الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الأداء القرائي لدى ذوي عسر القراءة في منظور الذكاءات المتعددة

دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بولاية الوادي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم
شعبة علم النفس، تخصص: صعوبة التعلم في الوسط المدرسي

إعداد الطالب:
البشير جاري

إشراف:
أ.د. إسماعيل لعيس
المشرف المساعد:
أ.د. عبد الناصر غربي

لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة	الصفة	المؤسسة الأصلية
سلاف مشري	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة الوادي
إسماعيل لعيس	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة الوادي
عبد الناصر غربي	أستاذ التعليم العالي	مساعد مشرف	جامعة الوادي
زليخة جديدي	أستاذ محاضر "أ"	مناقشا	جامعة الوادي
سميرة لعمامرة	أستاذ محاضر "أ"	مناقشا	جامعة الوادي
محمد الساسي الشايب	أستاذ التعليم العالي	مناقشا	جامعة ورقلة
طارق صالحي	أستاذ محاضر "أ"	مناقشا	جامعة ورقلة

السنة الجامعية2021/2020

الاهداء

أهدي هذا العمل

الى الهادي البشير، الرحمة المهداة والنعمة المسداة معلم الناس الخير

"محمد رسول الله" صلى الله عليه وسلم

إلى روح أبي الطاهرة، والى منبع الحنان أمي الغالية أمدها الله بالصحة والعافية

إلى من شاركتني الحياة وقاسمتني التعب ولم تبخل علي بعطفها وجهدها **"زوجتي الغالية"**

الى إخوتي وأخواتي كل باسمه

الى جميع أقاربي وأصدقائي

الى كل من سار معنا في درب طلب العلم

الى كل الاصدقاء والاحبة

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد الخلق أجمعين.

قال تعالى: "رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه"

اعترافا بالجميل...

أتقدم بالشكر الجزيل إلى المشرف: الأستاذ الدكتور إسماعيل لعيس على المرافقة الكريمة والمتابعة الدائمة لهذه الأطروحة، وكان له الفضل في الوقوف معنا في اختيار الموضوع ووضع أسسه الأولى وبناء وتصميم البرنامج التدريبي ومدنا بكل الاختبارات اللازمة، وعلى كل ما بذله معنا من جهد ووقت، وفي النصح، والتوجيه والإرشاد.

كما أتقدم بجزيل الشكر للمشرف المساعد الأستاذ الدكتور غربي عبد الناصر الذي كان نعم الناصح والموجه في الكثير من الجوانب المنهجية للأطروحة.

والشكر موصول أيضا لأساتذتي الكرام وزملائي الأعزاء في جامعة الوادي وأخص بالذكر د. عبد اللطيف قنوعة على المساعدة التشجيع والتحفيز لإتمام الأطروحة في أقرب الآجال.

والشكر موصول كذلك إلى السادة مديري ومعلمي المدارس الإبتدائية، على ما قدموه لنا من تسهيلات ومساعدة في تطبيق البرنامج التدريبي على التلاميذ ذوي العسر القرائي.

كما أتقدم بخالص الشكر للدكتور عبد القادر بليلة تخصص أدب عربي وأخي أحمد جاري، أستاذ تعليم متوسط سابق في مادة اللغة العربية الذين قاما بالتدقيق اللغوي والإملائي للأطروحة.

أيضا أتقدم بخالص الشكر والإمتنان للأساتذة الذين وافقوا على مناقشة هذه الأطروحة.

كما أتقدم لكل هؤلاء بموفور الشكر وكبير الامتنان، وأدعو الله العلي القدير أن يجزيهم خير الجزاء، وأن يجعل ماقدموه في ميزان حسناتهم.

البشير جاري

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية للتحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الأداء القرائي لدى ذوي عسر القراءة في منظور الذكاءات المتعددة "هوارد جاردنر" (1983) لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية الوادي، خلال الموسم الدراسي2021/2020 ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة بقياسين قبلي وبعدي، وذلك باستخدام أدوات قياس تتمتع بخصائص سيكومترية(صدق وثبات) مقبولة وهي: اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن لقياس درجة الذكاء، واختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات، واختبار الوعي الفونولوجي، واختبار الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، واختبار القراءة في دقيقة لقياس مستوى طلاقة القراءة، بالإضافة لاختبار الخصائص السلوكية والاجتماعية والانفعالية ومقاييس تقدير الذكاءات المتعددة لشيرر(1996).

طبق هذا البرنامج التدريبي على عينة قوامها 25 تلميذا منهم 11 تلميذة من ذوي عسر القراءة، تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل وفقا للدرجة المعيارية(ـ 2) على اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات. بعد جمع البيانات وتبويبها ومعالجتها بواسطة الحزمة الاحصائيةspss22 وباستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري واختبار "ت" T" Test " للتحقق من الفروق، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الوعي الفونولوجي لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

2. توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الذاكرة اللفظية لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

3. توجد فروق ذات دلالة احصائية في طلاقة القراءة لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

4. توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قراءة(الكلمات المتداولة، والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات) لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

تؤكد النتائج المتوصل إليها فاعلية البرنامج التدريبي في منظور الذكاءات المتعددة في تحسين الأداء القرائي لدى المجموعة التجريبية.

Abstract:

The current study aimed to verify the effectiveness of a training program to improve the reading performance of pupils with dyslexia in the perspective of multiple intelligences "Howard Gardner" (1983) among a sample of fourth-year primary pupils in El Wadi city, during the 2020/2021 school season. To achieve the goal of the study, we relied on the experimental approach with a one-group design, with pre and post measurements, using measurement tools that have good psychometric properties, namely: John Raven's Progressive Matrices test to measure the degree of intelligence, words and pseudo-words reading test, the phonological awareness test, the short-term verbal memory test, and the reading-in-a-minute test to measure the level of reading fluency, in addition to the behavioral, social and emotional characteristics test, as well as Shearer's multiple intelligences rating scales (1996).

The training program was applied to a sample of 25 pupils, including 11 pupils with dyslexia, who were selected according to the standard score (-2) on the words and pseudo-words reading test. After collecting, classifying, and processing the data with the statistical package spss22, and using the appropriate statistical methods: arithmetic mean, standard deviation, and t-test to check for differences, the study reached the following results:

1. There are statistically significant differences in the degree of phonological awareness between the results of the pre- and post-measurement means in favor of the post-measurement of the experimental group.
2. There are statistically significant differences in the level of verbal memory between the results of the pre- and post-measurement means in favor of the post-measurement of the experimental group.
3. There are statistically significant differences in reading fluency between the results of the pre- and post-measurement means in favor of the post-measurement of the experimental group.
4. There are statistically significant differences in the level of reading (common words, uncommon words, and pseudo-words) between the results of the pre- and post-measurement means in favor of the post-measurement ، for the experimental group.

These results indicate that the training program is effective in improving the reading performance of the experimental group.

Résumé de l’ étude

La présente étude visait à vérifier l'efficacité d'un programme de formation pour améliorer les performances de lecture des personnes dyslexiques dans la perspective des intelligences multiples "Howard Gardner" (1983) auprès d'un échantillon d'élèves de quatrième année du primaire a la wilaya d'El Wadi, au cours de la Saison scolaire 2020/2021. Pour atteindre l'objectif de l'étude, nous nous sommes appuyés sur l'approche expérimentale avec un design à un groupe unique avec une pré- et post-mesure, en utilisant des outils de mesure qui ont de bonnes propriétés psychométriques, à savoir : le test des matrices successives de John Raven pour mesurer le degré d'intelligence, test de lecture de mots et pseudo-mots, Et le test de conscience phonologique, le test de mémoire verbale à court terme et le test de lecture d'une minute pour mesurer le niveau de fluidité de lecture, en plus du test des caractéristiques comportementales, sociales et émotionnelles et des échelles d'évaluation des intelligences multiples de Shearer (1996).

Le programme de formation a été appliqué à un échantillon de 25 élèves, dont 11 élèves dyslexiques, qui ont été sélectionnés selon le score standard (-2) au test de lecture de de mots et pseudo-mots. Après la collecte, le classement et le traitement les données avec le progiciel statistique spss22 en utilisant les méthodes statistiques appropriées : moyenne arithmétique, écart type et test T pour vérifier les différences, l'étude a atteint les résultats suivants :

1. Il existe des différences statistiquement significatives dans le degré de conscience phonologique entre les résultats des moyennes pré- et post-mesure en faveur de la post-mesure du groupe expérimental.
2. Il existe des différences statistiquement significatives dans le niveau de mémoire verbale entre les résultats des moyennes pré- et post-mesure en faveur de la post-mesure du groupe expérimental.
3. Il existe des différences statistiquement significatives dans la maîtrise de la lecture (lire couramment) entre les résultats des moyennes pré- et post-mesure en faveur de la post-mesure du groupe expérimental.
4. Il existe des différences statistiquement significatives dans le niveau de lecture (mots courants, mots non courants et pseudo-mots) entre les résultats des moyennes pré- et post-mesure en faveur de la post-mesure du groupe expérimental.

Les résultats confirment l'efficacité du programme de formation du point de vue des intelligences multiples dans l'amélioration des performances de lecture du groupe expérimental.

فهرس المحتويات

الإهداء.....
شكروعرفان .....أ
ملخص الدراسة ..... ب
Abstract: .....د
Résumé de l’ étude .....هـ
فهرس المحتويات ..... و
فهرس الجداول.....ي
فهرس الأشكال .....ل
مقدمة 1

الجانب النظري:

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1. الإشكالية: 8
2. تساؤلات الدراسة:..... 14
3. فرضيات الدراسة: 14
4. أهمية الدراسة: 15
5. أهداف الدراسة: 16
6. التعريفات الاجرائية لمتغيرات الدراسة:..... 16
7. الدراسات السابقة والتعليق عليها: 18

الفصل الثاني: البرنامج التدريبي والذكاءات المتعددة

تمهيد:..... 42
أولا البرنامج التدريبي:..... 42
1). تعريفات التدريب: 42

2). أهداف التدريب: 43
1.2. أهداف التدريب في المجال التربوي: 43
2.2. أهداف التدريب في مجال التربية الخاصة: 43
3.2. أهداف التدريب في مجال صعوبات التعلم: 44
ثانيا: نظرية الذكاءات المتعددة: 44
1.نشأة وتطور نظرية الذكاءات المتعددة: 44
2. أسس نظرية الذكاءات المتعددة: 48
3. معايير نظرية الذكاءات المتعددة: 49
4. الفرق بين النظرية التقليدية والنظرية الحديثة(الذكاءات): 53
5. أنواع الذكاءات المتعددة: 55
6. القياس والتقويم في نظرية الذكاءات المتعددة: 57
7. التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة. 58
خلاصة الفصل: 64

الفصل الثالث: الأداء القرائي

تمهيد: 66
أولا: القراءة 66
1.تعريفات القراءة: 66
2.أهمية تعليم القراءة: 67
3.أنواع القراءة: 68
4. القراءة وعلاقتها باللغة: 69
5. خصائص اللغة العربية: 71
6. دور العوامل ميتا لغوية والمعرفية في القراءة: 73
1.6. دور العوامل الميتالغوية في تعلم القراءة: 73

2.6. دور العوامل المعرفية في تعلم القراءة:..... 76
7. طرق تعليم القراءة: 81
خلاصة الفصل:..... 85

الفصل الرابع: عسر القراءة

تمهيد:..... 87
1. تعريفات عسر القراءة:..... 87
2-أنواع عسر القراءة: 91
3-الأعراض المميزة لعسر القراءة: 96
4-الفرضيات المفسرة لعسر القراءة: 97
5-المشكلات التي يواجهها التلاميذ ذوو عسر القراءة: 100
7- تشخيص عسر القراءة 106
8- التدريس العلاجي لذوي عسر القراءة:.....108
خلاصة الفصل:.....112

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:.....115
1. منهج الدراسة: 115
2. مجتمع الدراسة: 115
3. أهداف الدراسة الاستطلاعية:.....116
4.عينة الدراسة الاستطلاعية:.....116
5. نتائج الدراسة الاستطلاعية: 116
6. حدود الدراسة: 117
7.عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:.....117

8. وصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة الحالية:.....123
9. البرنامج التدريبي:.....129
10) التصميم التجريبي للدراسة الأساسية:.....134
12. الأساليب الاحصائية المستخدمة:.....135
ملخص الفصل:.....135

الفصل السادس: عرض، تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:.....137
أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة:.....137
1- عرض وتحليل الفرضية الأولى:.....137
2. عرض وتحليل الفرضية الثانية:.....138
3. عرض وتحليل الفرضية الثالثة:.....140
4. عرض وتحليل الفرضية الرابعة:.....141
ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة:.....144
استنتاج عام:.....161
توصيات الدراسة:.....163
اقتراحات الدراسة:.....163
قائمة المراجع:.....165
ملاحق الدراسة:.....178

فهرس الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يحدد العمليات والمعالجات الأساسية لكل ذكاء	51
02	يحدد الفرق بين النظرية التقليدية للذكاء(العامل الواحد) والنظرية الحديثة(الذكاءات)	54
03	تقييم مستوى الطلاقة لدى التلاميذ	103
04	يبين توزيع العينة الأساسية حسب المكان والجنس	118
05	يحدد درجات الذكاءات لأفراد العينة الأساسية	119
06	يحدد الخصائص السلوكية(الاجتماعية والانفعالية) لعينة الدراسة الأساسية	120
07	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول وإعادة التطبيق لمقياس الوعي الفونولوجي:	125
08	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول وإعادة التطبيق لاختبار الذاكرة اللفظية.	126
09	يحدد قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول وإعادة التطبيق لاختبار القراءة في دقيقة.	128
10	يوضح نتائج اختبار"ت" للفروق في الوعي الفونولوجي لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي.	136

11	يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في الذاكرة اللفظية لدى أفراد المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي..	138
12	يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق في طلاقة القراءة لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي.	139
13	يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق في مستوى قراءة(الكلمات المتداولة، والكلمات الغير متداولة وشبه الكلمات) بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي.	141

فهرس الأشكال

رقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يبين علاقة القراءة باللغة.	70
02	يحدد توزيع العينة حسب الجنس	118
03	يحدد توزيع العينة حسب المكان	118
04	يوضح التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة	133
05	يوضح الفروق في الوعي الفونولوجي بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرج والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية.	137
06	يوضح الفروق في مستوى الذاكرة اللفظية بين متوسطي نتائج القياس القبلي ونتائج القياس البعدي لدى لمجموعة التجريبية	138
07	يوضح الفروق في طلاقة القراءة بين متوسطي نتائج القياس القبلي ونتائج القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية	140
08	يوضح الفروق في اختبار الكلمات وشبه الكلمات بين متوسطي نتائج القياس القبلي ونتائج القياس لدى المجموعة التجريبية.	143

مقدمة

مقدمة

تعتبر القراءة أحد العوامل الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية ـ التعلمية داخل المدرسة وخارجها، فالنجاح في القراءة يعني النجاح في الدراسة، لكون القراءة أداة الكسب المعرفي والتحصيل الدراسي، فالفشل في القراءة يعني الفشل في الدراسة، ويظهر ذلك من خلال تدني نتائج تحصيل المواد الدراسية التي تتطلب القراءة، كالكتابة والرياضيات وغيرها.

تعتمد القراءة على مجموعة من المهارات الأساسية منها: التعرف على الكلمات، ونطقها بطريقة صحيحة من الناحية الصرفية والنحوية، وكذلك التحكم في نبرة الصوت حسب المعنى، كالاستفهام والتعجب، بالإضافة إلى طلاقة القراءة والتي تعني قدرة التلميذ على قراءة الكلمات بسرعة ودقة، كقراءة أكبر عدد ممكن من الكلمات المألوفة في دقيقة واحدة(البحة، 2000).

جميع نتائج الدراسات تؤكد أن العمليات الخاصة بالتعرف على الأصوات في الكلمات وعلاقتها بالأحرف الهجائية لديها القدرة على التفرقة بين الأطفال ذوي التحصيل الدراسي المتوسط في القراءة والأطفال الذين لديهم مؤشرات لعسر القراءة في اللغة العربية، إذ يعتبر عسر القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشارا ويطلق عليه تسمية "الديسلكسيا" (Dyslixia) والتي يعرف بأنه: عجز تعليمي محدد له أسس عصبية، يتسم بصعوبات في دقة وطلاقة التعرف على الكلمة وضعف التهجيء والقدرات التشفيرية(Lyon, 2003).

تناولت الدراسة الحالية برنامج علاجي لعسر القراءة، الذي يمثل أكثر صعوبات التعلم تأثيرا في نتائج التحصيل الدراسي للتلميذ من خلال تصميم برنامج تدريبي في منظور الذكاءات المتعددة لتنمية المهارات الصوتية(الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية)، من أجل تحسين مستوى الأداء القرائي لدى عينة من تلاميذ القسم الرابع ابتدائي يعانون من عسر في القراءة.

يعرف Stanovitch(1986) عسر القراءة بأنها: خلل فونولوجي بالدرجة الأولى، ويعرف الخلل الفونولوجي بأنه: عدم القدرة على معرفة ومعالجة الوحدات الصوتية المكونة للكلام والفشل في تمييز المقاطع وتحليلها وتقطيعها وتجميعها، كما تؤكد دراسات أخرى أن الضعف

في الوعي الفونولوجي يؤدي إلى صعوبات في القراءة، وأن التنبؤ بمستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المراحل العمرية الأولى، دليل على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة.
(Maclachlan., Yale. & Wilkins, 1993; Torgesen, & Burgess, 1998)

كما يؤكد ذلك (1988)Juel أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات فونولوجية في السنة الأولى من دراستهم يظلون في مستويات قراءة ضعيفة، حيث تشير الدراسات أنه توجد علاقة ارتباطية متبادلة وعلاقة تنبؤية بين الوعي بالأصوات والتقدم في القراءة.

شهدت العلاقة بين الوعي الفونولوجي وصعوبات القراءة اهتمام الباحثين في مجال التربية الخاصة، وذلك راجع لإنتشار صعوبات القراءة في الوسط المدرسي وكذا ارتباط اضطراب الوعي الفونولوجي بالقصور في مهارات القراءة (Toregesen، 1988) في حين تشير الدراسات أن تطوير مهارات تعلم القراءة مرتبط بتطور الوعي الفونولوجي، وأن صعوبات القراءة ترتبط سببيا باضطراب في الوعي الفونولوجي.
(Ehri, 1999; Frith, 1985; Goswami, & Bryant, 1990; Snowling, 1990)

أيضا تشير الدراسات أن اضطراب الذاكرة اللفظية قصيرة المدى يمكن أن يكون سببا في عسر القراءة، لأن عدم قدرة الطفل على الاحتفاظ بالمعلومات المقروءة في الذاكرة قصيرة المدى يؤدي بالضرورة إلى صعوبات في تحويل الحروف إلى أصوات(لوزاعي، 2017، ص156-159).

تضيف الدراسات التجريبية أن نجاح المجهودات المبذولة في التدريب على الوعي الفونولوجي للأطفال، يؤدي إلى تطور حقيقي ومؤكد في القراءة، كما أثبتت دراسات أخرى، والتي طبقت على الأطفال، أن مقاييس الوعي بالأصوات والمتمثلة في التعرف على سلسلة من الحروف المرتبطة، وتحويلها إلى كلمات منطوقة غير حقيقية(اختبار قراءة شبه الكلمات) ومقاييس السجع، أو القدرة على حذف المقاطع الفونولوجية من كلمة أو إبدال أو إضافة أو تركيب قادرة على التنبؤ بمهارات القراءة بين الأطفال المتحدثين باللغة العربية.
(Al Mannai & Everatt, 2005; Ibrahim, Eviatar, & Aharon - Peretz, 2002; Abu - Rabia, Share & Mansour, 2003).

تهدفت الدراسة الحالية للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المكون من 13 جلسة تدريبية وقائم على استراتيجيات التدريس لنظرية الذكاءات المتعددة في تحسين الأداء القرائي للمجموعة التجريبية من خلال تنمية مهارات المعالجة الصوتية للوعي الفونولوجي بـالتدريب على مهام التحليل والتركيب، وكذا الحذف، والدمج، وإضافة أصوات الحروف للكلمات، وكذا التدريب على مهام الذاكرة اللفظية القصيرة منها والعاملة، بالتدريب على إعادة شبه الكلمات ومعالجة الكلمات عن طريق الترتيب والتصنيف، حيث يتحسن الأداء القرائي من خلال تحسن قراءة الكلمات المتداولة وغير المتداولة بالإضافة لفك تشفير شبه الكلمات، وتحسن طلاقة القراءة.

تشير الدراسات في مجال صعوبات التعلم أن أساليب التدريس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعتمد على جوانب الضعف وتهمل جوانب القوة(عامر ومحمد، 2008، ص185)، بالتالي فهي تعتمد على نظرية الذكاء التقليدية التي تهتم بالقدرات اللغوية وتهمل القدرات الأخرى غير المعرفية، والتي يمكن أن يستفيد منها التلاميذ في تعلمهم الأكاديمي(الفقيهي، 2003، ص74)، ومن ثم بدأ الاهتمام من قبل الباحثين في المجال التربوي البحث عن أساليب واستراتيجيات حديثة تعتمد على نقاط القوة لدى هؤلاء التلاميذ، لتمكينهم من التعلم الأفضل وزيادة تحصيلهم الدراسي، ويتفق هذا التوجه مع نتائج أبحاث العالم هوارد غاردنر(1983)Howard Gardner في نظريته للذكاءات المتعددة، والتي تشير إلى أن الفرد يملك 07 ذكاءات وهي: اللغوي، الرياضي، الحركي، البصري، الموسيقي، العاطفي، الاجتماعي، كما أضيف لها الذكاء الثامن والتاسع(الطبيعي والروحي)، كل تلك الذكاءات مستقلة عن بعضها ويمكن تنميتها بالتدريب والتعلم.

تشير العنيزات(2009، ص12) أن: "البرامج القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لها دور هام في زيادة الفهم والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ الذين يعانون من مشكلات تحصيلية".

تأسيسا لما ذكر، يمكن توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في مجال الممارسات التربوية والتعليمية لأنها تراعي اهتمامات التلاميذ وميولهم وقدراتهم والفروق الفردية بينهم، بالإضافة

إلى توفير مداخل تعليمية ـ تعلمية متنوعة تراعي جوانب القوة بدلا من التركيز عل جوانب الضعف لدى تلاميذ صعوبات التعلم.

بناء على ما سبق استند الباحث في الدراسة الحالية على التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة وتوظيفها في تحسين الأداء القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي عسر القراءة في القسم الرابع إبتدائي، وقد اختار الباحث تلاميذ مستوى الرابعة إبتدائي، لأن هذا المستوى يمثل بداية الطور الثاني من المرحلة الإبتدائية، وفيها يكون التلميذ قد اكتسب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة وكذلك الحساب.

كما تبرز أهمية الدراسة الحالية في مساعدة الأولياء، والباحثين والمدرسين في فهم وتشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة وكذا توفير أداة عملية متمثلة في برنامج تدريبي تربوي فعال من أجل التكفل بالأطفال العسيرين في القراءة من خلال مساعدتهم على التعلم والكسب المعرفي، وتقديم إضافة علمية في هذا المجال وذلك من خلال القيام بدراسة حول علاج عسر القراءة لدى شريحة هامة من التلاميذ.

وبعد اطلاعنا على التراث التربوي النظري بما فيها الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة الحالية، وجدنا تعدد الدراسات التربوية التي تناولت التدريس العلاجي لذوي صعوبات التعلم عموما وصعوبات القراءة تحديدا من خلال توظيف استراتيجيات وأساليب تدريس حديثة ومتنوعة لذوي صعوبات القراءة، مثل توظيف الحاسوب وبرامجه التربوية في تحسين الأداء القرائي من خلال التدريب على التهجئة والتعرف على الكلمة والمهارات الصوتية، وأيضا هناك دراسات أخرى اعتمدت على تنمية القدرات البصرية مثل دراسة شوشاني(2019) أوالتعليم المتمايز مثل دراسة مروة دياب(2019)، ودراسة Layes et al.(2019)، بينما هناك دراسات أخرى اعتمدت على استراتيجيات تدريسية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة مثل دراسة كل من: البندري(2009)، ودراسة فواز العلي(2015)، ودراسة حنان راشد المدبولي(2009)، في حدود علم الباحث لم تجر دراسات في البيئة الجزائرية تناولت توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في تصميم برامج تدريبية لتحسين الأداء القرائي، وهذا ما دفع الباحث إلى تصميم برنامج تدريبي

والتحقق من فاعليته في تحسين الأداء القرائي لدى ذوي العسر القرائي من خلال تنمية المهارات الصوتية(الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية) في منظور الذكاءات المتعددة.

استنادا على خطوات المنهج التجريبي المتبع تم تقسيم الدراسة إلى قسمين: قسم نظري وقسم ميداني:

أولا: القسم النظري ويحتوي على أربعة فصول وهي:

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة، عرض الإشكالية وتساؤلاتها، وحددت فرضيات الدراسة، وإبراز أهمية البحث وأهدافه وكذا تحديد التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة، بالإضافة إلى الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة والتعليق عليها، وتحديد موضع الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة.

- **أما الفصل الثاني**، فـتم التطرق فيه أولا، للبرامج التدريبية، تعريفها وأهميتها ومجالاتها وثانيا، نظرية الذكاءات المتعددة، تعريفها وأهميتها وكذا معاييرها، بالإضافة إلى التعريف بالذكاءات السبع واستراتيجياتها التدريسية لدى العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة منهم ذوو صعوبات التعلم وعسر القراءة خصيصا، كما عرجنا في الفصل على طرق قياس الذكاءات المتعددة والانتقادات الموجهة لها.
- **أما الفصل الثالث**، فـتناولنا فيه: الأداء القرائي من خلال تعاريف القراءة والأداء القرائي، وكذا أهمية القراءة وآليتها، بالإضافة إلى دور العوامل المعرفية والميتالغوية في القراءة، كالوعي الفونولوجي، والوعي المورفولوجي، والذاكرة اللفظية والتسمية السريعة، وكذا طرق تعليم القراءة.
- **أما الفصل الرابع** فقد خصص لعسر القراءة من حيث: مفهومها وتعريفاتها والفرضيات المفسرة لها وكذا المشكلات المرتبطة بها، ثم أعراضها وطرق تشخيصها وعلاجها.

ثانيا: القسم الميداني احتوى على فصلين، هما الفصل الخامس والسادس، حيث تناولنا في **الفصل الخامس:** الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث تم تقسيم الفصل إلى جزأين، الجزء الأول خاص بإجراءات الدراسة الاستطلاعية، وتناولنا فيها، المنهج المستخدم

وتعريفه، وكذا تعريف الدراسة الاستطلاعية، أهدافها وحدودها: المكانية، الزمنية والبشرية وختمنا الجزء الأول بعرض نتائج للدراسة الاستطلاعية، أما الجزء الثاني، فتناولنا فيه عينة الدراسة ومواصفاتها، وكذا وصف أدوات الدراسة وعرض خصائصها السيكومترية، بالإضافة إلى وصف وعرض البرنامج التدريبي من حيث: الأهداف، الأسس وبرنامج الجلسات وكذا الاستراتيجيات التدريسية والوسائل المستخدمة....الخ مع تحديد الأساليب الاحصائية المناسبة والمستخدمة في الدراسة الحالية.

- **أما الفصل السادس:** فقد قسم إلى جزأين، حيث خصص الجزء الأول إلى عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية، أما الجزء الثاني فقد خصص إلى مناقشة نتائج الدراسة الحالية على ضوء التراث النظري والدراسات السابقة، وختمنا الدراسة بتقديم خلاصة عامة تتضمن استنتاج عام للدراسة مع تقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات من أجل التكفل الأفضل بالتلاميذ ذوي صعوبات القراءة من خلال اختيار أنشطة أو استراتيجيات تناسبهم أثناء التعلم من جهة وتقديم مقترحات لبحوث مستقبلية لإثراء الدراسات التربوية في منظور الذكاءات خاصة ما تعلق بالمهارات الدراسية الأساسية كالكتابة والحساب.

كما تم تقديم قائمة للمراجع التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة، مرتبة حسب ترتيب الحروف الهجائية لتسهيل الوصول لها من طرف القارئ الكريم، بالإضافة إلى الملاحق تتضمن نسخ من أدوات الدراسة وكذا البرنامج التدريبي بمختلف جوانبه.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1) الإشكالية

2) تساؤلات الدراسة

3) فرضيات الدراسة

4) أهمية الدراسة

5) أهداف الدراسة

6) التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة

7) الدراسات السابقة والتعليق عليها

1. الإشكالية:

تعتبر القراءة إحدى المهارات الأساسية التي يتم من خلالها تزويد التلميذ بما يحتاج إليه من معلومات ومعارف، فهي تمثل جوهر العملية التعليمية ـ التعلمية، فالقراءة تمكن التلميذ من التعرف على بيئته وتطوير قدراته العقلية وتحقيق ذاته(عبد اللطيف والحداد، 2004، ص34).

بناء على ما تمثله القراءة في اكتساب الفرد لمعارفه المختلفة وتحدد له طرق تعامله مع المعطيات المختلفة في البيئة من حوله، فقد لقيت اهتماما بالغا من طرف الباحثين والتربويين في دراسة ماهية القراءة والعوامل المرتبطة بنجاحها أو فشلها، فالفشل في القراءة يعني الفشل في الدراسة باعتبار أن القراءة هي أداة للتزود المعرفي وتحصيل المعلومات.

تمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي في تدني نتائج التحصيل الدراسي لدى فئة هامة من التلاميذ لأنها تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ، وعلى شعوره بعدم الكفاءة الذاتية أيضا، وتقوده أحيانا إلى عدد من أنماط السلوك اللاتوافقي: كالقلق، ونقص الدافعية، وانخفاض احترام الذات والآخرين، يمثل عسر القراءة حسب(1995) Lyon " أكثر صعوبات التعلم انتشارا، لأن 80% ممن لديهم صعوبات تعلم هم من الذين يعانون صعوبات في القراءة" (غادة عبد الغفار، 2009، ص35)، كما يتوقف استعداد التلميذ عند تعلم مهارات القراءة على نضجه من الناحية العقلية والجسمية ومدى صعوبة أو سهولة تلك المهارات لديه، وما تحققه مهارة القراءة من وظيفة اجتماعية وما تحققه له من أهداف خاصة أو عامة، كما يختلف التلاميذ في قدراتهم العقلية، والوجدانية والبدنية والقدرة على التعلم، ويختلفون أيضا في التحصيل القرائي(فهيم مصطفى، 1998).

تعتمد القراءة على مجموعة من العمليات المعرفية التي تقوم بتحويل الرموز المكتوبة إلى وحدات صوتية بصورة آلية للوصول إلى مستوى من الفهم والإدراك المعرفي لهذه الرموز، هذه العمليات هي عبارة عن نشاط معرفي معقد تساهم فيه العديد من الميكانيزمات منها: سلامة الحواس، والذكاء المناسب والعمليات العقلية العليا كمعالجة المعلومات، الانتباه، الإدراك

والفهم(Ramus, 2003) في حين نجد أن شريحة هامة من التلاميذ يواجهون صعوبات في تعلم القراءة، الأمر الذي قد يرجعه بعض الباحثين إلى صعوبة في فك الرموز المكتوبة وتحويلها إلى وحدات صوتية مما يسبب لهم قصورا واضحا في استيعاب وفهم معنى ما تم قراءته، وينتج عنه صعوبة شديدة ودائمة ذات منشأ عصبي أو عسر في القراءة الفونولوجي، والذي يعني عدم قدرة التلميذ على إدراك أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، حيث يظهر بأن التلميذ يعتمد على الجانب الدلالي والمفاهيمي للكلمات أكثر من الجانب الشكلي والخطي، ويؤدي ذلك إلى عدم قدرة التلميذ على قراءة المقاطع التي ليس لها معنى وكذلك الكلمات غير المألوفة، بالتالي يصبح التلميذ يعتمد بشكل كبير على التعرف الكلي على الكلمات، لأنه غير قادر على تفكيك الوحدات الخطية أي القرافيمات المشكلة للكلمة وتحويلها إلى الأصوات التي تناسبها، وهذا يرتبط أساسا بضعف في الوعي الفونولوجي أو القدرة الفونولوجية، من حيث إدراك وتخزين المقاطع الصوتية للكلمة(Snowling, 2000)

أيضا أشار Wagner(1999) ، Torgesen & Rashotte إلى أن هناك ارتباطًا كبيرًا بين اتقان مهارات اللغة المكتوبة وبين ثلاث مهارات من المعالجة الصوتية وهي: الوعي بالأصوات، وسرعة النفاذ إلى المعجم اللغوي والذاكرة العاملة بشقيها اللفظية والبصرية.

