



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس



العنوان:

فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة
لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوى
صعوبات تعلم القراءة

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه (ل.م.د)

تخصص إرشاد وتوجيه نفسي تربوي

إشراف الأستاذ الدكتور:

ربيع العبوزي

إعداد الطالبة:

فيروز لعوامرية

السنة الجامعية: 2025-2026

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

العنوان:

فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة
لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوى
صعوبات تعلم القراءة

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتورة (ل.م.د.)

تخصص إرشاد وتوجيه نفسي تربوي

إشراف الأستاذ الدكتور:

ربيع العبزوزي

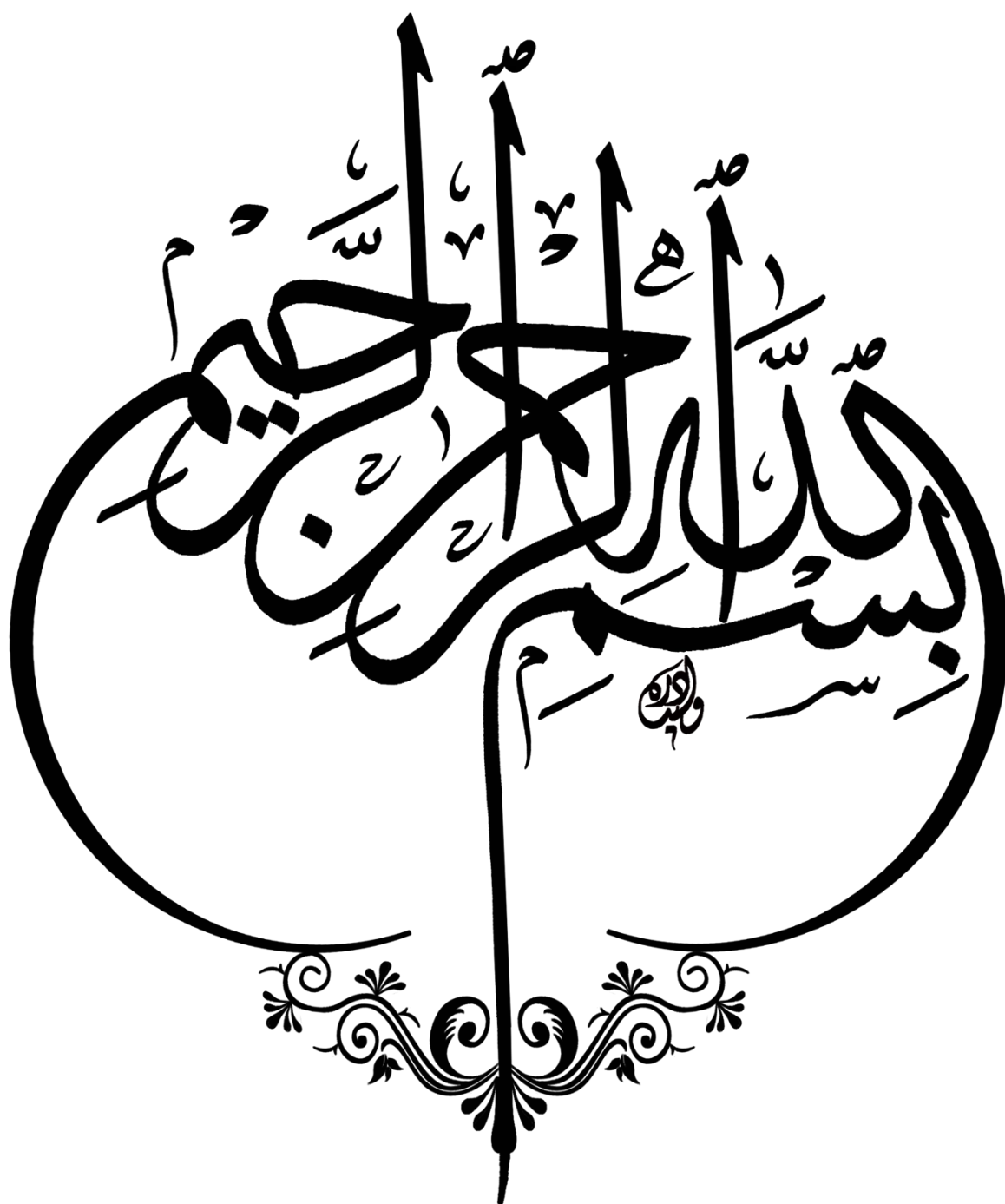
إعداد الطالبة:

فيروز لعوامرية

أعضاء لجنة المناقشة:

اللقب والاسم	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
مقاتلي جويّة	أستاذ(ة)	جامعة البليدة 2	رئيسا
ربيع العبزوزي	أستاذ	جامعة البليدة 2	مشرفا ومقررا
شنوف شريفة	أستاذ(ة)	جامعة البليدة 2	عضوا مناقشا
صدقاوي أمينة	أستاذ(ة)	جامعة البليدة 2	عضوا مناقشا
رياحي سعاد	أستاذ(ة)	جامعة المديّة	عضوا مناقشا
مقدم أمال	أستاذ(ة)	جامعة خميس مليانة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2025-2026



الشكر والتقدير

في مستهلّ هذا العمل، نحمد الله تعالى حمداً يليق بجلاله وعظيم سلطانه، ونشكره على نعمه التي لا تُعد ولا تُحصى، وعلى توفيقه الذي به تيسّر السبل وتتحقق المقاصد. فله جلّ وعلا الفضل أولاً وآخراً، إذ يسّر لنا العسير، وأعاننا على إنجاز هذا الجهد العلمي المتواضع، سائلين المولى عزّ وجل أن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفع به طلاب العلم والباحثين.

واقترءاً بقول النبي صلى الله عليه وسلم: «لا يشكر الله من لا يشكر الناس»، أتشرف بأن أرفع أسمى عبارات الشكر وخالص التقدير إلى أستاذي الفاضل البروفسور "ربيع العيزوزي"، الذي كان لنا خير داعم وسند طوال مراحل إعداد هذا العمل. فقد بذل من وقته وجهده ما لا يُقدّر، ورافقنا بتوجيهاته الحكيمة وملاحظاته الدقيقة، وكان مثلاً يُحتذى في العلم، والخلق، والجدية، والعطاء. فجزاه الله عنا خير الجزاء، وبارك في علمه وعمره.

كما أتوجّه بخالص الشكر والامتنان إلى كلّ من الأستاذ كريش أحمد على ما قدّمه من دعم من حيث المعالجة الإحصائية. والأستاذة لحول فايّزة فقد كان لوقفها النبيلة، وتعاونها البناء، بالغ الأثر في تيسير مسار هذا العمل وإتمامه على الوجه المطلوب، وإلى أستاذي الفاضل مغراني سليم الذي لم يبخل عنا يوماً بتوجيهاته القيمة ومساندته الفاعلة

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كلّ أعضاء فريق التكوين والذين رافقونا في مسارنا، كلّ باسمه ومقامه واتقدم بوافر الشكر وعظيم التقدير إلى أساتذتي أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذا العمل كلّ باسمه ومقامه وعلى الجهد والوقت الذي بذلوه في قراءة هذه الرسالة وتقديم النصائح والملاحظات والتوجيهات لاثراء الرسالة وتنقيحها، وما قدمته من إضافة قيمة لهذا البحث فلهم مني جزيل الشكر والتقدير

ولا يفوتني أن أتوجه بالشكر إلى إدارة المدارس، والأساتذة، والتلاميذ الذين شاركوا في هذه الدراسة، فقد كان لتعاونهم الثمين أثر بالغ في استكمال الجانب التطبيقي للدراسة. وأتوجه بالشكر لكل من ساعدني وقدم لي يد العون أثناء جمع البيانات وتنفيذ البرنامج التدريبي، فجزاهم الله خير الجزاء. وكل الشكر والعرفان إلى أسرتي الكريمة التي أحاطتني بالدعم والمساندة، وكانت الدافع الأكبر للاستمرار، فلولاً صبرهم وتشجيعهم لما خرج هذا العمل إلى النور.

ولا أنسى توجيه الشكر إلى كلّ صديق وزميل كلّ باسمه ومقامه قدّم كلمة طيبة، أو ملاحظة مفيدة، أو دعاءً صادقاً في مسيرة إعداد هذه الأطروحة.

وختاماً، أسأل الله تعالى أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه، وأن يكون نافعاً، وأن يكتب لي وللمن

أعاني الأجر والثواب

الاهداء

الحمد لله أولاً وآخرًا، ظاهرًا وباطنًا، على ما أفاض به من عونٍ وتوفيقٍ، وما أنعم به من صبرٍ وقوةٍ ولطفٍ خفيٍّ لا يدركه إلا من لمس أثره في طريقه. فبفضله تعالى اكتمل هذا العمل، وبه استقامت الخطوات، وما كان لنا أن نبُلِّغ ما بلغناه لولا رحمته التي تسبق كل تعب.

أهدي هذا العمل

إلى روحٍ ما زالت تسكنني رغم غيابها، إلى النور الذي غادر الدنيا وبقي في قلبي لا ينطفئ
إلى الدعاء الذي كان يرافقتني قبل أن أنطقه، وإلى الحنان الذي لم يغادر روحي يومًا...
إلى أُمِّي الطاهرة، إلى حبيبة روحي الغالية التي مضت إلى رحمة ربها، وتركت في داخلي أثرًا لا يُمحى
رحمك الله رحمة واسعة، وجعل مثواك جنات النعيم، وجمعني بك في دارٍ لا حزن فيها ولا فراق.
وإلى والدي الغالي، أطل الله في عمره وألبسه ثوب الصحة والعافية
إليك يا من علّمتني معنى القوة، وأورثتني الصدق، وغرست في داخلي الإصرار
لك هذا العمل، امتنانًا ومحبةً ودعاءً لا ينقطع.
وإلى روحي القريبة، أختي الحبيبة سمية، السند الذي لم يتغير، واليد التي تمتد كلما تعثر الطريق
جزاك الله خيرًا على قلبك الذي كان وطنًا آمنًا لي في كل المحطات
وإلى من كان حضوره دعمًا، ووجوده أثرًا، وتشجيعه قوة
إلى من وضعه الله في طريقي ليكون عونًا صادقًا لك أرفع شكرًا لا تصفه الكلمات، وتقديرًا لا يليق به
سوى الدعاء، زوجي الغالي حفظك الله ورعاك
إلى الذين منحوني طاقة الحب، وأحاطوني بالدعاء والصبر عائلتي الصغيرة التي تحملت انشغالي
وأعادت لقلبي الحياة وسط ضغط الأيام
هذا العمل هدية لقلوبكم قبل أن يكون إنجازًا لي.
وإلى إخوتي جميعًا، لكم من الشكر ما يليق بمحبتكم.
إلى أَعَزِّ صديقة على قلبي والتي اعتبرها عائلتي، كانت لي خير سند طوال مشواري محملة بالدعم
والتوجيه والثبات للوصول إلى ما أنا عليه الآن حبيبتي آمال
وإلى كل قلب وضع في طريقي كلمة طيبة، أو دعوة صادقة، أو ابتسامة خففت ثقل الأيام...
لكم جميعًا أهدي ثمار هذا الجهد المتواضع.
أسأل الله أن يجعله عملًا مباركًا، وأن يكتب لي به القبول والنجاح، وأن يجعله شاهدًا على فضله لا
على تقصيري

الباحثة: لعوامرية فيروز

ملخص الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية (النطق الصحيح، التعرف على الكلمة، الطلاقة) لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في بلدية خميس مليانة ولاية عين الدفلى، تكونت عينة الدراسة من 15 تلميذ وتلميذة، تتراوح أعمارهم بين 9 و 11 سنة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وذلك بعد القيام بعملية التشخيص الدقيق، استخدمت الباحثة التصميم الشبه التجريبي للمجموعة الواحدة بقياس (قبلي، بعدي، تتبعي)، واعتمدت على الأدوات التالية لتشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى أفراد العينة:

- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة لفتحي الزيات (2007)
- اختبار ذكاء مصفوفات رافن الملونة (1998)

وقد تم تصميم البرنامج التدريبي من قبل الباحثة وللتأكد من فعاليته تم بناء اختبار لقياس مهارات القراءة الجهرية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية وأبعاده الفرعية (النطق الصحيح، التعرف على الكلمة، الطلاقة)
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على اختبار مهارات القراءة الجهرية وأبعاده الفرعية (النطق الصحيح، التعرف على الكلمة، الطلاقة)
- يوجد تأثير للبرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة في تحسين بعض مهارات القراءة الجهرية بأبعادها (مهارة النطق الصحيح، مهارة التعرف على الكلمة، مهارة الطلاقة) لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات تعلم القراءة، الذكاءات المتعددة، التكنولوجيا المساندة، مهارات القراءة الجهرية.

Study Summary

The present study aimed to examine the effectiveness of a training program based on Multiple Intelligences Theory and assistive technology in improving certain oral reading skills (correct pronunciation, word recognition, and fluency) among a group of fourth-grade pupils with reading learning difficulties in the municipality of Khemis Miliana, Aïn Defla Province.

The study sample consisted of 15 pupils, aged 9 to 11 years, who were purposively selected after a thorough diagnostic process. The researcher used an experimental design with one group, applying pre-test, post-test, and follow-up measurements.

To diagnose reading difficulties among participants, the researcher relied on the following instruments:

- The Diagnostic Rating Scale for Reading Difficulties by Fathi El-Zayat (2007)
- The Colored Raven's Progressive Matrices Intelligence Test (1998)

The training program was designed by the researcher, and an assessment tool was developed to measure oral reading skills and verify the program's effectiveness.

The study reached the following results:

- Statistically significant differences were found between the pre-test and post-test mean scores of the experimental group on the oral reading skills test and its sub-dimensions (correct pronunciation, word recognition, and fluency).
- Statistically significant differences were found between the post-test and follow-up test mean scores of the experimental group on the same test and its sub-dimensions.
- The training program based on Multiple Intelligences Theory and assistive technology positively improved oral reading skills—correct pronunciation, word recognition, and fluency—among fourth-grade pupils with reading learning difficulties.

Keywords: reading learning difficulties, multiple intelligences, assistive technology, oral reading skills.

فهرس الموضوعات

الشكر والتقدير

الاهداء

ملخص الدراسة:

فهرس الموضوعات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

1..... مقدمة الدراسة:

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- 1..... 1. إشكالية الدراسة:
- 10..... 2. فرضيات الدراسة:
- 11..... 3. أهمية الدراسة::
- 11..... 4. أهداف الدراسة:
- 12..... 5. تحديد المفاهيم الاجرائية:
- 14..... 6. حدود الدراسة (المكانية، الزمانية، البشرية):
- 14..... 7. الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

الفصل الثاني

صعوبات التعلم وصعوبات تعلم القراءة لجهرية

الجزء الأول: صعوبات التعلم

- 25..... تمهيد:
- 25..... 1. تعريفات خاصة بصعوبات التعلم:
- 28..... 2. خصائص ذوي صعوبات التعلم:
- 31..... 3. أسباب صعوبات التعلم وتفسيراتها:
- 33..... 4. أنواع صعوبات التعلم:
- 35..... 5. تقييم وتشخيص صعوبات التعلم:
- 36..... 6. علاج ذوي صعوبات التعلم: Treatment of learnin disabilities
- 38..... 7- إرشاد معلمي ذوي صعوبات التعلم:

الجزء الثاني

صعوبة تعلم القراءة الجهرية

تمهيد:	40
1. مفهوم القراءة:	41
2. عملية القراءة:	42
3. أنواع القراءة:	42
4. مستويات تعليم القراءة:	44
5. ظهور مفهوم صعوبات القراءة:	44
6. تعريف صعوبات القراءة (الديسلكسيا):	45
7. خصائص ذوي صعوبات القراءة الجهرية:	47
8. العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة الجهرية:	48
9. النظريات المفسرة لصعوبة القراءة:	50
10. تشخيص صعوبة تعلم القراءة:	52
11. التدخل العلاجي لحالات التي تعاني من صعوبات تعلم القراءة:	56
12. خطوات وطرق إعداد برامج القراءة العلاجية:	58
ملخص الفصل	61

الفصل الثالث

الذكاءات المتعددة

تمهيد:	63
1. مفهوم وتعريف الذكاء:	63
2. نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة:	64
3. أنواع الذكاءات المتعددة التي قدمها جاردنر:	65
4. افتراضات ومبادئ نظرية "جاردنر" للذكاءات المتعددة:	68
5. الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة:	68
6. الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة:	70
7. مستوى الجودة في نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة:	71
8. التطبيقات التربوية للذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم:	72
ملخص الفصل	74

الفصل الرابع

التكنولوجيا المساندة

تمهيد:	76
1. مفهوم التكنولوجيا:	76
2. مفهوم تكنولوجيا التعليم:	76
3. مفهوم التكنولوجيا المساندة:	77
4. أهمية استخدام التكنولوجيا المساندة مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم:	79
5. أهمية التكنولوجيا المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة:	79
6. الوسائل المساعدة التكنولوجية المستخدمة مع تلاميذ صعوبات تعلم القراءة:	82
ملخص الفصل	87

الفصل الخامس

الفصل التطبيقي

تمهيد:	89
1. الدراسة الاستطلاعية:	89
2. الدراسة الأساسية:	100
3. البرنامج التدريبي:	131
4. إجراءات الدراسة التجريبية وخطواتها:	142
5. الأساليب الإحصائية:	148
ملخص الفصل:	150

الفصل السادس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:	152
1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة:	152
1.1 عرض نتائج الفرضية الأولى:	152
2.1 عرض نتائج الفرضية الثانية:	156
3.1 عرض نتائج الفرضية الثالثة:	160
4.1 عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:	163
5.1 عرض نتائج الفرضية الخامسة:	167
2. استنتاج عام للدراسة:	173
خاتمة	174

180	قائمة المراجع
192	الملاحق

فهرس الجداول

الجدول رقم (1): يوضح العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة.....	48
الجدول رقم (2): الأساليب العلاجية للعجز القرائي حسب الأعراض.....	57
الجدول رقم (03): يوضح تصنيف الأجهزة حسب مستوى التقنية المناسبة.....	78
الجدول رقم (04): توزيع عينة الدراسة (تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي).....	93
الجدول رقم (05): توزيع عينة الدراسة (فئة العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة).....	94
الجدول رقم (06): التوزيع الأولي لعينة الدراسة.....	95
الجدول رقم (07): يوضح توزيع العينة النهائية.....	96
الجدول رقم (08): يوضح توزيع العينة النهائية بعد التشخيص.....	101
الجدول رقم (09): معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لمقياس صعوبات تعلم القراءة لفتحي الزيات 2007.....	104
الجدول رقم (10): دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على مقياس صعوبات تعلم القراءة.....	105
الجدول رقم (11): معامل ثبات ألفا لكرونباخ لمقياس صعوبات تعلم القراءة.....	105
الجدول رقم (12): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس صعوبات تعلم القراءة.....	106
الجدول رقم (13): قيمة معامل الثبات ماكدونالد أوميغا لمقياس صعوبات تعلم القراءة.....	106
الجدول رقم (14): قيم معامل الارتباطين درجات الأفراد على أبعاد مقياس الذكاء فيما بينها ودرجاتهم الكلية على مقياس الذكاء لجون رافن النسخة الملونة (1998).....	109
الجدول رقم (15): معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.....	110
(مقياس الذكاء).....	110
الجدول رقم (16): معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لمقياس الذكاء.....	111
الجدول رقم (17): دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على مقياس الذكاء.....	111
الجدول رقم (18): معامل ثبات كيودر ريتشاردسون لمقياس الذكاء.....	112
الجدول رقم (19): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الذكاء.....	112
الجدول رقم (20): قيمة معامل الثبات ماكدونالد أوميغا لمقياس الذكاء.....	113
الجدول رقم (21): قيم مؤشرات حسن المطابقة النموذجين النظريين.....	114
الجدول رقم (23): يوضح أبعاد بعض مهارات القراءة الجهرية.....	116
الجدول رقم (24): معاملات سهولة البنود.....	120

الجدول رقم (25): معاملات تمييز البنود (الاختبار الكتابي)	121
الجدول رقم (27): نسب الاتفاق على فقرات الاختبار الكتابي	124
الجدول رقم (28): نسب الاتفاق على فقرات الاختبار الشفهي	125
الجدول رقم (30): معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه (الاختبار الكتابي)	126
الجدول رقم (31): معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه (الاختبار الشفهي)	127
الجدول رقم (32): دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على اختبار القراءة الجهرية	128
الجدول رقم (33): معامل ثبات ألفا لكرونباخ للاختبار الشفهي	129
الجدول رقم (34): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للاختبار الشفهي	130
الجدول رقم (35): معامل ثبات كيوذر ريتشاردسون للاختبار الكتابي	130
الجدول رقم (36): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للاختبار الكتابي	130
الجدول رقم (37): قيمة معامل الثبات مكدونالد أوميغا للاختبار القراءة الجهرية	131
الجدول رقم (38): يوضح بعض التعديلات التي اتفق عليها المحكمون	141
الجدول رقم (39): يوضح نسبة قبول المحكمين للبرنامج التدريبي	141
الجدول رقم (40): يوضح البرنامج الزمني لتطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية والبرنامج التدريبي	143
الجدول رقم (41): برنامج تدريبي في تحسين بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة	143
الجدول رقم (42): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي	152
الجدول رقم (43): نتائج اختبار ويلكسون وحجم الأثر	152
الجدول رقم (44): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي	156
الجدول رقم (45): نتائج اختبار ويلكسون وحجم الأثر	157
الجدول رقم (46): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي	160
الجدول رقم (47): نتائج اختبار ويلكسون وحجم الأثر	160
الجدول رقم (48): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي	163
الجدول رقم (49): نتائج اختبار ويلكسون وحجم الأثر	163

- الجدول رقم (50): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والتتبعي لاختبار مهارات القراءة الجهرية وأبعاده الفرعية 167
- الجدول رقم (51): نتائج اختبار ويلكسون وحجم الأثر 168

فهرس الأشكال

الشكل رقم (01): يوضح تصميم المجموعة الواحدة للقياسين القبلي والبعدي 100

مقدمة

مقدمة الدراسة:

تُعد مرحلة الطفولة المبكرة والابتدائية من أهم المراحل في حياة الإنسان، إذ تُعتبر الأساس الذي تُبنى عليه القدرات العقلية والسلوكية والاجتماعية للفرد في المستقبل، بحيث يكون الطفل فيها أكثر قابلية للتأثر والتشكيل، وهو قادر على اكتساب المهارات الأساسية وتنمية الاتجاهات والقيم والسلوكيات التي تحدد مساره التعليمي والشخصي والاجتماعي لاحقاً. لذلك فإن توفير بيئة تعليمية محفزة تدعم نمو الطفل المعرفي والانفعالي والاجتماعي ويمثل مسؤولية مشتركة تقع على عاتق الأسرة والمعلمين والمجتمع.

وتعتبر المدرسة بيئة اجتماعية متكاملة، لا يقتصر دورها على تلقين المعارف والمعلومات فقط، بل تسهم بصورة ما في تحديد مسار تكوين الشخصية، وبالذات التعليم الابتدائي إذ يعتبر حجر الزاوية في بناء مسيرة الطفل التعليمية، فهو المرحلة التي يكتسب فيها التلميذ المهارات الأساسية للمعرفة، كالقراءة والكتابة والحساب، إضافة إلى العادات السلوكية والقيم الاجتماعية التي تساعد على الانخراط الفاعل في المجتمع. ومع الاهتمام المتزايد بالطفل، بدأ الباحثون يركزون على الفئات التي لا تعاني من إعاقات عقلية أو حسية، لكنها تواجه صعوبات تعليمية محددة، سواء كانت صعوبات نمائية مرتبطة بالانتباه والإدراك والذاكرة، أو صعوبات أكاديمية تشمل القراءة والكتابة والحساب، وتعرف هذه الفئة بذوي صعوبات التعلم، وحالياً في الدليل التشخيصي تعرف باضطراب التعلم المحدد.

وتعد صعوبات تعلم القراءة من أبرز المشكلات التعليمية في المرحلة الابتدائية، حيث تمثل عائقاً أمام التحصيل الأكاديمي في المواد الأخرى.

وتعتبر القراءة من أهم المهارات التي تبنى عليها العملية التعليمية كلها، فهي المفتاح الأساسي لاكتساب المعارف في مختلف المواد الدراسية الأخرى، لأنها تمكن المتعلم من فهم ما يقرأ، وتساعد على تحليل المعلومات وبناء تصوراتهِ الخاصة، لذلك فإن امتلاك مهارات القراءة الجيدة يعكس مستوى التلميذ الأكاديمي ومدى قدرته على التقدم الدراسي.

لذلك يعد ضعف مهارات القراءة من أبرز المشكلات التي تعيق تقدم التلاميذ في المرحلة الابتدائية، خاصة أولئك الذين يواجهون صعوبات في التعرف على الكلمات أو في نطقها أو في القراءة بطلاقة.

كما أن القراءة الجهرية هي قدرات المتعلم في الربط بين الرمز المكتوب والصوت، وفي التحكم بجوانب النطق السليم، وضبط المخارج، وتنظيم الإيقاع القرائي، وهي مهارة معقدة تتداخل فيها عدة عمليات معرفية من انتباه والتمييز السمعي والبصري والذاكرة، مما يجعل التلاميذ ذوي صعوبات

التعلم أكثر عرضة للتعثر فيها، ومع غياب الدعم الملائم، لهذه الفئة خصوصاً، قد تتطور الصعوبات التي يعانون منها وتتراكم عليهم المعارف المفقودة وبالتالي يحدث عندهم عجز دراسي.

وتبرز أهمية التدخل التربوي من خلال ما ذكرناه سابقاً، إذ أن الاعتماد على البرامج التدريبية يسهم في تحسين مستوى التلاميذ من خلال تنمية قدراتهم، واكتشاف نقاط القوة لديهم، ومعالجة نقاط الضعف بطريقة منظمة ومخطط لها، فالتعليم ليس مجرد نقل للمعرفة، بل هو عملية بناء مهارات وتطوير استراتيجيات وبرامج تساعد على التغلب على صعوباتهم وتنمية مهارات القراءة.

ويحتاج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة إلى برامج خاصة لتعلمها وتنمية مهاراتها، حيث أن البرامج التقليدية لم تعد فعالة خاصة مع التطورات التي شهدتها سلك التعليم من طرق واستراتيجيات خاصة وحديثة، لذلك الأصح أن نواكب هذه التطورات للوصول إلى نتائج فاعلة وثابتة. وتعد استراتيجيات الذكاءات المتعددة لها أهمية من حيث التنوع في طرق التدريس لتلائم قدرات وميول التلاميذ المختلفة، إذ تتيح للمعلم استخدام أساليب متعددة (بصرية، سمعية، حركية، منطقية، اجتماعية) لتعزيز التعلم وتجاوز الصعوبات الأكاديمية، مما يسهم في تطوير مهارات القراءة الجهرية بشكل متكامل.

إن الدمج بين استراتيجيات الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة يمثل نهجاً تربوياً مبتكراً، قادراً على دعم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتحسين تحصيلهم في مهارة القراءة، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، مما يؤدي إلى تنمية قدراتهم المعرفية واللغوية والاجتماعية بشكل شامل، إذ أصبح من الممكن توظيف التكنولوجيا المساندة لدعم تعلم القراءة لدى الأطفال، من خلال برامج تعليمية تفاعلية، وتطبيقات رقمية وألعاب تعليمية وأدوات تكنولوجية التي تساعد على تحسين النطق، وتعزيز التعرف على الكلمات، وتقوية مهارات القراءة الجهرية.

وهذا الدمج لا يقتصر على تقديم محتوى تعليمي فقط، بل يتيح للتلميذ تفاعلاً نشطاً مع المادة التعليمية، بما يعزز من اكتساب المهارات واستدامة التعلم.

ومنه جاءت هذه الدراسة لتقدير فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة في تحسين بعض مهارات القراءة الجهرية (النطق الصحيح، التعرف على الكلمة، الطلاقة) لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتطمح الدراسة إلى تقديم إطار تطبيقي يساعد على تطوير الممارسات التربوية داخل الأقسام الابتدائية وخارجها، بما يضمن دعماً حقيقياً وفعالاً لهذه الفئة من المتعلمين.

ومن خلال إتباع مجموعة من الخطوات العلمية والمنهجية لانجاز هذه الدراسة، التي لها أهمية كبيرة جداً في مجال البحث العلمي سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية، ولبلوغ أهداف الدراسة تم تقسيمها إلى جانبين نظري وتطبيقي عبر ستة فصول وهي كالآتي:

مقدمة الدراسة

الفصل الأول: يتناول إشكالية الدراسة، وفرضياتها، أهمية وأهداف الدراسة، وتحديد مفاهيم الدراسة الإجرائية، والدراسات السابقة ذات الصلة.

الفصل الثاني: فهو خاص بالإطار النظري بحيث تم تقسيمه إلى جزئين، جزء منه خاص بصعوبات التعلم بصفة عامة، والجزء الثاني خاص بصعوبات تعلم القراءة الجهرية.

الفصل الثالث: يخص الذكاءات المتعددة

والفصل الرابع: يتعلق بالتكنولوجية المساندة

الفصل الخامس: الجانب التطبيقي، فيحتوي على منهجية الدراسة وإجراءاتها من حيث المنهج المستخدم، العينة، الأدوات المستخدمة، إجراءات التطبيق، ومختلف الأساليب الإحصائية المستخدمة.

وفي الأخير **الفصل السادس** الخاص بعرض نتائج الدراسة حسب تساؤلاتها والتي ترتبط بفرضيات الدراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها وتحليلها.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. مفاهيم الدراسة الاجرائية
6. حدود الدراسة (المكانية، الزمانية، البشرية)
7. الدراسات السابقة والتعقيب عليها

1. إشكالية الدراسة:

تعتبر الثروة البشرية الركيزة الجوهرية لبناء أي مجتمع معاصر، إذ تشكل المورد الاستراتيجي الأكثر تأثيراً في نهضته وتنميته المستدامة، وانطلاقاً من هذا الإدراك، أولت الدول المتقدمة اهتماماً متزايداً بتنمية الإنسان منذ المراحل العمرية المبكرة، باعتبار الطفولة المرحلة الحاسمة في تشكيل البنية المعرفية والوجدانية والاجتماعية للأفراد، ومن ثم بناء قاعدة صلبة لمستقبل أكثر ازدهاراً.

وقد أصبحت رعاية الطفل وتنمية قدراته الشاملة محوراً رئيساً في سياساتها التعليمية والاجتماعية، إدراكاً منها بأن جودة الاستثمار في الطفولة يعد مؤشراً مباشراً على جودة الحاضر والمستقبل.

وفي هذا السياق، برز النظام التعليمي بوصفه المحور الأكثر تأثيراً في تشكيل مخرجات التعلم، إذ تسعى المؤسسات التربوية إلى الارتقاء بمستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلمين، وبناء أجيال متمكنة تمتلك الكفايات اللازمة للاندماج الفعال في المجتمع والقدرة على أداء أدوارها المستقبلية، غير أن العملية التعليمية تواجه جملةً من التحديات المرتبطة بالنمو المعرفي واللغوي والانفعالي لدى المتعلمين، ومن أبرزها صعوبات التعلم التي تشكل أحد العوائق الجوهرية أمام تقدمهم الأكاديمي.

وتُعد صعوبات التعلم أو ما يُعرف حالياً حسب DSM5 بـ "اضطرابات التعلم المحددة" من القضايا التربوية التي تستقطب اهتمام الممارسين التربويين والباحثين وأولياء الأمور على حدٍ سواء، نظراً لأثرها المباشر على الأداء المدرسي وقدرة المتعلم على اكتساب المهارات الأساسية.

وتُعد صعوبات تعلم القراءة من أبرز الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون ذوو صعوبات التعلم، إذ تشكل عائقاً جوهرياً أمام تقدمهم المدرسي، ويسهم تأثيرها الممتد في التأثير على اكتساب المفاهيم والمهارات في مختلف المواد الدراسية الأخرى، مما ينعكس سلباً على تحصيلهم العام. (الغنيزات، 2006، ص 7).

وتكتسب القراءة أهمية مركزية في العملية التعليمية باعتبارها الركيزة الأساسية للتعلم، والبوابة التي يعبر من خلالها المتعلم لاكتساب المعارف وتوسيع خبراته وتنمية قدراته على التواصل والفهم والتفكير. غير أن نسب التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في القراءة ارتفعت بصورة ملحوظة خلال السنوات الأخيرة، وهو ما أكدته دراسة Baivenin maria (2019) التي أشارت إلى أن ما بين (5%-15%) من الأطفال في سنّ التمدرس يعانون من اضطرابات تعلم محددة. كما تُبين الجمعية الأمريكية للطب النفسي أن صعوبات القراءة تُعد الأكثر انتشاراً بين مختلف أنواع صعوبات التعلم.

وتمثل مشكلات القراءة ما يقارب (10 إلى 15%) بين التلاميذ جميعاً كما تمثل (80 إلى 90%) بين ذوي صعوبات التعلم حيث أظهرت الدراسات المسحية التي قام بها الكثير من الباحثين ومنهم kirk لبرامج صعوبات التعلم بأن (60 إلى 70 بالمئة) من التلاميذ في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبات في القراءة. (كوافحة، 2007، ص 93)

وتُعدّ صعوبات تعلّم القراءة من أكثر الاضطرابات التعليمية التي تُحدث تأثيرًا مباشرًا في التحصيل الدراسي للتلاميذ، إذ يواجه المتعلمون الذين يعانون منها مشكلات متعدّدة تمسّ المهارات الأساسية للقراءة، مثل النطق السليم، والتعرّف التلقائي على الكلمات، وضعف الطلاقة في القراءة الجهرية، وينتج عن هذه الصعوبات قصور واضح في فهم المحتوى القرائي، الأمر الذي ينعكس بدوره على تحصيل التلميذ في مختلف المواد الدراسية التي تعتمد بدرجة كبيرة على القراءة والفهم. وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية هذا الجانب، حيث يشير الزيات (2002) إلى أن الطفل الذي يواجه صعوبات في القراءة يُظهر أداءً أدنى مما هو متوقع بالنظر إلى مستوى ذكائه العام، إذ تمثل هذه الصعوبات انحرافًا واضحًا بين المستوى الفعلي والمستوى المتوقع للقراءة. (الزيات، 2002، ص 443)

كما أشار صلاح (2012) إلى أن صعوبات تعلم القراءة تُعدّ من أكثر المشكلات شيوعًا لدى التلاميذ، نظرًا لدورها المحوري في مختلف الجوانب الأكاديمية، حيث يرتبط الفشل الدراسي غالبًا بعدم امتلاك هذه المهارة الأساسية. (بوخيار، 2018، ص 29) وفي السياق نفسه، توضح سلوى (2022) أن القراءة تشكّل محورًا أساسيًا في اكتساب الطفل للمفردات والمعارف والمعلومات بمختلف أنواعها، مما يجعلها إحدى الركائز الجوهرية للتعلم. (سلوى، 2022، ص 21)

كما يرى بطرس (2017) أن القراءة تُعدّ فنًا لغويًا يرتبط بالجانب الشفوي عندما تُمارس جهرًا بالعين واللسان، إذ تسهم في توسيع خبرات التلميذ وتنمية مهاراته الفكرية، إلى جانب تهذيب ذائقته اللغوية وتحفيز فضوله المعرفي. (بطرس، 2017، ص 273) وتشير العديد من الدراسات العربية والجزائرية والغربية إلى أنّ صعوبات تعلم القراءة تتجلى في مظاهر متعددة، من أبرزها البطء في التعرف على الكلمات، وصعوبات النطق، وضعف الطلاقة. وقد بينت الأدبيات أن التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات يُظهرون أنماطًا مشتركة من الأخطاء مثل الحذف والإبدال والتكرار.

وفي هذا الإطار توصلت دراسة Plaza (1999) - كما نقل دحال (2005) - إلى أن القراءة عملية تتطلب من الطفل تعلم قواعد جميع الحروف وحركاتها لتشكيل الوحدات المقطعية، إضافة إلى تخزين الكلمات في الذاكرة بشكل ثابت يسمح باسترجاعها والنطق بها سواء ظهرت بصورة مكتوبة أو مجردة من الشكل الكتابي. (دحال، 2005، ص 4) وورد عن sharma (2019) أن "صعوبات تعلم القراءة تتضمن صعوبة نطق الحروف الهجائية، وقراءتها مما يمثل تحديًا أمام الأطفال في تعلمهم الحروف والكلمات، وتتمثل كذلك في صعوبة الربط بينهم".

إذ تتمثل صعوبة القراءة في عدم القدرة على اكتساب المهارات الأساسية لتعلم القراءة والخلط بين الحروف والكلمات مع تكرار المقروء وعدم الالتزام بالترقيم وحذف عدد من الحروف. (صباح، 2006، ص17)

كما وضحت دراسة hanada taha thomure (2022) التي تمكنت من خلالها التنبؤ بالأداء العام للغة العربية، بحيث حقق الطلاب أدنى الدرجات في التعرف على الكلمة مقارنة بالطلاب العاديين، وهذه النتائج تؤكد أن صعوبة القراءة ليست اضطراباً واحداً، بل هو مجموعة من الصعوبات المتداخلة، التي تستدعي التدخل التعليمي متعدد الأبعاد.

ويشير الزيات (1998) إلى ضرورة الاهتمام بالكشف المبكر عن الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم، إذ أن التأخر في اكتشاف هذه الصعوبات قد يعرض المتعلم إلى ضغوط نفسية متراكمة ناجمة عن الإحباطات المستمرة وعدم القدرة على مجاراة أقرانه، الأمر الذي يدفعه تدريجياً إلى الانسحاب والعيش على هامش الجماعة المدرسية والاجتماعية، مما يزيد من احتمالية ظهور مظاهر الانطواء والعزلة لديهم. (الزيات، 1998، ص 214)

وقد دعمت العديد من الدراسات أهمية هذا التوجه، ومن ذلك دراسة السعيد (2005) التي سعت إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي وبناء برنامج علاجي مقترح يساعد في تحسين هذه المهارة لدى أفراد العينة.

كما أجرت نصره محمد جلجل (2011) دراسة اعتمدت فيها على اختبار تشخيص العسر القرائي بهدف تحديد أبرز الصعوبات المرتبطة بالقراءة الصامتة والجهرية لدى التلاميذ.

وفي السياق نفسه، تناولت دراسة kazanjian (2012) موضوع مهارات القراءة الأساسية في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث سعت إلى تحديد هذه المهارات وبناء برنامج تدريبي يساهم في تطويرها ورفع مستوى الأداء القرائي لدى المتعلمين.

وتعزى الأسباب الرئيسية لتدني مستوى التلاميذ في القراءة إلى طبيعة أساليب التدريس التقليدية التي لا تزال تعتمد على منهج واحد متجانس، دون مراعاة الفروق الفردية أو قدرات ورغبات المتعلمين، إذ تركز أساليب التدريس الموجهة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم غالباً على القدرات اللغوية وفق النظريات التقليدية للذكاء، متجاهلة القدرات الأخرى غير المعرفية التي يمكن أن تعزز التعلم الأكاديمي للمتعلمين. (الفقيهي، 2003، ص 74).

وعلى الرغم من تنوع المناهج العلاجية التقليدية لذوي صعوبات تعلم القراءة، فإن تقديمها يتم غالباً بأسلوب جاف وروتيني، دون مراعاة بيئة المتعلمين أو حاجاتهم الفردية. كما أنها لا تأخذ في الاعتبار مواهب وميول الأطفال، ولا تتيح تنوع أساليب التدريس بما يتناسب مع أسلوب كل تلميذ في التعلم. ومن ثم، غالباً ما يحقق التلاميذ ذوو صعوبات التعلم نتائج منخفضة في مهارات القراءة، مما يؤدي إلى

أداء ضعيف في اختبارات التحصيل، ويرافقه شعور بالنفور والملل، وتكوين اتجاهات سلبية تجاه المدرسة والمعلمين.

ويعتمد مفهوم صعوبات التعلم على تفاوت القدرات لدى الفرد الواحد، إذ يمتلك كل طفل نقاط قوة وضعف، وهو ما يتوافق مع نظرية الذكاءات المتعددة التي ركزت على جوانب غفل عنها التعليم التقليدي، فوفق هذه النظرية، يستطيع التلميذ الذي يعاني صعوبة في مجال معين استغلال ذكائه الأقوى عبر طرق بديلة، بما يتناسب مع قدراته وإمكاناته، لتعزيز تعلمه وتحقيق أداء أفضل.

وقد انتقدت العديد من الدراسات الأساليب التقليدية في التعليم، مثل دراسة عميرة (2024) التي أشارت إلى عدم كفاية الطرق التقليدية لمعالجة الصعوبات التعليمية، كونها لا تراعي الفروق الفردية ولا تستخدم استراتيجيات تعليمية مخصصة وفعالة، ما يدعو إلى تبني أساليب حديثة ومتنوعة. (عميرة، 2024، ص 155)

كما أكدت دراسة قزيم (2024) أن التعليم الاعتيادي لا يلئم احتياجات تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد يؤدي إلى تفاقم المشكلات نظرًا لعدم توافق المناهج والأساليب مع قدراتهم. (قزيم، 2024، ص 87)

وبمراجعة النظريات التقليدية للذكاء، يتبين أنها ركزت على النمو اللغوي والرياضي، متجاهلة الجوانب الفنية والحركية والاجتماعية للأطفال، واعتمدت على الأنشطة الذهنية المتعلقة بالذكاء اللغوي والرياضي، وهو ما يشكل القاعدة الرئيسة للتدريس الحالي.

وفي هذا الإطار، طرح howard gardner عام 1983 نظرية الذكاءات المتعددة، وطورها لاحقًا عام 1993، حيث قدم رؤية مختلفة للذكاء الإنساني باعتباره نشاطًا عقليًا متكاملًا وليس مجرد قدرة معرفية، وسعى من خلالها إلى توسيع نطاق الإمكانيات الإنسانية بما يتجاوز مؤشر الذكاء التقليدي. ومن ثم، اعتمدت العديد من البرامج الحديثة للتدريس للأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم على هذه النظرية لتعزيز عملية التعلم. (المفتي، 2004، ص 145)

أظهرت نتائج دراسة البشير الجاري (2021) التي سعت إلى تحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يعانون من صعوبات في القراءة، معتمداً على نظرية الذكاءات المتعددة وجود فروق إحصائية دالة لصالح المجموعة التجريبية في مختلف الاختبارات.

وعلى نحو عام، أثبتت جميع الدراسات التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أن هذه النظرية تسهم بشكل واضح في تعليم هذه الفئة، حيث أظهرت زيادة ملحوظة في التحصيل الدراسي وتحسن في مفهوم وتقدير الذات لدى المتعلمين. (الغيزات، 2006، ص 66)

وبالإضافة إلى فاعلية نظرية الذكاءات المتعددة، يبرز الدور المتزايد للتكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، حيث توفر حلولاً مبتكرة وخدمات تعليمية متعددة لدعم ذوي صعوبات التعلم عامة، وصعوبات القراءة خاصة. فقد ساعد دمج التكنولوجيا في التعليم على تعزيز الإبداع والتعلم الذاتي لدى المتعلمين، وتوفير الوقت والجهد في الوصول إلى المعلومات ونقلها للآخرين، كما عملت كمرشد حديث يوجه المادة العلمية للمتعلمين بطريقة فعّالة، مما أسهم في تحقيق تقدم ملحوظ على المستويين التربوي والنفسي لهذه الفئة. (حميدان، 2021، ص 118)

وقد تبين أن توظيف التكنولوجيا في التعليم أصبح من الأولويات الأساسية، لا سيما في ظل انتشار الصعوبات التعليمية، إذ توفر الوسائل الرقمية والتقنيات الحديثة بيئة داعمة لتسهيل التعلم وتمكين ذوي الصعوبات من متابعة العملية التعليمية بكفاءة أكبر. (غانم، 2021، ص 96)

وفي الاتجاه نفسه، كشفت دراسات جزائرية حديثة عن أن التكنولوجيا المساندة تمثل أحد الخيارات الفعّالة في دعم تعلم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

فقد بينت دراسة جديعي (2024) أن دمج الوسائط الرقمية في العملية التعليمية يُسهم في رفع دافعية المتعلمين وتحسين معالجة المعلومات لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وخاصة أولئك الذين يواجهون صعوبات قرائية.

كما أظهرت دراسة جغوي (2020) فاعلية البرامج المحوسبة في علاج صعوبات القراءة والكتابة، وهو ما يؤكد أهمية توظيف الأدوات الرقمية في البرامج العلاجية المعاصرة.

وفي السياق ذاته، أبرزت مجموعة من البحوث الجزائرية أن نظرية الذكاءات المتعددة توفر إطاراً تربوياً مرناً يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

فقد أثبتت دراسة نفيسة (2022) فعالية الأنشطة التعليمية المبنية على الذكاءات المتعددة في رفع التحصيل اللغوي لدى التلاميذ، وأكدت دراسات أخرى، مثل دراسة شبي (2023) ودراسة عياطي (2024)، أن اعتماد استراتيجيات تدريس تستثمر الذكاءات المتعددة يسهم في إثراء التعلم وتحسين الأداء في المواد اللغوية.

وانطلاقاً من هذه المعطيات، يتّضح أن الدمج بين نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة قد يشكّل توجهاً واعداً في مجالات التدخل العلاجي والتدريب التربوي، غير أن الواقع الميداني يشير إلى ندرة البرامج التدريبية الجزائرية التي تجمع بين هذين المكونين لمعالجة صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون منها.

وبناءً على ذلك، تتحدد إشكالية الدراسة الحالية في السعي إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وعليه تم طرح التساؤلات التالية:

1. هل توجد فروق بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياس القبلي والقياس البعدي على بعد مهارة النطق الصحيح لاختبار مهارات القراءة الجهرية.
2. هل توجد فروق بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياس القبلي والقياس البعدي على بعد مهارة التعرف على الكلمة لاختبار القراءة الجهرية.
3. هل توجد فروق بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياس القبلي والقياس البعدي على بعد مهارة الطلاقة لاختبار مهارات القراءة الجهرية.
4. هل توجد فروق بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية وأبعادها (مهارات النطق الصحيح، التعرف على الكلمة، الطلاقة)
5. هل توجد فروق بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياس البعدي والقياس التتبعي على اختبار القراءة الجهرية وأبعادها (مهارات النطق الصحيح، التعرف على الكلمة، الطلاقة).

2. فرضيات الدراسة:

على ضوء تساؤلات الدراسة تمت صياغة الفرضيات التالية:

1. توجد فروق بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياس القبلي والقياس البعدي على بعد مهارة النطق الصحيح لاختبار مهارات القراءة الجهرية.
2. توجد فروق بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياس القبلي والقياس البعدي على بعد مهارة التعرف على الكلمة لاختبار القراءة الجهرية.
3. توجد فروق بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياس القبلي والقياس البعدي على بعد مهارة الطلاقة لاختبار مهارات القراءة الجهرية.
4. توجد فروق بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية وأبعادها (مهارات النطق الصحيح، التعرف على الكلمة، الطلاقة)

5. توجد فروق بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياس البعدي والقياس التتبعي على اختبار مهارات القراءة وأبعادها (مهارات النطق الصحيح، التعرف على الكلمة، الطلاقة)

3. أهمية الدراسة: تنبثق أهميتها من الموضوع الذي نتناوله، وهو القراءة الجهرية في التعليم الابتدائي إذ تمثل حلقة أساسية في بناء الكفاءة القرائية لدى التلميذ، وتمكنه من اكتساب مهارات النطق الصحيح، والتعرف على الكلمات، والطلاقة، وهي مهارات ترتبط مباشرة بالتحصيل الدراسي العام، وعليه فإن أهمية الدراسة الحالية تكمن في الآتي:

- ارتفاع نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة وهذا ما أشارت له عدة دراسات عربية وجزائرية، مما يجعل التدخل العلاجي ضرورة تربوية ملحة لضمان نجاح المسار التعليمي للتلميذ.
- الحاجة إلى البرامج التدريبية الفعالة، بحيث المدارس الجزائرية تعاني من نقص البرامج الهادفة لمعالجة صعوبات القراءة، وخاصة التي تستند إلى أسس علمية حديثة قادرة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- الجمع بين الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة، يعد إضافة علمية ذات قيمة للباحثين والمعلمين
- تتطرق الدراسة الحالية لموضوع التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة الجهرية، والتي تعد من أهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ في حياتهم الدراسية.
- تسليط الضوء على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الجهرية من خلال التشخيص الدقيق لحالاتهم بتطبيق مجموعة من محكات التشخيص، ومساعدتهم على إحداث تغيير وتحسن وتجاوز صعوباتهم.

4. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى:

أولاً: الأهداف العامة للدراسة

- اختبار فاعلية دمج استراتيجيات الذكاءات المتعددة في معالجة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وتنمية مهارات القراءة الجهرية لديهم.
- توظيف التكنولوجيا المساندة والوسائل التعليمية الحديثة في تحسين بعض مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

- تطوير أداة لقياس مهارات القراءة الجهرية (النطق الصحيح، التعرف على الكلمة، الطلاقة) لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- تعزيز وعي المعلمين والباحثين بأهمية الكشف المبكر عن صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية.
- تقديم برنامج تدريبي قابل للتطبيق في المدارس الجزائرية لدعم أداء التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الجهرية.

ثانياً: الأهداف الإجرائية (التي تقيسها الدراسة فعلياً)

تهدف الدراسة إلى الكشف عن:

- الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياسين القبلي والبعدي في مهارة النطق الصحيح.
- الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي في مهارة التعرف على الكلمة.
- الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي في مهارة الطلاقة في القراءة الجهرية، وتحديد اتجاه هذه الفروق.
- الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار القراءة الجهرية.
- مدى استمرارية أثر البرنامج التدريبي من خلال الكشف عن الفروق بين أداء التلاميذ في القياسين البعدي والتتبعي في مهارات القراءة الجهرية وأبعادها

5. تحديد المفاهيم الإجرائية:

1.5 التعريف الإجرائي للبرنامج التدريبي:

هو برنامج تدريبي مكوّن من 16 جلسة، قائمة على استراتيجيات الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة بهدف تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة. وتتضمن جلسات البرنامج مجموعة من الأنشطة التفاعلية المتدرجة التي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ بهدف التدريب على مهارات النطق الصحيح، والتعرّف على الكلمة، والطلاقة، ويُقاس أثره من خلال الفروق بين القياسات القبليّة والبعديّة والتتبعية لاختبار القراءة الجهرية.

2.5 التعريف الإجرائي لصعوبة القراءة الجهرية:

تعرف صعوبة القراءة الجهرية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها الدرجة المنخفضة التي يتحصّل عليها التلميذ في أداء مهارات القراءة الجهرية (النطق الصحيح، التعرف على الكلمة، والطلاقة) كما تقيسها الأداة المعتمدة في هذه الدراسة، مقارنة بالمستوى المتوقع لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي على الرغم من أنهم

يتمتعون بذكاء متوسط فما فوق، ويُعدّ التلميذ ضمن فئة ذوي صعوبات القراءة الجهرية إذا حصل على درجة أدنى من متوسط في الاختبار القبلي لمهارات القراءة الجهرية.

- **يقصد بمهارة النطق الصحيح في هذه الدراسة:** قدرة التلميذ على قراءة الكلمات قراءة جهرية سليمة من خلال نطق الحروف بحركاتها القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة)، ونطق حروف المدّ (الألف، الواو، الياء)، والتمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، إضافة إلى نطق التنوين بشكل صحيح.

- **يقصد بمهارة التعرف على الكلمة في هذه الدراسة:** قدرة التلميذ على تحديد الكلمة الصحيحة سواء من خلال تجميع حروف مبعثرة، أو التعرف عليها باستخدام صورة دالّة، أو تمييزها ضمن جملة مكتوبة

- **يقصد بمهارة الطلاقة في هذه الدراسة:** قدرة التلميذ على أداء القراءة الجهرية بسلاسة واستمرارية، وما يرتبط بها من أخطاء مثل الحذف أو الإضافة أو الاستبدال أو عكس الحروف أثناء القراءة، وهي الأخطاء التي تؤثر مباشرة على مستوى طلاقته القرائية

3.5 تعريف الذكاءات المتعددة اجرائياً:

هي مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية التي توظف أنماطاً مختلفة من الذكاءات (اللغوي، المنطقي، البصري المكاني، الجسمي الحركي، الموسيقي، الاجتماعي، الشخصي) بهدف دعم تعلم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الجهرية، وذلك من خلال تقديم مهام قرائية متنوعة تتوافق مع أساليب تعلمهم المختلفة.

ويتم قياس توظيف الذكاءات المتعددة إجرائياً من خلال الأنشطة المدمجة في الجلسات التدريبية البالغ عددها 16 جلسة، والتي تستهدف تحسين بعض مهارات القراءة الجهرية (النطق الصحيح، التعرف على الكلمة، الطلاقة) لدى التلاميذ.

4.5 تعرّف التكنولوجيا المساندة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها:

مجموعة من الوسائط والأدوات الرقمية والتقنية المستخدمة داخل الجلسات التدريبية لدعم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الجهرية، وتعزيز تعلمهم ومشاركتهم، وتشمل: جهاز العرض، الحاسوب و الأجهزة اللوحية، السبورة الذكية، التطبيقات التعليمية، مكبر الصوت، آلة التصوير، المنصات الرقمية، الملفات الصوتية، البطاقات الرقمية، وبرامج معالجة النصوص والعروض التقديمية.

ويتمثل توظيف هذه التكنولوجيا في دمجها ضمن 16 جلسة تدريبية لتقديم محتوى قرائي متنوع ومتعدد الحواس، يهدف إلى تحسين النطق الصحيح، والتعرّف على الكلمة، والطلاقة لدى التلاميذ.

6. حدود الدراسة (المكانية، الزمانية، البشرية):

الحدود المكانية: تم تنفيذ هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بعدد من المدارس الابتدائية التابعة لبلدية خميس مليانة بولاية عين الدفلى، وقد جرى تطبيق البرنامج التدريبي داخل قاعة مخصصة للجلسات التعليمية وفرتها مدرسة خاصة تقع في نفس البلدية وتحمل اسم "إطلالة أمل".

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة عند انتهاء الفصل الدراسي الثالث، وامتدت من أواخر شهر ماي 2025 للدراسة الاستطلاعية، وشهري جوان وجويلية 2025 لتطبيق البرنامج التدريبي (16 جلسة)، ومنتصف شهر أكتوبر 2025 لإجراء القياس التتبعي لمتابعة أثر البرنامج على مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ.

الحدود البشرية: تكونت العينة البشرية للدراسة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة الجهرية، وتتراوح أعمارهم بين 9 و11 سنة

7. الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

تكتسي الدراسات السابقة أهمية بالغة، إذ تسهم في بناء الإطار النظري للدراسة، كما تُبرز الجوانب التطبيقية المرتبطة بموضوع البحث، لاسيما ما يتعلق بمتغيراته الأساسية، ويشتمل هذا الجزء على عرض منظم ومتنوع لمجموعة من الدراسات التي تناولت الموضوع ذاته، بهدف الوقوف على أبرز أهدافها والنتائج التي توصلت إليها، والاستفادة منها في توجيه مسار الدراسة الحالية وصل منهجيتها.

أولاً: الدراسات التي تتعلق بصعوبات تعلم القراءة الجهرية من حيث التشخيص

أجرت جلجل (1995) دراسة بعنوان "تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة لفاعلية برنامج مقترح": وهدفت إلى استكشاف صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ودراسة فعالية برنامج مقترح لمعالجتها. تكونت عينة الدراسة من 288 تلميذاً (85 ذكراً و203 إناث) تراوحت أعمارهم بين 7.8 و12.4 سنة بمتوسط 9 سنوات. تم اختيار عينة علاجية مكونة من 38 تلميذاً (18 ذكراً و20 أنثى) وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

استخدمت الدراسة عدة أدوات قياس، منها اختبار وكسلر للنضج العقلي، واختبارات للجوانب العصبية والانفعالية والاجتماعية، واختبارات التمييز اللفظي والبصري، إضافة إلى قوائم لتقدير السلوك والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

أظهرت النتائج أن الأخطاء في القراءة الجهرية تركزت في الحذف، الإضافة، الإبدال، والتكرار، بينما شملت الأخطاء في القراءة الصامتة صعوبة تعرف الكلمة وفهمها وفهم الجملة. بعد تطبيق البرنامج المقترح، لوحظ تحسن واضح بانخفاض الأخطاء في كل من القراءة الجهرية والصامتة، وتحسن مهارات فهم الكلمة والجملة والفقرة، مما يشير إلى فعالية البرنامج في دعم مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات.

دراسة كذلك لنصرة محمد عبد المجيد جلجل (2011): وهدفت إلى تشخيص العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، من خلال التعرف على جوانب القوة والضعف لديهم في القراءة الصامتة والجهرية. استخدمت الباحثة اختباراً مؤلفاً من 80 عبارة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية: التعرف على المفردات (40 عبارة)، فهم المفردات (10 عبارات)، فهم الجملة (10 عبارات)، وقطع القراءة (20 عبارة موزعة على 5 قطع).

تم تصميم كل فقرة في القراءة الصامتة لتحتوي على 4 عبارات، حيث تُمنح الدرجة 1 للإجابة الصحيحة و 0 للإجابة الخاطئة، وتفسير النتائج يتم وفق جدول معايير الأداء لكل صف دراسي. طبق الاختبار على 80 تلميذاً وتلميذة، وتم تقييم الثبات والمعايير الزمنية والأداء. كما أجري اختبار الصدق الخارجي على عينة مكونة من 50 تلميذاً وبلغت قيمة الارتباط 0.25. أما معامل الثبات الداخلي فتم حسابه باستخدام إعادة التطبيق وألفا كرونباخ، وبلغ 0.82، مع التأكد من الاتساق الداخلي عبر معاملات الارتباط للأجزاء الفرعية للاختبار، مما يؤكد صلاحية الاختبار وموثوقيته (بن سعدون، 2016، ص 56).

دراسة جمال بلبكاي 2013 بعنوان "تقييم وتشخيص صعوبات تعلم القراءة": وهدفت إلى تقييم وتشخيص صعوبات القراءة لدى الأطفال وجمع المعلومات المتعلقة بها باستخدام اختبارات التحصيل الجماعية والرسمية وغير الرسمية. وقد أجريت الدراسة بمدينة قسنطينة، وشملت عينة عشوائية من 90 معلماً من معلمي التعليم الابتدائي، باعتبارهم الأكثر دراية بالتلاميذ وتفاعلاً معهم دراسياً وسلوكياً وتربوياً، واعتمد الباحث على استمارة استبيان لجمع البيانات.

أظهرت النتائج المتعلقة بالعوامل المساهمة في صعوبات القراءة ما يلي:

1. تراجع دافعية التلاميذ نحو القراءة: وافق 85% من المعلمين على أن انخفاض دافعية التلاميذ يؤدي إلى صعوبات في القراءة.
2. شعور التلاميذ بالملل من المدرسة: أشار 83.33% من المعلمين إلى أن الملل المدرسي يساهم في صعوبات القراءة.
3. انخفاض ثقة التلميذ بالمعلم: فقط 27.77% أكدوا هذا الانخفاض، في حين نفى 72.22% أهميته.

4. عدم اهتمام المعلم بمصادر الخطأ: وافق 54.17% من المعلمين على أن عدم التعامل مع الأخطاء بشكل مناسب يزيد الصعوبات، بينما نفت 45.56% ذلك.
5. اعتماد المقررات الدراسية على الجوانب النظرية أكثر من العملية: وافق 87.77% من المعلمين على أن التركيز النظري المفرط يفاقم الصعوبات.
6. غياب عنصر التشويق في نصوص القراءة: أشار 74.44% من المعلمين إلى أن عدم وجود التشويق يقلل من اهتمام التلاميذ.
7. القراءة وسيلة فعالة لاكتساب المعلومات والمهارات والخبرات: وافق 100% من المعلمين على أهمية القراءة في تنمية المعرفة والمهارات.
8. القراءة استراتيجية لتنمية التفكير وحل المشكلات: أيد معظم المعلمين فعالية القراءة في تطوير التفكير وحل المشكلات لدى التلاميذ.
9. أظهرت الدراسة أن 95.55% من المعلمين (86 من أصل 90) أكدوا أن القراءة تعتبر وسيلة فعالة لتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى التلاميذ استناداً إلى معطيائهم المكتسبة، في حين نفى 4.44% من المعلمين ذلك (شلابي، 2017، ص 16-17)

دراسة اسماعيل (2017) التي حاولت الكشف عن صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها، وتحديد أسبابها، واستطلعت آراء عينة بلغت (346) معلم ومعلمة، من معلمي صفوف التعليم الأساسي، بمدارس الحكومة بمحافظة خان يونس (فلسطين)، بحيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتشير نتائج الدراسة الى أن صعوبات القراءة تتعلق بمجالين أساسيين هما (الفهم القرائي، والنطق القرائي) أن هناك أسباباً متعددة تكمن وراء تلك الصعوبات، منها مايتعلق قلة تشخيص الصعوبات وعلاجها.

ثانياً: الدراسات التي تتعلق بصعوبات تعلم القراءة الجهرية من حيث البرامج

دراسة بدرية الملا (1985) بعنوان "برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لتلميذات الصف الرابع ابتدائي بدولة قطر": هدفت إلى تحديد أهم جوانب التأخر في مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي. شملت الدراسة عينة من 207 تلميذات خاليات من أي عيوب سمعية أو بصرية أو في النطق. وأظهرت النتائج أن أكثر الأخطاء شيوعاً في القراءة كانت متعلقة بالتعرف على الكلمات، والإضافة، والحذف، حيث تراوحت نسب حدوثها بين 89% و 99% (عجاج المغازي، 1998، ص. 45)

دراسة راشد (2001): بعنوان فاعلية برنامج مقترح في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأزهرى: وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية البرنامج المقترح في

معالجة صعوبات القراءة لدى هذه الفئة. طبق الباحث الدراسة على عينة من 70 تلميذاً وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. أما أدوات الدراسة فشملت:

- اختبار تشخيصي لصعوبات القراءة لقياس مهارات التعرف على الكلمات، النطق، والفهم.
 - بطاقة ملاحظة لرصد صعوبات القراءة لدى التلاميذ.
 - اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.
 - برنامج علاجي مقترح لمعالجة صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهري.
- وأوضحت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ. (فواز العلي، 2014، ص. 61)

دراسة أحمد ابراهيم موسى حجازي (2001) بعنوان "فاعلية التدريب على برنامج مقترح باستخدام الكمبيوتر لتحسين صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي": وهدفت إلى الكشف عن فاعلية التدريب باستخدام برنامج كمبيوتر لتحسين صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، بالإضافة إلى إعداد اختبار لتشخيص صعوبات التعلم في القراءة. تكونت عينة الدراسة من 24 تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع، واستخدمت الدراسة عدة أدوات، منها:

- اختبار تشخيص صعوبات القراءة (من إعداد الباحث).
- اختبار القدرة العقلية العامة.
- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم.
- قائمة ملاحظة سلوك الطفل.
- استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي.
- اختبار المسح النيورولوجي السريع.
- البرنامج المقترح باستخدام الكمبيوتر لتحسين مستوى الأطفال ذوي صعوبات القراءة (إعداد الباحث).

وأظهرت النتائج:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في جميع أبعاد اختبار تشخيص صعوبات القراءة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات القرائية (مهارة التعرف، فهم الكلمة، فهم الجملة، وفهم الفقرة)، لصالح المجموعة التجريبية.
- وقام عميرة (2001) بدراسة بعنوان "برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى التلاميذ في غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة": وهدفت الدراسة إلى تطبيق برنامج علاجي لمعالجة صعوبات التعلم في القراءة والكتابة لدى التلاميذ المترددين لغرف المصادر بالمدارس الابتدائية.
- تكونت عينة الدراسة من 160 طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة، مقسمة إلى:
 - المجموعة التجريبية: 40 طالبة.
 - المجموعة الضابطة: 40 طالبًا وطالبة.
- استخدم الباحث عدة أدوات، منها:
 - اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن.
 - اختبارات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة.
 - اختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة.
 - البرنامج المقترح لعلاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة.
- وأظهرت نتائج الدراسة:
 - تحسن مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بدرجة أكبر من المجموعة الضابطة.
 - عدم وجود فروق بين المجموعات الصفية بعد تطبيق البرنامج.
 - عدم وجود فروق بين الجنسين في الاستجابة للبرنامج.
- دراسة حنان راشد مدبولي (2009) هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهري.
- ركزت الدراسة على مهارات القراءة الجهرية، بما في ذلك:
 - التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها.
 - النطق الصحيح مع مراعاة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- كما تناولت مهارات الكتابة، وهي:

• كتابة الحروف والكلمات والجمل مع مراعاة الكتابة الصحيحة.

وأظهرت النتائج أن استراتيجيات الذكاءات المتعددة كانت فعّالة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ، حيث أسهمت في تحسين القدرة على التعرف على الرموز والنطق السليم، بالإضافة إلى تعزيز مهارات الكتابة بدقة.

دراسة حطراف نور الدين (2017) بعنوان "اقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر: وهدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تربوي مقترح في علاج عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

تكونت عينة الدراسة من 40 تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة، موزعين على مجموعتين: تجريبية وضابطة. وتم تطبيق أدوات الدراسة التالية:

• اختبار رسم رجل "لقودائف".

• اختبار القراءة باستخدام نص مقتبس من الكتاب المدرسي لوزارة التربية الوطنية الجزائرية.

اعتمد الباحث على المنهج التجريبي مع تطبيق قبلي وبعدي، واستخدم اختبار "ت" لحساب الفروق بين المتوسطات للمجموعتين التجريبية والضابطة.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الأخطاء لتلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي عند مستوى دلالة 0.05، وذلك في جميع الأبعاد الأربعة للأخطاء: الحذف، الإضافة، الإبدال، والتكرار (حطراف، 2017، ص 285)

دراسة جاري البشير (2021): بعنوان "فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الأداء القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة في منظور الذكاءات المتعددة"، وهدفت الدراسة إلى تحديد مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة في تحسين الأداء القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ذوي عسر القراءة بولاية الوادي.

تكونت عينة الدراسة من 25 تلميذاً من ذوي عسر القراءة، وتم استخدام المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة مع قياس قبلي وبعدي.

شملت أدوات الدراسة عدة اختبارات، من أبرزها:

• اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات.

• اختبار الوعي الفونولوجي.

• اختبار الذاكرة اللفظية.

• اختبار طلاقة القراءة.

• مقياس الذكاءات المتعددة.

وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي القائم على الذكاءات المتعددة كان فعالاً في تحسين الأداء القرائي للمجموعة التجريبية

دراسة سعاد محمد أبو زيد (2024) بعنوان استخدام التكنولوجيا المساعدة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمهم في المدينة المنورة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استخدام التكنولوجيا المساعدة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومدى وعي المعلمين بأهمية استخدامها، لدى عينة من معلمي المدارس الابتدائية المدرج بها برنامج صعوبات التعلم عددهم 30 معلم ومعلمة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة (من إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع استخدام تكنولوجيا المساعدة مع ذوي صعوبات التعلم بدرجة متوسطة، وجاءت أهمية استخدام معلمي صعوبات التعلم للتكنولوجيا المساندة مع ذوي صعوبات التعلم جاء بدرجة مرتفعة.

ثالثاً: الدراسات الحديثة: الأجنبية

دراسة Emma Lindblad and others (2017) بعنوان التكنولوجيا المساندة كتدخلات في القراءة للأطفال ذوي صعوبات القراءة مع متابعة لمدة عام: هدفت هذه الدراسة إلى استخدام تطبيقات في الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، ومدى تأثيرها على القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وذلك بالتدخل المنهجي للتدريب على قصور القراءة والتعويض عنه باستخدام التكنولوجيا المساعدة وتم ذلك لمدة عام من المتابعة، حيث شارك فيها 30 تلميذاً تتراوح أعمارهم بين 10 و 12 عاماً، وأظهرت النتائج أن استخدام التكنولوجيا أحدث تأثيرات في القدرة على القراءة بعد عام من انتهاء التدخلات، وهذا يعني أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة قد يتطورون بنفس معدل تطور القراء غير المصابين بضعف القراءة، كما تم إظهار زيادة الدافعية في التعلم المستقل. (Emma Lindblad and others, 2017)

دراسة Gianluca Sciano et al (2021) بعنوان تقنية القراءة بصوت عال التي تعتمد على الانتباه لزيادة فهم القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة: هدفت هذه الدراسة إلى تصميم أداة مساعدة على القراءة التي تدمج بين تقنية القراءة بصوت عال مع تتبع حركة العين لتنظيم سرعة القراءة ولمساعدة الذين يواجهون صعوبة في متابعة النص أثناء الاستماع إليه، وتستند هذه الدراسة إلى نظرية التكامل السمعي البصري، كونها تقنية ذاتية التكيف تعتمد على نظرة القارئ وتوفر تجربة تفاعل فردية، وتم تقييم هذه الأداة في تجربة

محكمة شملت 20 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 8 و 10 سنوات مشخصين بصعوبة القراءة، ومجموعة ضابطة تضم 20 طفلاً يتمتعون بمهارات طبيعية، وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة قد تحسنت دراجاتهم في الفهم بنسبة 24 بالمئة، وذلك عند قياسها باستخدام أداة موحدة لتقييم فهم القراءة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بعرض أبرز الدراسات العربية والأجنبية التي تمكنت من الاطلاع عليها، وتم تنظيمها في قسمين رئيسيين: القسم الأول يتناول صعوبات تعلم القراءة من حيث التشخيص، بينما يركز القسم الثاني على صعوبات تعلم القراءة الجهرية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة وأهم البرامج المستخدمة.

