامل الحسي على الوظائف الحس حركية والتعلم الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (6) أطفال من ذوي الاعاقات المتعددة من مدرسة سياتل في واشنطن، وتراوحت أعمارهم مابين (5–8) سنوات ولديهم قدرات معرفية متوسطة وصعوبات التعلم، كلهم أظهروا خصائص اضطراب التكامل الحسي، وأعراضه شملت الاضطراب اللمسي، واضطراب في الجهاز الدهليزي وتم تشخيصهم عن طريق مقياس الوظائف الحس حركية، وشمل أنشطة فردية وأنشطة جماعية، وأظهرت النتائج إلى وجود دلالة إحصائية موجبة على مقياس الوظائف الحسحركية، ولم يلاحظ أي تقدم في التعلم الأكاديمي من خلال استبيان ملاحظة المعلمين.

2.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

نلاحظ من الدراسات السابقة وجود قلة الدراسات سواء العربية أو الأجنبية التي تناولت استخدام التكامل الحسي في تحسين صعوبات مهارتي القراءة والكتابة معاً لدى الأطفال، وهذا ما نسعى إلى تحقيقه من خلال إعداد البرنامج الحالي متمثل في موضوع الدراسة وهو فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين مهارتي القراءة والكتابة، ولعل ما يميز هذه الرسالة عن غيرها من الدراسات في هذا المجال أنها عملت على مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم واختصت طلبة غرف المصادر، وأنها من الرسائل التي طرحت موضوع جديد في دائرة التربية الخاصة في فلسطين وهو التكامل الحسي.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة والمتصلة بموضوع الدراسة الحالية نجد أن أهم ما ورد في الدراسات ما يأتي:

من حيث المنهج:

اتبعت الدراسات السابقة مناهج مختلفة تبعاً لملائمة أغراض الدراسة:

تناولت جميع الدراسات السابقة التكامل الحسي وتطبيقة بأشكال متعددة من المناهج سواءً تجريبي، أو شبه تجريبي، أو الحالة الواحد، أو المجموعة الواحدة، أو المجموعتين في بيئات مختلفة عربياً وعالمياً فقد اتبع دراسة حسن(2018)، ودراسة سليمان (2019)، ودراسة طعمة (2017)، ودراسة الزعلوك (2016)، ودراسة ساندرا (Sandra ,2001)، ودراسةآندري وآخرون (Andre,R.,et.2013)، ودراسة والد و ستيلي (Steeley& Wild ,2018) المنهج التجريبي ذو مجموعتين تجريبية وضابطة وهو ما لا يتفق مع الدراسة الحالية التي استخدمت المجموعة الواحدة.

من حيث العينة:

كان الحجم في الدراسات السابقة في المجموعة التجريبية مختلف، فبعضها كان كبير الحجم: كدراسة بيرز وآخرون(Perez et al ,2012) بعدد(199) طالب، ودراسة موريسو(2017 Morasso)بعدد (74) طالب، ودراسة وأجرى كريستوف وكاثلين(2010، Christopher,R.&Kathleen,R.) بعدد(62) طفلاً، ودراسة عبد الهادي(2009) بعدد (60) طالب وطالبة، ودراسة ساندرا (Sandra,2001) بعدد(48) طفلاً.

بينما كان حجم العينة في الدراسات الأخرى صغير الحجم في دراسة دان ولوداتو(Lodato& Din ,2001) بعدد(6) أطفال، ودراسة جيس(Giss ,2012) بعدد(9) طلاب، ودراسة جلال (2019)

بعدد(10) طلاب، أما فيما يتعلق بالدراسة الحالية فلم تتفق في حجمها من ناحية اختيار حجم العينة (20) طالبة مع دراسات السابقة.

من حيث الأدوات: استخدمت غالبية الدراسات السابقة مقاييس وأدوات مختلفة، تبعاً لطبيعة الموضوع المدروس، وقد اعتمدت معظم الدراسات على مقاييس واختبارات طبقت على عينة البحث التجريبي ومنها: سليمان(2019)، ودراسة الزعلوك (2016) ، ودراسة منيب(2016)، ودراسة عبد الرحمن (2014)، ودراسة ستييلي و والد (Steeley &Wild ,2018) .

ودراسات أخرى استخدمت مقاييس واختبارات طبقت على عينة البحث قبل إجراء المعالجة وبعدها وهي: دراسة حسن (2018)، ودراسة سليم (2017)، ودراسة طعيمه (2017) حيث استخدمت هذه المقاييس بغية التعرف على مدى فاعلية البرامج المستخدمة، وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث استخدامها مقياس لتقدير الحاجات الحسية وتحديد طلاب صعوبات التعلم واختبارات لمهارات القراءة والكتابة، يطبق قبل البرنامج وبعده لقياس فاعليته.

من حيث النتائج: أكدت بعض الدراسات على أهمية استخدام التكامل الحسي في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كدراسة طعيمه (2017)، ودراسة سليم (2017)، ولدى الطلبة غير ذوي صعوبات التعلم كدراسة عبد الرحمن (2014)، ودراسة حسن (2018)، ودراسة البرديني (2006).

وأيضاً بعض الدراسات أكدت على أهمية مهارات القراءة والكتابة وأن الصعوبات في هذه المهارات لها آثار سلبية على سير عملية التعلم، حيث تعطلها وتعوقها، كذلك فإن الصعوبة التي يعاني منها المتعلم تمثل منطقة توتر تؤثر في المجال النفسي له، كما يترتب عليها آثار وظواهر سلبية تتمثل في الشعور بالعجز وانخفاض الثقة بالنفس ومشكلات في التوافق الاجتماعي وعدم الشعور بالسعادة النفسية، كدراسة جوينج وكو (Chuang &Kuo, 2016) ، ودراسة عبد الرحمن (2014)، ودراسة الزعلوك (2016).

كما أكدت معظم الدراسات السابقة على أهمية التدخل من خلال البرامج العلاجية في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم، مثل دراسة جيس (Giss, 2012)، ودراسة ويلد وستيلي (Wild & Steeley, 2018)، ودراسة طعيمه (2017)، وبذلك تتفق هذه الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية، إذ بينت الدراسة الحالية أن استخدام البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي انعكس إيجابياً على مهارات القراءة والكتابة لدى طالبات صعوبات مهارتي القراءة والكتابة.

ومن هنا نجد أن الدراسة الحالية تتشابه مع بعض الدراسات في تناولها لموضوع تحسين مهارتي القراءة والكتابة وكذلك مع بعض الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع التكامل الحسي، بينما

اختلفت في تناولها مجتمع الدراسة، فقد شملت الدراسة الحالية عينة من طلبة غرف المصادر في مديرية تربية الخليل وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة، كما اختلفت مع الدراسات العربية والأجنبية من حيث عدم تناول تحسين مهارات القراءة ومهارات الكتابة معاً عن طريق التكامل الحسي–على حدود علم الباحثة–، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة من حيث تعزيز الإطار النظري للدراسة الحالية وكذلك في تطوير أدوات الدراسة.

3.2.2 أهمية الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة:

من خلال ما تم استعراضه عن الدراسات السابقة يمكن القول:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية إعداد برامج واستراتيجيات لتنمية مهارات الطلبة ذوي صعوبات مهارات القراءة والكتابة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بأهمية استخدام التكامل الحسي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الإبتدائية والتي تتراوح أعمارهم من 7–10سنوات.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بأهمية تنمية مهارات القراءة والكتابة وأثرها على مهارات متنوعة في الحياة.

في حين تفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- يمكن اعتبار هذه الدراسة، دراسة تجريبية أولى(في حدود علم الباحثة) ولا سيما في البيئة المحلية في مجال إعداد البرنامج التدريبي الخاصة بالتكامل الحسي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لطلبة غرف المصادر.
- وأيضاً تُعد هذه الدراسة الأولى من حيث تنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال التكامل الحسي في داخل غرف المصادر.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 المقدمة

2.3 منهج الدراسة

3.3 مجتمع الدراسة

4.3 عينة الدراسة

5.3 أدوات الدراسة

6.3 إجراءات الدراسة

7.3 تصميم الدراسة

8.3 متغيرات الدراسة

9.3 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 المقدمة

يتناول هذا الفصل عرضاً للخطوات والمراحل وطريقة وإجراءات الدراسة التي قامت الباحثة بتنفيذها وفقاً للمنهج العلمي من خلال تحديد منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، وصدق الأدوات، وإجراءات الدراسة، والمتغيرات التابعة والمستقلة للدراسة.

2.3 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعة الواحدة، للكشف عن فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر، لملاءمته لأغراض الدراسة.

3.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة غرف المصادر في مديرية الخليل وعددهم(481) طالباً وطالبة وفقاً لإحصائيات قسم التربية الخاصة في مكتب المديرية للعام الدراسي 2022/2021م.

4.3 عينة الدراسة

تكونت العينة من (20) طالبة من طالبات غرفة المصادر في مدرسة الفيحاء الأساسية للبنات في مديرية الخليل، وتتراوح أعمار الطالبات ما بين(8-9) سنوات، ومن الخصائص المشتركة للطلبة بأنه تم تشخيصهم من قبل معلمة غرف المصادر بأنهم صعوبات تعلم تتراوح شدة الصعوبة ما بين البسيطة والمتوسطة والمرتفعة.

5.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية وتقسم إلى:

1.5.3 أدوات التشخيص وهي كما يلي:

1- **اختبار الفرز العصبي السريع(اختبار المسح النيورولوجي السريع):** لفرز الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحديد درجة صعوبات التعلم للطالب ما بين البسيطة والمرتفعة، معد ومقنن من قبل (عبد الوهاب كامل، 2001) ويعد المسح النيورولوجي السريع من الأساليب الفردية المختصرة والذي يستغرق تطبيقه(20) دقيقة وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي، ويشمل هذا الاختبار سلسلة من المهام المختصرة والتي تبلغ(15) مهمة مشتق من الفحص النيورولوجي للأطفال، والدرجة الكلية التي نحصل عليها من تطبيق الاختبار إما أن تكون درجة بسيطة من (25) فأقل، أو درجة مرتفعة أكبر من (50) وهي توضح وجود ارتفاع لمعاناة الطفل (ذوي صعوبة التعلم)، أو درجة من (25-50) فإنها تدل على وجود صعوبات التعلم بدرجة متوسطة لدى الطالب، ويزداد هذا الاحتمال بزيادة الدرجة. كما هو موضح في ملحق رقم(1).

2.5.3 الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية:

1- اختبار مهارات القراءة والكتابة تم إعداده من قبل الباحثة بعد الاطلاع على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات مهارة القراءة ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات مهارة الكتابة من إعداد (فتحي مصطفى الزيات، 2007)، بهدف تقييم مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الإبتدائية كما هو موضح ملحق رقم(4) بصورته النهائية وتكون الاختبار من ثلاث أقسام:

القسم الأول: المعلومات الشخصية للطالب.

القسم الثاني: اختبار لمهارات القراءة ويتضمن 20 بنداً

القسم الثالث: اختبار لمهارات الكتابة ويتضمن 20 بنداً

2- البرنامج التعليمي القائم على التكامل الحسي

أكدت الدراسات على أن التدخل باستخدام التكامل الحسي يحسن قدرات الطلبة في استقبال وتجهيز المعلومات حيث توصلت دراسة آيرس(1980) إلى أن التدخل القائم على التكامل الحسي يحسن من قدرة الطالب على تسجيل المدخلات الحسية وتنمية الاستجابات الحسية، وكذلك تحسين حاستي اللمس والحركة، ويمكن تناول كافة تفاصيل الأساس النظري للبرنامج المستخدم لتحسين مهارتي القراءة والكتابة في الدراسة الحالية في ملحق رقم(7).

أعدت الباحثة دليل المعلم الخاص باستخدام التكامل الحسي والذي تضمن عرضاً تفصيلياً لكيفية استخدام التكامل الحسي، وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

- الإطلاع على أهم نقاط الضعف التي يعاني منها طلاب صعوبات مهارات القراءة والكتابة بناءً على نتائج الاختبارات وتم تحديد مجموعة من المهارات الأساسية في مجال مهارتي القراءة والكتابة للعمل على تحسينها.
- عرض البرنامج التعليمي على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في مدى مناسبته للغرض الذي أعد من أجله.كما هو في ملحق رقم (3)
- بناء البرنامجي التعليمي من إعداد الباحثة وقد احتوى على إرشادات وتعليمات لتدريب الطالبات من خلال التكامل الحسي وإجراءات العمل من خلال:
- تم إعداد البرنامج التعليمي للتجربة من قبل الباحثة من خلال الإطلاع على مصادر ومراجع ودراسات سابقة تناولت طرق تعليم مهارات القراءة والكتابة لطلاب صعوبات التعلم عن طريق التكامل الحسي، والذي ساهم في إخراج البرنامج التعليمي بصورة علمية تتناسب وقدرات الطالبات ويعمل على تحسين مهارات القراءة والكتابة من خلال التكامل الحسي الذي يزيد من لفت انتباه الطلبة وجذبهم للتعلم، حيث تم إعداد البرنامج بصورته الأولية وبعد العديد من الجلسات والمراجعات مع المشرف تم إخراج البرنامج التعليمي بالصورة النهائية بعد إجراء التعديلات المناسبة، والتي تتناسب مع ملاحظات المحكمين والتي اعتمدت على تكثيف الأدوات المحسوسة في البرنامج التعليمي ليتناسب مع تحقيق الغرض من البرنامج وهو تحسين مهارات القراءة والكتابة.
- وقد مر بناء البرنامج التعليمي بعدة مراحل:
- المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد والتصميم:
- تحديد اسم البرنامج: فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر في مديرية تربية وتعليم الخليل.
- تحديد أهداف البرنامج: حيث يتوقع من الطلبة بعد التعلم من خلال التكامل الحسي أن يكونوا قادرين على اكتساب مهارات صحيحة تحسن من صعوبة مهارتي القراءة والكتابة.
- تحديد محتوى البرنامج: تم تنظيم محتوى البرنامج على شكل مهمات تعليمية بحيث تشمل كل مهمة من مهمات القراءة والكتابة على الأهداف السلوكية والوسائل المحسوسة المقترحة والمناسبة والأنشطة التي توظف من خلالها وأساليب التقويم، كما حرصت الباحثة على ترتيب محتوى البرنامج التعليمي من السهل إلى الصعب. وقسم البرنامج إلى ثلاث أقسام على أن يراعي الأمور الآتية عند تطبيق البرنامج:
- المدة الزمنية للحصة وتتراوح إلى 40 دقيقة.
- التدرج في مستويات البرنامج بما يتناسب مع الحواس.
- اختيار الظرف المناسب لكل مهمة.

- تنظيم البيئة بما يلزم وتنفيذ الجلسات التدريبية للبرنامج التعليمي. كما في ملحق(8).

القسم الأول : المعلومات الشخصية للطالب.

القسم الثاني: تم وضع مهمات تتضمن مهارات القراءة وبلغت 20 مهمة أدائية للطلبة.

القسم الثالث: تم وضع مهمات تتضمن مهارات الكتابة وبلغت 20 مهمة أدائية للطلبة.

- تحديد طرق وأساليب التدريس التي سوف تستخدم في البرنامج التعليمي: ومنها النمذجة، والغناء، والتلوين، والتعزيز، والكتابة على الرمل والمعجون، واللمس الحسي للحروف والكلمات واستخدام أدوات وأنشطة متنوعة تخاطب جميع حواس الطالب يسهم في نجاح التدريب واستمراريته وهو ما تم بالفعل في البرنامج المستخدم في البحث الحالي حيث تم استخدام العديد من الأدوات والأنشطة داخل البرنامج، سمعية وبصرية وحركية وحسية، بهدف جذب حواس الطالب المختلفة وتعليمية بطريقة نشطة وجذابة.
- الزمن المقترح لتطبيق البرنامج التعليمي: استهدف البرنامج التعليمي طالبات العينة المتمثلة في(20) طالبة من طلبات غرفة المصادر من ذوي صعوبات التعلم في مدرسة الفيحاء الاساسية للبنات للعام الدراسي 2022/2021م، حيث تم التدريس من قبل الباحثة بمعدل (15) جلسات في الأسبوع لأفراد العينة، مقسمة على (3) جلسات في اليوم على أن مدة الجلسة الواحدة (40) دقيقة تم تقسيمها وفق ما يتناسب مع خصائص كل طالبة من حيث العمر ودرجة صعوبة التعلم، وكانت طريقة التدريس جماعية للطالبات بحيث تم تقسيمهم حسب درجة صعوبة التعلم إلى (3) مجموعات بسيطة ومتوسطة ومرتفعة، واستغرق التطبيق (10) أسابيع، من الفصل الدراسي الأول لعام (2022/2021) م
- مكان تنفيذ البرنامج التعليمي: تم تنفيذ البرنامج التعليمية في غرفة المصادر الخاصة بمدرسة الفيحاء الاساسية للبنات.
- وكان تجديد أساليب التقويم إجراءً مهماً في العملية التعليمية حيث تكمن الفائدة في تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة التي تسعى لتحقيق الأهداف، تفيد المعلم في الحكم على الأساليب في التدريس وإمكانية تنوعها.
- تحديد طرق التعزيز والتغذية الراجعة: حرصت الباحثة في عرض البرنامج التعليمي مع تنويع طرق التعزيز المادية والمعنوية، وتنويع في طرق التعزيز يهدف لتقديم التغذية الراجعة الفورية والمناسبة للطلبة.
- المرحلة الثانية : كتابة المحتوى هي المرحلة التي تم فيها ترجمة الخطوط العريضة إلى إجراءات تفصيلية ومواقف ومهمات تعليمية مسجلة في الجلسات.

- المرحلة الثالثة: تطبيق البرنامج التعليمي على الطالبات وهي المرحلة التي قامت بها الباحثة بتطبيق التجربة على الطالبات، وتم تقسيم العمل على مراحل حسب الأبعاد الموجودة في مهارات القراءة والكتابة، وتم عمل تحضير وخطة تعليمية وادوات وأساليب تعليمية معينة تتناسب معه.
- المرحلة الرابعة: التقويم والتطوير: عرض البرنامج التعليمي على مجموعة من المحكمين لإبداء الراي في مدى مناسبته للغرض الذي أعد من اجله.

3- المقابلة البعدية لمعلمات المرحلة الأبتدائية:

حيث تم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم إجراء مقابلة بعدية مع المعلمات وعددهم (4) وأسئلة المقابلة كما هي موضحة كما في ملحق رقم (5).

3.5.3 صدق أدوات الدراسة

للتأكد من صدق أدوات الدراسة تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الإختصاص في مجال التربية الخاصة وأساليب التدريس والعلاج الوظيفي، وبعد تعريفهم بموضوع الدراسة، والهدف من الاختبار، طلب منهم للإطلاع على مدى تمكنها من تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، وذلك من خلال التأكد من وضوح وسلامة الفقرات، وكذلك للتأكد من مدى قابلية الأداة لقياس ما صممت لقياسه، حيث بلغ عدد المحكمين (10) محكمين، كما في الملحق (3) وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين وتوصياتهم تم إجراء بعض التعديلات على اختبار مستوى الأداء لمهارات القراءة والكتابة قد اخذت الباحثة باقتراحات المحكمين حيث تم تعديل ثلاث فقرات وحذف فقرة، وذلك للوصول بالأداة إلى صورتها النهائية كما في ملحق(4).

4.5.3 ثبات أدوات الدراسة

تم حساب الثبات عن طريق معامل كرونباخ ألفا (Cronbachs ALPha) ومن خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية عددها(20) طالباً وقد بلغت نسبة الثبات على الدرجة الكلية(0.91) وهي درجة مرتفعة وتفي باغراض الدراسة ، والجدول رقم (1.3) يبين ذلك.