ووفقًا لفرضية الخلل في المعالجة الفونولوجية، فإن عجز المعالجة الصوتية هو السبب الرئيسي لصعوبات القراءة(Stanovich, 1998) ويتجلى ذلك بوضوح في مجموعة متنوعة من المهارات الصوتية، بما في ذلك الوعي الفونولوجي(الصوتي) والذاكرة اللفظية قصيرة المدى من خلال الفشل في تخزين واسترجاع أصوات الكلام، ويعيق هذا العجز تعلم الارتباطات المتعلقة بصوت الحروف، كما يؤثر سلبًا على تطوير القراءة.

(Ramus et al, 2003 ; Goswami, 2013)

دعماً لهذه الفرضية، تُظهر أدلة سلوكية قوية أن أولئك التلاميذ الذين يعانون من عسر في القراءة أَبْدَوا أداءً ضعيفًا في مجموعة متنوعة من المهام الصوتية التي تتطلب ذاكرة قصيرة المدى اللفظية كامتداد الأرقام والوعي الفونولوجي(الصوتي) كحذف ومزج الصوت، وفك التشفير الصوتي كقراءة الأسماء المستعارة

(Wagner، Torgesen & Rashotte ، 1994; Ramus et al.، 2003)

أشار Adams(1990) إلى أنه توجد خمس مستويات من الصعوبة في الوعي الفونولوجي (الصوتي) التي يواجهها الأطفال ذوو عسر القراءة، تتمثل هذه المستويات في: صعوبة الوعي بالقافية والجناس(كلمات متشابهة في اللفظ وتختلف في المعنى أو الدلالة)، ومزج الفونيمات الصوتية، وتحليل الفونيمات، وفهم وإنتاج الفونيمات أي القدرة على الإضافة، والحذف والإبدال، كما يظهر ضعف الوعى الفونولوجي في صعوبة إدراك الكلام المسموع من الأخرين وصعوبة التعبير اللفظي، كما أكدت دراسة(2000)Kramer ، Knee & Delis أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة لديهم نقص في القدرة على استخدام استراتيجيات فعالة للذاكرة العاملة تمكنهم من تعلم ألفاظ جديدة بالمقارنة مع غيرهم من الأطفال العاديين، وعليه فإن عملية تعلم قراءة كلمات جديدة أو كتابتها والفهم القرائي ترتبط بالذاكرة العاملة والدائرة الفونولوجية، ويقر بذلك كل من Baddeley & Logie (1999)، حيث أشارا إلى أن كثيرًا من المعلومات التي تُخزن في الذاكرة العاملة تُخزن على شكل سمعي، ولاسيما إذا كانت المعلومات الواردة معلومات لغوية، وعليه فإن عملية تعلم قراءة كلمات جديدة أو كتابتها والفهم القرائي ترتبط بالذاكرة العاملة والدائرة الفونولوجية.

بناء على ما سبق تظهر العوامل المرتبطة سببيا بعسر القراءة، والمتمثلة في الخلل على مستوى المعالجة الفونولوجية لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة، لا سيما الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية، والتي تتطلب تكفلا تربويا عن طريق إيجاد طرائق تدريس ملائمة لتحسين الأداء القرائي بالإعتماد على تنمية تلك العوامل الخاصة بقدرات المعالجة الفونولوجية، لتمكينهم من القراءة بدقة وطلاقة مناسبتين بالمقارنة مع أقرانهم في القسم الدراسي.

بعد اطلاع الباحث حول ماورد في التراث النظري، وجد العديد من الدراسات في المجال التربوي تشير إلى أن أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تُعد من الأساليب الفعالة في التدريس، لأن المعلم ينوع في استخدامه للأنشطة في المواقف التعليمية مما يتيح للتلميذ أن يستفيد من الأنشطة التي تتوافق مع قدراته ونوع الذكاء لديه

(Deing ، 2004 ، p19).

تعتمد معظم أساليب التدريس الحالية الموجهة لذوي صعوبات التعلم على النظريات التقليدية للذكاء، والتي تناولت الذكائين اللغوي والمنطقي(الرياضي) فقط، ولا تهتم بالجوانب الفنية والحركية ولا بالعلاقات الاجتماعية للطفل بالشكل المناسب، حيث يرى هوارد جاردنر "Gardner Hawerd " صاحب نظرية الذكاءات المتعددة أن الذكاء الانساني هو نشاط عقلي حقيقي وليس مجرد قدرة للمعرفة الانسانية، ولذلك سعى في نظريته إلى توسيع مجال الإمكانيات الإنسانية بحيث تتعدى تقدير نسبة الذكاء(Gardener، 1983).

انطلاقا من هذا التصور نفضل أن لا نتعامل مع ذكاء الأطفال في التعليم بالمناهج القائمة على التلقين، وإنما يجب التركيز على الأنشطة المختلفة للذكاءات المتعددة، كي يستفيد كل طفل من النشاط الذي يوافق ذكاءه، ولذلك نجد أن العديد من برامج تدريس الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم ذوي صعوبات التعلم، قد اعتمدت في الفترة الأخيرة على هذه النظرية، حيث يقوم مفهوم صعوبات التعلم على تفاوت القدرات والإمكانات المختلفة لدى الفرد الواحد بما يعني أن بعض هذه القدرات والإمكانات قد تكون ضعيفة لدى الفرد، بينما تكون قوية لدى البعض الأخر(Kirk et Gallagher، 1986).

يمتلك ذوو صعوبات التعلم بعض الذكاءات المرتفعة مثل الرسم والموسيقى والتربية البدنية والتمثيل وقد تتفوق على مثيلاتها لدى العاديين،

كما تقدم نظرية الذكاءات المتعددة أنشطة تعليمية متنوعة توفر البدائل التي تجعل التلميذ مبصرا بمواطن قوته ويستطيع الوصول إلى الأهداف التعليمية، كما أنها تستوعب الفروقات الفردية للتلاميذ في العملية التعليمية ـ التعلمية، حيث تتلاءم نظرية الذكاءات المتعددة بصورة جيدة مع تطوير الاستراتيجيات التعليمية في خطة التعليم الفردي لبرامج التربية الخاصة وتساعد هذه النظرية معلمي صعوبات التعلم على تحديد مواطن القوة لدى التلميذ وأسلوب التعلم المفضل لديه، والتي تؤخذ كقاعدة تحدد التدخلات الملائمة على برامج التعليم الفردي (IEP) (أرمسترونج، 2004،ص 146)

نجد أن كثير من برامج التعلم الفردي تهمل أكثر ذكاءات المتعلمين تطورا وتركز على الذكاءات الأضعف، فقد نجد متعلما يتمتع بذكاء عال في الجانب الحركي ـ الجسمي والذكاء المكاني البصري، لكنه يلاقي صعوبة في تعلم القراءة، حيث نجد أن المدرسة تعطيه برامج تربوية فردية لا تتضمن أنشطة بدنية أو أنشطة ذات توجه نحو الصور كوسيلة لتحقيق أهداف تعليمية، وكثيرا ما تتضمن التدخلات المقترحة لمثل هذا التلميذ مزيدا من المهام اللغوية كبرامج القراءة وأنشطة الإدراك السمعي، أنشطة لها نفس النوع التي وجدها في المدرسة ورسب فيها، أما نظرية الذكاءات المتعددة تطرح طريقة مختلفة تسمح بالاهتمام بذكاءات التلاميذ التي أهملها المربون في السابق.

أيضا نجد العديد من الدراسات حول عسر القراءة في منظور الذكاءات المتعددة، منها دراسة " هيرب و زملائه (Herb et al ،2002) والتي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج لتحسين الدافع للقراءة لدى تلاميذ الصفين الأول والرابع الابتدائي الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، وأسفرت نتائج هذه الدراسة، أن الأنشطة التعليمية أدت إلى زيادة الدافع للقراءة لدى أفراد العينة، أما دراسة كل من بورمان وإيفانز(Evans& Burnman، 2003) هدفت إلى تحسين مهارات القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم فى القراءة، حيث أعد الباحثان استراتيجيات تدريسية تعتمد أساليبها وأنشطتها التعليمية على نظرية الذكاءات المتعددة، وقد بينت النتائج أن الأساليب والأنشطة التعليمية التي تقوم على نظرية الذكاءات المتعددة قد أدت إلى تحسن ملحوظ في القياس البعدي لمهارات القراءة لدى أفراد العينة مقارنة بالقياس القبلي.

أما دراسة أولير(Uhlir(2003 هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج لتحسين مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد اعتمد الباحث في إعداد أنشطة تدريسه على نظرية الذكاءات المتعددة، وبمقارنة نتائج القياس القبلي بالقياس البعدي أسفرت المقارنة عن وجود تحسن ملحوظ ودال في مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى أفراد العينة بعد تعرضهم لأنشطة البرنامج بما يعنى أن أساليب التدريس القائمة

على نظرية الذكاءات المتعددة قد تمكنت من رفع مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى أفراد العينة، من خلال ما ورد تبيّن أن الأساليب والأنشطة التعليمية التي تقوم على نظرية الذكاءات المتعددة قد أدت إلى تحسن ملحوظ في القياس البعدي لمهارات القراءة لدى أفراد العينة مقارنة بالقياس القبلي، فالتدريس العلاجي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة يجعل معلمي صعوبات التعلم ينوعون من أساليب وأنشطة التدريس التي تتضمنها الخطة الفردية (IEP)، حتى تتماشى بطريقة أفضل مع الذكاء الأقوى لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة، وتُعد أنشطة الذكاءات المتعددة من الاستراتيجيات التي ثبتت فعاليتها في مواقف تربوية عديدة حيث أوصت دراسة (Pajkos & Collins، 2007) بضرورة تضمين استراتيجيات الذكاءات المتعددة في كافة جوانب التدريس والتعلم.

وقد أثبتت العديد من الدراسات التجريبية فاعلية البرامج التدريبية في تنمية الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية الأمر الذي أدى إلى تحسين الأداء القرائي لدى ذوي عسر القراءة منها دراسة علي(2007) ودراسة الشحات(2012) ودراسة لعيس وآخرون(2019) ودراسة الحويلة(2019)، كما استخدمت دراسات أخرى الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات القرائية ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة حنان راشد(2009) ودراسة وجيه أبو لبن وسيد سنجي(2008) ودراسة فواز العلي(2015)، وأيضا الدراسات الأجنبية:

(Mandy et al.,2000; Uhlir, 2003; Burman & Evans,2008)

ولتحسين الأداء القرائي في الدراسة الحالية، اقترحنا استخدام أنشطة للذكاءات المتعددة لتنمية الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية وطلاقة القراءة، حيث أنها توفر مداخل متعددة لعملية التعليم، كما أنها تتيح للمتعلمين الحصول على التعلم اللازم والملائم، فينوع المعلم في طريقة تدريسه بما يتلاءم مع أنماط الذكاءات لدى التلاميذ فهو: يتحدث، ويشرح، ويرسم، وينظم العمل في جماعات ويتيح فرصاً للتفكير والتأمل حسب مستويات وقدرات كل تلميذ، كما أنها تساعد على إكساب التلميذ المهارات اللغوية والثقة بالنفس، وتنمي لديه مهارات الاتصال والتفاعل بينه وبين زملائه، والتعلم الذاتي، وتحمل المسؤولية وصقل الموهبة، وكما تنمي لديه الذكاء بأنواعه وصولاً إلى الشخصية المتكاملة.

كما أن استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة يزيد من دافعية التلاميذ للتعلم، وزيادة تحصيلهم الأكاديمي، وينمي لديهم مهارات التفكير، وذلك ما أثبتته العديد من الدراسات منها: (Janes et.al., 2002 ; Wilken, Kathlin & Erin, 2000) ودراسة وفاء الخطيب(2008).

تأسيسا لما سبق يسعى الباحث في الدراسة الحالية إلى المساهمة العلمية في تقديم الحلول المناسبة والفعالة لـلتدخل العلاجي لـعسر القراءة، والذي يعتبر أحد أهم مشكلات التعلم المنتشرة في الوسط المدرسي، ولـتأثيراتـه السلبية على مستقبل التلميذ الدراسي، النفسي والاجتماعي وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الأداء القرائي لدى ذوي عسر القراءة في منظور الذكاءات المتعددة؟

2. تساؤلات الدراسة:

1) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الوعي الفونولوجي لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

2) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الذاكرة اللفظية لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي و درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

3) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في طلاقة القراءة لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

4) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قراءة (الكلمات المتداولة، والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات) لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

3. فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

توجد فاعلية للبرنامج التدريبي في تحسين الأداء القرائي لدى ذوي عسر القراءة في منظور الذكاءات المتعددة.

الفرضيات الجزئية:

1. توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الوعي الفونولوجي لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

2. توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الذاكرة اللفظية لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

3. توجد فروق ذات دلالة احصائية في طلاقة القراءة لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

4. توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قراءة (الكلمات المتداولة، والكلمات الغير متداولة وشبه الكلمات) لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

4. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في عرض نظرية الذكاءات المتعددة كتصور حديث للذكاء الإنساني، حيث يؤدى تطبيق مفاهيمها في التدريس لذوي صعوبات التعلم إلى تلبية الحاجات والفروق الفردية لديهم في التعليم الأكاديمي، وذلك من خلال تنويع المعلم للمواقف والأنشطة التعليمية للوحدة الدراسية الواحدة، بحيث يتمكن كل تلميذ من الاستفادة من المواقف والأنشطة التي تتوافق مع ذكاءاته المختلفة، كما تبرز أهمية الدراسة في اقتراح برنامج تدريبي لتحسين الأداء القرائي لذوي عسر القراءة، باعتبار أن القراءة أداة للكسب المعرفي، حيث تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الاعتبارات التالية:

- ندرة البحوث والدراسات المحلية التي تمت حول برامج علاجية تناولت الذكاءات المتعددة.
- كون الدراسة تتناول فـاعلية برنامج علاجي لدى ذوي عسر القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، والتي حظيت في العقدين الأخيرين من القرن العشرين باهتمام كبير من قبل العلماء والباحثين.
- افتقار المكتبة الوطنية والعربية لبرامج علاجية في هذا المجال.

• قد تساهم هذه الدراسة في رفع أداء المعلمين وزيادة كفاءتهم من خلال توجيههم إلى استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، وذلك لضمان جودة مخرجاتها من خلال خلق مناخ تعليمي نشيط ومناسب لزيادة كفاءة الأداء القرائي لذوي عسر القراءة وزيادة تحصيلهم الدراسي.

5. أهداف الدراسة:

إن الهدف من الدراسة الحالية هو التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الأداء القرائي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لديهم عسر في القراءة قائم على نظرية الذكاءات المتعددة بالاعتماد على تطوير الاستراتيجيات التعليمية كمدخل علاجي في البرامج التربوية مستندة على نواحي قوة التلميذ في ذكاء أو أكثر، وذلك من خلال:

- ✓ تحديد أسس بناء البرنامج العلاجي المقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
- ✓ إعداد برنامج علاجي مقترح لعسر القراءة من خلال تنمية المهارات الصوتية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية) في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة بناء على الأسس السابقة.
- ✓ التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من: الوعي الفونولوجي، الذاكرة اللفظية، طلاقة القراءة وقراءة الكلمات (المألوفة وغير المألوفة) وشبه الكلمات.
- ✓ أهمية تشجيع معلمي الأقسام العادية ومعلمي التربية الخاصة على استخدام طرق تدريس تعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة في مناهج تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

6. التعريفات الاجرائية لمتغيرات الدراسة:

1) **البرنامج التدريبي:** هو عبارة عن مجموعة من الأنشطة التدريبية المنظمة والمعدة في منظور الذكاءات المتعددة والمتضمنة للأهداف والأنشطة التدريبية وكيفية سيرها، وكذا استراتيجيات التدريس، والوسائل المستخدمة وأساليب التقييم، بالقدر الذي يناسب تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة من إعداد الباحث.

2) الذكاءات المتعددة: هي المهارات العقلية المتمايزة القابلة للتنمية وقد توصل إليها "هوارد جاردنر" وهي سبعة ذكاءات: الذكاء الرياضي، واللغوي، والمكاني، والحركي، والموسيقي، والاجتماعي، والشخصي، ويعبر عنها بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقاييس الذكاءات.

3) عسر القراءة: هي صعوبة في القراءة شديدة ودائمة متمثلة في عجز تعليمي محدد له أسس عصبية ويتسم بصعوبات في دقة وطلاقة التعرف على كلمة أو كليهما وضعف التهجئة والقدرات التشفيرية، ويعبر عنها في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار الكلمات وشبه الكلمات.

4) الوعي الفونولوجي: هو قدرة معرفية ترتكز على معرفة ومعالجة الوحدات الصوتية المكونة للكلام من خلال تمييز المقاطع وتحليلها وتقطيعها وتجميعها، ويعبر عنها في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الوعي الفونولوجي.

5) الذاكرة اللفظية: الذاكرة اللفظية قصيرة المدى هي المسؤولة عن قدرة الإنسان على حفظ مجموعة متنوعة من المعلومات المقدمة شفهيا، وتعني كذلك القدرة على التذكر عن طريق الترميز الصوتي للمنبهات البصرية البسيطة أو المعقدة والتي تختص عملية القراءة مثلا، ويعبر عنها في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الذاكرة اللفظية قصيرة المدى.

6) طلاقة القراءة: وتعني قدرة التلميذ على قراءة الكلمات بدقة وسرعة مناسبتين ويعبر عنها في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار القراءة في دقيقة.

7) الأداء القرائي: نقصد به قدرة التلميذ على التعرف والتمييز للغة المكتوبة ونطقها بطريقة صحيحة ويعبر عنه في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار قراءة الكلمات (المتداولة، غير المتداولة وشبه الكلمات) واختبار طلاقة القراءة.

7. الدراسات السابقة والتعليق عليها :

أولا: الدراسات العربية:

1) دراسة جلجل (1993):

عنوان الدراسة: تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة لفاعلية برنامج مقترح.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى مسح للرؤى النظرية التي تناولت عسر القراءة، التعرف إلى بعض العوامل المرتبطة بالعسر القرائي، وإعداد اختبار تشخيص للعسر للقرائي، التأكد من فاعلية برنامج للقراءات المتكررة لتحسين مستوى الأطفال من ذوي العسر القرائي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (388) تلميذا، منهم (185 ذكرا و203 أنثى) تراوحت أعمارهم من 7.8. 12.4 بمتوسط قدره 9.3 تسع سنوات وثلاثة أشهر تم فرز عينة للعلاج (38) تلميذا (18 ذكرا و 20 أنثى) تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة.

ـ أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

ـ قياس النضج العقلي(اختبار وكسلر) اختبار القراءة الصامتة والجهرية

ـ قياس الجوانب العصبية الانفعالية والاجتماعية الأسرية، واختبار المسح العصبي السريع، قائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل، استمارة لقياس المستوى الاقتصادي و الاجتماعي اختبار التميز اللفظي واختبار التميز البصري اللفظي

نتائج الدراسة: أشارات نتائج الدراسة إلى أن الأخطاء في القراءة الجهرية جاءت على الشكل الآتي:

الحذف ـ الإضافة ـ الإبدال ـ التكرار، وفي القراءة الصامتة تعرف الكلمة، فهم الكلمة فهم الجملة، أما بالنسبة إلى البرنامج فقد طرأ تحسن حيث قلت الأخطاء في الاختبار البعد (أخطاء الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار) كما طرأ تحسن ملموس بالنسبة إلى فهم الكلمة وفهم الجملة وفهم الفقرة، أي أن التحسن كان واضحا على مهارات القراءة الصامتة والقراءة الجهرية بشكل عام حيث انخفضت الأخطاء بشكل عام.

2) **دراسة العبد الله (1997):**

- عنوان الدراسة: تأثير برنامج علاجي مقترح في تحسين القدرة القرائية لطلبة الصف السادس الأساسي ممن يعانون من صعوبات في القراءة (الديسلكسيا) في مدارس مديرية الأغوار الشمالية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعريف بالديسلكسيا، والكشف عن الطلبة ذوي الصعوبات الخاصة بالقراءة، وأثر برنامج علاجي مقترح في تحسين القدرة القرائية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة المبدئية من (358) طالبا وطالبة موزعين على أربع مدارس تم سحب (32) طالبا وقسموا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ضمت (16) طالبا وطالبة، ومجموعة ضابطة ضمت (16) طالبا وطالبة تم توزيعهم بشكل عشوائي.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة. درجة الطالب في القراءة في الصف الخامس، ومحك العمر الزمني، ومحك السيطرة الجانيبية، واختبار الذكاء الجماعي واختبار القراءة المقنن، واختبار جوردان لفرو حالات الديسلكسيا.

نتائج الدراسة: أشارات نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات القراءة في الصف السادس في لواء الأغوار الشمالية(9.5%)، وأن هناك تأثيرا للبرنامج العلاجي قي تحسن القدرة القرائية لدى ذوي صعوبات القراءة، واختلف تأثير البرنامج بين الذكور والإناث في القراءة الجهرية والصامتة.

3) **دراسة أبو زيد (1999):**

- عنوان الدراسة: اختبار درجة فعالية برنامج علاجي لتنمية القراءة الجهرية عند الطلبة الضعاف في الصف الرابع الأساسي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العيوب القرائية التي تعاني منها طالبات الصف الرابع الإساسي، ودراسة فعالية برنامج لعلاج الضعف القرائي عند الطلبة الضعاف.

ـ عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الرابع، كما استخدم اختبار قراء مقنن، كأداة لتشخيص عيوب القراءة الجهرية، والبرنامج العلاجي يعتمد على الطريقة الصوتية.

ـ نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر العيوب انتشارا هي الحذف، وتعرف الكلمة والتكرار والتنغيم، وأدى البرامج إلى تحسن ملحوظ وملموس على أداء الطلبة في القراءة وخاصة فيما يتعلق بأخطاء تعرف الكلمة وخطأ التنغيم والحذف والتكرار.

4) دراسة علي (2007):

هدفت هذه الدراسة إلى التدريب على الوعي الفونولوجي لتحسين بعض مهارات القراءة(منها مهارتي الفهم والتعرّف) لدى تلاميذ الصف الخامس من ذوي صعوبات القراءة، وتلخصت نتائجها في أن البرنامج كان فعّالاً بعد تطبيقه من خلال تحسين مستوى الفهم القرائي والتعرّف على الكلمات والوعي الفونولوجي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في المجموعة التجريبية.

5) دراسة وجيه أبو لبن وسيد سنجي(2008):

هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات الاستماع والاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض، وأظهرت نتائجها فعالية استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الاستماع والاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض.

6) 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، وتناولت الدراسة على وجه التحديد مهارات القراءة الجهرية (التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها، والنطق بها نطقاً صحيحاً مع مراعاة إخراج الحروف من مخارجها)، ومهارات الكتابة (كتابة الحروف والكلمات والجمل مع مراعاة الكتابة الصحيحة)، وأظهرت النتائج فعالية استراتيجيات استخدام

الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهري .

7) دراسة أبو الديار(2010):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الفونولوجي والطلاقة في الفهم القرائي، وتكونت عينة الدراسة من (212) من طلاب المرحلة الابتدائية من الصفوف (5 – 2) بواقع (106) من الذكور بمتوسط أعمار(1.34–8.88) سنة (106) ومن الإناث بمتوسط أعمار 1.28–8.85) (سنة، وطُبق اختبار الوعي الفونولوجي، واختبار الطلاقة في الفهم القرائي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائي بين اختبار التسمية السريعة للحروف والأشكال والفهم القرائي لدى عينة الذكور والإناث والعينة الكلية، كما تبين وجود ارتباط موجب دال إحصائي بين مقاييس(حذف المقاطع، وتكرار الكلمات غير الحقيقية، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) وبين الفهم القرائي لدى عينة الذكور والإناث والعينة الكلية، كما أسفرت النتائج أن الذكور أكثر استغراقاً للوقت في اختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية السريعة للحروف، مقارنة بالإناث، ولوحظ أن الذكور أكثر أداء على اختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية، كما لوحظ أن الإناث أكثر أداء في الفهم القرائي من الذكور وتبين عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في كل من(اختبار حذف المقاطع، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية)، كما لوحظ أن ذوي صعوبات الفهم القرائي أكثر استغراقاً للوقت على (اختبار التسمية السريعة الأشكال، واختبار التسمية السريعة للحروف) مقارنة بالعاديين (متوسط ذوي صعوبات الفهم القرائي أعلى)، بينما لوحظ وجود فروق دالة في متوسط درجات(اختبار حذف المقاطع، واختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في الفهم القرائي(متوسط العاديين أعلى).

8) دراسة مقداد والعبد الله (2002):

عنوان الدراسة: تأثير برنامج في التعليم العلاجي في القدرة القرائية لدى طالب يعاني من الديسلكسيا (دراسة حالة)

هدف الدراسة: هدفت الدراسة على التعرف إلى مظاهر الديسلكسيا لدى طالب، ومدى تأثير البرنامج العلاجي المقترح في قدرة هذا الطالب القرائية.

عينة الدراسة: هي عبارة عن دراسة حالة لطالب يعاني من الديسلكسيا في أربد.

أدوات الدراسة: شملت أدوات الدراسة ما يلي:

- اختبار جوردان للكشف عن الديسلكسيا يتكون من ثلاثة أقسام: قسم شفوي، قسم كتابي، وقسم بصري.
- البرنامج العلاجي: الذي اعتمد في بنائه على أسس المنهاج الرسمي الذي يدرس في الأردن
- اختبار تحصيلي مكون من صورتين متكافئيين (أ، ب)

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج التشخيص أن الطالب لديه المؤشرات الدالة على الديسلكسيا فهو يقرأ أقل من مستوى صفه، ويقع في أخطاء كثيرة في أثناء القراءة، ولا يفهم المقروء ولديه عادات سلوكية تشير إلى وجود الديسلكسيا. وشملت الأخطاء الحذف والإضافة والإبدال وقلب الكلمات.

وأشارت نتائج العلاج بالمقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي أن البرنامج العلاجي كان له أثر واضح في تحسين مستوى القدرة القرائية، ولكن ليس بمستوى صفه حيث إن مستواه القرائي بقي أقل من مستوى صفه.

9) دراسة الشحات(2012):

هدفت الدراسة إلى بحث فعالية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في التعرف على الكلمات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وشارك في الدراسة 25 طالبا من ذوي صعوبات التعلم و25 من الطلبة العاديين، وتعرضت مجموعة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى برنامج تدريبي قائم على تطوير مهارات في مهارات الوعي الصوتي لمدة 14 جلسة تدريبية، وتم قياس الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لمجموعة الطلبة العاديين والطلبة

ذوي صعوبات التعلم في القياس القبلي، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات القياس القبلي والبعدي في درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

10) دراسة الحويلة (2015)

هدفت الدراسة الى معرفة أثر التدريب على مهام الذاكرة اللفظية في قراءة الأطفال ذوي عسر القراءة، والدراسة الحالية استخدمت اختبار الأطفال كاليفورنيا للتعلم اللفظي الإصدار (CVLT–C) لتقييم التعلم اللفظي لدى 57 طفلا من ذوي العسر القرائي و 114 طفلا عسيرا كمجموعة ضابطة، متطابقة في الجنس، والعمر، والذكاء في بعد المفردات حسب اختبار ويكسلر للأطفال –WISC تم التحقق من آداء ثلاثة أبعاد للذاكرة اللفظية وهي: الاستدعاء والتعرف، واستخدام استراتيجيات التعلم، وتأثيرات التداخل، حيث تعلمت مجموعة عسيري القراءة عناصر القائمة ببطء أكثر، وأشارت إلى أقل الكلمات على التجربة التعلم الماضي والمحاكمات المتأخرة، وأداء أقل بشكل جيد على شرط الاعتراف، كما أظهرت النتائج تماثل ضعف التداخل بين مجموعة عسيري القراءة والمجموعة الضابطة، ولكن كانت اختلافات المجموعة واضحة في آثار الموقف، تشير بياناتنا أن عسر القراءة لديها أقل كفاءة في آليات الترميز، مما أدى إلى نقص الترميز للمعلومات الجديدة، ولكن الاحتفاظ بها واستردادها كان بشكل طبيعي.

11) دراسة (2015) Smail Layes، Mohamed Rebai & Robert Lalonde

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي(الصوتي) (PA) على قراءة الكلمات والتعرف على شبه الكلمات عند الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة وناطقين باللغة العربية (ن = 10، متوسط أعمارهم= 129.74 شهرًا) ومقارنتهم بعينة من القراء العاديين (ن= 10، متوسط أعمارهم= 126.90 شهرًا) من الصفين الرابع والخامس

ابتدائي، وجه التدريب الصوتي لاثنين من المهارات اللغوية العليا المرتبطة بالقراءة وهي: الوعي المورفولوجي (الصرفي) (MA) لتسمية الآلية السريعة (RAN) والتي تم التأكيد عليهما كعوامل تنبؤية رئيسية لعسر القراءة في اللغة العربية.

اعتمد برنامج التدريب الصوتي على تحديد الصوت/المقطع، ومطابقة الصوت وتقطيع الكلمة وقد أشارت النتائج إلى أن المجموعة التي تعاني من عسر القراءة تؤدي دورها بشكل أفضل وملحوظ في جميع قياسات ما بعد التدريب، بناء على التحسن في القراءة والمعالجة الصوتية المتعلقة بمهارات اللغة العليا، مما يدل على وجود علاقة قوية بين هذه المتغيرات، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد تحسنت مهارات الوعي المورفولوجي فقط.

12) دراسة السبيعي، وعبد الجبار (2015):

هدفت الدراسة الى استخدام استراتيجية ديفيز (Davis) في تحسين القدرة القرائية للطالبات ذوات صعوبات القراءة في الطلاقة والدقة، ومدى احتفاظهن بذلك التحسن واستخدمت الدراسة المنهج الشبه تجريبي ذو التصميم (أ. ب) للحالة الواحدة، وتكونت العينة من ثلاث طالبات من ذوات صعوبات القراءة وتراوحت أعمارهن (9- 12) سنة، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية إستراتيجية ديفيز (Davis) في تحسين القدرة القرائية للطالبات، حيث ارتفع مستوى الطلاقة القرائية والدقة في قراءة الكلمات. كما بينت النتائج في مرحلة المتابعة احتفاظ إحدى الطالبات بنفس المستوى الذي توصلت إليه في مرحلة التدخل بينما الطالبتين الأخرتين احتفظن بمستواهن في دقة قراءة الكلمات بشكل صحيح.

13) دراسة فواز العلي(2015):

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي(الحلقة الأولى) بمدينة دمشق.

