أثر استراتيجية تعددية الحواس في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

Effects of a Multisensory Strategy on Improving Reading Skills of Students with Learning Disabilities

إعداد الطالب
عبدالسلام سعد حسن القحطاني

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر تطبيق استراتيجية تعددية الحواس في تحسين مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الابتدائي باستخدام المنهج شبة التجريبي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم للعام الدراسي ٣٧-١٤٣٦هـ التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة نجران والبالغ عددهم (٢٦٠) تلميذ، وبلغ عدد أفراد العينة (٢٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني ابتدائي. وقد استخدم الباحث في الدراسة قائمة لمهارات القراءة، اختبار لقياس مهارات القراءة، دليل المعلم لاستخدام استراتيجية تعددية الحواس. (إعداد الباحث).

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي لإجمالي اختبار المهارات القرائية كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لاختبار المهارات القرائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح افراد المجموعة التجريبية البعدي في إجمالي اختبار المهارات القرائية كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والمتابعة للمجموعة التجريبية في اختبار إجمالي المهارات القرائية.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما أثر استراتيجية تعددية الحواس في تحسين مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

يتفرع من السؤال الرئيسي السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات القراءة التي بها ضعف لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟

٢- ما مدى وجود فروق في تحسين مهارات القراءة بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية في اختبار المهارات القرائية بعد التقويم التتبعي؟

فروض الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في اختبار المهارات القرائية القبلي.

٢- توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات افراد المجموعة الضابطة في اختبار المهارات القرائية البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية القبلي ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية البعدي في اختبار المهارات القرائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية البعدي.

٤- لا توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية في اختبار المهارات القرائية بعد التقويم التتبعي.

أهداف الدراسة:

يسعى البحث الحالي إلى التعرف على:

١- مهارات القراءة التي بها ضعف لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الابتدائي.

٢- أثر تطبيق استراتيجية تعددية الحواس في تحسين القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- مدى وجود فروق في تحسين مهارات القراءة بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية في اختبار المهارات القرائية بعد التقويم التتبعي.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الجانبين النظري والتطبيقي:

أما الأهمية النظرية تكمن في كونها محاولة:

١- للكشف عن مهارات القراءة التي بها ضعف لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- لمد المكتبة العربية ببعض جوانب البحث ذات الصفة النظرية والتطبيقية والتي يمكن أن يستفيد منها الباحثون والمعلمون وصناع القرار التعليمي.

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في:

١- قد تفيد القائمين على إعداد منهج القراءة في تطويره وفق استراتيجية تعددية الحواس.

٢- مساعدة المعلمين على فهم استراتيجيات تعددية الحواس وكيفية توظيفها في برنامج صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحسين مهارات القراءة (التعرف على الرموز) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام استراتيجية تعددية الحواس لمناسبتها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الحدود البشرية: اقتصرت تطبيق هذه الدراسة على عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم (المجموعة التجريبية) والملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم في الصف الثاني الابتدائي

الحدود الزمانية والمكانية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٣٦/ ١٤٣٧هـ في مدينة نجران.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلم (learning disabilities): تعرف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٩٤)" بأن صعوبات التعلم مصطلح عام يقصد به مجموعة متغايرة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستعمال مهارات الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو الذاكرة، أو القدرات الرياضية. وتتصف هذه الاضطرابات بكونها اضطرابات داخلية في الفرد يفترض أنها عائدة إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث عبر فترة الحياة، كما يمكن أن يواكبها مشكلات في سلوك التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي دون أن تشكل هذه الأمور بحد ذاتها صعوبة تعلميه" (الوقفي،٢٠١١).

أما **اجرائيا** فهم التلاميذ الملتحقون في برنامج صعوبات التعلم وتم تشخيصهم على انهم يعانون من صعوبات في القراءة من قبل إدارة التربية والتعليم بنجران.

صعوبات القراءة (Reading Disorder): تعريف: (Gibson, Hogben & Fletcher, 2006) بأنها عبارة عن ضعف في المهارات الرئيسية للقراءة مثل التعرف على الحروف الهجائية وتجميعها معا أثناء القراءة وفهم المعنى الذي تشير إليه على الرغم من أن التلميذ يتمتع بذكاء طبيعي، وتتوفر له الفرص التعليمية المناسبة، ولا توجد لديه أية اضطرابات سلوكية أو عضوية، أو أية مشكلات حسية سمعية أو بصرية.

وأما **اجرائيا** فهي حصول التلميذ على درجة متدنية على اختبارات التعرف على الرموز المستخدم في الدراسة الحالية.

التعرف على الرموز(Decoding): هي القدرة على استنباط المعنى بشكل سريع للنص المطبوع والتي تسمح بالوصول إلى مسلك مناسب في المعجم العقلي ومن ثَم استرجاع بيانات دلالية على مستوى الكلمة(Hoover & Gough, 1990).

أما **اجرائيا** فهي المهارات القرائية التي تمثل ضعفاً لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة الذي أعده الباحث.

استراتيجية تعددية الحواس (multisensory strategy): هي "استراتيجية لفظية هجائية مركبة تعتمد على تعدد الحواس، تم تطويرها لتلاميذ صعوبات القراءة، يركز هذا المنهج على دمج الوحدات الصغيرة (حروف، أصوات، مقاطع) لتحويلها إلى مجاميع أكثر تعقيدا (كلمات). يتعلم التلاميذ ربط وحدة معينة مع صوت غير مألوف" (Guyer & Sabatino ،1989).

أما **اجرائيا** فهي الطريقة التي سوف يستخدمها معلم برنامج صعوبات التعلم مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة ويتمثل في تدريس التلاميذ القراءة باستخدام استراتيجية تعددية الحواس وذلك باستخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

القراءة(Reading): القراءة عملية عقلية عالية التعقيد لارتباطها العقلي، والفيسيولوجي بالإنسان، إضافة إلى حاسة النظر وأداة النطق، والحالة النفسية، وهي تتجاوز حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة إلى حلها، وفهم معانيها، وتقوم على أبعاد متعددة، منها التعرف إلى الحروف، والكلمات، والنطق بها مع الفهم الدقيق لها، ونقدها والربط بين حيثيات المادة المقروءة (عبدالرحمن ومحمد، ٢٠٠٢).

والحاصل أن القراءة حسب تعريفات الباحثين هي أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، كما أنها عملية مركبة تعتمد على مهارات معرفية ولغوية متعددة، يحاول القارئ النظر إلى الحروف المكتوبة والتأمل فيها للكشف عن رموزها لتبين عن الدلالة التي ضمنها كاتبها، فهي إذن عملية تتطلب من القارئ أن يصرف لها حواسه خاصة بصره، ثم عقله ليستوعب ما هو مكتوب، ولها هدف مباشر وهو الوصول إلى ما قصده الكاتب، وهدف آخر غير مباشر، وهو محاولة الاستفادة من المقروء في الحياة اليومية.

مراحل تعلّم القراءة: تمرّ عمليّة تعلّم القراءة بمراحل متعدّدة ومتسلسلة وقد حدد هاريس وسوزان (Harris& Susan, 1998) مراحل تطور القراءة، وأولى هذه المراحل مرحلة الاستعداد للقراءة، والتي تعتبر أساسية لنمو التسلسل القرائي، والذي يحدث منذ الولادة وحتى عمر ست سنوات، ويتضمن الاستعداد للقراءة تطور مهارات القراءة، والتي تتضمن الإصغاء والكلام وتطور الحركات العامة والدقيقة والتمييز البصري والسمعي والتفكير المعرفي. وتليها المرحلة الأولية للقراءة، والتي اعتبرت بداية برامج القراءة الرسمية، وهي تحدث في العادة في الصف الأول الابتدائي، وفيها يتعلم الطفل بناء المفردات الأساسية، واستخدام العلاقة بين الحرف والصوت، وذلك لترميز الكلمة المطبوعة بالإضافة إلى تطوير الثقة في مواقف

القراءة، وبداية التدريس باستخدام مهارات تحليل الكلمة المتنوعة. ومرحلة التطور السريع لمهارات القراءة، وتحدث هذه المرحلة بشكل طبيعي خلال الفترة الممتدة من الصف الثاني إلى الصف الثالث، وتعرف بمرحلة الوعي بتراكيب القواعد، وفيها يكتسب الطفل العلاقة من خلال الممارسة والتدريب، وتعتبر هذه المرحلة أساسية لتعلم عادات ومهارات القراءة.

أهداف القراءة: وتتلخص أهداف الصفوف الأولية (من المرحلة الابتدائية) فيما يلي:

١- تمكين التلميذ من معرفة حروف الهجاء جميعها،

٢- تدريب التلميذ على عدد من المهارات وهي: (المد؛ لكي يميز التلميذ بين الحرف القصير والطويل، واللام القمرية واللام الشمسية، والتنوين، والشدة، والتاء المربوطة، والتاء المفتوحة، والشدة مع التنوين، والألف اللينة، وزيادة الألف بعد واو الجماعة).

٣- تدريب التلميذ على بعض الأساليب اللغوية، كأسماء الإشارة، وبعض الضمائر، والاستفهام، ربط القراءة بالكتابة؛ (الهاشمي، ٢٠٠٦).

صعوبات التعلم (The Learning Disabilities)

تعريف المجلس الوطني المشترك لصعوبات التعلم (١٩٨١): يعتبر مصطلح صعوبات التعلم مصطلحاً عاماً يشتمل على مجموعة غير متجانسة من أنواع العجز تظهر على شكل صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الاستدلال، القدرات الرياضية. ويفترض أن تكون ناشئة عن خلل في النظام العصبي المركزي.

