

عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج صعوبات
القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر

حسين عبد الحليم حسين خليل

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1440 هـ - 2019 م

فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج صعوبات
القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر

إعداد:

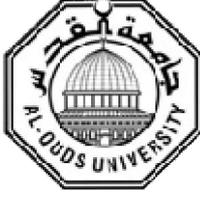
حسين عبد الحليم حسين خليل

بكالوريوس تربية ابتدائية من جامعة القدس المفتوحة فرع جنين، فلسطين

المشرفة: الدكتورة سهير سليمان الصباح

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب تدريس ذوي
الاحتياجات الخاصة من عمادة الدراسات العليا / كلية العلوم التربوية / جامعة
القدس

1440 هـ - 2019 م



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى
طلبة غرف المصادر

اسم الطالب: حسين عبد الحليم حسين خليل
الرقم الجامعي: 21620302

المشرف: د. سهير سليمان الصباح

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 04 / 05 / 2019 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتواقيعهم:

التوقيع:	د. سهير الصباح	1. رئيس لجنة المناقشة:
التوقيع:	أ.د. عفيف حافظ زيدان	2. ممتحناً داخلياً:
التوقيع:	د. أحمد فتيحة	3. ممتحناً خارجياً:

القدس - فلسطين

1440 هـ - 2019 م

الإهداء

إلى من أحمل اسمه بكل فخر، إلى من روحه تسري معي في كل وقت وحين، إلى من يرتعش قلبي
لذكره، يا من أودعتني الله، إلى روح والدي الطاهرة الذي أسأل العلي القدير أن يسكنه فسيح جناته.
اللهم اجعل هذا العمل صدقة جارية عن روحه.

إلى من غمرتني بحبها وعطفها وحنانها، مهجة قلبي وفؤادي، أُمي الغالية.
إلى سندي في الحياة، إلى رياحين القلب وشمس الدرب، أخي وأخواتي.
إلى من يسرُّ بها فؤادي، إلى من سرنا معاً نحو النجاح، التي أتمنى من الله أن تكون يوماً في مكاني
هذا، زوجتي العزيزة.

إلى من جعلنا الحياة في عيني متلازمة بوجودهما فيها، أطفالي زين وليا.
إلى من شعرت بقيمة العلم والنجاح من خلالهم، المشرفين الأفاضل.
إلى كل من كان له فضلٌ عليّ لاستكمال دراستي.
إلى كل من علمني حرفاً أو أسدى لي نصحاً أو دعا لي بظهر الغيب.
إلى كل من صحبني في رحلتي مع هذا البحث المتواضع، وكان لهم طيب الأثر في إنجازه.

الباحث: حسين عبد الحليم خليل

إقرار:

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

التوقيع:.....

حسين عبد الحليم حسين خليل

التاريخ: 04 / 05 / 2019

الشكر والعرفان

الحمد لله حمد الشاكرين الذي يسر أمري وأنار دربي وألهم عقلي، إنه على كل شيء قدير، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أتقدم بالشكر للصرح العلمي الشامخ إلى جامعة القدس الممثلة بإدارتها وأعضاء الهيئة التدريسية لإتاحتها المجال أمامي لاستكمال الدراسات العليا.

واعترافاً بالفضل وحسن الجميل، أبرق أسمى آيات الشكر والتقدير إلى من لا تستطيع العبارات أن تفي لها بالشكر، وتظل عاجزة أمامها لأنها أكبر منها، إلى الدكتورة/ سهير سليمان الصباح، لما قدمته لي من دعم وإرشاد، ولم تدخر وقتاً ولا نصحاً ولا جهداً في سبيل إنجاز هذا العمل المتواضع، فجزاها الله عني كل خير.

ويسرني أن أتقدم بعظيم الامتنان وخالص الشكر إلى كافة أعضاء الهيئة التدريسية الكرام في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس، وأخص بالشكر والتقدير الأستاذ الدكتور عفيف زيدان، والدكتور ربيع عويس، والدكتور محسن عدس، والدكتور غسان سرحان، على كل ما قدموه لي من معرفة وعلم طوال فترة دراستي في الجامعة، والى الإداريين والعاملين في جامعة القدس على حسن المعاملة وطبيها.

كما لا أنسى أن أتقدم بالشكر والتقدير لمن كان لهم الفضل في تأسيسي في المرحلة الجامعية الأولى وما زالوا معي وسندي حتى الآن، د. ربيع عويس، ود. سائد ربايعة، ود. مازن ربايعة.

كذلك أشكر جميع الأساتذة الذين تفضلوا بتحكيم أدوات الدراسة وعلى ما قدموه من نصح وتوجيه.

كما أود أن أوجه شكري وتقديري إلى المعلمة/ مروة حمران (معلمة غرفة المصادر) والتي ساندتني طوال فترة التطبيق، راجياً من الله سبحانه وتعالى أن يكون في ميزان حسناتها.

ولا يفوتني أن أوجه شكري الخاص إلى الأستاذ محمد راضي صنوبر على فكره وآرائه النيرة وتوجيهي.

الباحث: حسين عبد الحليم خليل

المخلص:

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر، واتبع الباحث في الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة غرف المصادر في مدارس مديرية تربية وتعليم جنين البالغ عددهم (158) طالباً وطالبة موزعين على (8) مدارس خلال العام الدراسي (2018-2019م) واقتصرت عينة الدراسة على (18) طالباً وطالبة من مستوى الصفوف الثالث والرابع والخامس من ذوي صعوبات القراءة والكتابة في غرفة المصادر في مدرسة بيت قاد الثانوية للبنات، منهم (6) ذكور و(12) إناث تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية، ومن ثم قام الباحث بتوزيع العينة عشوائياً على مجموعتين بواقع (9) طلاب وطالبات كمجموعة تجريبية، و(9) طلاب وطالبات كمجموعة ضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية: اختبار تحصيلي في القراءة، واختبار تحصيلي في الكتابة، وتم التحقق من صدق أدوات الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين، وتم التحقق من الثبات بالطرق المناسبة.

تم تطبيق أدوات الدراسة على مجموعتي الدراسة للتحقق من تكافؤهما في التحصيل، كذلك تم رصد العلامات وتحليل استجابات الطلبة على الاختباران، وبناء على استجابات الطلبة تم بناء البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة وبعد عرضه على محكمين من ذوي الكفاءة والاختصاص تكون البرنامج من (39) جلسة علاجية للقراءة و(26) جلسة علاجية للكتابة بواقع (20) دقيقة لكل جلسة، حيث دُرست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة، ودُرست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية، وامتد التطبيق لمدة (6) أسابيع، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج؛ تم تطبيق أدوات الدراسة وتحليل النتائج إحصائياً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى لطريقة التدريس، وكانت لصالح المجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة، بينما لم تجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى لطريقة التدريس، كذلك لم تجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات تحصيل الطلبة في اختباري القراءة والكتابة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث تبني وزارة التربية والتعليم للبرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر، وعقد دورات تدريبية لمعلمي غرف المصادر حول استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

The effectiveness of a multi-sensory strategy program to treatment Reading and Writing difficulties of students in the resource Rooms

Prepared by: Hussein Abdel Halim Hussein Khalil

Supervised: Dr. Suheir Suleiman Al-Sabah

Abstract:

The study aimed to detect The effectiveness of a multi-sensory strategy program to treatment Reading and Writing difficulties of students in the resource Rooms, the researcher followed the experimental method with semi-experimental design, the population of the study consists of all the students of the resource room in the school of Directorate of Education of Jenin (158) students distributed in (8) schools during the academic year (2018-2019), the sample of the study was limited to (18) students from the third, fourth and fifth grades with reading and writing difficulties in the resource room at Beit Qad secondary school for girls, of which (6) males and (12) females were chosen in intentional sample method, then the researcher randomly distributed the sample into two groups (9) students as experimental group, and (9) as a control group in order to achieve the objectives of the study, the following tools were used: an achievement reading test and an achievement writing test by presenting them to a group of arbitrators, and the stability has been verified by appropriate methods.

The study tools were applied to the two study groups to verify their equivalence in achievement. The scores were also monitored and the students' responses were analyzed on the two test based on the students' responses, the multi-sensory education program was built and presented to competent arbitrators. The program consisted of (39) treatment session, where the experimental group studied using the strategy of multiple senses, and the control group studied using the traditional method, the application was applied for a period of (6) weeks, and after the implementation of the program, the study tools were applied and the results were analyzed statistically. The study found that there were statistically significant differences in the average achievement of student in the reading text due to the teaching method, and was in favor of the experimental group, it studied using the strategy of multi-sensory, while there were no statistically significant differences in students' achievement scores in the writing test due to the teaching method, there were also no statistically significant differences in the average achievement of students in the reading and writing test due to the interaction between teaching method and gender, at last the researcher recommend the Ministry of Education should adopt a multi-sensory strategy based program to address the reading and writing difficulties of students in resource rooms, and training sessions for the teachers of the resource room on the use of multiple sensory strategies in teaching students with learning disabilities.

الفصل الأول

خلفية الدراسة

1.1 مقدمة

أولت التربية الخاصة اهتماماً متزايداً بفئات الأطفال غير العاديين باعتبارهم جزءاً من المجتمع لهم ما لأفراده من حقوق وواجبات، وفي ذات الوقت من الواجب رعايتهم والعناية بهم وتأهيلهم وتمكينهم اجتماعياً واقتصادياً وحمايتهم من المخاطر وإعدادهم لتكوين حياة أسرية سليمة.

حيثشهد ميدان التربية الخاصة تطوراً ملحوظاً نتيجة لعوامل ومتغيرات اجتماعية وثقافية عديدة، منها إنسانية وأخلاقية وتشريعية تنادي بضرورة توفير الحقوق الأساسية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة التي تتعلق بالصحة والتربية، وتعمل على الوصول بهم إلى أقصى درجة ممكنة تسمح بها طاقاتهم وقدراتهم أسوةً بأقرانهم الأسوياء (شريف، 2014).

وأشار كوافحة وعبد العزيز (2012) إلى ميادين متعددة للتربية الخاصة؛ فيدخل في موضوعها الطب لأن الكثير من الإعاقات تحتاج إلى طبيب لتشخيص الحالات، وكذلك القانون؛ إذ أن هذه الفئة تطالب بالمساواة، وعلم النفس حيث يتعرض ذوي الإعاقات إلى الاضطرابات النفسية؛ وكل ذلك يحتاج إلى أخصائيين، وأساليب تعلم متخصصة تتناسب مع كافة أنواع هذه الفئات، وذلك لمساعدتهم للوصول إلى أقصى حد ممكن من تنمية قدراتهم وتحقيق ذواتهم ومساعدتهم على التكيف في المجتمع الذي يعيشون فيه.

وتعد صعوبات التعلم من إحدى فئات التربية الخاصة وأسرعها تطوراً نتيجة للاهتمام المتزايد من قبل المهتمين بطلبة هذه الفئة؛ حيث أن أفراد هذه الفئة لا يعانون من أية إعاقات سمعية أو بصرية أو انفعالية أو جسمية، أو حرمان بيئي أو ثقافي؛ أو ظروف غير عادية (اللالا وآخرون، 2013).

وفي هذا السياق؛ يشير الباحث إلى أن المرحلة الأساسية لها مكانة كبيرة بين المراحل التعليمية، فهي من أهمها وأبقاها أثراً في حياة الطلبة، وتعد المرتكز الحقيقي والأساسي الذي يكتسب فيها المتعلم المهارات الأساسية والضرورية لحياته الحالية والمستقبلية، بالإضافة إلى كونها المرحلة التي ظهر فيها الطلبة الصعوبات التي قد تعيق مسيرة تقدمهم في العملية التعليمية، وفي هذه المرحلة تبرز ظاهرة صعوبات التعلم لدى الكثير من الطلبة، فالطلبة الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، وإنهم يعانون من صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات في المدرسة، فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة، وبعضهم لديهم قصور في تعلم الكتابة، وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات.

ويرى سوانسون وهاريز وجراهام (Swanson, Harries, Graham, 2006) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم أولئك الذين يظهرون تبايناً في قدراتهم ومستوى أدائهم الفعلي في التعليم، وهذه الصعوبات غير مرتبطة بخلل وظيفي في الجهاز العصبي، والتخلف العقلي، أو الاضطرابات العاطفية، أو فقدان الحواس.

بينما ذكر الكيلاني والروسان (2014) أن الأفراد الذين يصنفون في فئات صعوبات التعلم يعانون من اضطرابات داخلية تعزى إلى قصور أو اضطراب في الوظيفة 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.

حيث وصفت الأدبيات التربوية الخاصة بصعوبات التعلم بالإعاقة المحيرة، لأن الغموض ما زال يكتنف تعريفها، وأسبابها، وطرق معالجتها، وهي أيضاً تسمى الإعاقة الخفية لأن الطالب يبدو طبيعياً ولا شيء ظاهري يجعله مختلفاً عن الأطفال الآخرين (الخطيب، 2013).

ووفق تلك الرؤية؛ يشير القرشي (2013) إلى أن الطلبة ذوو صعوبات التعلم، لديهم قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم قد يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وقد

ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم أنهم قد يفشلون في إتباع التعليمات البسيطة، وهم يبدون عاديين تماماً وأذكياء ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم يختلفون عن باقي الطلبة.

أما تصنيفات صعوبات التعلم، فقد ذكر العزالي (2011) أنه يمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسيين وهما: صعوبات التعلم النمائية؛ وهي صعوبات خاصة بالانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير وصعوبات اللغة الشفوية، أما النوع الثاني فهو صعوبات التعلم الأكاديمية؛ وهي عبارة عن اضطراب في سير عملية التعلم عند الطالب، والمتعلقة بالموضوعات الدراسية الأساسية، وتشتمل على أنواع فرعية هي: صعوبات القراءة، والكتابة، والتهجي، وإجراء العمليات الحسابية.

ويركز الباحث في هذه الدراسة على صعوبات القراءة والكتابة، لأنها من الصعوبات الأكثر انتشاراً بين طلبة المدارس كما أشار إليها الشريف (2011).

فيعتبر هايز (Hayes, 2007) أن صعوبات القراءة نوع من أنواع الإعاقة الخفية التي تحدث في الدماغ وتحد من قدرة الشخص على القراءة، وهذا الاضطراب يختلف من شخص لآخر، وهي لا تدل على انخفاض على انخفاض الذكاء أو ضعف في الإمكانيات التعليمية لدى الشخص المصاب بها.

كما عرفها القاسم (2015) بأنه عجز جزئي في القدرة على القراءة، أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية، وتعد الصعوبات القرائية من أكثر الحالات انتشاراً بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وترى مارلين (Marilyn, 2007) أن صعوبات القراءة هي إحدى الصعوبات في التعلم، وصعوبات القراءة تسببها اضطرابات في الجانب الأيسر من الدماغ، ونتيجة لذلك فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة يتم معالجتهم من خلال أساليب تدريس مصممة خصيصاً.

وتظهر صعوبات القراءة لدى الطلبة على شكل عيوب صوتية في أصوات الحروف، بحيث يعجز الطالب عن قراءة الكلمات وبالتالي يعاني من ضعف القدرة على الهجاء، كما تظهر لديهم عيوب القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقون الكلمات في كل مرة وكأنهم يواجهونها لأول مرة (إبراهيم، 2010).

أما صعوبات الكتابة؛ فهي قصور أو عجز نادراً أن يوجد دون أن يكون مصحوباً بمشكلات أو صعوبات تعلم؛ أو أعراض اضطرابات تعليمية أخرى، وأكثر مظاهر وانعكاسات هذه الأعراض تتركز في اللغة المكتوبة (الزيات، 2007).

ويشير العدل (2013) أن صعوبات الكتابة تظهر لدى الطلبة في عدة أشكال، منها: أن الكتابة تكون بشكل غير واضح، وصعوبة تنظيم الكتابة، وصعوبة التحكم في السرعة المناسبة للكتابة، وصعوبة نسخ الأعداد.

ويعد مايكل بست (Mykle bust) أول من استخدم مصطلح العسر الكتابي (Dysgraphia) ليشير فقط إلى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفي هذه الحالات؛ فإن العسر الكتابي يحدث نتيجة اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة، والنظام الحركي (العزاي، 2014).

لذلك؛ اهتم الكثير من العلماء والباحثين بدراسة هذه الظاهرة، وتوصلوا إلى أن أفراد هذه الفئة يعانون من تأخر في تعلم الكلام واستعمال اللغة لدى البعض، وفي شكل صعوبات إدراكية بصرية أو سمعية عند البعض الآخر، كما أن هنالك صعوبات في تعلم القراءة والكتابة والحساب عند آخرين، ولكن؛ قدرات هؤلاء الطلبة عادية، فمنهم من لا يعاني في مشكلة في السمع ولكنه لا يفهم الكلام المنطوق، ومنهم لا يدرك الأحجام والأشكال وبصره سليم، وبعضهم لا يعاني من ضعف أو تخلف عقلي لكنه غير قادر على التعلم (الشريف، 2011).

وفي إطار هذه الصعوبات، برزت اتجاهات عديدة حول دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فمنهم من اقترح دمجهم في مدرسة خاصة تعمل على تقديم الخدمات التربوية الملائمة، ومنهم من اقترح دمجهم في غرفة خاصة؛ ومنهم من اقترح دمجهم بصورة كاملة، ومنهم من اقترح دمجهم بصورة كاملة أو جزئية، إلا أن الاتجاهات التربوية ترى في الغالب أن البيئة الأقل عزلاً هي البيئة الأكثر ملائمة لهؤلاء الطلبة، لأنها تزيد من تفاعل الطالب مع أقرانه اجتماعياً ولا تشعره بالحرش ولا بالنظرة السلبية للذات، مما يعزز من إمكانية التغلب على مشكلاته التعليمية (البطانية والرشدان والسبايلة والخطاطبة، 2009).

ولذلك؛ فإن الباحث يرى انه من الأفضل جمع طلبة صعوبات التعلم في مكان واحد وتحت سقف واحد، وتدريبهم وفق استراتيجيات تدريسية خاصة تتلائم مع الصعوبات التعليمية التي يعانون منها، كذلك فإنهم سيشعرون بالتساوي بالمعرفة والتحصيل مع أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم، مما يقلل من

الفروق الفردية بينهم ويحفزهم ويرفع من دافعيتهم الدراسية، ولعل من أنسب الأماكن المجهزة لهذه الحالات هي غرفة المصادر.

وترى النوايسة (2013) أن غرفة المصادر هي ذلك الحيز المكاني الذي تجرى فيه وتتطلق منه الخدمات التربوية المتخصصة، فهو نظام تربوي يحتوي على برامج ووسائل متخصصة تكفل للطالب تربيته وتعليمه بشكل فردي يتناسب مع خصائصه واحتياجاته وقدراته، في حين أنها تفسح المجال أمامه ليتعلم في الصف العادي مع أقرانه من الطلبة معظم الوقت.

حيث يتم اختيار الطلبة الملحقين بغرف المصادر من خلال لجنة متخصصة، وتكون مكونة من مدير المدرسة، ومعلم التربية الخاصة، ومعلم الصف، والمرشد التربوي في المدرسة، ثم تشخيصهم من خلال اختبارات من قبل معلم التربية الخاصة لتحديد الصعوبات في القراءة، والكتابة، والأنماط اللغوية، والحساب، وعلى ضوء ذلك يقوم بإعداد الخطط التربوية وأساليب التدريس اللازمة (الصمادي، والشاملي، 2017).

وتكمن أهمية غرفة المصادر في أنها تعطي الحق للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية في الحصول على فرص تعليمية متكافئة دون التعرض للإحباطات والمحاولات غير الناجحة التي تجعلهم أقل قبولاً لدى مدرسيهم وأقرانهم (القعاقوي، 2009).

وهنا لا بد من بيان أنه يمكن الحد من آثار صعوبات التعلم، لوجود المنحى الطبي وكذلك المنحى النفسي، وبرامج الرعاية والتربية والتعليم في ميدان التربية والتأهيل، حيث تنوعت طرق وأساليب العلاج ما بين العلاج الطبي والعلاج النفسي، إلى العلاج التربوي والسلوكي، وذلك تبعاً للتخصصات المختلفة للمهتمين بهذه الفئة من الأفراد (القمش، 2012).

ولتوضيح ذلك؛ نشير إلى تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالتعليم الجامع، على اعتبار أن التعليم الجامع يمثل عمليات الإصلاح للعملية التعليمية في الدول النامية والمتقدمة، وكإستراتيجية أساسية للتعامل مع مصادر الإقصاء والتهميش والاستبعاد، والتعليم الجامع عملية تدعم التنوع بين جميع المتعلمين، غايتها تحويل المدارس وسائر مراكز التعلم إلى أماكن تقدم خدماتها إلى كافة الطلبة، وكذلك سعيها الحثيث إلى تحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية، وتوفير تعليم ذو جودة عالية لجميع الطلبة بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية وقدراتهم العقلية وظروفهم الاقتصادية والاجتماعية والصحية والنفسية التي يعيشونها (مهنا، 2018).

كذلك أشار يوسف (2011) أن ميدان صعوبات التعلم مليء بالبرامج والأساليب والاستراتيجيات العلاجية كاتجاه العلاج الكلاسيكي القائم على مهمات تشبه المحتوى الدراسي الذي يواجه فيه المتعلمون صعوبة في تعلمه، وهناك اتجاه العلاج المعرفي القائم على معالجة المعلومات الذي يركز على علاج العمليات المعرفية الداخلية في اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة، كما يهتم هذا الاتجاه المعرفي بدراسة الأنماط التي يستخدمها الفرد في معالجة وتجهيز المعلومات وفي عملية التعلم والتفكير.

والجدير بالذكر؛ أن الأطفال في المرحلة الأساسية الدنيا بحاجة إلى طرق تدريس في القراءة تتوافق وقدراتهم في الحركة واللمس والبصر، حيث ينصح في هذه الأعمار باستغلال الخبرة اللغوية التي تعززها نشاطات عملية كثيرة في تعليم القراءة للأطفال (البوايز، 2006).

ومن هذا المبدأ؛ يرى الباحث أن الأطفال في المرحلة الأساسية ولكونهم في طور نمو متسارع جسدياً وانفعالياً ومعرفياً، يجب أن يتم توظيف نموهم في التدريس، من حيث استغلال حواسهم في عملية التدريس، وإكسابهم المعارف والخبرات عن طريق حواسهم.

فالمدخل المتعدد الحواس أحد المداخل المهمة التي تعمل على علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة، ويركز هذا المدخل على استخدام الطفل لحواسه المختلفة في عمليات التدريب لحل مشكلاته التعليمية؛ إذ يتوقع منه أن يكون أكثر فاعلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة من حواسه، ويعتمد هذا المدخل بشكل كبير على التعامل مع الوسائل التعليمية بصورة مباشرة، وتعد طريقة فيرنالد وأسلوب أورتون - جلينجهم من الأمثلة على هذه الاستراتيجيات (عبده، 2016).

ومن خلال التدريس باستخدام الحواس المتعددة، يقوم المعلم الخاص بتعليم الطالب من خلال الاستراتيجيات البصرية والسمعية والحركية واللمسية في آن واحد، ويساعد ذلك في تحسين ذاكرتهم وتعلمهم مهارات جديدة (Campbell, Helf, Cooke, 2008).

يلخص الباحث أن صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات القراءة والكتابة بشكل خاص؛ غير مرتبطة بإعاقات جسدية؛ بل إنها تحدث نتيجة خلل في الدماغ والوظائف العصبية، مما يحدث لديه مثل هذه الصعوبات، وفي ضوء ذلك؛ لا بد من الاهتمام بأفراد هذه الفئة ورعايتهم، حيث أن تدريسهم يختلف عن فئة الطلبة الذين لا يعانون من الصعوبات التعليمية، وبالتالي فهم بحاجة إلى استراتيجيات تدريسية

مختلفة، على أن تكون هذه الاستراتيجيات ملائمة للخصائص العمرية والعقلية للطلبة، ولكون أن التركيز على الطلبة ذوو صعوبات التعلم يكون في الصفوف الأساسية الأولى، فإنهم بحاجة إلى طريقة تدريس تلائم نموهم وتطورهم، ولعل أحد هذه الاستراتيجيات؛ هي إستراتيجية الحواس المتعددة، والتي تقوم على استخدام حواس الطالب (البصر، السمع، اللمس، الحركة) في تعلم القراءة والكتابة، وخصوصاً أنهم طلبة هذه الفئة لا يعانون من إعاقات تحد من استخدام حواسهم، وبناءً على ذلك؛ فهم بحاجة إلى مكان مهني داخل المدرسة لتطبيق هذه الإستراتيجية، وغرفة المصادر هي المكان الأنسب لتدريسهم وفق هذه الطريقة، حيث أنه من الممكن تجميع طلبة صعوبات التعلم في غرفة المصادر، والتي تكون مجهزة بالوسائل التعليمية والتكنولوجية اللازمة لتطبيق الإستراتيجية، لذا فإن هذه الدراسة تسعى إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر.

1. 2 مشكلة الدراسة

تعد صعوبات التعلم من المشكلات الأساسية التي تواجهها كثير من المجتمعات حيث تصل نسبتها ما بين 12% إلى 15% من أفراد المجتمع، وفي فلسطين، وتحديداً في المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم جنين بلغ عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم (158) طالباً وطالبة يتلقون التعليم في (8) غرف مصادر في العام الدراسي 2018-2019.

من خلال علاقة الباحث بالعديد من معلمي غرف المصادر، ومراجعة الأدبيات المتعلقة بصعوبات القراءة والكتابة، استنتج بأن ذوي صعوبات التعلم يتصفون بفرق فردية فيما بينهم ولديهم أنماط مختلفة وبالتالي فإن إستراتيجية تدريس واحدة غير كافية، مما يتطلب استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة وذلك لتنوعها ومناسبتها لهم.

وفي ذات السياق، قام الباحث بمراجعة لدراسات الباحثين والمهتمين في الاستراتيجيات التدريسية والعلاجية لهذه الفئة، ومن أحد أهم هذه الاستراتيجيات هي إستراتيجية الحواس المتعددة، حيث نالت اهتمام الكثير من الباحثين وطبقوها على هذه الفئة ومنهم: الجهني (2017) والهدباني وحسين (2016) في المملكة العربية السعودية، وعلي (2016) والحسني وتوفيق (2013) في العراق، والهرش (2012) والبوليز (2006) في الأردن، وغيرهم من الباحثين، حيث توصلت هذه الدراسات إلى فاعلية الإستراتيجية في الحد من صعوبات التعلم (القراءة والكتابة) وأكدت نجاح هذا الأسلوب.

ومن هذا المنطلق، فإن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر؟

1. 3 أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف إلى:

1. فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى طلبة غرف المصادر.
2. الفروق الدالة إحصائياً في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى لطريقة التدريس (الحواس المتعددة، التقليدية).
3. الفروق الدالة إحصائياً في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى لطريقة التدريس (الحواس المتعددة، التقليدية).
4. الفروق الدالة إحصائياً في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى لطريقة التدريس أو الجنس أو التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.
5. الفروق الدالة إحصائياً في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى لطريقة التدريس أو الجنس أو التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

1. 4 أسئلة الدراسة

ينبثق عن السؤال الرئيس، الأسئلة الفرعية الآتية:

- السؤال الأول:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى لطريقة التدريس (الحواس المتعددة، التقليدية)؟.
- السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى لطريقة التدريس (الحواس المتعددة، التقليدية)؟
- السؤال الثالث:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى لطريقة التدريس أو الجنس أو التفاعل بين طريقة التدريس والجنس؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى لطريقة التدريس أو الجنس أو التفاعل بين طريقة التدريس والجنس؟

1. 5 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم تحويل أسئلة الدراسة إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى لطريقة التدريس (الحواس المتعددة، التقليدية).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى لطريقة التدريس (الحواس المتعددة، التقليدية).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

1. 6 أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

1. تعالج الدراسة موضوعاً تربوياً يدعو إلى استخدام إستراتيجية من استراتيجيات التدريس وهي الحواس المتعددة في تدريس ذوي صعوبات التعلم الملحقين في غرف المصادر، والتي من المتوقع أن تؤدي إلى الحد من صعوبات القراءة والكتابة لديهم.
2. توفر الدراسة إطاراً نظرياً حول إستراتيجية الحواس المتعددة مما يفيد المختصين بالتربية الخاصة ومعلمي غرف المصادر في طريقة تطبيق هذا الأسلوب في تدريس ذوي صعوبات التعلم الملحقين في غرف المصادر.
3. استفادة العاملين في أقسام التربية الخاصة في مديريات التربية والتعليم في توجيه أنظارهم نحو استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تدريس ذوي صعوبات التعلم الملحقين في غرف المصادر.