المهارة	معامل كرونباخ الفا
قراءة	0.77
كتابة	0.73
الدرجة الكلية	0.91

5.5.3 ثبات المقابلة

تم التأكد من ثبات المقابلة عن طريق عمل مقابلة لمعلمات الطالبات بعد الإنتهاء من البرنامج التدريبي وتم إعادة المقابلة بعد أسبوعين من المقابلة الأولى للتأكد من استمرارية فاعلية البرنامج على الطالبات، وبعد رصد ومقارنة إجاباتهم، وجدت أنها متفقة جداً ونسبة الاتفاق على الإجابات(90%) ويتضح ذلك من خلال جدول الاحق حيث يوضح الجدول المرفق ملخص لموضوعات أسئلة المقابلة ومدى اتفاق المعلمات في الإجابة ومدى الاتفاق بين المعلمات الذين تم الحديث معهم أثناء المقابلة ويمكن الاطلاع على جميع إجابات المعلمات بشكل موسع من خلال ملحق رقم(6)

موضوعات أسئلة مقابلة المعلمات	ملخص عن اتفاق إجابات المعلمات	مدى اتفاق المعلمات
مساهمة برنامج التكامل الحسي في تحسين مهارات القراءة	لوحظ تحسن لدى بعض الطالبات في معرفة الحروف وتمييزها وبعضهم أصبح لديهم المقدرة على قراءة بعض الكلمات البسيطة حيث لم يكونوا يتقنون تمييز أي حرف ولا قراءة كلمات.	اتفقت الأربع معلمات الذين تم مقابلتهم على تحسن مهارات القراءة للطالبات
مساهمة البرنامج في تحسين مهارة الكتابة	لقد كان هناك مشاكل ملحوظة من أغلب المعلمات في كبر حجم الخط للطالبات وعدم ترك الفراغات في الكتابة بين الكلمات أو العكس ترك فراغات كبيرة أو كتابة مفككة للكلمات وأصبح لدى الطالبة تركيز أكبر في كيفية نسخ الكلمات وحتى نقل ما هو موجود على اللوح بشكل أفضل مع القليل من المشاكل السابقة.	اتفقت الأربع معلمات الذين تم مقابلتهم على تحسن مهارات الكتابة للطالبات
تأثير البرنامج على التوازن الجسمي والحركي لدى الطالبة.	لوحظ أن الطالبة أصبحت لديها القدرة على الجلوس الصحيح أثناء	تفقت اثنتين من المعلمات على تغير

	الكتابة حيث كان منهم يكتب وهو واقف أو يضع قدمه تحته وهذا تحسن في أنه أصبحت لديها القدرة على السيطرة على جسمها	في التوازن الجسمي والحركي تحسن لدى بعض الطالبات
تدريبات البرنامج وتأثيرها في السيطرة على مسك القلم بصورة جيدة.	كانت ملاحظات المعلمات في المسكات الخاطئ لبعض للطالبات للقلم وبعد التدريب على البرنامج لوحظ تحسن في طريقة مسكة القلم المسكة الثلاثية وليست مسكة القبضة وكذلك لوحظ سلوك الشد على القلم أثناء الكتابة لدى بعض الطلبة ينتج عنه ضرر في الورقة أو رجه واضحة في كتابة الكلمة وعدم التقيد في الكتابة على السطور وقد بدى تحسن على هذا السلوك.	اتفقت الأربع معلمات على تطور مسك القلم لدى الطالبات
تأثير البرنامج في أن تتعرف الطالبة على الكلمات بطريقة أسهل.	لوحظ من خلال عمل المعلمات ومن عرض بعض المفردات على اللوح أن هناك رغبة لدى بعض الطالبات في قراءة الكلمات مع ملاحظت القدرة على التهجئة السليمة للحروف.	اتفقت الأربع معلمات على تحسن مستوى القراءة لدى الطالبات
طريقة كتابة الطالبة بعد التدخل العلاجي	مع التدريب المستمر أصبحت كتابة الطالبات في تحسن كبير ولم تعد المعلمات يلاحظون الكثير من الأخطاء خاصة الإملائية في الكتابة خاصة في الكتابة والنقل	اتفقت ثلاثة معلمات على تحسن ملحوظ في مستوى كتابة الطالبات

	عن اللوح.	
تأثير البرنامج في تحسن الخط الكتابي لدى الطالبات.	أصبحت أغلب الطالبات مراعين للتقيد في الهوامش والأسطر للكتابة وترك المسافات بين الكلمات وهذا دلالة على تحسن على الخط الكتابي.	اتفقت ثلاثة معلمات على تحسن ملحوظ في مستوى كتابة الطالبات
التحسن ملحوظ في كتابة الحروف والكلمات من خلال البرنامج.	ولم يعد تواجه المعلمات مشكلات في عكس الحروف والحذف من الكلمات والاستبدال وهذا فرق واضح في التحسن.	اتفقت الأربع معلمات على تحسن في كتابة الحروف للطالبات والكلمات
أثر البرنامج بحيث أصبحت الطالبة قادرة على القراءة بشكل أفضل من السابق.	لوحظ من خلال الاجابات أن أغلب مشاكل القراءة لم تعد موجودة وأصبح لدى الطالبات تركيز بصري عالي أثناء القراءة حتى لا يتم التهجئة للحروف بشكل خاطئ.	اتفق الأربع معلمات على تحسن مستوى القراءة لدى الطالبات من ذي قبل
رأي المعلمات في برنامج التكامل الحسي وتأثيره بالنسبة لطالبات غرف المصادر.	ترك أثر خلال عملية تطبيقة واستمر أثره على الطالبات حتى بعد فترة ورفع من مهارتي القراءة والكتابة لدى الطالبات.	اجمعت المعلمات على تأثير برنامج التكامل الحسي على طالبات صعوبات التعلم.

6.3 إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بإجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1- الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة بهدف الاستفادة منه.
2- إعداد أدوات الدراسة(اختبار مهارات القراءة والكتابة، مقابلة المعلمات)
3- إعداد البرنامج التعليمي التدريبي كما هو موضح في ملحق رقم(9).
4- عرض الأدوات على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في كل من التربية الخاصة وأساليب التدريس والعلاج الوظيفي.كما في ملحق رقم(3)
5- تعديل أدوات الدراسة بشكل نهائي باتفاق 2 من المحكمين فأكثر للفقرة الواحدة.
6- تم اختيار العينة من مدرسة مدرسة الفيحاء الاساسية للبنات .
7- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من عمادة الدراسات العليا، لإجراء الدراسة، خلال عام 2022/2021، لمدرسة الفيحاء الاساسية للبنات في مديرية تربية الخليل. كما في ملحق(10). وتم موافقة المدرسة على إجراء الدراسة.
8- مقابلة قبلية لأمهات الطالبات ذوي صعوبات التعلم وأخذ الموافقة لدخول أبنائهم البرنامج ضمن غرفة المصادر من تاريخ (2021/10/1 إلى 2021/12/15) م
9- مقابلة البعدية لمعلمات المرحلة الأساسية التي تقوم بتدريس طلبات غرفة المصادر ورصد إجاباتهم بعد تطبيق البرنامج.
10- تنظيم البيئة التعليمية بما يلزم البرنامج التدريبي، وذلك من خلال تخصيص مساحة مناسبة داخل غرفة المصادر، وتجهيز الأدوات بشكل غير ملفت للطلبات، واختيار الطاويلات التي تحتوي على منحنى لمقعد الطالبة لتقليل الحركة والتشتت لدى الطالبات.
11- وضع الخطط التعليمية الفردية.
12- تطبيق البرنامج التدريبي على عينة الدراسة، حيث تم تطبيقها من قبل الباحثة بمعدل (15) جلسة في الأسبوع لأفراد العينة، وكانت مدة الجلسة الواحدة (40) دقيقة تم تقسيمها وفق ما يتناسب مع خصائص كل طالبة، واستغرق التطبيق (10) أسابيع، من الفصل الدراسي الأول لعام (2022/2021)م.كما في ملحق رقم (11) توضح طريقة تطبيق جلسات البرنامج.
13- قياس مستوى الأداء البعدي لمهارات القراءة والكتابة لكل طالبة.
14- جمع الملاحظات.
15- عرض النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات.

7.3 تصميم الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة مع الأخذ بأسلوب القياس القبلي والبعدي لأداء المجموعة.

ويمكن التعبير عن هذا التصميم كما يلي:

$$E: \quad O_1 \quad X \quad O_2$$

حيث:

E: المجموعة التجريبية.

O_1: اختبار مهارات القراءة والكتابة القبلي

X: المعالجة (برنامج التكامل الحسي)

O_2: اختبار مهارات القراءة والكتابة البعدي.

8.3 متغيرات الدراسة

تم تصنيف متغيرات الدراسة كما يلي:

1.8.3 المتغيرات المستقلة

1. متغير العمر وله مستويان(8 سنوات، و9 سنوات).
2. متغير درجة صعوبة التعلم ولها(3) مستويات(درجة بسيطة، درجة متوسطة، درجة مرتفعة).
3. متغير طريقة التدريس وله مستويان:
   3.1 تدريس مهارات القراءة والكتابة بالطريقة التجريبية (التكامل الحسي).
   3.2 تدريس مهارات القراءة والكتابة بالطريقة التقليدية (بغرف المصادر).

2.8.3 المتغير التابع

تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر في مديرية الخليل.

9.3 المعالجة الإحصائية

لتحقيق أغراض الدراسة والإجابة عن فرضياتها المتمثلة في قياس فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، إضافة لاستخدام تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) ، واختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T Test) باستخدام برنامج الرزم الإحصائي (SPSS) من أجل الوقوف على الفروق في متوسطات مهارات القراءة تبعاً لطريقة التكامل الحسي والعمر ودرجة صعوبة التعلم، وأيضاً من أجل الوقوف على الفروق في متوسطات مهارات الكتابة تبعاً لطريقة التكامل الحسي والعمر ودرجة صعوبة التعلم، وتم حساب مربع إيتا ($\eta 2$) لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع، حسب مستويات التدريج في الجدول التالي :

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
$\eta 2$	0.01	0.06	0.14

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4.4 ملخص نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل وصفاً لنتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة، بعد تصحيح وتحليل درجات مجموعة الدراسة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياييس الدراسة، مصنفة حسب تسلسل أسئلتها وفرضياتها.

1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

السؤال الأول: ما فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر، وهل تختلف هذه الفاعلية باختلاف طريقة التدريس(التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي)؟

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى:

ولفحص صحة الفرضية الصفرية الأولى، ومعرفة دلالة الفروق، بين المتوسطات مهارة القراءة ، تم استخدام اختبار(ت) للعينات المترابطة (Paired Sample T.Test) للتعرف فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) على مهارة القراءة تبعاً لمتغير طريقة التدريس، والجدول (1.4) يوضح ذلك.

الجدول (1.4):نتائج اختبار(ت) للعينات المترابطة(Paired Sample T.Test) لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير طريقة التدريس.

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	مربع ايتا $\eta 2$
القراءة	القبلي	20	2.53	.38	4.84	19	0.001	0.47
	البعدي	20	3.24	.37				

يتبين من الجدول (1.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة لمهارة القراءة (0.001)، وهي أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على وجود فروق دالة احصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادرتعزى لطريقة التدريس لصالح التطبيق البعدي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية:

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير طريقة التدريس(التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي).

ولفحص صحة الفرضية الصفرية الثانية، ومعرفة دلالة الفروق، بين المتوسطات لأداة مهارة الكتابة تم استخدام اختبار(ت) للعينات المترابطة (Paired Sample T.Test) للتعرف فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) على مهارة الكتابة تبعاً لمتغير طريقة التدريس، والجدول (2.4) يوضح ذلك.

الجدول (2.4):نتائج اختبار(ت) للعينات المترابطة(Paired Sample T.Test) لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير طريقة التدريس.

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	مربع ايتا η2
الكتابة	القبلي	20	2.68	.43	5.08	19	0.001	0.52
	البعدي	20	3.46	.31				

يتبين من الجدول (2.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة لمهارة الكتابة (0.001) وهي أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تعزى لمتغير طريقة التدريس لصالح التطبيق البعدي.

2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني :

السؤال الثاني : ما فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر، وهل تختلف هذه الفاعلية باختلاف العمر؟

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة:

الفرضية الصفرية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر(الفئة العمرية 8 سنوات) (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي).

ولفحص صحة الفرضية الصفرية الثالثة، ومعرفة دلالة الفروق، بين متوسطات مهارة القراءة ، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Sample Test)، للتعرف فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمهارة القراءة ، تبعاً لمتغير العمر (الفئة العمرية 8 سنوات) (التطبيق القبلي / التطبيق البعدي)، كما يبين الجدول (3.4).

الجدول (3.4):نتائج اختبار(ت) للعينات المترابطة(Paired Sample T.Test) لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر (الفئة العمرية **8** سنوات).

الفئة العمرية 8	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	مربع ايتا $\eta 2$
مهارة القراءة	القبلي	10	2.59	.39	2.77	9	.02	0.39
		10	3.17	.37				

يتبين من الجدول (3.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة لمهارة القراءة (0.02) وهي أقل من ($0.05 \geq \alpha$) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادر تعزى لمتغير العمر (للفئة العمرية 8 سنوات) لصالح التطبيق البعدي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة:

الفرضية الصفرية الرابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر(الفئة العمرية (8) سنوات) (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي).

ولفحص صحة الفرضية الصفرية الرابعة، ومعرفة دلالة الفروق، بين متوسطات مهارة الكتابة، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Sample Test)، للتعرف فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مهارة الكتابة ، تبعاً لمتغير العمر (الفئة العمرية (8) سنوات) (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي)، كما يبين الجدول (4.4).

الجدول (4.4): نتائج اختبار(ت) للعينات المترابطة(Paired Sample T.Test) لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر (الفئة العمرية (8) سنوات)

الفئة العمرية 8	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	مربع ايتا $\eta 2$
الكتابة	القبلي	10	2.86	.35	2.68	9	.02	0.70
		10	3.39	.31				

يتبين من الجدول (4.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة لمهارة الكتابة (0.02) وهي أقل من (0.05 ≥ α) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تعزى لمتغير العمر للفئة العمرية (8) سنوات لصالح التطبيق البعدي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الخامسة:

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05≥ α) بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر (الفئة العمرية(9) سنوات) (التطبيق القبلي / التطبيق البعدي).

ولفحص صحة الفرضية الصفرية الخامسة، ومعرفة دلالة الفروق، بين متوسطات الحسابية لمهارة القراءة، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Sample Test)، للتعرف فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤0.05) لمهارة القراءة، تبعاً لمتغير العمر(الفئة العمرية 9 سنوات) (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي) ، كما يبين الجدول (5.4).

الجدول (5.4):نتائج اختبار(ت) للعينات المترابطة(Paired Sample T.Test) لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر للفئة العمرية (**9**) سنوات.

العمر 9 سنوات	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	مربع ايتا $\eta 2$
القراءة	القبلي	10	2.47	.39	4.04	9	.001	0.56
		10	3.31	.38				

يتبين من الجدول (5.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة لمهارة القراءة (0.001) وهي أقل من ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادر تعزى لمتغير العمر(للفئة العمرية 9 سنوات) لصالح التطبيق البعدي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السادسة :

الفرضية الصفرية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر(الفئة العمرية (9) سنوات) (التطبيق القبلي / التطبيق البعدي).

ولفحص صحة الفرضية الصفرية السادسة، ومعرفة دلالة الفروق، بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Sample Test)، للتعرف فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) على مهارة الكتابة، تبعاً لمتغير العمر (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي)(الفئة العمرية (9) سنوات) ، كما يبين الجدول (6.4).

الجدول (6.4):نتائج اختبار(ت) للعينات المترابطة(Paired Sample T.Test) لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر (الفئة العمرية (9) سنوات)

الفئة العمرية 9	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	مربع ايتا $\eta 2$
الكتابة	القبلي	10	2.50	.43	4.77	9	.001	0.66
	البعدي	10	3.53	.32				

يتبين من الجدول (6.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة لمهارة الكتابة (0.001) وهي أقل من ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر يعزى لمتغير العمر (للفئة العمرية (9) سنوات) لصالح التطبيق البعدي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السابعة :

الفرضية الصفرية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادرتبعاً لمتغير العمر.

للتحقق من صحة الفرضية السابعة، تم استخدم اختبار(ت)Independent Samples T.Test للعينات المستقلة للفروق بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر، كما يوضح جدول رقم(7.4)

الجدول رقم (7.4): نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة (Independen SamplesT.Test) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر.

المتغير التابع	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة
القراءة	8 سنوات	10	3.17	.37	0.79	18	0.43
	9 سنوات	10	3.31	.38			
الكتابة	8 سنوات	10	3.39	.31	.97	18	0.34
	9 سنوات	10	3.53	.32			
الدرجة الكلية	8 سنوات	10	3.28	.32	0.94	18	0.35
	9 سنوات	10	3.42	.33			

يتبين من الجدول(7.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة للدرجة الكلية(0.35) ولمهارة القراءة (0.43)، ولمهارة الكتابة (0.34) وهي أكبر($0.05 \geq \alpha$)، مما أدى إلى قبول الفرضية الصفرية، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر، تعزى لمتغير العمر.

3.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

السؤال الثالث : ما فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر، وهل تختلف هذه الفاعلية باختلاف درجة صعوبة التعلم؟

النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

الفرضية الصفرية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير درجة صعوبة التعلم (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي).

ولفحص صحة الفرضية الصفرية الثامنة، ومعرفة دلالة الفروق، بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Sample T.Test)، للتعرف فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمتغير درجة الصعوبة لمهارة القراءة، كما يبين الجدول (8.4).

الجدول (8.4) نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Sample T.Test) لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير درجة صعوبة التعلم.

درجة الصعوبة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	مربع ايتا η2
بسيطة	القبلي	7	2.44	0.33	4.56	6	0.001	0.73
		7	3.46	0.32				
متوسطة	القبلي	6	2.64	0.41	1.34	5	0.23	0.21
		6	3.05	0.44				
مرتفعة	القبلي	7	2.52	0.44	2.96	6	0.02	0.47
		7	3.18	0.28				

يتبين من الجدول (8.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة لدرجة البسيطة (0.001)، وللدرجة المرتفعة (0.02)، وهي أقل من ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة تعزى لدرجة الصعوبة البسيطة والدرجة المرتفعة لصالح التطبيق البعدي. في حين تبين أن مستوى الدلالة المحسوبة للدرجة المتوسطة (0.23) وهي أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة تعزى للدرجة المتوسطة.

النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة:

الفرضية الصفرية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير درجة صعوبة التعلم (التطبيق القبلي / التطبيق البعدي).

ولفحص صحة الفرضية الصفرية التاسعة، ومعرفة دلالة الفروق، بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Sample T.Test)، للتعرف فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمتغير درجة صعوبة التعلم لمهارة الكتابة، كما يبين الجدول (9.4).

الجدول (9.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Sample T.Test) لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير درجة صعوبة التعلم.

درجة الصعوبة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	مربع ايتا $\eta 2$
بسيطة	القبلي	7	2.52	.39	4.09	6	0.001	0.71
		7	3.59	.32				
متوسطة	القبلي	6	2.70	.51	2.67	5	0.04	0.51
		6	3.44	.20				
مرتفعة	القبلي	7	2.82	.40	2.05	6	0.08	0.34
		7	3.35	.38				

يتبين من الجدول (9.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة لدرجة البسيطة (0.001)، ولدرجة المتوسطة (0.04)، وهي أقل من ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تعزى لدرجة الصعوبة البسيطة والمتوسطة لصالح التطبيق البعدي. في حين تبين أن مستوى الدلالة المحسوبة لدرجة الصعوبة المرتفعة (0.08) وهي أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تعزى لدرجة الصعوبة المرتفعة.

النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير درجة صعوبة التعلم .

ولفحص الفرضية العاشرة ومعرفة دلالة الفروق، بين المتوسطات الحسابية لمهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير درجة صعوبة التعلم، تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way Analysis of Variance)، كما هو في الجدول (10.4).

جدول(10.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر، تبعاً لمتغير درجة صعوبة التعلم.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة المحسوبة
القراءة	بين المجموعات	0.58	2	0.29	2.36	0.12
	داخل المجموعات	2.12	17	0.12		
	المجموع	2.71	19			
الكتابة	بين المجموعات	0.19	2	0.10	.97	0.39
	داخل المجموعات	1.74	17	0.10		
	المجموع	1.94	19			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.33	2	0.16	1.67	.21
	داخل المجموعات	1.68	17	0.09		
	المجموع	2.01	19			

يتبين من الجدول (10.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة للدرجة الكلية(0.21) وعلى مهارة القراءة (0.12) ومهارة الكتابة (0.39) وهي أكبر ($\alpha \leq 0.05$) مما أدى إلى قبول الفرضية الصفرية أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر تعزى لمتغير درجة صعوبة التعلم.

4.4 ملخص نتائج الدراسة

1. وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر لصالح التطبيق البعدي وأن حجم تأثير المتغير المستقل طريقة التكامل الحسي في المتغير التابع لمهارتي القراءة والكتابة كان كبيراً.
2. وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر للفئة العمرية 8 سنوات لصالح التطبيق البعدي، وأن حجم تأثير المتغير المستقل الفئة العمرية 8 سنوات في المتغير التابع لمهارتي القراءة والكتابة كان كبيراً.
3. وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادرللفئة العمرية 9 سنوات لصالح التطبيق البعدي. وأن حجم تأثير المتغير المستقل الفئة العمرية 9 سنوات في المتغير التابع مهارتي القراءة والكتابة كان كبيراً.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر، تعزى لمتغير العمر.
5. وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادر تعزى لدرجة صعوبة التعلم البسيطة والمرتفعة لصالح التطبيق البعدي. وأن حجم التأثير كبيراً، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة تعزى لدرجة المتوسطة.
6. وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تعزى لدرجة صعوبة التعلم البسيطة والمتوسطة لصالح التطبيق البعدي وأن حجم التأثير كبيراً، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تعزى لدرجة المرتفعة.
7. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر تعزى لمتغير درجة صعوبة التعلم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة النتائج

1.15مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.1.5مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بمقابلة المعلمات

3.5 التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

المقدمة

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر في مديرية تربية الخليل، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة، وتم عرض النتائج، وفيما يأتي مناقشتها.

1.5 مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

السؤال الأول: السؤال الأول: ما فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر، وهل تختلف هذه الفاعلية باختلاف طريقة التدريس(التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي)؟

لقد تم تحويل السؤال الحالي إلى مجموعة من الفرضيات الصفرية، والتي سيتم مناقشتها فيما يأتي:

مناقشة الفرضية الصفرية الأولى:

والتي نصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير طريقة التدريس (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي)".