نسبة انتشار صعوبات التعلم:

اختلفت الدراسات في تحديد نسبة شيوع صعوبات التعلم وذلك لعدة أسباب كما ذكرها (أبو نيان، ٢٠١٥) هي ميل أخصائيي التشخيص إلى تصنيف مشكلات التعلم للطلاب العاديين على أنها صعوبة تعلم، وغياب المحكات الإجرائية التي من شأنها أن تستخدم للتفريق بين المجموعتين (الطلاب العاديين، ومن لديهم صعوبات تعلم).

وبالنسبة للوضع في المملكة العربية السعودية والعالم العربي فيذكر (أبو نيان، ٢٠١٥) أنه يمكن تقدير نسبة التلاميذ الذين تقدم لهم الخدمات إلى مجموع تلاميذ المدارس التي تقدم تلك الخدمات، خاصة وأن الخدمات أصبحت واسعة الانتشار ويذكر أن حوالي (٧%) من تلاميذ المدارس في حاجة إلى خدمات صعوبات التعلم.

ومن الدراسات المسحية التي تناولت نسبة انتشار صعوبات التعلم في عام ١٩٧٨ بلغت (١,٨) في حين بلغت في عام ١٩٩٧ حوالي (٥,٥) في الولايات المتحدة (Lerner, 2003). وذكرت وزارة التعليم الأمريكية أن حوالي٤% ممن هم في سن المدرسة يتلقون خدمات التربية الخاصة بناءً على اندراجهم في فئة صعوبات التعلم (U.S.Department of Education, 2002)

وخلاصة الدراسات توصلت إلى:

- أن نسبة شيوع صعوبات التعلم هي أعلى من بقية الإعاقات الأخرى في المرحلة الابتدائية.
- أن نسبة شيوع صعوبات التعلم تتراوح ما بين ٤- ٥- ٧- ١٤% تقريباً.

<u>خصائص صعوبات التعلم</u>

أولاً / الخصائص الفكرية:

١. **الانتباه:** فمن مشاكل الانتباه عدم قدرة بعض التلاميذ على اختيار المعلومات التي يلزمه أن يتعلمها (الظاهر، ٢٠٠٨).

٢. **الذاكرة:** تتصف الذاكرة لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم بسرعة فقد المعلومات (Kirk and Chalfant, 1984).

٣. **الإدراك:** هو معرفة الشيء ويتطلب تلك معرفة خصائص ذلك الشيء التي تميزه عما قد يشبهه، (الوقفي، ٢٠١١).

٤. **التفكير:** تشمل صعوبة التفكير تكوين المفاهيم وحل المشكلات ومن مظاهر صعوبة التفكير الاندفاعية ـــ ضعف التركيز ـــ (Kirk and Chalfant, 1984).

٥. **اللغة الشفهية:** من خصائص اللغة الشفوية صعوبة في فهم المسموع ــ ربط المفردات بالسلوك ــ التمييز أو بين الكلمات المشابهة ــ أتباع التعليمات الشفوية ــ اختيار المفردات المعبرة عن التفكير وتذكرها وبناء الجدل ــ المرونة في التعبير عن الأفكار (أبو نيان، ٢٠١٥).

ثانياً: الخصائص المعرفية: هناك مشكلة في الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية. فالمعرفية هي الإجراء الفعلي الذي يقوم به المتعلم أثناء الكتابة للمهارة أو المعلومة **أما** الاستراتيجيات فوق المعرفية فهي الوعي والتحكم في تلك الإجراءات. (أبو نيان، ٢٠١٥).

ثالثاً: الخصائص الاجتماعية: تظهر في عدة صفات مثل: مهارات السلام على الأخير (التحية) ــ المقدرة على مقاومة الاتجاهات السلبية – تقبل النقد – الرد على الثناء – اخذ الدور في الحديث – معرفة مؤشرات قبول ورفض الآخرين – والدفاع بأدب عن الرأي ومعرفة الأعراف الاجتماعية، وكذلك العجز في تكوين صداقات مع زملائهم أو المحافظة عليها (Lerner, 2000).

رابعاً: الخصائص النفسية: يشير Burder (2008) إلى أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم لديهم تدني في مفهوم الذات وتصورهم لقدراتهم.

أنواع صعوبات التعلــّم:

صنف Kirk and Chalfant(1984) صعوبات التعلــّم إلى:

١. **صعوبات تعلم نمائية:** وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المــسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتــشمل صعوبات (الانتباه ــ الإدراك ــ التفكير ــ التذكر ــ حل المشكلة).

٢. **صعوبات تعلم أكاديمية:** وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية.

العلاقة بين القراءة وصعوبات التعلم:

ينظر المدرسون إلى القراءة الناجحة على أنها القاسم المــشترك الأكثــر أهميــة للتحصيل في مجالات كثيرة من المنهاج، ومع ذلك فهناك ملايين من الطلاب ممــن يعانون من صعوبات في القراءة، حيث يقدر ما نسبته (١٠ – ١٥%) تقريبــا مــن تلاميذ المدارس عامة بأن لديهم عجزاً في القراءة. (عواد، السرطاوي، ٢٠١٠).

صعوبات القراءة (Reading Disorders):

الأسباب المحتملة التي تؤدي إلى الصعوبة في مهارات القراءة الأساســية عــدم القدرة على التعرف على المقاطع الصوتية والتمييز بينها وإعادة إنتاجها. Bender, (2008).

وصعوبة تعلم القراءة هي مفهوم عام يندرج تحت مفهوم آخر أكثر شمولية وهو صعوبات التعلم الأكاديمية، أما عسر القراءة أو الديسيليكسيا فتمثل فئة من صعوبات تعلم القراءة تعاني من اضطرابات دائمة في التعرف وفهم وإعادة الرموز المكتوبة، رغم الذكاء العالي وسلامة الحواس (حمزة، ٢٠٠٨).

تعريف الجمعية البريطانية للدسلكسيا (٢٠٠٨): عسر القراءة (الدسلكــسيا) هــو صعوبة تعلم خاصة تؤثر على تطور القراءة والكتابة والمهــارات المتعلقــة بهمــا،

وتوجد على الأرجح مع الفرد منذ الولادة، وتتواصل معه طيلة حياته، ومن خصائصها: صعوبات في المعالجة الصوتية، والتسمية السريعة للأشياء، والذاكرة العاملة، وسرعة معالجة المعلومات، والتطور التلقائي (الأتوماتيكي) للمهارات، (محفوظي وآخرون، ٢٠١٠).

ومن التعاريف السابقة، يتضح كما يشير (محفوظي وآخرون، ٢٠١٠) النقاط الأساسية الواجب أن يتضمنها أي تعريف للعسر القرائي هي اختلاف في طريقة معالجة المعلومات، إمكانية التأثير على المناطق المعرفية، ووجود صعوبات في معالجة الأصوات، تباين في الأداء في مجالات مختلفة لعملية التعلم، أخذ الاختلافات الفردية وأساليب التعلم بعين الاعتبار، أخذ مجالي العمل والتعلم بعين الاعتبار، الحاجة إلى أساليب التدريس الخاصة، عسر القراءة يتعلق بطريقة معالجة المعلومات

الصعوبات الخاصة بالقراءة:

أشار عواد وهويدي (٢٠١٠) إلى أن عدم القدرة على التحليل والتركيب البصري والسمعي لفك رموز الكلمة وإدراك المبنى الكامل بصرياً وسمعياً ومن ثم قراءتهما بصورة صحيحة، والإفراط في تحليل الكلمة، تقسيم الكلمة إلى عدة أقسام أو استخدام أسلوب حرفي أو هجائي في التجزئة، والقراءة في اتجاه خاطئ أي الخلط في ترتيب الحروف داخل الكلمة وتبادل مواضيع الحروف إضافة بعض الحروف، تكرارها أو حذف البعض الآخر من اهم الخصائص المميزة للطالب الذي يعاني صعوبة القراءة.

مهارات القراءة:

يمكن تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين رئيسيين هما: (الزيات، ٢٠٠٧).

أولاً: التعرف على الكلمة (Word Recognition)

يعاني ذوي صعوبات القراءة من صعوبات في استخدام دلالات الحروف للتعرف على الكلمات، كما أنهم يعانون أيضاً من صعوبات في المهارات الفونولوجية (الصوتية) الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين منطوق الحرف وإدراكها كرموز (الزيات، ٢٠٠٧). ويمكن تقسيم مهارة التعرف على الكلمة كما يشير (علي، ٢٠٠٩) إلى نوعين أساسيين من المهارات هما:

أولاً: مهارة التعرف على الكلمة كوحدة: وهي قدرة القارئ على نطق الكلمة أو العبارة وأجزاء الجملة حين رؤيتها فوراً دون اللجوء إلى تجزئة الكلمة إلى مكوناتها وتصنف مهارات التعرف على الكلمة كوحدة إلى نوعين هما:

أ- مهارات التعرف على الشكل العام للكلمة:

ب- مهارات التعرف على الكلمة من خلال الصور(علي، ٢٠٠٩).