4. تفتح الدراسة آفاقاً أمام الباحثين للبحث في فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة في علاج صعوبات تعلم أخرى ومع فئات أخرى.
5. تعتبر هذه الدراسة من الدراسات النادرة في فلسطين - بحدود علم الباحث - والتي تناولت موضوع استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى الطلبة الملحقين في غرف المصادر.

1.7 حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: طلبة غرف المصادر (الصفوف الثالث والرابع والخامس).
- الحدود المكانية: مدرسة بيت قاد الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم في جنين.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2018-2019).
- الحدود الموضوعية: بدلالة المصطلحات والمفاهيم الواردة في الدراسة.

1.8 مصطلحات الدراسة

الفاعلية: مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، كما يعرف بأنه مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة (شحاتة، والنجار، 2003).

التعريف الإجرائي: تتمثل في هذه الدراسة في فاعلية البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة والكتابة.

البرنامج التعليمي: مجموعة من المواد التعليمية، مثل: الكتب الدراسية المقررة، وكتب القراءات الحرة المصاحبة، والوسائل التعليمية المعينة، وأساليب التقويم المستخدمة، وكذلك مختلف الأنشطة المتنوعة، ويتم تعليم هذا البرنامج خلال فترة زمنية محددة سواء أكان ذلك بالنسبة للجوانب التي يتعلمها الطالب داخل المدرسة تحت إشراف المعلم، أم بالنسبة للجوانب الأخرى التي يتعلمها الطالب منفرداً عن طريق الدراسة المنزلية المستقلة (إبراهيم، 2009).

التعريف الإجرائي: هو الإجراءات والأدوات والطريقة التي سيتم تدريس المجموعة التجريبية قيد الدراسة وهي قائمة على إستراتيجية الحواس المتعددة.

إستراتيجية الحواس المتعددة: هي إستراتيجية تعتمد على استخدام عدة حواس لتعليم القراءة والكتابة، وتعني الحواس المختلفة ويرمز الحرف (V) إلى الرؤية (Visual) والحرف (A) إلى السمع (Auditory) والحرف (K) إلى الإحساس بالحركة (kinesthetic)، والحرف (T) إلى اللمس (Tactical) وهذه الطريقة تعتمد على أسلوبين: أسلوب فيرنالد، وأسلوب جلينجهام (البواليز، 2006).

التعريف الإجرائي: هي الطريقة التي سيتم استخدامها في تدريس المجموعة التجريبية قيد الدراسة وهي قائمة على الحواس المتعددة (البصر، السمع، اللمس، الحركة).

صعوبات تعلم القراءة: هي صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أي إعاقة عقلية أو حسية وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة، كعدم الفعالية بالربط بين القسم الأيمن والقسم الأيسر للدماغ (عبد السلام، 2009).

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي سيحصل عليها الطالب في اختبار القراءة القبلي.

صعوبات تعلم الكتابة: عدم القدرة على أداء الحركات العضلية التي تتطلبها عملية الكتابة أو عملية النسخ سواء كانت نسخ الأحرف أو الأشكال، وقد تنتج هذه الصعوبة عن عدم قدرة الطالب على تحويل المدخلات البصرية التي يستقبلها إلى مخرجات تظهر على شكل حركة للعضلات الدقيقة اللازمة لعملية الكتابة (الخطيب، 2013).

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي سيحصل عليها الطالب في اختبار الكتابة القبلي.

غرفة المصادر: هي عبارة عن صف دراسي يأتي إليه الطلبة لفترة محددة من اليوم الدراسي لتلقي خدمات تربوية خاصة من معلم التربية الخاصة، أما التدريس الأساسي فيتم في إطار الفصل العادي، حيث يركز معلم التربية الخاصة جهوده لإمداد الطالب بالطرق والوسائل المناسبة لعلاج مشكلته ليعود بعدها إلى حجرة الدراسة العادية مع أقرانه (القرشي، 2013).

كما عرفت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2014) بأنها: غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية تكون مجهزة بما يلزم من وسائل وألعاب تربوية وأثاث مناسب ويعمل 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 بتقييم الطلبة وبناء خطط تربوية فردية لكل طالب تنسجم في خطوطها

مع قدرات الطالب واحتياجاته، ومن الممكن أن يأتي الطلبة إلى غرفة المصادر بشكل فردي أو مجموعات صغيرة.

التعريف الإجرائي: هي الغرفة التي تضم الطلبة ذو صعوبات القراءة والكتابة والتي سيتم من خلالها استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة "VAKT" في تدريسهم.

مديرية تربية وتعليم جنين: إحدى مديريات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، والتي تقع في مدينة جنين، بلغ عدد المدارس في مديرية جنين حتى نهاية العام (2016) (148) مدرسة حكومية، منها (82) مدرسة أساسية و(66) مدرسة ثانوية، حيث بلغ مجموع الطلبة في مدارس مديرية جنين حتى نهاية العام (2016) (40.581) ألف منهم (19.828) ألف في المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2016).

التعريف الإجرائي: هي المديرية التي سيتم اختيار مدرسة منها تضم غرفة مصادر وتطبيق الدراسة فيها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

2. 1 الإطار النظري

نالَت صعوبات التعلم الاهتمام من قبل الباحثين في التربية الخاصة والمعلمين والآباء، حيث بذلت جهود كبيرة في دراسة الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم، والتعرف على الصعوبات التي يعانون منها، ومحاولة الوصول إلى أنسب الطرق والاستراتيجيات وأساليب التدخل العلاجي للحد من هذه الصعوبات، وبعد هذا الاهتمام انعكاساً لخطورة هذه الفئة، حيث تشكل شريحة كبيرة من شرائح فئات التربية الخاصة.

وتم في هذا الفصل تناول مفهوم صعوبات التعلم وأسبابها وخصائص ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى النظريات المفسرة لها وأنماطها وكيفية تشخيصها والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لعلاج صعوبات التعلم، وكذلك سيتم التطرق إلى إستراتيجية الحواس المتعددة وخصائصها وافترضاياتها وأساليبها، ومنها طريقة فيرنالد وخطواتها وطريقة أورتون - جلنجهام، كذلك سيتم عرض مفهوم غرف المصادر، ومعايير إلحاق الطلبة فيها وأقسامها والأنشطة الأساسية التي تحتويها، وأنواعها، وآلية العمل فيها، ودور المعلم في غرف المصادر، ومن ثم تم عرض الدراسات العربية والأجنبية السابقة المتعلقة بالدراسة الحالية وتعقيب على الدراسات السابقة.

2. 1. 1 صعوبات التعلم:

تعد صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة التي تصنف بأنها (الإعاقة الخفية) التي لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وخفي وليست مثل أي مرض أو عرض لأي مرض مثل الصداع أو غيره يستطيع أن يشكو منه الطفل إلى المحيطين به (إبراهيم، 2013).

فقد أشار صموئيل كيرك (Samuel Kirk) في عام 1963 لأول مرة إلى مصطلح صعوبات التعلم، حيث بين أن هناك فئة من الأطفال يصعب عليهم اكتساب مهارات اللغة والعلم بأساليب التدريس العادية، مع أن هؤلاء الأطفال غير متخلفين عقلياً، كما لا توجد لهم إعاقات بصرية أو سمعية تحول بينهم وبين اكتسابهم اللغة والتعلم، وتظهر عادة في عدم مقدرة الفرد على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو حل المسائل الرياضية (سلام، 2015).

ويشير شريف (2014) أنه تكمن الصعوبة في التحديد الدقيق لذوي صعوبات التعلم في أنهم مجموعة ليست متجانسة في الأعراض أو طبيعة الصعوبات من جهة، ولاشترآكهم مع كل المعوقين عقلياً بدرجة بسيطة والمضطربين سلوكياً في معظم الخصائص العامة من جهة أخرى، علاوة على ذلك فإن صعوبات التعلم التي قد يواجهها طفل ما، قد تكون نتيجة لخلل ما في عمليات التعلم لدى ذلك الطفل، أو نتيجة لعدم ملائمة ظروف التعلم (عدم ملائمة المنهاج، تدني مستوى كفاءة المعلم، الحرمان الثقافي، المشكلات الأسرية.. الخ) أو لكلا السببين معاً.

وفي عام (1990) عرفت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم الأمريكية بأنها: " مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية، أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب وقوع اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم" (محمد، 2011: 357).

وفي عام (2004) عرف القانون الفيدرالي الأمريكي لتربية الأفراد ذوي الإعاقات صعوبات التعلم على أنها: " اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام

اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا الاضطراب في نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو أداء العمليات الرياضية، والاصطلاح يشتمل على حالات مثل الإعاقات الإدراكية وإصابات الدماغ، والخلل الدماغي الوظيفي البسيط، وعسر القراءة، والحبسة الكلامية النمائية " (الخطيب، 2013: 124).

كما عرفت صعوبات التعلم على أنها: " مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو الطلبة داخل فصول الدراسة العادية ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائياً بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية في استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة أو المجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات تعلم هؤلاء الأطفال أو الطلبة إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة أو الاضطرابات النفسية الشديدة، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات الديسلكسيا (صعوبات القراءة) والديسغرافيا (صعوبات الكتابة) والديسكلوليا (صعوبات الحساب) ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات ذوي مشكلات التعلم، ولا المتأخرين دراسياً، ولا بطيئي التعلم، ولا المعاقين عقلياً " (سليمان، 2011، ص: 63).

ويعرف مايكل بست (Mykle Best) صعوبات التعلم بأنها: اضطراب عصبي نفسي في مجال التعلم قد تحدث في أي مرحلة من عمر الفرد، قد تكون نتاج لعيوب في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون ناشئاً عن إصابة الفرد بالأمراض المختلفة أو التعرض للحوادث أو قد يعود إلى أسباب لها علاقة بالنضج والنمو (أبو شعيرة، وغباري، 2015).

وترى النوايسة (2013) أن مصطلح صعوبة التعلم يطلق على الأشخاص الذين هم ضمن الفئة العادية من حيث القدرات العقلية، ولكن تكمن مشكلتهم في تدني مستوى القدرة القرائية، أو مجال أكاديمي آخر، والمظاهر الجسدية غير واضحة، وقد يكون متفوقاً في مواد دراسية أخرى.

ومن خلال التعريفات التي تم ذكرها؛ يرى الباحث أن صعوبات التعلم هي: قصور لدى الفرد في تعلم مهارات القراءة، والكتابة، والحساب، والإدراك، والتفكير، والتذكر؛ وهذه الصعوبات ناتجة عن

اضطرابات أو خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، وهذه الصعوبات غير مرتبطة بالإعاقات الجسدية أو النفسية.

2. 1. 1. 1 أسباب صعوبات التعلم:

على الرغم من تداخل أسباب بطء التعلم والتأخر الدراسي وصعوبات التعلم، إلا أنه توجد أسباب عديدة تميز صعوبات التعلم عن غيرها، حيث رأى إبراهيم (2013) أن هنالك أسباباً عضوية وبيولوجية أو فسيولوجية تعود إلى تلف في المخ ناجم عن حادثة أو نقص في الأكسجين قبل أو أثناء أو بعد الميلاد متسببة في إعاقات عصبية والذي يؤثر سلباً في قدراتهم على التعلم، كما أنه من الممكن أن يكون التلف نتيجة لإصابة في الحبل الشوكي مما يعوق نقل الإشارات العصبية مما يتولد عنه خلل وظيفي ومشكلات في التعلم التتابعي، كما من الممكن أن تحدث هذه الصعوبات نتيجة اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ناجمة عن عدم التوازن البيوكيميائي.

وأشار أبو شعيرة وغباري (2015) إلى العوامل النفسية والعقلية كاضطراب في الوظائف النفسية الأساسية كالإدراك الحسي، والتذكر، وصياغة المفاهيم، وفهم الاتجاهات، وتنظيم الأفكار، وكتابة جملة مفيدة، وبطء الفهم، وصعوبة تفسير المفاهيم، وضعف القدرة على التنظيم والتصميم والتعبير، وتدني المهارات الحركية واللفظية، وضعف الذاكرة قصيرة المدى، وعدم القدرة على التكيف.

كذلك إن صعوبات التعلم تميل إلى الظهور عند العديد من العائلات لأسباب وراثية، ومن الممكن أن يعاني الطفلان التوأمان من صعوبات في التعلم إذا كانا من نفس البويضة (أي في التوائم المتماثلة) مما يدل على أن للعوامل الجينية تلعب دوراً سببياً في الصعوبات التعلمية، ويمكن ملاحظة المؤثرات الجينية على صعوبات التعلم في مستويات متعددة الصعوبات، فتأثير العوامل الوراثية ليس عاماً، حيث توجد جينات معينة لها تأثير مباشر في حدوث صعوبة ما بصفة خاصة تنتج عن تأثير جيني منفرد، والأسر التي يعاني أفرادها من صعوبة في التعلم تظهر تشابهاً في الخصائص المعرفية الأخرى إلى حد كبير، كما أن بعض الأعراض الجينية وعدم توافق الكروموسومات يميل أيضاً لإنتاج أنماط مميزة من القدرة أو الصعوبة (العدل، 2013).

بينما اعتبر العزالي (2011) العوامل البيئية من العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم، وتتمثل في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية، أو سوء الحالة الصحية، أو قلة التدريب، أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة، ونقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة.

ويرى وونج وجراهام وهوسكن وبييرمان (Wong, Graham, Hoskyn, Berman, 2008) أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم يُظهرون اضطراباً في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي ينطوي عليها فهم أو استخدام اللغات المنطوقة أو المكتوبة، وقد يتجلى ذلك في اضطرابات الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، أو الحساب، ولا تعزى هذه الصعوبات إلى الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية، أو إلى التخلف العقلي، أو إلى الاضطراب العاطفي أو عيب بيئي.

2. 1. 1. 2 خصائص ذوي صعوبات التعلم:

تختلف صعوبات التعلم من شخص إلى آخر وخصائصها، فقد لا تظهر بعض هذه الخصائص لدى جميع ذوي صعوبات التعلم.

ففي المجال المعرفي يعتمد على الأسلوب المعرفي الذي يستخدمه في حل المشكلات المتنوعة، ومن خصائص ذوي صعوبات التعلم في المجال المعرفي: الاعتماد على المنبهات البيئية في تفسير إدراكاته، والاندفاعية، ويواجه ذوي هذه الفئة صعوبة في مهام الذاكرة، وصعوبة في الانتباه الانتقائي الإرادي لمدة كافية للتعلم، والفشل في إنهاء الواجبات التي يبدأ بها، وسرعة تحول الانتباه، وصعوبة التركيز على الأعمال المدرسية، ويحتاج أصحاب هذه الفئة إلى الكثير من الإشراف (البطانية وآخرون، 2009).

أما المجال اللغوي؛ قد يعاني طلبة صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية، كما يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعاني من صعوبات التعلم مطولاً ويدور حول فكرة واحدة أو قاصراً على وصف خبرات حسية، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة لإبدال أو حذف أو إضافة أو تشويه أو تكرار لبعض أصوات الحروف، هذا بالإضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب إصابة الدماغ (الصمادي، والشمالي، 2017).

وتطرق العدل (2013) إلى المجال الحركي، حيث يظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم حركة دائمة وقضم الأظافر، فهم يتسمون بالحركة الزائدة ونقص في المهارات الحركية كالاعتماد على يد واحدة، وقصور في التحكم باليد، وارتعاش بسيط عند القيام بمجهود حركي، كما أن الطلبة في هذه الفئة يتسمون بعدم القدرة على الانسجام والتناسق في الاستجابات الحركية، وقد يصل الفارق في تدني القدرة

بين المهارات والعمر الزمني إلى أربع سنوات، كما يعانون من عدم نضج التصور الجسمي ومنها عدم القدرة على تحديد أجزاء الجسم الداخلية والخارجية، وصعوبة مطابقة نمط الطفل البدني بالأنماط البدنية للآخرين، وضعف حاسة اللمس الإصبعي والتي تظهر واضحة على الرسم، وأثناء أداء الاختبارات، كما يعانون من بما يوصف الضياع المكاني، ويرتبطون ويتسم تفكيرهم بالتشويش عند إعطاء تعليمات عن الاتجاهات، والمسافات والأطوال والارتفاعات وغيرها من الأبعاد.

بينما في المجال الانفعالي يتسم ذوو صعوبات التعلم بأنهم يشعرون بالقلق والتوتر عند أداء المهمات المتعلقة بـ (القراءة، والكتابة، والحساب)، كما أنهم يشعرون بعدم الثقة بالنفس، وتدني قدرتهم على إدراك العلاقات بين الأشياء، ويجدون صعوبة في التكيف مع الآخرين نتيجة الافتقار إلى مهارات التعامل مع الآخرين، ويميلون للسلوك العدواني نتيجة لعدم القدرة على فهم سلوك الآخرين (الشريف، 2011).

2. 1. 1. 3 النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

تعددت النظريات التي فسرت صعوبات التعلم، حيث أرجع بعض التربويين هذه الصعوبات إلى إصابات مخية، ومنهم من فسرها على أنها اضطراب إدراكي حركي، والتأخر في النضج، ومنهم من فسرها على أنها تعود لأسباب سلوكية، وخلل في الذكاءات المتعددة.

وافترضت النظرية الطبية – العصبية (النيورولوجية) أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية، ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوح كثيراً من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين، ويتفق اغلب المنظرين في النموذج النيورولوجي على أن صعوبات التعلم تنتج عن إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية) والعوامل الكيميائية والحيوية، وفي حالة قيام نصف المخ لدى الأطفال ذوو صعوبات التعلم بنشاط معين، فإنهم يواجهون صعوبة في توزيع الجهد لنشاط آخر يتداخل مع الجانب نفسه من المخ (يوسف، 2011).

فإصابة المخ المكتسبة تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية، مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبة في التعلم، كذلك عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة، حيث أن كلاً من النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية والمكانية، والنصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة

المتابعة للمعلومات اللغوية، والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم، والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن وبالتالي صعوبات في التعلم (إبراهيم، 2010).

بينما اتجه أصحاب نظرية الاضطراب الإدراكي الحركي إلى أن جميع أنماط التعلم تعتمد على أساس حسي حركي، ثم تتطور هذه الأسس من المستوى الإدراكي - الحسي إلى مستوى التنظيم الإدراكي - المعرفي، وأن ذوو صعوبات التعلم يعانون من قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي إذ يسمعون ولكنهم لا يفهمون ما يقال، وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في العلاج من جذور المشكلة وهي الاضطراب في المجال الإدراكي - الحركي (الصمادي، والشمالي، 2017).

وحدد كيفارت أربعة تعميمات حركية يمكن أن تساعد الطفل على النجاح المدرسي وهي: المحافظة على ثبات جسمه واتزانه بوجود قوة الجاذبية الأرضية أثناء حركته وانتقاله، والتعميمات الحركية كقبض الأجسام وتركها، ثم الانتقال كالزحف والمشي والركض والقفز، بهدف استكشاف بيئته ومحيطه، وتمييز العلاقات بين الأشياء، وأخيراً القوة الدافعة التي تشتمل حركات الاستقبال والدفع للأشياء الموجودة في محيط الطفل، ويعتقد كيفارت أن التدرج الهرمي للتدريبات الحركية السابقة الذكر بالغ الأهمية، فالأطفال العاديون برأيه يستطيعون تنمية عالم من الخبرات الإدراكية - الحركية الثابتة وتطويرها في سن السادسة، أما الأطفال الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم، فيكون عالم الخبرات الإدراكية - الحركية عندهم غير ثابت، وبالتالي لا يوجد أساس ثابت للحقائق المتعلقة بالعالم من حولهم، وهم بذلك غير منظمين حركياً وإدراكياً ومعرفياً (القمش، 2012).

أما النظرية النفس عصبية (النيوروسيكولوجية)، فيقوم المنظور البنائي للأسس العصبية للنمو العقلي المعرفي على افتراض أساسي مؤداه أن العلاقة بين البنية (construction) والوظيفة (function) هي علاقة تأثر وتأثير، ومن ثم فالتغيرات التي تحدث في البنية العصبية المواكبة للنمو العقلي المعرفي؛ تقف بالضرورة خلف التغيير في الوظيفة المعرفية من ناحية، كما أن الوظيفة المعرفية المكتسبة الناتجة عن التفاعل مع البيئة تؤثر على البنية العصبية المرتبطة بها، من حيث إعادة التأثير في خصائصها البنائية من ناحية أخرى، ومن ثم يمكن افتراض أن البنية العصبية لذوي صعوبات التعلم تختلف كمياً وكيفياً عن أقرانهم العاديين، مما ينتج عنه تباين الوظائف المعرفية المرتبطة لدى كل منهم (الزيات، 2007).

فحاولت ربط ما هو معروف من وظائف المخ بما هو مفهوم من سلوكيات الناس، حيث أن الخلل الوظيفي في المخ يمكن أن يؤدي إلى تغيير في وظائف معينة، وتؤثر على مظاهر معينة من سلوك

الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية، وتقوم هذه النظرية على بعض الافتراضات، منها أن النمو السوي للجهاز العصبي المركزي ينطوي على خصائص كمية وكيفية تختلف عن النمو غير السوي من حيث الأبنية والتراكيب والوظائف، وحدث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تماماً على سلوكه (العزازي، 2014).

وأشار إبراهيم (2010) إلى نظرية التأخر في النضج (المدخل النمائي)، حيث يذهب أصحاب هذه النظرية إلى تفسير صعوبات التعلم على أنها تعكس ببطءاً في نضج العمليات البصرية، والحركية، واللغوية، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، ونظراً لأن كل فرد يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج، فإن كلاً منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتيازه لمراحل النمو، ونظراً لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأفراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما، فإن هؤلاء الأفراد يفشلون في المدرسة.

وإن ما يظهر من عدم اكتمال النضج لدى بعض الأطفال ذوي صعوبات القراءة قد يكون مرتبطاً بتأخر في نضج بعض عناصر الجهاز العصبي المركزي، فتفترض هذه النظرية أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم يشبهون الأطفال الطبيعيين في العمليات الفيزيولوجية العصبية، لكنهم متأخرون في معدل نضج الدماغ، وفي نمو المشابك العصبية وفي تركيز النواقل العصبية وغيرها (جرار، 2008).

أما أصحاب النظرية السلوكية، فقد فسروا صعوبات التعلم على أساس أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة، والتي قد ترجع إلى استخدام طرق التدريس غير الملائمة بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة وكثير عدد المتعلمين، وافتقارهم إلى الدافعية للتعلم والدراسة، علاوة على وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع، لذا يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية، والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيلي للطالب (يوسف، 2011).

كما يعتقد السلوكيون أيضاً أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ولديهم عجز في الجوانب الإدراكية أو المعرفية أو الحركية والذي يؤثر على تحصيلهم، لا يظهر لديهم خلل فسيولوجي في أنظمتهم العصبية والتي تقوم بوظائفها بشكل طبيعي، وأن مثل هؤلاء الأطفال يمكن معالجتهم من خلال الوسائل السلوكية والبرامج التعزيزية التي تزداد تطوراً وتركيزاً حسب نوع الصعوبة سواء كانت عصبية أو نفسية نمائية (القاسم، 2015).

بينما فسرت نظرية الذكاءات المتعددة صعوبات التعلم انطلاقاً مما أثبتته أبحاث الدماغ من أن التعلم عملية عصبية تحدث داخل الدماغ، وأن أي مشكلة تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجزء المسؤول عنها في الدماغ من خلال اقتراح عدة ذكاءات يتفاوت الأفراد في درجة ظهورها وقوتها لديهم، والتأكيد على أن المناهج الدراسية تركز على الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي والذين يعدان مصدر المشكلات والصعوبات التي تتحدى هذه الفئة، وتنظر إلى البيئات الصفية على أنها بيئات فقيرة تخلو من المثيرات التي تتناسب مع ميول واهتمامات الطلبة ولا تلبي احتياجاتهم، الأمر الذي ينعكس سلباً على دافعيتهم وانتباههم ويظهر على شكل تدنٍ في التحصيل الدراسي (القمش، 2012).

2. 1. 1. 4 أنماط صعوبات التعلم:

من أكثر التصنيفات شيوعاً لصعوبات التعلم هو تصنيفها لنمطين رئيسيين وهما؛ صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية.

فصعوبات التعلم النمائية كما أشار إليها جرار (2008) أن هذه الصعوبات تتعلق باضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة للتعلم الأكاديمي مثل: الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، واللغة.

فالانتباه يقترن بالإدراك، وهما الخطوة الأولى نحو اتصال الفرد بالبيئة ومثيراتها، والأساس الذي تقوم عليه سائر العمليات العقلية، فالانتباه هو مفتاح التعلم والتفكير والتذكير، ويشمل الانتباه على تركيز النظر أو الإصغاء الواعي وتركيز أية حاسة أخرى باتجاه مثير معين، ومن الصعوبات المتعلقة بالانتباه هي النشاط الزائد، والتشتت في مجال التركيز على المثيرات ذات العلاقة، وعدم القدرة على الكبح والنزعة للاستجابة للمشتتات الخارجية والداخلية، والاحتفاظ بالاستجابة بشكل غير مناسب (القاسم، 2015).

أما الإدراك؛ فقد أشار كوافحة (2011) إلى أن اضطرابات الإدراك ترتبط ارتباطاً وثيقاً باضطرابات الانتباه، وتعتبر صعوبات التعلم الناشئة عن اضطراب عمليات الإدراك عن نفسها من خلال ثلاث مظاهر أساسية: الفشل المدرسي أو انخفاض أو ضعف التحصيل الأكاديمي، والصعوبات المهارية والحركية أو صعوبات التأزر أو الأداء الحركي، والفشل في تكامل النظم الإدراكية الحركية.

بينما تعمل الذاكرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو التدريب عليه، فالطلبة الين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية، قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية (الكحالي، 2011).

في حين؛ أشار الشريف (2011) أن صعوبات التعلم عند بعض الأطفال تعود إلى عدم قدرتهم على استخدام أساليب التفكير الصحيحة، وتبدو ناتجة عن سوء استخدام التفكير في بعض سلوكيات الطلبة؛ كالاندفاعية، والاتكالية، والاعتماد الزائد على المعلم، وعدم القدرة على تركيز الانتباه، وعدم المرونة في التفكير، وضعف الثقة بالنفس، وفقدان الثقة وحتى مقاومة محاولة التفكير، وكل هذه الأمور تؤدي إلى صعوبة تشكيل المفاهيم وإدراك العلاقة بين الأشياء التي تعتمد عليها عمليات التعلم، فيعاني الطفل من صعوبات في التعلم (الشريف، 2011).

أما صعوبات التعلم الأكاديمية فيقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في الحساب والقراءة والكتابة، وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية (سلام، 2015).