ومن خلال العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية يمكن تحديد النقاط التالية :

- أغلب الدراسات المذكورة اعتمدت على المنهج التجريبي بتصميماته المختلفة، منها ما استخدمت تصميم المجموعة الواحدة مثل دراسة جاري البشير (2021)، وأغلب الدراسات اعتمدت على تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية بقياسين قبلي وبعدي مثل دراسة جلجل (1995)، ودراسة عميرة (2001)، وكذلك دراسة جمال بلبكاي (2013).
- معظم الدراسات المعروضة طبقت في المرحلة الابتدائية.
- هناك دراسات اهتمت بتقييم وتشخيص صعوبات تعلم القراءة، والكشف عن مختلف الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ، وكذا تحديد مهارات القراءة الجهرية، حيث أشارت تلك الدراسات إلى أن الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء القراءة الجهرية هي (سلامة النطق الصحيح، الإبدال، الإضافة، التكرار، الحذف، القلب، القراءة المتقطعة، الطلاقة، الأداء المعبر، التعرف على الكلمات، التمييز بين الأحرف).
- ومن هذه الدراسات: دراسة الشهاب (1988)، دراسة جلجل (1995)، دراسة السعيد (2005)، دراسة لنصرة محمد عبد المجيد جلجل (2011)، دراسة جمال بلبكاي (2013)، دراسة نايلور (1983).
- هناك دراسات ركزت على مقارنة الأخطاء لدى الأطفال أثناء القراءة بين الأطفال العاديين وأطفال صعوبات تعلم القراءة، ومن هذه الدراسات دراسة لينج (1981)، ودراسة شانج (1993).
- أما بقية الدراسات اهتمت بدراسة وتنمية وتحسين مهارات القراءة الجهرية، بالبحث والدراسة وتطبيق البرامج العلاجية والتدريبية والتعليمية في المرحلة الابتدائية.

- كما اختلفت الدراسات في استخدام أدوات الدراسة، فقد تنوعت الأدوات البحثية تبعاً لطبيعة الدراسة.
 - يتضح كذلك من خلال الدراسات المعروضة أن هناك تبايناً واضحاً بين هذه الدراسات فيما يتعلق بحجم العينة، حيث نجد أن كل دراسة تختلف عن الأخرى في عدد عينتها.
 - قلة الدراسات سواء كانت عربية أو أجنبية التي تناولت برامج تدريبية لصعوبة تعلم القراءة الجهرية والتي تعتمد على استراتيجيات ونشاطات نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة بوجه الخصوص.
 - هناك دراسات تناولت القراءة والكتابة معاً، واعتمدت على نظرية الذكاءات المتعددة، وهي دراسة العنيزات (2006)، دراسة راشد (2009)، دراسة قاسم علي خضر (2013)، دراسة هيرب وآخرون (2002).
 - وهناك دراسات اعتمدت على التكنولوجيا المساندة وهي دراسة Emma Lindblad and others (2017)، ودراسة Gianluca Sciano et al (2024).
 - كما أثبتت الدراسات التي استخدمت استراتيجيات ونشاطات القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة لتنمية مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الجهرية، وخاصة في المرحلة الابتدائية، إلى فاعلية تلك البرامج.
- موضع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:**

لقد استفادت الدراسة الحالية من مجموعة من الدراسات السابقة التي عالجت موضوع صعوبات تعلم القراءة بصفة عامة، وصعوبات القراءة الجهرية بصفة خاصة، وذلك بهدف بناء تصور واضح حول طبيعة المشكلة وسبل التدخل المناسبة. فقد اطلعت الباحثة على دراسات هدفت إلى تنمية مهارات القراءة لدى المتعلمين في المراحل الدراسية الأولى، والتي أكدت معظمها على فعالية البرامج التدريبية المعتمدة على استراتيجيات متنوعة في تحسين الأداء القرائي.

كما كشفت دراسات أخرى عن أهمية التدخلات القائمة على دمج التكنولوجيا المساندة في تحسين سرعة القراءة، ودقة التعرف على الكلمات، والطلاقة القرائية، لما توفره من محفزات بصرية وسمعية تساهم في تعزيز تعلم التلاميذ، خصوصاً ذوي صعوبات التعلم. وفي هذا السياق، اتفقت العديد من الدراسات مع توجه الدراسة الحالية التي تسعى إلى تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، اعتماداً على نظرية الذكاءات المتعددة وما تتيحه من تنوع في الأنشطة التعليمية، إلى جانب استخدام التكنولوجيا المساندة التي أثبتت فعاليتها في دعم المتعلمين خلال المواقف القرائية.

وبذلك مثلت هذه الدراسات مرجعاً مهماً في بناء الإطار المنهجي للدراسة الحالية، سواء من حيث تحديد المتغيرات، أو اختيار أدوات القياس، أو تصميم البرنامج التدريبي، بما يتناسب مع حاجات الفئة المستهدفة.

الفصل الثاني:

صعوبات التعلم وصعوبات تعلم القراءة لجهرية

الجزء الأول: صعوبات التعلم

1. تعريفات عن صعوبات التعلم

2. خصائص ذوي صعوبات التعلم

3. أسباب صعوبات التعلم وتفسيراتها

4. أنواع صعوبات التعلم

5. تقييم وتشخيص صعوبات التعلم

6. علاج ذوي صعوبات التعلم:

TREATMENT OF LEARNIN DISABILITIES

7-إرشاد معلمي ذوي صعوبات التعلم

تمهيد:

تعد فئة ذوي صعوبات التعلم من أكثر الفئات انتشاراً ضمن التربية الخاصة، كما تحظى باهتمام واسع من الباحثين والمتخصصين في مجالات متعددة كالتربية والطب وعلم النفس وعلم الاجتماع. وقد ازداد التركيز على هذه الفئة نتيجة خطورتها واتساع نطاقها، إذ تشكل شريحة كبيرة مقارنة ببقية فئات التربية الخاصة، إضافة إلى الحاجة الملحة لتطوير وسائل التشخيص والكشف المبكر، وما يرتبط بهما من تدخلات علاجية مناسبة.

وتبرز أهمية هذا الموضوع في الارتفاع الملحوظ لعدد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم عبر مختلف المراحل الدراسية، الأمر الذي يجعل من الضروري تناول المفهوم بدقة، ومعالجة أبعاده المتعددة، والوقوف عند أهم العوامل المرتبطة به. كما يستدعي ذلك التعرف إلى خصائص هذه الفئة وتشخيصها بموضوعية، تمهيداً لاقتراح أساليب علاجية وتربوية فعالة.

وفي هذا السياق، سنخصّص هذا الجزء لعرض ماهية صعوبات التعلم، وخصائصها، وأهم أنواعها، مع التطرق إلى أبرز التعريفات المقدمة في هذا المجال.

1. تعريفات خاصة بصعوبات التعلم:

تظهر الأدبيات التربوية أنّ بعض المفاهيم المرتبطة بصعوبات التعلم قد تبدو متداخلة أو مُربكة أحياناً، ويرجع ذلك أساساً إلى تعدد المصطلحات الأجنبية التي تُترجم إلى العربية بطرق مختلفة، بحيث تُستعمل مصطلحات مثل إعاقات التعلم، ومشكلات التعلم، واضطرابات التعلم، والتأخر الدراسي، للدلالة على معانٍ متقاربة.

وقد أدى هذا التباين في الاستخدام إلى خلق نوع من عدم الوضوح المفاهيمي، يجعل الواقع التربوي مختلفاً عما تطرحه المصطلحات نظرياً، وهو ما يشير إلى أنّ جزءاً من الإشكال يعود إلى اختلاف المنطلقات التي بُنيت عليها هذه التعريفات.

ويشير أبو فخر (2005): إلى أنه رغم أن مجال صعوبات التعلم أصبح مجالاً متميزاً، له موضوعه وحدوده، وطرائقه في التشخيص والعلاج إلا أن الخلط بينه وبين بعض المفاهيم والمجالات ما يزال موجوداً عند بعض المختصين وغير المختصين، والسبب في كثرة فئات التربية الخاصة، وذوي الاحتياجات الخاصة.

وعليه سنحاول فيما يلي أن نبرز أهم التعريفات التي ظهرت في مجال صعوبات التعلم، وهي كالآتي:

- **التعريف الطبي:** ويركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم، والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف دماغي.
- **التعريف التربوي:** ويركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة والتي تعود لأسباب عقلية أو حسية، وأخيراً يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد. (بطرس، 2017، ص19)

وتشير التخصصات التربوية إلى أنّ صعوبات التعلم تمثل فئة من التلاميذ تعاني قصوراً غير ظاهر للعيان، إذ لا يرتبط هذا القصور بإعاقة حسية أو عقلية، بل يتمثل في ضعف واضح في بعض القدرات الأكاديمية الأساسية. فهؤلاء الأطفال قد يواجهون عجزاً في القراءة أو الكتابة أو الحساب، رغم أنهم يمتلكون مستوى من الذكاء يمكنهم من اكتساب المهارات نفسها التي يكتسبها أقرانهم، كما قد تظهر لديهم أنماط سلوكية مختلفة عن الأطفال الآخرين. (أبو الديار، 2015، ص 28-29).

ومن أوائل الباحثين الذين استخدموا مصطلح "صعوبات التعلم" كيرك (Kirk)، الذي قدّم سنة 1962 تعريفاً اعتُبر منطلقاً لعدد من التصورات اللاحقة، وقد أشار في تعريفه إلى أنّ صعوبات التعلم تُعزى إلى اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات الذهنية المرتبطة باللغة، أو التفكير، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب. ويؤكد كيرك أنّ هذا الاضطراب لا ينتج عن إعاقة عقلية أو حسية، بل يعود إلى خلل في وظيفة دماغية أو إلى عوامل داخلية تؤثر على الأداء التعليمي للطفل.

أما في سنة 1963، فقد قدّم كيرك تعريفاً آخر خلال مؤتمر خاص بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، أوضح فيه أنّ صعوبات التعلم تُعد فئة مستقلة بذاتها تختلف عن الإعاقات الحسية والعقلية، وأنّ ما يعانيه الأطفال من قصور تعليمي لا يعود إلى أسباب خارجية، وإنما إلى خلل داخلي يؤثر في قدرة الطفل على معالجة المعلومات.

ونلاحظ أن كيرك في هذا التعريف لم يدخل الأطفال المتخلفين عقلياً أو المعاقين حسياً في دائرة ذوي الصعوبات التعليمية، كما أنه استثنى صعوبات الرياضيات من هذا الحقل واقتصر صعوبات التعلم على اضطرابات اللغة والكلام والقراءة والمهارات الاجتماعية. (البطانية، 2015، ص30)

واقترح كل من كيرك وجولوفر (1993) اعتماد ثلاثة معايير لتعريف صعوبات التعلم تمثلت في الآتي:

- **معيّار التباين:** ويشير إلى وجود فرق ملحوظ بين القابلية والتحصيل.
- **معيّار الاستثناء:** ويشير إلى استثناء الإعاقات الأخرى المعروفة كسبب للمشكلات التعليمية التي يعاني منها الطفل.

- معيار التربية الخاصة: ويشير أن المشكلات والصعوبات التي يعاني منها الطفل كبيرة ومعقدة ولا يتوقع أن يتم علاجها بدون برامج تربوية خاصة. (ملحم، 2010، ص44)

تعريف باتمان(1965): BATEMAN

يقصد بالأطفال ذوي صعوبات التعلم أولئك الذين يظهرون فجوة ملحوظة بين مستوى قدراتهم العقلية وبين أدائهم الأكاديمي الفعلي، وهي فجوة تعود في العادة إلى خلل جوهري في عمليات التعلم نفسها، وقد يرتبط هذا الخلل باضطرابات في وظائف الجهاز العصبي المركزي، كما قد يظهر دون وجود مؤشر واضح على ذلك، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الصعوبات لا تُعدّ ناتجة عن الإعاقة العقلية، أو الحرمان البيئي أو الثقافي، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو الإعاقات الحسية، بل هي مشكلة قائمة بذاتها تتطلب أساليب تشخيص وتدخل متخصصة.

وتشير وزارة التربية الأمريكية (1968) إلى أنّ صعوبات التعلم تتمثل في مجموعة اضطرابات تظهر في واحدة أو أكثر من المهارات الأساسية المرتبطة بالقراءة أو الكتابة أو الحساب. وترجع هذه الاضطرابات إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، بحيث لا يكون سببها الرئيس إعاقة حسية أو عقلية أو اضطراب انفعالي، ولا تُعدّ نتاجاً لحرمان ثقافي أو اقتصادي. (دانيل، 2007، ص 51، 52).

يشير السرطاوي (2001) إلى أن صعوبات التعلم تُعدّ حالة دائمة ذات أساس عصبي، تنعكس آثارها على نمو المهارات اللفظية وغير اللفظية، أو على تكامل هذه المهارات واستخدامها، وتظهر هذه الصعوبات بوضوح لدى الأفراد الذين يمتلكون مستوى ذكاء يتراوح بين المتوسط والمرتفع، ويتمتعون بقدرات حسية وحركية سليمة، إضافة إلى توفر ظروف تعليمية مناسبة لهم. وتختلف الانعكاسات المترتبة على هذه الصعوبات من فرد لآخر؛ إذ قد تمتد لتؤثر في تقدير الذات، وفي الأداء التربوي والمهني والاجتماعي، وكذلك في الأنشطة الحياتية اليومية، تبعاً لدرجة شدة الصعوبة. (أبو الديار، 2015، ص29).

أمّا جمعية الأطفال والراشدين ذوي الصعوبات التعليمية (1985) فقد قدّمت تعريفاً خاصاً بها بعد تحفظها على تعريف المجلس الوطني المشترك. ويميل تعريفها إلى اعتبار صعوبات التعلم حالة مستمرة يُفترض ارتباطها بعوامل عصبية تُعيق نمو القدرات اللفظية وغير اللفظية وتكاملها. وتبدو هذه الحالة كإعاقة واضحة رغم امتلاك الفرد قدرات عقلية تقع في المجال الطبيعي إلى فوق الطبيعي، مع سلامة الأنظمة الحسية والحركية وتوفر فرص تعليم مناسبة. وتُظهر هذه الصعوبات تبايناً في شدة أعراضها وفي مدى ظهورها، وقد يمتد تأثيرها ليشمل تقدير الفرد لذاته، ومساره التربوي والمهني، وتكيفه الاجتماعي وأنشطته اليومية.

ويُلاحظ أن هذا التعريف على الرغم من عدم إشارته للعمليات النفسية الأساسية فقد ركز بوضوح على فرضية الخلل العصبي كأساس لهذه الصعوبات، كما أبرز الطبيعة المستمرة لآثارها على حياة الفرد، وهو ما يعكس اهتمام أولياء الأمور بمستقبل أبنائهم من ذوي صعوبات التعلم. (البطينة، 2005، ص34)

ونستنتج تعريف عام لصعوبات التعلم وذلك من خلال التعاريف السابقة:

تعتبر صعوبات التعلم حالة نمائية مستمرة، تنعكس آثارها على تطوّر المهارات اللفظية وغير اللفظية، وعلى قدرة الفرد على دمجها واستخدامها بكفاءة، وتظهر هذه الصعوبات عادة لدى أشخاص يمتلكون مستوى ذكاء طبيعياً أو فوق المتوسط، وتتوفر لديهم أنظمة حسية وحركية سليمة وفرص تعليمية كافية، ورغم ذلك يواجهون صعوبات واضحة في جوانب أكاديمية معينة. وتتباين مظاهر هذه الصعوبات في شدتها وحدّة ظهورها، وقد تمتد تأثيراتها لتشمل الجوانب التربوية والمهنية والاجتماعية، إضافة إلى تقدير الفرد لذاته والأنشطة الحياتية اليومية.

بحيث نقول أن أطفال صعوبات التعلم هم مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي وذوي ذكاء متوسط، ويظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وأدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، ولا يعاني هؤلاء الأفراد من مشكلات حسية أو اضطرابات انفعالية أو إعاقات ذهنية أو اعتلال صحي.

2. خصائص ذوي صعوبات التعلم:

هناك العديد من الخصائص التي تلاحظ في الأشخاص ذوي صعوبات التعلم، فقد نلاحظ بعضاً منها في بعض الأطفال وليس الآخرين كما قد نلاحظ مجموعة منها ومن أهم هذه الخصائص:

1.2 الخصائص اللغوية:

قد يواجه المتعلمون ذوو صعوبات التعلم تحديات في جوانب اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية على حد سواء، حيث قد يتسم حديثهم بالإطالة دون تقديم مضمون متنوع، أو يقتصر على عرض خبرات حسية بسيطة، كما يمكن أن يظهر كلامهم غير واضح بسبب وقوع مشكلات صوتية مثل الحذف أو الإبدال أو الإضافة أو تشويه الأصوات أو تكرارها، وقد تتفاقم هذه الصعوبات عند البعض نتيجة إصابة دماغية تؤدي إلى فقدان مهارات لغوية سبق اكتسابها، مما يستدعي تدخلاً متخصصاً لمعالجة هذه الاضطرابات.

2.2 الخصائص السلوكية والاجتماعية:

تظهر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات الإجتماعية والسلوكية التي تميزهم عن غيرهم من الأطفال ومن أبرزها الآتي:

- أ- ضعف في التركيز والانتباه الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بشروط الذهن والتشتت وهذا ينعكس بشكل سلبي على تعلم الطفل.
- ب- تعرضه بشكل متكرر إلى حالات من الفشل، قد يؤدي ذلك به إلى سلوكيات عدوانية للتنفيس عن الأنا الداخلية والنظرة السلبية إليه.
- ت- النشاط الحركي الزائد، والحركة المستمرة والدائبة.
- ث- التعبيرات الانفعالية السريعة والغضب والاندفاعية.
- ج- التكرار غير المناسب لسلوك ما، والسلوك غير الثابت.
- ح- الإستعاب الإجتماعي، والسلوك غير الإجتماعي. (الصمادي، 2017، ص29).

3.2 الخصائص الحركية:

- تواجه فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة من المشكلات المرتبطة بالجانب الحركي، من أبرزها:
- اضطرابات في المهارات الحركية العامة، تتجلى في ضعف التوازن أثناء المشي أو الجري أو القفز، وصعوبة تنفيذ حركات مثل الرمي أو الإمساك بالأشياء، وغالباً ما يبدو الطفل قليل التنسيق الحركي مما يجعله يتعثّر أو يصطدم بالعوائق المحيطة.
 - قصور في المهارات الحركية الدقيقة، يظهر في عدم القدرة على التحكم الدقيق باستخدام اليدين، مثل صعوبة الرسم والكتابة والقص، أو تنفيذ المهام التي تتطلب دقة بين العين واليد.
 - صعوبات في استخدام أدوات الحياة اليومية التي تعتمد على المهارات الدقيقة، مثل تناول الطعام باستعمال الملاعقة أو الشوكة أو السكين، نتيجة محدودية التحكم العضلي الدقيق.

4.2 الخصائص المعرفية:

تتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية الآتية:

أ- القراءة:

- يكرر الكلمات ولا يعرف إلى أين يصل.
- يخلط بين الكلمات والأحرف المتشابهة.
- يستخدم أصابعه ليتبع المادة التي يقرأها.
- لا يقرأ عن طيب خاطر. ولا يقرأ بطلاقة.

ب- الحساب:

- يواجه صعوبات في حل المشكلات المتضمنة في القصص.
- تصعب عليه المطابقة بين الأرقام والرموز.
- يصعب عليه إدراك المفاهيم الحسابية.

- يخلط بين الأعمدة والفراغات.

ت- التهجئة:

- يستخدم الأحرف في الكلمة بطريقة غير صحيحة.
- يصعب عليه ربط الأصوات بالأحرف الملائمة.
- يعكس الأحرف والكلمات. (علي محمد ، 2017 ، ص 30 و 31)

ث- الكتابة:

- لا يستطيع تتبع الكلمات في سطر الواحد.
- يصعب عليه نسخ ما يكتب على السبورة.
- يستخدم تعبيراً كلامياً لا يتلاءم وعمره الزمني.
- بطء في إتمام الأعمال الكتابية.

5.2 خصائص التحصيل الأكاديمي:

إن تدني التحصيل الأكاديمي هي إحدى المظاهر التي يتصف بها ذو صعوبات التعلم، وقد تكون في مادة أو أكثر من المواد المدرسية ونجد أن تحصيل هؤلاء لا يتصف بالاتساق، أو القراءة والكتابة من أهم الموضوعات التي تحدد نقل أو ترفيع الطالب من صف إلى آخر.

6.2 الخصائص الإدراكية (السمعية والبصرية):

يعد الإدراك السمعي والبصري من العوامل الأساسية التي تسهم في تعلم الفرد وقدرته على التكيف مع محيطه. وعندما يواجه المتعلمون ذوو صعوبات التعلم خللاً في هذه الجوانب الإدراكية، فإنهم يجدون صعوبة في التمييز بين الأشياء وفهم العلاقات بينها، كما يعانون من ضعف في الذاكرة البصرية، وقلة التركيز والانتباه، وعدم القدرة على تذكر أصوات الحروف التي تتكوّن منها الكلمات أو استرجاع المعلومات الشفهية، إضافة إلى صعوبة في ترتيب المعلومات وتسلسلها. وتؤدي هذه التحديات مجتمعة إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، مما ينعكس سلباً على قدرة الطالب على التفاعل والاندماج في بيئته الاجتماعية.

7.2 خصائص عمليات التفكير:

قد يعاني الطلبة ذو صعوبات التعلم من مشكلات في التفكير، لاسيما التفكير المجرد، وتتركز معظم مشكلاتهم في تنظيم وتسلسل الأفكار، ومن هنا تبرز أهمية العلاقة بين التفكير واللغة وأن العلاقة ديناميكية فيما بينهم. فهؤلاء الطلبة لا يستطيعون تعميم أو تنظيم الأفكار بأسلوب متسلسل

وموضوعي، وهذا يرتبط بضعف قدرة الطفل على معرفة الجزئيات والتفصيلات ونظرته إلى الأمور بشكل كلي. (علي محمد، 2017، ص32، 31).

3. أسباب صعوبات التعلم وتفسيراتها:

تتعدد العوامل التي تعيق عملية التعلم لدى بعض التلاميذ، إلا أن أثرها يتجسد في صعوبات التعلم التي تؤدي إلى عدم التوافق الدراسي. وتشير الدراسات إلى أن المناخ النفسي والاجتماعي والتربوي يمثل عاملاً مؤثراً في بروز الأعراض المرتبطة بهذه الصعوبات وعلى الرغم من ذلك، تفنقر أغلب المؤسسات التعليمية إلى خطط علاجية ممنهجة أو برامج متكاملة لمواجهة هذه المشكلات، حيث يقتصر التدخل غالباً على بعض الإجراءات الفردية من قبل المدرسين أو على تطبيق الإجراءات الإدارية العامة التي لا تراعي الاحتياجات الخاصة لهؤلاء التلاميذ، كما أن صعوبات التعلم لم تحظَ باهتمام كافٍ على صعيد البحث العلمي والدراسات المؤسسية، رغم ما لها من آثار سلبية على التلميذ والمجتمع على حد سواء.

كما يؤكد أخصائيو الصحة النفسية والتربية الخاصة بأنه ما دام لا يعرف أحد السبب الرئيسي لصعوبات التعلم، فإن محاولة الآباء البحث المتواصل لمعرفة الأسباب المحتملة يكون شيئاً غير مجد لهم، ولكن هناك احتمالات عديدة لنشوء هذا الاضطراب، وقد بذل العلماء الكثير من الجهود لدراسة الأسباب والاحتمالات للتوصل إلى طرق لمنع حدوث هذه الإعاقات.

العوامل التي تسهم في ظهور صعوبات التعلم بشكل عام لدى التلاميذ في المؤسسات التعليمية المختلفة، هي على النحو التالي:

1.3 العوامل الوراثية: GENETIC FACTORS

مع ملاحظة أن اضطراب التعلم يحدث دائماً في بعض الأسر، ويكثر انتشاره بين الأقارب من الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس، فيعتقد أن له أساساً جينياً وراثياً، فعلى سبيل المثال: فإن الأطفال الذين يفتقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة، مثل: سماع الأصوات المميزة والمفصلة للكلمات، من المحتمل أن يكون أحد الآباء يعاني من مشكلة مماثلة وهناك بعض التفسيرات عن أسباب انتشار صعوبات التعلم في بعض الأسر، منها: أن صعوبات التعلم تحدث أساساً بسبب المناخ الأسري.

لقد بينت بعض الدراسات الحديثة أواسط ثمانينات القرن العشرين الماضي في مجال صعوبات التعلم أثر العوامل الوراثية في نشأة هذه الصعوبات، من بينها: دراسة "اورتن orton" حول التوائم والتي أشار فيها إلى أن صعوبات التعلم تنتشر بين عائلات معينة. (غنايم، 2016، ص62).

يبدأ النمو منذ أن يلحق الحيوان المنوي الذكري البويضة الأنثوية وتكوين الخلية الأساسية، حيث يبدأ النمو الجسدي والعقلي، أشار علماء الوراثة إلى أن الوراثة تتحكم في لون العينين والشعر والجلد ولون البشرة، وكثير من الخصائص الفسيولوجية سواء أكانت سلبية أم إيجابية، وأهم ما يتحدد بالوراثة هو جنس المولود ذكر أم أنثى، ولقد ثبت أن هنالك بعض الأمراض الوراثية التي تنتقل بالوراثة كالضعف العقلي، وهذا بدوره يؤدي إلى صعوبات في التعلم عند الأطفال مستقبلاً. (الجلامده، 2016، ص349).

2.3 إصابات المخ المكتسبة:

تعود أكثر الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم إلى تلف الدماغ أو العجز الوظيفي البسيط والمكتسب الذي يحدث قبل أو خلال أو بعد الولادة. وتتضمن:

1.2.3 أسباب ما قبل الولادة:

- أ- العوامل الجينية.
- ب- نقص تغذية الأم خلال فترة الحمل.
- ت- الأمراض التي تصيب الأم الحامل وبالتالي تؤثر على الجنين، فالحصبة الألمانية التي قد تصيب الأم خلال فترة الثلاث الأشهر الأولى من الحمل قد تسبب أنواع من الشذوذ المختلفة وبالتالي يسبب تلف دماغي بسيط.
- ث- النمو غير السوي للنظام العصبي للجنين بسبب تناول الأم الحامل للكحول والمخدرات خلال فترة الحمل.

2.2.3 الأسباب التي تحدث خلال فترة الولادة: تلك التي تؤثر في الطفل خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة جداً، وتتضمن هذه الأسباب:

- أ- نقص الأكسجين.
- ب- إصابات الولادة نتيجة لاستخدام الأدوات الطبية الحادة.
- ت- الولادة المبكرة والمتعسرة.

3.2.3 أسباب ما بعد الولادة فتشمل:

- أ- الحوادث التي تؤدي إلى ارتجاج الدماغ منها السقوط من أعلى أو تعرض الطفل لحادث.
- ب- أمراض الطفولة مثل التهاب الدماغ، والتهاب السحايا، والحصبة الألمانية، والحمى القرمزية التي تؤثر في الدماغ وأجزاء أخرى من النظام العصبي.

3.3 العوامل الكيميائية الحيوية:

تشير الدراسات إلى أن الجسم الإنساني يفرز مواد كيميائية لكي يحدث توازن داخل الجسم، وهذا ما يطلق عليه بالكيمياء الحيوية، وقد يكون ذلك متمثلاً بإفرازات الغدد الصماء التي تصب في الدم مباشرة، وقد ترتبط صعوبات التعلم بقصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم حيث من المفترض أن جسم الإنسان يحتوي على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازن ونشاط الجسم، وأن الزيادة أو النقص في معدل هذه العناصر تؤثر على خلايا المخ فيما يعرف بالخلل الوظيفي المخي البسيط والذي من أهم مظاهره (الحركة الزائدة). (الجلامده، 2016، ص349).

4.3 الحرمان البيئي والتغذية:

أشارت دراسات عديدة إلى نقص التغذية والحرمان الوظيفي لها علاقة بالخلل الوظيفي البسيط بالمخ، والذي له تأثيره الكبير على معاناة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد استنتج كل من كيرك وكالفنت (1984) من خلال مسح دراسات عديدة إلى أن الأطفال الذين عانوا من سوء التغذية لفترة طويلة في سن مبكرة يؤثر ذلك على التعلم وخاصة المهارات الأكاديمية الأساسية وبصبحون غير قادرين على الاستفادة من الخبرات المتاحة لهم، بالإضافة أنه توجد عوامل كثيرة تؤثر على صعوبات التعلم منها العوامل غير البيولوجية والمعرفية والانفعالية وتختلف درجة تأثير كل عامل من تلك العوامل حسب نوع صعوبة التعلم.

مما سبق ذكره يتضح لنا أنه من خلال السيطرة على تلك الأسباب وعلاجها والوقاية منها نستطيع أن نتغلب على ظاهرة صعوبات التعلم عند الأطفال بالإضافة إلى توفير الرعاية الطبية للطفل، وكذلك التغذية السليمة، وتوفير بيئة للطفل غنية بالمشغولات المادية وكل ذلك يعزز من قدرة الطفل على التعلم وينمي إمكانياته وتزيد الدافعية لديه. (الجلامده، 2016، ص350).

4. أنواع صعوبات التعلم:

نتيجة للدراسات المتواصلة في المجالات التربوية والنفسية والعصبية، فقد تم تصنيف أطفال صعوبات التعلم إلى صنفين أساسيين هما:

1.4 صعوبات التعلم النمائية: DEVELOPMENTAL LEARNING DISABILITIES

إن صعوبات التعلم النمائية تتعلق بوظائف الدماغ، والعمليات العقلية التي يحتاجها التلميذ فيتحصيله الأكاديمي، مثل: الإدراك الحسي، الانتباه، والتفكير، والذاكرة، واللغة، وتقسّم إلى صعوبات

أولية مثل: صعوبات الانتباه Attention، والإدراك Perception، والذاكرة Memory، وصعوبات تعلم ثانوية مثل: التفكير، والكلام، والفهم، أو اللغة الشفوية.

وتعد صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities واحدة من العوامل التي تفسر انخفاض التحصيل الدراسي فهي تتضمن اضطرابات نقص الانتباه والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة التي تؤدي إلى صعوبات تعوق التقدم الأكاديمي.

ويشير الظاهر (2004) إلى أن القصور في عملية الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، وهي عمليات عقلية غاية لل غاية سيكون لها تأثيرها السلبي في إكتساب اللغة، والمعرفة، والقراءة، والكتابة، والحساب. (اللالا، 2013، ص 173).

2.4 صعوبات التعلم الأكاديمية: ACADEMIC LEARNING DISABILITIES

يشير مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في التعلم: القراءة أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب، أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات.

ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة، فحين يظهر التلميذ قدرة كامنة على التعلم، ويفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لديه صعوبة خاصة في تعلم: القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء، أو التعبير الكتابي.

وتعرف على أنها المشكلات الملاحظة والظاهرة على التلميذ خاصة في نواحي ضعف التحصيل الأكاديمي.

ومن ثم فالمقصود بها ذلك العجز الواضح في الموضوعات الدراسية الأساسية، وتتضمن صعوبات القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجي، وتسمى أيضا بالصعوبات الخاصة أو النوعية في التعلم. (غنايم، 2016، ص 49)

وكذلك صنف صعوبات التعلم إلى محورين وهي كما يلي:

من حيث الدرجة التي تتم بها العملية النفسية التي تترتب عليها الصعوبة إلى:

أ- صعوبات أولية: كما في عمليات الإحساس والإدراك والانتباه والذاكرة.

ب- صعوبات ثانوية: كما في عمليات التفكير وحل المشكلات والعمليات المعرفية العليا كالمراقبة والتخطيط والضبط والوعي بجوانب اللغة. (محمود مصطفى، 2017، ص 19)

3.4 العلاقة بين نوعي صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية:

ويرى أصحاب هذا التصنيف "كيرك وكالفنت" أن هناك علاقة قوية تربط هذين النوعين، ذلك أن الصعوبات الأكاديمية ماهي إلا نتيجة ومحصلة للصعوبات النمائية.

فالمتعلم الذي يعاني من صعوبات تعلم نمائية ينعكس ذلك في تحصيله الدراسي فتظهر لديه صعوبات تعلم أكاديمية في موضوع أو أكثر من الموضوعات الدراسية، فمثلا عجز المتعلم في القراءة كصعوبة أكاديمية، قد يعود إلى عدم قدرته على تركيب وجمع الأصوات في كلمة واحدة، أو إلى صعوبة في ذاكرته البصرية وإدراكه للمثيرات، ومن هذا المنطلق يكون التأخر في تشخيص وعلاج صعوبات تعلم النمائية له انعكاسه السلبي على صعوبات التعلم الأكاديمية، وقد توصل العديد من الباحثين، والدارسين إلى وجود علاقة سببية دالة بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة وبين مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلم على اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحلها، فالعلاقة بين نوعي صعوبات التعلم علاقة سبب بنتيجة، حيث يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية. (عطاء الله، 2009، ص35).

5. تقييم وتشخيص صعوبات التعلم:

تنوعت أدوات التقييم المستخدمة في تقييم وتشخيص صعوبات التعلم بحيث أصبحت تتناول الجوانب الإدراكية والعقلية والتحصيلية واللغوية وتتم عملية تشخيص صعوبات التعلم الكاملة بمستويات ثلاثة، تبدأ بعملية الكشف الأولى للصعوبة وأدواتها الأساسية هي الملاحظة والمقابلة وسلام التقدير وقوائم الرصد. وتعمق الملاحظات الناجمة عن هذا المستوى ويصادق عليها أو لا يصادق بالمستوى الثاني من عملية التشخيص التي تتوسل باختبارات غير مقننة ومتنوعة، لتصل الأمور إذا كان لها ضرورة، إلى المستوى الثالث الذي يستعان فيه بالاختبارات المقننة. وتسير عملية تقييم وتشخيص صعوبة التعلم على النحو التالي:

1.5 المقابلة الأسرية:

يجري الفاحص مقابلة مع أحد الوالدين وبخاصة الأم، ويدون المعلومات المستقاة في نموذج خاص يدعى (نموذج دراسة الحالة) أو (المقابلة الأسرية) وتتعلق هذه المعلومات بالجوانب الصحية والنفسية والأسرية والاجتماعية والدراسية للطفل.

2.5 قائمة رصد أعراض صعوبات التعلم/أو سلم تقدير للكشف عن صعوبات التعلم:

يزود الفاحص والد الطفل أو والدته بإحدى هاتين الوسيلتين أو كليتهما ليقوم بإعطائها لمعلم الصف لمثلها بالبيانات اللازمة وتتضمن قائمة الرصد (109) فقرات تقيس جوانب القصور في الإدراك

البصري أو الإدراك البصري الحركي والإدراك السمعي والعلاقات المكانية والمفاهيم والذاكرة، والمكونات السلوكية. أما سلم التقدير فيتضمن فقرات تقيس جوانب الإستيعاب السمعي والذاكرة، واللغة المحكية والتوجيه في الزمان والمكان والتأزر الحركي والسلوك الشخصي والاجتماعي. (عريفج، 2015، ص 219، 220).

وبعد تحليل المعطيات الواردة في أدوات التقييم المدونة أعلاه وبعد إطلاعنا على نتائج تحليل عينة من أعمال الطالب الكتابية أو القرائية (أي في الحساب والإملاء والقراءة...) يقوم الفاحص باختيار أدوات التقييم المقننة وغير المقننة بناء على النتائج التي توصل إليها في المستوى الأول الكشف.

3.5 مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (وسك 3، الطبعة الأردنية 1996):

يهدف الفاحص من تطبيق هذا الاختبار إلى التأكد من القدرات العقلية. ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال يزود الفاحص بصفحة بيانية Profile تبين نسبة الذكاء اللفظي، ونسبة الذكاء الأدائي ونسبة الذكاء الكلي لدى الفحوص، والمعروف أن الصفحة البيانية للاختبارات الفرعية الخاصة بذوي صعوبات التعلم تختلف في شكلها عن الصورة البيانية للأطفال الآخرين.

4.5 مجموعة الاختبارات الإدراكية البصرية السمعية:

قد يحتاج الفاحص إلى تطبيق هذه الاختبارات بعضها أو كلها، على المفحوص فهذه الاختبارات المقننة تزود الفاحص بمعلومات هامة حول القدرات والمهارات الإدراكية لدى المفحوص لما لها من تأثير فاعل على عملية التعلم وبخاصة في القراءة والإملاء والخط والحساب.

5.5 مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية/أو الرياضيات:

يزود هذا المقياس الفاحص بمعلومات هامة حول مستوى الطفل في مهارات اللغة العربية المختلفة مبينا مواطن القوة والضعف لديه، مما يساعد في تحديد الأهداف العامة والخاصة المتضمنة في الخطة التربوية الفردية.

وبعد تحليل البيانات التي جمعها الفاحص من هذه الأدوات التقييمية وغيرها يقوم بإعداد تقرير يدعى (تقرير تقييم نفسي تربوي) وبعد ذلك يقوم بإعداد خطة تربوية فردية بناء على النواتج والتوصيات المتضمنة في التقرير. (عريفج، 2015، ص 220، 221).

6. علاج ذوي صعوبات التعلم: Treatment of learnin disabilities

تعد صعوبات التعلم حالة يصعب التخلص منها تماما، ولكن يمكن الحد من أثارها ونظرا لوجود المنحى الطبي وكذلك المنحى النفسي الذي يتعاطى مع مشكلة صعوبات التعلم بكلمة علاج،

وبما أن برامج الرعاية والتربية والتعليم تقتصر على ميدان التربية والتأهيل فسيتم البقاء العلاج الطبي، والعلاج الصحي إلى العلاج التربوي في هذه الدراسة على هذا العنوان كما ورد في العديد من أدبيات التربية الخاصة. وتنوعت طرق العلاج ما بين والسلوكي، وسيتم تناولها لمزيد من الإثراء.

1.6 العلاج الطبي: MEDICAL THERAPY

تحتاج بعض حالات صعوبات التعلم إلى التدخل الطبي كما في حالات ضعف التركيز ونقص الانتباه وفرط الحركة، بأساليب متعددة أهمها:

- 1- العلاج بالعقاقير الطبية في حال فرط النشاط.
- 2- العلاج بضبط البرنامج الغذائي بحيث لا يحتوي على سكريات، أو كيماويات مضافة ومواد ملونة وحافظة، ونكهات صناعية. (اللالا، 2013، ص177).
- 3- العلاج عن طريق الفيتامينات: إذ أن إعطاء الأطفال جرعات من الفيتامينات لنقص الانتباه يؤدي إلى تحسن في الانتباه ويقلل من درجة الإفراط في النشاط.

2.6 العلاج التربوي: EDUCATIONAL THERAPY

يشير السرطاوي (2001) إلى بعض الإستراتيجيات العلاجية التربوية التي يمكن توظيفها بفعالية مع الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم وهي:

1. التدريب القائم على تحليل المهمة وتبسيطها.
2. التدريب القائم على العمليات النمائية النفسية.
3. التدريب القائم على تحليل المهمة وتبسيطها والعمليات النمائية النفسية.

3.6 العلاج السلوكي: BEHAVIOR THERAPY

يهدف إلى زيادة ممارسة سلوك مرغوب فيه، أو تشكيله، أو خفض سلوك غير مرغوب فيه، ويعتمد العلاج السلوكي على فنيات، وإجراءات خاصة يختلف استخدامها من حالة إلى أخرى تبعا لنوع السلوك المراد تعديله لدى الطفل، كما يؤكد هذا الأسلوب على أن أخطاء التفكير الداخلية والعمليات المعرفية هي التي توجه انفعالات، وسلوكيات الأفراد، وأنه بإمكانهم أن يصححوا العمليات المعرفية الخاطئة إذا تلقوا العلاج المناسب.

ويمتاز العلاج السلوكي بسهولة تطبيق البرنامج من قبل الآباء والمعلمين في غرفة الصف، وفي البيت، كما يمتاز العلاج الطبي بعدم وجود آثار جانبية قد تنتج عن استعمال العقاقير.

4.6 العلاج النفسي: PSYCHOTHERAPY

تتطلب بعض حالات صعوبات التعلم توفر برامج العلاج النفسي، المتمثلة في برامج الإرشاد النفسي للوالدين لمساعدتهما لتقبل الطفل وتعلم كيفية معاملته، وعلاج مظاهر العجز النمائي الذي يؤثر في التعلم، ويهتم هذا الأسلوب بعلاج وظائف العمليات النفسية الإدراكية المعرفية المسؤولة عن التعلم. (اللالا، 2013، ص178).

7- إرشاد معلمي ذوي صعوبات التعلم:

- في حالة اكتشاف طفل يعاني من صعوبات التعلم في صفك حاول:
- شرح هذه الصعوبات لأسرة الطفل، لأن تعاون الأسرة وتجاوبها وتفهمها من النقاط الأساسية في نجاح البرامج العلاجية لهذا الطفل.
- تعرف على مختلف مظاهر القدرة، والعجز عند الطفل، وفي هذا المجال، فإن الأخطاء التي يقع بها الطفل، لها أهمية خاصة، حيث أن تحليل هذه الأخطاء يفيدنا كثيرا في تبين جوانب الضعف، وتعرف نمط الأخطاء التي يقع بها الطفل، وبالتالي تفيدنا في رسم البرنامج العلاجي.
- تجنب أي احتمال يؤدي إلى فشل الطفل، وفي هذا المجال يمكننا العودة إلى المستوى الذي سبق إحساس الطفل بوجود صعوبة لديه، أي حين كان التعلم ما زال سهلا بالنسبة له، ومن ثم نبدأ ببطء، مواصلين التشجيع، والإطراء على الأشياء التي يفهمها جيدا، والهدف هو إزالة التوتر عنه.
- أن يكون لديك كمعلم الإلمام الكافي بالمهارات الأساسية القبلية اللازمة لكل مهارة، فالانتباه، ومعرفة الاتجاهات، ومعرفة المتشابه والمختلف من الأصوات والأشكال، وما شابه ذلك، كلها مهارات قبلية لازمة، ينبغي أن يتقنها الطفل، قبل أن نبدأ بتعليمه مهارات أخرى أكثر تعقيدا.
- استخدام طريقة التعليم الفردي، قدر الإمكان مع الطفل.
- تزويد الأطفال ببرنامج يومي/ أسبوعي شامل يوضح المهام والواجبات، التي على الطفل إنجازها خلال ذلك الأسبوع، لأن كثيرا من هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في تنظيم أوقاتهم.
- التعاون مع معلم التربية الرياضية في المدرسة، بحيث يتم التركيز مع هذا الطفل على ألعاب التوازن، والألعاب التي لها قواعد ثابتة، والألعاب التي تقوي العضلات، والحركات الكبيرة كالكرة، والألعاب التي تعتمد على الاتجاهات.
- تشجيعه على النظر للكلمات بالتفصيل، لمساعدته على تمييز أشكال الأحرف، التي تتكون منها هذه الكلمات.
- عدم توجيه الازدراء والتوبيخ لهؤلاء الأطفال. (بطرس، 2017، ص 160)

الجزء الثاني

صعوبة تعلم القراءة الجهرية

1. مفهوم القراءة
2. عملية القراءة
3. أنواع القراءة
4. مستويات تعليم القراءة
5. ظهور مفهوم صعوبات القراءة
6. تعريف صعوبات القراءة (الديسلكسيا)
7. خصائص ذوي صعوبات القراءة الجهرية
8. العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة الجهرية
9. النظريات المفسرة لصعوبة القراءة
10. تشخيص صعوبة تعلم القراءة
11. التدخل العلاجي لحالات التي تعاني من صعوبات تعلم القراءة
12. خطوات وطرق إعداد برامج القراءة العلاجية

تمهيد:

تعد مهارة القراءة مفتاح النجاح في المجالات الأكاديمية في الغالب، وترتبط بإلقاء الهجاء والرياضيات، ونقصها قد يعوق الإتقان في المهارات الأساسية الأخرى، وقد حظية القراءة بفيض كبير من الأبحاث عن باقي الإضطرابات الأخرى المرتبطة بصعوبات التعلم سواء في البيئة العربية أم الأجنبية. فضلا عن أنها تكسب القارئ القدرة على استخدام كلمات متنوعة لتشير إلى المعنى الذي يقصده أو لتوضيح الكلمات الغريبة.

ويقع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في القراءة ضمن المستوى المحبط للقراءة في التصنيف الذي وضعه إيكول "Eecol 1977" ففي هذا المستوى لا يقدر الطفل على أن يعمل بصورة طبيعية، وغالبا ما تظهر عليه علامات التوتر وعدم الارتياح، ويكون معدل الفهم لديه حوالي 50% أو أقل، ومعدل التعرف على الكلمات 90% أو أقل.

والقراءة تعد أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين في صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى المتعلم وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية. وأكثر من هذا فإن صعوبات القراءة يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، والقلق، والافتقار إلى الدافعية، وانحسار احترام الآخرين لها.

كما أن القراءة في المدرسة الابتدائية تشكل جزءا كبيرا من حياة المدرسة، فالطفل يقرأ في كل وقت وفي كل مقرراته الدراسية، بحيث يمكن القول بأن القراءة عملية اجتماعية غير مرتبطة بزمان محدد أو مكان معين، وحتى في الفترات المخصصة للتدريب على المهارات والقدرات المختلفة لعملية القراءة، تتاح الفرصة للطفل لكي يحصل على معلومات تفيد في تعلم المقررات الدراسية المختلفة.

فالعصر الذي نعيش فيه عصر المعرفة المتفجرة لأن من خلال تلك المعرفة استطاع الإنسان أن يصل بخياله إلى الواقع ومن شواطئ مجهولة الهوية إلى حقائق معلومة الغاية، إنها قصة الإنسانية مع المعرفة التي بدأت بكلمة اقرأ وانتهت بكلمة اقرأ، فالقراءة هي مفتاح المعرفة منها يتزود الإنسان كما يشاء دون ملل أو تعب.

وتصل نسبة صعوبات القراءة كما يذكر **فتحي الزيات: 1998** إلى ما بين 10-15% من مجتمع أطفال المدارس، كما تصل نسبة الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة إلى ما بين 85-90% من مجتمع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولذا فمن الأهمية بمكان الكشف والتشخيص المبكرين لصعوبات القراءة.

و"يشير محمد عبد الرؤوف 2001" إلى أن القراءة هي أداة الدراسة، ووسيلة التقدم والتحضر، وهي أداة التفكير ومن أجل ذلك أمرنا ديننا الإسلامي بها، فنجد أن أول آية نزلت على نبينا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم اقرأ، فهذا الأمر الإلهي الكريم كان بمثابة إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة، ومفتاح الدين هو القراءة فمنها تأتي جميع الخبرات وربما كان لهذا الأمر الكريم أثره في الكتابات التي تلت ذلك والخاصة بالذاكرة بأهمية القراءة.

1. مفهوم القراءة:

ويقصد بالقراءة تلك العملية التي يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة، وهي عملية تحويل رموز إلى رموز منطوقة، أي هي عملية فك الرموز، وبذلك فهي تشمل الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق حاستي البصر واللمس، وإعطاء هذه الرموز المحسوسة معنى.

فالقراءة لها عمليتان متصلتان: العملية الأولى استجابات حسية للرموز المكتوبة، والعملية الثانية إدراكية يتم من خلالها إعطاء المعنى لهذه الرموز، وبذلك فعملية القراءة على درجة عالية من التعقيد، فهي نتاج تفاعل عمليات العديد من العوامل كالإدراك السمعي والإدراك البصري والانتباه والذاكرة وهناك خمسة تعميمات أساسية لعملية القراءة تؤثر على تعلمها وهي:

- 1- القراءة عملية تتصف بالطلاقة.
- 2- القراءة عملية بنائية.
- 3- القراءة عملية إستراتيجية.
- 4- القراءة تقوم على الدافعية.
- 5- القراءة عملية مستمرة مدى الحياة.

تبدأ القراءة في سنوات ما قبل المدرسة بما يسميه علماء التربية الاستعداد القرائي، وتبدو في اهتمام الطفل بالصورة والرسوم التي تنشرها مجلات الأطفال المصورة والقصص، ثم تنمو قراءة الطفل فيبدأ في ربط الكلمة المطبوعة بالنطق الرمزي للصورة، ويتدرج في الإحساسات المباشرة والأحداث إلى التجريد للكلمات كرموز، ثم تبدأ مرحلة القراءة الفعلية في المرحلة الابتدائية، فيتعلم الطفل الكلمة، ويتعرف عليها ويقوم بربطها بكلمة أخرى لتكوين جملة بسيطة، ثم يقوم بتحليل الكلمة إلى حروفها، ويحاول في السنوات الأولى التقدم في المهارات التي تساعد على القراءة الجهرية والصامتة. وتقوم مهارة القراءة في تطورها على الفهم اللغوي والتدريب الحركي والحسي للمهارات المتصلة بالقراءة، فإدراك الطفل التباين والاختلاف القائم بين الكلمات والحروف، وإدراك التماثل والتشابه اللغوي عوامل أساسية في نمو مهارة القراءة، وتدريب العين على الحركة السريعة في أثناء القراءة. (نعيم عصفور، 2013، ص 73، 74).

2. عملية القراءة:

يحدد فتحي الزيات أن عملية القراءة تتطوي على درجة عالية من التعقيد، فهي نتاج لتفاعل عمليات الإدراك السمعي، والإدراك البصري، والانتباه الانتقائي، والذاكرة، والفهم اللغوي، ومع ذلك يمكن للمدرسين أن يتفهموا الأسس التي تقف خلف صعوبات تعلم القراءة، ولماذا يجد بعض الأطفال صعوبات في تعلم واكتساب مهارات طلاقة القراءة إذا كانوا على وعى كاف بالطبيعة المركبة لعملية القراءة، وهناك خمسة مبادئ أو تعميمات أساسية لعملية القراءة تؤثر على تعلمها وهي:

- القراءة يجب أن تتصف بالطلاقة.

- القراءة عملية بنائية تراكمية.

- القراءة عملية إستراتيجية.

- القراءة تقوم على الدافعية.

- القراءة عملية مستمرة مدى الحياة.

كما ينظر إلى عملية القراءة على أنها: عملية معقدة حيث عندما يقرأ الطفل لابد أن يكونوا قادرين على:

- 1- فهم الرموز الموجودة أمامهم (الملح الحسي).
- 2- إتباع الأشكال المترابطة داخليا ونحويا (الملح التسلسلي).
- 3- ترجمة وتفسير ما يرونه (الملح الإدراكي).
- 4- ربط الكلمة بخبرات مباشرة لإعطاء معاني للكلمات (الملح الخبراتي).
- 5- وضع تأويلات وتقييم المادة (الجانب التفكير).
- 6- تذكر ما تم تعلمه في الماضي ودمجه بالأفكار الجديدة (الملح التعليمي).
- 7- التعرف على الروابط بين الرموز وبين الكلمات ومعانيها (الملح الترابطي).
- 8- التعامل مع الميول الشخصية التي تؤثر في مهمة القراءة (الملح التأثيري).
- 9- وضع كل شيء معا لإعطاء المادة المقروءة حسا (الملح البنائي). (سليمان عبد الواحد،

(2010، ص29)

3. أنواع القراءة:

تنقسم القراءة إلى قسمين رئيسيين هما:

1. القراءة الجهرية.

2. القراءة الصامتة.

1.3 القراءة الجهرية:

يشير محمد فضل الله إلى أن القراءة الجهرية هي النقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها باستخدام أعضاء النطق استخداماً سليماً. وتتعدد مزايا القراءة الجهرية سواء من الناحية اللغوية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية أو غير ذلك:

• من الناحية الانفعالية:

تعد مجالاً مناسباً للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف وتمنح المتعلمين الثقة في أنفسهم والقدرة على مواجهة الآخرين وهي فرصة لرفع معنويات الفرد وسط أقرانه بمنحه فرصة إثبات ذاته.

• من الناحية اللغوية:

هي وسيلة للتمرين على صحة القراءة، وجود النطق وحسن الأداء وعن طريقها تكتشف الأخطاء في النطق ومن خلالها تعرف عيوب القراءة والعمل على معالجتها وهي فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبر.

• من الناحية الاجتماعية:

تدريب للتواجد في المجتمع، ومشاركة الآخرين حواراتهم وأحاديثهم وتوفير مواقف يتعود من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجماهير كما تشعر المعلم بالمسؤولية الاجتماعية.

2.3 القراءة الصامتة:

يقصد بالقراءة الصامتة تعرف الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها وبغير تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة، مع مراعاة الفهم ودقته، وإثراء مادة الطفل اللغوية والتذوق، وهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها.

1.2.3 للقراءة الصامتة العديد من المزايا من الناحية النفسية، والاقتصادية، والاجتماعية:

• من الناحية النفسية:

أنها تناسب المتعلم الخجول نتيجة عيوب في النطق، أو الخائف من الخطأ في القراءة، وأنها تشعر القارئ بالحرية في القراءة ببطيء أو يسرع. (سليمان عبد الواحد، 2010، ص 300، 301)

• من الناحية الاقتصادية:

هي أوفر في الجهد ففيها راحة للإنسان وأوفر في الوقت لأنها أسرع.

• من الناحية الاجتماعية:

من يمارسها يحترم مشاعر الآخرين فلا ضوضاء ولا مضايقات، والترابط بين أفراد المجموعة، كما أنها تساعد القارئ على حفظ أسراره، ويقرؤها دون أن يسمع أحد. (سليمان عبد الواحد، 2010، ص 302)

4. مستويات تعليم القراءة:

1.4 المستوى الأولي أو القاعدي:

وهو التعليم المنظم الذي يجري في المدارس العادية أو الذي يستخدم لتعليم الراشدين "الذين لم يتعلموا القراءة"، كما هو الحال لمحو الأمية.

إن هذا النوع يمثل القاعدة العريضة التي ينخرط فيها معظم الأطفال، والراشدين الكبار الذين لم يتعلموا القراءة بعد، ويشكل هذا المستوى نسبة عالية.

2.4 المستوى الثاني (المستوى التصحيحي):

قد يتعرض نسبة من الأطفال إلى صعوبات، أو أخطاء قرائية مثل بطء سرعة القراءة، وصعوبة التعرف على الكلمة أو الجملة أو الفقرة، وتحتاج نشاطا إضافيا لغرض تصحيح هذه الأخطاء وهي تمثل شكلا من أشكال التعليم الفردي الذي يتبع في المدارس، وخاصة المدارس الخاصة. إذ يصار لإعطاء دروس إضافية تصحيحية للأخطاء، أو الصعوبات البسيطة التي يعاني منها بعض الأطفال.

3.4 المستوى الثالث (العلاجي):

وهو أعلى المستويات التي لم نستطيع تصحيحه بإضافات، وإنما يحتاج إلى قراءة علاجية، وأفراد هذا المستوى هم الأطفال الذين يعانون صعوبة أو عسر قرائي، التي هي إحدى المظاهر الأساسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وتشكل نسبة قليلة، وتحتاج إلى علاج خاص قد يجري في عيادة أو فصل خاص.

5. ظهور مفهوم صعوبات القراءة:

بدأت الأضواء تسلط على صعوبة القراءة مع تطور حاجة الإنسان إلى التواصل بالكلمة المكتوبة، وقد أطلقت على الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة مصطلحات مختلفة تطورت مع التقدم العلمي والتربوي، فقد أطلق عليها الطبيب الانجليزي هنشلود (Hinshelwood) مصطلح "عمى الكلمة الخلقى" وأطلق عليها أورتون (Orton) فيما بعد مصطلح "الرموز الملتوية" (strephosimabolia) وأطلق آخرون عليها كذلك مصطلح "الخلفة النضجية" وكذل "القصور الوظيفي

الدماغي الخفيف"، غير أن المصلح الشائع في هذه الأيام في بريطانيا هو "الديسلكسيا"، و"صعوبة القراءة" في غيرها، وأول من بحث في مصطلح الديسلكسيا قاصداً به الصعوبة الشديدة في القراءة كان عالم الأعصاب الألماني برلين berlin في عام 1872 مستخدماً المفردات اليونانية فالكلمة في أصلها اليوناني ترجع إلى dys وتعني صعوبة (قيس نعيم، 2013، ص77)

وLoxis وتعني الكلمة المكتوبة، غير أن البعض يتوسع في التعريف المقصود بها ويجعله يشمل بالإضافة إلى صعوبة القراءة، صعوبة التهجئة وصعوبة الكتابة وصعوبة اللفظ وصعوبة الاستيعاب القرائي وصعوبة الرياضيات لاقتزان حل المسائل بالقدرة على قراءتها فضلاً عن الصعوبات التي يمكن مواجهتهما في تعرف الأعداد، حيث قد يعاني الطفل شكلاً واحداً من أشكال هذه الصعوبات أو أكثر. (أحمد إسماعيل، 2013، ص73).

6. تعريف صعوبات القراءة (الديسلكسيا):

1.6 تعريف منظمة الصحة العالمية لتشخيص اضطرابات القراءة النوعية 1993:

هو حصول الطفل على درجة لدقة القراءة أو الفهم أقل بدرجتين خطأ معيارياً أقل من المستوى المتوقع للعمر الزمني للطفل والذكاء العام ويتم تقدير مهارات القراءة والذكاء بواسطة اختبار مقنن يطبق بصورة فردية ويرتبط بالنظام التعليمي للطفل وثقافته.

2.6 وتعني صعوبات القراءة:

القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة ومن ثم فهي تتضمن القصور في فهم المقروء أو إدراك مايشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار أو التعبير عنهم، أو البطء في التلفظ، أو النطق المعيب أو النطق الخطأ للألفاظ.

وتتمثل صعوبة القراءة في:

- صعوبة قراءة الحروف وخاصة المتشابهة في الشكل (س ش ص ض).
- صعوبة القراءة الجهرية أثناء القراءة التي تبدو في حذف، أو إضافة، أو استبدال بعض الحروف أو الكلمات.
- صعوبات القراءة التي تبدو في حذف بدايات الأسطر أو نهاياتها. (السعيد، 2009، ص24).
- صعوبات القراءة التي تبدو في صعوبة الالتزام بالفواصل أو النقاط أو بدايات أو نهايات الجملة أو الفقرة.

- صعوبات القراءة التي تبدو في صعوبة نطق بعض الحروف أو الكلمات أو التردد في نطقها.
- صعوبات القراءة التي تبدو في مظاهر سلوكية مثل تشتت الانتباه في أثناء القراءة، أو النشاط الزائد أثناء القراءة، أو عادات القراءة كتحريك الرأس أو اليدين.
- صعوبات القراءة الصامتة التي تبدو في صعوبة فهم الأفكار والمعاني المتضمنة في موضوع القراءة أو الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بموضوع القراءة. (السعيد، 2009، ص 25).

3.6 وعرفها عبد المطلب القريطي:

بأنها صعوبات تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة وفهمها واستيعابها واسترجاعها، وتعطل القدرة على القراءة والفهم القرائي الصامت والجهرى وذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام. (القريطي، 1988، ص 356).

4.6 تعريف منظمة الصحة العالمية لتشخيص اضطرابات القراءة النوعية 1993:

هو حصول الطفل على درجة لدقة القراءة أو الفهم اقل بدرجتين خطأ معيارياً أقل من المستوى المتوقع للعمر الزمني للطفل والذكاء العام ويتم تقدير مهارات القراءة والذكاء بواسطة اختبار مقنن يطبق بصورة فردية ويرتبط بالنظام التعليمي للطفل وثقافته.

5.6 تعريف معجم علم النفس وعلوم التربية:

"يعتبر عسر القراءة بأنها تعطل القدرة على القراءة جهرا أو صموتا أو فهم ما يقرأ، وليس هذا التعطيل صلة بأي عيب في النطق" (عبد المجيد جلجل، 1995، ص 13).

6.6 تعريف سهير محمد أمين (2000):

"هو فقدان القدرة على القراءة، وهو تأخر في نمو الميكانيزم الذي يمهد ويؤلف قدرات القراءة، حيث يؤدي إلى عسر القراءة الذي يمثل مشاكل خاصة من وجهة النظر الطبية والتعليمية، ويكون التأخر في النمو العمليات المعرفية في المخ والتي تنسق القدرات الضرورية للقراءة كقصور وظيفي شخص معزول في شخص طبيعي" (محمد أمين، 2000، ص 17).

7.6 تعريف (Bord Maissong.S):

"هي عدم القدرة على فك الرموز الكتابية ليتعدى بعد ذلك إلى الكتابة وفهم النصوص وكل المكتسبات المدرسية الأخرى". (بوفلاح، 2007، ص 33).

ونستنتج من التعاريف السابقة أن صعوبة القراءة هي: اضطراب يظهر في عدم قدرة التلاميذ على قراءة أو فهم ما يقرأ قراءة صامتة أو جهرية وعدم القدرة على فك وتفسير الرموز الكتابية والتعرف عليها بالرغم من توفره على ذكاء متوسط أو مرتفع، وامتلاكه لحواس سليمة، وخلوه من العيوب العصبية أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية والسيكولوجية مع وجود الفرص التعليمية الملائمة، حيث تؤدي به هذه الصعوبة إلى النمو أكاديمي مضطرب.

7. خصائص ذوي صعوبات القراءة الجهرية:

- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلاً عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها الطالب (سافر بالطائرة).
- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الحروف إلى الكلمة المقروءة فمثلاً كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).
- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها، فمثلاً قد يقرأ كلمة (العالية) بدلاً من (المرتفعة) أو (الطلاب) بدلاً من (التلاميذ) أو أن يقرأ (حسام ولد شجاع) وهكذا.
- إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر فمثلاً قد يقرأ (غسلت الأم الثياب) فيقول (غسلت...غسلت الأم الثياب).
- قلب الأحرف وتبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة، حيث يقرأ الطالب الكلمات أو المقاطع معكوسة، وكأنه يراها في المرآة: فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب).
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً، والمختلفة لفظاً مثل (ع، غ) أو (ج، ح، خ) أو (س، ز) وهكذا.
- ضعف في تمييز بين حروف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته، وارتبائه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.
- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.
- قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة بكلمة. (عبد الباري النجار، 2017، ص98).

8. العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة الجهرية:

الجدول رقم (1): يوضح العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة

العوامل النفسية	العوامل البيئية	العوامل الجسمية
• اضطراب الإدراك السمعي	• تدريس غير ملائم	• اختلال وظيفي عصبي
• اضطراب الإدراك البصري	• فروق ثقافية أو حرمان ثقافي	• السيطرة أو السيادة المخية والجانبية
• اضطرابات لغوية	• فروق أو اختلالات لغوية	• اختلالات أو اضطرابات بصرية
• اضطرابات الانتباه الانتقائي	• اضطرابات أو تصدعات أسرية	• اختلالات أو اضطرابات سمعية
• اضطرابات الذاكرة	• مشكلات انفعالية/دافعية	• عوامل وراثية وجينية
• انخفاض مستوى الذكاء		

1.8 العوامل الجسمية:

تشير العوامل الجسمية هي تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفية والعضوية أو الفيزيولوجية التي تشيع بين الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعلم بصفة عامة، وصعوبات القراءة على وجه الخصوص، والأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة يعانون نوع من الاختلال العصبي الوظيفي، التي تمثل اضطراب السيطرة أو السيادة المخية أو ما يسمى بالجانبية.

2.8 العوامل البيئية:

وتشكل العوامل البيئية سببا رئيسيا آخر في ضعف القراءة لدى الأطفال ويرى عدد من التربويين أن فشل الأطفال في اكتساب مهارات القراءة يرجع أساسا إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التعليم التي يقوم بها المعلمون على نحو فعال وملائم، كما أن ممارسات بعض المعلمين الخاطئة تساعد على تكوين صعوبات القراءة لدى الأطفال.

3.8 العوامل النفسية:

يمكن القول بأن العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات القراءة تتميز فيما يلي:

• اضطراب الإدراك السمعي: إن عملية الإدراك تبدأ باستثارة حواس الفرد من خلال السمع أو البصر أو بهما معاً، وخلال عمليات الاستقبال ينتقي المخ تنظيمات أو تراكيب لهذه المثيرات أو الاستجابة، وبها تنتج كل لحظة إدراكية أثرها التتابعي من التمييز والإدراك للمعنى، وإن القراءة ترتبط بالخصائص الإدراكية في الآتي:

✓ التمييز بين الشكل والأرضية والإغلاق السمعي والبصري.

✓ التعميم والتعلم والتمييز والتمايز والتكامل الإدراكيين.

✓ تمييز الكلمات.

✓ تمييز الأصوات خلال الكلمات.

✓ الإغلاق السمعي.

✓ القدرة على المزج أو الدمج.

• اضطراب الإدراك البصري: أوضحت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بصفة خاصة وصعوبات التعلم بصفة عامة يعانون من صعوبات التمييز بين الشكل والأرضية، وضعف الإغلاق البصري، وثبات الشكل وإدراك الوضع في الفراغ، وإدراك العلاقات المكانية.

• الاضطرابات اللغوية: فالحصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها، فقد يفهم بعض الأطفال اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار، وهذا يعكس بالضرورة انفصالاً بين الفكر واللغة، بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم.

• اضطراب الانتباه الإرادي أو الانتقائي: وتؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة، فهي تؤثر على كل من الإدراك السمعي والإدراك البصري، والفهم اللغوي، والفهم القرائي، وبالتالي فإن اضطراب عمليات الانتباه يؤثر تأثيراً سلباً على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.

• اضطراب الذاكرة: أوضحت الدراسات إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية، وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل، وتتميز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما: اضطرابات الذاكرة البصرية، واضطرابات الذاكرة السمعية.

• انخفاض مستوى الذكاء: بينت الدراسات والبحوث إلى أن العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة هم من ذوي الذكاء العادي، مما يشير إلى أنه ليس بالضرورة أن

يكون مستوى ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة منخفضاً، بينما أشارت دراسات أخرى إلى ارتباط دال إيجابياً بين التحصيل القرائي والذكاء، بمعنى أن الذكاء يرتبط على نحو موجب بالتحصيل القرائي، وإن صعوبات القراءة أكثر قابلية للعلاج من خلال التدريب والتعليم المبرمج، والمعلمون هم أكثر العناصر إسهاماً في ذلك. (ملحم، 2010، ص 298، 299)

9. النظريات المفسرة لصعوبة القراءة:

لقد تعددت آراء الباحثين وعلماء النفس والتربية في تحديد نظريات لتفسير صعوبات القراءة فمنهم من رأى أنها راجعة لسبب واحد، وآخرون يرون أنها راجعة لأسباب متعددة بينما اعتبرها آخرون راجعة إلى اضطراب في تجهيز المعلومات.

1.9 نظريات السبب الواحد:

ترى هذه النظرية أن السبب في عسر القراءة يعود إلى عامل نورولوجي دماغي، يتمثل في قصور بالمخ حيث يتم تخزين الصور الدماغية، ويؤكد أصحاب هذه النظريات على وجود خلل وظيفي في الوظائف الإدراكية، البصرية، اللغوية، والنفسلغوية، والتكامل السمعي البصري، والذاكرة والانتباه.

وقد استخلص "لفنسون" من دراسته 1980 أن سبب عسر القراءة يرجع إلى شذوذ في المخيخ والقنوات النصف دائرية للأذن الداخلية، وقد وجد نجاحاً في خفض صعوبات القراءة عند استخدامه لعقار الدراممين أما بالنسبة "لبندر" فقد قدم نموذجاً لصعوبات القراءة التي سببها تأخر النضج، وهو عبارة عن بطء في نمو بعض المراكز الخاصة في المخ والمتضمنة لعملية القراءة، بينما ينمو بقية المخ نمواً طبيعياً. (محمد علي، 2003، ص 73، 74).

وفي دراسة "صامويل أورتون" عام 1977 أرجع عسر القراءة إلى وجود نموذج غير عادي في الهيمنة الدماغية واختلافات عصبية تختلف عن الأدمغة السوية وتتخلص نتائج أبحاثه فيما يلي:

- أ- عدم التناغم دماغي ينحرف بصاحبه عن المعايير الدماغية السوية.
- ب- وجود نموذج في النمو الهندسي الخلوي يختلف عن الأدمغة العادية. (الحجار محمد، 1989، ص 178، 179).

ويرى "ديديه بورو" أن خلل القراءة سببه خلل في الفص الصدغي في نصف الكرة الكبرى حيث يشكل تراخي النشاطات الإدراكية البصرية مع سلامة نشاطات سيكولوجية اللغة. (ديديه بورو، 2000، ص 52).

2.9 نظريات الأسباب المتعددة:

حسب "هاريس" و"سيباي" (1985) فإن المربين وعلماء النفس يفضلون وجهة النظر التي ترى أن هناك أسباب عديدة لعسر القراءة.

وتشير دراسة "روبنسون" (1972) لثلاثين حالة من حالات القراءة الحادة، حيث تم الحصول على التاريخ الاجتماعي لكل حالة، وقد تم فحص كل طفل بواسطة أخصائي نفسي، طبيب أطفال، طبيب متخصص في الأعصاب، طبيب عيون، طبيب مختص في الأنف والأذن والحنجرة وأخصائي كلام ومختص في الغدد الصماء حيث اعتبرها عوامل مسببة لعسر القراءة.

واستخلص بعد علاجه لـ 22 حالة من نفس العينة أن عسر القراءة ناتج عن واحدة أو أربعة من الأسباب التي غالبا ما تترك مع المشاكل الاجتماعية والصعوبات البصرية، يتبعها سوء التكيف الانفعالي والصعوبات العصبية، وصعوبات الحديث وصعوبات التمييز، والطرق المدرسية، والصعوبات السمعية، واضطرابات الغدد والمشاكل الجسمية العامة. (محمد علي، 2003، ص 74، 75).

3.9 نظرية تجهيز المعلومات:

اهتم عدد كبير من الباحثين بدراسة عسر القراءة في إطار تجهيز المعلومات، حيث يرى "مصطفى كامل" أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يستخدمون طرق غير ملائمة لتشغيل المعلومات، هذا الاستخدام الخاطئ يؤدي إلى إحداث صعوبات أو مشاكل في تعلم القراءة.

أما "عبد الوهاب كامل" في سنة 1991 فيرى أن صعوبة التعلم ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابة المخ التي تعتبر شرطا معوقا يؤدي إلى ظهور مشكلات في تشغيل المعلومات. (محمد علي، 2003، ص 76).

