

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

مدى فاعلية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين

إعداد

ربي أبو لبدة

إشراف

د. علي حسن حبايب

قدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج المناهج وأساليب التدريس، من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس - فلسطين.

2021

مدى فاعلية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين

إعداد

ربي أبو لبدة

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2021/7/14م، وأُجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة

• د. علي حبايب / مشرفاً ورئيساً

• د. صلاح الدين حمدان / ممتحناً خارجياً

• د. عبد الغني الصيفي / ممتحناً داخلياً

التواقيع



الإهداء

إلى والدي القدوة..... الذي رباني فأحسن تربيتي..... والذي زرع فيَّ حب العلم..... وكان لي خير

معلم أمدَّ الله في عمره وحفظه من كل سوء.....

إلى أُمِّي نبع الحنان..... التي استقي من ينبوع حبها... وسداد رأيها..... وصدق دعائها.... أمد

الله في عمرها....

إلى زوجي العزيز المحب.... رفيق دربي..... من ساندني وخطى معي الخطوات... وسهل لي

الصعاب..... وكان لي خير معين..... وضحى من أجلي ليسر لي سبل الراحة والعمل....

إلى من ينبض قلبي بهم إلى فلذات كبدي.....

إلى إخواني وأخواتي ... سر سعادتي..... رموز الرحمة وأسرار البركة وعنوان الإيثار

والوفاء

أهدي هذا الجهد المتواضع...

الشكر والتقدير

إن خير ما أستهل به حمد المولى _ عز وجل _ فالحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، وعلى آله وصحبه أجمعين، وانطلاقاً من حديث المصطفى صل الله عليه وسلم: "من لا يشكر الله لا يَشْكُرِ الناس". لذا لا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أصحاب الفضل الذين أسهموا في إنجاز هذا العمل المتواضع وإخراجه إلى حيز النور، وأخص بالذكر من سعدت بالتلمذ على يديه، لمن منحني من فكره الرشيد ورأيه السديد ما أعانني على إنجاز الدراسة، والذي علمني أيضاً كيف يكون الإنسان موضوعياً متواضعاً حثيثاً في بحثه، منطلقاً في تفكيره، وصفات أخرى لا زلت في طور تعلمها إلى مشرفي الدكتور علي حبايب.

كما أقدم شكري وتقديري العميق للسادة المحكمين لما أعطوني من فكرهم، وشاركوني برأيهم ونصحهم.

وأخيراً، أتوجه بكل مشاعر الحب والامتنان لكل من ساعدني وشجعني وشاركني ولو بالدعاء في إنجاز هذا الجهد المتواضع.

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

مدى فاعلية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة
الأساسية في محافظة جنين

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه
حيث ما ورد، وأن هذه الرسالة كاملة، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة أو لقب
علمي أو بحث لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the
researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other
degree or qualification.

Student's name:

اسم الطالبة: زى أحمد إبراهيم البوليد

Signature:

التوقيع: زى البوليد

Date:

التاريخ ٢٠١٦ / ٥ / ٢١

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	الإقرار
ح	فهرس الجداول
ط	فهرس الملاحق
ي	الملخص
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأسئلتها
1	المقدمة
5	مشكلة الدراسة وأسئلتها
7	أهداف الدراسة
8	أهمية الدراسة
8	فرضيات الدراسة
10	حدود الدراسة
10	مصطلحات الدراسة
12	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
12	الإطار النظري
37	الدراسات السابقة
48	التعقيب على الدراسات السابقة
50	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
50	منهج الدراسة
50	مجتمع الدراسة وعينتها
51	أداة الدراسة
52	صدق الأداة
56	تصحيح المقياس
60	تصميم الدراسة
61	إجراءات تطبيق الدراسة
62	المعالجة الإحصائية

63	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
63	النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس
63	النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الأولى
65	النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الثانية
66	النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الثالثة
66	النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الرابعة
67	النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الخامسة
68	النتائج المتعلقة بفحص الفرضية السادسة
69	النتائج المتعلقة بفحص الفرضية السابعة
70	النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الثامنة
70	النتائج المتعلقة بفحص الفرضية التاسعة
71	النتائج المتعلقة بفحص الفرضية العاشرة
74	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
74	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس
74	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
76	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
77	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة
77	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة
78	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة
79	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة
80	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة
80	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة
81	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة
82	الصعوبات والتحديات التي واجهت الباحثة في ظل أزمة كوفيد-19
84	تأملات الباحثة
85	التوصيات
87	قائمة المراجع
97	الملاحق
b	Abstract

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
1	معامل الثبات بطريقتي الإعادة وألفا كرونباخ للمقياس	55
2	اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في المهارات الأساسية للغة العربية لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي	61
3	اختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف عن الفروق في العسر القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي	63
4	اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في العسر القرائي لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي	65
5	اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في بعد الاستماع لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي	67
6	اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في بعد التعبير لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي	68
7	اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في بعد التهجئة والإملاء لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي	68
8	اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في بعد الخط لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي	68
9	اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في بعد تعريف المفردات لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي	69
10	اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في بعد التحليل والتركيب لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي	70
11	اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في بعد القراءة الجهرية لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي	71
12	اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في بعد الاستيعاب القرائي لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي	71
13	نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية فيما يتعلق بمتغير جنس الطالب	72

فهرس الملاحق

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	أداة العسر القرائي قبل التعديل	97
2	أداة العسر القرائي بصورتها النهائية	102
3	قائمة المحكمين	106

مدى فاعلية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين

إعداد

ربي أبو لبدة

إشراف

د. علي حسن حباب

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فاعلية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي نظراً لملاءمته لموضوع الدراسة، وقامت الباحثة باختيار العينة بالطريقة القصدية، حيث تكونت من (60) طالباً وطالبة. وتم تقسيم العينة القصدية بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين (30) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية (15 ذكوراً، 15 إناثاً)، و(30) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة (15 ذكوراً، 15 إناثاً)، وتم استخدام مقياس لتشخيص المهارات الأساسية للغة العربية لكل من الاختبارين القبلي والبعدي، حيث قامت الباحثة بإعداد المقياس استناداً إلى مقياس تشخيص المهارات الأساسية للغة العربية المعتمد للكشف عن حالات صعوبات التعلم في المدارس، وقامت بإضافة بعض الفقرات إليه بالاستعانة ببعض الدراسات السابقة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي، وأيضاً وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الاستماع، وعلى بعد التعبير، وعلى بعد التهجئة والإملاء، وعلى بعدي تعريف المفردات، والتحليل والتركيب، وأيضاً على بعدي القراءة الجهرية، والاستيعاب القرائي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الخط.

كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس على بعد الاستيعاب القرائي فقط لصالح الذكور. ومن خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية قدمت الباحثة عدداً من التوصيات كان من أهمها: استخدام استراتيجية الحواس المتعددة لضمان تعلم نشط وفعال وتقديم ملموساً في إتقان الطلبة الذين لديهم صعوبات التعلم لعدد من المهارات، وعقد دورات تدريبية مختصة لمعلمي صعوبات التعلم حول توظيف استراتيجية الحواس المتعددة في الغرفة الصفية.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأسئلتها

المقدمة

تعد اللغة من أبرز الوسائل التي يحتاجها الإنسان في حياته، فهي وسيلة اتصال وتواصل مع المجتمع الذي يعيش فيه، وهي الأساس الذي تعتمد عليه تربيته في جميع النواحي الحياتية. كما أن اللغة ليست مجرد رموز أو أصوات مرصوفة دون مراعاة الأسس في الصياغة والتركيب، وإنما هي أداة للتفكير والتعبير عن الأفكار.

وتزداد أهمية اللغة عندما تتعلق القضية بالأطفال، فاللغة تحقق للطفل العديد من الوظائف: منها مساعدة الطفل على تكوين عالمة الخاص بكافة أبعاده وجوانبه. كما وتساعده على التعرف على العادات، والقيم السائدة في مجتمعه. ومن ثمّ التّحكم في سلوكه وضبطه بما يتوافق مع تلك القيم، والأعراف، والعادات. وللغة فائدة كبرى في زيادة قدرة الطفل على السيطرة على دوافعه الخاصة. مما يوفر لهم فرصة كبيرة في إشباع حاجاته. فاللغة تعمل على تحقيق دور فاعل في شعور الطفل بالأمن أو عدمه، فجميع مشاعر الأمن، والطمأنينة وغيرها يمكن غرسها في الطفل عن طريق اللغة، وما تتضمنه من كلمات، وبذلك تكون اللغة العمود الفقري للحضارة الإنسانية، حيث مكّنت الإنسان من حفظ تراثه الثقافي، والحضاري (الهوارنة، 2015).

ولأهمية اللغة في حياة البشر كافة، والأطفال خاصة، فقد حظي البحث في اللغة، والكشف عن ظواهرها واستقرار أصولها، وبيان الوظيفة التي تقوم بها منذ القدم باهتمام كبير من الباحثين والدارسين على السواء، لأنه يتناول بالدرس والتحليل إحدى الظواهر البشرية بالغة الأهمية.

ويعد مفهوم التكامل بين فنون اللغة من: استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة، من المفاهيم الراسخة بين فنون اللغة بعضها ببعض، إذ أنها تنطلق من إطار مشترك يتمثل في اللغة والفكر والعواطف، كما أن "الشخص حين يستخدم اللغة يستخدمها كلية، وحين يستقبلها - استماعاً، وقراءة - فإنه

يستخدم كل ما تعلمه من مفردات وتراكيب ودلالات، وقواعد وبلاغة، وحين يرسلها كلاماً أو كتابةً فإنه يستخدم كل ما تعلمه من لغته" (عزاري، 2010، ص 112).

وللقراءة كأحد فنون اللغة أهمية كبيرة، حيث تزيد من المعارف والثقافة العامة لدى الفرد، وتفتح له العديد من الأبواب المغلقة، فتعد القراءة المعيار الذي يميز الإنسان عن غيره من أفراد المجتمع، ولا يقف الأمر هنا، بل هي من أهم المعايير التي يمكن أن يقاس بها مدى تطور أو تخلف المجتمعات، فالمجتمع المتقدم هو المجتمع الذي لا يمتلك الموارد الاقتصادية والمواد الخام فقط، بل هو مجتمع ينتج الثقافة والمعرفة والإبداع، ويطورها ويتفاعل معها، ومن الدلائل على أهمية القراءة للفرد والمجتمع أن أول لفظ نزل في القرآن الكريم وخاطب به جبريل عليه السلام النبي محمد عليه الصلاة والسلام هو كلمة اقرأ "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ"، فهذه إشارة مباشرة على ضرورة القراءة وما لها من شأن عظيم في معظم شؤون الحياة اليومية للفرد، فالقراءة الطريق الأول لتفجير الإبداع وصناعة المبدعين والمكتشفين والعلماء والمفكرين (الصوفي، 2017).

وقد بدأ مفهوم القراءة منذ بدء الخليقة بسيطاً، إذ كان لا يتعدى معرفة الحروف والكلمات ونطقها، ومن ثم تطور المفهوم مع تطور الإنسان ليكون عملية ذهنية يتفاعل فيها القارئ مع ما يقرأ، وذلك بواسطة مجموعة من العمليات العقلية اللازمة لتمحيص النص والحكم عليه، بحيث تمر عملية القراءة بثلاثة عناصر؛ المعنى الذهني، واللفظ، والرمز المكتوب، ليصل القارئ بعدها إلى الاستنتاج وربط الأحداث ببعضها، ومن ثم التحليل ومناقشة الحدث، ليستعمل ما توصل إليه في مواجهة مشكلات الحياة التي يمر بها، والاستفادة منها من خلال تطبيقها على المواقف المختلفة (عزاري، 2010).

على الرغم من أهمية القراءة وتأثيرها على حياة الأفراد والجماعات والاهتمام الكبير بتدريسها وتنمية الميول نحوها، فإن الواقع يشير إلى ضعف كبير في اكتساب مهاراتها وبالتالي تعيق تحقيق أهداف النشاط التعليمي وما سمي بصعوبات تعلم القراءة، والتي هي عبارة عن عجز في قراءة الكلمات أو نطقها بشكل صحيح أو فك الرموز وهذه الظاهرة تنتفش في المجتمعات المدرسية بنسبة قد تصل

إلى (15%) حيث أن كل طفل يقل مستوى إتقانه لمهارة القراءة عن متوسط زملائه المساويين له في العمر الزمني بصورة ملموسة هو طفل يعاني صعوبات تعلم القراءة (الفرا، 2017).

يعد العسر القرائي اضطراباً عصبياً نمائياً يتسم بصعوبات تعلم القراءة رغم توافر قدر مناسب من التعلم والذكاء وخلفية ثقافية اجتماعية متوازنة، ويمكن القول أن عدم القدرة على القراءة عقبة رئيسية تؤثر على التعلم، ولها نتائج طويلة المدى على المستوى التعليمي الاجتماعي والاقتصادي (Wajuihian & Naido, 2012).

وقضية الكشف المبكر عن ذوي المعسرين قرائياً قضية مهمة جداً إلى حد يمكن معه تقدير مدى فعاليات التدخل العلاجي التي قد تتضاءل إلى حد كبير مع تأخر الكشف عن ذوي صعوبات التعلم.

بيّن سابرامانيام وملان ومات (Subramaniam, Mallan & Mat, 2013) أن عسر القراءة يتمثل في عدم قدرة الطفل على القراءة، أو وجود بطء وصعوبة في قراءة الأحرف والمقاطع والربط بين الشكل والصوت. ويتميز الطفل الذي يعاني من عسر القراءة بصعوبة في التعرف على الكلمات بدقة أو بطلاقة، وضعف قدرات التدقيق الإملائي لديه وفك التشفير، وقد تنجم هذه الصعوبات في العادة عن نقص في المكون الصوتي للغة والذي غالباً ما يكون غير متوقع بالنسبة للقدرة المعرفية الأخرى (Obaid, 2013).

وهناك العديد من الطرق والاستراتيجيات التي تعمل جاهدة على التخفيف من هذه المعضلة ومن أحد هذه الاستراتيجيات التدريسية استراتيجية الحواس والوسائط المتعددة (Visual Auditory Kinesthetic Tactical). تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أو الوسائط أي الاعتماد على الحواس الأربع (السمع، اللمس، البصر، والحاسة الحس حركية) في تعليم القراءة، وإن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسّن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون الآخر. فهي محاولة لاستخدام عدة حواس في تعليم القراءة، ويمثل كل حرف منه الحرف الأول من كل حاسة: فالحرف V يرجع إلى

الحاسة البصرية (Visual)، والحرف A يرجع إلى الحاسة السمعية (Auditory)،
والحرف K يرجع إلى الحاسة الحسية- الحركية (Kinesthetic)، والحرف T يرجع إلى
الحاسة اللمسية (Tactile) (الهاشمي والوهيبي، 2011).

ويعد النهج متعدد الحواس، الذي طوره أورتن وجيلهام (Orthon Gelingham)، أحد الأساليب
المناسبة لتعليم القراءة في عُسر القراءة، إذ يتبع هذا النهج أسلوب الصوتيات ونطق الكلمات
بالشكل الصحيح، وإحدى المهارات الأساسية لتعلم القراءة هي اكتساب المعرفة حول الأحرف
الأبجدية والوعي الصوتي الذي يتضمن إتقان أشكال الحروف الهجائية، والمراسلات الصوتية
والحروف والوعي الصوتي. التدريس من خلال الحواس المتعددة يجعل الطلاب الذين يعانون من
عسر القراءة لتعلم هذه المهارات بطريقة سهلة (Kamala, 2014).

ويعتبر المعلم من أكثر مصادر المنهج أهمية، إذ لا يمكن تحقيق النجاح لأي منهج إذا لم يظهر
المعلم المهارة في أدائه، فالمعلم له دور مهم في الكشف عن صعوبات التعلم لدى الطلبة، وبالتالي
يسهم بشكل فعال في تهيئة الأسباب العلمية لإعداد البرامج العلاجية (الفقعاوي، 2009). وقد
أشار (طالية، 2018، ص52) إلى "أن دور المعلم في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم
يتضح من خلال قيامه بوضع خطة تربوية لكل طالب، بحيث يراعي المعلم من خلالها جوانب
القصور والتكامل ومستوى الأداء اللغوي لدى الطالب، وخاصة قدرته القرائية والمفردات المنطوقة
والمكتوبة، ومستوى ذكائه ونضجه الانفعالي، حيث يجب على المعلم مراعاة الإحباط والتعب
النفسي لدى المتعلم عند وضع أي خطة تربوية، وعدم اقتصره على معالجة نواحي النقص
والقصور لدى المتعلم، إضافة إلى اهتمامه بالاحتياجات العلاجية سواء السلوكية أو الجسمية."

وأضاف (نصر، 2017، ص42، 43) أن "على المعلم أن يقوم بطرح الأسئلة بطريقة واضحة
ليسهل فهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأن بتكرار ما يكتبه على السبورة لفظياً، ويعط أشكالاً
مختلفة من الاختبارات الشفوية والكتابية والبيئية، بالإضافة إلى قيامه بالتنوع في أساليب التعليم،
وربط محتوى المادة بالخبرات اليومية للطلبة، وتعليمهم كيفية تصحيح أخطائهم، لكي يتمكن من
تحسين وتنمية مستوى الطلبة التعليمي والمهاري، كما تختلف هذه الأدوار الجديدة للمعلم باختلاف

نظرتة ومفهومه لعملية التعلم والتعليم، واختلاف التنظيمات المدرسية والمناهج المطبقة فيها وطريقة تنفيذها ودور المدرسة والمجتمع."

وقد جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على مدى فاعلية هذه الاستراتيجية التدريسية في علاج وتخفيض مستوى العسر القرائي لدى الفئة المستهدفة ومدى قدرتها على تقديم الأفضل لهم في الجوانب المعرفية والمهاراتية والقيمية.

مشكلة الدراسة

يعتبر عسر القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشاراً في المدارس، وهو من أهم المشاكل التربوية المعاصرة، بحيث يوجد بنسبة لا يستهان بها خاصة بين طلبة المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة، إذ بينت دراسة (حبايب، 2010) أن عسر القراءة يصيب شريحة كبيرة من الأطفال في فلسطين، ومعدل انتشاره حوالي (5-12%) وهو أكثر انتشاراً بين الذكور مقارنة بالإناث. وقد ذكرت دراسة (Yuzaidey et al., 2018) أنه تم الإبلاغ عن وجود عسر قراءة لدى (10%-15%) من طلبة المدارس الماليزية الابتدائية والثانوية، ووفقاً لإحصاءات إدارة التعليم الخاص بوزارة التعليم الماليزية، هناك حوالي (314.000) طفل في ماليزيا يعانون من عسر القراءة. وفي الكويت هناك (3-6%) من طلبة المدارس الابتدائية يعانون من عسر القراءة، وفي أمريكا تتراوح النسبة ما بين (10-15%) وتشير الإحصاءات أيضاً إلى أن حوالي (10%) من طلبة المدارس في بريطانيا يعانون من عسر القراءة (سعداوي وبلاكحل، 2018). أما الهند فقد أشار (Kamala, 2014) في دراسته إلى أن ما نسبته (10-14%) من الأطفال يعانون من صعوبات التعلم، وأن عسر القراءة يؤثر على (80%) من أولئك الذين تم تحديدهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم.

كما أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة (الجهني، 2017)، ودراسة (حسين والهدباني، 2016) ودراسة (الهرش، 2012) إلى أهمية استراتيجية الحواس المتعددة في تدريس الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، حيث أن هذه الاستراتيجية تناسب خبرات هؤلاء الطلبة وتلبي حاجاتهم المعرفية

والمهاراتية والحياتية، وقد لاحظت الباحثة أن أغلب هذه الدراسات تتناول قضايا عامة ولا تركز على القراءة بشكل خاص. ولأن القراءة تعتبر ذات أهمية كبيرة لهؤلاء الطلبة وهي أساس لا بد من امتلاكه للتمكن من المهارات والمعارف الأخرى كالكتابة والحساب وغيرها، فإن هذه الدراسة تركز على فاعلية استراتيجية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية. وحيث أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم أنماط تعليمية مختلفة وهناك فروق فردية بينهم، فإن استراتيجية تدريس واحدة تعتبر غير كافية، مما يتطلب استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تعليمهم القراءة، وذلك لتنوعها وملائمتها لتخفيض مستوى العسر القرائي لديهم. ويمكن حصر مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما مدى فاعلية استراتيجية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين؟

وينبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية، في القياسين القبلي والبعدي على اختبار تشخيص مهارات اللغة العربية الأساسية تعزى لاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في مجال (تعريف المفردات) تعزى لاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في مجال (التحليل والتركيب) تعزى لاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة؟

• هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في مجال (القراءة الجهرية) تعزى لاستخدام استراتيجية التدريس (الحواس المتعددة)؟

• هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في مجال (الاستيعاب القرائي) تعزى لاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة)؟

• هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في مجال (الاستماع) تعزى لاستخدام استراتيجية (الحواس المتعددة)؟

• هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في مجال (التعبير) تعزى لاستخدام استراتيجية (الحواس المتعددة)؟

• هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في مجال (التهجئة والإملاء) تعزى لاستخدام استراتيجية (الحواس المتعددة)؟

• هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في مجال (الخط) تعزى لاستخدام استراتيجية (الحواس المتعددة)؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على صعوبات القراءة لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، كما تسعى إلى التعرف على مدى فاعلية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين.

أهمية الدراسة

تنقسم أهمية الدراسة إلى ناحيتين:

أولاً: الأهمية النظرية: تعتبر الدراسة الحالية -في حدود علم الباحثة- الدراسة الأولى التي تتناول هذا الموضوع في مكان الدراسة حيث توفر دراسة حول صعوبات القراءة لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم وحول أهمية استراتيجية الحواس المتعددة وفعاليتها في علاج العسر القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين، والتي ستعتبر مرجعاً هاماً للباحثين حول هذا الموضوع،

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في العمل على حث معلمي المرحلة الأساسية على توظيف استراتيجية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما تكمن في تقديم الأدلة العملية لواضعي المناهج والمشرفين عليها حول أهمية ضرورة تضمين هذه الاستراتيجية في المناهج الدراسية عند تصميمها.

فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياسين القبلي والبعدي على اختبار تشخيص مهارات اللغة العربية الأساسية تعزى لاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار تشخيص مهارات اللغة العربية الأساسية تعزى لاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة.

3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار تعريف المفردات الأساسية تعزى لاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة.
4. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار التحليل والتركيب تعزى لاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة.
5. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار القراءة الجهرية تعزى لاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة.
6. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار الاستيعاب القرائي تعزى لاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة.
7. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار الاستماع تعزى لاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة.
8. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار التعبير تعزى لاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة.
9. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار التهجئة والإملاء تعزى لاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة.

10. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار الخط تعزى لاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة.

حدود الدراسة

تحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020.
- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الأساسية في محافظة جنين/ غرف المصادر.
- الحدود البشرية: طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين.
- الحدود الموضوعية: فاعلية استراتيجية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي.

مصطلحات الدراسة

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

استراتيجية الحواس المتعددة: "أسلوب من أساليب التعليم متعدد الحواس، يعتمد على مبدأ التعرف على تهجئة الكلمات بخطوات معينة ويستعمل الطريقة التي تقوم على تهجي الكلمات كوحدة واحدة بمعنى استعمال الكلمة الكاملة بواسطة الحواس المتعددة" (حسين والهدباني، 2016، ص 5).

كما تعرف الحواس المتعددة بأنها: "توظيف استخدام الحواس مجتمعة من قبل أفراد عينة الدراسة لتحسين القدرة على تهجئة الكلمات وقراءتها، وتعتمد هذه الاستراتيجية بشكل كبير على التعامل مع الوسائط التعليمية بصورة مباشرة" (الجهني، 2017، ص 43).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: توظيف الحواس مجتمعة من قبل أفراد العينة لتحسين القدرة على تهجئة الكلمات.