ثانياً: المهارات الهجائية: قد صنف الباحثون هذه المهارات إلى ثلاث مجموعات أساسية هي: مهارات التحليل الصوتي للكلمة، ومهارات التحليل البنائي للكلمة المركبة، ومهارات التعرف على الكلمة من خلال السياق، وفيما يلي شرح مختصر لتلك المهارات:

أ- **مهارات التحليل الصوتي للكلمة:** وهي القدرة على ربط الأصوات المنطوقة (الفونيمات) بالرموز المكتوبة (الجرافيمات) (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss & Martinez. 2005)

ب-**مهارات التحليل البنائي للكلمة المركبة:** وهي القدرة على تحليل الكلمات المألوفة إلى مكونات صغيرة تحمل معنى وذلك بهدف التعرف على الكلمة المجردة ومعناها (Hallahan et.al. 2005).

ج-**مهارات التعرف على الكلمة من خلال السياق:** يشير كل من (Gough، Tunmer، 1996) إلى أن مهارات التعرف تشمل الإدراك البصري

للحروف.، والتمييز بين الحروف بصريا، كذلك معرفة اسم الحرف، والإدراك السمعي للحروف، أيضا التمييز بين الحروف سمعيا، والربط بين صوت الحرف وشكله، وتمييز الكلمات، كذلك تعرف الحروف التي تكتب ولا تنطق، وتعرف الحروف التي تنطق ولا تكتب، بالإضافة إلى تكرار الكلمات الجديدة على التلاميذ من خلال النصوص القرائية التي تقدم لهم، حتى يحتفظوا بصورة هذه الكلمات في ذاكرتهم البصرية، ويحتفظوا بأصوات هذه الكلمات في ذاكرتهم السمعية.

ثانياً: الفهم القرائي (Reading Comprehension)

هو فهم المادة المقروءة هو إدراك دلالات الألفاظ في النص، وبدرجة تتوقف على المهارات التي يمارسها القارئ ومدى تمكنه منها على خبراته السابقة، وقدرته على توظيف إمكاناته العقلية، ومن هنا يأتي دور المعلم في تدريس مهارات الفهم في القراءة والطرائق والأساليب التي تمكن التلميذ من امتلاك تلك المهارات ومن ثم تطويرها ذاتياً (محفوظي وآخرون، ٢٠١٠).

مستويات الفهم القرائي: قسم بلوم هذه المستويات إلى(Blume,2010):

١- مستوى الفهم الحرفي: ويتمثل في فهم الطلاب للمعنى الظاهري، أو السطحي في النص المقروء

٢- مستوى الفهم الاستدلالي: ويتمثل في فهم المعاني الضمنية أو المضمرة التي لم يصرح بها كاتب النص، والقيام بافتراضات وتخمينات حول النص المقروء.

٣- مستوى الفهم الناقد: وهو الحكم على النص وجودته ودقته، وتقويمه في ضوء مؤشرات، أو معايير محددة، ودقيقة.

٤- مستوى الفهم التذوقي: وهو التفاعل مع النص المقروء تفاعلا يتعدى مستوى أعلى من الفهم، أو النقد، ويتمثل في معايشة النص القرائي.

٥- مستوى الفهم الإبداعي: وهو أرقى مستويات الفهم، حيث يقوم القارئ بإنتاج أفكار جديدة لم ترو في النص ولكنها مرتبطة بها، كما أنه يسد بعض الثغرات في النص المقروء

استراتيجية الحواس المتعددة:

قد تميزت الطرق المعروفة تاريخياً لمعالجة صعوبات القراءة بأنها كانت تعددية الحواس، واتبعت أسلوب العلاج الفردي واستعملت لتطوير مهارات التهجئة والكتابة والقراءة ومن الأمثلة القديمة لهذه الطرق طريقة فيرنالد (Fernald, 1943) التي اشتملت على مبادئ الخبرة اللغوية في التعامل مع الكلمة ككل (وليس اللغة ككل) في التدريس. وفي هذه الطريقة كانت مادة القراءة تقدم للطلبة من خلال القصص التي قرؤوها سابقاً،

وهناك برامج عرفت بأنها تعددية الحواس ظهرت من دراسات ساموبل وجون أورتون (Samuel & John Orton) التي عرفت باسم طرق أورتون وجلينجهام (Orton-Gillingham). ركزت النماذج الأولى لهذه البرامج على الحاجة للتدريس باستخدام جميع الحواس وكان على الطلبة أن يتعلموا الربط بين الحروف وأصواتها، إذ كان الطلاب يشاهدون الحرف ويسمعون صوته ثم ينطقونه ويتتبعون شكله المكتوب بأصابعهم ثم يكتبونه.

طريقة فيرنالد (Fernald Approach):

في منهج فيرنالد (1988 - 1943)، تختار المفردات من القصص التي يمليها الطلاب، وكل كلمة يتم تعلمها ككل، وليس هناك محاولة لتعليم المهارات الصوتية، ويتعرف المدرس إلى الكلمات غير المعلومة التي يكتبها الطالب لتطوير التعرف إلى الكلمة. ويتم تعلم كل كلمة كوحدة كلية وتوضع مباشرة في سياق هادف للطالب والنجاح يتم التركيز عليه للمساعدة في الحفاظ على مستوى دافعية أعلى ويتكون المنهج (Mercer & Mercer, 2005) من أربع مراحل:

- **المرحلة الأولى:** يختار الطالب كلمة يتعلمها ويكتبها المدرس بالقلم الرصاص بحروف كبيرة ثم يتتبع الطالب الكلمة بأصبعه ملامساً الورقة (لمسي / حركي) وأثناء التتبع يقول الطالب كل جزء من الكلمة بصوت عال (سمعي)فضلا عن ذلك يرى الطالب الكلمة بصريا وأثناء لمسها وسمع الكلمة تقال له (سمعيا) وباستخدام الكلمات المتعلمة يكتب الطالب قصة تطبع بعد ذلك حتى يستطيع قراءتها مطبوعة.

- **المرحلة الثانية:** لم يعد مطلوبا من الطالب تتبع كل كلمة بل يتعلم الآن كلمة جديدة بواسطة النظر لنسخة المدرس ويقولها، ويكتبها، ويستمر الطالب في كتابة قصص ويحفظ ملفا للكلمة.

- **المرحلة الثالثة:** يتعلم الطالب كلمات جديدة بالنظر إلى الكلمة مطبوعة ويقولها قبل أن يكتبها ثم يتعلم مباشرة من الكلمة المطبوعة وليس مطلوبا من المدرس كتابتها عند هذه النقطة يستطيع الطالب البدء بالقراءة من الكتب ويواصل المدرس المراجعة لضمان أن يحفظ الطالب الكلمات المتعلمة.

- **المرحلة الرابعة:** يستطيع الطالب التعرف إلى الكلمات الجديدة بواسطة تماثلها مع الكلمات المطبوعة أو أجزاء منها التي تعلمت بالفعل.

يتمثل الأساس المنطقي لمدخل فيرنالد في تعلم الكلمات في تعليم الطفل استخدام أكبر عدد ممكن من حواسه حتى يحصل على خبرات إضافية أو ارشادات إضافية في تعلم القراءة وإذا كان الطفل ضعيفا في أي من هذه الحواس فإن الحواس الأخرى سوف تساعده على نقل المعلومات. ومن الناحية العملية فأن هذه الطريقة تستخدم ايضاً في التهجي والكتابة وليست مقصورة على القراءة لا تعتبر طريقة فيرنالد مقصورة على القراءة حيث يتم استخدامها أيضا في تعليم التهجي، والكتابة. وقد عارضت فيرنالد قيام التلاميذ بنطق أو تلفظ الكلمات، ولكنها ركزت في الواقع على قراءة وكتابة الكلمة ككل

.(Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss & Martinez. 2005)

طريقة أورتون – جلينجهام (Orton – Gillingham Approach)

قام جلينجهام وستيلمان (1965) بتقديم ما يعرف بأسلوب أورتون – جلينجهام. وقد قام جلينجهام وستيلمان بتحويل توصيات أورتون إلى اجراء تطبيقي فأعدا برنامجاً لا يعالج مشكلات القراءة فحسب، ولكنه يرتبط أيضاً بتلك المشكلات التي تتعلق بالتهجي والكتابة. وأوصيا بأن يتعلم التلاميذ الترابطات التي يمكن أن تنشأ بين الحروف الهجائية ومقابلاتها الصوتية أي الأصوات المقابلة لها وذلك في كل الصيغ أو النماذج التي تتطلبها مهام القراءة، والتهجي، والكتابة. وبذلك يتعلم التلاميذ أن يقوموا برؤية الحرف (١) وأن ينطقوا الصوت الموازي له (٢)، وأن يسمعوا الصوت (٣)، وأن يتتبعوا الصوت (٤)، وأن يقوموا بكتابته (٥)، وما إلى ذلك (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss & Martinez. 2005).

ويشير(Hazoury, Oweini, Bahous. 2009) إلى بعض التوصيات للتدريس باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة:

أولا: يجب على المعلم أن يدرس كل حرف على حده ومعه صوته وأن الطالب يجب ألا يرى الحرف كجزء من كلمة أو مقطع قبل أن يكون قد درسه منفردا

ثانيا: إتباع التسلسل والتخطيط بدقة متناهية.

ثالثا: مراعاة التسلسل في الدروس بحيث يكون كل درس مبني على الذي قبله.

رابعا: تعرض الحروف بشكل واضح حتى يسهل على الطالب استيعابها.

خامسا: يتم استخدام الألوان في عرض كل حرف مع مراعاة الواناً معينة مثلاً للحروف المتحركة والساكنة.

سادسا: يستخدم المنهج كذلك الحواس المتعددة في التدريس (السمعي، المرئي، الحركي، اللمسي).

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت إستراتيجية الحواس المتعددة مع ذوي صعوبات التعلم.