يتضح مما سبق تعدد آراء الباحثين وعلماء النفس والتربية في تحديد نظريات لتفسير صعوبات القراءة فمنهم من رأى أنها راجعة لسبب واحد وهو النور ولوجي الدماغ حيث يتم تخزين الصور الدماغية مع وجود خلل وظيفي في الوظائف الإدراكية...، وآخرون يرون أنها راجعة لأسباب متعددة تظهر في المشاكل الاجتماعية والصعوبات البصرية، سوء التكيف الانفعالي واضطرابات غدية...، بينما اعتبرها آخرون أنها راجعة إلى اضطراب في تجهيز المعلومات ويكون ذلك عن طريق استخدام طرق غير ملائمة لتشغيل المعلومات حيث يؤدي الاستخدام الخاطئ إلى إحداث صعوبات في القراءة.

10. تشخيص صعوبة تعلم القراءة:

قبل التطرق إلى كيفية التشخيص صعوبة تعلم القراءة نذكر قبل ذلك مفهوم وأهمية التشخيص وهو كالتالي:

1.10 مفهوم التشخيص:

تعني كلمة تشخيص الفهم الكامل الذي يتم على خطوات لاكتشاف مظهر أو شكوى أو تحديد أحد جوانب نمو الفرد أو سلوكياته، ويهدف التشخيص الكشف عن نواحي عجز أو قصور، ويتطلب التشخيص خطوات تبدأ بالملاحظة والوصف وتحديد الأسباب وتسجيل الخصائص والمحددات، وبذلك يمكن الإلمام بجوانب العجز ومستواه وعلاقته بغيره من مظاهر العجز الأخرى.

ويشمل التشخيص كمفهوم أكثر من معنى:

- أ- تحديد طبيعة شذوذ أو اضطراب أو انحراف أو مرض
- ب- تعيين هوية اضطراب ما بدراسة مختلف الأعراض سواء الظاهرة أو دراسة أصل الاضطراب.
- ت- تصنيف أحد الأفراد على أساس انحراف أو مرض.
- ث- تصنيف التلميذ على أساس الحقائق المتصلة بنموه الدراسي. (شقيير محمود، 2005، ص19).

2.10 محكات التشخيص:

1.2.10 محك التباين أو التباعد:

يظهر ذو صعوبات التعلم تباينات في واحد من المحكين التاليين أو كليهما:

- أ- تباين واضح في الانتباه، والتمييز، واللغة والقدرة البصرية، والذاكرة، وإدراك العلاقات بين الأداء الفعلي والمتوقع.
- ب- تباين بين النمو العقلي العام، أو الخاص، والتحصيل الأكاديمي.

2.2.10 محك الاستبعاد:

وهو المحك الذي يستبعد الإعاقات الأخرى كإعاقة العقلية، والسمعية، والبصرية، والانفعالية

3.2.10 محك التربية الخاصة:

وبشير هذا المحك إلى أن الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة لا يستطيعون التعلم وفق الطريقة التقليدية، ويحتاجون إلى طرق خاصة تتناسب مع صعوباتهم.

وبالإضافة إلى المحكات السابقة يضيف السيد (2003) المحكين التاليين لتشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة.

4.2.10 محك النضج:

ويقصد به عدم الانتظام في نمو الوظائف، والعمليات العقلية المسؤولة عن الأداء مثل اللغة، والانتباه، والذاكرة، وإدراك العلاقات.

ويشير الظاهر (2005) في هذا السياق إلى أن نسبة الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة من الذكور أكثر منها عند الإناث، حيث أن الذكور أبطأ في اتجاه النضج من الإناث، وأن الكثير من الذكور وبعض الإناث في سن الخامسة أو السادسة يعانون من مشكلات إدراكية أو حسية، أو حركية لها الأثر الكبير في التمييز بين الحروف الهجائية.

5.2.10 محك المؤشرات النيورولوجية: وفيه يتم تحديد صعوبات تعلم القراءة على أساس الاضطراب الوظيفي للنصفين الكرويين في المخ، ويشير روبرت إلى بعض الطرق المستخدمة في التشخيص، كاختبارات العمليات التي تستخدم لتحديد صعوبات القراءة، وافترض البيولوجي الذي يفترض وجود اختلافات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين. (اللالا، 2013، ص 175، 176).

3.10 أهمية التشخيص:

حيث يؤكد "فوجلر" وزملاؤه على أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهم (إن التعرف المبكر على الأشخاص المعرضون للعسر القرائي، هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى القراءة غير المعروف أو المكتشف).

وبؤكد "محمد منير موسي" و"إسماعيل أبو العزائم" (1984) على أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهما (يتقرر قدر كبير من نجاح البرنامج العلاجي على التشخيص الدقيق...). (جلجل، 1995، ص 36-37)

4.10 تشخيص صعوبات تعلم القراءة:

تختلف أنماط صعوبات القراءة من شخص إلى آخر نظرا لاختلاف نوعها وحجمها عند الشخص ولذلك هي بحاجة إلى تشخيص دقيق وواضح حتى يتمكن المعلم من التعامل معها ومعالجتها.

• أول خطوات التشخيص يبدأ من غرفة الصف ومن خلال ملاحظة معلم الصف لقراءة الطالب والتي تلفت نظره نظرا لتكرار حدوثها والتي تتم في العادة خلال دروس القراءة اليومية، إن وقوف الطالب

أثناء القراءة عند الكلمة دون أن يتكلم بشيء هذا يعني أنه لم يستطيع تطوير إستراتيجية تمكنه من التعرف إلى صور الحروف وأصواتها، أو أنه غير قادر على ربط أصوات الحروف مع لتكون كلمة وبالتالي جملاً أو أنهم لم يتعلموا قراءة الكلمة عن طريق أصواتها ومقاطعها، إن مثل هؤلاء الأطفال في الغالب يركزون على تفسير الرموز دون الانتقال إلى المعنى المراد من هذه الكلمات والجمل مما يجعل قراءتهم غير مجدية ولا تحقق غايات القراءة، وقد تبرز عدة أنماط لأخطاء القراءة عند الطفل مثل حذف بعض الحروف أو الكلمات أو إضافة بعض الحروف والكلمات أو الإبدال أو التكرار أو عكس الحروف أو القراءة السريعة أو القراءة البطيئة ونقص الفهم والتي يمكن للمعلم ملاحظتها خلال غرفة الصف.

• وفي المرحلة الثانية مرحلة التشخيص وفق اختبارات مقننة وغير مقننة والتي تأخذ عدة أشكال وصور حيث يقوم المعلم بتطبيقها ثم رصد الأخطاء التي يرتكبها الطالب أثناء القراءة ومن بين هذه الاختبارات اختبارات القراءة الجهرية واختبارات القراءة الصامتة وغيرها....(البطانية، 2015، ص143)

5.10 وسائل تشخيص صعوبات تعلم القراءة:

1.5.10 الملاحظة اليومية: تعتبر الملاحظة إحدى الوسائل الفعالة في عملية تشخيص صعوبات تعلم القراءة، والتي يمكن أن تمد المعلم بالمعلومات، وتعكس سلوك تعامل التلميذ مع النصوص القرائية، وملاحظات المدرس أساسية في عملية تشخيص صعوبات القراءة.

2.5.10 المناقشة الشفوية: تستخدم كوسيلة لتقويم مستوى التلميذ، وتحديد صعوباته في القراءة، ويتم عن طريق مناقشة التلميذ فيما يقرأ.(الكحالي، 2011، ص69، 70).

3.5.10 السجلات المدرسية: يخصص سجلاً لكل تلميذ في المدرسة، وتبين فيه درجات تحصيله في المواد الدراسية المختلفة، بالإضافة إلى وجود سجل خاص لكل تلميذ يعاني من صعوبات تعلم حسب نوعية الصعوبة تحتفظ به المدرسة.

4.5.10 دراسة الحالة: وهذه الوسيلة تقوم على أساس دراسة الحالات الفردية كل على حدة دراسة معمقة، من أجل تشخيص صعوبات القراءة التي يعاني منها التلميذ، وتعد دراسة الحالة من أدق وأشمل وسائل تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فهي تزود الفاحص بمعلومات متنوعة عن التلميذ وأسرته، وعن حالته في المدرسة، وسلوكه المدرسي وقدراته المختلفة، بالإضافة إلى الفحص الطبي والنفسي، مستخدماً في ذلك جميع أدوات التشخيص لجمع البيانات والمعلومات، ويشاركه في هذا الفحص أخصائيون في اللغة، وفي علم النفس، وفي الطب، وعلى الرغم من جودة وفعالية هذه الطريقة إلا أنها أقل الوسائل استخداماً لما تتطلبه من جهد ووقت وتكاليف.

5.5.10 الاختبارات: تعتبر الاختبارات إحدى وسائل التشخيص المهمة في التعرف على قدرات التلاميذ القرائية، والتعرف على مشكلاتهم الانفعالية، والاجتماعية، والجسمية، كما أنها تمتاز بالموضوعية والدقة من قبل الفاحص من حيث الأسئلة، ومن حيث تصحيحها، وعرفها **فتحي الزيات** بأنها اختبارات فردية تقدم معلومات أكثر عمقا عن نواحي القوة والضعف في القراءة لدى التلميذ.

كما أن الاختبارات التشخيصية هي نوع من الاختبارات التي ليس من السهل على المعلم إعدادها، فالاختبار التشخيصي يعني الاختبار الذي يزودنا بأسباب تدني مستوى التلميذ عن مستوى أقرانه في الصف. وهناك نوعان من الاختبارات يستخدمان في تشخيص الصعوبات القرائية هما:

6.5.10 الاختبارات غير مقننة (التقديرية): وهي اختبارات عادية، تهدف إلى جمع مزيد من المعلومات، ودراسة بعض جوانب القراءة التي لا تتوفر لها اختبارات مقننة، ومثل هذه الاختبارات تفيد للتعلم في فهم صعوبات تعلم القراءة، وإعطائها مزيدا من الاهتمام والدراسة مما يساهم في وضع الخطط والبرامج العلاجية الملائمة، ويمكن للمعلم تصميم مثل هذه الاختبارات.

أ- **الاختبارات المقننة:** تتصف الاختبارات المقننة بالموضوعية والصدق والثبات، وتعد من أدق الأدوات وأفضلها في تحديد جوانب القوة والضعف في المهارات الأساسية للقراءة لدى التلاميذ، وتشتمل الاختبارات المقننة على تعليمات دقيقة حول كيفية تطبيقها، وعند تحليل نتائجها لابد من توخي الحذر والالتزام بالدقة والموضوعية، وقد أشارت ساندر 1999 إلى نوعين من الاختبارات المقننة التي تهتم بصورة مباشرة بصعوبات القراءة لدى التلاميذ وهما:

- **الاختبارات المسحية:** وصممت هذه الاختبارات لتحديد المستويات القرائية للتلاميذ.
 - **الاختبارات التشخيصية:** وهذه الاختبارات تستخدم لتحليل نقاط الضعف والقوة في المهارات القرائية لدى التلاميذ، وكذلك في استراتيجيات تعلم هذه المهارات، ومن هذه الاختبارات المقننة مايلي:
- 1- اختبارات الذكاء:** تعد اختبارات الذكاء من أكثر أنواع الاختبارات انتشارا وأوسعها استخداما، حيث سبقت باقي الاختبارات في الظهور، واختبار الذكاء يقدر المستوى العقلي العام للمفحوص، وهناك العديد من الاختبارات الخاصة بالذكاء، منها الفردي ومنها الجماعي ومنها اللفظي وغير اللفظي.
- (الكحالي، 2011، ص73، 74).

ومن أشهر اختبارات الذكاء وأكثرها شيوعا: اختبار ستانفورد بينيه، واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، واختبار الذكاء الابتدائي، واختبار الذكاء الثانوي لإسماعيل القباني، ومصفوفة رافن للذكاء وغيرها، ومن خلال هذه الاختبارات يمكن للفاحص تحديد مستوى القدرة العقلية لدى التلميذ ودرجة نضجها، ومقدار نموها، وترتبط هذه القدرة بالقدرة على القراءة والنمو اللغوي لدى التلميذ.

2- الاختبارات الجسمية والحسية: وهذه الاختبارات تشمل اختبارات القلب والرئتين واللسان والأسنان واليد والعين ومشكلات البصر وعيوب النطق والكلام، واضطرابات الغدد، وسوء التغذية، ونقص الفيتامينات، وعيوب السمع وغيرها، وتخص الصعوبات النمائية أكثر من الأكاديمية.

7.5.10 الاختبارات التحصيلية:

تعتبر الاختبارات التحصيلية المقننة من أكثر الاختبارات شيوعاً في تعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، وبهذا النوع من الاختبارات يمكن مقارنة أداء التلاميذ بأداء مجموعة معيارية، بحيث يمكن تحديد مواطن القوة والضعف في التعليم المدرسي بوجه عام، والمهارات القرائية بوجه خاص.

إن تشخيص صعوبات التعلم القراءة لدى التلاميذ وخاصة في مرحلة الابتدائية عن طريق الاختبارات يعد مكوناً أساسياً في عملية التعليم والتعلم، ولذا يكون المعلم على دراية بالأنواع المختلفة للاختبارات التشخيصية، وقادراً على إعدادها وتنفيذها واستخلاص النتائج منها، ولابد أن يسير إعدادها وفق الخطوات التالية (تحديد الهدف من الاختبار، إعداد بنود الاختبار، التحقق من صدق وثبات الاختبار، إجراء التعديلات المطلوبة على الاختبار، تجريب الاختبار، تطبيق الاختبار، تصحيح الاختبار، تفرغ البيانات، تفسير النتائج ومناقشتها). (الكحالي، 2011، ص 75، 76).

11. التدخل العلاجي لحالات التي تعاني من صعوبات تعلم القراءة:

إن مجرد التعرف على المعسر قرائياً أو تحديدهم من خلال الإجراءات التشخيصية لا يعني شيئاً ما لم يتبعه العلاج المناسب لحالات العسر القرائي، وعملية التدخل والعلاج تعتبر مسؤولية الجميع في المنزل والمدرسة، وتختلف البرامج العلاجية من حالة إلى أخرى، ويجمعها جميعاً هدف أساسي واحد هو إحراز التقدم المتعلق بالتلميذ في القراءة.

ويوضح إيكول 1966 أن هناك ثلاثة أنواع من برامج القراءة وهي:

11-1 البرامج النمائية:

وهي برامج التعليم التي تمت في الفصل العادي والتي يتبعها المعلم لمتابعة احتياجات التلاميذ الذين يتقدمون بمعدل عادي يتفق مع قدراتهم.

11-2 البرامج التصحيحية:

وهي برامج لتعليم القراءة عن طريق مدرس الفصل خارج جو الفصل الدراسي لتصحيح صعوبات القراءة الجادة.

11-3 البرامج العلاجية:

وهي برامج لتعليم القراءة تستخدم خارج الفصل الدراسي لتعليم مهارات القراءة النمائية النوعية للتلاميذ دون المستوى في القراءة. (عبد الكريم حمزة، 2008، ص 95، 96).

هناك أساليب أخرى للتدخل العلاجي وهي حسب "أحمد عبد الله أحمد" و"فهم مصطفى محمد" وهي كالتالي:

الجدول رقم (2): الأساليب العلاجية للعجز القرائي حسب الأعراض.

الأعراض	الأساليب العلاجية
التعثر في النطق: حيث يكون هناك خلط في نطق الحروف والأصوات المتشابهة.	-التدرب على التحدث: وذلك عن طريق قوائم الكلمات المتشابهة. -العلاج: ويكون شفهيًا وبصريًا. -التدرب على التعرف على الحروف عند رؤيتها وعند نطقها. -التدرب على تحليل الكلمات.
القراءة العكسية:	-العناية باتجاه العين أثناء القراءة: وذلك بإتباع تدريبات تتضمن تتبع الحروف، الإشارة بالأصبع، وضع خط تحت الحروف أثناء قراءتها.
التكرار:	-التدرب على معرفة كلمات جديدة، تشجيعه على التروي والهدوء أثناء القراءة، القراءة الجهرية الجماعية في وقت واحد.
وضع كلمات مكان الأخرى عن طريق التخمين:	-ألعاب بالكلمات يتوفر فيها عنصر التحليل الصوتي، استخدام مادة قرائية سهلة، تزويد التلميذ بقاموس لغوي أكبر عن طريق تعدد النشاطات.
إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة:	-التركيز على المعنى، استخدام بطاقات تحتوي على جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة، القراءة الجماعية مع الأستاذ.
إغفال سطر أو عدة أسطر	-استخدام مادة قرائية بين أسطرها مسافات واسعة، وضع خط تحت السطر أثناء القراءة.
توقف وتردد على فترات أثناء القراءة:	-مساعدة التلميذ على الحد من القلق والإجهاد، التدرب على رؤية الكلمات الغير مألوفة.

القراءة المتقطعة:	-استخدام مادة قرائية أسهل، التخفيف من العناية بالكلمات
القصور في فهم المراد من المادة القرائية:	-استخدام مادة قرائية أسهل، التركيز على المعنى وذلك بإثارة دافع حافظ القراءة.
صعوبة في تذكر ماتم قراءته:	-التدرب على التلخيص، استخدام مادة أسهل.
العجز عن القراءة السريعة:	-التدريب على التصفح السريع: العثور على كلمة معينة في جملة أو فقرة أو صفحة ويكون ذلك شفهيًا.

(أحمد عبد الله، 2000، ص97، 98، 99).

12. خطوات وطرق إعداد برامج القراءة العلاجية :

تتمثل هذه الخطوات على النحو التالي

- 12-1 قراءة المؤلف: يحتاج التلاميذ إلى مواد قرائية مألوفة لتنمية الطلاقة التعبيرية لديهم.
- 12-2 تسجيلات فورية موقفية: تتم ملاحظة التلاميذ خلال قراءاتهم، وتسجيل هذه الملاحظات في ضوء واحد أو أكثر من الأهداف التدريسية التي تحدد أو تختار بناء على هذه الملاحظات.
- 12-3 الكتابة: تقدم فرصا متعددة للكتابة، ويطلب من التلاميذ سماع أصوات الكلمات وتعميم الكلمات الجديدة، وتنمية العلاقة من خلال الكلمات المعروفة، وممارسة الوعي الفونولوجي للأصوات.
- 12-4 تقديم كتب جديدة للقراءة الأولى: يختار التلاميذ كتباً جديدة بهدف استثارة تحديات جديدة لهم، ويقرأ كل من المعلم والتلميذ بصوت مسموع من الكتاب الجديد.
- 12-5 الطريقة التركيبية لعلاج صعوبات التعلم في القراءة: وهي تتكون من:
 - 12-5-1 طريقة البدء بالحروف الهجائية تسمية وكتابة: يفترض وجود تدرج من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد ومن خلال عرض أشياء مألوفة للتلميذ تبدأ بالحروف المراد تعلمها مع التنوع بالمشيرات ثم كتابتها وبعدها ينتقل إلى تسمية الحروف مشكلة بالحركات مثل ب (با) بـ(بو) بـ(بي).

12-5-2 تحسين الكلمات والفهم لذوي صعوبات التعلم: ومن الوسائل المساعدة في تحسين الكلمات أو تحسين الحصيلة اللغوية هي استخدام القواميس أو عمل قاموس الفصل ودراسة الاشتقاقات من الكلمات وكذلك بدايات الكلمات.

12-5-3 تحسين سرعة القراءة لذوي صعوبات التعلم: ترتبط السرعة في القراءة ارتباطاً قوياً بالفهم، فالكثير من التلاميذ الذين يقرأون ببطء يفعلون ذلك بسبب أنهم في الواقع لا يفهمون الكثير من الكلمات المطلوب منهم قراءتها، أو بسبب عدم استخدام قدراته الإدراكية بفعالية، ولزيادة المهارة الإدراكية يجب أن يتضمن برنامج الفهم تنمية خبرة التلميذ بالكلمات والمعاني، وتقديم تدريبات على القراءة المتزايدة.

12-6 أسلوب القراءة القائمة على التعدد الحسي: وفي هذا الأسلوب يتعلم التلاميذ ذوو صعوبة القراءة بواسطة استخدام كل حواسهم أي بواسطة المثيرات البصرية والسمعية والحركية واللمسية، فالأطفال يرون الكلمات المكتوبة بواسطة المعلم، وينطقون ويسمعون تلك الكلمات، ويبحثون عن النسخ المكتوبة للكلمات كي يتلقون استثارة لمسية حركية.

12-7 طريقة فيرنالد: اقترحت طريقة في تعليم الهجاء للتلاميذ الذين يلاقون صعوبة في التعلم وفيما يلي نتناول الطريقة المنظمة التي اتبعتها:

- 1- يجب أن يكتب المدرس الكلمة التي يريد تعليمها على السبورة أو على لوحة من الورق.
- 2- يقدم المدرس الكلمة للتلاميذ بكل وضوح ودقة.
- 3- يتيح للتلميذ وقت كاف لدراسة الكلمة. (غنايم، 2016، ص 484، 485)
- 4- حينما يتأكد المعلم من إن التلميذ تعلم الكلمة يجب مساعدته على كتابتها من الذاكرة.
- 5- تقلب اللوحة أو تمسح السبورة ثم تكتب مرة ثانية.
- 6- يجب اتخاذ الترتيبات اللازمة حتى يستطيع التلميذ استخدام الكلمة المتعلمة في التعبير الكتابي.
- 7- من الضروري أن يقدم للتلميذ الشكل الصحيح للكلمة في أي وقت وحينما تصادفه صعوبة في هجائها بطرق سليمة.

مثال تطبيقي:

- انظر إلى الكلمة بكل عناية ودقة ثم انطقها لنفسك.
- انظر إلى الكلمة وتصور هل من الممكن أن تكتبها كما تراها.
- اقل عينيك وتخيل كيف تستطيع أن تكون صورة للكلمة في ذهنك.

- بعد أن تتأكد من كل جزء في الكلمة أغلق الكتاب أو احجب الكلمة ثم اكتبها وردد كل مقطع لنفسك وأنت تكتب الكلمة.

- إن كانت الكلمة صعبة حاول كتابتها للمرة الثانية وهكذا.

- حاول فيما بعد كتابة الكلمة من الذاكرة.

12-8 طريقة التركيب لتدريس القراءة لذوي صعوبات التعلم:

- يتم تعليم التلميذ حروف الهجاء بأسمائها: ألف - باء - تاء - ثاء
- يتم تدريب التلميذ على طريقة نطقها مفتوحة، ومضمومة، ومكسورة، ومشدودة قراءة وكتابة.
- إذا استوعب التلميذ حروف الهجاء بأسمائها وصورها يبدأ في ضم حرفين منفصلين لتتألف منهما كلمة مثل (أب - أم - عم -). (غنايم، 2016، ص 478)

ملخص الفصل

تناول هذا الفصل عدة نقاط تركزت على مفهوم صعوبات التعلم الذي يعد مجموعة من الاضطرابات التي تؤثر على قدرة التلميذ في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية، مثل القراءة، والكتابة، والحساب، على الرغم من توفر الذكاء الطبيعي، والفرص التعليمية المناسبة، والدعم الأسري والاجتماعي. وتتميز هذه الصعوبات بتنوع أعراضها، فقد تظهر في صعوبة الانتباه، أو الذاكرة، أو الفهم، أو التعبير اللغوي، ما يؤدي إلى ضعف التوافق الدراسي والاجتماعي لدى المتعلم.

كما تعد صعوبات تعلم القراءة من أكثر أنواع صعوبات التعلم شيوعاً، وتشمل عدة مظاهر رئيسية، مثل ضعف التعرف على الكلمات، والتأخر في الطلاقة القرائية، وصعوبة فهم النصوص المقروءة. وتتعدد أسبابها بين عوامل معرفية مثل ضعف معالجة المعلومات البصرية والسمعية، وعوامل لغوية مثل محدودية المفردات أو ضعف المهارات النحوية، وعوامل نفسية واجتماعية تؤثر على التحصيل الأكاديمي. كما أن المناخ التعليمي والممارسات التدريسية التقليدية التي لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين قد تزيد من حدة هذه الصعوبات.

إن الاهتمام بصعوبات تعلم القراءة لا يقتصر على تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ فحسب، بل يسهم أيضاً في تعزيز الثقة بالنفس لديهم وتقليل الفجوات التعليمية، وبالتالي الحد من آثارها السلبية على مستوى الفرد والمجتمع. ومن هنا تنبثق أهمية تبني استراتيجيات تعليمية متخصصة، وبرامج دعم تربوية فردية، وتقنيات مساندة، تهدف إلى تعزيز المهارات القرائية وتنمية القدرات المعرفية المرتبطة بها، مع مراعاة الفروق الفردية والاحتياجات الخاصة لكل تلميذ.

الفصل الثالث

الذكاءات المتعددة

1. مفهوم وتعريف الذكاء
2. نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة
3. أنواع الذكاءات المتعددة التي قدمها جاردنر
4. افتراضات ومبادئ نظرية "جاردنر" للذكاءات المتعددة
5. الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة
6. الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة
7. مستوى الجودة في نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة
8. التطبيقات التربوية للذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم

تمهيد:

تعد نظرية الذكاءات المتعددة، إحدى النظريات التي حاولت تفسير مشكلة صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبة تعلم القراءة الجهرية بشكل الخاص، وذلك انطلاقاً مما أثبتته أبحاث الدماغ، والكثير من الدراسات التي تناولت هذا الجانب، وإن ظهور هذه النظرية ساعد على تجديد في الممارسات التربوية وتغييرها، كما سعت العديد من الأبحاث إلى تطوير الاستراتيجيات التدريسية التي عملت على تحسين التحصيل الدراسي في القراءة والكتابة وذلك بالاعتماد على نظرية الذكاءات المتعددة، ولذلك خصصنا هذا الجزء لتعرف على نظرية الذكاءات المتعددة من حيث مفهومها والأساس النظري لهذه النظرية والأهمية التربوية، كما تطرقنا إلى التطبيقات التربوية للذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم.

1. مفهوم وتعريف الذكاء:

الذكاء في اللغة: يقال في لسان العرب ذكت النار أي اشتد لهبها واشتعلت، والذكاء هي الجمرة الملتهبة والذكاء هو حده الفؤاد والذكاء هو سرعة الفطنة.

1.1 الذكاء في الاصطلاح:

يعد مفهوم الذكاء من المفاهيم التي يصعب الاتفاق على تعريف موحد لها، إذ يتغير معناها تبعاً للسياق الذي تُستخدم فيه، فالمدرسة مثلاً تنظر إلى الطالب الذكي على أنه صاحب التحصيل العالي والقدرة على التفوق الدراسي، بينما يُنظر في ميدان الأعمال إلى الذكاء باعتباره مهارة استثمار الفرص وتحقيق أفضل النتائج. وفي المجال الرياضي يُعد اللاعب الذكي من يمتلك قدرة عالية على قراءة مواقف اللعب والتوقع المسبق لحركات المنافسين واستثمارها بصورة مناسبة، كما هو الحال في بعض نجوم الرياضة المعروفين بقدرتهم على اتخاذ قرارات دقيقة وسريعة في لحظات حاسمة.

ومن منظور أوسع، يمكن فهم الذكاء بوصفه القدرة التي تمكن الإنسان من التكيف مع بيئته، من خلال توظيف الإمكانيات المتاحة لحل ما يواجهه من مشكلات أو تحديات، فحل المشكلات عبر التاريخ كان دائماً نتيجة استخدام الإنسان لقدراته الذهنية في ابتكار وسائل جديدة، كما حدث عند اكتشاف النار واستخدامها لتجاوز صعوبات الطهي والمعيشة (بهاء الدين، 2017، ص 21)

2.1 أبرز التعريفات التقليدية للذكاء:

قدّم عدد من الباحثين رؤى متباينة حول مفهوم الذكاء، فقد اعتبر وكسلر (1939) أن الذكاء يمثل مجموع القدرات العقلية لدى الفرد، والتي تساعد على التفكير بطريقة منطقية وتمكنه من التفاعل بفعالية مع محيطه.

أما كلفن فقد ركّز على جانب التعلّم، موضحاً أن الذكاء يتمثل في قدرة الإنسان على اكتساب المعرفة والتكيف مع بيئته، بالإضافة إلى النجاح في التحصيل المدرسي، وهو تصور واسع الانتشار داخل المجال التربوي.

وفي اتجاه آخر، رأى تيرمان (1916) أن جوهر الذكاء يكمن في القدرة على التفكير المجرد، بينما أشار ثرونديك (1930) إلى أن الذكاء عبارة عن مجموعة من القدرات الخاصة التي يُحسن الفرد استثمارها في المواقف المختلفة. ومن جانبه، اعتبر سائلر أن مفهوم الذكاء يتسم بالغموض، نظراً لصعوبة تحديده بدقة، مؤكداً أنه ليس ظاهرة مادية قائمة بذاتها، بل هو وصف يُطلق لتمييز أداء فرد معين في موقف معين.

ولأن هذه التعريفات تختلف في تركيزها، فإنها تعكس تعدد الزوايا التي يُنظر بها إلى الذكاء باعتباره مفهوماً مركباً ومتغيراً تبعاً للسياق النظري والتطبيقي.

2. نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة:

تعد نظرية الذكاءات المتعددة نموذجاً متطوراً لفهم الذكاء البشري بشكل أوسع من المفاهيم التقليدية التي تحدده بقدرات عقلية محددة فقط، وفق هذا النموذج، يمتلك كل فرد مجموعة من القدرات المتنوعة التي تختلف في قوتها من شخص إلى آخر، ما يفسر تفوق بعض الأشخاص في مجالات معينة رغم ضعفهم في مجالات أخرى.

على سبيل المثال، قد يتمتع طفل بقدرة مميزة على العزف أو الغناء أو التهجئة، بينما قد يظهر أداءً متوسطاً في التحصيل الدراسي التقليدي أو في الاختبارات العقلية.

ومن هذا المنطلق، يُنظر إلى الذكاء على أنه مجموعة من القدرات المستقلة نسبياً، تتفاعل مع البيئة والتجارب الشخصية للفرد، وتتيح له مواجهة التحديات وحل المشكلات بطرق متعددة ومبتكرة.

1.2 ولقد عرف جاردنر نظرية الذكاءات المتعددة:

تؤكد نظرية الذكاءات المتعددة أن الذكاء ليس قدرة واحدة، بل مجموعة من القدرات الكامنة لدى الفرد التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية محددة لحل المشكلات وابتكار حلول أو منتجات ذات قيمة. وتشير النظرية إلى أن الأفراد قد يتفوقون في مجالات معينة مثل الموسيقى أو اللغة، حتى لو لم يظهروا نفس الأداء في الاختبارات التقليدية، مما يعكس تنوع الذكاءات وقدرتها على التكيف مع المواقف المختلفة (الشيخ، 2011، ص 32)

2.2 التعريف الخاص بالباحثة للذكاءات المتعددة:

تشير نظرية الذكاءات المتعددة إلى أن الذكاء ليس قدرة واحدة ثابتة، بل مجموعة من المهارات العقلية التي يمكن تطويرها وتنميتها. وقد صنف هوارد جاردنر هذه المهارات في عدة أنواع رئيسية تشمل: الذكاء

اللغوي، والذكاء المنطقي-الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الحركي-الجسمي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والذكاء المرتبط بالطبيعة. ويتيح هذا التصنيف فهم تنوع قدرات الأفراد وكيفية تفوقهم في مجالات محددة دون الأخرى.

3. أنواع الذكاءات المتعددة التي قدمها جاردنر:

1.2 الذكاء البصري المكاني:

يعبر الذكاء البصري المكاني عن قدرة الفرد على إدراك البيئة من حوله بصرياً وفهم العلاقات المكانية بين الأشياء، مع إمكانية تحويل هذه الإدراكات إلى صور ذهنية ملموسة.

ويعتمد هذا النوع من الذكاء بشكل رئيسي على حاسة البصر، حيث يتمكن الشخص من تخيل شكل الأشياء، وتصميم الصور الذهنية، واستيعاب التراكيب المكانية بشكل دقيق. ويمكن ملاحظة هذا النوع من الذكاء من خلال مجموعة من المؤشرات والسلوكيات التي تظهر قدرة الفرد على التعامل مع الصور والمجسمات والفضاء المحيط به بفاعلية (عباس الخفاف، 2011، ص 73-74)

بعض التمارين لتفعيل الذكاء البصري المكاني:

- استخدم الخيال في وصف ما يمكن أن يكون مثل الكائنات الحية المختلفة في فترة من التاريخ أو التظاهر بمواجهتك لمحادثة مع بطلك، أو بطلتك المفضلة، شخصية أدبية أو شخصية تاريخية.
- حاول التعبير عن فكرة أو شعور ما باستخدام الفخار، والأصباغ واستخدام مختلف الصور، والأشكال، والنماذج، والتصاميم والألوان.

2.2 الذكاء الجسمي الحركي:

هو القدرة على استخدام الجسم للتعبير عن الأفكار والمشاعر، وأداء الأنشطة البدنية، مع امتلاك مهارات التوازن والتنسيق والمرونة والقوة، واستغلال الحواس الحركية في حل المشكلات والابتكار

تمارين لتفعيل الذكاء الجسمي الحركي:

- يمكن لكل شخص في المجموعة أن يعبر عن ردود فعل من خلال التفاته أو حركة بدنية أو وضع جسدي أو أي شكل من أشكال لغة الجسد.
- قم بأداء مختلف الأنشطة البدنية مثل المشي، الرقص، الركض وعلى نحو يضاهاى المزاج الخاص بك فكيف يمكن أن تغير هذا النشاط البدني وفقا لمزاجك.

وهذا النوع من الذكاء يتعامل مع الحركات العادية وحركة الجسد ضمن أداة العقل الذي يسيطر على الحركات الجسدية.

3.2 الذكاء الموسيقي:

هو القدرة على التعرف على الأصوات والنغمات والإيقاعات، وفهم الأنماط الموسيقية، والتعبير عن المشاعر من خلال الصوت أو الآلات الموسيقية

تمارين لتفعيل الذكاء الموسيقي:

- فكر بشيء ما تريد أن تعلمه لأحد ما، وقم باختيار نغمة معروفة واكتب بعض الكلمات البسيطة لنقل المعلومات إلى الذاكرة أو الفكر.
- حاول التعبير عن مشاعرك (الخوف، الراحة، الغضب، الابتهاج....) من خلال الأصوات فقط وليس الكلمات وقم بتجربة أصوات مختلفة، نغمات، ضوضاء لتوصيل مشاعرك.
- اقرأ قصة بمختلف أنواع المؤثرات الصوتية، مستخدماً الموسيقى، الضربات الإيقاعية.... وغير ذلك من الأصوات الإذاعية المستخدمة قديماً.
- استمع إلى الأنماط الإيقاعية الاعتيادية لبيئتك، وعبر عما تشعر به عند سماعك لهذه الإيقاعات والضربات.

4.2 الذكاء اللغوي اللفظي:

هو القدرة على استخدام الكلمات والتعبير بها بفعالية سواء شفويًا أو كتابيًا، وفهم اللغة وتحليلها والتواصل بها بطريقة واضحة.

تمارين تفعيل الذكاء اللغوي اللفظي:

- تعلم معنى كلمة جديدة وتدريب عليها كل يوم من خلال استخدام المحادثة الاعتيادية مع الآخرين.
- احصل على كتاب الألعاب والمسابقات الفكرية (الكلمات المتقاطعة) و.....الخ.
- تكلم مع شخص ما عن أفكاره أو آرائه واطرح أسئلة، ناقش أو رتب لصداقة عميقة.

5.2 الذكاء الاجتماعي التفاعلي:

هو القدرة على فهم الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية، والتعرف على مشاعرهم ودوافعهم، وبناء العلاقات والتعاون في المواقف الجماعية

تمارين لتفعيل الذكاء الاجتماعي التفاعلي:

- حاول استخدام وسائل متنوعة للتعبير عن دعمك وتشجيعك للآخرين، مثل تعابير الوجه، وحركات الجسم، والإيماءات، ونبرة الصوت، والكلمات والعبارات الإيجابية، مع ممارسة تقديم الدعم بانتظام في المواقف اليومية.
- تدرب على الاستماع باهتمام إلى الآخرين، مع التحكم في الانشغال بالثرثرة أو الأفكار الجانبية، وحاول التركيز الكامل على ما يقوله الشخص المقابل لفهمه بشكل أفضل.
- مارس طرح أسئلة مناسبة، وقدم تعليقات تساعد على توضيح الأفكار، واستخدم عبارات مستوحاة من كلام الآخرين للتحقق من مدى استيعابك للموضوع وفهمك لوجهات النظر المختلفة

6.2 الذكاء الرياضي المنطقي:

هو القدرة على التفكير التحليلي والمنطقي، حل المشكلات، التعامل مع الأرقام والأنماط، واستنتاج العلاقات بين الظواهر

تمارين لتفعيل الذكاء الرياضي المنطقي:

- صنف عشوائيا مجموعة من الأشياء بعدد 12 وانظر إذا ما كان بإمكانك أن تجد مبرر معقول لتنظيمها على سبيل المثال (الشكل، الألوان، الحجم، الاستعمال..... وما إلى ذلك).
- كون حجة مقنعة لتبرير شيء ما مناف للعقل مثل فوائد أن تكون أحذية التزلج بعجلات مربعة.
- تكوين سلسلة من الأرقام داخل نموذج مخفي وانظر إذا ما كان بإمكان شخص ما اكتشاف هذا النموذج.

7.2 الذكاء الشخصي الذاتي:

هو القدرة على الوعي بالذات، وفهم المشاعر والدوافع والقدرات الشخصية، واستخدام هذه المعرفة في توجيه السلوك واتخاذ القرارات.

تمارين لتفعيل الذكاء الشخصي الذاتي:

- احتفظ بسجل يومي يمثل أرشيف للأفكار اليومية التي قمت بها، أفكارك ومشاعرك، الرؤى، الأحداث الهامة في يومك وجرب مجموعة متنوعة من وسائل الإعلام الخاصة بك لتسجل هذه الأفكار مثل الكتابة، أو الرسم، أو الغناء، أو النحت التي تقوم بمزاولةها.
- تظاهر بأنك مراقب خارجي تراقب أفكارك، مشاعرك، حالاتك المزاجية، ملاحظة الأنماط المختلفة التي تبدو في حالات معينة، كنمط الغضب، أو نمط الهزل، أو نمط القلق.

■ قيم استراتيجيات التفكير الخاصة بك أو أنماط التفكير في المواقف المختلفة على سبيل المثال، ظهور مشكلة أثناء قيامك بوضع فكرة ما من خلال خطة مدروسة أو حدوث أزمة ما ويجب عليك أن تتخذ القرار من بين عدة خيارات لحل هذه الأزمة.

8.2 الذكاء الطبيعي:

هو القدرة على التعرف على البيئة الطبيعية، وفهم الكائنات الحية والظواهر البيئية، واستغلال هذا الفهم في حل المشكلات المتعلقة بالطبيعة والبيئة.

تظهر هذه النظرية أن الأفراد يمتلكون مجموعات مختلفة من هذه القدرات، ما يجعل بعضهم يتفوق في مجال محدد بينما يظهر أداءً متوسطاً في مجالات أخرى. ويساعد هذا التصنيف على فهم التنوع الكبير في القدرات البشرية، وإبراز أهمية استثمار كل قدرة في تطوير الأداء الشخصي والمجتمعي

4. افتراضات ومبادئ نظرية "جاردنر" للذكاءات المتعددة:

تشير نظرية الذكاءات المتعددة إلى أن كل فرد يمتلك مزيجاً فريداً من القدرات، حيث تختلف نقاط القوة والضعف من شخص إلى آخر، ومن هنا تنبثق الحاجة إلى تصميم أدوات واستراتيجيات تعليمية وتربوية تراعي هذه الفروق الفردية.

وتقوم النظرية على افتراضين أساسيين:

أولاً: أن الأشخاص يختلفون في قدراتهم واهتماماتهم، وبالتالي لا يتعلم الجميع بنفس الطريقة. ثانياً: أنه لا يمكن للفرد اكتساب كل شيء يمكن تعلمه، مما يسلط الضوء على أهمية التركيز على تطوير القدرات المتميزة لكل شخص.

أما المبادئ الجوهرية لهذه النظرية فتتمثل في أن الذكاء ليس قدرة واحدة ثابتة، بل مجموعة متنوعة من القدرات المستقلة نسبياً، وأن كل فرد يمتلك مزيجاً خاصاً من هذه القدرات. كما تختلف هذه القدرات في النمو والتطور سواء على المستوى الداخلي للفرد أو على المستوى الاجتماعي بين الأفراد. وتشدد النظرية أيضاً على أن هذه القدرات حيوية وديناميكية، ويمكن تحديدها ووصفها بدقة، مما يتيح فهم التنوع البشري واستثمار القدرات المتاحة بشكل أفضل (السور، 1998، ص 338، 339)

5. الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة:

يركز الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة على اعتبار كل قدرة أو مهارة يمتلكها الفرد بمثابة نوع من الذكاء، وليس مجرد موهبة أو استعداد عقلي.

وقد لاحظ أن الناس غالباً يصفون بعض القدرات بأنها "موهبة خاصة" دون ربطها بالذكاء، مثل القدرة الموسيقية أو المكانية أو الحركية، فصاغ هذه القدرات على أنها ذكاءات مستقلة، ويرتكز هذا الأساس على أن كل قدرة يجب أن تُختبر وتُقاس بطريقة تسمح بالتحقق من قوتها واستقلالها، بحيث يمكن اعتبارها ذكاءً حقيقياً وليس مجرد مهارة مؤقتة، ولضمان ذلك، وضع "جاردنر" مجموعة من المعايير والمحكات التي تتيح تقييم هذه القدرات ومدى صمودها واستدامتها عبر المواقف المختلفة، وهو ما يوفر إطاراً نظرياً قوياً لفهم التنوع الكبير في القدرات البشرية. وبين المحكات ما يلي:

1.5 إمكانية عزل الذكاء نتيجة تلف الدماغ:

أظهرت الدراسات أن بعض إصابات الدماغ يمكن أن تؤثر على قدرات محددة دون المساس بالقدرات الأخرى. على سبيل المثال، قد يتعرض شخص لتلف في منطقة معينة من الدماغ تؤثر على القدرة اللغوية، مما يسبب صعوبة في التحدث والقراءة والكتابة، بينما تظل قدراته في مجالات أخرى مثل الغناء أو حل المسائل الرياضية سليمة.

هذه الظاهرة توضح أن الذكاء يمكن أن يكون متعدد الأبعاد ومستقلاً في بعض قدراته عن الأخرى

2.5 وجود الأطفال غير العاديين مثل (الطفل المعجزة):

يشير مفهوم الأطفال المعجزين إلى الأفراد الذين يمتلكون قدرات فائقة في نوع محدد من الذكاء، بينما قد تكون قدراتهم في المجالات الأخرى أقل من المتوسط. يظهر هؤلاء الأطفال تفوقاً استثنائياً في مجال معين، مثل الرياضيات أو الموسيقى، مما يعكس تنوع الذكاءات واستقلالية كل قدرة عن الأخرى.

3.5 تاريخ نمائي متميز ومجموعة من الأدعاءات الواضحة التحديد والخبرة:

يشير نموذج الذكاءات المتعددة إلى أن القدرات تتطور من خلال المشاركة في أنشطة يقدرها المجتمع، حيث يتبع نمو كل قدرة نمطاً زمنياً محدداً. لكل نشاط مرحلة بداية في الطفولة المبكرة، ووقت ذروة يصل إليه خلال حياة الفرد، كما تختلف سرعة تراجع هذه القدرة تدريجياً مع التقدم في العمر. يعكس هذا النهج كيف يمكن تنمية الخبرات والمهارات المرتبطة بكل نوع من الذكاءات عبر الزمن

4.5 تاريخ تطوري وتطورية جديرة بالتصديق:

تستند الذكاءات المتعددة إلى جذور تطورية عميقة، حيث ترتبط كل قدرة بمرحلة معينة من تطور الإنسان، بل وحتى بتطور الأنواع الأخرى. ويشير النموذج إلى أن بعض الذكاءات كانت أكثر أهمية في المجتمعات السابقة مقارنة باليوم؛ على سبيل المثال، كان الذكاء الجسمي الحركي ذا قيمة عالية في المجتمعات الريفية القديمة، حيث كانت القدرة على أداء الأنشطة البدنية مثل حصد المحاصيل تحظى بتقدير اجتماعي كبير.

5.5 مساندة من النتائج السيكمترية:

توفر الاختبارات المقننة للقدرات البشرية دعماً للنموذج النظري للذكاءات المتعددة، على الرغم من أن النظرية لا تعتمد بالضرورة على الاختبارات التقليدية. تظهر بعض هذه الاختبارات، مثل اختبارات الأطفال التي تقيس القدرات اللغوية والمنطقية والمكانية، توافقاً مع أنواع الذكاءات التي حددها النموذج. كما توجد تقييمات أخرى تتيح قياس القدرات الاجتماعية والشخصية، مما يعزز فهمنا للتنوع في قدرات الأفراد ويؤكد مصداقية النظرية من منظور عملي.

6.5 القابلية للترميز في نظام رمزي:

يعد استخدام الرموز أحد أبرز مؤشرات السلوك الذكي، حيث تمكن الأفراد من التعبير عن أفكارهم ومهاراتهم بطريقة منظمة. وتتميز كل قدرة من قدرات الذكاءات المتعددة بأن لديها أنساقها الرمزية الخاصة؛ فعلى سبيل المثال، يُعبّر الذكاء اللغوي من خلال اللغات المنطوقة والمكتوبة، مثل العربية والإنجليزية، فيما يمتلك كل نوع آخر من الذكاءات أنظمتها الرمزية الخاصة التي تسمح بتمثيل المعارف والقدرات بطريقة متميزة وقابلة للفهم والتواصل (عبد الحميد جابر، 2003، ص 14، 20)

7.5 توافر أدلة من نتائج البحث في علم النفس التجريبي:

يمكن قياس الذكاء من خلال تحديد مهام واضحة تعكس القدرات المختلفة للفرد، حيث يستطيع المختصون ملاحظة الأداء في هذه المهام ومتابعته وتقييمه. يتيح هذا النهج فهم مدى قوة كل قدرة، والتأكد من قدرة الفرد على تطبيق مهاراته في مواقف عملية، مما يوفر صورة دقيقة عن الذكاء الحقيقي لكل شخص (الخرندار، 2002، ص 53)

6. الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة:

أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة تحولاً كبيراً في الممارسة التربوية، إذ ركزت على مراعاة الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين، مما يساعد على تنمية قدراتهم الكامنة وتحفيز طاقاتهم بأقصى شكل ممكن (عبد الحميد جابر، 2003، ص 11).

تبنى التربويون نظرية الذكاءات المتعددة لما تقدمه من توجهات جديدة في التعليم، إذ تشجع على تقديم خبرات متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين وتزيد من قوة تعلمهم. كما تتيح للطلاب تعلم المحتوى بطرق متعددة، ما يعزز فرص نجاحهم في بيئة متغيرة ومتنوعة. وتعطي النظرية المتعلم دوراً مركزياً في العملية التعليمية، حيث يعمل وينتج ويتواصل، ويتيح له التعبير عن ذاته وتحقيق أهدافه، مما يسهم في تفعيل العملية التعليمية ووضعها في مسارها الصحيح (عبد الوهاب، 2009، ص 383)

توفر نظرية الذكاءات المتعددة فرصاً تعليمية متنوعة داخل الصف وخارجه، من خلال تصميم أنشطة تعليمية تراعي قدرات المتعلمين المختلفة والفروق الفردية بينهم. تساعد هذه الأنشطة الطلاب على تنمية قدراتهم العقلية لحل المشكلات، مع الاعتراف بقدرات كل متعلم ومراعاة تميزه الفردي

يشير نموذج جاردنر إلى أن تنمية القدرات تتطلب ممارسة وتدريباً مستمرين، حيث يكتسب الفرد خبراته من خلال الانخراط العملي في الميدان.

ويعتمد تطور الذكاء على ثلاثة عناصر أساسية: المواد التعليمية، الخبرات العملية، وحل المشكلات. ويمكن استثمار هذه النظرية في التربية عبر دراسة تاريخ الحالات الفردية، مما يساعد على التعرف على نقاط القوة لدى المتعلم وتوجيهه نحو الأنشطة أو المهن التي تتوافق مع قدراته وتتيح له التفوق والإبداع (عزو اسماعيل، 2014، ص 75)

7. مستوى الجودة في نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة:

تسعى هذه النظرية إلى تحقيق مستوى الجودة الشاملة للتدريس الصفي، وذلك من خلال ما يلي:

1.7 مستوى الجودة في أداء المعلم: تساهم نظرية الذكاءات المتعددة في رفع جودة أداء المعلم من خلال فهم الفروق الفردية بين المتعلمين واحتياجاتهم المتنوعة، يساعد هذا الفهم المعلم على التخطيط لأدواره التعليمية بشكل أكثر فعالية، بما يتناسب مع قدرات كل طالب، مما يعزز التفاعل في الصف ويزيد من كفاءة ونجاح العملية التعليمية

2.7 مستوى الجودة في أداء المتعلم ونشاطاته: تساعد نظرية الذكاءات المتعددة المتعلم على فهم ذاته وتحديد أدواره في العملية التعليمية بوضوح، ومعرفة كيفية التعامل مع المعلم والمناهج وطرق التعليم. يتيح ذلك للطالب استثمار قدراته الفردية بشكل أمثل، مما يزيد من فعالية التعلم ويعزز اكتساب المعارف بما يتوافق مع نقاط قوته ومهاراته المتميزة.

3.7 مستوى الجودة في المحتوى الدراسي: توفر نظرية الذكاءات المتعددة محتوى دراسياً مرناً يناسب مستويات وميول جميع المتعلمين. كما تمكن المعلم من تصميم أنشطة تعليمية متنوعة تتوافق مع مختلف أنواع الذكاءات في الصف، مما يضمن شمولية العملية التعليمية وتكاملها، ويتيح لكل طالب المشاركة والاستفادة القصوى من التعلم.

4.7 مستوى الجودة في طرق التدريس: تساعد نظرية الذكاءات المتعددة في ملائمة طرق التدريس مع قدرات وذكاءات المتعلمين المختلفة، بما يحقق الأهداف التعليمية المنشودة. فهي تتيح للمعلم اختيار أساليب تعليمية متنوعة تتوافق مع أنماط تعلم الطلاب، مما يعزز فعالية التعليم ويضمن استفادة كل متعلم وفق نوع ذكائه

5.7 مستوى الجودة في أساليب التقويم: تعتمد نظرية الذكاءات المتعددة على استخدام أساليب متنوعة للتقويم تتناسب مع تنوع أنواع الذكاءات. حيث لكل نوع ذكاء طريقة مناسبة لقياسه، مما يتيح جمع البيانات وتحليلها بدقة لتقديم صورة واضحة عن قدرات كل متعلم. وتركز النظرية على اختيار أدوات تقويم ملائمة لكل ذكاء، بما يعزز جودة عملية القياس وبمكّن المعلم من التعرف على نقاط القوة والقدرات الفردية للطلاب بشكل دقيق.

8. التطبيقات التربوية للذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم:

تشير الدراسات إلى أن استخدام استراتيجيات تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة يساهم في تحسين تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. إذ تمكّن هذه الاستراتيجيات المعلمين من تصميم أنشطة تعليمية متنوعة تتناسب مع قدرات الطلاب المختلفة، مما يزيد من فعالية التعلم ويحفّز الطلاب على المشاركة والتفاعل.

وتوضح النتائج أن أفضل الأساليب التعليمية لذوي صعوبات التعلم هي تلك المستندة إلى تنوع الذكاءات، حيث تسمح لكل طالب بالاستفادة القصوى من نقاط قوته وقدراته الخاصة ونذكر منها:

1.8 الذكاء اللغوي: يعتمد الذكاء اللغوي على تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم من خلال أنشطة متنوعة مثل سرد القصص لشرح المفاهيم والأفكار، واستخدام التسجيل الصوتي كوسيلة للتعبير عن المشاعر والأفكار، والمشاركة في النقاشات، بالإضافة إلى العصف الذهني لتوليد الأفكار وتقويمها، وكتابة اليوميات لتسجيل الأفكار والملاحظات اليومية. تهدف هذه الأنشطة إلى تعزيز القدرة على التواصل اللغوي والتعبير عن الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

2.8 الذكاء المنطقي/الرياضي: يركز على تنمية التفكير المنطقي وحل المشكلات. تشمل أنشطته تصنيف العناصر وفق خصائص محددة، استخدام الألعاب الرقمية أو تحويل الحروف إلى أرقام لزيادة فهم المفاهيم الرياضية، وتطبيق استراتيجيات التساؤل السقراطي، حيث يقوم المعلم بطرح أسئلة تحفز التلاميذ على تقديم حلول وأفكار، مما ينمي مهارات التفكير النقدي لديهم ويعزز قدرتهم على حل المشكلات دون خوف من الخطأ.

3.8 الذكاء المكاني/البصري: يركز على قدرة المتعلم على تصور المعلومات بصرياً وتحويلها إلى صور ذهنية أو رسوم بيانية. وتشمل أنشطته استخدام الرسوم التوضيحية والفتوغرافية، ورسم الصور التي تعبر عن موضوع الدرس، وتحويل الكلمات الجديدة إلى رموز أو رسومات. من استراتيجيات هذا الذكاء: التخيل والتصور، الذي يمكّن التلاميذ من تحويل المادة الدراسية إلى صور ذهنية، والرموز اللونية، التي تستخدم ألوّناً مختلفة لتوضيح الحروف أو القواعد أو المعادلات، مما يعزز الإدراك المكاني والقدرة على التمييز البصري.

4.8 الذكاء الجسمي/ الحركي: يعتمد على استخدام الجسم للتعلم والتعبير عن المفاهيم، من خلال الحركات والإيماءات وتمثيل النصوص أو العمليات الحسابية. تساعد أنشطة مثل مسرح الطفل التلاميذ على اكتساب المهارات، وتعزيز التعاون الجماعي، واكتشاف قدراتهم الجسدية واللغوية. (عباس الخفاف، 2011، ص 302)

5.8 الذكاء الموسيقي: يعتمد الذكاء الموسيقي على استخدام الإيقاع والموسيقى لتعزيز التعلم، مثل ترديد جدول الضرب أو تهجئة الكلمات بطريقة إيقاعية، والتعبير عن الدروس بالأناشيد المصاحبة بالموسيقى. من استراتيجياته: الإيقاع والإنشاد لتسهيل الحفظ، وموسيقى الذاكرة الفائقة التي توظف خلفيات موسيقية أثناء الدرس لدعم تعلم المفاهيم.

6.8 الذكاء الاجتماعي: يركز الذكاء الاجتماعي على التفاعل الإيجابي مع الآخرين من خلال التعاون والمشاركة. تشمل استراتيجياته مشاركة الأقران في أنشطة جماعية، المحاكاة عبر تقسيم الطلاب إلى مجموعات تمثل شخصيات معينة، ولعب الأدوار لتعزيز التعاون وتبادل الخبرات وحل المشكلات بشكل جماعي.

7.8 الذكاء الشخصي: يعنى الذكاء الشخصي بقدرة الفرد على فهم ذاته وإدراك مشاعره وأفكاره، والتخطيط لسلوكياته اليومية. تشمل استراتيجياته منح الطلاب وقتاً للتفكير والتأمل، ربط الخبرات الشخصية بالمفاهيم التعليمية، وخلق لحظات وجدانية عاطفية في التعلم لتعزيز الارتياح النفسي وتسريع اكتساب المعرفة والنمو الشخصي.

8.8 الذكاء الطبيعي: يركز الذكاء الطبيعي على قدرة المتعلم على اكتشاف ودراسة عناصر البيئة الطبيعية مثل النباتات والحيوانات والصخور. تشمل أنشطته زراعة النباتات داخل الصف أو في الحديقة، تصنيف النباتات حسب النوع أو اللون أو الأجزاء، وزيارات ميدانية للريف لتعزيز التعلم المباشر والتفاعل مع البيئة الطبيعية (عباس الخفاف، 2011، ص 303، 304)

ترى الباحثة أن توظيف استراتيجيات الذكاءات المتعددة في التعليم له أهمية كبيرة، لا سيما مع فئة ذوي صعوبات التعلم، حيث يسهم في زيادة الدافعية لديهم، وتحسين التحصيل الدراسي، وتجاوز المشكلات التعليمية.

كما يخلق بيئة تعليمية مريحة، تدعم تحقيق أهداف التدريس وتعزز أداء المتعلمين داخل الصف

ملخص الفصل

يتناول هذا الفصل نظرية الذكاءات المتعددة التي اقترحها هوارد جاردنر، والتي تفترض أن الذكاء البشري ليس قدرة واحدة موحدة، بل مجموعة من القدرات المستقلة والمتنوعة التي تعكس طرقًا مختلفة للتعلم والتفكير. تشمل هذه الذكاءات: الذكاء اللغوي، والرياضي-المنطقي، والبصري-المكاني، والموسيقي، والحركي-الجسدي، والاجتماعي، والذكاء الشخصي الداخلي، والطبيعي.

ويؤكد الفصل على أهمية التعرف إلى أنماط الذكاءات لدى التلاميذ لتصميم استراتيجيات تعليمية فردية تراعي الفروق بين المتعلمين. كما يشير إلى أن تطبيق هذه النظرية في العملية التعليمية يسهم في تعزيز المشاركة الصفية، وتحفيز الدافعية، وتنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية، من خلال توظيف أنشطة تعليمية متعددة الحواس تتوافق مع قدرات كل تلميذ.

الفصل الرابع:

التكنولوجيا المساندة

1. مفهوم التكنولوجيا
2. مفهوم تكنولوجيا التعليم
3. مفهوم التكنولوجيا المساندة
4. أهمية استخدام التكنولوجيا المساندة مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم
5. أهمية التكنولوجيا المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة
6. الوسائل المساعدة التكنولوجية المستخدمة مع تلاميذ صعوبات تعلم القراءة

تمهيد :

تعد القراءة الجهرية إحدى المهارات الأساسية التي تشكل ركنا محوريا في العملية التعليمية، إذ يركز عليها المتعلم في اكتساب باقي المهارات، غير أن عددا كبيرا من التلاميذ يواجهون صعوبات متنوعة في مكوناتها، مما ينعكس سلبا على أدائهم المدرسي وقدرتهم على التعلم الفعال، وتزداد هذه الإشكالات تعقيدا لدى فئة صعوبات التعلم، حيث تبدو القراءة الجهرية لديهم عملية معرفية معقدة ومتداخلة، تتطلب تدخلات تربوية دقيقة وموجهة تستجيب لاحتياجاتهم الفردية.

وفي ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العصر الرقمي، برز دور التكنولوجيا المساندة كخيار تربوي مبتكر، بحيث يمكن استخدام التقنيات المساعدة بطرق متعددة، لزيادة كفاءة التلميذ في القراءة وتمكينهم من مهاراتها الأساسية.

ومن هذا المنطلق يهدف هذا الفصل إلى إبراز الدور المتنامي للتكنولوجيا المساندة في معالجة القراءة الجهرية وأهم المهارات المرتبطة بها، وذلك من خلال عرض أهم العناوين.

1. مفهوم التكنولوجيا:

يتكون مصطلح Technology من مقطعين Techno ويقصد به المهارة أو الحرفة أو الفن، والثاني Logy ويقصد به دراسة أو علم أو تطبيق، وهو مصطلح يوناني الاصل، أي أنها تشير إلى التطبيقات العملية للنظريات العلمية. (عبد الرحمن، 2016، ص185)

هي كل تطبيق للمعرفة العلمية المنظمة في مهام ومواقف عملية، وهي تشمل كل الأجهزة الحديثة والمتطورة، وتستخدم من أجل تحسين أداء الإنسان وجعله أفضل وأحسن.

وتقسم التكنولوجيا إلى نوعين :

أ. التكنولوجيا المادية: "وتتمثل في الأدوات والاختراعات المادية، وتشمل جميع الأشكال المحسوسة للتكنولوجيا، فالحاسوب يندرج تحت هذا النوع وكذلك جهاز العرض وجهاز الفيديو وغيرها." (عاطف أبو حميد، 2015، ص48)

ب. التكنولوجيا المعنوية: "وتشير إلى خطوات وإرشادات وتعليمات من الممكن تطبيقها في مواقف وحالات متعددة." (عاطف الشerman، 2015، ص48)

2. مفهوم تكنولوجيا التعليم:

عرف عبد اللطيف الجزار تكنولوجيا التعليم على أنها "عملية متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلم والمعرفة عن التعلم الإنساني واستخدام مصادر تعلم بشرية وغير بشرية تؤكد على نشاط المتعلم

وفرديته بمنهجية أسلوب المنظومات لتحقيق الأهداف التعليمية والتوصل إلى تعلم أكثر فعالية" (عبد اللطيف، 1999، ص 9)

عرفتها أيضا جمعية Association for educational communications and technology على أنها: "الدراسة والممارسة الأخلاقية لتسهيل التعلم وتحسين الاداء من خلال استخدام التكنولوجيا المناسبة". (aect,2008)

يرى مهدي (2020) أن تكنولوجيا التعليم "تمثل مجالا تكامليا يجمع بين العلوم التربوية والتقنية، بهدف تحسين فعالية التدريس من خلال التوظيف للتقنيات الرقمية والوسائط التفاعلية في العملية التعليمية" من خلال التعاريف السابقة نستخلص الخصائص التالية :

تتميز بالشمولية: من حيث أنها تضم الأدوات والموارد والعمليات التعليمية كذا التركيز على المتعلم: وذلك بتكييف العملية التعليمية وفق حاجات المتعلم والفروق الفردية بينهم. البعد الأخلاقي: بالإضافة إلى الكفاءة التقنية تراعي القيم الإنسانية والتربوية. كما أنها تتميز بالبعد التطويري: بحيث تقوم على البحث والتجريب المستمر لمواكبة تطورات المعرفة.

3. مفهوم التكنولوجيا المساندة:

الكثير من الحالات الخاصة من الأطفال يستطيعون التفاعل أكثر بشكل مستقل وتزداد فرصهم ويتعاملون مع المحيط بشكل أفضل، باستخدام التكنولوجيا المساندة، أو الأجهزة المكيفة، وبالتحديد يجب أن تتضمن هذه الخدمة ما يلي:

- تقييم احتياجات التكنولوجيا المساندة.
- شراء الأجهزة أو التعاقد عليها أو توفيرها.
- التدريب والمساعدات الفنية للفرد والعائلة.
- تدريب ومساعدة المختصين الفنيين. (الزريقات، 2017، 39)

يشير سليمان (2016) إلى قانون التربية الخاصة بذوي الإعاقات (IDEA, 2004) إلى أن مصطلح التكنولوجيا المساندة يتكون من عنصرين رئيسيين وهما والوسائل التكنولوجية ويقصد بها أي جهاز أو جزء منه أو نظام منتج سواء تم تصنيعه أو تعديله حسب الطلب أو شراؤه، لاستخدامه أو الحفاظ على القدرات الوظيفية، أما المقصود بالخدمات فهي تلك الخدمات المقدمة لطفل ذوي الاحتياجات الخاصة ولأهله. (يوسف، 2019، 17)

تصنيف الأجهزة المساندة حسب مستوى التقنية المستخدمة فيها:

الجدول رقم (03): يوضح تصنيف الأجهزة حسب مستوى التقنية المناسبة

مجال الإعاقة	أجهزة منخفضة التقنية	أجهزة متوسطة التقنية	أجهزة عالية التقنية
الإعاقة الجسمية	الملاعق ذات الحلقة منحدر الكرسي المتحرك ساحات اللعب المعدلة المقابض للأقلام	أدوات التقويم التفاعلية الكراسي المتحركة ذات الوزن الخفيف الألعاب المعدلة	الكراسي المتحركة الإلكترونية وحدات التحكم بالبيئة الأجهزة الآلية المتحركة أدوات محاكاة التفاعل الإلكترونية الأجهزة التي يتم الإدخال بها عن طريق الصوت أو النظر
اضطرابات التواصل	ألواح الكلمات والصور البسيطة الجداول وألواح التخطيط البصرية	أجهزة تسجيل الرسائل ألواح المسح الضوئي أضواء الاستجابة	الأجهزة المحمولة المعدلة أجهزة الكمبيوتر التي تتطرق عن طريق اللمس
الإعاقات الحسية	العدسات المكبرة الكتب ذات الطباعة الكبيرة الكتب الصوتية	أجهزة الإنذار للحركة أو الصوت أجهزة الطباعة بلغة البرايل أجهزة البث	المعينات السمعية الرقمية زراعة القوقعة أجهزة الإدخال عن طريق الصوت
صعوبات التعلم	الكتب الملونة البطاقات الملصقة بطاقات الكلام السريع المخطط البصري	الآلات الحاسبة الناطقة قاموس اللفظ الإلكتروني الكتب المسموعة	برامج حل المشكلات برامج التعلم الإلكترونية برامج التأهيل المعرفية وتعزيز الانتباه

(الزريقات، 2017، 45)

4. أهمية استخدام التكنولوجيا المساندة مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم: إن التقنيات المساعدة يمكن استخدامها لجعل بيئات التعلم أكثر سهولة، خاصة مع فئة ذوي صعوبات التعلم، نظرا لقدرتها على تعويض النقص في بعض المهارات الأساسية، وتوفير بدائل تعليمية تراعي الفروق الفردية ويمكن تلخيص الدور الذي تلعبه تكنولوجيا التعليم مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي حددها السعيدى والعوض (2019) في أنها تمكن من:

- علاج مشكلة الفروق الفردية بين ذوي صعوبات التعلم، من خلال تقديم مثيرات متعددة للمتعلمين على اختلاف قدراتهم واستعداداتهم ونمط تعلمهم على التعلم بشكل أفضل.
- تكوين اتجاهات مرغوب فيها لدى الأطفال ذوي اضطراب التعلم المحدد، منها إتباع النظام والتعاون مما يساعدهم على التكيف الاجتماعي.
- تكوين وبناء مفاهيم سليمة من خلال عرض الصور والنماذج التي تكون لديهم مفهوم سليم.
- إكسابهم المهارات الأكاديمية اللازمة لتكيفهم مع المجتمع المحيط بهم من مشاهدة نماذج للأداء وممارسته عن طريق الاستعانة بوسائل تكنولوجيا التعليم.
- تقديم تغذية راجعة فورية من خلال الاستجابة الفورية.
- تزيد من فرص المشاركة الفعالة بشكل كامل، وإثراء المنهج، وزيادة الحافز، وتشجيع التعاون وزيادة الاستقلالية، وتدعيم التقدير الذاتي، والثقة بالنفس. (سعاد، 2024، 300)

كما أن لديها أهمية كبيرة في تطوير التعلم التعاوني والتعلم الذاتي، مما يساعد المتعلمين على تنمية مهارات التفكير والابتكار والإبداع، وذلك بدمج الوسائل السمعية والبصرية وغيرها حيث يستخدم المتعلم أكثر من حاسة لتلقي المواضيع المطروحة وتحليلها وفهمها. كما أنها تساعد المعلم على طرح المواضيع التعليمية بطريقة رائعة، تعمل على جذب انتباه المتعلمين، وتقديم الدروس بطريقة مبسطة وواضحة. (راند، 2021، 19)

5. أهمية التكنولوجيا المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة:

1.5 تحسين ودعم النطق الصحيح: تسهم التكنولوجيا المساندة، وخاصة منها تطبيقات تحويل الرموز والنصوص إلى كلام، وذلك في تقديم نموذج صوتي واضح للمتعلم يساعده على تحسين مخارج الحروف، وتصحيح الأخطاء النطقية، وتعزيز الوعي بالأصوات، مثل تطبيق القاعدة النورانية الذي كان له دور فعال في تحسين مخارج الحروف والنطق لدى التلاميذ.

وقد بينت دراسة Al-Awidi & Alghazo (2021) أن "البرامج tts حسنت أداء الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة في مهارة النطق وتمييز الأصوات مقارنة بالطريقة التقليدية".

2.5 تحسين مهارة التعرف على الكلمة: تساعد التقنيات القائمة على الإبراز البصري والتضليل المتزامن في تحسين دقة التعرف على الكلمات، لأنها تربط بين شكل الحرف أو الكلمة وصوتها بطريقة مزدوجة (سمعية، بصرية)

وأثبتت دراسة **MacArthur (2018)** أن "استخدام برامج القراءة رقمية ناطقة قلل من أخطاء التعرف على الكلمات وعزز التعرف لديهم".

3.5 دعم الطلاقة القرائية وزيادة سرعتها: تعد برامج القراءة الرقمية المكررة من أكثر الوسائل الفعالة لتحسين القراءة

وأشارت دراسة **Boyle et al (2019)** إلى "أن استخدام التطبيقات الرقمية التي تتيح قياس الكلمات الصحيحة في الدقيقة أدى إلى زيادة الطلاقة بنسبة كبيرة مقارنة بالأساليب الورقية".

4.5 زيادة التركيز: تتيح التكنولوجيا المساندة التحكم في حجم النص، وفي سرعة القراءة، كما تتيح معرفة عدد الكلمات الظاهرة، وفرصة إعادة المقاطع على حسب الرغبة، مما يساعد المتعلم التحكم في نطق الكلمات.

أظهرت دراسة **Schiavo et al (2021)** أن "تقنيات التوجيه البصري أثناء القراءة، حسنت الانتباه وخففت من التششت لدى الأطفال".

5.5 دعم الاستقلالية والثقة بالنفس: تمنح التكنولوجيا للمتعم التعلم الذاتي، إذ يكون قادرا على التدريب بمفرده دون الاعتماد الدائم على المتعلم، وهذا ما يعزز الدافعية الذاتية ويرفع الثقة بالنفس ويزيد من حجم الانجازات لديه.

6.5 تحسين الفهم القرائي: دمج النص والصوت والصورة والفيديو يجعل عملية القراءة أكثر وضوحا للمتعلمين ذوي الصعوبات، خصوصا الذين يعانون من ضعف الذاكرة العاملة.

وهذا ما وضحته دراسة **Hawkins & al (2017)** أن "الوسائط المتعددة رفعت مستوى الفهم القرائي لدى مجموعة من تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية".