فصعوبات الحساب تشير إلى عدم القدرة على إتقان الرموز والحسابات الرياضية، ويعمل ذلك بسيطرة غير فعالة على المعلومات والى ضعف الذاكرة، وضعف القدرة على التفكير والاستنتاج، ويحد الفرد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية وفي حل المسائل، ولا ينهي العمليات الحسابية الأربع (الجمع والطرح والضرب والقسمة)، كما يعاني أفراد هذه الصعوبة في تطبيق المهارات الحسابية، وعدم القدرة على السلسلة إذا كان الحل يقتضي ذلك (القمش، 2012).

وذكر الخطيب (2013) أنها صعوبة شديدة في تعلم الحساب ترتبط باضطراب إدراكي يعيق التعلم الكمي، فقد يكون الطفل غير قادر على القيام بالوظائف الرياضية، أو إجراء العمليات الرياضية الرمزية، وترتبط هذه الحالة بالخلل الدماغي الوظيفي البسيط، ويعاني الطلبة الذين لديهم صعوبات في الحساب من صعوبات مختلفة تتعلق بالإدراك البصري والعلاقات الفراغية ومعرفة الوقت والاتجاهات.

ويرى الشريف (2011) أن أسباب صعوبات الحساب ترجع إلى مجموعة من الأسباب منها: ضعف قدرة الطفل على تعلم مهارات جديدة، وضعف الانتباه، والإعاقات السمعية والبصرية والعقلية والجسمية والصحية، والاضطرابات الانفعالية، والمثيرات البيئية المحيطة بالطالب، والتعليم الغير مناسب،

والضعف اللغوي الذي يؤدي إلى العجز عن فهم واستخدام مصطلحات مرتبطة بالأعداد والحجم والمساحة.

أما مظاهرها فقد ذكر أبو شعيرة وغباري (2015) أنها تتمثل في صعوبة تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعكسة مثل (6، 2) (7، 8)، وعكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة فيكتب الرقم (34) على نحو (43)، وقد يكون الطالب متمكناً من عملية الجمع أو الضرب البسيط ولكنه يقع في أخطاء تتعلق ببعض المفاهيم الأخرى المتعلقة بالقيمة المكانية للرقم (أحاد - عشرات) وما شابه ذلك.

أما صعوبات القراءة؛ أوردت بن فليس وهامل (2016) تعريفاً لصعوبات القراءة ركز على الجانب اللغوي وهو: صعوبة حادة في شكل اللغة الكتابية لا تعتمد على الذكاء ولا تعزى إلى أسباب ثقافية وانفعالية، وتتصف باكتساب لمستوى القراءة والكتابة والتهجئة يقع تحت المستوى المتوقع نسبة إلى مستوى ذكائه وعمره الزمني، وهي من طبيعة معرفية تؤثر على المهارات اللغوية التي تتصل بالشكل الكتابي خاصة الرموز البصرية اللفظية والذاكرة القصيرة ونظام الإدراك والسلسلة.

بينما عرفتها الجمعية العالمية للدسلكسيا بأنها: صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، تتسم بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات والتهجئة السيئة، وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي (الأصواتي) للغة ودائماً غير متوقعة عند الأفراد إذا ما قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل التدريس الفعالة، والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات في القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات والخبرة عند الأفراد (العزازي، 2014).

وينظر أصحاب الاتجاه الطبي إلى أن صعوبات القراءة سببه تلف دماغي بسيط أو اختلال وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وتكون هذه الإصابة في التليفية الزاوية اليسرى وهي إحدى تلافيف الدماغ وتقع في الجزء الأيسر وتتصل بالكلام، بينما اعتقد (أورتن) بأن سيطرة الشق الأيمن للدماغ يؤدي إلى التأتأة وكذلك صعوبات القراءة، وافترض بأن أحد شقي الدماغ يعد مسيطراً عند الأفراد، وأن الشق الأيسر هو المسيطر لدى الأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى، فإذا كان أحد شقي الدماغ هو المسيطر؛ فإن الشخص سوف يواجه صعوبة أقل في تعلم القراءة، أما إذا لم يسيطر أحد شقي الدماغ فإن الطفل سوف يواجه صعوبة في القراءة (خصاونة، والخوالدة، وضمرة، وأبو هواش، 2016).

وذكر محمد (2009) أن صعوبات القراءة ترجع إلى العديد من الأسباب ومنها: وجود صعوبة في التناول اللغوي تحول دون إدراك الطفل للحروف والأصوات وتمييزها بشكل جيد، كذلك وجود مشكلات في السمع والبصر لدى الطفل تؤدي إلى صعوبات قرائية، كما أن وجود مشكلة في الإدراك السمعي تحول دون تمييزه للأصوات التي يسمعها، ووجود صعوبة في الإدراك البصري تحول دون إدراكه لشكل الحروف والتمييز بينها، وتؤدي مع صعوبة الإدراك السمعي إلى صعوبة واضحة في التأزر السمعي - البصري إلى تفاقم المشكلة.

ويرى وايدل وفيرن - بولاك (Wydell, Fern-pollak, 2012) أنه وبالرغم من النظر إلى صعوبات القراءة على أنها اضطراب بيولوجي عصبي ذو أصل جيني، فإن صعوبات القراءة قد تكون بسبب خلل في المعالجة السمعية أو خلل في مهارات المعالجة البصرية، أو عجز في الذاكرة قصيرة المدى أو اللفظية، والتي يمكن أن تؤثر في عملية القراءة.

وذكر علي وحسن (2009) أن مظاهر صعوبات القراءة تتمثل في: حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، وإضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو إضافة بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة، وإبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها، وإعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر، وقلب الأحرف وتبديلها، وضعف التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً، وضعف التمييز بين أحرف العلة، وقراءة الجملة بطريقة سريعة أو بطيئة وغير واضحة.

وأضاف الخطيب وآخرون (2013) أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة غالباً ما يواجهون ثلاث مشكلات رئيسية تتعلق بعملية القراءة وهي: فك الرموز؛ وهي القدر على تحويل الرمز المكتوب إلى لغة منطوقة، ويعتمد فك الرموز بشكل كبير على ما يسمى الوعي الصوتي والذي يعني فهم الفرد بأن الكلام يتكون من وحدات صغيرة من الصوت، كذلك يعانون من الطلاقة وهي قدرة الفرد على القراءة بشكل سلس دون بذل مجهود كبير، والفرد الذي يعاني من مشكلات في فك الرموز سيعاني من مشكلات في القراءة بطلاقة، وأيضاً لديهم مشكلة في الاستيعاب القرائي وهي القدرة على استخراج المعنى مما قرأ، واستخراج المعنى هو الهدف الأسمى من عملية القراءة، وتتأثر قدرة الفرد على الاستيعاب القرائي سلباً إذا كان يعاني من مشكلات في الطلاقة.

وتعتبر صعوبات الكتابة إحدى صعوبات التعلم الأكاديمية، فالكتابة تعتبر صيغة اتصالية عالية التعقيد، كما أنها مهارة تعليمية مهمة من ناحية، ووسيلة أكثر أهمية من ناحية أخرى، كما أنها تتكامل

مع القدرات البصرية والحركية والإدراكية، وترتبط على نحو موجب مع مهارة القراءة، لذا فإن تعليم الكتابة وتعلمها يمثل عنصراً أساسياً في العملية التربوية كونها مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير (عبده، 2016).

ويعرف القاسم (2015) صعوبات الكتابة بأنها: عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف والحركات) المكتوبة.

كما عرفها أبو الديار والبحيري ومحفوظي (2012) بأنها: صعوبة تعلم أكاديمية ولا سيما في الكتابة، تظهر على شكل صعوبات في المهارات الحركية الدقيقة لدى الفرد الذي يعاني عسر الكتابة مما يعيق تقدم عملية الكتابة لديه، ويظهر عسر الكتابة في شكل: صعوبات في التهجئة، وضعف الكتابة اليدوية، وصعوبات في التعبير الكتابي.

ويرى بطرس (2014) أنها 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 مشاهدته لها، ومع ذلك يكون غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

إن ضعف الأداء الكتابي للتلاميذ يعبر عن فهم غير متطور لطبيعة تدريس الكتابة للأطفال، وعدم مراعاة خصائص الطلبة، والاهتمام الضئيل بالكتابة من قبل المعلم، وتعد مهارة الكتابة في حد ذاتها؛ إذ أنها تحتاج إلى تنسيق عال من مهارات عديدة، وعدم قدرة معظم معلمي المرحلة الابتدائية على إقامة التوازن بين عملية الكتابة والمهارات التي يستلزمها التوجيه والإرشاد لمهارات الكتابة نفسها (Natolieg, 2008).

وسميت هذه الصعوبات بإسم (قصور التصوير) (Dysgraphia) أو عدم الانسجام بين البصر والحركة، فقد لا يستطيع بعض الطلبة الذين يعانون من اضطرابات كتابية مسك القلم بشكل صحيح، وقد يواجه آخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط، وقد تعزى هذه الصعوبات إلى اضطراب في تحديد الاتجاه أو صعوبات أخرى تتعلق بالدافعية (أبو أسعد، 2015).

وأشار كوافحة وعبد العزيز (2012) أن أسباب صعوبات الكتابة تعود إلى: القصور في عملية التدريس والبيئة الصفية الغير المناسبة، والقصور في الضبط الحركي، والقصور في الإدراك المكاني أو البصري، والقصور في الذاكرة.

وأضاف جاد الله (2018) أسباباً تقف وراء صعوبات الكتابة تتمثل في عدم إمداد الطالب بالتغذية المرتدة الصحيحة خاصة في بدايتها قبل أن تصبح عادة مكتسبة، وعدم إمداد الطفل بنماذج صحيحة للحروف المختلفة بحسب مواضع تواجدتها، وعدم التمييز بين الحرف الصحيح والخاطئ، وعدم التمييز بين الخطأ الإملائي والنحوي، وعدم التأكيد على تقدير المسافات بين الحروف وبعضها البعض وبين الكلمات المكونة للجمل.

ويرى بيير أنجلو وجولياني (Pierangelo, Giuliani, 2008) أن مظاهر صعوبات الكتابة (Dysgraphia) تتمثل في أن الكتابة غير مقروءة بشكل عام، ووجود تباين في كتابة الأحرف أو الكلمات من حيث الشكل والحجم، وأن الكلمات أو الحروف غير مكتملة، كذلك موضع الكتابة غير متناسق على الصفحة فيما يتعلق بالخطوط والهوامش، والمسافات غير متناسقة بين الكلمات والحروف، وبطء النسخ أو الكتابة، ووجود صعوبة الحركة الدقيقة في الكتابة وعدم القدرة على تذكر أنماط الحركة المرتبطة بالكتابة.

كما ذكر إبراهيم (2010) أن ذوي صعوبات الكتابة لا يفرقون بين الحروف المتشابهة التمييز فيما بينها من اختلافات شكلية، وتغيير رسم الحرف تبعاً لانفصاله أو اتصاله في الكلمة الواحدة مع عدم اتساقه من حيث الشكل ومن حيث موقعه في الكلمة، وكذلك ارتباك وعدم وضع النقاط في أماكنها الصحيحة أعلى أو أسفل الحرف مثل (بـ / نـ، تـ / يـ) مما يؤدي إلى الخلط بين تلك الحروف.

2. 1. 1. 5 تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

إن كلمة التشخيص ترجع إلى أصول إغريقية، ويعني التشخيص التعرف بدقة، أما معناه الطبي فهو التحديد عن طريق الفحص وطبيعة الظروف الخاصة بالحالة المرضية، ويقع على عاتق المعلم التعرف على أسباب صعوبات التعلم لدى الطلبة في الفصل الدراسي، وكيفية يميز المعلم ذوي صعوبات التعلم هناك عدد من المحكات تستخدم على نطاق واسع للتعرف على ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم.

وأشار العدل (2013) إلى هذه المحكات، فمك التباعد يشير إلى التباين الشديد في نمو الوظائف النفسية، والتباين بين القدرة والتحصيل، والتباين بين مظاهر النمو التحصيلي للطفل في المواد الدراسية، أما مك الاستبعاد يعتمد في تشخيصه على استبعاد الحالات التي يرجع سبب القصور التحصيلي أو الصعوبات في التعلم إلى إعاقات عقلية، أو حسية، أو اضطرابات انفعالية شديدة، أو حالات نقص فرص التعليم أو الحرمان الاجتماعي، بينما يعتمد مك التربية الخاصة على فكرة أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم بحيث تتناسب مع صعوباتهم وتقابل احتياجاتهم وتعالج مشكلاتهم واضطراباتهم النمائية، كذلك مك النضج ويقصد به عدم الانتظام في نمو الوظائف والعمليات العقلية المسؤولة عن الأداء، فالأطفال ذوو صعوبات التعلم عادة ما يؤدون بطريقة عادية في بعض المجالات الأكاديمية أو المهام النمائية في حين يظهرون قصوراً حاداً في مجالات أو مهام أخرى.

وتهدف إجراءات التشخيص المختلفة في الحصول على المعلومات حول الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم وإجراء التحليلات اللازمة على هذه المعلومات من أجل الوصول إلى قرار بشأن الطفل المفحوص، ويمكن حصر أهداف تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الكشف على نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الفرد والكشف عن المشكلات النمائية لدى الفرد (العجز في الانتباه، التفكير، الذاكرة، الإدراك، اللغة...)، وتمييز الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عن الأطفال الذين يعانون من إعاقات أخرى، كذلك المساعدة في الوقاية من خطر تفاقم المشكلات الناتجة عن صعوبات التعلم (التدخل المبكر)، وتحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية وتحديد نوع الصعوبة التي يعانون منها (القراءة، والحساب...)، ومساعدة التربيين في وضع البرامج العلاجية.

إن التشخيص يساعد الباحثين في الفهم الدقيق والعميق لمشكلات صعوبات التعلم؛ فالتشخيص يكشف عن أشكال أخرى لصعوبات التعلم ويساعد على جمع المعلومات الخاصة عن مستوى الطفل التعليمي (البواليز، 2006).

وذكر الصمادي والشمالي (2017) أن عملية التشخيص تتم وفق مراحل متتالية يتم على أساسها وبمقتضاها التشخيص وهي كالاتي: تحديد الطلاب ذوي التحصيل المتدني، يليها ملاحظة سلوكيات الطلاب داخل المدرسة والصف، ثم تقويم سلوكيات الطلاب بصفة عامة غير رسمية، وبعد ذلك إجراء التقويم الرسمي بواسطة فريق الأخصائيين، ثم الوصول إلى النتائج وتفسيرها، وتحديد الأساليب العلاجية الممكنة في ضوء النتائج، وأخيراً سرعة التدخل العلاجي أو الإرشادي المطلوب.

ويعتبر مقياس (مايكل بست) للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من أشهر مقاييس التعرف على ذوي صعوبات التعلم، وظهر المقياس في عام 1969 من قبل (مايكل بست) ويهدف المقياس إلى التعرف المبدي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، ويعتبر هذا المقياس من المقاييس الفردية والمقننة والمعروفة في مجال صعوبات التعلم، وصلح هذا الاختبار للأطفال في الفئات العمرية من (6-12) سنة، حيث يعطى الاختبار عند تطبيقه درجة كلية، ودرجة الاختبارات اللفظية، ودرجة على الاختبارات غير اللفظية، ويتألف المقياس في صورته الأصلية من (24) فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية:

1. اختبار الاستيعاب وعدد فقراته (3) فقرات وهي: فهم معاني الكلمات، والمحادثة، والتذكر.
2. اختبار اللغة وعدد فقراته (3) فقرات وهي: المفردات، والقواعد، وتذكر المفردات، وسرد القصص، وبناء الأفكار.
3. اختبار المعرفة العامة وعدد فقراته (3) فقرات وهي إدراك الوقت، وإجراء العلاقات، ومعرفة الاتجاهات.
4. اختبار التناسق الحركي وعدد فقراته (3) فقرات وهي: التناسق الحركي العام، والتوازن، والدقة في استخدام اليدين.
5. اختبار السلوك الشخصي والاجتماعي وعدد فقراته (8) فقرات وهي: التعاون، والانتباه، والتركيز، والتنظيم، والتصرفات في المواقف الجديدة، والتقبل الاجتماعي، والمسؤولية، وانجاز الواجب، والإحساس مع الآخرين (الروسان، 2015).

2. 1. 1. 6 استراتيجيات التدريس المناسبة لعلاج صعوبات التعلم:

يوجد الكثير من أساليب واستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية والتي أشارت إليها الدوريات العلمية والدراسات والأبحاث العلمية، إلى الحد الذي يقف فيه المعلم أحياناً حائراً متربداً في استعمال هذا الأسلوب أو ذاك أو هذه الإستراتيجية أو تلك، وفي الوقت نفسه فإنه ليس من الحكمة بمكان أن يتم التعامل مع الأساليب أو تلك، وفي الوقت نفسه فإنه ليس من الحكمة بمكان أن يتم التعامل مع الأساليب والاستراتيجيات على أنها وصفات طبية، وذلك بأن يتم تحديدها سلفاً، بل على المعلمين أن يأخذوا بالاعتبار أن هؤلاء الطلبة ليسوا متجانسين من حيث الخصائص والقدرات، إضافة إلى عدم التجانس في القدرات الداخلية للطالب الواحد، وعليه؛ فما يصلح من أساليب واستراتيجيات مع أحد الطلبة ليس بالضرورة أن يصلح مع طالب آخر، حتى وإن كانا يعانيان من الصعوبة التعليمية نفسها (جرار، 2008).

وأورد العدل (2013) أنه ينبغي على المعلمين أن يراعوا الالتزام ببعض الأمور عند علاج صعوبات التعلم، كأن كون البرامج العلاجية أكثر فردية، والاهتمام بملاحظة وتدريب الفرد عندما تبدو عليه أعراض الصعوبة، وأن يكون العلاج والتدريس مباشراً تجاه مستوى النمو، كذلك تناسق النشاطات العلاجية مع مستويات الاستعداد عند الأطفال، وأن يشمل برنامج التدريب المناطق اللفظية وغير اللفظية، و عدم إعطاء أي إثارة حسية أو غير حسية للطفل الذي يعاني من الصعوبة.

ويشير عبده (2016) إلى أن هنالك استراتيجيات لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم تساعدهم في علاج هذه الصعوبات، فالتدريس المباشر يقوم على وضع أهداف محددة واضحة يعمل الطلاب على تحقيقها، وصياغة وترتيب الأنشطة التربوية في خطوات متسلسلة وإتاحة الفرصة لاكتساب المهارات الجديدة، كذلك التعلم الإيجابي الفعال؛ فهو يستند إلى تشجيع التعلم التفاعلي بين الطالب والبيئة ومادة التعلم والاستناد إلى الخبرات السابقة للتلميذ عند تقديم المادة التعليمية الجديدة وتشجيع الطالب على الاندماج في عملية التعلم، أما أسلوب النظم؛ فهو نشاط تعليمي يشكل نطاقاته وعملياته ومكوناته وعناصره التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة ويتألف من أربعة أجزاء هي "المدخلات، والعمليات والمخرجات والتقييم"، كذلك إستراتيجية تنمية القدرات (تدريب العمليات النفسية) التي تقوم على الأخذ بمفهوم العمليات النفسية الأساسية كالنفكير والانتباه والإدراك والذاكرة والنمو اللغوي والنمو الحركي عند التخطيط للبرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم انطلاقاً من الصعوبات التعليمية والتي تنتج عن اضطراب في واحدة أو أكثر من هذه العمليات، ويعتبر برنامج "كيفارت" من الأمثلة على هذه البرامج، حيث يركز على النواحي البصرية والحركية، البصرية أثناء الإجراءات العلاجية لهؤلاء الأطفال من خلال تآزر الإدراك الحركي لديهم، بينما إستراتيجية تعديل السلوك تركز على تعديل السلوك الظاهر للفرد كما يستخدم بنجاح في حالات تشتت الانتباه والنشاط المفرط، كما يستخدم كذلك مع حالات صعوبات التعلم، حيث تستخدم هذه الإستراتيجية لتحسين أداء المتعلمين في الحساب واللغة، أما إستراتيجية تحليل المهمة؛ تعد أداة مهمة للقائمين على التربية الخاصة، ويقصد بتحليل المهمة هو تقسيم المهارة إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب، فبعض الباحثين قد وسعوا مفهوم تحليل المهمة لكي يشمل وصف الإجراءات التعليمية المستخدمة في التدريب على المهارة في أن آخرين قد قصروا المصطلح أو التعريف على تحليل المحتوى الذي سيدرس، بينما إستراتيجية الحواس المتعددة تعتبر أحد المداخل المهمة التي تعمل على علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة، ويركز هذا المدخل على استخدام الطفل لحواسه المختلفة في عمليات التدريب لحل مشكلاته التعليمية؛ إذ يتوقع منه أن يكون أكثر فاعلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة من حواسه، ويعتمد هذا المدخل بشكل كبير على التعامل مع الوسائل التعليمية بصورة مباشرة.

وهذا ما دعا الباحث إلى تناول إستراتيجية الحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة والكتابة، وفيما يأتي شرح مفصل للإستراتيجية وخصائصها وافترضاها وأساليبها.

2.1.2 إستراتيجية الحواس المتعددة:

أحد الأساليب التربوية المستخدمة في العمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويعمل هذا الأسلوب على حل مشكلات الطفل من خلال استخدام حواسه المختلفة في عمليات التدريب، حيث تفترض هذه الإستراتيجية بأن الطفل سوف يكون أكثر قابلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة واحدة من حواسه (الللا وآخرين، 2013).

ويقوم هذا الأسلوب على استخدام القنوات الحسية المختلفة (سمع، بصر، شم، لمس، الحاسة المكانية) في التدريب على العمليات الإدراكية، ويفترض هذا الأسلوب بأن الطفل يتعلم بشكل أسهل إذا تم توظيف أكثر من حاسة في عملية التعلم، وأحياناً يشار إلى إليه في التدريب على أنه طريقة منفصلة ولكن معظم المراجع تدرجه ضمن التدريب على العمليات (القمش والمعايطة، 2014).

وأشار محمد (2013) بأنه علاج تأهيلي حديث يتم داخل وحدة علاجية مصممة بدقة لتزويد الأطفال ذوي صعوبات التعلم بخبرات حسية غنية ومتنوعة تعتمد على إثارة مجموعة من الحواس في نفس الوقت، أو التركيز على إثارة حاسة واحدة وذلك وفقاً لحالة كل طفل، إذ يمكن إجراء تعديل وضبط على الأجهزة والأدوات المستخدمة من علو الصوت، أو شدة الضوء، أو درجة الحرارة، أو تغيير في اللمس أو الرائحة في الوحدة لتناسب كل حالة على حدة.

تستخدم هذه الإستراتيجية مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم حيث تركز على حواس الطفل المتعلم، حيث تقوم على تركيز المدرب أو المعلم على جميع حواس الطفل في تدريسه، أو أثناء تدريبه على المهارات بالاستعانة بالوسائل التعليمية التي تركز على الحواس السمعية والبصرية، لأن الطفل سوف يكون أكثر قابلية للتعلم باستخدام أكثر من حاسة واحدة أثناء عملية التعلم (شعيب ومحمد، 2014).

قرى النوايسة (2013) والسعيدى (2009) أن المنحى متعدد الحواس يفترض بأن الطالب يتعلم المحتوى بطريقة مختلفة وأفضل إذا قدم له هذا المحتوى عبر قنوات حسية متعددة، وغالباً ما يتضمن هذا المنحى استخدام الحواس التالية: البصرية (visual) والسمعية (auditory)، والإحساس بالحركة

(kinesthetic)، والمسببة (tactile)، ويطلق على المنحى متعدد الحواس اسم (VAKT) وفي ذلك إشارة للحواس التي يتم استخدامها، ولزيادة الإثارة للمسببة والإحساس بالحركة لدى الطالب أثناء التعلم، يمكن للمعلم استخدام الأحرف والأرقام المكتوبة بورق الزجاج، أو الأحرف البارزة، أو الدهان بالأصابع أو أحواض الرمل وغير ها.

وذكر الجهني (2017) أن لاستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة العديد من الفوائد التي تعود على الطلبة، فهي تقلل من فشل الطلبة وتزيد من تحصيلهم، وتنمي الثقة بالنفس لديهم، وتساعد في التخطيط السليم، وتنوع من الأنشطة الصفية بما يتناسب مع ميول الطلبة، وتجعل الطلبة أكثر مرونة في المواقف التعليمية، وتعمل على خلق بيئة صفية فاعلة، وتعزز من التبادل والتواصل المعرفي بين الطلبة.

وقد أكد العلم حديثاً ترابط الأجزاء الدماغية التي تتفعل عند وصول تنبيه ما إليها من إحدى الحواس، إذ يقوم الإحساس في المرحلة الثالثة في المراكز العصبية أي انفعال المركز الحسي في اللحاء، غير أن المراكز الحسية اللحاءية ليست منفصلة، فهناك ألياف ترابط تصل المراكز بعضها ببعض، وهذا ما يفسر لنا تكامل الإحساسات المختلفة في العمليات الإدراكية المركبة، ولا يمكن لحاسة بعينها تكوين فكرة عن شيء أو ظاهرة دون تعاونها مع حاسة أخرى، فلا بد أن تتعاون أكثر من حاسة (أبو العقيص، 2014).

ويرى الباحث أن إستراتيجية الحواس المتعددة هي عبارة عن عدة خطوات يقوم بها المعلم، وهذه الخطوات يتم من خلالها استخدام حواس الطالب في عملية التعلم، فعندما يُشغل الطالب حواسه في تعلم الكلمات والمفاهيم يؤدي إلى اكتسابه لها عن طريق أكثر من قناة حسية، مما يؤدي إلى ترسيخ هذه الكلمات والمفاهيم في ذهنه وتُسهل من عملية استرجاعها وكتابتها بالشكل السليم.

2.1.1 خصائص إستراتيجية الحواس المتعددة:

أشار ليرنر وجونز (2014) أن للطرائق متعددة الحواس خصائص متشابهة، فهي تساعد في فهم المعلومات اللفظية بربطها بقنوات بصرية وسمعية وحسية وعضلية للتعلم، وتستخدم تدريس صوتي منظم بالتركيز على الحروف الهجائية، وتتضمن تمارين متكررة، وتتضمن دروساً متسلسلة مخططة بعناية، كذلك تركز على التدريس الواضح في أنظمة اللغة لتوجيه القراءة والتهجئة.

2. 1. 2 افتراضات إستراتيجية الحواس المتعددة:

تستند إستراتيجية الحواس المتعددة إلى مجموعة من الافتراضات، فهي تفترض أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل إذا تم تقديم المعلومات لهم عبر الحواس المختلفة مجتمعة (السمعية، والبصرية، واللمسية، والحسية، والحركية)، حيث يؤخذ بعين الاعتبار استخدام هذا المنحى في تعليم مهارات القراءة والكتابة والتعبير الكتابي ولتجهئة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأن الطالب يتعلم بشكل أفضل إذا قدمت له المعرفة بالطريقة التي يفضلها، والتي عادة لا تخرج عن الأنماط التعليمية المجتمعة (السمعية، والبصرية، واللمسية، والحسية، والحركية)، كذلك يستند إلى تفاعل الطالب مع معلمه ومع المادة التي تقدم له بطريقة تفاعلية، بحيث يتفاعل مع معلمه في تلمس الحروف وفي ترديدها ورسما على السبورة، وأيضاً أهمية الوسيلة التعليمية في ترسيخ التعلم لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، سواء أكانت الألوان المختلفة أم الأصوات أن الأدوات القرطاسية المختلفة، بالإضافة إلى أهمية جذب الطالب إلى التعلم من خلال محاكاة النماذج التعليمية الجيدة، من خلال توجيه الطالب إلى النظر إلى الكلمة، وتهجئتها بشكل صحيح ووضعها في جملة مفيدة، ثم يطلب من الطالب أن ينظر إلى الكلمة ويراها جيداً ثم يقولها ويحلها مقطعاً مقطعاً ويتهاها (الجهني، 2017).