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار(ت) والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة في فاعلية طريقة التكامل الحسي لتحسين مهارة القراءة، وأظهرت النتائج حسب الجدول (1.4) أن

قيمة الدلالة الاحصائية المحسوبة لمهارة القراءة (0.00)، وهي أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات مهارة القراءة لصالح التطبيق البعدي.

وترى الباحثة أن نتائج جاءت لصالح للتطبيق البعدي والذي نتج من تدريس مهارات القراءة من خلال برنامج التكامل الحسي واتصفت بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحسين مهارات القراءة لدى طالبات صعوبات مهارة القراءة ويمكن تفسير وإرجاع نتيجة الفرضية الأولى المنبثقة من السؤال الأول للأنشطة المقدمة في ضوء التكامل الحسي، حيث تم توظيف التدريب متعدد الحواس السمعية والبصرية واللمسية والحركية لدى الطالبات مما ساعد على تحسين قدرة الطالبات على الفهم والتمييز بين الحروف والكلمات، وقد أبدت الطالبات إعجاباً شديداً للأنشطة وانجذبوا إليها، وأظهروا تفاعلاً كبيراً في القيام بالأنشطة مما أدى إلى تنمية مهارات القراءة لديهم، وقد اتضح ذلك في نمو قدرة الطلبة على القيام بالمهارات التالية:

مهارة التعرف على الكلمات المتطابقة وغير المتطابقة سمعياًمثل:(صلاح، سلاح– فأس، فأس).

مهارة تحديد الصورة التي تبدأ بصوت الحرف الذي يسمعه مثل: (أ– أرنب).

مهارة التمييز بين الحروف المتشابهه بصرياً من خلال البطاقات مثل:(ف، ق–س، ش).

مهارة قراءة الجمل والكلمات مألوفة بشكل صحيح.

مهارة التمييز بين الكلمات المتشابهه بصرياً والتي تختلف في حرف واحد من خلال القراءة مثل:(فأر، نار– نوم، ثوم).

وقد ترجع نتيجة الفرضية إلى استخدام فنيات متنوعة تتناسب مع المهارات المراد تنميتها لدى طالبات صعوبات مهارة القراءة ومن أمثلة هذه الفنيات: النمذجة، والغناء، والتعزيز بنوعيه المادي والمعنوي، والتلوين، والكتابة على الرمل، والتغذية الراجعة التصحيحية والتشجيعية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من : دراسة (الزعلوك، 2016) والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية البرنامج في علاج صعوبات تعلم مهارة القراءة وتحسين السلوك التكيفي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ودراسة (طعيمة، 2017) والتي أسفرت نتائجها عن فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في دراسة قائمة على التكامل الحسي في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال.

مناقشة الفرضية الصفرية الثانية

والتي نصها": لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير طريقة التدريس (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي)".

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار(ت) والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة في فاعلية طريقة التكامل الحسي لتحسين مهارة الكتابة، وأظهرت النتائج كما في الجدول (2.4) أن قيمة الدلالة الاحصائية المحسوبة لمهارة الكتابة (0.00) وهي أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مهارة الكتابة لصالح التطبيق البعدي.

وترى الباحثة أن نتائج جاءت لصالح للتطبيق البعدي والذي نتج من تدريس مهارات الكتابة من خلال برنامج التكامل الحسي كما يتضح من نتائج الدراسة وأن جلسات البرنامج المقترحة والمستندة إلى التكامل الحسي اتصفت بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحسين مهارت الكتابة لدى طالبات صعوبات مهارة الكتابة من عينة الدراسة.

ويمكن تفسير وإرجاع نتيجة الفرضية الثانية إلى الأنشطة المقدمة في ضوء التكامل الحسي وأن استخدام أدوات وأنشطة متنوعة تخاطب جميع حواس الطالبات يسهم في نجاح التدريب واستمراريته وهو ما تم بالفعل في البرنامج المستخدم في البحث الحالي حيث تم استخدام العديد من الأدوات والأنشطة داخل البرنامج، سمعية وبصرية وحركية وحسية، بهدف جذب حواس الطالبات المختلفة وتعليمهم بطريقة نشطة وجذابة، فقد أبدت الطالبات إعجاباً شديداً للأنشطة وانجذبوا إليها، وهذه الأنشطة مثل: التلوين، والتوصيل، وتشكيل الصلصال، وأظهروا تفاعلاً كبيراً في القيام بها، مما أدى إلى تنمية مهارات الكتابة لديهم، وقد اتضح ذلك في نمو قدرة الطلبة على القيام بالمهارات التالية:

- مهارة مسك القلم بالطريقة الصحيحة.
- مهارة التحكم في المسافات بين الحروف والكلمات.
- مهارة نسخ الحروف والكلمات بشكل صحيح عن اللوح أو الدفتر.
- مهارة الالتزام بالمكان المخصص للكتابة.

- مهارة وضع النقاط على الحروف والكلمات.
- مهارة تمييز أعلى الصفحة وأسفلها في الكتابة.

وقد ترجع نتيجة هذه الفرضية إلى استخدام فنيات متنوعة تتناسب مع المهارات المراد تنميتها لدى طالبات صعوبات مهارة الكتابة ومن أمثلة هذه الفنيات: النمذجة، والتلوين، والتعزيز، والكتابة على الرمل والمعجون، واللمس الحسي للحروف والكلمات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: دراسة (الشاعر، 2012) التي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية استراتيجية التعلم القائمة على التكامل الحسي في تحسين الكتابة لدى ذوي صعوبات التلعم بالحلقة الأولى من التعلم الأساسي (الصف السادس)، ودراسة (متولي، 2012) والتي أشارت نتائجها إلى وضوح أثر استراتيجية التكامل الحسي في تحسين مهارت الكتابة عند طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر، وهل تختلف هذه الفاعلية باختلاف العمر؟

لقد تم تحويل السؤال الحالي إلى مجموعة من الفرضيات الصفرية، والتي سيتم مناقشتها فيما يأتي:

مناقشة الفرضية الصفرية الثالثة :

والتي نصها:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر(الفئة العمرية 8 سنوات) (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي)".

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب نتائج اختبار(ت) والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة في فاعلية طريقة التكامل الحسي لتحسين مهارة القراءة في عمر (8) سنوات وتبين من الجدول (3.4) أن قيمة الدلالة الاحصائية المحسوبة للمهارة القراءة (0.02) وهي أقل من ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مهارة القراءة للفئة العمرية 8 سنوات لصالح التطبيق البعدي.

مناقشة الفرضية الصفرية الرابعة :

والتي نصها:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر(الفئة العمرية 8 سنوات) (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي)".

تم فحص الفرضية الرابعة بحساب نتائج اختبار(ت) والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة في فاعلية طريقة التكامل الحسي لتحسين مهارة الكتابة في عمر (8) سنوات وتبين من الجدول (4.4) أن قيمة الدلالة الاحصائية المحسوبة لمهارة الكتابة (0.02) وهي أقل من ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مهارة الكتابة للفئة العمرية (8) سنوات لصالح التطبيق البعدي.

وبنظر إلى نتائج الفرضية الثالثة والرابعة واللتان تؤكدان ووجود نتائج لصالح التطبيق البعدي لطريقة التكامل الحسي سواء لمهارات القراءة والكتابة للطالبات للفئة العمرية (8) سنوات وتعزو الباحثة ذلك إلى أن السبب في ذلك يعود لتعزيز المستمر والكبير للطالبات الفئة العمرية (8) سنوات حيث كانت مشاكل مهارتي القراءة والكتابة واضحة أكثر حسب نتائج الاختبار وتشجيعهم المستمر للمشاركة في تنفيذ مهارات البرنامج والإصرار عليهم وتكرار المحاولة للوصول إلى التنفيذ الصحيح دون الخوف من الفشل مما ساعد على زيادة دافعيتهم للتعلم والإنجاز، وبالإضافة إلى الإهتمام الكبير بالوسائل التعليمية البصرية بالتالي ساعد على إقبال الطالبات للتعلم بشكل غير تقليدي من خلال إشراكهم في أنشطة كتابية شيقة، ومتنوعة بها كثير من الأدوات والوسائل المختلفة، وبالتالي كانت الأنشطة تضيف إلى التعلم حيوية وحركة وحرية، وكان لها دور في إكساب الطالبات مهارات القراءة والكتابة.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة (Sandra ,2001) التي هدفت إلى معرفة تأثير البرامج التدريبية القائمة على التكامل الحسي في تحسين تحصيل التلاميذ في القراءة، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى أطفال من ذوي صعوبات التعلم من صفوف المرحلة الإبتدائية، الصف الأول والصف الثاني والثالث وخلصت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي في تحسين تحصيل القراءة ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال عينة الدراسة.

مناقشة الفرضية الصفرية الخامسة :

والتي نصها: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر(الفئة العمرية 9 سنوات) (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي)".

تم فحص الفرضية الخامسة بحساب نتائج اختبار(ت) والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة في فاعلية طريقة التكامل الحسي لتحسين مهارة القراءة في عمر (9) سنوات ويتبين من الجدول (5.4) أن قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة للمهارة القراءة (0.00) وهي أقل من ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مهارة القراءة للفئة العمرية (9) سنوات لصالح التطبيق البعدي.

مناقشة الفرضية الصفرية السادسة:

والتي نصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر(الفئة العمرية 9 سنوات) (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي)".

تم فحص الفرضية السادسة بحساب نتائج اختبار(ت) والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة في فاعلية طريقة التكامل الحسي لتحسين مهارة الكتابة في عمر (9) سنوات ويتبين من الجدول (6.4) أن قيمة الدلالة الاحصائية المحسوبة لمهارة الكتابة (0.00) وهي أقل من ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مهارة الكتابة للفئة العمرية (9) سنوات لصالح التطبيق البعدي.

وبنظر إلى نتائج الفرضية الخامسة والسادسة واللتان تؤكدان ووجود نتائج لصالح التطبيق البعدي لطريقة التكامل الحسي سواء لمهارات القراءة والكتابة للطالبات للفئة العمرية (9) سنوات وتعزو الباحثة ذلك إلى أن السبب في ذلك دور البرنامج التدريبي المستند إلى التكامل الحسي الذي تعرضت له الطالبات في هذه الفئة العمرية وأدى إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة لديهم، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة البرنامج الذي أتاح للطالبات ألعاباً وأنشطة متعددة، وما صاحب ذلك من استخدام أدوات ووسائل متنوعة، واستخدام استراتيجيات التعلم من خلال النموذج، والتي قد يكون لها التأثير الأكبر في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطالبات، فالطالبات تعلموا القراءة والكتابة بشكل محبب لهم.

وقد ترجع نتائج هذه الدراسة أيضاً إلى الآتي:

- طبيعة الأنشطة والألعاب التي ترتكز على استخدام التكامل الحسي، فالمهارة الواحدة يتم تعلمها من خلال أكثر من نشاط أو لعبة وتستخدم في تأديتها أكثر من حاسة.
- التنوع في التعزيز الذي تحصل عليه الطالبات ما بين تعزيز مادي ومعنوي.
- استخدام بعض الواجبات المنزلية التي تعقب بعض الجلسات، حيث إن فيه تأكيد على المهارات التي اكتسبتها الطالبات، كما أن التعزيز الذي يحصلون عليه في الجلسة التالية كان يحبب الطالبات في المشاركة في البرنامج، وكذلك أوضحت فنية الواجبات المنزلية دور الوالدين ومدى اهتمامهم بالطالبة في المنزل.
- تعدد الفنيات المستخدمة أثناء جلسات البرنامج وتنوعها ومناسبة هذه الفنيات مع المهارات المراد تنميتها لدى طالبات صعوبات مهارة القراءة والكتابة وكذلك مناسبتها مع خصائصهم، ومن أمثلة هذه الفنيات: فنية النمذجة، والتعزيز المعنوى والمادي.

مناقشة الفرضية الصفرية السابعة:

والتي نصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha \leq 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لمهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير العمر ".

للتحقق من صحة الفرضية السابعة، تم استخدم اختبار(ت) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات مهارة القراءة والكتابة تعزى لمتغير العمر ويتبين من الجدول(7.4) أن مستوى الدلالة الاحصائية على الدرجة الكلية(0.35) ولمهارة القراءة (0.43)، ولمهارة الكتابة (0.34) وهي أكبر$(\alpha \leq 0.05)$، مما أدى إلى قبول الفرضية الصفرية، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارتي القراءة والكتابة، تعزى لمتغير العمر.

وترى الباحثة أن السبب في وجد نتائج ذات دلالة إحصائية للفئتين العمريتين يعود إلى، بما أن كلاً من الفئتين قد تعرضوا للظروف التعليمية لمهارات القراءة والكتابة والمتغيرات والأدوات المستخدمة نفسها والمهارات المنفذة نفسها والفترة الزمنية نفسها، أدى إلى استفادة كل من الفئتين العمريتين من البرنامج بالمستوى نفسه.

ثالثاً:مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر، وهل تختلف هذه الفاعلية باختلاف درجة الصعوبة ؟

لقد تم تحويل السؤال الحالي إلى مجموعة من الفرضيات الصفرية، والتي سيتم مناقشتها فيما يأتي:

مناقشة الفرضية الصفرية الثامنة

والتي نصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة القراءة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير درجة صعوبة التعلم (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي)".

تم فحص الفرضية الثامنة بحساب نتائج اختبار(ت) والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في فاعلية التكامل الحسي في تحسين مهارة القراءة تبعاً لدرجة صعوبة التعلم، ويتبين من الجدول (8.4) أن قيمة الدلالة الاحصائية المحسوبة لدرجة البسيطة (0.00)، وللدرجة المرتفعة (0.02)، وهي أقل من ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مهارة القراءة تعزى لدرجة الصعوبة البسيطة والدرجة المرتفعة لصالح التطبيق البعدي. في حين تبين أن قيمة الدلالة الاحصائية المحسوبة للدرجة المتوسطة (0.23) وهي أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مهارة القراءة تعزى للدرجة المتوسطة.

وترى الباحثة أن السبب في ذلك ربما يعود لتعزيز المستمر والكبير الذي تلقته طالبات الدرجة البسيطة بسبب وجود قدرات لديهم تمكنهم من القيام بجميع المهارت وجاء البرنامج ليحسن هذه المهارات وأدت لوجود فارق لدى درجة صعوبات التعلم البسيطة وكذلك الأمر لدي طالبات درجة الصعوبة المرتفعة حيث كانت مشاكل القراءة واضحة أكثر حسب نتائج الاختبار وبسبب تشجيعهم المستمر للمشاركة في تنفيذ مهارات البرنامج والإصرار عليهم وتكرار المحاولة للوصول إلى التنفيذ الصحيح دون الخوف من الفشل بسبب قدراتهم المتدنية ساعد على زيادة دافعيتهم للتعلم والإنجاز، وبالإضافة إلى الاهتمام الكبير بالوسائل التعليمية البصرية واللمسية بالتالي ساعد على إقبال الطالبات للتعلم بشكل غير تقليدي من خلال إشراكهم في أنشطة قراءة شيقة وغير تقليدية تسبب لديهم الإحباط، وكانت متنوعة وبها الكثير من الأدوات والوسائل المختلفة وتراعي خصائص كل درجة من درجات الصعوبة، وبالتالي كانت الأنشطة تضيف إلى التعلم حيوية وحركة وتغير عن النمط التقليدي للتعلم، وكان لها دور في إكتساب الطالبات مهارات القراءة.

مناقشة الفرضية الصفرية التاسعة

والتي نصها:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارة الكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير درجة صعوبة التعلم (التطبيق القبلي/ التطبيق البعدي)".

تم فحص الفرضية التاسعة بحساب نتائج اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في فاعلية التكامل الحسي في تحسين مهارة الكتابة تبعاً لدرجة صعوبة التعلم، ويتبين من الجدول (9.4) أن قيمة الدلالة الاحصائية المحسوبة لدرجة البسيطة (0.00)، ولدرجة المتوسطة (0.04)، وهي أقل من ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مهارة الكتابة تعزى لدرجة الصعوبة البسيطة والمتوسطة لصالح التطبيق البعدي. في حين تبين أن قيمة الدلالة الاحصائية المحسوبة لدرجة الصعوبة المرتفعة (0.08) وهي أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مهارة الكتابة تعزى لدرجة الصعوبة المرتفعة.

- وبناءً على النتائج السابقة والتي تؤكد وجود فروق دالة إحصائياً لدرجة الصعوبة البسيطة والمتوسطة وعدم وجود فروق دالة للدرجة المرتفعة، حيث تعزو الباحثة هذة النتائج إلى طبيعة الأنشطة والألعاب التي ترتكز على استخدام التكامل الحسي، فالمهارة الكتابية الواحدة يتم تعلمها من خلال أكثر من نشاط أو لعبة وتستخدم في تأديتها أكثر من حاسة. وتوفير بيئة تعليمية مشوقة وجذابة تتناسب مع خصائصهم وتلبي احتياجات الطالبات النفسية والتعليمية، وبالإضافة إلى توفير مجموعة من الأنشطة للطالبات مثل: أنشطة التلوين والتشكيل للحروف بالصلصال والكلمات بالرمال والتوصيل واستخدام تقنية تكنولوجية لمسيه عززت القدرات الحسية عند الطالبات وساعدت على فهم المعلومة المقدمة لهم لكونها تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم الخاصة.أما فيما يخص نتائج درجة الصعوبة المرتفعة، ترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى أن مشاكل الكتابة واضحة أكثر وبشكل أصعب حسب نتائج الاختبار على الرغم القيام بتشجيعهم المستمر للمشاركة في تنفيذ مهارات البرنامج التي تم تبسيطها حتى تتناسب مع خصائصهم وكان هناك إصرار عليهم وتكرار المحاولة للوصول إلى التنفيذ الصحيح دون الخوف من الفشل في المهمة كانت النتائج ضعيفة وهو ما يفسر تأثير صعوبة مهارة الكتابة على الطالبات ذات الدرجة المرتفعة.

مناقشة الفرضية الصفرية العاشرة

والتي نصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر تبعاً لمتغير درجة صعوبة التعلم".

تم فحص الفرضية العاشرة ومعرفة دلالة الفروق، بين متوسطات مهارتي القراءة والكتابة تبعا لمتغير درجة الصعوبة، بحساب نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار مهارات القراءة والكتابة حسب متغير درجة صعوبة التعلم، والتي تبين من الجدول (10.4) أن مستوى الدلالة الاحصائية المحسوبة على الدرجة الكلية(0.21) وعلى مهارة القراءة (0.12) ومهارة الكتابة (0.39) وهي أكبر ($\alpha \leq 0.05$) مما أدى إلى قبول الفرضية الصفرية أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مهارتي القراءة والكتابة تعزى لمتغير درجة صعوبة التعلم.

وقد يعود ذلك إلى أن السبب في ذلك ربما يعود إلى تدريس جلسات البرنامج التدريبي المستند إلى التكامل الحسي لجميع درجات الصعوبة بنفس الطريقة والأسلوب وتوفير بيئة تعليمية مشوقة وجذابة تتناسب مع خصائصهم وتلبي احتياجات كل درجة سواء النفسية أو التعليمية، لكن ظهرت فروق بين الدرجات سواء على مستوى مهاراة القراءة لصالح الدرجة المتوسطة التي لم يكن هناك تأثير واضح للبرنامج على فئة هذه الدرجة أما مهارة الكتابة لفئة الدرجة المرتفعة والتي لم يكن تأثير البرنامج عليهم قوي على الرغم من توفير مجموعة من الأنشطة المتنوعة في الحواس للطالبات مثل: أنشطة التلوين والتشكيل للحروف والكلمات والتوصيل والغناء المقدمة لهم لكي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم الخاصة.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بمقابلة المعلمات:

بعد الإطلاع على اجابات المعلمات بدى واضح أن هناك تحسن واضح في أداء الطالبات سواء على مهارات القراءة والكتابة وانعكس على أداء الطالبات في الصف وخاصة من ملاحظات المعلمات في أن مهارات القراءة أصبحت أفضل عند الأغلبية وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى مدى

طبيعة الأنشطة والألعاب التي ترتكز على استخدام التكامل الحسي، فالمهارة الواحدة يتم تعلمها من خلال أكثر من نشاط أو لعبة وتستخدم في تأديتها أكثر من حاسة وأن استخدام أدوات وأنشطة متنوعة تخاطب جميع حواس الطالب يسهم في نجاح التدريب واستمراريته وهو ما تم بالفعل في البرنامج المستخدم في البحث الحالي حيث تم استخدام العديد من الأدوات والأنشطة داخل البرنامج، سمعية وبصرية وحركية وحسية، بهدف جذب حواس الطالبات المختلفة وتعليمة بطريقة نشطة وجذابة، فقد أبدت الطالبات إعجاباً شديداً للأنشطة وانجذبوا إليها، وهذه الأنشطة مثل: التلوين، والتوصيل، والغناء، وتشكيل الصلصال، وأظهروا تفاعلاً كبيراً في القيام بها، مما أدى إلى تنمية مهارات الكتابة والقراءة لديهم وخاصة بعد تمييز الحروف الأبجدية لدى الجميع وكذلك بالنسبة لمهارات الكتابة بدى من إجابات المعلمات أنه تم ملاحظة فروق في آداء المهارات الكتابية عن ما قبل تنفيذ البرنامج خاصة في الكتابة بشكل صحيح من حيث الإتجاه ومراعاة التنقيط الصحيح للحروف ومراعاة الحيز المكاني والفراغات بين الكلمات خاصة في مهارتي النسخ والنقل عن اللوح وحل التمارين حيث لم تعد كتابة الطالبات مفككة وركيكة على حسب ما قيل عما كانوا علية قبل العمل على البرنامج التدريبي وكذلك أشادت المعلمات في دور البرنامج التدريبي المعتمد على التكامل الحسي في إحداث فروق على مهارتي القراءة والكتابة لدى طالبات غرفة المصادر وهو يعتبر تأكيد على فاعلية البرنامج في إحداث تغيير على طلبة صعوبات التعلم.