العسر القرائي: هو "المصطلح الذي يرتبط مع صعوبات التعلم المحددة في القراءة على الرغم من أن ملامح صعوبات التعلم في القراءة تختلف من شخص لآخر وتشمل الخصائص المشتركة التالية: صعوبة مع الوعي، المعالجة الصوتية، صعوبات في فك الكلمة، الطلاقة، ومعدل القراءة، والفهم والتعبير الكتابي، ويعد عسر القراءة الأكثر انتشاراً ومعتزف به بشكل جيد من الأنواع الفرعية لصعوبات التعلم المحددة" (صابر والخرموش، 2016، ص 13).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الطلاب الذين يظهر عليهم بطء في القراءة أو القراءة بصوت خافت أو بصورة عكسية أو متقطعة أو الصعوبة في تمييز الأحرف المتشابهة.

صعوبات التعلم: "عدم قدرة الطفل على التعبير الشفوي أو التعبير الكتابي أو الفهم الاستماع أو الفهم القرائي، أو المهارات الرئيسية للقراءة، أو إجراء العمليات الحسابية الأساسية، حيث يكون مستوى تحصيل الطفل في واحد أو أكثر من هذه المجالات هو 50% أو أقل من تحصيله المتوقع. كما وتعرف بأنها اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التالية: الانتباه، الإدراك، التفكير، ويظهر ذلك الاضطراب في القصور في فهم واستعمال اللغة المكتوبة والمنطوقة وإجراء العمليات الحسابية الأساسية، ولا يرجع القصور إلى أسباب عضوية فسيولوجية أو تخلف عقلي أو حرمان بيئي" (جابر، 2014، ص 590).

وتعرف صعوبات التعلم بأنها: "عدم قدرة الطالب الذي لا يعاني من أسباب عضوية على تجميع الكلمات من الحروف بصورة صحيحة وبالتالي عدم القدرة على القراءة وفهم المقروء، وبالتالي فهي عدم القدرة الأكاديمية على تعلم القراءة" (بدوي وإبراهيم، 2015، ص 97).

التعريف الإجرائي لطلبة صعوبات التعلم: تعرفهم الباحثة بأنهم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (8-12) سنة، الذين يلاحظ أن لديهم صعوبات في النطق والكلام وهو ناتج عن صعوبة التعلم فقط، مع استبعاد العوامل الأخرى مثل الإعاقات الحسية أو العوامل البيئية والنفسية وغيرها.

المرحلة الأساسية: تعرفها الباحثة بأنها المرحلة التي تبدأ من الصف الأول الأساسي (6 سنوات) حتى الصف العاشر الأساسي (15 سنة)، وذلك حسب تصنيف (وزارة التربية والتعليم، 2018).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يعرض هذا الفصل إطاراً نظرياً يتضمن مفردات العنوان ويتناولها من حيث المفهوم وما يتعلق به من عناوين أخرى، كما يشتمل الفصل على عرض لأهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع البحث.

أولاً: الإطار النظري

صعوبات التعلم

مفهوم صعوبات التعلم:

من الصعب تعريف صعوبات التعلم أو وصفها بسهولة، ولا يوجد لها تعريف واضح في التربية أو علم النفس أو الطب النفسي، بل تعددت التعريفات بتعدد النماذج والنظريات المفسرة لهذا المصطلح، وتبعاً لخبرات وتجارب الباحثين في هذا المجال.

حيث يرى (ديب، 2015، ص61) أنه يمكن تعريف مصطلح صعوبات التعلم بأنه: "الإعاقات والصعوبات التي تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وقد تكون صعوبة مرتبطة بالطالب نفسه سواء أكانت صعوبة اجتماعية أو اقتصادية أو نفسية، وقد تكون مرتبطة بعملية التعلم من حيث أساليب التدريس أو شخصية المعلم، أو المناخ السائد داخل المدرسة".

وقد أشار (Alwaqassi, 2017) إلى أن صعوبات التعلم هي عبارة عن اضطراب في العمليات الأساسية العقلية أو النفسية التي تتضمن الانتباه والإدراك، وتكوين المفاهيم والتذكر وحل المشكلات، بحيث تظهر صعوبات التعلم على شكل عدم القدرة على القراءة والكتابة والحساب.

كما يُعرفه (جغوبي، 2018، ص65) بأنه: "مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الطلبة داخل الفصل الدراسي العادي يتصفون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهر لديهم اضطراباً في

العمليات النفسية الأساسية، وذلك من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية والفهم والقراءة والمجالات الأكاديمية الأخرى، ومن المحتمل أن تعود هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، وليس إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية أو اضطرابات نفسية شديدة أو الحرمان البيئي أو نقص فرصة التعلم".

وتعرف (عمار، 2016، ص51) صعوبات التعلم بأنه "وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي قد تظهر في عدم القدرة على الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو التهجئة، أو الكتابة، أو العمليات الحسابية".

مما سبق يتضح للباحثة أن هناك محكات يجب أخذها بعين الاعتبار عند تعريف صعوبات التعلم مثل (الصعوبات الأكاديمية، التفاوت بين القدرات والتحصيل، تجنب عوامل الإعاقة، الاضطراب النفسي العصبي).

أنواع صعوبات التعلم:

تقسم صعوبات التعلم كما أشار (الباز، 2018) إلى:

أ. **صعوبات نمائية (Disabilities Learning Development):** وتتمثل هذا النوع في المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، وينقسم هذا النوع إلى:

1. **صعوبات أولية:** وتشتمل على الانتباه، والذاكرة، والإدراك.

2. **صعوبات ثانوية:** وهي خاصة باللغة الشفهية والتفكير.

ب. **صعوبات تعلم أكاديمية (Disabilities learning Academic):** وهي صعوبات ومشكلات تظهر بين أطفال المدارس وتبدو واضحة في الصعوبات النمائية، ويصعب تعويضها من خلال وظائف أخرى، حيث يكون لدى الطفل صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجّي أو القراءة أو إجراء العمليات الحسابية. وتشتمل صعوبات التعلم الأكاديمية على: (صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة، وصعوبات التهجئة والتعبير الكتابي).

- **صعوبات القراءة (Dyslexia):** تتمثل صعوبة القراءة في عدم قدرة الطفل على القراءة حيث يعاني الطفل من صعوبة فك رموز الكلمات، وتأثأة في القراءة أو ضعف في لفظ الحروف، أو صعوبة تمييز اللفظ الخاص ببعض الكلمات، وأحياناً يعاني نقصاً في التمييز السريع للمعلومات، وقد يعاني الطفل من كتابة ولفظ الكلام بشكل معكوس، وآخرون يجدون صعوبة في تعلم الكلام والأرقام واللغات الأجنبية وغيرها.

- **صعوبات الكتابة (Dysgraphia):** تتمثل في عدم الانسجام بين البصر والحركة، فقد لا يستطيع بعض الأطفال مسك القلم بشكل صحيح، أو يجدون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط، وتظهر صعوبات الكتابة في ضعف القدرة على اللمس ومد اليد ومسك الأشياء، وضعف القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الأشكال والأشياء، وكذلك ضعف القدرة على استعمال إحدى اليدين بكفاءة.

- **صعوبات التهجئة والتعبير الكتابي:** وتتمثل هذه الصعوبات في ضعف القدرة على تهجئة الكلمات التي يتطابق لفظها مع تهجئتها، وعدم القدرة على تهجئة الكلمات التي تشتمل على جذور، وضعف القدرة على مشاهدة كلمة ثم كتابتها فيما بعد، وكذلك ضعف القدرة على تهجئة بعض الكلمات التي يختلف لفظها عن كتابتها بشكل كبير والتي تشكل أيضاً صعوبة للطلبة على اختلاف مستوياتهم.

الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم:

إن أي خلل في مركز من مراكز الدماغ ينعكس أثره السلبي على الوظيفة الحسية المرتبطة به، فمن الأسباب التي تؤدي لحدوث صعوبات التعلم ما أشار إليه (ديب، 2015) وهي:

- **عوامل وراثية جينية:** إذ تشير الدراسات إلى أن ما نسبته (25% - 40%) من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم قد انتقلت إليهم بفعل الوراثة، حيث ترى الدراسات التي أجريت على العائلات وعلى التوائم أن العامل الوراثي هو العامل المهم في حصول مثل هذه الصعوبات.
- **عوامل نفسية ومهارية:** تتمثل في قلة فرص التدريب ونقص الخبرات التعليمية، أو سوء الحالة الصحية للطفل، أو إجباره على الكتابة بيد معينة.
- **عوامل عضوية وبيولوجية:** تعد الأسباب البيولوجية مهمة لظاهرة صعوبات التعلم، حيث إن إصابة الدماغ والتي تعني تلف في عصب الخلايا الدماغية تعود إلى عدد من العوامل البيولوجية أهمها: التهاب السحايا (التسمم) أو التهاب الخلايا الدماغية، ونقص الأكسجين، والولادة المبكرة، وتعاطي الأم للمخدرات والعقاقير، وهذه العوامل تؤثر على بعض جوانب النمو العقلي للطفل.
- **عوامل كيميائية أو إشعاعية:** وتتمثل هذه العوامل في الأدوية والعقاقير والأحماض الأمينية وغيرها، فالتلوث البيئي المحيط بالطفل قد يسبب صعوبات تعلم، وهذه المواد السامة قد تتسرب عبر التربة أو عبر المياه إلى الإنسان، وقد تسبب أضراراً في خلايا الدماغ، كما أن تعرض الطفل للإشعاعات الكيميائية قد يعرضه لمشكلات وصعوبات تعليمية في المستقبل.
- **الحرمان البيئي (الحسي) وسوء التغذية:** حيث أن ضعف الإحساس وعدم تعرض الطفل للمثيرات الحسية يضعف من قدراته وبعض وظائفه العقلية، وأن نقص التغذية والحرمان البيئي والاجتماعي خاصة في السنوات الأولى من حياة الطفل، هما من أكثر العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم عند الأطفال.

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

يتميز الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمجموعة من الخصائص التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية المتنوعة، والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة، حيث تأخذ هذه الخصائص شكلاً من أشكال الانحراف في القدرات في إطار نمو الطفل الذاتي، ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

- **الخصائص اللغوية:** وتظهر في هذه الخاصية صعوبات في النطق أو في الصوت ومخارج الأصوات، أو في فهم اللغة المحكية، وتعد الخصائص اللغوية من مؤشرات الإعاقات اللغوية والتأخر اللغوي عند الأطفال (الديسبي، 2018). وقد يعاني بعض أطفال صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة، فقد يكون كلامهم طویل ويدور حول فكرة واحدة، وقد يكون كلامهم غير واضح نتيجة قيامهم بحذف أو إبدال أو تكرار أو إضافة بعض أصوات الحروف (عبادي، 2015).
- **الخصائص النفسية والسلوكية:** وتتمثل في النشاط الزائد، والضعف الإدراكي، وظهور تقلبات شديدة في المزاج، واضطرابات الانتباه، وكذلك اضطرابات الذاكرة والتفكير، ووجود مشكلات أكاديمية في القراءة والكتابة والتهجئة والحساب، وأيضاً وجود مشكلات في الكلام (لغوية) وفي السمع وغيرها (دويكات وندي، 2019).
- **الخصائص الحركية:** ومن أهمها ظهور مشكلات في التوازن كصعوبة المشي والارتطام بالأشياء ومشكلات في القفز، حدوث ارتعاش في اليدين أو الأصابع أو الأقدام، وعدم الثبات في استخدام يد معينة، عدم القدرة على تنفيذ المهارات المركبة كالقص والتلوين والرسم (عبادي، 2015).
- **الخصائص المعرفية:** وتتمثل في انخفاض مستوى المهارات الأكاديمية الأساسية مثل: صعوبة استخراج المفاهيم الأساسية من فقرة مكتوبة، إبدال بعض الكلمات بالأخرى، قلب الأحرف

وتبديلها، صعوبة نسخ ما يكتب على السبورة، والبطء في الكتابة، عكس الحروف وحذف بعضها من الكلمة أو الجملة.. إلخ (عبادي، 2015).

أنواع الاختبارات المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم

هناك العديد من الاختبارات التي يتم استخدامها في عملية تشخيص صعوبات التعلم، وتتمثل في اختبارات التحصيل واختبارات الذكاء والتكامل البصري الحركي واختبار اللغة، وهي من أكثر الاختبارات المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم شيوعاً، ويذكرها (Logsdon, 2020) كما يلي:

- **اختبارات التحصيل:** تشمل اختبارات Woodcock-Johnson للإنجاز (WJ)، واختبار Wechsler Individual Achievement (WIAT)، واختبار إنجاز واسع النطاق (WRAT)، واختبار Kaufman للإنجاز التربوي (KTEA)، وتهدف هذه الاختبارات إلى التركيز على مهارات القراءة والكتابة والرياضيات.
- **اختبارات الذكاء:** من أكثر أنواع الاختبارات شيوعاً في تشخيص صعوبات التعلم، حيث تشمل مرحلة ما قبل المدرسة، والدرجة الأولى من الذكاء، ومقياس Wechsler Intelligence Scale للأطفال (WISC)، ومقياس Wechsler Adult Intelligence (WAIS). ومن الاختبارات الأخرى الشائعة أو الإدراكية، اختبار ستانفورد-بينيه، ومقاييس القدرات التفاضلية (DAS)، واختبار وودكوك جونسون للقدرات المعرفية، والاختبار الشامل للمخبرات غير اللفظية (CTONI). حيث يمكن أن تساعد نتائج هذه الاختبارات على تحديد مراكز القوة والضعف، واقتراح خيارات تعليمية جديدة أو تقديم مساعدة/ دعم خاص عندما تستدعي الحاجة.
- **اختبارات تكامل المحركات البصرية:** هي عبارة عن اختبارات تكميلية يستخدمها العديد من المقيمين لدعم تقييم الإعاقة التعليمية، وتتضمن اختبار Genderal Bender Visual Motor، واختبار التطوير لتكامل المحركات البصرية.

- **اختبارات اللغة:** تشمل الاختبارات اللغوية المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم التقييم السريري لأساسيات اللغة (CELF)، واختبار جولدمان فرايتسو للتعبير، واختبار تطور اللغة، وتهدف هذه الاختبارات إلى الكشف عن قدرة الطفل على فهم اللغة المكتوبة والمنطوقة والرد شفويًا على الأسئلة أو الإشارات. ([https://www.verywellfamily.com/learning-\(disability-tests-in-public-schools-2161894](https://www.verywellfamily.com/learning-(disability-tests-in-public-schools-2161894)

محكات تشخيص صعوبات التعلم:

يرى جغوبي (2018) أن هناك ثلاثة محكات يجب أن تتوافر قبل تشخيص الطفل، هل لديه صعوبات تعلم أم لا، وهذه المحكات هي:

1. **محك التباين أو التباعد:** ويشير إلى أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في مجال التعلم يظهرون تباعدًا في واحدة من النقطتين التاليتين وهما:

- **أولاً:** تباعد في مستوى النمو العقلي (الذكاء) عن مستوى التحصيل الدراسي للطالب، حيث يكون مستوى التحصيل الدراسي لديه أقل من مستوى قدراته العقلية التي تكون متوسطة.

- **ثانياً:** تباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل: اللغة والحركة، والانتباه، والذاكرة، والقدرة البصرية والحركة.. إلخ، حيث نجد أن الطفل ينمو بشكل عادي مثلاً: تنمو اللغة، ويتأخر في الإدراك البصري، أو في المشي والحركة.

2. **محك الاستبعاد:** يعتمد هذا المحك على استبعاد الحالات التي ترجع إلى إعاقة عقلية، حسية، وحالات الإضراب النفسي الشديد، وحالات الحرمان البيئي، وحالات نقص فرص التعلم.

3. **محك التربية الخاصة:** يعتمد هذا المحك على فكرة أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في مجالات التعلم يحتاجون إلى طرائق خاصة في التعليم تتناسب مع صعوباتهم، وتختلف عن طرائق التعلم العادية (ديب، 2015).

4. محك النظرية النورولوجية النفسية (النموذج الطبي): يرى أصحاب هذا النموذج أن للعوامل الجينية الوراثية والعوامل المرتبطة بالإصابات المكتسبة للدماغ وتلك التي تتعلق بسلامة أداء الدماغ لوظائفه أثراً في ظهور صعوبات تعلم منفردة أو مجتمعة، وقد استخدم الباحثون الأساليب التكنولوجية المتقدمة لتقييم نشاط المخ بشكل أكثر دقة، وتقييم اختلال الأداء الوظيفي النيورولوجي، مثل: أشعة الرنين المغناطيسي (MRI) (جردير، 2020).

وأكد محك النظرية النورولوجية النفسية أن أي خلل يصيب الدماغ يؤدي بدوره إلى ظهور صعوبات تعلم، خاصة العوامل الفسيولوجية فالإصابة الدماغية والمتمثلة في تلف الدماغ أو العجز الوظيفي المكتسب قبل أو خلال أو بعد الولادة تسهم في ظهور صعوبات التعلم، كما قد يتسبب فيها نقص تغذية الأم أثناء الحمل، والتعرض للأمراض مثل (الحصبة الألمانية) وتناول (الكحول والمخدرات) أثناء فترة الحمل. أما أثناء الولادة فيعد نقص الأكسجين، واستخدام الأدوات الطبية بطريقة غير سليمة والولادة المبكرة من الأسباب المؤدية لظهور صعوبات تعلم.

وبين (جردير، 2020) أن الحوادث التي تؤدي إلى تلف الدماغ مثل (التهاب الدماغ، والتهاب السحايا، والحصبة الألمانية، والحمى القرمزية) قد تسبب إصابة بالغة في قشرة الدماغ، والتي من شأنها أن تؤدي إلى حدوث سلسلة طويلة من الإعاقات في مرحلة النمو المبكرة للطفل، وبالتالي حدوث صعوبات في التعلم. بينما أشار (الفاضل، 2017) إلى أن حدوث اضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلباً على العمليات العقلية المتمثلة في (الانتباه، الإدراك، التفكير، التعلم، تذكر حل مشكلة) مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها، بالإضافة إلى حدوث قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية عامة.

5. محك المشكلات المرتبطة بالنضوج: إن معدلات النمو المختلفة من طفل إلى آخر تؤدي إلى حدوث صعوبة في تهيئته لعمليات التعلم، فالأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبداً من الإناث مما يجعلهم غير مستعدين أو مهينين من الناحية الإدراكية للتعلم، والتمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة، مما يعوق تعلمهم ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور

النمو، كما يعكس هذا المحك الفروق الفردية والفروق بين الجنسين في القدرة على التحصيل (جردير، 2020).

وترى الباحثة مما ذكر في محكات أنه في عملية تشخيص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم لا بد من تجميع معلومات كافية ومتنوعة عن الحالة قبل التقرير والتشخيص؛ لاستبعاد أصحاب الإعاقات المختلفة واستخدام المقاييس النفسية، وقياس القدرات العقلية لكي لا يصنف ضمن صعوبات التعلم.

النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

من النظريات المفسرة لصعوبات التعلم ما يلي:

1. نظرية الاتجاه العصبي:

يلعب طب الأعصاب دوراً هاماً في تشخيص ومعالجة بعض حالات صعوبات التعلم، ويعد الباحثين (دومان وديالكاتو، 1964) أصحاباً هذه النظرية، وقد أرجعوا السبب إلى مشكلة غير محددة في الجهاز العصبي المركزي وليس في سمات السلوك التي يظهرها المتعلم. ويشير (عبادي، 2015، ص 83، 84) إلى أنه ووفقاً لرأي أصحاب هذه النظرية فإن جسم الإنسان يقوم بست وظائف وهي المهارات الحركية، النطق، الكتابة، القراءة، السمع واللمس، كما أن تطوير التنظيم العصبي الكامل للجهاز العصبي يؤدي إلى إنجاز تلك الوظائف بالشكل الأفضل، أما الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم بسبب نقص في نمو إحدى الوظائف السابقة، فإن هذا النقص يؤثر على الناحية العصبية، مما يسبب وجود صعوبات في عملية الحركة والاتصال. ولقد عرض هذان العالمين برامج علاج تعمل على تمرين الأطفال ذوي صعوبات على التعلم على أنماط حركية خاصة، لكي يتم بهدف تحفيز مناطق محددة في الدماغ لعلاج هذا الخلل في الجهاز العصبي.

2. نظرية الاضطراب الإدراكي/ الحركي:

يبني أصحاب النظرية الحركية الإدراكية أو نظرية التعلم الحركي قدر كبير من نظامهم العلاجي على فروض راسخة ذات قبول عام، ويرى أصحاب هذه النظرية أن الأطفال يتعلمون أول الأمر عن طريق مجموعة من الاكتشافات الحركية الأساسية، كما وتفترض هذه النظرية أن أنماط التعليم كلها تركز على أسس حسية حركية ثم تتطور بعد ذلك هذه الأسس من الإدراك الحركي إلى مستوى أعلى من التنظيم وهو الإدراك المعرفي، ويلاحظ أصحاب هذه النظرية أن أغلبية الأطفال أصحاب صعوبات التعلم يعانون من اضطراب نيرولوجي المنشأ في المجال الإدراكي الحركي، وأن هذا الاضطراب هو السبب في عدم استطاعة الطفل على التعلم وحتى يستطيع الطفل التعلم بشكل طبيعي يتطلب ذلك البدء في علاج أصول المشكلة وهي الاضطراب في المجال الإدراكي الحركي (علي، 2011، ص71).

3. نظرية العوامل الوراثية:

ينوه (دويكات وندى، 2019، ص47) إلى أنه قد يرتفع معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر في حالة وجود تاريخ مرضي لمثل هذه الصعوبات. وقد بينت الدراسات أن ما نسبته 20-35% من صعوبات التعلم تكون متوفرة عند الإخوة، وفي حالة كون الأخوين توأم فإن هذه النسبة تزداد من 65-100%، وقد أوضحت دراسات علم الوراثة أو هندسة الوراثة عن وجود محددات وراثية للقدرة على التجهيز الفونولوجي، وتوصلت إلى أنه يمكن توريث مظاهر صعوبات التعلم. وقد اهتمت دراسات عديدة بالتعرف على أثر الوراثة في صعوبات القراءة والكتابة واللغة، وطبقت بعض الدراسات على بعض العائلات التي تشمل أعداداً كبيرة من الأفراد الذين يعانون من مشكلات في اللغة أو القراءة، وتوصلت إلى أن نسبة انتشار مشكلات القراءة والكتابة والتهجئة عند الأقارب كبير، في حين أن الأطفال الذين يخسرون بعض المهارات اللازمة للقراءة مثل سماع الأصوات المميزة والمفصلة للكلمات، فإن من المتوقع أن يكون أحد الآباء يعاني من مشكلة مشابهة.

الحواس المتعددة

مفهوم الحواس المتعددة:

الحواس المتعددة (Strategy Multi-sensory): أسلوب من أساليب التعليم متعدد الحواس أعدته غريس فيرنالد ويعتمد على مبدأ التعرف على تهجئة الكلمات بخطوات معينة ويستعمل أسلوب فيرنالد الطريقة الكلية التي تقوم على تهجي الكلمات كوحدة واحدة بمعنى استعمال الكلمة الكاملة بواسطة الحواس المتعددة.

ويرى أصحاب استراتيجية التعلم متعدد الحواس (الحواس المتعددة) أن الدماغ يتعلم بسهولة أكبر عند تحفيز باقي الحواس في آن واحد خلال عملية التعلم، وتؤكد صحة هذه النظرية بعد دراسات عديدة أجراها باحثون في معهد "ماكس بلانك" لعلوم الإدراك والدماغ البشري، وهو معهد بحثي في ألمانيا، وفي تجاربهم ابتكر العلماء لغة مصطنعة "لغة تخرع لهدف بعينه ومن الممكن أن تتشابه مع اللغات المعروفة"، أسموها لغة "فيميش"، وقد أثرت طريقة التعلم هذه في نشاط أدمغة المشاركين في التجارب، إذ لاحظ الباحثون أنه عندما عبر المشاركون عن الكلمة التي تعلمها بالإيماء نشطت مناطق الدماغ المسؤولة عن الحركة، بينما نشطت مناطق الدماغ المسؤولة عن الرؤيا عندما تعلم المشاركون من خلال الصور في إشارة واضحة إلى أن دماغ الإنسان يتعلم بسهولة أكبر عندما ترتبط عملية التعلم بمعلومات عايشتها الحواس المختلفة، والجدير بالذكر أن مبادئ التعلم متعدد الحواس لا تنطبق فقط على تعلم مفردات جديدة، حيث توصلت دراسات عديدة إلى أن الإدخال متعدد الحواس يسهل تمييز الكلمات في اللغة الأصلية، كما وتلعب المشاعر إضافة إلى الحواس دوراً فاعلاً في عملية التعلم (مرحلي، 2016).