كما قام (Dowburd, 2007) بإجراء دراسة بعنوان استجابة التلاميذ تجاه استخدام استراتيجية ومنهجية تعدد الحواس في الكتابة، حيث تناولت الدراسة أثر التدخل لمدة اثني عشر أسبوعاً على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم الكتابة من خلال استخدام استراتيجيات ومنهجيات تعدد الحواس، وكانت نتائج الدراسة تؤكد بأن كتابة التلاميذ قد تحسنت بشكل كبير في مجال البحث والمحتوى والتنظيم واحترام التلاميذ لذاتهم، كما ازداد المفهوم الشخصي تجاه الكتابة وأصبح التلاميذ أكثر استقلالاً في كتاباتهم وقلت الفترة المستغرقة في إتمام واجباتهم وقلت الأسئلة الموجهة وكذلك قل السلوك المتعطل عن العمل وارتفعت تقديرات الدرجات المعيارية وكذلك ارتفعت قدرة التلاميذ على صياغة وإظهار عناصر الكتابات المختلفة الأنواع.

فيما قامت رحمة (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج الحواس المتعددة في اكتساب المرحلة الأساسية الدنيا المفهوم والمهارة المتعلقة باللام الشمسية والقمرية وتزويدها أولياء أمور التلاميذ الذين يقومون بتفعيل البرنامج خارج أسوار المدرسة، وأكدت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية وذلك يعود إلى تطبيق البرنامج على التلاميذ وتوضيح المفاهيم وتنمية المهارات للمشكلة له أثر واضح وكان له جدواه مما أدى إلى أن تكون نتائج الامتحان البعدي أفضل من نتائج الامتحان القبلي وتظهر نتائج المقابلة مع الأهل وتوزيع الاستبانة الأولى أنهم كانوا يجهلون الطريقة الصحيحة في تعليم أبنائهم، مما يظهر البرنامج

أثره الكبير في إيصال الطريقة الصحيحة لتدريس أبنائهم، وأظهر توزيع الاستبانة الثانية عليهم (البعدية) أن هنالك اقتناعاً بتطبيق البرنامج، ولذلك جاءت إجاباتهم عن الاستبانة مختلفة عن الإجابات في المرة الأولى.

المحور الثاني: دراسات تناولت إستراتيجية الحواس المتعددة لتحسين وتنمية القراءة مع ذوي صعوبات التعلم.

في دراسة قامت بها عبدالهادي (٢٠٠٩) هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي فردي مستنداً على أسلوب فيرنالد متعدد الحواس في علاج صعوبات القراءة لطالبات الثالث والخامس، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات القرائية بشكل عام بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطة يعزى البرنامج المستند إلى أسلوب فيرنالد متعدد الحواس، كما أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة تعزى للتفاعل بين المجموعة والصف بالإضافة إلى تحسين في مهارة قراءة المفردات، ومهارة القراءة الجهرية، ومهارة الاستيعاب القرائي لطالبات الصف الثالث والخامس يعزى للبرنامج المستند إلى أسلوب فيرنالد متعدد الحواس.

وقد هدفت دراسة (Mehrabi, Zarbakhsh & Rahmani، 2014) إلى التعرف على مدى فاعلية التدريس بطريقة الحواس المتعددة باستخدام وسائل (SINA) وتأثيرها على أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ما يتعلق بعملية القراءة والكتابة في مدينة تونكابون بإيران. (SINA) وأظهرت النتائج أن التدريس بطريقة الحواس المتعددة باستخدام(SINA) حسنت من أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة بطريقة ملموسة.

تعليق عام على الدراسات السابقة

يتضح بعد عرض الدراسات أن أغلب الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية الحواس المتعددة المنهج شبه التجريبي، كما أنها تناولت استراتيجية الحواس

المتعددة في تنمية وتحسين صعوبات القراءة مثل دراسة (Mehrabie et al, 2014) ، ودراسة (عبدالهادي، ٢٠٠٩). وهناك دراسات تناولت استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية الكتابة مثل، ودراسة (رحمة،٢٠١٢)، ودراسة (Dowburd, 2007)، ودراسة (Scheffel, Shaw& Shaw،2005)، أن جميع الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية الحواس المتعددة تم تطبيقها على التلاميذ والتلميذات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، كما تناولت معظم الدراسات السابقة متغيرات إضافية مثل (الجنس، والصف الدراسي). ومن خلال الاطلاع على الدراسات التي تناولت استراتيجية الحواس المتعددة تؤكد على فاعلية هذه الاستراتيجية في التدريس مقارنة بالطرق التقليدية وذلك بسبب إشراك الحواس البصرية والسمعية واللمسية والحركية في عملية التعلم، وقد تميزت هذه الدراسة بأنها الدراسة الوحيدة (حسب علم الباحث) التي تناولت استراتيجية تعددية الحواس في تحسين وتنمية مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم للعام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٦هـ التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة نجران والبالغ عددهم (٢٦٠) تلميذ موزعين على (٣٠) مدرسة وقد تم تحديدهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم بناء على الاختبارات التي طبقت على هؤلاء التلاميذ.

عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد العينة (٢٠) تلميذاً، تتراوح أعمارهم من ثمان إلى تسع سنوات، من الذين شخصوا بانهم من ذوي صعوبات التعلم وتم اختيارهم بأسلوب الطريقة

القصدية (Purposive Sample) من ثلاث مدارس تابعة لإدارة التربيـــة والتعلـــيم بمنطقة نجران كما هو موضح بالجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة التجريبية والضابطة

المدرسة	عدد العينة	عدد المجموعة التجريبية	عدد المجموعة الضابطة
ابتدائية أبي فراس الحمداني	١٠	٥	٥
ابتدائية معاذ بن جبل	٦	٣	٣
ابتدائية عبدالله بن مسعود	٤	٢	٢
المجموع	٢٠ تلميذ		

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الأدوات التالية:

قائمة مهارات القراءة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم:

١. هدف القائمة:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتـــدائي من ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية.

٢. القائمة في صورتها المبدئية:

قام الباحث بحصر مهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وتكونت الصورة الأولية من قائمة مهارات القراءة إلى ثلاث أبعاد وهي: (التعرف على الحروف والكلمات–الفهم القرائي–الطلاقة)؛ وتم عرضها على

مجموعة من الخبراء والمُحكمين، وأسفر ذلك عن استبعاد بعض مهارات القراءة التي يرون أنها غير مناسبة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وهي:

- مهارة الفهم القرائي.
- مهارة الطلاقة.

٣. الصورة النهائية للقائمة:

بعد إجراء التعديلات المطلوبة تم وضع القائمة في صورتها النهائية التي تكونت من مهارات القراءة الأساسية، وشملت (قراءة الحروف، تحليل الكلمات، تركيب الكلمات، حروف المد، قراءة كلمات). وبلغ نسبة اتفاق المحكمين على المهارات(٨٧).

وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث الذي ينص على"ما مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمنطقة نجران"؟

وقد تمثلت مهارات القراءة في: (قراءة الحروف، تحليل الكلمات، ترتيب الكلمات، حروف المد، قراءة الكلمات)

اختبار مهارات القراءة:

١- **هدف الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس مهارات القراءة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، وتحسين هذه المهارات وفق إستراتيجية تعددية الحواس والتي تم التوصل إليها وفق الإجراءات السابقة في إعداد قائمة مهارات القراءة.

٢- **وصف الاختبار:** تم تصميم وبناء اختبار المهارات القرائية والتي يندرج تحتها خمس مهارات فرعية، حيث اشتملت المهارة الأولى على قراءة الحروف الهجائية كاملة وتأخذ (٢٨) درجة، ومهارة تحليل الكلمات وتأخذ (١٠)

درجات، ومهارة تركيب الكلمات وتأخذ (١٠) درجات، ومهارة التعرف على حروف المد وتأخذ (٢٠) درجة، وأخيراً مهارة قراءة الكلمات وتأخذ (٤٠) درجة. وتم إعطاء درجة لكل سؤال، ومن ثم بلغت الدرجة الكلية للاختبار (١٠٨).

٣- **وضع مفردات الاختبار:** روعي في وضع مفردات الاختبار مناسبتها لطبيعة تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم، حيث تم صياغة الأسئلة بلغة بسيطة تناسب طبيعة العينة.

٤-**تعليمات الاختبار:** قام الباحث بصياغة تعليمات الاختبار، وقد روعي أن تكون التعليمات مباشرة وواضحة، وأن توضح التعليمات ضرورة الإجابة على كل أسئلة الاختبار، كذلك أن توضح التعليمات طريقة الإجابة عن كل سؤال، وأن توضح التعليمات الوقت اللازم لأداء الاختبار.

٥-**ضبط الاختبار:**

أ- صدق الاختبار:

للتأكد من صلاحية الاختبار لما وضع لقياسه تم عرضه في صورته المبدئية على مجموعة من الخُبراء والمتخصصين في التربية الخاصة، واللغة العربية ومن لهم علاقة بصعوبات التعلم، وتم استطلاع آراء المحكمين وبناء عليه اعتمد الباحث على صدق المُحكمين،، وعليه قام الباحث بتعديل الاختبار في ضوء آراء المحكمين، كما تم تخصيص درجة لكل سؤال، وبالتالي يكون الحد الأقصى لدرجات الاختبار ككل (١٠٨).