3.5 التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1. تدريب المعلمين والمعلمات في غرف المصادر على كيفية تطبيق هذا البرنامج.
2. تصميم برامج تدريبية مماثلة للطلبة صعوبات التعلم مهارة الحساب.
3. تعميم هذا البرنامج على جميع المراكز والمؤسسات التي تعنى بالطلبة ذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة والكتابة.
4. ضرورة استخدام التكامل الحسي في تحسين وتنمية مهارات وقدرات القراءة والكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم.

5. ضرورة الاهتمام بمهارات القراءة والكتابة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم لأهمية هذه المهارات في منهاج الطلبة وإعدادهم للحياة.

المراجع العربية

أبو أسعد، أحمد (2015). **الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم**. ، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عضو اتحاد الناشرين الأردنيين، عمان، الأردن.

أبو زهرة، محمد (2010). **برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة"النمذجة"لعلاج أخطاء الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية**. رسالة ماجستير(غير منشورة)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

أنيس، عبد الناصر (2003). **الصعوبات الخاصة في التعلم : الأسس النظرية والتشخيصية**. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

باي، حورية (2002). **علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة في المدارس العادية**. دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

بدير، كريمان (2006). **التعليم الإيجابي وصعوبات التعلم**. نشر عالم الكتب، مصر الجديدة، مصر.

بطرس، حافظ (2016). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. ط4، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

بطرس، حافظ (2011). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

البطاينة، أسامة، الخطاطبة، عبد المجيد، السبايلة، عبيد (2009). **صعوبات التعلم الممارسة والنظرية**. دار الميسرة للتوزيع والنشر، عمان، الأردن.

تعوينات، علي (1983). **التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط**. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

جلجل، نصرة (2003). **الدسلكسيا: الاعاقة المخفية**. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

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

حافظ، نبيل (2000). **صعوبات التعلم والتعلم العلاجي**. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

الحارس، هند (2015). **فاعلية استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بالمرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة أسيوط، مصر.

حسن، يحيى (2018). **برنامج تدريبي مستند إلى التكامل الحسي لتحسين صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من الأطفال ذوي متلازمة إيرلن**. رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.

دونافيورنيو (2011). **الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد**.(ترجمة نايف عابد الزراع، يحيى فوزي عبيدات)، دار الفكر للطباعة وللنشر والطباعة، عمان، الأردن.

الروسان، فاروق (2001). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة**. ط5، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزراد، فيصل (2000). **الأمراض العصابية والذهانية والإضطرابات السلوكية**. دار القلم للنشر والتوزيع ، بيروت، لبنان.

الزعلوك، فاطمة (2016). برنامج مقترح قائم على التكامل الحسي في علاج صعوبات تعلم القراءة وتحسين السلوك التكيفي لدى الأطفال. **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية**، جامعة عين شمس، مصر، مج (1)، عدد(44).

زكريا، منير (2003). **بناء الجسور من خلال التكامل الحسي**. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية.

الزيات، فتحي (1998). **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي**. دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

الزيات، فتحي (2007). **صعوبات التعلم، الاسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

السرطاوي، عبد العزيز، القريوتي، يوسف، الفارسي، جلال (2002). **مدخل إلى صعوبات التعلم.** نشر أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

السرطاوي، زيدان (1988). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.** مكتبة الصفحات الذهبية الرياض، المملكة العربية السعودية.

السرطاوي، زيدان، سيسالم، كمال (1987). **المعاقون أكاديمياً وسلوكياً:خصائصهم وأساليب تربيتهم.** دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، السعودية.

سعد، مراد (2020). **عسر الكتابة لدى الأطفال دليل المعلمين والوالدين.** ط1، دار الجديد للنشر والتوزيع، ميدان المحطة، مصر.

السعيد، هلا (2010). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج.** مكتبة الانجلو المصرية القاهرة، مصر.

السعيد، حمزة (2007). **صعوبات تعلم القراءة الجهرية تعريفها، أنواعها، أسبابها.** النشر للجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة، قطر.

سليمان، عبد الحميد (2003). **صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها.** ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

سليمان، نشوه، وسمير، علي (2019). **برنامج قائم على استراتيجية التكامل الحسي في تنمية مهارات الحساب قبل الاكاديمية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.** رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر.

سليمان، عبد الرحمن (2016). **برنامج مقترح قائم على التكامل الحسي في علاج صعوبات تعلم القراءة وتحسين السلوك التكيفي لدى الأطفال،** رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.

سليمان، عبد الحميد (2006). **الديسلكسيا:رؤية نفس عصبية.** دار الفكر العربي القاهرة، مصر.

سليم، مريم (2002). **علم نفس النمو.** دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

سهيل، تامر (2012). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق.** جامعة القدس المفتوحة، رام اللة، فلسطين.

الشاعر، سامح (2012). **مدى فاعلية استراتيجية للتعلم القائمة على التكامل الحسي في تحسين مهارات الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي(الصف السادس).**

رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية، أبو ظبي، بدولة الإمارات العربية المتحدة.

الشامي، وفاء (2004). **سمات التوحد**. الجمعية الخيرية النسوية، مركز جدة للتوحد.

الشخص، عبد العزيز (2010). **تعديل سلوك الأطفال العاديين وذوي الحاجات الخاصة-إنجليزي-عربي**. مكتبة الانجلو المصرية القاهرة، مصر.

الشربيني، السيد، مصطفى، أسامة (2011). **سمات التوحد**. دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

الشرقاوي، أنور (1992). **علم النفس المعرفي المعاصر**. مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

صادق، فاروق **(2006)**. تمكين غرفة المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. **المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الأمانة العامة للتربية الخاصة**، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الضامن، فاتن (2008). التكامل الحسي العصبي عند الأطفال"كيفية عمله وآلياته العلاجية". **مجلة عالمي،"مجلة فصلية تصدرها وزارة الشؤون الاجتماعية، إدارة رعاية وتأهيل المعاقين"**، دبي عدد(ا)، ص(22-23).

طعيمة، داليا (2017). **فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال**. رسالة دكتوراه(غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر

الظاهر، قحطان (2004). **صعوبات التعلم**. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الظاهر، قحطان (2008). **مدخل إلى التربية الخاصة**. ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبد الرحمن، هناء (2014). **أثر برنامج قائم على نظرية التكامل الحسي في تنمية التفاعل الإجتماعي والإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الابتدائية**. رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة القاهرة، مصر.

عبد الرحيم، محمد (2001). **علم النفس النمو (قضايا ومشكلات)**. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

عبيد، ماجدة (2015). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**. ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العزالي، سعيد (2016). **تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم**. ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

عزيز، مجدي (2003). **مناهج تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء متطلباتهم الانسانية**. مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

عجاج، خيري (2004). **صعوبات القراءة والفهم القرائي**. ط2، دار الوفاء للنشر والتوزيع، مصر.

عفيفي، سامية (2009). **أثر برنامج تدريبي للادراك البصري في مواجهة صعوبات التعلم في مهارات الكتابة**. رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة القاهرة، مصر.

علي، أمل (2008). أساليب استخدام التكامل الحسي في تنمية اللغة لدى الصم المكفوفين. **ورقة مقدمة إلى الؤتمر الدولي السادس– لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة، مصر.

عميرة، هشام (2020). **مقدمة في تعليم ذوي صعوبات التعلم**. ط1، مطابع الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان.

العنزي، إيمان (2013). **أثر برنامج قائم على نظرية التكامل الحسي في تنمية التفاعل الاجتماعي والانجاز الاكاديمي لدى الأطفال ضعاف السمع بالروضة**. رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.

الغلبان، هالة، الذيب، هالة (2015). **الصحة النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة**. ط2، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

فراج، عثمان (2001). توحديون لكن موهوبين. **النشرة الدورية لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين**، مج(2)، عدد(67)، ص(13)، عمان، الأردن.

فراج، عثمان (2002). **الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة**. المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، مصر.

الفقرة، هيفاء (2015). **فاعلية برنامج تدريبي في خفض اضطراب التكامل الحسي ذي الاختلال الوظيفي لدى أطفال التوحد**. رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة دمشق، سوريا.

القمش، مصطفى، المعايطة، خليل (2007). **سيبكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. دار الميسرة للنشرو التوزيع، عمان، الاردن.

القريطي، عبد المطلب (2011). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. مكتبة الانجلو المصرية القاهرة، مصر.

قطناني ،محمد، عثمان، ميسون، البنا، الآء (2013). **التربية الخاصة رؤية حديثة في الاعاقات وتعديل السلوك**. أمواج للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الكثيري، نورة (2015). مؤشرات صعوبات الكتابة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها. **مجلة العلوم التربوية**، عدد(4)، ص(515-560)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

كوافحة، تيسير (2003). **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**. دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الكيلاني، ريما (2013). **دليل معلم التربية الخاصة في فلسطين**. وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله، فلسطين.

الكيلاني، عبد اللة، الروسان، فاروق (2009). **التقويم في التربية الخاصة**. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

المعراج، سمير (2020). **عسر القراءة لدى الأطفال دليل المعلمين والوالدين**. ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، مصر.

محمد، هبة (2019). **برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين التعبير الكتابي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. رسالة ماجستير(غير منشور)، جامعة القاهرة، مصر.

محمد، عبد الصبور (2003). **مقدمة في التربية الخاصة(سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم)**. ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

مخيمر، علي (2012). **الإعجاز الرباني في جسم الإنسان**. دار كتاب الجمهورية.

مصطفى، نادية (2019). التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، عدد(141)، ص(3-25)، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية.

موسى، نعمان (2013). **برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي لتنمية مهارات الأمن الجسدي لدى أطفال التوحد**. رسالة ماجستير(غير منشورة)، الجمعية الخليجية للإعاقة.

ملحم، سامي (2002). **صعوبات التعلم**، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الاردن.

الوقفي، راضي، الكيلاني، عبداللة زيد (2001). **مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات**. كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن.

الوقفي، راضي (2009). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**. ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

الوقفي، راضي (2012). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**. ط3، دار الميسرة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز، الصمادي، جميل (1995). **مدخل إلى التربية الخاصة**. دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، الامارات العربية المتحدة.

المراجع الأجنبية

Ayres, A. (1972): **Sensory Integration and Learning Disorders**, Los Anoles: western Psychological services.

Ayres, A. (1979): **Sensory Integration and the Child**:25Th anniversary edition(14th ed),Los Angeles: western Psychological services.

Ayres, A. (2005): **Sensory Integration and the child**. https://books.google.la/books?id=-7NeFNFswo0C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

Baranek, G. T. (2002): Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism. **Journal of autism and developmental disorders** Vol. (32), No,(5), P.397-422.

Bauman, M. L. & Kemper, T. L. (1994): **Neuroanatomical observations of the brain in autism**. In M. L. Bauman, & T. L. Kemper (Eds.), The neurobiology of autism P.119-145. Baltimore: Johns Hopkins University press

Boyle, J. R. (2001): **Enhancing the note taking skills of students with mild disabilities**. Intervention in School and Clinic,Vol. (36). No(4), P.221-224.

Bundy, A., Lanes, S. & Murray, E (2002): **Sensory Integration: Theory and Practice** (2th edition) Philadelphia: F. A. Davis.

Bundy, A.C. Lanes, S. J. & Murray, E. A. (2002): **Sensory integration: Theory, and practice**. F. A. Davis.

Bundy, A. Shia, S. Qi, I. & Miller, L. (2007): How does sensory processing dysfunction affect play?. **American Journal of Occupational Therapy** Vol. (61), P.201-208.

Diane, K. & West, L. (2004): Art Therapy with a Child experiencing sensory Integration Difficulty. **Journal of the American Art Therapy Association** Vol. (21), No.(2), P.95-101.

DeGangi, G.A. (1991): **Assessment of sensory**, emotional, and attentional problems in regulatory disordered infants. Infants and Young Children, Vol. (3), No.(3), P.1-8.

Davies, P. L. & Gavin, W. J. (2007): Validating the diagnosis of sensory processing disorders using EEG technology. **The American journal of occupational therapy** Vol. (61), No.(2), P. 176.

Di Mattie's, M. E. & Sammons, J. H. (2003): **Understanding Sensory Integration**.

Ellen, Y. Paula, A. (2002): Building Bridge: **through sensory integration, Building Bridge**.

Feldman, R. (1999): **Essentials of understanding psychology**. New York. MC Grew-Hill, Inc.

Fisher, A. (1991): **Sensory Integration: Theory and Practice. Philadelphia**, F. A. Davis Company.

Fletcher, J. Reld, L. Lynnm S. Barnes, M. (2007): **Learning Disabilities from Identification to Intervention.** New York: The Guilford press.

Joyce, B. R. Weil, M. & Calhoun, E. (1986): **Models of teaching** Vol. 499, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Keller, Linda M, (2001): **Handwriting Club: Using Sensory Integration Strategies to Improve Handwriting**, Vol.(37), No.(1), P.9-12 (https://doi.org/10.1177/105345120103700102

Kinnealey, M. & Miller, L. J. (1993): Sensory integration/learning disabilities. **Implementation of occupational therapy in pediatrics**, No (8), P.475-487.

Kumar, S. p., & Nathan, B. S. (2016): **Development of Multisensory Integration Approach Model**. Online Submission, Vol. (2), No.(4), P.629-633.

Lynn, H. (2006): **Helping Hyperactive Kids, a sensory integration approach. Techniques and Tips for Parents and professionals**.

Mash, E. J. & Barkley, R. A. (2006): **Treatment of childhood disorders**, (3rd ed.). The Guilford Press.

Marks, H. M. (2000): Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years.

American Educational Research Journal, Vol. (37). No.(1), P.153–184.

https://doi.org/10.2307/1163475

Mulligan, S. (2002): Advances in sensory integration research. In A. C Bundy, S. Lane,& E. A. Murray (2002): **Sensory integration: Theory and practice.** P. 397-411.Philadelphia: F. A. Davis.

Myles, B. S. (2007): **Autism spectrum disorders: a hand book for parents and professionals**. Greenwood publishing Group.

Nelson, S. (2004): **Sensory Integration Dysfunction the Misunderstood, Misdiagnosed, misdiagnosed and Unseen Disability**, http://mywebpages. Comcast.net/momtofive/SID WEBPAGE2.htm.

Polenick, C. A. & Flora, S. R. (2012): Sensory integration and Autism Science or Pseudoscience. **Skeptic Magazine**. Vol. (17). No.(2), P.28-35

Reynolds, C., & Reynold, K.S. (2010): **A Study of the Effectiveness of sensory integration therapy on Nero-Physiological Development**. Online submission.

Robert, E, King- Thomas, L & Boccia, M, L (2007): Behavioral indexes of the efficacy of sensory integration therapy. **American Journal of Occupational Therapy**, Vol. (61). P. 555-562

Smith Roley, S. Mailloux, Z. Miller-Kuhaneck, H. & Glennon, T. (2007): **Understanding Ayres Sensory Integration. OT Practice**,Vol. (12). No.(7).

Thompson, C. J. (2011): Multi-sensory intervention observational research. **International Journal of Special Education**, Vol. (26). No.(1), P.202-214

Wilbarger, P. J & J. Wilbarger (1991): **Sensory Defensive ness in Children**, Santa Palpate.

الملاحق

ملحق رقم(1) اختبار المسح النيرولوجي السريع

اختبـــار المســح النيورولوجــى الســريع

(التعرف على ذوى صعوبات التعلم)

إعداد وتقنين الدكتور / عبد الوهاب محمد كامل

أستاذ علم النفس الفسيولوجى

وكيل كلية التربية – جامعة طنطا

الاسم :..... التاريخ:.....

العنوان :..... العمر الزمنى:..... الجنس:.....

الفاحص :..... الفرقة الدراسية: .....

المدرسة :..... الدرجـة:..... .....

عالى = أعلى من 50 محتمل = 26–50 طبيعى =صفر–25

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

1– مهارة اليد (اليد المفضلة) مع وضع دائرة توضح يمنى –يسرى.	**الدرجة**	
يمسك قلم الرصاص بحدة ، بشدة وقوة (ضع دائرة حول أيهما)؟	1	
يرسم الحرف وكأنه يطبعه.	1	
يستمر محتفظا بعينيه قريبة من الصفحة	1	
تبدو عليه رعشة ملحوظة	3	
*التعليق	**المجموع الكلى**	

4 فأعلى	عالى	
3–2	محتمل	
صفر –1	طبيعى	

2– التعرف على الشكل و تكوينه.	**الدرجة**	
يسمى أقل من خمسة أشياء	1	
يرسم الأشكال على مستوى أفقى.	1	
تنفيذه لرسم الأشكال :بطىء جداً،سريع جداً(ضع دائرةعلى أى منها)	1	
يدير الورقة ليتمكن من الكتابة أوالرسم.	1	
يحرف الأشكال يسارا أويمينا(ضع دائرة على أى منها) .	1	
يوجه نفسه للرسم شفهياً.	1	
يتصف آداؤه بإغلاق ردىء	1	
يرسم الأشكال:كبيرةجداً،صغيرة جدا،غير منتظمة(ضع دائرةعلىأىمنها)	1	
لديه رداءة فى تنفيذ الزوايا.	3	
يظهر رعشة ملحوظة.	3	

*التعليق

المجموع الكلى		
6 فأعلى	عالى	
5–2	محتمل	
صفر –1	طبيعى	

3–التعرف على الشكل المرسوم باللمس على راحة اليد (لاحظ التعليمات الخاصة بالأعمار تحت 8 سنوات).			**الدرجــة**	
يستجيب بالأحرف بدلا من الأعداد			1	
يستجيب بالأحرف بدلاً من الأعداد			1	
اليد اليمنى	3	س	1	

	9	و	1	
	5	هـ	1	
	2	م	1	
اليد اليسرى	7	ن	1	
	4	ع	1	
	8	د	1	

*التعليق :لاحظ أيضاً الفروق بين اليد اليمنى واليسرى فى الاختبار الفرعى رقم 15.