فوائد استخدام استراتيجية الحواس المتعددة:

يرى محمود وآخرون (2020) أن استراتيجية التدريس الواحدة قد لا تكون مناسبة لجميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم مما يتطلب استخدام استراتيجية الحواس المتعددة، حيث نجد أن أفضل أنواع التعليم يتم من خلال الحواس، ومن الجيد أن نعرف حقيقة الحواس المتعددة فهي بوابة التعلم،

والغرض من تعلم أي لغة هو تطوير مهارات (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وقد جاء في أحد الدراسات أن الجمع بين المعلومات عبر طرائق حسية مختلفة له أهمية حاسمة في بقاء المعلومات، وأن الحصول على المعلومات المجمعة من اثنين أو أكثر من الحواس أكثر موثوقية من الحصول عليها من حاسة واحدة.

حيث يقوم المعلم بالتركيز على حواس الطالب جميعها في تدريبه على المهارات، أو تدريسه مستعيناً بالوسائل التعليمية المرتكزة على حواسه، كذلك تعد معرفة المعلم لهذه الطريقة من المبادئ الهامة في نجاح العملية التعليمية، ففي الوقت الذي تناسب طريقة تعليم معينة بعض الطلبة نجد أنها لا تناسب غيرهم، إذ أن إتاحة الفرصة للطلبة في أن يتعلموا بالأسلوب الذي يفضلونه له أثر ايجابي في توليد الحوافز لديهم ورفع درجة الدافعية التعلم لديهم ومن فوائد توظيف استراتيجية الحواس المتعددة (الجهني، 2017):

1. الإقلال من فشل طلبتهم وزيادة تحصيلهم، وينمون لديهم مفهوماً عالياً للذات والثقة بالنفس.
2. يساعدهم في التخطيط السليم والمتنوع للأنشطة الصفية بما يتناسب مع تفضيلات طلبتهم.
3. يجعلهم أكثر مرونة في المواقف التعليمية.
4. يساعدهم على إيجاد مناخ صفّي يسوده جو من التواصل والتبادل المعرفي.

خطوات طريقة الحواس المتعددة:

تعتبر طريقة الحواس المتعددة طريقة فعالة في تعليم الأطفال وتستخدم مع الأطفال الذين لم يقرؤوا بعد أو ذوي التحصيل المنخفض، وتكون بخطوات متتالية على النحو التالي (مرباح، 2015):

1. أن يشاهد الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة البصرية، حيث يتم تعليم الطالب قراءة الكلمات الجديدة من النظر إلى الموضوع الذي يكتبه المعلم على السبورة، ثم يطلب من الطالب كتابة الكلمات الجديدة في الموضوع دون النظر إليه أي من الذاكرة.

2. أن ينطق الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة السمعية، إذ يتعلم الطالب الكلمات الجديدة من النظر إلى الكلمات المطبوعة وقراءتها قراءة صامتة وجاهرية لتحقيق النطق.

3. أن يتبع الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الحاسة الحركية.

4. أن يتبع الطفل الكلمة بإصبعه وفي هذا يستخدم حاسة اللمس، حيث تدريبهم على ذلك بعد أن يتمكنوا من كتابة الكلمة ونطقها من دون وجود نموذج، ثم تكرر هذه العملية من طريق التلاميذ المشاركين في الدرس.

مثال تطبيقي يوضح الاستراتيجية:

الدرس: حرف الجيم (ج)

1. يقوم المعلم بكتابة حرف (ج) على السبورة مستخدم لون مميز في حين يقوم الطالب بالمشاهدة.

2. يقرأ المعلم و التلميذ معا حرف (ج) اكثر من مرة.

3. يقوم الطالب بتتبع حرف (ج) لمسًا بإصبعه، مع نطق الحرف في نفس الوقت.

4. تكرر الخطوة السابقة أكثر من مرة.

5. يقوم الطالب بكتابة حرف (ج) ثلاث مرات نقلاً من السبورة على ورقة مع نطق الحرف أثناء الكتابة.

6. يقوم الطالب بكتابة (ج) و تسميته في نفس الوقت بدون مساعدة.

القراءة

مفهوم القراءة

تمثل القراءة نافذة نطل من خلالها على عوالم متنوعة ومختلفة وثرية، والقراءة أيضاً هي المفتاح الحقيقي الذي يفتح للأفراد أبواب المعرفة والثقافة والتطور، والقراءة بهذه الرؤية تحقق الاتصال والتواصل بين الناس، من خلال ما تتم قراءته. وقد عرّف كل من (ملازم وعيادي، 2017، ص9) القراءة بأنها: "تشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها وترمز إليها، وعندما يتقدم الطالب في القراءة يمكنه أن يدرك دلالات ومعاني الألفاظ في ذهنه دون صوت أو تحريك شفة". كما عرفها (بن كحلة وغوال، 2018، ص27) بأنها عملية تفاعلية تحدث بين كل من الكتاب والقارئ، وهي بذلك عملية فعل ورد فعل، يجب أن تؤدي بالقارئ إلى الاستجابة فكرياً إلى مضمون ما يقرأ.

أنواع القراءة

يقسم (الديسي، 2019، ص23-43) القراءة وفقاً لطبيعة الأداء إلى نوعين، وهما:

1. **القراءة الصامتة:** تمثل القراءة الصامتة قدرة الفرد على فهم المادة المقروءة وإدراكها دون استخدام أجهزة النطق، ويعتبر إتقان القراءة الجهرية مطلباً أساسياً للقراءة الصامتة، ويتم من خلالها الملائمة بين حركة العين وتصور الألفاظ وفهم معانيها دون إخراج أصواتها إخراجاً فعلياً، فالعين ترى الأشكال وتنتقل إلى مدلولات هذه الأشكال الذهنية دون تحريك الشفتين واللسان والحنجرة. كما أن القراءة الصامتة تمثل القراءة التي لا صوت فيها ولا تحريك لسان أو شفة، أساسها السرعة والاستيعاب، وتتم عن طريق انتقال عين القارئ فوق الكلمات والجمل دون تردد، وبإدراك كل من المدلولات والمعاني والأفكار الأساسية والفرعية، وتعد القراءة الصامتة هي القراءة لكسب المعرفة وتحقيق المتعة.

2. **القراءة الجهرية:** وهي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بواسطة البصر على الرموز الكتابية وإدراك معانيها، تزيد عليها التعبير بواسطة جهاز النطق للمعاني والنطق

بصوت جهري مسموع، وبذلك فهي أصعب من القراءة الصامتة. وتستخدم القراءة الجهرية في جميع مراحل التعليم، وتتم من خلال تحريك أعضاء التصويت (الحنجرة واللسان، الشفتان) وذلك لإخراج الأصوات التي ترمز إليه الحروف أو الكلمات أو الجمل بعد رؤيتها والانتقال إلى مدلولاتها، وتتطلب القراءة الجهرية جهداً ووقتاً أكثر من القراءة الصامتة. فيجب تدريب الطلاب منذ نعومة أظفارهم - خاصة في المرحلة الابتدائية الدنيا - على القراءة، وذلك لأنهم يحتاجون إليها في هذا العمر، ولأنهم عن طريقها يكتسبون مهارة حسن الأداء للمقروء، والسرعة المناسبة، والنطق السليم للحروف والكلمات والجمل.

مراحل تطور النمو في القراءة

تتمثل مراحل تطور النمو في القراءة كما يرى (عبد الوهاب وآخرون، 2004، ص58-60) فيما يلي:

• المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل القراءة

تبدأ هذه المرحلة في السنوات الأولى من عمر الطفل، وهي المرحلة التي يبدأ فيها الإعداد لعمل معقد ونشاط رسمي، وتمثل الأنشطة اللغوية جزءاً طبيعياً من النمو في حياة الطفل، فهو يسمع ويعطي ردود أفعال، ثم يتعلم بعض الكلمات، ويقلد نشاط الكبار الذي يلاحظه، وتتطلب مرحلة ما قبل القراءة عوامل عقلية وخبرات وثروة لغوية. وتتعدد العوامل التي تدل على الاستعداد للقراءة مثل: (الخبرة الواسعة، وسلامة النطق، والتمكن من صياغة جمل بسيطة، والدقة في التمييز السمعي والبصري). والطفل في هذه المرحلة يكون مستعداً للقراءة إذا توافرت له الظروف الملائمة، وإذا كان طبيعياً في نموه العقلي وحالته الجسمية، وتكيفه الانفعالي، وتركز مرحلة ما قبل القراءة على المهارات التي تسبق القراءة، أي المهارات اللازمة لعملية القراءة، وتشمل (اكتساب لغة شفوية، وقدرة التمييز السمعي والبصري، وتكوين المفاهيم)، وتعطى هذه المؤشرات دلائل على أن الطفل مستعد للقراءة ثم يبدأ المعلمون في تنمية الاستعداد القرائي.

• المرحلة الثانية: البدء في تعليم القراءة

أما مرحلة البدء في تعليم القراءة فيكون تعليم القراءة فيها بصورة رسمية، إذ يبدأ الطفل بتعلم القراءة بطريقة مقصودة، ويتوقف بدء المرحلة على نضج الأطفال، واستعدادهم للقراءة، وتتضمن إكساب مهارات تتمثل في (تعرف الكلمات، والمعاني المرتبطة بها، والتلفظ بجمل قصيرة)، ومن المهم في هذه المرحلة أن تتبع القراءات الأولى للطفل من الأنشطة التي يقوم بها وتركز هذه المرحلة على كيفية تعليم الطفل كيف يقرأ بتمكينه من المهارات الأساسية، ويبدأ فيها الطفل الاتصال بالكلمة المكتوبة (عبد الوهاب وآخرون، 2004، ص60).

• المرحلة الثالثة: التوسع في القراءة

في مرحلة التوسع في القراءة يواجه التلميذ المادة المقروءة في كتب القراءة وفي غيرها، ويحتاج فيها إلى مساعدة المعلم لاجتياز المسافة بين التغلب على الأفكار الأكثر صعوبة، وفهمها. وقد اختلف المتخصصون في تسمية هذه المرحلة فمنهم من يسميها "مرحلة التقدم السريع في اكتساب العادات الأساسية في القراءة"، ومنهم من يطلق عليها "مرحلة القراءة الواسعة". ويقرأ الطالب في هذه المرحلة ليتعلم، فتنمو المهارات فيها هو امتداد للبرنامج القرائي في الصفوف السابقة، مع التركيز على المهارات الأساسية والخاصة (عمور، 2015، ص23).

العسر القرائي

مفهوم العسر القرائي:

تسمى بـ (الدسلكسيا) "Dyslexia" تعرف بأنها صعوبة تعلم خاصة، وهي من أكثر صعوبات التعلم شيوعاً، حيث تمثل حوالي 60% من صعوبات التعلم الخاصة، ونسبة انتشارها في المجتمع تتراوح بين 4-10% وفق الدراسات المختلفة التي أجريت للتعرف على هذه الصعوبة، والتي غالباً ما تشمل الأطفال والمراهقين، وهناك مجموعة من التعريفات المستخدمة حالياً للعسر القرائي ومن أهمها تعريف الجمعية العالمية للدسلكسيا 2008 "عسر القراءة صعوبة تعلم تخص اللغة وتشمل مجموعة من العوارض التي تؤدي إلى صعوبات تتعلق باللغة وتحديداً القراءة وعادةً يواجه الطلاب

ذوو عسر القراءة صعوبات أخرى تتعلق باللغة مثل: الإملاء والكتابة ونطق الكلمات، حيث يؤثر عسر القراءة على الفرد طيلة حياته، إلا أن درجات التأثير قد تتغير عبر مراحل حياته وبعد عسر القراءة صعوبة تعلم لأنه يمكن أن يعيق نجاح الفرد الأكاديمي"، يظهر تعريف الجمعية البريطانية للدسلكسيا بأنه "صعوبة تعلم خاصة تؤثر على تطور القراءة والكتابة والمهارات المتعلقة بهما، غالباً يوجد مع الفرد منذ الولادة وتتواصل معه طيلة حياته، من خصائصها صعوبات في المعالجة الصوتية، والتسمية السريعة للأشياء والتطور التلقائي للمهارات"، من الواضح من التعريفات السابقة أنها لم تقتصر فقط على الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجئة بل امتد ليشمل صعوبات في التعامل مع المعلومات كالسرعة في التعامل مع بعض المعلومات والبطء في التعامل مع معلومات أخرى والذاكرة قصيرة الأجل (محفوظي وآخرون، 2010، ص 20، 21).

أسباب عسر القراءة:

لقد تعددت النظريات التي فسرت عسر القراءة منها ما أرجع لأسباب وراثية ومنها من برره بناءً على أسباب عصبية ومنهم من أرجعه لأسباب نفسية وهناك من أرجعها إلى أسباب جسمية واجتماعية، (عويني وحزوري، 2017)، وفيما يلي توضيح لكل منها:

1. **أسباب وراثية:** أكدت الأبحاث التي شملت مئات العائلات أن بعض أنواع الديسلكسيا وراثية. فإذا كان هناك شخص يعاني من الديسلكسيا، فإن احتمال إصابة أحد أقاربه يصل إلى 50% وهذا لا يعني ظهور نفس العوارض أو الشدة عند الشخص الآخر، بل يمكنها أن تتخذ مظاهر أخرى ودرجات مختلفة. أما بالنسبة للجنسين، فإن العلماء مختلفين في تحليلاتهم، لكنهم يجتمعون على أن الديسلكسيا تصيب الذكور والإناث معاً (عويني وحزوري، 2017، ص 12).

2. **أسباب عصبية:** بينت دراسة التصوير العصبي الحديث أن دماغ الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا ينمو بطريقة مختلفة عن الأولاد الآخرين والمدهش أنه لوحظ في جميع الصور المأخوذة ضعف عمل أو استجابة منطقة معينة من الدماغ (الفص الأيسر) وخاصة عند

القراءة بغض النظر عن العمر، كما سجّلت الدراسة أن التشابه المسجل بين الفصّين العصبيين للدماغ عند الأشخاص الذين يعانون من الديسلكسيا لا يوجد عند سواهم من غير المعانين من الديسلكسيا، وبشكل أدقّ، فإن أغلب الدراسات بينت ضعف اشتغال منطقة محددة من الجهة اليسرى للدماغ، وبينت كذلك ثنائية الاعتلال البصري والصوتي عند هؤلاء الأولاد.

3. **الأسباب النفسية:** ومنها اضطرابات في العمليات النفسية والعقلية حيث استدل العلماء من خلال أبحاثهم على أن قصور الانتباه والاضطراب في الإدراك السمعي والإدراك البصري يترتب عليه قصور في تكوين المفاهيم قد تؤدي إلى صعوبات في القراءة، وانخفاض مستويات القدرات العقلية كإخفاض نسبة الذكاء وانخفاض مستوى القدرة اللغوية وقلة الدافعية.

4. **الأسباب التعليمية:** تنشأ هذه الأسباب التي تؤدي إلى الاضطرابات في المرحلة الابتدائية عن مناهج ووسائل التعليم، حيث غالباً ما تهمل المناهج الفروق الفردية أي أننا نجد المناهج المطبقة وضعت على أساس أن كل التلاميذ متشابهين دون اعتبار القدرات والمهارات الخاصة بكل تلميذ، ودور المعلم الذي يجب أن يتمتع بصفات تسمح له أن يعرف حاجات التلميذ ومهاراته بالنسبة للمادة التي يدرسها، ونقص الاستعداد لتعلم القراءة لدى الطلاب وغيرها من الأسباب التعليمية.

5. **الأسباب الجسمية:** منها الناتجة عن عيوب بصرية حيث يؤكد العلماء العلاقة الرابطة بين الرؤية والنجاح القرائي، ومنها ناتج عن عيوب سمعية التي تؤثر على التعلم الشفهي الجيد وسمع مؤثر بشكل مباشر على نجاح القرائي، والحالة الصحية العامة تؤثر على الأداء القرائي للطلاب (مرباح، 2015).

خصائص الأطفال ذوي العسر القرائي:

يعاني الأطفال ذوو العسر القرائي من الفشل في مجالات معينة مهمة قد تشمل ما يلي (الهرش، 2012):

1. **التباين بين مهارات القراءة والذكاء:** يمكن أن يكون الطفل ذكياً وبارعاً في اللغة الشفوية والاتصال والتواصل مع الآخرين من خلال التعبير عن أفكاره شفويًا وفهم ما يقال له، لكن عندما يواجه مشكلة قراءة الكلمة المكتوبة فيظهر الخلل في عدم قدرته على القراءة وهذه الفجوة تمثل الشرط الأساسي لوجود الديسلكسيا.

2. **تأخر في القراءة وضعف في التهجئة:** تتمثل صعوبة القراءة بتأخر وضعف في القراءة وغبابة في التهجئة الناتجين عن خلط أو قلب أو عكس الحروف أو المقاطع أو الكلمات وسوء ترتيبها، ينتج عنها صعوبة حقيقة في التمييز البصري بين الحروف المتشابهة في الشكل أو عدم استطاعة الطفل تتبع أصوات كلامه.

3. **صعوبات التوجه المكاني:** قد تكون صعوبة التوجه المكاني مشكلة كبيرة لدى الأطفال الديسلكسيين إذ ليس لديهم أدنى فكرة عن اتجاه اليمين أو اليسار في المكان (الفراغ) بالرغم من أن يكونوا قادرين على التلاؤم نظرياً مع اليمين واليسار وفوق وتحت.

4. **صعوبة السلسلة:** تقتزن الديسلكسيا بصعوبات في سلسلة الأشياء كحفظ أيام الأسبوع بترتيبها أو كحفظ شهور السنة، ولعل الأسوأ من ذلك حفظ الحقائق الحسابية الأساسية وجداول الضرب وغير ذلك مما يرجع إلى ضعف الذاكرة السمعية النتابعة.

5. **ضعف في مهارات الذاكرة القصيرة:** توجد شواهد تدل على وجود نوع ما من الضعف في الذاكرة لذوي العسر القرائي، إلا أن هذا الضعف في سعة الذاكرة الطويلة لدى هؤلاء لا يعد جوهرياً، عند البحث في الذكرة الديسلكسيا نجد أن لا يوجد مشكلة رئيسية بين الأطفال في حالة الذكرة الطويلة والذاكرة الحسية على الرغم من وجود صعوبة في تذكر الأسماء بشكل صحيح.

6. قصور الاستيعاب: هناك العديد من المظاهر تلاحظ على الطالب في استيعاب ما يقرأ مثل أن يكون مستواه القرائي أقل ممن هم في عمره الزمني لكنه يفهم ما يقرأ أو قد يكون ماهر في قراءة المفردات لكن لا ينتبه لمعنى ما يقرأ.

مظاهر العسر القرائي:

تتعدد مظاهر العسر القرائي من طالب لآخر، ومن خلال تتبع الدراسات التربوية التي تناولت هذه المظاهر، نجد أنها تأتي على الصور الآتية (الجهني، 2017):

1. حذف أجزاء الكلمة المقروءة، مثل: عبارة (سافرت بالطائرة) يقرأها الطالب (سافر بالطائرة).
2. إضافة كلمات إلى الجملة غير موجودة في النص الأصلي، مثل: (سافرت بالطائرة) يمكن أن يقرأها (سافرت بالطائرة إلى السعودية).
3. إبدال بعض الكلمات بأخرى تكون لها نفس المعنى، مثل: كلمة (تحت) يقرأ الطالب بدلاً منها (أسفل).
4. تكرار بعض الكلمات من دون مبرر، مثل: جملة (أكل الطفل... أكل الطفل طعامه) ويكررها (أكل الطفل طعامه).
5. قلب الحروف وتبديلها، وهي من أهم أخطاء العسر القرائي، مثل كلمة (درب) يقرأ بدلاً منها (برد).
6. قصور في التمييز بين الحروف المتشابهة لفظاً ومختلفة كتابتاً، مثل: (ص، ض) أو (ظ، ط).
7. قصور في التمييز بين حروف العلة، مثل: يقرأ كلمة (فيل) بدلاً من كلمة (فول).

صعوبات القراءة

تعد صعوبات القراءة من أكثر المواضيع انتشاراً بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويرى الهاشمي والوهيبي (2011) أن هذه الصعوبات تتمثل فيما يلي:

1. العادات غير الملائمة في القراءة: ومن الأمثلة عليها التوتر أثناء القراءة وعدم شعور الطالب بالأمن ورفض القراءة، وتحريك الرأس أثناء القراءة أو تقريب النص القرائي من العين.

2. أخطاء في تعريف الكلمة: كحذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة أو حذف كلمة كاملة من الجملة، الإضافة حيث يضيف الطالب بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجود فيه، الإبدال وتعني إبدال كلمة من النص بكلمة أخرى ليست موجودة فيه، التكرار وتعني أن الطالب يعمل على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة، ضعف في التمييز بسن الحروف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً، أو ضعف في التمييز بين الحروف المتشابهة في اللفظ والمختلفة في الرسم، القراءة السريعة غير الصحيحة، والقراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة.

3. أخطاء في الاستيعاب القرائي: وتتمثل في عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية من نص قرائي، وعدم القدرة على اتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما، وعدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي وربط الأفكار في النص.

مشكلات الضعف القرائي:

تعتبر القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة، حيث تؤدي الصعوبات والمشكلات في القراءة إلى حدوث فشل في كثير من الجوانب الأخرى في المنهاج، ولكي يستطيع الطالب تحقيق نجاح في أي ميدان يجب عليه أن يكون قادراً على القراءة، وهناك عدد من المهارات المختلفة التي تعتبر ضرورية لزيادة فاعلية القراءة، والتي تقسم إلى قسمين هما: تمييز الكلمات، ومهارات الاستيعاب، وكلاهما ضروريان في عملية تعلم القراءة، ومن المهم ألا يتم تدريسهما عن طريق

المحاضرة النظرية بل لابد من تدريب الطالب عليهما من خلال نصوص مناسبة ومعقولة بالنسبة له، مما يساعد على تجزئة المادة وربط أجزائها ببعضها البعض (نصر، 2014).

وعلى الرغم من أهمية القراءة في حياة الفرد إلا أن هناك عوامل تؤدي إلى ظهور ضعف قرائي لدى الطلاب في مختلف مراحل تدريسهم، ولكنها تتراكم في النهاية وتترك آثاراً متمثلة باليأس والإحباط والعجز للذين قد يستسلمون لها، ويرى أوكسل (2012) أن هذا الضعف يعود إلى عدة أسباب تتمثل في:

- أولاً: أسباب ترجع للمعلم: كعدم اهتمامه بتدريب طلابه على تجريد الحروف، وعدم قدرته على تشخيص العيوب القرائية، وعدم تنويعه للأنشطة والطرائق المستخدمة أثناء القراءة، إضافة إلى عدم اهتمام بعض المعلمين باللغة العربية، وعدم التعامل معها بجدية، وعدم استخدامهم للغة العربية الفصحى أثناء التدريس، وكذلك عدم ربط دروس القراءة بفروع اللغة العربية الأخرى.

- ثانياً: أسباب ترجع للطلاب: ومن الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الطلاب في القراءة ويكون مرجعها الطالب ضعف الصحة العامة عند الطالب كضعف البصر والسمع، مما يحول دون مواصلة الطالب ومتابعته للقراءة، قلة مطالعة الطالب ومتابعته في القراءة، وضعف حصيلته اللغوية، وعدم زيارة الطالب للمكتبات العامة، وعدم وجود مكتبة بيتية يلجأ إليها للقراءة والمطالعة.