7.5 ملائمة للتعلم الفردي: تمتاز التكنولوجيا المساندة بإمكانية تكييفها حسب احتياجات كل تلميذ، تكبير الخط، وضوح الألوان، 0.00 دعم سمعي مباشر، كذلك محتوى متدرج الصعوبة (من السهل إلى الصعب).

وهذا ما أكدته تقرير **USA (Assistive technology act 2022)** أن "التخصيص هو العامل الذي يجعل التكنولوجيا المساندة فعالة جدا لذوي صعوبات التعلم".
عناصر تكييف التعلم بالتكنولوجيا المساندة:

يشير كل من Brodin & Lindstrand (2004) و Hartsell (2003) إلى أن فعالية التكنولوجيا المساندة في الوضعيات التعليمية تعتمد على مجموعة من العناصر التي ينبغي مراعاتها عند تصميم البرامج التربوية أو اختيار الأدوات التقنية الملائمة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم. وتتمثل أهم هذه العناصر فيما يأتي:

1. تحديد حاجات المتعلم بدقة

يعد تشخيص القدرات، ونقاط القوة، ومجالات الضعف الخطوة الأساسية لاختيار الأداة المناسبة، إذ إن التكنولوجيا المساندة لا تحقق وظيفتها ما لم تُبنى على معرفة عميقة باحتياجات المتعلم وخصائصه الفردية (Brodin & Lindstrand, 2004, p. 112).

2. مواءمة الأدوات مع طبيعة الصعوبة التعليمية

ينبغي اختيار التكنولوجيا التي تتناسب مباشرة مع نوع الصعوبة؛ فالأدوات الموجهة للصعوبات القرائية تختلف جذرياً عن تلك المخصصة لصعوبات الانتباه أو الكتابة. وتؤكد Hartsell (2003) أن فعالية الأداة ترتبط بمدى انسجامها مع طبيعة المهارة المستهدفة..

3. بساطة الاستخدام وسهولة الوصول

يشير Al-Jarrah (2005) إلى أن "الأدوات المعقدة تؤدي إلى عزوف المتعلم عن التفاعل معها، كما تزيد العبء على المعلم. لذلك، فإن سهولة الاستخدام تعدّ عاملاً حاسماً في نجاح تطبيق التكنولوجيا المساندة".

4. التدريب الكافي للمعلم والمتعلم

يؤكد الباحثون على أن فعالية التكنولوجيا المساندة تعتمد بشكل كبير على مستوى كفاءة المستخدم؛ فالأداة مهما كانت فعالة لن تحقق أهدافها ما لم يكتسب المدرّس والمتعلم مهارات استخدامها بالشكل المطلوب (Brodin & Lindstrand, 2004, p. 118).

5. دعم البرنامج للمهارات المستهدفة وتدرج المحتوى

يجب أن يقدم البرنامج التربوي محتوى متدرجاً يعزز المهارة المراد تطويرها، سواء كانت مهارة القراءة الجهرية أو التعرف على الكلمات أو الطلاقة. وقد شدد الجراح (2005) على أهمية بناء البرامج وفق مراحل واضحة، تبدأ بالمهارات الأساسية وصولاً إلى المستويات العليا.

6. المرونة في تكيف المحتوى

كل متعلم يملك نمطاً خاصاً في تلقي المعلومة، ولهذا ينبغي أن تسمح البرامج التقنية بتغيير مستويات الصعوبة، ونوع الأنشطة، ووتيرة التقدم، بما ينسجم مع الفروق الفردية (Hartsell, 2003, p. 95).

7. توفير التغذية الراجعة الفورية

تساعد التغذية الراجعة الفورية على تحسين الأداء وتصحيح الأخطاء مباشرة، وهو ما يجعل التكنولوجيا المساندة فعالة مقارنة بالطرائق التقليدية، لأنها تقدم مؤشرات سريعة حول مستوى التقدم. (الجراح، 2005، ص 67)

8. دعم الدافعية وتحفيز المتعلم

تشير الدراسات إلى أنّ التصميم التفاعلي للبرامج، وإدراج الألعاب التعليمية، والأنشطة المحفزة يعزّز دافعية المتعلم ويشجعه على الاستمرار في التعلم (Hartzell, 2003, p. 102)

6. الوسائل المساعدة التكنولوجية المستخدمة مع تلاميذ صعوبات تعلم القراءة:

من أبرز الوسائل المستخدمة لدعم من يعانون من صعوبات القراءة ما يلي:

دور الحاسب الآلي في دعم تعلم ذوي صعوبات التعلم:

يُعد الحاسب الآلي إحدى الركائز التقنية الرئيسة التي أسهمت في تطوير العملية التعليمية، وخاصة عند التعامل مع فئة ذوي صعوبات التعلم.

وتتمثل أهميته في قدرته على توفير تعليم فردي يتناسب مع احتياجات كل متعلم، بالإضافة إلى إتاحتها فرصاً للتفاعل المباشر بين المتعلم والبرنامج التعليمي عبر أنشطة التعزيز والتغذية الراجعة الفورية. كما يسمح الحاسب بتقديم المحتوى من خلال قنوات متعددة الحواس، مما يسهم في تحسين الفهم والاستيعاب عبر الدمج بين العناصر البصرية والسمعية والحركية (بلعوص، 2008، ص 57).

مزايا استخدام الحاسب في التدريس المساند

يمتاز الحاسب الآلي بقدرته على رفع فعالية العملية التعليمية من خلال توفير الوقت والجهد على المعلم، وتقليل الأخطاء المرتبطة بالأعمال الروتينية، الأمر الذي يسمح للمعلم بالتركيز على المتابعة الفردية للمتعلمين. كما يساعد التعليم المعتمد على الحاسب في تحقيق مبادئ مهمة في التربية الخاصة مثل "التعلم الزائد"، إذ تتطور مهارات المتعلم من مستوى الإتقان إلى مستوى التفاني بفضل كثافة التدريب واستمرارية الممارسة. إضافة إلى ذلك، يسهّل الحاسب تتبّع مستوى التقدم الأكاديمي، ويدعم التعلم التعاوني الذي يعزز الجوانب المعرفية والاجتماعية لدى التلاميذ (بلعوص، 2008، ص 58).

الحاسوب كمصدر أساسي للتعلم

يمتلك الحاسوب القدرة على تخزين المعلومات وتقديمها بأشكال متعددة، تشمل النصوص والصور والمواد السمعية والبصرية، وهذا يجعله مصدراً غنياً للخبرات التعليمية، حيث يستطيع الطالب الوصول إلى ملفات جاهزة، أو محتوى تعليمي مُصمّم مسبقاً، يتيح له التعلم الذاتي وفق سرعته الخاصة. ويُعد هذا التنوع في

المحتوى أحد أهم العوامل التي تدعم المتعلم ذي الصعوبات من خلال تكييف المادة العلمية بطريقة أكثر وضوحاً وتشويقاً.

الحاسوب كوسيلة لتقديم البرامج التعليمية

لم يعد دور الحاسوب مقتصرًا على عرض المعلومات، بل أصبح أداة قادرة على تقديم البرامج التعليمية بشكل مباشر للمتعلم، مما يمنحه فرصة التعلم الذاتي، وتلقي التغذية الراجعة لحظياً. وقد أسهم ذلك في رفع مستوى الدافعية وتحسين التحصيل، خاصة لدى التلاميذ الذين يحتاجون إلى بيئة تعلم مستقلة بعيداً عن ضغوط الصف التقليدي (الديسي، 2020، ص 53).

تطور استخدام الحاسوب في تعليم ذوي صعوبات التعلم

بدأ اعتماد التعليم بمساعدة الحاسوب منذ ستينيات القرن الماضي بهدف تعزيز اكتساب المهارات الأساسية لدى الطلبة، ثم تطوّر تدريجياً ليشمل برامج الوسائط المتعددة التي تعتمد على الصوت والصورة والحركة في تقديم المحتوى التعليمي. وقد أثبت هذا النوع من البرامج فعاليته في تحسين الخبرات التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، خصوصاً أولئك الذين يستفيدون من نماذج التعليم التفاعلي القائمة على الدمج بين الحواس (الديسي، 2020، ص 72).

الحاسوب وتقليل التشتت والانتباه داخل الصف

يمثل الحاسوب وسيلة فعّالة للحد من التشتت البصري والانتباه الذي يعاني منه العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العام. فالتفاعل الفردي الذي توفره البرامج التعليمية يساعد في الحفاظ على تركيز المتعلم، كما يخفف من عبء المعلم الذي يجد صعوبة في ضبط انتباه مجموعة كبيرة من التلاميذ وتوجيههم جميعاً بوتيرة واحدة (الديسي، 2020، ص 73).

الألعاب التربوية:

تعد الألعاب التربوية من الوسائل التعليمية الفعالة التي تسهم في تعزيز عملية التعلم وتنمية مهارات الطفل في مجالات متعددة، مثل القراءة والكتابة، إلى جانب دورها المهم في تنمية الجوانب الاجتماعية والانفعالية والحركية، وبتيح النشاط اللعبي للمعلم فرصة ملاحظة سلوك الأطفال وتفاعلهم بصورة طبيعية أثناء انشغالهم باللعب، مما يساعد على فهم قدراتهم واحتياجاتهم. وتتنوع أشكال اللعب التربوي، ومنها اللعب التمثيلي أو الدرامي الذي يتيح للمتعلمين إعادة إنتاج مواقف من الواقع، ويمكن للمعلم في بدايات النشاط أن يشارك الأطفال ليكون نموذجاً يوجههم في كيفية الأداء. (بلعوص، 2008، ص 57-58)

السيبورة التفاعلية الذكية: هي سيبورة بيضاء نشطة تعمل باللمس، ويمكن من خلالها التحكم في جميع تطبيقات الحاسوب، كما يمكنه تدوين الملاحظات، ورسم الأشكال، وتوضيح الأفكار، كما يمكن تشغيل أي ملف وسائط متعددة لتقديمه للطلاب عبرها.

وللسيبورة الذكية العديد من المسميات منها: سيبورة الالكترونية، الرقمية، البيضاء التفاعلية.

ولتشغيل السبورة الذكية العديد من المتطلبات أهمها: جهاز حاسب آلي، جاز عرض البيانات، سلك خاص للتوصيل بين السبورة والحاسوب، برنامج خاص يتم تحميله. (حسن، 2015، 181)

فوائدها: تساعد في تعزيز الانتباه والتركيز، توظيف الحواس، تمكين التلميذ من المشاركة، العرض التدريجي للحروف وغيرها.

القلم القارئ: جهاز رقمي في شكل قلم، يتم تمريره على الكلمة أو الجملة فيقرأها صوتياً فوراً. (الحري، 2020، 233)

فوائده: يساعد على التعرف الفوري على أصوات الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.

برنامج علاج القراءة (من شركة حلول القراءة السليمة): وهو يسعى إلى تثبيت الإثارة للقراءة، مع تدريس جميع مهارات القراءة، وإدراك الصوتيات والطلاقة.

برمجية تدقيق القراءة: (من شركة التفكير الناقد) هذا البرنامج يعمل على تطوير مهارات تحليل وتركيب المفردات اللازمة لفهم القراءة. (عثمان، 2018، 189)

التطبيقات التعليمية المحمولة: هي تطبيقات على الهواتف أو الأجهزة اللوحية تستخدم أنشطة تفاعلية متعددة الوسائط لتعليم القراءة مثل نور البيان، القاعدة النورانية الفتحة المطورة.

الكتب الرقمية الناطقة: هي كتب إلكترونية توفر قراءة صوتية للنص، مع إبراز الكلمات أثناء نطقها، مما يعزز الربط بين الشكل المكتوب والصوت. (العززي، 2016، 128)

غرفة التعلم الحسي: تعد غرفة التعلم الحسي بيئة تعليمية مزودة بأجهزة إلكترونية محمولة تتيح للطالب التفاعل المباشر مع الخبرات الحسية من خلال وسائل وتقنيات مخصصة. وبالرغم من أهمية هذه الغرف في دعم تعلم التلاميذ، إلا أن تجهيزها قد يكون مكلفاً بالنسبة لعدد من المؤسسات التعليمية، الأمر الذي يجعل الاعتماد على البرمجيات التفاعلية بديلاً مناسباً يوفّر خبرات حسية مشابهة بتكاليف أقل.

أجهزة عرض الشرائح: تعد هذه الأجهزة من أجهزة الإسقاط ضوئي ذات الفعالية الجيدة في إثارة اهتمام المتعلمين وله عدة مسميات منها الميكرو فيلم، والميكرو فيش، والدياسكوب. (أحمد سالم، 2004)

الأسس النظرية في اختيار الوسائل التكنولوجية المساندة لصعوبات التعلم:

شهدت التطبيقات التعليمية التفاعلية تطوراً واسعاً، إذ باتت تمتد من الأدوات البسيطة إلى البرامج المعقدة، مما وضع الأولياء أمام تحدٍّ حقيقي في اختيار الوسيلة الرقمية الأنسب لأطفالهم ممن يعانون من صعوبات التعلم. وفي ظل هذا التنوع الكبير، أصبح من الضروري اعتماد مجموعة من الأسس النظرية

التي توجه اختيار الأدوات التكنولوجية بما يضمن تحقيق التكيف داخل البيئة التعليمية ودعم استقلالية المتعلم. وتتمثل أهم هذه الأسس فيما يلي:

أولاً: مبدأ تنظيم التعلم

يؤكد كارل روجرز أن جوهر العملية التربوية يقوم على تيسير التعلم وتنظيمه بما يجعل اكتساب المعرفة أكثر سلاسة وفاعلية. وانطلاقاً من هذا المبدأ، يستند اختيار التطبيقات التعليمية إلى خصائص تسهل عمليات الإدراك والتذكر وتدعم تعلم المهارات الأساسية مثل: رسم الأشكال، والقراءة، والكتابة.

كما يركز هذا الأساس على:

- إشراك المتعلم في تجربة التعلم بشكل فعلي، إذ إن التفاعل المباشر مع المادة المدروسة يعزز الفهم ويعمق التعلم.
- توفير بيئة خالية من التهديد، من خلال تقديم تغذية راجعة تساعد على التصحيح دون المساس بثقة التلميذ بنفسه.

ثانياً: مراجعة النظريات والطرائق المعتمدة في التكفل بصعوبات التعلم

من بين الأساليب العلاجية المعروفة: الطريقة الصوتية (مثل طريقة مونرو وطريقة كارلن وطريقة هيج كيرك).

غير أن الباحث اعتمد بصورة أساسية على الطريقة الحسية الحركية، التي تقوم على استخدام أكثر من قناة حسية (كاللمس، السمع، البصر، والنطق)، بالإضافة إلى توظيف الحركة بهدف تعزيز التعلم. وتعد هذه الطريقة مناسبة لصعوبات التعلم لأنها تدمج بين الإدراك الحسي والنشاط الحركي، مما يسهل استيعاب المعلومة وترسيخها.

ثالثاً: تحليل عوامل وأسباب صعوبات القراءة والكتابة

صعوبات القراءة

تظهر صعوبات القراءة عادة في شكل اضطرابات إدراكية تشمل: ضعف تكوين المفاهيم، مشكلات في الإدراك البصري، اضطراب التآزر الحركي، عدم القدرة على التنظيم، سوء إدراك العلاقات المكانية، قلب الحروف، صعوبة تحديد الاتجاهات، إضافة إلى محدودية التركيز والانتباه.

وتُعد القراءة والكتابة مهارات اتصالية عليا يكتسبها المتعلّم تدريجيًا، وتتطلب مستوى جيدًا من التفكير والتنظيم والتنسيق البصري واللغوي، مما يبرز الحاجة إلى وسائل تكنولوجية تراعي طبيعتها المعرفية وخصائص التلميذ ذي صعوبات التعلم. (عبد المالك، 2021، ص 345-346)

ملخص الفصل

يتناول هذا الفصل دور التكنولوجيا المساندة في دعم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، والتي تشمل صعوبة التعرف على الكلمات، ضعف الطلاقة القرائية، وصعوبة فهم النصوص. تُعد التكنولوجيا المساندة أدوات وبرمجيات تعليمية مصممة لتسهيل التعلم متعدد الحواس، مثل برامج القراءة التفاعلية، الأجهزة السمعية والمرئية، والحواسيب التعليمية، بما يتيح للمتعلم التفاعل مع المحتوى بطريقة تناسب قدراته الفردية.

ويؤكد الفصل أن دمج التكنولوجيا المساندة مع استراتيجيات تعليمية متخصصة يساهم في تحسين مهارات التعرف على الكلمات، الطلاقة، والفهم القرائي، كما يعزز الدافعية والثقة بالنفس لدى المتعلمين، كما يشير إلى أن هذه الأدوات تمكن المعلم من تقديم تعليم فردي وشخصي يراعي الفروق بين التلاميذ، مما يقلل من آثار صعوبات القراءة على التحصيل الأكاديمي والتوافق النفسي والاجتماعي للطفل.

الفصل الخامس:

الفصل التطبيقي

1. منهج الدراسة
2. الدراسة الاستطلاعية
3. الدراسة الأساسية
4. البرنامج التدريبي
5. إجراءات الدراسة التجريبية وخطواتها
6. الأساليب الإحصائية

تمهيد:

تعد الدراسة الميدانية أحد المكونات الأساسية في أي بحث علمي، إذ يتم من خلالها تنفيذ الدراسة الاستطلاعية التي تمكن الباحث من التعرف على خصائص المجتمع الأصلي، وتقدير مدى ملائمة أدوات الدراسة، وتحديد إجراءات اختيار عينة وضبط خصائصها السيكومترية، كما تسهم هذه الدراسة في تهيئة الشروط الضرورية للشروع في الدراسة الأساسية، بما يشمل وصف عينة البحث بدقة وتوضيح خصائصها وعوامل اختيارها، وتعد عملية جمع البيانات من أفراد العينة خطوة محورية تهدف إلى توفير المعطيات اللازمة للتحقق من فرضيات البحث.

وفي هذا السياق يتناول الفصل الحالي عرضاً مفصلاً يتضمن الدراسة الاستطلاعية، ووصف إجراءات الدراسة الأساسية من حيث المنهج الدراسة ومن حيث تحديد العينة الخاصة بها، وبيان أساليب اختيارها، إضافة إلى وصف أدوات القياس، وتوضيح خصائصها السيكومترية، وشرح البرنامج المعتمد، وأهدافه، وأسس وطريقة تنفيذه، ويختتم الفصل ببيان الأساليب الإحصائية المناسبة.

1. الدراسة الاستطلاعية:

وتعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة تجريب الدراسة بقصد استطلاع إمكانيات التنفيذ، وبقصد اختبار مدى سلامة الأدوات المستخدمة في البحث ومدى صلاحيتها، حيث يمكن اعتبار الدراسة الاستطلاعية صورة مصغرة للبحث، وهي أول خطوة نحو انطلاقة صحيحة للباحث في إجراء الدراسة الميدانية، بحيث تهدف إلى استكشاف الطرق واستطلاع معالمها أمام الباحث قبل أن يبدأ التطبيق الكامل للخطوات التنفيذية.

1.1 ولقد سعت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف البحثية التالية:

- الاطلاع على الظروف المحيطة بالمشكلة موضوع الدراسة، وذلك لزيادة الفهم والتعرف على مختلف المؤشرات المحيطة بالموضوع، لإعداد الخطوات العلمية المناسبة.
- تشخيص حالات من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة الجهرية، مع ضبط وتحديد خصائصها ومميزاتها، وهذا لاختيار عينة الدراسة الأساسية.
- المساهمة في بناء أدوات الدراسة.
- تحديد جوانب القصور في إجراءات تطبيق أدوات جمع البيانات قصد تعديل تعليمات هذه الأدوات في ضوء ما تسفر عنه الدراسة الاستطلاعية.
- كما تهدف إلى التحقق من مدى وضوح التعليمات (الخاصة بالمقياس)، ومعرفة الوقت اللازم للإجابة عليه، مع الكشف عن جوانب القوة والضعف في صياغة الفقرات.

- تحديد ما تستغرقه الدراسة الميدانية من الوقت.
- التأكد من الخصائص السيكمترية لأدوات جمع البيانات.
- تعديل خطة الدراسة الميدانية.
- تقدير ما يمكن أن تأخذه الدراسة من المدة الزمنية لتطبيق البرنامج التدريبي من خلال عدد الجلسات وزمنها.
- معرفة مختلف الصعوبات والنقائص المسجلة أثناء التطبيق وتداركها من قبل الباحثة.

2.1 إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

أولاً: شرعت الباحثة في إجراءاتها بالحصول على ترخيص رسمي من الجامعة، أعقبته موافقة صادرة عن مديرية التربية لولاية عين الدفلى، والتي سمحت لها بالدخول إلى المدارس الابتدائية الواقعة في بلدية خميس مليانة لعرض إجراء الدراسة والبحث. (الملحق رقم 1)

وبعد استلام الترخيص، اعتمدت الباحثة أسلوب السحب العشوائي لاختيار ثماني مؤسسات ابتدائية موزعة عبر مختلف أحياء البلدية، وقد أبدت هذه المؤسسات تعاوناً كبيراً بعد أن قدمت الباحثة لمديريها شرحاً وافياً حول أهداف الدراسة وطبيعتها، الأمر الذي أسهم في تيسير تنفيذ مختلف مراحل الدراسة.

كما قامت الباحثة بالتواصل مع معلمي السنة الرابعة في المدارس المختارة، وعرفتهم بموضوع الدراسة وإجراءاتها، وقد لاقى ترحيباً من طرفهم، حيث أبدوا استعداداً لدعم الباحثة وتقديم العون عند الحاجة، وشمل هذا الدعم أيضاً بعض أفراد الطاقم المدرسي الذين أبدوا اهتماماً بالمشاركة والمساندة.

كذلك قامت الباحثة بالاتصال بأساتذة السنة الرابعة لنفس المؤسسات، وشرحت لهم طبيعة الموضوع، رحبوا بالفكرة كثيراً، وقدموا كل المساندة للباحثة، وحتى الطاقم المدرسي كانت لهم يد في هذا العمل، بحيث كانوا مستعدين لتقديم أي مساعدة ومد يد العون كلما كان للباحثة أي استفسار.

ثانياً: عملت الباحثة على تنسيق المواعيد مع المعلمين لتنفيذ الحصص، بما ينسجم مع جداولهم الزمنية وبيئات ظروف الباحثة، وقد استقبل التلاميذ الباحثة بود وترحيب، مما سهل عملية التواصل معهم، ومن خلال هذه الحصص، تمكنت الباحثة من مراقبة سلوك التلاميذ داخل الصف، سواء في تفاعلهم مع معلمهم أو علاقتهم بزملائهم.

ثالثاً: خصصت الباحثة سلسلة من الجلسات الهادفة لتطبيق عدد من الاختبارات بغرض التأكد من خصائصها السيكمترية، وصلاحياتها للاستخدام.

كما هدفت هذه الجلسات إلى التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة الجهرية، بحيث قدمت لهم الباحثة في البداية قصصاً قصيرة غير مؤلفة لديهم، بهدف إثارة اهتمامهم وتشجيعهم على

القراءة، مع ملاحظة الأخطاء أو الصعوبات التي تظهر أثناء القراءة، وذلك لرصد أهم مظاهر الصعوبات التي يعانون منها.

رابعاً: عقب تحديد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في القراءة، تم تطبيق أدوات التشخيص تبعاً لترتيبها المنهجي.

فاستخدمت أولاً بطارية فتحي الزيات لتشخيص صعوبات تعلم القراءة (2008)، والتي تعتمد على تقييمات يقدمها المعلم على كل تلميذ، ثم طبق اختبار المصفوفات الملونة لجون رافن (1998) للتحقق من أن مستوى ذكاء أفراد العينة يقع ضمن الحدود العادية التي تتراوح بين 75 فما فوق، بما يضمن استبعاد الحالات التي لديها نسب أقل من العادي.

خامساً: حرصت الباحثة على جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات المتعلقة بالتلاميذ الذين ظهرت لديهم صعوبة في القراءة.

فاطلّعت على الدفاتر المدرسية التي تتضمن المعدلات الفصلية والتراكمية في مختلف المواد، وقد كشفت هذه السجلات انخفاضاً ملحوظاً في أداء هؤلاء التلاميذ، ولا سيما في مادة اللغة العربية ومواد الحفظ، وهو ما يدل على أثر صعوبة القراءة في تحصيلهم الدراسي. كما راجعت الباحثة الدفاتر الصحية للتلاميذ للتأكد من عدم وجود أمراض مزمنة أو إعاقات حسية أو حركية أو سمعية أو بصرية قد تكون سبباً مباشراً في صعوبة القراءة، مما يتيح استبعاد مثل هذه الحالات من العينة.

سادساً: قامت الباحثة بالتواصل مع أولياء تلاميذ العينة لإعلامهم بطبيعة الدراسة وهدفها، والحصول على موافقتهم للمشاركة في البرنامج التدريبي، وقدمت لهم شرحاً حول طبيعة الصعوبات التي يعاني منها أبنائهم أثناء القراءة الجهرية. كما استفسرت من الأولياء عن سلوك أبنائهم داخل المنزل وبعض الجوانب التي قد تسهم في فهم حالتهم التعليمية بصورة أشمل. انظر (الملحق رقم 02) يوضح استمارة التسريح المقدم للأولياء.

سابعاً: بعد استكمال مختلف مراحل الاستطلاع، جرى حصر الصعوبات الدقيقة التي يعاني منها التلاميذ في القراءة الجهرية، وبناءً على ذلك شرعت الباحثة في إعداد البرنامج التدريبي بما يتوافق مع احتياجاتهم الفعلية، كما قامت ببناء اختبار مهارات القراءة الجهرية الذي تضمن ثلاثة مكونات رئيسية (مهارات النطق الصحيح، مهارات تعرف الكلمة، ومهارات الطلاقة)، ليكون الأداة المعتمدة في قياس فعالية البرنامج. وتم التحقق لاحقاً من الخصائص السيكومترية للاختبار لضمان صلاحيته للاستخدام الإجرائي والتي سوف نوضحها لاحقاً.

3.1 أدوات الدراسة الاستطلاعية:

نظرًا لما يواجهه الباحثون والمتخصصون في ميدان صعوبات التعلم من تحديات كبيرة تتعلق بعملية التشخيص الدقيق، ولا سيما أن هذه الفئة تُصنّف ضمن الإعاقات الخفية التي يصعب رصدها مباشرة، فقد اعتمدت الباحثة خطة تشخيصية شاملة تعتمد على مجموعة من الأدوات المتكاملة التي تتيح التمييز بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وغيرهم، وكذلك التحقق من الخصائص السيكومترية الخاصة بها، وقد تضمنت هذه الخطة ما يأتي:

أولاً: المقابلة

شكّلت المقابلة المرحلة الأولى في الدراسة الاستطلاعية، حيث أجرتها الباحثة مع المعلمين والتلاميذ وأولياءهم بهدف جمع معلومات أولية تدعم عملية التشخيص. وركزت المقابلات على خلفية التلاميذ الدراسية، ومستواهم في اللغة العربية عمومًا والقراءة الجهرية خصوصًا، كما استُخدمت لتطبيق محك الاستبعاد من خلال التأكد من عدم وجود إعاقات بصرية أو سمعية أو ذهنية، إضافة إلى استبعاد الحالات التي تعاني من حرمان اجتماعي أو اقتصادي أو عاطفي قد يؤثر في الأداء القرائي (سوف نوضح ذلك لاحقًا) كما هدفت المقابلات إلى الوقوف على مدى معرفة الأساتذة والاولياء بمفهوم صعوبات التعلم، وتحديد الإمكانيات المتاحة داخل المؤسسات التربوية وخارجها. انظر الملحق الخاص بالمقابلة رقم (03)

ثانيًا: الملاحظة

اعتمدت الباحثة على الملاحظة باعتبارها أداة أساسية في التشخيص، إذ تُتيح متابعة السلوك أثناء حدوثه في الموقف الطبيعي، مما يمكن من جمع البيانات الدقيقة حول أداء التلاميذ. وقد حُصّصت الملاحظة لرصد الأخطاء القرائية وتحديد أنماطها، إضافة إلى التعرف على طريقة تفاعل التلاميذ مع النصوص المقروءة والإجراءات الصفية بصفة عامة.

ثالثًا: فحص الوثائق والسجلات

اعتمدت الباحثة على تحليل عدد من الوثائق الرسمية لما لها من دور في تكوين صورة شاملة عن حالة التلميذ، وتمثلت في:

1. الدفتر الصحي للتلميذ:

اطلعت الباحثة على الدفاتر الصحية الخاصة بالتلاميذ الذين ظهرت لديهم صعوبات في القراءة الجهرية، بهدف التأكد من خلوصهم من أمراض مزمنة أو إعاقات حسية أو حركية أو سمعية، وذلك لضمان استبعاد الحالات التي قد تؤثر عضوياً في القدرة على القراءة.

2. الدفتر المدرسي للتلميذ:

بعد تحديد العينة الأولية، قامت الباحثة بمراجعة الدفاتر المدرسية للتعرف على المسار الدراسي للتلاميذ، ولا سيما نتائجهم في اللغة العربية، مما يساهم في تدعيم عملية التشخيص من منظور تحصيلي.

3. كراس القسم:

راجعت الباحثة كراسات التلاميذ الخاصة بالأنشطة الفردية مثل الإملاء والتعبير الكتابي، وذلك بغرض تحليل الأخطاء اللغوية والتعرف على نوعيتها ومدى ارتباطها بصعوبات القراءة.

4. الكتاب المدرسي:

اطلعت الباحثة على كتاب القراءة والأنشطة اللغوية الموجه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، للتعرف على المحتوى التعليمي والأنشطة والتمارين المعتمدة، بما يسمح بتقدير طبيعة المتطلبات القرائية في هذا المستوى.

رابعاً: تطبيق مجموعة من الاختبارات والمقاييس

استعانت الباحثة بعدد من أدوات القياس المقننة والضرورية لتأكيد التشخيص، وتمثلت في:

- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة من إعداد فتحي مصطفى الزيات. (الملحق رقم 04)
- مقياس مصفوفات رافن الملون للذكاء للتحقق من المستوى العقلي للتلميذ. (الملحق رقم 05)
- اختبار مهارات القراءة الجهرية من إعداد الباحثة، لقياس المهارات الأساسية المرتبطة بالقراءة الجهرية. (الملحق رقم 06)

4.1 عينة الدراسة الاستطلاعية: سعت الباحثة من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى التأكد من مدى ملائمة أدوات الدراسة وإجراءات التشخيص، وذلك عبر اختيار عينة عشوائية مكونة من 916 تلميذاً وتلميذة من السنة الرابعة ابتدائي الموزعين على ثمانية مدارس متواجدة على مستوى بلدية خميس مليانة ضمن ولاية عين الدفلى، ويبين الجدول رقم (04) كيفية توزيع تلاميذ عينة الدراسة الاستطلاعية من أبناء هذه المرحلة الدراسية (السنة الرابعة ابتدائي)

الجدول رقم (04): توزيع عينة الدراسة (تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي)

الرقم التسلسلي	اسم الابتدائية	البلدية	ذكور	إناث	المجموع
01	علي لونيس	خميس	75	85	160
02	بن دوح عبد القادر	مليانة	50	80	130

03	طايبي عبد القادر	60	75	135
04	وداني بن عيسى	50	30	80
05	شرقي محمد	50	40	90
06	سكيكن عبد القادر	75	87	162
07	كلكولي حمدان	28	45	73
08	العبدى محمد	39	47	86
المجموع: ثمانية (8) ابتدائيات		427	489	916

يوضح الجدول رقم (04) العدد الإجمالي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بحيث بلغ عددهم 916 تلميذ وتلميذة، ويبلغ عدد الذكور 427 وعدد الإناث 489.

خطوات تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية في الدراسة الحالية:

أولاً: ان اختيار العينة المناسبة من أهم خطوات الدراسة، ونظراً لخصوصية العينة التي تتمثل في ذوي صعوبات تعلم القراءة الجهرية، فإنه يتم بالمرور بعدة مراحل، وذلك بتطبيق المقياس التشخيصي للدكتور فتحي الزيات (2007)، وذلك لتحديد التلاميذ العاديين من التلاميذ الذين يعانون من صعوبة تعلم القراءة الجهرية من عينة الدراسة الاستطلاعية المذكورة في الجدول رقم (4)، بحيث يعتبر كل تلميذ تحصل على مجموع أكبر من 25 نقطة من المقياس التشخيصي أنه ينتمي لفئة الصعوبات، وتتراوح شدتها ما بين المتوسط والشديد، وأقل منها فهو تلميذ ذو مؤشرات عادية، وبعد تطبيق المقياس على جميع أفراد العينة، تم استبعاد الحالات غير المستوفية لمعايير التحليل أو غير مكتملة استماراتها، فأصبحت العينة التحليلية المستخدمة كما هو موضح في الجدول رقم (05) كالتالي:

الجدول رقم (05): توزيع عينة الدراسة (فئة العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة)

الجنس	عينة الدراسة	فئة العاديين	فئة صعوبات تعلم القراءة الجهرية
إناث	235	162	38
ذكور	270	232	73
المجموع	505	394	111

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم (05) أن العدد الإجمالي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة من تطبيق المقياس التشخيصي لفتحى الزيات (2007)، بلغ 111 تلميذ وتلميذة، بحيث بلغ عدد الذكور 73 وعدد الإناث 38.

وعليه، تكونت العينة الأولية من 111 تلميذاً وتلميذة، وقد تم تحديدهم بالاعتماد على نتائج المقياس التشخيصي لفتحي الزيات، إضافةً إلى ملاحظات الباحثة أثناء حصص القراءة. ولتحقيق دقة أكبر في التشخيص، تم عرض نصوص غير مألوفة على التلاميذ، الذين كانت درجاتهم دالة أنهم يعانون من صعوبات تعلم القراءة بناءً على المقياس المذكور أعلاه. كما بينت الملاحظات أن طبيعة هذه الصعوبات تتباين من تلميذ لآخر من حيث النوع والحدة، مما استدعى تصنيفهم كعينة أولية للدراسة اعتماداً على مؤشرات موضوعية وموثوقة، والجدول رقم (6) يبين التوزيع الأولي لأفراد العينة قبل التشخيص الدقيق لهم.

الجدول رقم (06): التوزيع الأولي لعينة الدراسة

الجنس	العدد	نسبتهم من مجتمع الدراسة
الذكور	73	14.45%
الإناث	38	7.52%
المجموع	111	21.98%

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم (06) أن النسبة المتحصل عليها لا يستهان بها، وعدد الذكور أكبر مقارنة بالإناث، حيث أن نسبة التلاميذ من الذكور والإناث الذين يعانون من مشكلات في القراءة حوالي 21,98 بالمائة من إجمالي التلاميذ.

ثانياً: بعد تحديد عينة الدراسة بفضل المقياس التشخيصي بصعوبات تعلم القراءة للفتتين عاديين وذوي صعوبات تعلم، تطلب منا الاعتماد على المحكات التشخيصية التي تساعدنا في عملية الفرز وتمييز التلاميذ عن حالات الاحتياجات الخاصة الأخرى، أو أي اضطراب من اضطرابات التعلم التي تتشابه مؤشراتها مع صعوبات التعلم كانهخفاض المستوى الدراسي في مادة اللغة العربية وغيرها من المؤشرات الدالة، لذا اعتمدت الباحثة على:

محك التباعد أو التباين، ومحك الاستبعاد، بحيث يعتبران من أشهر ما يعتمد عليه في تشخيص صعوبات التعلم، حيث يتم استبعاد التلاميذ الذين يرجع ضعف التحصيل لديهم لأسباب أخرى: كالإعاقة السمعية، أو ضعف البصر (الرؤية)، أو التخلف العقلي، أو الإعاقات الحركية أو الحرمان العاطفي أو البيئي أو الاقتصادي وغيرها، ولقد تم التفصيل في ذلك في الإطار النظري، وعليه اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

* استبعاد الحالات التي تعاني من الإعاقات التالية (سمعية، بصرية، حركية، عضوية، حرمان عاطفي، مشكلات اقتصادية)، وهي عوامل من شأنها أن تكون هي السبب في ظهور مشكلة التحصيل في مادة القراءة، وهذا تم من خلال الاطلاع على الدفتر الصحي للتلاميذ، ومراجعة

تاريخهم الطبي من خلال الفحوصات التي قام بها التلاميذ، وملاحظات أطباء الصحة المدرسية، بحيث بلغ عدد المستبعدة وفق هذا المعيار (19) حالة ممن يعانون من مشاكل بصرية، منهم من يرتدي النظارات ومنهم من لديه المشكل ولم يعالجه، كما تم استبعاد (8) حالات يعانون من مشاكل في النطق والأسباب تختلف من تلميذ لآخر منهم من يعاني من التأثأة واتضح أنهم لديهم مشاكل عائلية والراجح إنها السبب في الاضطراب، ومنهم من لديه تشوهات خلقية، كما تم استبعاد (7) حالات ممن يعانون من الإعاقات الحركية، وكذا تم استبعاد (10) حالات يعانون من الأمراض المزمنة سببت لهم الغيابات المتكررة عن المدرسة، كما تم استبعاد (11) حالات ممن يعانون من وضع اقتصادي مزري، و(14) حالات ممن لديهم مشاكل عائلية كالطلاق والانحراف.

*اما فيما يخص مستوى الذكاء والذي يعتبر من أهم معايير التشخيص صعوبات التعلم، كما ذكرنا سابقا ان ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بمستوى ذكاء عادي، فقد طبقت الباحثة في الدراسة الحالية مقياس الذكاء مصفوفات جون رافن الملونة، وعليه تم استبعاد حسب هذا المحك كل الحالات التي كان أدائها ضعيف وذلك وفقا للدرجات المتحصل عليها في المقياس، وهي (12) حالات.

*كما تم استبعاد كذلك التلاميذ الذين تفوق أعمارهم 11 سنة أو أصغر من 8 سنوات، وذلك حتى نضمن تجانس العينة حسب معيار السن فكان منهم (13) .

*كذلك تلميذين من توفرت كل الشروط والخصائص فيهما إلا أنه تم الرفض من قبل الأولياء لانضمامهم للبرنامج رغم التوضيحات المقدمة لهم.

فتبقى من العينة ما هو موضح في الجدول رقم (07):

الجدول رقم (07): يوضح توزيع العينة النهائية

الجنس	التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة	نسبتهم من مجتمع الدراسة
ذكور	8	7.20%
الإناث	7	6.30%
المجموع	15	13.51%

يتضح من خلال معطيات الجدول (07) أنه بعد تطبيق محكات التشخيص، استبعد منهم 96 تلميذ وتلميذة ممن لا تتوفر فيهم مؤشرات صعوبة التعلم، وبقي منهم 15 تلميذا من أفراد العينة ممن يعانون فعلا من صعوبة تعلم القراءة الجهرية بعد عملية التشخيص الدقيق.

5.1 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

أسفرت الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة، بالاعتماد على مجموعة من الأدوات التشخيصية والمقابلات والملاحظات وفحص الوثائق، عن جملة من النتائج المهمة التي ساعدت في بلورة الصورة الأولية عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة الجهرية، وفي التأكد من صلاحية أدوات الدراسة، ويمكن تلخيص أهم النتائج فيما يأتي:

- نتائج المقابلات مع المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور

• اتضح من خلال مقابلة المعلمين نقص واضح في المعرفة الدقيقة بمفهوم صعوبات التعلم، حيث يغلب الخلط بينها وبين التأخر الدراسي أو ضعف التحصيل العام، مما أشار إلى ضرورة الاعتماد على أدوات تشخيص علمية وعدم الاكتفاء بالحكم الانطباعي.

• أبرز المعلمون وجود تلاميذ يواجهون صعوبة في القراءة الجهرية خصوصاً، تتجلى في ضعف الطلاقة وتكرار الأخطاء وصعوبة في تعرف الكلمات.

• أكد أولياء الأمور أن أبناءهم يعانون من صعوبات ملحوظة أثناء القراءة في المنزل، خاصة عند مطالبتهم بقراءة نصوص جديدة.

• تم الإشارة من بعض الأولياء إلى وجود إعاقات حسية أو جسدية أو مشكلات صحية قد تكون سبباً مباشراً في الصعوبات، مما يعزز اعتماد محك الاستبعاد.

- نتائج الملاحظة الصفية

أسفرت الملاحظة المباشرة في الأقسام عن مجموعة من المؤشرات المهمة:

• ظهور تباين كبير في مستوى التلاميذ في الأداء القرائي، حيث أظهر عدد منهم تردداً واضحاً أثناء القراءة، وضعفاً في تتبع النص، وكثرة التوقف دون مبرر.

• ملاحظة وجود أخطاء متكررة مثل:

• قلب الحروف

• الإبدال والحذف

• صعوبة في الربط بين المقاطع

• ضعف في النبذة والتنغيم

• أظهرت الملاحظة أيضاً أن بعض التلاميذ يتجنبون القراءة بصوت عالٍ، ويفضلون الاستماع لزملائهم، ما يشير إلى انخفاض الثقة بالنفس المرتبط بضعف الأداء.

• لاحظت الباحثة أن أجواء الصف ملائمة للتطبيق، وأن المعلمين أبدوا دعماً كبيراً لعملية التشخيص.

- نتائج فحص الوثائق والسجلات

أ. الدفتر الصحي للتلاميذ

• أظهرت مراجعة الدفاتر الصحية وجود إعاقات حسية (بصرية أو سمعية) أو اضطرابات صحية مزمنة يمكن أن تكون سبباً مباشراً لصعوبات القراءة لدى التلاميذ، وهو ما يؤكد سلامة تطبيق محك الاستبعاد.

ب. الدفاتر المدرسية

• بينت الدفاتر المدرسية تدنيًا ملحوظًا في المعدلات الدراسية للتلاميذ أصحاب الصعوبات، خاصة في اللغة العربية ومواد الحفظ.

• تبين أن ضعف الأداء اللغوي يؤثر سلبًا على مواد أخرى مرتبطة بالقراءة والفهم.

ج. كراس القسم

• أظهرت كراسات الأنشطة الفردية وجود أخطاء متكررة في الإملاء، وتقطيع غير صحيح للكلمات، وضعفًا في التعبير الكتابي.

• سُجِلت أخطاء ذات طبيعة صوتية، تؤكد وجود خلل في المعالجة اللغوية وليس مجرد إهمال أو ضعف اهتمام.

د. الكتاب المدرسي

• أكدت مراجعة الكتاب المدرسي للصف الرابع ابتدائي أن متطلبات القراءة في هذا المستوى تفوق قدرات التلاميذ الذين يعانون من صعوبة، إذ تتطلب نصوصًا أطول ومهارات فك الشفرة اللغوية بوتيرة أسرع.

- نتائج الاختبارات والمقاييس: سوف نوضحها لاحقاً

- نتائج التشخيص الدقيق:

أظهرت عملية التشخيص الأولي لصعوبات تعلم القراءة الجهرية أن جزءاً من التلاميذ ينتمي إلى فئة ذوي الصعوبات، وذلك استناداً إلى مقياس التشخيص المستخدم. فقد مكن تطبيق الأداة من التمييز بين التلاميذ الذين تظهر لديهم مؤشرات واضحة على اضطرابات في مهارات القراءة الجهرية، وبين التلاميذ الذين تتسم أداؤهم بالاستقرار والقدرة القرائية العادية.

كما أبرزت النتائج أنّ أعداد التلاميذ العاديين تفوق أعداد التلاميذ ذوي الصعوبات، وأنّ الفئتين تختلفان في مستوى الأداء على محكّات القراءة الجهرية، حيث يظهر التلاميذ ذوو الصعوبات أنماطاً من الأخطاء المرتبطة بضعف التمييز البصري والسمعي، والتعثّر في فكّ الرموز، وضعف الطلاقة، مقابل أداء أكثر انسجاماً لدى التلاميذ العاديين.

وتؤشّر هذه النتائج إلى ضرورة التدخل المبكر لمعالجة جوانب الضعف القرائي، والتفريق المنهجي بين التلاميذ الذين يحتاجون إلى دعم متخصص، وبين أولئك الذين يمتلكون قدرات قرائية عادية يمكن البناء عليها في المراحل التعليمية اللاحقة.

6.1 خلاصة نتائج الدراسة الاستطلاعية:

أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية أنّ الأدوات البحثية التي أعدت لاستخدامها في الدراسة الأساسية كانت في مجملها مناسبة من حيث المضمون والإجراءات، كما كانت واضحة وسهلة التطبيق، والتي تمّ ذكرها سابقاً، وقد تمكنت الباحثة من الوقوف على مدى وضوحها وملاءمتها للفئة المستهدفة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والمعلمون، حيث تفاعلوا معها بشكل إيجابي، غير أنّ بعض البنود تطلبت تبسيطاً لغوياً وإعادة صياغة لئلا تتناسب مع المستوى المعرفي واللغوي للتلاميذ، كما لوحظ أنّ المدة الزمنية المخصصة لتطبيق بعض الأدوات تحتاج إلى مراجعة طفيفة لضمان دقة الملاحظة وتقليل عوامل التشوّش والانشغال أثناء التطبيق، كما سمحت هذه المرحلة باختيار فعالية الأنشطة والوسائل، والكشف عن بعض النقاط التي تستدعي التعديل قبل الشروع في تطبيق الدراسة الأساسية، من بينها صعوبة الحفاظ على تركيز التلاميذ لفترات طويلة، هذا ما ساعد في تحديد المدة الزمنية المناسبة للجلسات، وضرورة تنويع الأساليب والوسائل التفاعلية لجذب انتباههم واستخدام المعززات والجوائز لتحفيز مشاركتهم.

وقد ساهمت هذه النتائج في إثراء خطة العمل الميدانية وضبط الأدوات بشكل أدق، مما يضمن للباحثة تحقيق الموضوعية والدقة العلمية في الدراسة الأساسية، بهدف تحقيق الأهداف المرجوة.

ويمكننا أن نلخص هذا من خلال مجموعة من الاستنتاجات نذكر أهمها:

- وجود فئة من التلاميذ تعاني فعلاً من صعوبات محددة في القراءة الجهرية، وليست ناتجة عن تدنّي في القدرات العقلية أو عن إعاقات حسية.
- صلاحية أدوات التشخيص المعتمدة وكفايتها في التمييز بين التلاميذ ذوي الصعوبات وغيرهم.
- توفر الظروف المدرسية المناسبة لتنفيذ البرنامج التدريبي لاحقاً.

- ضرورة بناء برنامج تدريبي يستهدف المهارات الثلاث الأكثر ضعفاً: النطق الصحيح – تعرف الكلمة الطلاقة.

2. الدراسة الأساسية:

1.2 منهج الدراسة:

يختلف المنهج المستخدم باختلاف موضوع الدراسة، فطبيعة الموضوع ونوع المشكلة هي التي تحدد وتفرض نوعه، فالمنهج هو الطريقة التي يعتمدها الباحث للوصول إلى هدفه المسطر، وبما أننا بصدد دراسة فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، فإننا استخدمنا التصميم **الشبه التجريبي** وذلك لصعوبة تطبيق **المنهج التجريبي** بما يتطلبه من ضبط عالي ودقيق لصدق الداخلي والخارجي.

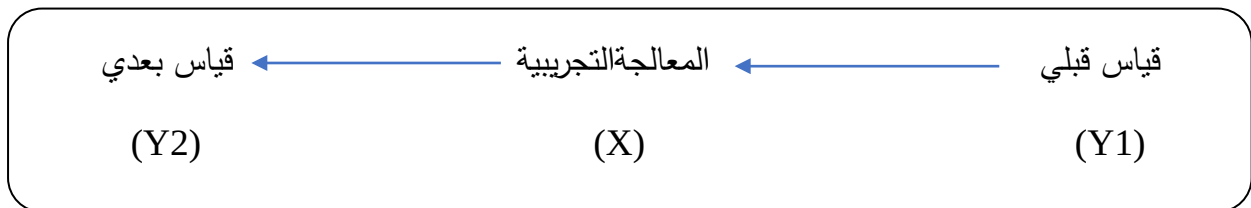
وبناء على ذلك تتمثل متغيرات دراستنا كما يلي:

المتغير المستقل: وقد تمثل المتغير المستقل في الدراسة الحالية في توظيف استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة في تحسين بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة الجهرية.

المتغير التابع: ويتمثل في هذه الدراسة في الدرجة التي يحصل عليها تلاميذ صعوبات التعلم في القياس القبلي والقياس البعدي والقياس التتبعي على اختبار مهارات القراءة الجهرية وأبعاده (تعرف على الكلمة، النطق الصحيح، والطلاقة)

التصميم الشبه التجريبي: اعتمدت الباحثة على التصميم شبه تجريبي ذي المجموعة الواحدة والذي يعتبر من أبسط أنواع تصاميم هذا المنهج حيث يتضمن هذا التصميم إجراء التجريب على مجموعة واحدة هي التي تخضع للقياس القبلي والقياس البعدي، بحيث يتم إجراء قياس قبلي للمتغير التابع، بعدها تطبيق المعالجة التجريبية على أفراد العينة، بعدها إجراء قياس بعدي وذلك بقياس المتغير التابع مرة أخرى، ثم يجرى تقييم الفروقات التي تعزى إلى تطبيق المعالجة التجريبية عن طريق مقارنة درجات لقياسين القبلي والبعدي.

الشكل رقم (01): يوضح تصميم المجموعة الواحدة للقياسين القبلي والبعدي



2.2 مجموعة البحث:

اعتمدت الباحثة في اختيار أفراد مجموعة البحث بطريقة قصدية، حيث تم اختيار التلاميذ الذين أظهرت نتائج التشخيص أنهم يعانون من صعوبات واضحة في القراءة الجهرية وفق المحكات المحددة مسبقاً. ويُعد هذا الأسلوب مناسباً للدراسات التي تتطلب فئة محددة من المتعلمين، كصعوبات التعلم، إذ يسمح بالتركيز على الحالات التي تتوفر فيها شروط التدخل ويضمن تجانس العينة قدر الإمكان، كما يبيّنه الجدول رقم (08)، الذي يعرض توزيع أفراد العينة بعد التشخيص

الجدول رقم (08): يوضح توزيع العينة النهائية بعد التشخيص

الجنس	التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة	نسبتهم من مجتمع الدراسة
ذكور	8	7.20%
الإناث	7	6.30%
المجموع	15	13.51%

يتضح من خلال معطيات الجدول (08) أنه بعد تطبيق محكات التشخيص، استبعد منهم 96 تلميذ وتلميذة ممن لا تتوفر فيهم مؤشرات صعوبة التعلم، وبقي منهم 15 تلميذاً من أفراد العينة ممن يعانون فعلاً من صعوبة تعلم القراءة الجهرية بعد عملية التشخيص الدقيق.

1.2.2 وبالتالي مجموعة البحث هم التلاميذ التي تتوفر فيهم الشروط التالية:

- سلامة الحواس من السمع أو البصر وأعضاء النطق.
- لا يعانون من أمراض مزمنة أو أمراض عقلية أو تخلف عقلي.
- لا يعانون من حرمان عاطفي أو مشكلات مادية
- تتراوح أعمارهم ما بين 9 و11 سنة.
- مسجلين في السنة الرابعة ابتدائي.
- الجنس يشمل كل من الذكور والإناث.
- نسبة ذكائهم متوسط أو أعلى من المتوسط التي تتراوح بين 75 فما فوق.

3.2 أدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية:

1.3.2 مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة (فتحي الزيات، 2007)

حيث تم تطبيق هذا المقياس على عينة من التلاميذ في مصر والكويت والبحرين وكان ذلك عام 2007، ويستخدم هذا المقياس للكشف والتشخيص المبكر عن ذوي صعوبات تعلم القراءة، وهذا المقياس ثابت وصادق من نوع المحكي المرجع.

ويتكون هذا المقياس التقديري من (20) بنداً تصف أشكال السلوك المرتبطة بالصعوبة موضوع التقدير، وعلى القائم بالتقدير قراءة كل بند واختيار البديل الذي يصف على أفضل نحو ممكن مدى انطباق السلوك الذي يصفه البند على التلميذ موضوع التقدير.

وقد تم اختيار بنود كل مقياس من خلال نتائج البحوث والكتابات النظرية حول الصعوبة حيث تم تحكيمها والتأكد من صلاحيتها من قبل عدد من المحكمين البارزين في مجال صعوبات التعلم وكذلك من خلال التحليلات الإحصائية الملائمة.

ويتم حساب الدرجات الخام للمقياس عن طريق جمع تقديرات المعلمين أو الآباء لجميع البنود ومن بين أساسيات تطبيق هذا المقياس حسب صاحبه الآتي:

- أن يفهم القائمون بالتقدير كيف يساعد هذا المقياس في تشخيص هذه الصعوبة.
- يجب أن يستجيب عن المقياس شخص واحد بمعنى لا يمكن قبول استجابة الأب والمعلم على نفس الورقة كأن يجيب المعلم على جزء من البنود والباقي يجيب عليه الأب أو المعلم آخر.
- يجب أن يكون الفاحصون القائمون بالتقدير على دراية جيدة بالتلميذ.
- يجب أن يكسب القائم بالتقدير خبرة تدريسية من خلال تطبيق المقياس على ثلاثة تلاميذ على الأقل قبل استخدامه في تقدير حقيقي.

التطبيق والتصحيح: يوجد على يمين صفحة الاختبار 20 بنداً تمثل خصائص سلوكية مختلفة من السلوك المستهدف تقديره، وعلى القائم بالتقدير الحكم وتقدير درجة التكرار وديمومة السلوك الذي يظهره الفرد موضوع التقدير، ويوجد على يسار الصفحة تدرج المقياس الذي يتضمن تقديرات بين: دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، ولا ينطبق.

على سبيل المثال البند الأول في المقياس يقول: "يبدو متمللاً عبوساً عندما يقرأ" التقدير (غالباً) لهذا البند يشير إلى أن الفرد يظهر هذا السلوك بدرجة عالية من التكرار، في هذه الحالة، فإن التلميذ لا يبدو متمللاً عبوساً على نحو دائم (دائماً) عندما يقرأ. وإذا كان التلميذ يظهر

السلوك بشكل نادر، فإن على القائم بالتقدير أن يختار التقدير (نادرا) اعتمادا على مدى تواتر السلوك لدى التلميذ.

أ. الخصائص السيكومترية للاختبار:

* **صدق الاختبار:** يقصد بصدق الاختبار مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، ويرى كرونباخ CRONBACH (1960) أنه بقدر ما يكتمل تفسير درجة المقياس للسمة المعينة والثقة في هذا التفسير بقدر ما يكتمل صدق المقياس وهو بذلك يربط بين الدرجة على المقياس وقدرتها التفسيرية.

تم استخدام المقياس في عدة دراسات جزائرية من بينها دراسة (مرياح أحمد تقي الدين، 2015) والتي تمثلت نتائج دراسته في الآتي:

الصدق الذاتي = 0.96 أما بالنسبة للصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) وباستعمال اختبار (T test) تحصل على (ت) = 7.42، و (ت) المجدولة = 2.84 عند مستوى الدلالة 0.01 بدرجة الحرية = 20. وبما أن (ت) المجدولة فالمقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

* **ثبات الاختبار:** يقصد بالثبات بوجه عام ضمان الحصول على نفس النتائج تقريبا إذا ما أعيد تطبيقه على نفس أفراد المجموعة، و"يقصد بمفهوم ثبات درجات الاختبارات مدى خلوها من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس، أي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياسا متسقا في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس، فالثبات بهذا المعنى الاتساق أو الدقة في القياس". (إبراهيمي، 2013، ص 260)

طبق (مرياح تقي الدين، 2015) المقياس على عينة مكونة من (33) تلميذ تتراوح أعمارهم ما بين (10 إلى 12 سنة) بمدينة الأغواط، وهم من أفراد العينة الاستطلاعية وبعد تفريغ النتائج الذي تحصل عليها واستخدام برنامج (SPSS) تحصل على النتائج التالية:

معادلة ألفا كرونباخ، عند مستوى الدلالة 0.01 تساوي 0.91 حيث هو معامل مرتفع ودال إحصائيا ويتمتع بدرجة عالية من الثبات.

* **صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:** تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية بالتطبيق على عينة مكونة من 109 تلميذا وتلميذة.

* **الصدق:** تم الاعتماد على طريقتي الاتساق الداخلي والمقارنة الطرفية كمؤشرين للتحقق من صدق المقياس.

* **صدق الاتساق الداخلي:** تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على البنود ودرجاتهم الكلية على المقياس، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (09): معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لمقياس صعوبات تعلم القراءة لفتحي الزيات 2007

الارتباط	البند	الارتباط	البند
**0.74	11	**0.44	1
**0.60	12	**0.27	2
**0.73	13	**0.56	3
**0.74	14	**0.72	4
**0.74	15	**0.58	5
**0.74	16	**0.50	6
**0.66	17	**0.77	7
**0.75	18	**0.67	8
**0.39	19	**0.65	9
**0.73	20	**0.72	10

**مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 ما يعتبر مؤشراً على صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وهذا يعني أن البنود تقيس نفس السمة التي يفترض أن تقيسها.

* **الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:** قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة الاستطلاعية ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا على المقياس، وهذا لاختبار قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة من صعوبات تعلم القراءة لدى أفراد العينة، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (10): دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على مقياس صعوبات تعلم القراءة

العينة	المجموعة الدنيا	المجموعة العليا	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	مستوى دلالة
المقياس	ن = 30	ن = 30		Sig		
ع	م	ع	م	ع	م	
صعوبات تعلم القراءة	25.80	25.80	62.93	6.23	21.51-	0.01

يتبين من الجدول رقم (10) أن: قيمة " ت " التي بلغت -21.51 دالة إحصائية عند مستوى 0.01، حيث أن القيمة الاحتمالية sig المقدره ب: 0.00 أقل من مستوى المعنوية 0.01، إذن يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا على مقياس صعوبات تعلم القراءة، وهذا لصالح المجموعة العليا التي بلغ متوسطها الحسابي 62.93 مقابل المجموعة الدنيا التي بلغ متوسطها الحسابي 25.80، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين ما يعتبر مؤشرا على صدقه.

الثبات: تم الاعتماد على معامل ألفا لكرونباخ، والتجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس، بالإضافة إلى معامل الثبات ماكدونالد أوميغا McDonald's Omega

ب. معامل ثبات ألفا لكرونباخ:

تم اختيار هذه المعادلة نظرا لأن استجابات الأفراد على عبارات المقياس وفق مقياس خماسي التدرج، والجدول التالي يوضح قيمة معامل الثبات للمقياس.

الجدول رقم (11): معامل ثبات ألفا لكرونباخ لمقياس صعوبات تعلم القراءة

عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
20	0.92

بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل 0.92، وعلي يمكن القول أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

التجزئة النصفية: تم اعتماد التجزئة النصفية كطريقة ثانية لحساب ثبات المقياس، حيث تم تقسيم المقياس إلى نصفين، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس صعوبات تعلم القراءة

تباين النصف 1	تباين النصف 2	قيمة معامل الثبات بطريقة جتمان
0.009	0.118	0.84

نلاحظ من خلال الجدول أن تبايني نصفي المقياس غير متساويين، أو يمكن أن نقول أن النصفين غير متجانسين، وعلى هذا الأساس تم اختيار معادلة جتمان للتأكد من ثبات المقياس. وقد بلغت قيمة معامل جتمان للمقياس 0.84، وعليه يمكن القول أن المقياس على درجة جيدة من الثبات.

معامل الثبات مكدونالد أوميغا McDonald's Omega: نتائج معامل الثبات وفقا لطريقة مكدونالد أوميغا موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (13): قيمة معامل الثبات مكدونالد أوميغا لمقياس صعوبات تعلم القراءة

الاختبار ككل	عدد البنود	قيمة معامل أوميغا
	20	0.917

نلاحظ من الجدول رقم (13) بأن قيمة معامل الثبات مكدونالد أوميغا والمقدرة بـ: 0.91 جيدة، وبالتالي يمكننا القول بأن درجات الاختبار تتمتع بثبات جيد. وبالتالي نستنتج أن الاختبار يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، ويمكننا الوثوق في النتائج المتحصل عليها بواسطته.

2.3.2 اختبار الذكاء لجون رافن النسخة الملونة (1998):

أ. اختبار الذكاء لجون رافن:

وصف الاختبار: هو اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن وغالبا ما يشار إليه باختصار بمصفوفات رافن، يهدف إلى قياس الذكاء بمعنى القدرة العقلية العامة لدى الأطفال من سن (6.5-11.6) سنة، ويعتبر من الاختبارات الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات، فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية أي عندما يكون الهدف من التطبيق البعد عن أثر اللغة والثقافة على المفحوص، مع ملاحظة أن "رافن" يحبذ استخدام مقاييس لفظية بجانب اختبار (المصفوفات) للوصول إلى صورة

كاملة للنشاط العقلي للفرد، وخاصة أن هذا الاختبار يهدف إلى قياس القدرة على إدراك العلاقات المكانية للفرد.

ويقوم هذا الاختبار على نظرية "العاملين لسبيرمان Spearman"، حيث وجد من خلال العديد من الأبحاث التي طبقت هذا الاختبار أنه متشعبا (بالعامل العام).

ب. مكونات المقياس: يتكون هذا الاختبار من (3) مجموعات، وهي:

المجموعة (أ): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

المجموعة (أب): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

المجموعة (ب): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوى بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكمل للمصفوفة التي بالأعلى، والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة، وهذا الترتيب ينمي خط منسق من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل، مما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتى يصلوا إلى مرحلة التي يستخدموا فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج، وهي مرحلة النضج العقلي، والتي تبدأ في الانحدار في مرحلة الشيخوخة، وهذا ما يجعل متوسط الأداء لطفل الـ (8) سنوات قريبا من أداء شخص في الـ (80) من عمره.

كما يلاحظ أن هذه البطاقات قد صممت بألوان مختلفة، حتى تستطيع تلك البطاقات جذب انتباه الطفل المفحوص أكبر قدر ممكن بدلا من تشتت انتباهه في أشياء أخرى.

نظام التصحيح:

- بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة، يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.
- ثم يحسب لكل سؤال صحيح إجابة المفحوص (1) درجة، والسؤال الذي يجيب عنه يوضع له (0).
- ولمعرفة الإجابات الصحيحة: يتبع ورقة مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص، وهي مرفقة مع الاختبار.

- ثم تجميع الدرجات الصحيحة التي تحصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.

ج. حساب نسبة الذكاء:

بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص، نذهب ل (قائمة المعايير المئينية)، وهي مرفقة مع الكراسة، لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية، وذلك مع مراعاة أن ينظر إلى درجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص، وبعد معرفة الدرجة المئينية لعمر المفحوص، ننقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة ذكاء.

د. تقنين مصفوفة رافن:

لقد كان أول تقنين للمصفوفات المتتابعة الملونة في سنة 1949، حيث وضع رافن الرانز في صورة كتيب، وطبقه على (607) من الطلاب البريطانيين في منطقة دمفريز، وتراوحت أعمارهم ما بين (5 و 11) سنة.

لقد تم تقنين مصفوفات رافن الملونة من طرف الباحث (جاء الله يوسف، 2013) وتحصل على النتائج التالية:

ثبات الاختبار: قام الباحث بحساب معامل الثبات لرانز رافن عن طريق التجزئة النصفية بواسطة الرزمة الإحصائية لمعالجة البيانات الاجتماعية 18. Spss فكان معامل اتساق بين النصفين يقدر بـ 0.58.

وقدر معامل ثبات النصفين عن طريق المعادلة التصحيحية لسبيرمان بـ: 0.734.

وقدر أيضا معامل الثبات النصفين عن طريق المعادلة التصحيحية لجتمانب 0.721 .

وقدر أيضا معامل الثبات الرانز عن طريق الفا كرونباخ 0.721.

صدق الاختبار: تم تقدير الصدق من قبل الباحث من خلال الصدق الذاتي للرانز عن طريق تجدير معامل الثبات الرانز فكان معامل الصدق قدر بـ (0.81).

نستنتج مما سبق أن رانز رافن يتمتع بمعاملات صدق وثبات عالية وهذا ما أثبتته كذلك العديد من الدراسات وبالتالي يعتبر الاختبار صالح لقياس القدرات العقلية للأطفال الجزائريين.

هـ. الخصائص السيكومترية للاختبار في الدراسة الحالية:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية بالتطبيق على عينة مكونة من 199 تلميذا وتلميذة.

الصدق: تم الاعتماد على طريقتي الاتساق الداخلي والمقارنة الطرفية كمؤشرين للتحقق من صدق المقياس.

• **صدق الاتساق الداخلي:** تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الأبعاد ودرجاتهم الكلية على المقياس، كما تم حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد المقياس فيما بينها، بالإضافة إلى حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على البنود ودرجاتهم على الأبعاد التي تنتمي إليها، وأخيرا تم حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على البنود ودرجاتهم الكلية على المقياس.

الجدول رقم (14): قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد مقياس الذكاء فيما بينها ودرجاتهم الكلية على مقياس الذكاء لجون رافن النسخة الملونة (1998)

الأبعاد	البعد 1	البعد 2	البعد 3
البعد 1	1		
البعد 2	**0.27	1	
البعد 3	**0.27	**0.60	1
الدرجة الكلية	**0.62	**0.83	**0.83

** مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق: أن قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد مقياس الذكاء ودرجاتهم الكلية على المقياس دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، وقد تراوحت ما بين 0.62 كأدنى قيمة و0.83 كأعلى قيمة، كما أن قيم معامل ارتباط الأبعاد فيما بينهما أيضا دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، وقد تراوحت القيم ما بين 0.27 كأدنى قيمة و0.60 كأعلى قيمة، وهذه الدلالة الإحصائية تعطي مؤشرا للاتساق الداخلي للمقياس، ما يعتبر دليلا على أن بنود المقياس تقيس ما وضع لقياسه، وهو ما يشير إلى صدق المقياس.

الجدول رقم (15): معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبند الذي ينتمي إليه

(مقياس الذكاء)

البعد 1		البعد 2		البعد 3	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	**0.34	1	**0.42	1	**0.29
2	**0.40	2	**0.41	2	**0.32
3	**0.46	3	**0.46	3	**0.36
4	**0.43	4	**0.52	4	**0.44
5	**0.52	5	**0.59	5	**0.41
6	**0.52	6	**0.57	6	**0.54
7	**0.49	7	**0.42	7	**0.58
8	**0.48	8	**0.59	8	**0.55
9	**0.43	9	**0.51	9	**0.56
10	**0.30	10	**0.37	10	**0.43
11	**0.42	11	**0.51	11	**0.45
12	**0.19	12	**0.38	12	

**مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، ما يعتبر مؤشراً على صدق التجانس الداخلي للمقياس، وهذا يعني أن بنود الأبعاد الفرعية متناسقة فيما بينها وتقاس البعد نفسه الذي يفترض أنها تنتمي إليه.

الجدول رقم (16): معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لمقياس الذكاء

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	**0.47	9	**0.30	17	**0.49	25	**0.29	33	**0.46
2	**0.31	10	**0.30	18	**0.46	26	**0.31	34	**0.44
3	**0.33	11	**0.30	19	**0.40	27	**0.28	35	**0.24
4	**0.27	12	**0.45	20	**0.41	28	**0.38	36	**0.38
5	**0.39	13	**0.33	21	**0.42	29	**0.35		
6	**0.26	14	**0.35	22	**0.28	30	**0.46		
7	**0.32	15	**0.38	23	**0.41	31	**0.53		
8	**0.35	16	**0.43	24	**0.41	32	**0.51		

**مستوى دلالة 0.01

*مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 أو 0.05، ما يعتبر مؤشراً على صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وهذا يعني أن البنود تقيس نفس السمة التي يفترض أن تقيسها.

• **الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:** قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة الاستطلاعية ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا على المقياس، وهذا لاختبار قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة من الذكاء لدى أفراد العينة وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (17): دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على مقياس

الذكاء

العينة	المجموعة الدنيا	المجموعة العليا	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المقياس	ن = 54	ن = 54	ع	م	ع	م
الذكاء	19.38	3.17	32.32	1.62	-24.07	0.00
						79.40
						0.01

يتبين من الجدول رقم (17) أن : قيمة " ت " التي بلغت -26.46 دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، حيث أن القيمة الاحتمالية sig المقدرة بـ: 0.00 أقل من مستوى المعنوية 0.01، إذن يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا على مقياس الذكاء، وهذا لصالح المجموعة العليا التي بلغ متوسطها الحسابي 32.32 مقابل المجموعة الدنيا التي بلغ متوسطها الحسابي 19.38، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين ما يعتبر مؤشراً على صدقه.

- **الثبات:** تم الاعتماد على معادلة كيودر ريتشاردسون الصيغة 20، والتجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس، بالإضافة إلى معامل الثبات ماكدونالد أوميغا McDonald's Omega
- **معامل ثبات كيودر ريتشاردسون:** تم اختيار هذه المعادلة نظراً لأن استجابات الأفراد وفق مقياس ثنائي التدرج (0-1)، حيث نعطي للمستجيب الدرجة 1 في حالة الإجابة صحيحة، و0 في حالة الإجابة خاطئة، والجدول التالي يوضح قيمة معامل الثبات للمقياس.

الجدول رقم (18): معامل ثبات كيودر ريتشاردسون لمقياس الذكاء

الذكاء	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
	36	0.79

بلغت قيمة معامل كيودر ريتشاردسون للمقياس 0.79، وعلي يمكن القول أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

- **التجزئة النصفية:** تم اعتماد التجزئة النصفية كطريقة ثانية لحساب ثبات المقياس، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) : معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الذكاء

تباين النصف 1	تباين النصف 2	قيمة معامل الثبات بطريقة جتمان
0.111	0.002	0.72

نلاحظ من خلال الجدول أن تبايني نصفي المقياس غير متساويين، أو يمكن أن نقول أن النصفين غير متجانسين، وعلى هذا الأساس تم اختيار معادلة جتمان للتأكد من ثبات المقياس. وقد بلغت قيمة معامل جتمان للمقياس 0.72، وعليه يمكن القول أن المقياس على درجة جيدة من الثبات.