ولتحقيق هدف الدراسة تم استعراض الإطار النظري وتحديد مهارات القراءة الجهرية(تعرف الكلمة، النطق الصحيح والطلاقة) وتحديد استراتيجيات الذكاءات المتعددة المعتمدة في تدريس القراءة الجهرية وتطبيق عدة أدوات قياس وهي:

- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن لقياس درجة الذكاء تقنين عزيز رحمة.
- اختبار القراءة الجهرية من إعداد الباحث.
- مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للزيات.
- قائمة تيلي للذكاءات المتعددة
- بناء البرنامج التدريبي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة

تم تطبيق البرنامج التدريبي على عينة قوامها 30 تلميذا ومقسمين إلى مجموعتين، ضابطة(15) وتجريبية(15)، تم اختيارهم من عينة قوامها 326 تلميذا من سبعة فصول دراسية، ثم قام الباحث بحساب تجانس المجموعتين(الضابطة والتجريبية) على مستوى(العمر، الجنس، مستوى القراءة الجهرية)، بعد ذلك قام الباحث بتنفيذ البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط، عند الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي تم تطبيق القياس البعدي على المجموعتين، حيث تم قياس مهارات القراءة الجهرية(تعرف الكلمة، النطق الصحيح والطلاقة)، كما تم تطبيق القياس التتبعي على المجموعة التجريبية فقط، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة نجد مايلي:

- وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية والمتمثلة في (تعرف الكلمة، النطق الصحيح والطلاقة) لصالح القياس البعدي.

- وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة الجهرية والمتمثلة في (تعرف الكلمة، النطق الصحيح والطلاقة) لصالح المجموعة التجريبية.

– لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار مهارات القراءة الجهرية والمتمثلة في (تعرف الكلمة، النطق الصحيح والطلاقة)، لصالح القياس البعدي، ماعدا تعرف الكلمة من خلال الصورة الدالة عليها، وهو فارق ضئيل جدا في التطبيق البعدي، ومهارة نطق الحروف مع حركاتها القصيرة ونطق الحروف مع مدودها الثلاثة(ا، و، ي) من مهارات النطق الصحيح في التطبيق البعدي مما يدلل على بقاء أثر للبرنامج التدريبي.

14) دراسة الغالية بنت زاهر (2016):

الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات التعلم في محافظة مسقط بسلطة عمان، تكونت الدراسة (10) طالبات ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الأساسي في ولايتي بوشر والسيب بسلطنة عمان، تم اختيارها بالطريقة القصدية، وتم تقسيم العينة إلى (5) طالبات في المجموعة التجريبية و(5) طالبات في المجموعة الضابطة .استخدم في الدراسة الحالية اختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة الملون، لغرض تشخيص طالبات صعوبات التعلم ولغرض التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والظابطة .كما استخدم بطارية مهام الذاكرة العاملة للأطفال من إعداد ألوي(alloway) تعريب وتقنين(عبد ربه سليمان) لغرض تكافؤ المجموعتين ولغرض قياس فاعلية البرنامج التدريبي، وتم تطبيق البرنامج التدريبي لدى طالبات صعوبات التعلم، وتم التحقق من صدق البرنامج بعرضه على مجموعة من المحكمين، والذي يتكون من (16) جلسة تدريبية بواقع جلستين في الاسبوع، واستغرق التطبيق شهرين تم التحقق من ثبات البطارية من خلال دراسة الفوري (2015) بإستخدام إعادة التطبيق والاتساق الداخلي(ألفا كرونباخ) أما الصدق فقد تم التحقق منه في دراسة سليمان (2010) بصدق المرتبط بمحك والصدق التلازمي، ولغرض اختبار فروض الدراسة تم استخدام اختبار مان وتني (Man Wintny) وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية على المقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما ان استخدام اختبار ولكوكسون للقياسين القبلي والبعدي لمجالات مقياس الذاكرة العاملة لأفراد المجموعة التجريبية،

وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي يعزى للبرنامج التدريبي المطبق في هذه الدراسة، كما أنه لم توجد فروق في درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والمؤجل.

15) دراسة العنزي(2018):

هدفت الدراسة الى الكشف عن فاعلية استراتيجية مضمار القراءة في تحسين مستوى أداء طلاب الصفوف الدنيا من ذوي صعوبات التعلم في الكلمات الأكثر شيوعا في القراءة(الكلمات البصرية)، وقد استخدم المنهج الشبه تجريبي في الدراسة ذي تصميم الفرد الواحد(أ، ب، أ) وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاثة طلاب تم تشخيصهم بصعوبات تعلم في القراءة وتتراوح أعمارهم بين(9 ـ 10) سنوات، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة فعالية استراتيجية مضمار القراءة في تحسين مستوى أداء التلاميذ في قراءة الكلمات الأكثر شيوعا.

16) دراسة حمدان والبلوي (2018):

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير برنامج محوسب وقياس أثره في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، تكونت عينة البحث من ستة وعشرين طالبا من ذوي صعوبات القراءة، ممن تتراوح أعمارهم من 12 - 9 سنة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، حيث تم تقسيمهم بطريقة متكافئة إلى مجموعتين(ن=13): مجموعة تجريبية، تلقت تدريبات الوعي الصوتي على البرنامج المحوسب، ومجموعة ضابطة لم تتلق أي تدخل، اشتمل البحث على اختبار الوعي الصوتي، والبرنامج التدريبي المحوسب، وهما من إعداد الباحثين، وقد توصلت نتائج البحث إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة، إذ أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

17) دراسة Smail Layes، Robert Lalonde & Mohamed Rebai (2019)

هدفت الدراسة الى التحقق من فعالية برنامج تدريبي فونولوجي مكيف على تعزيز ثلاث قدرات للمعالجة الصوتية وهي: الوعي الفونولوجي، التسمية الآلية السريعة، والذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى على قراءة الكلمات وشبه الكلمات لدى الأطفال الناطقين بالعربية من ذوي عسر القراءة، وذلك بمقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية(ن=20 طفلا وبعمر متوسط 112،9 شهرا) والمجموعة الضابطة(ن=20 طفلا، وبعمر متوسط: 124،5 شهرا) بمستوى الدراسي 4 و5 ابتدائي، حيث اعتمد البرنامج التدريبي على التمثيل الذهني للفونيمات من خلال التعرف عليهم وتحديد موضعهم في الكلمة، بعد التدريب أظهرت نتائج المجموعة التجريبية تفوقا على نتائج المجموعة الضابطة في قراءة الكلمات وشبه الكلمات وأيضا في مكونات المعالجة الفونولوجية، وقد أشارت نتائج الدراسة الى وجودعلاقة قوية بين المعالجة الصوتية والأداء القرائي نتيجة لاكتساب المهارات المتعلقة بالقراءة عن طريق التدريب.

18) دراسة شوشاني(2019):

تستهدف الدراسة الحالية الكشف تجريبيا عن فعالية برنامج تأهيلي قائم على تنمية القدرات البصرية الحركية لتحسين الأداء القرائي والكتابي لدى عسيري القراءة والكتابة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة قوامها 20 تلميذا يدرس في السنة الرابعة ابتدائي من ذوي عسر القرائي والكتابي، تم تقسيمهم مناصفة بطريقة عشوائية الى مجموعتين ضابطة وتجريبية، بعد أن تم ضبط متغير الجنس والسن والذكاء لتحقيق التكافؤ، وبالاعتماد على المنهج التجريبي بتصميمه الشبه التجريبي ذو مجموعتين باختبارات قبلية وبعدية والتي طبقنا فيها اختبار القراءة واختبار الكتابة واختبار نسخ الأشكال الهندسية وبناء المكعبات من بطارية NEPSY IL، تمت معالجة البيانات بالاعتماد علة برنامج الحزمة الاحصائية(spss)الإصدار(22) باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين واختبار "ت" لعينتين مرتبطتين وتحليل التغاير المتعدد حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع القياسات لصالح متوسطات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، خاصة في الأداء الكتابي والقدرات البصرية الحركية، إلا

أن نتائج الفروق في القراءة لم تكن كما توقعنا، حيث أن الفروق كانت طفيفة خاصة في قراءة الكلمات، بـينت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التأهيلي ومنه تحققت الأهداف المرجوة منه.

19) دراسة مروة دياب(2019):

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول إعدادي، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات الطلاقة القرائية المناسبة لهؤلاء التلاميذ، كما تم إعداد اختبار لقياسها، وبناء قائمة تقدير تحليلية لتصحيح الاختبار، وتصميم برنامج قائم على التعليم المتمايز لتنميتها، وقد تم تطبيق الأدوات قبليا على عينة الدراسة، والتي تكونت من مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (37) تلميذا وتلميذة، والأخرى ضابطة وعددها(37) تلميذا وتلميذة، من تلاميذ الصف الأول إعدادي، حيث تم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على التعليم المتمايز، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، ثم تطبيق أدوات الدراسة بعديا على تلاميذ المجموعتين، ثم تحليل البيانات ورصد النتائج، والتي أظهرت فاعلية البرنامج القائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

1) **دراسة Lenz & Hughes (1991):**

هدفت هذه الدراسة إلى بحث أثر التدريب على استراتيجيات تعرف الكلمة أثناء القراءة الشفهية، وتنمية دقة التعرف على الكلمة، تكونت عينة الدراسة من 12 تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم من صفوف السابع والثامن والتاسع والذين تتراوح أعمارهم من 13 إلى 15 سنة، وضمن استراتيجيات تعرف الكلمة تم تدريب التلميذ على استراتيجيات فرعية منها

استخدام مؤشرات السياق، وتحليل بنية الكلمة، حتى يتم فهم الاستراتيجيات، ثم تطبيقها من خلال التدريب على عدة نصوص متدرجة في صعوباتها، ويستمر التدريب على الاستراتيجية إلى أن يصل التلميذ إلى نسبة تمكن في القراءة الشفهية قدرها 99 % لتقدير التحسن في تعرف الكلمة، تم استخدام اختبار مقياس التعرف أثناء القراءة لنص في مستوى القدرة، وآخر لنص مستوى الصف

الدراسي، والثالث لقياس تعرف الكلمة خلال نص من كتاب العلوم المدرسي، توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- يزيد عدد الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في اختبار تعرف الكلمة أثناء القراءة في مستوى الصف الدراسي مقارنة بعدد الأخطاء التي يرتكبونها في اختبار تعرف الكلمة في النص الذي في مستوى القدرة.
- تناقصت أخطاء التعرف على الكلمة أثناء القراءة في اختبار تعرف الكلمة في النص الذي في مستوى القدرة وكذلك في النص الذي في مستوى الصف الدراس ي بعد التدريب على الاستراتيجيات.
- أفادت هذه الدراسة بأن التدريب على عمليات تعرف الكلمة يؤدي إلى تحسن الفهم لدى ذوي الصعوبات.

2) دراسة (1994) Englert et al.

هدفت الدراسة إلى مقارنة فاعلية اثنتين من التدخلات التي تباينت في طبيعة التفاعلات الحوارية بين المعلمين والتلاميذ لمساعدة مجموعات القراءة، تكونت عينة الدراسة من 109 تلميذا يعانون من صعوبات تعلم بسيطة، طبق عليهم برنامجان في غرفة المصادر لمدة (6) أسابيع من خلال مجموعتين، المجموعة الأولى: شملت (63) تلميذًا، طبق عليهم برنامج تعليمي تم تصميمه على أساس: تنبأ، نظم، لخص، قيم، واشتمل على سياق تدريسي تعليمي متكامل، وجعل استراتيجيات القراءة مرئية، وأتاح للمعلمين والتلاميذ الحوار والتحدث خلال الدرس من خلال صيغ مختلفة، أما المجموعة الثانية شملت(46) تلميذًا طبق عليهم برنامج تعليمي يقوم على أساس (ما نعرفه، ما نود اكتشافه، ما تعلمناه، ما نحتاج أن نتعلمه)، كما يتميز البرنامج ببساطة المطالب التعليمية، ويسمح للمعلمين بالتجريب الفوري وتضمين الطريقة في الأعمال الروتينية المعتادة، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج الذي طبق على المجموعة الأولى، والذي برز فيه بوضوح الحوار والتفاعلات الاجتماعية والتعليم المدعوم، كان أكثر فاعلية و بصورة دالة، حيث حقق تلاميذ

هذا البرنامج كفاءة في الفهم، والقدرة على تذكر مضمون ما تعلموه، والإلقاء والتحدث أكثر من تلاميذ المجموعة الثانية.

3) دراسة (1997)Lovett & Steinbach:

هدفت الدراسة على التعرف تأثير برنامج علاجي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على مهارة مطابقة الكلمات، تكونت عينة الدراسة من(122) تلميذًا من ذوي صعوبات تعلم القراءة الحادة والذين تتراوح أعمارهم ما بين(7 ـ 12) سنة، وتم تحديدهم عشوائيًا لواحد من اثنين من برامج التدريب على مطابقة الكلمات.

البرنامج الأول: برنامج تدريبي لعلاج النقص في التحليل الصوتي، ومهارات توليف الأصوات، وتدريبًا مباشرًا على نظم أصوات الحروف.

البرنامج الثاني: لتعليم التلاميذ كيف يستخدمون وينظمون أربع استراتيجيات ما وراء المعرفة للفهم القرائي.

تأثيرات البرنامج العلاجي تم تقديرها لدى التلاميذ في الصف الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس لتحديد ما إذا كان للبرنامج تأثير عند مستويات صفية مختلفة.

أشارت النتائج إلى أن كلا المدخلين التدريبيين ارتبط بصورة دالة بتحسن تلاميذ العينة في مطابقة الكلمة، ومهارات مواجهة الكلمة والتأثير الكبير في انتقال أثر التدريب، وكذلك البرنامج الصوتي أدى إلى تحويل كبير في صحة الكلمات هجائيًا، وأن عينة الدراسة أظهرت تحسنًا في مستوى كل صف.

4) دراسة(1998)Okland et al.:

هدفت الدراسة إلى تقييم طريقة الحواس المتعددة، في مساعدة عدد 22 من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، في تنمية مهارات القراءة والتهجي، وذلك من خلال:

- بناء مسبق لتعلم قواعد أصوات الحروف.
- استخدام كلمات قصيرة يتعرف عليها الطفل بسهولة، ويستطيع الاحتفاظ بها.
- استخدام المساعدات التي تقدمها طريقة الحواس المتعددة، في زيادة القدرة على

التمثيل العقلي للمثيرات.

- تمت المقارنة بين مجموعة ذوي صعوبات التعلم ومجموعة ضابطة مكونة من 26 تلميذًا من العاديين، وذلك من حيث القدرة على تعرف الكلمة والفهم، وقد أظهرت النتائج تحسنًا كبيرًا في مستوى المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالمجموعة الضابطة.

5) دراسة Swansom(1999) :

أشارت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين ضعف كفاءة الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى لدى ذوي العسر القرائي، حيث كانت فروق الأداء بينهم وبين أقرانهم العاديين دالة إحصائيا في اتجاه مجموعات العادية، وقد توصلت الدراسة إلى أن المجموعتين اللتين لديهما إعاقة لغوية كانتا الأكثر سوء في الأداء على مهام الذاكرة العاملة التنفيذية وقد اتصفت هاتان المجموعتان بأن لديهما اضطراب في القدرة على القراءة والفهم القرائي وضعف واضح في كفاءة استخدام اللغة بشكل عام ولاسيما الإعاقة اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، ورغم أن الدراسة لم تتوصل إلى أن إثبات أن الوظائف النفسية سبب في الإعاقة اللغوية.

6) دراسة Oudeas & Mary (2000):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج قائم على الدمج ما بين الوعي الصوتي من خلال مستوى الربط بين الحرف وصوته، ومهارات الوعي الصوتي والتي تشمل مهارات التحليل والتوليف الصوتي، وذلك لدى عينة التلاميذ ذوي ضعف مهارات الوعي الصوتي، تكونت العينة من 44 تلميذًا منهم 8 تلاميذ لا يستطيعون القراءة تمامًا و36 تلميذًا لديهم ضعف في مهارات التحليل والتوليف الصوتي .طبق البرنامج وفقًا لما يلي:

- برنامج تكاملي بين تنمية الوعي الصوتي ومهارات التحليل والتوليف الصوتي.
- برنامج يفصل أثناء عملية التعلم بين الربط بين مهارات الوعي الصوتي من خلال ربط الحرف بصوته ومهارات التحليل والتوليف الصوتي.

توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التكاملي في تنمية مهارة الطفل في قراءة الكلمة، والقدرة على الاحتفاظ والتعميم لما تعلمه الطفل، بينما تساوى كلٌ من البرنامج التكاملي والبرنامج الذي

يفصل بين المهارتين في القدرة على قراءة الكلمة عبر السياق وقراءة الكلمات وتعرف أسماء الحروف.

7) دراسة Mandy et al. (2000)

هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام أنشطة واستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة والقواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث والخامس الابتدائي، وأظهرت النتائج فعالية استخدام أنشطة واستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة والقواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث والخامس الابتدائي.

8) دراسة Uhlir (2003)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة على التحصيل في القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج القائم على أنشطة واستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحسين ورفع مستوى التحصيل الدراسي في القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

9) دراسة Bhat et al(2003):

هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة قائم على أسلوب تقديم التعليمات المباشرة لتنمية مهارات الوعي الصوتي، والوعي بالأصوات المفردة على مستوى المقطع الصوتي الذي يمثل كلمة أو جزء منها، بد لا عن الاعتماد على الطريقة العرضية خلال أنشطة التعلم داخل الفصل الدراسي، فقد تكونت عينة الدراسة من40 تلميذًا من ذوي صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الإعدادية، تشير النتائج إلى فاعلية التعلم الفردي القائم على تقديم تعليمات مباشرة، في تنمية مهارات الوعي الصوتي بالأصوات المفردة ومهارات الوعي الصوتي.

10) دراسة Jimenez & Juan(2003):

هدفت الدراسة إلى التأكد من تأثير استخدام الحاسب الآلي في تنمية القدرة على التعرف على الكلمة بصريًا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، تكونت العينة من 79 تلميذا قسمت إلى ثلاث مجموعات:

- 14 تلميذًا ذوي صعوبات تعلم القراءة، تلقوا تدريبًا باستخدام الحاسب الآلي لتعلم القراءة.
- 37 تلميذًا ذوي تعلم القراءة تلقوا نفس التدريب الذي تلقاه ذوو صعوبات تعلم القراءة.
- 28 تلميذًا أداؤهم ضعيف في تعرف الكلمة ولم يتلقوا تدريبًا عبر الحاسب.

تضمنت المهام المتعلمة سرعة تعرف الكلمة، الفهم القرائي، مهارات الوعي الصوتي التي تقتصر على التعرف على الدلالة الصوتية لأشكال الرموز الكتابية، تشير النتائج إلى تحسن أداء المجموعتين اللتين تلقيا تدريبا عبر الحاسب الآلي في مهام الوعي الصوتي التي تقتصر على التعرف على أصوات الحروف وتعرف الكلمة.

11) دراسة(2005) Calhoon et al:

هدفت الدراسة إلى استخدام الرفاق كوسيلة في عملية اكتساب مهارات الوعي الصوتي اللازمة لتعلم القراءة، وكذلك مهارات الفهم القرائي من الصف الأول الاعدادي حتى الصف الثالث الإعدادي . بلغت عينة الدراسة 38 تلميذًا، مستواهم القرائي أقل من المستوى العادي لأقرانهم، وقد قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى، يتم إكسابها مهارات الوعي الصوتي عبر استخدام الرفاق كوسيلة من خلال التدريب على مهارات الوعي الصوتي، وتشمل مهارات التحليل الصوتي والتوليف الصوتي، المجموعة الثانية، يتعلمون الفهم القرائي عبر الأقران كوسيط، أما المجموعة الثالثة (المجموعة الضابطة)، ويتعلمون داخل إطار الفصل الدراسي العادي.

وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام الرفاق كوسيط في إكساب مهارات الوعي الصوتي على مستوى الربط بين رمز الحرف وصوته، تعرف الكلمة، وسرعة التعرف عليها وفهم النص، تشير النتائج إلى فاعلية التعلم عبر الأقران، في مقابل التعلم الفردي في مرحلة التعلم الإعدادي.

12) دراسة(2016) Musa & Balami :

هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي على أداء القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في "مدينة مايدوغوري، اشتملت عينة الدراسة على 15 طفلا منهم 07 إناث من ذوي عسر القراءة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من

المدارس الخاصة، وقداستخدم الباحثان مقياس مهارات الوعي الصوتي لتحديد مستوى القراءة للطلبة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لمدة 08 أسابيع على أفراد المجموعة التجريبية أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الوعي الصوتي ومهارات أداء القراءة للأفراد ذوي عسر القراءة، ولم تظهر فروق ذات دلالة في فعالية البرنامج تعود إلى جنس الطفل.

التعليق عن الدراسات السابقة:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة العربية والأجنبية منها، يمكن الإشارة إلى عدة ملاحظات نذكرها فيما يلي:

•**من حيث أهداف الدراسة:** أغلب الدراسات اهتمت بتحسين القدرة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية والقليل منها اهتمت بتلاميذ المرحلة الإعدادية، لكون المرحلة الإبتدائية تتمتع بأهمية أكبر في مسار التلميذ الدراسي، من خلالها يكتسب التلميذ المهارات القاعدية والأساسية للقراءة والكتابة والحساب مثل: دراسة جلجل(1993)، ودراسة العبد الله(1997) ودراسة شوشاني(2019) ولعيس وآخرين(2015)، كما توجد بعض الدراسات اهتمت بتنمية مكون واحد من مكونات القراءة لدى عسيري القراءة، كالمكون الفونولوجي والذي يمثل العامل الأكثر تأثيرا في عملية القراءة، إذ يمثل تأثيره 70% مثل: دراسة الشحات(2012)، ودراسة حمدان والبلوي(2018) ودراسة (Mussa(2000، بينما هناك دراسات أخرى اهتمت بتنمية أكثر من مكون للقراءة مثل دراسة لعيس وآخرين(2019) والتي اهتمت بتنمية المكونات التالية: الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والتسمية السريعة، أمادراسة(2003)Jimenez & Juan، فقد اهتمت بتحسين التعرف على الكلمة بصريا وسرعة التعرف على الكلمة والفهم القرائي والوعي الفونولوجي.

- **من حيث العينة:**

أظهرت الدراسات السابقة أن هناك اختلاقا واضحا في نوع وعدد العينات الأساسية المستخدمة، حيث تناولت بعض الدراسات السابقة عينات من الأطفال العاديين وذوي

صعوبات التعلم من مراحل التعليم الاعدادي والابتدائي من الصف الثاني إلى الصف السادس مثل دراسة(Layes et al.(2019، بينما تناولت دراسات أخرى مرحلة رياض الأطفال مثل دراسة كل من وجيه أبو لبن وسيد سنجي(2008)، في حين ركزت معظم الدراسات السابقة على المستويين الرابع والخامس إبتدائي، كدراسة العبد الله(1997)، ودراسة أبو زيد(1999) ودراسة(Layes et al.(2015 وأيضا الدراسة الحالية، كما تباينت أحجام العينات في الدراسات السابقة منها الصغيرة التي تراوحت عيناتها بين(1 ـ 5) أفراد، مثل دراسة كل من مقداد والعبد الله(2002)، ودراسة السبيعي(2015)، وأما الدراسات ذات العينات المتوسطة، فقد تراوحت عيناتها بين 10 و50 تلميذا مثل: دراسة الغالية بنت زاهر(2015) ودراسة(Lenz(1991

أما الدراسات ذات العينات الكبيرة، فقد تراوحت بين: 100 و200 تلميذا، مثل دراسة جلجل(1993) ودراسة (Englert(1994 ودراسة أبو الديار(2010)، وجدنا أن أغلب الدراسات استخدمت عينات من الأطفال من الجنسين تراوحت أعمارهم بين: 7 و11 سنة، متمدرسين في المرحلة الابتدائية وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية.

- **من حيث البرامج والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة:**

اختلفت الدراسات في استخدام الاستراتيجيات والمداخل العلاجية لتحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ العاديين وذوي العسر القرائي، منها ما اعتمدت على نظرية الذكاءات المتعددة مثل دراسة كل من: حنان راشد(2009) ودراسة(Mandy(2000)(ودراسة(Unlir(2003.

بينما توجد دراسات أخرى اعتمدت على استراتيجيات تدريسية معروفة مثل استراتيجية متعددة الحواس (VAKT) مثل دراسات(Okland(1998، كما توجد دراسات أخرى اعتمدت على استراتيجية تعلم الأقران مثل دراسة(Calhoom(2005، وأخرى اعتمدت على استراتيجية التفاعل الحواري مثل دراسة(Englert(1994، بينما توجد دراسات أخرى اعتمدت على استراتيجيات غير متداولة مثل استراتيجية ديفيز للسبيعي وعبد الجبار(2015) واستراتيجيه المضمار للعنزي(2018)، في حين نجد بعض دراسات استخدمت برامج محوسبة لتعليم القراءة مثل: دراسة حمدان والبلوي(2018)ودراسة(Jimenez(2003.

اتفقت جميع تلك الدراسات على فاعلية هذه الاستراتيجيات والمداخل العلاجية في تحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة، وهذا ما يؤكد على أهمية تصميم البرامج التدريبية العلاجية لعسيري القراءة، كما تؤكد بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية على أهمية التدخل المبكر لعلاج العسر القرائي لدى رياض الأطفال أو الصفوف الأولى مثل دراسة Levett(1997) ودراسة وجيه أبو لبن وسيد سنجي(2008).

كما أكدت بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية على فاعلية البرامج التدريبية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد غارندر في علاج عسر القراءة مثل دراسات كل من دراسة Mandy(2000) ودراسة Unlir(2003) ودراسة فواز العلي(2015).

- **من حيث الأدوات:**

اعتمدت كل الدراسات السابقة على اختبارات خاصة بقياس درجة الذكاء لاستخدامه كمحك استبعاد لذوي الإعاقات الذهنية وبطيئي التعلم، لكن اختلفت في نوعية اختبارات الذكاء المستخدمة، حيث استخدمت دراسة جلجل(1993) ودراسة الحويلة(2015) اختبار ويكسلر لذكاء الأطفال، أما دراسة فواز العلي(2015) فـاستخدمت اختبار ستانفور بنية للذكاء النسخة الرابعة، بينما استخدمت كل من دراسة لعيس وآخرين(2015)، ودراسة شوشاني(2019) ودراسة الغالية بنت زاهر(2016) ودراسة لعيس وآخرون(2019) اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن، كما استخدمت اختبارات أخرى لقياس باقي القدرات العقلية مثل الاختبارات الخاصة بالذاكرة اللفظية القصيرة واختبار مهام الذاكرة العاملة، واستخدمت أيضا كل الدراسات مقاييس خاصة بالأداء القرائي والكتابي وأخرى لتشخيص عسر القراءة مثل اختبار جوردن للكشف عن عسيري القراءة، مثل دراسة كل من مقداد والعبد الله(2002) ودراسة العبد الله(1997) ودراسات أخرى استخدمت اختبار الكلمات وشبه الكلمات للعيس(2015)، مثل دراسة كل من شوشاني(2019) ودراستي لعيس وآخرين(2015 و2019) وقد أضافت دراسات أخرى مقاييس فرعية لقياس مدى تطور أحد مكونات القراءة كالوعي الفونولوجي، والوعي المورفولوجي، والتذكر اللفظي والتسمية السريعة، كما أشارت بعض الدراسات إلى قيام بعض

الباحثين بتصميم بعض أدوات الدراسة كتصميم اختبارات في الوعي الفونولوجي، الذاكرة اللفظية والتسمية السريعة والأداء القرائي، في حين هناك من استخدم اختبارات ومقاييس مقننة جاهزة.

- **من حيث المنهج والتصاميم التجريبية:**

اعتمدت كل الدراسات على المنهج التجريبي بتصميماته المختلفة، منها ما استخدمت تصميم المجموعة الواحدة مثل دراسة مقداد والعبد الله(2002) ودراسة السبيعي وعبد الجبار(2015)، وأغلب الدراسات استخدمت تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية بقياسين قبلي وبعدي مثل دراسة جلجل(1993) ودراسة الشحات(2012) ودراسةLayes et al.(2015) ودراسة الحويلة(2019) ودراسة حمدان والبلوي(2018) ودراسةLayes et al.(2019)، في حين توجد دراسات أخرى استخدمت ثلاثة تصميمات: مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين، مثل: **دراسة(2000)**Oudeas & Mary ودراسةJimenez(2003)، بينما استخدمنا في الدراسة الحالية التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة بقياسين قبلي وبعدي.

- **موضع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:**

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي هدفت إلى تحسين القدرة القرائية لدى عينة من التلاميذ من ذوي العسر القرائي في الصف الرابع ابتدائي، وجدنا ندرة في الدراسات المحلية بالبيئة الجزائرية، هذا من جهة ومن جهة أخرى يوجد فئة هامة من التلاميذ يعانون من عسر واضح في القراءة في أمس الحاجة إلى تكفل علاجي، وهذا ما كشفت عنه دراستنا في الماجسيتير حول عسر القراءة وعلاقتها بالأساليب المعرفية جاري(2015) وكذا معرفتنا بواقع الوسط التربوي من خلال بحوث طلبتنا في الليسانس والماستر، من هنا جاءت أهمية الدراسة الحالية للاستجابة لهذا الإحتياج، كما أسهمت الدراسات السابقة في تقديم إطار نظري وتطبيقي، شكل أهم الأسس في تصميم البرنامج التدريبي للدراسة الحالية، بالإضافة إلى تعميق الفهم بالمداخل العلاجية والتدريبية لتحسين القدرة القرائية في منظور الذكاءات المتعددة، وأيضا ساعدت تلك الدراسات في اختيار الاختبارات المقننة المتوفرة والمناسبة

للدراسة الحالية، والمتمثلة في: اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس درجة الذكاء لجون رافن واختبار الكلمات وشبة الكلمات لقياس الأداء القرائي، واختبار الوعي الفونولوجي واختبار الذاكرة اللفظية قصيرة المدى واختبار طلاقة القراءة..

- استخدمت أغلب الدراسات السابقة تصميم المجموعتين باختبار قبلي واختبار بعدي بينما استخدمنا في الدراسة الحالية المجموعة التجريبية الواحدة بقياسين قبلي وبعدي، وذلك من أجل الاستفادة من كل أفراد عينة التلاميذ ذوي العسر القرائي، والمتحصل عليهم بعد تشخيص دقيق، لتمكينهم من الاستفادة من خدمات البرنامج التدريبي، الذي طبق في مدرستين مختلفتين.
- اعتمدت الدراسة الحالية في تصميم البرنامج التدريبي أولا، على أهم مكونين لمهارات القراءة المتمثلة في كل من الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية (الذاكرة قصيرة المدى) من خلال مهارات (إدراك الأصوات، والحذف، والإبدال، والدمج، والتحليل، والتركيب...الخ) ومعالجتها من خلال التصنيف والترتيب.
- هدفت الدراسة الحالية للتحقق من فعالية التدريب على مهارات المعالجة الصوتية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية القصيرة منها والعاملة) في تحسين قراءة الكلمات المتداولة وغير متداولة بالإضافة لفك تشفير شبه الكلمات، وكذا تحسين مستوى الطلاقة القرائية لتحقيق الهدف العام للبرنامج التدريبي وهو تحسين الأداء القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- تتفق الدراسة الحالية من حيث الهدف مع الدراسات السابقة في التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الأداء القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي عسر القراءة بالصف الرابع إبتدائي، كما اتفقت أيضا من حيث الأدوات المستخدمة كاختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن واختباري المعالجة الصوتية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية) مع دراسة(2015) Layes et al.، في حين تطابقت عينة الدرسة الحالية المستوى الرابع ابتدائي مع عينات دراسة كل من(2003)Uhlir ودراسة حمدان والبلوي(2018) ودراسة أبو زيد(1999) ودراسة(2019) Layes et al.، بينما لم نجد دراسة واحدة في حدود علم الباحث استخدمت التدريب على مهارات

المعالجة الفونولوجية والطلاقة القرائية معا، لما هذه الأبعاد من أهمية في تحسين القدرة القرائية لدى التلاميذ.