- ثالثاً: أسباب ترجع للكتاب المدرسي: لا شك أن الكتاب المدرسي يعتبر عنصراً مهماً في جذب الطلاب واهتمامهم بالقراءة، إذ أن أي خلل في هذا الكتاب ومحتواه يؤدي إلى عزوف الطالب ونفوره عنه، حيث أن بعض الكتب لا تغري الطلاب بقراءتها، وذلك لعدة أسباب منها أن موضوعات القراءة لا تبعث الشوق لقراءتها ولا تستهوي الطلاب ولا تلائم ميولهم ورغباتهم، وكذلك خفاء الأفكار في بعض موضوعات القراءة وصعوبة إدراك الطلاب لها، وعدم مراعاتها لمستوياتهم، كما أن الكتاب بطباعته وغلافه وشكله العام قد لا يغري الطلاب بقراءته، إضافة

إلى خلو كتب القراءة من الأسئلة والتمارين وأساليب التقويم الأخرى التي تساعد الطلاب على رفع مستوى التحصيل وزيادة الفهم.

مقترحات علاجية للضعف القرائي:

تشير دراسة نصر (2014) إلى مجموعة من المقترحات لعلاج مشكلة الضعف القرائي، وهي كما يلي:

1. البدء بإعداد التقويم التشخيصي للطلبة.
2. تحديد المهارات المطلوبة وتقويمها، وتحديد نوع الضعف فيها، ثم حصر الأخطاء الشائعة في قوائم.
3. تدريب الطلبة على التحليل الصوتي للكلمة.
4. الوقوف على أخطاء الطلبة، والطلب من كل واحد منهم أن يصحح أخطائه وإن لم يستطع يطلب ذلك من زميله.
5. تنويع أساليب وطرائق التدريس العامة والخاصة.
6. إجراء فحوص تشخيصية في بداية المرحلة الدراسية للطلبة ورسم خطة علاجية للضعف الموجود لديهم.
7. مراقبة حالة الطالب الصحية والنفسية والاتصال بأولياء الأمور عند ملاحظة ما يشير إلى وجود ضعف في البصر أو السمع.
8. تأليف الكتب المدرسية وتنوعها وفق شروط تراعي ميول الطلبة وقدراتهم العقلية.

فلكل لغة فنونها ومهاراتها، ولا يتم اكتساب اللغة ومهاراتها إلا بامتلاك المتعلم لهذه الفنون والمهارات، وقد يكون من الصعب السيطرة على آليات القراءة بمعزل عن مهارات اللغة الأخرى،

حيث تتداخل مع مهارات اللغة المختلفة في مواقف التدريب والاستخدام الطبيعي للغة، ومن هنا لابد استحداث طرق تربوية علاجية متطورة لامتلاك المهارات والفنون حتى نتمكن من السيطرة على الأخطاء الشائعة والتقليل من صعوبات القراءة المتعاقبة.

طرق علاج صعوبات القراءة:

هناك عدة طرق لعلاج صعوبات القراءة منها:

1. طريقة فرنالد:

هناك العديد من الطرق والأساليب التي تقوم على تعدد الحواس في علاج صعوبات القراءة ومن أهمها طريقة فرنالد، بحيث يركز الأساس المنطقي لها في تعلّم الكلمات على توجيه الطالب لاستخدام ما أمكنه من حواس؛ فيحظى بإرشادات وخبرات إضافية تساهم في تعلّمه للقراءة، فهذه الحواس لها خاصية تتمثل بأنها تكمل بعضها البعض أثناء عملية التعلّم. بالإضافة إلى أنها تعتمد في طريقتها على استعمال الكلمة بشكل كامل باستخدام أربعة حواس لدى الطالب عن طريق اتباع مجموعة معينة من الخطوات، وترتكز أيضاً في علاجها على المخزون اللغوي لدى الطلاب واعتمادها على كلمات لها وقع وتأثير تجذب انتباههم وتشكل محطّ اهتمامهم، فتأخذ بعين الاعتبار الناحية العاطفية لدى الطلاب مما يزيد لديهم من احتمالية تقديم الاستجابات الصحيحة (الهزاني، 2019. ص 30).

وبحسب (كرم الدين، 2015. ص 42)، فإن أسلوب فرنالد يتم عن طريق القصص وانتقاء المفردات المطلوب تعلّمها حيث يقوم الطالب بإملائها على المعلم الذي يقوم بدوره بتعليم هذه الكلمات له، دون الحاجة لاستخدام الطريقة الصوتية في تعليمه تلك الكلمات. وبعد انتهاء المعلم من قيامه بتوضيح الكلمات التي يجهلها الطالب، يعتمد الطالب مباشرة إلى كتابتها حتى يتمكن من التعرف على الكلمة بشكل أسرع، ويتم بعد ذلك بوضع الكلمة في جملة مفيدة تحمل معناً واضحاً.

2. طريقة أورتون جلنجهام:

بينما يرى (المخرج، 2019، ص 59) أن طريقة أورتون - جلنجهام هي الطريقة أو الأسلوب التي يعتمد عليها الباحث في تعليم الأطفال الذي يعانون من عسر القراءة أو بما يسمى (Dyslexia)، وتشمل هذه الطريقة على تدريبات (بصرية، وسمعية، وحركية)، تهدف إلى علاج وحل المشاكل التي تواجه الأطفال ذوي عسر القراءة باللغة العربية، ويتم بعد ذلك قياس مدى تقدم مستوى الطلبة باستخدام طريقة جلنجهام وتأثيرها من خلال ما تقيسه اختبارات عسر القراءة.

وبحسب (محمد وعبد الرؤوف، 2019، ص 160) فإن طريقة أورتون - جلنجهام تركز على (تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير أو الترميز وتعليم التهجي)، كما وتقوم هذه الطريقة على ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف، وربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف، بالإضافة إلى ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو غيره.

3. طريقة القراءة العلاجية:

ووفقاً للباحثة (الديري، 2016، ص 55-56) فإن برنامج القراءة العلاجية هدفه بشكل رئيس توفير تعليم فردي للطلاب ذوي المستوى الأقل مقارنة بأقرانهم، فتعتمد هذه الطريقة إلى الرفع من مستوى الطلبة القرائي عبر تطبيق يساهم في ذلك وهو "تطبيق الطريقة الكلية للقراءة"، وتتعدد خطوات هذا البرنامج حسب التسلسل الآتي (قراءة المألوف، تسجيلات فورية موقفية، الكتابة، تقديم كتب جديدة للقراءة الأولى). وقد ذكرت الباحثة المبادئ الأساسية للتعليم العلاجي والمتمثلة في اكتشاف الحاجات الخاصة بالطالب، تطوير أهدافاً سنوية وأهدافاً تعليمية قصيرة المدى، وتحليل المهمة التي سيتعلمها الطالب، وتصميم التعليم في مستواه، تقرير كيفية التدريس، تعديل المهمات لكي تتناسب مع المشكلات المعرفية، واختيار الإجراءات الملائمة لعرض المعلومات على الطالب، واختيار المكافآت الملائمة له، بالإضافة إلى توفير تغذية راجعة، وتحديد مدى التقدم الذي أحرزه الطالب.

التعقيب على الإطار النظري:

لقد تناول الإطار النظري صعوبات التعلم من حيث (المفهوم، الأنواع، الأسباب المؤدية لحدوث صعوبات تعلم، بالإضافة إلى خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأهم الاختبارات المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم بالإضافة إلى محكات تشخيص صعوبات التعلم والنظريات المفسرة لصعوبات التعلم). كما تم الحديث عن الحواس المتعددة من حيث (المفهوم، الفوائد، الخطوات المستخدمة في طريقة الحواس المتعددة). أما القراءة فقد تم الحديث عن (مفهومها وأنواعها ومراحل تطورها). وفي الإطار النظري أيضاً تم الحديث عن العسر القرائي من حيث (المفهوم، الأسباب، وأهم خصائص الأطفال ذوي العسر القرائي، ومظاهر العسر القرائي، بالإضافة إلى مشكلات الضعف القرائي، وبعض المقترحات العلاجية للضعف القرائي وطرق العلاج).

ثانياً: الدراسات السابقة

يحتوي هذا الجزء مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوعاً شبيه بالدراسة الحالية، وهي كالآتي:

أولاً: الدراسات العربية

دراسة **أبا حسين والتميمي (2018)** بعنوان: واقع استخدام التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى مناهج التعليم العام، والتعرف على التعديلات اللازمة في المناهج وتأثير المتغيرات البيئية في تحقيق الوصول، وأبرز التحديات التي تشكل عقبة أمام تحقيق الوصول، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، حيث اشتملت على (55) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لأغراض الدراسة. وبينت نتائج الدراسة أن البرامج التربوية المصممة لذوي الإعاقة الفكرية لا بد أن تكون مصممة وفقاً لمبادئ التصميم الشامل، وأن تهدف للوصول للمنهج العام مع مراعاة الاحتياجات الفردية لأفراد هذه الفئة، وأثبتت النتائج إمكانية

وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للمنهج العام وتحقيق التقدم فيه إذا كان يلبي احتياجاتهم، وأشارت الدراسة إلى أهمية إجراء التعديلات في المنهج لتحقيق الوصول، وأثبتت الدراسة فاعلية الاستراتيجيات التدريسية في تحقيق الوصول، مثل إجراء تقرير المصير واستراتيجية تدريس الأقران، وأن العوامل البيئية والمتغيرات الصفية متغيرات فعالة ومؤثرة لتحقيق الوصول.

ودراسة **جغوبي (2018)** بعنوان: فاعلية برنامج تعليمي محوسب في علاج صعوبات تعلم (القراءة، الكتابة) في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج محوسب في علاج صعوبات القراءة والكتابة في اللغة الفرنسية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بولاية ورقلة في الجزائر، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقام بإنتاج برمجية من تصميمه وبرمجته تحتوي على مجموعة من الدروس لتعليم القراءة والكتابة (الحروف والأصوات) وذلك فيقرص مضغوط، وبعد تحكيمها قدمت لمجموعة البحث والتي تم اختيارها بشكل قصدي: تلاميذ يعانون من صعوبات التعلم في القراءة والكتابة، وعددهم 17 من نفس المستوى (السنة الخامسة ابتدائي) وكانت أعمارهم (11-12 سنة)، وتم تدريسهم بالبرنامج التعليمي (12 حصة ذات 45 دقيقة) لمعرفة فاعليته في علاج صعوبات القراءة والكتابة في اللغة الفرنسية، وبعد الانتهاء من التدريس بالبرمجية وحساب الفروق أسفرت النتائج عما يلي: أولاً: يتصف البرنامج التعليمي المحوسب لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة في مادة الفرنسية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بدرجة كبيرة من الفعالية حيث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في درجات مجموعة البحث في مادة اللغة الفرنسية (القراءة والكتابة)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين درجات أفراد العينة في مادة اللغة الفرنسية (القراءة والكتابة) تعزى لمتغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي في درجات أفراد العينة في مادة اللغة الفرنسية (القراءة والكتابة) تعزى لمتغير الذكاء.

ودراسة **الجهني (2017)** بعنوان: أثر استخدام استراتيجيات الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم. حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التدريس المعتمدة على الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلاب ذوي

صعوبات التعلم في مدرسة طارق بن زياد من منطقة ينبع البحر التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على مجموعتين، الأولى تجريبية تكونت من (5) طلاب، والثانية مجموعة ضابطة تكونت من (5) طلاب من المستوى الثاني في غرفة مصادر التعلم، 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 استراتيجية التدريس (الحواس المتعددة)، وذلك على المجالات الفرعية للمقياس وعلى الدرجة الكلية ولصالح الأفراد من العينة التجريبية.

وكذلك دراسة الفراء (2017) بعنوان: صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية (1-6). هدفت الدراسة إلى الكشف عن صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وتصميم بطاقة لملاحظتها، ومعرفة أساليب معالجتها وفق آراء عينة من معلمي ومعلمات الصفوف (1-6) بالتعليم الأساسي بمدارس الحكومة والوكالة بمحافظة خان يونس بغزة؛ لذا صمم الباحث ثلاث استبانات الأولى منها اشتملت على سبعة مجالات لتحديد أسباب صعوبات تعلم القراءة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هذه المجالات حصلت على موافقة بدرجة متوسطة، وأن ترتيب الصعوبات تنازلياً جاء كما يأتي: صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع المحلي، صعوبات تتعلق بالمتعلم، وصعوبات تتعلق بطبيعة اللغة العربية وخصائصها، وصعوبات تتعلق بالمدرسة والإشراف التربوي، وصعوبات تتعلق بالمعلم، وصعوبات تتعلق بأساليب التقويم، وصعوبات تتعلق بالكتاب المدرسي. وكشفت الدراسة عن وجود فروق في الدلالات الإحصائية تعزى لمتغير الجنس، والخبرة في الصفوف (1-3) و(4-6) والمؤهل، والتخصص، والمؤسسة (حكومة ووكالة)، وأما الاستبانة الثانية فهي بطاقة لتشخيص صعوبات تعلم القراءة في صفوف المرحلة الأساسية (4-6) في مجالين وهما: مجال مهارات النطق القرائي وحصلت على أنها مناسبة بدرجة متوسطة، ومجال مهارات الفهم القرائي وحصلت على أنها مناسبة بدرجة كبيرة.

وهدفت دراسة **جمعة (2017)** إلى استقصاء فاعلية مثلث الاستماع في تنمية مهارتي التحدث والقراءة لدى طلاب الصف الثالث الأساسي بمحافظة رفح، وتكونت عينة الدراسة من (42) طالباً من طلاب الصف الثالث الأساسي في محافظة رفح، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي في تصميم المجموعتين (الضابطة- التجريبية)، كما استخدمت الدراسة قوائم بناء لمهارات الاستماع والتحدث والقراءة، واختبارات الاستماع والقراءة وبطاقة ملاحظة للتحدث، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها أولاً وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار الاستماع لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ثانياً وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحدث لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ثالثاً وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار القراءة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

بينما سعت دراسة **شلابي (2017)** والتي أجريت في الجزائر إلى تصميم اختبار للكشف عن عسر القراءة في الوسط المدرسي وتطبيقه على طلبة المرحلة الأساسية الصفين الثالث والرابع، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لأغراض الدراسة، وتم استخدام مقياس عسر القراءة للكشف عن الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق بين الأطفال العاديين وأطفال العسر القرائي في النص والوعي الفونولوجي وفي درجات اختبار ذاكرة العمل وفي اختبار الجرس والاستراتيجية المتبعة. وقد أوصت الدراسة بضرورة حث الباحثين على الاهتمام بإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات في مجال تشخيص اضطرابات التعلم وعسر القراءة في كل المراحل الأساسية.

ودراسة **حسين والهدباني (2016)** بعنوان: فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى ذوات صعوبات التعلم. والتي سعت إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى التلميذات

ذوات صعوبات التعلم في مدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (20) تلميذة من تلميذات الصف الرابع والصف الخامس الابتدائي من ذوات صعوبات التعلم، وتم تقسيم أفراد العينة بطريقة عشوائية بسيطة إلى مجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتكونت المجموعة التجريبية من (10) تلميذات، وتكونت المجموعة الضابطة من (10) تلميذات، وتم تطبيق الاختبار القبلي على جميع أفراد العينة، ثم تم البدء بتطبيق البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء على المجموعة التجريبية، وبقيت المجموعة الضابطة دون أي تدريب، وبعد الانتهاء من البرنامج التعليمي تم تطبيق الاختبار البعدي 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 التلميذات في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي. وقد أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تعليم الإملاء للتلميذات والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والعمل على تطوير استراتيجية الحواس المتعددة واستخدامها مع عينة كبيرة، كما أوصت بإعداد برامج تعليمية علاجية لصعوبات الإملاء والقراءة قائمة على استراتيجيات وطرق حديثة.

وأيضاً دراسة **ديب (2015)** بعنوان: فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي. هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية توظيف برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي. وقد اتبع الباحث في دراسته المنهج التجريبي، واتبع أسلوب المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكون مجتمع الدراسة من تلامذة الصف الثالث الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في غزة والبالغ عددهم (2544) تلميذ وتلميذة، وقد أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي للمهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية ودرجات أقرانهم في المجموعة الضابطة

في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للمهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فاعلية للبرنامج القائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي.

أما دراسة **بدوي وإبراهيم (2015)** بعنوان: فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في إكساب مهارات النطق لعينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة. هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج حاسوبي في إكساب مجموعة تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة مهارات النطق الصحيح، وضمت عينة الدراسة (50) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات تعلم القراءة الأكاديمية من تلاميذ معهد حلوان القديم - منطقة القاهرة الأثرية، وقد استخدمت الدراسة اختبار رسم لرجل، واختبار صعوبات تعلم القراءة من إعداد الباحث، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي، وبرنامج تنمية مهارات القراءة، واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية كاختبار (T-Test) لحساب الفروق بين العينتين، واستخدام (معامل الارتباط سبيرمان وبيرسون) لحساب صدق وثبات المقياس، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (spss). وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، كما أوضحت وجود فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في المقياسين القبلي والبعدي دون تطبيق البرنامج عليهم، وأشارت أيضاً إلى عدم وجود تأثير للجنس في درجة الاستفادة من البرنامج ودرجة اكتساب مهارة النطق السليم.

ودراسة **نصر (2014)** بعنوان: فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية. والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدارس وكالة الغوث الدولية في غزة، استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (70) تلميذ وتلميذة من تلاميذ

الصف الثاني في مدرسة رفح الابتدائية المشتركة، بحيث وزعت على مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (35) تلميذ وتلميذة، والثانية ضابطة وعددها (35) تلميذ وتلميذة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (الذي يدرسون بالتعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالتعليم الاعتيادي/ التقليدي) لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة **يوسف (2013)** بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي للطلاب (معلمي) صعوبات التعلم بجامعة القصيم في علاج مشاكل النطق (الإبدال) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. إلى معرفة أثر البرنامج التدريبي للطلاب (معلمي) صعوبات التعلم في كلية التربية بجامعة القصيم في علاج مشاكل النطق (الإبدال) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكذلك هدفت إلى معرفة أثر البرنامج على الأطفال ذوي اضطرابات النطق في علاج مشكلة الإبدال عند الأطفال عينة الدراسة، كما هدفت إلى الكشف عن أثر عامل الجنس بين الذكور والإناث في عينة الأطفال في الاستفادة من البرنامج التدريبي المطبق على الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (28) طالباً بقسم التربية الخاصة بجامعة القصيم من تخصص صعوبات التعلم طبق عليهم البرنامج، ومقياس النطق من إعداد الباحث، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عدد كل مجموعة (14) طالب وعينة الأطفال تكونت من (20) طفل من ذوي صعوبات التعلم، حيث تم تقسيم عينة الأطفال إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل مجموعة (10) أطفال (5) ذكور و(5) إناث في كل مجموعة، وقد تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية والتطبيق البعدي على مقياس النطق لعينة الطلاب، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الأطفال لصالح المجموعة التجريبية والتطبيق البعدي، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في عينة الأطفال في المجموعة التجريبية لصالح الإناث، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين التطبيق البعدي والتتبعي بعد شهرين من التطبيق البعدي لعينة الطلاب والأطفال.

وتناولت دراسة البواليز (2006) أثر استخدام استراتيجيات الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد تناولت الدراسة في عينتها مجموعة من الطلاب ذوي صعوبات الذين يدرسون في غرف مصادر التعلم في لواء المزار الجنوبي، 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 الاستراتيجية المقترحة لتحسين الذاكرة، وذلك على مدى ستة أسابيع بواقع حصة يومية، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسط أداء طلبة عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي تعزى لاستراتيجية الحواس المتعددة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسط أداء أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي تعزى للجنس.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة يوزايداي وآخرين (Yuzaidey et al., 2018) التي هدفت إلى التعرف على أهم الأساليب أو العلاجات التي تُستخدم في تعزيز مهارات القراءة والكتابة والقدرات المعرفية للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة في ماليزيا، حيث تم الحصول على المقالات من قواعد البيانات على الإنترنت مثل PubMed و Ebscohost و Medline ابتداء من عام 2000 حتى عام 2016، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجيات الحواس المتعددة هي من أفضل الطرق التي يمكن استخدامها مع الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، إذ تعمل على تحسين معرفة القراءة والكتابة وتقليل العجز المعرفي لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة.

ودراسة ديميتريوس وآخرين (Dimitrios et.al, 2018) هدفت إلى التعرف على مسارات التعلم وأنماط التعلم لدى الطلبة ذوي عسر القراءة: الإمكانيات والفعالية (دراسة حالة لطلاب من المرحلة الابتدائية يبلغان من العمر 7 سنوات) بآبيروس في اليونان. حيث كان الهدف الرئيس من الدراسة هو التأكيد على مساهمة التشخيص المبكر لعسر القراءة في خلق بيئات تعليمية فعالة تعتمد على

صعوبات التعلم الفردية وأنماط التعلم ومسارات التعلم، وتحقيقاً لهذه الغاية تمت دراسة الصعوبات المختلفة في مجالات الذاكرة، وعلم الأصوات، والقواعد، والنحو وكذلك استراتيجيات كل حالة، مما أدى إلى تنفيذ مناهج تعليمية فردية تعتمد على تعدد الحواس بشكل قاطع وبشكل عام، تم اعتبار التشخيص المبكر لعسر القراءة وكذلك نهج التدخل متعدد الحواس من أكثر العوامل فعالية في تحسين التحصيل التعليمي للحالتين. وعلى الرغم من أن هذه الدراسة تشير فقط لحالتين إلا أن النتائج تحدد عدداً من خصائص التعلم المتميزة واحتياجات وإنجازات الطلبة الذين يعانون من عسر القراءة، وأشارت الدراسة إلى ضرورة تبني المعلمين لتقنيات التدريس المناسبة ودمجها في الدروس لتقديم دعم إضافي لهؤلاء الطلبة.

كما بحثت دراسة الواقسي (Alwaqassi, 2017) في كيفية قيام المعلمين باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة في فصول التعليم الخاص في ثلاث مدارس في ولاية إنديانا. الغرض من هذه الدراسة هو دراسة مدى الاستخدام الفعلي لاستراتيجية الحواس المتعددة وكذلك مدى فهم المعلمين لهذه الطريقة. تم استخدام منهجية البحث النوعي. حيث تم جمع البيانات من ثلاثة معلمين في ثلاث مدارس مختلفة، عن طريق الملاحظة والمقابلة. وبيت نتائج الدراسة أن لدى المدرسين فهماً مختلفاً لمعنى استراتيجية الحواس المتعددة في التدريس وطرق تطبيقها المختلفة. بالإضافة إلى ذلك، اتفق جميع المعلمين على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يستفيدون من هذه الاستراتيجية في التدريس. ومع ذلك، لا تستخدم جميع فصول التعليم الخاص هذه الاستراتيجية. بينت الملاحظات أنه بقدر ما يقدم المعلم المعلومات من خلال استراتيجية الحواس المتعددة يحصل الطلاب على مزيد من المشاركة والتقدم في الدروس. وتشير هذه النتائج إلى ضرورة إجراء مزيد من البحوث حول هذه الاستراتيجية وفعاليتها في التدريس.

أما دراسة حمدان (Hamdan, 2016) فقد كانت بعنوان: فعالية برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ممن يعانون من صعوبات في التعلم في مصر، وقد

كشفت نتائج الاختبار التشخيصي لمهارات القراءة عن وجود صعوبات لدى التلاميذ في جميع مهارات القراءة المقاسة (مهارات التعرف والنطق) فيما عدا مهارتي التمييز بين الكلمات المتماثلة رسماً، وتحديد الجمل المتماثلة شكلاً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة لصالح القياس البعدي، مما يدل على فعالية البرنامج في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى التلاميذ مجموعة الدراسة، كما كشفت نتائج القياس التتبعي عن استمرار فعالية البرنامج العلاجي في علاج هذه الصعوبات حتى بعد مرور فترة زمنية على انتهاء التطبيق.

كما أجرى (Kamala, 2014) دراسة في الهند بعنوان "نهج متعدد الحواس لمهارات القراءة لدى الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة ودورها في تحسين مهارة القراءة". هدفت هذه الدراسة إلى فحص فعالية نهج التدريس متعدد الحواس في تحسين مهارات القراءة في مستوى الصف الأول. تم تدريس المجموعة التجريبية من خلال برنامج Houghton-Mifflin Basal Reading بينما تم تدريس المجموعة الضابطة من خلال أساسيات اللغة الابتدائية، والتي تتضمن طريقة الصوتيات الأبجدية التي تعتمد على Orton-Gillingham. أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية حققت مكاسب ذات دلالة إحصائية في الوعي الصوتي وفك التشفير وفهم القراءة بينما حققت المجموعة الضابطة مكاسب في الفهم القرائي فقط.