ب-التجربة الاستطلاعية للاختبار:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مقدارها (١٠) طلاب من مدرسة موسى بن نصير الابتدائية بمنطقة نجران يعانون من صعوبات تعلم من

خارج عينة الدراسة الأساسية، وبينت النتائج أن الصدق والثبات للاختبار مقبول إحصائياً، ثم قام الباحث بتطبيقها ميدانياً على مفردات المجتمع، حيث تم **حساب معامل الصعوبة والتميز لأسئلة الاختبار، والذي** في إيضاح مدى سهولة أو صعوبة سؤال ما في الاختبار، وهو عبارة عن النسبة المئوية من الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة ويحسب بتطبيق المعادلة التالية:

معامل صعوبات السؤال = $\frac{\text{س}}{\text{ن}} \times 100$

حيث س: عدد الطلاب الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.

ن: مجموع الطلاب

في حين يُعرَف معامل التمييز لأسئلة الاختبار بأنه نسبة الفرق في عدد الذين أجابوا عن الفقرة إجابةً صحيحة من الفئتين (العليا والأدنى) إلى عدد التلاميذ في الفئتين والجداول التالية توضح معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار.

بهذا يكون معامل التمييز= $\frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{ن}}$

حيث س: عدد طلاب الفئة العليا في التحصيل الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.

ص: عدد طلاب الفئة الدنيا في التحصيل ممن أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.

ن: عدد افراد إحدى المجموعتين.

حيث تبين من النتائج أن جميع أسئلة الاختبار قيمة معامل صعوبتها مقبولة. وجميع أسئلة الاختبار قيمة معامل تمييزها أعلى من..٣٥ مما يدل أن أسئلة الاختبار ذات معامل تمييز جيد.

كما اتضح أن جميع أسئلة الاختبار قيمة معامل صعوبتها مقبولة. وجميع أسئلة

الاختبار قيمة معامل تمييزها أعلى من..٣٥ مما يدل أن أسئلة الاختبار ذات معامل تمييز جيد.

وأشارت النتائج أيضاً إلى أن جميع أسئلة الاختبار قيمة معامل صعوبتها مقبولة.وجميع أسئلة الاختبار قيمة معامل تمييزها أعلى من..٣٥ مما يدل أن أسئلة الاختبار ذات معامل تمييز جيد.

١- صدق الاتساق الظاهري الداخلي للأداة.

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون "Pearson Correlation" لمعرفة الصدق الداخلي للاختبار، وأوضحت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة أو السؤال والدرجة الكلية للمحور الأول (التعرف على الحروف) تراوحت ما بين (٠,٣٧٦) للسؤال الثاني والعشرين و(٠,٧٣٣) للسؤال الخامس، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة..٠١ أو..٠٥ فأقل. مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بمفرداته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

معاملات ارتباط بيرسون لمهارة (تحليل الكلمات)

أظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة أو السؤال والدرجة الكلية لمهارة (تحليل الكلمات) تراوحت ما بين (٠,٣٩٨) للسؤال السابع و(٠,٦٧١) للسؤال الثالث، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة..٠١ أو..٠٥ فأقل. مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بمفرداته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس. اما معاملات ارتباط بيرسون لمهارة (تركيب الكلمات) فقد أظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة أو السؤال والدرجة الكلية لمهارة (تركيب الكلمات) تراوحت مابين (٠,٣٩٨) للسؤال الأول و(٠,٧٧١) للسؤال الثاني، وجميعها قيم موجبة ودالة

إحصائياً عند مستوى دلالة..١٠ أو..٠٥ فأقل. مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بمفرداته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس. وبالنسبة لمعاملات ارتباط بيرسون لمهارة (حروف المد) فقد اظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة أو السؤال والدرجة الكلية لمهارة (حروف المد) تراوحت ما بين (٠,٣٨٧) للسؤال التاسع عشر و(٠,٧٨٥) للسؤال السادس، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة..١٠ أو..٠٥ فأقل. مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بمفرداته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس. وعن معاملات ارتباط بيرسون لمهارة (قراءة الكلمات) اتضح أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة أو السؤال والدرجة الكلية لمهارة (قراءة الحروف) تراوحت مابين (٠,٣٦٥) للسؤال العاشر و(٠,٧٧٦) للسؤال الرابع والعشرون، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة..١٠ أو..٠٥ فأقل. مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بمفرداته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

٢- ثبات الاختبار:

قام الباحث باستخدام (معادلة ألفاكرونباخ Cronbach'aAlpha)، لحساب ثبات أداة الدراسة، حيث طبقت المعادلة لقياس الصدق البنائي كما استخدم الباحث التجزئة النصفية للتحقق من ثبات الاختبار، ومن خلال النتائج اتضح أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لأداة الدراسة مقبولة إحصائياً، حيث بلغت قيم ألفا كرونباخ للعينة الاستطلاعية (٠,٨٨٥)، بينما بلغت قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية للعينة الاستطلاعية ما بين (٠,٨٦٣) وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائياً مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجه عالية من الثبات.

حساب زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقه أول تلميذ في الإجابة على الاختبار والزمن الذي استغرقه آخر تلميذ، حيث استغرق الطالب الأول (٤٠) دقيقة، واستغرق الطالب الأخير (٥٠) دقيقة، وبذلك كان متوسط الزمن المناسب لتطبيق الاختبار(٤٥) دقيقة، كما تم إضافة (٥) دقائق لقراءة التعليمات، وبالتالي أصبح زمن الاختبار (٥٠) دقيقة، والتزم الباحث بهذا الزمن عند إجراء التطبيق القبلي، والبعدي للاختبار على عينة الدراسة الأساسية.

البرنامج التعليمي:

قام الباحث بتصميم برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية تعددية الحواس لتحسين مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثاني ابتدائي، حيث تم استخدام المنهج المركب (ربط كل حرف بصوته) والتي تعتمد على استخدام الحواس المختلفة في عملية التعلم باعتبارها الطريقة المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف الثاني ابتدائي.

صدق البرنامج التعليمي:

تم التحقق من صدق البرنامج التعليمي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية الخاصة (ملحق رقم ٤).

الهدف من البرنامج:

- **الهدف العام من البرنامج:** التعرف على أثر برنامج تعليمي تم تطبيقه وفق إستراتيجية تعددية الحواس لتحسين مهارات القراءة لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بنجران.

المدة الزمنية للبرنامج:

تم البدء في تطبيق البرنامج يوم الأحد ١٤٣٧/٥/٥هـ وانتهى في يوم الثلاثاء

١٤٣٧/٦/١١هـ حيث استغرق تنفيذ البرنامج ستة أسابيع بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً وزمن الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة.

❖ **عينة الدراسة:** حتى تكون العينة متكافئة قام الباحث بتقسيم كل مجموعة إلى مجموعتين أيضاً حيث تضمنت المجموعة التجريبية (١٠) تلاميذ (٦) تلاميذ منهم كانت درجاتهم متوسطة في الاختبار القبلي و(٤) تلاميذ كانت درجاتهم متدنية، وتضمنت المجموعة الضابطة (١٠) تلاميذ (٦) تلاميذ منهم كانت درجاتهم متوسطة في الاختبار القبلي و(٤) تلاميذ كانت درجاتهم متدنية، مع مراعاة التقارب بين أعمار العينتين.

منهج الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة وفرضياتها فقد اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي (Experimental Method Quasi) وذلك لملائمته لأهداف الدراسة، ومناسبته للإجابة عن تساؤلاتها، وهو يشبه في تصميماته المنهج التجريبي، نتيجة طبيعة الظاهرة الإنسانية التي تخضع لعدد من المؤثرات في وقت واحد (العساف، ١٤١٦).

*** منهج البحث والتصميم التجريبي:**

اعتمدت البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، باعتباره تجربة يتمثل هدفه في التعرف على أثر برنامج تعليمي **(متغير مستقل)** في تحسين مهارات القراءة للتلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم **(متغير تابع)** كما اعتمدت الدراسة على تصميم تجريبي ذي مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والثانية ضابطة، وكذلك تصميم المجموعة الواحدة، ويوضح الشكل التالي التصميم التجريبي.

جدول (٣) التصميم التجريبي

مجموعتي الدراسة	التطبيق القبلي	المعالجة	التطبيق البعدي	اختبار تتبعي
التجريبية	x	إستراتيجية تعددية الحواس	x	x
الضابطة	x	التعليم التقليدي	x	

حيث: X اختبار مهارات القراءة

المعالجات الإحصائية:

- لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم جمعها تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS).
- استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي لأدوات البحث.
- معامل الفا كرونباخ (Alpha Cronbach): لقياس مدى ثبات أداة الدراسة، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.
- تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب اللابارامترية التالية:

١- مان – ويتني Mann-Whitney (U) للمجموعات المستقلة،

٢- ويلكوكسون Wilcoxon (W)للمجموعات المرتبطة

وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا بـ.Spss.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة وهي:

التحقق من صحة الفرضية الأولى والتي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في اختبار المهارات القرائية القبلي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض ونظراً لصغر حجم عينة الدراسة تم استخدام اختبار مان – ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

نتائج اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي ودلالاتها في اختبار المهارات القرائية.