2. 1. 2 أساليب إستراتيجية الحواس المتعددة:

إن المدخل المتعدد الحواس أحد المداخل المهمة التي تعمل على علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة، ويركز هذا المدخل على استخدام الطفل لحواسه المختلفة في عمليات التدريب لحل مشكلاته التعليمية؛ إذ يتوقع منه أن يكون أكثر فاعلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة من حواسه، ويعتمد هذا المدخل بشكل كبير على التعامل مع الوسائل التعليمية بصورة مباشرة، وتعد طريقة فيرنالد وأسلوب أورتون - جلينجهم من الأمثلة على هذه الاستراتيجيات.

طريقة فيرنالد (Fernald method):

طورت فيرنالد (Fernald) طريقة لتعليم القراءة تستخدم الحواس البصر والسمع والعضلات واللمس، ولكنها تختلف عن البرامج الأخرى متعددة الحواس بتدريسها للكلمة ككل بدلاً من أصوات فردية، يتتبع الطالب الكلمة كلها وبالتالي يقوي الذاكرة ويتصور الكلمة كلها (ليرنر وجونز، 2014).

وذكر العزالي (2011) والنوايسة (2013) أنها تطوير لطريقة (VAKT) المتعدد الحواس، وتقوم هذه الطريقة على أساس دمج الخبرة اللغوية بأسلوب متعدد الحواس، حيث يطلب من الطلبة أن يملوا قصصهم وخبراتهم الخاصة والتي سيتم تعلمها، ثم بعد ذلك نقوم بتحديد المفردات أو الجمل المراد تعليمها ثم يقوم الأطفال بنطق هذه الكلمات ومشاهدتها أثناء نطقها ثم تتبع هذه الكلمة ثانية ثم قراءة الكلمة قراءة جهرية أمام المعلم، وما يميز هذه الطريقة أنها تعتمد على الطريقة الكلية في تدريس المفردات حيث يركز على الكلمة كاملة لا على أصواتها المكونة منها.

يوظف برنامج فيرنالد الطريقة البصرية (visual)، والسمعية (auditory)، والحركية (kinesthetic)، واللمسية (tactual)، ويستند هذا البرنامج كغيره من البرامج التدريبية متعددة الحواس إلى افتراض مفاده أن استخدام أكثر من حاسة واحدة يجعل التعلم أكثر يسراً وأكثر فاعلية، وقد استعمل هذا البرنامج من قبل غريس فيرنالد وزميلاتها في عيادة المدرسة التابعة لجامعة كاليفورنيا، وقد قصد به أساساً تعليم الطلاب الذين يعانون صعوبات حادة في تعلم وتذكر الكلمات عند القراءة، والذين ليس لديهم إلا مخزون محدود من الكلمات البصرية، والذين لم تجد معهم الأساليب الأخرى. ويصنف هذا الأسلوب ضمن الطريقة الكلية في تعليم القراءة (جرار، 2008).

ويرى الكحالي (2011) والحاج (2010) أن هذه الطريقة تتميز بتركيزها على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها من خلال كتابة الطالب لقصته مستخدماً كلماته، والفهم القرائي لما يكتب ويقرأ، وتشبه هذه الطريقة طريقة تعدد الوسائط أو الحواس إلى حد كبير لكنها تختلف عنها في نقطتين هما: أنها تعتمد على أعمال الخبرة اللغوية للتمييز في اختياره للكلمات والنصوص، واختيار الطالب للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية ونشاطاً قبالاً على موقف القراءة.

خطوات أسلوب فيرنالد:

اقترحت فيرنالد طريقتان في تعليم الهجاء للأطفال الذين يلاقون صعوبة في التعلم، فالطريقة الأولى يقوم المعلم بكتابة الكلمة التي يريد تعليمها للأطفال على السبورة أو على لوحة من الورق، ثم يقدمها للطلبة بكل وضوح ودقة، ويتم إعطاء الطالب وقت كافي لدراسة الكلمة بكل وضوح ودقة، وعندما يتأكد المعلم من أن الطالب تعلم الكلمة يجب أن يساعده على كتابتها من الذاكرة، بعدها يقوم المعلم بمسح الكلمة وكتابتها مرة أخرى، وعلى المعلم اتخاذ الترتيبات اللازمة حتى يستطيع الطالب استخدام الكلمة المتعلمة في التعبير الكتابي، كذلك من الضروري أن يقدم للطلاب الشكل الصحيح للكلمة في أي وقت وحينما تصادفه صعوبة في هجائها بطرق سليمة (عبد السلام، 2009).

كما ذكر العزالي (2011) أن هذه الطريقة تمر بالمراحل الآتية: يكتب المعلم الكلمة أمام الطلاب، ثم يتتبع الطالب الكلمة بإصبعه مع نطقها، ويستمر في عملية التتبع حتى يصبح الطالب قادراً على كتابة الكلمة دون أن ينظر إليها، ويستخدم الطالب الكلمة في قصة من خبرته ويقراها ثم طباعتها وتعليقها لتعزيز الطالب وتشجيعه على القراءة.

كذلك ذكر غنايم (2016) والقمش (2012) أنه في الخطوة الأولى من هذا الأسلوب يحكي الطالب قصة للمعلم، ثم يقوم المعلم بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة ويطلب من الطالب أن ينظر إلى الكلمات (البصر)، ثم يستمع إلى المعلم عندما يقرأ هذه الكلمات (السمع) ثم يقوم الطالب بقراءتها (النطق)، وأخيراً يقوم بكتابتها (اللمس والإحساس بالحركة).

طريقة أورتون - جلنجهام (Orton- Gillingham):

طريقة جلنجهام هي طريقة لتعليم القراءة العلاجية والتهجئة، وقد استخدم بشكل واسع مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولقد طور جلنجهام أسلوبه هذا اعتماداً على نظرية أورتون في صعوبات ذوي صعوبات القراءة، خمس حصص (دروس) في الأسبوع ولمدة سنتين على أقل تقدير، وتركز النشاطات الأولية في أسلوب جلنجهام على تعليم الطلبة أصوات الحروف ومزج المقاطع، ويتم توظيف المنحى متعدد الحواس في تعليم الأحرف، وتعد التهجئة جزءاً من هذا الأسلوب إذ يطلب من الطالب كتابة الأحرف ويطلب منه في الوقت نفسه أن يلفظ صوت الحرف ثم اسم الحرف، ومن الجدير بالذكر أن القراءة المستقلة يتم تأخيرها إلى أن يتم تعليم الجزء الأكبر من هذا البرنامج الصوتي (النوايسة، 2013).

وهي طريقة تم تطويرها لتتاسب الطلبة الذين يعانون من صعوبات شديدة في القراءة، ويستخدم هذا الأسلوب نظام القراءة المتزامنة حيث يقوم كل من الطالب والمدرس بالقراءة معاً (في نفس الوقت) بصوت عالٍ وقراءة سريعة وفي الوقت الذي يقرأ به المدرس والطالب بانسجام وتوافق فإن صوت المدرس يوجه إلى أذن الطالب مع تشجيع الطالب أيضاً بأن يمر بإصبعه على طول السطر ولعل أحد أهم أهداف هذه الطريقة هو قراءة أكبر قدر ممكن ومحتمل من صفحات مادة القراءة في وقت القراءة المخصص (البطاينة وآخرون، 2009).

قام أورتون وجيلينغهام ومونرو بتطوير المناهج التعليمية وأساليب التدريس لتعليم الأطفال المصابين بصعوبات القراءة، لتكون قادرة على تعليم الأطفال باستخدام طريقة متعددة الحواس، وتتميز باستخدام البصر، والسمع، والحركة، واللمس، بشكل منهجي (Ritchey, Goeke, 2006).

تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير، أو الترميز، وتعليم التهجي، كما تركز الأنشطة في هذه الطريقة على تعليم الطالب نطق الحروف (أصوات الحروف) ومزجها ودمجها، فيتعلم الطالب المزاجية بين الحروف ونطقها وأصواتها المقابلة لها (الكحالي، 2011).

وذكر شعيب ومحمد (2014) وعبد السلام (2009) أن هذه الطريقة تقوم على ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف، وربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف، وربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو غيره.

ويرى سالم والشحات وعاشور (2006) أن هذا الأسلوب يهتم بالصوتيات والنطق الصحيح للكلمات وتستخدم فيه طريقة تعدد الحواس، كما يتعلم فيه الطالب الحروف الثابتة والمتحركة وذلك باستخدام بطاقات مثقبة للحروف الثابتة، وبطاقات ملونة للحروف المتحركة ويستخدم في ذلك طريقة من ثلاث طرق: ينطق المعلم الحرف ثم يكرر الطلبة بعده ثم يعرض عليهم بطاقات تحتوي على الحرف ويطلب منهم معرفة هذا الحرف، ثم يطلب من الطلبة معرفة الحروف بدون استخدام البطاقات وذلك من خلال سماع صوت الحرف، وبعدها يقوم المعلم بكتابة الحروف للتلاميذ لكي يروه ثم يكتبوه من الذاكرة، ويكلف الطلبة بتكوين كلمات بسيطة من هذه الحروف تشتمل على حرف ثابت ثم حرف متحرك ثم يقرأ الطالب الجمل والقصص بعد أن يكون قادراً على كتابة كلمات من ثلاثة حروف.

وهنا لا بد من بيان أن طريقة فيرنالد هي طريقة كلية في تدريس ذوي صعوبات التعلم، بينما طريقة أورتون - جلنجهام تعتمد على طريقة جزئية في تدريسهم، وهي الطريقة الأفضل في تعليم طلبة صعوبات التعلم، وينوه الباحث إلى أن تعليم طلبة صعوبات التعلم سواء بالطريقة الجزئية أو الكلية، بحاجة إلى مكان خاص مجهزة بوسائل تعليمية تتلائم معهم، لذا فإن غرفة المصادر هي المكان الأمثل للتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لكونها غرفة معزولة عن الطلبة العاديين ومجهزة بوسائل تعليمية.

2. 1. 3 غرف المصادر:

بدأ استخدام غرف المصادر تاريخياً منذ الثلاثينيات من القرن العشرين مع فئة الإعاقة البصرية، واتسع استخدامها حتى أصبحت مألوفة في منتصف الستينيات من نفس القرن في علاج الإعاقة العقلية البسيطة، والاضطراب الانفعالي، وصعوبات التعلم، والمشكلات السلوكية البسيطة (بطرس، 2014).

وأشار سهيل (2012) أن غرف المصادر أحد أهم البدائل التربوية المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، وهي غرفة ملحقة بالمدرسة العادية، وتقدم فيها خدمات تربوية، وتعليم علاجي للطلبة ذوي صعوبات التعلم لجزء من اليوم الدراسي من قبل معلم متخصص، ويقضي الطلبة بقية يومهم في الصف العادي.

وغرف المصادر هي أحد برامج التربية الخاصة التي يجب فيها أن يتفاعل معلمو التربية الخاصة مع معلمي التعليم العام بصورة مباشرة لإعداد برنامج تربوي ملائم للطلاب، وذلك يعتبر أمر على درجة عالية من الأهمية بالنسبة للمعلمين ككل، لأنه من المتوقع من المعلمين التعرف إلى دور ووظيفة غرف المصادر (بيندر، 2011).

وعرف الصمادي والشمالي (2017) غرفة المصادر بأنها: صف دراسي ملحق بالمدرسة العادية، يتلقى فيه أولئك الطلاب الخدمات التربوية الخاصة والذين تستدعي حالاتهم وظروفهم مساعدة مكثفة بدرجة أكبر مما يمكن تقديمها لهم بين أقرانهم من العاديين في الفصل العادي حتى يتمكنوا من الاستفادة من أحقيتهم التعليمية في المكان المناسب.

كما عرفها بطرس (2014) بأنها: غرفة صف بالمدرسة العادية ولكنها تعدل بصورة تتناسب مع أداء عدة وظائف تخدم بها كأحد البدائل التربوية الخاصة في المدرسة العادية، وتُجهز بالوسائل التعليمية والأجهزة اللازمة، ويدرب المعلم بشكل جيد ليتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة الملحقين فيها.

وأشارت الصباح وشناعة (2010) إلى تعريف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لغرفة المصادر بأنها: غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية تكون مجهزة بما يلزم من وسائل وألعاب تربوية وأثاث مناسب، يعمل فيها معلم تربية خاصة مدرباً تدريباً خاصاً للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، يقضي هؤلاء الطلبة جزءاً من يومهم الدراسي فيها (مادتي اللغة العربية والرياضيات) أما باقي المقررات فتكون في الصف العادي مع زملائهم العاديين.

وتقدم غرفة المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم عدداً من الخدمات من مثل التدريس العلاجي داخل غرفة المصادر وتوفير المعلومات حول خصائص الأطفال السلوكية مع تقديم بيانات تقييم حول المستوى الأكاديمي للطلاب، وتعمل غرفة المصادر على تقييم تقدم الطالب الأكاديمي مع توفير مواد تعليمية لغرفة المصادر واقتراحات حول المواد التعليمية المناسبة للغرفة وعمل تقارير كتابية حول نشاطات الطالب الكتابية وتقديمهم وتوفير معلومات حول خصائص الطالب السلوكية (البطانية وآخرون، 2009).

يستطيع أيضاً الأطفال ذوو الإعاقات البسيطة الالتحاق بالصف العادي وإذا اقتضت الضرورة تقدم لهم مساعدة خاصة في غرفة المصادر، وفي هذه الغرفة يتم تقديم الخدمات الداعمة وفقاً لجدول زمني منظم، ويعمل في غرفة المصادر معلم تربية خاصة لديه خبرة كافية بمناهج وأساليب التربية الخاصة، ويأتي الطلبة إلى غرفة المصادر ضمن مجموعات تتكون الواحدة منها من (4) طلاب ويلتحق الطالب بهذه الغرفة لفترة واحدة أو فترتين يومياً كحد أقصى، ويتم تعليم الطلبة في هذه البيئة التعليمية فردياً أو في مجموعات صغيرة (الخطيب، 2013).

2. 1. 3. 1 معايير إلحاق الطلبة ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر:

إن غرف المصادر هي غرف مساندة للصفوف العادية، ولكن لا يتم تحويل الطالب ذوي صعوبات التعلم إلى هذه الغرف إلا وفق معايير كما وضحتها كوافحة (2011) وهي: أن يكون الطالب مسجلاً في نفس المدرسة التي يوجد فيها البرنامج وأن يكون في نفس مستوى الصف، وأن يكون لديه تباين واضح بين مستوى تحصيله الأكاديمي في أحد الجوانب التالية: الاستيعاب اللفظي، الكتابة، القراءة، التعبير الشفهي، الإصغاء والاستدلال الرياضي، أو يكون لديه صعوبة في استيعاب المادة المقروءة، العد، الانتباه، التفكير اضطراب في إحدى العمليات الذهنية مثل: الذاكرة، والإدراك، كذلك التأكد من أن صعوبات التعلم غير ناتجة عن اضطراب سلوكي أو صعوبات حسية أو أية أسباب أخرى لها علاقة مع ظروف التعليم أو الرعاية الأسرية، وإثبات أن الخدمات التربوية مثل (أساليب تعليم هؤلاء الطلاب يتطلب توفير خدمات ومناهج وبرامج ومعلمين متخصصين..)، كذلك موافقة اللجنة على الطالب التي يرأسها مدير المدرسة أو من ينوب عنه.

وترى سلام (2015) أن الطالب ذوي صعوبات التعلم يؤخذ يومياً إلى غرفة المصادر ليقضي فيها حصة أو أكثر بحيث يصل مجموع ساعات خدمات النطق واللغة أسبوعياً إلى خمس ساعات، ويمكن

استخدام هذا النموذج مع الأطفال الذين يعانون من أي مستوى من شدة الصعوبة، حيث يعمل معلم غرف المصادر على معالجة المشكلات من خلال التدخل الفردي أو الجمعي.

2. 1. 3. 2 أقسام غرف المصادر:

تنقسم غرف المصادر إلى أقسام مختلفة، وكل قسم مسؤول عن تنمية مهارة معينة، ومن ثم يقسم الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعليمية إلى مجموعات متجانسة من حيث نوع الصعوبة وحدتها بصرف النظر عن المرحلة الدراسية للطالب، وتكون مقسمة على النحو الآتي: قسم لتنمية مهارات القراءة، وقسم لتنمية مهارات الكتابة، وقسم لتنمية المهارات الخاصة بتعليم الرياضيات، وقسم للتعليم المنفرد (محمود، 2010).

ويرى الصمادي والشمالي (2017) أن غرف المصادر تتراوح مساحتها بين (30 إلى 50م)، ومجهزة بالأثاث لمناسب والوسائل التعليمية والألعاب التربوية المناسبة ويلتحق بهذه الغرفة عدد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويتراوح عددهم ما بين (20-25) طالبا وطالبة من الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسية، ويتم تقسيم هؤلاء الطلبة إلى مجموعات دراسية حسب متوسط مستوى التحصيل في القراءة والكتابة والأنماط اللغوية والحساب بحيث تخدم الغرفة (3-4) مجموعات ويتلقون خمس عشرة حصة في مادتي اللغة العربية والحساب أسبوعياً.

2. 1. 3. 3 الأنشطة الأساسية التي تحتويها غرفة المصادر:

ذكر الدهمسي (2007) أن غرفة المصادر تحتوي على العديد من الأنشطة اللازمة لمساعدة الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية للتغلب عليها، وتشمل غرفة المصادر أدوات واختبارات لتشخيص جوانب القصور لدى الطفل وتحديد طبيعة العلاج المطلوب، وتنفيذ طرائق وأساليب تتناسب مع طبيعة الصعوبات التي يعاني منها الطفل، وأن المواد التعليمية تتناسب مع طبيعة طرائق وأساليب التدريس، وتدرّس الطلبة في مجموعات يراعى فيها نوع درجة الصعوبة التي يعانون منها، وإجراء أنشطة تنثير اهتمام وتضمن مشاركته وتفاعله، ووضع جداول تنظيم المدة التي يقضيها كل طالب في غرفة المصادر وفي الفصل العادي، والتعاون بين معلم غرفة المصادر ومعلم الصف العادي في التخطيط للتعلم.

2. 1. 3. 4 أنواع غرف المصادر:

أشار القرشي (2013) وأبو الديار والبحيري ومحفوظي (2012) وبيندر (2011) أنواعاً مختلفة لغرف المصادر، فغرفة المصادر التصنيفية تعتمد على وضع الطلبة في غرفة المصادر بناء على تصنيفهم الخاص (صعوبات تعلم، إعاقة عقلية، إعاقة سمعية، بصرية، ...إلخ)، وبذلك يتم تشغيل أكثر من غرفة، أما غرفة المصادر متعددة التصنيفات يتم وضع الطلبة المصنفون كذوي صعوبات تعلم، ومعاقين عقلياً، وسمعيّاً، ومضطربين انفعالياً... إلخ في غرفة مصادر واحدة، بينما غرفة المصادر غير التصنيفية فإنها تخدم العديد من الطلاب الذين يعانون من صعوبات وظيفية متعددة كما أن لديهم نفس المستويات التحصيلية بوجه عام، فالطلاب ذوو صعوبات التعلم، والمتخلفون عقلياً القابلين للتعلم، والطلاب الذين يعانون من اضطرابات سلوكية غالباً ما يتم وضعهم معاً في ذلك النوع من غرفة المصادر، وهذا النوع هو الأكثر انتشاراً من بين أنواع غرف المصادر الأخرى، بينما غرف المصادر اللاتصنيفية فإنها تخدم جميع الطلبة ذوي الصعوبات، والتي لا تميز بين التصنيفات الأساسية لصعوبات التعلم، كذلك غرف مصادر المهارات النوعية؛ تركز على محتوى المنهج الخاص بمجال واحد من المهارات الأساسية (عادة ما تكون القراءة أو الرياضيات)، أما برامج المصادر المتنقلة (الجواله) فمن خلالها يقوم الطالب في هذه البرامج بزيارات لغرفة المصادر بصورة غير مجدولة كل عدة أيام، وفي المناطق الريفية التي يوجد بها مدارس صغيرة ويكون من الصعب الوصول إليها قد يتم تخصيص معلم مصادر واحد لكل عدة مدارس بحيث يقوم بزياراتها مرة كل يومين.

2. 1. 3. 5 آلية العمل في غرفة المصادر:

يستند العمل في غرفة المصادر إلى بعض المعايير المهمة والتي أشار إليها الصمادي والشمالى (2017)، باعتماد مبدأ التعلم الفردي في غرفة المصادر؛ إذ تقدم الخبرات لكل طالب على حدة حسب مشكلته ونوعها وحسب ميزات الطالب أي نمودجه التعليمي أو من خلال المجموعات الزميرية فيتم تقديم الخبرة لمجموعة من الطلبة لا يتجاوز أربعة حسب تقاربهم في المشكلة، كذلك يتم تدريس طلبة المصادر حصة دراسية واحدة ثم يعودون إلى الصف العادي بقية اليوم الدراسي وفقاً لمفهوم الدمج في الصفوف العادية، وتلقي الطالب الخبرات التعليمية في غرفة المصادر وفق مجموعة من الاستراتيجيات التي تناسبه لضمان اكتساب المهارات بشتى الطرائق والأساليب، وفيها يتلقى الطالب المعارف والخبرات التعليمية بما يناسب حاجاته والصعوبة التي يعاني منها، ومن خلال ذلك يكون علاقة محبة وألفة وتقارب بين معلم المصادر وطلاب الصعوبات لضمان تقبل الطلبة له، وتحسن وضعهم النفسي والتعليمي، مما يؤدي إلى رفع تقدير الذات لديهم، وتعمل غرفة المصادر على تحسين جميع جوانب

الشخصية المختلفة لطالب الصعوبات من الناحية الاجتماعية والسلوكية والمعرفية في أثناء وجوده في غرفة المصادر، والعمل على رفع مستوى تقدير الذات لدى طلاب الصعوبات في غرفة المصادر ورفع معنوياتهم أمام أقرانهم، ويتم ذلك من خلال متابعتهم في الصفوف وتقديم التقدير المناسب باستمرار، مما ينعكس إيجاباً على نواتهم، والتركيز على نقاط القوة لدى طلبة الصعوبات واستغلال ذلك الجانب في تحسين تعلمهم وإهمال نقاط الضعف لديهم لإطفاؤها في المستقبل، كذلك العمل ضمن فريق واحد متكامل لتحسين مستوى الطلبة في غرفة المصادر من الناحيتين الأكاديمية والاجتماعية.

وهنا لا بد من بيان أهمية دور معلم غرفة المصادر وسماته في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث يحتاج معلم غرفة المصادر المؤهلات والخبرات اللازمة لممارسة أدواره.

2. 1. 3. 6 دور المعلم في غرف المصادر:

أشارت النوايسة (2013) إلى عدد من الأدوار للمعلم داخل غرف المصادر، فمعلم غرفة المصادر يعمل على وضع الخطط التربوية الفردية التعليمية، ويقوم بتصميم البرامج التعليمية الخاصة، ويتابع أداء الطالب ومدى تقدمه، ويعمل على تقييم الطالب بعد كل مرحلة تدريجية، ويستخدم ويطبق مقاييس التشخيص ومقاييس الذكاء.

كذلك حددت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2018) سمات معلم غرفة المصادر، حيث يعمل معلمو غرف المصادر كجزء من فريق واحد يضم عادةً معلمي التعليم العام، والمستشارين، ومديري المدارس، والآباء والأمهات، لوضع برامج تعليمية فردية محددة لاحتياجات كل طالب، وتحديد برامج التعليم الفردي أهدافاً وخدمات لكل طالب، وليقوم هذا المعلم بمهامه، على أكمل وجه، لا بد أن تتوفر فيه مجموعة من السمات، أهمها: تقبل الطلبة ذوي الإعاقة، والنظرة الإيجابية للعمل والحيوية والحماسة، والهدوء والاتزان الانفعالي وضبط النفس، وروح المبادرة والتطوع، وسرعة البديهة، والمرونة في التعامل مع المواقف غير المتوقعة، والتحدث بلباقة أمام الآخرين، ودقة الملاحظة، وتحمل ضغط العمل، والمظهر العام الملائم والعمل بروح الفريق.

ولذلك؛ ولتحقيق الدور الفاعل للمعلم، يجب عليه أن يكون مؤهلاً للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم، ولديه الخبرة الكافية في وضع الخطط الفردية والجماعية، ولديه الإلمام الكافي بالأساليب التدريسية للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم، وقادراً على استخدام مقاييس التشخيص المختلفة حتى يؤدي عمله بمهارة عالية.

خلاصة الإطار النظري:

يستعرض الإطار النظري للدراسة أهم الموضوعات التي تناولت صعوبات التعلم وخصائصها وأنواعها والنظريات التي تناولتها، كذلك ركز الإطار النظري على إستراتيجية الحواس المتعددة واستخدامها في علاج صعوبات القراءة والكتابة، ويرى الباحث أن هذه الإستراتيجية تساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على اكتساب مهارات القراءة والكتابة من خلال التكامل الحسي، حيث أن استخدام حواسهم تساعدهم على زيادة الانتباه والتركيز واختزان المعلومات.

2. 2 الدراسات السابقة

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى عرض الدراسات العربية والأجنبية السابقة التي تناولت استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة والكتابة، وكيفية تناولها لهذا الموضوع ومعالجته والإفادة من إجراءاتها ومناهجها، وأدواتها ونتائجها وتوصياتها في إطار أهداف الدراسة الحالية.

قام الباحث بتقصي الدراسات السابقة مما أتيح الإطلاع عليها من الرسائل العلمية والمجلات العلمية المحكمة، وتم الانتقاء من بين هذه الدراسات أكثرها ارتباطاً، وأوثقها صلة بموضوع الدراسة الحالية من حيث بعض جوانبها أو أهدافها أو أدواتها أو إجراءاتها، فضلاً عن التركيز على اختيار الحديثة منها، وسيتم عرض هدف الدراسة ومنهجها والأداة المستخدمة وعينة الدراسة والأساليب الإحصائية.

كما قام الباحث بتقسيمها إلى قسمين، الأول: الدراسات العربية، الثاني: الدراسات الأجنبية، وتم ترتيب هذه الدراسات من الأحدث إلى الأقدم، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

2. 2. 1 الدراسات العربية:

أجرى الجهني (2017) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التدريس المعتمدة على الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وتم تطبيق الدراسة على مجموعتين الأولى تجريبية تكونت من (5) طلاب والثانية مجموعة ضابطة تكونت من (5) طلاب من المستوى الثاني من غرفة مصادر التعلم في مدرسة طارق بن زياد من منطقة ينبع البحر التعليمية في المملكة العربية السعودية، وتم استخدام الاختبار لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تشخيص مهارات القراءة الأساسية البعدي تعزى إلى إستراتيجية التدريس المعتمدة على الحواس المتعددة، وذلك على المجالات الفرعية للمقياس وعلى الدرجة الكلية ولصالح الأفراد من العينة التجريبية.

وأجرت علي (2016) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أسلوب فيرنالد في حفظ النصوص الأدبية واستبقائها عند طلبة الصف السادس الأساسي في قضاء السليمانية في العراق، وبطريقة السحب العشوائي اختيرت مدرسة (رزكاي) الابتدائية المختلطة لتكون عينة البحث وميدانه لتطبيق التجربة،

وزارت الباحثة المدرسة المختارة، ووجدتها تضم شعبتين للصف السادس الأساسي (أ، ب) وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية وعددها (33) طالب وطالبة، درسوا على وفق أسلوب فيرنالد، واختيرت شعبة (ب) تمثل المجموعة الضابطة وعددها (32) طالب وطالبة درسوا على وفق الطريقة التقليدية، كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث في عدة متغيرات (العمر الزمني، الذكاء، درجات اللغة الكردية للعام الدراسي السابق) واستمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً (الفصل الأول) قامت خلالها معلمة المادة بتدريس مجموعتي البحث، واعدت الباحثة الخطط التدريسية اللازمة لتدريس مجموعتي البحث، كما أعدت اختباراً لحفظ النصوص واستبقائها مكونة من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد والربط والترتيب والتكميل، وتم تطبيقها على طلبة مجموعتي البحث قبل انتهاء التجربة، وبعد تحليل النتائج إحصائياً باستعمال اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست النصوص الأدبية على وفق أسلوب فيرنالد على المجموعة الضابطة.