وأيضاً دراسة عبيد (Obaid , 2013) بعنوان: أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعددة لتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، فقد كان الغرض منها هو دراسة أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعددة لتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم على تحصيل طلاب الصف السادس في الرياضيات في المدارس الحكومية الأردنية، ولتحقيق الغرض من الدراسة تم إنشاء اختبار لقياس تحصيل الطلاب في الرياضيات. تألف الاختبار من (20) بند في الرياضيات، شملت عينة الدراسة (117) طالباً في الصف السادس وتم توزيعها على أربعة أقسام تم اختيارها بشكل هادف. وتم تقسيم عينة الدراسة إلى أربع مجموعات (مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين)، تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة بينما تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام النهج

الحالي. وكانت عينة الدراسة (62) طالباً في المجموعة التجريبية و(55) طالباً في المجموعة الضابطة. تم استخدام التحليل الإحصائي الوصفي (الوسائل والانحراف المعياري) للاختبارات السابقة واللاحقة لاختبار الرياضيات لدى الطلاب إلى المجموعات التجريبية والسيطرة عليها. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة سابرامانيام وآخرين (Subramaniam et.al, 2013) بعنوان وحدة نشاطات شرح الحواس المتعددة للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة في ماليزيا إلى إنتاج وحدة نمطية عن أنشطة شرح الحواس المتعددة للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة. تكونت عينة الدراسة من خمسة أطفال يعانون من عسر القراءة تم اكتشافهم من خلال برنامج دمج مشكلة التعلم (عسر القراءة) في تلك المدرسة بالذات، حيث تم جمع البيانات من الاختبار القبلي والاختبار البعدي، والاستبيان، وجلسات المقابلة والملاحظة التي أجريت. وأظهرت النتائج أن أنشطة شرح الحواس المتعددة يمكن أن توفر وضعاً ملائماً لتعلم اللغة، وخاصة إتقان الكلمات المناسبة لتفكير الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، إضافة إلى ذلك أكدت الدراسة على عنصر لعبة اللغة في تعلم الطلاب للغة. كما أظهرت جلسات المقابلات والملاحظات أن لعبة تعلم اللغة تمكنت من جذب انتباه الطلاب وإثارة مشاعر المرح للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لتعلم اللغة التي شعروا بصعوبة إتقانها سابقاً.

كما أجرى نوربخش وآخرون (Nourbakhsh et al., 2013) دراسة في إيران هدفت إلى التعرف على تأثير الإدراك (التدريب على المهارات المعرفية) والتدخل النمائي (التدريب على المهارات الحسية-الإدراكية) على الأداء والقدرة على القراءة لدى الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة. شارك في الدراسة 60 طالباً يعانون من عسر القراءة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية تضم 20 طالباً كمجموعة تجريبية أولى (E1)، و20 طالباً في المجموعة التجريبية الثانية (E2)، و20 طالباً كمجموعة ضابطة (C). تم قياس فعالية التدخل المكون من 16 جلسة لكل من المجموعتين E1 و E2 عن طريق اختبار القراءة وعسر القراءة (RTD) كاختبار فحص في البداية

وتبعه اختبار بندر المرئي للمحركات (BVMGT). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التدخل النمائي (الحسي الإدراكي) يحسن بشكل كبير RDT وBVMGT للطلاب الذين يعانون من عسر القراءة.

وكذلك دراسة تاغافي وآخرين (Taghvayi et.al, 2012) بعنوان فاعلية النهج التكاملي (تقنية فيرنالد للحواس المتعددة في تقليل صعوبات القراءة) الغرض من الدراسة مقارنة فاعلية أسلوب التكامل مع طريقة فيرنالد متعددة الحواس لتقليل صعوبات القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية من الذكور، حيث تم اختيار 30 طالبًا من بين 139 طالبًا يعانون من صعوبات القراءة الذين أتوا للعلاج في عيادة LD في مدينة أراك، وقد تم تقييمهم من خلال اختبار مستوى القراءة واختبار ذكاء Wechsler للأطفال ثم تم تعيينهم بشكل عشوائي في مجموعتين: العلاج بالنهج التكاملي، والعلاج بتقنية فرنالد متعدد الحواس، حيث تم علاجهم لمدة 12 جلسة، ثم تم تقييمهم، وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار ANOVA. وأظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب النهج التكاملي كان أكثر فاعلية من تقنية فيرنالد لتقليل صعوبات القراءة والفهم والصوتيات ومجالات القراءة الصحيحة.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

جاءت الدراسات السابقة للتعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في التقليل من صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية الذين يعانون من هذه الصعوبات ، وركزت الدراسات على أهمية هذه الاستراتيجية ودورها في تنمية مهارات القراءة ومعالجة العسر القرائي لدى هؤلاء الطلاب. ويلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها ركز على جوانب معالجة الضعف في الإملاء كدراسة (حسين والهدباني، 2016)، أو في الاستماع كدراسة (جمعة، 2016) أو في القراءة كدراسة (ديب، 2015). وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في بناء الإطار النظري واختيار المنهجية المناسبة للدراسة الحالية، كما استفادت منها في توظيف استراتيجية الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم في البيئة الفلسطينية. وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تعالج موضوع فاعلية استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة جنين.

موقع دراستي من الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات التي استخدمت استراتيجية الحواس المتعددة بين دراسات عربية واجنبية، وقد تم استخدامها في كثير من المجالات المتعلقة بصعوبات التعلم من قراءة وكتابة واملاء، الى جانب تناولها في تحسين النطق كدراسة (يوسف، 2013). ولم يتطرق أحد الى استخدامها في تحسين مهارات اللغة العربية مجتمعة غير متفرقة (الاستماع، والتعبير، والتهجئة والاملاء، وتعريف المفردات، والتحليل والتركيب، والقراءة الجهرية، والاستيعاب القرائي). فأهمية الدراسة تكمن في استخدام حواس متعددة في تطوير مهارات متعددة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة والأدوات المستخدمة، وإجراءات الدراسة.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي نظراً لملاءمته لموضوع الدراسة، حيث يقوم هذا المنهج على التعيين العشوائي لمجموعتين تجريبية وضابطة، وذلك من أجل فحص أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم عن طريقة مقارنة النتائج بين مجموعتين: تجريبية وضابطة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من الأطفال الذين لديهم صعوبة في قراءة النصوص العربية من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في غرف مصادر صعوبات التعلم في محافظة جنين، حيث يوجد في المحافظة (13) غرفة مصادر، كل غرفة تحوي 24 طالب وطالبة بما مجموعه (312) طالباً وطالبة (إحصائية مديرية التربية والتعليم في محافظة جنين، 2021)، وتم إجراء الدراسة على ما نسبته 60% منهم أي أن العينة تكونت من (60) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة. (مديرية التربية والتعليم/ جنين، 2021)

حيث قامت الباحثة باختيار العينة بالطريقة القصدية التي تتكون من (60) طالباً ذكوراً وإناثاً. وتم تقسيم العينة القصدية بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين (30) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية (15 ذكوراً، 15 إناثاً)، و(30) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة (15 ذكوراً، 15 إناثاً)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام (Independent sample T Test) لإيجاد التكافؤ بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار القبلي لتشخيص مهارات اللغة العربية الأساسية.

علماً بأنه تم توزيع الاستبانة على مجموعة من المدارس في محافظة جنين وهي كالتالي: (مدرسة بنات جلبون الأساسية، مدرسة بنات بيت قاد الثانوية، مدرسة يوسف العظمة الأساسية للبنين، مدرسة بنات الماليزية الأساسية، مدرسة يعبد الأساسية للبنين، مدرسة سمية بنت الخياط الأساسية، مدرسة السيلة الحارثية الأساسية للبنين).

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس لتشخيص المهارات الأساسية للغة العربية لكل من الاختبارين القبلي والبعدي، حيث قامت الباحثة بإعداد المقياس استناداً إلى مقياس تشخيص المهارات الأساسية للغة العربية المعتمد للكشف عن حالات صعوبات التعلم في المدارس، وقامت بإضافة بعض الفقرات إليه بالاستعانة ببعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الجهني، 2017) و(بدوي وإبراهيم، 2015) ويتألف المقياس من المجالات التالية:

1. تعريف المفردات: ويقيس مستوى تعرف المفردات الصفي.
2. التحليل والتركيب: ويشتمل على عدة محاور مثل: قراءة الحروف الهجائية في أوضاع مختلفة، قراءة كلمات تحتوي على حروف متقاربة.
3. القراءة الجهرية: قراءة جهرية للصورتين.
4. الاستيعاب القرائي: ويشمل على الاستيعاب القرائي للمفردات، قراءة نص باستيعاب.
5. الاستماع: ويشتمل على عدة محاور مثل: إعادة جمل ذات أطوال مختلفة، يستمع ويذكر الكلمة المختلفة.
6. التعبير: ويشمل استخدام التركيب اللغوي المناسب، تأليف جمل ذات معنى.
7. التهجئة والإملاء: ويتضمن تهجئة كلمات وكتابتها من الذاكرة.
8. الخط: وتشمل كتابة كلمات وجمل بخط واضح، وكتابة الحروف الهجائية، وترقيم جمل.

صدق الأداة

تم التأكد من مؤشرات الصدق لمقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية أو أداة العسر القرائي - كما تمت تسميتها لاحقاً - بالطريقتين التاليتين:

أولاً: صدق المحتوى:

تم عرض المقياس بصورته الأولى على (6) من أعضاء هيئة التدريس في تخصص التربية وعلم النفس، وطلب منهم إبداء الرأي بوضوح الصياغة، وانتماء الفقرات للأداة، ومناسبتها للبيئة الفلسطينية، وإبداء أي ملاحظات تتعلق بالحذف أو الإضافة، حيث قاموا بحذف بعض الفقرات وتعديل بعضها لغوياً وإضافة بعض الفقرات لتصبح (94) فقرة بدلاً من (92) فقرة. وتم اعتماد إجماع (3) محكمين للحكم على صلاحية الفقرات. وكان التعديل على الفقرات كما يلي:

في المجال الأول (الاستماع) تم تعديل الفقرة الثانية (يعطي الطباع بأنه غير مصغ عندما يتم الحدث إليه مباشرة) لتصبح (يعطي انطباع بأنه غير مصغ عندما يتم الحدث إليه مباشرة)، كما تم تعديل الفقرة السابعة من نفس المجال (الصعوبة في فصل الكلمات حسب الأصوات المكونة لها) لتصبح (يجد صعوبة في فصل الكلمات حسب الأصوات المكونة لها)، وتم تعديل الفقرة الثامنة من نفس المجال (يبذل الطالب جهداً كبيراً في تمييز وفهم القراءة المسموعة) لتصبح (يبذل الطالب جهداً كبيراً في تمييز القراءة المسموعة وفهماها)، وتم تعديل الفقرة التاسعة من نفس المجال (يقوم بتقريب أذنه من القارئ عند قراءة نص معين)، كما تم تعديل الفقرة العاشرة من نفس المجال (يطلب الطالب إعادة ما تمت قراءته) لتصبح (يطلب الطالب إعادة ما تمت قراءته)، وتم تعديل الفقرة الحادية عشرة من نفس المجال (يستطيع الطالب التعرف إلى الأصوات المرتبطة بالحروف) لتصبح (يستطيع الطالب التعرف إلى الأصوات المرتبطة بالحروف).

في المجال الثاني (التعبير) تم تعديل الفقرة الثانية (صعوبة في تلخيص العبر من النص والتعبير عنها شفويًا أو كتابةً) لتصبح (يجد صعوبة في تلخيص العبر من النص والتعبير عنها شفويًا أو كتابيًا)، كما تم تعديل الفقرة الحادية عشرة من نفس المجال (يستخدم الطالب التواصل الغير لفظي بشكل مناسب ويميز الإيماءات سواء الوجه والجسم (مثل الرفض، القبول، الغضب، الفرح، الحزن) لتصبح على شكل فقرتين الأولى (يستخدم الطالب التواصل غير اللفظي بشكل مناسب)، والثانية (يميز الإيماءات سواء الوجه والجسم (مثل الرفض، القبول، الغضب، الفرح، الحزن)).

في المجال الثالث (التهجئة والإملاء) تم تعديل الفقرة الأولى (هل يجد صعوبة في تمييز الحروف أو أصواتها) لتصبح (يجد صعوبة في تمييز الحروف أو أصواتها)، كما تم تعديل الفقرة الثالثة من نفس المجال (هل قدرته على التهجئة أقل من مستوى طلبة صفه) لتصبح (مستوى قدرته على التهجئة أقل من مستوى طلبة صفه)، وتم تعديل الفقرة الثامنة من نفس المجال (يخطئ في تهجئة حتى الكلمات البسيطة) لتصبح (يخطئ في تهجئة الكلمات حتى البسيطة منها).

في المجال الرابع (الخط) تم تعديل الفقرة الأولى (يبذل مجهود كبير أثناء الكتابة والضغط الكبير على القلم، مما يسبب في كسره أو ضعف أثناء كتابة الحروف الباهتة واليد مرخية) لتصبح (يبذل مجهود كبير أثناء الكتابة والضغط الكبير على القلم)، وتم تعديل الفقرة الثالثة عشر من نفس المجال (صعوبة في الإمساك بقلم الرصاص أو قبضة القلم غير عادية أو مشدودة) لتصبح (يجد صعوبة في الإمساك بقلم الرصاص أو قبضة القلم غير عادية أو مشدودة).

في المجال السادس (التحليل والتركيب) تم تعديل الفقرة الأولى (هل يواجه صعوبة في تقطيع الكلمات إلى مقاطع) لتصبح (يواجه صعوبة في تقطيع الكلمات إلى مقاطع)، وتم تعديل الفقرة الثانية من نفس المجال (هل يواجه صعوبة في مزج الأصوات لتصبح كلمات) لتصبح (يواجه صعوبة في مزج الأصوات لتصبح كلمات)، كما تم تعديل الفقرة الثالثة من نفس المجال (هل يواجه صعوبة في التمييز بين الكلمات المبدوءة بالحرف نفسه أو المنتهية بالحرف نفسه) لتصبح (يواجه صعوبة في التمييز بين الكلمات المبدوءة بالحرف نفسه أو المنتهية بالحرف نفسه)، وتم تعديل الفقرة الرابعة من نفس المجال (هل يكون لديه القدرة على التمييز بين الكلمات أصعب من الحروف)

لتصبح (لا تتوفر لديه القدرة على التمييز بين الكلمات أصعب من الحروف)، وتم تعديل الفقرة الخامسة من نفس المجال (صعوبة في استخراج معلومات من النص ((إيجاد تفاصيل)) لتصبح (لديه صعوبة في استخراج معلومات من النص ((إيجاد تفاصيل))، وتم تعديل الفقرة السادسة من نفس المجال (صعوبة في تحليل مواقف الشخصيات ومشارعهم) لتصبح (يجد صعوبة في تحليل مواقف الشخصيات ومشارعهم)، وكذلك تم تعديل الفقرة السابعة من نفس المجال (صعوبة في التنبؤ بأحداث بناء على ما سبق من أحداث) لتصبح (لديه صعوبة في التنبؤ بأحداث بناء على ما سبق من أحداث)، وتم تعديل الفقرة الثامنة من نفس المجال (أحياناً يغير ترتيب الكلمات في الجملة عند القراءة) لتصبح (يغير أحياناً ترتيب الكلمات في الجملة عند القراءة).

في المجال السابع (القراءة الجهرية) تم تعديل الفقرة الأولى (هل قراءته تتميز بالبطء وعدم السلاسة مقارنة مع أبناء جيله) لتصبح (تتصف قراءته بالبطء وعدم السلاسة مقارنة مع أبناء جيله)، وتم تعديل الفقرة الثانية من نفس المجال (هل قراءته تتميز في العديد من الأخطاء ونسبة الصواب متدنية) لتصبح (تتصف قراءته بالعديد من الأخطاء ونسبة الصواب متدنية)، كما تم تعديل الفقرة الثالثة من نفس المجال (هل يخطئ في قراءة كلمات بلا معنى) لتصبح (يخطئ في قراءة كلمات بلا معنى)، وتم تعديل الفقرة الرابعة من نفس المجال (غير دقيق أثناء القراءة الشفوية ويرتكب العديد من الأخطاء) لتصبح على شكل فقرتين الأولى (يرتكب العديد من الأخطاء) والثانية (غير دقيق أثناء القراءة الشفوية)، وتم تعديل الفقرة السابعة من نفس المجال (عدم مراعاة علامات الترقيم أثناء القراءة) لتصبح (لا يراعي علامات الترقيم أثناء القراءة)، وتم تعديل الفقرة الثامنة من نفس المجال (عدم الاهتمام بالحركات أثناء القراءة أو عدم لفظ التنوين) لتصبح (لا يهتم بالحركات أثناء القراءة أو عدم لفظ التنوين)، كما تم تعديل الفقرة التاسعة من نفس المجال (يصعب على المستمع فهم النص من خلال قراءته الجهرية فهي غير منسجمة ومشبعة بالأخطاء، وتتأرجح ما بين التقطيع وما بين تشبيك الجمل دون المراعاة لعلامات الوقف والترقيم) لتصبح على شكل فقرتين الأولى (يصعب على المستمع فهم النص من خلال قراءته الجهرية فهي غير منسجمة ومشبعة بالأخطاء) والثانية (تتأرجح ما بين التقطيع وما بين تشبيك الجمل دون المراعاة لعلامات الوقف والترقيم).

في المجال الثامن (الاستيعاب القرائي) تم تعديل الفقرة الأولى (صعوبة في التعرف على الفكرة الرئيسية من النص) لتصبح (يجد صعوبة في التعرف على الفكرة الرئيسية من النص)، كما تم تعديل الفقرة الثانية من نفس المجال (صعوبة في فهم العلاقات كالسبب والنتيجة) لتصبح (يجد صعوبة في فهم العلاقات كالسبب والنتيجة)، وتم تعديل الفقرة الثالثة من نفس المجال (صعوبة في فهم التسلسل المنطقي للنص) لتصبح (لديه صعوبة في فهم التسلسل المنطقي للنص)، وتم تعديل الفقرة الرابعة من نفس المجال (صعوبة في التفريق بين الأمور الأساسية والهامشية) لتصبح (لديه صعوبة في التفريق بين الأمور الأساسية والهامشية)، وكذلك تم تعديل الفقرة الخامسة من نفس المجال (صعوبة في التفريق بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية أو التفريق بين الآراء والحقائق) لتصبح (لا يفرق بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية أو التفريق بين الآراء والحقائق). وقد أصبح عدد فقرات الاستبيان بعد التعديل (94) فقرة بدلاً من (92) فقرة.

ثانياً: ثبات الأداة

تم حساب معاملات ارتباط كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لكل مجال من مجالات الاستمارة مع المجال الكلي والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط:

جدول (1): معامل الثبات بطريقتي الإعادة وألفا كرونباخ للمقياس.

البعد	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
الاستماع	0.78
التعبير	0.67
التهجئة والإملاء	0.91
الخط	0.94
تعريف المفردات	0.86
التحليل والتركيب	0.91
القراءة الجهرية	0.95
الاستيعاب القرائي	0.92
الدرجة الكلية	0.87

يلاحظ من الجدول (1) أن جميع معاملات الثبات لجميع المجالات وللدرجة الكلية للمقياس كانت عالية، ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس

تدرجت الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس على سلم إجابات خماسي (معارض بشدة، معارض، محايد، موافق، موافق بشدة)، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على وضع الطالب أو الطالبة، ويمكن تحويل سلم الإجابات إلى درجات بحيث تأخذ الإجابة معارض بشدة (درجة واحدة)، معارض (درجتان)، محايد (ثلاث درجات)، موافق (أربع درجات)، وموافق جداً (خمس درجات)، في حال الفقرات الإيجابية، ويتم عكس سلم الإجابات في حال الفقرات السلبية، والفقرات السلبية هي (6، 11، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59)، وتدل العلامة المرتفعة على وجود درجة عالية من العسر القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية.

فالاستبانة تقيس درجة عسر القراءة، والإجابة مدرجة من 1 غير موافق بشدة إلى 5 موافق بشدة أي أنه كلما زادت الموافقة على الفقرة يكون هناك عسر قراءة أكبر. بمعنى آخر، كلما زاد المتوسط الحسابي يكون العسر القرائي أكبر مثلاً فقرة تنص على (يجد الطالب صعوبة في إيلاء الانتباه للتفاصيل الصغيرة أو الدقيقة أثناء الاستماع)، إذا تمت الإجابة على هذه الفقرة بموافق يعني أن هناك صعوبة وتأخذ الرقم (4)، أما إذا تمت الإجابة ب (غير موافق بشدة) يعني ذلك أنه لا صعوبة لديه ويأخذ رقم (1). وبالنسبة للفقرات التي تحمل مضموناً إيجابياً مثل (يستطيع الطالب تمييز الحروف)، مثل هذه الفقرة تم عكس درجات الإجابة عليها لتتلاءم مع الإجابات السابقة ونبقى بنفس الاتجاه. وهكذا نجد أنه عندما يتم إيجاد المتوسط الحسابي يدل المتوسط الأقل على صعوبة أقل بينما المتوسط الأكبر للعسر القرائي يعني صعوبة أكبر أو عسر قرائي أكبر.

استراتيجية الحواس المتعددة

الأساليب المستخدمة:

1. أسلوب فرنالد.

2. أسلوب جلينجهام.

أولاً: أسلوب: فرنالد:

يقوم هذا الأسلوب على اختيار الكلمات من قصص يتم التحدث بها للأطفال لتنمية تعرفهم على الكلمات بدون الاهتمام بالصوتيات، وتنقسم إلى ثلاث مراحل:

1. تعريف الطلبة بالكلمات الغريبة، ويقوم بكتابة حروفها بشكل واضح، ثم يطلب من الطلبة

المرور على الكلمات بيده ونطق كل مقطع يمر عليه، ثم يصحح المعلم له أخطاءه حتى يستطيع كتابة الكلمة من ذاكرته، ثم يوظف هذه الكلمات في جمل وقصص بسيطة.

2. يقوم الطالب بمحاكاة أسلوب المعلم في كتابة الكلمات وتوظيفها في جمل على هيئة قصص.

3. يتعرف الطالب بنفسه على الكلمات الجديدة الشبيهة بالكلمات التي تعلمها، أو توجد بها مقاطع مشابهة من أجل زيادة رصيده اللغوي والمعرفي.

وتستخدم مع الطلاب الذين لديهم فشل في مهارات الاستيعاب السمعي، والعجز في الذاكرة القصيرة، وعدم القدرة على استدعاء أو تذكر الكلمة المرئية، كذلك تستخدم هذه الطريقة بشكل موسع مع الطلبة بطيء التعلم، لذلك لابد من وجود محفزات بشكل مستمر.

ويمكن أن تطبق هذه الاستراتيجية من خلال الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: يتحدث الطالب بقصة مفيدة للمعلم:

- يقوم المعلم بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة.

- يطلب المعلم من الطالب استخدام حاسة النظر والتمعن في هذه الكلمات.
- يقرأ المعلم الكلمات ويستمع الطالب بتمعن لهذه القراءة.
- ينطق الطالب الكلمات بصوت عال.
- يقوم الطالب بكتابة الكلمات عن طريق اللمس والإحساس بالحركة.

وكذلك يمكن تطبيقها من خلال الخطوات الآتية:

1. يقول المعلم لطلابه: إنكم سوف تتعلمون الكلمات بطريقة جديدة، وهذه الطريقة ممتعة ومشوقة، ثم يشجع الطلبة على اختيار الكلمات التي يود تعلمها من القصة.
2. يقوم المعلم بكتابة تلك الكلمات بخط كبير على ورقة بيضاء كبيرة أو على السبورة أو على بطاقة ثم قراءة الكلمات وملاحظة حروفها ومقاطعها أثناء القراءة.
3. يرسم الطلبة الكلمات ذهنياً ويلفظونها عدة مرات ثم يقومون بكتابتها بحيث تكون عملية اللفظ والكتابة متزامنتين في آن واحد.
4. في هذه الخطوة يكتب الطلبة الكلمات من الذاكرة دون النظر إلى الكلمات في البطاقات أو السبورة، فإذا كانت الكتابة غير صحيحة تتم إعادة مرحلة الرسم للكلمة واللفظ، أما إذا كانت الكتابة صحيحة فتوضع في ملف خاص للإفادة منها.