المجموع الكلى		
7 فأعلى	عالى	
6-4	محتمل	
صفر -3	طبيعى	

4- تتبع العين لحركة الأشياء: (ضع دائرة حول تفضيل التلميذ يمنى – يسرى)	**الدرجة**	
يحرك رأسه بينما تتبع العين الحركة.	1	
يظهر إنعكاسية أفقية.	3	
يظهر إنعكاسية رأسية (عدم تناسق).	3	
تبدو عليه علامات التشتيت.	3	

*التعليق

المجموع الكلى		
7 فأعلى	عالى	
6-4	محتمل	
صفر -3	طبيعى	

5- نماذج الصوت :	**الدرجة**	
ينجح فقط عند استماعه للنماذج الإيقاعية.	1	
يبدل أيديه، يستخدم يد واحدة، يشبك أيديه فى بعضهما (علم على أحدهما).	1	

يتأثر بإرتفاع الصوت أو بنعومته (ضع دائرة على أى منها).	1	
يهمل خطأ أحد المتتابعات الصوتية.	1	
يستخدم المعكوس (مثل 1،3،2بدل من 2،3،1).	1	
يظهر إختلال غير منتظم فى حديثه.	1	
يجتر الحديث ولا يعلم متى يقف عن الكلام.	3	
يخطأ فى إعادة النماذج الصوتية الشفوية.	3	
يخطأ فى إعادة النماذج الحركية.	3	
*التعليق	**المجموع الكلى**	
10 فأعلى	عالى	
9–6	محتمل	
صفر –5	طبيعى	

6– تناسق الأصبع– الأنف	**الدرجة**	
يظهر رداءة فى التمييز بين اليمين واليسار.	1	
هل التلميذ سريع أو بطئ بصورة غير عادية.	1	
يحرك اليد بجمود إلى يسار أو يمين هدف محدد.	1	
يحرك اليد بجمود نحو قمة أو أسفل هدف محدد فى الفراغ يد الفاحص).	1	
يخطئ فى الوصول لقمة الأنف بحوالى 1–2سم	1	
يتوه خطأ عن طرف الأنف بأكثر من 5, 2سم	3	
عشوائى ومضطرب فى تحكمه فى الحركة.	3	
*التعليق : لاحظ الفروق فى اليد اليسرى واليمنى فى الاختبار الفرعى15.	**المجموع الكلى**	
4 أعلى	عالى	
3–2	محتمل	

صفر – 1	طبيعى	

7– دائرة الإبهام والسبابة :	الدرجة	
يظهر ضعفا فى التمييز بين اليمين واليسار(الدرجة بالاختبارالفرعى14).	1	
يعكس النموذج (يتجه من الأسبع الصغير للسبابة).	1	
تظهر عليه الحركة الزائدة أو الخفيفة فى أصابع اليد المقابلة.	1	
وضع الخنصر والإبهام يشير إلى دائرة مستوية، دائرة محدودة صغيرة.	1	
دائرة غير كاملة (ضع دائرة على أى منها).	1	
يمسك بيده فى مواجهة نفسه، يركز عن قصد، غالبا فى حالة توتر جسمى.	1	
يقوم بحركة عشوائية بالجسم، منفض من الجانب العكسى (المقابل).	3	
يظهر إرتباك بالنسبة للإصبع التالى، يترك أصبع.	3	
*التعليق : لاحظ الفروق فى اليد اليسرى واليمنى فى الاختبار الفرعى15	**المجموع الكلى**	

6 فأعلى	عالى	
5–4	محتمل	
صفر–3	طبيعى	

8- الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد :	الدرجة	
ينتفض بصورة لا إرادية عند لمس خدوده.	1	
أحياناً لا يشعر باستثارة اليد.	1	
لا يشعر باستثارة الأيدى من الجانبين شيئ طبيعى تحت ست سنوات.	3	
بجمود لا يشعر باستثارة اليد فى جانب واحد (ناحية واحدة).	3	
يظهر عليه ما يدل على سلوك حسى شاذ(تسميته للموضع غيرمناسبة	3	
*التعليق:لاحظ الفروق فى اليد اليسرى واليمنى فالاختبار الفرعى15.	**المجموع الكلى**	
3 فأعلى	عالى	
2-1	محتمل	
صفر	طبيعى	

9- العكس السريع لحركات اليد المتكررة :	الدرجة	
يستخدم تدوير اليد باسترخاء أو يستخدم حركة الأصابع.	1	
له معدل سريع أو بطئ بصورةغيرعادية(ضع دائرة على أى منها).	1	
تظهرعليه علامات وثب مزدوج بالأيدى، التوتر والجمود فى موقع الأصابع.	1	
هناك فرق واضح بين اليمين واليسار(لاحظ الاختبارالفرعى 15).	3	
تظهرعليه علامات عدم التماثل(أحد الجانبين يختلف عن الآخر)	3	
*التعليق	**المجموع الكلى**	
4 فأعلى	عالى	

3-1	محتمل	
صفر	طبيعى	

10- مد الذراع والأرجل :	**الدرجة**	
يظهر حركةعشوائية:للجسم،للأيدى،اللسان(ضع دائرةعلى أى منها).	3	
يظهر توتر عضلى مرتفع (لاحظ إن كان زائد أم منخفض).	3	
غير قادرعلى الاحتفاظ بالوضع(يتحرك بالجسم كله للأمام بصورة لا إرداية).	3	
غير قادر على الاحتفاظ بالوضع(الأطراف تتحرك لا إرادياً لأسفل).	3	
موقع الأصابع غير عادى (أصابعة كالمخلب).	3	
الرسغ ينحنى بعمق لأسفل.	3	
تظهر عليه رعشة ملحوظة أوالرمش مع بربشة العين(ضع دائرة حول أيهما)	3	
*التعليق:لاحظ الفروق فى اليد اليسرى واليمنى بالاختبارالفرعى(15).	**المجموع الكلى**	

9 فأعلى	عالى	
6-3	محتمل	
صفر	طبيعى	

11- المشى بالترادف (رجل خلف الأخرى -3متر)	**الدرجة**	
يصعب عليه المشى بالترادف بظهره.	1	
يصعب عليه ذلك والعين مغلقة.	1	
أحد اليدين محوى للداخل والأخرى للخارج.	1	
يميل بجسمه إلى اليسار أو اليمين (ضع دائرة على أى منها).	1	
خطواته متسعةأو يخطو معتمداً على طرف القدم.	1	
أصابعة تنحنى للداخل مع إنثناء الركب.	3	
اتزانه ردئ ضعيف (لاحظ حركة اليد).	3	

حركة الجسم عشوائية (لاحظ هل تظهر كثرة الحركة للجزء الأعلى أم لأسفل)	3		
*التعليق:لاحظ الفروق فى اليد اليسرى واليمنى فى الاختبار الفرعى(15).	**المجموع الكلى**		
	7 فأعلى	عالى	
	6-4	محتمل	
	3-صفر	طبيعى	

12-الوقوف على رجل واحدة (ضع دائرة على الرجل المفضلة يمين أم يسار.	**الدرجة**	
يظهر رداءة فى تمييز اليمين واليسار(يقلد موضع رجل المدرس)	1	
اتزانه ضئيل ردئ.	1	
لايمكنه الوقوف على رجل واحدة والعين مغلقة.	1	
يقف بصعوبةعلى الرجل اليمنى أم اليسرى(ضع دائرة حول أى منها)	1	
يقف وجسمه ملتوى.	1	
*التعليق:	**المجموع الكلى**	
	عالى	4-3
	محتمل	2
	طبيعى	صفر-1

13- الوثب :	الدرجة	
يظهر اتزان ضعيف وردئ	1	
تظهر علية فروق بين اليمين واليسار(لاحظ الاختبارالفرعى 15).	1	
الوثب على قدم واحدة (الحجل).	1	
غير قادرعلى الوثب(جوهرى بعد 6سنوات للبنت،8سنوات للولد).	1	

*التعليق:

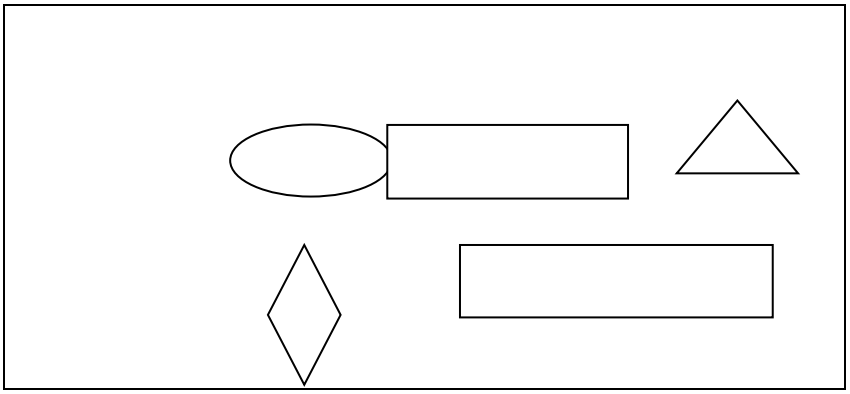
المجموع الكلى		
4- فأعلى	عالى	
3-2	محتمل	
صفر-1	طبيعى	

14- تمييز اليمين-اليسار(الدرجات تعطى من الاختبارات الفرعية12،7،6)	الدرجة	
يظهر رداءة فى التمييز بين اليمين واليسار(الاختبار الفرعى 6).	1	
يظهر ضعفاً فى التمييز بين اليمين واليسار (الاختبار الفرعى 7).	1	
يظهر رداءه فى تمييز اليمين واليسار (يقلد رجل المدرس فى الاختبار الفرعى 12).	1	

*التعليق:

المجموع الكلى		
3-2	عالى	
صفر-2	محتمل	

15- ملاحظات سلوكية شاذة (غير منتظمة):	الدرجة	
يظهر نماذج سلوكية شاذة(لوى الشعر وحركات غريبة، كالهرش).	1	
يجتر سلوك خطأ.	1	
يتحدث كثيراً (ثرثار)تظهر عليه أعراض الإنسحابية.	1	
فى حالة ضجر متسلسل أو له الرغبة فى لمس الأشياء.	1	
يظهر عليه ملامح القابلية للإثارة لتشتيت الانتباه، للإندفاع (ضع دائرة على أى منها)	1	
* التعليق : (لاحظ طريقة التلميذ لتنظيم الحركة، التتابع، الإيقاع المنتظم من خلال الاختبارات الفرعية-ضع دائرة حول فروق يمين ويسار فى الاختبارات الفرعية13،12،11،10،9،8،7،6،3.	**المجموع الكلى**	
4-3	عالى	
2	محتمل	
صفر-1	طبيعى	



ملحق رقم (2) اختبار مهارات القراءة والكتابة بصورته الأولية

أعدت الباحثة اختبار يتكون من قسمين، القسم الأول يتضمن المعلومات العامة من المجيب، والقسم الثاني يتضمن (43) فقرة تتعلق بصعوبات مهارتي القراءة والكتابة التي تواجه طلبة غرف المصادر.

القسم الأول: معلومات شخصية:

العمر: 8سنوات☐ 9سنوات☐

درجة صعوبة التعلم: بسيطة ☐ متوسطة ☐ مرتفعة ☐

القسم الثاني: مهارات صعوبات القراءة والكتابة

الرقم	المجالات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
	مهارات القراءة					
1	تطابق بطاقات الأحرف المتشابهه					
2	تتعرف على أصوات الكلمات المختلفة أو المتشابهه المعطى له (صلاح, سلاح– مي, مي)					
3	تحدد الكلمات ذات الإيقاع نفسه في المقاطع المتشابهه(لوز, جوز– سامي, ساري)					
4	تحدد الصورة التي تبدأ بصوت الحرف الذي يسمعه(أ, أسد)					
5	تطابق مجموعة من الأصوات المسموعة والحروف الدالة عليها					
6	تصف الفعل في الصورة (ولد يشرب ماء)					
7	تضع الصور بالترتيب لتروي قصة (استيقاظ الطفل من النوم, غسل الوجه					

	واليدين, تناول الفطور , لباس ملابس المدرسة, الذهاب الى المدرسة)					
8	تتنبأ بما سيحدث بعد أن تستمع لجزء من القصة					
9	تعيد مقاطع صوتية وكلامية معينة بترتيب وتسلسل (تا, نا, با)(شجرة, قلم, دار)					
10	تتردد الحروف الأبجدية آلياً وبشكل متسلسل					
11	تتلفظ الكلمات مألوفة بشكل مناسب (بيت, دار)					
12	تتعرف على الأحرف المتشابهة بصرياً (ص, ض, ط, ظ)					
13	تتعرف على الكلمات المتشابهة بصرياً (ذيل،خيل/دور،ورد)					
14	تتعرف على اسمها عندما يكون مكتوباً على ورقة					
15	تكتب اسمها دون مساعدة					
16	تسمي أصوات الأحرف التي يراها					
17	تميز شكل الحرف الذي تسمعه					
18	تعكس/ أو تستبدل بعض الحروف والكلمات في القراءة					
19	تقرأ بطريقة متقطعة: حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة.					
20	تبدي ترددا عند الكلمات التي لا تستطيع نطقها.					
21	استيعاب ضعيف أثناء القراءة					
22	تصعب عليه معرفة علامات الترقيم مثل:(الفاصلة وعلامة الاستفهام)					
	مهارات الكتابة					

1	تستخدم إحدى اليدين بشكل واضح					
2	تمسك القلم بالشكل الصحيح (المسكة الثلاثية)					
3	تجلس بشكل مناسب أثناء الكتابة					
4	تميز بين أعلى الصفحة وأسفلها					
5	تركز بصرياً على أشياء تعرض أمامه					
6	تستخدم اليدين بالتناسق مع حاسة البصر لعمل مهام مطلوبة منه					
7	ترسم بالقلم خطوط من أعلى للأسفل وبالعكس					
8	تستخدم اليد التي لا يكتب بها لتثبيت الورقة أمامه					
9	تنسخ الأشكال الهندسية الأساسية عند تسمية اسم الشكل المطلوب نسخه					
10	تنسخ الأحرف على الصفحة نفسها بشكل جيد					
11	تنسخ الأحرف على الورقة أو الدفتر من اللوح					
12	تترك فراغات مناسبة بين الأحرف					
13	تترك فراغات مناسبة بين الكلمات					
14	تكتب الحروف متصلة ببعض بشكل مناسب لتكوين كلمة					
15	تجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها					
16	تكتب كتابة مفككة ركيكة					
17	تكتب كتابة معكوسة					
18	تكتب الحروف والكلمات بدون تنقيط					
19	تجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة					

20	تجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناعم					
21	تغفل كلمات أو حروف أو علامات ترقيم					

ملحق رقم(3) قائمة أعضاء لجنة التحكيم

الرقم	اسم المحكم	اللقب العلمي	مكان العمل	طبيعة التحكيم	
				الاختبارالتشخيصي	البرنامج الحسي
1	أ.د.عفيف زيدان	عضو هيئة تدريس	جامعة القدس	X	
2	د.أميرة الريماوي	عضو هيئة تدريس	جامعة القدس	X	X
3	د.إيناس ناصر	عضو هيئة تدريس	جامعة القدس	X	X
4	د.سهير الصباح	عضو هيئة تدريس	جامعة القدس	X	
5	د. محسن عدس	عضو هيئة تدريس	جامعة القدس	X	X
6	د. محمود عبيد	عضو هيئة تدريس	الجامعة الأمريكية	X	X
7	أ.حنان طنطاوي	عضو هيئة تدريس	جامعة الخليل	X	X
8	أ.نبيل الجندي	عضو هيئة تدريس	جامعة الخليل	X	X
9	سماح مرقة	أخصائية علاج وظيفي	مركز تنمية المهارات	X	X
10	نور أبو عمرو	أخصائية علاج وظيفي	مركز تنمية المهارات	X	X

ملحق رقم(4) اختبار مهارتي القراءة والكتابة بصورته النهائية

Al-Quds University
Faculty of Education
Department of Curriculum & instruction

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
دائرة المناهج والتدريس

السلام عليكم ورحمة اللة وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان (فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر في مديرية تربية الخليل)، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج أساليب التدريس /مسار التربية الخاصة، حيث أعدت أداة تتكون من قسمين، القسم الأول يتضمن المعلومات العامة من المجيب، والقسم الثاني يتضمن (40) فقرة تتعلق بصعوبات مهارة القراءة والكتابة التي تواجه طلبة غرف المصادر.

لذا أرجو من حضرتك قراءة فقرات الأداة والإجابة عنها بما تراه صحيحاً علماً بأن الإجابات ستكون سرية ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

مع فائق الشكر والتقدير لحسن تعاونكم ومساعدتكم.

إشراف الدكتور

سعيد عوض

الباحثة

سامية قفيشة

القسم الأول: معلومات شخصية:

العمر: 8سنوات☐ 9سنوات☐

درجة صعوبة التعلم: بسيطة ☐ متوسطة ☐ مرتفعة ☐

القسم الثاني: مهارات صعوبات القراءة والكتابة

الرقم	المجالات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
	مهارات القراءة					
1	تطابق بطاقات الأحرف المتشابهه					
2	تتعرف على أصوات الكلمات المختلفة أو المتشابهه المعطى له (صلاح, سلاح– مي, مي)					
3	تحدد الكلمات ذات الإيقاع نفسه في المقاطع المتشابهه(لوز, جوز– سامي, ساري)					
4	تحدد الصورة التي تبدأ بصوت الحرف الذي يسمعه(أ, أسد)					
5	تطابق مجموعة من الأصوات المسموعة والحروف الدالة عليها					
6	تصف الفعل في الصورة (ولد يشرب ماء)					
7	تضع الصور بالترتيب لتروي قصة (استيقاظ الطفل من النوم, غسل الوجه واليدين, تناول الفطور, لباس ملابس المدرسة, الذهاب الى المدرسة)					
8	تتنبأ بما سيحدث بعد أن تستمع لجزء من القصة					

9	تعيد مقاطع صوتية وكلامية معينة بترتيب وتسلسل (تا, نا, با)(شجرة, قلم, دار)					
10	تتردد الحروف الأبجدية آلياً وبشكل متسلسل					
11	تتلفظ الكلمات مألوفة بشكل مناسب (بيت, دار)					
12	تتعرف على الأحرف المتشابهة بصرياً (ص, ض, ط, ظ)					
13	تتعرف على الكلمات المتشابهة بصرياً (ذيل،خيل/دور،ورد)					
14	تتعرف على اسمها عندما يكون مكتوباً على ورقة					
15	تكتب اسمها دون مساعدة					
16	تسمي أصوات الأحرف التي يراها					
17	تميز شكل الحرف الذي تسمعه					
18	تعكس/ أو تستبدل بعض الحروف والكلمات في القراءة					
19	تقرأ بطريقة متقطعة: حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة.					
20	تبدي ترددا عند الكلمات التي لا تستطيع نطقها.					
	مهارات الكتابة					
1	تستخدم إحدى اليدين بشكل واضح					
2	تمسك القلم بالشكل الصحيح (المسكة الثلاثية)					
3	تجلس بشكل مناسب أثناء الكتابة					
4	تميز بين أعلى الصفحة وأسفلها					
5	تركز بصرياً على أشياء تعرض أمامه					
6	تستخدم اليدين بالتناسق مع حاسة البصر					

	لعمل مهام مطلوبة منه					
7	ترسم بالقلم خطوط من أعلى للأسفل وبالعكس					
8	تستخدم اليد التي لا يكتب بها لتثبيت الورقة أمامه					
9	تنسخ الأشكال الهندسية الأساسية عند تسمية اسم الشكل المطلوب نسخه					
10	تنسخ الأحرف على الصفحة نفسها بشكل جيد					
11	تنسخ الأحرف على الورقة أو الدفتر من اللوح					
12	تترك فراغات مناسبة بين الأحرف					
13	تترك فراغات مناسبة بين الكلمات					
14	تكتب الحروف متصلة ببعض بشكل مناسب لتكوين كلمة					
15	تجد صعوبة في المحافظة على حجم الكتابة وتنسيقها					
16	تكتب كتابة مفككة ركيكة					
17	تكتب كتابة معكوسة					
18	تكتب الحروف والكلمات بدون تنقيط					
19	تجد صعوبة في الالتزام بالحيز المخصص للكتابة					
20	تجد صعوبة في الكتابة بشكل سلس وناعم					

ملحق رقم (5) أسئلة مقابلة المعلمات

أسئلة المقابلة البعدي للمعلمات بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج:

السؤال الأول: كيف ساهم برنامج التكامل الحسي في تحسين مهارات القراءة؟

السؤال الثاني: كيف ساهم البرنامج في تحسين مهارة الكتابة؟

السؤال الثالث: هل ترى أن التوازن الجسمي والحركي لدى الطالبة قد تحسن؟

السؤال الرابع: هل أصبحت الطالبة أكثر سيطرة على مسك القلم بصورة جيدة؟

السؤال الخامس: هل أصبحت الطالبة تتعرف على الكلمات بطريقة أسهل؟

السؤال السادس: كيف تصف كتابة الطالبة بعد التدخل العلاجي؟

السؤال السابع: هل تحسن الخط الكتابي لدى الطالبة؟

السؤال الثامن: هل تشعرين أن هناك تحسن ملحوظ في كتابة الحروف والكلمات؟

السؤال التاسع: هل أصبحت الطالبة قادرة على القراءة بشكل أفضل من السابق؟

السؤال العاشر:ما هو رأيك في برنامج التكامل الحسي بالنسبة لطلبة غرف المصادر؟

ملحق رقم (6) نتائج المقابلة التفصيلية للمعلمات بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج

مقابلة المعلمة (ح,أ) معلمة اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية:

السؤال الأول: كيف ساهم برنامج التكامل الحسي في تحسين مهارات القراءة؟

من خلال التعرف على الحروف المُشكلة للكلمات بشكل محسوس وبطرق متنوعة بالتالي أصبح لدى الطالبة مخزون من الحروف وقدرة على تجميعها في كلمات.

السؤال الثاني: كيف ساهم البرنامج في تحسين مهارة الكتابة؟

لقد كان هناك مشاكل في كبر حجم الخط للطالبات وعدم ترك الفراغات في الكتابة بين الكلمات أو العكس ترك فراغات كبيرة أو كتابة مفككة للكلمات وأصبح لدى الطالبة تركيز أكبر في كيفية نسخ الكلمات وحتى نقل ما هو موجود على اللوح بشكل أفضل مع القليل من المشاكل السابقة.

السؤال الثالث: هل ترين أن التوازن الجسمي والحركي لدى الطالبة قد تحسن؟

نعم خاصة في قدرة الطالبة في الانضباط على الكرسي والجلوس بشكل أفضل أثناء الكتابة وكذلك بالنسبة لإتمام بعض المهام مثل تسطير الدفتر بشكل الصحيح مسح الخطأ بشكل جيد باستخدام الممحاة.

السؤال الرابع: هل أصبحت الطالبة أكثر سيطرة على مسك القلم بصورة جيدة؟

كنت ألاحظ المسكات الخاطئ لبعض الطالبات للقلم وبعد التدريب على البرنامج لوحظ تحسن في طريقة مسكة القلم المسكة الثلاثية وليست مسكة القبضة وكذلك لوحظ سلوك الشد على القلم أثناء الكتابة لدى بعض الطالبات ينتج عنه ضرر في الورقة أو رجه واضحة في كتابة الكلمة وعدم التقيد في الكتابة على السطور وقد بدى تحسن على هذا السلوك.

السؤال الخامس: هل أصبحت الطالبة تتعرف على الكلمات بطريقة أسهل؟

لوحظ وجود مخزون من الكلمات حتى ولو كانت البسيطة ومنها مكون من مقاطع المد وعند وجودها في الكتاب تتعرف عليها بسهولة ورغم ذلك تحاول الطالبات التعرف على الكلمات آخرى بعد التعرف على الحروف المكونة ومحاولة التهجئة الصحيحة.