وبناء على ما سبق يمكن تحديد موضع الدراسة الحالية في النقاط التالية:

أولا: الاستجابة لاحتياج ملح ومنتشر في الوسط المدرسي الجزائري والمتمثل في العسر القرائي.

ثانيا: بحكم اهتماماتنا البحثية بالمجال التربوي، وباعتبارنا مدرس سابق بقطاعي التربية والتكوين المهني، لاحظنا ندرة البرامج التدريبية في هذا المجال، مما انجر عنه ضعف واضح في التكفل التربوي الأمثل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وذوي العسر القرائي بصفة خاصة.

ثالثا: توفير برنامج تدريبي للعاملين في مجال صعوبات التعلم قابل للتطبيق وفعال لتحسين الأداء القرائي لدى ذوي عسر القراءة من خلال تنمية الوعي الفونولوجي (إدراك الأصوات، والتحليل، والحذف، والإبدال والدمج...الخ) والتذكر اللفظي عن طريق تنمية مهارات الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والذاكرة العاملة، وكذا مهارات الطلاقة القرائية من منظور الذكاءات المتعددة.

الفصل الثاني: البرنامج التدريبي والذكاءات المتعددة

تمهيد:

أولا: البرنامج التدريبي.

1.تعريفات التدريب.

2.أهداف التدريب.

1.2. أهداف التدريب في المجال التربوي.

2.2. أهداف التدريب في مجال صعوبات التعلم.

ثانيا: نظرية الذكاءات المتعددة.

1.نشأة وتطور نظرية الذكاءات المتعددة.

2.تعريف الذكاءات المتعددة.

3.أهمية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة

4.أسس نظرية الذكاءات المتعددة

5.معايير نظرية الذكاءات المتعددة.

6.الفرق بين النظرية التقليدية والنظرية الحديثة للذكاء.

7.أنواع الذكاءات المتعددة.

8.القياس والتقويم في نظرية الذكاءات المتعددة.

9.التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة.

1.9. استراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة

2.9. التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة لذوي الإحتياجات الخاصة.

3.9. البرامج التربوية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لذوي صعوبات التعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

يهدف التدريب إلى صقل خبرات ومهارات الأفراد وذوي الاحتياجات الخاصة خصوصا حيث يتم تنمية قدراتهم على تحمل المسؤولية والقيام بجميع المهارات الحياتية التي تساعدهم على التكيف والاندماج مع المجتمع، من بين فئات ذوي الاحتياجات الخاصة نجد ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من ضعف واضح في نتائج التحصيل الدراسي الجيد والناتج عن الضعف في إتقان المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، من أجل تحسين هذه المهارات والوصول بها إلى مستوى أقرانهم من العاديين، نقوم بتدريب هؤلاء الأطفال من أجل استدراك هذا الاحتياج من خلال برامج تدريسية تربوية وتعليمية معدة خصيصا لاستدراك نقاط الضعف، فالتدريب يعد من أهم العمليات الهادفة إلى تأهيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أولا البرنامج التدريبي:

1). تعريفات التدريب:

يعرف التدريب على أنه: عملية منظمة مستمرة لتنمية مجالات واتجاهات الفرد أو المجموعة لتحسين الأداء واكسابهم الخبرة المنظمة، وخلق الفرص المناسبة للتغيير في السلوك من خلال توسيع معرفتهم وصقل مهاراتهم وقدراتهم عن طريق التشجيع المستمر على التعلم واستخدام الأساليب الحديثة لتتفق مع طموحهم الشخصي، وذلك ضمن برنامج تخططه الإدارة مراعية فيها حاجاتها وحاجات المجتمع في المستقبل من الأعمال وحاجات العاملين للتنمية (العزاوي وآخرون، 2010، ص224).

ويعرف أيضا بأنه: "عملية منظمة مستمرة تكسب الفرد معرفة أو مهارة أو قدرة لازمة لأداء وظيفة معينة أو بلوغ هدف محدد، فهو عملية تعلم سلسلة من السلوك المبرمج أو المتتابع لمجموعة من التصرفات المحددة مسبقا" (الصيرفي، 2003، ص26).

ومن تعريفات التدريب كذلك بأنه: عملية منظمة مستمرة محورها الفرد تهدف إلى إحداث تغيرات محددة سلوكية وفنية وذهنية، لمقابلة احتياجات محددة حاليا أو مستقبليا، يحتاجها الفرد.

فمن خلال عرض تعريفات مختلفة لمفهوم التدريب نلخص إلى أن:

التدريب نشاط هادف ومخطط وكذلك إنساني، أيضا فالتدريب يهدف إلى إحداث تغييرات في جوانب مختارة ومحددة لدى المتدربين على مستوى المعارف والمشاعر وكذلك السلوك، كما أن التدريب ليس هدفا في حد ذاته، وإنما هو عملية منظمة تستهدف تحسين وتنمية قدرات واستعدادات الأفراد، بما ينعكس أثره على رفع مستوى كفاءتهم المهنية والمساعدة في إعدادهم لمتطلبات الحياة الوظيفية.

2). أهداف التدريب:

1.2. أهداف التدريب في المجال التربوي:

من أهداف العملية التربوية هو الوصول بالمتعلمين في جميع المراحل التعليمية إلى أعلى درجة من مستويات التحصيل الدراسي، والارتقاء بهم من الناحية المعرفية وتنمية مهاراتهم الاجتماعية فيما يختص بالتواصل الاجتماعي مع الآخرين، وإعدادهم بشكل صحيح يتيح لهم مزيد من الفرص لخدمة أنفسهم وتنمية مهارات الاستقلالية لديهم ومعرفة أسرار البيئة والكون المحيط بهم وتنميتهم ليصبحوا أعضاء فعالين داخل المجتمع.

2.2. أهداف التدريب في مجال التربية الخاصة:

ومن أهداف التدريب في مجال التربية الخاصة فهو يؤكد على الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة وتكييف المناهج وطرق التدريس الخاصة بهم بما يتواءم واحتياجاتهم، وبما يسمح بدمجهم مع التلاميذ العاديين في أقسام التعليم العام مع تقديم الدعم العملي المكثف لهم مما يساعدهم على تنفيذ استراتيجيات التعليم التي تتناسب مع كل فئة سواء كانوا موهوبين أو ذوي صعوبات التعلم أو غيرها من الفئات الأخرى، من هنا تكون التربية الخاصة هي نمط من الخدمات والبرامج التربوية تتضمن تعديلات خاصة سواء في المناهج أو الوسائل التعليمية أو طرق التدريس استجابة للحاجات الخاصة لمجموع المتعلمين لا يستطيعون مسايرة التعليم بالطريقة العادية أو دراسة المناهج المحددة للتلاميذ العاديين.

3.2. أهداف التدريب في مجال صعوبات التعلم:

تشير نتائج دراسة شابمان(2003) بخصوص أهداف التدريب في مجال صعوبات التعلم سواء للمتعلمين أو المعلمين أو المربيين أو الأخصائيين العاملين في هذا المجال، إلى تحسن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في عدد من المجالات والنماذج السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم، وكذا تحسن الصحة النفسية لهؤلاء التلاميذ، وحتى يتم التدريب بشكل جيد لأطفال ذوي صعوبات التعلم ينبغي تدريب المعلمين والمشرفين على مهارات تمييز مشكلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والخدمات والمساعدات التي هم في حاجة إليها، كأن يعرفوا الفرق بين التدريب المباشر للمهارات الأكاديمية التي يعانون فيها من قصور كالقراءة والكتابة في مقابل تدريب العمليات النفسية كالانتباه والإدراك... التي تكمن خلف المهارات الأكاديمية المذكورة، وأن يعرفوا محكات الحكم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم وواقع مشكلاتهم في التحصيل الدراسي، كما يجب أن يعرفوا أن هؤلاء التلاميذ بإمكانهم تحقيق مستويات عالية من الأداء والتحصيل الدراسي إذا ما أحسن فهمهم وإيجاد الطرق المناسبة لعلاج مشكلاتهم الدراسية والسلوكية والنفسية، يحتاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى برامج تربوية خاصة تعتمد على طرائق تدريسية مختلفة، كطريقة متعددة الحواس حيث يستخدم التدريس متعددة الحواس، الذي يهتم بكل الطرق المؤدية إلى التعليم في نفس الوقت، كالمشاهدة، والاستماع، اللمس، الحركة من خلال الكتابة والكلام(حسين، 2008).

ثانيا: نظرية الذكاءات المتعددة:

1.نشأة وتطور نظرية الذكاءات المتعددة:

اهتم علماء النفس التربويون بتحديد قدرات الإنسان الفكرية والعقلية، لا سيما تحديد قدرات الفرد المتعلم ومراعاة هذه القدرات العملية التعليمية ـ التعلمية من أجل تطويرها واستثمارها لتحقيق الأهداف التربوية المنتظرة والوصول بالمتعلمين إلى النجاح الأكاديمي والاجتماعي والمهني.

بناء على ما تقدم ظهرت نظريات عديدة، حاولت تقصي هذه القدرات، وأطلق عليها مصطلح الذكاء، الذي ظهر في بداية القرن التاسع عشر (19) وبالضبط في سنة 1904، ويعد العالم الفريد بينيه أول من أشار لهذا المصطلح بشكل عملي، حين وضع أول اختبار فردي عملي للذكاء لقياس القدرة العقلية العامة وذكر بأن الذكاء يشير إلى وجود قوة مفردة وحيدة لدى الإنسان، تتمثل في القدرة على اكتساب المعرفة وتطبيقها، والقدرة على التفكير والاستدلال.

وعلى ضوء هذا التحديد اقتصر الذكاء على الجانب المعرفي (الإدراكي)، واستمر الذكاء على هذا المنوال إلى إن ظهرت نظرية ثورندايك، الذي أشار إلى وجود عدد من القدرات الخاصة، حيث يعتبر أول من نبه إلى إمكانية تصنيف الذكاء إلى أنواع متعددة، حيث أشار إلى أن الذكاء نتاج عدد كبير من القدرات العقلية المترابطة، ووصف الذكاء على أساسها، إلى ثلاثة أنواع رئيسية وهي: الذكاء المادي، والذكاء المجرد والذكاء الاجتماعي، وفي سنة 1930 ذكر شيرستون أن الذكاء يشمل 07 قدرات عقلية أساسية وهي: الطلاقة في المفردات، والفهم الشفوي، والقدرة المكانية والسرعة في الإدراك الحسي والقدرة العددية، التفكير الاستنتاجي، والتذكر، كما أشار أيضا فؤاد أبو حطب إلى فكرة تعددية الذكاء والتي بدأت سنة 1973، حيث حدد ثلاثة أنواع من الذكاء وهي: الذكاء الموضوعي، والذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي.

وفي سنة 1999 أضاف ستينبرغ إلى أن الذكاء مكون من جوانب متعددة، حيث يعرف الذكاء بأنه: القدرة العقلية على إطلاق سلوك مناسب ذي طبيعة موقفية في مناطق متصلة بالخبرة، كاستجابة لما هو غير مألوف، أو كتحريك لمعالجة المعلومات، ويعد هذا السلوك دال عن مكونات باطنه، ومكونات أدائية، ومكونات معرفية مكتسبة.

كما أكد ستينبرغ على أن السلوك يجب أن ينظر إليه ضمن سياق ثقافي معين، فالسلوك الذي يعد ذكيا في ثقافة ما، قد يكون غير ذلك في ثقافة أخرى، وأكد على أن اختبارات الذكاء

الحالية تركز على الحكم، أي مقدار ما يتعلم الشخص، بدلا من كيفية اكتساب الفرد للمعرفة أو المهارات الجديدة.

وفي سنة 1979 قامت جامعة هارفارد ببحث لتقييم المعارف العلمية، حيث ساهم في البحوث جيرالد وجاردنر وشيلفر، وفي سنة 1983 ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة على يد عالم النفس هوارد جاردنر، الذي كان أستاذا في جامعة هارفارد الأمريكية، حيث نشر في كتابه "أطر العقل" مبادئ هذه النظرية وأكد على تعددية الذكاءات وهي اللغوي، والرياضي، والموسيقى، والشخصي، والاجتماعي، والمكاني والجسمي.

ظهور هذه النظرية أحدث ثورة في العلوم النفسية والتربوية بعد ما دخلت تطبيقاتها ميدان التعليم والتدريس وتعتبر نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات الحديثة (الذي تنادي بتعدد الذكاء والقدرات المرتبطة به على أسس بيولوجية وثقافية) التي تناقض الاتجاه التقليدي في دراسة الذكاء الذي يعتبر أن الذكاء ذو عامل واحد.

أهم ما يميز نظرية الذكاءات المتعددة أنها اتبعت أسلوبا عمليا في تحديد القدرات العقلية في مجالات نوعية محددة تشمل كل هذه القدرات الإنسانية، إضافة إلى ذلك فنظرية الذكاءات وسعت في مفهوم الذكاء، إذ لم يعد مقتصرا على مفهوم ثابت للقدرات العقلية كما هو الحال في المفهوم التقليدي للذكاء الذي لا يحدد الكيفية التي يظهر بها هذه الذكاءات، ولا تطبيقاتها، كما أنه يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد معتبرا أن الفروق، لا تتحدد في نسبة الذكاء العام فحسب بل تتعداه، ومن ثم تبرز أهمية نظرية الذكاءات المتعددة، التي تشير إلى القدرة على حل المشكلات وتشكيل المنتجات التي لها قيمة، من محيط ثقافي أو أكثر.

ووفق هذا التصور تغير مفهوم الذكاء، ليأخذ بعدا أوسع مما كان سائدا حتى وقت قريب على أنه يمثل القدرات العقلية، باعتبارها كل واحد لا يتجزأ وإنما امتد في نظرة أوسع للذكاء الإنساني ليشمل قدرات مختلفة ومتنوعة لدى الإنسان.

كما أن مجرد القصور في قدرة واحدة من قدرات الفرد، لا يعني انخفاض معدل ذكائه، وإنما هناك قدرات أخرى لديه قد يكون ذكيا في إحداها، كما أن أغلب نظريات الذكاء تعرف

الذكاء على أنه القدرة على حل المشكلات وتتجاهل ابتكار المنتجات، كما قدم جاردنر مفهوما للذكاء أكثر شمولا، وهو أن الذكاء: الذكاء قدرة نفسية بيولوجية، لتشغيل المعلومات، التي يمكن تنشيطها في كيان ثقافي لحل المشكلات، أو ابتكار المنتجات، التي لها قيمة في الكيان الثقافي (جابر، 2003).

- ✓ **تعريف الذكاءات المتعددة:**

يعرف " جاردنر " الذكاء وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة بأنه القدرة على حل المشكلات، أو ابتكار نواتج ذات قيمة في نطاق ثقافة واحدة على الأقل، وسياق خصب وموقف طبيعي، ما يرى أن أي فرد يمتلك ثمان ذكاءات وهى كالآتي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي، والذكاء الموسيقي، والذكاء المكاني (البصري)، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي والذكاء الطبيعي.**(Gardner H., 1983)**

ويعرف أيضا بأنه: مجموعة من الذكاءات التي اقترحها العالم "هوارد جارنر" (Gardnar Howard) في نظريته الذكاءات المتعددة ، وتضم تسعة ذكاءات هي : الذكاء اللغوي ، والذكاء المنطقي ، والذكاء الموسيقي ، والذكاء المكاني (البصري) ، والذكاء الجسمي الحركي ، والذكاء الاجتماعي ، والذكاء الشخصي، والذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي.

(جابر، 2003، ص10)

ويرى) جاردنر أن هناك معاييرا محددة تشكل مهارات الذكاء وهي:

أ -القدرة على ابداع انتاج مهم ومؤثر أو على ابتكار طرق ووسائل جديدة في طرح المسائل وحلها.

ب -القدرة على القيام بحل المسائل ومواجهة المواقف مع الهتمام بالكيف وليس بالكم أي بإمعان النظر وتفحص الطريقة المتبعة في حل المسائل.

ج -القدرة على ابتكار مسائل ومواقف جديدة تضيف شيئا جديدا أو معلومات جديدة.

- ✓ **أهمية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة:**

تبرز أهمية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين من خلال العناصر التالية:

- تجعل المتعلم فعالاً ونشطاً فهو محور العملية التعليمة.
- تساعد على رفع وتحسين أداء المتعلمين.

- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين والكشف عنها.
- تنمي لدى المتعلمين مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.
- تراعي ميول واهتمامات المتعلمين، وتنمي العادات العقلية لديهم.
- تنمي مهارات التعلم الذاتي.
- تعمل على تنمية قدرات المتعلمين والاستفادة منها في العملية التعليمية.
- تعمل على إثارة دافعية المتعلمين من خلال استخدام استراتيجيات تعليمية متعددة.
- تعمل على تنمية جميع أنواع الذكاءات لدى المتعلم.
- تجعل المعلم قادراً على توليد الطرق والأساليب المناسبة لكل موضوع تعليمي، فهذه النظرية تفتح أفاقاً واسعة أمام المعلمين للابتكار والإبداع في تدريسهم.
- تقدم أنماطاً جديدة للتعليم تقوم على إشباع حاجات التلاميذ، ليكونوا أكثر كفاءة ونشاطاً في الموقف التعليمي.(طارق عامر، وربيع محمد، 2007، 90 ـ 91 ومحمد عبد الهادي، 2003، 158، إبراهيم المغازي، 2003، ص51 ـ 52) انظر (الخفاف، 2010)

2. أسس نظرية الذكاءات المتعددة:

تتميز نظرية الذكاءات المتعددة بالشمولية والعموم، في نظرتها إلى قدرات الإنسان العقلية، فهي تقوم على مجموعة من الأسس أو المبادئ يمكن تحديدها فيما يلي:

– الذكاء غير مفرد، وليس نوعا واحدا، وإنما هو أنواع متعددة ذكاءات، تخضع للنمو والتغير.

– يتأثر الذكاء بالعوامل البيئية والوراثية معا، كلما كانت البيئة أذكى، كانت التدخلات والمصادر المتاحة أقوى، وزادت كفاءة الأفراد.

– لدى كل شخص لديه قدرات في الذكاءات السبعة، تؤدي وظيفتها معا، وتعمل هذه الذكاءات معا بطرائق معقدة متفاعلة ومتكاملة، مع أنها متمايزة تشريحيا، إلا أنها تقوم بالتفاعل فيما بينها لإنتاج السلوك الذاتي.

– تختلف الذكاءات في النمو لدى الفرد، وكذلك بين الأفراد، وهذا الجانب مرتبط بالدافعية، فكل فرد لديه القدرة على تنمية ذكاءاته المتعددة إلى مستوى عال من الأداء، إذا ما توفر له التشجيع المناسب والتعزيز والإثراء، والتعليم.

– يمكن تحديد أنواع الذكاء، وتمييزها، ووصفها، وذلك من خلال ملاحظة التفضيلات المختلفة بين التلاميذ.

– هناك طرق كثيرة يمكن أن يكون الفرد بها ذكيا في كل نوع، فلا توجد مجموعة مقننة من الخصائص، ينبغي أن تتوافر لأي فرد، لكي يعد ذكيا في مجال معين، فقد لا يكون الشخص قادرا على القراءة، مع ذلك يكون ذا قدرة لغوية عالية، لأنه يستطيع أن يحكي قصة ممتعة، أو يكون لديه حصيلة كبيرة من المفردات الشفوية.

– استعمال أحد أنواع الذكاءات المتعددة، يمكن أن يسهم في تنمية وتطوير نوع آخر منها، فالذكاء الذي يتفوق فيه الفرد، يمكن أن يدعم ويساند الذكاءات الضعيفة لديه.

– يمكن قياس وتقييم القدرات العقلية المعرفية، التي تقف وراء كل نوع من أنواع الذكاءات المتعدد، وكذلك قياس الشخصية، وقياس المهارات والقدرات الفرعية الخاصة بكل نوع من أنوع الذكاءات المتعددة (العنيزات، 2009).

وعليه من أجل نجاح عملية التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة، يجب مراعاة هذه الأسس، التي توفر إطارا مناسبا من خلال تنوع المداخل التعلمية لتناسب حاجات جميع التلاميذ خاصة ذوي صعوبات التعلم، من أجل ضمان نجاح الممارسات التربوية، وتوظيفها في خدمة العملية التعليمية.

3. معايير نظرية الذكاءات المتعددة:

وضع جاردنر (1983) عدة معايير يجب أن تؤخذ بعين الإعتبار عند دراسة اي قدرة مقترحة، لاعتبارها ذكاء ضمن الذكاءات المتعدده وليس مهارات أو مواهب، وهذه المعايير مشتقه من عده علوم سابقه منها: الانثروبوبولوجيا، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس التطوري، والقياس النفسي ودراسة الحالة ومن هذه المعايير نجد:

المعيار الأول: عزله أو استقلالية القدرة في حالة التلف الدماغي:

اعتمد جاردنر في هذا المعيار على ابحاث الدماغ التي توصلت إلى تحديد المناطق الدماغية والعصبية المسؤولة عن كل نشاط حيوي يقوم به الفرد، والتي أثبتت أن هذه المناطق تتمتع بإستقلالية نسبية في وظائفها وتتيح نوعا من التخصص، بحيث إذا تعرضت قدرة معينة للتلف، فإن القدرات أو الذكاءات الأخرى تبقى سليمة، ويظهر ذلك جليا عند الأفراد الذين تعرضوا إلى إصابة في منطقة بروكا(Broca's area)، حيث يتأثر لديهم الذكاء أو القدرة اللغوية، فيظهر لديهم صعوبة في التحدث والقراءة والكتابة، ولكن تبقى القدرات الأخرى تعمل بنفس الكفاءة والفاعلية كالقدرة الرياضية المنطقية والقدرة الموسيقية والقدرة الحركية والذكاء الانفعالي).**(Klein, 2003)**

المعيار الثاني: وجود تاريخ تطوري ونمائي للذكاء.

يستند هذا المعيار على علم النفس التطوري الذي يبحث في تطور القدرات البشرية مع العصور الزمنية وهو يؤكد على أن لكل قدرة تاريخ تطوري عبر الزمن يقوم على القوانين البيولوجية التي تعتمد على الإنتقاء والاستخدام والإ همال لهذه القدرة، فمثلا بدأ تاريخ الذكاء الجسدي الحركي والذكاء الطبيعي بنشاطات الصيد والتنقل والهجرة بحثا عن الأمن والغذاء ثم في نشاطات الرعي والزراعة (Gardner , 1983).

المعيار الثالث: وجود مجموعة من العمليات والإجراءات والمعالجات التي يشتمل عليها الذكاء والتي تؤدي بالنهاية إلى الصورة النهائية للذكاء.

وقد شبه جاردنر كل ذكاء ببرنامج الحاسوب الذي يستقبل المعلومات من العالم الخارجي ومعالجتها ثم إخراجها بصورة نهائية مفهومة، وقد حدد جاردنر العمليات الأساسية لكل ذكاء، وهي كما أوردها(KLEIN, 2003) في الجدول الموضح أدناه:

جدول رقم (01): يحدد العمليات والمعالجات الأساسية لكل ذكاء

الذكاء	العمليات والإ جراءات
الموسيقى/الإيقاعي	الحساسية للصوت، إدراك اللحن وتمييز الإيقاعات المختلفة ثم إنتاج الإلحان وتقييم التعبيرات الموسيقية.
الحركي/الجسدي	القدرة على إنتاج الحركات والمعالجة اليدوية للأشياء بمهارة
المنطقي/الرياضي	الحساسية للأنماط العددية والرياضية والقدرة على معالجة العمليات الحسابية المعقدة
المكاني/البصري	القدرة على معالجة الرموز البصرية المكانية وتصورها في الفراغ وتشكيلها في الواقع
اللغوي/اللفظي	الحساسية للأصوات والبنى اللغوية والمعاني واستخدام الكلمات والتلاعب بالألفاظ
الذاتي/الشخصي	القدرة على إدراك المشاعر والانفعالات وتميزها والقدرة على معرفة مواطن القوة والضعف الذاتية
الإجتماعي	القدرة على إدراك مشاعر وانفعالات الأخرين ودوافعهم ورغباتهم والإستجابة لها
الطبيعي	القدرة على تمييز الأنواع المختلفة من المظاهر الطبيعية من أحوال جوية أو تضاريس أو حيوانات وإدراك العلاقات المختلفة بينها

وأيضا لكل ذكاء عمليات معرفية متصلة بمجالات الذاكرة والإنتباه والإدراك وحل المشكلات، وقد تكون الذاكرة المسؤولة عن الألحان هي نفسها المسؤولة عن حفظ الأرقام والوجود، وقد يكون للفرد القدرة على إدراك الألحان الموسيقية، ولكن ليس له القدرة على تمييز الكلام الشفهي (Armstrong , 1999).

المعيار الرابع: القدرة على التعبير عن الذكاء بصورة رمزية.

يشير هذا المعيار إلى أنه للحكم على أي قدرة على أنها ذكاء، فإنه لابد أن تكون قابلة للترميز أو التعبير عنها بالرموز أو الصور أو الأرقام أو الكلمات تبعا لنوع الذكاء، فالذكاء

المنطقي يمكن التعبير عنه بالأرقام أو بالرسوم البيانية، والذكاء الجسدي يمكن التعبير عنه بالحركات التعبيرية والإيحاءات الجسدية وهكذا ...

ويرى جاردنر أن الخاصية الأساسية للذكاء تكمن في القدرة على التعبير عنه وتجسيده في أحد الأنظمة الرمزية السابقة(Gardner, 1983).

المعيار الخامس: وجود تاريخ نمائي لكل ذكاء إلى جانب مجموعة من الأداءات المتخصصة والعامة.

يؤكد جاردنر من خلال هذا المعيار على أن الذكاء ليس سمة مطلقة ثابتة منذ الميلاد، وخلال الحياة كما ترى النظرية التقليدية للذكاء، بل إن لكل ذكاء من الذكاءات نمطا نمائيا خاصا به، يبدأ منذ الطفولة وينمو خلال المراحل النمائية المتتالية، مثلا أنشتاين قدم نظريته النسبية في سن السادسة عشرة(Armstrong, 1999)، ويجب الإشارة إلى أن هذا التاريخ النمائي يخضع إلى ما تقدمه البيئة الثقافية من ظروف تساعد على نمو هذا الذكاء وظهوره لدى الفرد أو تدهوره وتلاشيه، ولهذه الفكرة أبعادها التربوية الهامة، حيث يجب على الأنظمة التربوية أخذ هذه الحقيقة بعين الإعتبار عند بناء المناهج الدراسية وفي إجراءات التقييم والتشخيص التي تتبعها(Gardner, 1983).

المعيار السادس: وجود عدد من الحالات العادية والأفراد المعاقين ولكنهم موهوبين ومبدعون كالأفراد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

ويقصد بالأفراد غير العاديين هم أولئك الأفراد الذين يظهرون تطورا وتفوقا في قدرة أو ذكاء معين، بينما يظهرون في نفس الوقت تدنيا ملحوظا في القدرات أو الذكاءات الأخرى، ومثال ذلك الأفراد الذين يظهرون تفوقا في القدرات الرياضية المنطقية والفراغية وبنفس الوقت لديهم قصور واضح في القدرة على التواصل مع الآخرين والتفاعل الاجتماعي وكذلك الأفراد الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، قد يحققون تفوقا ملحوظا في بعض المهارات الأكاديمية وفي نفس الوقت يظهرون صعوبات تعلمية في جوانب أكاديمية أخرى.

المعيار السابع: الدعم من المهمات النفسية التجريبية.

استفاد جاردنر من نتائج البحوث التجريبية النفسية لاستخدامها كمعيار للحكم على الذكاءات، كالدراسات التي تبحث في القدرات المعرفية، مثل الذاكرة والإدراك والإنتباه والتي جاءت تؤكد على أنه قد يظهر الفرد تفوقا في بعض القدرات وتدنيا في بعضها الآخر، فبالنسبة للذاكرة قد يكون لدى الفرد قدرة عالية على تذكر الكلمات والأسماء وبنفس الوقت غير قادر على تذكر الوجوه والأماكن.

المعيار الثامن: الدعم من نتائج القياس النفسي للقدرات العقلية.

استطاع جاردنر الاستفادة من نتائج الإختبارات الفرعية الموجودة في مقاييس الذكاء التقليدية على الرغم من عدم مصداقيتها ومحدوديتها للتأكيد على وجود هذه الذكاءات المتعددة، فمثلا في مقياس وكسلر للذكاء يضم اختبارات فرعية تتطلب ذكاءً لغويا(معلومات ومفردات) وذكاءً منطقيا(كالرياضيات)، وذكاء مكانيا(كترتيب الصور) وبدرجة أقل ذكاء جسميا(كتجميع الصور)، والأفراد قد يتفاوتون في الإجابة على فقراته، فقد يحصل الفرد على علامة مرتفعة على الفقرات الخاصة بالألفاظ والمعاني والمترادفات، وعلامة متدنية على الفقرات الخاصة بترتيب الصور أو التجميع، وهذا التفاوت في العلامات يدعم فكرة الإستقلالية النسبية للذكاءات المتعددة(Dening, 2004).

4. الفرق بين النظرية التقليدية والنظرية الحديثة(الذكاءات):

الجدول الموالي يحدد الفروق بين النظرية التقليدية للذكاء والنظرية الحديثة للذكاءات المتعددة في مفهوم الذكاء:

جـدول رقـم(02) يحـدد الفـرق بـين النظريـة التقليديـة للـذكاء(العامل الواحـد) والنظريـة الحديثة(الذكاءات):

الرقم	وجهـة النظـر التقليديـة لمفهـوم للذكاء	وجهة النظر الحديثة (نظرية الذكاءات المتعددة)
01	يمكن قياس الذكاء من خلال اختبـارات الأسـئلة والإجابـات القصيرة، مثل) : مقياس "ستانفورد بينيـه "الصورة الرابعة، ومقياس "ويكسلر "لذكاء الأطفال. أنها تقيس فقط المهارات الروتينية للتذكر وقدرة الفرد على أدائها من خلال اختبارات الأسئلة والإجابات القصيرة.	تقييم الذكاءات المتعددة للأفراد من خلال أنماط ونماذج التعلم ونماذج حل المشكلات، التي تقيس الفهم العميق، أو التعمق في الاستيعاب أو نواحي التميز المتداخلة لدى الفرد.
02	يولد الإ نسان ولديه نسبة ذكاء ثابتة.	الإنسان لديه كل أنواع الذكاءات، ولكن كل إنسان لديه" بروفيل" ومجموعة فريدة تعبر عنه.
03	مستوى الذكاء لا يتغير عبر سنوات الحياة.	يمكن تحسين كل أنواع الذكاءات وتنميتها، وهناك بعض الأشخاص يكونون متميزين في نوع واحد من أنواع الذكاءات عن الأخرين من أقرانهم.
04	يتكون الذكاء من قدرات لغوية ومنطقية.	هناك أنماط أو نماذج عديدة للذكاء، والتي تعكس طرقاً مختلفة للتفاعل مع العالم.
05	في الممارسة التقليدية، يقوم المعلمون بشرح وتدريس وتعليم نفس المادة الدراسية لجميع التلاميذ.	يهتم المعلمون بفردية المتعلم، وجوانب القوة والضعف لديه بمفرده، والتركيز على تنميتها

06	يقوم المعلمون بتدريس موضوع أو مادة دراسية.	يقوم المعلمون بتصميم أنشطة أو أنماط أو بناءات للتعلم، تدور حول قضية ما أو سؤال ما، وربط الموضوعات بعضها ببعض. كما يقوم المعلمون بتطوير استراتيجيات التي تسمح للتلاميذ بعرض تجارب أو أنماط فريدة ذات قيمه لهم ولمجتمعهم.