مثال: الدرس كتابة حرف (الكاف)

- يقوم المعلم بكتابة حرف الكاف على السبورة مستخدماً لوناً مميزاً وفي هذه المرحلة يشاهد الطلبة عملية الكتابة مستخدمين حاسة البصر.
- يقرأ المعلم والطلبة معاً حرف الكاف المرسوم على السبورة.
- يقوم المعلم بتتبع حرف الكاف لمساً بإصبعه، مع نطق الحرف في نفس الوقت.

- يكرر الطلبة الخطوة السابقة أكثر من مرة.
- يقوم الطلبة بكتابة حرف الكاف ثلاث مرات نقلاً عن السبورة، مع نطق الحرف أثناء الكتابة.
- يقوم الطالب بكتابة حرف الكاف وتسميته دون مساعدة المعلم.

ثانياً: أسلوب جلينجهام

يهتم هذا الأسلوب 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:

1. ينطق المعلم الحرف ثم يكرر الطلبة بعده، ثم يعرض عليهم بطاقات تحتوي على الحرف، ويطلب منهم معرفة هذا الحرف.

2. يطلب من الطلبة معرفة الحروف دون استخدام بطاقات، وذلك من خلال سماع الصوت.

3. يقوم المعلم بكتابة الحروف للطلبة لكي يشاهدوه، ثم يكلف بعد ذلك كتابته من الذاكرة.

وتركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشغيل أو الترميز وتعليم التهججي، ويقوم على:

1. ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف.
2. ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.
3. ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو غيره.

طريقة هيجي- كيرك: تركز هذه على تبسيط العلاقة بين الحروف الهجائية والأصوات الدالة عليها، ويتم تعليم الطلبة وفق هذه الطريقة كما يلي:

- النطق بالأصوات التي تقابل الحروف المنفردة أو المستقلة.
- ضم الأصوات معاً.
- كتابة الحروف المقابلة للأصوات وذلك من الذاكرة.
- ممارسة القراءة الجهرية للكلمات من قوائم معينة للكلمات.

تصميم الدراسة

تم اتباع التصميم شبه التجريبي في هذه الدراسة من خلال اختيار مجموعتين (ضابطة وتجريبية) من طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة جنين، حيث خضعت المجموعة التجريبية لاستراتيجية الحواس المتعددة، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة لهذه الاستراتيجية، وقد جرى تطبيق مقياس الدراسة (مقياس تشخيص المهارات الأساسية للغة العربية) على المجموعتين كقياس قبلي وبعدي، وقد جرى اعتماد التصميم الآتي للدراسة الحالية:

EG	O1	X	O2
CG	O1	-	O2

EG: المجموعة التجريبية.

CG: المجموعة الضابطة.

X: المعالجة (استراتيجية الحواس المتعددة).

O1: التطبيق القبلي لمقياس تشخيص المهارات الأساسية للغة العربية

O2: التطبيق البعدي لمقياس تشخيص المهارات الأساسية للغة العربية.

إجراءات تطبيق الدراسة

أجريت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. تم الحصول على الموافقات اللازمة لإجراء الدراسة.
 2. تم حصر أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (60) طالباً وطالبة بالطريقة المحددة والمشار إليها سابقاً.
 3. تم توزيع أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.
 4. تم التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل إخضاع المجموعة التجريبية لاستراتيجية الحواس المتعددة والجدول (2) يبين ذلك:
- جدول (2): اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في المهارات الأساسية للغة العربية لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي.**

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الاستماع	الضابطة	30	3.37	0.33	58	0.413	0.68
	التجريبية	30	3.41	0.29			
التعبير	الضابطة	30	2.84	0.50	58	0.762	0.452
	التجريبية	30	2.95	0.48			
التهجئة والإملاء	الضابطة	30	4.06	0.52	58	1.399	0.172
	التجريبية	30	3.88	0.53			
الخط	الضابطة	30	3.91	0.64	58	0.507	0.616
	التجريبية	30	3.85	0.26			
تعريف المفردات	الضابطة	30	3.51	0.46	58	0.202	0.841
	التجريبية	30	3.56	1.03			
التحليل والتركيب	الضابطة	30	4.07	0.51	58	0.188	0.852
	التجريبية	30	4.04	0.58			
القراءة الجهرية	الضابطة	30	4.19	0.41	58	0.088	0.931
	التجريبية	30	4.18	0.55			
الاستيعاب القرائي	الضابطة	30	4.26	0.53	58	0.268	0.790
	التجريبية	30	4.30	0.66			
المجال الكلي	الضابطة	30	3.78	0.29	58	1.091	0.928
	التجريبية	30	3.77	0.31			

تشير البيانات الواردة في الجدول (2) إلى عدم وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في المهارات الأساسية للغة العربية في المجموعتين التجريبية والضابطة، وعند الرجوع إلى قيم (ت) المحسوبة ومستوى الدلالة المرافقة لها يتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في المهارات الأساسية للغة العربية لدى أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) وهذا يعنى أن المجموعتين متكافئتان.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج النتائج التي أجابت على أسئلة الدراسة باستخدام الاختبارات الإحصائية الآتية:

1. الاختبارات الإحصائية البسيطة لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة (الضابطة والتجريبية) على درجات مقياس تشخيص المهارات اللغة العربية الأساسية القبلي والبعدي.

2. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples test) لفحص الفروق في متوسط درجات عينة الدراسة (الضابطة والتجريبية) على مقياس تشخيص مهارات اللغة العربية الأساسية القبلي والبعدي.

3. اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (Paired Sample Test) لفحص الفروق في متوسطات درجات عينة الدراسة (الاختبار القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية) على مقياس تشخيص مهارات اللغة العربية الأساسية

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى استقصاء فعالية استراتيجية الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين، وفيما يأتي استعراض لنتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس: ما مدى فاعلية استراتيجية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين؟

تمت الإجابة على السؤال الرئيس من خلال الإجابة على الفرضية الأولى والتي نصت على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياسين القبلي والبعدي على اختبار تشخيص مهارات اللغة العربية الأساسية تعزى لاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة. ولاختبار صحة الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس عسر القراءة، والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3): اختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف عن الفروق في العسر القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي.

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الاستماع	التجريبية قبلي	30	3.41	0.33	29	3.907	.001
	التجريبية بعدي	30	3.06	0.29			
التعبير	التجريبية قبلي	30	2.95	0.50	29	4.490	.000
	التجريبية بعدي	30	2.47	0.48			
التهجئة والإملاء	التجريبية قبلي	30	3.88	0.52	29	3.889	.001
	التجريبية بعدي	30	3.42	0.53			
الخط	التجريبية قبلي	30	3.85	0.64	29	5.254	.000
	التجريبية بعدي	30	3.35	0.26			

تعريف المفردات	التجريبية قبلي	30	3.56	0.46	29	7.170	.000
	التجريبية بعدي	30	2.03	1.03			
التحليل والتركيب	التجريبية قبلي	30	4.04	0.51	29	5.308	.000
	التجريبية بعدي	30	3.89	0.58			
القراءة الجهرية	التجريبية قبلي	30	4.18	0.41	29	5.370	.000
	التجريبية بعدي	30	3.45	0.55			
الاستيعاب القرائي	التجريبية قبلي	30	4.30	0.53	29	5.085	.000
	التجريبية بعدي	30	3.47	0.66			
المجال الكلي	التجريبية قبلي	30	3.77	0.29	29	10.276	.000
	التجريبية بعدي	30	3.08	0.31			

تشير البيانات الواردة في الجدول (3) إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على أداة عسر القراءة في المجال الكلي حيث كان المتوسط الحسابي لعسر القراءة للمجموعة التجريبية على الاختبار القبلي (3.77)، أما على الاختبار البعدي فحصل المجال الكلي على متوسط حسابي أقل (3.08)، ويظهر الجدول أيضاً وجود فروق في المتوسطات الحسابية للاختبارين القبلي والبعدي على جميع مجالات الدراسة. وعند الرجوع إلى قيمة (ت) المحسوبة ومستوى الدلالة المرافقة لها يتضح بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في عسر القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.000). وقد تمت الإشارة سابقاً إلى أن المتوسط الأقل يدل على صعوبة أقل بينما المتوسط الأكبر للعسر القرائي يعني صعوبة أكبر أو عسر قرائي أكبر، وبما أن المتوسطات الحسابية بينت وجود اختلاف في المتوسطات بين التجريبي القبلي والبعدي وكان المتوسط القبلي أكبر من البعدي اذن يدل ذلك على أن استخدام استراتيجية الحواس المتعددة قل قل من درجة العسر القرائي بحيث أصبح المتوسط الحسابي للعسر القرائي أقل. وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجية الحواس المتعددة وأثرها الملموس في معالجة العسر القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين.

الفرضية الثانية والتي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عسر القراءة لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين تعزى لاستراتيجية الحواس المتعددة). ولاختبار صحة الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس عسر القراءة، والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4): اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في العسر القرائي لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي.

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
المجال الكلي	الضابطة	30	3.59	0.257	58	6.095	0.0001*
	التجريبية	30	3.08	0.357			

تشير البيانات الواردة في الجدول (4) إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على أداة عسر القراءة في المجال الكلي حيث كان المتوسط الحسابي لعسر القراءة للمجموعة الضابطة (3.59)، أما المجموعة التجريبية فحصلت على متوسط حسابي أقل (3.08). وعند الرجوع إلى قيمة (ت) المحسوبة ومستوى الدلالة المرافقة لها يتضح بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ في عسر القراءة لدى أفراد المجموعتين (الضابطة، والتجريبية). وقد تمت الإشارة سابقاً إلى أن المتوسط الأقل يدل على صعوبة أقل بينما المتوسط الأكبر للعسر القرائي يعني صعوبة أكبر أو عسر قرائي أكبر، وبما أن المتوسطات الحسابية بينت وجود اختلاف في المتوسطات بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وكان المتوسط للضابطة أكبر منه للتجريبية، يمكن الإجابة على السؤال الرئيس حيث تشير هذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجية الحواس المتعددة وأثرها الملموس في معالجة العسر القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين.

الفرضية الثالثة والتي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بعد الاستماع لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين تعزى لاستراتيجية الحواس المتعددة). ولاختبار صحة الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الاستماع في مقياس عسر القراءة، والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5): اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في بعد الاستماع لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي.

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الاستماع	الضابطة	30	3.40	0.386	58	2.781	0.009*
	التجريبية	30	3.06	0.420			

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الاستماع في المقياس البعدي لمقياس عسر القراءة فقد بلغت قيمة ت (2.781) ومستوى الدلالة (0.009) وبما أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة أعلى منه للمجموعة التجريبية، وحيث يدل المتوسط الأقل على درجة عسر قرائي أقل، فإن هذا يعني أنه يوجد لاستراتيجية الحواس المتعددة أثر في معالجة العسر القرائي في مجال الاستماع لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين.

الفرضية الرابعة والتي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بعد التعبير لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين تعزى لاستراتيجية الحواس المتعددة). ولاختبار صحة الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد التعبير في مقياس عسر القراءة، والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6): اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في بعد التعبير لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي.

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
التعبير	الضابطة	30	2.75	.471	58	2.327	0.027*
	التجريبية	30	2.47	.364			

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد التعبير في القياس البعدي لمقياس عسر القراءة، فقد بلغت قيمة ت (2.327) ومستوى الدلالة (0.027). وبما أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة أعلى منه للمجموعة التجريبية، وحيث يدل المتوسط الأقل على درجة عسر قرائي أقل، فإن هذا يعني أنه يوجد لاستراتيجية الحواس المتعددة أثر في معالجة العسر القرائي في مجال التعبير لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين.

الفرضية الخامسة والتي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بعد التهجئة والإملاء لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين تعزى لاستراتيجية الحواس المتعددة). ولاختبار صحة الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد التهجئة والإملاء في مقياس عسر القراءة، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7): اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في بعد التهئة والإملاء لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي.

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
التهئة والإملاء	الضابطة	30	3.99	.485	58	3.928	*0.0001
	التجريبية	30	3.42	.537			

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد التهئة والإملاء في القياس البعدي لمقياس عسر القراءة فقد بلغت قيمة ت (3.928) ومستوى الدلالة (0.0001). وبما أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة أعلى منه للمجموعة التجريبية ، وحيث يدل المتوسط الأقل على درجة عسر قرائي أقل، فإن هذا يعني أنه يوجد لاستراتيجية الحواس المتعددة أثر في معالجة العسر القرائي في مجال التهئة والإملاء لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين.

الفرضية السادسة والتي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بعد الخط لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين تعزى لاستراتيجية الحواس المتعددة). ولاختبار صحة الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الخط في مقياس عسر القراءة، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8): اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في بعد الخط لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي.

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الخط	الضابطة	30	3.53	.597	58	2.775	0.100
	التجريبية	30	3.35	.532			

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الخط في القياس البعدي لمقياس عسر القراءة فقد بلغت قيمة ت (2.775) ومستوى الدلالة (0.100). وهذا يعني أنه لا يوجد لاستراتيجية الحواس المتعددة أثر ملموس في معالجة العسر القرائي في مجال الخط لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين.

الفرضية السابعة والتي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بعد تعريف المفردات لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين تعزى لاستراتيجية الحواس المتعددة). واختبار صحة الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد تعريف المفردات في مقياس عسر القراءة، والجدول (9) يبين ذلك:

جدول (9): اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في بعد تعريف المفردات لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي.

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
تعريف المفردات	الضابطة	30	2.39	.738	58	1.978	0.047*
	التجريبية	30	2.03	.561			

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد تعريف المفردات في القياس البعدي لمقياس عسر القراءة فقد بلغت قيمة ت (1.978) ومستوى الدلالة (0.047). وبما أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة أعلى منه للمجموعة التجريبية ، وحيث يدل المتوسط الأقل على درجة عسر قرائي أقل، فإن هذا يعني أنه يوجد لاستراتيجية الحواس المتعددة أثر ملموس في معالجة العسر القرائي في مجال تعريف المفردات لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين.

الفرضية الثامنة والتي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بعد التحليل والتركيب لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين تعزى لاستراتيجية الحواس المتعددة). ولاختبار صحة الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد التحليل والتركيب في مقياس عسر القراءة، والجدول (10) يبين ذلك:

جدول (10): اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في بعد التحليل والتركيب لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي.

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
التحليل والتركيب	الضابطة	30	4.04	.489	58	4.657	*0.001
	التجريبية	30	3.89	.562			

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد التحليل والتركيب في القياس البعدي لمقياس عسر القراءة فقد بلغت قيمة ت (4.657) ومستوى الدلالة (0.001). وبما أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة أعلى منه للمجموعة التجريبية ، وحيث يدل المتوسط الأقل على درجة عسر قرائي أقل، فإن هذا يعني أنه يوجد لاستراتيجية الحواس المتعددة أثر ملموس في معالجة العسر القرائي في مجال التحليل والتركيب لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين.

الفرضية التاسعة والتي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بعد القراءة الجهرية لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين تعزى لاستراتيجية الحواس المتعددة). ولاختبار صحة الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد القراءة الجهرية في مقياس عسر القراءة، والجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11): اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في بعد القراءة الجهرية لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي.

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
القراءة الجهرية	الضابطة	30	4.14	.387	58	5.307	*0.0001
	التجريبية	30	3.45	.555			

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد القراءة الجهرية في القياس البعدي لمقياس عسر القراءة فقد بلغت قيمة ت (5.307) ومستوى الدلالة (0.0001). وبما أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة أعلى منه للمجموعة التجريبية، وحيث يدل المتوسط الأقل على درجة عسر قرائي أقل، فإن هذا يعني أنه يوجد لاستراتيجية الحواس المتعددة أثر ملموس في معالجة العسر القرائي في مجال القراءة الجهرية لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين.

الفرضية العاشرة والتي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بعد الاستيعاب القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين تعزى لاستراتيجية الحواس المتعددة). ولاختبار صحة الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الاستيعاب القرائي في مقياس عسر القراءة، والجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12): اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في بعد الاستيعاب القرائي لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي.

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الاستيعاب القرائي	الضابطة	30	4.18	.476	58	5.487	*0.0001
	التجريبية	30	3.47	.580			

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الاستيعاب القرائي في القياس البعدي لمقياس عسر القراءة فقد بلغت قيمة ت (5.487) ومستوى الدلالة (0.0001). وبما أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة أعلى منه للمجموعة التجريبية، وحيث يدل المتوسط الأقل على درجة عسر قرائي أقل، فإن هذا يعني أنه يوجد لاستراتيجية الحواس المتعددة أثر ملموس في معالجة العسر القرائي في مجال الاستيعاب القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين.

جدول (13): نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية فيما يتعلق بمتغير جنس الطالب.

قيمة الدلالة الإحصائية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	
0.260	.386	2.98	15	ذكر	بعد الاستماع
	.448	3.15	15	أنثى	
0.625	.281	2.44	15	ذكر	بعد التعبير
	.440	2.50	15	أنثى	
0.255	.481	3.30	15	ذكر	بعد التهجئة والإملاء
	.582	3.53	15	أنثى	
0.516	.438	3.29	15	ذكر	بعد الخط
	.621	3.42	15	أنثى	
0.480	.559	1.96	15	ذكر	بعد تعريف المفردات
	.572	2.11	15	أنثى	
0.054	.512	3.20	15	ذكر	بعد التحليل والتركيب
	.556	3.59	15	أنثى	
0.075	.593	3.27	15	ذكر	بعد القراءة الجهرية
	.466	3.63	15	أنثى	
*0.032	.601	3.24	15	ذكر	بعد الاستيعاب القرائي
	.478	3.69	15	أنثى	

يتضح من خلال الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس على بعد الاستيعاب القرائي فقط حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.032) وهي أقل من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة. وعند النظر إلى المتوسطات الحسابية للذكور والإناث على هذا البعد وحيث يدل المتوسط الأقل على درجة عسر قرائي أقل نجد أن الذكور كان لديهم عسر قرائي أقل على بعد الاستيعاب القرائي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مدى فاعلية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين، وفيما يلي استعراض لمناقشة لنتائج الدراسة حسب أسئلتها وفرضياتها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:

نص السؤال الرئيس على: ما مدى فاعلية استراتيجية الحواس المتعددة في علاج العسر القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين؟ وقد تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال الإجابة على الفرضية الأولى المشتقة منه والتي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياسين القبلي والبعدي على اختبار تشخيص مهارات اللغة العربية الأساسية تعزى لاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية لأداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على أداة عسر القراءة في المجال الكلي وفي جميع مجالات الدراسة، حيث كان المتوسط الحسابي لعسر القراءة للمجموعة التجريبية على الاختبار القبلي (3.77)، أما على الاختبار البعدي فحصل المجال الكلي على متوسط حسابي أقل (3.08)، وهذا يعني أن استراتيجية الحواس المتعددة كان لها فعالية وتأثير ملموس في معالجة العسر القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية المشتقة من السؤال الثاني على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عسر القراءة لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين تعزى لاستراتيجية الحواس المتعددة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين

أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على أداة عسر القراءة في المجال الكلي، حيث كان المتوسط الحسابي لعسر القراءة للمجموعة الضابطة (3.59)، أما المجموعة التجريبية فحصلت على متوسط حسابي أقل (3.08) وهذا يعني أن استراتيجية الحواس المتعددة كان لها فعالية وتأثير ملموس في معالجة العسر القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية جداً، حيث أن النصوص التي تضمنها برنامج الحواس المتعددة مشوقة للطلاب وجاذبة لهم، كما أن حادثة استراتيجية الحواس المتعددة تدفع الطالب لمزيد من القراءة والاطلاع، وكذلك، فإن القراءة تتطور بشكل أفضل إذا تم التركيز فيها على تعليم مهارات الأداء القرائي والتي تتضمن توظيف أكثر من حاسة. حيث بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس على بعد الاستيعاب القرائي فقط لصالح الذكور.

فصعوبات التعلم كما عرفها (عبد الفتاح، 2004) هي عبارة عن اضطراب أو خلل في العمليات النفسية أو العقلية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر، لذلك فإن استخدام استراتيجية الحواس المتعددة مع هذه الفئة يعتبر محفزاً لتنشيط الانتباه والإدراك والعمليات الأخرى، مما ينعكس على أدائهم ومهاراتهم ويقلل درجة العسر القرائي لديهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الجهني، 2017) التي أظهرت نتائجها وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تشخيص مهارات القراءة الأساسية البعدي تعزى إلى استراتيجية التدريس (الحواس المتعددة)، وذلك على المجالات الفرعية للمقياس وعلى الدرجة الكلية ولصالح الأفراد من العينة التجريبية، كما تتفق مع نتائج دراسة (Alwaqassi, 2017) التي بينت أنه بقدر ما يقدم المعلم المعلومات من خلال استراتيجية الحواس المتعددة يحصل الطلاب على مزيد من المشاركة والتقدم في الدروس، ودراسة (Hamdan, 2016) وأيضاً دراسة (Obaid, 2013) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة لصالح

القياس البعدي، مما يدل على فعالية البرنامج في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى التلاميذ مجموعة الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة المشتقة من السؤال الثاني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بعد الاستماع، وبعد اختبار الفرضية اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الاستماع في القياس البعدي لمقياس عسر القراءة، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.40) بينما كان (3.06) للمجموعة التجريبية. وعند الرجوع الى الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية نجد أن بعد الاستماع قد حصل على متوسط حسابي قدره (3.41)، وهذا يعني أنه يوجد لاستراتيجية الحواس المتعددة أثر في معالجة العسر القرائي في مجال الاستماع لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين.