وأجرت الهدباني وحسين (2016) دراسة هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبة من طالبات الصف الرابع والصف الخامس الابتدائي من ذوات صعوبات التعلم في مدينة الرياض، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن اختبار تشخيصي لقياس صعوبات الإملاء لدى ذوات صعوبات التعلم في الصف الرابع والصف الخامس الابتدائي، وتم تقسيم أفراد العينة بطريقة عشوائية بسيطة إلى مجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتكونت المجموعة التجريبية من (10) طالبات، وتكونت المجموعة الضابطة من (10) طالبات، وتم تطبيق الاختبار القبلي على جميع أفراد العينة، ثم تم البدء بتطبيق البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء على المجموعة التجريبية وبقيت المجموعة الضابطة ضمن التدريس الاعتيادي، واستغرق تنفيذ البرنامج خمسة أسابيع بواقع أربع جلسات أسبوعياً وزمن الجلسة الواحدة (30) دقيقة، وبعد الانتهاء من البرنامج التعليمي تم تطبيق الاختبار البعد على جميع أفراد العينة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات الطالبات في القياس القبلي والقياس البعد بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

كذلك أجرت عبده (2016) دراسة بهدف التعرف إلى فاعلية استخدام المدخل المتعدد الحواس لعلاج صعوبات التعلم لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمحافظة عقلة الصقور في المملكة العربية السعودية،

ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، واستخدمت عدة أدوات للدراسة وهي: استبانة موجهة لمعلمات المرحلة الابتدائية لتعرف صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وقائمة مهارات القراءة والكتابة المناسبة لطالبات الصف الرابع الابتدائي، وقائمة صعوبات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، وقائمة صعوبات الكتابة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي واختبار لصعوبات القراءة والكتابة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، واشتمل البحث على جميع الطالبات ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة والمشخصين من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية والملتحقات بغرف مصادر التعلم بالمدرسة الابتدائية الثانية بمحافظة عقلة الصقور، والبالغ عددهن (16) طالبة، وتم وضعهن في مجموعة واحدة، حيث اعتمدت الباحثة على التصميم القائم على مجموعة تجريبية واحدة يطبق عليها إستراتيجية الحواس المتعددة، واستغرق تطبيق إستراتيجية الحواس المتعددة شهرين متتابعين بواقع ثلاث لقاءات أسبوعياً، وبعد الانتهاء من التدريس من خلال إستراتيجية الحواس المتعددة تم تطبيق اختبار القراءة والكتابة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كلاً من طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدى لاختبار القراءة لصالح التطبيق البعدى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدى لاختبار الكتابة لصالح التطبيق البعدى، وأنه توجد فاعلية لاستخدام إستراتيجية المدخل المتعدد الحواس في علاج صعوبات القراءة لدى طالبات المرحلة الابتدائية، كما توجد فاعلية لاستخدام إستراتيجية المدخل المتعدد الحواس في علاج صعوبات الكتابة لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

بينما أجرت بني ياسين (2015) دراسة هدفت إلى المقارنة بين فاعلية استخدام الطريقة الصوتية، وطريقة تعدد الحواس أسلوب (فيرنالد) في تدريس مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم من الصف الثالث الأساسي والملتحقين بغرف المصادر للمدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم القصبة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية، وتم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات متساوية: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة استخدمت معها الطريقة التقليدية وقد تكونت كل مجموعة من (10) طلاب ذكورا وإناثاً، ولتحقيق هدف الدراسة؛ قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية الأولى باستخدام الطريقة الصوتية، أما المجموعة التجريبية الثانية فقد تم تطبيق البرنامج معهم باستخدام أسلوب (فيرنالد)، وقد استغرق تطبيق البرنامج (35) حصة، واستخدمت الباحثة مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية في القياس القبلي والبعدى، وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام (ANCOVA) للإجابة عن السؤال الأول، أما السؤال الثاني والثالث فقد تم استخدام (Three Way ANCOVA)، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدى لبعد

المفردات بين المجموعات الثلاث، لصالح الطريقة الصوتية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي لبعده قراءة الفترة بين المجموعات الثلاث تعزى لمتغير الطريقة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي تبعا لمتغير الجنس، لصالح الذكور في المجموعة التجريبية الأولى وفق الطريقة الصوتية ولصالح الإناث في المجموعة التجريبية الثانية وفق أسلوب فيرنالد.

في حين قامت كرم الدين وقاعود وعض (2015) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية طريقة فيرنالد لتصحيح مشكلة الديسلكسيا لدى أطفال المرحلة الابتدائية في مصر، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتم الاستعانة بالكشوف التحصيلية لنتائج الطلبة بالاختبار التحصيلي في مهارات اللغة العربية، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي، ومقياس تقدير سلوك الطالب لفرز حالات صعوبات التعلم واختبار جود - أنفي هاريس للذكاء والأدوات الخاصة بتصحيح وعلاج صعوبات القراءة باستخدام استراتيجيات فيرنالد، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الابتدائية تم تقسيمهم إلى (10) طلاب المجموعة التجريبية، و(10) طلاب المجموعة الضابطة، وأسفرت الدراسة عن أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على جميع الاختبارات بعد تطبيق الاستراتيجيات الخاصة بفيرنالد لتصحيح العسر القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على جميع الاختبارات في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة على جميع الاختبارات في القياس القبلي والبعدي.

كما قامت أبو العقيص (2014) بدراسة سعت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على المنحى المتعدد الحواس في تعلم مهارات التعرف للأطفال المكفوفين في الأردن، حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (20) طفلاً، تم اختيارهم من جمعية روضة الضياء للمكفوفين، وتوزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وراعت الباحثة أن تكون المجموعتين متكافئتين في الجنس (ذكر / أنثى) وشدة الإعاقة (كلية / جزئية)، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد اختبار القياس مهارات التعرف (اللفظية والأدائية) للأطفال المكفوفين لتقييم فاعلية البرنامج التدريبي والذي قامت الباحثة بإعداده لغرض هذه الدراسة، وتم تطبيق الاختبار قبل وبعد تنفيذ البرنامج خلال الفصل الأول من العام الدراسي، للإجابة على أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، واختبار (T-test) إلى جانب استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لتحليل نتائج الاختبار، وقد توصلت نتائج

هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار في تعلم مهارات التعرف اللفظية والأدائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لأثر البرنامج، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي تعزى لشدة الإعاقة (كلية / جزئية) أو للجنس (ذكر / أنثى).

وأجرى محمد (2013) دراسة بهدف التعرف إلى فعالية برنامج متعدد الحواس في تنمية الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، تم تطبيق الدراسة على عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدرسة ابن ماجه الابتدائية بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية وقد تم انتقاء أفراد العينة على مرحلتين، الأولى: اختيار عينة مبدئية وعددها (30) طالباً من ذوي صعوبات التعلم لا توجد لديهم إعاقات و الثانية: تم اختيار عينة الدراسة في صورتها النهائية، والتي تتكون من (14) طالباً من ذوي صعوبات التعلم تم انتقائهم بطريقة مقصودة من العينة المبدئية، وذلك بعد تطبيق مقياس الانتباه لذوي صعوبات التعلم، حيث تم اختيار الأفراد الذين حصلوا على أدنى الدرجات على المقياس من إعداد الباحث، وقام الباحث بتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (7) طلاب في كل مجموعة، واستخدم الباحث مقياس مهارة الانتباه لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تكون من (40) عبارة، وطبق الباحث البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية بواقع (21) جلسة على مدار (10) أسابيع، ومن ثم قام الباحث بتطبيق المقياس البعدي على المجموعتين وبعد إجراء الاختبارات الإحصائية اللازمة توصلت الدراسة تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى الانتباه، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لمستوى الانتباه، لصالح القياس البعدي.

كما أجرى الحسني وتوفيق (2013) دراسة هدفت إلى معرفة أثر أسلوب فيرنالد في فهم المقروء من النصوص القرآنية لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في محافظة صلاح الدين في العراق، واختار الباحث بصورة مقصودة مدرسة البارودي الابتدائية للبنات، إذ تم اختيار شعبتين من أصل ثلاث شعب بصورة عشوائية فتم اختيار شعبة (أ) للمجموعة التجريبية، وشعبة (ب) للمجموعة الضابطة، وبلغ عدد المجموعة التجريبية (22) طالبة وبعد استبعاد الطالبات الراسبات التي عددهن (5) طالبات وتم استبعاد الطلبة وهم (4) (ذكور)؛ وذلك لوجودهم في المدرسة لحالة خاصة، وفي هذه الحالة بلغ عدد المجموعة التجريبية (13) أما بالنسبة لشعبة (ب) فقد بلغ عدد الطالبات فيها (24) وتم استبعاد الطالبات الراسبات التي عددهن (6) طالبات وفي هذه الحالة بلغ عدد المجموعة الضابطة (18)

طالبة وأجرى الباحث التكافؤ على الطالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في المتغيرات الآتية: اختبار المعلومات (اختبار التكافؤ)، ودرجات مادة التربية الإسلامية للعام الدراسي السابق، والأعمار محسوبة بالأشهر، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات، وقد أعد الباحث الأهداف السلوكية والخطط التدريسية، إذ تم اشتقاق اختبار فهم المقروء (اختبار الاستيعاب) من مستوى الفهم فقط، ويتألف هذا الاختبار من (40) فقرة، ويتكون من ثلاثة أسئلة، السؤال الأول اختيار من متعدد، والسؤال الثاني المطابقة والمزاوجة، والسؤال الثالث من الكلمة معناها، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين والخبراء من ذوي الاختصاص وتم الأخذ بأرائهم، واستعمل الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ومربع كاي، وطريقة التجزئة النصفية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان - براون، ومعادلة كرونباخ-ألفا، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وكانت لصالح المجموعة التجريبية.

كذلك أجرى الهرش (2012) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على طريقة أورتون جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (40) طالباً يعانون من العسر القرائي، تم توزيعهم عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد برنامج تعليمي مبني على طريقة أورتون جلينجهام وبطارية اختبارات للكشف عن العسر القرائي وقائمة رصد أعراض العسر القرائي واختبار للمهارات القرائية، بعد ذلك قام الباحث بتطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية، وقد عولجت البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) واختبار "ت" (T-test) وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات القرائية بأبعاده المختلفة (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة) لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج اختبار "ت" (T-test) وجود فروق دالة إحصائية في المتوسطات بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، في تنمية المهارات القرائية بأبعاده المختلفة من (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة).

بينما أجرت عبد الهادي (2009) دراسة بهدف استقصاء فاعلية برنامج تعليمي فردي مستنداً إلى أسلوب فيرنالد متعدد الحواس في علاج صعوبات القراءة لطالبات الصف الثالث والخامس، وبلغ عدد عينة الدراسة الأولى (60) طالبة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة من تسعة مدارس حكومية تابعة لمديرية عمان الأولى، تم توزيعهن لمجموعتين ضابطة وتجريبية بالتساوي، وراعت الباحثة أن تكونا متكافئتين في الصف ودرجة (مستوى) الصعوبة القرائية، كما قامت الباحثة بتقسيم الطالبات داخل كل مجموعة (30) طالبة إلى (15) طالبة من الصف الثالث و(15) طالبة من الصف

الخامس، ليتم تقسيمهن إلى ثلاث درجات لل صعوبة التعليمية (مستويات قرائية بسيطة: مستوى القراءة الاستقلالي)، (ومتوسطة: مستوى القراءة التدريسي)، وشديدة (مستوى القراءة الإحباطي)، ولتحقيق أغراض الدراسة، قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي فردي مستند على أسلوب فيرنالد متعدد الحواس، وقامت بتطبيقه على جميع أفراد المجموعة التجريبية بشكل فردي بواقع ثمانية أسابيع، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول (2007-2008)، أما المجموعة الضابطة فقد تعلمت بالطريقة التقليدية، ولتقييم فاعلية البرنامج التعليمي، قيمت الباحثة الطالبات قبل تطبيق البرنامج بوصفه اختباراً قلياً، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بوصفه اختباراً بعدياً، على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم استخدام تحليل التباين المشترك الثنائي (Two Way ANCOVA)، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات القرائية بشكل عام بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطية للبرنامج المستند إلى أسلوب فيرنالد متعدد الحواس، ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة تعزى للتفاعل بين المجموعة والصف، بالإضافة إلى تحسن في مهارة قراءة المفردات، ومهارة القراءة الجهرية، ومهارة الاستيعاب القرائي لطالبات الصف والخامس يعزى للبرنامج المستند إلى أسلوب فيرنالد متعدد الحواس، وأخيراً، أظهرت النتائج أن درجة تأثير أسلوب فيرنالد متعدد الحواس يزيد بزيادة درجة الصعوبة التعليمية.

في حين؛ أجرى البواليز (2006) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد تناولت الدراسة في عينتها مجموعة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يدرسون في غرف مصادر التعلم في لواء المزار الجنوبي في الأردن، البالغ عددهم (32) طالباً وطالبة، منهم (15) طالباً من الذكور، و(17) طالبة من الإناث، تم توزيعهم بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (16) طالباً وطالبة لكل مجموعة، وقد تم تدريب المجموعة التجريبية باستخدام الإستراتيجية المقترحة لتحسين الذاكرة، وذلك على مدى ستة أسابيع بواقع حصة يومية، ولأغراض فحص فرضيتي الدراسة تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طالبة عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي تعزى لإستراتيجية الحواس المتعددة كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي تعزى للجنس.

2. 2. 2 الدراسات الأجنبية:

أجرى هارندي ومغدام (Harandi & Moghadam, 2017) دراسة هدفت إلى مقارنة فعالية طريقة التغذية العصبية العكسية وأسلوب فيرنالد متعدد الحواس في معالجة اضطراب الإملاء لدى الطلبة، واتبعت الباحثان في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار ستة وعشرين طالباً من سن (7 إلى 11 عام) يعانون من خلل النطق بالطريقة العشوائية والملتحقين في مركز جافانا الاستشاري في مدينة رفسنجان في إيران، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة يتم تدريبها وفق طريقة التغذية العصبية العكسية، والمجموعة الثانية وفق أسلوب فيرنالد متعدد الحواس، وأجرى الباحثان اختبار إملائي قبلي للمجموعتين ومصنوفة رافين، ومن ثم تم تطبيق المعالجة للمجموعتين بواقع (15) جلسة تدريبية لكل مجموعة، ومن ثم تم تطبيق اختبار إملائي بعدي للمجموعتين، وبعد جمع البيانات تم تحليلها باستخدام (ت) للعينات المستقلة واختبار كوهين، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين مع وجود فرق ظاهري وكان لصالح المجموعة التي تم تدريبها وفق طريقة التغذية العصبية العكسية.

وأجرت الوقاصي (Alwaqassi, 2017) دراسة بهدف التعرف إلى استخدام معلمو الطلاب ذوي الإعاقة للتعليم القائم على تعدد الحواس في صفوف التعليم الخاص في مدارس في ولاية إنديانا، وكان الغرض من هذه الدراسة هو فحص الاستخدام الفعلي للطريقة متعددة الحواس بالإضافة إلى فهم المعلمين لهذه الطريقة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة، كما استخدمت أسلوب الملاحظة والمقابلة لتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة معلمين في ثلاث مدارس مختلفة ابتدائية تقع في ولاية في إنديانا في الولايات المتحدة، وقامت الباحثة بملاحظة كل معلم وهو يقوم بالتدريس لمدة ساعة ثلاث مرات أسبوعياً ومن ثم إجراء مقابلة مع كل معلم لمدة (15) دقيقة مرتين، مرة قبل الملاحظة ومرة بعدها وذلك على مدار فصل دراسي، وبعد إجراء التحليل اللازم للبيانات توصلت الدراسة إلى أن المعلمين لديهم تفسيرات وفهم وطرق مختلفة لتطبيق تعدد الحواس، كما اتفق المعلمين على أن الطلاب ذوي الإعاقات يستفيدون من منهج التعليم متعدد الحواس، كذلك توصلت الدراسة أنه بقدر ما يوفر المعلم المعلومات من خلال منهج متعدد الحواس يحصل الطلاب على المزيد من التقدم في الدروس.

كما أجرت مايرز (Myres, 2017) دراسة بهدف التعرف إلى أثر برنامج القراءة متعدد الحواس على الطلاب ذوي الصعوبات التعليمية، واتبعت الباحثة في الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأجريت الدراسة في صف دراسي خاص في مدرسة تقع وسط جورجيا في الولايات المتحدة، وتكون مجتمع الدراسة من

(776) طالباً في الصفوف من الروضة وحتى الخامسة، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة طلاب مشخصين بأنهم من فئة صعوبات التعلم، وأبدى هؤلاء الطلاب صعوبة في القراءة بطلاقة وفهم النص، قام الباحث بتقييم الطلاب قبل التطبيق، ومن ثم تم البدء بتطبيق برنامج القراءة متعدد الحواس لمدة (30) دقيقة على مدار أربعة أيام في الأسبوع، ومن ثم قام بتطبيق الاختبار البعدي وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب تحسنوا بنسبة 80% وأن الطلاب استجابوا بشكل إيجابي عندما تم معالجتهم باستخدام برنامج القراءة متعدد الحواس.

كذلك قام سليمان والمدني (Soliman, Almadani, 2017) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم القائم على الحواس المتعددة مع تقنيات البيئة المتوافقة مع الدماغ على طلاقة القراءة والفهم لدى طلاب الصف الرابع باللغة العربية مع عسر القراءة، واتبع الباحثان في الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (36) طالباً في مدارس عرعر في السعودية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين في العدد إحداهما تجريبية تتلقى التعلم القائم بالحواس المتعددة مع تقنيات البيئة المتوافقة مع الدماغ، والأخرى ضابطة تتلقى التعلم بالطريقة التقليدية، واستخدم الباحثان الاختبار كأداة للدراسة، واستمر تطبيق التدخل والطريقة التقليدية لمدة (70) جلسة، ومن ثم تم تطبيق الاختبار البعدي للمجموعتين، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبارات الطلاقة في القراءة وفهم القراءة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ولصالح المجموعة التجريبية.

بينما قام مصطفى وغانى (Moustafa, Ghani, 2016) بدراسة تهدف إلى قياس فعالية النهج الحسي المتعدد بغرض تحسين المراسلات الصوتية باللغة الإنجليزية بين الطلاب ذوي الإعاقات الخفيفة في دولة الكويت، اتبع الباحثان التصميم شبه التجريبي في هذه الدراسة، وطبقت الدراسة على (20) طالباً من ذوي الإعاقة الذهنية في مركز للاحتياجات الخاصة في دولة الكويت، تم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعة الواحدة البالغ عددها (20) طالباً، ومن ثم تم استخدام المنهج الحسي المتعدد لمدة شهرين، وبعد الانتهاء تم تطبيق الاختبار البعدي، واستخدام الباحثان اختبار (Paired T-test)، لمعرفة الاختلافات بين درجات الاختبار القبلي والبعدي التي حققها الطلاب وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فعالية النهج الحسي المتعدد بغرض تحسين المراسلات الصوتية باللغة الإنجليزية بين الطلاب ذوي الإعاقات الخفيفة حيث كانت لصالح الاختبار البعدي.

كذلك أجرى ياسكاران (Jeyasekaran, 2015) دراسة بهدف فحص فعالية (VAKT) البصر، السمع، الحركة، اللمس، على مستويات القراءة بين الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة في مدرسة هيلكس في الهند، حيث استخدم البحث الأسلوب الإجمالي وتم تطبيقه على (30) طالب باستخدام

العينة القصدية، واستخدم الباحث اختبار القراءة واختبار تدرج الكلمات (Schonell) كأدوات للدراسة، وطبق الباحث أسلوب (VAKT) لمدة ثلاثين يوماً متتالية ومن ثم طبق أدوات الدراسة للحصول على النتائج، وأظهرت النتائج أن أسلوب (VAKT) أدى إلى تحسين مستوى الطلاب في القراءة بنسبة (12%)، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي.

وأجرت بلات (Platt, 2015) دراسة بهدف تأثير النهج المتعدد الحواس على تلقائية الكلمات عند طلاب الصف الأول، تم استخدام التصميم شبه التجريبي في الدراسة، تألف المشاركون في الدراسة من ثلاثة طلاب في الصف الأول في مدرسة ابتدائية عامة في مقاطعة بالتيمور في ولاية ماريلاند في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم اختيارهم على أساس أنه تم تشخيصهم مسبقاً وصنفوا من أنهم من ذوي الصعوبات في القراءة، وعلى وجه التحديد صعوبة الحصول على الكلمات من خلال البصر، وكانت أداة القياس قائمة كلمات (Dolch) للمستويات التمهيديّة والصف الأول، وتم فحص مستواهم القرائي قبلياً ومن ثم تم تطبيق نهج الحواس المتعددة على مدار سبعة أسابيع، ومن ثم تم تطبيق القائمة مرة أخرى، وبعد إجراء التحليل الإحصائي اللازم توصلت الدراسة إلى أن الطلاب لم يحققوا تقدماً في تلقائية الكلمات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق معنوي بين الاختبار القبلي والبعدي.

وأجرى مهراي وزرباخش ورحماني (Mehrabi, Zarbakhsh, Rahmani, 2014) دراسة بهدف فحص أثر أسلوب التدريس متعدد الحواس باستخدام أداة سينا التعليمية على أداء القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية مدينة تونكابون في (إيران)، واتبع الباحثون في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وشملت عينة الدراسة (30) طالباً من ذوي صعوبات القراءة والكتابة وتم اختيارهم عشوائياً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية والضابطة، ومن أجل جمع البيانات استخدم الباحثين اختبار لفحص مستوى عسر القراءة واختبار كتابي ومقياس وكسلر للذكاء، تم تطبيق التدريس متعدد الحواس على المجموعة التجريبية خلال (13) أسبوعاً لمدة (45) دقيقة لكل جلسة، وتم تدريس المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة وأظهرت تحسن كبير على مستوى القراءة والكتابة.

كذلك أجرى أحمدى وراميزاني وعبدى وبرانش وحسين زاده وأميني (Ahmadi, Ramezani, Abdi, Branch, Hosseinzadeh, Amini, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية طريقة فيرنالد في تنمية القراءة لدى الطلاب الذكور المتخلفين عقلياً في دورة المهارات المهنية في السنة الأولى في مدينة بروجرد الإيرانية، واتبع الباحثين في الدراسة المنهج التجريبي وتكونت عينة من الدراسة من (30) طالباً في السنة الأولى لدورة المهارات المهنية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم

تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية بواقع (15) طالب، ومجموعة ضابطة بواقع (15) طالب، وقبل تطبيق الطريقة تم إجراء اختبار قبل لكلا المجموعتين، استخدم الباحثين سلم التقدير كأداة لجمع معلومات الدراسة، طبقت طريقة فيرنالد مع المجموعة التجريبية بواقع (16) جلسة تدريبية، وطبقت الطريقة التقليدية مع المجموعة الضابطة ومن ثم تم إجراء اختبار بعدي للمجموعتين للتحقق من فاعلية الطريقة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابط أي تبين أن هناك فاعلية طريقة فيرنالد في تنمية القراءة لدى الطلاب الذكور المتخلفين عقلياً .

بينما حاول تاغفي وفازيري وكشاني (Taghvayi, Vaziri, Kashani, 2012) في دراستهم التعرف إلى فاعلية المنهج التكاملي وتقنية فيرنالد القائمة على تعدد الحواس في خفض عجز القراءة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثون المنهج شبه التجريبي، وطبقت الدراسة على الطلبة الملحقين بعيادات صعوبات التعلم في مدينة أراك في إيران البالغ عددهم (139) طالباً وتم اختيار (30) طالب منهم، حيث تم تقييمهم من خلال اختبار للقراءة ومقياس وكسلر للذكاء، ومن ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (15) طالباً تم تدريسهم وفق طريقة فيرنالد ومجموعة ضابطة تكونت من (15) طالباً تم تدريسهم وفق المنهج التكاملي، وتم تطبيق المعالجة لمدة (12) جلسة، وبعد الانتهاء من تطبيق المعالجة تم تحليل البيانات باستخدام اختبار (ANCOVA) وأظهرت نتائج البحث أن المنهج التكاملي كان أكثر فاعلية من طريقة فيرنالد في الحد من عجز القراءة.

أما جيس (Giess, 2005) فقد أجرت دراسة بهدف قياس فاعلية برنامج بارتون القرائي (أحد برامج أورتون - جلنجهام) في تعليم المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة في المراحل الدراسية العليا، واتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (18) طالباً من أحد المدارس الحكومية في فلوريدا الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم (القراءة والكتابة)، وتم تقسيمها إلى مجموعتين بناءً على أدائهم على الاختبار القبلي، الأولى: تجريبية حصلت على أقل العلامات في الاختبار القبلي، والثانية: الضابطة التي حصلت على أعلى العلامات، وتم تطبيق برنامج بارتون القرائي على المجموعة التجريبية وأظهرت النتائج تطوراً ملموساً على المهارات القرائية بعكس المجموعة الضابطة.

2. 2. 3 تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن استخلاص أنها تناولت إستراتيجية الحواس المتعددة في ضوء متغيرات مختلفة واستخدمت أدوات عديدة، وأجريت في بيئات مختلفة، مما يساعد الباحث في الاستفادة في هذه الدراسة في تحديد منهجيتها وإجراءاتها وأدواتها.

عالجت الدراسة الحالية فاعلية برنامج قائم على الحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة والكتابة، ومن الدراسات التي اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث معالجة القراءة والكتابة كانت دراسة كل من: عبده (2016)، ووزرباخش ورحماني (Mehrabi, Zarbakhsh, & Rahmani, 2014)، في حين اختلفت مع دراسة كل من: الجهني (2017)، وبني ياسين (2015)، وكرم الدين وقاعد وعود (2015) والهرش (2012)، وعبد الهادي (2009)، ومايرز (Myres, 2017)، وسليمان والمدني (Soliman and Almadani, 2017)، ومصطفى وغانى (Moustafa and Ghani, 2016)، وياسكاران (Jeyasekaran, 2015) وأحمدي وراميزاني وعبيدي وبراناش وحسين زاده وأميني (Ahmadi, Ramezani, Abdi, Branch, Hosseinzadeh, and Amini, 2013)، وتاغفي وفازيري وكشاني (Taghvayi, Vaziri, & Kashani, 2012)، وجيس (Giess, 2005) حيث عالجت هذه الدراسات صعوبات القراءة فقط، وكذلك اختلفت مع دراسة كل من: الهدباني وحسين (2016)، وهارندي ومغدام (Harandi & Moghadam, 2017) حيث عالجت الصعوبات الكتابية، كما اختلفت مع دراسة كل من: علي (2016) والبوايز (2006) حيث عالجت هذه الدراسات الحفظ والذاكرة، وأيضاً اختلفت مع دراسة أبو العقيص (2014) التي عالجت مهارات التعرف على الكلمات لدى المكفوفين، واختلفت مع دراسة محمد (2013) التي عالجت الانتباه، ودراسة الحسني وتوفيق (2013) التي عالجت فهم المقروء.