5. أنواع الذكاءات المتعددة:

تنوعت الذكاءات حسب نظرية الذكاءات المتعددة إلى تسعة أنواع وهي:

1) **الذكاء اللغوي:** وهو القدرة على استخدام الكلمات شفويا، كما هو الحال عند القاص، الخطيب أو السياسي أو تحريريا، كما هو الحال عند الشاعر، وكتاب المسرحية والمحرر أو الصحفي.

ويضم هذا الذكاء القدرة على تناول ومعالجة وبناء اللغة، وتضم هذه الاستخدامات الإقناع، أي استخدام اللغة الإقناع الأخرين باتخاذ مسار معين في العمل، ومعينات الذاكرة كاستخدام اللغة لتذكر المعلومات، والشرح كاستخدام اللغة للإعلام والتوثيق، وما بعد اللغة كاستخدام اللغة لتتحدث عن نفسها.

2) **الذكاء المنطقي ـ الرياضي:**

ويعني قدرة الفرد استخدام الإعداد بفاعلية، كما هو الحال عند علماء الرياضيات ومحاسبي الضرائب...الخ، وأن يستدلوا استدلالا جيدا، كما هو الحال عند العالم، ومبرمج الكمبيوتر أو عالم المنطق، ويضم هذا الذكاء الحساسية للنماذج أو الأنماط المنطقية والعلاقات والقضايا، والوظائف والتجريدات الأخرى التي ترتبط بها، وأنواع العمليات التي تستخدم في خدمة الذكاء المنطقي–الرياضي تضم: الوضع في فئات والتصنيف والاستنتاج، والتعميم والحساب واختبار الفروض.

3) **الذكاء المكاني– البصري:**

وهو القدرة على إدراك العالم البصري المكاني، وأن يؤدي أو يقوم بتحويلات معتمدا على تلك الإدراكات، كما هو عند مصمم الديكورات الداخلية، والمهندس المعماري والفنان أو المخترع،

وهذا الذكاء يتضمن ويتطلب الحساسية للون والخط، والشكل والطبيعة، والمجال أو المساحة والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر ويضم القدرة على التصوير البصري، وأن يمثل الفرد ويصور بيانيا الأفكار البصرية أو المكانية، وأن يوجد نفسه على نحو مناسب في مصفوفة بصرية.

4) الذكاء الجسمي ـ الحركي:

ويعني الخبرة والكفاءة في استخدام الفرد لجسمه ككل للتعبير عن الأفكار والمشاعر، مثلما هو عند الممثل، والمقلد، والمهرج، والرياضي أو الراقص، واليسر في استخدام الفرد ليديه لإنتاج الأشياء أو تحويلها، كما هو الحال عند الحرفي، الميكانيكي، الجراح، ويضم هذا الذكاء مهارات فيزيقية نوعية أو محددة كالتآزر والتوازن، والمهارة، والقوة، والمرونة والسرعة وكذلك الإحساس بحركة الجسم ووضعه، أي الاستقبال الذاتي.

5) الذكاء الموسيقي:

ويعني القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية، كما هو الحال عند الموسيقي، وتمييزها، كالناقد الموسيقي وتحويلها، كالمؤلف، والتعبير عنها، كالمؤدي، وهذا الذكاء يضم الحساسية للإيقاع والطبقة الصوتية أو اللحن والجرس أو لون النغمة لقطعة موسيقية.

6) **الذكاء الاجتماعي:**

وهو القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها، يضم الحساسية لتعبيرات الوجه، ونبرة الصوت والإيماءات والقدرة على التمييز بين مختلف أنواع الشخصيات والتأثير فيهم وإقناعهم بفكرة معينة، وكذا القدرة على التعامل معهم بفاعلية.

7) **الذكاء الشخصي:**

وهو معرفة الفرد لذاته والقدرة على التصرف على أساس تلك المعرفة، وهذا الذكاء يتضمن أن يكون الفرد صورة دقيقة لذاته، يعي مواطن قوته ومواطن ضعفه وحدودهما، وكذا الوعي بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه وحالاته المزاجية والانفعالية ورغباته والقدرة على تأديب الذات وفهمها وتقديرها.

8) الذكاء الطبيعي:

ولقد عرف " هوارد جاردنر" هذا النوع من الذكاء على أنه القدرة على التعرف على تصنيف النباتات والحيوانات والموضوعات الأخرى المرتبطة بالطبيعة" (عبد الهادي حسين، 2005، ص62)، وهو القدرة على التعرف على المحيط الطبيعي: حيوانات، نباتات، ظواهر

طبيعية...الخ، وأيضا تقديره وفهمه للعالم الطبيعي من خلال الاهتمام بأنماط الحياة الأخرى ومدى تفاعلها في البيئة (الخفاف، 2010).

9-الذكاء الروحي : هي الميل إلى التوقف عند أسئلة تتعلق بالحياة والموت والحقائق الأساسية ومن ثم التأمل فيها ويمثل هذا النمط الفلاسفة (عادل عبدالله، 2006 ومحمد عبدالهادى، 2003)

6. القياس والتقويم في نظرية الذكاءات المتعددة:

تقترح نظرية الذكاءات المتعددة إجراء إعادة هيكلة أساسية للطريقة التي يقوم بها المربون مدى التقدم في تعلم طلابهم، وتطرح لهذا الأمر نظاما يكون أقل اعتمادا على الاختبارات الرسمية المقننة أو المشار إليها بالاختبارات المعيارية المرجع، وفي الوقت ذاته أكثر اعتمادا على مقاييس حقيقية مشار إليها بالاختبارات محكيه المرجع أو المقاييس المرحلية أي التي تقابل بين أداء الطالب الحالي وأدائه السابق.

تتوافق فلسفة التقويم وفق نظرية الذكاءات المتعددة توافقا كبيرا مع نظريات عدد كبير من الباحثين التربويين، الذين طرحوا في السنوات الأخيرة أن قياسات التقويم الحقيقة تتجه نحو فهم التلاميذ للمادة أكثر بكثير من اختبارات الخيار المتعددة أو إملاء الفراغ وبصور خاصة، تتيح القياسات الحقيقية للتلاميذ أن يعرضوا ما تعلموه في السياق بعبارة أخرى في وضع يطابق البيئة التي ينتظر أن يظهروا فيها ذلك التعلم في الحياة الواقعية، أما القياسات المقننة فهي دائما تقيم التلاميذ في أوضاع مصطنعة وبعيدة عن العالم الحقيقي، وتؤكد نظرية الذكاءات المتعددة أنه يمكن تعليم أي هدف تدريسي بثمان طرق مختلفة على الأقل، وضمنيا يمكن أيضا تقويم أي موضوع بثماني طرق مختلفة على الأقل.

إذا استخدمنا سياق الطرق الثمانية في التقويم، يمكن تقويم التلاميذ في أي عدد من الطرق:

أ. يمكن تعريض التلاميذ لمهمات الأداء الثمانية في محاولة لاكتشاف المجال الذي حققوا فيه أكبر نجاح.

ب. يمكن أن يكلف التلاميذ بمهمة أداة قائمة على فهم المعلم لذكاءاتهم الأكثر تطورا.

ج. يمكن للتلاميذ أنفسهم أن يختاروا الطريقة التي يرغبون أن يقوموا بها.

7. التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة.

1.7. استراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة:

تمثل استراتيجيات التدريس إطارا عاما من الممارسات التفاعلية بين المعلم والمتعلم، وذلك بإتباع أساليب وطرق تدريس متنوعة، تهدف إلى معالجة محتوى معين وهدف معين محدد سابقا، أما التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة، فيقوم على أساس التكامل بين النظرية والتطبيق، ويعتمد على دمج الذكاءات المتعددة في التدريس باعتبارها مداخل تعليمية أو نماذج أو أنماط للتعلم، فكل ذكاء يمثل نمط للتعلم، يتناسب مع استراتجيات أو طرائق تدريسية معينة تختلف عن باقي الذكاءات ولقد اقترح أرسترونج(2006)، وغيرهم العديد من استراتجيات التدريس التي تتناسب للذكاءات المتعددة ومن بين هذه الاستراتيجيات نذكر مايلي:

وبالرجوع إلى العديد من الدراسات والأدبيات التي تناولت التدريس، باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة، منذ نشأتها، تبين أن هناك شريحة واسعة من الاستراتيجيات، التي يمكن استخدامها، في تدريس المواد التعليمية أو نماذج وأنماط للتعلم، فكل ذكاء يمثل نمطا للتعلم، يتناسب مع طرائق وأساليب تدريسية، تختلف عن باقي أنواع الذكاءات، فقد اقترح آرمسترونج، وكامبل وهور وغيرهم الكثير من استراتيجيات التدريس التي تناسب الذكاءات السبعة ومنها:

1) **استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي:**

وتتمثل في المدخل القصصي كأسلوب القص، والمحاضرات، والمناقشات، والعصف الذهني، والتسجيلات الصوتية، وكتابة المقالات، ونشر أعمال التلاميذ(النشر)، وأنشطة القراءة، والألعاب اللغوية، والألغاز التي تعتمد على سرد القصص.

2) **استراتيجيات تدريس الذكاء المنطقي:**

وتتمثل في حل المشكلات، والعمليات العقلية، والتصنيفات، والتبويبات، والمحاكمة، أو التحاور النقدي، وموجهات الكشف الذاتي، والتفكير العلمي والناقد، والتجارب العلمية، والألعاب المنطقية، والألغاز التي تعتمد على استخدام الأرقام.

3) استراتيجيات تدريس الذكاء المكاني:

وتتمثل في التخيل الذهني(البصري)، والأنشطة الفنية، وبروز الألوان، والصور المجازية، والرسوم البيانية التخطيطية، والعروض المسرحية، ووصف الصور الخيالية، والألعاب التخيلية.

4) استراتيجيات تدريس الذكاء الحركي:

وتتمثل في استجابات الجسم، والتمثيل الدرامي المسرحي، والمفاهيم الحركية، والتعبير باليدين أو التعلم عن طريق العمل بالأيدي، والرقص، والألعاب الحركية، وتمرينات الاسترخاء، والأنشطة المحسوسة.

5) استراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقى:

وتتمثل في الإيقاعات والدقات، والأناشيد، والغناء، والتلحين، والعزف، وتأليف الأغاني، وجمع الأسطوانات، وتصنيفها، وموسيقى الذاكرة الفائقة، والمفاهيم الموسيقية، وموسيقى المناخ الانفعالي.

6) استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي:

وتتمثل في مشاركة الأقران، وتماثيل الناس، والمجموعات التعاونية (العمل في مجموعات)، وألعاب الرقع، والمحاكاة، والمناقشات بأنواعها، والتمثيل أو لعب الأدوار.

7) استراتيجيات تدريس الذكاء الشخصي:

وتتمثل في فترات تأمل لمدة دقيقة واللحظات الانفعالية، وجلسات تحديد الأهداف، والمشروعات أو الأعمال الفردية، والدراسة المستقبلية، وبناء نظام شخصي ذاتي، وحرية الاختيارات للمادة المتناولة.

8) استراتيجية تدريس الذكاء الطبيعي:

تتمثل في الاعتناء بالحيوانات الأليفة وزيارة المتاحف ذات التاريخ الطبيعي وانجاز مشاريع في الطبيعة جمع وتصنيف أشياء من الطبيعة والقيام بزيارات ميدانية للطبيعة واستخدام مجسمات مكبرة لأجزاء من الطبيعة وكذا ملاحظة تغيرات الطبيعة (العنيزات، 2011)

2.7. التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في مجال التربية الخاصة:

أ. تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة نموذجا معرفيا يحاول أن يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءاتهم المتعددة لحل مشكلة ما، وتركز هذه النظرية على العمليات التي يتبعها العقل في

تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل، وهكذا يعرف نمط التعلم عند الفرد بأنه مجموعة ذكاءات هذا الفرد في حالة عمل موقف تعلم طبيعي.

ب. مساعدة المعلم على توسيع دائرة الاستراتيجيات التدريسية ليصل إلى أكبر عدد ممكن من التلاميذ على اختلاف ذكاءاتهم وأنماط تعلمهم، وبذلك يدرك الأطفال بأنفسهم أنهم قادرون على التعبير بأكثر من طريقة واحدة عن أي محتوى معين.

ج. توسيع وتعميق النطاقات المعرفية لدى كل فرد حتى يستطيع أن يقدم حلولا عبقرية للمشكلات التي تقابله ويعمل على حلها.(حسين، 2008،ص 74).

توفر نظرية الذكاءات المتعددة مداخل متعددة للتدريس تراعي طبيعة الأفراد ومواطن القوة والضعف لديهم، لتمكينهم من التعلم وحل المشكلات، تتضمن نظرية الذكاءات المتعددة على مضامين عديدة تتعلق بالتربية الخاصة بتركيزها على مواطن مختلفة للقوة والضعف، اعتمادا على نظرية الذكاءات المتعددة، يتعامل المعلمون مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كأنهم أشخاص قادرون، يمتلكون عناصر قوة في كثير من المجالات الذكاء.

عبر التاريخ ظل تركيز المربين موجها نحو أوجه القصور أو العجز لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، رغبة منهم في مساعدتهم على النجاح في المدرسة.

توفر نظرية الذكاءات المتعددة نموذج نمو لمساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة، وهي تقر بوجود مصاعب أو إعاقات، لكن نتعامل معهم ضمن سياق كونهم أطفال أصحاب قدرات في مجالات مختلفة.

الدراسات تشير إلى وجود أفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة ولديهم إعاقات محددة ولكن كانوا موهوبين في واحدة أو أكثر من الذكاءات المتعددة، هناك الكثير من المشاهير كانت لديهم إعاقات معينة لكن ابدعوا في مجال أو أكثر منهم، روزفلت، اينشتاين، أديسون، بتهوفن...الخ، كما توفر نظرية الذكاءات المتعددة اطارا مناسبا لذوي الاحتياجات الخاصة في فهم وإدراك إعاقاتهم ومساعدتهم في تطوير قدراتهم الاستثنائية، فعلى سبيل المثال يمكن لطفل من ذوي عسر القراءة أن يفهم أن إعاقته قد لا تؤثر بصوره مباشرة إلا على جزء من جانب واحد من جوانب الذكاء والمتعلق بالبعد القرائي للذكاء اللغوي، تاركا جوانب أخرى واسعة جدا من إمكاناته التعلمية، المحتملة دون أي خلل(آرمسترونج، 2006، ص140 ـ 144).

كما توفر نظرية الذكاءات المتعددة في مجال التربية الخاصة إمكانية تطوير استراتيجيات تعليمية وتدخلات علاجية جديدة في برامج التعليم الفردي(IEP)، التي تم تطويرها كجزء من اختيار التربية الخاصة المناسبة للتلاميذ، ويمكن للمعلمين وفق هذه النظرية تحديد نقاط القوة واختيار أسلوب التعليم المفضل لديهم، فغالبا ما يهمل الذكاءات الأكثر تطورا لديهم وتركز على مواطن ضعفهم، مثلا نجد طفلا لديه عسر في القراءة، لكن في المقابل نجده يتمتع بذكاء بصري وبدني مرتفعين، فنجد أغلب المدارس تمنحه برامج تربوية فردية(IEP) لا تتضمن أنشطة بدنية أو ذات توجه نحو الصور كوسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، فهذا التلميذ ستركز جل التدخلات التربوية الممنوحة له، على برامج القراءة وأنشطة الإدراك السمعي والتي هو أصلا ضعيف فيهما مما يسبب له إحباطا على عدم القدرة على فهم ومتابعة الدورس التعليمية، والتي ستؤثر عليه سلبا في نتائجه الدراسية في المدرسة فيما بعد (جابر، 2003).

3.7. التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم:

تعتمد التطبيقات التربوية لذوى صعوبات التعلم على كل من: المعلم من جهة، واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لأفراد هذه الفئة من جهة أخرى، والتي يجب أن تهتم بجوانب القوة لديهم إلى جانب اهتمامها بجوانب ضعفهم.

فبالنسبة للمعلم يجب أن ينمي نفسه مهنياً من خلال القراءة والإطلاع المستمر على كل ما هو جديد في مجال تعليم ذوى صعوبات التعلم، كما يجب عليه أن يغير - بشكل مستمر - في طريقة عرضه بحيث ينتقل من الأنشطة اللغوية إلى استخدام الصور والموسيقى والألعاب البدنية وغيرها، كما يجب عليه، أو يؤلف بين عدة ذكاءات بأنشطة مبتكرة (Nolen, 2003,p 117).

كما يجب عليه الاهتمام بجوانب القوة لدى أفراد هذه الفئة في الذكاءات المختلفة، وهذا يعنى أن التدخل التربوي لهؤلاء الأطفال يجب أن يركز على جوانب القوة لديهم، خاصة تلك التي تجمع بين عدة ذكاءات، وفضلا عما سبق فإن تقييم هؤلاء التلاميذ لابد أن يكون شمولياً، متعدد الأبعاد بحيث يشمل مجالات الذكاءات المختلفة (Susan & Dale, 2004,p 25) .

كذلك يطلب من المعلم التخطيط للدرس والاهتمام في تحضيره للأنشطة التي تستثمر الذكاءات المختلفة سواء كانت لغوية أو فنية أو مسرحية أو موسيقية، وأن يهتم بالمواهب والقدرات الخاصة التي قد توجد لدى بعض التلاميذ واستثمارها في العملية التعليمية.

وبالنسبة لمعلمي الأنشطة غير الصفية مثل الرسم والموسيقى والتربية البدنية يجب أن يكون لهم دور أساسي في مساعدة معلمي المواد الأكاديمية حتى يحدث تكاملاً مهنياً بينهم بما يخدم العملية التعليمية لذوى صعوبات التعلم(Deing, 2004, p21).

أما بالنسبة إلى استراتيجيات التدريس المناسبة لذوى صعوبات التعلم يعتقد الباحث الحالي أنها يجب أن تتماشى مع ما أشار إليه كل من " كيرك، وجلاجر " بأن مفهوم صعوبات التعلم يقوم على تفاوت القدرات لدى الفرد الواحد بما يعنى أن كل فرد لديه جوانب ضعف ويمتلك جوانب قوة. (Kirk & Gallaghe, 1986,p 97)

ولذلك فإن نظرية الذكاءات المتعددة تجعل المعلمين الذين يستخدمون هذه النظرية في التدريس، ينظرون للأطفال ذوى صعوبات التعلم كأشخاص يمتلكون نواحي قوة في مجالات كثيرة من ذكاءاتهم مثل: الفن، والموسيقى، والرياضة البدنية، والإصلاح الميكانيكي وبرمجة الكمبيوتر، ومن ثم استثمارها في تعليمهم الأكاديمي (جابر، 2003، ص17).

ولقد أوضحت أدبيات البحوث النفسية والتربوية أن أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر من الأساليب الفعالة في تعليم ذوى صعوبات التعلم لأنها تجعل المعلمين ينوعون فى الأنشطة والمواقف التعليمية التي يستخدمونها للوحدة الدراسية الواحدة مما يتيح لكل تلميذ داخل حجرة الدراسة، أن يستفيد من الأنشطة التي تتوافق مع نوع الذكاء المرتفع لديه (Dunn et al. 2001؛Deing , 2004 ,p19).

وهذا ما أكدته نتائج التطبيق الفعلي في بعض المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية التي اعتمدت في أساليب تدريسها لذوى صعوبات التعلم على هذه النظرية، مما أدى إلى تحسن دال في تحصيل المواد الأكاديمية التي يعانى هؤلاء التلاميذ من صعوبة فيها، كما بينت ذلك نتائج القياس البعدي مقارنة بنتائج القياس القبلي).

فالتدريس وفقا لهذه النظرية يجعل التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في مجال ذكاء معين بإمكانهم التغلب على هذه الصعوبات من خلال استخدامهم لطرق بديلة تستثمر ذكاءاتهم الأكثر قوة، فعلى سبيل المثال وليس الحصر يلاحظ أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم فى القراءة قد تؤثر هذه الصعوبات على جزء صغير من ذكائهم اللغوي، متمثلا في أبعاد القراءة تاركاً جوانب كثيرة من إمكانيات هذا الذكاء دون أن تتضرر ، وفي هذه الحالة يمكن استخدام لغة الإشارة كنظام رمزي بديل يساعدهم في التغلب على صعوبات التعلم لديهم، كما أن الحاسبات الآلية يمكنها مساعدة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات، وأما بالنسبة للأطفال الذين لديهم صعوبة في الذكاء الشخصي فيمكن للمرشد الطلابي أو النفسي أن يساعدهم في التغلب على هذه الصعوبة (جابر، 2003، ص174 - 176).

وعلى أية حال إن أفضل الأنشطة التعليمية التي تصلح في التدريس لذوى صعوبات التعلم وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة هي تلك الأنشطة الأكثر نجاحاً مع الأطفال العاديين، ولكن الاختلاف بينهما يكون في الطريقة التي تشكل بها الدروس تشكيلاً خاصاً لكي تلائم الحاجات والفروق الفردية لهؤلاء الأطفال (Dunn et al. 2001, p12).

وأخيرا يمكن القول: تعد نظرية الذكاءات المتعددة من أهم النظريات التي استطاعت تحقيق طفرة معرفية في المجال التربوي، لأنها تقوم على الإنتاج، والابتكار، والإبداع، وتمثل فلسفة التنشيط، وتشجيع المواهب والمبادرات، واستكشاف ذكاءات المتعلمين، واستثمارها في الأنشطة التدريبية والتمارين التي تزود المتعلم بالمهارات والقدرات لحل المشاكل، وإنتاج أفكار وخدمات جديدة وأصيلة، ولا تزال نظرية الذكاءات المتعددة قابلة للتطوير والتغيير والإثراء كما يقول صاحبها هوارد جاردنر: " أتمنى تطوير النظرية في اتجاهات مختلفة، لكن ما يهمني بشكل أساسي أن نفهم كيف يمكن لطفل استخدام ذكاءاته بهدف التحكم الجيد في المواد الدراسية، و يجد له مكانة داخل المجتمع وبتطويرها علاوة على ذلك أتوخى مستقبلا اكتشاف ذكاءات أخرى، وفهم الكيفية التي تشتغل بها ،وأريد بطبيعة الحال أن أعرف بشكل جيد كيف يتم التعبير عن الذكاء نفسه داخل مختلف الأوساط الثقافية".

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى البرنامج التدريبي في منظور الذكاءات المتعددة، حيث عرضنا أولا تعريف التدريب وأهميته ومجالاته التربوية سواء للعاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، وعرضنا ثانيا مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة من حيث النشأة والتعريف وكذا الأهمية والأنواع واستراتيجيات التدريس المختلفة وفق الذكاءات، وأيضا عرضنا التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة في مجال التربية العادية والتربية الخاصة وذوي صعوبات التعلم خصيصا.

الفصل الثالث: الأداء القرائي

تمهيد

1. تعريفات القراءة

2. أهمية القراءة

3. أنواع القراءة

4. القراءة وعلاقتها باللغة.

5. خصائص اللغة العربية

6. دور العوامل الميتا لغوية والمعرفية في القراءة

1.6. دور العوامل الميتا لغوية في تعلم القراءة

1.1.6. دور الوعي الفونولوجي

2.1.6. دور الوعي المورفولوجي

2.6. دور العوامل المعرفية التنفيذية في تعلم القراءة

1.2.6. دور التسمية السريعة

2.2.6. دور الذاكرة اللفظية

3.2.6. دور المعالجة الانتباهية البصرية

7. طرق تعليم القراءة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر القراءة عملية معرفية معقدة، حيث تشترك في أدائها حواس ومهارات مختلفة، فيقوم الجهاز البصري برؤية الكلمات المكتوبة، ويقوم جهاز النطق بنطق هذه الكلمات، ثم تقوم القدرة على الفهم باستيعاب معنى هذه الكلمات.

كما تتطلب القراءة قدرات عقلية وحسية، وتدريبا متواصلا، لأنها تعتمد على الرموز الدالة للأصوات، وفهم هذه الرموز يتطلب مستوى معينا من الإدراك والنضج حتى يستطيع المتعلم استيعاب أشكال الحروف، وإدراك الصفات المميزة لها والأوضاع التي تكون عليها، وسنتناول في هذا الفصل القراءة من حيث: التعريفات، الأهمية، والأنواع، وعلاقة القراءة باللغة وكذا خصائص اللغة العربية ودور العوامل الميتالغوية والمعرفية بالقراءة وختاما الطرق المختلفة لتعليم القراءة.

أولا: القراءة

1.تعريفات القراءة:

يعرفها السرطاوي(1988) بأنها: عملية فكرية عقلية يتفاعل معها القارىء، فيفهم ما يقرأ، وينقده، ويستخدمه في حل ما يواجهه من مشكلات والانتفاع بها في المواقف المختلفة.

ويعرفها الزيات(1998) بأنها: جزء من النظام اللغوي، وترتبط ارتباطا وثيقا بالصيغ الأخرى للغة: اللغة الشفوية واللغة المكتوبة، فالقراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأساسي فيها، كما تمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي والمحوري للفشل الدراسي (سليمان عبد الواحد، 2013).

كما يشير إفنزيني(2003) في تعريفه للقراءة إلى معنيين هامين هما:

أن باستطاعة الفرد أن يربط صوتا بحرف، أو أن يعبر عن حرف بصوت يناسبه وعلى هذا الأساس يمكن أن نفهم أن القراءة هي عبارة عن فك للرموز.

ويضيف الروسان وآخرون(2006) في تعريفه للقراءة بأنها: عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتعتبر القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عددا من العمليات العقلية اللازمة لظهورها.

أما تعريف (طيبي، 2009) فيذكر بأن: القراءة هي عملية فسيولوجية وعقيلة يتم فيها تحويل الرموز الخطية إلى أصوات منطوقة، فالقراءة الجهرية هي القراءة التي ينطق فيها القارئ بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة من مخارجها، مضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها معبرة عن المعاني التي تضمنتها (الناصر، 2011).

في حين يعرفها لعيس(2009) بأن: قراءة اللغة الكتابية تتضمن عملا أكثر تعقيدا ًمن التعرف على اللغة الشفوية حيث تتطلب هذه العملية فك ترميز مزدوج: من تحويل الرموز الخطية إلى رموز صوتية(فونيمات وأصوات) لتحول هذه الأخيرة إلى معان ودلالات من أجل ذلك ينبغي على القارئ المبتدئ على الخصوص التعرف على البنية الفونولوجية للكلمات الشفوية ليتم نقل هذه المعرفة وتطبيقهاعلى اللغة الكتابية.

ويضيف أيضا لعيس(2016) بأن: القراءة تشمل جميع الأنشطة الإدراكية، والحسية، واللغوية والمعرفية للمعلومات البصرية المكتوبة والتي تسمح للقارئ بفك الرموز وفهم الرموز الكتابية للغته الأم.

من خلال التعاريف السابقة، يمكن القول: إن القراءة عملية عقلية معقدة، يتم فيها فك تشفير الكلمات وتحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة بطريقة صحيحة، بالإضافة إلى فهم معاني هذه الرموز والتمييز بينهما، وتتطلب تنسيقا بصريا، سمعيا، حركيا وذهنيا.

تعريف الأداء القرائي:

هو ذلك المستوى من الأداء القرائي الذي يبديه التلميذ فيما يتعلق بالقراءة ذات المغزى وليس مجرد معدل القراءة، وهو الأمر الذي يعكس مستوى مهاراته القرائية(التعرف، النطق والفهم) ودقته وطلاقته في القراءة(نطقه الصحيح لعدد معين من الأصوات أو الكلمات في الدقيقة الواحدة)(عادل محمد، 2001، ص111) .

2.أهمية تعليم القراءة:

يشير فضل الله (2014) إلى أهمية القراءة بقوله: القراءة هي المهارة اللغوية الأكثر اهتماما في العمل المدرسي، فالمدرسة تركز على تعليم القراءة والكتابة، والقراءة في المدرسة

سواء أكانت موجهة بحصة القراءة وبكتبها، أو حرة بمكتبة الفصل أو المدرسة أو في أوقات الفراغ، توسع دائرة خبرة التلاميذ، وتنشط تفكيرهم، وتهذب أذواقهم(فريج حسين، 2017).

ويمكن تلخيص أهمية القراءة في العناصر التالية:

- تنمية الثروة اللغوية بالألفاظ والأساليب الجديدة.
- الاطلاع على سائر أنواع المعرفة في شتي المجالات.
- إثراء الخبرات وتنمية المهارات والقدرات الاجتماعية، عن طريق التعرف على أفكار الآخرين وتجاربهم والاستفادة من خبراتهم.
- تكوين أحكام موضوعية متزنة صادرة عن فهم واقتناع.
- تكوين اهتمامات وميول إيجابية نحو أهمية القراءة.
- بناء الشخصية وتربيتها وتهذيبها (البصيص، 2011).

3.أنواع القراءة:

1.3. القراءة الصامتة:

يقصد بها التعرف على الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها وبغير تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة، مع مراعاة سرعة الفهم ودقته، وإثراء مادة الطفل اللغوية والتذوق، وهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها وتستخدم في:

- حالة عيوب النطق والكلام.
- احترام شعور الآخرين وعدم إزعاجهم في أماكن العمل العادية.
- عند التعرض لأمراض طارئة في الحنجرة كبحة الصوت وأمراض الأنف كالزكام.

ومن مزاياها: أنها أسرع من القراءة الجهرية لأنها محررة من أعباء النطق وقائمة على الالتقاط البصري السريع للجمل، ومن ناحية الفهم نرى أنها تساعد على الفهم وزيادة التحصيل، لأنها تكون متحررة من الأعمال العقلية التي تتطلبها القراءة الجهرية، ومحررة من النطق وأثقاله، ومن مراعاة الشكل والإعراب، وإخراج الحروف من مخارجها، كما أنها تعود

المتعلم على الاطلاع الذاتي والاعتماد على النفس، وتمارس في أي مكان ودون إزعاج الآخرين.

2.3.القراءة الجهرية:

يقصد بها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، ويراعى فيها سلامة النطق، وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما يراعى صحة الضبط النحوي والصرفي، وهي أصعب من القراءة الصامتة.

ومن مزاياها: أنها وسيلة لإتقان النطق، وتمثيل المعنى والكشف عن عيوب النطق، ومفيدة في المناسبات العامة والمهرجانات وتفيد في الخطابة (البصيص، 2011،ص 62).

من خلال المقارنة بين مزايا القراءة الجهرية و القراءة الصامتة، نجد أن القراءة الصامتة تساعد المتعلم على الفهم أفضل من القراءة الجهرية؛ فهي عملية ربط بين الأشكال المكتوبة والفهم، في حين أن القراءة الجهرية، هي طريقة " انظر وقل ثم افهم"، فهي تؤدى بطريقة آلية، في حين نجد أن ذهن المتعلم يتشّتت أثناء القراءة الجهرية، كما أن السرعة في القراءة، تختلف بين القراءة الصامتة والجهرية؛ فالقراءة الصامتة أكثر اقتصاداً للوقت من الجهرية، التي تكون مقيدة بالنطق، إضافة إلى أن القراءة الصامتة، تعد الوسيلة الأولى لاكتساب المعرفة، وتمّثل الطريقة الوظيفية، التي يعتمد عليها الكثير من القراء، كما أنها تجنب القارئ الإحراج في الوقوع في الأخطاء النحوية وغيرها، أما القراءة الجهرية فتساعد في تحسين النطق وتستخدم للتواصل مع الجمهور خاصة في المنابر الإعلامية والخطابية، فتكامل القراءة الصامتة والجهرية، يفيد المتعلم في تحقيق الهدف من القراءة من خلال تحسين الأداء القرائي والفهم معا.