السؤال السادس: كيف تصف كتابة الطالبة بعد التدخل العلاجي؟

كتابة جيدة على الرغم أنها لاتمثل كتابة طالبة في عمر الثمانية أو التسع سنوات لكن مقارنة بالسابق يوجد تحسن ملحوظ خاصة في الكتابة عن اللوح وعلى الكتاب.

السؤال السابع: هل تحسن الخط الكتابي لدى الطالبات؟

تحسن ملحوظ في كتابة الطالبات وهذا لوحظ من خلال أوراق العمل وحل التمارين على الكتابة من خلال التقيد في الهوامش والأسطر للكتابة وترك المسافات بين الكلمات.

السؤال الثامن: هل تشعرين أن هناك تحسن ملحوظ في كتابة الحروف والكلمات؟

نعم هناك تحسن ملحوظ في الكتابة للحروف والكلمات وخاصة طريقة كتابة بعض الحروف حيث كان بعض الطالبات تكتبها بالاتجاه المعاكس وبطريقة خاطئة وعدم مراعاة التنقيط مثلاً للحروف والكلمات أو كتابة الكلمة بشكل مفكك وعدم القدرة على التركيبها والتعرف على طريقة كتابة بعض الحروف في مواقعها المختلفة.

السؤال التاسع: هل أصبحت الطالبة قادرة على القراءة بشكل أفضل من السابق؟

يوجد تحسن ملحوظ في قراءة بعض الطالبات وخاصة في قراءة الكلمات تحتوي على الحروف الصعبة مثل(ط،ظ،ض،ص)

السؤال العاشر:ما هو رأيك في برنامج التكامل الحسي بالنسبة لطلبة غرف المصادر؟

من خلال الملاحظة الميدانية للطالبات الذي تم اشراكهم في البرنامج هناك تحسن واضح في أكثر من جانب في مهارات القراءة والكتابة وأن هذا التحسن انعكس على التحسن الأكاديمي لبعض للطلبة بعد التحسن في مهارات القراءة والكتابة لذلك أقول أن هذا البرنامج جيد في التعامل مع مشكلات الطلبة ذوي الضعف القرائي والكتاب.

مقابلة المعلمة (ر،ت) معلمة اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية:

السؤال الأول: كيف ساهم برنامج التكامل الحسي في تحسين مهارات القراءة؟

كان هناك تحسن لدى بعض الطالبات في معرفة الحروف وتمييزها وبعضم أصبح لديهم المقدرة على قراءة بعض الكلمات البسيطة حيث لم يكونوا يتقنون تمييز أي حرف ولا قراءة كلمات.

السؤال الثاني: كيف ساهم البرنامج في تحسين مهارة الكتابة؟

لاحظ تحسن في كتابات الطالبات من خلال تصحيح دفاتر النسخ المخصصة لهم وطريقة الكتابة ومراعاة الكتابة على السطر وشكل وترتيب تسطير الدفتر ومراعاة الفراغاة لدى البعض بين الكلمات.

السؤال الثالث: هل ترى أن التوازن الجسمي والحركي لدى الطالبة قد تحسن؟

لم ألاحظ أن لدى الأغلبية مشكلة بالتوازن او حركة الجسم لكن أصبح لدى البعض نشاط ودافعية وحب المشاركة الصفية والمساعدة في القيام ببعض المهمات.

السؤال الرابع: هل أصبحت الطالبة أكثر سيطرة على مسك القلم بصورة جيدة؟

من خلال الملاحظة كتب الطالبات والدفاتر وطريقة الكتابة السابقة التي كان تتنوع في الشد على القلم والكتابة بصورة مائلة وخارجة عن السطر أصبح هنالك تحسن لدى البعض.

السؤال الخامس: هل أصبحت الطالبة تتعرف على الكلمات بطريقة أسهل؟

نتيجة أن أصبح الأغلبية يميزون ويقرأون الحروف الأبجدية يحاولون تجميع الحروف وقراءة بعض الكلمات البسيطة خلال الحصة مع التشجيع لهم.

السؤال السادس: كيف تصف كتابة الطالبة بعد التدخل العلاجي؟

كتابات الطالبات في تحسن واضحة وترتيب في نقل عن اللوح ونسخ الدروس.

السؤال السابع: هل تحسن الخط الكتابي لدى الطالبات؟

نعم وهذا يفسر الرغبة لدى بعض الطالبات في الكتابة بشكل أكبر من قبل .

السؤال الثامن: هل تشعر أن هناك تحسن ملحوظ في كتابة الحروف والكلمات؟

نعم أصبحت كتابات الطالبات للكلمات مفسرة من حيث مواضع النقاط بحيث كانت الأغلبية تكتب بدون نقاط وكذلك ترتيب الحروف حيث كان هناك استبدال للحروف في الكلمات خاصة في الإملاء وخاصة إزا تشابة المخرج السمعي للحرف مع حرف آخر مثل طلب في مرة من طالبة كتابة كلمة(يكثر)كتبتها(يكذر).

السؤال التاسع: هل أصبحت الطالبة قادرة على القراءة بشكل أفضل من السابق؟

هناك تحسن واضح في قراءة الطالبات منهم من أصبح لدية القدرة على قراءة فقرات من الكتاب المدرسي.

السؤال العاشر:ما هو رأيك في برنامج التكامل الحسي بالنسبة لطلبة غرف المصادر؟

من خلال ملاحظتي للطالبات الذين يذهبون تعلم بالمصادر والبرنامج التعليمي كان هناك تحسن وهذا ما نريده لكل الطلبة وأرى أنه من البرامج المفيدة خاصة أن كان له نتائج على الطالبات.

مقابلة المعلمة (س,ب) معلمة اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية:

السؤال الأول: كيف ساهم برنامج التكامل الحسي في تحسين مهارات القراءة؟

بعض الطالبات ظهر عليهم تحسن في معرفة الحروف وقراءة كلمات من الدروس.

السؤال الثاني: كيف ساهم البرنامج في تحسين مهارة الكتابة؟

بعض الطالبات أصبح لديهم معرفة في طريقة الكتابة على الدفتر وطريقة التسطير وترتيب الدفتر ونقل الكلمات عن اللوح حتى ولو لم تكن بشكل مرتب لدى بعض منهم.

السؤال الثالث: هل ترى أن التوازن الجسمي والحركي لدى الطالبة قد تحسن؟

لاحظت أن الطالبات أصبح لدية القدرة على الجلوس الصحيح أثناء الكتابة حيث كان منهم يكتب وهو واقف أو يضع قدمه تحته وهذا تحسن في أنه أصبح لدية قدرة على السيطرة على جسمه.

السؤال الرابع: هل أصبحت الطالبة أكثر سيطرة على مسك القلم بصورة جيدة؟

في تحسن لدى البعض في طريقة مسك القلم ولوحظ مع بعض الطالبات أقلام ذات سمك أعرض من المتعارف عليه ويمسكه بطريقة صحيحة ويتحكم فيه.

السؤال الخامس: هل أصبحت الطالبة تتعرف على الكلمات بطريقة أسهل؟

لاحظت من عرض بعض المفردات على اللوح أن هناك رغبة لدى بعض الطالبات في قراءة الكلمات مع ملاحظت القدرة على التهجئة السليمة للحروف.

السؤال السادس: كيف تصف كتابة الطالبة بعد التدخل العلاجي؟

كتابة أفضل ممكن لما تم ذكرة سابقاً أنه تم اختيار أقلام أعرض وبعض الأدوات المساندة في الكتابة والتعرف على الكتابة الصحيحة على الدفتر من خلال التوجيهات المستمرة.

السؤال السابع: هل تحسن الخط الكتابي لدى الطالبات؟

نعم وهو ملاحظ على الكتابة في حل التمارين وغيرها.

السؤال الثامن: هل تشعر أن هناك تحسن ملحوظ في كتابة الحروف والكلمات؟

يوجد تحسن ملحوظ خاصة في نسخ القطعة أو الدرس بشكل أفضل من السابق.

السؤال التاسع: هل أصبحت الطالبة قادرة على القراءة بشكل أفضل من السابق؟

لدى البعض هناك قدرة على القراءة والتهجئة واضحة عما سبق.

السؤال العاشر:ما هو رأيك في برنامج التكامل الحسي بالنسبة لطلبة غرف المصادر؟

ممكن أن أحكم عليه أنه برنامج جيد من خلال ملاحظتي بحدوث تطور على الطالبات في الصف على القراءة والكتابة.

مقابلة المعلمة (ز،ك) معلمة اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية:

السؤال الأول: كيف ساهم برنامج التكامل الحسي في تحسين مهارات القراءة؟

من خلال وجود تحسن في تهجئة الكلمات وقراءة المقاطع والحروف بشكل صحيح.

السؤال الثاني: كيف ساهم البرنامج في تحسين مهارة الكتابة؟

من خلال ما تم ملاحظته على كتب الطالبات حيث هناك تحسن في الكتابة في المكان المخصص والكتابة على السطر.

السؤال الثالث: هل ترى أن التوازن الجسمي والحركي لدى الطالبة قد تحسن؟

بعض الطالبات أصبح لدية القدرة على التركيز ونقل المكتوب على اللوح على الكتاب وهذا يمثل تحسن على المستوى الجسدي والحركي لليدين.

السؤال الرابع: هل أصبحت الطالبة أكثر سيطرة على مسك القلم بصورة جيدة؟

بشكل عام لم تكن هذة المشكلة ظاهرة لدى الطلبة فالأغلب المسكة صحيحة لكن طريقة الكتابة والاتجاة في مشكلة .

السؤال الخامس: هل أصبحت الطالبة تتعرف على الكلمات بطريقة أسهل؟

هناك طالبات أصبح لديهم القدرة على التهجئة للكلمة على شكل مقاطع وربطها وقراءتها بشكل متكامل وهذا يعتبر تحسن ملحوظ في القراءة.

السؤال السادس: كيف تصف كتابة الطالبة بعد التدخل العلاجي؟

كما ذكرت أفضل وهو ملاحظ على الكتاب المدرسي والدفتر .

السؤال السابع: هل تحسن الخط الكتابي لدى الطالبات؟

نعم هناك تحسن خاصة في تركيب حروف الكلمة وتشبيكها بالصورة النهائية حيث كانت لدى الأغلب كتابة ركيكة ومفككة.

السؤال الثامن: هل تشعرين أن هناك تحسن ملحوظ في كتابة الحروف والكلمات؟

نعم أوضح من قبل خاصة في كتابة مع التنقيط واتجاة الحروف وموقعها في الكلمات.

السؤال التاسع: هل أصبحت الطالبة قادرة على القراءة بشكل أفضل من السابق؟

يوجد تحسن في قراءة البعض بشكل أفضل مما سبق.

السؤال العاشر:ما هو رأيك في برنامج التكامل الحسي بالنسبة لطلبة غرف المصادر؟

لم يكن لدي فكرة عنه ولكن بعد التعاون مع معلمة المصادر في تنفيذ البرنامج واضح أنه من البرامج التي لها أثر في حل مشكلة تعليمية لدى الطلبة.

نتائج المقابلة البعدي للمعلمات بعد اسبوعين من تطبيق البرنامج:

مقابلة المعلمة (ح,أ) معلمة اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية:

السؤال الأول: كيف ساهم برنامج التكامل الحسي في تحسين مهارات القراءة؟

ما زلت ألاحظ تحسن على مهارات القراءة للطالبات وخاصة في مهارة القراءة للمقاطع المكونة للكلمات.

السؤال الثاني: كيف ساهم البرنامج في تحسين مهارة الكتابة؟

هناك تطور كبير ومستمر في مهارة الكتابة خاصة عند الكتابة على الدفتر أصبح بشكل أفضل وأرتب عما سبق.

السؤال الثالث: هل ترى أن التوازن الجسمي والحركي لدى الطالبة قد تحسن؟

لم أعد ألاحظ أن الطالبات لديهم مشكلة من الناحية الحركية بل بالعكس أصبحت الطالبات أكثر أنضباط من الناحية الجسدية من حيث الجلوس في المقعد بشكل صحيح والتركيز على الدرس.

السؤال الرابع: هل أصبحت الطالبة أكثر سيطرة على مسك القلم بصورة جيدة؟

لم أعد ألاحظ مسكات خاطئة للقم وهذا يفسر اكتابة بشكل أفضل.

السؤال الخامس: هل أصبحت الطالبة تتعرف على الكلمات بطريقة أسهل؟

أصبح لدى الطالبة مخزون أكبر من الكلمات مع المتابعة المستمرة ومهارات التهجئة أصبحت أبسط والقدرة على تكوين الكلمة بشكل أفضل.

السؤال السادس: كيف تصف كتابة الطالبة بعد التدخل العلاجي؟

مع التدريب المستمر أصبحت كتابة الطالبات في تحسن كبير ولم أعد أواجه الكثير من الأخطاء خاصة الإملائية في الكتابة خاصة في الكتابة والنقل عن اللوح.

السؤال السابع: هل تحسن الخط الكتابي لدى الطالبات؟

أصبح أغلب الطالبات مراعين للتقيد في الهوامش والأسطر للكتابة وترك المسافات بين الكلمات وهذا دلالة على تحسن على الخط الكتابي.

السؤال الثامن: هل تشعرين أن هناك تحسن ملحوظ في كتابة الحروف والكلمات؟

أهم الأمور التي بدت واضحة وتلاشت نوعاً ما الكتابة بالاتجاة المعاكس وبطريقة خاطئة وعدم مراعاة التنقيط وهذا تحسن كبير وليس ملحوظ فقط.

السؤال التاسع: هل أصبحت الطالبة قادرة على القراءة بشكل أفضل من السابق؟

نعم فأغلب المشاكل القراءة لم تعد موجودة وأصبحت لدى الطالبات تركيز بصري عالي أثناء القراءة حتى لا يتم التهجئة للحروف بشكل خاطئ.

السؤال العاشر:ما هو رأيك في برنامج التكامل الحسي بالنسبة لطلبة غرف المصادر؟

برنامج كان ومازال له تأثير على تحسين مهارتي الكتابة والقراءة للطالبات.

مقابلة المعلمة (ر، ت) معلمة اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية:

السؤال الأول: كيف ساهم برنامج التكامل الحسي في تحسين مهارات القراءة؟

في معرفة مواقع الحروف وأشكالها في الكلمات والذي عمل على استمرار قدرة الطالبات على القراءة بشكل جيد .

السؤال الثاني: كيف ساهم البرنامج في تحسين مهارة الكتابة؟

من خلال التدريب المستمر للطالبات على الطريقة الصحيحة في الكتابة والتنبيه بضرورة مراعاة الفراغاة المناسبة والحيز المكاني المخصص للكتابة والسطور.

السؤال الثالث: هل ترى أن التوازن الجسمي والحركي لدى الطالبة قد تحسن؟

تحسن من خلال الدافعية حب المشاركة الصفية والانضباط خلال الحصة بالمقعد.

السؤال الرابع: هل أصبحت الطالبة أكثر سيطرة على مسك القلم بصورة جيدة؟

نعم ولم أعد أواجة مشاكل سابقة من الشد على القلم والكتابة بصورة مائلة وخارجة عن السطر أصبح هنالك تحسن لدى الجميع.

السؤال الخامس: هل أصبحت الطالبة تتعرف على الكلمات بطريقة أسهل؟

الطريقة التي تم اتباعها مع الطالبات في التعرف وقراءة الكلمات سهلة على الطالب تجميع حروف الكلمة وقراءتها بشكل أسهل.

السؤال السادس: كيف تصف كتابة الطالبات بعد التدخل العلاجي؟

كتابة الطالبات أصبحت واضحة ومرتبة في نقل عن اللوح ونسخ الدروس.

السؤال السابع: هل تحسن الخط الكتابي لدى الطالبات؟

نعم وهذا يفسر قيام بعض الطالبات في الكتابة الدروس ونسخها قيل ما يتم أخذها في الصف.

السؤال الثامن: هل تشعرين أن هناك تحسن ملحوظ في كتابة الحروف والكلمات؟

نعم ولم أعد أواجه مشكلات في عكس الحروف والحذف من الكلمات والاستبدال وهذا فرق واضح في التحسن.

السؤال التاسع: هل أصبحت الطالبة قادرة على القراءة بشكل أفضل من السابق؟

هناك تحسن واضح في قراءة الطالبات فلم تعد قرائتهم تقتصر على فقرة من الدرس بل قراءة الدرس كامل للبعض.

السؤال العاشر:ما هو رأيك في برنامج التكامل الحسي بالنسبة لطلبة غرف المصادر؟

ترك أثر خلال عملية تطبيقة واستمر أثره على الطالبات حتى بعد فترة ورفع من مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلبة.

مقابلة المعلمة (س,ب) معلمة اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية:

السؤال الأول: كيف ساهم برنامج التكامل الحسي في تحسين مهارات القراءة؟

الجميع أصبح يمييز الحروف والمقاطع ويقرأون كلمات من الدرس وفقرات بسيطة.

السؤال الثاني: كيف ساهم البرنامج في تحسين مهارة الكتابة؟

لم اعد أعطي للطالبات توجيهات تخص تحسين الخط والكتابة بشكل أفضل على السطر وراعي التسطير وغيرها.

السؤال الثالث: هل ترى أن التوازن الجسمي والحركي لدى الطالبة قد تحسن؟

الجلوس الصحيح طول الحصة والانظباط أثناء الكتابة واضحة وانخفاض مشكلات الوقوف في الحصة وعدم الجلوس الصحيح وزيادة الانتباه والتركيز خلال الدرس .

السؤال الرابع: هل أصبحت الطالبة أكثر سيطرة على مسك القلم بصورة جيدة؟

لم يعد هناك مشكلة في مسكة القلم وحتى الطالبات المعسرين كتابتهم أصبحت أفضل.

السؤال الخامس: هل أصبحت الطالبة تتعرف على الكلمات بطريقة أسهل؟

الدافعية للقراءة أكبر بعد الاستمرار والتشجيع على القراءة وهذا يشكل تحسن في التعرف والقراءة للكلمات.

السؤال السادس: كيف تصف كتابة الطالبة بعد التدخل العلاجي؟

كتابة أفضل وأوضح ومرتبة على الدفتر والكتاب.

السؤال السابع: هل تحسن الخط الكتابي لدى الطالبات؟

نعم وهو ملاحظ على الكتابة في حل أوراق العمل وغيرها.

السؤال الثامن: هل تشعر أن هناك تحسن ملحوظ في كتابة الحروف والكلمات؟

يوجد تحسن واضح في نسخ القطعة أو الدرس بشكل أفضل من السابق والتغلب على مشكلات الكتابة.

السؤال التاسع: هل أصبحت الطالبة قادرة على القراءة بشكل أفضل من السابق؟

نعم اصبح هناك قدرة واضحة على القراءة والتهجئة عما سبق لدى الأغلبية.

السؤال العاشر:ما هو رأيك في برنامج التكامل الحسي بالنسبة لطلبة غرف المصادر؟

برنامج أحدث تغيير على مشكلات واجهة الطلبة في القراءة والكتابة .

مقابلة المعلمة (ز،ك) معلمة اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية:

السؤال الأول: كيف ساهم برنامج التكامل الحسي في تحسين مهارات القراءة؟

من خلال الاعتماد على التهجئة الصحيحة للكلمات وربطها في تكرين كلمات وقرائها بشكل صحيح.

السؤال الثاني: كيف ساهم البرنامج في تحسين مهارة الكتابة؟

من خلال عدم مواجهت مشكلات مهارات الكتابة وهي عدم الكتابة في المكان المخصص وعدم والكتابة على السطر.

السؤال الثالث: هل ترى أن التوازن الجسمي والحركي لدى الطالبة قد تحسن؟

الانضباط وعدم الخروج من المقعد أصبح واضح وملحوظ بالنسبة للأغلبية.

السؤال الرابع: هل أصبحت الطالبة أكثر سيطرة على مسك القلم بصورة جيدة؟

لم تكن هذة المشكلة ظاهرة لدى الطالبات.

السؤال الخامس: هل أصبحت الطالبة تتعرف على الكلمات بطريقة أسهل؟

نعم اصبح لديهم المقدرة على التهجئة للكلمة على شكل مقاطع وربطها وقراءتها بشكل متكامل وهذا يعتبر تحسن ملحوظ في القراءة.

السؤال السادس: كيف تصف كتابة الطالبة بعد التدخل العلاجي؟

أفضل بكثير وهو ملاحظ على الكتب المدرسية والدفاتر .

السؤال السابع: هل تحسن الخط الكتابي لدى الطالبات؟

نعم هناك تحسن فلم تعد كتابة الطالبات ركيكة ومفككة .

السؤال الثامن: هل تشعر أن هناك تحسن ملحوظ في كتابة الحروف والكلمات؟

نعم فلم أعد أواجه مشكلات خاصة في كتابة مثل التنقيط واتجاة الحروف وموقعها في الكلمات.

السؤال التاسع: هل أصبحت الطالبة قادرة على القراءة بشكل أفضل من السابق؟

يوجد تحسن واضح في القراءة لدى الأغلبية بشكل أفضل مما سبق.

السؤال العاشر:ما هو رأيك في برنامج التكامل الحسي بالنسبة لطلبة غرف المصادر؟

برنامج جيد وعمل على حل مشكلات واجهت الطلبة في مهارات القراءة والكتابة.