وتبدو هذه النتيجة أيضاً منطقية، حيث أن النصوص التي تضمنها برنامج الحواس المتعددة مشوقة للطلاب وجاذبة لهم، بحيث تشجعهم على الاستماع من أجل الفهم. فعند تطبيق استراتيجية الحواس المتعددة يطلب من الطفل النطق بالكلمة وفي هذا استخدام للحاسة السمعية وبهذه الطريقة فإن التعلم سوف يتعزز ويتحسن، حيث إن الطالب في المرحلة الأساسية تكون قدرته على فهم المسموع تفوق قدرته على فهم المقروء، لذا فإن الاستماع يعتبر نقطة ارتكاز مهمة لتعلم القراءة. وتؤكد الدراسات أنه يتوجب على العاملين في حقل التربية والتعليم تذليل كل المعوقات التي تحول دون وصول الرسالة التعليمية للطالب وهو ما دفع الباحثة للبحث عن استراتيجية متعلقة بالاستماع لتنمية مهارة القراءة، عن طريق الاتصال اللغوي خلال الكتابة، والمحادثة اللغوية واللعب بالكلمات وغيرها من الوسائل والأساليب والطرق والفنيات التي تساعد في علاج الضعف في مهارة الاستماع. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (جمعة، 2017) في هذا المجال.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة المشتقة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بعد التعبير، وبعد اختبار الفرضية بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد التعبير في القياس البعدي لمقياس عسر القراءة، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (2.75) بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (2.47)، وعند الرجوع الى الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية نجد أن المتوسط الحسابي له كان (2.95)، وهذا يعني أنه يوجد لاستراتيجية الحواس المتعددة أثر في معالجة العسر القرائي في مجال التعبير لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه خلال تطبيق استراتيجية الحواس المتعددة يتم تشجيع الطالب على قراءة ما يرغب في قراءته وبأكبر قدر يستطيعه أما الكلمات غير المعروفة فتلفظ له، وعند الانتهاء من القطعة يتم تعلم الكلمات، مما يعزز قدرة الطالب على التعبير. وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع ما أظهرته دراسة (البواليز، 2006) التي أكدت أنه من الواضح أن الطلبة عندما تعرضوا لاستراتيجية الحواس المتعددة قد تطورت لديهم مهارة التعبير، فعند استخدام الحواس مجتمعة في قراءة الكلمة والحرف من خلال سماعها ورؤيتها، يصبح من الصعب نسيانها وتتم قراءتها والتعبير عنها بشكل جيد، وكذلك دراسة (بدوي وإبراهيم، 2015) التي أظهرت فاعلية استراتيجية الحواس المتعددة في إكساب الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة مهارة النطق السليم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بعد التهجئة والإملاء، وبعد اختبار الفرضية تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد التهجئة والإملاء في القياس البعدي لمقياس عسر القراءة، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.99) بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية

(3.42)، وعند الرجوع الى الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية نجد أن المتوسط الحسابي له كان (3.88)، وهذا يعني أنه يوجد لاستراتيجية الحواس المتعددة أثر في معالجة العسر القرائي في مجال التهجئة والإملاء لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة حسين والهدباني (2016) حول أهمية استراتيجية الحواس المتعددة في علاج صعوبات الإملاء ويمكن تفسير هذه النتيجة إذا أدركنا أنه عندما يقوم المعلم الذي يطبق استراتيجية الحواس المتعددة بكتابة الكلمة ويجعل الطفل يراقب ويصغي بينما يقوم بنطق الكلمة وكتابتها بخط عريض (قلم فلوماستر) على ورقة غير مسطرة بحيث يكون حجم الكلمة بحجم الكلمات التي تكتب على السبورة. ويقوم المعلم من الطالب بنطق الكلمة وهو يكتبها ثم ينطقها ثانية وهو يحرك إصبعه ببطء تحت الكلمة، مطابقاً بين حركة الإصبع وموقع الحرف (الصوت) في الكلمة، فإنه بهذه الطريقة يعزز مهارة التهجئة والإملاء لدى الطالب.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بعد الخط، وبعد اختبار الفرضية تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الخط في القياس البعدي لمقياس عسر القراءة، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.53) بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (3.35)، وعند الرجوع الى الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية نجد أن المتوسط الحسابي له كان (3.85)، وهذا يعني أنه لا يوجد لاستراتيجية الحواس المتعددة أثر ملموس في معالجة العسر القرائي في مجال الخط لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين. وهذه النتيجة يمكن أن تفسر بأن الأطفال بشكل عام يواجهون صعوبات في التآزر الحسي- الحركي، وليس الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم فقط. فالأطفال بشكل عام يستصعبون عمليات الخط والكتابة وتنفيذ المهارات الحركية، ولديهم ضعف في القدرة على توظيف الأصابع في الكتابة وهذا ما أكدته دراسة (البواليز، 2006)، من هنا لم تكن هناك فروق ملموسة تظهر التحسن في مهارة الخط بشكل

خاص لدى هؤلاء الأطفال رغم اشتغال استراتيجية الحواس على بعض النقاط الخاصة بالتركيز على الحركة والبصر، لكن ربما يحتاج الأمر إلى مزيد من الوقت في تطبيق هذه الاستراتيجية لكي تؤدي ثمارها في مجال مهارة الخط. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Hamdan, 2016) من حيث ضعف الاستفادة من استراتيجية الحواس المتعددة في المهارات الكتابية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

نصت الفرضية السابعة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بعد تعريف المفردات، وعند اختبار الفرضية تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد تعريف المفردات في القياس البعدي لمقياس عسر القراءة، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (2.39) بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (2.03)، وعند الرجوع إلى الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية نجد أن المتوسط الحسابي له كان (3.56)، وهذا يعني أنه يوجد لاستراتيجية الحواس المتعددة أثر ملموس في معالجة العسر القرائي في مجال تعريف المفردات لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطالب للمفردات وقدرته على تعريفها، كما أنه يعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون الآخر، وذلك بكتابة الكلمة على اللوح باستخدام لون ملفت يجذب انتباه الطالب، وقراءة المعلم والطالب معاً لهذه الكلمات، وكذلك قراءة قصة وكتابة مفرداتها على اللوح بشكل مميز وتكرارها مع الطفل وكتابتها، مما يشكل نوعاً من ترسيخ الكلمات والمفردات في ذهن الطفل ويساعده في تعريفها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Hamdan, 2016) التي أكدت نتائجها فعالية برنامج قائم على مدخل الحواس المتعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة في مجال تعريف المفردات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

نصت الفرضية الثامنة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بعد التحليل والتركيب، وتبين من نتيجة اختبار الفرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد التحليل والتركيب في القياس البعدي لمقياس عسر القراءة، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (4.04) بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (3.89)، وعند الرجوع الى الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية نجد أن المتوسط الحسابي له كان (4.04)، وهذا يعني أنه يوجد لاستراتيجية الحواس المتعددة أثر ملموس في معالجة العسر القرائي في مجال التحليل والتركيب لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين. إن صعوبات القراءة تعتبر نمطا يصيب القدرة على تعرف الكلمة المكتوبة أو الاستيعاب أو تحليل الكلمة وتركيبها، وقد يظهر ضعف في تمييز الحروف، وعدم القدرة على التعامل مع الرموز وتركيب الحروف لتكوين كلمات وتنظيم الكلمات في جمل ذات معنى مما يؤدي إلى ضعف الاستيعاب. وعند استخدام استراتيجية الحواس المتعددة والسير في خطواتها تتم مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تمييز الحروف، وتركيبها لتكوين كلمات وتنظيمها في جمل، وقراءة هذه الجمل. وهذا التدريب كان من نتيجته أنه عزز مهارة التحليل والتركيب لدى الطلبة، وهذا ما أكدت عليه دراسة البواليز (2006) حيث أشارت إلى فعالية استراتيجية الحواس المتعددة في هذا المجال.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة:

نصت الفرضية التاسعة المشتقة من السؤال الثاني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بعد القراءة الجهرية. وبينت نتائج اختبار الفرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد القراءة الجهرية في القياس البعدي لمقياس عسر القراءة، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (4.14) بينما كان المتوسط الحسابي

للمجموعة التجريبية (3.45)، وعند الرجوع الى الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية نجد أن المتوسط الحسابي له كان (4.18)، وهذا يعني أنه يوجد لاستراتيجية الحواس المتعددة أثر ملموس في معالجة العسر القرائي في مجال القراءة الجهرية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين. وتبدو هذه النتيجة منطقية إذا ما أخذنا بعين الاعتبار خطوات استراتيجية الحواس المتعددة من حيث التركيز على النطق والإعادة والكتابة وإبراز الكلمات والتدريب على نطقها، حيث توفر الاستراتيجية مجموعة من السمات الحركية والبصرية والسمعية التي تشكل في مجملها طريقة يتعلم من خلالها ذوي صعوبات التعلم بشكل أفضل ويزداد تفاعلهم مع بيئة التعلم وتزداد استجاباتهم لها، فرواية القصص والمشاركة في المحادثات والأفكار تنعكس على مشاركتهم اللفظية والصوتية وبالتالي قراءتهم الجهرية (نصر، 2014). وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (ديب، 2015) من حيث وجود فاعلية للبرنامج القائم على استراتيجية الحواس المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة:

أخيراً نصت الفرضية العاشرة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بعد الاستيعاب القرائي، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الاستيعاب القرائي في القياس البعدي لمقياس عسر القراءة، حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (4.18) بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (3.47)، وعند الرجوع الى الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية نجد أن المتوسط الحسابي له كان (4.30)، وهذا يعني أنه يوجد لاستراتيجية الحواس المتعددة أثر ملموس في معالجة العسر القرائي في مجال الاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين. يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن التركيز على الحواس الأربع لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد عزز وطور من استيعابهم لما تتم قراءته بشكل ملموس نظراً لفاعلية استخدام الحركات والأصوات

واللمس والبصر في زيادة قدرة الطالب على استيعاب وفهم المقروء. فاستقبال اللغة من الآخرين والقدرة على الاتصال بهم تأتي نتيجة فهم الطالب لمعاني الكلمات والمفردات، والأصوات ومعانيها تستقبل بواسطة حاستي البصر والسمع، ومن خلال استراتيجية الحواس المتعددة يتم معالجة المعلومات والأصوات بإجراءات ترتبط بتعزيز الفهم والاستيعاب (يوسف، 2013). ولا تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (البواليز، 2006) من حيث عدم فاعلية استراتيجية الحواس المتعددة في تطوير الاستيعاب القرائي لدى العينة التي طبقت عليها دراسته والذي عزا عدم الاستفادة من الاستراتيجية إلى تأخر الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعدم تمكنهم من الاستفادة من تطبيق الاستراتيجية إلى الحد المطلوب.

كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس على بعد الاستيعاب القرائي فقط حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.032) وهي أقل من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة. وعند النظر إلى المتوسطات الحسابية للذكور والإناث على هذا البعد نجد أن الذكور كان لديهم عسر قرائي أقل على بعد الاستيعاب القرائي، ورغم توافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (يوسف، 2013) حول وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور في مجال الاستفادة من هذه الاستراتيجية في علاج مشاكل القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلا أن هناك حاجة لمزيد من الدراسات حول هذا الموضوع لتأكيد وجود فروق لصالح الذكور في هذا المجال.

الصعوبات والتحديات التي واجهت الباحثة في ظل أزمة كوفيد-19:

شهد العالم خلال الفترة الأخيرة حدثاً جلياً قد يهدد التعليم بأزمة هائلة ربما كانت هي الأخطر في زماننا المعاصر متمثلة بجائحة كوفيد-19، والتي تسببت بانقطاع ملايين المتعلمين حول العالم عن دراستهم، وفي فلسطين وبحسب إحصائيات اليونيسكو تضرر حوالي 1.6 مليون متعلم بسبب هذه الأزمة.

على المستوى الفردي، كان لهذه الأزمة آثار سلبية فرضت كثير من التحديات والصعوبات على عملية إجراء البحث، من أهمها:

- جائحة كوفيد-19 أدت لتوقف العملية التعليمية وتقطعها بشكل كبير، وهذا جعل عملية التواصل مع المعلمين والمعلمات صعبة للغاية، وتم الاعتماد في كثير من الأحيان على التواصل مع مديرية التربية والتعليم ومساعدتهم في التنسيق مع المعلمين والمعلمات.
- جائحة كوفيد-19 فرضت تطبيق البرتوكول الصحي في الصفوف التعليمية في كثير من الأحيان، وهذا أدى لصعوبة كبيرة في التواصل مع الطلبة المستهدفين، وخاصة أن هذا النوع من التعليم الخاص لا يمكن أجرائه (عن بعد) كباقي الطلبة، ويحتاج للقاءات وجاهية، مما أطال فترة إجراء البحث كثيراً، وصعوبة في تحليل النتائج وضمان عدم تأثرها نتيجة ذلك.
- جائحة كوفيد-19 فرضت حالة من الإحباط على أطراف العملية التعليمية ككل، وخاصة المعلمين والمعلمات وأهالي الطلبة، وهذه الحالة انعكست بشكل سلبي على تجاوب البعض مع متطلبات البحث وجمع المعلومات المطلوبة.
- الجائحة حدت من قدرة الباحثة في الوصول لكافة أصحاب العلاقة من مختصين وتربويين، وهذا أثر على عملية تحليل النتائج وأخذ التوصيات والمقترحات، فالكثير من التربويين والمعلمين لم يكن لديهم تصور واضح حول ما هي الحلول والمقترحات والتوصيات التي يمكن اقتراحها لتطوير الاستراتيجية مستقبلاً.
- الجائحة وضعت صناع القرار على المستوى التعليمي والتربوي في حالة من التخبط وعدم الاستقرار في وضع الخطط والبرامج التعليمية ككل، وخاصة السياسات والإجراءات المتعلقة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهذا الوضع الضبابي كان له أثره على الباحثة والبحث بشكل عام.
- جائحة كوفيد-19 أدى لمزيد من التعب والإرهاق على الباحثة، فخلال فترة إعداد البحث كان هناك صعوبة كبيرة في تنظيم الوقت، تنسيق أنشطة البحث، التواصل مع أصحاب العلاقة،

زيادة الضغوط النفسية، الخوف من الإصابة بالوباء، وغيرها من المشاكل التي شكلت تحدي كبير وعبئ نفسي واجتماعي اضافي.

تأملات الباحث:

- أصبحت ظاهرة صعوبات التعليم في المدارس من الظواهر السلبية التي تهدد الكثير من الطلبة، وهذا الواقع يستوجب المضي بشكل جدي في انتهاج استراتيجيات جديدة لمعالجة صعوبات التعلم، وفتح المجال أمام الباحثين والخبراء في طرح خبراتهم وتجاربهم على وزارة التربية والتعليم، وقد يكون استخدام استراتيجية الحواس المتعددة أحد الاستراتيجيات الفعالة التي يمكن من خلالها أن نضمن تعلماً نشطاً وفعالاً ونحقق تقدماً ملموساً في الحد من هذه الظاهرة المقلقة.

- شكلت جائحة كوفيد-19 وما أحثته من اضطرابات في قطاع التعليم على المستوى العالمي والوطني تحدياً أساسياً لكافة العاملين في قطاع التعليم وخاصة التعليم الخاص، حيث لا نستطيع أن نتعامل مع المعطيات الحالية بنفس الأسلوب والطريقة التي تعاملنا معها بمرحلة ما قبل الجائحة، وهذا يتطلب إعادة النظر في كافة الطرق والأساليب والخطط والبرامج التي تنفذها المؤسسات التعليمية الفلسطينية، وخاصة التي تستهدف الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- هناك حاجة كبيرة جداً لمزيد من عملية بناء وتطوير القدرات للعاملين في القطاع التعليمي ومع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، خاصة في مجال كيفية استخدام التكنولوجيا في عملية التعلم لهذه الفئة، وهذا يتطلب إعادة تقييم برامج التدريب وبناء القدرات التي تقوم فيها وزارة التربية والتعليم وشركائها.

- الاحتياجات التعليمية للطلبة والأهالي بعد جائحة كوفيد-19 تغيرت وأصبح هناك قضايا وأولويات جديدة، وهذا يعني ان طبيعة التدخلات يجب أن تتغير وتلبي الاحتياجات الجديدة، وهذا يتطلب إعادة تقييم برامج غرف المصادر الموجودة حالياً، وفتح حوار مع المعلمين والمعلمات للوصول لتدخلات فعالة يمكن من خلالها تلبية احتياجات الواقع الجديد.

- ضمن التوجه العالمي اليوم لاستخدام التكنولوجيا والابتكار لحل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية لا بد من إدراك أن استراتيجية الحواس المتعددة هي من أفضل الاستراتيجيات التي يمكن أن تستوعب استخدام التكنولوجيا فيها، وهذا يستدعي المزيد من البحث والدراسة والتطوير من قبل الأكاديميين والباحثين والمعلمين.

- يجب دمج مفهوم إدارة الازمات والطوارئ في عمل غرف المصادر، فأزمة كوفيد-19 جعلت من الضرورة التركيز على التخطيط الذي يقوم على مواجهة الأزمات وحالات الطوارئ، وهنا يمكن الاعتماد على معايير الحد الأدنى للتعليم تحت الطوارئ والمعتمدة من قبل الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ INEE، وهي معايير معتمدة عالمياً من قبل الحكومات والمؤسسات الدولية.

التوصيات:

من خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

- العمل على تطوير استراتيجيات التعلم المتعلقة بصعوبات التعلم، ومن أهمها "استراتيجية الحواس المتعددة" التي يمكن من خلالها ضمان تعلم نشط وفعال، وتحقيق تقدماً ملموساً في إتقان الطلبة الذين لديهم صعوبات التعلم لعدد من المهارات ونزودهم بخبرات وفرص نجاح متكررة بعيداً عن الفشل وخيبة الأمل.
- تعزيز برامج وأنشطة بناء وتطوير القدرات في مجال استراتيجية الحواس المتعددة، من خلال عقد الدورات التدريبية المختصة لمعلمي صعوبات التعلم حول توظيف استراتيجية الحواس المتعددة في الغرفة الصفية.
- العمل على توسيع نطاق تطبيق استراتيجية الحواس المتعددة في مواقع ومناطق جغرافية مختلفة، وهذا يضمن إجراء المقارنات بين التجارب المختلفة.

- الخروج بنموذج تطبيقي موحد يمكن تعميمه لاحقاً على كافة العاملين في مجال علاج صعوبات التعلم.
- التركيز على عقد ورش العمل والندوات الحوارية والتوعوية بالتعاون مع الجهات المختصة لمناقشة كيفية توظيف استراتيجية الحواس المتعددة، وتعزيز وعي المعلمين وأولياء الأمور – كشركاء في حل المشكلة – في هذا الاتجاه من أجل تسهيل التعامل مع هذه الشريحة من الطلبة.
- العمل على تحفيز وتشجيع معلمي صعوبات التعلم على توظيف هذه الاستراتيجية في الغرف الصفية بالحوافز المعنوية والمادية المتوفرة، وتزويدهم بالمصادر التربوية المختلفة حول كيفية توظيف هذه الاستراتيجية وتطبيقاتها، وخاصة الأدلة والكتب الإرشادية، النشرات والمجلات، مقاطع الفيديو، المواقع الالكترونية ذات العلاقة.
- إطلاق برنامج منح وزمالات تعليمية لدعم وتشجيع الباحثين من أجل إجراء دراسة حول فاعلية استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين مهارة الخط لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

- القرآن الكريم

المراجع العربية:

- أبا حسين، وداد، والتميمي، تماضر. (2018). *واقع استخدام التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات*، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج 6، ع 25، ج1، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- أوكسل، فاطمة. (2012). *الضعف القرائي عند متعلم الطور الابتدائي "الصف الثالث أنموذجاً"*، رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر.
- الباز، مروة. (2018). *طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة "تخصص علوم"*، جامعة بور سعيد، مصر.
- بدوي، سعدية. وإبراهيم، مدحت. (2015). *فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في إكساب مهارات النطق لعينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة*، مجلة دراسات الطفولة، مج 18، ع 69، جامعة عين شمس، مصر.
- بن كحلة، ربيعة، غوال، خديجة. (2018). *تأثير شبكات التواصل الاجتماعي - الفيس بوك - على القراءة عند تلاميذ الثانويات: ثانوية هوارى بومدين "وادي ارهيو - غليزان" نموذجاً*، رسالة ماجستير، جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم، الجزائر.
- البواليز، محمد. (2006). *أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم*، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، عمان، الأردن.

- جابر، جابر. (2014). برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة العلوم التربوية، ع3، مج22، جامعة القاهرة، مصر، ص579-602.
- حبايب، علي. (2010). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي. مجلة جامعة الأزهر - غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، ع1، مج 13. 1-34.
- جردير، فيروز. (2020). النظريات المفسرة لصعوبات التعلم وتطبيقاتها التربوية في غرفة الصف. مجلة العلوم الإنسانية. الجزائر. ص 345-354.
- جغوبي، الأخضر. (2018). فاعلية برنامج تعليمي محوسب في علاج صعوبات تعلم (القراءة، الكتابة) في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، رسالة دكتوراه، جامعة باتنة، الجزائر.
- جمعة، نائل. (2017). فاعلية استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارتي التحدث والقراءة لدى طلاب الصف الثالث الأساسي بمحافظة رفح، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الجهني، سلمان بن عايد. (2017). أثر استخدام استراتيجيات الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، مج 6، ع 4، المملكة العربية السعودية.
- حسين، عبد الله، والهدباني، بجداء. (2016). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى ذوات صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، كليات الشرق العربي للدراسات العليا، الرياض، السعودية.

- دويكات، فخري، وندى، يحيى. (2019). أثار الاضطرابات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الأساسية في شمال الضفة الغربية على التكيف المدرسي من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، مج (7)، ع (2)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- ديب، مجدي. (2015). فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الديري، ياسمين. (2016). فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي. رسالة ماجستير، جامعة دمشق - سوريا.
- الديسبي، رباب. (2018). تفعيل الأركان التعليمية لإكساب الأطفال ذوي صعوبات التعلم مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة، مجلة الطفولة، ع (28)، جامعة القاهرة، مصر.
- الديسي، ربي. (2019). برنامج تعليمي محوسب لتحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات القراءة، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الديسي، ربي. (2020). مدخل إلى صعوبات القراءة "الديسلكسيا"، ط1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سعداوي، كريمة. وبلاكحل، حفيظة. (2018). عسر القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي. رسالة ماجستير. جامعة د. مولاي الطاهر سعيدة، الجزائر.
- شلابي، عبد الحفيظ. (2017). اختبار للكشف عن عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان، الجزائر.

- صابر، بحري، والخرموش، مثنى. (2016). *صعوبات التعلم: بين المفهوم والممارسة*، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع18، مج17، ص11-22، الجزائر.
- الصوفي، عبد اللطيف. (2007). *فن القراءة*، دار الفكر، ط1، دمشق.
- طالية، عبد القادر. (2018). *مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي لصعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات "دراسة ميدانية على عينة من أساتذة بعض المدارس الابتدائية بولاية مستغانم"*، رسالة ماجستير، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر.
- عبادي، حياة. (2015). *سمات الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم "دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ببعض المدارس بمدينة بسكرة"*، رسالة ماجستير، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2، الجزائر.
- عبد الفتاح، نبيل. (2004). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*، مكتبة زهراء الشرق، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبد الوهاب، سمير، الكردي، أحمد، سليمان، محمود. (2004). *تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية "رؤية تربوية"*، ط2، مكتبة سور الأزيكية.
- عزازي، هند. (2010). *صعوبات التعلم والخوف من المدرسة*، الطبعة الأولى، المكتب العربي للمعارف، القاهرة- مصر.
- علي، محمد. (2011). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عمار، رنا. (2016). *أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي*، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.

- عمور، إيمان. (2015). *تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية*، رسالة ماجستير، جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم، الجزائر.
- عويني، أحمد. حزوري، كاتيا. (2017). *للمربين والمربينات الديسلكسيا: كشفها والتعامل معها*، كتيب يستند إلى دورة التعلم مجّانية عبر الإنترنت وضعتها جمعية الديسلكسيا الدولية بإشراف الدكتور فنسنت غوتري، بلجيكا.
- فاضل، ناهد. (2017). *القلق النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة تعليم الأساس بالمدارس الحكومية بمحلية بحري ولاية الخرطوم*. رسالة ماجستير، جامعة الرباط الوطني. الخرطوم.
- فرا، إسماعيل. (2017). *صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية (1-6)*، مجلة كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين.
- الفقعاوي، جمال. (2009). *فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس*، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- كرم الدين، ليلي. (2015). *فاعلية استخدام طريقة فيرنالد طريقة تعدد الحواس في خفض مشكلة العسر القرائي الديسلكسيا لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية*. مجلة دراسات الطفولة. العدد (67).
- المحرج، خالد. (2019). *تعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المملكة العربية السعودية*. مجلة الطفولة العربية. مجلة الطفولة العربية. العدد (82).