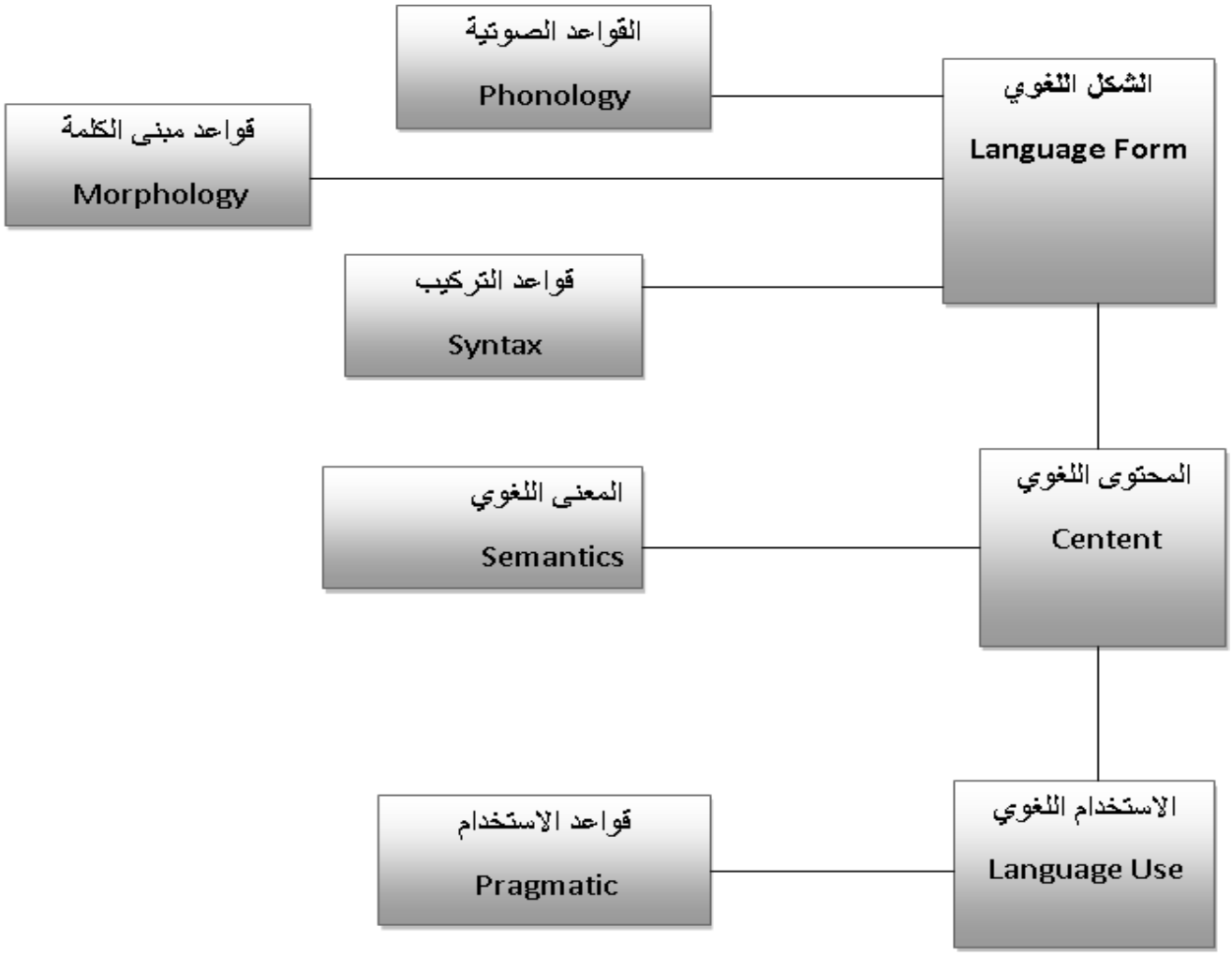
4. القراءة وعلاقتها باللغة:

تعد عملية القراءة أحد مخرجات اللغة، والقراءة هي إحدى المهارات اللغوية التي تسهم بشكل كبير في تعلم اللغة وتعليمها، ودراسة اللغة بمختلف جوانبها، يفسر لنا العديد من مظاهر صعوبات القراءة، حيث بيّنت الكثير من الدراسات وجود علاقة بين صعوبة القراءة

واضطرابات اللغة المختلفة، خاصة الاضطراب على المستوى الفونولوجي، والذي حظي باهتمام في الدراسة الحالية، من خلال العمل على تنميته لتحسين الأداء القرائي لعينة الدراسة.

4-1 وحدات اللغة ومستوياتها:

تعد اللغة قدرة ذهنية مكتسبة، وهذا ما يراه العالم اللغوي نعوم تشومسكي (Chomsky,1968)، بأن لدى الطفل منذ ولادته جهاز اكتساب اللغة(Aquisition Device) وللغة عدة مكونات ووحدات مترابطة ومتداخلة مع بعضها البعض، وهنا عدة نماذج تحدد الوحدات اللغوية وأشهرها نموذج بلوم ولاهي(Bloom & Lahi, 1978)، المبين في الشكل الموالي (الوقفي، 2003، 232).



شكل رقم(01): يبين علاقة القراءة باللغة.

يظهر النموذج السابق أن مكونات أو وحدات اللغة قد تم تقسيمها إلى ثلاثة أقسام ومستويات هي:

2.4. شكل اللغة أو بناؤها(Language Form): ويشمل النسق الصوتي أو ما يعرف لدى المختصين بعلوم اللغة بالفونولوجي، والنسق النحوي في اللغة أو القواعد وتراكيب الجمل وقواعد مبنى الكلمة أو قواعد الصرف .

أ- **المحتوى اللغوي**(Centent): ويضم المعنى أو الدلالة اللغوية للمفردات.

ب- **الاستخدام اللغوي**(language use): ويشمل استعمال اللغة أو توظيف اللغة (الجانب البراجماتي العملي من اللغة) (الوقفي، 2003، ص233).

5. خصائص اللغة العربية:

يتعلم الطفل في بيئته اللهجة المحلية كلغة الأم، وتختلف العربية الفصحى عن اللهجات المحلية في الخصائص اللغوية التالية: المفردات، والخصائص الصوتية، وبنية الكلمات (الاشتقاق والصرف).

(Benmamoun, 2000 ; Mahfoudhi, 2002 ; Angouyard, 1990)

أ.**المفردات:** هي القدرة علي فهم الكلمات واستخدامها في توصيل المعاني.

ب. الخصائص الصوتية:

1. الفونيم: أصغر وحدة صوتية تتميز عن غيرها بمجموعة من السمات الصوتية قادرة على التمييز بين كلمتين مختلفتين في اللغة العربية مثل: حرير/ خرير (سامي وآخرون،ص 101، 1997)

2. المقطع: المقطع مكون من فونيمين أو أكثر، حيث أن أصغر مقطع في اللغة العربية هو: صامت تتبعه حركة مثال: "ب" وأنواع المقطع الأكثر شيوعا في اللغة العربية هي:

- **النوع أ:** صامت + حركة "بَ"
- **النوع ب:** صامت + حركة + صامت" أَبْ"
- **النوع ج:** صامت + حركة + حركة، (حرف مع مد)"مَا"
- **النوع ك:** صامت + حركة + صامت + صامت" أَبًا"

- **النـوعين(ج ــ ك):** يتعلمهما الطفل في المرحلة المتوسطة أو الثانوية، حيث يؤكد المعلمون على تلاميذهم ألا يقفوا على ساكن في آخر الجملة إلا في حفظ القرآن الكريم، والعرب لا يبدأون بساكن ولا يقفون على متحرك.

من خصائص اللغة العربية أيضا، أنها لا تقبل وجودهما متتالين في بداية المقطع أو نهايته، كما أن اللغة العربية تحتوي على عدد قليل من الحركات: 3 حركات قصيرة (الفتحة، الضمة والكسرة) وتقابلها 3 حركات طويلة وهي:(المدود: ا، و، ي)، أيضا توجد خصائص صوتية أخرى للغة العربية تتمثل في:

- الأصوات التي تكتب ولا تقرأ أو تنطق في اللام الشمسية، والحروف التي تدغم مع لام التعريف الشمسية وهي: (ت، ث، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ن، ل)

ب. الصرف والاشتقاق في اللغة العربية:

يقصد بالصرف تغير في بنية الكلمة مع الحفاظ على أصلها في الغالب وهو إضافة جانب نحوي للكلمة دون تغيرها معناها مثل: تغير كلمة من المفرد إلى الجمع: " قرأ ـ يقرأون"، أو تغير الفعل الماضي إلى المضارع: " ذهب ـ يذهب "، فالصرف يمس الجانب النحوي لا المعنى في بناء كلمات جديدة.

كما يختلف الصرف في اللغة العربية بأنه يعتمد كثيرا على إضافة لواحق وسوابق قبل الكلمة أو بعدها مع بعض الاستثناءات مثل: (المبني للمجهول أو جمع التكسير)، ومن السوابق واللواحق، الحروف التي تستعمل للدلالة على الجنس والعدد مثل يكتب(ي: سابقة في كلمة يكتب)، كتبت(لاحقة في كلمة كتبت، وتعني المؤنث)، وكلمات(ات: لاحقة تفيد الجمع والمؤنث)، وكذلك اللواحق كالتنوين والحركات في حالات الفاعل والمفعول والجر، فاللغة العربية الفصحى تتميز عن غيرها من اللغات الشفافة والأبجدية بكثرة اللواحق والسوابق، مما يكسبها ثراء وتنوعا وجمالا.

أما الرسم الإملائي، فنقصد به الرسم الإملائي للرموز التي نستعملها للكتابة (حروف وحركات) والقواعد التي نستخدمها لدمج هذه الرموز مع بعضها لتكوين الكلمات والجمل، حيث تحتوي اللغة العربية على 28 حرفا، وتظهر مشكلات الرسم الإملائي من خلال:

- مشكلات الخلط بين الهمزة والألف.
- اتخاذ الهمزة أشكالا مختلفة وفق موقعها في أول، وسط أو آخر الكلمة وكذلك، حسب نوع الحركة التي تسبقها أو تتبعها.
- تشابه شكل بعض الحروف (ج، ح، خ، ب، ت، ث، س، ش، ...).
- رسم الشدة للدلالة على تكرار الحرف أو للتفريق بين معنى الكلمات.
- حروف تكتب ولا تنطق.
- حروف تنطق ولا تكتب.
- صعوبة التفريق في رسم الألف اللينة في آخر الكلمات في الصوت نفسه ألف مقصورة.

. بعض الأسماء الموصولة تكتب بلامين اثنين، كاللواتي.

. رموز الحركات والتنوين لا تكتب حروفا لكن تنطق.

(Benmamoun ،2000 ; Mahfoudhi ، 2002 ; Angouyard ، 1990)

6. دور العوامل ميتا لغوية والمعرفية في القراءة:

1.6. دور العوامل الميتالغوية في تعلم القراءة:

1.1.6. دور الوعي الفونولوجي:

الوعي الفونولوجي(PA : Phonological awareness) يُعرف بأنه: القدرة على المعالجة الفونولوجية ذات الصلة القوية لتعلم القراءة والكتابة، وتشتمل على الوعي الفونيمي(مقاطع الأصوات)، والقدرة على استخدام الأصوات الفردية(الفونيمات) في الكلمات والاستفادة منها، وكذلك المهارات الفونولوجية غير المتطورة(الابتدائية)مثل: الحكم على أن كلمتين بهما سجع، والأفراد الذين لديهم صعوبة أساسية في استكشاف الأصوات في الكلمات سوف يعانون في تعلم القراءة واستخدامها (مسعد أبو الديار وآخرون، 2012).

وعليه فالوعي الفونولوجي هو: مجموعة من مهارات المعالجة الفونولوجية تنم عن قصور في الوعي بأصوات الحروف والرموز في اللغة المنطوقة، وسرعة النفاذ إلى المعجم اللغوي والقدرة على التخزين والتعامل مع المعلومات الفونولوجية المُرمزة في الذاكرة العاملة (أمثال هادي، 2013).

يرى بعض الباحثين بأن تطور عملية القراءة يعتمد على مهارتين أساسيتين هما: القدرة على التعرف على حروف الكتابة والوعي الخاص بالأصوات الأساسية.

إن مهارة التعرف على الحروف والوعي الفونولوجي نعني بهما: فك رموز الكتابة والتشفير الفونولوجي (الصوتي).

تشير العديد من الدراسات بأن فرضية الخلل الفونولوجي هي الفرضية السائدة لتفسير عسر القراءة، حيث إن الصعوبات في المعالجة الفونولوجية(الترميز الفونولوجي) كانت أحد العوامل الرئيسية المميزة بين العسيرين للقراءة والعاديين في نفس العمر ومستوى القراءة.

كما أبدت العديد من الدراسات أطروحة خلل المعالجة الفونولوجية كسبب رئيسي للقراءة، حيث أكدت على أن التدريب المبكر للوعي الفونولوجي يحسن من القدرة على القراءة والكتابة على مستوى الكلمة كما أنه يقلل من احتمالية صعوبات القراءة والكتابة (الوقفي، 2003)

2.1.6. دور الوعي المورفولوجي في القراءة:

الوعي المورفولوجي هو وعي الطفل بالبنية المورفيمية للكلمات وقدرته على التفكير والتعامل مع هذه البنية، حيث يسمح للطفل باكتساب قدرات اشتقاقيه تتجسد في استعداده للإنتاج وفهمه للكلمات التي تم بناؤها وغير مسجلة في الذاكرة سلفا ومطابقة تماما للقواعد التي اكتسبها أثناء تعلماته، حسب(Abu- Rabia(2002 إن التحليل الاشتقاقي في اللغة العربية ضروري لفهم المقروء من خلال النفاذ إلى المعنى في القاموس العقلي.

- **نمو وتطور الوعي المورفولوجي في اللغة المكتوبة:** تدخل الوعي المورفولوجي بشكل مبكر في تعلم القراءة، وقد وضع (2000) foyal أسبابا لذلك متمثلة في:

1. أن المفردات المتواجدة في الكتب المدرسية في معظمها كلمات معقدة، ومن شأن الطفل القادر على تحليل المورفيمات ومعناها أن يستفيد من اكتساب وتفسير أشكال مورفولوجية معقدة جديدة.

2 . اللغة المكتوبة بها الكثير من الاختلافات التي لا يمكن تفسيرها إلا بالمبادئ المورفولوجية وغير الفونولوجية.

3. يتم أخذ هذه الاختلافات بعين الاعتبار لأن الطفل لديه معرفة ضمنية بالموضوع يمكنه استخدامها بسهولة عند تعلم القراءة.

4. ثبت أن القراء الماهرين يتعرفون على الكلمات المعقدة من الناحية التحليلية ويقومون بإجراء تحليل تلقائي لمكوناتها، وبذلك فإن استخدام المورفولوجيا يمكن أن يلعب دورا كبيرا أثناء إنتاج الكلمات المكتوبة وذلك ب:

- استقرار الشكل المفاهيمي للمورفيم عند الطفل من خلال تمثيله المكتوب، أي إدخال الوعي المورفولوجي في الكتابة يكون في وقت لاحق بعدما كان عليه في اللغة الشفهية(Gaelle, 2013, 48) ومع ذلك توجد حساسية بالبنية المورفولوجية للكلمات المكتوبة فتعلم القراءة يزيد من الحساسية المورفولوجية وبالتالي الوصول إلى بعض المعرفة المورفولوجية" الوعي"

ويتم تعزيز ذلك من خلال تعليم خاص للواحق affixes مما يزيد من المهارات الدلالية، وبالتالي ستؤثر المهارات المورفولوجية الجديدة الصريحة المقدمة للأطفال والمرتبطة ارتباطا وثيقا بالشكل الفونولوجي المستقر والثابت للجذر الأكثر استخداما، حيث تعتمد قراءة الكلمات في التدريب التعليمي لها على الشفافية الفونولوجية للجذر، وهذا الجانب يستمر حتى فترة متأخرة من نهاية مرحلة التعليم الثانوي، حيث يتم معالجة الكلمات المكتوبة وفقا للخصائص الدلالية وغير الشكلية .(Gaelle, 2013, 49)

يكون تطور الوعي المورفولوجي في اللغة المكتوبة أبطأ من تطور الوعي بالقدرات الإعرابية، حيث تعتمد السيطرة على قواعد الإشتقاق اعتمادا كبيرا على درجة شفافية الكلمات المبنية والتي يكون اكتسابها من 5 الى 6 سنوات، فاكتساب المهارات المورفولوجية الإعرابية هو أمر لاحق للمهارات المورفواشتقاقية، لأنه يتطلب إتقان المهارات المشتقة، وكذلك فهم البنية الداخلية للكلمات

أمر ضروري لفهم العلاقات بين الكلمات مع بعضها البعض(Gaelle. 2013.p49)، ومع ذلك يبدو أن طبيعة هذه المعارف ليست هي نفسها في المراحل المبكرة التي يتوفر عليها الطفل في المراحل اللاحقة وقد تحدثت الباحثة Arlisle(1995) عن الانتقال من الوعي المورفولوجي الضمني الى الوعي المورفولوجي الصريح(شنافي، 2019،ص 157)، بينت هذه الدراسة أن الأطفال يتوفرون على معارف مورفولوجية في وقت مبكر مهمة نسبيا وهذا فقط في المراحل الأولى من تعلم القراءة، وأنهم سوف يكونون قادرين أولا على استخدام معارفهم بطريقة ضمنية ثم بطريقة صريحة، هذا الانتقال يحدث بين مرحلة الروضة والسنة الاولى من المرحلة الابتدائية(شنافي، 2019،ص 158)، فالمورفولوجيا قبل كل شيء ظاهرة اللغة الشفهية، ويتم نقل قدراتها الى الكلمة المكتوبة عن طريق إدخال هذه الأخيرة للطفل، بعدها تكون قادرة على المشاركة في تطويرها في اللغة المكتوبة.
(Gaelle, 2013,p 50)

2.6. دور العوامل المعرفية في تعلم القراءة:

1.2.6. دور التسمية السريعة:

وتعني الدقة مقابل السرعة، حيث تشير الدراسات أن بعض الأطفال لديهم بطء في ترجمة حروف الكتابة إلى أصواتها بسبب ضعف القدرة على فك الرموز الفونولوجية، قد يؤثر ذلك على القدرة الكلية للقراءة، مما يؤدي إلى ضعف فهم النص المقروء، وضعف في التعرف على الكلمات الجديدة مع نقص الاستمتاع بالقراءة الأمر الذي يؤدي إلى تنشيط الدافعية لتحسين مهارات القراءة والتهجئة (Stanovrich, 1986; Snowling, 2000; Everatt et al., 2000).

من خلال ما سبق نجد أن لدى ذوي عسر القراءة بطءا في سرعة معالجة المعلومات،

كما تشير دراسات(Everett et al., 2002 ; Elkchri et al., 2002) أن تشخيص عسر القراءة لدى الأطفال، قد يعتمد على مقاييس دقة قراءة الكلمات، فسرعة القراءة ترتبط بسرعة معالجة المعلومات، فإذا كانت سرعة معالجة المعلومات بطيئة، فستكون القدرة على قراءة الكلمات بطيئة، وبالتالي سرعة القراءة أبطأ، الأمر الذي يؤدي إلى بطء واضح في تعلم القراءة والكتابة والتهجئة وضعف حصيلة الكلمات، وقلة الاهتمام بتعلم القراءة والكتابة والتهجئة، وهذا يفسر بأن عسر القراءة في بعض أو كل اللغات قد يرجع إلى ضعف سرعة معالجة

المعلومات بدلا من الضعف في عمليات فك الرموز الفونولوجية، وهو ما أشارت إليه دراسة(Everratt et al, 2004) التي أفادت بأن متعلمي القراءة والكتابة والتهجئة الضعاف والجيدين في بعض اللغات يختلفون على مقاييس سرعة تسمية الأشياء، ولكنهم لا يختلفون على المهام التي تقيس الوعي الفونولوجي، أيضا بعض الدراسات أشارت إلى بطء سرعة تسمية الأشياء لدى عسيري القراءة مع بطء في القراءة (Bowers & Ishaik, 2000; Hynd, 2003).

مثل هذا الخلل في التسمية السريعة للأشياء يظهر من خلال الخلل في تسمية الألوان، ورسم الخطوط، وصور الأشياء المألوفة، والأرقام والحروف والكلمات الحقيقية والكلمات غير الحقيقية (Bouwers and wilef, 2000; wolf & D. Brien , 2001).

حيث أشارت الدراسات الطولية إلى أن مثل هذه المقاييس لا تعد مقاييس تنبؤية بالأداء في القراءة المستقبلية فقط (Wagner, Torgeson & Rahotee ,1994)

لكن اضطرابات تسمية الأشياء تستمر إلى مرحلة البلوغ والمراهقة، حيث ارتبطت إحصائيا بدرجة متوسطة بالقراءة، وتقترح الدراسات أن مقاييس التسمية السريعة للأشياء قد تكون محددا جيدا لعسر القراءة والكتابة والتهجئة خاصة في اللغات ذات أساليب الكتابة الشفافة، وقد أشارت أن أهم عامل تنبؤ لسرعة القراءة في النصوص المشكلة بالعربية هو سرعة تسمية الحروف التي تتبئ بها بفعل التسمية السريعة للأشياء بالإضافة إلى عزل الأصوات، ويرى بعض الباحثين أن التسمية السريعة تعد جزءا من عملية المعالجة الفونولوجية، نجد بعض عسيري القراءة لديهم خلل في المعالجة الفونولوجية أو سرعة معالجة المعلومات أو الاثنان معا وبناء على هذا الطرح، وأن مهام الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة للأشياء تتبئ بالتباين في درجة التحصيل في اختبارات القراءة لتلاميذ الصف الأول.

وكما أشارت بعض الدراسات، أن برامج التدخل العلاجي التي تدرب على استراتجيات سرعة التعرف على الكلمات يحسن من مهارات القراءة لدى الأطفال ضعاف القراءة خاصة الذين يعانون من اضطرابات في التسمية السريعة(Lovett et al, 1994) .

من خلال ما سبق نخلص إلى أن دور التسمية السريعة في مهارات تعلم القراءة يحتاج إلى المزيد من البرامج العلاجية لتحسين سرعة معالجة المعلومات ويؤدي إلى تحسين عمليات النفاذ إلى المسميات اللفظية والتي تؤدي إلى تحسين تعلم القراءة والكتابة والتهجئة.

2.2.6 دور الذاكرة اللفظية:

تعد الذاكرة عنصرا أساسيا في عملية التعلم بشكل عام وفي تعلم المهارات الأكاديمية بشكل خاص، فنحن نعتمد كثيرا على خبراتنا السابقة في التعلم.

من خلال استخدام الذاكرة يستطيع الفرد التفاعل مع المعلومات، والاحتفاظ بها أو تخزينها وتذكرها أو استرجاعها. ودون تمكننا من دمج الخبرات السابقة مع الخبرات الحالية سيكون من الصعب أو المستحيل علينا تعلم المهارات المختلفة بما فيها مهارة القراءة، فالذاكرة تساعدنا على دمج الخبرات السابقة مع الخبرات الحالية. وهناك عدد كبير من العمليات العقلية المرتبطة بالذاكرة وبأنواعها المختلفة (السرطاوي، 2001).

فيما يخص صعوبات التعلم يشير عدد كبير من الباحثين منهم السرطاوي وليون وهالاهان، إلى أن الأفراد ذوي عسر القراءة يواجهون صعوبات في أنواع معينة من الذاكرة، وعلى وجه الاخص الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، والتي تعد هامة جدا في عملية التعلم، وكذلك الذاكرة طويلة المدى، والذاكرة السمعية والبصرية .

الذاكرة اللفظية هي القدرة على ترميز المعلومات الفونولوجية ترميزًا مؤقتًا في الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة، فعندما نريد أن نتذكر رقم هاتف فإننا نخزنه في الذاكرة العاملة تخزينًا مؤقتًا ولكن التخزين يكون عن طريق التمثيل الفونولوجي- وليس الصورَي للأرقام، ففي هذه الحالة نحن – غالباً – لا نتذكر شكل الرقم بقدر ما نتذكر التمثيل الفونولوجي له حيث خزِّن أصلاً بهذه الطريقة، فالجزء من الذاكرة العاملة المرتبط بتخزين المعلومات اللفظية يسمى الذاكرة اللفظية، وهي تختص بتخزين مؤقت ولفترة قصيرة للمعلومات السمعية (Baddeley, 1986; Torgesen, 1996)

يشير النموذج المقدم للذاكرة من طرف بادلي(1986) بأن الذاكرة اللفظية تعد جزءاً من

الذاكرة العاملة وتتكون من جزأين يعملان معاً، الأول يقوم بعملية التخزين المؤقت للمعلومات اللفظية (تحتفظ بالمعلومات في شكلها الفونولوجي) يمكن تمثيله وكأنه شريط تسجيلي يسجل أحداثاً لمدة ثانيتين لمعلومات سمعية مراد تخزينها، أما الجزء الثاني فهو يعمل على الحفاظ مع مراجعة ما يوجد من معلومات صوتية في الجزء الأول وتدعيمه للتمكن من الاحتفاظ بها أكثر من ثانيتين (Baddeley et al., 1998) وتعد الذاكرة اللفظية مهمة لتعلم قراءة كلمات جديدة أو كتابتها، فقد قام كل من (Swanson & Ashbaker, 2002) دراسة للمقارنة بين ثلاث فئات: أشخاص كبار من ذوي صعوبات القراءة، وأشخاص عاديين مماثلين في العمر، وأطفال تحصيلهم مشابه لأشخاص الكبار من ذوي صعوبات القراءة على بطاريات للذاكرة العاملة والذاكرة اللفظية، أظهرت إحدى النتائج أن كلاً من مهام الذاكرة العاملة والذاكرة اللفظية ساهمت في حساب متغيرات محددة لتعرف الكلمة والفهم القرائي، تماثلت هذه النتائج مع نتائج لدراسات تمت سابقاً.(مسعد أبو الديار وآخرون، 2012)

وعليه يمكن القول إن مهام الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والعاملة ضرورية لتعلم كلمات جديدة أو كتابتها، فالتعرف على كلمات جديدة يتطلب الاحتفاظ بالمعلومات الفونولوجية لفترة قصيرة لإنتاج الكلمة، أما الفهم القرائي فيتطلب قدرات ذات مستويات أعلى، وعليه فالذاكرة اللفظية قصيرة المدى والعاملة تؤدي دورا مهما في التعرف على الكلمات، إن قراءة كلمة جديدة وطويلة يجب قراءتها حرفا حرفا حيث تتطلب قدرة تخزين الأصوات المكونة للكلمة حتى تلفظ الكلمة وحدة واحدة، بينما دورها لا يكون ضروريا لقراءة كلمات معروفة.

بناء على ذلك يمكن التعرف على قوة الذاكرة اللفظية من خلال اختبار القدرة على تسمية شبه الكلمات، حيث يمثل إعادة شبه الكلمات مرجعا لجودة تمثيل الأصوات المخزنة في الذاكرة اللفظية، وعليه فالقصور في طريقة التخزين أو المعالجة أو حتى استخدام استراتيجيات غير فعالة في التعامل مع الأصوات الجديدة يكون سبباً في القصور الواضح بين ذوي عسر القراءة، وبين أقرانهم من القراء العاديين، ولهذا السبب اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على تنمية الذاكرة اللفظية من أجل تحسين الأداء القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي عسر القرائي.

3.2.6 دور الانتباه البصري:

يعرف العتابي (2003) الانتباه البصري بأنه: التركيز الإرادي لانتقاء مثير بصري من بين المثيرات البصرية الأخرى في أقل زمن، وأقل قدر من الأخطاء لكي نحصل على معالجة أفضل.
كماعرفه المياحي بأنه: العملية التي يقوم فيها الفرد بالتركيز على المثيرات البصرية ذات العلاقة بالمهمة وإهمال المثيرات البصرية غير ذات العلاقة (المياحي، 2016، ص12).

فالانتباه شرط أساس للقراءة السليمة، فقد أكد (Hidi, 1995) على أهمية الانتباه خلال مختلف مراحل القراءة، فالانتباه ضروري خلال مرحلة معالجة الشكل الإملائي وخلال مرحلة استخلاص المعنى وكذلك خلال مرحلة تقويم أهمية المعلومة والتركيز على المعلومات المهمة، وتشير لدراسات إلى أن تركيز الانتباه على الجوانب سالفة الذكر هو ما يميز بين الطالب المتمكن من القراءة وغيره من التلاميذ(Anderson, 1982; Grabe, 1986; Ramsel & Grabe, 1983 ; Reynolds & Anderson, 1982) .

تشير بعض الدراسات إلى دور المعالجة البصرية في حدوث عسر القراءة عند الأطفال، ويرجع ذلك إلى مشكلات تتعلق بالانتباه البصري أو المعالجة البصرية للمعلومات، فقد يحدث عسر القراءة نتيجة اضطراب التثبيت البصري أو اضطراب تآزر حركة العين مما يؤدي لاضطراب الانتباه للمنبهات البصرية، ومن ناحية أخرى فان اضطراب الانتباه البصري الانتقائي قد يؤدي إلى فشل في استبعاد التشويش أو الضوضاء البصرية وبالتالي عدم القدرة على تنقية المعلومات البصرية غير المرغوبة واستبعادها من المعالجة، وهو أحد الفروض التي تقدم تفسيرا محتملا لحدوث صعوبات القراءة، كما تشير دراسة جونز وآخرون(2010) أن خلل الروابط المعالجة البصرية الفونولوجية واستدعاء المعلومات الفونولوجية أو الدلالية من المثير البصري، قد يفسر اضطراب سرعة التسمية للكلمة وبالتالي بطء سرعة تسمية الكلمات أثناء القراءة.

من خلال سبق نرى أن المعطيات الحالية تشير إلى أن القراءة عملية تعلم جد معقدة، إذا تتطلب مجموعة من العوامل الميتالغوية والمعرفية التي تتضمن مستويات متعددة من المعالجات الفونولوجية والمورفولوجية، والتهجئة أيضا، ومن بين كل العوامل الميتالغوية والمعرفية فإن الوعي الفونولوجي يبدو أنه هو العامل الأقوى والثابت للتنبؤ بالكفاءة القرائية، مقارنة بالعوامل الأخرى، وعليه اخترنا في دراستنا الحالية تنمية كل من العوامل التالية: الوعي

الفونولوجي والذاكرة اللفظية قصيرة المدى والذاكرة اللفظية العاملة لارتباطهم بتحسين الأداء القرائي بالإضافة إلى تنمية طلاقة القراءة.

7. طرق تعليم القراءة:

تنقسم طرق تعليم القراءة إلى ثلاثة أنواع رئيسة وهي: أولا، الطريقة التركيبية ويندرج تحتها ثلاثة أساليب تعليمية: الأسلوب الهجائي أو الأبجدي الحرفي، والأسلوب الصوتي وأسلوب تعليم الأصوات والحروف، أما الطريقة الثانية: فتسمى الطريقة التحليلية، وتشمل: أسلوب الكلمة وأسلوب الجملة، أما الطريقة الثالثة، فهي الطريقة التفاعلية، والتي تجمع بين الطريقتين المذكورتين التركيبية والتحليلية، وسنقدم شرحا لكل تلك الطرق في يلي:

أولا : الطريقة التركيبية: ويندرج تحتها أسلوبين فرعيين:

1. الأسلوب الأبجدي الحرفي أو الهجائي:

لقد استخدم هذا الأسلوب منذ القدم في تعليم الكبار القراءة والكتابة في الكتاتيب أو المدارس، فهي تبدأ بكتابة الحروف على لوح من الصفيح أو الخشب في شكل مجموعات أو العودة لها في كتاب مبادئ القراءة مشيرا إليها حرفا حرفا، وناطقا بأسمائها والمتعلمون يرددونها حتى يحفظونها وهكذا تسير بقية المجموعات، وقد يستعين على الحفظ بالتلقين مثل:(الألف لا شئ عليها، والباء نقطة من تحتها) فإذا حفظت أشكال الحروف وأسماؤها من قبل المتعلمين، انتقل المعلم إلى تعليم أصواتها بالحركات الثلاث (بَ، بِ، بُ) ثم ينتقل إلى تعليم مقاطع تنتهي بحرف من حروف المد مثل:(بَا، بُو، بِي) ثم ينتقل المعلم بمتعلميه إلى قراءة الكلمات ثم إلى قراءة الجمل وبذلك يكون الجزء الأكبر من تعليم القراءة قد انتهى ولم يبق إلا التدريب والتمرين على قراءة مقطع أكبر، وكان تعليم الكتابة يسير جنبا إلى جنب مع تعليم القراءة، لتثبيت ما تعلموه في القراءة من ناحية، ولتعليم الخط والتهجيء من ناحية أخرى، والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة، هو أن القراءة عبارة عن القدرة على تعرف الكلمات والنطق بها، أما الفهم فيبدو أنهم ينظرون إليه على أنه عملية عقلية يمكن أن يقوم بها المتعلم من تلقاء نفسه متى تعرف على الكلمات والنطق بها.