المهارات	المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة
قراءة الحروف	التجريبية	١٠	٩,٢٠	٩٢	٣٧	٩٢	-٠,٩٨٩	٠,٣٢٣
	الضابطة	١٠	١١,٨٠	١١٨				
تحليل الكلمات	التجريبية	١٠	١١,٣٠	١١٣	٤٢	٩٧	-٠,٦١٧	٠,٥٣٧
	الضابطة	١٠	٩,٧٠	٩٧				
تركيب الحروف	التجريبية	١٠	١٠,٩٠	١٠٩	٤٦	١٠١	-٠,٣٠٦	٠,٧٥٩
	الضابطة	١٠	١٠,١٠	١٠١				
حروف المد	التجريبية	١٠	١٠,١٠	١٠١	٤٦	١٠١	-٠,٣٠٤	٠,٧٦١
	الضابطة	١٠	١٠,٩٠	١٠٩				

المهارات	المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة
قراءة الكلمات	التجريبية	١٠	٩,٢٠	٩٢	٣٧	٩٢	-٠,٩٨٥	٠,٣٢٥
	الضابطة	١٠	١١,٨٠	١١٨				
إجمالي المهارات القرائية	التجريبية	١٠	٩,٦٠	٩٦	٤١	٩٦	-٠,٦٨١	٠,٤٩٦
	الضابطة	١٠	١١,٤٠	١١٤				

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه

١- عدم وجود فروق في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية والتطبيق القبلي للمجموعة الضابطة في مهارة قراءة الحروف، حيث كانت قيمة (Z =..989) وبلغت قيمة (U =..37)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٣٢٣) وهي أعلى من (٠,٠٥).

٢- عدم وجود فروق في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية والتطبيق القبلي للمجموعة الضابطة في مهارة تحليل الكلمات، حيث كانت قيمة (Z =..617)،وبلغت قيمة (U =..42)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٥٣٧) وهي أعلى من (٠,٠٥).

٣- عدم وجود فروق في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية والتطبيق القبلي للمجموعة الضابطة في مهارة تركيب الحروف، حيث كانت قيمة (Z =..306)، وبلغت قيمة (U =..46)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٧٥٩) وهي أعلى من (٠,٠٥).

٤- عدم وجود فروق في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية والتطبيق القبلي للمجموعة الضابطة في مهارة حروف المد، حيث كانت قيمة (Z =..304)، وبلغت قيمة (U =..46)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٧٦١) وهي أعلى

من (٠,٠٥).

٥- عدم وجود فروق في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية والتطبيق القبلي للمجموعة الضابطة في مهارة قراءة الكلمات، حيث كانت قيمة (Z =..985)، وبلغت قيمة (U =..37)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٣٢٥) وهي أعلى من (٠,٠٥).

٦- عدم وجود فروق في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية والتطبيق القبلي للمجموعة الضابطة في إجمالي المهارات القرائية، حيث كانت قيمة (Z =..681)، وبلغت قيمة (U =..41)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٤٩٦) وهي أعلى من (٠,٠٥).

التحقق من صحة الفرضية الثانية والتي نصت على:

" لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في اختبار المهارات القرائية البعدي لصالح المجموعة التجريبية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض ونظراً لصغر حجم عينة الدراسة تم استخدام اختبار مان – ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٥)

جدول (٥) نتائج اختبار مان – ويتني Mann-Whitney (U)للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي ودلالاتها في اختبار المهارات القرائية

المهارات	المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة
قراءة الحروف	التجريبية	١٠	١٤,٨٥	١٤٨,٥٠	٦,٥٠	٦١,٥	٣,٣٠	٠,٠٠١
	الضابطة	١٠	٦,٨٥	٦١,٥٠				

تحليل الكلمات	التجريبية	١٠	١٤,٩٠	١٤٢,٥٠	٦	٦١	٣,٣٧	٠,٠٠١
	الضابطة	١٠	٦,١٠	٦٧,٥٠				
تركيب الحروف	التجريبية	١٠	١٤,٢٥	١٥٢	١٢,٥٠	٦٧,٥	٢,٨٨	٠,٠٠٤
	الضابطة	١٠	٦,٧٥	٥٨				
حروف المد	التجريبية	١٠	١٥,٢٠	١٤٢,٥	٣	٥٨	٣,٥٧	٠,٠٠٠
	الضابطة	١٠	٥,٨٠	٦٧,٥				
قراءة الكلمات	التجريبية	١٠	١٤,٢٥	١٥٤	١٢,٥	٦٧,٥	٢,٨٤	٠,٠٠٤
	الضابطة	١٠	٦,٧٥	٥٦				
إجمالي المهارات القرائية	التجريبية	١٠	١٥,٤٠	١٥٤	١	٥٦	٣,٧٠	٠,٠٠٠
	الضابطة	١٠	٥,٦٠	٥٦				

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مهارة قراءة الحروف.

حيث بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في مهارة قراءة الحروف (١٤,٨٥) ومجموع الرتب (١٤٨,٥٠)، بينما بلغت متوسطات الرتب للمجموعة الضابطة في مهارة قراءة الحروف (٦,٨٥) ومجموع الرتب (٦١,٥٠)، وبلغت قيمة (U =6.50) ، وقيمة (W =61.5)،و قيمة (Z) =3.30 وقيمة، وبلغت قيمة الدلالة (٠,٠٠١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لمهارة قراءة الحروف وتبين أن الفروق لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية (التي استخدمت إستراتيجية تعددية الحواس).

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مهارة تحليل الكلمات.

حيث بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في مهارة تحليل الكلمات (١٤,٩٠) ومجموع الرتب (١٤٢,٥٠)، بينما بلغت متوسطات الرتب للمجموعة الضابطة في مهارة التحليل (٦,١٠) ومجموع الرتب (٦٧,٥٠)، وبلغت قيمة (U =6) ، وقيمة (W = 61) ، وقيمة (= Z) ٣,٣٧وقيمة، وبلغت قيمة الدلالة (٠,٠٠١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مهارة تركيب الحروف.

حيث بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في مهارة التركيب (١٤,٢٥) ومجموع الرتب (١٥٢)، بينما بلغت متوسطات الرتب للمجموعة الضابطة في مهارة تركيب الحروف (٦,٧٥) ومجموع الرتب (٥٨)، وبلغت قيمة (U = ١٢,٥٠)، وقيمة (W = 67.5) ، وقيمة (Z =2.88) وقيمة، وبلغت قيمة الدلالة (٠,٠٠٤) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).

وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لمهارة التركيب وتبين أن الفروق لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية (التي استخدمت إستراتيجية تعددية الحواس).

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مهارة حروف المد.

حيث بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في مهارة حروف المد (١٥,٢٠) ومجموع الرتب (١٤٢,٥)، بينما بلغت متوسطات الرتب للمجموعة الضابطة في مهارة حروف المد(٥,٨٠) ومجموع الرتب (٦٧)، وبلغت قيمة (U =3) ، وقيمة (W = 58) ، وقيمة (Z = 3.75) وقيمة، وبلغت قيمة الدلالة (٠,٠٠) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مهارة قراءة الكلمات.

حيث بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في مهارة قراءة الكلمات(١٤,٢٥) ومجموع الرتب (١٥٤)، بينما بلغت متوسطات الرتب للمجموعة الضابطة في مهارة قراءة الكلمات(٦,٧٥) ومجموع الرتب (٥٦)، وبلغت قيمة (U = 12.5) ، وقيمة (W = 67.5) ، وقيمة (Z = 2.84 وقيمة، وبلغت قيمة الدلالة (٠,٠٠) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).

٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في إجمالي المهارات القرائية.

حيث بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في إجمالي المهارات القرائية (١٥,٤٠) ومجموع الرتب (١٥٤)، بينما بلغت متوسطات الرتب للمجموعة الضابطة في إجمالي المهارات القرائية(٥,٦٠) ومجموع الرتب (٥٦)، وبلغت قيمة (U = 1) ، وقيمة (W = 5) ، وقيمة (Z =3.70) وقيمة، وبلغت قيمة الدلالة (٠,٠٠) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).

التحقق من صحة الفرضية الثالثة والتي نصت على:

" توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية

القبلي ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية البعدي في اختبار المهـــارات القرائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية البعدي".

نظراً لصغر حجم عينة الدراسة استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) وايجاد قيمة (z) وذلك لحساب الفروق بين متوسطي رتـــب درجـــات المجموعـــة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) وايجاد قيمة (Z) ودلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات القرائية.

المهارات	المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	أقل قيمة للدلالة	مستوى الدلالة
قـــراءة الحروف	قبلي (الرتب السالبة)	صفر	صفر	صفر	٢,٨٠٩-	٠,٠٠	٠,٠٥
	بعدي (الرتب الموجبة)	١٠	٥,٥٠	٥٥			
تحليـــل الكلمات	قبلي (الرتب السالبة)	صفر	صفر	صفر	٢,٨٢٥-	٠,٠٠	٠,٠٥
	بعدي (الرتب الموجبة)	١٠	٥,٥٠	٥٥			
تركيـــب الحروف	قبلي (الرتب السالبة)	صفر	صفر	صفر	٢,٨١٢-	٠,٠٠	٠,٠٥
	بعدي (الرتب الموجبة)	١٠	٥,٥٠	٥٥			
حـــروف المد	قبلي (الرتب السالبة)	صفر	صفر	صفر	٢,٨١٢-	٠,٠٠	٠,٠٥
	بعدي (الرتب الموجبة)	١٠	٥,٥٠	٥٥			
قـــراءة الكلمات	قبلي (الرتب السالبة)	صفر	صفر	صفر	٢,٨٠٩-	٠,٠٠	٠,٠٥
	بعدي (الرتب الموجبة)	١٠	٥,٥٠	٥٥			
إجمـــالي المهارات القرائية	قبلي (الرتب السالبة)	صفر	صفر	صفر	٢,٨٠٥-	٠,٠٠	٠,٠٥
	بعدي (الرتب الموجبة)	١٠	٥,٥٠	٥٥			

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في مهارة قراءة الحروف، ويوضح الجدول أن متوسط الرتب لافراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي وهو (صفر)، اما متوسط الرتب في التطبيق البعدي كان (٥,٥) وبلغ مجموع الرتب (٥٥) وباستخدام معادلة ويلكوكسون لحساب قيمة (z) كانت (-٢,٨٠٩)، وكانت اقل قيمة للدلالة هي (٠,٠٠) وهي أقل مستوى الدلالة (٠,٠١).