ملحق رقم (7) التعريف بالبرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي

تعريف البرنامج:

يهدف البرنامج الحالي إلى تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى عينة من الطالبات من ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، وإكسابهم القدرة على تخطي بعض صعوبات مهارة القراءة والكتابة التي يعانون منها، وذلك عن طريق مجموعة من التدريبات والأنشطة التأهيلية والتدريبية المنظمة التي تقدم لهم، وتتكامل هذه الأنشطة والتدريبات بحيث تواجه القصور الحسي لدى الطالبات من ذوي صعوبات مهارة القراءة والكتابة.

ومن أهم مبررات هذا البرنامج:

ترجع أهم مبررات وجود هذا البرنامج إلى تقديمه لمجموعة من الجلسات التي تشتمل على مجموعة من الأنشطة المستندة على نظرية التكامل الحسي، والتي يمكن استخدامها في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى عينة من طالبات صعوبات التعلم، وتتمثل أهم مبررات البرنامج في مدى الاستفادة التي قد تعود على الفئات التي قد تستفيد من البرنامج، وهي كالتالي:

1- الطلبة ذوي صعوبات تعلم مهارتي القراءة والكتابة، فالبرنامج يلقي الضوء على فئة لم تلقى حقها الطبيعي ضمن حقل التربية وعلم النفس، وتعاني تهميشاً حقيقياً داخل المجتمع.
2- مخططو ومعدو البرامج الإرشادية، قد يساهم هذا البرنامج في توجيه أنظار المهتمين بإعداد وتخطيط البرامج الإرشادية إلى فئة لم تلقى الإهتمام في مجال البرامج الإرشادية، وكذلك التعرف على الأسس والخطوات التي يمكن إتباعها عند إعداد البرامج الإرشادية لتلك الفئة.
3- العاملون ضمن حقل التأهيل والتربية الخاصة، وذلك عن طريق إمدادهم ببرنامج إرشادي يحسن بعض صعوبات تعلم مهارة القراءة والكتابة لدى هذة الفئة.
4- الباحثون، قد يستفيد الباحثون في إلقاء الضوء على هذه الفئة وفتح المجال أمامهم وطرح موضوعات جديدة في حقل علاج صعوبات تعلم مهارة القراءة والكتابة.

الهدف العام للبرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في غرف المصادر والذين تتراوح أعمارهم بين(8-9) سنوات.

الأهداف التفصيلية للبرنامج:

الأهداف التفصيلية الخاصة بتحسين صعوبات تعلم مهارة القراءة:

في نهاية هذا البرنامج يتوقع أن يكون الطالبة قادرة على:

1- أن تتعرف الحروف الأبجدية قراءةً
2- أن تميز بين الحروف المتشابهه رسماً والمختلفة لفظاً مثل(س-ش)
3- أن تميز بين الحروف المختلفة رسماً والمتشابهه لفظاً مثل(ذ-ظ)
4- تقرأ بعض الكلمات بصورة صحيحة.
5- تقرأ الكلمات دون حذف أو إضافة للحروف في الكلمة.
6- تقرأ جملة دون حذف أو إضافة كلمة من الجملة .
7- تقرأ الكلمات دون تغيير مواقع الحروف في الكلمة الواحدة.
8- تقرأ كلمات الجملة بالترتيب الصحيح.
9- تبدو مرتاحة أثناء القراءة.
10- تستطيع التركيز بصرياً أثناء أداء مهارة القراءة.

الأهداف التفصيلية الخاصة بتحسين صعوبات تعلم مهارة الكتابة:

في نهاية هذا البرنامج يتوقع أن تكون الطالبة قادرة على:

1- تكتب دون أن تضغط على القلم بشدة أثناء الكتابة.
2- تكتب الحروف بشكل والإتجاه الصحيح.
3- تتحكم في المسافات بين الحروف والكلمات أثناء الكتابة .
4- تميز بين الحروف المتشابهه مثل (ج،ح،خ) أثناء الكتابة.
5- تميز بين الحروف المتشابهه نطقاً مثل(ت،ط).

6- تنسخ الحروف نسخاً صحيحاً دون زيادة أو نقصان.

7- تكتب ملتزمة بالسطر والحيز المخصص أثناء الكتابة.

8- تراعي وضع النقاط على الحروف أثناء الكتابة.

9- تنجز أعمالها الكتابية في الوقت المحدد للجلسة.

10- تبدو مرتاحاً وتجلس بطريقة صحيحة أثناء الكتابة.

مكونات البرنامج:

يتكون البرنامج من 40 مهارة أو مهمة يطلب تنفيذها من الطالبة مقسمة إلى 20 مهمة في مجال مهارات القراءة و20 مهمة في مجال مهارات الكتابة وتتطلب هذه المهمات استخدام الحواس بشكل أساسي في التعلم وإدخال المعلومات من خلالها وتتدرج من مهمات ذات المستوى البسيط ثم المتوسط وحتى مرحلة المعقد بالاعتماد على الأدوات المحسوسة في تنفيذها بشكل فعال.

الفئة المستهدفة من البرنامج:

طالبات ذوي صعوبات التعلم مهارة القراءة والكتابة في غرفة مصادر مدرسة الفيحاء في مديرية الخليل.

مدة البرنامج:

يتكون هذا البرنامج من (40) جلسة بواقع (5) جلسات أسبوعياً، ومدة البرنامج (10) أسابيع ومدة كل جلسة(40)دقيقة.

تحكيم البرنامج:

- تم عرض البرنامج على لجنة المحكمين الأفاضل والقيام بالتعديلات اللازمة والمقدمة من قبلهم وفق النقاط الآتية:
- العمل على تحديد زمن الجلسة ب40 دقيقة توازي مدة حصة مدرسية.
- العمل على تحديد الأدوات التعليمية بحيث تكون أدوات تتناسب مع الحواس ومدخلاتها والخصائص التعليمية لكل طالبة.

- العمل على تنظيم البيئة التعليمية الحسية بحيث تكون مناسبة مع تحقيق أهداف البرنامج وخصائص الطالبات.
- إضافة تقويم نهائي لكل جلسة.

استراتيجيات تنفيذ البرنامج:

اعتمد البرنامج على العديد من الفنيات والاستراتيجيات، وهي كالتالي:

- المناقشة.
- النمذجة.
- التعزيز بنوعية المادي والمعنوي.
- رواية القصة.
- التكرار.
- الغناء.
- التعليم التعاوني.
- التلوين.
- الكتابة على الرمل.
- التعليم متعدد الحواس.
- التأزر البصري الحركي.
- التركيز البصري على الأشياء.
- التمييز السمعي.

الأسس التي بني عليها البرنامج:

يقوم هذا البرنامج على العديد من الأسس التي تم مراعاتها في تحسين صعوبات تعلم مهارة القراءة والكتابة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، وهي كالتالي:

أ- الأسس العامة:

استند هذا البرنامج إلى فلسفة نظرية التكامل الحسي ومبادئها، ومنها:

- التحدي الصحيح والمناسب، والذي يعني أن تقدم الأنشطة للطالبة من خلال أنشطة اللعب التي يمكن أن تتكيف معها وتتعلم منها.
- المشاركة الفعالة، وهذا يستلزم أن تكون الأنشطة ممتعة حتى تضمن أن تشارك الطالبة فيها بصورة فعالة.
- تحسين المهارات موجه للطالبات، وهذا يعني استخدام الأشياء المفضلة للطالبة في بداية الخبرات العلاجية والتأهيلية.

ب-الأسس النفسية والتربوية:

تمت مراعاة الخصائص والسمات التي تميز الطالبات ذوي صعوبات التعلم، والذين يعانون من صعوبات تعلم مهارة القراءة والكتابة، وإعداد الأنشطة، وتهيئة الظروف والخبرات التعليمية في ضوء تلك الخصائص، مما يعني استثمار قدراتهم وتوظيفها في تخطي تلك الصعوبات التي يعانون منها، وبما يضمن تفاعل الطالبات معها بشكل صحيح من ناحية، وتجعلهم ينجذبون إليها من ناحية أخرى.

ج-الأسس الاجتماعية:

تم الاعتماد على العديد من المبادئ الاجتماعية والتي ترى أن لكل فرد طاقات وقدرات يجب استثمارها، وكذلك ضرورة الاهتمام بكل فرد في المجتمع ليكون فرداً فاعلاً في المجتمع، وكذلك العمل على استثمار مصادر المجتمع في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بما يساعد في تحسين علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين.

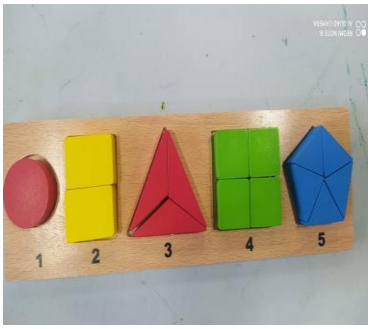
إجراءات إعداد البرنامج:

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من البرامج والدراسات في مجال الإرشاد النفسي لذوي الإحتياجات الخاصة بصفة خاصة، وكذلك العديد من البرامج والدراسات في مجال صعوبات تعلم مهارة القراءة والكتابة، والعديد من البرامج والدراسات التي اهتمت بنظرية التكامل الحسي، وكذلك الإطلاع على خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ومن خلال هذا الإطلاع تعرفت الباحثة على مكونات البرنامج، وذلك مكنها من التوصل إلى وضع تصور للخطوات التي يجب إتباعها عند

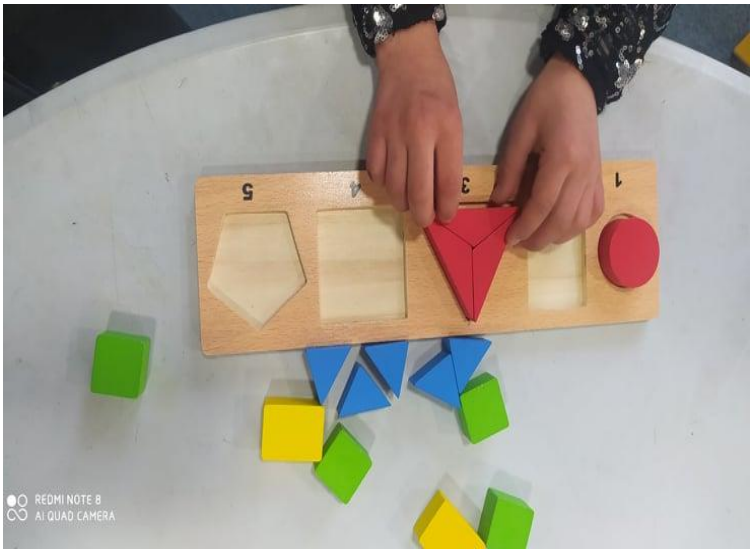
بناء البرنامج والتي يجب أن يعتمد بدرجة كبيرة على الحواس والأدوات المحسوسة في توصيل المهارات التعلمية.

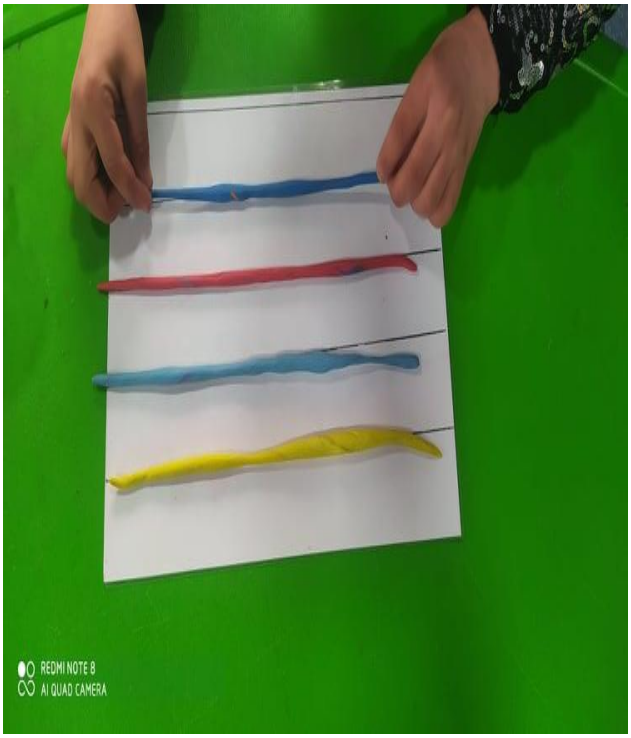
الأدوات والوسائل التي تم استخدامها بالبرنامج:

أوراق بيضاء- أقلام رصاص- ألوان- صلصال- أطباق- سلات- رمال- بطاقات تعليمية عليها الحروف الأبجدية- بطاقات تعليمية عليها الكلمات المستخدمة في الجلسات- معجون الفوم- الحروف مفرغة وكبيرة- بزل التسلسل والتركيز- البزل المتداخل- القصة- شاشة العرض- سدادات العيون- ألواح صغيرة وأقلام عريضة- الحروف بجميع أشكالها مفرغة.

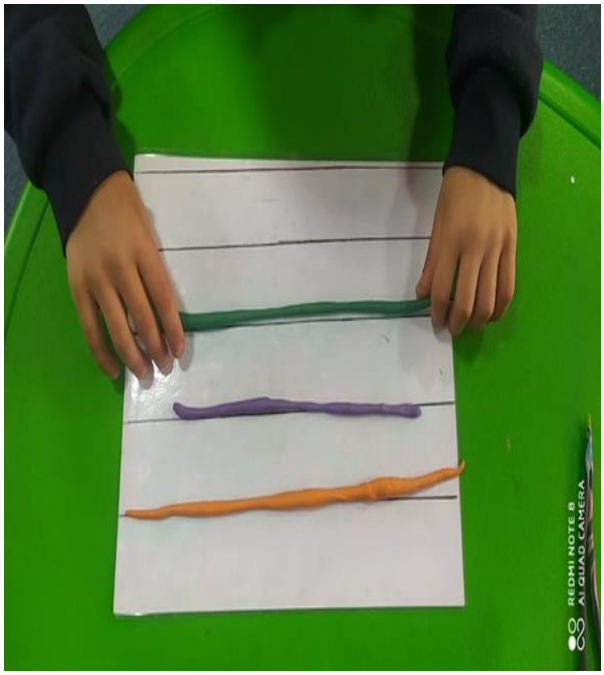


ملحق رقم (8) صور للبيئة التعليمية وللجلسات التدريبية



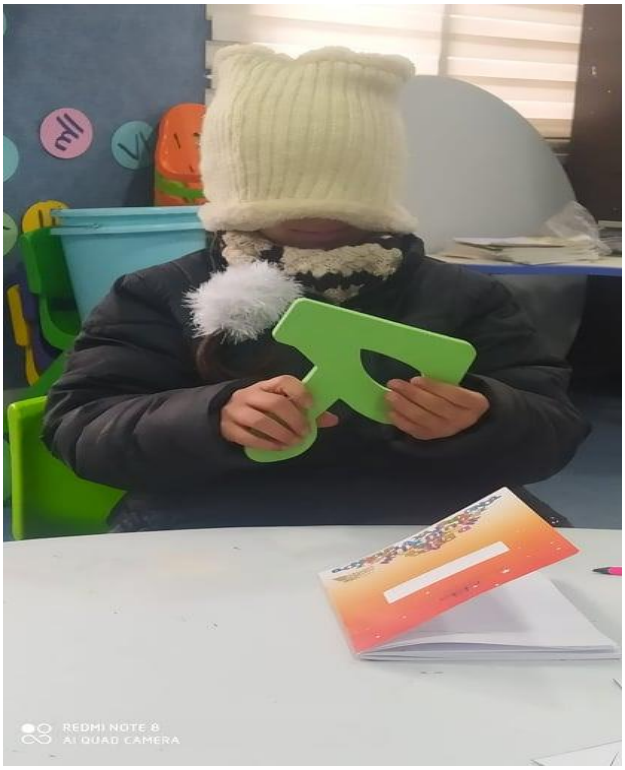


REDMI NOTE 8
AI QUAD CAMERA


REDMI NOTE 8
AI QUAD CAMERA

ق
REDMI NOTE 8
AI QUAD CAMERA

REDMI NOTE 8
AI QUAD CAMERA


REDMI NOTE 8
AI QUAD CAMERA

REDMI NOTE 8
AI QUAD CAMERA

REDMI NOTE 8
AI QUAD CAMERA

ش
ض
ع
REDMI NOTE 8
AI QUAD CAMERA

ملحق رقم(9) برنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي

Al-Quds University
Faculty of Education
Department of Curriculum & instruction

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
دائرة المناهج والتدريس

السلام عليكم ورحمة اللة وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان (فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر في مديرية تربية الخليل)، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج أساليب التدريس /مسار التربية الخاصة، حيث أعدت أداة تتكون من قسمين, القسم الأول يتضمن المعلومات العامة من المجيب، والقسم الثاني يتضمن (40) فقرة تتعلق بصعوبات مهارة القراءة والكتابة التي تواجه طلبة غرف المصادر.

لذا أرجو من حضرتك قراءة فقرات الأداة والإجابة عنها بما تراه صحيحاً علماً بأن الإجابات ستكون سرية ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

مع فائق الشكر والتقدير لحسن تعاونكم ومساعدتكم.

إشراف الدكتور

سعيد عوض

الباحثة

سامية قفيشة

القسم الأول: معلومات شخصية:

العمر: 8سنوات☐ 9سنوات☐

درجة صعوبة التعلم: بسيطة ☐ متوسطة ☐ مرتفعة ☐

اختبار مهارات القراءة والكتابة

أ مهارات القراءة :-

1 – هيا نطابق بطاقات الحروف المتشابهه التي أمامك

ب	ج	ب

2 سوف أردد لك مجموعة من الكلمات وقولي ماهي الكلمات المتطابقة سمعياً من الكلمات التي سمعتها

أ	صلاح	سلاح
ب	فأس	فأس
ت	قطار	حمار

3 سوف أقول لك كلمة تبدأ بصوت حرف معين وسوف تقول لي أي من الكلمتين المعطاه لك تبدأ بنفس صوت الحرف للكلمة التي قلتها لك .

هل كلمة (نحلة) تبدأ بنفس صوت الحرف الذي تبدأ به كلمة (نار) أو (بطة)

هل كلمة (أسد) تبدأ بنفس صوت الحرف الذي تبدأ به كلمة (بطة) أو (أرنب)

4 هيا نضع صورة مع الصوت الحرف الأول الذي نسمعه من الصورة

أ

5 ماهو المقطع ذات الإيقاع نفسه في الكلمات المتشابهه سماعياً التي سمعتها .

جود _ جوز نور _ نوم سامي _ ساري

6 هيا طابق بين بطاقات مجموعة من الأصوات المسموعة والحروف الدالة عليها.

أن تقول المعلمة هذا الحرف صوته ف أين حرف الفاء

ف	ف

7 أوصف لي ماذا يفعل كل طفل من الأطفال في الصور المعروضة أمامك .

8 رتب الصور لنتعرف على ماذا تفعل الفتاة كل صباح قبل الذهاب الى المدرسة

9 قل لي برأيك بما سيحدث بعد أن سمعت جزء من القصة ماذا سوف يفعل أمجد_____

10 سوف أقول لك مقاطع صوتية وكلامية بترتيب محدد ومتسلسل واريد منك أن تعيدها بنفس الترتيب والتسلسل

أ	شجرة ، قلم
ب	أحمر ، كلب ، شارع
ج	تا ، نا ، با
د	2 ، 6 ،3 ، 9

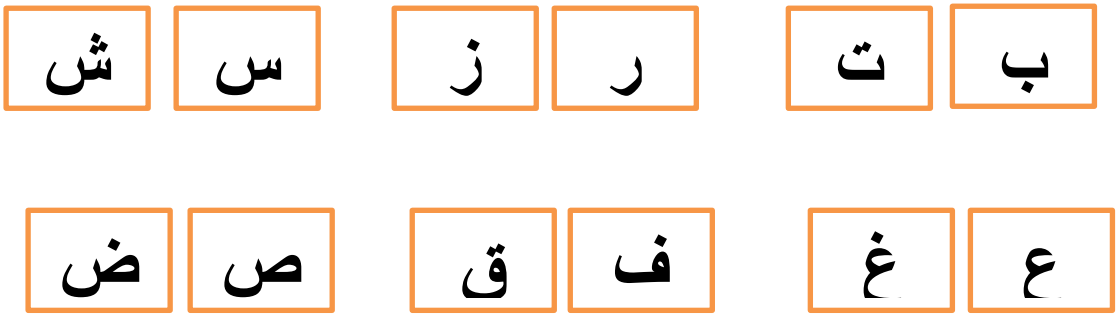
11 هيا أنشد لي أنشودة الحروف الأبجدية بشكل متسلسل عند عرض اللوحة أمامك

12 اقرأي الكلمات التي أمامك في الجدول بشكل الصحيح

باب	نور	دار	جار	نار

ورد	فارس	رامي	وادي	بابا

13 سمي الحروف المتشابهه من خلال البطاقات التي أمامك



14 حاولي أن تقرأي بعض الكلمات المتشابهه التي في الجدول والتي تختلف في حرف واحد

فار	نار
نوم	ثوم
سالي	سامي
سار	صار
جاد	عاد

15 أمامك بطاقات عليها أسماء أعطيني البطاقة التي عليها مكتوب أسمك

16 اقرأي اسم مَنّ مكتوب على السطر الذي أمامك لوحدها

---

17 سمي أصوات الحروف التي تريها أمامك في بطاقة الحروف سوف أشير بإصبعي الى حرف من الحروف وتقول ما اسم هذا الحرف .