• معامل الثبات مكدونالد أوميغا McDonald's Omega: نتائج معامل الثبات وفقا لطريقة مكدونالد أوميغا موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (20): قيمة معامل الثبات مكدونالد أوميغا لمقياس الذكاء

عدد البنود	قيمة معامل أوميغا
الاختبار ككل	0.808
36	

نلاحظ من الجدول رقم (20) بأن قيمة معامل الثبات مكدونالد أوميغا والمقدرة بـ: 0.80 جيدة، وبالتالي يمكننا القول بأن درجات الاختبار تتمتع بثبات جيد.

وبالتالي نستنتج أن الاختبار يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، ويمكننا الوثوق في النتائج المتحصل عليها بواسطته.

و. التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن

❖ **صدق درجات الاختبار:** للتحقق من صدق درجات اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن تم تقديم دليل الصدق القائم على البنية الداخلية للاختبار باستخدام التحليل العامل التوكيدي من خلال اختبار حسن مطابقة نموذجين نظريين تم تأكيدهما في دراسة أجراها (Lúcio et al., 2019)

❖ **تحديد النموذجين النظريين:** يتكون النموذج النظري الأول من عامل كامن واحد يتشعب عليه 36 بندا. والنموذج النظري الثاني قام فيه الباحثون (Lúcio et al., 2019) بما يسمى تجميع البنود Items Parceling، وهي عملية تمكن من وضع البنود في مجموعات مختلفة لتصبح كمؤشرات تقيس العوامل الكامنة للمقاييس بدل البنود الفردية، حيث تم تجميع البنود الستة الأولى في مجموعة واحدة والبنود الستة الثانية في مجموعة ودواليك. وبالتالي أصبح النموذج النظري الثاني عبارة عن عامل كامن واحد تتشعب عليه ستة بنود وهي المجموعات الست التي تم تشكيلها

❖ **تعيين النموذج:** كلا النموذجين النظريين متعددي التعيين، وبالتالي يمكن إجراء التحليل العاملي التوكيدي عليهما.

❖ **تقدير النموذج:** تم استخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة المتوسطات والتباين Weighted Least Squares Means and Variance (WLSMV) لتقدير النموذجين النظرية والتي يمكن حسابها ببرنامج Mplus.

❖ **مؤشرات حسن المطابقة:** من أجل تقييم حسن مطابقة النموذج النظري تم الاعتماد على مؤشرات حسن المطابقة، وهي كاف مربع χ^2 الذي ينبغي أن يكون غير دال إحصائيا، لكن بسبب تأثيره بحجم العينة مما يؤدي إلى رفض النماذج النظرية حتى الجيدة منها عند استخدام حجم عينة كبير،

بالتالي لا يُعتمد كثيرا على نتيجته. ومن المؤشرات الأخرى قيمة كاف مربع تقسيم درجات حرية النموذج χ^2/df إذا كانت القيم بين واحد وثلاثة تدل على حسن مطابقة (Bentler, 1990). وكذلك الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEA، حيث تدل القيم من 0.00 إلى 0.05 على مطابقة ممتازة، أما القيم من 0.05 إلى 0.08 تدل على مطابقة مقبولة، وأخيرا فإن القيم من 0.08 إلى 0.10 تدل على مطابقة سيئة (Browne & Cudeck, 1993). كما يمكن استخدام مؤشر المطابقة المقارن CFI ومؤشر تاكر-لويس TLI، حيث تعتبر القيم من 0.90 إلى 0.95 مقبولة، والقيم أكبر من 0.95 جيدة (Hu & Bentler, 1999). وأخيرا مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية WRMR الذي يقترح (Yu (2002 أن تكون قيمته أصغر من واحد. وفيما يلي عرض لقيم مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحه الجدول رقم (20).

الجدول رقم (21): قيم مؤشرات حسن المطابقة النموذجين النظريين

WRMR	TLI	CFI	RMSEA		χ^2				
			C.I 90%	القيمة	χ^2/df	p-value	Df	القيمة	
1.282	0.678	0.696	0.041-0.055	0.049	1.468	0.000	594	872.293	النموذج الأول
0.505	0.954	0.972	0.020-0.119	0.072	2.022	0.033	9	18.203	النموذج الثاني

χ^2 اختبار كاي مربع. df درجات الحرية. P-value مستوى الدلالة.

RMSEA (الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب). C.I (حدود الثقة)

CFI (مؤشر المطابقة المقارن). TLI (مؤشر تاكر-لويس). WRMR (مؤشر جذر متوسطات البواقي الموزونة)

نلاحظ من الجدول رقم (21) أن النموذج النظري الثاني له أحسن مؤشرات مطابقة مقارنة بالنموذج النظري الأول، حيث أن قيمة كاف مربع غير دالة إحصائيا وهذا مؤشر جيد على حسن مطابقة النموذج النظري الثاني مع بيانات العينة. كما أن قيم المؤشرات الأخرى كلها في المدى المطلوب وهذا دليل على أن النموذج النظري الثاني أفضل من الأول.

- ثبات درجات الاختبار: للتحقق من ثبات درجات لاختبار المصفوفات المتتابة الملونة لرافن تم استخدام معامل الثبات مكدونالد أوميغا McDonald's Omega، وهذا ما يبينها الجدول رقم (22)

الجدول رقم (22): قيمة معامل الثبات مكدونالد أوميغا

عدد البنود	قيمة معامل أوميغا
الاختبار ككل	0.808

نلاحظ من الجدول رقم (22) بأن كل قيمة معامل الثبات مكدونالد أوميغا مقبولة، وبالتالي يمكننا القول بأن درجات الاختبار تتمتع بثبات مقبول. وبالتالي نستنتج أن الاختبار يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة، ويمكننا الوثوق في النتائج المتحصل عليها بواسطته.

3.3.2 اختبار القراءة الجهرية

أ. تحديد فكرة الاختبار ومبررات تصميمه: تم بناء الاختبار من قبل الباحثة لتلاميذ عينة الدراسة، لقياس بعض مهارات القراءة الجهرية (التعرف على الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) مراعية بذلك مستواهم الدراسي، والنقص الذي يعانون منه، وكذلك تم بناءه من مؤشرات وخصائص العينة للوقوف على فاعلية البرنامج القائم على أنشطة الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة.

وتكامل مبررات بناءه في عدم وجود مقياس مقنن يقيس نفس المهارات المذكورة فأغلب الدراسات التي اطلعنا عليها استخدم فيها أدوات مختلفة للقياس والتشخيص مثل الاستبيان ومقاييس الذكاء وبطاريات والمقابلة وبطاقة الملاحظة الخاصة كلها تخص ذوي صعوبات التعلم ومنهم من قام ببناء اختبارات خصيصا لدراسته بحيث إنها تتناسب معها فقط.

ب. تحديد الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى تشخيص بعض مهارات القراءة الجهرية، وهو عبارة عن مجموعة من الفقرات الهدف منها هو التعرف على مستوى مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ الذي يعانون من صعوبات تعلم القراءة، والمتمثلة في: التعرف على الكلمة، النطق الصحيح، والطلاقة)، وقياس مدى امتلاكهم تلك المهارات قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه، لتحديد فاعلية البرنامج التدريبي.

ج. وإعداد الاختبار تم إتباع الخطوات التالية: مرت عملية بناء الاختبار بجملة من الخطوات التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية والتي تمثل أهم مراحل بناء الاختبار

*تحديد المهارات القرائية المراد تحسينها بناءا على مؤشرات الدراسة الاستطلاعية

*وصف الاختبار

*كتابة تعليمات الاختبار

*مكونات الاختبار

*تحديد زمن الاختبار

*تصحيح الاختبار (تقدير الدرجات)

وفيما يلي توضيح لهذه الخطوات:

صياغة مفردات الاختبار:

تمت صياغة فقرات الاختبار وفق النقاط التالية:

-مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع صعوبة تعلم القراءة، وكذا الاطلاع على مجموعة من المقاييس والاختبارات والاستبيانات للاستفادة من بعض الفقرات الواردة فيها

*كاستبيان تشخيص صعوبات تعلم القراءة من إعداد بشير معمريّة (2007)

*مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة لفتحي الزيات (2007)

*مقياس صعوبات التعلم من إعداد زيدان السرطاوي (1995)

*مقياس تشخيص عسر القراءة من إعداد الباحثة حدة زدام

*اختبار القراءة الجهرية من إعداد الباحث محي الدين فواز (2014) (بلبكي جمال، 2017)

*اختبار التشخيصي في بعض مهارات القرائية للصف الرابع الأساسي الذي أعده محمد عوض (فلسطين، 2012) والذي هدف إلى تحديد أهم المهارات القرائية التي يجب علاجها لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي ومقياس مدى امتلاكهم لتلك المهارات.

*الاطلاع على كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي التابع لوزارة التربية، وكذا كراس النشاطات اللغوية لتحديد مختلف المهارات القرائية المقررة على المتعلمين.

*البرنامج السنوي للغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي.

*كما اطلعت الباحثة على مختلف المراجع والأدبيات التربوية التي اعتنت بتحديد مهارات القراءة الجهرية، وذلك لمعرفة المتطلبات التي يجب أن تتوفر في الأسئلة التي تطرح على التلاميذ.

وأهم مصدر هو الصعوبات التي تم الكشف عنها في الدراسة الاستطلاعية لدى أفراد عينتنا *

- تصنيف مهارات القراءة الجهرية

- بعد الاطلاع على مختلف المصادر كما ذكرنا سابقاً، قامت الباحثة بتصنيف مهارات القراءة تحت ثلاث أبعاد وهي كالتالي:

الجدول رقم (23): يوضح أبعاد بعض مهارات القراءة الجهرية

الأبعاد	المهارات	الفقرات المعبرة عنها في الجزء الاول من الاختبار الكتابي
مهارة التعرف	*التعرف على الحروف	التمرين الاول-

على الكلمة	* التعرف على الكلمة من مجموعة حروف مبعثرة * التعرف على الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها * التعرف على الجملة	الثاني-الثالث- الخامس-الثامن- التاسع
مهارات النطق	* نطق الحروف مع حركاتها الصغيرة نطقاً سليماً * نطق الحروف مع حروف المد (ا-و-ى) * نطق الحروف مع التتوين بالفتح والضم والكسر * نطق اللام الشمسية واللام القمرية	التمرين الرابع- السادس-السابع
مهارات الطلاقة	* الابدال * التكرار * سلاسة النطق * السرعة في النطق	
الأبعاد	المهارات	الفقرات المعبرة عنها في الجزء الثاني من الاختبار القرائي
مهارة التعرف على الكلمة	* التعرف على الحروف * التعرف على الكلمة من مجموعة حروف مبعثرة * التعرف على الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها * التعرف على الجملة	البند: 2-1
مهارات النطق	* نطق الحروف مع حركاتها الصغيرة نطقاً سليماً * نطق الحروف مع حروف المد (ا-و-ى) * نطق الحروف مع التتوين بالفتح والضم	البند: 7-6-5-4-3

	والكسر *نطق اللام الشمسية واللام القمرية	
البند: -11-10-9-8 -14-13-12 18-17-16-15	*الابدال *التكرار *سلاسة النطق *السرعة في النطق	مهارات الطلاقة

صياغة مفردات الاختبار:

تمت صياغة أسئلة الاختبار وفقا للأبعاد المذكورة سابقا، مع إدراج المهارات في كل فقرة من فقرات الاختبار.

يتضمن الاختبار جزئين الجزء الأول كتابي يحتوي على تسعة فقرات، والجزء الثاني يتطلب قراءة جهرية سليمة، وهو عبارة عن نص مرفق باستمارة معايير الأداء واشتملت 20 بند.

وقد راعت الباحثة عند وضع أسئلة الاختبار ما يلي:

- مناسبة الأسئلة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- كلمات الاختبار تكون مألوفة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- التنوع في الأسئلة.
- التدرج في الأسئلة من السهل إلى الصعب.
- وضوح المطلوب من كل سؤال لكي تضمن الباحثة أن كل تلميذ فهم المطلوب منه.
- إعداد نصيين للقراءة الجهرية، اشتملا على كل حروف الهجاء، وقيسان مهارات الأداء القرائي الجهرية، مع مراعاة حياة التلميذ وبيئته الاجتماعية، والمرحلة العمرية للتلميذ، إضافة إلى إظهار عناصر النطق بحيث تغطي المهارات المراد قياسها.
- وبعد كتابتها تم عرض الاختبار على بعض المحكمين، منهم أستاذ متمكن في اللغة العربية، وأستاذة من كلية علوم التربية وعلم النفس والارطوفونيا بجامعة خميس مليانة، أستاذة من جامعة المدية، وكذلك من جامعة تيبازة، كذا أستاذ من جامعة المملكة العربية السعودية، وأستاذة من جامعة بغداد، وذلك للتأكد من مدى مناسبة كل سؤال للهدف الذي يقيسه، ودقة وسلامة الاختبار، ومناسبته لمستوى التلاميذ، ووضوح تعليماته وصياغته اللغوية.

تعليمات الاختبار:

قامت الباحثة بوضع تعليمات الاختبار قبل تطبيقه حيث اشتملت الصفحة الأولى منه على:

- بيانات خاصة بالتلاميذ وهي: الاسم، اللقب، السنة الدراسية، وسن التلميذ.
- تعليمية بسيطة في بداية الاختبار، تتوافق مع سن التلميذ ومستواه الدراسي تشرح فيه الباحثة طبيعة الاختبار ومحتواه.

ملاحظة: رغم وضع الباحثة تعليمية لكل تمرين كي يقرأها التلميذ، إلا أن الباحثة اعتمدت على التعليمات الشفوية، وتوضيح الأسئلة بنفسها لضمان الفهم السليم، وذلك بسبب التفاوت الذي قد يكون بين التلاميذ ونظرا للصعوبات التي يعانون منها، والتي بسببها قد لا يتمكنون من قراءة التعليمات بوضوح.

د. التجربة الاستطلاعية للاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار استطلاعيا على عينة مكونة من (36) تلميذ وتلميذة، من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، من مدرسة العبدى محمد بخميس مليانة ولاية عين الدفلى، وأجري التطبيق الاستطلاعي للاختبار بهدف:

حساب الخصائص السيكومترية للاختبار، الصدق والثبات.

تحديد الزمن المناسب للاختبار.

وضع قواعد للتصحيح تلتزم بها الباحثة فيما بعد.

هـ. الخصائص السيكومترية للاختبار:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار في الدراسة الحالية بالتطبيق على عينة مكونة من 106 تلميذا وتلميذة.

- **تحليل فقرات الاختبار:** للكشف عن فعالية البنود في قياس مستوى القراءة الجهرية تم تحليلها من خلال حساب معاملات السهولة/الصعوبة، ومعاملات التمييز.
- **الاختبار الكتابي:** بما أن الاختبار الكتابي وهو الجزء الأول من اختبار القراءة الجهرية ثنائي التدرج (0-1)، حيث نعطي للمستجيب الدرجة 1 في حالة الإجابة صحيحة، و0 في حالة الإجابة خاطئة فإن الباحثة قامت بحساب معاملات السهولة/الصعوبة لبنود الاختبار، بالإضافة إلى معاملات التمييز.

• معاملات السهولة/ الصعوبة: تم حساب معامل سهولة كل بند بقسمة عدد الإجابات الصحيحة على كل بند على عدد أفراد العينة مضروباً في 100 للحصول على النسبة، ليكون معامل السهولة هو نسبة الإجابات الصحيحة على البند

الجدول رقم (24): معاملات سهولة البنود

الفقرة	معامل السهولة	الفقرة	معامل السهولة	الفقرة	معامل السهولة	الفقرة	معامل السهولة
س1	1	%85.32	4	%55.96	8	%54.12	
	2	%83.48	5	%51.37	9	%50.45	
	3	%83.48	6	%55.96	10	%51.37	
	4	%77.98	7	%49.54	1	%66.97	س7
	5	%79.81	8	%50.45	2	%59.63	
	6	%84.40	9	%51.37	3	%66.97	
س2	1	%74.31	10	%54.12	4	%65.13	
	2	%60.55	س5	%81.65	5	%58.71	
	3	%71.55	2	%76.14	6	%53.21	
	4	%64.22	3	%77.06	7	%44.95	
	5	%75.22	4	%75.22	8	%36.69	
	6	%69.72	5	%72.47	9	%44.03	
س3	1	%63.30	6	%74.31	10	%45.87	
	2	%41.28	س6	%66.97	11	%50.45	
	3	%51.37	2	%72.47	1	%77.06	س8
	4	%52.29	3	%74.31	2	%38.53	
	5	%48.62	4	%66.97	3	%28.44	
س4	1	%66.97	5	%69.72	1	%81.65	س9
	2	%67.88	6	%62.38	2	%77.98	
	3	%52.29	7	%57.79	3	%78.89	

نلاحظ من خلال الجدول أن معاملات السهولة تراوحت ما بين 28.44% كأدنى قيمة على البند 3 من السؤال 8 والذي يؤكد أنه أصعب البنود بالنسبة لأفراد العينة و85.32% كأعلى قيمة على البند 1 من السؤال الأول على الاختبار وهو أسهل البنود، أما للاختبار ككل فقد بلغ متوسط معاملات

السهولة 61.64% ما يعني أن الاختبار متوسط من حيث السهولة/الصعوبة، وقد تضمن الاختبار تدرجا واسعا من حيث مستوى السهولة وهو ما يتناسب مع الغرض الذي وضع من أجله بحيث أن:

15 فقرة كانت سهلة جدا (معامل سهولة أكبر من 0,75)، وفقرتان صعبة جدا (معامل سهولة أقل من 0,25)، و 43 فقرة كانت متوسطة السهولة (معامل سهولة يقع ما بين 0,25 و 0,75)

• معاملات التمييز: تم حساب معامل تمييز الفقرة بطريقة معامل الارتباط ثنائي التسلسل التي تعتبر الأدق حسب (سعد عبد الرحمن، 2008، ص 227)

الجدول رقم (25): معاملات تمييز البنود (الاختبار الكتابي)

الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز
س1	1	0.40	4	0.44	8	0.46	
	2	0.38	5	0.53	9	0.55	
	3	0.49	6	0.40	10	0.57	
	4	0.44	7	0.39	1	0.50	س7
	5	0.48	8	0.37	2	0.47	
	6	0.38	9	0.53	3	0.48	
س2	1	0.56	10	0.46	4	0.51	
	2	0.72	س5	0.42	5	0.32	
	3	0.61	2	0.43	6	0.42	
	4	0.66	3	0.43	7	0.33	
	5	0.59	4	0.48	8	0.46	
	6	0.56	5	0.37	9	0.53	
	1	0.53	6	0.45	10	0.53	
س3	2	0.63	س6	0.33	11	0.37	
	3	0.57	2	0.30	س8	0.51	

0.60	2		0.48	3		0.36	4	
0.64	3		0.57	4		0.42	5	
0.45	1	س9	0.54	5		0.54	1	س4
0.65	2		0.33	6		0.54	2	
0.39	3		0.57	7		0.52	3	

نلاحظ من خلال الجدول أن معاملات التمييز تراوحت ما بين 0.30 كأدنى قيمة و 0.65 كأعلى قيمة، وحسب معيار إيبيل (Eble) لا توجد فقرات ضعيفة التمييز حيث أن كل القيم أكبر من 0.19، كما أنه لا توجد فقراتها مشية تحتاج إلى تحسين وهي الفقرات التي معامل تمييزها ضمن المجال 0.19 و 0.29،

يمكننا القول في الأخير أن جميع الفقرات إما جيدة (وهي الفقرات التي معامل تمييزها ما بين 0.30 و 0.39) أو جيدة جدا (وهي الفقرات التي معامل تمييزها يفوق 0.40) وفقا لمعيار إيبيل (Eble) وهو ما يعتبر مؤشرا جيدا لفعالية فقرات الاختبار في التمييز بين الأفراد.

الاختبار الشفهي: بما أن الاختبار الشفهي وهو الجزء الثاني من اختبار القراءة الجهرية خماسي التدرج (5-4-3-2-1)، فقد اكتفت الباحثة بحساب معاملات التمييز للفقرات.

معامل التمييز: تم حساب معامل تمييز الفقرة بطريقة معامل الارتباط ثنائي التسلسل، وتم الاعتماد على معيار إيبيل (Eble) للحكم على مستوى تمييز الفقرة وإمكانية الاحتفاظ بها.

الجدول رقم (26): معاملات التمييز لفقرات الاختبار الشفهي

البند	معامل التمييز	البند	معامل التمييز
1	0.89	11	0.99
2	0.92	12	0.99
3	0.95	13	0.99
4	0.95	14	0.99
5	0.95	15	0.98
6	0.93	16	0.95

0.95	17	0.93	7
0.95	18	0.98	8
0.87	19	0.98	9
0.87	20	0.99	10

نلاحظ من خلال الجدول أن جميع الفقرات جيدة جدا من حيث التمييز وفقا لمعيار إيبيل (Eble) حيث نلاحظ أن جميع قيم معاملات التمييز تفوق 0.40 حيث تراوحت ما بين 0.87 و 0.99 وهو ما يعتبر مؤشرا جيدا لفعالية فقرات الاختبار في التمييز بين الأفراد.

الصدق: تم الاعتماد على طريقة الاتساق الداخلي والمقارنة الطرفية كمؤشرين للتحقق من صدق الاختبار، بالإضافة إلى صدق المحكمين.

4.3.2 صدق المحكمين:

قامت الباحثة بإعداد الاختبار في صيغتها الأولية يشتمل على جزئين، الجزء الكتابي مكون من 60 بند موزعة على 9 أسئلة، والجزء الشفهي الذي يتضمن نصين للقراءة واختبارا يتضمن 14 بندا. وقامت بعرضه بصورته الأولية على عدد من المحكمين الخبراء في القياس النفسي، علوم التربية، علم النفس المدرسي من داخل الجزائر ومن دولتي بغداد والسعودية والذي بلغ عددهم 10 محكمين. وقد طلب من كل محكم تحديد مدى ملائمة البند أو الفقرة للسمة المقاسة، الحكم بانتماء أي فقرة من فقرات الاختبار للبعد الذي تنتمي إليه، والذي حددته الباحثة من خلال الأطر النظرية والدراسات السابقة، مع الإشارة - ما أمكن - إلى البعد الأنسب في حالة عدم الانتماء، الحكم على مناسبة الصياغة لكل فقرة من فقرات الاختبار، مع إعادة صياغة الفقرة، أو الحذف منها، أو الإضافة إليها.

ويكون هذا من خلال وضعهم لعلامة (+) في الخانة المناسبة من الجداول الخاصة بكل مطلب من مطالب التحكيم.

وفي ضوء المعلومات التي تم الحصول عليها تم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، وحذف بعضها أصبح الاختبار بصورته النهائية بعد التحكيم يشتمل على 60 فقرة في الاختبار الكتابي، و 20 فقرة في الاختبار الشفهي كما يوضحه الملحق رقم (06).

وقد اعتمدت الباحثة على طريقة كوبر (1974) المشار إليها في (رحمون، 2021، ص317) لحساب نسبة اتفاق المحكمين على فقرات الاختبار حيث أن:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد المحكمين} \times 100}$$

وقد اعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق 75 % من آراء المحكمين بالنسبة لقبول الفقرة أو حذفها.

الجدول رقم (27): نسب الاتفاق على فقرات الاختبار الكتابي

الفقرة	نسبة الاتفاق	الفقرة	نسبة الاتفاق	الفقرة	نسبة الاتفاق
س1	1	%100	4	%80	8
	2	%100	5	%80	9
	3	%100	6	%80	10
	4	%100	7	%80	1
	5	%100	8	%80	2
	6	%100	9	%80	3
س2	1	%100	10	%80	4
	2	%90	1	%100	5
	3	%90	2	%100	6
	4	%90	3	%100	7
	5	%90	4	%100	8
	6	%90	5	%90	9
س3	1	%100	6	%90	10
	2	%100	1	%100	11
	3	%100	2	%80	1
	4	%100	3	%90	2
	5	%100	4	%80	3
س4	1	%100	5	%100	1
	2	%100	6	%90	2
	3	%100	7	%90	3

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق المحكمين على بنود الاختبار الكتابي قد تراوحت ما بين 80% و 100% ، إذن جميعها تفوق المحك المعتمد للحكم على ملائمة الفقرة للخاصية المقاسة وهو 75%، لكن تجدر الإشارة إلى أنه قد تم تعديل بعض البنود من حيث الصياغة اللغوية بناء على آراء المحكمين، وكذلك في ترتيب بعض البنود.

الجدول رقم (28): نسب الاتفاق على فقرات الاختبار الشفهي

البند	نسبة الاتفاق	البند	نسبة الاتفاق
1	100%	11	100%
2	100%	12	100%
3	100%	13	/
4	100%	14	/
5	90%	15	/
6	90%	16	/
7	100%	17	/
8	80%	18	/
9	100%	19	/
10	100%	20	/

من خلال الجدول نلاحظ أن نسب الاتفاق على جميع الفقرات تراوحت ما بين 80% و 100% وهي أكبر من المحك المعتمد للاحتفاظ بالفقرة المتمثل في: 75%، إذن تم الإبقاء عليها مع الالتزام بتعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، كما تمت إضافة 8 فقرات وفقا لتوجيهات المحكمين.

وهكذا فالاختبار بعد عرضه على المحكمين وتعديله وفقا لتوجيهاتهم أصبح يتكون من 60 بندا موزعة على 9 أسئلة وهو الاختبار الكتابي ونصين للقراءة مع اختبار يتضمن 20 بندا وهو الاختبار الشفهي.

أ. **صدق الاتساق الداخلي:** تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الأبعاد ودرجاتهم الكلية على الاختبار، كما تم حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على أبعاد الاختبار فيما بينها، بالإضافة إلى حساب قيم معامل الارتباط بين درجات الأفراد على البنود ودرجاتهم على الأبعاد التي تنتمي إليها.

الأبعاد	الاختبار الكتابي	الاختبار الشفهي
الاختبار الكتابي	1	
الاختبار الشفهي	0.97**	1
الدرجة الكلية	0.99**	0.99**

الجدول رقم (30): معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه (الاختبار الكتابي)

قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة
**0.57	8	**0.56	4	**0.42	1
**0.59	9	**0.43	5	**0.40	2
**0.53	10	**0.42	6	**0.51	3
**0.49	1	**0.40	7	**0.50	4
**0.50	2	**0.56	8	**0.40	5
**0.53	3	**0.49	9	**0.58	6
**0.35	4	**0.45	10	**0.74	1
**0.45	5	**0.45	1	**0.63	2

**0.36	6		**0.46	2		**0.68	3	
**0.49	7		**0.50	3		**0.61	4	
**0.56	8		**0.40	4		**0.58	5	
**0.55	9		**0.48	5		**0.55	6	
**0.40	10		**0.36	6		**0.65	1	
**0.54	11		**0.33	1		**0.59	2	
**0.62	1	8س	**0.51	2	6س	**0.39	3	3س
**0.66	2		**0.59	3		**0.45	4	
**0.49	3		**0.56	4		**0.56	5	
**0.66	1	9س	**0.37	5	6س	**0.57	1	4س
**0.41	2		**0.59	6		**0.55	2	
**0.41	3		**0.49	7		**0.47	3	

**مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (الاختبار الكتابي) دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، ما يعتبر مؤشراً على صدق التجانس الداخلي للاختبار، وهذا يعني أن البنود متناسقة فيما بينها وتقيس البعد نفسه الذي يفترض أنها تنتمي إليه.

الجدول رقم (31): معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه (الاختبار الشفهي)

البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	**0.91	11	**0.99
2	**0.93	12	**0.99
3	**0.96	13	**0.99
4	**0.96	14	**0.98
5	**0.93	15	**0.96

**0.96	16	**0.93	6
**0.96	17	**0.98	7
**0.95	18	**0.99	8
**0.87	19	**0.99	9
**0.87	20	**0.99	10

**مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (الاختبار الكتابي) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، ما يعتبر مؤشراً على صدق التجانس الداخلي للاختبار، وهذا يعني أن البنود متناسقة فيما بينها وتقيس البعد نفسه الذي يفترض أنها تنتمي إليه.

ب. الصدق بطريقة المقارنة الطرفية: قمنا بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة الاستطلاعية ممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات العليا وممن تمثل درجاتهم 27% من الدرجات الدنيا على الاختبار بجزأيه الكتابي والشفهي، وهذا لاختبار قدرة الاختبار على التمييز بين المستويات المختلفة في القراءة الجهرية لدى أفراد العينة، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (32): دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين على اختبار القراءة الجهرية

العينة	الاختبار	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		القيمة الاحتمالية		درجة الحرية	مستوى الدلالة
		ن = 29	ن = 29	ع	م	قيمة "ت"	Sig		
الاختبار الكتابي		20.24	6.86	54.51	5.06	-21.63	0.00	56	0.01
الاختبار الشفهي		23.86	14.04	87.34	8.20	-20.62	0.00	56	0.01
الدرجة الكلية في القراءة الجهرية		76.13	17.98	260.79	22.58	-34.44	0.00	56	0.01

يتبين من الجدول رقم (32) أن : قيمة " ت " التي بلغت -21.63 دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، حيث أن القيمة الاحتمالية sig المقدره ب: 0.00 أقل من مستوى المعنوية 0.01، إذن يوجد فرق دال

إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا على الاختبار الكتابي للقراءة الجهرية، وهذا لصالح المجموعة العليا التي بلغ متوسطها الحسابي 54.51 مقابل المجموعة الدنيا التي بلغ متوسطها الحسابي 20.24، مما يشير إلى أن الاختبار الكتابي له القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين ما يعتبر مؤشرا على صدقه.

كما يتبين من الجدول أن : قيمة " ت " التي بلغت -20.62 دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، حيث أن القيمة الاحتمالية sig المقدره بـ: 0.00 أقل من مستوى المعنوية 0.01، إذن يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا على الاختبار الشفهي للقراءة الجهرية، وهذا لصالح المجموعة العليا التي بلغ متوسطها الحسابي 87.34 مقابل المجموعة الدنيا التي بلغ متوسطها الحسابي 23.86، مما يشير إلى أن الاختبار الكتابي له القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين ما يعتبر مؤشرا على صدقه.

أما بالنسبة للاختبار ككل فيتضح من خلال الجدول أن : قيمة " ت " المقدره بـ: -34.44 دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، حيث أن القيمة الاحتمالية sig المقدره بـ: 0.00 أقل من مستوى المعنوية 0.01، إذن يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا على اختبار القراءة الجهرية، وهذا لصالح المجموعة العليا التي بلغ متوسطها الحسابي 260.79 مقابل المجموعة الدنيا التي بلغ متوسطها الحسابي 76.13، مما يشير إلى أن اختبار القراءة الجهرية له القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين ما يعتبر مؤشرا على صدقه.

الثبات: تم الاعتماد على معامل ألفا لكرونباخ، وكيودرريتشارسون الصيغة 20 بالإضافة إلى التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار بجزأيه الشفهي والكتابي وكذلك معامل ثبات McDonald's Omega

ج. الاختبار الشفهي

• معامل ثبات ألفا لكرونباخ: تم اختيار هذه المعادلة نظرا لأن استجابات الأفراد على عبارات الاختبار الشفهي وفق اختبار خماسي التدرج، والجدول التالي يوضح قيمة معامل الثبات.

الجدول رقم (33): معامل ثبات ألفا لكرونباخ للاختبار الشفهي

قيمة معامل الثبات	عدد الفقرات	الاختبار الشفهي للقراءة الجهرية
0.99	20	

بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ للاختبار الشفهي الخاص بالقراءة الجهرية 0.99، وعليه يمكن القول أن الاختبار على درجة عالية من الثبات.

- **التجزئة النصفية:** تم اعتماد التجزئة النصفية كطريقة ثانية لحساب ثبات الاختبار، حيث تم تقسيم الاختبار إلى نصفين، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (34): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للاختبار الشفهي

تباين النصف 1	تباين النصف 2	قيمة معامل الثبات بطريقة جتمان
0.007	0.170	0.97

نلاحظ من خلال الجدول أن تبايني درجات الأفراد على نصفي الاختبار الشفهي غير متساويين، أو يمكن أن نقول أن النصفين غير متجانسين، وعلى هذا الأساس تم اختيار معادلة جتمان للتأكد من الثبات.

وقد بلغت قيمة معامل جتمان للاختبار 0.97، وعليه يمكن القول أن الاختبار الشفهي على درجة عالية من الثبات.

د. الاختبار الكتابي

- **معامل ثبات كيودر ريتشاردسون:** تم اختيار هذه المعادلة نظراً لأن استجابات الأفراد وفق اختبار ثنائي التدرج (0-1)، حيث نعطي للمستجيب الدرجة 1 في حالة الإجابة صحيحة، و0 في حالة الإجابة خاطئة، والجدول التالي يوضح قيمة معامل الثبات للاختبار.

الجدول رقم (35): معامل ثبات كيودر ريتشاردسون للاختبار الكتابي

الاختبار الكتابي للقراءة الجهرية	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
	60	0.95

بلغت قيمة معامل كيودر ريتشاردسون للاختبار الكتابي 0.95، وهو ما يشير إلى درجة عالية من الثبات على درجة عالية من الثبات.

- **التجزئة النصفية:** تم اعتماد التجزئة النصفية كطريقة ثانية لحساب الثبات، حيث تم تقسيم الاختبار إلى نصفين، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (36): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للاختبار الكتابي

تباين النصف 1	تباين النصف 2	قيمة معامل الثبات بطريقة سبيرمان براون
0.002	0.001	0.93

نلاحظ من خلال الجدول أن تبايني نصفي الاختبار متقاربين، أو يمكن أن نقول أن النصفين متجانسان، وعلى هذا الأساس تم اختيار معادلة سبيرمان براون للتأكد من الثبات.

وقد بلغت قيمة معامل سبيرمان براون 0.93، وهو ما يشير إلى درجة عالية من الثبات.

• معامل الثبات مكدونالد أوميغا McDonald's Omega: نتائج معامل الثبات وفقا لطريقة مكدونالد أوميغا موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (37): قيمة معامل الثبات مكدونالد أوميغا الاختبار القراءة الجهرية

عدد البنود	قيمة معامل أوميغا	
الاختبار الكتابي	60	0.822
الاختبار الشفهي	20	0.970
الاختبار ككل	80	0.917

نلاحظ من الجدول رقم (37) بأن قيمتي معامل الثبات مكدونالد أوميغا للاختبارين الكتابي والشفهي والمقدرتين بـ: 0.82 و 0.97 على التوالي جيدة، وكذلك بالنسبة للاختبار ككل حيث بلغت قيمة معامل الثبات 0.91 وهي مؤشر جيد للحكم على ثبات درجات الأفراد على الاختبار. وبالتالي نستنتج أن الاختبار يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، ويمكننا الوثوق في النتائج المتحصل عليها بواسطته.

3. البرنامج التدريبي:

البرنامج التدريبي في هذه الدراسة: فهو نظام متكامل من الخبرات المنظمة والمخططة، وهو برنامج مقدم لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، يحتوي خبرات تعليمية متنوعة أكثر عمقا وهو قائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة، وذلك عبر تعليمهم أساسيات اللغة بمختلف النشاطات والتدريبات المعدة وفق استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة، وقد تم تصميم هذا البرنامج بدءا بالأهداف العامة له ومحتواه، والأنشطة المستخدمة فيه، والوسائل التعليمية، ومختلف الفنيات، وانتهاء بأساليب التقويم المناسبة، كما استندت الباحثة عند إعدادها على التراث النظري والدراسات السابقة.

1.3 أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي الحالي إلى تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية هي (تعرف على الكلمة، النطق الصحيح، الطلاقة) من خلال توظيف عدة طرق واستراتيجيات للتدريس، بوسائل وأنشطة قائمة على الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة الجهرية.

1.1.3 الهدف العام: يهدف البرنامج التدريبي الحالي إلى تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة الجهرية، استنادا على استراتيجيات الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة.

مساعدة التلاميذ على تجنب الصعوبات في تعلم القراءة الجهرية التي يمكنها أن تؤثر عليه سلبا في المراحل التعليمية اللاحقة.

2.1.3 الأهداف الخاصة: وتمثلت بعض الأهداف الفرعية للبرنامج فيما يلي:

- أن يتعرف التلميذ على الكلمة.
- أن يتمكن التلميذ من النطق الصحيح.
- أن يتدرب التلميذ على الطلاقة.

2.3 الفئة المستهدفة:

تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، والتي تتراوح أعمارهم بين (9 و 11 سنة).

3.3 المجموعة التي طبق عليها البرنامج:

تم تطبيق البرنامج التدريبي على مجموعة من التلاميذ عددهم 15 تلميذ وتلميذة، تم اختيارهم من خلال المرور على عملية التشخيص باستخدام عدة مقاييس والتي ذكرناها سابقا خاصة بالكشف عن ذوي صعوبات تعلم القراءة.

5.3 عدد جلسات البرنامج:

حددت عدد جلسات البرنامج التدريبي بـ 16 جلسة، كل جلسة قسمت إلى حصتين، أي بمعدل خمسة حصص في الأسبوع، وعدد الحصص يعود إلى أن التلاميذ كانوا في فترة العطلة الصيفية.

6.3 المدة الزمنية لكل جلسة:

مدة الجلسة الواحدة (60) دقيقة.

7.3 القائم على تنفيذ الجلسات:

قامت بتطبيق جلسات البرنامج الباحثة.

8.3 مكان الجلسات:

تجهيز قسم خاص في مدرسة خاصة وتهيئته لتطبيق جلسات البرنامج وهي متواجدة في بلدية خميس مليانة ولاية عين الدفلى تحت اسم (مركز إطلالة أمل للتدريب والاستشارات).

9.3 تحديد الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

تم تصميم البرنامج على مجموعة من المبادئ التربوية المستندة إلى الفروق الفردية واحتياجات التلاميذ، بحيث يشمل:

- تقديم أنشطة مألوفة وسهلة الاستيعاب مع توفير الدعم والتعزيز المناسب.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ لضمان استفادة كل فرد وفق قدراته.
- التركيز على تنمية جوانب القوة لدى التلاميذ بدلاً من التركيز على نقاط الضعف، مستفيداً من نظرية الذكاءات المتعددة.
- استخدام أنشطة متنوعة تلبي احتياجات الطلاب، مع الاعتماد على التكنولوجيا المساندة لتعزيز التعلم.
- جذب انتباه التلاميذ وتحفيز مشاركتهم الفعالة.
- تقديم تغذية راجعة تصحيحية أو توجيهية لدعم التعلم المستمر.
- تبني التعزيز الإيجابي لتشجيع الطلاب وتحفيزهم على التقدم

10.3 محتوى البرنامج التدريبي:

في ضوء تحديد أهداف البرنامج تم وضع المحتوى المناسب الذي يعمل على تحقيق تلك الأهداف، ويسهم في تحسين مهارات القراءة الجهرية، حيث اعتمدت الدراسة الحالية على مبدأ التنظيم الهرمي، بحيث تكون متدرجة من السهل إلى الصعب، كلما اتجهنا إلى الأعلى، بحيث يصبح المحتوى السابق متطلباً قليلاً للتعلم في المستوى اللاحق.

11.3 الأسلوب المتبع في البرنامج:

تم استخدام أسلوب الإرشاد الجماعي كإستراتيجية أساسية يتم من خلالها استخدام فنيات وطرق ووسائل.

12.3 الخلفية النظرية والتطبيقية للبرنامج:

إن بناء البرامج الإرشادية يعتمد في أساسه على نظرية معينة تضمن له تحقيق الأهداف التي صمم من أجلها، وبذلك يندرج هذا البرنامج ضمن إطار نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر (1983)، حيث نهدف من خلال هذه النظرية إلى تحسين بعض مهارات القراءة الجهرية وذلك من خلال استخدام استراتيجياتها.

13.3 استراتيجيات التدريس المتبعة في البرنامج:

استنادا إلى نظرية الذكاءات المتعددة في التعليم، والتكنولوجيا المساندة، تم اختيار ما يناسب هذه الذكاءات والتكنولوجيات من استراتيجيات تتضمن إجراءات تعليمية، يمكن اتخاذها أساسا يتم من خلاله تنمية مهارات القراءة الجهرية، نذكر منها:

الأسلوب القصصي، المناقشة والحوار، العصف الذهني، الاكتشاف الموجه، ألعاب الكلمات المتقاطعة، لعب الأدوار، التعلم التعاوني، تطبيق نشاطات الكترونية.

14.3 الفنيات الإرشادية المستخدمة:

الاسترخاء، التعزيز الايجابي، الواجب المنزلي، الألغاز المنطقية، الأنشطة الترفيهية.

15.3 الأدوات والوسائل المستخدمة:

جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، سبورة، لوحات الكترونية، تطبيقات الكترونية، تطبيق التلجرام، بطاقات تدريب، أوراق عمل، مسجل صوت، مكبر الصوت، صور، أوراق، ألوان، هدايا، أشرطة فيديو تربوية، كتب، قصص.

16.3 محفزات البرنامج:

مسابقات بين التلاميذ، رياضة، أناشيد، إكراميات مثل هدايا أقلام ملونة، كتيب الذكريات، مقلّمات، كتب تعليمية، قصص علمية وترفيهية، ألعاب تربوية، هدايا متنوعة، وحلويات وغيرها، قميص لكل تلميذ مشارك في البرنامج مرفوق باسمه، مع اختلاف الألوان ما بين الأولاد والبنات، وذلك بغرض زرع روح الفريق والاجتهاد في كل واحد منهم، شهادات تحفيزية.

17.3 التصميم التجريبي:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة مع قياس قبلي وقياس بعدي، حيث يتم تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية من إعداد الباحثة قبل تنفيذ البرنامج التدريبي (قياس قبلي)،

ثم إعادة نفس العملية بعد تنفيذ البرنامج التدريبي (قياس بعدي) وبعد مدة من تطبيق البرنامج (قياس تتبعي).

18.3 مراحل تطبيق البرنامج: يمر البرنامج بالمراحل التالية

1.18.3 المرحلة الأولى:

وهي مرحلة البدء والتحضير: وتميزت هذه المرحلة بعدة إجراءات منها:

- أولاً: اختيار المجموعة التدريبية، وكان الاختيار من خلال مراحل التشخيص المتبعة والمذكورة سابقاً، وكذا نتائج الاختبار المصمم من قبل الباحثة، بحيث اختارت الباحثة التلاميذ الذين تحصلوا على أدنى الدرجات في الاختبار.
- ثانياً: الاتصال بأولياء التلاميذ وذلك بتسليم استدعاء للتلاميذ المعنيين لتسليمه لأولائهم، وذلك بعرض توضيح فكرة البرنامج وتبصيرهم بالمشكلة التي يعاني منها أبناؤهم، وطلب انضمام أبنائهم للبرنامج التدريبي، والحصول منهم على الموافقة، وإذا تمت الموافقة يتم إمضاء العقد الإرشادي من قبل الولي ويستلم الجدول الذي يوضح موعد الجلسات والمدة الزمنية لكل جلسة، والمكان الذي سوف تتم فيه هذه الجلسات، حيث بسبب العطلة أتاحت لنا الفرصة لتكثيف حصص البرنامج، عوض حصتين في الأسبوع، أصبح خمسة حصص. (انظر الملحق رقم 06)

- ثالثاً: عقد الجلسة الأولى من البرنامج بغرض التعارف وبناء الثقة، وشرح البرنامج التدريبي ومتغيراته والهدف منه، وتحضير للدخول في عمق الجلسات التدريبية.

2.18.3 المرحلة الثانية:

وهي مرحلة الانتقال: ويتم من خلالها الحديث عن مشكلة صعوبة القراءة من حيث المفهوم، والأعراض، والأسباب وتوضيح إستراتيجية الذكاءات المتعددة، والتكنولوجيا المساندة وتكون في الجلسة الثانية.

3.18.3 المرحلة الثالثة:

وهي مرحلة العمل والبناء: وتكون من الجلسة الثالثة إلى الجلسة السادسة عشر، ويتم خلال هذه المرحلة بتزويد التلاميذ بالمعارف والمعلومات، وتدريبهم والعمل على إكسابهم المهارات التي تعمل على تحسين القراءة الجهرية.

4.18.3 المرحلة الرابعة:

وهي مرحلة الإنهاء: عندما يتحقق الهدف تتم مرحلة الإنهاء من خلال الجلسة السادسة عشر، ويتم بعدها تقييم البرنامج التدريبي والتحقق من مدى تحقيق الأهداف المسطرة والمرجوة، أي مدى مساهمته في تحسين بعض مهارات القراءة الجهرية.

19.3 مصادر بناء محتوى البرنامج التدريبي:

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التي أجريت في مجال صعوبات تعلم القراءة الجهرية.

1.19.3 التطبيقات الالكترونية التي استعانت بها الباحثة في بناء جلسات البرنامج:

أ. التعريف بتطبيق القراءة العربية السليمة الرشدي: هو تطبيق مبني على منصة أندرويد، وهو من أكثر التطبيقات الشهيرة يحتوي على دروس تفاعلية ومقاطع صوتية التي تهتم بجانب التهجئة من قراءة والتعرف على الحروف، كذلك على التشكيل الصحيح بعلامات التشكيل، كذا تركيز على تعليم الأطفال المد والتفريق بينه وبين الحركات بالإضافة إلى تعلم السكون والشدة والتتوين بأنواعه واللام الشمسية والقمرية بأسلوب مبسط عن طريق القراءة بأسلوب التهجئة والتدرج.

مميزات التطبيق: التطبيق مجاني، وخالي من الإعلانات، تعليم تدريجي من الحروف إلى الجمل مع توضيح المد والتتوين والشدة واللام الشمسية وغيرها، يتضمن تقييما عاليا من المستخدمين 4.8 من 5 مع آلاف التحميلات.

ب. كيفية التنزيل: Google play

يمكن تنزيله منه بسهولة، ويمكن تحميله من الآيفون باسم "اتقان أساسيات القراءة العربية" متوفر كذلك مجانا من: APP STORE

محتويات التطبيق: مراجعة الحروف، حركة الفتح، حركة الضم، حركة الكسر، الفتحة مع السكون، الكسرة مع السكون، الضمة مع السكون، مد الحروف بالألف، مد الحروف بالياء، مد الحروف بالواو، اللام القمرية، الفتحة مع الشدة، الكسرة مع الشدة، الضمة مع الكسرة، الضمتان (تتوين الضم)، الكسرتان (تتوين الكسر)، الفتحتان (تتوين الفتح)، اللام الشمسية.

سنة الإنشاء: تم إطلاقه للمرة الأولى في سنة (2017)، وتم تحديثه سنة (2019) وهو الإصدار الحالي

روابط التطبيق:

<https://www.appbrain.com/app/%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%A1%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%B4%D9%8A%D8%AF%D9%8A/com.teclane.rasheedy>

<https://apkcombo.com/ar/%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%A1%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%84%D9%8A%D9%85%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%B4%D9%8A/com.teclane.rasheedy>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.teclane.rasheedy>

<https://youtu.be/ZPeP9EOgU9I?si=GpjwcixxohwTKDI1>

فيديو تعريفى خاص بالتطبيق:

<https://youtu.be/ZPeP9EOgU9I?si=GpjwcixxohwTKDI1>

رابط تحميل الكتاب:

https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:238f57e6-b787-430a-87cc-3016bc957c39?comment_id=6274c959-2d2c-48c7-a5fa-af25891dc4c3

رابط تحميل الكتاب من تأليف عبد المجيد القلعة ومحمد صالح الطباخ، إتقان أساسيات القراءة العربية، الجزء الرشيدى (إضافة وتعديل)، طبعة خاصة بمؤسسة إتقان.

https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:c8c640cc-c2e9-4f55-a89d-e98894a7d1fa?comment_id=b47271e8-892d-44b5-86f4-11063b8015b3

رابط خاص بكل الدروس الخاصة بالتطبيق:

https://youtube.com/playlist?list=PLpVC1sjbPNnCCQnD91tR19Rzyp9a_CiDcv&si=cWkCeS_s7zrs8MFP

https://youtube.com/playlist?list=PLpVC1sjbPNnCCQnD91tR19Rzyp9a_CiDcv&si=cWkCeS_s7zrs8MFP

ج. تعريف تطبيق وكتاب نور البيان: كتاب نور البيان للأطفال تتناول صفحات الكتاب شرح غير مسبوق وطرق غير تقليدية في تعلم القراءة والكتابة، حيث اعتمد بشكل أساسي في الوطن العربي نظراً للتنسيق الجمالي الخاص به الذي يجعل الطفل راغب في التعلم ذلك بالإضافة إلى محتوى الكتاب الشامل، حيث يحتوي كتاب نور البيان على تعليم حروف الهجاء، الحركات الثلاثة للحروف والسكون، أنواع المد المختلفة بطرق سهلة وبسيطة، أهم أحكام ترتيل القرآن والرسم الإملائي وكذلك الرسم القرآني.

اشتهر نور البيان في الوطن العربي سريعاً وارتبط اسمه ارتباط وثيق بتعليم مرحلة التعليم الابتدائي، وذلك لما يلي:

احتواء كتاب نور البيان على ملخصات هامة للمرحلة الابتدائية.

احتواء الكتاب على قدر كبير من المعلومات الهامة.

الكتاب يقدم خطوات لإتمام عملية التعلم للطفل.

يقدم باقة من الدروس المتميزة التي تساعد الأطفال على فهم القيم والمعاني السامية.

احتواء كتاب نور البيان على رسومات مشوقة وممتعة تجعل الطفل محب للتعلم.

يستطيع أولياء الأمور بدأ مرحلة التعلم مع أطفالهم منزلياً من خلال ذلك الكتاب القيم، فتستطيع كل أم متعلمة إتباع الخطوات المذكورة لتعلم طفلها بشكل صحيح.

مميزات التطبيق:

الكتاب متاح بشكل مجاني تماماً على المنصات وهو بحجم مناسب.

التعليم متاح فيه صوت وصورة

لا يحتاج إلى إنترنت دائم بعد التحميل

خالي من الإعلانات

تعدد المستويات حسب الفئة العمرية

كيفية التنزيل:

التنزيل منه سهل جداً، فقط يجب تحميله على جهازك. **Google play**

ويمكن تحميله من الآيفون باسم "نور البيان" متوفر كذلك مجاناً من: **APP STORE**

محتويات كتاب نور البيان :

يبدأ بالحروف الهجائية ثم الحركات الثلاثة ففي هذه المرحلة يتقن الطالب تعلم كل حرف بنطقه الصحيح من مخرجه وكتابته كتابة صحيحة ثم ينتقل إلى الحروف بحركة الفتح مع صور لكل حرف بالإضافة لأشكال الحروف في أول الكلمة وآخر الكلمة ووسط الكلمة.. ثم التدريب على الكلمات فإذا أتقن حركة الفتح انتقل إلى حركة الكسر ثم الضم.

المحطة الثانية من الكتاب هو معرفة المدود نبدأ بالمد بالألف وقراءة بعض الكلمات التي تحتوي على المد ثم ننتقل إلى المد بالياء ثم المد بالواو وبعد الانتهاء تدريبات مجتمعة على المد بالألف والمد بالياء والمد بالواو.

المحطة الثالثة معرفة التتوين والسكون يبدأ الدرس التتوين بالفتح ثم الكسر والضم ثم تدريبات على التتوين بمختلف الحركات. ثم ينتقل إلى السكون ويتدرب تدريبات كثيرة حتى يتقن الطفل حركة السكون.

المحطة الأخيرة في الكتاب معرفة الشدة بأنواعها والتعرف على اللام الشمسية والقمرية.....

سنة الإنشاء: النسخة الأولى صدرت سنة 2021، وتم تجويد التطبيق وتحديثه في 2025، ويغطي 10 مستويات كاملة.

رابط التحميل:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.newandromo.dev1872982.app2590037>

القاعدة النورانية الفتحية المطورة:

تعد القاعدة النورانية الفتحية المطورة من العلوم المهمة المتعلقة بعلوم القرآن الكريم، حيث تركز على أصغر وحدة في الكلمة وهي الحرف.

تساعد هذه القاعدة المتعلم على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة بدقة، مما يقلل بشكل كبير من أخطاء النطق.

نشأت القاعدة منذ زمن طويل في شبه القارة الهندية، وكانت تُدرس على أيدي مشايخ وقراء متخصصين، بهدف تعليم قراءة القرآن الكريم لغير الناطقين بالعربية.

وقد قام مؤلفوها الأوائل بوضع أسسها وتوجيهات لتدريسها بطرق واضحة وميسرة للطلاب، ثم تم تطويرها لاحقاً لتصبح أكثر تنظيماً وترتيباً، مما ساعد على انتشارها في أرجاء العالم الإسلامي.

التطويرات الحديثة حافظت على صلب المنهج، مع تعزيز وضوحه وسهولة استيعابه، وتم تقسيم المحتوى إلى دروس منظمة تسهل على الطلاب فهمه وممارسته بشكل تدريجي

الروابط المفيدة: لتحميل الكتاب النسخة الالكترونية يوجد عدة مواقع مثل: مكتبة النور أو المكتبة الإسلامية التي توفر روابط للتحميل المباشر.

أو على الموقع الالكتروني الخاص بها:

البريد الإلكتروني:

OSAMA-qari@hotmail.com

رابط التحميل:

<https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:b93eaf18-2e4d-45eb-bde1-fce04ccddfb3>

20.3 حدود البرنامج:

1.20.3 الحد المكاني للبرنامج: تم تطبيق البرنامج التدريبي على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، في مركز إطلالة أمل للتدريب والاستشارات في بلدية خميس مليانة ولاية عين الدفلى (مدرسة خاصة).

2.20.3 الحد الزمني للبرنامج: تم تطبيق البرنامج في نهاية الفصل الثالث من السنة الدراسية، وبالتحديد في الفاتح من شهر جوان الى نهاية شهر جويلية، أي ما يعادل تقريبا شهرين من العام الدراسي 2024.

3.20.3 الحد الموضوعي للبرنامج: صمم هذا البرنامج لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية بالاعتماد على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة، لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة.

21.3 تقويم البرنامج: يقوم البرنامج بنوعين من التقويم:

أ- تقويم تكويني بنائي: ويجرى أثناء تدريس البرنامج، وهو عبارة عن تدريبات مرحلية تعقب كل جلسة من جلسات البرنامج، وكذلك بتسليم استمارات تقويم للتلاميذ لمثلها وذلك بغرض الاطمئنان على السير الحسن للجلسات، بحيث في نهاية كل جلسة تسلم الاستمارات للتلاميذ وتقوم الباحثة بطرح الأسئلة وشرحها لهم، ومساعدة التلاميذ على ملئها، وذلك للتأكد من نجاح الجلسات وإجراء التعديلات المناسبة. **أنظر ملحق رقم (07) فيه نموذج عن استمارات التقويم**

ب- التقويم النهائي: ويتم في نهاية الجلسات التدريبية للبرنامج، وهو التقويم الذي يقيس مدى تحقيق تحسن أداء كل تلميذ للمهارات التي يتضمنها البرنامج، ويتم ذلك من خلال تطبيق اختبار القراءة الجهرية.

ت- عرض البرنامج التدريبي على المحكمين: قامت الباحثة بعرض البرنامج في صورته الأولية على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس وعلوم التربية

والارطوفونيا، والبرنامج بعنوان (فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة)، وذلك بغرض تحكيم البرنامج وإبداء ملاحظاتهم وآرائهم، وكذلك لتحقيق من مدى تغطيته لموضوع الدراسة، ومدى سلامته من الناحية اللغوية، ولهذا الغرض أعدت الباحثة استمارة مرفقة مع البرنامج وذلك لتدوين آرائهم نحوه.

والمملح رقم (08) فيه قائمة الأساتذة المحكمين.

الجدول رقم (38): يوضح بعض التعديلات التي اتفق عليها المحكمون

إجراءات البرنامج	قبل التعديل	بعد التعديل
عدد الجلسات		
المدة الزمنية للجلسات	90د	تقسيم الوقت بين الحصص إلى 60 د
الفنيات الإرشادية المستخدمة	عدم إدراج الألعاب في البرنامج	إضافة الألعاب للبرنامج وذلك نظرا لتعاملنا مع أطفال

الجدول رقم (39): يوضح نسبة قبول المحكمين للبرنامج التدريبي

اجراءات البرنامج	عدد المحكمين (مناسب)	عدد المحكمين (غير مناسب)	نسبة الاتفاق
فكرة البرنامج	10	0	%100
عنوان البرنامج	10	0	%100
أهداف البرنامج	10	0	%100
محتوى البرنامج	10	0	%100
عدد جلسات البرنامج	9	1	%90
المدة الزمنية للجلسات	9	1	%90
الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج	10	0	%100
ترتيب جلسات البرنامج	8	2	%80

4. إجراءات الدراسة التجريبية وخطواتها:

1.4 القياس القبلي:

قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

-تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم محددة في القراءة كالنطق الصحيح، التعرف على الكلمة والطلاقة في القراءة.

-استبعاد التلاميذ الذين يزيد عمرهم عن عشرة سنوات-

-استبعاد التلاميذ الذين يعانون من إعاقات السمعية والبصرية والحركية والعوامل البيئية أو الحرمان العاطفي، أو مشكلات صحية

-تطبيق اختبار الذكاء لجون رافن النسخة الملونة المصفوفات المتتابعة، واستبعاد التلاميذ الذين كانت نسبة ذكاءهم أقل من العادي

-تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية بشكل فردي لاستبعاد التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة أو درجات منخفضة جدا

-تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة (إعداد فتحي الزيات) من خلال قائمة يجيب عليها معلمي ومعلمات السنة الرابعة عن كل تلميذ بشكل فردي.

2.4 القياس البعدي:

تم تطبيق اختبار مهارات القراءة بعد إنهاء تطبيق البرنامج على عينة الدراسة في 30 جويلية 2024 وذلك لمعرفة الأثر الذي أحدثه البرنامج في تحسين المهارات المحددة في اختبار القراءة الجهرية.

3.4 القياس التتبعي:

قامت الباحثة بإعادة تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية مرة ثالثة على عينة الدراسة في 15 أكتوبر 2024 أي بعد شهرين و 15 يوما من القياس البعدي.

الجدول رقم (40): يوضح البرنامج الزمني لتطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية والبرنامج التدريبي

اليوم والتاريخ	تطبيق اختبار مهارات القراءة الجهرية
2024/06/01	التطبيق القبلي
2024/07/30	التطبيق البعدي
2024/10/15	التطبيق التتبعي
2024/06/02	البرنامج التدريبي

الجدول رقم (41): برنامج تدريبي في تحسين بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة

الجلسات	اجراءات الجلسة	الهدف من الجلسات	الأساليب والاستراتيجيات	الوسائل والأدوات المستخدمة	عدد الحصص
الجلسة الأولى (التمهيدية)	جلسة تمهيدية يتم فيها التعارف وبناء الثقة، شرح بعض المفاهيم والقوانين الخاصة بالبرنامج وكذا الهدف منه	التعارف وبناء الثقة	*الحوار والمناقشة *التعزيز الايجابي *فيديوهات توضيحية *العصف الذهني *المجموعات الصغيرة	السبورة، مطويات توضيحية أوراق عمل جهاز عرض، مكبر صوت، أجهزة تصوير، جهاز التسجيل.	حصتين كل مدتها 60 د
الجلسة الثانية	التعرف على الحروف الأبجدية	نطق الحروف الهجائية والتعرف على أشكالها	إستراتيجية الذكاءات المتعددة وأنشطتها. -الحوار والمناقشة -العصف الذهني -التحفيز الايجابي	سبورة، بطاقات تدريب خاصة بالحروف، الحروف المغنطسية،	حصتين كل مدتها 60 د

	أوراق عمل، صور، جهاز العرض، آلة تسجيل، تطبيقات الإلكترونية.				
الجلسة الثالثة	نطق الحركات القصار (الفتحة) مع الحروف الأبجدية	-نطق الحروف نطقا صحيحا -نطق الحروف مع حركة الفتحة نطقا صحيحا	*استراتيجية الذكاءات المتعددة وأنشطتها. *الحوار والمناقشة *العصف الذهني *التحفيز الإيجابي	صور-ألوان- أوراق عمل- بطاقات تحتوي على كلمات، جهاز عرض، جهاز كمبيوتر، جهاز تسجيل، تطبيق الإلكتروني	حصتين كل مدتها 60 د
الجلسة الرابعة	نطق الحروف مع حركة الفتحة نطقا صحيحا، مع نطق (المد بالألف)	*نطق الحروف مع حركة الفتح نطقا صحيحا. *نطق الحروف مع المد بالألف نطقا صحيحا	*استراتيجية الذكاءات المتعددة وأنشطتها *الحوار والمناقشة *العصف الذهني *تعلم التعاوني *التحفيز الإيجابي *ألغاز منطقية	صور- ألوان- أوراق عمل- بطاقات- تطبيقات الإلكترونية- جهاز عرض-مكبر صوت-جهاز تسجيل	حصتين كل مدتها 60 د
الجلسة الخامسة	نطق الحروف مع حركة الضمة	*نطق الحروف مع حركة الضمة نطقا صحيحا *نطق الحروف مع المد بالواو نطقا صحيحا	* استراتيجة الذكاءات المتعددة وأنشطتها *الحوار والمناقشة *العصف الذهني *تعلم التعاوني *التحفيز الإيجابي	صور- ألوان- أوراق عمل- بطاقات تحتوي على كلمات، جهاز عرض، جهاز كمبيوتر، جهاز	حصتين كل مدتها 60 د

	تسجيل، تطبيق الكثروني				
الجلسة السادسة	نطق الحروف مع حركة الضمة نطقا صحيا ، مع نطق (المد بالواو)	*نطق الحروف مع حركة الضمة نطقا صحيا *نطق الحروف مع المد بالواو نطقا صحيا	*استراتيجية الذكاءات المتعددة وأنشطتها. *الحوار والمناقشة *العصف الذهني *التحفيز الايجابي	تسجيل، تطبيق الكثروني	صور، ألوان، أوراق عمل، بطاقات، تطبيقات الكثرونية، جهاز العرض، مسجل للصوت.
الجلسة السابعة	نطق الحروف مع حركة الكسر	*نطق الحروف مع حركة الكسر نطقا صحيا	*استراتيجية الذكاءات المتعددة وأنشطتها. *الحوار والمناقشة *العصف الذهني *التحفيز الايجابي	صور - ألوان - أوراق عمل - بطاقات تحتوي على كلمات، جهاز عرض، جهاز كمبيوتر، جهاز تسجيل، تطبيق الكثروني	حصتين كل مدتها 60 د
الجلسة الثامنة	نطق الحروف مع حركة الكسر نطقا صحيا ، مع نطق (المد بالياء)	*نطق الحروف مع حركة الكسر نطقا صحيا *نطق الحروف مع المد بالياء نطقا صحيا	*استراتيجية الذكاءات المتعددة وأنشطتها. *الحوار والمناقشة *العصف الذهني *التحفيز الايجابي	صور، ألوان، أوراق عمل، بطاقات، تطبيقات الكثرونية، جهاز العرض، مسجل للصوت.	حصتين كل مدتها 60 د

الجلسة التاسعة	نطق التتوين نطقا صحيحا بحركاته الثلاث	نطق التتوين نطقا صحيحا التتوين بالفتح التتوين بالضم التتوين بالكسر	*استراتيجية الذكاءات المتعددة وأنشطتها. *الحوار والمناقشة *العصف الذهني *التحفيز الايجابي *الواجب المنزلي	سبورة، أوراق عمل، لوحة جيوب، أقلام ملونة، صور، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، مكبر صوت، آلة تصوير.	حصتين كل حصّة مدتها 60 د
الجلسة العاشرة	نطق اللام الشمسية واللام القمرية نطقا صحيحا نطق	يميز بين حروف اللام الشمسية واللام القمرية -ينطق اللام الشمسية واللام القمرية نطقا صحيحا -يذكر كلمات فيها لام شمسية، وأخرى فيها لام قمرية. -يقرأ النص قراءة جهرية سليمة -يشعر بضرورة إتقانه لمهارة نطق اللام الشمسية واللام القمرية	*استراتيجية الذكاءات المتعددة *السردي القصصي *الحوار والمناقشة *الاكتشاف الموجه *تبادل الأدوار *التحفيز الايجابي *الواجب المنزلي	سبورة، أوراق عمل، لوحة جيوب، أقلام ملونة، صور، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، مكبر صوت، آلة تصوير.	حصتين كل حصّة مدتها 60 د
الجلسة العاشرة	التعرف على الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها	-التعرف على الكلمات من خلال الصورة الدالة عليها	*استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها *الاكتشاف الموجه *الحوار والمناقشة *التعلم التعاوني	السبورة، بطاقات تدريبية، مكعبات الحروف،	حصتين

		نطق الكلمة نطقا صحيحا	*التحفيز الايجابي والسلبي *الواجب المنزلي	أوراق عمل، أقلام ملونة، الصور الملونة، آلة التسجيل	
الجلسة الحادية عشر	التعرف على الكلمة	*نطق الكلمات نطقا صحيحا *يتعرف التلميذ على الكلمة من بين مجموعة حروف مبعثرة، ومن خلال الصور	*استراتيجية الذكاءات المتعددة وأنشطتها *الاكتشاف الموجه *التعلم التعاوني *التحفيز الايجابي والسلبي *الواجب المنزلي	سبورة، بطاقات، صور، جهاز عرض، مسجل صوت، لوحات الالكترونية.	حصتين
الجلسة الثانية عشر	التعرف على الجملة	نطق الكلمات نطقا صحيحا -يتعرف التلميذ على الجملة من بين عدة جمل	*استراتيجية الذكاءات المتعددة وأنشطتها *الاكتشاف الموجه *التعلم التعاوني *التحفيز الايجابي والسلبي *الواجب المنزلي	السبورة، بطاقات التدريب، أوراق عمل، صور، أقلام ملونة، جهاز العرض، جهاز التسجيل، تطبيق القاعدة (نور النيان)	حصتين كل مدتها 60 د
الجلسة الثالثة عشر	قراءة الكلمات والجمل دون ابدال	-قراءة الكلمات دون ابدال أي حرف من حروفها -قراءة الكلمات والجمل دون ابدال أي كلمة	*استراتيجية الذكاءات المتعددة وأنشطتها *السردي القصصي *الاكتشاف الموجه *التعلم التعاوني *تبادل الادوار *التحفيز الايجابي والسلبي *الواجب المنزلي	سبورة، الصور، أوراق عمل، بطاقات كرتونية، تطبيق الالكتروني، جهاز عرض، آلة تسجيل	حصتين كل مدتها 60 د

			من كلماتها		
الجلسة الرابع عشر	قراءة الكلمات والجمل دون حذف	-قراءة الكلمات دون حذف أي حرف من حروفها -قراءة الجمل دون حذف أي كلمة من كلماتها	*استراتيجية الذكاءات المتعددة وأنشطتها *السرد القصصي *الاكتشاف الموجه *التعلم التعاوني *تبادل الأدوار *التحفيز الايجابي والسلبي *الواجب المنزلي	سبورة، بطاقات التدريب، صور، جهاز العرض، كمبيوتر، جهاز تسجيل.	حصتين كل حصة مدتها 60 د
الجلسة الخامس عشر	قراءة الكلمات والجمل دون إضافة	-قراءة الكلمات دون إضافة أي حرف من حروفها -قراءة الجمل دون إضافة أي كلمة من كلماتها	*استراتيجية الذكاءات المتعددة وأنشطتها *السرد القصصي *الاكتشاف الموجه *التعلم التعاوني *تبادل الأدوار *التحفيز الايجابي والسلبي *الواجب المنزلي	سبورة، بطاقات التدريب، صور، جهاز العرض، كمبيوتر، جهاز تسجيل.	حصتين كل حصة مدتها 60 د
الجلسة السادس عشر	قراءة الكلمات والجمل دون قلب	قراءة الكلمات والجمل دون قلب أي حرف من حروفها	*استراتيجية الذكاءات المتعددة وأنشطتها *السرد القصصي *الاكتشاف الموجه *التعلم التعاوني *تبادل الأدوار *التحفيز الايجابي والسلبي *الواجب المنزلي	سبورة، بطاقات التدريب، صور، جهاز العرض، كمبيوتر، جهاز تسجيل، فيديو توضيحية.	حصتين كل حصة مدتها 60 د

5. الأساليب الإحصائية: تمت معالجة البيانات وتحليلها باستخدام برنامج spss الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية الإصدار 27 وذلك نظرا لما يوفره من إمكانيات متقدمة في التحليل الإحصائي واختبار الفرضيات، وقد اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأساليب الملائمة لطبيعة البيانات وأهداف البحث وتمثلت في:

أولا: حساب الخصائص السيكومترية لأدوات القياس

اعتمدت الباحثة على مجموعة من الاختبارات الإحصائية للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة وذلك على النحو الآتي:

التكرارات والنسب المئوية

معامل الارتباط R برسون

معامل الارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي

معامل الفا لكرونباخ

معادلة جتمان

معامل ماكدونالد أوميغا MC Donald s Omega

معامل كيودر ريتشارسون

لمعالجة فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- تم استخدام البديل اللابرمتري لاختبار ت لعينتين مترابطتين وهو اختبار Wilcoxon signedrank.

- الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- ولحساب حجم الأثر للنتائج المتحصّل عليها من الاختبارات اللابارامترية، استخدمت الباحثة

معامل حجم الأثر (r) والمستخرج من قسمة قيمة Z على الجذر التربيعي لعدد أفراد العينة، ويعد هذا المؤشر من المقاييس الملائمة لتقدير قوة التأثير في الاختبارات غير المعلمية، حيث يفسر وفق معايير كوهين (1988) بحيث تشير القيمة (0.10) إلى أثر ضعيف، و(0.30) إلى أثر متوسط، و(0.50) فأكثر إلى أثر كبير.

و يستخدم هذا النوع من حجم الأثر:

• لأنه بسيط ودقيق مع الاختبارات اللابارامترية.