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في مهارة تحليل الكلمات، ويوضح الجدول أن متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي وهو (صفر)، اما متوسط الرتب في التطبيق البعدي كان (٥,٥) وبلغ مجموع الرتب (٥٥) وباستخدام معادلة ويلكوكسون لحساب قيمة (z) كانت (-٢,٨٢٥)، وكانت اقل قيمة للدلالة هي (٠,٠٠) وهي أقل مستوى الدلالة (٠,٠١).

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في مهارة تركيب الحروف، ويوضح الجدول أن متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي وهو (صفر)، اما متوسط الرتب في التطبيق البعدي كان (٥,٥) وبلغ مجموع الرتب (٥٥) وباستخدام معادلة ويلكوكسون لحساب قيمة (z) كانت (-٢,٨١٢)، وكانت اقل قيمة للدلالة هي (٠,٠٠) وهي أقل مستوى الدلالة (٠,٠١).

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب

درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في مهارة حروف المد، ويوضح الجدول أن متوسط الرتب لافراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي وهو (صفر)، اما متوسط الرتب في التطبيق البعدي كان (٥,٥) وبلغ مجموع الرتب (٥٥) وباستخدام معادلة ويلكوكسون لحساب قيمة (z) كانت (-٢,٨١٢)، وكانت اقل قيمة للدلالة هي (٠,٠٠) وهي أقل مستوى الدلالة (٠,٠١).

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في مهارة قراءة الكلمات، ويوضح الجدول أن متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي وهو (صفر)، اما متوسط الرتب في التطبيق البعدي كان (٥,٥) وبلغ مجموع الرتب (٥٥) وباستخدام معادلة ويلكوكسون لحساب قيمة (z) كانت (-٢,٨٠٩)، وكانت اقل قيمة للدلالة هي (٠,٠٠) وهي أقل مستوى الدلالة (٠,٠١).

٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي في إجمالي اختبار المهارات القرائية، ويوضح الجدول أن متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي وهو (صفر)، اما متوسط الرتب في التطبيق البعدي كان (٥,٥) وبلغ مجموع الرتب (٥٥) وباستخدام معادلة ويلكوكسون لحساب قيمة (z) كانت (٢,٨٠٥)، وكانت اقل قيمة للدلالة هي (٠,٠٠) وهي أقل مستوى الدلالة (٠,٠١).

التحقق من صحة الفرضية الرابعة والتي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار المهارات القرائية بعد التقويم التتبعي".

نظراً لصغر حجم عينة الدراسة استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) وايجاد قيمة (z) وذلك لحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتبعي وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon)وايجاد قيمة (Z) ودلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لاختبار المهارات القرائية.

المهارات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	أقل قيمة للدلالة	مستوى الدلالة
قراءة الحروف	بعدي (الرتب السالبة)	٣,٥٠	١٤	-٠,٨١٦	٠,٤١٤	غير دالة
	تتبعي (الرتب الموجبة)	٣,٥٠	٧			
التحليل	بعدي (الرتب السالبة)	٣	٩	-٠,٤٤٧	٠,٦٦٥	غير دالة
	تتبعي (الرتب الموجبة)	٣	٦			
التركيب	بعدي (الرتب السالبة)	٣	٣	-٠,٠٠٠	١,٠٠	غير دالة
	تتبعي (الرتب الموجبة)	١,٥٠	٣			
حروف المد	بعدي (الرتب السالبة)	٣	٩	-٠,٤١٢	٠,٦٨٠	غير دالة
	تتبعي (الرتب الموجبة)	٣	٦			
قراءة الكلمات	بعدي (الرتب السالبة)	٣,٦٧	١١	-٠,٩٦٢	٠,٣٣٦	غير دالة
	تتبعي (الرتب الموجبة)	٢,٠٠	٤			
إجمالي المهارات القرائية	بعدي (الرتب السالبة)	٦,٤٠	٣٢	-١,١٣٤	٠,٢٥٧	غير دالة
	تتبعي (الرتب الموجبة)	٣,٢٥	١٣			

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه

١- تساوي متوسطات رتب درجات مهارة قراءة الحروف لدى الطلاب في التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة، ومن خلال اختبار ويلكوكسون تبين ان متوسط الرتب السالبة (٣,٥٠) ومجموع الرتب السالبة بلغ (١٤) بينما بلغت متوسط الرتبة الموجبة (٣,٥٠) ومجموع الرتب الموجبة بلغ (٧)، كما بلغت

قيمة (z=..816)وقيمة الدلالة (٠,٤١٤) وهي قيمة غير دالة لأنها أكبر من (٠,٠٥).

٢- تساوي متوسطات رتب درجات مهارة التحليل لدى الطلاب في التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة، ومن خلال اختبار ويلكوكسون تبين ان متوسط الرتب السالبة (٣,٠٠) ومجموع الرتب السالبة بلغ (٩) بينما بلغت متوسط الرتبة الموجبة (٣,٠٠) ومجموع الرتب الموجبة بلغ (٦)، كما بلغت قيمة (z=..447) وقيمة الدلالة (٠,٦٦٥) وهي قيمة غير دالة لأنها أكبر من (٠,٠٥).

٣- تقارب متوسطات رتب درجات مهارة التركيب لدى الطلاب في التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة، ومن خلال اختبار ويلكوكسون تبين ان متوسط الرتب السالبة (٣,٠٠) ومجموع الرتب السالبة بلغ (٣) بينما بلغت متوسط الرتبة الموجبة (١,٥٠) ومجموع الرتب الموجبة بلغ (٣)، كما بلغت قيمة (z=..00) وقيمة الدلالة (1.00) وهي قيمة غير دالة لأنها أكبر من (٠,٠٥).

٤- تقارب متوسطات رتب درجات مهارة حروف المد لدى الطلاب في التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة، ومن خلال اختبار ويلكوكسون تبين ان متوسط الرتب السالبة (٣,٠٠) ومجموع الرتب السالبة بلغ (٩) بينما بلغت متوسط الرتبة الموجبة (٣,٠٠) ومجموع الرتب الموجبة بلغ (٦)، كما بلغت قيمة (z=0.412) وقيمة الدلالة (0.680) وهي قيمة غير دالة لانها أكبر من (٠,٠٥).

٥- تقارب متوسطات رتب درجات مهارة قراءة الكلمات لدى الطلاب في التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة، ومن خلال اختبار ويلكوكسون تبين ان متوسط الرتب السالبة (٣,٦٧) ومجموع الرتب السالبة بلغ (١١) بينما بلغت متوسط الرتبة الموجبة (٢,٠٠) ومجموع الرتب الموجبة بلغ (٤)، كما بلغت قيمة

(z=..962) وقيمة الدلالة (0.336) وهي قيمة غير دالة لانها أكبر من (٠,٠٥).

٦- تقارب متوسطات رتب درجات إجمالي المهارات القرائية لدى الطلاب في التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة، ومن خلال اختبار ويلكوكسون تبين ان متوسط الرتب السالبة (٦,٤٠) ومجموع الرتب السالبة بلغ (٣٢) بينما بلغت متوسط الرتبة الموجبة (٣,٢٥) ومجموع الرتب الموجبة بلغ (١٣)، كما بلغت قيمة (z= 1.134-) وقيمة الدلالة (0.257) وهي قيمة غير دالة لأنها أكبر من (٠,٠٥).

مناقشة النتائج والتوصيات

نتائج الفرضية الأولى والتي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في اختبار المهارات القرائية القبلي"

أتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي لاختبار إجمالي المهارات القرائية، ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي لإجمالي اختبار المهارات القرائية إلى أن كلتا المجموعتين – سواء الضابطة أو التجريبية – لم تتلقى أي تدريب مسبق على مهارات القراءة قبل الخضوع للاختبار القبلي، سواء في مهارات القراء مثل... (مهارة التعرف على الكلمة كوحدة، مهارات التعرف على الشكل العام للكلمة، مهارات التعرف على الكلمة من خلال الصور، مهارات التحليل الصوتي للكلمة، مهارات التحليل البنائي للكلمة المركبة، مهارات التعرف على الكلمة من خلال السياق، مستوى الفهم الحرفي، مستوى الفهم الاستدلالي، مستوى الفهم الناقد، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم الإبداعي، أو

مهارات التعرف على الكلمة المختلفة مثل... (مهارة التعرف على الكلمة كوحدة، مهارات التعرف على الشكل العام للكلمة، مهارات التعرف على الكلمة من خلال الصور، مهارات التحليل الصوتي للكلمة، مهارات التحليل البنائي للكلمة المركبة، مهارات التعرف على الكلمة من خلال السياق).

نتائج الفرضية الثانية والتي تنص على:

" لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في اختبار المهارات القرائية البعدي لصالح المجموعة التجريبية"

أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لإجمالي المهارات القرائية وتبين أن الفروق لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية (التي استخدمت إستراتيجية تعددية الحواس).