- محفوظي، عبد الستار. هينز، تشارلز. أبو الديار، مسعد. البحيري، جاد. (2010). استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة وفق طريقة أورتن وغيلنهام (طريقة الحواس المتعددة)، مركز تقويم وتعليم الطفل للطباعة والنشر، الكويت.
- محمد، ربيع وعبد الرؤوف، طارق. (2019). الإدراك البصري وصعوبات التعلم. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عدد الصفحات (190).
- محمود، أسماء، وعبد الغفار، غادة، وأمين، أحمد. (2020). فاعلية استخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الانتباه والإدراك لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بني سويف، مصر.
- مديرية التربية والتعليم/ جنين. (2021). قسم التعليم الجامع في مديرية التربية والتعليم/ غرف المصادر، جنين، فلسطين.
- مرباح، تقي الدين. (2015). عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الأغواط، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري-تيزي وزو، الجزائر.
- مرحلي، أشرف. (2016). تعليم متعدد الحواس، موقع ناشيونال جيوغرافيك العربية. <http://www.ngalarabiya.com/eye-on-earth/>
- ملازم، خديجة، عيادي، مريم. (2017). أثر مهارة القراءة الصامتة في التحصيل اللغوي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي "كتاب اللغة العربية أنموذجاً"، رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.
- نصر، مها. (2014). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- نصر، نسرین. (2017). كفايات المعلم للتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم "دراسة على معلمي الحلقة الأولى مرحلة التعليم الأساس - الخرطوم"، رسالة ماجستير، جامعة الرباط الوطني، الخرطوم، السودان.
- الهاشمي، هند، والوهبي، فايقة. (2011). التعليم العلاجي ماهيته وفنائه واستراتيجياته، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.
- الهرش، جهاد. (2012). فاعلية طريقة أورتين - جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج1، ع8، المملكة العربية السعودية.
- الهزاني، عبد الملك. (2019). فاعلية طريقة فيرنالد متعددة الحواس في تنمية مهارات تعرّف الكلمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. مجلة الطفولة العربية. العدد (83).
- هوارنة، معمر. (2015). علم النفس اللغوي، ط3، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق.
- وزارة التربية والتعليم في فلسطين. (2018). المرحلة الأساسية، موقع وزارة التربية والتعليم، فلسطين.
- يوسف، الطيب. (2013). فاعلية برنامج تدريبي للطلاب (معلمي) صعوبات التعلم بجامعة القصيم في علاج مشاكل النطق (الإبدال) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة البحث العلمي في التربية، ع 14، ج2، جامعة عين شمس، مصر.

- Alwaqassi, S. (2017). **The Use Of Multisensory In Schools Today** Master's Thesis: Department of Curriculum and instruction-Special Education .Indiana University.
- Dimitrios, S, Papadimitropoulou, P, Vergou, M, and Zakopoulou, V. (2018). *Learning Paths And Learning Styles In Dyslexia: Possibilites And Effectiveness-Case Study Of Two Elementary School Students Aged 7 Years Old*, European Journal of Special Education Research, Volume 3, Issue 1, Epirus, Greece.
- Hamdan, M. (2016). **The Effectiveness of Multisensory Approach - Based Program in the Treatment of Reading and Writing Difficulties of Primary School Pupils**, Ph.D, faculty of education, south valley university, Egypt.
- Kamala, R. (2014). *Multisensory Approach to Reading Skills of Dyslexic Students*, IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS), Vol.19, Issue. 5.
- Learning Disabilities Association of America. **Evaluating children to determine eligibility for special education services and reevaluation requirements.** 2013. <https://www.verywellfamily.com/learning-disability-tests-in-public-schools-2161894>

- Logsdon, A. (2020). **Types of Tests Used to Diagnose Learning Disabilities**, <https://www.verywellfamily.com/learning-disability-tests-in-public-schools-2161894>
- Nourbakhsh, S. Mansor, M. Baba, M. & Madon, Z. (2013). ***The Effects of Multisensory Method and Cognitive Skills Training on Perceptual Performance and Reading Ability among Dyslexic Students in Tehran-Iran.*** **International Journal of Psychological Studies**. 5. 10.5539/ijps.v5n2p92.
- Obaid, M. (2013). ***The Impact Of Using Multi-Sensory Approach For Teaching Students With Learning Disabilities***, **Journal of International Education Research**, V.9, N.1, Irbid National University, Jordan.
- Subramaniam, V. Mallan, V. Che Mat, N. (2013). **Multi-Senses Explication Activities Module for Dyslexic Children in Malaysia**, **Asian Social Science**; Vol. 9, No. 7.
- Taghvayi, D, Vaziri, Sh, & Lotfi Kashani, F. (2012). **The Effectiveness of Integrative Approach, Fernald Multi-Sensory Technique on Decrease Reading Disability**, **International Conference on Education and Educational Psychology**, Islamic Azad University, Iran.
- Wajuihian, S. & Naidoo, K. (2012). **Dyslexia: An overview**, **Optometry & Vision Development**, 43(1), p 24-33.

- Yuzaidey, N. Din, N. Ahmad, M. Ibrahim, N. Razak, R. Haroun, D. (2018). *Interventions for children with dyslexia: A review on current intervention methods*, The Medical Journal of Malaysia, Vol. 73, No. 5.

الملاحق

ملحق رقم (1)

أداة العسر القرائي قبل التعديل

يرجى قراءة العبارات التالية بعناية وتحديد المربع المناسب أمام كل فقرة:

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
(1) الاستماع						
1.	يجد صعوبة في إيلاء الانتباه للتفاصيل الصغيرة أو الدقيقة أثناء الاستماع.					
2.	يعطي الطبايع بأنه غير مصغٍ عندما يتم الحديث إليه مباشرة.					
3.	يتشتت بسهولة بسبب مثيرات خارجية.					
4.	يحرك عادة يديه أو رجليه بعصبية عند الاستماع.					
5.	يجابو عادة بدون تفكير قبل أن ينهي المعلم طرح السؤال.					
6.	يستجيب الطالب عند سماع اسمه.					
7.	الصعوبة في فصل الكلمات حسب الأصوات المكونة لها.					
8.	يبذل الطالب جهداً كبيراً في تمييز وفهم القراءة المسموعة.					
9.	يقوم بتقريب أذنه من القارئ عند قراءة نص معين.					
10.	يطلب الطالب إعادة ما تمت قراءته .					
11.	يستطيع الطالب التعرف الى الاصوات المرتبطة بالحروف.					
(2) التعبير						
12.	هناك فرق كبير بين قدرته على التعبير شفهاً وبين قدرته على التعبير كتابياً.					
13.	صعوبة في تلخيص العبر من النص والتعبير عنها شفهاً أو كتابةً.					
14.	يستعمل الضمائر المناسبة أثناء الكلام.					
15.	يستعمل الطالب أسماء الإشارة المناسبة أثناء الكلام.					
16.	يستطيع الطالب استخدام التذكير والتأنيث أثناء الكلام.					

					17. يستطيع الطالب استخدام المثني والجمع أثناء الكلام.
					18. يستخدم شدة صوت مناسبة وصوت واضح ومريح في المواقف المختلفة.
					19. يعيد جملاً بسيطة من (2-3) كلمات (ذهب أحمد إلى السوق).
					20. يعبر الطالب بجملة كلامية غير محدودة (أكثر من كلمتين).
					21. يوصل الطالب رسالة شفوية أو كتابية للآخرين.
					22. يستخدم الطالب التواصل الغير لفظي بشكل مناسب ويميز الإيماءات سواء الوجه والجسم (مثل الرفض، القبول، الغضب، الفرح، الحزن).
					23. يعيد قصة بسيطة أو أغنية.
(3) التهجئة والإملاء					
					24. هل يجد صعوبة في تمييز الحروف أو أصواتها.
					25. هل يقلب الحروف أو الأرقام.
					26. هل قدرته على التهجئة أقل من مستوى طلبة صفه.
					27. يقرأ كلمة مكان كلمة مشابهة لها بصرياً - قراءة تخمينية - مثل جمل - جميل.
					28. يقرأ كلمة بدل كلمة أخرى - تبديل الحروف مثل ملح - لمح.
					29. يشكو من تحرك الحروف والكلمات أو قفزها عند القراءة.
					30. التهجئة ضعيفة بشكل عام.
					31. يخطئ في تهجئة حتى الكلمات البسيطة.
					32. يقوم بتهجئة نفس الكلمة بشكل مختلف عند تكرارها في الجملة.
					33. يربط تهجئة الكلمات بأصوات الحروف.
(4) الخط					
					34. يبذل مجهود كبير أثناء الكتابة والضغط الكبير على القلم، مما يسبب في كسره أو ضعف أثناء كتابة الحروف الباهتة واليد مرخية.
					35. خط الكتابة كبير وموزع على الصفحة، لا يحافظ على الأسطر أو بالعكس خط صغير ومضغوط في حيز صغير.

					36. لا يوجد تنظيم ولا ترتيب ولا اتجاه صحيح أثناء الكتابة.
					37. الكتابة دون فراغات ووجود مشاكل في المسافات.
					38. حذف حرف أو عدم تنقيط حرف.
					39. كتابة مائلة عن السطر وعدم الانتباه إلى الحواشي في بداية كل فقرة.
					40. وجود فرق في جودة الكتابة ما بين بداية الكتابة ونهايتها.
					41. لديه خط غير لائق.
					42. انحراف الكتابة.
					43. الكتابة بحجم غير متوافق.
					44. يبدل بين الكتابة بخط اليد والطباعة.
					45. الفراغات بين الكلمات والأحرف غير لائقة.
					46. صعوبة في الإمساك بقلم الرصاص أو قبضة القلم غير عادية أو مشدودة.
					47. يعكس الحروف عند الكتابة.
					48. يخطئ في ترتيب الأحرف عند كتابة الكلمات.
					49. يعكس الكلام.
(5) تعريف المفردات					
					50. يعبر الطالب عن حاجاته لفظياً.
					51. يذكر الأشياء بأسمائها (قطعة، سيارة، ممحاة، كرسي، نقاعة، ولد).
					52. يستجيب لكلمة ممنوع أو مسموح.
					53. يعرف معاني العديد من المفردات.
					54. كلامه مفهوم بسهولة للكبار عامة.
					55. يستطيع نطق كلمات جديدة من أول محاولة.
					56. يعرف مضاد الكثير من الكلمات.
					57. يصل بين الكلمة وما يدل عليها.
					58. يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات.
(6) التحليل والتركيب					
					59. هل يواجه صعوبة في تقطيع الكلمات إلى مقاطع.
					60. هل يواجه صعوبة في مزج الأصوات لتصبح كلمات.
					61. هل يواجه صعوبة في التمييز بين الكلمات المبدوءة بالحرف نفسه أو منتهية بالحرف نفسه.

				هل يكون لديه القدرة على التمييز بين الكلمات أصعب من الحروف.	62.
				صعوبة في استخراج معلومات من النص (إيجاد تفاصيل).	63.
				صعوبة في تحليل مواقف الشخصيات ومشاعرهم.	64.
				صعوبة في التنبؤ بأحداث بناء على ما سبق من أحداث.	65.
				أحياناً يغير ترتيب الكلمات في الجملة عند القراءة.	66.
				يخلط بين الكلمات المتشابهة بالشكل عند القراءة.	67.
				يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص.	68.
(8) القراءة الجهرية					
				هل قراءته تتميز بالبطء وعدم السلاسة مقارنة مع أبناء جيله.	69.
				هل قراءته تتميز في العديد من الأخطاء ونسبة الصواب متدنية.	70.
				هل يخطئ في قراءة كلمات بلا معنى.	71.
				غير دقيق أثناء القراءة الشفوية ويرتكب العديد من الأخطاء.	72.
				تتميز قراءته بالتجاهل كلمات أو حروف في بداية الكلمة و/أو حروف في نهاية الكلمة.	73.
				يفقد مكان قراءته عندما يوقفه المعلم أثناء القراءة فيعود أو يقرأ أسطر كان قرأها أو يتجاهل أسطر.	74.
				عدم مراعاة علامات الترقيم أثناء القراءة.	75.
				عدم الاهتمام بالحركات أثناء القراءة أو عدم لفظ التنوين.	76.
				يصعب على المستمع فهم النص من خلال قراءته الجهرية فهي غير منسجمة ومشعبة بالأخطاء، وتتأرجح ما بين التقطيع وما بين تشبيك الجمل دون المراعاة لعلامات الوقف والترقيم.	77.
				يقلد الطالب نغمات الصوت (ب، م، ر، س، ج).	78.
				يقلد الطالب الكلمات البسيطة (ماما، بابا).	79.
				يضيع المكان الذي وصل إليه بالقراءة أو يترك بعض الأسطر.	80.
				يستبدل الكلمات أحياناً عند القراءة.	81.
				يعكس الكلمات أحياناً عند القراءة.	82.

(8) الاستيعاب القرائي					
					83. صعوبة في التعرف على الفكرة الرئيسية من النص.
					84. صعوبة في فهم العلاقات كالسبب والنتيجة.
					85. صعوبة في فهم التسلسل المنطقي للنص.
					86. صعوبة في التفريق بين الأمور الأساسية والهامشية.
					87. صعوبة في التفريق بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية أو التفريق بين الآراء والحقائق.
					88. لا يستوعب ما قرأ للتو.
					89. يعيد قراءة الجمل ليفهم معناها.
					90. يقرأ النص بصورة منقطعة (كلمة كلمة).
					91. صعوبة فهم الكلام المقروء.
					92. يفشل في إعادة مضمون قصة بعد قراءتها.

ملحق رقم (2)

أداة العسر القرائي بصورتها النهائية

يرجى قراءة العبارات التالية بعناية وتحديد المربع المناسب أمام كل فقرة:

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
(1) الاستماع						
(1)	يجد صعوبة في إيلاء الانتباه للتفاصيل الصغيرة أو الدقيقة أثناء الاستماع.					
(2)	يعطي انطباع بأنه غير مصغٍ عندما يتم الحديث إليه مباشرة.					
(3)	يتشتت بسهولة بسبب مثيرات خارجية.					
(4)	يحرك عادة يديه أو رجليه بعصبية عند الاستماع.					
(5)	يجابو عادة بدون تفكير قبل أن ينهي المعلم طرح السؤال.					
(6)	يستجيب الطالب عند سماع اسمه.					
(7)	يجد صعوبة في فصل الكلمات حسب الأصوات المكونة لها.					
(8)	يبدل الطالب جهداً كبيراً في تمييز القراءة المسموعة وفهمها.					
(9)	يقوم بتقريب أذنه من القارئ عند قراءة نص معين.					
(10)	يطلب الطالب إعادة ما تمت قراءته.					
(11)	يستطيع الطالب التعرف إلى الأصوات المرتبطة بالحروف.					
(2) التعبير						
(12)	هناك فرق كبير بين قدرته على التعبير شفهاً وبين قدرته على التعبير كتابياً.					
(13)	يجد صعوبة في تلخيص العبر من النص والتعبير عنها شفهاً أو كتابياً.					
(14)	يستعمل الضمائر المناسبة أثناء الكلام.					
(15)	يستعمل الطالب أسماء الإشارة المناسبة أثناء الكلام.					
(16)	يستطيع الطالب استخدام التذكير والتأنيث أثناء الكلام.					
(17)	يستطيع الطالب استخدام المثنى والجمع أثناء الكلام.					
(18)	يستخدم شدة صوت مناسبة وصوت واضح ومريح في المواقف المختلفة.					
(19)	يعيد جملاً بسيطة من (2-3) كلمات (ذهب أحمد إلى السوق).					
(20)	يعبر الطالب بجملة كلامية غير محدودة (أكثر من كلمتين).					
(21)	يوصل الطالب رسالة شفوية أو كتابية للآخرين.					
(22)	يستخدم الطالب التواصل غير اللفظي بشكل مناسب.					
(23)	يميز الطالب الإيماءات سواء الوجه والجسم (مثل الرفض، القبول، الغضب، الفرح، الحزن).					

					يعيد قصة بسيطة أو أغنية.	(24)
(3) التهجئة والإملاء						
					يجد صعوبة في تمييز الحروف أو أصواتها.	(25)
					يقلب الطالب الحروف أو الأرقام.	(26)
					مستوى قدرة الطالب على التهجئة أقل من مستوى طلبه صفه.	(27)
					يقرأ كلمة مكان كلمة مشابهة لها بصرياً - قراءة تخمينية - مثل جمل - جميل.	(28)
					يقرأ كلمة بدل كلمة أخرى - تبديل الحروف مثل ملح - ملح.	(29)
					يشكو من تحرك الحروف والكلمات أو قفزها عند القراءة.	(30)
					التهجئة ضعيفة بشكل عام.	(31)
					يخطئ في تهجئة الكلمات حتى البسيطة منها.	(32)
					يقوم بتهجئة نفس الكلمة بشكل مختلف عند تكرارها في الجملة.	(33)
					يربط تهجئة الكلمات بأصوات الحروف.	(34)
(4) الخط						
					يبذل مجهود كبير أثناء الكتابة والضغط الكبير على القلم.	(35)
					خط الكتابة كبير وموزع على الصفحة، لا يحافظ على الأسطر أو بالعكس خط صغير ومضغوط في حيز صغير.	(36)
					لا يوجد تنظيم ولا ترتيب ولا اتجاه صحيح أثناء الكتابة.	(37)
					الكتابة دون فراغات ووجود مشاكل في المسافات.	(38)
					حذف حرف أو عدم تنقيط حرف.	(39)
					كتابة مائلة عن السطر وعدم الانتباه إلى الحواشي في بداية كل فقرة.	(40)
					وجود فرق في جودة الكتابة ما بين بداية الكتابة ونهايتها.	(41)
					لديه خط غير لائق.	(42)
					انحراف الكتابة.	(43)
					الكتابة بحجم غير متوافق.	(44)
					يبدل بين الكتابة بخط اليد والطباعة.	(45)
					الفراغات بين الكلمات والأحرف غير لائقة.	(46)
					يجد صعوبة في الإمساك بقلم الرصاص أو قبضة القلم غير عادية أو مشدودة.	(47)
					يعكس الحروف عند الكتابة.	(48)
					يخطئ في ترتيب الأحرف عند كتابة الكلمات.	(49)
					يعكس الكلام.	(50)
(5) تعريف المفردات						
					يعبر الطالب عن حاجاته لفظياً.	(51)
					يذكر الأشياء بأسمائها (قطعة، سيارة، ممحاة، كرسي، تقاحة، ولد).	(52)

					يستجيب لكلمة ممنوع أو مسموح.	(53)
					يعرف معاني العديد من المفردات.	(54)
					كلامه مفهوم بسهولة للكبار عامة.	(55)
					يستطيع نطق كلمات جديدة من أول محاولة.	(56)
					يعرف مضاد الكثير من الكلمات.	(57)
					يصل بين الكلمة وما يدل عليها.	(58)
					لا يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات.	(59)
6 التحليل والتركيب						
					يواجه صعوبة في تقطيع الكلمات إلى مقاطع.	(60)
					يواجه صعوبة في مزج الأصوات لتصبح كلمات.	(61)
					يواجه صعوبة في التمييز بين الكلمات المبدوءة بالحرف نفسه أو منتهية بالحرف نفسه.	(62)
					لا تتوفر لديه القدرة على التمييز بين الكلمات أصعب من الحروف.	(63)
					لديه صعوبة في استخراج معلومات من النص (إيجاد تفاصيل).	(64)
					يجد صعوبة في تحليل مواقف الشخصيات ومشارعهم.	(65)
					لديه صعوبة في التنبؤ بأحداث بناء على ما سبق من أحداث.	(66)
					يغير أحياناً ترتيب الكلمات في الجملة عند القراءة.	(67)
					يخلط بين الكلمات المتشابهة بالشكل عند القراءة.	(68)
					يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص.	(69)
7 القراءة الجهرية						
					تتصف قراءته بالبطء وعدم السلاسة مقارنة مع أبناء جيله.	(70)
					تتصف قراءته بالعديد من الأخطاء ونسبة الصواب متدنية.	(71)
					يخطئ في قراءة كلمات بلا معنى.	(72)
					يرتكب العديد من الأخطاء.	(73)
					تتميز قراءته بتجاهل كلمات أو حروف في بداية الكلمة و/ أو حروف في نهاية الكلمة.	(74)
					يفقد مكان قراءته عندما يوقفه المعلم أثناء القراءة فيعود أو يقرأ أسطر كان قرأها أو يتجاهل أسطر.	(75)
					لا يراعي علامات الترقيم أثناء القراءة.	(76)
					لا يهتم بالحركات أثناء القراءة أو عدم لفظ التتوين.	(77)
					يصعب على المستمع فهم النص من خلال قراءته الجهرية فهي غير منسجمة ومشعبة بالأخطاء.	(78)
					تتأرجح قراءة الطالب الجهرية ما بين التقطيع وما بين تشبيك الجمل دون مراعاة لعلامات الوقف والترقيم.	(79)
					لا يقلد الطالب نغمات الصوت (ب، م، ر، س، ج).	(80)
					لا يقلد الطالب الكلمات البسيطة (ماما، بابا).	(81)

					(82) يضيع المكان الذي وصل إليه بالقراءة أو يترك بعض الأسطر .
					(83) يستبدل الكلمات أحياناً عند القراءة.
					(84) يعكس الكلمات أحياناً عند القراءة.
(8) الاستيعاب القرائي					
					(85) يجد صعوبة في التعرف على الفكرة الرئيسية من النص.
					(86) يجد صعوبة في فهم العلاقات كالسبب والنتيجة.
					(87) لديه صعوبة في فهم التسلسل المنطقي للنص.
					(88) لديه صعوبة في التفريق بين الأمور الأساسية والهامشية.
					(89) لا يفرق بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية أو التفريق بين الآراء والحقائق.
					(90) لا يستوعب ما قرأ للتو.
					(91) يعيد قراءة الجمل ليفهم معناها.
					(92) يقرأ النص بصورة متقطعة (كلمة كلمة).
					(93) صعوبة فهم الكلام المقروء.
					(94) يفشل في إعادة مضمون قصة بعد قراءتها.

ملحق رقم (3)

قائمة المحكمين

الاسم	المسمى الوظيفي	التخصص	الجامعة/ مكان العمل
د. سهيل صالحة	رئيس قسم كلية التربية	دكتوراه أساليب رياضيات	جامعة النجاح الوطنية
د. رانيا أحمد السوقي	معلمة لغة عربية للمرحلة الأساسية	ماجستير لغة عربية	مديرية التربية والتعليم/ جنين
أ. صالح نعامنه	رئيس قسم إرشاد التربية الخاصة في مديرية التربية والتعليم	ماجستير تنمية بشرية	مديرية التربية والتعليم/ جنين
أ. شرين صالح عواد	مشرفة تربية خاصة	بكالوريوس علم نفس	مديرية التربية والتعليم/ جنين
أ. عبدالله جرار	منسق مركز إبداع المعلم في محافظات الشمال	ماجستير تربية ابتدائية	مركز إبداع المعلم
د. دياب كلش	عضو هيئة تدريس غير متفرغ ومعلم في وزارة التربية والتعليم	دكتوراة في الفلسفة في التربية/مناهج وطرق تدريس لغة عربية	جامعة القدس المفتوحة

An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

**The Effectiveness of Multiple Senses in Treating
Dyslexia Among Students with Learning
Difficulties in Basic Stage in Jenin Governorate**

By

Ruba Abu Lebdeh

Supervisor

Dr. Ali Hasan Habayeb

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement for
the Degree of Master Curricula and Teaching Methods, Faculty of
Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus - Palestine.**

2021

**The Effectiveness of Multiple Senses in Treating Dyslexia Among
Students with Learning Difficulties in Basic Stage in
Jenin Governorate**

By

Ruba Abu Lebdeh

Supervisor

Dr. Ali Hasan Habayeb

Abstract

The current study aimed to investigate the effectiveness of multiple senses strategy in treating reading dyslexia among students with learning difficulties in the primary stage in Jenin Governorate. The researcher used the experimental method with a quasi-experimental design due to its suitability to the subject of the study, and the researcher selected the sample using the intentional method, It consisted of (60) male and female students. The intended sample was divided randomly into two groups (30) male and female students in the experimental group (15 males, 15 females), and (30) students in the control group (15 males, 15 females), and a scale was used to diagnose the basic skills of the Arabic language for the two pre and post tests, where the researcher prepared the scale based on the scale of diagnosis of basic skills in the Arabic language adopted to detect cases of learning difficulties in schools, and she added some paragraphs to it using some previous studies. The study found a set of results, the most important of which were: The presence of statistically significant differences between the pretest and the post test of the experimental group in favor of the post test , and the presence of statistically significant differences between the experimental and control groups at the listening dimension, the expression dimension, the spelling and dictation dimension, the vocabulary definition,

analysis and synthesis dimensions, and also the aloud reading and reading comprehension dimensions. The results also showed the absence of statistically significant differences between the experimental and control groups on the calligraphy dimension.

The results also showed that there are statistically significant differences due to gender on the reading comprehension dimension in favor of males. Upon the study results, the researcher made a number of recommendations, the most important of which included the use of the multi-sensory strategy, through which we can ensure active and effective learning and make tangible progress among students for a number of skills, the researcher also recommended the application of the strategy used in this study in different locations and geographical areas, and holding courses and seminars in cooperation with the competent authorities in the field of employing the multi-sensory strategy.