18 سوف أقول صوت حرف من الحروف التي أمامك في اللوحة وستقوم بوضع أصبعك على الحرف من الحروف التي سمعتيها من أمامك

19 أمامك كلمات بالمربعات هيا اقرأي وأنا سوف أسمع طريقة القراءة للكلمات منك بشكل معبر وواضح دون أن يستبدل أو تحذف بعض الحروف والكلمات.

ريما	سور	سامح	رباب
حرير	نادي	نار	عين
نوري	بيت	أمي	سال

20 هيا حاولي قراءة الكلمات التي أمامك دون تردد حتى لو وجدت صعوبة في نطقها.

شجرة – مصنع – غصن – مطر – غراب – قارب – ثياب – صوص – ضابط – حوت – دجاجة

ب– اختبار مهارات الكتابة

1 هيا اجلسي على الكرسي جلسة صحيحة ومريحة واستعدي للكتابة

ملاحظات المعلمة _____

2 هيا امسك القلم بالشكل الصحيح (المسكة الثلاثية) لبدءالكتابة

ملاحظات المعلمة: _____

3 خذي الورقة واكتبي اسمك عليها باليد التي تستخدمينها للكتابة

تلاحظ المعلمة اليد المسيطرة في الكتابة عند الطالبة إحدى اليدين عن الأخرى (اليمنى– اليسرى) بشكل واضح وكبير

ملاحظات المعلمة: _____

4 أكتبي اسمك في أعلى الصفحة .

تلاحظ المعلمة تميز الطالبة بين أعلى الصفحة وأسفلها أثناء الكتابة :

_____

5 سوف أضع قلم أمام عينيك واريد أن تتبع حركة القلم بعينيك دون أن تحرك رأسك.

تلاحظ المعلمة هل تركز الطالبة بصرياً على الأشياء التي تعرض أمامه ويلاحقها بعينه دون تحريك الرأس :_____

6 أمامك بزل بسيط عن الحيوانات وأريد منك تركيبه.

تلاحظ المعلمة استخدم الطالبة اليدين بالتناسق مع حاسة البصر لعمل مهام مطلوبه منه

أمامك مسطرة فيها نمط متسلسل معين من الألوان والأشكال أريد منك إكمال نفس تسلسل من الألوان والأشكال .

في الجدول الذي أمامك كلمات وأريد منك نسخ الكلمات التالية ثلاث مرات في المربعات

ورد			
باب			
سامي			

7 هيا ارسمي خط عامودي من أعلى للأسفل وخط أفقي ومن اليمين لليسار على الورقة التي أمامك.

تلاحظ المعلمة معرفة الطالبة لمفهوم الخط الأفقي والعامودي والاتجاهات وطريقة رسم الخطوط في الورقة : _____

8 امسكي القلم بيدك وثبت الورقة باليد الأخرى أثناء الكتابة.

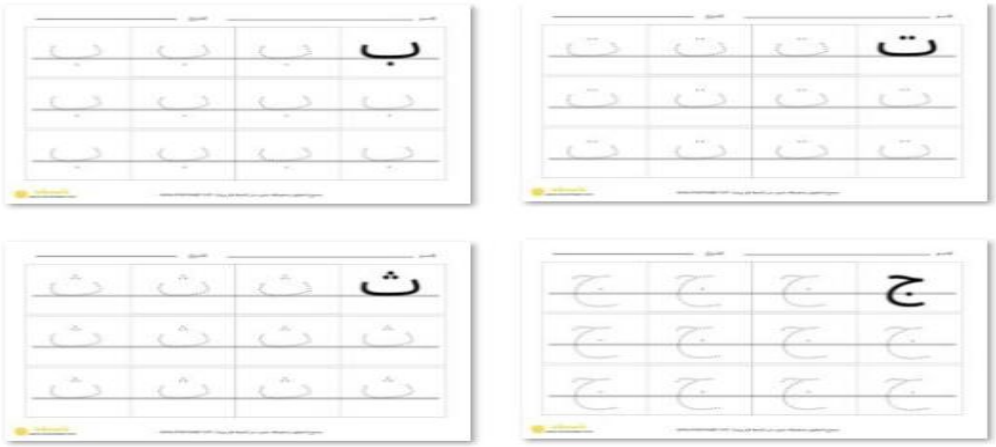
تلاحظ المعلمة استخدم الطالبة اليد التي لا يكتب بها لتثبيت الورقة أمامه أثناء الكتابه:_____

9 سوف أطلب منك رسم مجموعة من الأشكال الهندسية ويجب أن ترسم الشكل المسمى على الورقة.

تلاحظ المعلمة طريقة رسم الطالبة الأشكال على الورقة وهل ما تم رسمه مطابق لما تم سماعه من اسم الشكل دائرة / مربع/ مثلث/ مستطيل :

_____

10 هيا إنسخي الحروف المكتوبة على الصفحة نفسها بشكل جيد ومرتب تحت بعضها أكثر من مرة .



11 أمامك مجموعة من الحروف والكلمات على اللوح قومي بنسخها على الورقة أو الدفتر الذي أمامك /تلاحظ المعلمة نتائج ما نسخت الطالبة عن اللوح بالشكل الصحيح :

_____

12 اكتبي الحروف التالية وتركي فراغات مناسبة بين الحروف المكتوبة على الورقة أو الدفتر .

تلاحظ المعلمة هل تترك الطالبة فراغات مناسبة بين الحروف المكتوبة :

_____

13 اكتبي الكلمات التالية وتركي فراغات مناسبة بين الكلمات المكتوبة على الورقة أو الدفتر .

تلاحظ المعلمة هل تترك الطالبة فراغات مناسبة بين الكلمات المكتوبة:

_____

14 هيا كوني كلمات من خلال توصيل مجموعة من الحروف المكتوبة أمامك

ب اب ر ا م ي ف ي ل س ل م

_____ _____ _____ _____

ملاحظات المعلمة:_____

15 أمامك هذة الفقرة القصيرة أريد منك أن تنسخيها بشكل جيد وخط مرتب ومنسق .

(خَرَجَ رَشيدُ مِنَ الدار، و ذَهّب إلى الْمدْرَسة، وَلَمّا سَمِعَ الجَرَسَ دَخَلَ الصّفَّ، وبَعْدَ الظّهر عادَ إلى داره)/ تلاحظ المعلمة هل تحافظ الطالبة على حجم الخط وتنسيقه أثناء الكتابة :

_____

16 تلاحظ المعلمة أثناء كتابة الطالبة هل الكتابة سليمة ليست كتابة مفككة وركيكة أثناء النسخ.

_____

17 تلاحظ المعلمة أثناء كتابة الطالبة هل تكتب بالإتجاه الصحيح من اليمين لليسار وليس كتابة معكوسة في النسخ.

_____

18 تلاحظ المعلمة أثناء كتابة الطالبة الحروف والكلمات هل تكتب مع التنقيط وليس الكتابة الغير منقوطة في النسخ.

_____

19 تلاحظ المعلمة أثناء كتابة الطالبة هل تراعي الحيز المخصص للكتابة من بداية الصفحة ويلتزم به أثناء النسخ .

---

20 تلاحظ المعلمة أثناء كتابة الطالبة هل تكتب بشكل سلس ومرتب ومتسلسل ولا تجد صعوبة في ذلك أثناء النسخ .

ملحق رقم(10) تسهيل المهمات

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

التاريخ 2021/12/5

حضرة مدير/ة مدرسة الفيحاء الاساسية للبنات المحترم

الخليل،،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة سامية عادل رشيد قعيشة، ورقمها الجامعي (21912130)، بإجراء دراسة بعنوان:

فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر في مديرية تربية الخليل

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

Faculty of Educational Sciences

د. محسن عدس
منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

Tel/fax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

20002 ص.ب القدس 02-279

ملحق رقم(11) نموذج لتنفيذ الجلسات البرنامج التدريبي

الهدف طويل المدى: تمييز الطالبة بين الحروف المتشابهة بصرياً (ب،ت،ث) من خلال البطاقات التي أمامها. الزمن 40د

النتاجات التعليمية	الاجراءات	الأدوات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
مع نهاية هذه الحصة يتوقع أن تكون الطالبة قادرة على أن تميز بين حرفي(ب، ت،ث) بصرياً من خلال البطاقات التي أمامها عندما يطلب منها ذلك دون مساعدة	التهيئة:من خلال الترحيب بالطالبات والتفاعل الاجتماعي معهم. التمهيد: نفخ بالونات من قبل الطالبات مكتوب عليها الحروف وضربها بالهواء ومسكها بهدف لفت الطالبات بصرياً للحرف الموجود على البالون العرض: تحضر الباحثة مجموعة من البطاقات التعليمية عليها صوراً لبعض الحيوانات والطيور، وكذلك تحضر ثلاث سلات السلة الأولى مكتوب عليها حرف(ب)، والثانية مكتوب عليهاحرف(ت)، والثالثة مكتوب عليها حرف(ث). تطلب الباحثة من الطالبات توزيع البطاقات التعليمية على السلات الثلاث، بحيث يقوم الطالبات بوضع البطاقات التعليمية التي تحتوي على صوراً للحيوانات أو الطيور أو غير ذلك تبدأ بحرف(ب) في السلة الأولى وهكذا. بعد أن تنتهي الطالبات من توزيع البطاقات على السلات تقدم الباحثة التعزيز المادي والمعنوي لهم. وبعدها تحضر الباحثة مجموعة البطاقات مكتوب عليها كلمات التي تبدأ بحروف(ب،ت،ث) ويقوم بتوزيع بطاقات الكلمات أيضاً على السلات السابقة وتقوم الباحثة بتقديم التغذية الراجعة الفورية التصحيحية والتشجيعية، وكذلك تقديم التعزيز المادي والمعنوي.	سلات، بالونات، بطاقات تعليمية مكتوب عليها الحروف(ب،ت،ث)/ بطاقات تعليمية مكتوب عليها كلمات تبدأ بالحروف(ب،ت،ث) /بطاقات تعليمية عليها صوراً لحيوانات وطيور تبدأ بحروف(ب،ت،ث)	تقوم الباحثة بتقويم أداء الطالبات من خلال اختبار قدرتهم على التمييزبين حروف(ب،ت،ث) وكذلك القدرة على التمييز بين الكلمات التي تبدأ بتلك الحروف، وذلك ليس في نهاية الحصة فقط، وإنما يستمر التقويم من بداية الحصة إلى نهايتها	2د 3د 10د 10د 5د 10د	انتقل الطالبات من اتمام الوسيلة التعليمية من المساعدة اللفظية واستخدام الإشارة إلى دون مساعدة خلال حصتين	استخدام البالونات كتمهيد للمهارة بهدف زيادة التمييز البصري للحروف المكتوبة عليها أن يكون هدف الوسيلة الحسية واضح ويسهل التعامل معها لتسهيل تحقيق الهدف. تم استخدام التعزيز المادي والمعنوي لجذب انتباه الطالبات للحصة

الهدف طويل المدى: تمييز الطالبة بين الخطوط (الأفقي- العامودي) من خلال أدوات اللمس والبصر. الزمن 40د

النتاجات التعليمية	الاجراءات	الأدوات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
مع نهاية هذه الحصة يتوقع أن تكون الطالبة قادرة على أن تميز بين الخطوط (الأفقي- العامودي) للاستفادة من ذلك في كتابة الحروف والكلمات من خلال الأدوات اللمسية والبصرية عندما يطلب منها ذلك دون مساعدة	التهيئة:من خلال الترحيب بالطالبات والتفاعل الاجتماعي معهم. التمهيد: تحضر الباحثة عصا خشبية وتضعها على الطاولة لفت انتباه الطالبات ثم تتلمس العصا بشكل أفقي وتقول امرر بيدي على العصا بخط افقي ونفس الشيء مع الخط العامودي. العرض: تحضر الباحثة مجموعة من البطاقات التعليمية مرسوم عليها خط أفقي، وتحضر قطعة من الصلصال، وتطلب من الطالبات ملاحظتها وهي تصنع خطاً أفقياً. توزع الباحثة على الطالبات الصلصال، بحيث تأخذ كل طالبة قطعة من الصلصال تكفي لعمل خط أفقي، وتضع أمام الطالبات بطاقة تعليمية مرسوم عليها خطاً أفقياً، ويطلب من الطالبات أن يرسموا خطاً أفقياً باستخدام الصلصال. تحضر الباحثة طبق مسطح كبير، وتضع داخله الرمال، وتقوم برسم خط أفقي داخل الطبق ثم تطلب من الطالبات أن تقوم كل واحد منهم برسم خطاً أفقياً باستخدام إصبعها داخل طبق الرمل. طبقت الباحثة نفس الخطوات السابقة على مفهوم الخط الرأسي مع الطالبات. تقوم الباحثة بالتعاون مع الطالبات بحل الأنشطة والهدف من الأنشطة تمكن الطالبات من رسم الخطوط الرأسية والأفقية.	صلصال- أطباق- رمال-عصا خشبية بطاقات تعليمية عليها صوراً لبعض الحيوانات وطعامها بهدف مد الخط بين الصورتين	تقوم الباحثة بتقويم أداء الطلبة من خلال اختبار قدرة الطالبات على رسم الخط الأفقي والرأسي، وذلك ليس في نهاية الحصة فقط، وإنما يستمر التقويم من بداية الحصة إلى نهايتها	2د 3د 10د 10د 5د 10د	انتقل الطلبة من اتمام الوسيلة التعليمية من المساعدة اللفظية واستخدام الإشارة إلى دون مساعدة خلال حصتين	استخدام العصا الخشبية كتمهيد للمهارة بهدف زيادة التمييز البصري للحروف المكتوبة عليها أن يكون هدف الوسيلة الحسية واضح ويسهل التعامل معها لتسهيل تحقيق الهدف. تم استخدام التعزيز المادي والمعنوي لجذب انتباه الطالبات للحصة

الهدف طويل المدى: تنمية قدرة الطالبة على إدراك الأصوات في الكلمات ذات مقاطع من خلال حاستي السمع والبصر. الزمن 40د

النتاجات التعليمية	الاجراءات	الأدوات	التقويم	الزمن	التغذية الراجعة	ملاحظات
مع نهاية هذه الحصة يتوقع أن تكون الطالبة قادرة على أن تتعرف على الحرف الناقص في أول الكلمة بحيث تغلق وتعطي معنى للكلمة الأصلية وان تسمي الطالبة الصوت الأول في الكلمة عندما يطلب منها ذلك دون مساعدة	التهيئة:من خلال الترحيب بالطالبات والتفاعل الاجتماعي معهم. التمهيد: عرض سلة فيها مجموعة من الصور الملونة ووضعها بالقرب من اللوح وإحضار مجموعة من الأحرف الحسية الكبيرة المفرغة . العرض: تحضر الباحثة مجموعة من البطاقات التعليمية عليها صوراً لبعض الحيوانات والفواكة والأدوات المعروفة للطالبات ومن البيئة المنزلية حتى تسهل المهمة وتحضر مجموعة الحروف المفرغة وتضعها على اللوح بشكل عشوائي توزع الباحثة البطاقات المصورة على اللوح وتقول أسم صورة مثلاً هذة صورة ماذا هذة صورة (تين) كلمة تين تبدأ بحرف (ت) وهو أول حرف تم لفظة بالكلمة وتكرر (ت ت ت) ثم تذهب إلى الحروف المفرغة وتقول أين حرف (ت) وتحضرة وتطابقة مع الصورة وتركز على أن كلمة تين تبدأ بحرف ت وهكذا. بعدها تطلب الباحثة من أحد الطالبات أن تقوم وتضع بطاقة من السلة لصورة ما وهي مثلاً حليب عندما وضعها وتردد كلمة حليب تبدأ بحرف (ح) وتذهب على الحروف وتحضر الحرف وتطابقة مع التركيز على الترديد الحرف الأول والغلق على الكلمة لإعطائها المعنى الصحيح. تعمم الباحثة المهمة على جميع أفراد العينة بنفس الطريقة مع جو من المتعة والتركيز على الهدف.	سلات، الحروف بالسولو المفرغ، بطاقات تعليمية واضحة لصور أشياء ومفاهيم من البيئة مثل حيوانات وفواكة وأدوات منزل تخدم المهمة.	تقوم الباحثة بتقويم الأداء من خلال اختبار قدرة الطالبات على تمييز الصوت الأول التي تبدأ به تلك الصورة ومطابقة الصورة مع الحرف، وذلك ليس في نهاية الحصة فقط، وإنما يستمر التقويم من بداية الحصة إلى نهايتها	2د 3د 10د 10د 5د 10د	انتقلت الطالبات من اتمام الوسيلة التعليمية من المساعدة اللفظية واستخدام الإشارة إلى دون مساعدة خلال حصتين	استخدام الصور والحروف المفرغة كتمهيد للمهارة بهدف زيادة التمييز البصري للأصوات الأولى للكلمة أن يكون هدف الوسيلة الحسية واضح ويسهل التعامل معها لتسهيل تحقيق الهدف. تم استخدام التعزيز المادي والمعنوي لجذب انتباه الطالبات للحصة

فـــــهـــرس الجـــــــداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(1.4)	نتائج اختبار(ت) للعينات المترابطة(Paired Sample T.Test) لمهارة القراءة	78
(2.4)	نتائج اختبار(ت) للعينات المترابطة(Paired Sample T.Test) لمهارة الكتابة	79
(3.4)	نتائج اختبار(ت) للعينات المترابطة(Paired Sample T.Test) للمهارة القراءة وفقاً للعمر (الفئة العمرية(8) سنوات).	80
(4.4)	نتائج اختبار(ت) للعينات المترابطة(Paired Sample T.Test) للمهارة الكتابة وفقا للعمر (الفئة العمرية (8) سنوات)	81
(5.4)	نتائج اختبار(ت) للعينات المترابطة(Paired Sample T.Test) للمهارة القراءة وفقاً للعمر (الفئة العمرية(9) سنوات).	82
(6.4)	نتائج اختبار(ت) للعينات المترابطة(Paired Sample T.Test) للمهارة الكتابة وفقا للعمر (الفئة العمرية (9) سنوات)	83
(7.4)	نتائج اختبار(ت)للعينات المستقلة (Independen SamplesT.Test) للفروق بين متوسطات مهارتي القراءة والكتابة تبعاً لمتغير العمر.	84
(8.4)	نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Sample T.Test) لمهارة القراءة تبعاً لمتغير درجة الصعوبة.	85
(9.4)	نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Sample T.Test) لمهارة الكتابة تبعاً لمتغير درجة الصعوبة.	86
(10.4)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق بين متوسطات مهارتي القراءة والكتابة، تبعاً لمتغير درجة صعوبة التعلم.	87

فـــهـــرس المـــــــلاحـــق

رقم الملحق	العنـــــــــــــــــــــــــــــــــوان	الصفحة
1	اختبـار المسـح النيورولوجـى السـريع (التعرف على ذوى صعوبات التعلم)	108
2	اختبار مهارات القراءة والكتابة في صورته الأوليه	118
3	أسماء أعضاء لجنة التحكيم	122
4	اختبار مهارات القراءة والكتابة في صورته النهائية	123
5	أسئلة المقابلة البعدي للمعلمات بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج	127
6	نتائج المقابلة التفصيلية للمعلمات بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج	128
7	التعريف بالبرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي	140
8	صور للبيئة التعليمية وتنفيذ للجلسات التدريبية للبرنامج	146
9	برنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي	149
10	كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس	160
11	نموذج لتنفيذ الجلسات البرنامج التدريبي	161

فـــهـــرس المحـــتويـات

الموضوع	الصفحة
العنوان	
إجازة الرسالة	
الإهداء	
الإقرار	أ
الشكر والتقدير	ب
الملخص باللغة العربية	ج
الملخص باللغة الانجليزية	د
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	7-1
المقدمة	1
مشكلة الدراسة	3
أسئلة الدراسة	3
فرضيات الدراسة	4
أهداف الدراسة	4
أهمية الدراسة	5
حدود الدراسة	6
مصطلحات الدراسة	6
الفضل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	65-8
المقدمة	8
الإطار النظري	53-9
المفهوم الأول: التكامل الحسي	9
المفهوم الثاني: صعوبات تعلم مهارتي القراءة والكتابة	24
المفهوم الثالث: مهارة القراءة	34
المفهوم الرابع: مهارة الكتابة	42

المفهوم الخامس: غرف المصادر	50
الدراسات السابقة	54
تعقيب على الدراسات السابقة	63
أهمية الدراسة الحالية بالنسبة الدراسات السابقة	65
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	80-66
المقدمة	67
منهج الدراسة	67
مجتمع الدراسة	67
عينة الدراسة	67
أدوات الدراسة	67
إجراءات الدراسة	72
تصميم الدراسة	75
المعالجة الإحصائية	80
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	87-81
المقدمة	81
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	81
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	83
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	85
ملخص نتائج الدراسة	86
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة	97-87
المقدمة	87
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	87
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	90
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	94
مناقشة نتائج المقابلة للمعلمين	96
التوصيات	97
المراجع العربية	98

المراجع الأجنبية	104
الملاحق	107
فهرس الجداول	164
فهرس الملاحق	165
فهرس المحتويات	166