2. الأسلوب الصوتي: هذا الأسلوب يلتقي مع الأسلوب الأبجدي في الأساس، ولكنه يختلف عنه في خطوة من خطواته، وهي تعليم أسماء الحروف، فهي ترى أن الهدف في تعليم القراءة هو تعرف على الكلمات والنطق بها، وأن هذا لا يتحقق إلا إذا استطاع المتعلم أن يتعرف على الأصوات التي تتركب منها الكلمة، ولكن هذه القدرة على التركيب لا تتطلب سوى معرفة أشكال الحروف وأصواتها، أما أسماؤها فلا داع لمعرفتها، لأن معرفتها قد تعوق المتعلم أثناء تحليل الكلمة والنطق بها، فمثلا إذا أراد التعلم بالأسلوب الهجائي، أن يقرأ كلمة " قلم " فإنه ينظر إلى الحرف الأول فيها فإذا عرف شكله فإنه يحدده باسمه فيقول " هذا قاف " ثم يعود فيهمل المجهود الذي بذله في تذكر هذا الاسم، ويحاول أن يتذكر صوت الحرف " ق " فإذا ما تذكره انتقل إلى الحرف الثاني وفعل به ما فعله بالأول وهكذا حتى ينتهي من الحرف الثالث، ثم يضم هذه الأصوات بعضها إلى بعض وينطق بالكلمة كلها، فكأنه يمكنه أن ينتقل من تعرف أشكال الحروف إلى نطق أصواتها مباشرة دون ذكر أسمائها، ولكن معرفته بأسماء هذه الحروف عاقه عن ذلك، ولذا رأت هذه الطريقة الاستغناء عن تعليم أسماء الحروف والاكتفاء بتعليم أصواتها، وفيما عدا ذلك نجد أنها تتفق مع الأسلوب الهجائي في كل شيء (الشيخ، 1991، ص78) .

ويطلق على هذين الأسلوبين: اسم الطرق الجزئية لأن كلتيهما تبدأ بتعليم الحروف، وهي الأجزاء التي تتألف منها الكلمات، وقد يطلق عليها اسم آخر هو: الطرق التركيبية، نظرا لأن العملية العقلية التي يقوم بها التلميذ في تعرف الكلمة هي تركيب أصواتها من الحروف التي تعلمها وحفظها من قبل .

ثانيا: الطريقة التحليلية:

هذه الطريقة عكس الطريقة التركيبية، وهي تقوم على البدء بجمل ثم بكلمات والانتقال منها إلى الحروف، وأساس هذه الطريقة معرفة الطفل كثيرا من الأشياء المحيطة ببيئته التي يعيش فيها مع معرفة أسمائها، وذلك قبل أن يدخل المدرسة، فتعرض عليه كلمات مما يسمعه ويستعمله في حياته، ثم يتعلم الكلمات صورة وصوتا، ثم ينتقل تدريجيا – بتوجيه من المعلم

وإرشاده – إلى النظر في أجزائها، كي يمكنه معرفتها ثانية، ويقدر على تهجئتها عند مطالبته بكتابتها ولهذا سميت " الطريقة التحليلية " لأن الطفل يتعلم الكلمة مركبة، ثم يحللها إلى أجزائها وهي الحروف وتسمى كذلك الطريقة الكلية، لأنها تبدأ بتعليم الكل وهو الجملة أو الكلمة، وتنتقل إلى الجزء وهو الحرف وأشهر ما يندرج تحت هذه الطريقة طريقة: " انظر وقل" أساسها النظر إلى الكلمات، ثم التلفظ بها، وهي نوعان: طريقة الكلمة وطريقة الجملة.

أ. **طريقة الكلمة:** وهي إحدى طرق القراءة التحليلية، وتبدأ هذه الطريقة بعرض المعلم على المتعلم "كلمة" من الكلمات التي يعرف لفظها ومعناها ولكنه لا يعرف شكلها.

ويطالبه بمعرفة شكلها وحفظها، وبعد تأكد المعلم من ذلك يقدم له كلمة ثانية بنفس الطريقة، ثم ثالثة ورابعة على نفس المنوال، وعندما يتكون لدى المتعلم قدر من هذه الكلمات، يدخلها المعلم في جمل ثم يعرضها عليه، ويدربه على التعرف عليها وفهمها، فإذا تكون عند المتعلم ذخيرة من الكلمات ولاحظ أوجه الشبه والاختلاف بينهما انتقل به المعلم إلى المرحلة الثانية وهي تحليل الكلمة إلى العناصر التي تتألف منها وهي الحروف، وهي ما كانت تسمى ألعاب القراءة في المدرسة الأساسية سابقا.

وفي هذه المرحلة تقدم الحروف إلى المتعلم عن طريق استغلال ملاحظته لتكرار صوت الحروف وأشكالها في الكلمات المختلفة، فعند عرض كلمتي (جمل وجبل)، فالمتعلم يقدم إليه حرف الجيم على أساس أنه رمز الصوت الذي لاحظه، وعلى هذا تسير بقية الحروف، حتى يعرفها جيدا وتستمر مرحلة التحليل حتى يتم عرض الحروف كلها، دون أن يتخللها تقديم كلمات جديدة، وتنتهي مهمة الطريقة عند معرفة المتعلم لجميع الحروف معرفة جيدة، حيث تترك المتعلم يقرأ جملا أطول على أساسين أحدهما: مستمد من علم النفس(النظرية الجشطالتية) والآخر مستمد من طبيعة القراءة بناء على أساسين اثنين:

الأساس الأول: وهو أن الإنسان يبدأ دائما بإدراك شيء كلي له معنى ثم ينتقل بعد ذلك إلى إدراك الأجزاء الذي يتكون منها هذا الكل، ولذا نجد هذه الطريقة تبدأ بتعليم وحدات كلية ذات معنى، وهي الكلمات ثم ننتقل منها إلى تعليم الحروف، وينبغي هنا أن نشير إلى خطأ يقع فيه

بعض من يتبعون هذه الطريقة، ذلك أنهم يبدؤون بعرض الكلمة، ثم يعمدون مباشرة إلى تحليلها إلى أصواتها ناسين أن التحليل مرحلة من مراحل النمو في تعليم القراءة، وأن هذه المرحلة لا يبلغها المتعلم إلا بعد أن يتكون لديه رصيد من الكلمات يسمح له بإدراك العلاقات بين الحروف في الكلمات المختلفة.

والأساس الثاني: هو أن القراءة عملية لا تتم إلا إذا توفر فيها عنصران: تعرف الكلمة وفهم معناها، فلا قراءة بدون فهم ولا فهم بدون تعرف للكلمات، ومن ثم نجد أن هذه الطريقة تهتم بتكوين هاتين القدرتين عند المتعلم وتنميتها معا منذ البدء في تعليم القراءة، وقد تقترن الكلمة المراد تعليمها بصورة الشيء، وفي هذه الحالة ينظر الطفل إلى الصورة والكلمة ثم ينطق بها.

ب. طريقة الجملة: وهي تتفق مع طريقة الكلمة في الأساس ولكن تختلف معها في تفسير معنى الوحدة الكلية فهي ترى أن الوحدة الكلية ذات معنى وهي الجملة لا الكلمة، لأن الكلمة المفردة يفهم منها أكثر من معنى، ولا يتحدد معناها ويتضح، إلا إذا وضعت في جملة أو وصف الموقف الذي ذكرت فيه، ويترتب على الاختلاف في تفسير معنى الوحدة الكلية اختلاف في خطوات السير في تعليم القراءة، فبدلا من عرض كلمة مفردة نجد طريقة الجملة تبدأ بعرض الجملة كاملة وتطالبه بإدراك شكلها وفهم معناها، وبعد التأكد من قدرته على التعرف عليها وفهم معناها تعرض عليه جملة أخرى، وهكذا على أن تكون هذه الجملة مشتقة من خبرة المتعلم وتجاربه ومؤلفة من كلمات ليست غريبة عليه، تتدرج في الطول من كلمتين حتى تتجاوز السطر الواحد وتتسم ببساطة التركيب في البداية ثم تأخذ في التعقيد تدريجيا، وتعرض تلك الجمل على المتعلم أكثر من مرة حتى تثبت صورتها في ذهنه ثم تأتي مرحلة تحليل الجملة إلى كلماتها التي تتكون منها، ثم المرحلة الثالثة وهي مرحلة تحليل الكلمة إلى حروفها، وقد تصبح تلك الجمل والكلمات بصور تدل عليها، في هذه الحالة ينظر الطفل إلى الصورة والجملة ثم ينطق بها كما هو الحال في المحادثة للسنة أولى ابتدائي (الشيخ،ص2011،83).

ثالثا: الطريقة التفاعلية:

هناك العديد من أصحاب النظريات و الباحثين في اللغة و القراءة يؤيدون النماذج التفاعلية حيث تسهم عمليات كل من النموذجين التحليلي و التركيبي في استيعاب اللغة، فاستخدام النموذج التفاعلي لاستيعاب المقروء يقتضي بأن يكون الفرد ماهرا في تعرف الكلمات، بالإضافة إلى الإحاطة بالمستويات العليا للغة والمعرفة المفاهمية ليكون قارئا جيدا.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل الأداء القرائي من خلال عرض تعريفات مفصلة لعملية القراءة من طرف عدة باحثين في المجال وكذا على فترات مختلفة، كما قدمنا تعريفا واضحا للأداء القرائي، مبرزين أهمية القراءة وعلاقتها باللغة الشفوية، بالإضافة إلى عرض خصائص اللغة العربية، وكذا دور العوامل الميتا لغوية والمعرفية في القراءة من خلال توضيح دور كل من: العوامل الميتا لغوية في تعلم القراءة(دور الوعي الفونولوجي، دور التسمية السريعة، دور الوعي المورفولوجي) والعوامل المعرفية التنفيذية في تعلم القراءة(دور الذاكرة اللفظية، دور المعالجة الانتباهية البصرية) وختمنا الفصل بعرض أهم الطرق لتعليم القراءة.

الفصل الرابع: عسر القراءة

تمهيد

1. **تعريفات عسر القراءة**
2. **أنواع عسر القراءة:**
3. **الأعراض المميزة لذوي عسر القراءة (الديسلكسيا)**
4. **الفرضيات المفسرة لعسر القراءة**
5. **المشكلات التي يواجهها التلاميذ ذوو عسر القراءة**
6. **تشخيص ذوي عسر القراءة**
7. **التدريس العلاجي لذوي عسر القراءة**

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر عسر القراءة أحد اضطرابات التعلم النوعية التي عرفت في الدليل التشخيصي الخامس(DSM5) بأنها صعوبات شديدة تظظهر في عدم قدرة الطفل على التعرف على الكلمة وفك الترميز والتهجئة.

كما تتطلب القراءة قدرات عقلية وحسية، وتدريبا متواصلا، لأنها تعتمد على الرموز الدالة للأصوات، وفهم هذه الرموز يتطلب مستوى معينا من الإدراك والنضج حتى يستطيع المتعلم استيعاب أشكال الحروف، وإدراك الصفات المميزة لها والأوضاع التي تكون عليها.

فسنتناول في هذا الفصل: تعريفات عسر القراءة، وأنواعها فرضياتها السببية وأعراضها وبعض المتغيرات المعرفية واللغوية المتحكمة فيها وكذا طرق تشخيصها وأساليب التدخل العلاجي لها.

1. تعريفات عسر القراءة:

تعريف الجمعية البريطانية للديسلكسيا(1989):

صعوبات القراءة هي صعوبة تعلم ذات منشأ بنيوي تشمل القراءة والتهجئة والكتابة أو بعضها، وقد تكون مصحوبة بصعوبة الأرقام، وتتصل بشكل خاص بإتقان واستعمال اللغة المكتوبة(الرموز الهجائية والعددية والموسيقية)، كما أنها تؤثر أيضا على اللغة الشفهية إلى درجة معينة(Farrell, 2005).

يشير تعريف الجمعية البريطانية إلى أن صعوبات القراءة ذات منشأ عصبي يتعلق بخلل وظيفي بالدماغ يؤثر على تعلم كل أو بعض من مهارات القراءة، أو التهجئة أو الكتابة كما قد تكون مصحوبة بصعوبات في الحساب واللغة الشفوية.

كما يعرف عسر القراءة بأنها: اضطراب في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية، ويرافق هذا الاضطراب صعوبات في الكتابة، وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة (الوقفي، 2003).

حسب الوقفي(2003) فإن عسر القراءة تعني القصور في إتقان القراءة وعبر عنه باضطراب لدى طفل يتمتع بذكاء طبيعي ولا يعاني من أي تخلف ذهني أو إعاقة سمعية أو بصرية، كما أن هذا العسر قد يصاحبه صعوبات في إتقان مهارات الكتابة.

كما يشير Vanhout(2001) إلى أن عسر القراءة: هو اضطراب تعلم القراءة مع ضرورة التقدير العادي للذكاء وغياب الاضطرابات السمعية أو العصبية، مع توفر المناخ المدرسي الملائم.

أما هذا التعريف فهو يشير أيضا إلى عدة عوامل ليست مرتبطة بالعسر القرائي ومنها الذكاء، والاضطرابات السمعية أو العصبية، ولا يعاني من حرمان تعليمي.

ويعرف عسر القراءة بأنه: ناتج عن عجز في أولى مستويات اللغة وهو المستوى الصوتي بسبب الصعوبة في تجهيز أصوات الكلام لدى الفرد.(Gallagher, Firth & Snowling، 2000)

هذا التعريف يختلف عن سابقيه، حيث أشار إلى أن عسر القراءة ناتج عن عجز في مكون مهم وهو القصور في الوعي الصوتي والناتج عن العجز في المعالجة الذهنية لأصوات الكلام.

أما تعريف عسر القراءة حسب leyon(2003) هي: عجز تعليمي محدد له أسس عصبية ويتسم بصعوبات في دقة وطلاقة التعرف على الكلمة أو كليهما وضعف التهجي والقدرات التشفيرية.

أما ليون فيعرف عسر القراءة بأنها ناتجة عن ضعف القدرة عن التعلم بسبب خلل في الجهاز العصبي المركزي(الدماغ) ينتج عنه عجز في واحدة أو أكثر في صحة التعرف على الحروف والكلمات أونطقها بطلاقة بالإضافة إلى العجز في التهجئة والقدرة على الترميز.

ويوضح فالتينو (Vellutino) فيما يخص أحد أنواع عسر القراءة، وهو العسر القرائي النوعي، "هو ذلك الاضطراب الذي نجده عند الأطفال الذين لديهم ضعف جاء في فك رموز الكلمة، وبالتالي ضعف في كل أوجه القراءة، وهم عاديون في الجوانب الأخرى، وأن صعوباتهم في القراءة تحدث على الرغم من وجود ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط، وهم

يتعرضوا بصورة ملائمة للمادة المراد تعلمها، مع غياب المشكلات الحسية الحادة، أو الاضطراب العصبي الحاد أو صعوبات جسمية، أو اضطراب انفعالي، أو اجتماعي خطير، مع وجود ظروف اقتصادية اجتماعية وثقافية ملائمة" (نصرة جلجل، 2005، ص20).

يوضح هذا التعريف أن العسر القرائي لدى الأطفال يظهر في عدم القدرة على فك الترميز، أي عدم القدرة على التعرف على الحروف المكونة للكلمة لما تشكل وحدة متجانسة، بالرغم من عدم وجود اضطرابات مصاحبة.

أما برين(Brin) فيقدم مفهوما جديدا للعسر القرائي سيما" العسر القراءة النمائي": "والذي هو عبارة عن اضطرابات خاصة في اكتساب القراءة، يظهر عند أطفال ذوي ذكاء عادي، ولا يعانون من مشاكل حسية، بصرية أو سمعية (DSM IV)، ولا اضطرابات نفسية حادة، يدرسون بصورة عادية، وينتمون إلى وسط اجتماعي وثقافي عادي (Brin F, 2004 ,p.80).

أما تعريف برين لعسر القراءة فقط تطابق مع تعريف اضطراب القراءة الوارد في الدليل الإحصائي الخامس للاضطرابات العصبية والعقلية(DSM5) على أن عسر القراءة عجز عن تعلم مهارة القراءة من طرف أطفال لا يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية أو ذهنية أو اضطرابات نفسية شديدة ويتعلمون بصفة عادية، ويعيشون في ظل ظروف أسرية، إجتماعية وثقافية ملائمة.

وتعرفها الجمعية الدولية لصعوبات القراءة:**Association International Dyslexia (2004):**

"تعد صعوبات القراءة جزءا من صعوبات التعلم المحددة، عصبية المنشأ، ومن سماتها صعوبة التعرف الصحيح عن الكلمة وعجز في المستوى الفونولوجي من اللغة بحيث لا تكون متناسبة مع القدرات الإدراكية والتعليم المناسب" (السرطاوي وآخرون، 2009،ص 134).

أما الجمعية الدولية فتعرف صعوبات القراءة على أنها خلل وظيفي داخلي المنشأ، تظهر في شكل عجز واضح في التعرف عن الكلمات والوعي الصوتي بالرغم من تمتع الطفل من قدرات ذهنية جيدة وظروف تعلم ملائمة.

أما لعيس(2009) فيعرف عسر القراءة بأنه: اضطراب نوعي مستمر عند الطفل في تعلم التعرف على الرموز الكتابية بالدقة والسرعة المطلوبتين، وبمستوى مماثل من الفهم القرائي في غياب قصور حسي بصري أو خلل نفسي واضح وفي ظروف تمدرس عادية.

أما لعيس فقد أشار بانه اضطراب محدد يتصف بالديمومة يتمثل في عجز الطفل عن فك تشفير الرموز الكتابية والتعرف عليها بطريقة صحيحة وسرعة محددة، بالإضافة إلى صعوبة فهم ما يقرأ، بالرغم من تمتع الطفل بظروف تعليم ملائمة ولايعاني من أي إعاقة بصرية أو سمعية أو اضطرابات نفسية شديدة.

اتفقت العديد من التعاريف على أن السبب في عسر القراءة ترجع إلى خلل ذي منشأ عصبي أي أن هناك صعوبة في طريقة عمل الدماغ ويؤدي ذلك إلى أن يصبح الشخص معسرًا قرائيًّا، وهي صعوبة تعلم لغوية تكمن في معالجة الجزء الصوتي للغة أو الأصوات المنفردة المكونة للكلمات.

أيضا أن معظم المعسرين قرائيًّا يعانون من مشكلة في تحديد أصوات الكلام المنفصلة في كلمة أو في تعلم أصوات الحرف أو مجموعة من الحروف، ويعانون من صعوبة في تكوين ذاكرة للكلمات أيضًا، والأطفال ذوو عسر القراءة غالبًا لديهم مفردات لغوية جيدة في الحديث، لكن عند محاولة القراءة أو الكتابة يقعون في مشكلة، إذ يمكن أن يكون الطالب معسراً قرائيًّا على الرغم من أن ذكاءه متوسط أو فوق المتوسط، وهذه العوامل يمكن أن تولّد الإحباط للمعلمين وأولياء الأمور الذين يعتقدون أن الطالب لا يحاول الدراسة بجهد كاف، حيث أنه يستطيع التحدث جيدًا ويكون ذكيًّا وموهوبًا في نواحٍ أخرى.

الأطفال ذوو عسر القراءة يمكن أن تظهر لديهم علامات لصعوبات لغوية قبل المدرسة لكن المشكلة الحقيقية عند بدء تعلم القراءة في المدرسة، ففي البداية يعانون من صعوبة في نطق الكلمات وهذا يؤثر على وضوح قراءتهم وسرعتهم وطلاقتهم، وسرعان ما يتخلفون عن التلاميذ الآخرين في الصف ويستمرون في التدني كلما زادت أعباء القراءة والكتابة.

وأكبر مشكلة تنجم عن المشاكل الأولية في فك رموز الكلمات أن التلاميذ بدءً من الصف الأول لا يقرؤون بشكل كاف كباقي التلاميذ لأنه أمر محبط وصعب جدًّا بالنسبة لهم. ولا يقتصر الأمر على ضعف الطلاقة القرائية، لكن التلاميذ يتلقون معلومات أو معرفة أقل ولا يثرون مفرداتهم ولا يحسنون من استيعابهم القرائي، ولا من فهمهم مقارنة بالتلاميذ الآخرين الذين يقرؤون أكثر، وبذلك يتاثر تقديرهم الذاتي واهتمامهم بالمدرسة بشكل كبير .

وغالبًا لا يلحظ عسر القراءة في المراحل المبكرة لأن التلاميذ الذين يكون ذكاؤهم متوسطًا أو فوق المتوسط يستطيعون التعويض عن عدم مقدرتهم قراءة عدد كبير من الكلمات، وهم يقومون بذلك عن طريق إكمال المعلومة الناقصة باستخدام المنطق ومعلوماتهم السابقة، وقدرتهم على الفهم أكبر بكثير من قدرتهم على فك رموز الكلمات المكتوبة، وبهذه الطريقة يستطيعون التقدم حتى تصبح أعباء المدرسة كبيرة في الصف الخامس أو السادس .

ومن المهم أن نفهم أنه ليس كل التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في تعلم القراءة مصابين بعسر القراءة، فهناك أسباب أخرى لصعوبات القراءة مثل نقص الدافعية والاهتمام والخبرة القرائية الضعيفة في البيت قبل سن المدرسة، والمهارات اللغوية الضعيفة والقدرات المعرفية الضعيفة، ولذلك فعسر القراءة هو السبب المحتمل لمشاكل تعلم القراءة في المدرسة.

ووفقًا للجمعية الدولية لعسر القراءة فإن 15% من التلاميذ لديهم بعض أعراض عسر القراءة أو يتأثرون بعسر القراءة على درجات متفاوتة، ولذلك لا يحتاج كل التلاميذ المعسرين قرائيًّا إلى المساعدة الإضافية في المدرسة وحوالي 70% إلى 80% من إجمالي التلاميذ الذين يتلقون خدمات تربوية خاصة في المدارس في الولايات المتحدة لديهم مشكلات قرائية بالإضافة لذلك يبين موقع الجمعية الدولية لعسر القراءة أن "عسر القراءة هو السبب الأكثر شيوعًا لمشاكل القراءة والكتابة والتهجية."

2-أنواع عسر القراءة:

حسب بلاش(1998) يجمع الباحثون على أن أنواع عسر القراءة تصنف الى نوعين رئيسين هما:

عسر القراءة المكتسب والناجم عن حادث أو صدمة دماغية مكتسبة وعسر القراءة النمائي(التطوري) ويعني اضطراب لغوي يظهر من خلال القصور في نضج نظم تحليل اللغة الكتابية ينتج عنه عسر في القراءة (حاج صبري، 2005).

2-1-عسر القراءة المكتسب(Dyslexie acquise)

وهوعبارة عن اضطراب في القراءة ناتج عن إصابة في الدماغ، أي أن المصاب كان يستطيع القراءة ويتقنها قبل تعرضه لحادث أو إصابة دماغية.

2-2-عسر القراءة النمائي(التطوري):Dyslexie Devlopmente

حاول Castles et Coltheart(1993) تصنيف الأطفال الذين يعانون من عُسر القراءة وفقًا لمهارات القراءة لديهم، حيث يقترحون أن هناك نوعين رئيسيين متميزين من عُسر القراءة التنموي هما: عسر القراءة الفونولوجي وعسر القراءة السطحي، وقد حدد هذان المؤلفان النوع الأول كعجز في اكتساب قواعد تحويل الحروف إلى أصوات، والنوع الثاني على أنه عجز في التعرف على الكلمات بشكل كلي، وفقًا لهذا التصنيف، فقد يعاني المصابون بعسر القراءة السطحي من صعوبة في قراءة الكلمات غير المنتظمة، في حين أن ذوي عسر القراءة الفونولوجي فهم غير قادرين على قراءة الكلمات وشبه الكلمات، ولكنهم يستطيعون قراءة الكلمات غير المنتظمة.

2-3-عسر القراءة الفونولوجيDyslexie phonologique :

تشير الدراسات أن ذوي العسر الفونولوجي يمثلون أكثر من 70% من بين الأطفال ذوي العسر القرائي (Ramus et al, 2003) .

ويظهر هذا النوع من عسر القراءة في صعوبة كبيرة لدى الأطفال في تنفيذ آليات تحويل أشكال الحروف الى أصوات(graphophonémique) أو آليات التجميع ويرتبط إلى عجز محلي في بعد القراءة الفونولوجي، حيث يتميز هذا الاضطراب بنقص تمثيل العناصر الصوتية وتخزينها واسترجاعها.

الأطفال المعسرون قرائيا ذوو عسر القراءة الفونولوجي يفشلون في تحليل الكلمات إلى مكوناتها الصوتية ويفشلون في قراءة الكلمات غير المألوفة باستخدام استراتيجية التقريب البصرية، ولكنهم يمكنهم من قراءة الكلمات المعروفة عن طريق استراتيجية التعرف على الكلمة بشكل كلي.

تعتمد القراءة أساسًا على القدرة على التعرف على الكلمة بشكل كلي(Tree & Kay ، 2006) ومع ذلك، فإن السعة التخزينية الكلية للكلمات الجديدة يمكن أن تتعطل بسبب ضعف القدرة على فك التشفير.

وتظهر العيوب الصوتية بشكل كبير في هذا النوع، بحيث أن استراتيجية تحويل الحرف الصوتي لم تصبح بعد آلية عند الطفل، لكي يتمكن من الجمع بين الحرف وصوته، لهذا يجد صعوبات في قراءة الكلمات وتهجئتها، ويتميز هذا النوع من عسر القراءة بوجود اضطراب في سيرورة التجميع (المسار الفونولوجي) الكلمات المتقاربة فونولوجيا يكون من الصعب التعرف عليها، لهذا يعتمد هؤلاء الأطفال على سياق النص المقروء، كاستراتيجية تعويضية يستعملها هؤلاء الأطفال للتعرف على الكلمات .كما أن شبه الكلمات تقرأ بصعوبة، أما الكلمات الأخرى المنتظمة وغير المنتظمة فتقرأ بصفة صحيحة شرط أن تكون ضمن المخزون المعجمي الخطي الداخلي للطفل، كما نجد في هذا النوع صعوبات في الحروف المتقاربة بصريا أو سمعيا، قلب الحروف، حذف الصوامت والمقاطع وكذلك إضافة حروف أخرى ونلخص أهم الأعراض التي تميز هذا الاضطراب في مايلي: .(Gillet, Billard & Autet, 2000. p65)

- اضطراب الوعي الفونولوجي(التحليل المقطعي للكلام).
- غياب آلية فك الترميز الحرفي الصوتي الضرورية لقراءة الكلمات الجديدة أو شبه الكلمات.
- اضطرب الذاكرة العاملة(النظام الفونولوجي)واضطراب الذاكرة السمعية التسلسلية (Déficite de la mémoire auditivo- sequential)
- بطء في الوصول للصورة الحركية للكلمات بالاستدعاء السريع.

• القيام بأخطاء أثناء قراءة الكلمات واستعمال السياق في ذلك، أي يستعمل المسار الدلالي (التعويض بمرادفات) موجودة في القاموس الدلالي (Lussier & Flessa, 2001,p169) ويكشف لنا عسر القراءة الفونولوجي عن وجود اضطراب وظيفي لمسار اللغة في النصف الكروي الأيسر مثله مثل باقي اضطرابات اللغة كالديسفازيا، ضعف السيولة اللفظية، أوالرواج اللفظي، أو التأخرالنطقي ...الخ(Habibi, 2002).

2-4-عسر القراءة السطحي:

يتميز بعدم دقة ميكانيزمات التعرف على مستوى الحرف، فنجدهم يخترعون نهاية الكلمات، كما أن بعض حروف العطف تحذف أو تعوض بأخرى وهذا ما يؤثر على الفهم، كما لديهم مشكل في التعرف على الكلمات غير المنتظمة. وتتميز قراءة هؤلاء الأطفال بالبطء نتيجة لاعتمادهم على إستراتيجية فك التشفير النظامي أي يقرأون حرفا بحرف أو مقطعا بمقطع لأن الكلمة بشكلها غير المنتظم ليست مخزنة في المعجم الذهني لديهم وبالتالي لايتمكنون من استحضاره، وعندما يحاولون استعمال الإستراتيجية غير الصحيحة (التجميع) يقعون في الأخطاء، وفي هذا النوع نجد إصابة مسار الإحالة أو ما تسمى أيضا" بالعنونة " (السيرورة المعجمية)، إضافة إلى اضطراب النظام البصري الفضائي(خنفور، 2019).

2-5-عسر القراءة المختلط (فونولوجي ـ سطحي):

يمثل هذا النوع بعض خصائص النوعين الأول والثاني، حيث نجد فيه إصابة كلا المسارين: المسار الفونولوجي (التجميع) والمسار المعجمي(الإحالة أو العنونة)، ويعاني أفراد هذه المجموعة من صعوبة الربط بين الوحدات الصوتية والحروف أي التمثيل التصويري لها، بالإضافة إلى الخلط البصري على مستوى الحروف، ممّا يؤدي إلى فشل مزدوج في القراءة في ظل غياب مخزون للكلمات في الذاكرة، وهذا يؤدي إلى إعاقة شديدة(آنيديمون، 2006).

ويقترح(2012)Habib 03 متلازمات أساسية مسيطرة في عسر القراءة النمائي وهي:

أ.**المتلازمة الفونولوجية:** ويعتبر الأكثر شيوعا، استنادا إلى فرضية الخلل الفونولوجي، حيث يتميز بـ:

– عدم القدرة على إتقان تحويل الحرف إلى صوت (grapho-phonémique)

– وجود سوابق أرطوفونية تتعلق بصعوبات في اللغة الشفوية، أو عسر الكلام أو تأخر بسيط في اللغة، أو عسر الحساب.

– صعوبات في القراءة: ضعف واضح في فك الترميز، أخطاء تحويل الحرف إلى صوت grapho-phonémique، اضطراب الوعي الفونولوجي، اضطراب الذاكرة السمعية اللفظية، اضطراب التسمية السريعة.

– صعوبات في النظام المعجمي والبراغماتية

– حسب مؤشر مقياس الذكاء ويكسلر النسخة الخامسة (WISC-IV) فإن مؤشر الفهم اللفظي (ICV) أقل بشكل ملحوظ من مؤشر التفكير الإدراكي(IRP) .

ب. متلازمة انتباهية . بصرية(visuo-attentionnel)**:** عموما يعتبر عجزًا في عمليات ضبط مدى الانتباه، ويتميز بـ:

– عسر قراءة مختلط

– بطء في القراءة أو قصور اشتقاقي/دلالي، استبدال المهمة، بالرغم من سلامة القدرة على فك التشفير.

– عدم وجود سوابق لاضطرابات اللغة الشفوية، أما الوعي الصوتي فهو عادي، مع اضطراب في الانتباه عند الكشف واضطراب الذاكرة العاملة.

– حسب مقياس الذكاء ويكسلر النسخة الرابعة(WISC-IV): يشير إلى ضعف مؤشر الذاكرة العاملة (ICV) ومؤشر سرعة المعالجة(IVT).