• يعطي فكرة أوضح عن مدى فعالية البرنامج، وليس فقط هل الفروق دالة أم لا

ويحسب باستخدام الصيغة التالية:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$

ملخص الفصل:

في هذا الفصل قدمنا عرضاً تفصيلياً لإجراءات الدراسة الاستطلاعية والمنهج المتبع في بحثنا، حيث قمنا بتحديد أهداف الدراسة وغاياتها المرتبطة بقياس أثر البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ. كما حددنا بدقة مجتمع الدراسة وعينتها، إضافة إلى الخطوات العملية لجمع البيانات وتطبيق أدوات القياس، وبيننا خصائص هذه الأدوات ومعاملات صدقها وثباتها وفق الأساليب المناسبة. وتناولنا كذلك إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي بمراحله المتتالية، مع عرض الأساليب الإحصائية التي تم اعتمادها في معالجة البيانات والتحقق من فروض الدراسة. أما النتائج التي تم التوصل إليها فسنعرضها ونتناول مناقشتها بتفصيل في الفصل الموالي

الفصل السادس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة

1.1 عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2.1 عرض نتائج الفرضية الثانية

3.1 عرض نتائج الفرضية الثالثة

4.1 عرض نتائج الفرضية الرابعة

5.1 عرض نتائج الفرضية الخامسة

2. استنتاج عام للدراسة

تمهيد:

يهدف هذا الفصل إلى عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، ومنه الإجابة على أسئلتها والتحقق من فرضياتها.

1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

1.1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على وجود فرق بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياس القبلي والقياس البعدي على بعد مهارات النطق الصحيح لاختبار مهارات القراءة الجهرية. وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام البديل اللابرومترى لاختبار ت لعينتين مترابطتين وهو اختبار Wilcoxon signedrank، وذلك بسبب أن عدد أفراد العينة صغير عن الحد الأدنى المطلوب. وفيما يلي عرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (42)

الجدول رقم (42): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي

عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
15	12.13	5.866
	37.53	5.730<
		القياس القبلي
		القياس البعدي

نلاحظ من الجدول رقم (42) أن المتوسط الحسابي لدرجات القياس البعدي أكبر بكثير من المتوسط الحسابي لدرجات القياس القبلي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، وهذا دليل على فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة لتحسين مهارات النطق الصحيح، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق الملاحظ بين القياسين وأهميته، تم عرض نتائج اختبار ويلكسون وحجم الأثر، كما هو مبين في الجدول رقم (43).

الجدول رقم (43): نتائج اختبار ويلكسون وحجم الأثر

قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
-3.409	0.001	0.880

نلاحظ من الجدول رقم (43) أن قيمة اختبار ويلكسون دالة إحصائياً (-3.409)، القيمة الاحتمالية 0.001، وحجم الأثر (0.880) ومنه الفرق الملاحظ بين متوسطي درجات القياسين القبلي

والبعدي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في بعد مهارات النطق الصحيح لاختبار مهارات القراءة الجهرية فرق حقيقي دال إحصائياً ولا يرجع إلى الصدفة، لأن القيمة الاحتمالية أصغر بكثير من مستوى الدلالة 0.05. كما أن قيمة حجم الأثر 0.880 كبيرة، وهذا دليل على أن هناك أثر كبير جداً للبرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة لتحسين مهارات النطق الصحيح لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات علم القراءة. وبالتالي نستنتج أن الفرضية الأولى تحققت.

تظهر النتائج المسجلة في درجات التلاميذ إلى وجود تحسن واضح في مهارة النطق الصحيح لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، المشاركين في البرنامج التدريبي، وتعني هذه النتيجة وجود انتقال واضح من أداء منخفض في القياس القبلي إلى أداء أعلى في القياس البعدي، الأمر الذي يعكس أثر البرنامج التدريبي القائم على الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة في تطوير مهارة النطق، ويبدو أن هذا التحسن لا يعود إلى عامل واحد فقط، بل إلى التداخل البنائي بين الأنشطة التي تم تقديمها عبر الجلسات الستة عشر.

وقد يعو هذا التحسن إلى التدريبات التي ركزت على تنمية الوعي الصوتي، خاصة الجلسات التي تناولت نطق الحروف الأبجدية مع الحركات القصيرة ومع حروف المد الثلاثة (الفتح، الضم، الكسر، المدود أ-و-ي)، فالتدريب المتكرر للحروف في سياقات صوتية متعددة عبر اللوحات الإلكترونية والبطاقات التفاعلية والتطبيقات الناطقة، قد مكن التلاميذ من التمييز بين الحروف وإنتاجها بصورة أكثر دقة، كتمييز بين الحروف المتقاربة مثل (ت/ط) (س-ص)، وكذلك التمييز بين الحروف المتشابهة مثل (د/ذ) (ج/ح/خ) وقد يكون هذا التحسن ناتجاً عن دمج التكنولوجيا المساندة و أنشطة واستراتيجيات الذكاءات المتعددة، إذ أن استخدام الصور التعليمية وجهاز العرض، قدمت الحروف الأبجدية والحركات الصوتية بشكل بصري واضح وجاذب، مما ساعد التلاميذ على التعرف عليها وربطها بالنطق الصحيح، بحيث استهدف الذكاء البصري والمكاني والتكنولوجيا معاً، وهذا ما قد يجعل التلميذ يتقن تطبيق الحركات القصيرة والطويلة على الحروف أثناء القراءة الجهرية، مع القراءة بدون تشويه صوتي للمخارج، وقد يعود هذا التحسن كذلك إلى استخدام الإيقاعات الموسيقية والأناشيد مع مكبرات الصوت، التي ساعدت في دمج الحروف مع الحركات الصوتية في ألحان قصيرة، لتعزيز الحفظ والترديد، واستهداف الذكاء الموسيقي والإيقاعي لدى التلاميذ، وذلك ما رفع مستوى التفاعل والتركيز، وقد يعود إلى استخدام الحروف المغناطيسية والأنشطة اليدوية، وذلك لتعزيز الإدراك البصري وربط الحروف بالنطق السليم، واستهدفت الذكاء الحركي والذكاء الشخصي، من خلال التفاعل العملي واللمس الحسي للحروف.

كما تشير نتائج الدراسة إلى وجود تحسّن واضح وملحوظ لدى التلاميذ في نطق كلّ من اللام الشمسية واللام القمرية والتنوين بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وهو تحسّن ذو دلالة تعليمية، يعكس قدرة البرنامج على معالجة الأخطاء الصوتية الشائعة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

وبمعنى هذا التحسن أن التلميذ أصبح قادراً على:

- التمييز بين الحروف التي تُدغم فيها اللام (الشمسية) وتلك التي تُنطق فيها اللام (القمرية).
- نطق التنوين بأنواعه (فتح، ضم، كسر) بشكل صحيح وغير مشوّه.
- إدراك العلاقات الصوتية بين الحرف والحركة داخل الكلمة

وقد يدل هذا التحسن على أن البرنامج لم يعالج النطق الجزئي للحروف فقط، بل استطاع تطوير الوعي الفونولوجي الفوق صوتي، أي الوعي بقواعد الإدغام والإظهار في اللغة العربية، وهذا من أصعب المهارات بالنسبة لتلاميذ صعوبات القراءة، لأنه يتطلب، تمييزاً سمعياً عالياً، وإدراكاً بصرياً دقيقاً لشكل الكلمة، وتحليلاً صوتياً للمقطع، فالقدرة على نطق "الشَّمْس" دون نطق اللام، مقابل نطق اللام في "القَمَر"، تدل على وجود نضج في النظام الصوتي اللغوي عند الطفل

وتفسر الباحثة هذا التحسن إلى استخدام التكنولوجيا المساندة التي وفرت للتلميذ، نماذج صوتية عالية الدقة لنطق اللام الشمسية والقمرية، مع إمكانية إعادة الاستماع للنطق الصحيح مراراً، تسجيل صوت التلميذ ثم مقارنته بالنطق النموذجي، والبرامج التفاعلية التي تُبرز الحرف وتوضح طريقة نطقه، وقد يكون الاستماع المتكرر عبر الوسائط الرقمية عاملاً مهماً في تثبيت الفرق بين، الإدغام الصوتي في اللام الشمسية، والإظهار في اللام القمرية. وتشير الدراسات إلى أنّ التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يستفيدون بدرجة كبيرة من النماذج الصوتية المكررة والمتدرجة، وهي تقنية وقرها البرنامج بكفاءة، وقد يكون هذا التحسن ناتجاً عن استعمال أنشطة واستراتيجيات الذكاءات المتعددة، فمثلاً استخدام الذكاء السمعي من خلال التكرار السمعي، الألعاب الصوتية، التمييز بين مقاطع تُنطق فيها اللام وأخرى تُدغم، قد ساعد ذلك التلاميذ في إدراك الفروق الصوتية بوضوح، أما الذكاء البصري باستخدام، بطاقات تلوين، الحروف الشمسية باللون الأحمر، والقمرية بالأزرق، مخططات تُظهر الحروف التي تُدغم فيها اللام، فيديوهات توضيحية لحركة الفم، وهذا يساهم في تثبيت القاعدة ذهنياً، أما الذكاء الحركي/الجسدي فتمثلت أنشطته في تحريك اليدين عند نطق اللام الشمسية (دون إظهار)، مقابل لمس الشفاه أو الحنجرة عند نطق اللام القمرية (إظهار الصوت)، تمارين حركة اللسان للحصول على وضعية النطق الصحيحة للتنوين، التمثيل المسرحي، وغيرها بحيث أن هذه الأنشطة تساعد الطفل الذي يحتاج للحركة ليُدرك المعلومة (تعلم متعدد الحواس). أما الذكاء اللغوي فتمثل في الحوار والمناقشة والقراءة الجهرية التي ساعدت في دمج مهارة النطق في سياق لغوي طبيعي، مع تقوية الفهم السمعي والنطق في آن واحد.

وقد يعود التحسن في نطق التتوين الى التدريب على تجزئة الكلمة إلى مقطع صوتي ثم تطبيق التتوين عليه الى استخدام التكنولوجيا لإبراز الفرق بين:

— بَنْ (نون ساكنة)

— بَا (تتوين فتح)

وكذلك الى توظيف الذكاء الموسيقي عبر الإيقاع في التفريق بين التتوين والحركات القصيرة، لأن الإيقاع يساعد في تثبيت الزمن الصوتي للحركة، كما ساعدت أنشطة الذكاء الحركي في التدريب على وضعية الفم عند نطق التتوين،

وتفسر الباحثة هذا التحسن الذي قد يعود الى التدرج المنهجي في الجلسات، من الحرف الى الحركة، ثم المدود الى التتوين والانتقال الى اللام الشمسية واللام القمرية، بحيث هذا التدرج كان من البسيط الى الأكثر تعقيدا يعد عنصرا رئيسي في تعليم فئة ذوي صعوبات تعلم القراءة، وكذلك تفسر هذه النتائج الى الدمج الفعال بين التكنولوجيا المساندة وتطبيق أنشطة الذكاءات المتعددة، اذ أن التنوع في الانشطة، وتقديم التعزيز الفوري والمستمر الذي يزيد من دافعية التلميذ ويحسن ثقته في نفسه، ويقلل من خوفه أثناء القراءة وتقديم التدريب المتدرج، ساعد التلاميذ على اكتساب مهارة النطق، وهذا التحسن لم يكن عابرا بل كان نتيجة مباشرة لنجاح البرنامج في تحقيق أهدافه المسطرة.

وقد يرجع تفسير هذه النتائج كذلك من دمج التكنولوجيا المساندة في تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي، فقد أسهمت إلى خلق بيئة تعلم تفاعلية تدعم التحفيز والوضوح السمعي البصري، والى تعزيز التعرض لنماذج نطق صحيحة.

وتتوافق نتائجنا مع عدة أبحاث سابقة حول فعالية التدخلات القائمة على الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة في تحسين مهارة النطق لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة الجهرية، فقد أظهرت دراسة السليطي (2001) التي كان هدفها إعداد برنامج متعدد المداخل لعلاج مهارات التعرف والنطق لدى تلاميذ الصفوف الأولى، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج.

وكذلك دراسة بوتري (2022) التي أكدت أن التدخل القائم على الأنشطة الصوتية يساهم في تحسين نطق الأصوات.

وتتوافق نتائج دراستنا مع دراسة البشير (2021) التي هدفت إلى تطبيق برنامج تدريبي لتحسين الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة، وأظهرت نتائجها وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في مهارة النطق الصحيح للأصوات.

وكذا دراسة راشد (2009) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي.

و دراسة رملان وآخرون(2024) التي أظهرت نتائجها أن التدخلات القائمة على التكنولوجيا المساندة تساعد على تحسين النطق الصحيح من خلال تحويل النص إلى كلام مع التدريب السمعي المستمر المصاحب معه تدريب بصري.

وهذا ما يدعم النتائج الحالية التي تشير إلى تحسن واضح في مهارة النطق بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

ومن جبهة أخرى، تشير بعض الدراسات المخالفة إلى أن تحسن مهارة النطق قد لا يعتمد فقط على برامج الوسائط المتعددة والتكنولوجيا المساندة، بل على عوامل لغوية و نمائية أوسع، فقد بينت دراسة الحربي(2015) أن بعض التلاميذ لا يظهرون تحسن نفسه على الرغم من تلقيهم تدخلا صوتيا مكثفا، ويرجع ذلك إلى ضعف الذاكرة السمعية أو بطء المعالجة اللغوية، وهو ما قد يشير إلى أن فعالية مثل هذه البرامج تختلف باختلاف البنية المعرفية للمتعلم.

2.1 عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص هذه الفرضية على وجود فرق بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياس القبلي والقياس البعدي على بعد التعرف على الكلمة لاختبار مهارات القراءة الجهرية. وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام البديل اللابرمتري لاختبار ت لعينتين مترابطتين وهو اختبار Wilcoxon signedrank، وذلك بسبب أن عدد أفراد العينة صغير عن الحد الأدنى المطلوب. وفيما يلي عرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (44)

الجدول رقم (44): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي

عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
15	12.44	7.595
	35.33	4.135
القياس القبلي		
القياس البعدي		

نلاحظ من الجدول رقم (44) أن المتوسط الحسابي لدرجات القياس البعدي أكبر بكثير من المتوسط الحسابي لدرجات القياس القبلي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، وهذا دليل على فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة

والتكنولوجيا المساندة لتحسين تعرف على الكلمة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق الملاحظ بين القياسين وأهميته، تم عرض نتائج اختبار ويلكسون وحجم الأثر، كما هو مبين في الجدول رقم (45).

الجدول رقم (45): نتائج اختبار ويلكسون وحجم الأثر

قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
-3.413	0.001	0.881

نلاحظ من الجدول رقم (45) أن قيمة اختبار ويلكسون دالة إحصائياً (-3.413)، القيمة الاحتمالية 0.001، وحجم الأثر (0.881) ومنه الفرق الملاحظ بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في بعد التعرف على الكلمة لاختبار مهارات القراءة الجهرية فرق حقيقي دال إحصائياً ولا يرجع إلى الصدفة، لأن القيمة الاحتمالية أصغر بكثير من مستوى الدلالة 0.05. كما أن قيمة حجم الأثر 0.881 كبيرة، وهذا دليل على أن هناك أثر كبير جد البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة لتحسين التعرف على الكلمة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات علم القراءة. وبالتالي نستنتج أن الفرضية الثانية تحققت.

تشير نتائج الفرضية الثانية إلى وجود فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي في مهارة التعرف على الكلمة لدى تلاميذ السنة الرابعة ذوي صعوبات تعلم القراءة، وهو ما يدل على انتقال التلاميذ من مستوى ضعيف في إدراك شكل الكلمة وبنيتها إلى مستوى أعلى في القدرة على قراءتها وتحديدها.

وقد يعود هذا التحسن إلى الأنشطة البصرية والسمعية التي نُفذت في الجلسات، خصوصاً تلك التي ركزت على ربط الحرف بصوته وبالكلمة التي تحتويه، كما قد يرجع هذا التحسن إلى استخدام التطبيقات الرقمية واللوحات الذكية التي عرضت كلمات بصيغ متعددة (صوت - صورة - حركة)، مما سمح بتشغيل أكثر من قناة إدراكية في نفس الوقت، وهو ما عزز التثبيت البصري والسمعي للكلمة.

وقد يكون هذا الأداء المحسّن مرتبطاً بالجوانب المعرفية التي دعمتها جلسات التجزئة المقطعية، من تطبيق القاعدة النورانية، ونور البيان، وبرنامج القراءة السليمة، حيث تعلّم التلاميذ من خلالهم تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية ثم إعادة تركيبها، هذا النوع من التدريب أثبت فعاليته في زيادة سرعة التعرف على الكلمة وتمييزها من الكلمات المتشابهة.

إضافة إلى ذلك، فإن الاستراتيجيات القائمة على الذكاءات المتعددة كاستخدام الصور، ولعب الأدوار، والأنشطة الحركية، قد ساعدت في جعل التعرف على الكلمة نشاطاً تفاعلياً لا يعتمد على الذاكرة وحدها، بل على التمثيل البصري والحركي والصوتي، مما ساهم في تحسين نتائج التلاميذ في القياس البعدي، وقد يدل هذا التحسن على أن التلميذ أصبح يمتلك، مخزوناً بصرياً للكلمات، أي أنه صار يتعرف على شكل الكلمة كاملة دون الحاجة إلى تهجئتها باستمرار، سواء من الصور الدالة عليها أو المرسومة، كذلك أصبح لديه تكاملاً في المعالجة السمعية والبصرية، لأن التعرف على الكلمة يتطلب دمج، بين شكل الحرف، و صوته، و موضعه في المقطع، و كذلك حركته، وبالتالي تكون لديه قدرة أعلى على تمييز الاختلافات بين الكلمات المتشابهة مثل:

• طال / قال

• كتب / كُتِبَ

• علم / عَلِمَ / عَلَّمَ

وهذه من أصعب المهارات لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.

ويمكن تفسير هذا التحسن في ضوء طبيعة مهارة التعرف على الكلمة والتي تعد البوابة الأساسية لبقية مهارات القراءة الجهرية، ومعنى هذا التحسن أن محتوى البرنامج التدريبي تمكن من تقوية البنية المعرفية واللغوية التي تعتمد عليها هذه المهارة، بعدما كانت ضعيفة، خصوصاً أن النشاطات التدريبية المطبقة خلال جلسات البرنامج والتي استخدمت الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة أتاحت للتلاميذ الوصول للمعلومة عبر أكثر من اتجاه (البصري، السمعي، الحركي)، بحيث ساعدت الوسائط التكنولوجية في تحسين مهارة التعرف على الكلمة بتقديمها، الكلمات مكتوبة بخط واضح وملون، دعماً صوتياً ينطق الكلمة عند لمسها أو الضغط عليها، كذلك تقسيم الكلمة إلى مقاطع صوتية مرئية، ألعاب تمييز الكلمة من بين كلمات متشابهة بصرياً، وفرت كذلك برامج تعرض الكلمة ثم تخفيها لثوانٍ لبناء "الذاكرة البصرية"، مثل هذه الممارسات قد أثبتت فعاليتها في تدريب الدماغ على تخزين الكلمات بصرياً، وبالتالي التكنولوجيا ساهمت في:

• تسريع زمن التعرف على الكلمة.

• تثبيت نماذج صوتية-بصرية متزامنة.

• تحويل التعرف على الكلمة إلى عملية شبه تلقائية

أما دور استراتيجيات الذكاءات المتعددة قد يكمن في استخدام الذكاء اللغوي بحيث تم الاعتماد على:

• الحوار والمناقشة حول الكلمة، فكّ بنية الكلمة، تدريب التلاميذ على استخدام الكلمة في جملة. بطاقات الكلمات، هذه الاستراتيجيات ساعدت في ترسيخ معناها وشكلها في الذاكرة، أما الذكاء البصري-المكاني فتظهر آثاره بوضوح في الجلسات التي تضمنت:

• تلوين الحروف داخل الكلمة (الحرف الأول بلون، الوسط بلون، الأخير بلون).

• الربط بين الكلمة وصورة تمثل معناها.

• ألعاب مطابقة الكلمة بالصورة.

• ترتيب الحروف لتشكيل الكلمة بطريقة Puzzle.

هذه الأنشطة عززت المسار البصري للكلمات، أما بخصوص الذكاء السمعي، ظهر من خلال:

• الاستماع المتكرر للكلمة عبر التطبيقات الصوتية.

• تكرار التلميذ للكلمة بعد نموذج صوتي واضح.

• التمييز السمعي بين كلمات متقاربة (مثلاً: كتب - كاتب).

• تدريب الوعي الفونولوجي (حذف حرف، إضافة حرف، تغيير حركة).

وقد أسهم ذلك في ترسيخ الصوت المقابل لشكل الكلمة، وبخصوص الذكاء الحركي الجلسات تضمنت أنشطة مثل:

• كتابة الكلمة في الهواء.

• تكوين الكلمة بحروف بلاستيكية أو مغناطيسية.

• تدريبات باستخدام ألعاب تربية،

هذا النوع من التعلم مفيد بشكل خاص للتلاميذ الذين يحتاجون للحركة ليثبت التعلم.

وهذا قد جعل عملية التخزين سريعة وأكثر ثباتاً، وساعدت التلاميذ على إنشاء ارتباطات متعددة للكلمة الواحدة، مما عزز سرعة التعرف عليها عند رؤيتها لاحقاً، وهذا ما أكدته عديد من الدراسات نذكر منها دراسة EHRI 2014 ودراسة Rasinski 2018 التي تشير إلى أن استخدام الوسائط المتعددة والتدريب القائم على الصوت والصورة يرفع من مهارة التعرف على الكلمة، والدمج بين الإدراك البصري والصوتي يضاعف معدل تثبيت الكلمة في الذاكرة طويلة المدى، وكذلك دراسة حسني 2021 التي أثبتت أن استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة يحسن مهارات القراءة الأساسية، وعلى رأسها التعرف على الكلمة، وبذلك فإن النتيجة التي توصلنا إليها اعلاه والخاصة بالفرضية الثالثة

تتوافق مع هذه الدراسات التي أكدت فعالية التدريب المتنوع والمتعدد الحواس والذي يعتمد على التكنولوجيات المساندة في تحسين اكتساب المفردات والتعرف عليها.

بحيث النتائج التي توصلنا إليها أثبتت أن التلاميذ أصبحوا أكثر قدرة على التعرف التلقائي على الكلمات من خلال الصور المعروضة، أو من خلال التعرف على الرموز مباشرة وبدون تهجئة، وكذا اكتسبوا مهارة التمييز بين شكل الكلمة وصوتها، وهذا ما يشير إلى انتقال التلاميذ من مرحلة التعرف البطئ والواعي إلى مرحلة التعرف التلقائي والسريع، وهي خطوة أساسية لرفع مهارة الطلاقة لاحقاً

3.1 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على وجود فرق بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياس القبلي والقياس البعدي على بعد الطلاقة لاختبار مهارات القراءة الجهرية. للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام البديل اللابرمترى ري لاختبار ت لعينتين مترابطتين وهو اختبار Wilcoxon signedrank، وذلك بسبب أن عدد أفراد العينة صغير عن الحد الأدنى المطلوب. وفيما يلي عرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (46)

الجدول رقم (46): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي

عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
15	12.73	3.195
	42.20	8.117
القياس القبلي		
القياس البعدي		

نلاحظ من الجدول رقم (46) أن المتوسط الحسابي لدرجات القياس البعدي أكبر بكثير من المتوسط الحسابي لدرجات القياس القبلي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، وهذا دليل على فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة لتحسين الطلاقة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق الملاحظ بين القياسين وأهميته، تم عرض نتائج اختبار ويلكسون وحجم الأثر، كما هو مبين في الجدول رقم (47).

الجدول رقم (47): نتائج اختبار ويلكسون وحجم الأثر

قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
-3.411	0.001	0.881

نلاحظ من الجدول رقم (47) أن قيمة اختبار ويلكسون دالة إحصائية (-3.411)، القيمة الاحتمالية 0.001، وحجم الأثر 0.881) ومنه الفرق الملاحظ بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في بعد الطلاقة لاختبار مهارات القراءة الجهرية فرق حقيقي دال إحصائياً ولا يرجع إلى الصدفة، لأن القيمة الاحتمالية أصغر بكثير من مستوى الدلالة 0.05. كما أن قيمة حجم الأثر 0.881 كبيرة، وهذا دليل على أن هناك أثر كبير جد البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة لتحسين الطلاقة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات علم القراءة. وبالتالي نستنتج أن الفرضية الثالثة تحققت.

يوضح الفارق بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج الفرضية الثالثة تحسناً معتبراً في الطلاقة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الجهرية، وتعني هذه النتيجة وجود انتقال واضح من أداء منخفض في القياس القبلي إلى أداء أعلى في القياس البعدي، الأمر الذي يعكس أثر البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة في تطوير مهارة الطلاقة لدى التلاميذ.

وقد يعود هذا التحسن إلى ممارسة التلاميذ القراءة المتكررة للنصوص القصيرة، والتي رافقتها أحياناً مؤقتات زمنية أو تسجيلات صوتية تتيح للتلميذ مقارنة سرعته بالنموذج الصوتي المعروف. كما ساهمت الجلسات التي اعتمدت على "القراءة المشتركة" بين الباحثة والتلاميذ في تحسين مهارة الإيقاع والتنغيم، مما أضفى سلاسة على الأداء القرائي.

وقد يكون الأثر الإيجابي ناتجاً كذلك عن أنشطة الحركة المصاحبة للقراءة (مثل التقدم خطوة بعد كل جملة صحيحة)، والتي تحفز التلميذ على القراءة المستمرة دون توقفات كثيرة، وهو ما يعزز الطلاقة الطبيعية.

كما يمكن تفسير هذا التحسن بما وفرته التكنولوجيا المساندة من عرض مرئي للنصوص، وإظهار الفقرات بشكل متدرج يساعد على تدفق القراءة، إضافة إلى دعم الجانب السمعي بتسجيل الأداء وإعادة الاستماع إليه، مما يمنح المتعلم وعياً بالأخطاء ويحفزه على تصحيحها.

ويمكن كذلك تفسير هذه الفروق في ضوء الكيفية التي عالج بها البرنامج مهارة الطلاقة والتي كما ذكرنا سابقاً تشمل النطق الصحيح والتعرف على الكلمة، فالطلاقة مهارة مركبة، وذلك لأن صعوبات تعلم القراءة الجهرية لها ترابط واضح بين الأبعاد أو بين أهم المهارات المتصلة بها التي تم الإشارة إليها والتفصيل فيها من خلال النتائج المتوصل إليها أعلاه في مهارة النطق الصحيح ومهارة التعرف على الكلمة، بحيث قد يكون التأثير متتابع ومتسلسل، فقد يظهر بعض التلاميذ تحسناً نسبياً

في مهارة النطق الصحيح والذي يتمثل في نطق الحروف مع حركاتها القصيرة والطويلة (ا، و، ي) كذا نطق اللام الشمسية والقمرية، نتيجة استخدام الأنشطة الإيقاعية والموسيقية (ذكاء موسيقي) من خلال تطبيقات لتدريب الوعي الصوتي والبصري، مع تسجيلات صوتية، وتمثيل الحركات القصيرة والطويلة بحركات جسدية عملية (ذكاء حركي) باستخدام مكبرات الصوت وفيديوهات تمثيلية، العمل على وضعيات الفم للتمكن من نطق السليم باستخدام بطاقات الكترونية وورقية (ذكاء بصري) والتي تدعم الربط بين صورة الصوت وشكله في حين قد تتطور معه مهارة التعرف على الكلمة من خلال مجموعة حروف مبعثرة، وكذلك التعرف عليها من خلال الاعتماد على ربط الكلمة بالصورة دلالية (ذكاء بصري مكاني) قراءة كلمة بالحركات (ذكاء حركي) استخدام قوافي أو الحان لتثبيت شكل الكلمة (ذكاء موسيقي) بالإضافة إلى العمل على تمارين جماعية لمشاركة (ذكاء اجتماعي) والذي يدعم هذه الاستراتيجيات هي التكنولوجيا المساندة من خلال استخدام هذه الاستراتيجيات بالوسائل والتطبيقات التكنولوجية مثل جهاز العرض وذلك بعرض النشاطات التطبيقية، لوحات الكترونية، تطبيقات ذكية، مكبرات الصوت، جهاز التسجيل الصوتي، محسن الصوت وغيرها

وتتبعها مهارة الطلاقة وذلك بوضوح وسلاسة النطق والقدرة على السرعة أثناء القراءة، والتخلص من الإبدال والتكرار والحذف والإضافة أثناء عملية القراءة، وهذا لارتباطها المباشر بتكامل المهارات القرائية الأساسية الأولى، مما يجعل التلميذ أكثر طلاقة في القراءة بناء على تطور مهارات النطق الصحيح ومهارة التعرف على الكلمة، وقد تم ذلك في دراستنا بدمج استراتيجيات الذكاءات المتعددة مع التكنولوجيا المساندة.

من خلال دعم الوعي الصوتي من خلال السمع وذلك بالاعتماد على القراءة المنطوقة وتكرار الاستماع مما قدم للتلاميذ نمودجا صوتيا معياريا يتعلمون منه الإيقاع والتوقيات وهذا النمط من التعرض السمعي المكثف يعد حجر الأساس في بناء الطلاقة، لأنه يساعد في رفع كفاءة التلميذ في التوقع الصوتي للكلمات قبل قراءتها، وهذا ما وضحته دراسة Therrien (2004) أن التعرض المتكرر للنموذج القرائي السمعي يرفع الطلاقة لأنه يقلل من الجهد المبذول في فك الرموز أثناء القراءة.

وكذلك اعتمدنا في التدريبات على ربط المفردات بصور أو رموز بصرية، هذا الأسلوب يسرع في بناء الذاكرة البصرية للكلمة، وتشير دراسة 2009 armstrong إلى أن النشاطات البصرية من صور وخرائط وترميز لوني تنشط مسارات الدماغ المسؤولة عن الاسترجاع السريع مما يدفع لتسهيل القراءة.

كذلك تم الاعتماد على التحفيز الحركي كتمثيل الأحداث أو التحرك عند سماع الكلمات بنمط معين، ساهمت هذه الأخيرة في بناء ارتباط الحركي صوتي يحسن القدرة على الاسترسال أثناء القراءة،

فالحركة كما هو معروف تنشط الذاكرة، هذا ما أكده 1983 gardner في أبحاثه حول أثر الذكاء الجسدي في دعم الذاكرة اللغوية.

وأقوى النشاطات التي أعطتنا فاعلية في مهارة الطلاقة هو الوعي الذاتي بالأخطاء التي تحدث أثناء القراءة من خلال التسجيل الصوتي، وذلك باستماع التلميذ لقراءته الخاصة والذي يمنحه وعياً فورياً بأخطائه والكلمات المتعثرة، مما يؤدي إلى تحسن تلقائي للطلاقة عبر المحاولات المتكررة لتصحيح التعثرات من قبل التلميذ لنفسه، وقد أظهرت دراسة 2017 wood وآخرين أن التغذية الصوتية الذاتية من أكثر الأساليب تأثيراً في تحسين الطلاقة عند التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الجهرية.

4.1 عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص هذه الفرضية على وجود فروق بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (مهارات النطق الصحيح-التعرف على الكلمة-الطلاقة). وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام البديل اللابرمترى لاختبار (T) لعينتين مترابطتين وهو اختبار Wilcoxon signedrank، وذلك بسبب أن عدد أفراد العينة صغير عن الحد الأدنى المطلوب. وفيما يلي عرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (48)

الجدول رقم (48): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والبعدي

عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
15	39.40	17.311
	123.80	17.628
		القياس القبلي
		القياس البعدي

نلاحظ من الجدول رقم (48) أن المتوسط الحسابي لدرجات القياس البعدي أكبر بكثير من المتوسط الحسابي لدرجات القياس القبلي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، وهذا دليل على فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة لتحسين بعض مظاهر القراءة الجهرية، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق الملاحظ بين القياسين وأهميته، تم عرض نتائج اختبار ويلكسون وحجم الأثر، كما هو مبين في الجدول رقم (49).

الجدول رقم (49): نتائج اختبار ويلكسون وحجم الأثر

قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
-3.408	0.001	0.880

نلاحظ من الجدول رقم (49) أن قيمة اختبار ويلكسون دالة إحصائياً (-3.408)، القيمة الاحتمالية 0.001، وحجم الأثر (0.880) ومنه الفرق الملاحظ بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في اختبار مهارات القراءة الجهرية فرق حقيقي دال إحصائياً ولا يرجع إلى الصدفة، لأن القيمة الاحتمالية أصغر بكثير من مستوى الدلالة 0.05. كما أن قيمة حجم الأثر 0.880 كبيرة، وهذا دليل على أن هناك أثر كبير جداً للبرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة لتحسين بعض مظاهر القراءة الجهرية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات علم القراءة. وبالتالي نستنتج أن الفرضية الرابعة تحققت.

بينت نتائج الدراسة أن الفرضية التي تنص على وجود فروق بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية (مهارات النطق الصحيح-التعرف على الكلمة-الطلاقة) قد تحققت.

وتعني هذه النتيجة أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم بعض مهارات القراءة الجهرية المذكورة، وبعد تطبيق جلسات البرنامج تحسن أدائهم عليها، بعدما كان ضعيفاً، وذلك من خلال حجم الأثر الكبير الذي يدل على أن التحسن الذي تحقق لم يكن عارضاً أو طفيفاً، بل مثل تغييراً فعلياً في مستوى الأداء القرائي، مما يعكس أثراً علمياً ذا أهمية تربوية.

وذلك قد يعود إلى اعتمادنا على عنصرين متكاملتين في البرنامج وهما، أنشطة متعددة وفق نظرية الذكاءات المتعددة، التي راعت التنوع في القنوات الحسية والمعرفية وفق مبادئ تطبيقية، مما زاد من فرص الترميز والتثبيت عبر تمثيلات سمعية وبصرية وحركية، وإدماج التكنولوجيا المساندة التي وفرت بيئة تعليمية غنية بالتركرار والتغذية الراجعة من خلال الأدوات والوسائل والتطبيقات التي تم استخدامها في هذا الجانب مثل تحويل النص إلى صوت والتسجيلات الموجهة والتطبيقات الالكترونية التي وفرت دعماً سماعياً واسترجاعاً سهلاً للتطابق بين الشكل البصري والكلمة وصوتها، فسهلت الممارسة المهيكلية وأسّرت انتقال المعالجة نحو مستوى أكثر دقة.

فتحسن النطق الصحيح قد يعكس تطوراً في الإدراك السمعي الحركي لدى التلاميذ، وذلك من خلال الأنشطة المعتمدة على الذكاء اللغوي والموسيقي والحركي والاجتماعي ساعدت على تدريب التلاميذ على النطق الاصوات بطريقة صحيحة من خلال التقليد، والقراءة الإيقاعية التي كانت نتائجها رائعة، وكذا التكرار المستمر للمقاطع الصوتية، كما أن استخدام التكنولوجيا المساندة مثل تطبيقات النطق الصوتي مكن التلاميذ من سماع نماذج نطق صحيحة ومخارج متقنة، ومن خلال سماع

أدائهم الذاتي، ما سهل عليهم تصحيح الأخطاء التي كانوا يقعون فيها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات مثل دراسة 2006, torgesen et al التي أكدت أن البرامج الصوتية متعددة الحواس تحسن النطق لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ودراسة alonso et fuentes التي وجدت أن مدمج الأنشطة الموسيقية في تعليم القراءة ساعد على رفع الدقة الصوتية وتحسين التمييز السمعي

وقد يرجع التحسن في مهارة التعرف على الكلمة إلى الجمع بين العرض البصري للكلمة والنطق السمعي عبر التكنولوجيا المساندة في ترسيخ العلاقة بين المكتوب والصوت المقابل، كما أن الأنشطة القائمة على الذكاء البصري والمكاني ساعدت على تحسين الذاكرة البصرية للكلمات وتتفق هذه النتيجة مع دراسة SILVERMAN AND HINES. 2009 التي أثبتت أن استخدام النص إلى صوت يحسن التعرف على الكلمات والفهم القرائي عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة Otaiba è connor, 2009 التي أكدت أن التعليم التفاعلي المتعدد الوسائط يحدث فروقا كبيرة في اكتساب مهارات التعرف على الكلمة.

وقد يعود تحسن مهارة الطلاقة إلى تطبيق أنشطة القراءة المتكررة الموجهة التي دعمتها التكنولوجيا المساندة، وذلك بالاستماع للنصوص القصيرة ثم إعادة قراءتها مما سمح للتلاميذ بضبط الإيقاع والتنغيم وتحسين سرعة القراءة دون فقدان المعنى، كما ساعد الذكاء اللغوي والاجتماعي والموسيقي في الاكتساب وجعل الأداء أكثر انسيابية، وهذا ما توافق مع دراسة kuhn et stahl, 2003 التي أثبتت أن القراءة المكررة تؤدي إلى تحسن كبير في الطلاقة، ودراسة rasinski 2012 التي بينت أن الأنشطة القرائية المصحوبة بتغذية راجعة صوتية تحقق أثرا عميقا في الطلاقة لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وقد يفسر التحسن في المهارات الثلاثة على أنه لم يحدث بمعزل عن بعضها، بل كان نتيجة تكاملية للبرنامج التدريبي:

- النطق الصحيح ساعد التلاميذ على إنتاج الأصوات والكلمات بدقة.
- التعرف على الكلمة زاد من سرعة القراءة وتقليل التردد أثناء القراءة الجهرية.
- الطلاقة ظهرت كنتيجة طبيعية لتحسن المهارتين السابقتين، حيث أصبح الطفل يقرأ بسلاسة ودون توقف، مع الحفاظ على الإيقاع والنبرة الصحيحة.

هذا التكامل يوضح أن البرنامج التدريبي لم يركز على مهارة واحدة، بل عمل على معالجة القراءة كمنظومة متكاملة، مما يعكس فعالية دمج الذكاءات المتعددة مع التكنولوجيا المساندة في تعزيز أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير نجاح البرنامج وارتفاع حجم الأثر إلى أن التدخل اعتمد على تفعيل عدد واسع من الذكاءات لدى التلميذ بدل الاكتفاء بالذكاء اللغوي وحده، وهو ما يتوافق مع ما أكدته دراسات عديدة حول فعالية التعليم متعدد الحواس ومتعدد الذكاءات في تحسين الأداء القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

فقد تم توظيف الذكاء البصري-المكاني من خلال استخدام الصور، المقاطع المرئية، والنصوص الملونة التي تسهم في تعزيز التعرف البصري على الكلمات، وهو ما أشارته إليه دراسة (Abdallah & Ahmed 2022) التي بينت أن استثمار المسارات البصرية يسهم في تحسين سرعة التعرف على الكلمة ودقتها لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي.

كما تم تعزيز الذكاء الحركي-الجسدي من خلال تمارين نطق عملية تشمل تحريك الفم واللسان وأعضاء الجهاز النطقي، وهي ممارسات ثبت في مراجعة (Education Journal 2023) أنها تُسرّع من تثبيت الوعي الفونولوجي وتقلل من الأخطاء النطقية عبر الدمج بين الإدراك الصوتي والحركة.

أما الذكاء الموسيقي فقد فُعل عبر استخدام الإيقاع والتقطيع الصوتي في التدريب، وهي آلية أشارت إليها دراسات متعددة على أن لها دوراً مهماً في تحسين الطلاقة بسبب علاقتها المباشرة بتنظيم الإيقاع اللغوي وسرعة الوصول إلى الكلمات. كما أظهر تطبيق أنشطة الذكاء الاجتماعي—مثل العمل الجماعي والتفاعل اللفظي—تأثيراً إيجابياً على تخفيف القلق القرائي وزيادة جرأة التلميذ في القراءة الجهرية، الأمر الذي أكدته دراسة (Raffoul & Jaber 2023) حول أهمية البيئة التفاعلية في تعزيز الثقة والأداء الصوتي.

ويُضاف إلى ذلك استثمار الذكاء المنطقي-الرياضي عبر الألعاب اللغوية المنظمة والعمليات العقلية التي تتطلب ترتيباً وتسلسلاً، وهي أنشطة أشارت المراجعة المنهجية لـ Science-Gate (2024) إلى أنها تعزز مهارات المعالجة وتحسن الطلاقة على المدى المتوسط.

كما لعبت التكنولوجيا المساندة دوراً محورياً في نجاح البرنامج، إذ استُخدمت تطبيقات داعمة تعتمد على القراءة المسموعة، تظليل النص، والتغذية الراجعة الفورية. وتبيّن في دراسة Wood (et al. 2017) أن التقنيات الرقمية وخاصة أدوات النص إلى صوت تكون فعّالة عندما تدمج ضمن برنامج تربوي منظم وليس كتقنية معزولة، وهو ما يفسر تأثيرها القوي في هذه الدراسة.

كذلك أوضحت دراسة (Raffoul & Jaber 2023) أن الاستخدام المنتظم للتقنيات الصوتية يسهم في تحسين النطق والطلاقة عند المتعلمين ذوي صعوبات القراءة، وهو ما يتوافق تماماً مع النتائج المحققة.

وبناء على ذلك، يمكن القول إن البرنامج نجح لأنه جمع بين تنويع الذكاءات وتعدد الحواس والتكنولوجيا، وهو الدمج نفسه الذي أشارت الأدبيات التربوية إلى أنه أكثر فاعلية واستدامة من التدخلات التقليدية التي تعتمد على قناة واحدة فقط. وقد أدى هذا التفاعل المتكامل بين الذكاءات المختلفة والتكنولوجيا إلى خلق بيئة تعلم غنية ومحفزة، انعكس أثرها في تحسن عالٍ وملحوظ لدى التلاميذ في مهارات النطق الصحيح، التعرف على الكلمة، والطلاقة.

ويمكن تفسير نتائج نجاح البرنامج وارتفاع حجم الأثر قد يعود إلى تفعيل عدة ذكاءات عند التلميذ وليس فقط الذكاء اللغوي، بحيث تم توظيف الذكاء البصري والمكاني عبر الصور والنصوص الملونة، والذكاء اللغوي عبر القراءة والتعبير اللفظي، والذكاء الحركي بتطبيق تمارين تحريك الفم واللسان وأعضاء الجسم أثناء النطق، والذكاء الموسيقي من خلال الإيقاع الصوتي، والذكاء الاجتماعي عبر العمل الجماعي والتفاعل اللفظي، والذكاء المنطقي من خلال الاكتشاف الموجه، الرياضي من خلال العمليات الرياضية والألغاز، وكذلك قد يعود إلى استخدام التكنولوجيا المساندة وذلك بتوظيف عدة تطبيقات مساعدة وأدوات تكنولوجية متنوعة التي جعلت التعلم أكثر فاعلية واستقلالية،

5.1 عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على وجود فرق بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياس البعدي والقياس التتبعي على اختبار مهارات القراءة الجهرية وأبعاده الفرعية المتمثلة في: مهارة النطق الصحيح، مهارة التعرف على الكلمة ومهارة الطلاقة. وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام البديل اللابرمترتي لاختبار ت لعينتين مترابطتين وهو اختبار Wilcoxon signedrank، وذلك بسبب أن عدد أفراد العينة صغير عن الحد الأدنى المطلوب. وفيما يلي عرض المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين البعدي والتتبعي، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (50)

الجدول رقم (50): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياسين القبلي والتتبعي لاختبار مهارات القراءة الجهرية وأبعاده الفرعية

عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
15	12.13	5.866	مهارة النطق الصحيح	القياس البعدي
	37.53	5.730		القياس التتبعي
15	35.33	4.135	مهارة التعرف على الكلمة	القياس البعدي
	37.47	2.588		القياس التتبعي
15	42.20	8.117	مهارة الطلاقة	القياس البعدي

5.817	47.13		القياس التتبعي	
17.628	123.80		القياس البعدي	مهارات
11.508	136.00	15	القياس التتبعي	القراءة الجهرية

نلاحظ من الجدول رقم (50) أن المتوسط الحسابي لدرجات القياس التتبعي أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات القياس البعدي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة، وهذا دليل على استمرار فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة لتحسين بعض مظاهر القراءة الجهرية.

وبتحليل الأبعاد الفرعية لاختبار مهارات القراءة الجهرية، يتضح أن التحسن لم يقتصر على الدرجة الكلية، بل شمل جميع المهارات المكونة لهذا الاختبار، فقد سجلت مهارة النطق الصحيح ارتفاعاً معتبراً في المتوسط الحسابي للقياس التتبعي مقارنة بالقياس البعدي، وهو ما يشير إلى قدرة البرنامج التدريبي على ترسيخ أنماط النطق السليم وتقليل الأخطاء الصوتية، مما يعكس اكتساباً حقيقياً لهذه المهارة واستمرار أثرها بعد انتهاء التطبيق المباشر.

كما يظهر أن مهارة التعرف على الكلمة قد شهدت بدورها تحسناً واضحاً في القياس التتبعي، الأمر الذي يدل على أن البرنامج أسهم في تعزيز قدرة التلاميذ على التعرف السريع والدقيق على الكلمات.

أما مهارة الطلاقة فقد ارتفعت هي الأخرى في القياس التتبعي حيث أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في القياس التتبعي كانت أكبر من القياس البعدي، مما يوحي بأن البرنامج لم يحسن فقط السرعة المناسبة في القراءة أثناء القياس البعدي، بل ساعد على الحفاظ على هذا الأداء وتطويره بمرور الوقت.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق الملاحظ بين القياسين وأهميته، تم عرض نتائج اختبار ويلكسون وحجم الأثر، كما هو مبين في الجدول رقم (51).

الجدول رقم (51): نتائج اختبار ويلكسون وحجم الأثر

قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر	
-3.022	0.001	0.780	مهارة النطق الصحيح
-2.076	0.038	0.536	مهارة التعرف على الكلمة

0.689	0.0088	-2.670	مهارة الطلاقة
0.828	0.001	-3.205	مهارات القراءة الجهرية

نلاحظ من الجدول رقم (51) أن قيمة اختبار ويلكسون المقدر بـ: -3.205 دالة إحصائية عند مستوى 0.01 باعتبار أن القيمة الاحتمالية 0.001، كما أن حجم الأثر قد بلغت قيمته 0.828 ومنه فالفرق الملاحظ بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في اختبار مهارات القراءة الجهرية هو فرق حقيقي ولا يرجع إلى الصدفة، لأن القيمة الاحتمالية أصغر بكثير من مستوى الدلالة 0.05. كما أن قيمة حجم الأثر 0.828 كبيرة، وهذا دليل على استمرار الأثر الكبير للبرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة لتحسين بعض مظاهر القراءة الجهرية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وبالرجوع إلى الأبعاد الفرعية لاختبار مهارات القراءة الجهرية، نلاحظ أن نتائج اختبار ويلكسون كانت جميعها دالة إحصائية، الأمر الذي يؤكد أن التحسن المسجل بعد تطبيق البرنامج التدريبي يمتد أيضا إلى مكونات المهارة وليس فقط إلى الدرجة الكلية، فقد بلغت قيمة اختبار ويلكسون لمهارة النطق الصحيح (-3.022) عند مستوى دلالة (0.001)، مع حجم أثر مرتفع (0.780)، مما يدل على أن التغير الحاصل بين القياسين البعدي والتتبعي ذو دلالة إحصائية وقوة تأثير كبيرة، تعكس استمرارية اكتساب التلاميذ للنطق السليم بعد انتهاء البرنامج.

كما أسفرت نتائج مهارة التعرف على الكلمة عن دلالة إحصائية عند مستوى (0.038)، مع حجم أثر متوسط (0.536)، وهو ما يشير إلى أن التحسن في القدرة على التعرف على الكلمات لم يكن عابرا، بل استمر بعد فترة التتبع، وإن كانت قوة تأثيره أقل نسبياً مقارنة بباقي الأبعاد.

أما مهارة الطلاقة فقد جاءت نتائجها هي الأخرى دالة إحصائية (0.008)، مع حجم أثر مرتفع (0.689)، الأمر الذي يؤكد أن السلاسة في القراءة وسرعتها المناسبة قد تحسنت واستمرت عبر الزمن.

وبصورة عامة، فإن الدلالة الإحصائية المسجلة في جميع الأبعاد الفرعية، تعكس قوة تأثير البرنامج واستمرارية نتائجه، كما تدل على أن التحسن في مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لا يمكن تفسيره بالصدفة أو بالعوامل الخارجية، بل هو نتاج مباشر لتطبيق البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة، وبالتالي فالفرضية الخامسة محققة.

تشير نتائج الفرضية إلى وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة في القياس البعدي والقياس التتبعي، ومن خلال هذه النتائج يمكن القول بأن البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة قد أسهم في أحداث تغيرات دائمة في مستوى أداء التلاميذ، وليس تغيرات ظرفية مرتبطة فقط بفترة التطبيق، بمعنى أن استمرار ارتفاع متوسطات درجات التلاميذ في القياس التتبعي يبين أن التعلم الذي تحقق كان تعلمًا وظيفيًا قابلاً للاستدعاء التلقائي، وأن أثره ظل ممتداً حتى بعد زوال الدعم المباشر في البرنامج، وهو ما يشير إلى أن المتعلمين قد اكتسبوا مهارات القراءة صمدت أمام عامل الزمن، وأن البرنامج أحدث تحولاً نوعياً في أداء التلاميذ في مهارات القراءة (النطق الصحيح - التعرف على الكلمة - الطلاقة)، وكذلك أن حجم الأثر المرتفع لا يعكس مجرد تحسن سطحي، بل يدل على فعالية تعليمية عالية وتمكين حقيقي للمتعلمين من تطبيق للمهارات المكتسبة خارج سياق البرنامج التدريبي.

فتفسير استمرار ارتفاع النتائج وبقاء الأثر بعد انتهاء التدخل في مهارة النطق الصحيح يعود إلى الأنشطة التي تم الاعتماد عليها والتي تساعد التلميذ على إعادتها حتى في المنزل وذلك كان ضمن الواجبات المنزلية المقدمة للتلميذ في آخر كل جلسة، التي تعتمد على الذكاءات المتعددة باستخدام التكنولوجيا المساندة، وذلك ليس بالعلم المباشر فقط وإنما تعيد تشكيل الوعي الصوتي في الدماغ عبر التكرار المنظم ومتعدد الحواس، فالتدخل بين السمع والبصر والحركة يعزز الترميز الصوتي، مما يجعل المتعلم قادراً على الاحتفاظ بالمهارة حتى بعد غياب الممارسة اليومية المكثفة، لأنها رسخت في الذاكرة بتذكر الحركات الجسمية وحركات الشفاه وبالصور المعروضة والأصوات المسموعة، وخاصة تلك التي طبقناها من خلال التطبيقات الرقمية التفاعلية التي تقدم تغذية راجعة فورية، تسهم في تثبيت المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وهذا ما يفسر استمرار التحسن.

وهذا ما وضحته دراسة السرطاوي (2011) التي أثبتت فعالية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تحسين مهارات النطق الصحيح لدى تلاميذ الصفوف الأولى، وأظهرت الدراسة تحسناً مستمراً دام حتى بعد التدخل في دقة القراءة، وكذلك دراسة المالكي عبد الله (2015) التي أكدت فعالية استخدام استراتيجيات متعددة الحواس في تنمية مهارات القراءة الأساسية، وبينت النتائج استمرار ارتفاع درجات النطق الصحيح بعد انتهاء التدخل، وكذا دراسة القحطاني (2018) التي اعتمدت على الأنشطة الصوتية في علاج صعوبات القراءة وتوصلت إلى تحسن بارز في مهارة النطق الصحيح حتى بعد انتهاء البرنامج

وكذلك نفس استمرار تحسن مهارة التعرف على الكلمة بعد انتهاء البرنامج قد يعود إلى الأنشطة القائمة على الذكاءات المتعددة والوسائل التكنولوجية المساعدة، والتي عززت رصيد

اللغوي وترسيخها في الذاكرة البصرية طويلة المدى، من خلال التطبيقات الرقمية والبطاقات البصرية وتمثيل الكلمات حركيا، وهو ما يسمح باسترجاعها تلقائيا لاحقا.

وكذا التركيز على البنية الصوتية للكلمة، والاستمرار المتكرر للحروف ضمن عدة سياقات، ساعد ذلك في زيادة القدرة على تحليل الكلمة وتفكيكها، مما أدى إلى التعرف على كلمات جديدة وتعزيز رصيد كل تلميذ من تلاميذ أفراد المجموعة، وهذا ما توافق مع دراسة العسيري نورة (2017) التي أكدت في نتائجها ارتفاع مستمر في مهارة التعرف على الكلمة بعد انتهاء التدريب، في فعالية برنامج قائم على البطاقات البصرية في تحسين التعرف على الكلمات، ودراسة الخطابي سمية (2020) التي تناولت فاعلية التطبيقات الالكترونية في تنمية مهارات القراءة الأولية، التي عززت التعرف على الكلمات واستمرار الاثر بعد البرنامج، وكذا دراسة العمري أسماء (2019) هدفت إلى تأثير التدريب الصوتي والبصري في تحسين التعرف على الكلمة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستمر في مهارة التعرف على الكلمة حتى بعد التدخل.

ونفسر استمرار تحسن مهارة الطلاقة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة الجهرية، وهي المهارة الأكثر ارتباطا بالتحسن الطويل المدى لأنها تعتمد على المهارات الاساسية التي ذكرناها النطق الصحيح والتعرف على الكلمة، وساهم في هذا التحسن التكرار عبر الوسائط المختلفة (سمعية، بصرية، حركية) جعل التعرف على الكلمات أسرع أكثر دقة، وهو شرط أساسي لتمكين من مهارة الطلاقة، حتى بعد التدخل، كما أن التكنولوجيا المساندة لعبت دورا أساسيا في تعزيز الدافعية لدى التلاميذ، وذلك لاهتمامهم بالتكنولوجيا ولفتت انتباه التلاميذ التطبيقات التكنولوجية وكذلك حصص التحاضر عن بعد ولدت عندهم حب الاستمرار والاستكشاف والتعلم الذاتي خصوصا، مما أدى إلى تنمية مستمرة للطلاقة حتى بعد انتهاء البرنامج، وهذا ما وضحته عدة دراسات نذكر منها دراسة سليمان، مها

(2014) التي هدفت إلى تطوير الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام استراتيجية القراءة الموجهة، وأوضحت أن الطلاقة تستمر بالتحسن حتى بعد انتهاء البرنامج، ودراسة الموسى، خالد (2018) التي هدفت إلى دراسة أثر استخدام القراءة المرافقة في تنمية الطلاقة لدى التلاميذ الضعاف، وأثبتت استمرار تحسن الطلاقة ممتد الزمن، كما تشير دراسة عبد الجليل، فادية (2021) التي اعتمدت على القراءة المكررة لتنمية الطلاقة القرائية، وأظهرت النتائج استمرار الارتفاع في نتائج متوسطات الدرجات في الاختبار التبعي.

وهذا قد يعكس نجاح البرنامج في الانتقال بالتلاميذ من مرحلة الاعتماد على المعلم إلى مرحلة القدرة على القراءة الذاتية المستقلة، وهو ما يتوافق مع دراسة Torgesen (2006) بأن البرامج القائمة على دعم الوعي الصوتي وتقوية المسارات المعرفية المرتبطة بمكونات القراءة، تترك آثاراً ممتدة زمنياً، كما تدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة العسيري (2018) أن الدمج بين الأنشطة الحسية من استراتيجيات التعلم والمرئية والمسموعة التكنولوجية يجعل أثر التعلم أكثر عمقا واستمرارية مقارنة بالأساليب التقليدية، كما توافقت كذلك نتائجنا مع نتائج دراسة shamir è baruch (2017) التي أكدت أن توظيف التكنولوجيا المساندة مثل التطبيقات الالكترونية والكتب الرقمية وغيرها يسهم في تحسين فهم المقروء، وتثبيت التعلم بشكل أفضل، يجعل المتعلم مشاركا نشطا، وتوافقت كذلك مع دراسات عبد الحميد (2015) ودراسة الزيات (2007) والتي أكدت على ضرورة استخدام الحواس المتعددة، الدعم بصريا وسمعيا، وكذلك حثت على تجاوز الأساليب التقليدية اللفظية فقط.

وعلى الرغم من اتفاق أغلبية الدراسات مع دراستنا إلا أن هناك من لم تصل لنفس النتيجة أو أشارت لحدود معينة مثل دراسة spector (2012) أشارت أن نتائج التدريب على مهارات القراءة قد لا تستمر على المدى الطويل، وتحتاج إلى المتابعة المستمرة وتراجع عند توقف التدخل، وهي نتائج لا تتوافق مع دراستنا لأن التحسن استمر مع التلاميذ بعد البرنامج وهذا ما أظهرته نتائج القياس التتبعي، بحيث أن الدرجات ظلت مرتفعة بدون دعم لاحق، والمتعلمون احتفظوا بالمهارات المكتسبة، وهنا يتميز برنامجنا من حيث الاستدامة وليس التأثير اللحظي فقط، وهذا قد يعود لدمج استراتيجيات الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة، وبناء البرنامج بناء تدريجي من السهل إلى الصعب وباستخدام الصور، والحركات، والأنشطة الشفوية، والتمثيل، وكذا التعلم الجماعي الفردي، بحيث يدمج المتعلم بين النشاط العقلي والجسدي والصوتي والبصري معا، وهذا ما لم تفعله دراسات اقتصر على جانب واحد فقط.

2. استنتاج عام للدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة حول برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية، يتضح أن التطبيق المنهجي لهذه الاستراتيجيات ساهم بشكل ملموس في تطوير مهارات القراءة لدى التلاميذ، سواء في النطق الصحيح أو التعرف على الكلمات أو الطلاقة القرائية.

وقد أظهرت النتائج أن دمج التكنولوجيا المساندة مع استراتيجيات الذكاءات المتعددة يزيد من تحفيز الطلاب ويعزز تفاعلهم مع النصوص المقروءة، مما ينعكس إيجاباً على جودة الأداء القرائي.

كما تشير الدراسة إلى أن الاستفادة من هذا البرنامج ليست محدودة بمجرد التطبيق القصير المدى، بل يمكن تعزيز نتائج التعلم من خلال استمرار التدريب وتوفير بيئة تعليمية محفزة وداعمة، مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

خاتمة

تؤكد هذه الدراسة أن صعوبات التعلم تمثل أحد أبرز التحديات التي تواجه العملية التعليمية، إذ تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي والتوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ، رغم امتلاكهم للقدرات الذهنية الطبيعية وتوفر البيئة التعليمية الملائمة. وتشمل صعوبات التعلم مجموعة واسعة من المشكلات، منها ضعف الانتباه، ومحدودية الذاكرة، وصعوبات في الفهم والتعبير اللغوي والحركي، ما يؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي، ويزيد من احتمالية الفشل الدراسي إذا لم يتم التدخل المبكر والمنهجي.

وبالنسبة لصعوبات تعلم القراءة، التي تمثل أكثر أشكال صعوبات التعلم انتشاراً وأهمية، فقد أظهرت النتائج أنها تتضمن صعوبة التعرف على الكلمات، ضعف الطلاقة القرائية، وصعوبة فهم النصوص المكتوبة.

وأظهرت الدراسة أن هذه المشكلات لا تنشأ بمفردها، بل تتداخل فيها عوامل معرفية تتعلق بمعالجة المعلومات البصرية والسمعية، وعوامل لغوية مرتبطة بالمفردات والقواعد، فضلاً عن عوامل نفسية واجتماعية تؤثر على الدافعية والتحصيل الدراسي.

ومن هنا برزت أهمية البرامج التعليمية المتخصصة المصممة لمعالجة صعوبات القراءة، والتي ركزت على تعزيز التعرف على الكلمات، تحسين الطلاقة، وتنمية مهارات الفهم القرائي، بما يضمن قدرة المتعلم على التغلب على العقبات الأكاديمية بطريقة منظمة وفعالة.

وفيما يتعلق بنظرية الذكاءات المتعددة، فقد أظهرت النتائج أن التعرف على أنماط الذكاءات الفردية لدى التلاميذ يشكل نقطة انطلاق أساسية لتصميم برامج تعليمية تلائم قدرات كل متعلم، سواء كانت لغوية، منطقية، حركية، اجتماعية، أو فنية. وقد بينت الدراسة أن دمج الذكاءات المتعددة في البرامج التعليمية يسهم في تعزيز المشاركة الصفية، زيادة الدافعية للتعلم، وتحفيز المتعلم على تطوير مهارات متعددة، بما في ذلك تحسين مهارات القراءة لدى المتعلمين ذوي صعوبات القراءة، خاصة فيما يتعلق بالتعرف على الكلمات والطلاقة القرائية، وذلك من خلال تنويع الأنشطة التعليمية واستخدام أساليب متعددة الحواس تتوافق مع قدرات كل تلميذ.

كما أظهرت نتائج البحث الدور الحيوي لـ التكنولوجيا المساندة في دعم المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، خصوصاً في مجال القراءة.

فقد ساعدت الأدوات والبرمجيات المساندة، مثل برامج القراءة التفاعلية، والأجهزة السمعية والمرئية، على تحسين التعرف على الكلمات، وزيادة الطلاقة، وتعزيز فهم النصوص. وأكدت الدراسة أن دمج التكنولوجيا المساندة مع استراتيجيات الذكاءات المتعددة ضمن برامج تعليمية متكاملة يوفر بيئة

تعليمية محفزة تراعي الفروق الفردية، مما يقلل من آثار صعوبات التعلم على التحصيل الأكاديمي، ويعزز التوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ، ويزيد من استقلاليتهم التعليمية.

وتبرز أهمية البرامج التعليمية الموجهة والمتكاملة في هذا السياق، إذ تمثل حجر الزاوية للتعامل مع صعوبات التعلم وصعوبات القراءة. فهذه البرامج لا تقتصر على تطوير المهارات الأكاديمية فحسب، بل تعمل على تعزيز ثقة التلميذ بنفسه، رفع دافعيته، تنمية مهاراته الاستقلالية، وتقليل الفجوات التعليمية بين المتعلمين.

كما أنها تتيح للمعلم أدوات وأساليب عملية للتدخل الفردي، مما يضمن معالجة المشكلات التعليمية والسلوكية بطريقة منهجية ومتدرجة، تحقق أفضل النتائج على مستوى التحصيل الدراسي والتوافق الاجتماعي والنفسي.

إن النتائج التي توصلت إليها الدراسة تؤكد أن التكامل بين البرامج التعليمية المخصصة، واستراتيجيات الذكاءات المتعددة، والتكنولوجيا المساندة يشكل نهجاً فعالاً للتعامل مع صعوبات التعلم وصعوبات تعلم القراءة، ويضمن تحقيق بيئة تعليمية شاملة ومتوازنة.

ويبرز من خلال هذه النتائج أن التدخل المبكر والمنهجي لا يحسن الأداء الأكاديمي فحسب، بل يسهم أيضاً في تنمية شخصية المتعلم، وزيادة اندماجه الاجتماعي، وتقليل الفجوات التعليمية بين التلاميذ، بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع على حد سواء.

وبناءً عليه، تؤكد هذه الدراسة على أن وضع برامج تعليمية شاملة ومتنوعة، تعتمد على تحليل الفروق الفردية للمتعلمين، وتوظف استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأدوات التكنولوجيا المساندة، هو السبيل الأكثر فاعلية لضمان تعلم فعال ومستدام.

ويعتبر هذا التكامل بين النظرية والتطبيق والممارسة التعليمية أساساً لتحقيق نتائج إيجابية ملموسة في مهارات القراءة وصعوبات التعلم العامة، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وتطوير القدرات الأكاديمية والمهارية للتلاميذ بشكل شامل.

وانطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفي حدود ما سمح به الإطار المنهجي، أمكن اقتراح عدد من الآفاق البحثية والتوصيات العملية...

أولاً: اقتراحات الدراسة (آفاق البحث المستقبلي)

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وحدودها، تقترح الدراسة مجموعة من الاتجاهات البحثية المستقبلية التي من شأنها تعميق الفهم العلمي لصعوبات التعلم، ولا سيما صعوبات القراءة، وتطوير أساليب التدخل المناسبة لها، وذلك على النحو الآتي:

1. توسيع نطاق البحث وتحليل المتغيرات

- إجراء دراسات مستقبلية على عينات أكبر تشمل مستويات تعليمية مختلفة، بما يسمح بدراسة أثر الفروق العمرية والتربوية على صعوبات التعلم وصعوبات القراءة.

- تحليل دور العوامل البيئية والمدرسية، مثل الإمكانيات المادية، حجم الأقسام، والخبرة المهنية للمعلمين، في فاعلية البرامج التعليمية المساندة.

2. تصميم واختبار برامج تعليمية متكاملة

- تطوير برامج تربوية حديثة تجمع بين نظرية الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة، مع التركيز على تنمية مهارات القراءة، وتوفير أنشطة تعليمية متعددة الحواس تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

- اختبار فاعلية هذه البرامج باستخدام تصاميم تجريبية وشبه تجريبية، ومقارنتها بالبرامج التقليدية، لقياس أثرها في التحصيل الأكاديمي والطلاقة القرائية.

3. دراسة البعد النفسي والاجتماعي للتدخلات التربوية

- التوسع في دراسة أثر البرامج العلاجية والتعليمية على الجوانب النفسية والاجتماعية للتلاميذ، مثل الثقة بالنفس، الدافعية للتعلم، والتكيف المدرسي والاجتماعي.

- بحث العلاقة بين تحسن الأداء الأكاديمي وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، بهدف بناء برامج شاملة تعالج الجوانب المعرفية والانفعالية معاً.

4. توظيف البحث الميداني النوعي

- اعتماد المناهج النوعية، كالمقابلات والملاحظة الميدانية، مع المعلمين والأولياء لفهم الصعوبات التطبيقية التي تواجه التلاميذ داخل البيئة المدرسية وخارجها.

- توظيف نتائج البحث النوعي في بناء استراتيجيات تدخل واقعية وقابلة للتطبيق، تراعي خصوصية السياق التعليمي.

ثانياً: التوصيات (التطبيقات العملية)

استناداً إلى نتائج الدراسة الحالية، توصي الدراسة بمجموعة من الإجراءات العملية التي يمكن أن تسهم في تحسين واقع التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وصعوبات القراءة، وذلك على النحو الآتي:

1. تطوير برامج تعليمية فردية

- إعداد برامج تعليمية فردية لكل تلميذ، بناء على تشخيص دقيق لاحتياجاته التعليمية، مع التركيز على تنمية مهارات التعرف على الكلمات، الطلاقة القرائية، والفهم القرائي، مع مراعاة الفروق الفردية.

2. تطبيق استراتيجيات الذكاءات المتعددة

- دمج أنشطة تعليمية متنوعة تعتمد على الذكاءات المتعددة (اللغوية، المنطقية، الحركية، الاجتماعية...) داخل البرامج التعليمية.
- تصميم مهام تعليمية تحفز التفكير الإبداعي، وتنمي الاستقلالية في التعلم، وتزيد من تفاعل التلميذ داخل الصف.

3. توظيف التكنولوجيا المساندة في التعليم

- استخدام الوسائط الرقمية وبرامج القراءة التفاعلية والأدوات السمعية والبصرية لدعم مهارات القراءة والطلاقة القرائية.
- إدماج التكنولوجيا المساندة ضمن الأنشطة الصفية اليومية لتعزيز التعلم متعدد الحواس وزيادة دافعية التلاميذ للتعلم.

4. التدريب المستمر للمعلمين

- تنظيم دورات تكوينية وورش عمل مستمرة للمعلمين حول صعوبات التعلم وطرائق التدخل التربوي المناسبة لها.
- تزويد المعلمين بأساليب تقييم تشخيصية وبناءية مستمرة لقياس تقدم التلاميذ وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.