اتبعت الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، ومن الدراسات التي اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية كانت دراسة كل من: الجهني (2017) وعلي (2016) والهدباني وحسين (2016)، وعبده (2016)، وبني ياسين (2015)، وكرم الدين وقاعد وعود (2015)، وأبو العقيص (2014)، ومحمد (2013) والحسني وتوفيق (2013) والهرش (2012)، وعبد الهادي (2009) والبوايز (2006)، وهارندي ومغدام (Harandi & Moghadam, 2017)، ومايرز (Myres, 2017)، وسليمان والمدني (Soliman and Almadani, 2017)، ومصطفى وغانى (Moustafa and Ghani, 2016)، وياسكاران (Jeyasekaran, 2015)، وبلات (Platt, 2015)، ومهراي وزرباخش ورحماني (Mehrabi, Zarbakhsh, & Rahmani, 2014)، وأحمدي

وراميزاني وعبدي ويرانش وحسين زاده وأميني (Ahmadi, Ramezani, Abdi, Branch,) (Hosseinzadeh, and Amini, 2013 Taghvayi, Vaziri, &)، وتاغفي وفازيري وكشاني (Kashani, 2012)، وجيس (Giess, 2005)، في حين اختلفت مع دراسة الوقاصي (Alwaqassi, 2017) التي اتبعت المنهج الوصفي .

تستخدم الدراسة الحالية الاختبار كأداة للدراسة، ومن الدراسات التي اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث الأداة كانت دراسة كل من: الجهني (2017) وعلي (2016) والهدباني وحسين (2016)، وعبد (2016)، وكرم الدين وقاعد وعوض (2015)، وأبو العقيص (2014) والحسني وتوفيق (2013)، وعبد الهادي (2009) والبوليز (2006)، وهارندي ومغدام (Harandi & Moghadam, 2017)، ومايرز (Myres, 2017)، وسليمان والمدني (Soliman and 2017)، ومصطفى وغاني (Almadani, Moustafa and Ghani, 2016)، وباسكاران (Jeyasekaran, 2015)، ومهرابي وزرباخش ورحماني (Mehrabi, Zarbakhsh, & Rahmani, 2014)، وتاغفي وفازيري وكشاني (Taghvayi, Vaziri, & Kashani, 2012)، وجيس (Giess, 2005)، في حين اختلفت مع دراسة كل من: بني ياسين (2015) استخدمت مقياس تشخيص صعوبات القراءة، ومحمد (2013) استخدم مقياس الانتباه لذوي صعوبات التعلم والهرش (2012) استخدم بطارية اختبارات للكشف عن العسر القرائي وقائمة رصد أعراض العسر القرائي، والوقاصي (Alwaqassi, 2017) استخدمت الملاحظة والمقابلة، وبلات (Platt, 2015) استخدم قائمة كلمات للمستويات التمهيدية، وأحمدي وراميزاني وعبدي ويرانش وحسين زاده وأميني (Ahmadi, Ramezani, Abdi, Branch, Hosseinzadeh, and Amini, 2013) استخدموا سلم التقييم .

تكونت عينة الدراسة الحالية من الطلبة الملحقين في غرف المصادر، ومن الدراسات التي اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث العينة كانت دراسة كل من: الجهني (2017)، وعبد (2016)، بني ياسين (2015) والبوليز (2006).

وما يميز الدراسة عن الدراسات السابقة أنها أجريت في البيئة الفلسطينية، حيث تعد من الدراسات النادرة التي أجريت في فلسطين - في حدود علم الباحث - حول فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة والكتابة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

3. 1 مقدمة

تضمن هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها، وتصميم أدوات الدراسة التي استخدمها الباحث من أجل التحقق من فاعلية البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة، كذلك يبين طرق التحقق من صدق أدوات الدراسة وثباتها، وإجراءات الدراسة، وتصميمها ومتغيراتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

3. 2 منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي للكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى الطلبة الملحقين في غرف المصادر في المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم جنين وذلك نظراً لملائمته أغراض الدراسة.

3. 3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الملحقين في غرف المصادر في المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم جنين خلال العام (2018 - 2019 م) والبالغ عددهم (158) طالباً وطالبة موزعين على (8) غرف مصادر في (8) مدارس.

3.4 عينة الدراسة

اقتصرت عينة الدراسة على (21) طالباً وطالبة من الملحقين في غرفة المصادر في مدرسة بيت قاد الثانوية للبنات (مرحلة أساسية مختلطة)، تم اختيارها بطريقة العينة القصدية نظراً لجاهزية غرفة المصادر وتعاون معلمة غرفة المصادر وإدارة المدرسة بشكل كبير مع الباحث كذلك تم تشخيصهم حسب نماذج وزارة التربية والتعليم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم؛ ملحق (9)، ثم قام الباحث باستثناء الطلبة من مستوى الصف الثاني الأساسي نظراً لعدم استهدافهم في البرنامج التعليمي بسبب التحاقهم حديثاً إلى غرفة، لتستقر العينة على (18) طالب وطالبة من مستوى الصفوف الثالث والرابع والخامس منهم (6) ذكور و(12) إناث، ومن ثم قام الباحث بتوزيع العينة على مجموعتين بواقع (9) طلاب و طالبات كمجموعة تجريبية، و(9) طلاب و طالبات كمجموعة ضابطة تم اختيارهم عشوائياً، والجدول (3.1) يوضح ذلك:

جدول (3.1): توزيع أفراد عينة الدراسة

المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
التجريبية	3	6	9
الضابطة	3	6	9

3.5 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأدوات الآتية:

3.5.1 اختبار القراءة:

استعان الباحث باختبار القراءة التحصيلي المستخدم في دراسة الهرش (2009) وأجرى عليه بعض التعديلات ليتلاءم مع البيئة الفلسطينية، ويضم الاختبار سبعة أسئلة:

الأول: أقرأ الحرف الذي يشير إليه المعلم ورصد له (28) علامة.

الثاني: أحدد الحرف الذي يقرأه المعلم ورصد له (28) علامة.

الثالث: أقرأ الحرف الذي يشير إليه المعلم مع التشكيل ورصد له (28) علامة.

الرابع: أن يقرأ الطالب مقاطع من كلمات ورصد له (10) علامات.

الخامس: أن يشكل الطالب كلمات من وصل الحروف والمقاطع ورصد له (10) علامات.
السادس: أن يقرأ الطالب الكلمات مراعيًا الحركات ورصد له (10) علامات.
السابع: أن يقرأ الطالب جملاً تامةً مراعيًا الحركات ورصد له (12) علامة.

حيث تعطى علامة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، ويتم تقسيم مجموع ما يحصل عليه الطالب في الثلاثة أسئلة الأولى على (28)، وتبلغ علامة الاختبار النهائية من (70) علامة، ملحق (3).

3. 5. 1. 1 صدق اختبار القراءة:

للتحقق من صدق اختبار القراءة تم استخدام طريقة صدق المحكمين، وتعني أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، ملحق (1)، تحقق الباحث من صدق الاختبار عن طريق عرضه على مجموعة من المتخصصين في التربية الخاصة وأساليب التدريس والقياس والتقويم في بعض الجامعات الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، حيث قاموا بإبداء ملاحظاتهم حول ملائمة الاختبار لقياس ما وضع له، وسلامة الصياغة اللغوية، وإجراء ما يروونه مناسباً للدراسة من تعديل أو إضافة أو حذف، وصلاحيّة الاختبار للتطبيق، وأشاروا إلى مجموعة من التعديلات أهمها: تكبير خطوط الاختبار، وزيادة التباعد بين الحروف وتلوينها، وإعادة الصياغة اللغوية لعدد من الأسئلة، وتعديل لغوي على بعض الكلمات، حيث تم العمل بهذه الملاحظات وتعديل الاختبار حتى وصل إلى صورته النهائية، ملحق (4).

كذلك تحقق الباحث من صدق اختبار القراءة بطريقة صدق الاتساق الداخلي، ويقصد به: قوة الارتباط بين درجات كل من مستويات الأهداف ودرجة الاختبار الكلي، حيث قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (15) طالباً من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، كذلك حساب معامل بيرسون بين درجات مهارات القراءة مع الدرجة الكلية للاختبار الذي ينتمي إليه، من خلال استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، والجدول (3. 2) يوضح النتائج:

جدول (3. 2): ارتباط درجة كل سؤال مع الدرجة الكلية لاختبار القراءة

ر	السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	قراءة الحروف	**0.988	0.000
2	التمييز الصوتي للحروف	**0.967	0.000
3	قراءة الحروف مع التشكيل	**0.922	0.000
4	قراءة المقاطع	**0.932	0.000
5	تشكيل الكلمات من المقاطع	**0.945	0.000
6	قراءة الكلمات	**0.975	0.000
7	قراءة الجمل	**0.956	0.000

يتبين من الجدول (3. 2) أن جميع أسئلة اختبار القراءة مرتبطة ارتباطاً قوياً مع درجة الاختبار الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.922 و 0.988) وجميعها كانت دالة إحصائياً حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.000).

3. 5. 1. 2 ثبات اختبار القراءة:

تم حساب معامل ثبات اختبار القراءة على أفراد العينة الاستطلاعية من خلال اختبار (كرونباخ - ألفا)، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.982) مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، مما يعطي ثقة للباحث بتطبيق اختبار القراءة على عينة الدراسة.

3. 5. 2 اختبار الكتابة:

قام الباحث ببناء اختبار للكتابة يهدف إلى قياس مهارات الطلبة في كتابة الحروف والمقاطع والكلمات والجمل، ملحق (3)، حيث يمنح الطالب علامة واحدة للإجابة الصحيحة وعلامة صفر للإجابة الخاطئة، ليصبح الاختبار من (40) علامة مقسمة على النحو الآتي:

- السؤال الأول: كتابة الحروف وله (11) علامة.
- السؤال الثاني: كتابة المقاطع وله (9) علامات.
- السؤال الثالث: كتابة الكلمات وله (8) علامات.
- السؤال الرابع: كتابة الجمل وله (12) علامة.

3. 5. 2. 1 صدق اختبار الكتابة:

للتحقق من صدق اختبار الكتابة فقد تم استخدام طريقة صدق المحكمين، وتعني أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه؛ ملحق (3)، تحقق الباحث من صدق الاختبار عن طريق عرضه على مجموعة من المتخصصين في التربية الخاصة وأساليب التدريس والقياس والتقويم في بعض الجامعات الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، حيث قاموا بإبداء وملاحظاتهم حول ملائمة الاختبار لقياس ما وضع له، وسلامة الصياغة اللغوية، وإجراء ما يروونه مناسباً للدراسة من تعديل أو إضافة أو حذف، وصلاحيه الاختبار للتطبيق، وأشاروا إلى مجموعة من التعديلات أهمها: تكبير خطوط الاختبار، وزيادة التباعد بين الحروف وتلوينها، وحذف بعض الحروف في السؤال الأول وإضافة الحروف المشابهة (س، ش، ص، ض، ظ، ط) وإعادة الصياغة اللغوية لعدد من الأسئلة، واستبدال بعض الكلمات، حيث تم العمل بهذه الملاحظات وتعديل الاختبار حتى وصل إلى صورته النهائية، ملحق (4).

كذلك تحقق الباحث من صدق اختبار الكتابة بطريقة صدق الاتساق الداخلي، ويقصد به: قوة الارتباط بين درجات كل من مستويات الأهداف ودرجة الاختبار الكلي، حيث قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (15) طالباً من خارج أفراد عينة الدراسة، واكتفى الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، وتم حساب معامل بيرسون بين درجات مهارات الكتابة مع الدرجة الكلية للاختبار الذي ينتمي إليه، من خلال استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (3. 3): ارتباط درجة كل سؤال مع الدرجة الكلية للاختبار الكتابة

ر	السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	كتابة الحروف	**0.802	0.000
2	كتابة المقاطع	**0.874	0.000
3	كتابة الكلمات	**0.841	0.000
4	كتابة الجمل	**0.802	0.000

يتبين من الجدول (3.3) أن جميع أسئلة اختبار الكتابة مرتبطة ارتباطاً قوياً مع درجة الاختبار الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.802 و 0.874) وجميعها كانت دالة إحصائياً حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.000).

3.5.2 ثبات اختبار الكتابة:

قام الباحث بحساب معامل ثبات اختبار الكتابة بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة أسئلة الاختبار إلى نصفين؛ واعتبر الأسئلة ذات الأرقام الفردية هي النصف الأول، والأسئلة الزوجية النصف الثاني، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين النصف الأول والثاني فكان (0.788) ثم استخدام معامل سبيرمان براون لحساب معامل ثبات الاختبار الكلي فبلغ معامل ثبات الاختبار (0.881)، مما يعني أن اختبار الكتابة يتمتع بمعامل جيد ويصلح للتطبيق.

3.6 تصميم الدراسة:

قام الباحث بإجراء الدراسة في ضوء التصميم الآتي:

G1	O1	O2	X	O1	O2
G2	O1	O2		O1	O2

حيث أن:

G1: المجموعة التجريبية

G2: المجموعة الضابطة

O1: اختبار القراءة

O2: اختبار الكتابة

X: المعالجة (البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة)

3.7 البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة:

هدفت الدراسة إلى بيان فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى الطلبة الملحقين في غرف المصادر في المدارس التابعة لمديرية اثربية والتعليم في جنين، وقد اعتمد بناء البرنامج التعليمي على المصادر الآتية:

- الرسائل الجامعية والأبحاث العلمية السابقة.
- الأدبيات السابقة ذات العلاقة بإستراتيجية الحواس المتعددة.

3. 7. 1 الأهداف العامة للبرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة:

يهدف هذا البرنامج إلى علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلبة الملحقين بغرف المصادر في الجوانب الآتية:

- التمييز بين الحروف المتشابهة سمعياً ولفظياً .
- قراءة الحروف قراءة صحيحة مع حركاتها (الفتحة، الضمة، الكسرة).
- قراءة المقاطع قراءة صحيحة مع حركاتها (الفتحة، الضمة، الكسرة).
- قراءة الكلمات والجمل قراءة صحيحة مع الحركات (الفتحة، الضمة، الكسرة).
- كتابة الحروف والمقاطع والكلمات والجمل على السطر .
- كتابة الحروف والمقاطع والكلمات والجمل بخط جميل ومقروء .
- كتابة الحروف والمقاطع والكلمات والجمل مع التشكيل .

3. 7. 2 مراحل إعداد البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة:

قام الباحث بإعداد البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة ضمن الخطوات الآتية:

- تحديد الأهداف العامة للبرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة.
- بعد تطبيق اختباري القراءة والكتابة القبلي على المجموعتين (التجريبية والضابطة) تم رصد أهم الصعوبات التي يواجهها أفراد المجموعتين في القراءة والكتابة وكانت ما يلي:
أولاً : على مستوى القراءة:

1. ضعف في تمييز الحروف المتشابهة بالرسم والمختلفة بالصوت (ج، ح، خ، د، ذ، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ك، ل).

2. صعوبة قراءة بعض المقاطع القصيرة والطويلة.

3. ضعف تمييز حركات التشكيل (الفتحة، الضمة، الكسرة).

ثانياً : على مستوى الكتابة:

1. صعوبة كتابة الحروف والمقاطع والكلمات المتشابهة.

2. ضعف كتابة التشكيل على الحروف.

3. الكتابة بخط غير مقروء وحجمه كبير وليس على السطر.

• بناءً على هذه المعطيات تم وضع جلسات علاجية قائمة على إستراتيجية الحواس المتعددة وتكونت من (15) جلسة علاجية للقراءة و(13) جلسة علاجية للكتابة بواقع (40) دقيقة لكل جلسة .

3. 7. 3 صدق البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة:

للتحقق من صدق البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في التربية الخاصة والمناهج وأساليب التدريس وذوي الخبرة في ميدان صعوبات التعلم في بعض الجامعات الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ملحق (2)، حيث قاموا بإبداء وملاحظاتهم حول صلاحية البرنامج للتطبيق، وسلامة الصياغة اللغوية، وإجراء ما يرونه مناسباً للدراسة من تعديل أو إضافة أو حذف، وأشاروا إلى مجموعة من التعديلات أهمها: تنفيذ هدف سلوكي واحد في كل جلسة، وتخفيض وقت الجلسة، وإضافة أنشطة معززة في نهاية كل جلسة، وتم العمل بملاحظاتهم حتى استقرت جلسات البرنامج التعليمي على (39) جلسة علاجية للقراءة و(26) جلسة علاجية للكتابة بواقع (20) دقيقة لكل جلسة، ملحق (6).

3. 7. 4 الحد المكاني والزمني لتطبيق البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة:

قام الباحث بتطبيق البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة في غرفة المصادر في مدرسة بيت قاد الثانوية للبنات، وامتد زمن التطبيق على مدار شهر بواقع ثلاث جلسات قراءة في اليوم الواحد، وفي اليوم الذي يليه جلستين كتابة.

3. 8 تكافؤ مجموعات الدراسة:

حرص الباحث على ضمان سلامة نتائج الدراسة، فقام الباحث بضبط تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال تحصيلهم في اختبار القراءة والكتابة، قام الباحث برصد علامات المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال استجاباتهم على اختباري القراءة والكتابة القبلي، وتم معالجتها بواسطة اختبار (Independent sample t-test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات أداء المجموعتين في اختباري القراءة والكتابة والجدول (3. 4) يوضح النتائج:

جدول (3. 4): نتائج اختبار (Independent sample t-test) للتعرف إلى الفروق بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في اختباري القراءة والكتابة

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
القراءة	التجريبية	9	5.3492	16	0.113	0.911
	الضابطة	9	5.4444			
الكتابة	التجريبية	9	5.9167	16	0.678	0.507
	الضابطة	9	6.4167			

يتضح من الجدول (3. 4) أن المتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة التجريبية على اختبار القراءة بلغ (5.3492)، أما المتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة الضابطة على اختبار القراءة بلغ (5.4444)، وبلغت قيمة (ت) (0.114)، أما قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0.911)، وهذا يعني أنها غير دالة إحصائياً، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات المجموعة التجريبية مع متوسط علامات المجموعة الضابطة وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين من حيث أدائهم على اختبار القراءة.

كذلك يتضح من الجدول (3. 4) أن المتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة التجريبية على اختبار الكتابة بلغ (5.9167)، أما المتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة الضابطة على اختبار الكتابة بلغ (6.4167)، وبلغت قيمة (ت) (0.678)، أما قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0.507)، وهذا يعني أنها غير دالة إحصائياً، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات المجموعة التجريبية مع متوسط علامات المجموعة الضابطة وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين من حيث أدائهم على اختبار الكتابة.

3. 9 إجراءات الدراسة:

قام الباحث بإجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي السابق والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة بهدف الاستفادة منها.

- حصل الباحث على كتاب تسهيل مهمة من إدارة الجامعة موجه إلى مديرية تربية وتعليم جنين من اجل تطبيق الدراسة، ملحق (7).
- توجه الباحث إلى مديرية تربية وتعليم جنين وحصل على كتاب تسهيل مهمة لإجراء الدراسة، ملحق (8).
- قام الباحث بزيارة ميدانية إلى غرف المصادر في المدارس التابعة لمديرية تربية جنين من اجل الاطلاع على الاستراتيجيات التدريسية المطبقة والحصول معلومات تتعلق بعينة الدراسة.
- قام الباحث بتطوير اختبار للقراءة أولي وبناء اختبار للكتابة أولي بعد الرجوع إلى الأدبيات السابقة، ملحق (3).
- قام الباحث بعرض الاختباران على مجموعة من المتخصصين للتحقق من صدقهما، ملحق (1).
- تم تعديل اختبائي القراءة والكتابة بناء على الملاحظات التي أشار إليها المحكمين حتى وصلا إلى صورتها النهائية، ملحق (4).
- قام الباحث بتطبيق اختبائي القراءة والكتابة على عينة استطلاعية بلغت (15) طالب من خارج عينة الدراسة، وذلك لقياس ثبات الأدوات وتحديد زمن الاختبار ان وتبين أن الأدوات صالحة للتطبيق كما أشير سابقاً .
- اختار الباحث غرفة المصادر في مدرسة بيت قاد الثانوية للبنات لوجود عدد كافي من الطلبة لإجراء الدراسة وجاهزية الغرفة من أدوات ووسائل، كذلك تعاون معلمة الغرفة مع الباحث.
- تم تقسيم الطلبة الملحقين في غرفة المصادر إلى مجموعتين بطريقة عشوائية بواقع (9) طلاب وطالبات لكل مجموعة، وطبق اختبائي القراءة والكتابة على المجموعتين.
- بعد تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين رصد الباحث علامات الطلبة، كذلك تم تحليل الإجابات الخاطئة وتحديد الصعوبات التي يواجهها الطلبة في القراءة والكتابة، ملحق (5).
- قام الباحث بضبط المتغيرات بين المجموعتين للتحقق من تكافؤهما من حيث العمر الزمني وأداء المجموعتين على اختبائي القراءة والكتابة.
- تم بناء برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة في ضوء الصعوبات التي تم تحديدها من خلال اختبائي القراءة والكتابة.
- عُرِضَ البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة على مجموعة من المتخصصين للتحقق من صدق البرنامج وصلاحيته للتطبيق، ملحق (2).
- تم تعديل البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة بناء على الملاحظات التي أشار إليها المحكمين حتى وصل إلى صورته النهائية، ملحق (6).

- وضع الباحث جدولاً لتطبيق الجلسات، وامتد التطبيق من تاريخ 6-3-2019 حتى تاريخ 11-4-2019، حيث قام الباحث بتدريس المجموعة التجريبية وفقاً لإستراتيجية الحواس المتعددة، وقامت معلمة غرفة المصادر بتدريس المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة الاعتيادية، ملحق (10).
- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي تم تطبيق اختباري القراءة والكتابة على المجموعتين، وتم رصد علامات الطلبة وتحليل إجاباتهم على بنود الاختبارين.
- تفرغ البيانات وإدخالها على الحاسوب وإجراء التحليل الإحصائي اللازم من خلال استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- عرض النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات والمقترحات.

3. 10 متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

- المتغيرات المستقلة**، وتشمل: طريقة التدريس (البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة، والطريقة التقليدية)، والجنس.
- المتغيرات التابعة**، وتشمل: علاج صعوبات القراءة والكتابة.

3. 11 المعالجات الإحصائية:

تم الإجابة على أسئلة الدراسة وفرضياتها من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والذي تم من خلاله ما يلي:

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة.
- اختبار (كرونباخ - ألفا) لقياس ثبات اختبار القراءة.
- اختبار التجزئة النصفية (سبيرمان براون) لقياس ثبات اختبار الكتابة.
- اختبار (ت) (Independent sample t-test) للعينات المستقلة لفحص تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.
- اختبار (ت) (Independent sample t-test) لفحص الفرضية الأولى والثانية.
- اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) لفحص الفرضية الثالثة والرابعة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يستعرض الفصل الرابع النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تطبيق إجراءاتها وجمع البيانات وتحليلها، حيث حاولت الدراسة التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى الطلبة الملحقين في غرف المصادر في المدارس التابعة لمديرية اثريية و التعليم في جنين، وفيما يلي عرض وتحليل البيانات والنتائج التي تم الوصول إليها وذلك وفقاً لتسلسل أسئلة الدراسة.

4. 1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الأول على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى لطريقة التدريس "الحواس المتعددة، التقليدية"؟)، وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم تحويله إلى الفرضية التي تنص على (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى لطريقة التدريس "الحواس المتعددة، التقليدية")، ولفحص الفرضية؛ تم إجراء اختبار (Independent sample t-test) للعينات المستقلة، والجدول (4. 1) يوضح النتائج:

جدول (4. 1) نتائج اختبار (Independent sample t-test) لفحص الفرضية الأولى

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	قيمة (Sig)
اختبار القراءة البعدي	التجريبية	9	8.60	2.10	16	3.04	*.008
	الضابطة	9	6.17	1.14			

يوضح الجدول (4. 1) أن المتوسط الحسابي للمجموعة للتجريبية على اختبار القراءة البعدي بلغ (8.60)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على اختبار القراءة البعدي (6.17)، أما قيمة (T) بلغت (3.04)، في حين بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.008)، وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، ويعني ذلك أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى لطريقة التدريس، وللتعرف إلى وجهة هذه الفروق، نجد أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة بمتوسط حسابي بلغ (8.60) مقابل المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية بمتوسط حسابي بلغ (6.17).

4. 2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثاني على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى لطريقة التدريس "الحواس المتعددة، التقليدية"؟)، وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم تحويله إلى الفرضية التي تنص على (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى لطريقة التدريس "الحواس المتعددة، التقليدية")، ولفحص الفرضية؛ تم إجراء اختبار (Independent sample t-test) للعينات المستقلة، والجدول (4. 2) يوضح النتائج:

جدول (4. 2) نتائج اختبار (Independent sample t-test) لفحص الفرضية الثانية

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	قيمة (Sig)
اختبار الكتابة البعدي	التجريبية	9	8.05	1.19	16	1.68	.112
	الضابطة	9	7.27	.70			

يوضح الجدول (4. 2) أن المتوسط الحسابي للمجموعة للتجريبية على اختبار الكتابة البعدي بلغ (8.05)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على اختبار الكتابة البعدي (7.27)، أما قيمة (T) بلغت (1.68)، في حين بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.112)، وهذه القيمة أعلى من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، ويعني ذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى لطريقة التدريس.

4. 3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثالث على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس؟)، وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم تحويله إلى الفرضية التي تنص على (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس)، ولفحص الفرضية؛ تم إجراء اختبار (TwoWay ANOVA) للعينات المستقلة، والجدول (4. 3) (4. 4) توضح النتائج:

جدول (4. 3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة في اختبار القراءة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	
.58	8.29	9	التجريبية	أسلوب التدريس
.58	6.09	9	الضابطة	
.67	6.61	6	ذكور	الجنس
.48	7.77	12	إناث	

يوضح الجدول (4. 3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة في اختبار القراءة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (8.29)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (6.09)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لأداء الذكور على اختبار القراءة (6.61)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء الإناث على اختبار القراءة (7.77)، مما يعني وجود فروق ظاهرية بين مجموعات الدراسة، وكانت لصالح المجموعة التجريبية، والإناث.

جدول (4.4) نتائج اختبار (Two Way ANOVA) لفحص الفرضية الثالثة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة (Sig)
طريقة التدريس	19.40	1	19.40	7.01	.019
الجنس	5.33	1	5.33	1.92	.187
التفاعل	1.84	1	1.84	.66	.428
الخطأ	38.72	14	2.76		

يتضح من الجدول (4.4) أن قيمة (F) لطريقة التدريس بلغت (7.01)، وان قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0.019) أي أنها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى لطريقة التدريس، وللتعرف إلى وجهة الفروق، يتضح في الجدول (4.4) أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة بمتوسط حسابي بلغ (8.29)، مقابل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية بمتوسط حسابي بلغ (6.09).

كذلك يوضح الجدول (4.4) أن قيمة (F) للجنس بلغت (1.92)، وان قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0.187)، أي أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى للجنس.

أما التفاعل بين طريقة التدريس والجنس، يوضح الجدول (4.4) أن قيمة (F) للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس بلغت (0.66)، وان قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0.428)، أي أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الرابع على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس؟)، وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم تحويله إلى الفرضية التي تنص على (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس)، ولفحص

الفرضية؛ تم إجراء اختبار (TwoWay ANOVA) للعينات المستقلة، والجداول (4. 5) (4. 6) توضح النتائج:

جدول (4. 5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة في اختبار الكتابة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	
.34	7.93	9	التجريبية	أسلوب التدريس
.34	7.14	9	الضابطة	
.39	7.16	6	ذكور	الجنس
.28	7.91	12	إناث	

يوضح الجدول (4. 5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة في اختبار الكتابة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (7.93)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (7.14)، كذلك بلغ المتوسط الحسابي لأداء الذكور على اختبار القراءة (7.16)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء الإناث على اختبار الكتابة (7.91)، مما يعني وجود فروق ظاهرية بين مجموعات الدراسة، وكانت لصالح المجموعة التجريبية، والإناث.