ويعزو الباحث ذلك إلى للتأثير الكبير لاستخدام إستراتيجية تعددية الحواس؛ حيث أن هذه الإستراتيجية أتاحت للمجموعة التجريبية استخدام جميع الحواس وان يتعلموا الربط بين الحروف وأصواتها، من خلال مشاهدة الحرف والاستماع إلى الصوت ثم النطق والتتبع لشكله المكتوب بأصابعهم ثم يكتبونه، كما تعلم طلاب المجموعة التجريبية قبل الاختبار البعدي الترابطات التي يمكن أن تنشأ بين الحروف الهجائية ومقابلاتها الصوتية؛ أي الأصوات المقابلة لها وذلك في كل الصيغ أو النماذج التي تتطلبها مهام القراءة، والتهجي، والكتابة. وكان للأنشطة التي يقوم بها التلاميذ مثل تلوين الحروف وعمل مجسمات للحروف باستخدام المعجون وغيرها من الأنشطة الأثر الكبير في تحسين المهارات القرائية.

كما ساعدت إستراتيجية تعددية الحواس في التغلب على المشاعر السلبية التي تطورت عند كثير من طلبة المجموعة التجريبية، بسبب صعوبات التعلم في القراءة التي عانوا منها طويلاً، وهذه الفرص لم تتح لتلاميذ المجموعة الضابطة المشتركة

معها في الدراسة الحالية.

وتتفق نتائج الفرضية السابقة مع ما جاءت به نتائج دراسة السعيدي (٢٠٠٧) التي توصلت الى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة عبدالهادي (٢٠٠٩)، التي توصلت إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات القرائية بشكل عام بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطة يعزى البرنامج المستند إلى أسلوب فيرنالد متعدد الحواس.

نتائج الفرضية الثالثة والتي تنص على:

" توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية القبلي ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية البعدي في اختبار المهارات القرائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية البعدي".

توصلت النتائج للفرض الثالث على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، وهذه الفروق لصالح القياس البعدي وهذا يؤكد صحة الفرض ويؤكد على فاعلية استخدام استراتيجية تعددية الحواس في تنمية المهارات القرائية ويرجع ذلك الى أن تلك الإستراتيجية أحدثت تأثير ايجابي في مستوي المجموعة التجريبية بعد خضوعها للتدريب في الفترة بين الاختبار القبلي والبعدي من خلال تنمية مهارات...(مهارة قراءة الحروف – مهارة تحليل الكلمات – مهارة تركيب الحروف – مهارة حروف المد – مهارة قراءة الكلمات) وهذا التغير الايجابي اتضح في ارتفاع نسب الاختبار البعدي في كل المهارات السابقة.

تتفق نتائج الفرضية السابقة مع نتائج رحمة (٢٠١٢) التي توصلت الى: أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية وذلك يعود إلى تطبيق البرنامج على التلاميذ وتوضيح المفاهيم وتنمية المهارات للمشكلة له أثر واضح وكان له جدواه مما أدى

إلى أن تكون نتائج الامتحان البعدي أفضل من نتائج الامتحان القبلي.

نتائج الفرضية الرابعة والتي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية في اختبار المهارات القرائية بعد التقويم التتبعي"

أظهرت النتائج بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مهارة قراءة الحروف مما يدل على استمرارية الأثر الايجابي لاستخدام استراتيجية تعددية الحواس على إجمالي المهارات القرائية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق إلى إن المجموعة التجريبية استطاعت الحفاظ على المهارات التي اكتسبتها من قبل من خلال إستراتيجية تعدد الحواس، وان مستويات المهارات لم تنخفض ولم تتأثر بمرور الزمن بين الاختبار البعدي وبعد الاختبار التتبعي، مما يؤكد على نجاح كفاءة وفاعلية تلك الإستراتيجية في إكساب الطلاب لمهارات (مهارة قراءة الحروف – مهارة التحليل – مهارة التركيب – مهارة حروف المد – مهارة قراءة الكلمات) أكثر من غيرها من الاستراتيجيات الأخرى.

تتفق نتائج الفرضية السابقة مع نتائج دراسة (Mehrabi, Zarbakhsh ، 2014 & Rahmani) التي توصلت إلى: أن التدريس بطريقة الحواس المتعددة باستخدام (SINA) حسنت من أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة بطريقة ملموسة.

<u>التوصيات:</u>

١- ضرورة الاهتمام بالقراءة لأن لها أهمية كبيرة في حياة الأفراد والمجتمعات.

٢- استخدام هذه الاستراتيجية مع حجم عينة أكبر من العينة التي استخدمت في هذه الدراسة، للتأكد أكثر من فاعليتها.

٣- ضرورة استخدام استراتيجية التعليم عن طريق الحواس لأنها تسعى إلى تعلـــيم الأطفال عن طريق تنمية حواسهم وقدراتهم الذاتية.

٤- عقد دورات للمعلمين حول كيفية التدريس باستخدام استراتيجية تعددية الحواس للتوعية بها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

القرآن الكريم.

أبو نيان، ابراهيم (٢٠١٥). **صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية** ، ط(٣) الرياض: دار الناشر الدولي.

حمزة، أحمد. (٢٠٠٨). **سيكولوجية عسر القراءة (الدسلكسيا)**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

رحمة، يوسف. (٢٠١٢). **فاعلية برنامج الحواس المتعددة في كتابة اللام الشمسية واللام القمرية في المرحلة الأساسية الدنيا**. رسالة المعلم، الأردن، ٥٠ (٢٣) ٨٣ – ٨٦.

الزيات، فتحي (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم**، الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. القاهرة، دار النشر للجامعات.

السعيدي، أحمد (٢٠٠٧). **بناء برنامج تدريبي وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات القراءة (الدسلكسيا) في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الظاهر، قحطان (٢٠٠٨). **مدخل إلى التربية الخاصة**. (ط٢) دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

عبدالهادي، ناهدة. (٢٠٠٩). **أثر برنامج تعليمي فردي لعلاج صعوبات القراءة باستخدام أسلوب فيرنالد متعدد الحواس في المدارس الحكومية التابعة لمديرية عمان الأولى**. رسالة دكتوراة غير منشورة، عمان: الجامعة

الأردنية.

العساف.(١٤١٦هـ). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: مكتبة العبيكان.

عواد، أحمد والسرطاوي، زيدان (٢٠١١). **صعوبات القراءة النظرية والتشخيص والعلاج**. الناشر الدولي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

عواد، أحمد وهويدى، طايل (٢٠١٠). **أثر برنامج تدريبي لغوي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً في الأردن**. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، كلية الأداب، جامعة المنيا، المجلد (٢١)، ص (٢٠٣-٢٥٧).

محفوظي، عبدالستار، هينز، تشارلز، أبو الديار، مسعد، البحيري، جاد. (٢٠١٠). **استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة وفق طريقة أورتن وجلينجهام**. مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.

الهاشمي، عابد (٢٠٠٦). **طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية**، مؤسسة الرسالة، بيروت.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Dowburd-Young, J. (2007). **Students' responsiveness to using a multisensory approach and strategies in writing**. Arcadia University

Fletcher, J. M, Lyon, G, R. Fuchs, L, S, & Barnes, M, A. (2007). **Learning Disabilities: From Identification to Intervention**. New York: Guilford.

Gibson, L.; Hogben, J.;& Fletcher, J. (2006). **Visual and auditory processing.and component reading skills in**

developmental dyslexia, Cognitive Nero psychology, 23, 4, pp: 621-642.

Gough, p.B and Tummer, W.E: **"Decoding reading, and Reading Disabilities.** Remedial and Special Education. Vol. 7, 1996.

Guyer, B.P., &Sabatino, D. (1989). **The effectiveness of a multisensory alphabetic phonetic approach with college students who are learning disabled. Journal of Learning Disabilities**, 22, 430-434.

Hazoury,K.Oweini,A.Bahous,R.(2009).**A Multisensory Approach to Teach Arabic Decoding to Students with Dyslexia. Learning disabilities**: A Contemporary Journal 7(1),1-20.

Harris, D.& Susan, J.(1998).**A comparative study with the intuitive colorimeter**. Opt today, 38.

Hallahan, D, Lloyd, J, Kauffman, J, Weiss, M, & Martinez, E. (2005). **Learning Disabilities: Foundations, Characteristics, and Effective Teaching**. (3rd Ed). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). **The simple view of reading**. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2, 127-160. doi:10.1007/BF00401799, http://dx.doi.org/10.1007/BF00401799.

Kirk, S & Chalfant, J. (1984). **Developmentel and Academic Learning Disabilitis**. Denver: Love Publishing.

Lerner, J.W (2000). **Learning disabilities:Theories, Diagnosis,**

and Teaching Strategies. (8th Ed). Boston MA: Houghton Mifflin Co.

Lerner, J.W (2003). **Learning disabilities:Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies**. (8th Ed), New York: Houghton Mifflin Company.

Mercer, C.D. & A.R. Mercer (2005). **Teaching Students with Learning Problems**, (7th Edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Mehrabi, A. Zarbakhsh, M. Rahmani, M. (2014**). Effect of Multi-Sensory Teaching Method Using Sina Educational Instrument on Performance of Reading and Writing in Learning Disabled Children in Tonekabon City**. Universal Journal of Management and Social Sciences.

Scheffel, Debora L.; Shaw, Jack C.; Shaw, Rose. (2008). **The Efficacy of A Supplemental Multisensory Reading Program for First-Grade Student**. Reading Improvement. Vol. 45 Issue 3, p139-152. 14p.

U.S Department of Education. (2002). **Twenty-Fourth Annual Report to Congress on the implementation of the Individuals With Disabilities Education.** Act. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, Appendix AA3.