5. التدخل المبكر والكشف المبكر

- اعتماد برامج للكشف المبكر عن التلاميذ المعرضين لصعوبات التعلم وصعوبات القراءة، وتطبيق خطط دعم فردية مبكرة للحد من تفاقم الصعوبات.
- متابعة تقدم التلميذ بصفة دورية وتعديل البرامج التعليمية وفق تطور أدائه الأكاديمي.
- 6. التقييم المستمر للبرامج التعليمية
- تصميم أدوات قياس وتقويم فعالة لمتابعة أثر البرامج التعليمية والتدخلات المطبقة بشكل دوري.
- توظيف نتائج التقويم في تحسين البرامج التعليمية واتخاذ قرارات تربوية دقيقة تتلاءم مع احتياجات التلميذ.
- 7. تعزيز الوعي الأسري والمجتمعي
- إشراك الأسرة في العملية التعليمية من خلال توعيتها بأهمية الدعم المنزلي والمتابعة المستمرة لتقدم التلميذ.
- تنظيم برامج توعوية مجتمعية تُبرز دور المدرسة والأسرة والمجتمع في دعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتهيئة بيئة تعليمية محفزة

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

1- الكتب:

1. أبو الديار، مسعد (2015)، صعوبات التعلم: مفاهيم، ممارسات، حلول، ط1، شركة دار الكتاب الحديث، الكويت.
2. أحمد، سالم (2004)، وسائل وتكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد، الرياض.
3. الاسدي، سعيد جاسم، وسندس عزيز فارس (2015)، الأساليب الإحصائية في البحوث: للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإدارية والعلمية، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
4. البصيص، حاتم حسين (2011)، "تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا.
5. البطانية، أسامة محمد، وآخرون (2005)، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
6. البطانية، أسامة محمد، وآخرون (2015)، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ط7، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
7. البطانية، محمد أسامة وآخرون (2014)، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
8. بطرس، حافظ (2016)، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
9. التركي، عثمان بن تركي وآخرون (2012) 1، التكنولوجيا المساعدة في التربية الخاصة، دار جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع، الرياض.
10. جابر، عبد الحميد جابر (2003)، الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
11. الحجار، محمد (1989)، الطب السلوكي المعاصر، ط1، دار الفكر للملايين، بيروت.
12. الحربي، عبد الله. (2020). التكنولوجيا المساندة لذوي صعوبات التعلم. الرياض، مكتبة العبيكان.
13. الحربي، عبد الله. (2020). التكنولوجيا المساندة لذوي صعوبات التعلم. الرياض، مكتبة العبيكان.
14. حسن ربحي، مهدي (2015)، تكنولوجيا التعليم والتعلم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
15. حسين، محمد (2003)، قياس وتقييم الذكاء المتعدد، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن

16. حمزة، أحمد عبد الكريم (2008)، سيكولوجية عسر القراءة الديسلكسيا، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
17. خليفة بركات، محمد (1984)، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، دار العلم للنشر والتوزيع، الكويت.
18. خليل عباس، محمد، وآخرون (2017)، مدخل إلى مناهج البحث في علم التربية وعلم النفس، ط8، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
19. خيرى المغازي، عجاج (1998)، صعوبات القراءة والفهم القرائي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
20. دانيال هلالاهان، جيمس كوفمان وآخرون (2007)، صعوبات التعلم مفهومها وطبيعتها: التعلم العلاجي، ط1، ترجمة أ.د. عادل عبد الله محمد، دار الفكر ناشرون وموزعون، مصر.
21. دويدار، عبد الفتاح (1997)، علم النفس التجريبي المعلمي، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.
22. رائد رمثان حسن، التيمي وآخرون (2021)، اتجاهات حديثة في التكنولوجيا والتعليم الالكتروني، ط1، دار الصادق الثقافية للنشر والتوزيع، بغداد.
23. الزيات، فتحي (2002)، المتفوقون عقليا ذوي صعوبات التعلم، ط2، دار النشر للجامعات، القاهرة.
24. الزيات، محمد مصطفى (1998)، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.
25. سعد، عبد الرحمن (2008)، القياس النفسي: النظرية والتطبيق، ط5، هبة النيل للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
26. السعيد، أحمد (2009)، برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
27. سليمان عبد الواحد (2010)، صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
28. سليمان، عبد الرحمن السيد (2007)، أساليب التعرف والتشخيص في ميدان التربية الخاصة، الطبعة للنشر والتوزيع، القاهرة.
29. سهير محمد أمين (2000)، اللجلة أسبابها وعلاجها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
30. السيد، محمود مصطفى (2017)، التدريس الاستراتيجي لذوي صعوبات التعلم، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

31. شقير محمود، زينب (2005)، الاكتشاف المبكر والتشخيص التكاملية للغير العاديين، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
32. الشيخ، رندة محمود (2011)، الذكاءات المتعددة وأثرها على مستويات التفكير، ط1، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، مصر.
33. صلاح أحمد مراد (2017)، الإحصاء الاستدلالي في العلوم السلوكية، ط1، دار الكتاب الحديث، الكويت.
34. صلاح غنايم، عادل (2016)، البرامج العلاجية لصعوبات التعلم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
35. الصمادي، علي محمد، وإبراهيم صياح الشمالي (2017)، المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
36. الظاهر قحطان، أحمد (2012)، صعوبات التعلم، دار وائل للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
37. الظاهر، قحطان (2008)، صعوبات التعلم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
38. عاطف، أبو حميد الشerman (2015). تكنولوجيا التعليم المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
39. عامر، طارق عبد الرؤوف، ومحمد ربيع (2008)، الذكاءات المتعددة، اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
40. عباس الخفاف، إيمان (2014)، الذكاءات المتعددة: برنامج تطبيقي، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
41. عبد الباري النجار، عبير (2017)، صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الأطفال، ط1، مكتبة المتنبى، الرياض.
42. عبد الكريم، حمزة (2008)، سيكولوجية عسر القراءة، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
43. عبد الله أحمد، وكريم مصطفى (2000)، الطفل ومشكلات القراءة، ط4، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
44. عبد الله الزريقات، إبراهيم (2016)، التكنولوجيا المساعدة في التربية الخاصة، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الاردن.
45. عبد الله جلامدة، فوزية (2016)، المشكلات السلوكية والتربوية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
46. العساف، صالح بن حمد (2003)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكات، الرياض.

47. عطية المعراج، سمير (2013)، حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم: المفاهيم، البرامج، ط1، المكتب العربي للمعارف، القاهرة، مصر.
48. عفانة، عزو اسماعيل، ونائلة الخزندار (2014)، التدريس الصفّي بالذكاءات المتعددة، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
49. العنزي، محمد. (2016). التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية. الكويت، مكتبة الطالب الجامعي.
50. العنيزات، صباح (2009)، نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
51. العيد، وليد (1971)، الذكاء والذكاءات المتعددة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
52. فتحي الزيات، مصطفى (2007)، مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، دليل البطارية، دار النشر للجامعات، الكويت.
53. فلاح المنيزل، عبد الله، وعدنان يوسف العتوم (2009)، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ط1، إثراء للنشر والتوزيع، الأردن.
54. القريطي عبد المطلب، أمين (1988)، صعوبات التعلم، عالم الكتاب للنشر والتوزيع، مصر.
55. قيس، نعيم، وإسماعيل بدران احمد (2013)، صعوبات التعلم الأكاديمية، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.
56. كامل علي، محمد (2003)، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
57. الكحالي بن ناصر، سالم (2011)، صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها، ط1، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
58. كوافحة، تيسير مفلح (2007)، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
59. كوفاليك، سوزان وأوسلن، كارين (2006)، تجاوز التوقعات: دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف، الكتاب الأول ترجمة مدارس الظهران الأهلية، المملكة العربية السعودية.
60. اللالا، زياد كامل، وآخرون (2013)، أساسيات التربية الخاصة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
61. محمد عبد المجيد جلجل، نصره (1995)، العسر القرائي، مكتبة النهضة المصرية، مصر.
62. ملحم، سامي محمد (2010)، صعوبات التعلم، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

63. المهدي، أحمد. (2020). تكنولوجيا التعليم: المفهوم والتطبيقات المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي
64. ناديا هایل السرور (1998)، مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، دار الفكر للنشر، عمان، الأردن.
65. نايل العاسمي، رياض (2007)، برامج الإرشاد النفسي، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
66. نايل الغرير، احمد، و نايل العاسمي، رياض (2018)، تطبيقات برامج الإرشاد النفسي، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
67. نوفل، محمد بكر (2007)، صعوبات التعلم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
68. ياسر، بهاء الدين (2017)، الذكاءات المتعددة واكتشاف العباقرة، ط1، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

2- الرسائل الجامعية:

69. ابراهيمي، سامية (2013)، برنامج علاجي مقترح لذوي صعوبات تعلم الحساب باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، الجزائر.
70. البصيص، حاتم (2007)، فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة وتنمية الميول نحوها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، القاهرة، مصر.
71. بن سعدون، فتيحة (2016)، تكييف اختبار L'alouette المقتبس من البيئة الفرنسية على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي في البيئة الجزائرية، رسالة دكتوراه، جامعة تلمسان، الجزائر.
72. بن يحي، عطاء الله (2009)، تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات عند تلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة الأغواط، الجزائر.
73. النهامي، السيد محمد (2005)، "فاعلية برنامج باستخدام أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ضعاف السمع مع أقرانهم العاديين"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين الشمس.
74. جمال، بلباكي (2018). فعالية برنامج مقترح لعباج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، أطروحة دكتوراه تخصص علم النفس، جامعة البليدة 2

75. الخزندار، نائلة نجيب (2002)، واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها وسبل تنميتها، رسالة دكتوراه، البرنامج مشترك بين جامعة الأقصى بغزة وجامعة عين الشمس غزة.
76. دحال سهام، (2005)، دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس اللغوي والمعرفي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا.
77. ربيع بوخيار، (2018) فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي في تنمية المهارات القرائية لذوي صعوبات القراءة، اطروحة دكتوراه في الارشاد والصحة النفسية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة2، قسم العلوم الاجتماعية.
78. رحمون، أمينة (2021) بناء مقياس كفاءة الأداء للأساتذة في ظل الاصلاحات الحديثة للمناهج التربوية بالجزائر، اطروحة دكتوراه في علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة2، قسم العلوم الاجتماعية.
79. السعيد، حمزة (2005)، "تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.
80. السعيدات، الهام يوسف.(2019).درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية المساندة لدى معلمي صعوبات التعلم والموهوبين في مدارس العاصمة عمان، رسالة ماجستير، تخصص تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
81. شلابي، عبد الحفيظ (2017)، اختبار لـ عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه، جامعة تلمسان، الجزائر.
82. صباح حسن حمدان العنيزات، (2006) فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أطروحة دكتوراه الفلسفة غير منشورة في التربية الخاصة، كلية الدراسات التربوية العليا، عمان الأردن، قسم التربية الخاصة.
83. العسيري، م. (2018). أثر برنامج قائم على الأنشطة المتعددة الحسية في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط.
84. علي خضر، قاسم (2013)، فاعلية برنامج قائم على أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

85. العلي، نحي الدين (2014)، فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.
86. العنيزات، صباح حسن حمدان (2006)، "فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين القراءة والكتابة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
87. قوشحة، رنا (2003)، "دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب الكليات النظرية و العلمية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
88. مرياح أحمد تقي الدين (2015)، عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الأغواط، الجزائر.
89. الملا، بدرية سعيد (1985)، برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لتلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بعين الشمس، القاهرة، مصر.

3- المجلات:

90. برو، محمد. (2014) صعوبات تعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 15.
91. حنان مصطفى، مدبولي راشد (2009)، فاعلية استخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي الأزهرى، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين الشمس، المجلد 1، العدد (88).
92. الخطابي، سمية. (2020). فاعلية التطبيقات الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الأولية لدى تلاميذ الصف الثالث. مجلة التربية النوعية، 34، 210-242.
93. الزعبي، نزال أحمد (2019)، "أثر برنامج تدريبي مبني على نظرية (جاردنر) للذكاءات المختلفة في تنمية المهارات اللغوية واللفظية وانعكاسه على أداء الطلبة من ذوي صعوبات التعلم"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (3)، العدد (28)، ص 172، 197.
94. السرطاوي، عبد الرحمن. (2011). فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12(4)، 233-260.

95. سليمان، عبد الرحمن. (2016). التكنولوجيا المساعدة، آفاق وتطلعات لذوي الاحتياجات الخاصة، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، العدد(4)
96. سليمان، مها. (2014). تطوير الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام استراتيجية القراءة الموجهة. مجلة الطفولة العربية، 15(60)، 95-128.
97. الشراقوي، أنور محمد (2002)، "صعوبات التعلم: المشكلة، الأعراض، الخصائص"، مجلة علم النفس، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد الأول، العدد(63).
98. صباي، البيادي. (2019) فعالية برنامج تدريبي قائم على القراءة الموجهة في تحسين الطلاقة والفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة العربية للتربية الخاصة، 3(2)، 77-104.
99. عبد الجليل، فادية. (2021). فاعلية برنامج قائم على القراءة المكررة لتنمية الطلاقة القرائية لدى التلاميذ. مجلة كلية التربية، 37(5)، 320-355.
100. عبد الوهاب عبد الناصر، أنيس (2009)، "الدلالات التمييزية لتفضيلات أنشطة الذكاء المتعددة لدى فئات تشخيصية متباينة التحصيل الدراسي في اللغة العربية والرياضيات"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد(69).
101. العسيري، نورة. (2017). فاعلية برنامج قائم على البطاقات البصرية في تحسين التعرف على الكلمات لدى ذوي صعوبات التعلم. مجلة الطفولة العربية، 18(72)، 77-112.
102. العمري، أسماء. (2019). تأثير التدريب الصوتي والبصري في تحسين التعرف على الكلمة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، 31(3)، 421-450.
103. العموري، عبير (1988)، "ألعاب القراءة"، مجلة رسالة المعلم، المجلد (29) نيسان، عدد(2).
104. الفقيهي، عبد الواحد (2003)، "نظرية الذكاءات من التأسيس العلمي إلى التوظيف البيداغوجي"، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد(24)، ص(74).
105. القحطاني، محمد. (2018). أثر برنامج قائم على الأنشطة الصوتية في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، 196، 55-102.
106. المالكي، عبد الله. (2015). فاعلية استخدام استراتيجيات متعددة الحواس في تنمية مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الحلقة الأولى. مجلة التربية الحديثة، 8(2)، 145-178.
107. محمد أبوزيد، سعاد (2025)، استخدام التكنولوجيا المساعدة في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم من وجهة نظر معلميهم بالمدينة المنورة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 126، مجلد (35)

108. معمريّة، البشير (2005)، " صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ وتلميذات الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة، العدد(13).
109. الموسى، خالد. (2018).أثر استخدام القراءة المرافقة في تنمية الطلاقة لدى التلاميذ الضعاف. مجلة العلوم الإنسانية والتربوية، 10، 155-180.
- 4- المؤتمرات والملتقيات:
110. المفتي، محمد أمين (2004)، الذكاءات المتعددة: النظرية والتطبيق، المؤتمر العلمي السادس عشر، لتكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، القاهرة.
- ثانيا: المراجع الأجنبية:
111. A systematic review of phonological awareness interventions using motor-speech integration. Education Journal, 28(1), 1-20
112. Abdallah, M., & Ahmed, S. (2022.) The effectiveness of visual-spatial strategies in improving word recognition among students with dyslexia. Journal of Special Education Studies, 14(2), 45-62
113. Armstrong, T. (2009). Multiple intelligences in the classroom (3rd ed.). Alexand
114. Association for Educational Communications and Technology (AECT). (2008). Definition and Terminology Committee Report. Bloomington, IN: AECT.
115. Brodin, J., & Lindstrand, P. (2004). New technologies in special education: Supporting learners with disabilities. Stockholm University Press.
116. Education Journal Editorial Board. (2023*)
117. Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York, NY: Basic Books
118. Gardner,n.(2011).frames of mind ; the theory of multiple intelligences(3rd ed).basic books.
119. Hartsell, T. (2003). Assistive technology in education: Practical guidelines for teachers. Educational Media Publications.
120. Kirk. Gallagner. (1986) : Edueqting exeptional children.5ed. Houghton Mifflin. Co boston. U.S.A.
121. Raffoul, M., & Jaber, L. (2023) Interactive learning environments and oral reading fluency among students with reading difficulties. Journal of Learning Disabilities and Developmental Education, 9(3), 112-129.
122. Romiszowski, A. J. (2016). Designing instructional systems: Decision making in course planning and curriculum design. Routledge.
123. Science-Gate Research Group. (2024)A meta-review of cognitive-linguistic games in enhancing reading fluency among early learners.Science-Gate Journal of Educational Research, 12(4), 77-95.
124. Shamir, A., & Baruch, H. (2017). Educational e-books and e-book reading as an assistive technology for students with reading difficulties: The

effect of reading interactive e-books on motivation and reading comprehension. Journal of Learning Disabilities, 50(5), 576–586

125. Spector, J. E. (2012). Sight word instruction for students with reading difficulties: A review of the evidence. Learning Disabilities Research & Practice, 26(4), 214–222

126. Torgesen, J. K. (2006). Recent discoveries from research on remedial interventions for children with dyslexia. In: Mody, M. & Silliman, E. (Eds.) Brain, Behavior, and Learning in Language and Reading Disorders. New York: Guilford Press

127. Wood, S. G., Moxley, J. H., Tighe, E. L., & Wagner, R. K. (2017). Does use of text-to-speech (TTS) and related read-aloud tools improve reading comprehension for students with reading disabilities? Meta-analysis. Journal of Learning Disabilities

128. Wood, S., Moxley, J., Tighe, E., & Wagner, R. (2017) Does use of text-to-speech and related read-aloud tools improve reading comprehension for students with reading disabilities Journal of Learning Disabilities, 51(1), 73–84

129. Yamazaki,y,oda & tanaka,2023.sustainability of the effect of optical intervention on the reading performance of children with dyslexia.scientific reports,13 (1),14567.

ثالثا: مراجع الكترونية:

العربية:

130. عبد المهدي ،الجراح وخالد العلوجي (2005)، استخدام التكنولوجيا لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول، الدامعة الأردنية، عمان،
www.gulfkids.comالأردن، المكتبة الالكترونية.

الأجنبية:

131.Hawkins, R. et al. (2017). Effects of multimedia–supported reading on comprehension for students with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice.

<https://doi.org/10.1111/ldrp.12141>

132.Schiavo, G., et al. (2021). Attention–driven read–aloud technology increases reading comprehension. arXiv.

<https://arxiv.org/abs/2103.17119>

133.Boyle, E., et al. (2019). The impact of digital repeated reading on reading fluency. Journal of Special Education Technology.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0162643418820113>

134. MacArthur, C. A. (2018). Assistive technology for students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*.

<https://doi.org/10.1177/0022219417714773>

135. MacArthur, C. A. (2018). Assistive technology for students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*.

<https://doi.org/10.1177/0022219417714773>

136. Al-Awidi, H. M., & Alghazo, I. M. (2021). The effect of text-to-speech technology on improving reading fluency and comprehension. *Education and Information Technologies*.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-020-10347-0>

الملاحق

الملحق رقم (01): الترخيص الرسمي لمديرية التربية بعين الدفلى

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية

عين الدفلى في : 2024/05/07

مديرية التربية لولاية عين الدفلى
مصلحة التكوين والتفتيش
الرقم ب.ك. / م ت ت / 2024

مدير التربية
الى السادة و السيدات /
مدير مديري المدارس الابتدائية
-بلدية خميس مليانة-
تحت إشراف مفتش إدارة الابتدائيات

الموضوع : ب/ خ إستقبال طلبة الجامعة لإجراء التربص الميداني .
المرجع: مراسلة رئيس قسم العلوم الاجتماعية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة البلدة - 2 .

تبعا لما ورد في المرجع المذكور أعلاه ، يشرفني أن أطلب منكم إستقبال الطالبة : لعوامرية فيروز
تخصص : إرشاد و توجيه بجامعة البلدة -2 في مؤسستكم قصد إجراء تربص ميداني و ذلك ابتداء
من : 2024/05/12 الى غاية نهاية التربص .

مدير التربية



لل

الملحق رقم (02): تسريح الأولياء



تسريح بالموافقة

بشرفتي أن اطلب من سيادتكم الموافقة السماح للتعلم (ة):.....
 الاشتراك في البرنامج المسطر تحت عنوان: برنامج تدريبي يقوم على نظرية الذكاءات
 المتعددة والتكنولوجيا المساندة لتحسين بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي
 ذوي صعوبات تعلم القراءة، كما تحيطكم علما أن البرنامج متنوع ويحتوي على الكثير من
 النشاطات التي تعود بالفائدة على التلميذ، وبما أن السنة الدراسية انتهت قررنا إجراء البرنامج
 في مؤسسة إطلالة أمل المتواجدة في مديانة وذلك بالاتفاق مع مدير المركز، وفي
 الأوقات التي سوف تحدد بعد الموافقة على البرنامج، وكل هذا لمصلحة أبنائنا والعمل
 على تطوير قدراتهم.

إذا تمت الموافقة قوموا بملء الاستمارة المرفقة بالتسريح.

مكان المؤسسة حي حلامي عمارة البرتقال رقم (01) مقابل مدرسة وداني بن عيسى-خميس
 مديانة-عين الدفلى

رقم الهاتف للمزيد من الاستفسار 0556.02.20.56 / 027.55.43.79

تقبلوا تحياتي الخالصة



مركز إحصاءات
القطر

رقم هاتف احد الأولياء أو كلاهما:

اسم ولقب التلميذ:

اسم ولقب الوالي:
مكان الإقامة (الحي):

.....

.....

.....

تاريخ ميلاد التلميذ: ..

الملحق رقم (03): المقابلة

محاوّر أسئلة المقابلة مع المعلمين على النحو التالي:

- هل تدركون معنى مصطلح صعوبات التعلم وأنواعها؟
- هل يوجد بين تلاميذك من يعاني مثل هذه الصعوبات؟
- هل تلاحظون على هذه الفئة بعض المشاكل الأخرى المصاحبة لصعوبات تعلم القراءة؟
- ما هو نوع الأخطاء التي يقع فيها تلاميذ صعوبة تعلم القراءة أثناء حصة القراءة؟
- هل لديكم وسائل خاصة للتعرف على خصائص هؤلاء التلاميذ؟
- هل ظروف العملية التعليمية تسمح لكم بذلك؟
- عند التعرف على هؤلاء التلاميذ ما هي الإجراءات المتخذة أو ما هو تصرفك اتجاههم؟
- هل يتوفر في المؤسسة وسائل تكنولوجيا مساندة؟
- هل لديكم استفسار حول الموضوع؟
- ما هو رأيك بالموضوع المقترح؟

أما محاوّر أسئلة المقابلة مع التلاميذ كانت على النحو التالي:

- ما هي مهنة والديك ؟
- هل البيت الذي تقطنون به واسع أم ضيق، وهل هو لكم أم كراء؟
- هل لديكم سيارة؟
- هل تعيشون وحدكم مع والديك وأخوتك، أم تعيشون مع الجدة والجد؟
- هل والديك على قيد الحياة؟
- هل توجد مشاكل بين والديك؟
- هل تحس أن والديك يفضلون إخوتك أو أحدا منهم عليك؟
- هل يحملك والداك مسؤوليات لا تستطيع تنفيذها وتشغلك عن دراستك؟
- متى تراجع دروسك ؟
- هل تحب المدرسة ؟

من يقوم بمساعدتك في الدراسة في المنزل ؟

هل تحب معلمك (معلمتك) ؟

كيف تقضي وقت فراغك ؟

وكانت محاور أسئلة المقابلة مع الأولياء على نحو التالي:

هل يحب طفلكم الدراسة والذهاب إلى المدرسة ؟

- عند مسار طفلكم الدراسي هل لاحظتم أنه يعاني من صعوبات في التعلم ؟
- ما هي المواد المفضلة لدى طفلكم ؟
- ما هي المواد التي لا يحبها، ويتهرب من مراجعتها ؟
- من يقوم بمساعدة طفلكم في مراجعة دروسه ؟
- هل طفلكم يعاني من مشاكل صحية ؟
- هل يوجد لديه إخوة ؟ وما هي علاقته بهم ؟
- هل تعاني الأسرة من مشكلات اقتصادية أو اجتماعية أو أسرية ؟
- هل يثير طفلكم بعض المشاكل سواء بين زملاءه في المدرسة أو بين إخوته في البيت ؟
- كيف هي علاقته مع معلمته ؟

الملحق رقم (04): مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة من إعداد فتحي مصطفى الزيات

بطارية مقياس التقدير التشخيصية

لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية
LDDRS

مقياس التقدير التشخيصي
لصعوبات القراءة



إعداد الأستاذ الدكتور

فتحي مصطفى الزيات

أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم

مدير برنامج صعوبات التعلم

جامعة الخليج العربي

بطارية مقاييس التقدير الشخصية

لصعوبات التعلم (صعوبات القراءة)

عزيزي الأب / عزيزي الأم / عزيزي المعلم / عزيزي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوي اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات التعلم الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى تواتر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتكم لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورة للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى تواتر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسياً عند الاستجابة على هذه المقاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتميز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:
دائماً (٤) ، غالباً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١) ، لا تنطبق (صفر).
- والمطلوب منك أخي الأب / أخي الأم / أخي الزميل المعلم / أختي الزميلة المعلمة:
قراءة الفقرات بعناية ثم وضع علامة ✓ أمام الفقرة وفي خانة التقدير الذي تراه أكثر انطباقاً على الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير على النحو التالي:

تحت دائماً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتواتر هذه الخاصية لدى التلميذ	نادراً
أو تحت لا تنطبق	إذا كان تقديرك أن هذه الخاصية بالنسبة للتلميذ	لا تنطبق

- هذه الفقرة خاصة بالمعلمين والمعلمات فقط.
- عزيزي المعلم / عزيزي المعلمة، تستغرق الاستجابة على فقرات هذه المقاييس من خمسة عشر إلى عشرين دقيقة في المتوسط لكل تلميذ، ولضمان سلامة التقدير يرجى عدم الاستمرار في الاستجابة عليها لأكثر من ستة تلاميذ في الجلسة الواحدة.

والآن فقرات المقاييس.

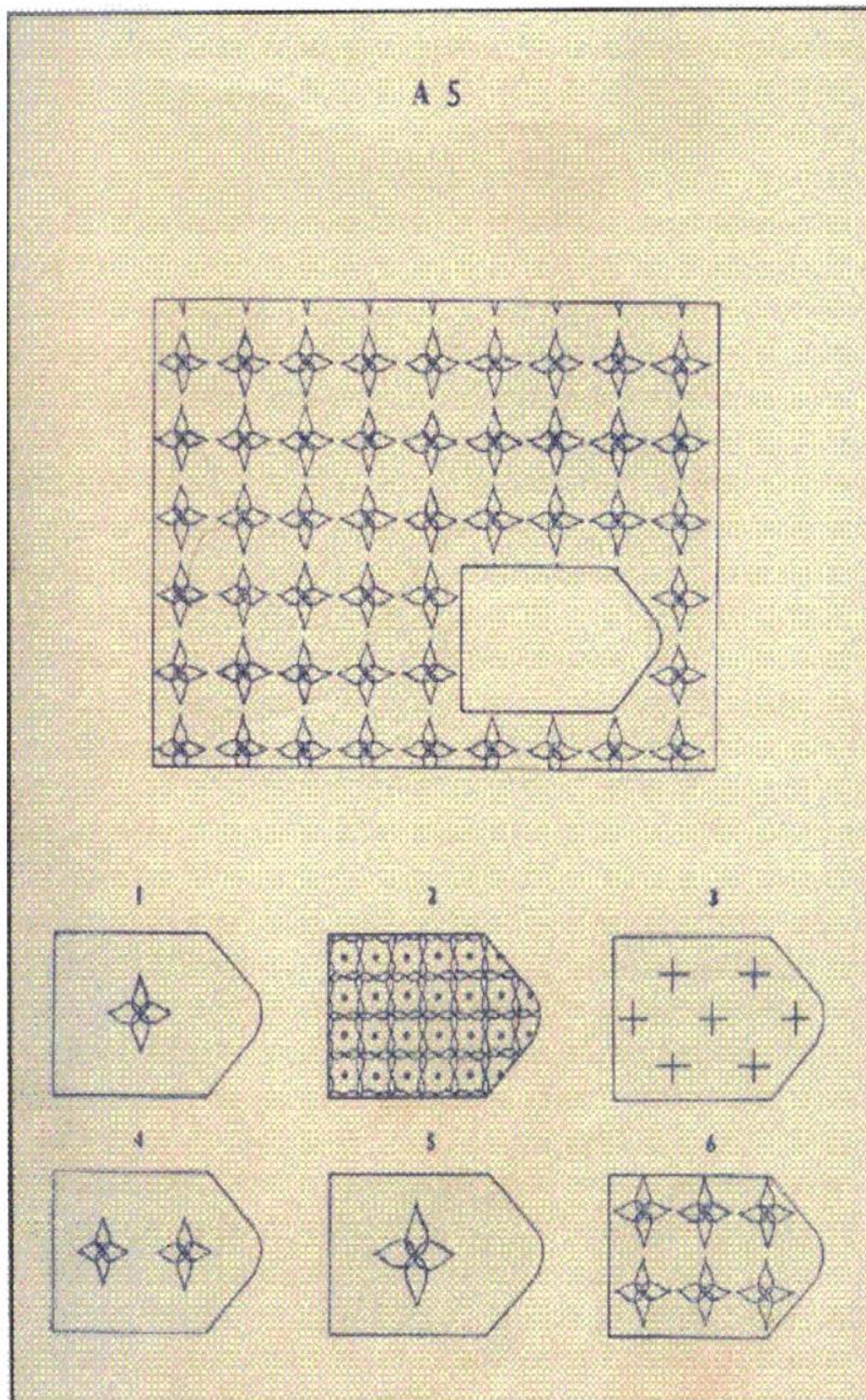
شكراً لك أخي الزميل الموقر على تعاونك وسعة صدرك.

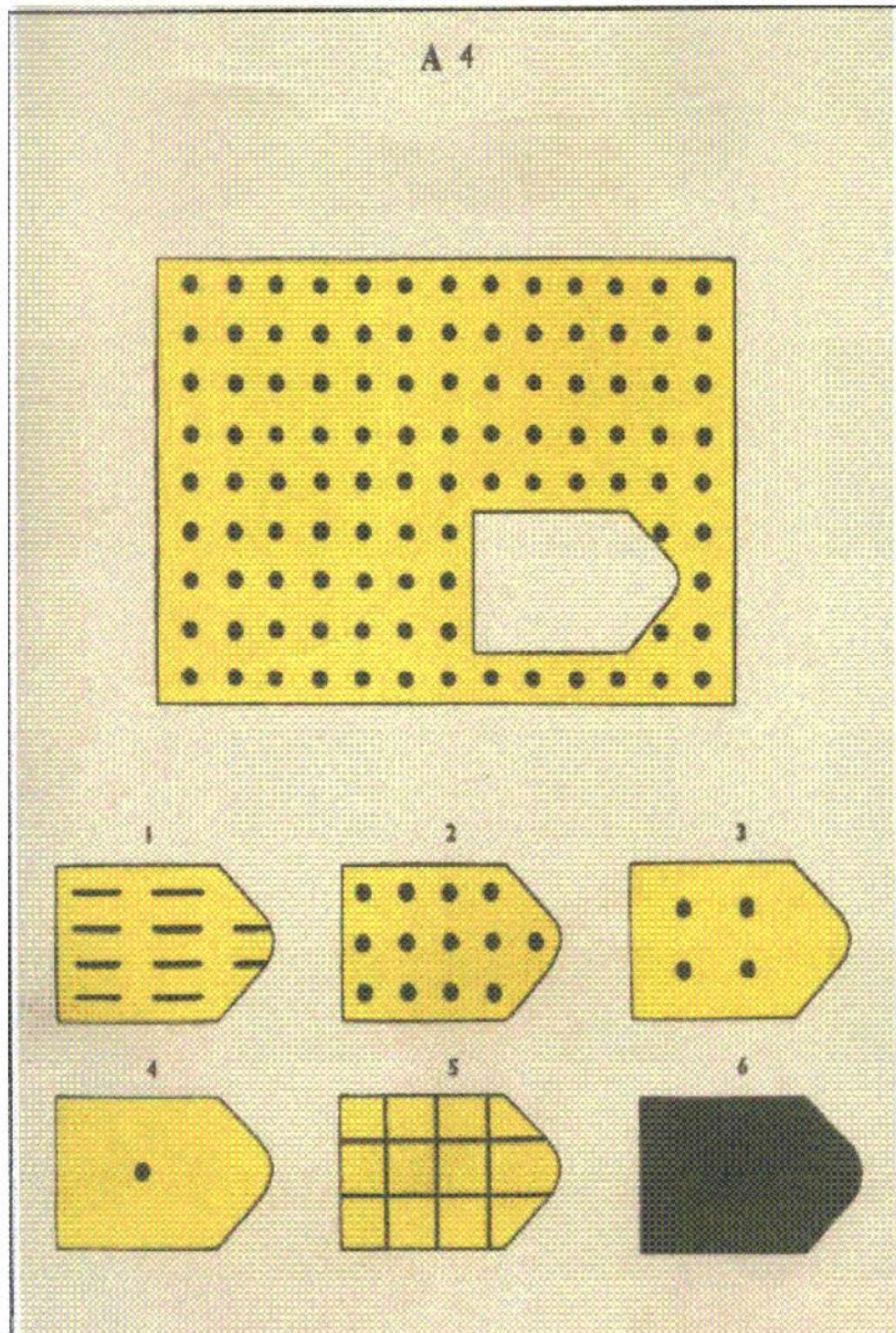
(٦) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة							
اسم القائم بالتقدير:		الوظيفة:		تاريخ التقدير:			
المدرسة:		الجنس:		عدد حصص ترددك على التلميذ:			
يقصد بصعوبات القراءة: ضعف أو قصور القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائي لمعاني ومضامين النصوص القرائية.							
صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد كافة مدخلات التعلم على القراءة، ومن ثم تؤثر كفاءة القراءة على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.							
التعليمات:							
في رأيك الشخصي، إلى أي حد يُظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة (٧) تحت التقدير الذي تراه منطقياً على التلميذ موضوع التقدير.							
اسم التلميذ		موضوع التقدير:		الصف:		المدرسة:	
م	الخصائص / السلوك		دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يبدو عصبياً - متمللاً - عبوساً عندما يقرأ.						
٢	يقرأ بصوت مرتفع وحاد - يضغط على مخارج الحروف.						
٣	يقاوم القراءة، يكي، يفتت والمقاطع والكلمات.						
٤	يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة.						
٥	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة.						
٦	يبدو قلقاً مرتبكاً، يقرب مواد القراءة من عينيه.						
٧	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة.						
٨	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص.						
٩	يعكس/ أو يستبدل بعض الحروف والكلمات.						
١٠	يخطئ في نطق الكلمات/ يعاني من سوء نطق الحروف.						
١١	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ.						
١٢	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ.						
١٣	يبدي تردداً عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها.						
١٤	يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات.						
١٥	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص.						
١٦	يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها.						
١٧	يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ.						
١٨	يقرأ بطريقة متقطعة: حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة.						
١٩	يقرأ بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج.						
٢٠	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة.						

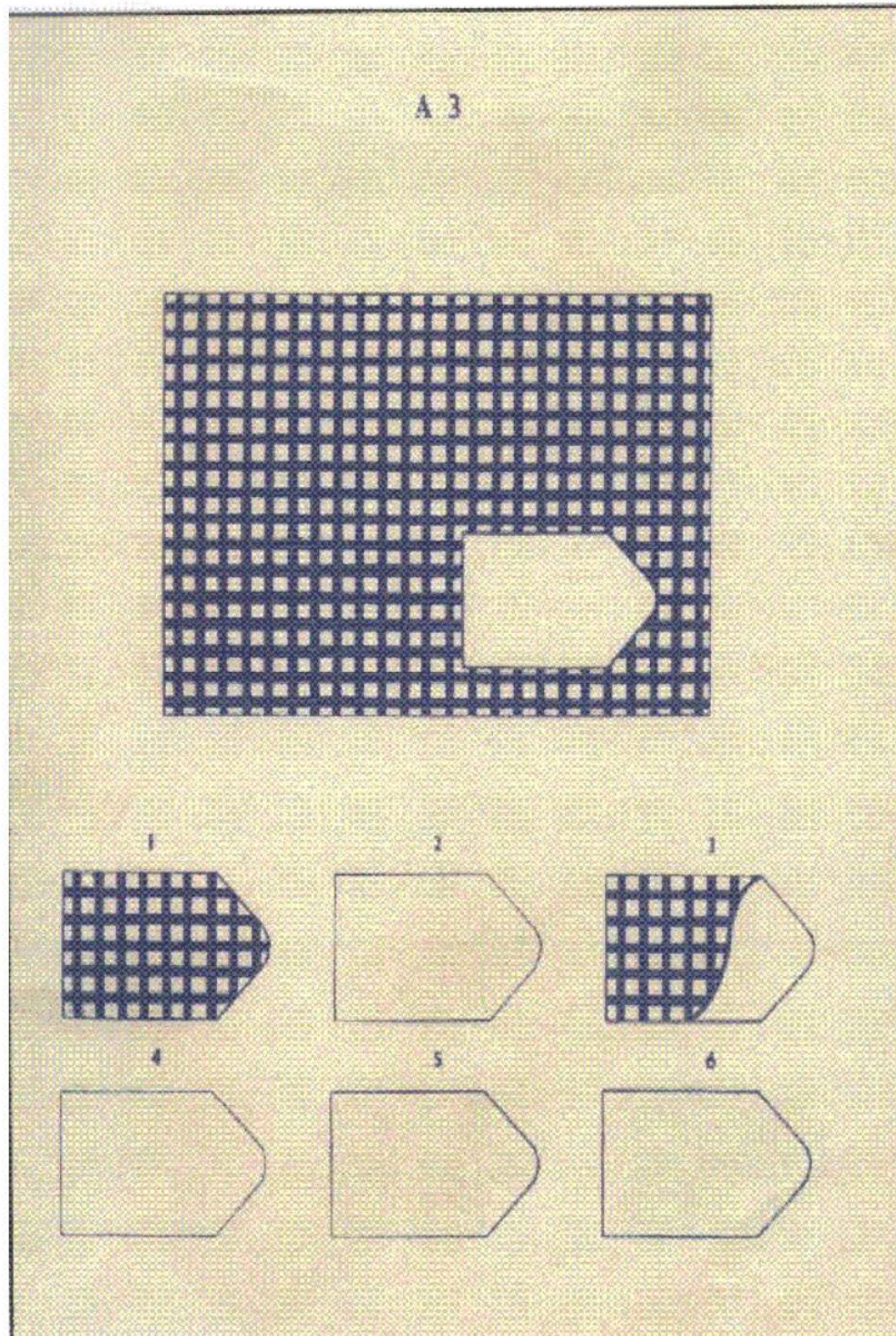
مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

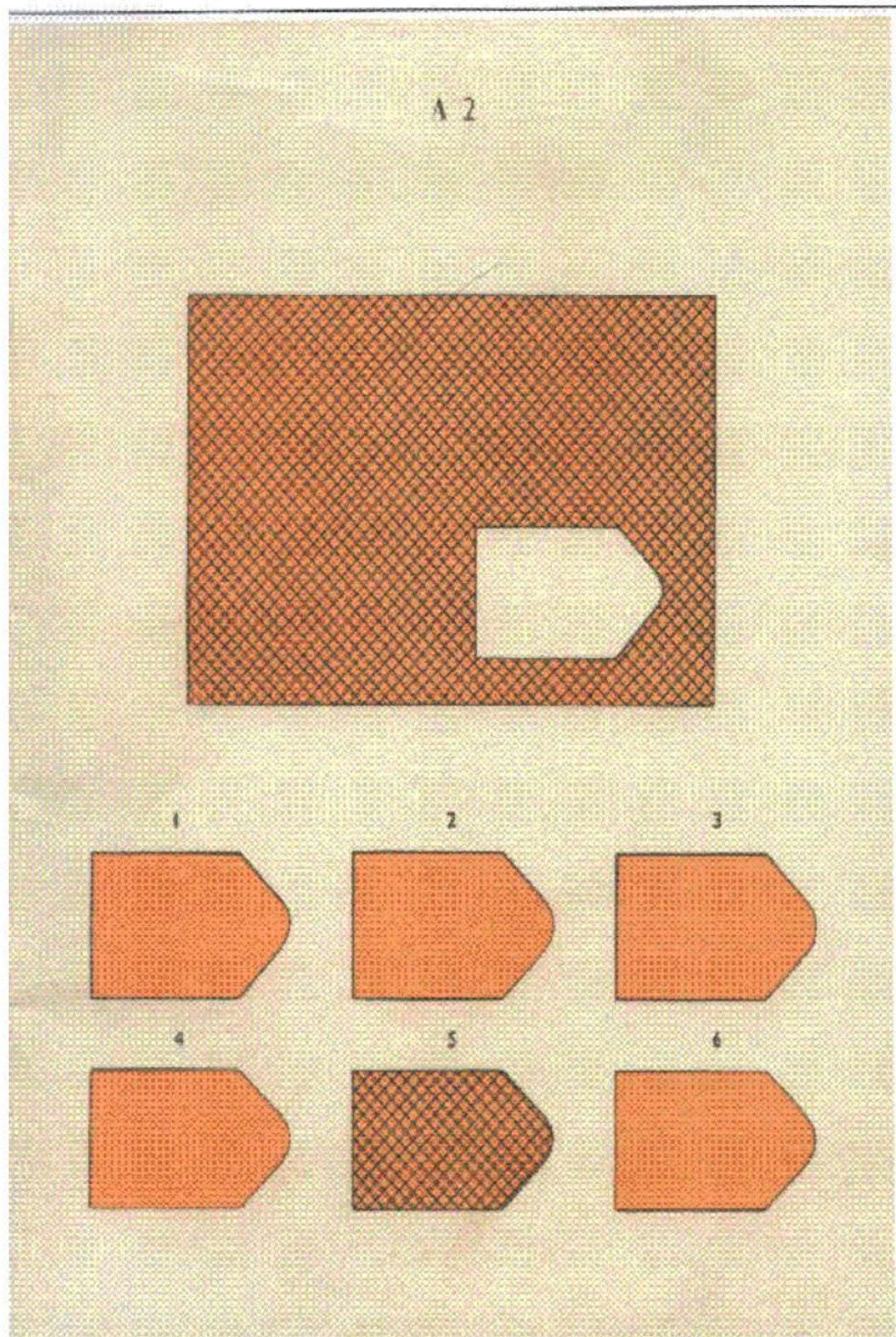
القسم الأول:		البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:							
اسم التلميذ:		ذكر ☐ أنثى ☐ الصف:							
يوم	شهر	سنة	المدرسة:						
تاريخ التقدير			اسم القائم بالتقدير:						
تاريخ الميلاد			الوظيفة:						
السن			الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐						
القسم الثاني:		تسجيل الدرجات والتخطيط البياني							
درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات									
المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني	المقاييس	الخام				
الانتباه	١			الذاكرة	٥				
الإدراك السمعي	٢			القراءة	٦				
الإدراك البصري	٣			الكتابة	٧				
الإدراك الحركي	٤			الرياضيات	٨				
التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)									
الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر-أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١-أقل من ٤٠									خفيفة
٤١-أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة
القسم الثالث:		الاستنتاجات التشخيصية							
☐	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة.								
هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة (٢٠).									
☐	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي:								
هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)، (من ٢١-أقل من ٤٠، خفيفة)، (من ٤١-٦٠ صعوبات متوسطة)، (أكثر من ٦١ صعوبات شديدة).									
مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)									
☐	الانتباه	☐	الذاكرة	☐					
☐	الإدراك السمعي	☐	القراءة	☐					
☐	الإدراك البصري	☐	الكتابة	☐					
☐	الإدراك الحركي	☐	الرياضيات	☐					
☐	(ج) محتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم.								
هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير = (٤١ - فأكثر).									

الملحق رقم (05): مقياس مصفوفات رافن الملون للذكاء للتحقق من المستوى العقلي للتلاميذ

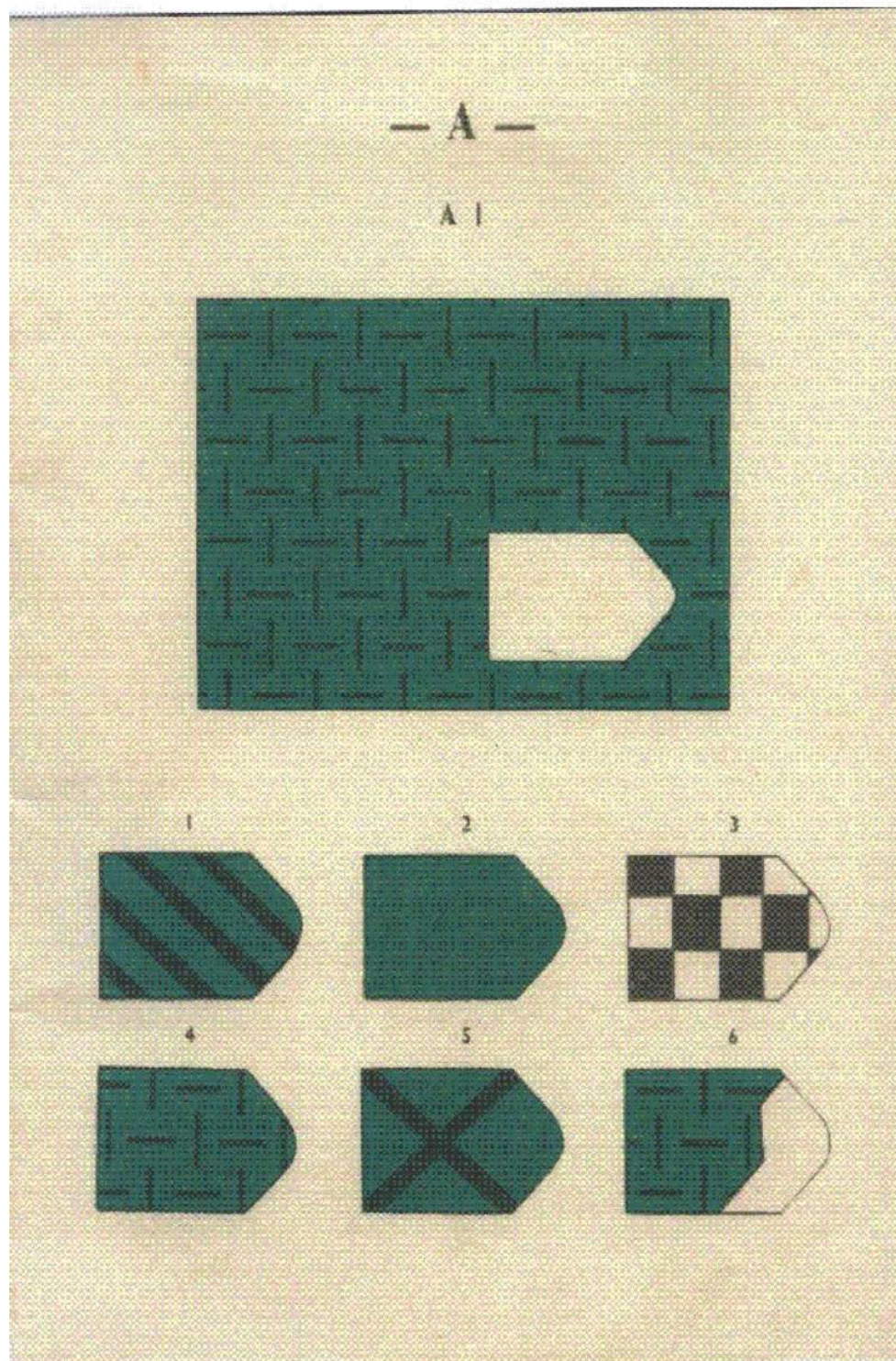


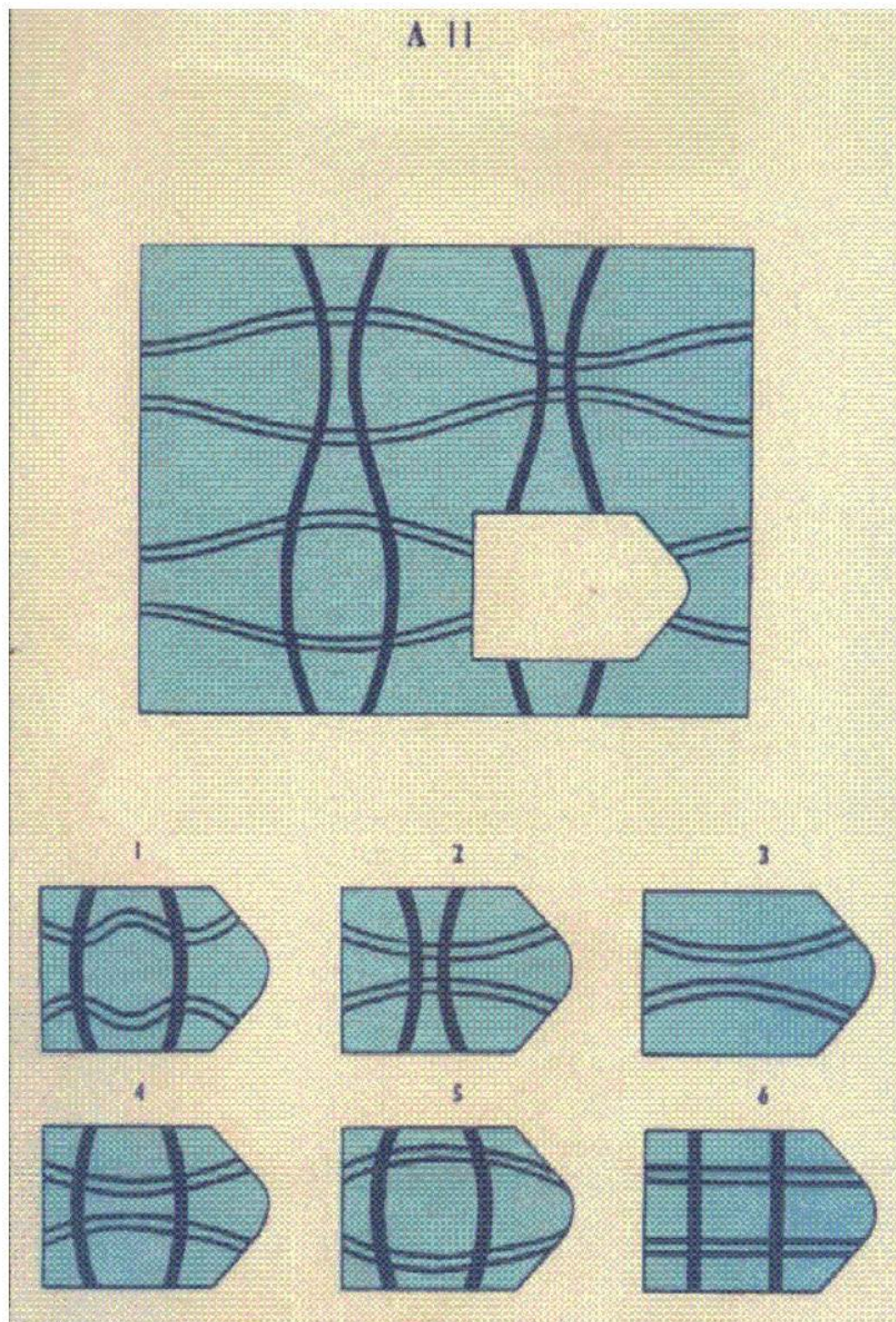


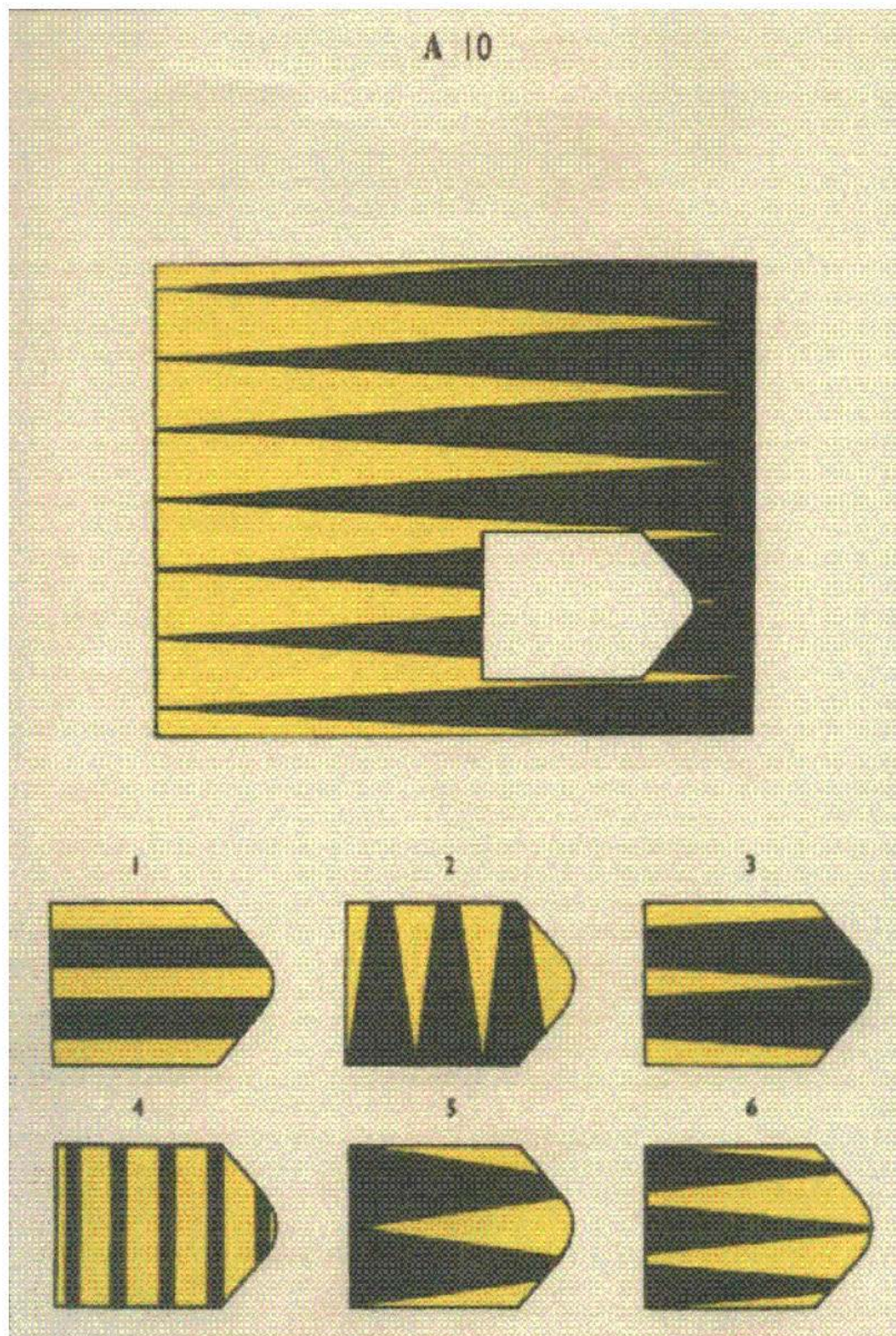


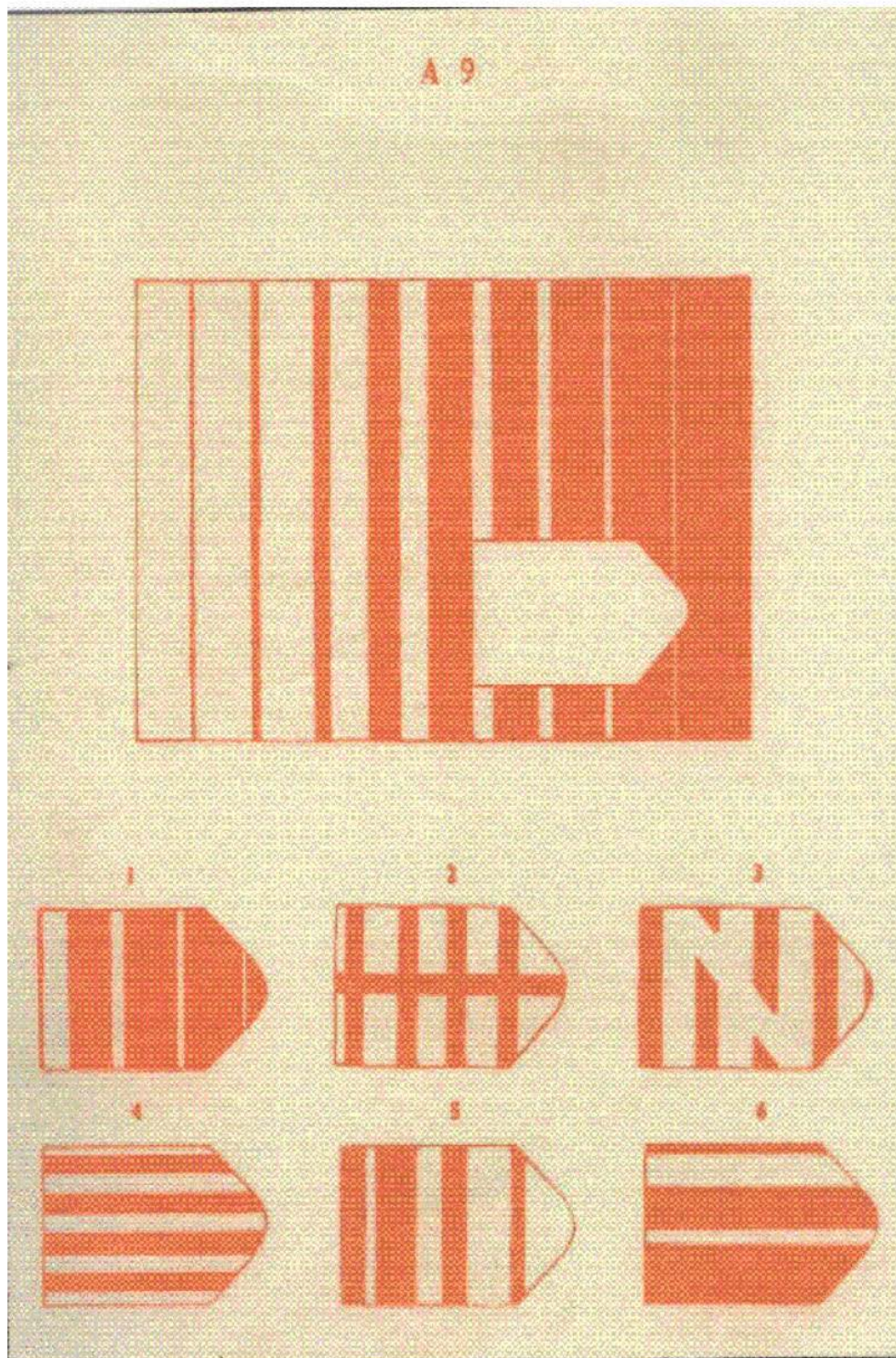


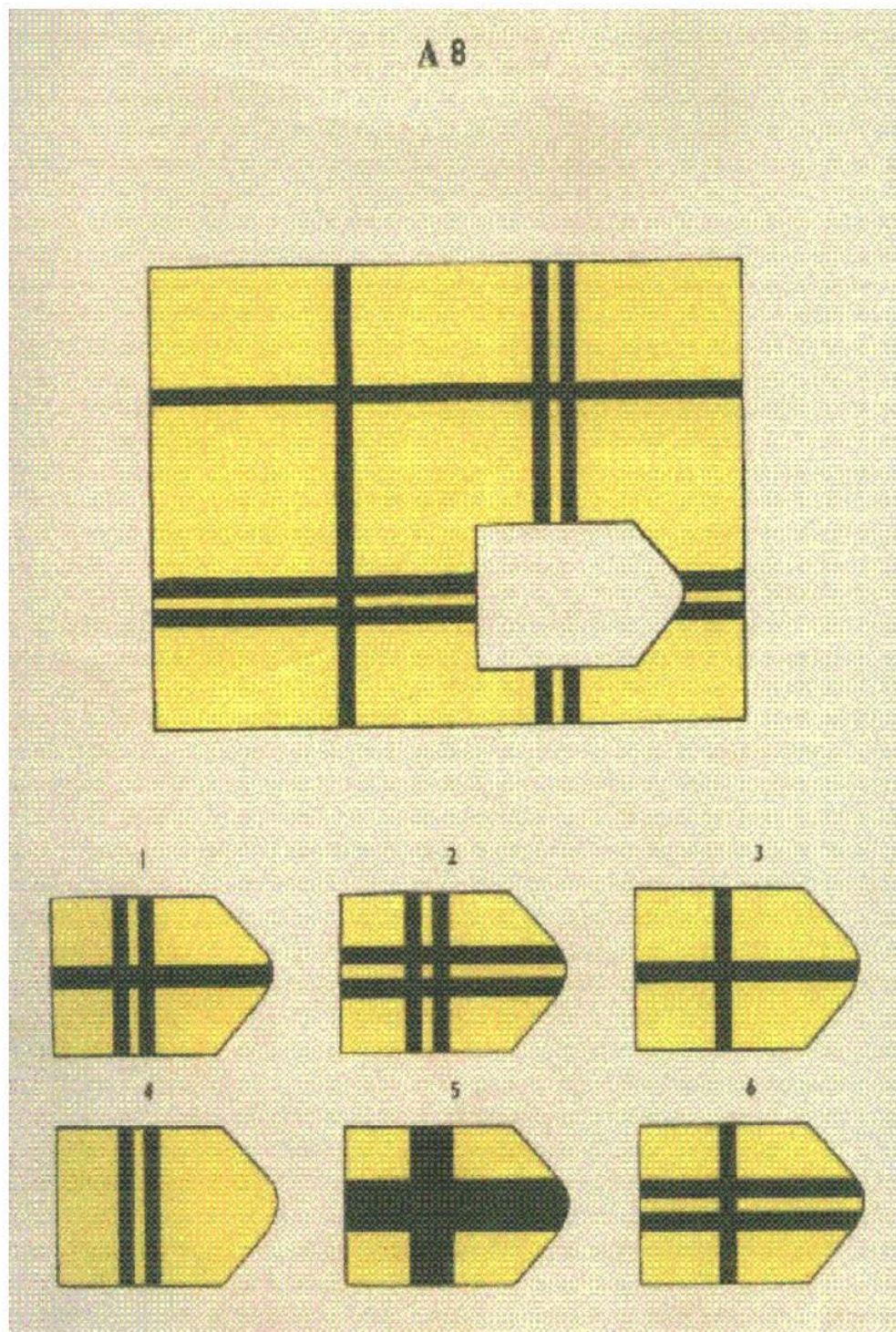
•

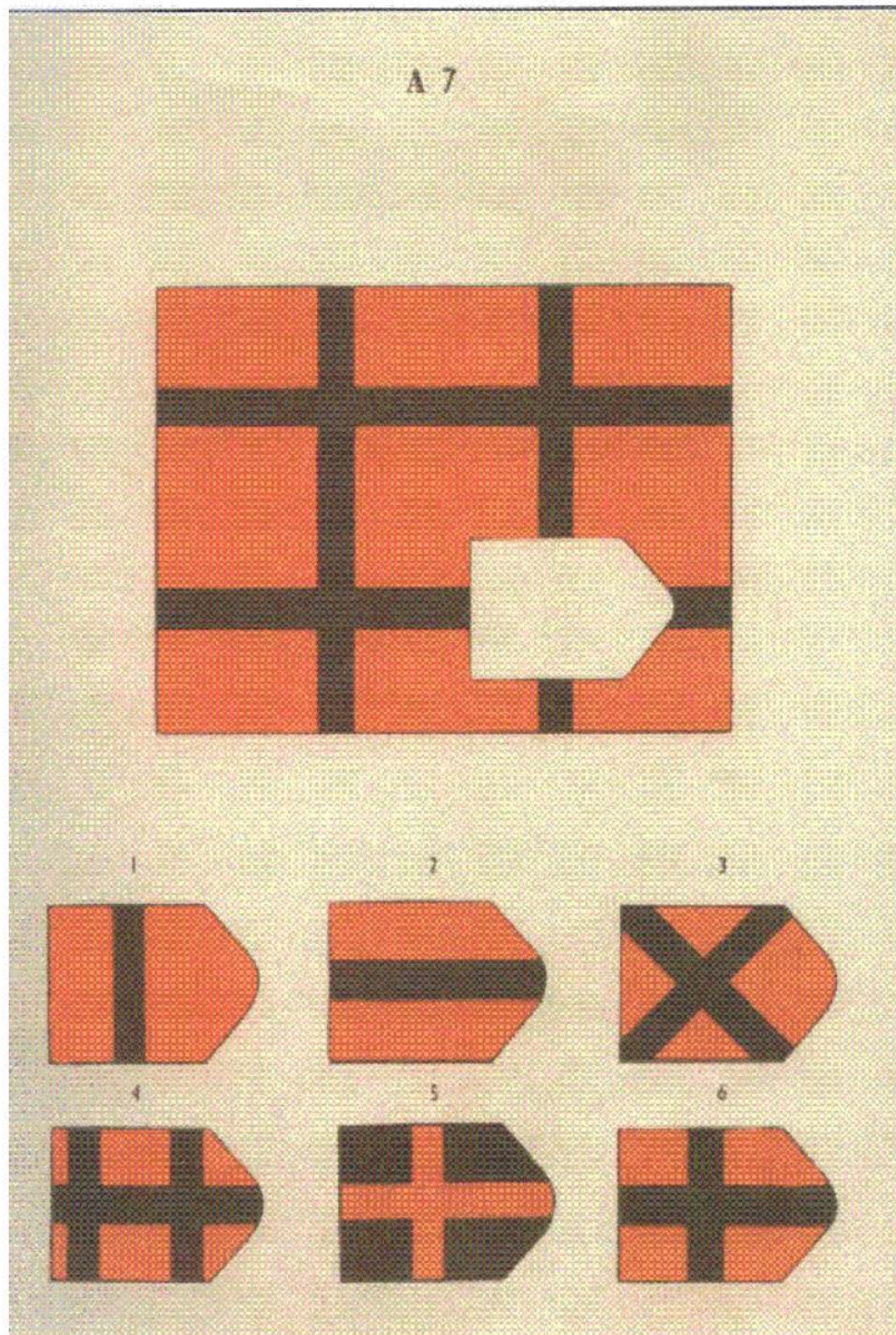


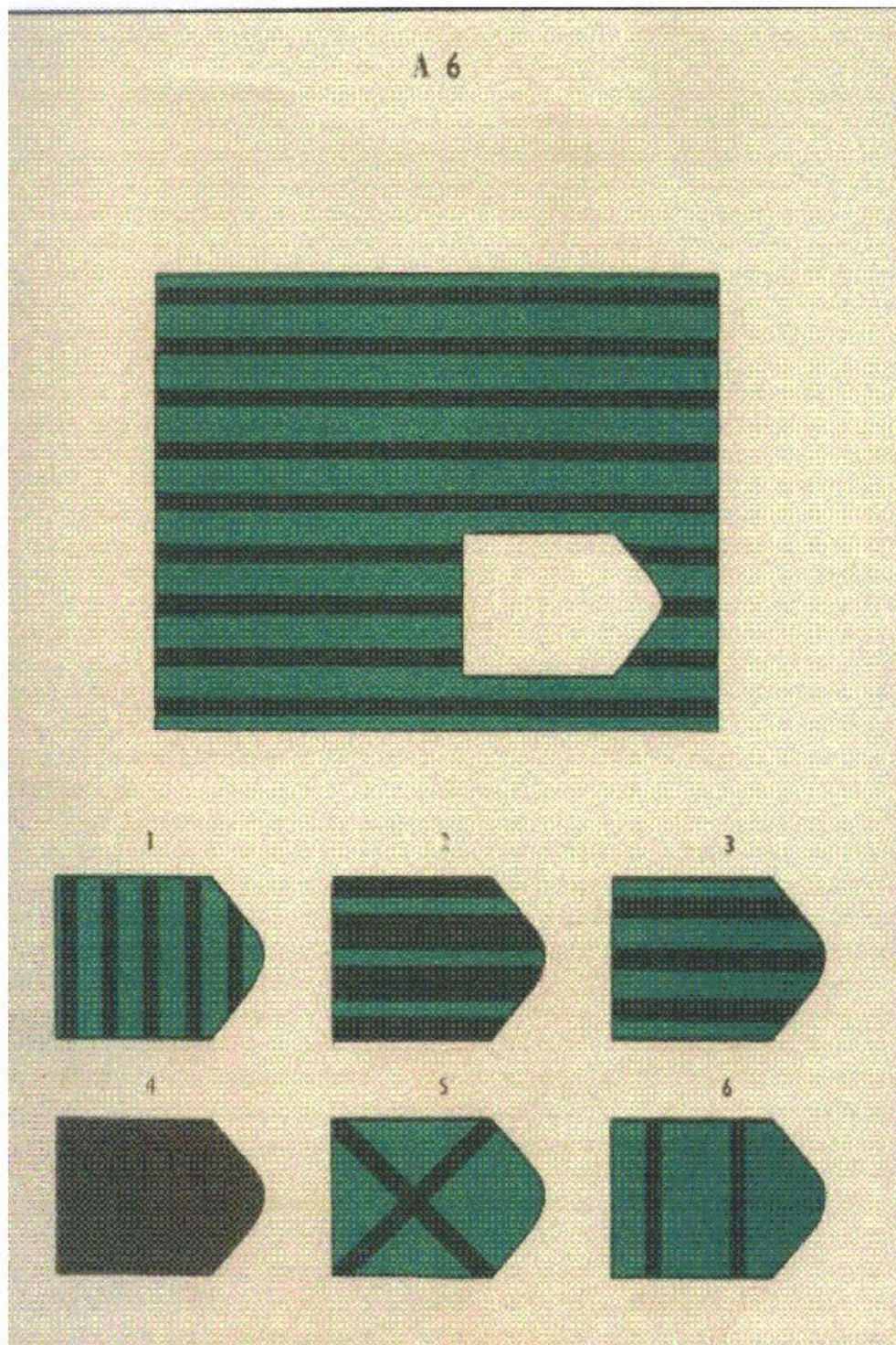












الملحق رقم (06): اختبار مهارات القراءة الجهرية من إعداد الباحثة، لقياس المهارات الأساسية

اختبار القراءة الجهرية الشفهي والكتابي للسنة الرابعة ابتدائي

عزيزي التلميذ

نضع بين يديك هذه الأسئلة، جزء منها تكون الإجابة عليها كتابيا، وجزءا منها يطاب منك قراءتها قراءة جهرية سليمة.

يرجى قراءة كل فقرة بعناية، ووضع الإجابة المناسبة في المكان المخصص لها على ورقة الأسئلة

ملاحظة: مدة إجراء الاختبار 60 دقيقة

السنة	شهر	يوم	المعلومات الشخصية عن التلميذ
			الاسم واللقب:.....
			المدرسة:.....
			السنة الدراسية:.....
			السن

الاختبار الكتابي:

السؤال الأول: صل كل حرف فيما يلي بصورة الكلمة التي تبدأ به



أ

ح



ع

ج



ث

ف



السؤال الثاني: أكمل الحرف الناقص من الكلمات التالية من خلال الصور مع تشكيلها



.....يَلْ	ل.....مَّ	زُتْقَالْ
-----------	-----------	-----------



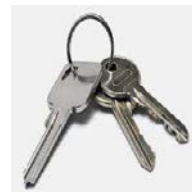
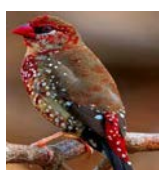
.....فَاح	مَاعَة	وَزْ
-----------	-------------	-----------

السؤال الثالث: كون كلمات ذات معنى من الحروف المبعثرة مع تشكيلها بما يناسبها من (فتحة، ضمة، كسرة).

د ي ق م (.....) / ج و م ن (.....) / ج س م د (.....)

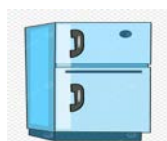
ت م ك ب (.....) / ل ث ا ة ج (.....)

السؤال الرابع: استعن بالصور في ملء الجدول أدناه



المد بالألف	المد بالواو	المد بالياء

السؤال الخامس: اقرا الكلمات التالية ثم ضع الكلمة المناسبة تحت الصورة التي تعبر عنها مع تشكيلها بما يناسبها. دراجة / قط / بئر / ثلاجة / يأكل / طاولة



--	--	--	--	--	--

السؤال السادس: املأ الكلمات التالية في الجدول بما يناسب

شجرة - مكتبة - نظيف - نافذة - زهرة - يوماً - رحيق - طيب - تفاحة - طائرة

التتوين بالضم	التتوين بالكسر	التتوين بالفتح

السؤال السابع: اقرأ الكلمات التالية مبرزاً اللام الشمسية واللام القمرية مع وضعها في الخانة المناسبة الديك، المولود، الحقول، الصلاة، الهاتف، الحكيم، الشمس، الفراشة، القمر، السحب، الغزال

اللام الشمسية	اللام القمرية
.....	
.....	
.....	
.....	