جدول (4. 6) نتائج اختبار (Two Way ANOVA) لفحص الفرضية الرابعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة (Sig)
طريقة التدريس	2.50	1	2.50	2.67	.125
الجنس	2.25	1	2.25	2.39	.144
التفاعل	.007	1	.007	.007	.933
الخطأ	13.14	14	.93		

يتضح من الجدول (4. 6) أن قيمة (F) لطريقة التدريس بلغت (2.67)، وأن قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0.125) أي أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى لطريقة التدريس.

كذلك يوضح الجدول (6.4) أن قيمة (F) للجنس بلغت (2.39)، وان قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0.144) أي أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى للجنس.

أما التفاعل بين طريقة التدريس والجنس، يوضح الجدول (6.4) أن قيمة (F) للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس بلغت (0.007)، وان قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0.933)، أي أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

4.5 ملخص نتائج الدراسة:

بعد الانتهاء من تحليل بيانات الدراسة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تبين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى لطريقة التدريس، وكانت الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة.
- تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى لطريقة التدريس.
- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.
- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يستعرض الفصل الخامس مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتوصيات في ضوء النتائج.

5.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى لطريقة التدريس "الحواس المتعددة، التقليدية"؟

أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى لطريقة التدريس، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة بمتوسط حسابي بلغ (8.60)، مقابل المجموعة الضابطة التي دُرست باستخدام الطريقة التقليدية بمتوسط حسابي بلغ (6.17).

ويمكن القول؛ بأن إستراتيجية الحواس المتعددة كان لها الفاعلية الايجابية في تحسين القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم مقارنة بالطريقة التقليدية، ويمكن تفسير ذلك بقدرة الحواس المتعددة من خلال خطواتها جعل الطالب دقيقاً في لفظ الحرف والمقطع والكلمة والجملة، إذ يركز المبدأ الأساس في التعليم متعدد الحواس؛ باستخدام حواس الطالب في الوقت نفسه، حيث يعتمد هذا النوع من التعليم على الربط بين القنوات والمدركات الحسية المتعددة - أي الربط بين المرئي والمسموع والمحسوس في الوقت نفسه -، وكما ذكر كوافحة (2003) أن هذه الطريقة قُصد بها أساساً تعليم الطلبة الذين يعانون من صعوبات

حادة في تعلم وتذكر الحروف والكلمات عند القراءة، والذين ليس لديهم إلا مخزون محدود من الكلمات البصرية، والذين لم تنفع معهم الأساليب الأخرى.

كذلك تتسجم هذه النتيجة مع ما ذكره الجهني (2017) أن لاستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة العديد من الفوائد التي تعود على الطلبة، فهي تقلل من فشل الطلبة وتزيد من تحصيلهم.

ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الإستراتيجية القائمة على الحواس المتعددة سهلت من تعلم الطلبة، حيث أن انخراطهم في خطوات الطريقة من خلال قيامهم بالنظر إلى الحروف والكلمات مع لفظها وسماعها وكتابتها في الهواء، عززت لديهم القدرة على نطق الحرف بالشكل الصحيح، وبالتالي رسوخها في أذهانهم.

فعندما يُشغل الطالب حواسه في تعلم الكلمات والمفاهيم يؤدي إلى اكتسابه لها عن طريق أكثر من قناة حسية، مما يؤدي إلى ترسيخ هذه الكلمات والمفاهيم في ذهنه وتسهيل من عملية استرجاعها وقراءتها بالشكل السليم.

وانفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من: الجهني (2017)، التي أشارت إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تشخيص مهارات القراءة الأساسية البعدي تعزى إلى إستراتيجية التدريس المعتمدة على الحواس المتعددة، ودراسة عبده (2016) التي توصلت إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست النصوص الأدبية على وفق أسلوب فيرنالد على المجموعة الضابطة، ودراسة كرم الدين وقاعود وعوض (2015) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على جميع الاختبارات بعد تطبيق الاستراتيجيات الخاصة بفيرنالد لتصحيح العسر القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة الحسني وتوفيق (2013) التي توصلت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وكانت لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة الهرش (2012) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات القرائية بأبعاده المختلفة (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة) لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة عبد الهادي (2009) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات القرائية بشكل عام بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطة يعزى للبرنامج المستند إلى أسلوب فيرنالد متعدد الحواس، ودراسة (Myres, 2017) التي توصلت إلى أن الطلاب تحسنوا بنسبة 80% وأن الطلاب استجابوا بشكل إيجابي عندما تم معالجتهم باستخدام

برنامج القراءة متعدد الحواس، كذلك دراسة (Soliman and Almadani, 2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبارات الطلاقة في القراءة وفهم القراءة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ولصالح المجموعة التجريبية، ودراسة (Jeyasekaran, 2015) التي أظهرت أن أسلوب (VAKT) أدى إلى تحسين مستوى الطلاب في القراءة بنسبة (12%)، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين الاختبار القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي، و (Mehrabi, Zarbakhsh, & Rahmani, 2014) التي أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة وأظهرت تحسن كبير على مستوى القراءة، في حين اختلفت مع دراسة كل من: بني ياسين (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي لبعده قراءة الفترة بين المجموعات الثلاثتعزيزي لمتغير طريقة فيرنالد، كذلك دراسة (Platt, 2015) التي توصلت إلى أن الطلاب لم يحققوا تقدماً في تلقائية الكلمات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق معنوي بين الاختبار القبلي والبعدي، ودراسة (Taghvayi, Vaziri, & Kashani, 2012) التي أظهرت أن المنهج التكاملي كان أكثر فعالية من طريقة فيرنالد في الحد من عجز القراءة.

5.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى لطريقة التدريس "الحواس المتعددة، التقليدية"؟

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى لطريقة التدريس.

وعلى الرغم من عدم وجود فروق دالة إحصائية، إلا أن الباحث يشير إلى أنه كان هنالك فروق ظاهرية بين المجموعتين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاختبار الكتابة للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة (8.05) مقابل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية حيث بلغ المتوسط الحسابي لاختبار الكتابة (7.27)، أي أن إستراتيجية الحواس المتعددة أحرزت تقدماً في مستوى مهارات طلبة المجموعة التجريبية في الكتابة.

ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة؛ إلى أن الكتابة كما حددها عبده (2016) صيغة اتصالية عالية التعقيد، أو كما حددها أبو أسعد (2015) بعدم الانسجام بين البصر والحركة، فقد لا يستطيع بعض الطلبة الذين يعانون من اضطرابات كتابية مسك القلم بشكل صحيح، وقد يواجه آخرون صعوبة في

كتابة بعض الحروف فقط، وقد تعزى هذه الصعوبات إلى اضطراب في تحديد الاتجاه أو صعوبات أخرى تتعلق بالدافعية.

ولذلك؛ فإن الباحث يرى أنه نتيجة لتلك العوامل التي أشار إليها التربويون لا بد من تكثيف وتركيز البرنامج القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة على أنشطة الكتابة، مما يساهم في الحد من صعوبات الكتابة، ويستند الباحث في ذلك إلى الفروقات الظاهرية بين المجموعتين والتي كانت لصالح المجموعة التجريبية.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من: عبده (2016) التي توصلت إلى وجود فاعلية لاستخدام إستراتيجية المدخل المتعدد الحواس في علاج صعوبات الكتابة لدى طالبات المرحلة الابتدائية، ودراسة (Mehrabi, Zarbakhsh, & Rahmani, 2014) التي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة وأظهرت تحسن كبير على مستوى الكتابة.

5. 3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس؟

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار القراءة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه ظروف تطبيق الدراسة، فالذكور والإناث هم من فئة ذوي صعوبات التعلم، وقد درسوا المحتوى نفسه، وطُبق عليهم نفس الاختبار، ويستدل من هذه النتيجة فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة لكلا الجنسين، بالإضافة إلى أن البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة، استخدم لعلاج صعوبات القراءة والكتابة، ولم يكن متحيز لأحد الجنسين، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة البواليز (2006) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي تعزى للجنس، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة بني ياسين (2015) حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على الاختبار البعدي القراءة تبعاً لمتغير الجنس.

5. 4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس؟

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار الكتابة تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة؛ إلى أن طلبة المجموعتين عندما خضعوا لاختبار الكتابة، كان استعدادهم متساوياً بهدف الحصول على أفضل الدرجات، وقد يعود السبب في ذلك إلى متابعة معلمة المجموعة الضابطة متابعة حثيثة الأمر الذي ألغى طريقة التدريس، وقد يعود السبب في ذلك إلى تشابه خصائص مجموعتي الدراسة لكونهم من ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، مما ألغى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

5. 5 التوصيات:

بعد الانتهاء من عرض النتائج ومناقشتها، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بالآتي:

- تبني وزارة التربية والتعليم والبرامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى الطلبة الملحقين في غرف المصادر.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي غرف المصادر حول استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- إعداد برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لتنمية مهارات الحفظ والتذكر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك لما أثبتته النتائج.
- تطوير البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة وتحديداً في مجال الكتابة نظراً لعدم تأثير في علاج صعوبات الكتابة.
- إجراء دراسات أخرى تتناول فاعلية البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة بحيث تلقي الضوء على فئة عمرية أقل (الصف الثاني الأساسي).

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في ضوء متغيرات أخرى (كالعمر والصف ومستوى الذكاء) وفي مناطق أخرى.

المراجع:

المراجع العربية:

- إبراهيم، سليمان. (2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- إبراهيم، سليمان. (2010). المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- إبراهيم، مجدي. (2009). معجم مصطلحات مفاهيم التعليم والتعلم. عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- أبو أسعد، أحمد. (2015). الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
- أبو الديار، مسعد، والبحيري، جاد، ومحفوظي، عبد الستار. (2012). قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها. ط (2)، سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.
- أبو العقيص، فدوى. (2014). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المنحى المتعدد الحواس في تعلم مهارات التعرف للأطفال المكفوفين. أطروحة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.
- أبو شعيرة، خالد، وغباري، ثائر. (2015). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- البطاينة، أسامة، والرشدان، مالك، والسبايلة، عبيد، والخطاطبة، عبد المجيد. (2009). صعوبات التعلم (النظرية والممارسة). دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- بطرس، بطرس. (2014). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ط (3)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- بن فليس، خديجة، وهامل، وهيبه. (2016). المرافقة المدرسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والمتفوقين دراسياً. دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- بني ياسين، سعاد. (2015). دراسة مقارنة بين الطريقة الصوتية وطريقة تعدد الحواس (أسلوب فيرنالد) في تدريس مهارات القراءة لدى عينة أردنية من طلبة الصف الثالث ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف المصادر. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

البوايز، محمد. (2006). أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

بيندر، وليام. (2011). صعوبات التعلم (الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس). ترجمة: عبد الرحمن سليمان، والسيد التهامي، ومحمود الطناوي، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

جاد الله، جاد الله. (2018). الديسلكسيا (النشأة والمفهوم - التشخيص والعلاج). المكتبة التربوية، الإسكندرية، مصر.

جرار، عبد الرحمن. (2008). صعوبات التعلم (قضايا حديثة). مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

الجهني، سلمان. (2017). أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4 (2): 41-51.

الحاج، محمود. (2010). الصعوبات التعليمية (الإعاقة الخفية، المفهوم، التشخيص، العلاج). دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الحسني، يوسف، وتوفيق، مروان. (2013). أثر أسلوب فيرنالد في فهم المقروء من النصوص القرآنية لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي. مجلة آداب الفراهيدي، (17): 482-509.

خصاونة، محمد، والخوالدة، محمد، وضمرة، ليلي، وأبو هوش، راضي. (2016). صعوبات التعلم الأكاديمية. دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

الخطيب، جمال. (2013). أسس التربية الخاصة. مكتبة المتنبي، الدمام، السعودية.

الخطيب وآخرون، جمال. (2013). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. ط (6)، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

الدهمشي، محمد. (2007). دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة. دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

الروسان، فاروق. (2015). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

الزيات، فتحى. (2007). صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

سالم، محمود، والشحات، مجدي، وعاشور، أحمد. (2006). صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج). ط (2)، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

السعيد، احمد. (2009). مدخل إلى الديسلكسيا (برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة). دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- سلام، هدى. (2015). **صعوبات التعلم الشائعة برياض الأطفال**. دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سليمان، السيد. (2011). **التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم**. عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- سهيل، تامر. (2012). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**. منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
- الشريف، عبد الفتاح. (2011). **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- الشريف، السيد. (2014). **مدخل إلى التربية الخاصة**. دار الجوهرة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- شعيب، علي، ومحمد، عبد الله. (2014). **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم (النظرية والتطبيق)**. دار جوانا للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- الصباح، سهير، شناعة، هشام. (2010). **واقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين**. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 24 (8): 2188 - 2226.
- الصمادي، علي، والشمالي، صياح. (2017). **المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبد السلام، محمد. (2009). **صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال**. مؤسسة اقرأ للتوزيع والنشر والترجمة، القاهرة، مصر.
- عبد الهادي، ناهدة. (2009). **اثر برنامج تعليمي فردي لعلاج صعوبات القراءة باستخدام أسلوب فيرنالد متعدد الحواس (VAKT) لطالبات الصف الثالث والخامس في المدارس الحكومية التابعة لمديرية عمان الأولى**. أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عبد، سماح. (2016). **فاعلية استخدام المدخل المتعدد الحواس لعلاج صعوبات التعلم لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمحافظة عقلة الصقور**. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (181): 1-51.
- العدل، عادل. (2013). **صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة**. دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
- العزازي، هند. (2014). **صعوبات التعلم والخوف من المدرسة**. المكتب العربي للمعارف، القاهرة، مصر.

- العزالي، سعيد. (2011). **تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- علي، إيمان، وحسن، هناء. (2009). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- علي، ريان. (2016). أثر أسلوب فيرنالد في حفظ النصوص الأدبية واستبقائها عند تلامذة الصف السادس الأساسي. **مجلة الأستاذ**، 2 (219): 382-357.
- غنايم، عادل. (2016). **البرامج العلاجية لصعوبات التعلم**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- القعاقوي، جمال. (2009). **فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- القاسم، جمال. (2015). **أساسيات صعوبات التعلم**. ط (3)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- القرشي، أمير. (2013). **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ**. عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- القمش، مصطفى، والمعايطة، خليل. (2014). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. ط (6)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- القمش، مصطفى. (2012). **الموهوبون ذوو صعوبات التعلم**. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الكحالي، سالم. (2011). **صعوبات تعلم القراءة (تشخيصها وعلاجها)**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- كرم الدين، ليلي، وقاعود، نشأت، وعوض، مريم. (2015). **فاعلية استخدام طريقة فيرنالد (طريقة تعدد الحواس) في خفض مشكلة العسر القرائي (الديسلكسيا) لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية**. **مجلة دراسات الطفولة، مصر**، 18 (67): 45-41.
- كوافحة، تيسير، وعبد العزيز، عمر. (2012). **مقدمة في التربية الخاصة**. ط (6)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- كوافحة، تيسير. (2011). **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**. ط (4)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- كوافحة، تيسير. (2003). **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**. ط (1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الكيلاني، عبد الله، والروسان، فاروق. (2014). **التقويم في التربية الخاصة**. ط (4)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- اللالا وآخرون، زياد. (2013). **أساسيات التربية الخاصة**. ط (2)، دار المسير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ليرنر، جانيت، وجونز، بيفيرلي. (2014). **صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة (خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة)**. ترجمة: د. سهى الحسن، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- محمد، عادل. (2011). **مقدمة في التربية الخاصة**. دار الرشد للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- محمد، عادل. (2009). **مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين**. دار الرشد، القاهرة، مصر.
- محمد، عطية. (2013). **فعالية برنامج متعدد الحواس في تنمية الإنتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة**. مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، مصر، (4): 26-118.
- محمود، أحلام. (2010). **صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج**. مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر.
- مهنا، طارق. (2018). **توظيف إستراتيجية التعليم الجامع لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقته برفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- النوايسة، فاطمة. (2013). **ذوو الاحتياجات الخاصة (التعريف بهم وإرشادهم)**. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الهدباني، بجداء، وحسين، أحمد. (2016). **فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى ذوات صعوبات التعلم**. *المجلة التربوية، الكويت*، 30 (119): 347-349.
- الهرش، جهاد. (2012). **فاعلية طريقة أورتن جلينجهام في تنمية المهارات القرائية - لدى الطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن**. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 1 (8): 479-509.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2018). **المعايير المهنية لمعلمي غرف المصادر**. منشورات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم العالي. (2016). **الكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي 2015-2016**. منشورات وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

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

يوسف، سليمان. (2011). ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية (خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم). دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

- Ahmadi, A, Ramezani, Y, Abdi, H, Branch, F, Hosseinzadeh, A, and Amini, A. (2013). Investigating the efficacy of Fernald teaching method on the development of reading in mentally retarded male students in professional skills course. **Australian Journal of Basic and Applied Sciences**, 7 (1): 259-262.
- Alwaqassi, S. (2017). **The Use Of Multisensoty In Schools Today**. the degree Master, Indiana University, USA.
- Campbell, M, Helf, S, & Cooke, N. (2008). Effects of adding multisensory components to a supplemental reading program on the decoding skills of treatment resisters. **Education and Treatment of Children**, (3): 267-277.
- Giess, S. (2005). **Effectiveness of a multisensory, orton-gillingham Approach to reading intervention for high school students with reading disability**. Unpublished doctoral dissertation, University Of Florida, florida, USA.
- Harandi, V, & Moghadam, N. (2017). A comparison of the effectiveness of Neurofeedback (NFB) training method and fernald's multisensory approach on dictation performance among students suffering from dictation disorder (Dysgraphia). **Focus on Sciences**, 3 (1): 1-6.
- Hayes, C. (2007). **Dyslexia In Children: New Research**. Nova Science Publishers, New York, USA.
- Jeyasekaran, J. (2015). Effectiveness of visual auditory kinaesthetic tactile technique on reading level among dyslexic children at Helikx Open School and Learning Centre, Salem. **International Journal of Medical Science and Public Health**, 4 (3): 315-318.

- Marilyn, M. (2007). **Helping Children with Nonverbal Learning Disabilities to Flourish**. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Mehrabi, A, Zarbakhsh, M, & Rahmani, M. (2014). Effect of multi-sensory teaching method using sina educational instrument on performance of reading and writing in learning disabled children in tonekabon city. **Universal Journal of Management and Social Sciences**, 4 (7): 30-39.
- Myers, L. (2017). **The effects of a multi-sensory reading program on students with disabilities**. Specialist in education degree (Ed.S.), John H. Lounsbury College of Education, USA.
- Natolieg, O. (2008). Student and instruction - level predictions of narrative writing in third grade students. **Reading and Writing journal**. 21 (2): 1-16.
- Platt, S. (2015). **The effect of a multisensory approach on increasing sight word automaticity in first grade students**. Degree of Master, Goucher College, USA.
- Pierangelo, R, & Giuliani, G. (2008). **Teaching students with learning disabilities: a step-by-step guide for educators**. Corwin Press, California, USA.
- Ritchey, K., & Goeke, J. (2006). Orton-gillingham and orton-gillingham based reading instruction: A review of the literature. **The Journal of Special Education**, 40 (3): 171-183.
- Soliman, M, Almadani, F. (2017). The effects of multisensory- based instruction combined with brain-compatible environment techniques on reading fluency and reading comprehension of fourth-grade students with dyslexia. **Croatian Journal of Education**, 19 (2): 363-397.
- Swanson, H, Harries, K, & Graham, S. (2006). **Handbook of learning disabilities**. A division of Guilford publications, New York, USA.
- Moustafa, A, Ghani, M. (2016). The effectiveness of a multi sensory approach in improving letter- sound correspondence among mild intellectual disabled students in State of Kuwait. **Journal of Education and Practice**, 7 (32): 151-156.

- Taghvayi, D, Vaziri, SH & Kashani, F. (2012). The effectiveness of integrative approach, fernald multi-sensory technique on decrease reading disability. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, (69): 1264 – 1269.
- Wong, B, Graham, L, Hoskyn, M, and Berman, J. (2008). **The ABCs of learning disabilities**. Elsevier Academic Press, California, USA.
- Wydell, T, and Fern-pollak, L. (2012). **Dyslexia – A Comprehensive and international approach**. Janeza Trdine, Croatia.

الملاحق

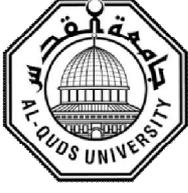
ملحق (1) قائمة بأسماء محكمي أدوات الدراسة

ر	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
1	أ.د. عفيف زيدان	دكتوراه	مناهج وأساليب تدريس	جامعة القدس
2	د. بتول غانم	دكتوراه	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
3	د. بعاد خالص	دكتوراه	مناهج تدريس ورياض أطفال	جامعة القدس
4	د. سائد ربايعة	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس المفتوحة
5	د. سعيد عوض	دكتوراه	تربية خاصة	جامعة القدس
6	د. عماد أبو الرب	دكتوراه	مناهج وتدريس لغة عربية	الجامعة العربية الأمريكية
7	د. غسان سرحان	دكتوراه	تربية علمية	جامعة القدس
8	د. مازن ربايعة	دكتوراه	مناهج وأساليب تدريس	جامعة القدس المفتوحة
9	د. محسن عدس	دكتوراه	مناهج وأساليب تدريس	جامعة القدس
10	د. محمد دبوس	دكتوراه	قياس وتقويم	جامعة الاستقلال
11	أ. محمد راضي صنوبر	ماجستير	تربية خاصة	مديرية تربية وتعليم جنوب نابلس
12	أ. معين رفيق صالح	ماجستير	أدب عربي	مديرية تربية وتعليم جنين

ملحق (2) قائمة بأسماء محكمي البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة

ر	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
1	د. سعيد عوض	دكتوراه	تربية خاصة	جامعة القدس
2	د. سائد ربايعة	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس المفتوحة
3	د. مازن ربايعة	دكتوراه	مناهج وأساليب تدريس	جامعة القدس المفتوحة
4	أ. قسمت عطيانى	ماجستير	تربية خاصة	مديرية تربية وتعليم قباطية
5	أ. محمد راضي صنوبر	ماجستير	تربية خاصة	مديرية تربية وتعليم جنوب نابلس
6	أ. شيرين خليل عواد	بكالوريوس	تربية وعلم نفس	قسم الإرشاد والتربية الخاصة، مديرية تربية جنين
7	أ. مروة حمران	بكالوريوس	معلم صف	معلمة غرفة مصادر منذ 7 سنوات، مديرية تربية وتعليم جنين

ملحق (3) أدوات الدراسة بصورتها الأولية



جامعة القدس
كلية الدراسات العليا

حضرة المحترم / ة

الموضوع: تحكيم أدوات الدراسة (اختبار للقراءة واختبار الكتابة)

يقوم الباحث بإجراء دراسة بحثية بعنوان " فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى الطلبة الملحقين في غرف المصادر في المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم جنين "، ومن متطلبات هذه الدراسة إعداد اختبار يقيس مستوى القراءة، واختبار تحصيلي يتعلق بمستوى الكتابة. ونظراً لآرائكم الفاعلة ومقترحاتكم البناءة في هذا المجال، يرجى من حضرتكم التكرم بتحكيم الأدوات من حيث: مناسبتها لقياس ما وضعت له، وسلامة الصياغة اللغوية، إجراء ما ترونه لصالح الدراسة من إضافة أو حذف أو تعديل، صلاحية الأدوات للتطبيق.

وشكراً لحسن تعاونكم

الباحث: حسين عبدالحليم حسين خليل

جوال رقم: 0597327999

* الرجاء التكرم بملء البيانات الآتية:

الدرجة العلمية:

التخصص:

مكان العمل:

الأداة: اختبار تحصيلي في مهارات القراءة.

استعان الباحث باختبار القراءة التحصيلي المستخدم في دراسة الهرش (2009) وأجرى عليه بعض التعديلات على الكلمات والأحرف ليتلائم مع البيئة الفلسطينية.

ويضم الاختبار سبعة أسئلة وعلامته النهائية (70) علامة، وفيما يأتي توزيع الأسئلة على مهارات القراءة وعلامة كل منها:

العلامة	السؤال	المهارة
28	الأول: أقرأ الحرف الذي يشير اليه المعلم	مهارة التعرف على الحروف
28	الثاني: أحدد الحرف الذي يقرأه المعلم	
28	الثالث: أقرأ الحرف الذي يشير اليه المعلم مع التشكيل	
يقسم مجموع ما يحصل عليه الطالب على (3) ليكون مجموع الأسئلة من (28) علامة		
10	الرابع: أن يقرأ الطالب مقاطع من كلمات	مهارة قراءة المقاطع
10	الخامس: أن يشكل الطالب كلمات من وصل الحروف والمقاطع	
10	السادس: أن يقرأ الطالب الكلمات مراعيًا الحركات	مهارة قراءة الكلمات
12	السابع: أن يقرأ الطالب جملاً تاماً مراعيًا الحركات	مهارة قراءة الجمل
70	المجموع الكلي لعلامة الاختبار	

السؤال الأول: اقرأ الحروف الآتية بشكل عشوائي.
السؤال الثاني: اقرأ المعلم الحرف وعلى الطالب أن يحدد الحرف الذي يسمعه.



السؤال الثالث: قراءة الحروف الهجائية بحركاتها الثلاث:
(يطلب المعلم من الطالب قراءتها بشكل عشوائي)

أَ	أُ	أِ	هَ	هُ	هِ	حَ	حُ	حِ
بَ	بُ	بِ	جَ	جُ	جِ	دَ	دُ	دِ
خَ	خُ	خِ	زَ	زُ	زِ	سَ	سُ	سِ
طَ	طُ	طِ	عَ	عُ	عِ	فَ	فُ	فِ
قَ	قُ	قِ	كَ	كُ	كِ	لَ	لُ	لِ
مَ	مُ	مِ	نَ	نُ	نِ	يَ	يُ	يِ
عَ	عُ	عِ	رَ	رُ	رِ	شَ	شُ	شِ
حَ	حُ	حِ	زَ	زُ	زِ	سَ	سُ	سِ
طَ	طُ	طِ	عَ	عُ	عِ	فَ	فُ	فِ
قَ	قُ	قِ	كَ	كُ	كِ	لَ	لُ	لِ
مَ	مُ	مِ	نَ	نُ	نِ	يَ	يُ	يِ

السؤال الرابع: اقرأ المقاطع الآتية:

با	طو	عو	ملا	ب	س	ي	نا	فر
----	----	----	-----	---	---	---	----	----

السؤال الخامس: صل بين المقاطع والحروف لتشكّل كلمة واقراها:

با ← ب	طو ← ي ← ل	عو ← د	ملا ← بس	ر ← با ← ب
س ← اعد	ي ← ارة	نا ← عم	ت ← وب	فرا ← شة

السؤال السادس: (مهارة قراءة الكلمات)

اقرأ الكلمات الآتية مع الحركات:

طَبِيبٌ	يَنْفٍ	رَلٍ	دَةٌ	مَلٍ
عَافٍ	ظَلَّةٌ	عَبٍ	تُونٌ	لِمٍ

السؤال السابع: (مهارة قراءة الجمل)

اقرأ الجمل الآتية مع الحركات:

ذَهَبَ مُحَمَّدٌ إِلَى الْمَدِينَةِ.
أَكَلَتِ الْوَلَدُ الْفَاعِدَةَ.
سَمِعَ خَالِدٌ النَّدِيدَ.