السؤال الثامن: كون من الكلمات التالية جمل ذات معنى مع تشكيلها

يحتاج-الشمس-إلى-النبات.

.....

النبات-حي-مثل-الإنسان-كائن.

.....

أشجار-في-كثيرة-المزرعة-يوجد

.....

السؤال التاسع: صل الجملة التي في العمود الأول مع الجملة المماثلة في العمود الثاني.

جاء جدي وجدتي من الحج	جاء جدي وجدتي من الحج جاء جدي وجدتي إلى منزلنا جاء جدي وجدتي من الحديقة
رسمت سارة على الكراس	رسمت سارة على الكراس رسمت سارة على الصبورة رسمت سارة على الورق
	جمع المزارع سعيد عرباته

جمع المزارع سعيد القمح	جمع المزارع سعيد الحشيش
	جمع المزارع سعيد القمح

طريق تصحيح الاختبار: بعد انتهاء المفحوص من الإجابة على الأسئلة، يتم سحب أوراق الإجابة، ثم يحسب لكل سؤال أجابه المفحوص بطريقة صحيحة (1 درجة)، ولكل إجابة خاطئة (0 درجة).

الرقم	مناسب	غير مناسب	الملاحظات
1			الفقرة الاولى
2			الفقرة الثانية
3			الفقرة الثالثة
4			الفقرة الرابعة
5			الفقرة الخامسة
6			الفقرة السادسة
7			الفقرة السابعة
8			الفقرة الثامنة
9			الفقرة التاسعة

الاختبار القراءة الجهرية

التعليمات:

يطلب المعلم التلميذ قراءة النص قراءة جهرية متأنية بضبط الحركات وبصوت واضح، مع إعطائه فرصة كافية لتهجئة الكلمات.

معايير التصحيح:

*إذا أخطأ التلميذ في قراءة الكلمة، يطلب منه المعلم إعادة قراءتها مرة أخرى، وإذا صححها بنفسه دون مساعدة فلا يحتسب خطأ.

*يصح المعلم في نموذج الإجابة الخاصة به، وذلك بوضع علامة ✓

أمام الإجابة الصحيحة

*تسجل الملاحظات على أداء التلميذ

*رصد الدرجة المكتسبة في الخانة المخصصة.

النص الأول:

فِي صَبَاحِ يَوْمِ الْجُمُعَةِ، نَظَرَ مُصْطَفَى مِنَ النَّافِذَةِ، فَرَأَى سُكَانَ الْحَيِّ قَدْ خَرَجُوا.

مَاذَا يَعْمَلُونَ؟

إِنَّهُمْ يُنَظِّفُونَ السَّاحَةَ، وَاحِدٌ يَحْمِلُ مِكْنَسَةً وَيَكْنُسُ بِهَا الْأَوْسَاحَ الْمُتَنَازِلَةَ، وَآخَرُ يَحْمِلُ رَفْشًا

وَيَرْفَعُ بِهِ الْأَوْسَاحَ الْمُجْمَعَةَ وَ يَضَعُهَا فِي النَّقَالَةِ.

الْكُلُّ يَعْمَلُ بِنَشَاطٍ، حَتَّى الْأَطْفَالُ يُسَاعِدُونَ.

النص من كتاب السنة الثالثة الجيل القديم باعتباره نص غير مؤلف

النص الثاني:

الْقِطُّ حَيَوَانٌ أَلِيفٌ، يَعِيشُ فِي الْمَنَازِلِ، لَهُ عَيْنَانِ بَرَاقَتَانِ، يَرَى فِي اللَّيْلِ وَ النَّهَارِ، وَلَهُ
رَأْسٌ مُسْتَدِيرٌ، وَأُذُنَانِ صَغِيرَتَانِ، وَفَوْقَ فَمِهِ شَوَارِبٌ، وَعَلَى جِسْمِهِ شَعْرٌ نَاعِمٌ وَلَهُ ذَيْلٌ طَوِيلٌ،
وَفِي رِجْلِهِ مَخَالِبٌ يَتَسَلَّقُ بِهَا الْأَشْجَارَ وَ الْجُدْرَانَ، وَهُوَ مِنْ أَعْدَاءِ الْفَأْرِ يُطَارِدُهُ إِذَا رَآه.

الملحق رقم (07): نموذج عن استمارات التقويم

استمارة تقييم جلسات البرنامج التدريبي

عزيزي عضو المجموعة التدريبية نظرا لأهمية آرائك في الجلسات التدريبية وإيماننا بأهمية الدور الذي تشكله آراؤك ومقترحاتك في الوصول إلى أفضل أداء للمجموعة لذلك أرجوا أن تجيبوا على أسئلة الاستمارة، وشكرا لمشاركتك

الاسم واللقب:.....

س/ هل أعجبتك الجلسة؟

.....

س/ ما هي الموضوعات التي أثارت انتباهك في الجلسة؟

.....

س/ هل هناك موضوعات مهمة لم تعرض في هذه الجلسة؟

.....

س/ هل استفدت من هذه الجلسة؟

.....

س/ هل هناك ما كنت تتمنى أن يتحقق في هذه الجلسة ولم يتم؟

.....

س/ ما هي جوانب القصور التي تراها في هذه الجلسة؟

.....

س/ ما هي الجوانب الايجابية التي استفدت منها في هذه الجلسة؟

.....

س/ ما هي اقتراحاتك لتحسين الجلسات القادمة؟

.....

ملحق رقم (08) الخاص بالقائمة الاسمية للأساتذة المحكمين لأدوات الدراسة

اسم المحكم	الرتبة العلمية	التخصص
1. فوطية فتيحة	أستاذة محاضرة (أ) جامعة خميس مليانة	علم النفس المدرسي
2. مركون هبة	أستاذة تعليم عالي جامعة خميس مليانة	علم النفس التربوي
3. مقدم أمال	رئيسة قسم أستاذة تعليم عالي	علم النفس المدرسي
4. احمدي خولة	أستاذة تعليم عالي جامعة طارف	تعليمية المواد
5. أم هاني فارس	أستاذة محاضرة (أ) جامعة خميس مليانة	تربية خاصة
6. فايزة لحول	أستاذة محاضرة (أ) جامعة خميس مليانة	القياس في علم النفس والتربية
7. عابد نعيمة	أستاذة محاضرة قسم (ب)	ارطوفونيا (علم النفس اللغوي المعرفي)
8. رباحي سعاد	أستاذة تعليم عالي جامعة المدية	تربية علاجية
9. دربيل شريفة	أستاذة مساعدة ب جامعة تيبازة	ارطوفونيا
10. ظافر بن أحمد القرني	أستاذ دكتور جامعة المجمعة السعودية	مناهج وتكنولوجيا التعليم
11. علياء كاظم الموسوي	أستاذة مساعد جامعة بغداد	طرائق التدريس
12. وداني محمد	أستاذ اللغة العربية	خريج المعهد التكنولوجي للتربية

الملحق رقم (09): البرنامج الإرشادي بعد التحكيم

الجلسة التمهيدية:

عنوان الجلسة: التعارف بين الباحثة وبين المشاركين

الهدف العام: التعارف وبناء الألفة.

الأهداف الخاصة:

*يتحقق التعارف بين الباحثة والتلاميذ وبين التلاميذ مع بعضهم.

* يتعرف التلاميذ على محتوى البرنامج وأهدافه وذلك بتوضيح بسيط بلغة يفهمها التلاميذ.

*تتوضح للتلاميذ عدد الجلسات وموعدها ومدة كل جلسة مع تحديد مكان إجرائها والتأكيد على ضرورة الالتزام والانتظام والجدية.

ويتم في هذه الجلسة ما يلي:

*الترحيب بأعضاء المجموعة التدريبية، تعرف الباحثة بنفسها موضحة بشكل مختصر أهداف الجلسة وأنشطتها طالبة منهم التعريف بأنفسهم وذلك من خلال ذكر الاسم واللقب والعمر.....

*تقوم الباحثة بعرض طبيعة البرنامج التدريبي، وتوضح أهميته في مساعدتهم على تحسين مهاراتهم في القراءة الجهرية.

*تقوم الباحثة بتوضيح نظرية الذكاءات المتعددة وبأن كل فرد من أفراد المجتمع يتمتع بعدة ذكاءات، ثم يوضح أنواع الذكاءات المتعددة واستراتيجياتها بشكل مبسط وذلك من خلال رسم مخطط للذكاءات المتعددة وكذا عرض فيديو توضيحي.

* تقوم الباحثة بشرح مبسط لأهم التطبيقات والوسائل التكنولوجية التي سوف يستخدمونها في البرنامج التدريبي.

*إعطاء فرصة للتلاميذ للنقاش والحوار بينهم وبين الباحثة وهذا يساعد على الألفة بينهم.

* تقوم الباحثة بتحديد عدد الجلسات وموعدها وزمنها ومكانها، وضرورة الالتزام بالوقت والحضور.

* تقوم الباحثة بتشكيل مجموعات صغيرة وتوزيع الأدوار بينهم.

عدد الحصص: حصتين

الزمن: ساعتين لكل حصة (60د)

الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة:

الحوار والمناقشة، العصف الذهني، إستراتيجية المجموعات الصغيرة، التعزيز الإيجابي.

فيديوهات توضيحية.

الوسائل المستخدمة:

جهاز الحاسوب، عرض بوربوينت، أوراق عمل، جهاز عرض، مكبر صوت، أجهزة تصوير، جهاز التسجيل.

أنشطة الجلسة الأولى التمهيدية:

النشاط الأول:

الهدف من النشاط:

-التعارف بين التلاميذ والباحثة.

تنفيذ النشاط:

تدخل الباحثة إلى غرفة التدريب (القسم) مبتسمة وتسلم على التلاميذ وتحييهم.

تعرف الباحثة بنفسها وتخبرهم بأنها ستتولى تدريبهم وتعليمهم.

وبعدها تقوم بطرح بعض الأسئلة بغرض التعرف وتكون كالاتي:

كيف الحال، ما اسمك، ما اسم أبيك، ما اسم أمك، ما هي هوايتك، ماذا ترغب أن تكون في المستقبل.

وكذلك إتاحة الفرصة للتلاميذ لتعرف على بعضهم البعض.

والهدف من هذه الأسئلة هو أن تكون الألفة بين الباحثة والتلاميذ.

*النشاط الثاني: (قواعد العمل)

الهدف من النشاط:

الاتفاق بين الباحثة والتلاميذ على قواعد تنظيم سير عمل الجلسات التدريبية أثناء تنفيذ النشاط.

تنفيذ النشاط:

تتفق الباحثة مع التلاميذ المشاركين على قواعد العمل أثناء تنفيذ الجلسات على النحو التالي:

1. الالتزام بالوقت والحضور قبل بدء الحصة.

2. حق المشاركة للجميع أثناء التدريب.
3. عدم التحدث بدون إذن أو رفع الأيدي وإصدار أصوات عالية.
4. تجنب الأحاديث الجانبية.
5. إتباع تنفيذ التعليمات التي تقدمها الباحثة.
6. الإنصات أثناء تحدث الباحثة مع أحد التلاميذ.
7. عدم مقاطعة التلاميذ أثناء تنفيذ الحصة.
8. احترام الإجابة التي يقترحها أو يقدمها أحد التلاميذ وعدم التمر على زملاء.
9. عدم الانصراف قبل انتهاء جلسة التدريب.

وعند الانتهاء من تلقين التلاميذ قوانين المجموعة وشرحها بالتفصيل، أقوم بشرح الطريقة التي سوف استخدمها في التعزيز الإيجابي على التصرفات الإيجابية والالتزام بالقوانين المذكورة أعلاه، وذلك بإعطاء كل تلميذ بطاقات خضراء على التزامهم ببنود القانون الخاص بالجلسات، ومن لم يلتزم نعطيه بطاقة حمراء، مكتوب فيها ناقص بطاقتين خضراء، وتعلق البطاقات مرفقة بأسماء التلاميذ في لوحة الجيوب، وكل من يقوم بجمع 10 بطاقات خضراء، يختار هدية عشوائية من سلة الهدايا. وكذلك كل من يقوم بإتمام الواجبات المنزلية يتحصل على نجمة ويكافئ عليها بشيء رمزي.

النشاط الثالث: (تشكيل مجموعات العمل الصغيرة)

الهدف من النشاط:

تدريب التلاميذ على تشكيل المجموعات أثناء سير جلسات وتنفيذ الأنشطة التدريبية (إستراتيجية التعلم بالمجموعات الصغيرة). زيادة النشاط والمشاركة

تنفيذ النشاط:

- شرح كيفية تشكيل عمل المجموعة.
- عمل قرعة بين التلاميذ وذلك بكتابة رمز المجموعة مكرر خمس مرات، مثلا المجموعة (أ) والمجموعة (ب) والمجموعة (ج)، ويقوم كل تلميذ بسحب البطاقة عشوائية إلى أن يكتمل العدد وبعدها يكون الإعلان عن المجموعات الثلاث، وبعدها كل مجموعة تنتخب قائد المجموعة والكاتب والمتحدث وكل أسبوع يقومون بتبادل الأدوار.

النشاط الرابع: (توزيع الأدوار)

الهدف من النشاط:

شرح توزيع الأدوار في عمل المجموعات.

*النشاط الخامس: (مناقشة جلسات البرنامج)

الهدف من النشاط:

مناقشة جلسات البرنامج والتوصل مع التلاميذ المشاركين إلى اتفاق كامل على موعد تنفيذ الجلسات ومكان تطبيق البرنامج ومستلزمات التدريب.

التقويم الختامي:

- ما هي المعلومات التي استفاد منها التلاميذ في هذه الحصة؟
- ماذا تعلمنا؟ (المناقشة والحوار)
- أوزع على التلاميذ استمارة تقييم الجلسات.

الجلسة الثانية: (التعرف على الحروف الهجائية من خلال الصور والتطبيقات الالكترونية)

نوع الصعوبة: صعوبة تذكر أسماء الحروف الهجائية

مهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها:

1. نطق الحروف الهجائية نطقا صحيحا والتعرف على أشكالها وأسمائها.
 2. يتعرف على الحرف بدون الاعتماد على الترتيب الأبجدي وبالاعتماد على الترتيب الابجدي
- الأهداف السلوكية:

يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

1. يتعرف على الحروف الهجائية منفردة اسما وشكلا بدون الاعتماد على الترتيب الأبجدي
2. يقرأ الحروف الهجائية نطقا صحيحا
3. يربط صوت المقطع مع شكله
4. يبادر بذكر أسماء الحروف الابجدية مرتبة

الزمن: 20 حصص (كل حصة مدتها ساعة)

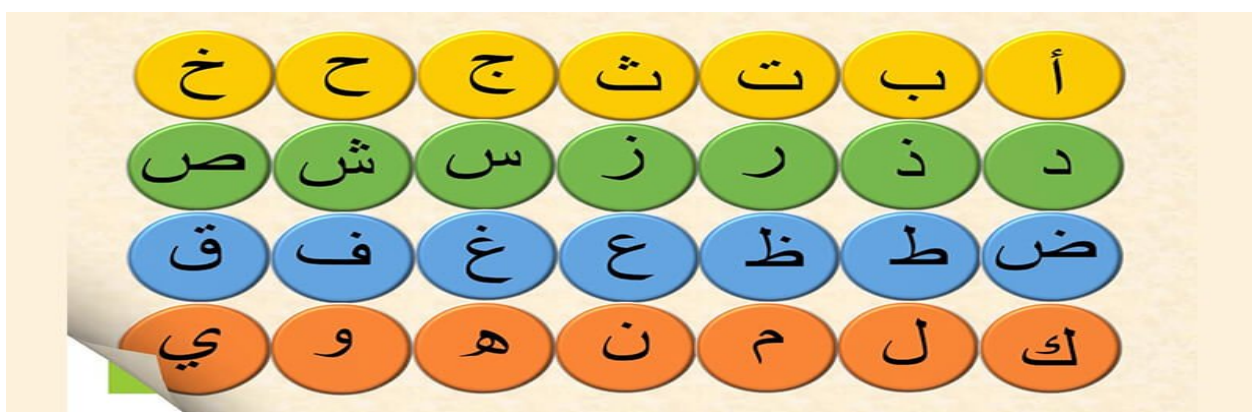
المواد والوسائل التعليمية: سبورة، بطاقات تدريب خاصة بالحروف، الحروف المغناطيسية، أوراق عمل، صور، جهاز العرض، آلة تسجيل، تطبيقات الالكترونية.

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

نعتمد في تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة على النحو التالي:

اللغوي: القراءة الفردية، الحفظ والاستظهار، آلة التسجيل.

- المنطقي:** الاكتشاف الموجه، مشاهدة فيديو توضيحي.
- المكاني:** قراءة الصور، التصور البصري، التمثيل الرسومي، استخدام الألوان.
- الحركي:** ممارسات حركية عملية، استخدام اليدين.
- الموسيقي:** القراءة باللحن، الممارسة العملية مع فيديو للحروف الأبجدية فيها لحن يوجه الصوت.
- الاجتماعي:** المجموعات التعاونية، القراءة الجماعية، التكرار بعد المعلم المتحدث الموجود في تطبيق القاعدة النورانية الفتحة المطورة، وتطبيق تعليم الأطفال، مع أنشودة الأطفال.
- الشخصي:** التأمل والتفكير، وذلك بمشاهدة فيديو توضيحي.
- أمثلة عن الأنشطة:**



رابط النشاط:

https://youtu.be/AKsArEsEp7Y?si=_ysoKseOeH-leP8h



<https://youtu.be/SyEYUpZul4s?si=PDJd9cF8176iILSv>

الجلسة الثالثة: نطق الحروف الأبجدية والكلمات الثلاثية مع حركة (الفتحة)

نوع الصعوبة: صعوبة تذكر أسماء الحركات القصيرة (الفتحة)

مهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها:

تركز هذه الجلسة على تحسين المهارات التالية:

نطق الحروف نطقاً صحيحاً.

نطق الحروف مع حركة الفتحة نطقاً صحيحاً.

نطق الكلمات الثلاثية بحركة الفتح نطقاً صحيحاً.

الأهداف السلوكية: يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة أن يكون قادراً على أن :

*ينطق الحروف الهجائية مع حركة الفتحة نطقاً صحيحاً.

*يقرأ كلمات ثلاثية تحتوي حروفها على حركة الفتحة مبرزاً صوت الفتحة.

*يكون كلمة من ثلاث حروف.

الوسائل التعليمية: (صور - ألوان - أوراق عمل - بطاقات تحتوي على كلمات، جهاز عرض، جهاز

كمبيوتر، جهاز تسجيل، تطبيق الكتروني)

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

تعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة على النحو التالي:

المناقشات - القراءة الفردية - العصف الذهني.

الترتيب المنطقي - الاكتشاف الموجه.

استخدام الصور الملونة - استخدام الألوان.

ممارسة حركية علمية - استخدام اليدين .

تنعيم الألفاظ - أناشيد هادئة.

التعلم التعاوني - القراءة الجماعية.

التأمل والتفكير.



الدرس التاسع

حركة الفتح

اقرأ ولاحظ

سَمَحَ	نَهَرَ	وَلَجَ	رَبَّأَ	عَرَضَ
خَلَدَ	قَنَّصَ	صَهَرَ	صَدَرَ	مَقَّتْ
نَبِضَ	طَلَقَ	أَثَرَ	قَنَّعَ	لَقَطَ
نَسَفَ	نَصَفَ	فَتَنَ	فَطَرَ	شَمَخَ
طَرَقَ	تَرَكَ	رَقَدَ	رَكَضَ	فَقَدَ
لَمَسَ	هَمَزَ	حَسَدَ	عَثَرَ	جَثَمَ
وَلَدَ	وَرَدَ	بَسَطَ	بَصَعَ	غَبَقَ
نَكَصَ	نَقَصَ	نَشَرَ	نَفَثَ	لَفَحَ

للمعلم والأباء: في هذا الدرس يتم قراءة الكلمات جميعاً بدون تقطيع للحروف وكأنها مقطع صوتي واحد. نحرص على بيان مخارج الحروف المتشابهة تلياً في الكلمات. هام جداً المراجعة اليومية للصفحة رقم (٧، ٩)

OsraWay.com
١١
طريق الأسرة

الجلسة الرابعة: نطق الحروف الأبجدية مع حروف المد (المد بالألف)

مهارات القراءة المراد تحسينها :

تركز هذه الجلسة على تحسين المهارات التالية:

*نطق الحروف الأبجدية مع حركة الفتحة والمد بالألف نطقا صحيحا

*يقرأ التلميذ كلمات تحتوي على المد بالألف قراءة جهرية صحيحة.

*يكون التلميذ من الحروف المبعثرة كلمات تحتوي على حرف المد.

الأهداف السلوكية: يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن :

*ينطق الحروف الهجائية مع حركة الفتحة نطقا صحيحا.

*ينطق الحروف الهجائية مع المد بالألف نطقا صحيحا.

*يقرأ كلمات تحتوي حروفها على حركة الفتحة مبرزا صوت الفتحة.

*يقرأ كلمات تحتوي حروفها على مد بالألف مبرزا صوت المد بالألف (بمقدار فتحتين)

الوسائل التعليمية: (صور - ألوان - أوراق عمل - بطاقات - تطبيقات الكترونية - جهاز عرض - مكبر صوت - جهاز تسجيل)

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

تعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة على النحو التالي:

الذكاء اللغوي: السرد القصصي - المناقشات - القراءة الفردية - العصف الذهني.

الذكاء المنطقي: الترتيب المنطقي - الألغاز المنطقية - الاكتشاف الموجه.

الذكاء المكاني: استخدام الصور الملونة - استخدام الألوان.

الذكاء الحركي: ممارسة حركية علمية - استخدام اليدين.

الذكاء الموسيقي: تنغيم الألفاظ.

الذكاء الاجتماعي: التعلم التعاوني - القراءة الجماعية.

الذكاء الشخصي: (التأمل والتفكير).

أمثلة عن النشاطات المطبقة:

استمع جيدا لفديو ثم كرر وراءه قراءة جهرية منتبها للفظ الكلمات التي تحتوي على حروف

حركاتها الفتحة، والكلمات التي تحتوي على مد بالألف

رابط الفيديو:

(كتاب السنة الرابعة ابتدائي، ص21)

https://www.youtube.com/watch?v=MaqkRuA_zPM

الجلسة الخامسة: نطق الحروف الأبجدية والكلمات الثلاثية مع حركة (الضمة)

مهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها:

تركز هذه الجلسة على تحسين المهارات التالية:

نطق الحروف نطقاً صحيحاً.

نطق الحروف مع حركة الضمة نطقاً صحيحاً.

نطق الكلمات الثلاثية بحركة الضم نطقاً صحيحاً.

الأهداف السلوكية: يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة أن يكون قادراً على أن :

*ينطق الحروف الهجائية مع حركة الضمة نطقاً صحيحاً.

*يقرأ كلمات ثلاثية تحتوي حروفها على حركة الضمة.

*يكون كلمات من حروف مبعثرة.

الوسائل التعليمية: (صور - ألوان - أوراق عمل - بطاقات تحتوي على كلمات، جهاز عرض، جهاز

كمبيوتر، جهاز تسجيل، تطبيق إلكتروني)

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

تعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة على النحو التالي:

المناقشات - القراءة الفردية - العصف الذهني . الترتيب المنطقي - الاكتشاف الموجه .

استخدام الصور الملونة - استخدام الألوان . ممارسة حركية علمية - استخدام اليدين .

تنعيم الألفاظ - أناشيد هادفة . التعلم التعاوني - القراءة الجماعية . (التأمل والتفكير) .

أمثلة عن النشاطات مطبقة:



النشاط 2: قراءة الكلمات مع حركة الضم من تطبيق نور البيان ص 19.

يتدرب التلميذ على لفظ الاصوات بطريقة صحيحة

*المقطع الأول — (ر) اقرأ واضمم شفتيك



*المقطع الثاني – (سُ) اقرأ واضمم شفتيك

*المقطع الثالث – (لُ) اقرأ واضمم شفتيك

الجلسة السادسة: نطق الحروف الأبجدية مع حروف المد (المد بالواو)

مهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها:

تركز هذه الجلسة على تحسين المهارات التالية:

نطق الحروف نطقاً صحيحاً.

نطق الحروف مع حركة الضمة نطقاً صحيحاً.

نطق الحروف مع المد بالواو نطقاً صحيحاً.

الأهداف السلوكية:

يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة أن يكون قادراً على أن:

ينطق الحروف الهجائية مع حركة الضمة نطقاً صحيحاً.

ينطق الحروف الهجائية مع المد بالواو نطقاً صحيحاً.

يقرأ كلمات تحتوي حروفها على حركة الضمة مبرزاً صوت الضمة.

يقرأ كلمات تحتوي حروفها على مد بالواو مبرزاً صوت المد بالواو (بمقدار ضمتين).

يقرأ التلميذ النص قراءة جهرية سليمة.

يشعر بضرورة اتقانه لمهارة نطق الحروف الهجائية مع حركة الضمة، ونطق الحروف الهجائية

مع المد بالواو.

الزمن: 2 حصص

الوسائل التعليمية: صور، ألوان، أوراق عمل، بطاقات، تطبيقات الكترونية، جهاز العرض، مسجل

للصوت.

استراتيجيات الذكاءات المعتمدة وأنشطتها:

تعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة على النحو التالي:

الذكاء اللغوي: السرد القصصي،

المناقشات، القراءة الفردية، عصف ذهني.

الذكاء المنطقي: الترتيب المنطقي، الألغاز المنطقية، الاكتشاف الموجه.

الذكاء المكاني: استخدام الصور الملونة، استخدام الألوان.

الذكاء الحركي: ممارسة حركية عملية، استخدام اليدين.

الذكاء الموسيقي: تنغيم الألفاظ.

الذكاء الاجتماعي: التعلم التعاوني، القراءة الجماعية.

الذكاء الشخصي: التأمل والتفكير.

أمثلة عن الأنشطة:

النشاط 1: ابحث عن كلمات تحتوي على المد بالواو من خلال الألغاز المكتوبة أمام الجدول ثم اقرأها

1 يلعب بها الاطفال.....ارجوحة

2 تطير في السماء.....عصفورا

3 تظهر في السماء ليلا.....نجوم

4 اسم فاكهة خوخ

5 شهر من شهور السنة.....اوت

6 عكس نزول.....طلوع

7 لها رائحة زكية.....عطور

أ	و	ت	ل	و	ح
س	ر	ط	ل	و	ع
د	ن	ج	و	م	ص
ع	ص	ف	و	ر	ا
ع	ط	و	ر	ح	ر
خ	و	خ	ك	ز	ة

الجلسة السابعة: نطق الحروف الأبجدية والكلمات الثلاثية مع حركة (الكسر)

مهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها:

تركز هذه الجلسة على تحسين المهارات التالية:

*نطق الحروف نطقاً صحيحاً.

*نطق الحروف مع حركة الكسر نطقاً صحيحاً.

*نطق الكلمات الثلاثية بحركة الكسر نطقاً صحيحاً.

الأهداف السلوكية: يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة أن يكون قادراً على أن :

*ينطق الحروف الهجائية مع حركة الكسرة نطقاً صحيحاً.

*يقرأ كلمات تحتوي حروفها على حركة الكسرة مبرزاً صوت الكسرة.

الوسائل التعليمية: (صور - ألوان - أوراق عمل - بطاقات تحتوي على كلمات، جهاز عرض، جهاز

كمبيوتر،جهاز تسجيل، تطبيق الالكتروني)

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

تعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة على النحو

التالي:



الذكاء اللغوي: المناقشات - القراءة الفردية - العصف الذهني.

الذكاء المنطقي: الترتيب المنطقي - الاكتشاف الموجه.

الذكاء المكاني: استخدام الصور الملونة - استخدام الألوان.

الذكاء الحركي: ممارسة حركية علمية - استخدام اليدين .

الذكاء الموسيقي: تنغيم الألفاظ - أناشيد هادفة.

الذكاء الاجتماعي: التعلم التعاوني - القراءة الجماعية.

الذكاء الشخصي: (التأمل والتفكير).

أمثلة عن الأنشطة:

النشاط4: اقرأ الجمل المكونة من كلمتين تحتوي على حركة الكسر

اقرأ ولاحظ (لغوي-شخصي)

<https://www.youtube.com/watch?v=aAV5m2SV8Ow>

الجلسة الثامنة: نطق الحروف الأبجدية مع حروف المد (المد بالواو)

مهارات القراءة الجهرية المراد تحسينها:

تركز هذه الجلسة على تحسين المهارات التالية:

نطق الحروف نطقاً صحيحاً.

نطق الحروف مع حركة الكسرة نطقاً صحيحاً.

نطق الحروف مع المد بالياء نطقاً صحيحاً.

الأهداف السلوكية:

يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة أن يكون قادراً على أن:

ينطق الحروف الهجائية مع حركة الكسرة نطقاً صحيحاً.

ينطق الحروف الهجائية مع المد بالياء نطقاً صحيحاً.

يقرأ كلمات تحتوي حروفها على حركة الكسرة مبرزاً صوت الضمة.

يقرأ كلمات تحتوي حروفها على مد بالياء مبرزاً صوت المد بالياء (بمقدار كسرتين).

يقرأ التلميذ النص قراءة جهرية سليمة.

يشعر بضرورة اتقانه لمهارة نطق الحروف الهجائية مع حركة الكسرة، ونطق الحروف الهجائية

مع المد بالياء.

الزمن: 2 حصص

الوسائل التعليمية: صور، ألوان، أوراق عمل، بطاقات، تطبيقات الكترونية، جهاز العرض، مسجل للصوت.

تعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة على النحو التالي:

الذكاء اللغوي: السرد القصصي،

المناقشات، القراءة الفردية، عصف ذهني.

الذكاء المنطقي: الترتيب المنطقي، الألغاز المنطقية، الاكتشاف الموجه.

الذكاء المكاني: استخدام الصور الملونة، استخدام الألوان

الذكاء الحركي: ممارسة حركية عملية، استخدام اليدين.

الذكاء الموسيقي: تنغيم الألفاظ.

الذكاء الاجتماعي: التعلم التعاوني، القراءة الجماعية.

الذكاء الشخصي: التأمل والتفكير.

أمثلة عن الأنشطة

النشاط 2: اقرأ الحروف مع حرف المد بالياء (تطبيق القراءة العربية السليمة الصفحة 21) اقرأ معلم التطبيق والتلاميذ يعيدوا وراءه

<https://youtu.be/ULgJe4rMGwA>

الجلسة التاسعة: التعرف على التنوين بحركاته الثلاثة (الفتحتين، الكسرتين، الضمتين)

نوع الصعوبة: عدم التفريق بين النون الأصلية والتنوين

المهارات المراد تحسينها:

تركز هذه الجلسة على تحسين المهارات التالية: 234

التعرف على الفرق بين التنوين والنون الأصلية

التعرف على التنوين بأشكاله الثلاثة

الأهداف السلوكية:

- يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة أن يكون قادراً على أن:

- يقرأ التلميذ التتوين والنون الاصلية قراءة صحيحة

- يعدد التلميذ أنواع التتوين

- يصنف التلميذ الكلمات المنونة بالفتح والكسر والضم

- يميز التلميذ بين أشكال التتوين الثلاثة

الزمن: 2 حصتين كل حصّة مدتها ساعتين

المواد والوسائل التعليمية:

سبورة، أوراق عمل، لوحة جيوب، أقلام ملونة، صور، جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، مكبر صوت، آلة تصوير.

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

تعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة لتحسين مهارات القراءة الجهرية (التعرف على التتوين بحركاته الثلاثة (الفتحتين، الكسرتين، الضمتين) على النحو التالي:

- **الذكاء اللغوي:** القراءة الفردية، الحوار والمناقشة.

- **الذكاء المنطقي الرياضي:** الاكتشاف الموجه.

- **الذكاء المكاني:** استخدام الألوان، استخدام الصور.

- **الذكاء الحركي:** ممارسات لحركات متسلسلة.

- **الذكاء الموسيقي:** القراءة بنغمة.

- **الذكاء الاجتماعي:** التعلم التعاوني، القراءة الجماعية.

الذكاء الشخصي: التأمل والتفكير.

أمثلة عن الأنشطة:

النشاط 1: استمع جيدا لمعلم التطبيق الالكتروني وكرر وراءه

الدرس السادس
الحروف المنونة

ض	ض	طا	ط	ط
ظا	ظ	ظ	عا	ع
ع	غا	غ	غ	فا
ف	ف	قا	ق	ق
كا	ك	ك	لا	ل
ل	ما	م	م	نا
ن	ن	وا	و	و
ها	ه	ه	ء	ء
ء	يا	ي	ي	ي

١٥

الدرس السادس
الحروف المنونة

با	ب	ب	تا	ت
ت	ثا	ث	ث	جا
ج	ج	حا	ح	ح
خا	خ	خ	دى	د
د	ذى	ذ	ذ	را
ر	ر	زا	ز	ز
سا	س	س	شا	ش
ش	صا	ص	ص	ضا

١٤

الجلسة العاشرة: نطق اللام الشمسية واللام القمرية نطقا صحيحا

الصعوبة المراد تحسينها:

صعوبة التمييز بين قراءة اللام الشمسية واللام القمرية

الأهداف السلوكية: يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- يميز بين حروف اللام الشمسية، واللام القمرية.
- ينطق اللام الشمسية، واللام القمرية نطقا صحيحا.
- يذكر كلمات بها اللام الشمسية، وأخرى بها لام قمرية.
- يقرأ النص قراءة جهرية سليمة.
- يشعر بضرورة إتقانه لمهارة نطق اللام الشمسية، واللام القمرية.

الزمن: 3 حصص

المواد والوسائل التعليمية: (السبورة، بطاقات تدريبية، مكعبات الحروف، أوراق عمل، أقلام ملونة، الصور الملونة، آلة التسجيل)

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

تعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة لتحسين نطق اللام الشمسية والقمرية من خلال استخدام الاستراتيجيات والأنشطة التالية:

السرد القصصي، التسجيل الصوتي، القراءة الفردية والجماعية، الحوار والمناقشة. الاكتشاف الموجه، التصنيف. قراءة الصور، التخيل البصري، استخدام الألوان. استخدام اليدين، ممارسات حركية عملية. القراءة الموسيقية، التقييم. المجموعات التعاونية، القراءة الجماعية، تبادل الأدوار. فترات التأمل والتفكير.

أمثلة عن الأنشطة

النشاط 1: التريد من وراء معلم التطبيق

https://www.youtube.com/redirect?event=video_description&redir_token=QUFFLUhqa2hIV1ZVSGc0STINdkhVR2ZzWWtNM1FiZUdiZ3xBQ3Jtc0ttZmZwbG9uX05CS1lxdnNDRHlzLVlhRHBuZU5nVI8ydGpUVXpjZTVjUjZuTjhvRGNsRTVpSTg0clNYX2ZqT3RmanBSbmFRMW9lUnNmT3czaE5NckxxbndxWEVVTTBPLU1qbTI5Ry1uTnUxLWJGW9ycw&q=https%3A%2F%2Fitkan.info%2Fpage%2Fnews%2F32&v=kgWCOIneC4A

التدريب الرابع				تدريب التلاميذ على نطق الكلمات التي تشتمل على اللام الشمسية
الذكاءات المستثمرة	اجتماعي	بصري	لغوي	منطقي
الاستراتيجيات	العمل التعاوني تبادل الأدوار	التخيل البصري	القراءة الفردية	الاكتشاف الموجه
الأنشطة التعليمية المعتمدة في التدريب	-اقسم التلاميذ الى مجموعتين، ثم اطلب منهم أن يرددوا حروف اللام الشمسية ت- ث - د - ذ - ر - ز - س - ش - ص - ض - ط - ظ - ل - ن المجموعة في أوائل هذا البيت للناظم الجمزوري لمتن تحفة الاطفال (طب ثم صل رحما تفز صف ذا نعم دع سوء الظن زر شريفا للكرم)			

- يقوم التلاميذ بتكرار حروف اللام القمرية مع تذكر القصة التي سردها لهم الباحثة. - ثم أقوم بكتابة جدول يحتوي على كلمات تحتوي على حروف اللام الشمسية وأكلف تلميذين من تلاميذ كل مجموعة بقراءة، بحيث يقرأ الأول الكلمة من السبورة، ويضيف الثاني (الـ) ال التعريف عليها، مع تذكير التلاميذ بأن اللام (لـ) ال التعريف لا تلفظ عندما تأتي قبل الحروف الشمسية، ثم يقرأ الثاني الكلمة ويضيف الأول (الـ) وهكذا على بقية الكلمات. - يطلب من بقية التلاميذ الاستماع، والإصغاء لنطق هذه الكلمات من قبل زملاءهم وتصحيح الأخطاء إن وقعت. - تطلب الباحثة من التلاميذ النظر إلى الصور ثم كتابة الحرف الأول من كل صورة.	
--	--

- الجلسة الحادية عشر: التعرف على الكلمة من خلال الصورة الدالة عليه
- الصعوبة المراد تحسينها: صعوبة التعرف على الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها
- الأهداف السلوكية: يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:
 1. يقرأ الكلمة بشكل صحيح
 2. يصل الصورة بالكلمة الدالة عليها
 3. يركب كلمة ذات معنى من مجموعة حروف مبعثرة، بدلالة الصورة.
- الزمن: حصتين كل حصة تمتد 60د
- المواد والوسائل التعليمية: سبورة، بطاقات، صور، جهاز عرض، مسجل صوت.
- استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها: تعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة والتكنولوجيا المساندة، في تحسين مهارة (تعرف على الكلمة) من خلال الصورة الدالة عليها باستخدام الاستراتيجيات التالية:
 - الذكاء اللغوي: القراءة الفردية.
 - الذكاء المنطقي: ترتيب الحروف، الاكتشاف الموجه
 - الذكاء المكاني: قراءة الصور.
 - الذكاء الحركي: ممارسات عملية حركية، استخدام اليدين.

- الذكاء الموسيقي: القراءة الموسيقية.

- الذكاء الاجتماعي: التعلم التعاوني، القراءة الجماعية.

- الذكاء الشخصي: التأمل والتفكير.

الجلسة الثانية عشر: التعرف على الجملة

الصعوبة المراد تحسينها:

- صعوبة نطق الجمل نطقا صحيحا.

الأهداف السلوكية: يتوقع من التلميذ في نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

1. ينطق الكلمات نطقا صحيحا.

2. يلائم بين الجمل لإتمام معناها.

3. يقرأ الجملة وينفذها حركيا.

4. يقرأ الجملة من خلال الصور الدالة عليها.

5. يميز الجملة من بين عدة جمل من خلال الذاكرة السمعية.

الزمن: 2 حصتين

المواد والوسائل التعليمية: (السبورة، بطاقات التدريب، أوراق عمل، صور، أقلام ملونة، جهاز العرض، جهاز التسجيل، تطبيق القاعدة نور البيان)

نعمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة باستخدام التكنولوجيا المساندة على النحو التالي:

الذكاء اللغوي: القراءة الفردية.

الذكاء المنطقي: ترتيب الجمل، الاكتشاف الموجه.

الذكاء المكاني: قراءة الصور، استخدام الألوان.

الذكاء الحركي: ممارسات عملية حركية، استخدام اليدين.

الذكاء الموسيقي: القراءة الكورالية.

الذكاء الاجتماعي: التعلم التعاوني، القراءة الجماعية.

الذكاء الشخصي: التأمل والتفكير.

الجلسة الثالثة عشر: قراءة الكلمة والجمل دون إبدال

الصعوبة المراد تحسينها: إبدال صوت بآخر في الكلمة.

الأهداف السلوكية: في نهاية الجلسة ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على أن:

- يقرأ الكلمات دون إبدال أي حرف من حروفها.
- يقرأ الجمل دون إبدال أي كلمة من كلماتها
- يشعر بضرورة إتقانه لمهارات الطلاقة دون إبدال أي حرف من الكلمة أو إبدال أي كلمة في الجملة.

الزمن: حصتين كل حصة مدتها 60د

الوسائل التعليمية: سبورة، الصور، أوراق عمل، بطاقات كرتونية، تطبيق الكتروني، جهاز عرض، آلة تسجيل.

نعمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة باستخدام التكنولوجيا المساندة على النحو التالي:

- الذكاء اللغوي: السرد القصصي، المناقشات الفردية والجماعية، القراءة الفردية.
- الذكاء المنطقي: الترتيب المنطقي، الاكتشاف الموجه.
- الذكاء الموسيقي: القراءة الموسيقية.
- الذكاء الاجتماعي: التعليم التعاوني، تبادل الأدوار، القراءة الجماعية.
- الذكاء الشخصي: التأمل والتفكير.

الجلسة الرابعة عشر: قراءة الكلمة والجمل دون حذف

الصعوبة المستهدفة: حذف أحد أصوات الكلمة

الأهداف السلوكية:

في نهاية الجلسة ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على أن:

- يقرأ كلمات دون حذف أي حرف من حروفها
 - يقرأ الجمل دون حذف أي كلمة من كلماتها
 - يقدّر أهمية القراءة الصحيحة للكلمات دون حذف لأحد أصواتها
- الزمن: حصتين كل حصة مقدارها 60د

الوسائل التعليمية: سبورة، بطاقات التدريب، صور، جهاز العرض، كمبيوتر، جهاز تسجيل.

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

نعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة باستخدام التكنولوجيا المساندة على النحو التالي:

- الذكاء اللغوي: السرد القصصي، المناقشات الفردية والجماعية، القراءة الفردية.
- الذكاء المنطقي: الترتيب المنطقي، الاكتشاف الموجه.
- الذكاء الموسيقي: القراءة بنغمة.
- الذكاء الاجتماعي: التعليم التعاوني، تبادل الأدوار، القراءة الجماعية.
- الذكاء الشخصي: التأمل والتفكير.

الجلسة الخامسة عشر: قراءة الكلمة والجمل دون إضافة

الصعوبة المستهدفة: إضافة صوت في الكلمة

الأهداف السلوكية:

في نهاية الجلسة ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على أن:

- يقرأ كلمات دون إضافة أي حرف إليها

- يقرأ الجمل دون إضافة أي كلمة إليها

- يشعر بضرورة إتقانه لمهارات الطلاقة دون إضافة أي حرف إلى الكلمات أو أي كلمة إلى الجملة

الزمن: حصتين كل حصّة مقدارها 60د

الوسائل التعليمية: سبورة، بطاقات التدريب، صور، جهاز العرض، كمبيوتر، جهاز تسجيل.

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

نعتمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة باستخدام التكنولوجيا المساندة على النحو التالي:

- الذكاء اللغوي: السرد القصصي، المناقشات الفردية والجماعية، القراءة الفردية.
- الذكاء المنطقي: الترتيب المنطقي، الاكتشاف الموجه.
- الذكاء الموسيقي: القراءة بنغمة.
- الذكاء الاجتماعي: التعليم التعاوني، تبادل الأدوار، القراءة الجماعية.

- الذكاء الشخصي: التأمل والتفكير.

الجلسة السادسة عشر: قراءة الكلمات والجمل دون قلب

الصعوبة المستهدفة: قلب لأصوات الكلمة

الأهداف السلوكية:

في نهاية الجلسة ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على أن:

- يقرأ الكلمات والجمل دون أن يقلب اتجاه أصواتها

- يشعر بضرورة إتقانه لمهارات الطلاقة دون قلب أي حرف من حروف الكلمات

الزمن: حصتين كل حصة مقدارها 60د

الوسائل التعليمية: سبورة، بطاقات التدريب، صور، جهاز العرض، كمبيوتر، جهاز تسجيل، فيديو توضيحية.

استراتيجيات الذكاءات المتعددة وأنشطتها:

نعمد خطة تنفيذ هذه الجلسة على توظيف الذكاءات المتعددة باستخدام التكنولوجيا المساندة على النحو التالي:

- الذكاء اللغوي: السرد القصصي، المناقشات الفردية والجماعية، القراءة الفردية.

- الذكاء المنطقي: الترتيب المنطقي، الاكتشاف الموجه.

- الذكاء الموسيقي: القراءة بنغمة.

- الذكاء الاجتماعي: التعليم التعاوني، تبادل الأدوار، القراءة الجماعية.

- الذكاء الشخصي: التأمل والتفكير.

أمثلة عن الأنشطة

النشاط3: صف الحديقة المعروضة على الشاشة عبر جهاز العرض، مستعينا بالأسئلة التالية:

*لون الأشجار

*لون الزهور

*ما اسم الحديقة

* ماذا يوجد في الحديقة

الواجب المنزلي:

اختر نص من نصوص القراءة من كتابك المدرسي، ثم اطلب من احد أفراد عائلتك أن يشترك معك في قراءة النص، وتعاون معهم لتحديد الكلمات الصعبة، ثم قراءتها من خلال التهجئة. **نشاط ترفيهي:** عمل مسابقة على أجمل قراءة جهرية سليمة على نصوص مختلفة من اختيار الباحثة، وذلك باختيار لجنة حكم من الأساتذة، ويقومون بتحديد من قراءته سليمة، وهو الفائز.

الملحق رقم (10): مخرجات برنامج SPSS

الخصائص السيكومترية مقياس الذكاء

Corrélations

		البعد1	البعد2	البعد3	Total
البعد1	Corrélation de Pearson	1	,272**	,273**	,628**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	199	199	199	199
البعد2	Corrélation de Pearson	,272**	1	,601**	,831**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	199	199	199	199
البعد3	Corrélation de Pearson	,273**	,601**	1	,837**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	199	199	199	199
total	Corrélation de Pearson	,628**	,831**	,837**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	199	199	199	199

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

		aa	Total
م1	Corrélation de Pearson	,342**	,477**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م2	Corrélation de Pearson	,406**	,318**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م3	Corrélation de Pearson	,466**	,331**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م4	Corrélation de Pearson	,431**	,271**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م5	Corrélation de Pearson	,521**	,379**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199

م6	Corrélation de Pearson	,520**	,262**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م7	Corrélation de Pearson	,496**	,329**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م8	Corrélation de Pearson	,482**	,358**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م9	Corrélation de Pearson	,436**	,303**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م10	Corrélation de Pearson	,308**	,300**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م11	Corrélation de Pearson	,423**	,305**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م12	Corrélation de Pearson	,196**	,450**
	Sig. (bilatérale)	,005	,000
	N	199	199
aa	Corrélation de Pearson	1	,628**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	199	199
total	Corrélation de Pearson	,628**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	199	199

		bbb	Total
م1	Corrélation de Pearson	,424**	,339**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م2	Corrélation de Pearson	,419**	,353**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م3	Corrélation de Pearson	,467**	,384**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م4	Corrélation de Pearson	,521**	,437**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م5	Corrélation de Pearson	,594**	,495**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م6	Corrélation de Pearson	,576**	,462**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م7	Corrélation de Pearson	,427**	,404**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م8	Corrélation de Pearson	,594**	,415**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م9	Corrélation de Pearson	,510**	,423**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م10	Corrélation de Pearson	,379**	,289**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م11	Corrélation de Pearson	,510**	,411**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م12	Corrélation de Pearson	,386**	,417**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
bbb	Corrélation de Pearson	1	,831**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	199	199
total	Corrélation de Pearson	,831**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	199	199

		cccc	Total
م1	Corrélation de Pearson	,297**	,292**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م2	Corrélation de Pearson	,329**	,316**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000

	N	199	199
م3	Corrélation de Pearson	,365**	,280**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م4	Corrélation de Pearson	,440**	,389**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م5	Corrélation de Pearson	,414**	,352**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م6	Corrélation de Pearson	,545**	,461**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م7	Corrélation de Pearson	,582**	,537**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م8	Corrélation de Pearson	,585**	,514**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م9	Corrélation de Pearson	,558**	,460**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م10	Corrélation de Pearson	,561**	,443**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
م11	Corrélation de Pearson	,432**	,241**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001
	N	199	199
م12	Corrélation de Pearson	,452**	,388**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	199	199
cccc	Corrélation de Pearson	1	,837**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	199	199
total	Corrélation de Pearson	,837**	1

Sig. (bilatérale)	,000	
N	199	199

Test T

Remarques

Sortie obtenue	17-SEP-2025 10:46:48	
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	199
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe	T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00001 /CRITERIA=CI(.95).	
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,03

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00001	1,00	54	19,3889	3,17072	,43148
	2,00	54	32,3208	1,62639	,22340

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00001	Hypothèse de variances égales	24,480	,000	-26,469	105	,000	-12,93187	,48857	-13,90060	-11,96313
	Hypothèse de variances inégales			-26,615	79,408	,000	-12,93187	,48588	-13,89892	-11,96481

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		17-SEP-2025 10:49:37
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données2
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	199
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.

Syntaxe	RELIABILITY /VARIABLES=م1 م2 م3 م4 م5 م6 م7 م8 م9 م10 م11 م12 م1_A م2_A م3_A م4_A م5_A م6_A م7_A م8_A م9_A م10_A م11_A م12_A م1_B م2_B م3_B م4_B م5_B م6_B م7_B م8_B م9_B م10_B م11_B م12_B /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT /STATISTICS=ANOVA /SUMMARY=VARIANCE.
Ressources	Temps de processeur 00:00:00,00
	Temps écoulé 00:00:00,00

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	199	100,0
	Exclue ^a	0	,0
	Total	199	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,631
		Nombre d'éléments	18 ^a
	Partie 2	Valeur	,757
		Nombre d'éléments	18 ^b
	Nombre total d'éléments		
Corrélation entre les sous-échelles			,434
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,786
	Longueur inégale		,781
Coefficient de Guttman			,721

a. Les éléments sont : م1, م2, م3, م4, م5, م6, م7, م8, م9, م10, م11, م12, م1, م2, م3, م4, م5, م6.

b. Les éléments sont : م7, م8, م9, م10, م11, م12, م1, م2, م3, م4, م5, م6, م7, م8, م9, م10, م11, م12.

Statistiques récapitulatives d'éléments

		Moyenne	Minimum	Maximum	Plage	Maximum / Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Variance des éléments	Partie 1	,169	,066	,535	,469	8,138	,111	18 ^a
	Partie 2	,202	,107	,250	,144	2,347	,002	18 ^b
	Deux parties	,185	,066	,535	,469	8,138	,007	36

a. Les éléments sont : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 1, 2, 3, 4, 5, 6.

b. Les éléments sont : 7, 8, 9, 10, 11, 12, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12.

McDonald's Omega **معامل الثبات**

Reliability Statistics

McDonald's Omega	N of Items
.808	36

الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات تعلم القراءة للزيات

		Ttt
m1	Corrélation de Pearson	,447**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	110
m2	Corrélation de Pearson	,276**
	Sig. (bilatérale)	,004
	N	110
m3	Corrélation de Pearson	,564**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	110
m4	Corrélation de Pearson	,721**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	110
m5	Corrélation de Pearson	,583**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	110
m6	Corrélation de Pearson	,506**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	110
m7	Corrélation de Pearson	,775**

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	110
m8	Corrélation de Pearson	,677**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	110
m9	Corrélation de Pearson	,650**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	110
m10	Corrélation de Pearson	,727**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	110
m11	Corrélation de Pearson	,741**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	110
m12	Corrélation de Pearson	,600**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	110
m13	Corrélation de Pearson	,730**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	110
m14	Corrélation de Pearson	,745**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	110
m15	Corrélation de Pearson	,741**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	110
m16	Corrélation de Pearson	,745**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	110
m17	Corrélation de Pearson	,661**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	110
m18	Corrélation de Pearson	,757**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	110
m19	Corrélation de Pearson	,398**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	110
m20	Corrélation de Pearson	,737**
	Sig. (bilatérale)	,000

	N	110
ttt	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	110

Test T

Remarques

Sortie obtenue	17-SEP-2025 11:54:04	
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu de données3
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	110
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe	T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00002 /CRITERIA=CI(.95).	
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

Statistiques de groupe

	VAR00001	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00002	1,00	30	25,8000	7,10221	1,29668
	2,00	30	62,9333	6,23634	1,13859

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00002	Hypothèse de variances égales	,635	,429	-21,519	58	,000	-37,13333	1,72562	-40,58754	-33,67912
	Hypothèse de variances inégales			-21,519	57,046	,000	-37,13333	1,72562	-40,58877	-33,67789

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		17-SEP-2025 11:45:12
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données3
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	110
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.

Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=m1 m2 m3 m4 m5 m6 m7 m8 m9 m10 m11 m12 m13 m14 m15 m16 m17 m18 m19 m20 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	110	100,0
	Exclue ^a	0	,0
	Total	110	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,922	20

Fiabilité

Remarques

Remarque

Sortie obtenue		17-SEP-2025 11:46:38
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données3
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	110
	Entrée de la matrice	

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=m1 m2 m3 m4 m5 m6 m7 m8 m9 m10 m11 m12 m13 m14 m15 m16 m17 m18 m19 m20 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT /SUMMARY=VARIANCE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	110	100,0
	Exclue ^a	0	,0
	Total	110	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,837
		Nombre d'éléments	10 ^a
	Partie 2	Valeur	,902
		Nombre d'éléments	10 ^b
	Nombre total d'éléments		
Corrélation entre les sous-échelles			,738
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,849
	Longueur inégale		,849

Coefficient de Guttman

,847

a. Les éléments sont : m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9, m10.

b. Les éléments sont : m11, m12, m13, m14, m15, m16, m17, m18, m19, m20.

Statistiques récapitulatives d'éléments

		Moyenne	Minimum	Maximum	Plage	Maximum / Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Variance des éléments	Partie 1	1,493	1,247	1,734	,487	1,391	,009	10 ^a
	Partie 2	1,347	1,109	1,528	,419	1,378	,118	10 ^b
	Deux parties	1,420	1,109	1,734	,625	1,564	,026	20

a. Les éléments sont : m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9, m10.

b. Les éléments sont : m11, m12, m13, m14, m15, m16, m17, m18, m19, m20.

Reliability Statistics

McDonald's	
Omega	N of Items
.917	20

اختبار القراءة للباحثة

Corrélations

1س	1س	1س	1س	1س	1س	1س	2س	2س	2س	2س	2س
2س	3س	3س	3س	3س	3س	4س	4س	4س	4س	4س	4س
4س	4س	4س	4س	5س	5س	5س	5س	5س	5س	6س	6س
6س	6س	6س	6س	6س	6س	6س	6س	7س	7س	7س	7س
7س	7س	7س	7س	7س	7س	7س	8س	8س	8س	9س	9س
9س											
جزء 1	Corrélation de Pearson										
		,421**	,406**	,515**	,470**	,509**	,404**	,586**			
		,741**	,638**	,684**	,611**	,589**	,557**	,655**	,597**	,399**	,452**
		,571**	,552**	,472**	,563**	,433**	,420**	,409**	,560**	,494**	,450**
		,463**	,505**	,404**	,481**	,362**	,334**	,511**	,597**	,568**	,370**
		,494**	,576**	,593**	,530**	,497**	,507**	,539**	,351**	,453**	,368**
		,560**	,554**	,402**	,540**	,622**	,660**	,479**	,669**	,414**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		,000	,000	,000							

[illegible]

**** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

[illegible]

**** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.995	20

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		18-SEP-2025 13:57:29
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>

	N de lignes dans le fichier de travail	109
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=س1_س1_A س1_B س1_C س1_D س1_E س2_س2_A س2_B س2_C س2_D س2_E س3_س3_A س3_B س3_C س3_D س4_س4_A س4_B س4_C س4_D س4_E س4_F س4_G س4_H س4_I س5_س5_A س5_B س5_C س5_D س5_E س6_س6_A س6_B س6_C س6_D س6_E س6_F س6_G س6_H س6_I س7_س7_A س7_B س7_C س7_D س7_E س7_F س7_G س7_H س7_I س8_س8_A س8_B س8_C س8_D س8_E س8_F س8_G س8_H س8_I س8_J س9_س9_A س9_B /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT /SUMMARY=VARIANCE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

Echelle : ALL VARIABLES
Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	106	97,2
	Exclue ^a	3	2,8
	Total	109	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,915
		Nombre d'éléments	30 ^a
	Partie 2	Valeur	,905
		Nombre d'éléments	30 ^b
	Nombre total d'éléments		
Corrélation entre les sous-échelles			,877
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,934
	Longueur inégale		,934
Coefficient de Guttman			,934

a. Les éléments sont : 1س, 1س, 1س, 1س, 1س, 1س, 2س, 2س, 2س, 2س, 2س, 2س, 3س, 3س, 3س,

3س, 3س, 3س, 4س, 4س, 4س, 4س, 4س, 4س, 4س, 4س, 4س, 5س, 5س, 5س.

b. Les éléments sont : 5س, 5س, 5س, 6س, 6س, 6س, 6س, 6س, 6س, 6س, 6س, 6س, 7س, 7س, 7س,

7س, 7س, 7س, 7س, 7س, 7س, 7س, 7س, 7س, 8س, 8س, 8س, 9س, 9س, 9س.

Statistiques récapitulatives d'éléments

		Moyenne	Minimum	Maximum	Plage	Maximum / Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Variance des éléments	Partie 1	,211	,123	,252	,130	2,058	,002	30 ^a
	Partie 2	,225	,149	,252	,104	1,699	,001	30 ^b
	Deux parties	,218	,123	,252	,130	2,058	,001	60

a. Les éléments sont : 1س, 1س, 1س, 1س, 1س, 1س, 2س, 2س, 2س, 2س, 2س, 2س, 3س, 3س, 3س, 3س, 3س, 4س, 4س, 4س,

4س, 4س, 4س, 4س, 4س, 4س, 5س, 5س, 5س.

b. Les éléments sont : 5س, 5س, 5س, 6س, 6س, 6س, 6س, 6س, 6س, 6س, 6س, 6س, 7س, 7س, 7س, 7س, 7س, 7س,

7س, 7س, 7س, 8س, 8س, 8س, 9س, 9س, 9س.

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		18-SEP-2025 13:35:19
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	109
	Entrée de la matrice	

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=ف1 ف2 ف3 ف4 ف5 ف6 ف7 ف8 ف9 ف10 ف11 ف12 ف13 ف14 ف15 ف16 ف17 ف18 ف19 ف20 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=SPLIT /SUMMARY=VARIANCE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,03

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	109	100,0
	Exclue ^a	0	,0
	Total	109	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,991
		Nombre d'éléments	10 ^a
	Partie 2	Valeur	,992
		Nombre d'éléments	10 ^b
	Nombre total d'éléments		
Corrélation entre les sous-échelles			,965
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,982
	Longueur inégale		,982
Coefficient de Guttman			,979

a. Les éléments sont : 1ف, 2ف, 3ف, 4ف, 5ف, 6ف, 7ف, 8ف, 9ف, 10ف.

b. Les éléments sont : 11ف, 12ف, 13ف, 14ف, 15ف, 16ف, 17ف, 18ف, 19ف, 20ف.

Statistiques récapitulatives d'éléments

		Moyenne	Minimum	Maximum	Plage	Maximum / Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Variance des éléments	Partie 1	2,089	1,809	2,445	,637	1,352	,007	10 ^a
	Partie 2	1,666	,885	1,910	1,025	2,158	,170	10 ^b
	Deux parties	1,878	,885	2,445	1,561	2,764	,164	20

a. Les éléments sont : 1ف, 2ف, 3ف, 4ف, 5ف, 6ف, 7ف, 8ف, 9ف, 10ف.

b. Les éléments sont : 11ف, 12ف, 13ف, 14ف, 15ف, 16ف, 17ف, 18ف, 19ف, 20ف.

Test T

Remarques

Sortie obtenue		17-SEP-2025 15:19:13
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	109
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00002 VAR00003 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

Statistiques de groupe

	VAR00001	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00002	1,00	29	20,2414	6,86947	1,27563
	2,00	29	54,5172	5,06120	,93984
VAR00003	1,00	29	23,8621	14,40418	2,67479
	2,00	29	87,3448	8,20834	1,52425

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
VAR00002	Hypothèse de variances égales	1,397	,242	-21,632	56	,000	-34,27586	1,58447	-37,44993	-31,10180
	Hypothèse de variances inégales			-21,632	51,480	,000	-34,27586	1,58447	-37,45609	-31,09563
VAR00003	Hypothèse de variances égales	,816	,370	-20,621	56	,000	-63,48276	3,07861	-69,64995	-57,31556
	Hypothèse de variances inégales			-20,621	44,451	,000	-63,48276	3,07861	-69,68551	-57,28001

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue	18-SEP-2025 11:04:47	
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données3
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>

	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	109
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=t1 t2 ttt /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

[Jeu_de_données3]

Corrélations

		t1	t2	Ttt
t1	Corrélation de Pearson	1	,976**	,997**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	109	109	109
t2	Corrélation de Pearson	,976**	1	,990**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	109	109	109
ttt	Corrélation de Pearson	,997**	,990**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	109	109	109

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Test T

Remarques

Sortie obtenue		18-SEP-2025 11:15:15
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu de données3
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>

	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	109
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00002 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,02

Statistiques de groupe

	VAR00001	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00002	1,00	29	76,1379	17,98556	3,33983
	2,00	29	260,7931	22,58536	4,19400

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard		Inférieur	Supérieur
VAR00002	Hypothèse de variances égales	6,978	,011	-34,442	56	,000	-184,65517	5,36135	-	195,39525	173,91509
	Hypothèse de variances inégales			-34,442	53,327	,000	-184,65517	5,36135	-	195,40714	173,90320

Reliability Statistics

McDonald's	
Omega	N of Items
.822	60

Reliability Statistics

McDonald's	
Omega	N of Items
.970	20

Reliability Statistics

McDonald's	
Omega	N of Items
.917	80

نتائج خاصة بالدرجات الكلية للأفراد على كل بند من اختبار مهارات القراءة الجهرية

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	L1	6,93	15	1,486	,384
	s1	8,00	15	,000	,000
Paire 2	L2	4,93	15	2,492	,643
	s2	8,00	15	,000	,000
Paire 3	L3	1,13	15	1,552	,401
	s3	4,20	15	1,474	,380
Paire 4	L4	5,53	15	1,125	,291
	s4	6,00	15	,000	,000
Paire 5	L5	4,13	15	3,603	,930
	s5	9,87	15	1,959	,506
Paire 6	L6	2,73	15	,594	,153

	s6	3,00	15	,000	,000
Paire 8	c1	1,33	15	,488	,126
	m1	3,13	15	,743	,192
Paire 9	c2	1,87	15	,834	,215
	m2	3,27	15	,704	,182
Paire 11	c5	1,40	15	,632	,163
	m5	3,67	15	,724	,187
Paire 12	c6	1,40	15	,632	,163
	m6	3,67	15	,724	,187
Paire 13	c8	2,27	15	,704	,182
	m8	3,27	15	,799	,206
Paire 14	c9	1,53	15	,640	,165
	m9	3,20	15	,676	,175

Test échantillons appariés

	Différences appariées					tddl	Sig. (bilatérale)	
	Moyenne	Ecart- type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Paire L1 - 1 s1	-1,067	1,486	,384	-1,890	-,243	-2,779	14	,015
Paire L2 - 2 s2	-3,067	2,492	,643	-4,447	-1,687	-4,766	14	,000
Paire L3 - 3 s3	-3,067	1,438	,371	-3,863	-2,271	-8,262	14	,000
Paire L4 - 4 s4	-,467	1,125	,291	-1,090	,157	-1,606	14	310,
Paire L5 - 5 s5	-5,733	2,815	,727	-7,292	-4,174	-7,888	14	,000

Paire L6 - 6 s6	-267	,594	,153	-595	,062	-1,740	14	,040
Paire c1 - 8 m1	-1,800	,561	,145	-2,110	-1,490	12,435	14	,000
Paire c2 - 9 m2	-1,400	,737	,190	-1,808	-,992	-7,359	14	,000
Paire c5 - 11 m5	-2,267	,961	,248	-2,799	-1,734	-9,134	14	,000
Paire c6 - 12 m6	-2,267	,961	,248	-2,799	-1,734	-9,134	14	,000
Paire c8 - 13 m8	-1,000	,655	,169	-1,363	-,637	-5,916	14	,000
Paire c9 - 14 m9	-1,667	,724	,187	-2,067	-1,266	-8,919	14	,000

نتائج خاصة بالدرجات الكلية للأفراد على اختبار مهارات القراءة الجهرية

Statistiques pour échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1 قبلي	35,2000	15	7,18331	1,85472
بعدي	59,2667	15	5,56092	1,43582

Test échantillons appariés

	Différences appariées					tddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Ecart- type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence			
				Inférieure	Supérieure		
Paire قبل بعدي 1	- 24,06667	5,68792	1,46861	-27,21653	-20,91680	- 16,387	14 ,000

نتائج خاصة بدرجات الأفراد على الأبعاد الفرعية لاختبار مهارات القراءة الجهرية

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	قبلي	13,0000	15	3,72252	,96115
	بعدي	20,2000	15	1,47358	,38048
Paire 2	قبلي	12,4000	15	3,79473	,97980
	بعدي	18,8667	15	1,95911	,50584
Paire 3	قبلي	9,8000	15	2,80815	,72506
	بعدي	20,2000	15	3,32093	,85746

Test échantillons appariés

	Différences appariées					tddl	Sig. (bilatérale)	
	Moyenne	Ecart- type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Paire- قبلي 1 بعدي	-7,20000	3,52947	,91130	-9,15455	-5,24545	-7,901	14	,000
Paire - قبلي 2 بعدي	-6,46667	3,04412	,78599	-8,15244	-4,78089	-8,227	14	,000
Paire - قبلي 3 بعدي	-10,40000	3,08915	,79762	-12,11072	-8,68928	-13,039	14	,000

ملاحق الفرضيات

ملاحق الفرضية الأولى

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
قبلي.النطق	15	12.13	5.866	5	21
بعدي.النطق	15	37.53	5.730	23	45

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
بعدي.النطق - قبلي.النطق	Negative Ranks	0 ^a	.00	.00
	Positive Ranks	15 ^b	8.00	120.00
	Ties	0 ^c		
	Total	15		

a. بعدي.النطق > قبلي.النطق

b. بعدي.النطق < قبلي.النطق

c. بعدي.النطق = قبلي.النطق

Test Statistics^a

بعدي.النطق -

قبلي.النطق

Z	-3.409 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

ملاحق الفرضية الثانية

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
قبلي.التعرف	15	12.40	7.595	3	27
بعدي.التعرف	15	35.33	4.135	23	39

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
بعدي.التعرف - قبلي.التعرف	Negative Ranks	0 ^a	.00	.00
	Positive Ranks	15 ^b	8.00	120.00
	Ties	0 ^c		
	Total	15		

a. بعدي.التعرف > قبلي.التعرف

b. بعدي.التعرف < قبلي.التعرف

c. بعدي.التعرف = قبلي.التعرف

Test Statistics^a

بعدي.التعرف -

قبلي.التعرف

Z	-3.413 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

ملاحق الفرضية الثالثة

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
قبلي. الطلاقة	15	12.73	3.195	11	21
بعدي. الطلاقة	15	42.20	8.117	30	55

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
بعدي. الطلاقة - قبلي. الطلاقة	Negative Ranks	0 ^a	.00	.00
	Positive Ranks	15 ^b	8.00	120.00
	Ties	0 ^c		
	Total	15		

a. بعدي. الطلاقة > قبلي. الطلاقة

b. بعدي. الطلاقة < قبلي. الطلاقة

c. بعدي. الطلاقة = قبلي. الطلاقة

Test Statistics^a

بعدي. الطلاقة -

قبلي. الطلاقة

Z	-3.411 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

ملاحق الفرضية الرابعة

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
الاختبار. القبلي	15	39.40	17.311	21	70
الاختبار. البعدي	15	123.80	17.628	83	150

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
الاختبار. البعدي - الاختبار. القبلي	Negative Ranks	0 ^a	.00	.00
	Positive Ranks	15 ^b	8.00	120.00
	Ties	0 ^c		
	Total	15		

a. الاختبار. البعدي > الاختبار. القبلي

b. الاختبار. البعدي < الاختبار. القبلي

c. الاختبار. البعدي = الاختبار. القبلي

Test Statistics^a

الاختبار البعدي -

الاختبار القلي

Z	-3.408 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

ملاحق الفرضية الخامسة

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
بعدي.النطق	15	37.53	5.730	23	45
تتبعي.النطق	15	41.27	3.474	35	45

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
تتبعي.النطق - بعدي.النطق			
Negative Ranks	1 ^a	4.50	4.50
Positive Ranks	13 ^b	7.73	100.50
Ties	1 ^c		
Total	15		

a. تتبعي.النطق > بعدي.النطق

b. تتبعي.النطق < بعدي.النطق

c. تتبعي.النطق = بعدي.النطق

Test Statistics^a

تتبعي.النطق -

بعدي.النطق

Z	-3.022 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.003

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
بعدي.التعرف	15	35.33	4.135	23	39
تتبعي.التعرف	15	37.47	2.588	29	39

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
تتبعي. التعرف - بعدي. التعرف	Negative Ranks	2 ^a	8.00	16.00
	Positive Ranks	11 ^b	6.82	75.00
	Ties	2 ^c		
	Total	15		

a. تتبعي. التعرف > بعدي. التعرف

b. تتبعي. التعرف < بعدي. التعرف

c. تتبعي. التعرف = بعدي. التعرف

Test Statistics^a

تتبعي. التعرف -

بعدي. التعرف

Z	-2.076 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.038

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
بعدي. الطلاقة	15	42.20	8.117	30	55
تتبعي. الطلاقة	15	47.13	5.817	41	55

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
تتبعي. الطلاقة - بعدي. الطلاقة	Negative Ranks	0 ^a	.00	.00
	Positive Ranks	9 ^b	5.00	45.00
	Ties	6 ^c		
	Total	15		

a. تتبعي. الطلاقة > بعدي. الطلاقة

b. تتبعي. الطلاقة < بعدي. الطلاقة

c. تتبعي. الطلاقة = بعدي. الطلاقة

Test Statistics^a

تتبعي. الطلاقة -

بعدي. الطلاقة

Z	-2.670 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.008

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.