إختبار الكتابة

قام الباحث ببناء اختبار للكتابة يهدف الى قياس مهارات الطلبة في كتابة الحروف والمقاطع والكلمات والجمل.

حيث يمنح الطالب علامة واحدة للاجابة الصحيحة وعلامة صفر للاجابة الخاطئة، ليصبح الاختبار من (40) علامة مقسمة على النحو الاتي:

✓ السؤال الاول (11) علامة

✓ السؤال الثاني (9) علامات

✓ السؤال الثالث (8) علامات

✓ السؤال الرابع (12) علامة.

الاسم:

الصف:

السؤال الأول: هيا نكتب الحروف التالية بخط واضح وجميل

ب ت ل م س ص ع غ ج ح خ

السؤال الثاني: هيا نكتب المقاطع التالية بخط واضح وجميل

با رو مي جا فو قي نا لا عا

السؤال الثالث: هيا نكتب الكلمات التالية بخط واضح وجميل مع التشكيل

بِير شَجَرَةٌ قَاسِمٌ سِدَاهِيَّةٌ قَمَرٌ مُدِيرٌ أَسَاعَةٌ

السؤال الرابع: هيا نكتب الجمل التالية بخط واضح وجميل مع التشكيل

خَلَّمَ خُلْدٌ جَمِيلٌ

رَكِبَ أُمِّي حِدَانٌ

فِي بُسْتَانِ جَدِّي ثَلْجَرٌ عِنَبٌ وَزَيْتُونٌ

انتهى الاختبار

الاسم:

الصف:

السؤال الأول: اقرأ الحرف الذي يشير إليه المعلم

أ	ب	ت	ث
ج	ح	خ	د
ذ	ر	ز	س
ش	ص	ض	ط
ظ	ع	غ	ف
ق	ك	ل	م
ن	هـ	و	ي

السؤال الثاني: أعدد الحرف الذي يقرأه المعلم

أ	ب	ت	ث
ج	ح	خ	د
ذ	ر	ز	س
ش	ص	ض	ط
ظ	ع	غ	ف
ق	ك	ل	م
ن	هـ	و	ي

السؤال الثالث: اقرأ الحرف الذي يشير إليه المعلم مع التشكيل

أ	أ	أ	أ	أ	أ	أ	أ	أ
ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
خ	خ	خ	خ	خ	خ	خ	خ	خ
س	س	س	س	س	س	س	س	س
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ظ	ظ	ظ	ظ	ظ	ظ	ظ	ظ	ظ
غ	غ	غ	غ	غ	غ	غ	غ	غ

السؤال الرابع: اقرأ المقاطع الآتية:

طو	با
لا	عو
س	با
نا	يا
فر	تو

السؤال الخامس: صل بين المقاطع والحروف لتشكل كلمة
واقراها:

طَ ← وِي ← ل	بَا ← ب
رَ ← يَا ← رة	سَا ← عد
لَا ← بس	عو ← د
تُو ← ب	نا ← عم
رَا ← شة	بَا ← ب

السؤال السادس: أقرأ الكلمات الآتية مع الحركات:

طَبِيب	يَف	رَل	دَة	مَل
عَاف	ظَلَة	عَب	تُون	لِم

السؤال السابع: اقرأ الجمل الآتية مع الحركات:

بَ مَ حَامَ دٌ إِلَى المَ دُرِ سَدَةِ .

أَدَلَّ2. الوَ دَدُ التُّفَاحَةَ .

سَمِجَ . خَالِدٌ النَشِيدَ .

انتهى الاختبار

الاسم:

الصف:

السؤال الأول: هيا نكتب الحروف الآتية بخط واضح وملون ومقروء

ث ن س ش

ص ض ط ظ

ع غ ج ح

السؤال الثاني: هيا نكتب المقاطع الآتية بخط واضح وملون ومقروء

با رو مي

جا فو قي

نا دو

السؤال الثالث: هيا نكتب الكلمات التالية بخط واضح وملون مع التشكيل

شَجَرَةٌ

بئر

وَقْت

قاسم

قمر

بلال

ساعة

مديرًا

السؤال الرابع: هيا نكتب الجمل التالية بخط واضح وملون مع التشكيل

خَلْمٌ خُلُودٌ جَمِيلٌ

رَبِّ رَأْمِي حِدَانًا

فِي بُسْتَانِ جَدِي شَجَرٌ عِبٌّ وَزَيْتُونٌ

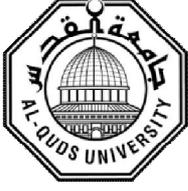
انتهى الاختبار

ملحق (5) نتائج اختباري القراءة والكتابة القبلي للمجموعتين

المجموع من 70	مهارة قراءة الجملة	مهارة قراءة الكلمات	مهارة قراءة المقاطع		مهارة التعرف على الحروف			العمر بالأشهر	الصف	الجنس	الاسم	المجموعة
	س7	س6	س5	س4	س3	س2	س1					
50	6	7	10	6	5	8	8	138	الخامس	أنثى	ش. س	التجريبية
53	10	8	8	8	6	7	6	121	رابع	أنثى	غ. م	
40	7	5	6	6	5	5	6	117	ثالث	أنثى	ش. م	
54	10	8	7	8	7	7	7	132	رابع	أنثى	ش. ك	
22	1	1	2	6	3	3	6	136	رابع	أنثى	ن. إ	
37	8	4	3	4	5	5	8	126	رابع	أنثى	غ. م	
38	8	5	6	6	3	6	4	132	الخامس	ذكر	م. ع	
35	3	3	6	4	6	6	7	117	الثالث	ذكر	أ. و	
8	0	0	0	0	0	4	4	109	الثالث	ذكر	أ. م	
	53	41	48	48	40	51	56	1128				
46	5	6	6	10	6	6	7	134	الخامس	أنثى	ح. م	الضابطة
34	8	4	1	6	3	6	6	131	الخامس	أنثى	غ. ع	
49	7	8	6	6	9	6	7	123	الرابع	أنثى	ح. م	
37	7	5	6	6	5	3	5	125	الرابع	أنثى	ه. ص	
30	2	2	3	4	6	6	7	113	الثالث	أنثى	ش. س	
42	6	5	4	9	6	6	6	114	الثالث	أنثى	ف. س	
37	5	5	4	4	7	6	6	125	رابع	ذكر	ل. أ	
48	9	4	7	9	4	7	8	112	ثالث	ذكر	ع. ج	
20	0	0	2	4	4	4	6	114	ثالث	ذكر	ن. ع	
	49	39	39	58	50	50	58	1091				

المجموع من 40	مهارة كتابة المقاطع	مهارة كتابة الكلمات	مهارة كتابة المقاطع	مهارة كتابة الحروف	العمر بالأشهر	الصف	الجنس	الاسم	المجموعة
	س4	س3	س2	س1					
17	7	5	5	9	150	الخامس	أنثى	ش. س	التجريبية
19	6	6	7	7	121	رابع	أنثى	غ. م	
19	7	6	6	7	117	ثالث	أنثى	ش. م	
27	10	8	9	8	132	رابع	أنثى	ش. ك	
12	4	4	4	4	136	رابع	أنثى	ن. إ	
22	7	7	8	7	126	رابع	أنثى	غ. م	
19	6	7	6	6	132	الخامس	ذكر	م. ع	
16	5	5	6	6	117	الثالث	ذكر	أ. و	
6	2	2	2	2	109	الثالث	ذكر	أ. م	
	54	50	53	56					
24	10	8	6	10	134	الخامس	أنثى	ح. م	الضابطة
21	9	6	6	9	131	الخامس	أنثى	غ. ع	
19	8	6	5	8	123	الرابع	أنثى	ح. م	
19	7	6	6	6	125	الرابع	أنثى	ه. ص	
17	7	5	5	8	113	الثالث	أنثى	ش. س	
16	5	5	6	7	114	الثالث	أنثى	ف. س	
15	7	4	4	7	125	رابع	ذكر	ل. أ	
19	6	6	7	6	112	ثالث	ذكر	ع. ج	
14	4	4	6	6	114	ثالث	ذكر	ن. ع	
	63	50	51	67					

ملحق (6) البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة بصورته النهائية



جامعة القدس
كلية الدراسات العليا

حضرة المحترم / ة

الموضوع: تحكيم دليل البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة

يقوم الباحث بإجراء دراسة بحثية بعنوان " فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى الطلبة الملحقين في غرف المصادر في المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم جنين "، ومن متطلبات هذه الدراسة إعداد دليل برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة والكتابة. ونظراً لآرائكم الفاعلة ومقترحاتكم البناءة في هذا المجال، يرجى من حضرتكم التكرم بتحكيم الدليل من حيث: ملائمة الدليل لما وضع له، وسلامة الصياغة اللغوية، وإجراء ما ترونه لصالح الدراسة من إضافة أو حذف أو تعديل، صلاحية الدليل للتطبيق.

وشكراً لحسن تعاونكم

الباحث: حسين عبدالحليم حسين خليل

جوال رقم: 0597327999

* الرجاء التكرم بملء البيانات الآتية:

الدرجة العلمية:

التخصص:

مكان العمل:

اسم البرنامج

برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى الطلبة الملحقين في غرف المصادر.

مفهوم إستراتيجية الحواس المتعددة

تسمى بطريقة (VAKT) تعدد الوسائط أو الحواس و(VAKT) اختصار لكل من (visual) الحاسة البصرية و(auditory) الحاسة السمعية و(kinesthetic) الحاسة الحسية الحركية و(tactile) الحاسة اللمسية، وتقوم هذه الطريقة على أساس استعمال كل الحواس في أسلوب واحد على افتراض أن الطفل يحتاج إلى استخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم، فمن خلال استخدام الحواس المتعددة فإن التعلم يتحسن، وهنا يمكن أن يتعلم الطفل من خلال نطقها بعد سماعها من المعلم ليستعمل بذلك الحاسة السمعية وأن يطلب منه مشاهدة الكلمة بالإشارة إليها ليستعمل بذلك حاسة البصر ثم يطلب إليه مرة أخرى لفظ الكلمة مع تتبع للكلمة من خلال وضع الإصبع على حروفها فيكون بذلك استعمل الحاسة الحركية اللمسية ويمكن تكرار هذه العملية عدة مرات حتى يصبح الطالب قادراً على قراءة الكلمة أو النص المراد تعليمه قراءة صحيحة (السعيد، 2009).

الأهداف العامة للبرنامج

يهدف هذا البرنامج إلى علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلبة الملحقين بغرف المصادر في الجوانب الآتية:

1. التمييز بين الحروف المتشابهة سمعياً ولفظياً .
2. قراءة الحروف قراءة صحيحة مع حركاتها (الفتحة، الضمة، الكسرة).
3. قراءة المقاطع قراءة صحيحة مع حركاتها (الفتحة، الضمة، الكسرة).
4. قراءة الكلمات والجمل قراءة صحيحة مع الحركات (الفتحة، الضمة، الكسرة).
5. كتابة الحروف والمقاطع والكلمات والجمل على السطر .
6. كتابة الحروف والمقاطع والكلمات والجمل بخط جميل ومقروء .
7. كتابة الحروف والمقاطع والكلمات والجمل مع التشكيل .

الأهداف الخاصة للبرنامج

يهدف هذا البرنامج إلى تحقيق الجوانب الآتية:

1. أن يميز الطالب قراءة الحروف المتشابهة بالرسم والمختلفة بالصوت (ج، ح، خ، د، ذ، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ك، ل).
2. أن يقرأ الطالب المقاطع المكونة من أكثر من حرفين.
3. أن يتمكن الطالب من تركيب الكلمة المكونة من ثلاث مقاطع.
4. أن يميز الطالب حركات التشكيل (الفتحة، الضمة، الكسرة) قراءة وكتابة.
5. أن يكتب الطالب على السطر.
6. أن يكتب الطالب بخط جميل ومقروء.
7. أن يكتب الطالب الحروف (ج، ح، خ، د، ذ، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ك، ل) كتابة صحيحة مع التشكيل التام.

آليات تنفيذ إستراتيجية الحواس المتعددة

بإمكان المعلم إتباع عدة آليات يستخدم فيها الحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة والكتابة فيما يأتي هذه الأساليب:

الطريقة الأولى:

1. يلفظ المعلم الكلمة ويكتبها بينما الطالب يستمع ويشاهد.
2. يعيد الطالب نطق الكلمة.
3. يتابع الطالب الكلمة بأصبعه وهو يردد، يكتب الطالب الكلمة وهو يردد، يوضح النطق الصحيح، حيث ينطق مقطع الكلمة ببطء عندما تكتب أو يشير إليها.
4. تلمس الكلمة من أمام الطالب، ويطلب منه كتابتها من الذاكرة في الهواء، وإذا كانت غير صحيحة يكرر الخطوة الثانية، وإذا كانت صحيحة يتم تكليفه بوضع الكلمة في جمل أو قصص.
5. يمكن للطالب أن يوضح الكلمة للمعلم كتابة وقولاً، ثم يكتبها ويقولها بمفرده.
6. يكتب الطالب الكلمة مرة أخرى على صفحة جديدة.
7. يوفر المعلم للطالب فرصاً متكررة لاستخدام تلك الكلمة (القرشي، 2013).

الطريقة الثانية:

1. يقوم المعلم بكتابة الحرف مستخدماً لوناً مميزاً ، في حين يقوم الطالب بالمشاهدة.
2. يقرأ المعلم والطالب معاً الحرف.
3. يقوم الطالب باتباع الحرف لمساً بإصبعه، متلفظاً باسم المهارة في نفس الوقت.
4. تكرر الخطوة السابقة أكثر من مرة.
5. يقوم الطالب بكتابة الحرف ثلاث مرات نقلاً من السبورة في ورقة مع تسمية الحرف أثناء الكتابة.
6. يقوم الطالب بكتابة الحرف، وتسميتها في نفس الوقت بدون مساعدة (الصمادي والشمالي، 2017).

مثال: كتابة حرف (د)

1. يقوم المعلم بكتابة حرف (د) على السبورة مستخدماً لوناً مميزاً في حين يقوم الطالب بالمشاهدة.
2. يقرأ المعلم والطالب معاً حرف الـ (د) أكثر من مرة.
3. يقوم الطالب باتباع حرف الـ (د) لمساً بإصبعه مع نطق الحرف في نفس الوقت.
4. تكرر الخطوة السابقة أكثر من مرة.
5. يقوم الطالب بكتابة حرف الـ (د) ثلاث مرات نقلاً من السبورة على الورقة، مع نطق الحرف أثناء الكتابة.
6. يقوم الطالب بكتابة حرف الـ (د) وتسميته في نفس الوقت بدون مساعدة.

الإطار العام للخطة العلاجية

هنالك بعض المسلمات التي تحدد الإطار العام للخطة العلاجية القائمة على إستراتيجية الحواس المتعددة، تشمل ما يلي:

1. يجب أن تقدم أنشطة الإستراتيجية في صورة حسية تستخدم فيها الصور الملونة والمجسمات والأشكال العينية التي تعمل كوسائل معينة في تنفيذ أنشطة الإستراتيجية.
2. عند التنفيذ يجب التركيز على نوع المثير سواء كان بصرياً أو سمعياً ، وكذلك طريقة العرض والوقت اللازم، والمثيرات، والأدوات المستخدمة لذلك وطريقة التعامل مع الطلبة.
3. يجب أن يتزامن مع كل جلسة تدريبية للقراءة جلسة تدريبية للكتابة.

4. يتم تعزيز استجابات الطلبة الصحيحة، وذلك من خلال التعزيز المستمر والمكافآت المادية والرمزية حتى تزيد من دافعيتهم.

الأدوات المساعدة في تطبيق الإستراتيجية

تعتمد هذه الطريقة على مجموعة متنوعة من الأدوات الآمنة التي تساعد المعلم في تطبيقها ومنها:

1. السبورة.
2. ألوان مائية.
3. ألوان شمعية.
4. أوراق.
5. ورق الصول.
6. الشمع.
7. الرمل.
8. عروض تعليمية (PowerPoint).
9. حاسوب.
10. أحرف مصنوعة من الخشب والبلاستيك.
11. بطاقات تعليمية.
12. أوراق لميع.
13. مقصات.

وغيرها من الأدوات التي يتاح فيها استخدام الحواس.

الفئة المستهدفة

يستهدف البرنامج الطلبة الملتحقين بغرف المصادر من مستوى الصف الثالث والرابع والخامس الأساسي.

قام الباحث بتطبيق اختبار قبلي للمجموعتين، وبعد أن تم رصد علاماته تم تحليل إجابات الطلبة على اختبائي القراءة والكتابة، وقد حدد مجموعة من نقاط الضعف لدى الطلبة تمثلت في الآتي:
أولاً : على مستوى القراءة:

4. ضعف في تمييز الحروف المتشابهة بالرسم والمختلفة بالصوت (ج، ح، خ، د، ذ، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ك، ل).

5. صعوبة قراءة بعض المقاطع القصيرة والطويلة.

6. ضعف تمييز حركات التشكيل (الفتحة، الضمة، الكسرة).

ثانياً : على مستوى الكتابة:

4. صعوبة كتابة الحروف والمقاطع والكلمات المتشابهة.

5. ضعف كتابة التشكيل على الحروف.

6. الكتابة بخط غير مقروء وحجمه كبير وليس على السطر.

وبناء على هذه المعطيات، قام الباحث ببناء البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة، وتكون من (39) جلسة علاجية للقراءة و(26) جلسة علاجية للكتابة بواقع (20) دقيقة لكل جلسة، وكل جلسة تعالج هدف سلوكي واحد، ويمتد البرنامج من تاريخ 6-3-2019 وحتى 10-4-2019.

ملحق (7) كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

التاريخ: 2018/10/7

حضرة السادة / مديرية التربية والتعليم المحترمين

جنين

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب :حسين خليل ورقمه الجامعي(21620302) ، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان

" فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى
الطالبة الملحقين في غرف المصادر في مدارس مديرية التربية والتعليم في جنين "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ايناس ناصر

عميد كلية العلوم التربوية

Faculty of Educational Science
Al-Quds University

ملحق (8) كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم في جنين

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education & Higher Education
Jenin



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي
جنين

الرقم : م.ج / ٢٤/٩ / ٥٠١
التاريخ: ٢٠١٨/١٠/١٥ م
الموافق: ٦/ صفر / ١٤٤٠ هـ

حضرة مدير/ة مدرسة المحترم/ة ،،،
تحية طيبة بعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

نهدىكم أطيب التحيات، يرجى تسهيل مهمة الطالب الجامعي "حسين عبد الحلیم حسین خليل" ورقمه الجامعي (٢١٦٢٠٣٠٢) من جامعة القدس/ كلية الدراسات العليا في زيارته لغرفة المصادر في مدرستكم، لتطبيق دراسة تتعلق برسائله للماجستير بعنوان "فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى الطلبة الملحقين في غرف المصادر في مدارس مديرية التربية والتعليم العالي /جنين".

مع الاحترام،،،

أ. طارق علاونة
مدير التربية والتعليم العالي



صباح نعامه
م.م

قسم الإرشاد والتربية الخاصة

ملحق (9) كتاب من مدرسة بيت قاد الثانوية للبنات بخصوص تشخيص الطلبة في غرفة المصادر

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education \Jenin



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي/جنين
بنات بيت قاد الثانوية

الى من يهمه الامر

تشهد ادارة مدرسة بنات بيت قاد الثانوية ان الطلبة الملتحقين في غرفة المصادر في المدرسة من فئة ذوي صعوبات التعلم حسب تشخيص نماذج وزارة التربية والتعليم .

مع الاحترام

مديرة المرسة

اعتدال سعدية



ملحق (10) كتاب من مدرسة بيت قاد الثانوية للبنات بخصوص تطبيق الباحث للدراسة

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education \Jenin



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي/جنين
بنات بيت قاد الثانوية

الى من يهمه الامر

تشهد ادارة مدرسة بنات بيت قاد الثانوية ان الطالب (حسين عبد الحليم خليل ويحمل الرقم الجامعي (٢٠٣٠٢٠٣٠٢) بأنه طبق دراسته في غرفة المصادر من تاريخ ٢٠١٩/٣/٤ وحتى تاريخ ٢٠١٩/٤/١١.

مع الاحترام

مديرة المرسة

اعتدال سعديّة

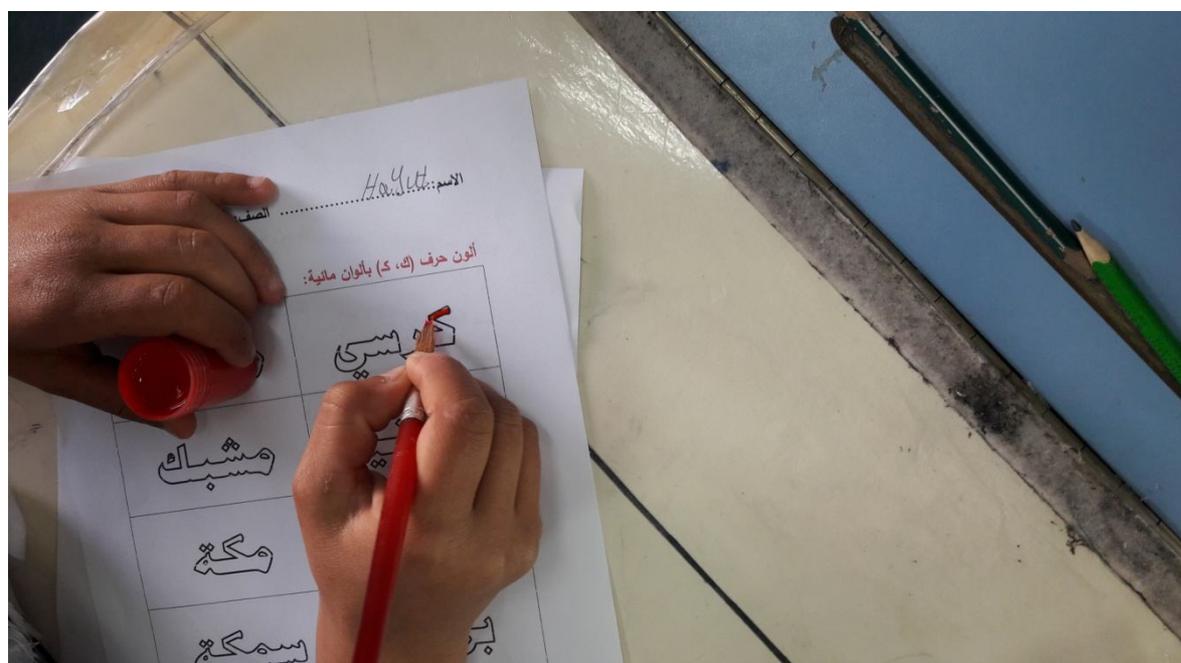
اعتدال



ملحق (11) صور أثناء التطبيق









فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	قائمة بأسماء محكمي أدوات الدراسة	87
2	قائمة بأسماء محكمي البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة	88
3	أدوات الدراسة بصورتها الأولية	89
4	أدوات الدراسة بصورتها النهائية	96
5	نتائج اختباري القراءة والكتابة القبلي للمجموعتين	106
6	البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة بصورته النهائية	108
7	كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس	114
8	كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم في جنين	115
9	كتاب من مدرسة بيت قاد الثانوية للبنات بخصوص تشخيص الطلبة في غرفة المصادر	116
10	كتاب من مدرسة بيت قاد الثانوية للبنات بخصوص تطبيق الباحث للدراسة	117
11	صور أثناء التطبيق	118

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
56	توزيع أفراد عينة الدراسة	1.3
58	ارتباط درجة كل سؤال مع الدرجة الكلية لاختبار القراءة	2.3
59	ارتباط درجة كل سؤال مع الدرجة الكلية لاختبار الكتابة	3.3
63	نتائج اختبار (Independent sample t-test) للتعرف إلى الفروق بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في اختباري القراءة والكتابة	4.3
67	نتائج اختبار (Independent sample t-test) لفحص الفرضية الأولى	1.4
67	نتائج اختبار (Independent sample t-test) لفحص الفرضية الثانية	2.4
68	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة في اختبار القراءة	3.4
69	نتائج اختبار (Two Way ANOVA) لفحص الفرضية الثالثة	4.4
70	لمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة في اختبار الكتابة	5.4
70	نتائج اختبار (Two Way ANOVA) لفحص الفرضية الرابعة	6.4

فهرس المحتويات

أ	الإقرار
ب	الشكر والعرفان
ج	الملخص
د	Abstract
	الفصل الأول: خلفية الدراسة
1	1.1 مقدمة
7	1.1 مشكلة الدراسة
8	1.1 أهداف الدراسة
8	1.1 أسئلة الدراسة
9	1.1 فرضيات الدراسة
9	1.1 أهمية الدراسة
10	1.1 حدود الدراسة
10	1.1 مصطلحات الدراسة
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
13	1.2 الإطار النظري
14	1.2.1 صعوبات التعلم
16	1.2.1.1 أسباب صعوبات التعلم
17	1.2.1.2 خصائص ذوو صعوبات التعلم
18	1.2.1.3 النظريات المفسرة لصعوبات التعلم
21	1.2.1.4 أنماط صعوبات التعلم
26	1.2.1.5 تشخيص ذوو صعوبات التعلم
28	1.2.1.6 استراتيجيات التدريس المناسبة لعلاج صعوبات التعلم
30	1.2.2 إستراتيجية الحواس المتعددة
31	1.2.2.1 خصائص إستراتيجية الحواس المتعددة
32	1.2.2.2 افتراضات إستراتيجية الحواس المتعددة
32	1.2.2.3 أساليب إستراتيجية الحواس المتعددة
36	1.2.3 غرف المصادر

37	2. 1. 3. 1 معايير إحق الطلبة ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر
38	2. 1. 3. 2 أقسام غرف المصادر
38	2. 1. 3. 3 الأنشطة الأساسية التي تحتويها غرفة المصادر
39	2. 1. 3. 4 أنواع غرف المصادر
39	2. 1. 3. 5 آلية العمل في غرفة المصادر
40	2. 1. 3. 6 دور المعلم في غرف المصادر
42	2. 2 الدراسات السابقة
42	2. 2. 1 الدراسات العربية
49	2. 2. 2 الدراسات الأجنبية
53	2. 2. 3 تعقيب على الدراسات السابقة
	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
55	3. 1 مقدمة
55	3. 2 منهج الدراسة
55	3. 3 مجتمع الدراسة
56	3. 4 عينة الدراسة
56	3. 5 أدوات الدراسة
56	3. 5. 1 اختبار القراءة
57	3. 5. 1. 1 صدق اختبار القراءة
58	3. 5. 1. 2 ثبات اختبار القراءة
58	3. 5. 2 اختبار الكتابة
59	3. 5. 2. 1 صدق اختبار الكتابة
60	3. 5. 2. 2 ثبات اختبار الكتابة
60	3. 6 تصميم الدراسة
60	3. 7 البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة
61	3. 7. 1 الأهداف العامة للبرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة
61	3. 7. 2 مراحل إعداد البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة
62	3. 7. 3 صدق البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة

62	3. 7. 4 الحد المكاني والزمني لتطبيق البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الحواس المتعددة
62	3. 8 تكافؤ مجموعات الدراسة
63	3. 9 إجراءات الدراسة
65	3. 10 متغيرات الدراسة
65	3. 11 المعالجات الإحصائية
	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
66	4. 1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة
67	4. 2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة
68	4. 3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة
69	4. 4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع من أسئلة الدراسة
71	4. 5 ملخص نتائج الدراسة
	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات
72	5. 1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
74	5. 2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
75	5. 3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
76	5. 4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
76	5. 5 التوصيات
78	قائمة المراجع
86	الملاحق
122	فهرس الملاحق
123	فهرس الجداول
124	فهرس المحتويات