– الاعتلال المشترك المتكرر مع الاضطرابات السلوكية: فرط النشاط الحركي واضطراب سلوكي.

ج. متلازمة خلل الأداء(الديسبراكسيا): هو الأقل انتشارا، قد تترافق مع المتلازمات السابقة، كما يمكن أيضا أن تحدث معزولة، وتتميز بـ:

– عسر القراءة والأخطاء البصرية في القراءة.

- تأخر عمليات اكتساب المهارات الحركية بالمقارنة مع اكتساب اللغة، صعوبات متعلقة بالمهام التي تتطلب الدقة.
- صعوبات الكتابة، ضعف التوازن البصري الحركي، الاضطراب المكاني وعسر الحساب المكاني.
- كما يكون سرعة ذهنية مبكرة.
- حسب مؤشر الذكاء ويكسلر النسخة الرابعة(WISC-IV) فإن مؤشر الفهم اللفظي (ICV) أقل بشكل ملحوظ من مؤشر التفكير الإدراكي(IRP) ".(Layes, 2016, p210).

3-الأعراض المميزة لعسر القراءة:

- صعوبة تمييز الكلمات البصرية. .
- صعوبة تسمية الحروف.
- صعوبة الربط بين الحرف وصوته.
- صعوبة الربط بين الحروف والكلمات.
- صعوبة تحليل الكلمات الجديدة.
- صعوبة القدرة على دمج الوحدات الصوتية للكلمة.
- صعوبة نطق الوحدات الصوتية.
- صعوبة التمييز السمعي.
- صعوبة نطق المقاطع الصوتية للكلمات عديمة المعنى.
- صعوبة تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.
- صعوبة الغلق باستخدام مؤشرات السياق.

صعوبات التعرف على الكلمة:

- الحروف المتحركة الخاطئة.
- الحروف الساكنة الخاطئة.
- عمليات قلب اتجاه الحرف.
- إضافة صوتيات غير موجودة أساسًا.

- حذف بعض الأصوات.
- وضع كلمة مكان كلمة.
- تكرار الكلمات.
- إضافة كلمات غير موجودة في النص.
- حذف كلمات من النص.

4-الفرضيات المفسرة لعسر القراءة:

أظهرت البحوث في المجال المعرفي والتربوي عدة نظريات أو فرضيات تفسر الأسباب الكامنة وراء صعوبات القراءة منها:

أ- فرضية الخلل الصوتي أو الخلل في المعالجة الفونولوجية:

تعتبر هذه الفرضية من أكثر الفرضيات شيوعا في تفسير صعوبات القراءة، وتؤكد بعض الدراسات منها دراسة(Pennington et al., 1999) أن الخلل في مناطق اللغة حول شق سلفيوس(sylvius) في الدماغ يؤدي إلى الفشل في تطوير مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال في السن الخامسة من عمرهم، وبذلك يعيق هذا الخلل عملية التعلم المتبادلة بين الصوت- الصورة والصورة- صوت، وهذه العلاقة تعتبر أساسا مهما لتعلم القراءة (Wagner, 1988).

هناك أدلة تشير إلى أن اختلال الوعي الصوتي يستمر مدى الحياة، وأن التدريب المبكر للوعي الصوتي للأطفال المعرضين لهذا الخلل يساعدهم على الاكتساب النمطي للقراءة، وأن هناك تنشيطا غير نمطي للدماغ، عندما يعالج الراشدون ذوو صعوبات القراءة المنبهات الصوتية (Ceorgieud a et al, 1999).

أصبح هناك إتفاق في البحث في مجال عسر القراءة يفيد بأن اختلال المعالجة الصوتية يمثل السبب الرئيسي في فشل ذوي صعوبات القراءة في اكتساب مهارات التعرف على الكلمة بطريقة مناسبة. (Wolf et Bouders, 2000)

ومن خلال ما تقدم يرى الباحث بأن فرضية الخلل الصوتي، تشير إلى أن أي إختلال في مهارات الوعي الصوتي الناجم عن تلف لمنطقة اللغة في الدماغ يؤدي إلى ضعف في القدرة على إدراك العلاقة المتبادلة بين الصوت والصورة أو العكس، والتي تشكل الأساس الذي يقوم

عليه تعلم الطفل للقراءة، ومنه البحوث والدراسات لا نستطيع أن نجزم على أن صعوبات القراءة مردها إلى الخلل في المعالجة الصوتية فقط، بل يتعدى ذّلك إلى وجود خلل في المغنطة الخلوية أو الخلل المضاعف كما سنوضحه في هذه الدراسة.

ب- فرضية خلل المغنطة الخلوية Magnocellular:

"تشير هذه الفرضية بأن بعض الأطفال ذوي عسر القراءة يعانون من صعوبات في المعالجة الحسية لأغلب المنبهات، فهم أقل حساسية للأمواج الضوئية، ثم إنهم يشبهون غيرهم من ذوي الاضطرابات اللغوية من حيث كونهم يحتاجون وقتا أطول لمعالجة المنبهات الصوتية المتغيرة" (الوقفي، 2013، 325). لقد تم تشخيص مجموعة من الاختلالات عند التشريح العصبي في المغنطة الخلوية (Magnocellular) للممرات البصرية والسمعية الموصلة للمهاد (التلاموس)(Galaburda et al.,1994)، وهذه الاختلالات في المغنطة الخلوية للممرات البصرية قد تؤدي إلى التثبت البصري الذي يمكن أن يؤدي بدوره إلى صعوبات محددة في القراءة، ويرى آخرون احتمال وجود خلل عام في المغنطة الخلوية الحسية يؤدي إلى صعوبات في معظم أنماط المعالجة السريعة للمنبهات(Tallal et al., 1998)

من خلال ما تقدم يمكن أن يستخلص الباحث بأن وجود أي خلل في المغنطة الخلوية تجعل الطفل أقل حساسية بالأمواج الضوئية، فيترتب على ذلك صعوبات في القدرة على القراءة، وعموما نرى أن الخلل في المغنطة الخلوية قد يؤدي إلى مشكلات متنوعة في الحواس البصرية والسمعية.

ج- فرضية الخلل المضاعف:

تنص هذه الفرضية على أن الخلل الصوتي، وخلل السرعة في التسمية يمثلان مصدرين منفصلين للقصور الوظيفي القرائي، ولكنهما يمكن أن يظهرا معا ليشكلا محورا ثنائيا يكمن وراء ذلك القصور، ولهذا اقترح الباحثان (wolf et bouers, 1999) نظرية الخلل المضاعف كمحاولة للتوفيق بين إمكان كون كل من المشكلات الصوتية ومشكلات السرعة في تسمية

الرموز البصرية وراء ظهور عسر القراءة التطوري، لعدم قناعة الباحثين بأن الخلل في المعالجة الصوتية وحده يفسر حالات عسر القراءة المختلفة.

وعلى ضوء ما ذكر في هذه الفرضية، يرى الباحث أنه يمكن تصنيف ذوي العسر القرائي إلى ثلاثة أصناف:

- ذوو الخلل الصوتي فقط، والتي تعني سرعة معالجة جميع المنبهات.
- ذوو الخلل في سرعة التسمية فقط والتي تعني سرعة تسمية المنبهات حسب دراسة (Manis et al., 2000).
- ذوو الخلل الصوتي والخلل في سرعة التسمية معا.

ويمثل النوع الثالث عسر القراءة التطوري(الحاد) وهو الأكثر حدة.

كما تؤكد بعض الدراسات منها Vander Leis & Van Daal (1999) أن ذوي صعوبات القراءة يحتاجون وقتا أطول من الأطفال العاديين، الذين يكافئونهم في العمر القرائي لقراءة كلمة معروضة وهذا ما يتناقض مع بعض الدراسات التي تؤكد على أن ذوي صعوبات القراءة أسرع وأكثر اندفاعية عند محاولاتهم في القراءة، وعليه ففرضية الخلل المضاعف، تؤكد على أن الخلل الصوتي وخلل السرعة في التسمية يقودان إلى عسر في القراءة.

د- فرضية الخلل المخيخي:

تنص فرضية الخلل المخيخي، وتسمى أيضا الخلل في الآلية، على أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة تظهر لديهم مشكلات حادة في اكتساب المهارات الحركية، والمهارات الصوتية ومهارات القراءة، وسرعة معالجة المعلومات، والمهارات غير المعرفية.

(Faucett et al., 2001)

إن الخلل في المهارة الحركية والآلية يشيران بقوة إلى المخيخ الذي يعد ساحة الحركة (Allen et al, 1997). وقد أكدت عدة دراسات على صلة المخيخ بمهارات اللغة والقراءة، منها دراسة رودريك نيكلسون Roderick Nichlson (2005)، حيث استخدم فيها تقنية خاصة بتصوير الدماغ وذلك لفحص الدماغ والمخيخ عند ستة أشخاص بالغين يعانون من صعوبات في

القراءة، وستة أشخاص من العمر نفسه لديهم قدرات جيدة في هذه المهارة، وكان من نتائج هذه الدراسة أن نشاط المخيخ لذوي صعوبات القراءة، كان منخفضا ب10%، بالمقارنة مع العاديين عند القيام بمهارة متعلمة أو جديدة.

وعليه يمكن القول ن: الخلل المخيخي يقدم واحدا من التفسيرات الوثيقة لبعض المشكلات التي يعانيها ذوو العسر القرائي، لأن الوظيفة المخيخية تعتمد على مظهرين أساسيين هما: تعلم مهارات جديدة وإتقان هذه المهارات وتألقها، كما تشير بعض الأبحاث إلى أن القصور المخيخي يمكن أن يؤدي إلى تباطؤ في سرعة المعالجة المركزية، وقصور في المهارة الحركية دون أن يؤدي ذلك بالضرورة إلى قصور في سرعة المعالجة الحسية، وبالتالي ففرضية الخلل المخيخي تؤكد على أن وجود أي خلل في المخيخ قد يؤدي إلى ضعف في اكتساب مهارات القراءة.

5-المشكلات التي يواجهها التلاميذ ذوو عسر القراءة:

إلى وقت قريب ساد الاعتقاد في مجال صعوبات التعلم أن عسر القراءة راجع إلى مشكلات في الإدراك البصري، كالإبدال حيث يقرأون (b, d)، و(E, 3)، حيث يعتبر الإبدال مؤشرا أساسيا لعسر القراءة، إلا أنه هناك عوامل أخرى تعتبر مؤشرا جيدا لهذه الصعوبات ومن أهم هذه المؤشرات نجد تلك المشكلات التي تتعلق بصدى الصوت والتي تعني المشكلات المرتبطة باللغة الشفوية، أو مشكلات مرتبطة بالوعي الصوتي أو الفونولوجي أو مشكلات أخرى متعلقة بمهارات الفهم والتي ترتبط بدورها بالدلالات اللفظية والتراكيب اللغوية كما سنقدم هنا بعض الشرح والتفصيل لأبرز هده المشكلات ومن أهمها نذكر ما يلي:

أ- المشكلات المرتبطة بالفونولوجيا:

يشير العديد من الباحثين منهم بلاشمان Blachman(2001) وبرادي Brady(1997) وسنايدر Snider(1995) وغيرهم، إلى أن من أهم النتائج ثباتا في البحوث التي تم إجراؤها حول مشكلات القراءة تلك، التي تتمثل في المهارات الفونولوجية، حيث كونها ترتبط أساسا بمهارة القراءة،

فأوجه القصور في الوعي الفونيمي، أي فهم أن اللغة المنطوقة تتكون من فونيمات تلعب دورا رئيسيا في مشكلات التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في تعلم القراءة.

والفونيم هو تلك الوحدة من الكلام أو مجرى الحديث التي يمكن تمثيلها عن طريق الرموز الموجودة في الحروف الهجائية. ويرى إيري وروبنز Ehri(1992) و Goswami(1998) على أنه بالرغم من أهمية الوعي الفونيمي في القراءة إلا أن التلاميذ عادة ما يستخدمون تشابه الكلمات، حتى يتمكنوا من قراءة الكلمات التي تتضمن السجع أو الكلمات التي يعرفونها.

ووفقا لهذه الطريقة من القراءة فإن مهارات الوعي الفونيمي ومهارات فك الشفرة تعد ضرورية بالنسبة للتلميذ، كي يتمكن من قراءة الحروف، والفونيمات وحتى الكلمات.

وعلى ضوء ذلك يمكن القول بأنه من المحتمل أن تؤدي مشكلات الوعي الفونيمي إلى حدوث مشكلات في تعلم كيفية فك الشفرة.

في حين يرى Puleen(2002) إلى أن بعض الأشكال الأساسية للوعي الفونيمي كتجزئة الكلمات، أو ضمها معا تعد بمثابة مكون المهارات في فك الشفرة.

ب- المشكلات المرتبطة بفك الشفرة:

إن الاستماع لبعض التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في القراءة، تجدهم يقرأون بصعوبة ويقع الكثير منهم في العديد من الأخطاء، ونجدهم كذلك يستبدلون الكلمة بكلمة أخرى شائعة الاستخدام في محيطهم المعيشي عند محاولاتهم المتكررة، للوصول إلى معنى معين للقطعة التي يقرؤونها.

ويرى جودمان وآخرون Goodman et al.(1986) أن أنواع الأخطاء التي يرتكبها مثل هؤلاء التلاميذ قد أدت بالبعض إلى أن يقرر بأن دقة الأطفال في فك الشفرة يجب أن تنال قدرا أقلا من الاهتمام قياسا بمعرفة معنى ما يقرأونه، حيث إذا ما عرف التلاميذ الأفكار المتضمنة وأدركوها فلن يهتم أحد بمدى دقتهم في القراءة، وبالتالي فإدراكهم لتلك الأفكار التي تتضمنها القطعة سوف يجعل بمقدورهم الإجابة عن الأسئلة التي تتعلق بها، وحتى عن الأسئلة المفتوحة التي يمكن إثارتها على إثر ذلك.

ج- المشكلات المرتبطة بالطلاقة:

تشير الطلاقة إلى فك التشفير للكلمات المكتوبة بكل سلاسة ويسر، ولقد وضع الباحثون في مجال صعوبات التعلم منهم دينو وميركين(1977) Deno & Mirkin ولوفيت(1967) lovit مؤشرا لكفاءة القراءة، وهو معدل القراءة، أي عدد الكلمات التي يمكن للتلميذ أن يقرأها بصوت مرتفع وبطريقة صحيحة في دقيقة واحدة.

وعلى هذا الأساس فالطلاقة ليست فقط معدل السرعة بل تزيد عليها، فهي تتضمن ثلاثة مكونات رئيسية وهي:

- معدل القراءة ـ الدقة ـ التعبير.

ويشير أرمبرستر وآخرون (Armbrusteret al, 2001) والهيئة القومية الاستشارية للقراءة NRP (2000) إلى أن التلاميذ يجب أن يكونوا قادرين على قراءة القطع المختلفة بشكل صحيح، وأن تكون لديهم قدرة على التعبير، وأن يركزوا على الكلمات والوقفات وتغيير نغمة الصوت وما إلى ذلك.

ويرى جود وآخرون (Good et al,2001) أن طلاقة التلاميذ في القراءة لا ترتبط بالفهم القرائي من جانبهم فحسب، لكنها تنبئ أيضا بمستوى أدائهم الجيد على الاختبارات المختلفة.

ومن خلال ما تقدم، نرى بأن الطلاقة لها أهمية كبيرة بالنسبة للقارئ، لأنها تسمح له أن يفك الشفرة بطريقة آلية، ويؤدي به إلى حصول قدر كبير من الفهم لديه.

فالمشكلات التي تنتاب الطلاقة لدى التلميذ يمكن أن ترجع إلى الضعف في مهارات فك الشفرة التي تؤدي بدورها إلى مشكلات في إدراك وفهم المعنى مما يقرأه.

كما يرى Carnine et al(2004) و good(2003) و Loveet(1987) وشين Shina(2003) بأن المعدلات العالية للقراءة تسمح بحدوث الفهم المناسب للنص، في حين أن التلاميذ الذين لديهم مستويات منخفضة في معدل القراءة سوف يجدون صعوبة في فهم ما يقرأون.

لتحديد مستوى الطلاقة لدى التلاميذ، نستخدم معدل القراءة الذي يعتبر كمؤشر هام للطلاقة، وكذلك كمنبئ للفهم القرائي، ولتقييم ومعرفة مؤشر الطلاقة لدى التلاميذ نستخدم الجدول التالي الذي يصف صنفين من القراءة:

- القراءة بطلاقة
- القراءة بدون طلاقة في مستويات مختلفة.

جدول رقم (03) تقييم مستوى الطلاقة لدى التلاميذ

الصف		**الطلاقة العادية**	**الطلاقة المنخفضة**
الصف الأول	الخريف–الشتاء	20–60(أ) في مقابل 1–2(ب)	**<10(أ)، <2(ب)**
	الربيع	20–100(أ) في مقابل1–2(ب)	<20(أ)، <4(ب)
الصف الثاني	الخريف –الشتاء	50–120(أ) في مقابل1–2(ب)	<30(أ)، <4(ب)
	الربيع	70–140(أ) في مقابل1–3(ب)	<50(أ)، <5(ب)
الصف الثالث	الخريف– الشتاء	75–150(أ) في مقابل1–3(ب)	<50(أ)، <5(ب)
	الربيع	100–170(أ) في مقابل 1–3(ب)	<60(أ)، <6(ب)
الصف الرابع وما بعده		150–180(أ) في مقابل 1–3(ب)	<90(أ)، <6(ب)

(أ): تشير إلى الكلمات التي ينطقها التلميذ بطريقة صحيحة.

(ب): تشير إلى الكلمات التي ينطقها التلميذ بطريقة غير صحيحة في الدقيقة.

هذا الجدول يبين التلاميذ الذين لديهم طلاقة عادية والتلاميذ الذين لديهم طلاقة منخفضة لمختلف الصفوف الدراسية، مثلا إذا أخذنا تلميذا عاديا ينتمي إلى الفصل الثالث في فترة الربيع، فحسب الجدول بإمكانه أن يقرأ من 100 إلى 170 كلمة صحيحة في الدقيقة مقابل من 01 إلى 03 كلمات فقط غير صحيحة في الدقيقة، أما إذا أخذنا تلميذا فينتمي لنفس

الصف وفي نفس الفترة، فإمكانه أن يقرأ 60 كلمة صحيحة مقابل 06 كلمات غير صحية في الدقية.

هذا الجدول يبين مستوى الطلاقة العادية في قراءة النص، والقراءة غير العادية للتلاميذ، حيث ويعتبر أداة للمعلمين لتقييم مستوى الطلاقة لدى التلاميذ وللتعرف على المشكلات أو تقديم العلاج.

د- المشكلات المرتبطة بالفهم:

ترتبط مشكلات الفهم إما نتيجة لمشكلات فك الشفرة، أو بالمشكلات المرتبطة بالقدرات اللغوية العامة، أو كليهما وتتضمن القدرات اللغوية أساسا:

- التراكيب اللغوية (Syntax) وهي القواعد التي تحكم اللغة المكتوبة أو الشفوية. (الوقفي، 2003)

- الدلالات اللفظية (Semantics) أو معاني اللغة وهي عبارة عن تلميحات تساعد القراء على فهم تلك الأفكار المتضمنة في قطعة واحدة.

ويرى برفيتي وآخرون Perfetti et al, (1996) أنه عندما تتعلق تلك المشكلات بأوجه القصور في فك الشفرة، فإنها عادة ما تنتج عن عدم قدرة التلاميذ على القراءة الجيدة التي تمكنهم من ربط الافكار بالنص، أي أنهم بذلك يعانون من مشكلات تتعلق بالدقة والآلية في فك الشفرة. أما عندما تتعلق مثل هذه المشكلات بالدلالات اللفظية فإنها قد تنتج عندئذ عن مشكلات في التجهيز المعرفي (الذاكرة العاملة، ومراقبة الفهم) أو في المعلومات العامة (معاني الكلمات) وليست عن تلك المشكلات التي تتعلق بفك الشفرة.

ويرى كلاي واملاتش (Clay et Imlaach, 1971) وغيرهم أن المشكلات التي تتعلق بفهم التراكيب اللغوية للجمل المكتوبة، قد تؤدي إلى حدوث مشكلات في الفهم القرائي.

وعليه يرى الباحث أن أوجه القصور في الفهم الذي يعانيه ذوو صعوبات القراءة مرده إلى الضعف في آداء المهام اللغوية، وكذلك الضعف في الربط بين الكلمات المطبوعة ومعانيها.

ولتعليم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ولتحسين الفهم القرائي لديهم، يجب أن لا نكتفي بتعليمهم طرق التهجي الصحيح (فك الشفرة)، وطرق نطقها (الفونولوجيا) فقط، بل يجب تعليمهم كذلك معنى الكلمات ودلالاتها مستعينين بذلك بخبرتهم السابقة عن الأحداث والمواقف، أو ما يسمى بمعلومات الفرد عن العالم(الوقفي، 2003).

د. المشكلات المرتبطة بالذاكرة اللفظية (قصيرة المدى والعاملة):

إن اضطراب الذاكرة قصيرة المدى اللفظية يمكن أن يكون سببا في عسر القراءة، لأن عدم قدرة الطفل على الاحتفاظ بالمعلومات المقروءة في الذاكرة قصيرة المدى يؤدي بالضرورة إلى صعوبات في تحويل الحروف إلى أصوات (لوزاعي، 2017، ص156-159)، حيث أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الذاكرة الصوتية تنبأت بالتعرف على الكلمات وفك تشفيرها (Lee Dyer Kibby & 2014)، مما يؤكد أن الذاكرة اللفظية قصيرة المدى هي عامل أساسي في القدرة على القراءة، كما بحثت العديد من الدراسات عن علاقة الذاكرة العاملة بصعوبات القراءة، وقد أشارت دراسة (Wang, 1998) إلى أن هناك علاقة قوية بين سعة الذاكرة العاملة واكتساب القراءة المبكرة للسببين التاليين:

أولا، بالنسبة للقارئ الناشئ، عملية ترميز الكلمات هي عملية بطيئة؛ كون عملية تحويل الحروف إلى أصوات ليست تلقائية (أوتوماتيكي)، فتدخل الذاكرة العاملة في عملية الترميز؛ ان قواعد تحويل الحروف إلى أصوات تتم في منطقة العازل في الذاكرة العاملة، في الوقع الذي تتم فيه معالجة أجزاء الكلمة المتبقية .علاوة على ذلك؛ عندما تتم عملية التحويل من الحروف إلى أصوات، يجب أن تحفظ أصوات في الذاكرة العاملة حتى تدمج لِتُنتج الكلمة بفعالية .ووفقا لنموذج بادلي؛ يمكن القول بأن القراءة المبكرة تعتمد على النظام المركزي التنفيذي للذاكرة العاملة والحلقة الصوتية.

ثانيا، تثير الذاكرة العاملة في تطور قدرات اللغة الواصفة، بما في ذلك الوعي الصوتي، وهو محدد رئيس في اكتساب القراءة المبكرة، وعامل مسبب محتمل لعسر القراءة م .وبما أن مهام

الوعي الصوتي (مثل: إضافة أوحذف أصوات تتطلب حفظ أصوات ومعالجتها في آن واحد) فهي تُشغّل الذاكرة العاملة (Basho, 2012)

7- تشخيص عسر القراءة

عادةً ما تبدأ عملية التشخيص بالملاحظة الأولية ثم الكشف المبدئي، فالمقصود بالتشخيص هو عملية إجرائية يتم من خلالها تحديد مستوى جوانب القوة وجوانب الضعف أثناء القراءة للطفل الذي يخضع لإجراءات القياس والتقويم بواسطة أدوات القياس، بهدف تحديد الخدمات التربوية الفردية المناسبة، كما يعني عملية الكشف عن سبب تعثر التلاميذ والبحث عن تفسير الخلل والتعثر في تعلمهم وايجاد الحلول الملائمة.

وقد ذكرت الجمعية العالمية للديسليكسيا أن تشخيص ذوي العسر القرائي يجب أن يتضمن الجوانب التالية:

- التاريخ التطوري للطفل (دراسة الحالة).
- اختبار القدرات العقلية (اختبارات الذكاء).
- اختبارات المعالجة المعرفية (اللغوية ـ الذاكرة ـ المعالجة السمعية والبصرية).
- اختبارات لقياس الوعي الصوتي (اللغة الشفوية).
- اختبارات تحديد المستوى الصفي في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والحساب.
- قوائم رصد تحديد السمات السلوكية لذوي العسر القرائي في المدرسة البيت.

ويتم التشخيص عن طريق مراحل أهمها:

1. التعرف إلى الأطفال ذوي الأداء المنخفض: ويمكن أن تتم العملية داخل المنزل أو المدرسة.

2 . ملاحظة السلوك ووصفه: مثل: كيف يقرأ؟ وكيف هي مهارات القراءة لديه؟

3 . إجراء تقييم غير رسمي ويستبعد بعض الحالات مثل: الحرمان البيئي والثقافي ومختلف الاعاقات.

4 . قيام فريق التقييم بإجراء تقييم رسمي، وتعد هذه العملية بمثابة التشخيص المبني على تعدد المحكات.

5 . كتابة نتائج التشخيص.

6 . تخطيط برنامج علاجي فردي.

وعموما يتم تشخيص ذوي عسر القراءة وفق طريقتين أساسيتين، واحدة غير رسمية وأخرى رسمية، ولكل منهما تحتاج لأنواع محددة من الاختبارات.

أ. التشخيص غير الرسمي:

ويتم عن طريق اختبارات يصممها المعلم ويطبقها بشكل محدد في مجال القراءة اذ تتضمن فقرات مكتوبة متدرجة في الصعوبة يطلب من الطفل أن يقرأها بصوت مسموع، وعن طريق السماع ما يقرأه الطفل، يتم تسجيل الأخطاء التي يقع فيها مثل: حذف أو إضافة حرف أو إبدال حرف مكان حرف أو صعوبة في الفهم، يمكن للمعلم أن يحدد مستوى الطفل القرائي وبالتالي اختيار المواد والكتب التي تلائمه حسب هذا المستوى.

ب. التشخيص الرسمي:

ويقوم به الخبراء والمختصون ويشمل الفحص الطبي العصبي بمعرفة الأطباء والفحص النفسي للقدرات العقلية باختبار ويكسلر أو ستانفور بينيه مثلا، والميول القرائية وسمات الشخصية من قبل الأخصائيين النفسانيين، والبحث الاجتماعي للبيئة المحيطة للتعلم داخل الأسرة والفصل والحي وأخيرا التشخيص التربوي لمظاهر ودرجات وأنواع صعوبات القراءة من أخصائي التربية الخاصة.

ويوجد نوعان من الاختبارات يعتمد عليها في التقييم الرسمي هما:

1.**الاختبارات معيارية(جماعية) المرجع:** والتي يتم فيها مقارنة أداء التلميذ الذي يتم اختباره بدرجات المجموعة التي ينتمي إليها اي التي يتم تقنين الاختبار عليها.

2.**الاختبارات محكية المرجع:** وهي التي يتم فيها رصد أداء التلميذ على مستوى معين كمحك لكفاءة أداءه في القراءة، فالاختبارات المحكية تحدد أداء الفرد بالاختبار نفسه وبناء على مجموعة من المحكات السلوكية، بينما الاختبارات المعيارية المرجع تنسب أداء الفرد الى جماعة معيارية.

ومن الاختبارات الرسمية التي أوردها قحطان الظاهر لتشخيص صعوبات القراءة ما يلي:

* اختبارات "**أيوا**" للمهارات الأساسية.

* اختبارات "**منرو**" بوليفيان للتحصيل الدراسي.

* اختبارات "**ستانفورد**" للتحصيل الدراسي.

أما الاختبارات التي تمثل المستوى التشخيصي التحليلي والذي يركز فيه على القراءة فقط، فيسعى المقيم أن يتعرف على أي جانب أو أكثر من جوانب القراءة التي يعاني منها المتعلم ومن أمثلة هذه الاختبارات:

- اختبارات جيتس للقراءة الأساسية.
- اختبارات النمو في القراءة الحديثة للمرحلة الابتدائية.
- اختبارات النمو في القراءة الحديثة للمرحلة المتوسطة.
- اختبارات تشخيص القراءة الصامتة. (بطرس، 2010، ص59)
- اختبار لعيس(2016) لقراءة الكلمات وشبه الكلمات.

8-التدريس العلاجي لذوي عسر القراءة:

استخدام كافة البرامج، والأساليب والطرق التدريسية التربوية، ووسائط التعلم، التي تستهدف علاج أو تحسين وتنمية المستويات المعرفية والأكاديمية في المجالات التي تخضع للعلاج لدى ذوي صعوبات التعلم (الزيات، 2006)، فيما يلي سنذكر أهم الأساليب، الطرق أو البرامج التدريبية المستخدمة في التدريس العلاجي لذوي عسر القراءة:

1. أسلوب أورتون-جلنجهام:

يعتمد هذا الأسلوب على مبادئ اللغة الكلية في تعليم مهارة القراءة للمصابين بعسر القراءة، وتأخذ خطوات التدريب التي يعتمدها برنامج أورتون على النموذج التالي:

- ملاحظة الحرف المطبوع على بطاقة (سمات البصرية، تدريب بصري) وهذا النوع من التدريب يعتبر نقطة بداية.
- التدريب على صوت الحرف (سمات سمعية – تدريب سمعي).

- التدريب على الربط بين السمات البصرية والسمات السمعية للحرف.
- التدريب على صوت الحرف، حيث يقوم المعلم بنطق صوت الحرف، ويطلب من الطفل إعادة نطق نفس الحرف.

1.برنامج ستيرن في التدريب على مهارة القراءة:

يخص هذا البرنامج لتعليم القراءة للمبتدئين كما أنه يعتمد على الطريقة الصوتية التحليلية حيث يتم تدريب الطفل على الكلمة كاملة وملاحظة فونيم معين في الكلمة.

ويتم التدريب وفق هذا البرنامج حسب الترتيب التالي:

- في بداية البرنامج يتم تدريب الطفل على الوعي الفونيمي لمحتويات الكلمة وتمييز الفونيمات أو الأصوات الموجودة في الكلمات عند سماعها.
- يتم الانتقال بعدها الى تدريب على ملاحظة الاقتران بين الحرف المكتوب والصوت الدال عليه ويتم التدريب باستعمال صور تشير لأشياء تبدأ بالحرف الذي يتم التدريب عليه.

مثل: ق= صورة قلم ـ هـ= صورة هاتف ـ ج = صورة جمل.

- ثم التدريب على تنمية أو نطق الحرف.
- بعد ذلك يتم الانتقال الى كتابة الحرف.
- في نهاية هذه المرحلة من التدريب يتم تعليم الطفل تلك السمات التي تميز الأصوات الساكنة عن أصوات المد.
- التدريب على ملاحظة الأصوات التي تتكون منها الكلمة المنطوقة، وتستخدم في هذا المجال صور تمثل كلمة ذات مقطع واحد من نوع صوت ساكن – صوت المد.

مثل بات، كما تستخدم عدة صور تتشابه في أصوات المد الا أنها تختلف في الأصوات الساكنة مثل: باب – مال – نام.

- يقوم المدرس بقراءة (نطق) الكلمة ويطلب من الطفل الاشارة الى الكلمة التي يسمعها.
- ثم يدرب الطفل على قراءة الكلمة بنفس الطريقة التي يسمعها.

2.طريقة تعدد الوسائط أو الحواس :VAKT

تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أي الاعتماد على الحواس الأربع، السمع، اللمس، البصر، وحاسة الحس الحركية في تعليم القراءة، إن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون الآخر. (رياض، 2005 ، ص158)

فاستخدام أسلوب الحواس المتعدد في التعليم سوف يعزز من قدرة التلميذ على القراءة ويحسنها، حيث ينطق التلميذ الكلمة وبهذا يستخدم حاسة السمع ويشاهد الكلمة ويستخدم حاسة البصر وأن يتتبع الكلمة ويستخدم الحاسة الحركية فإذا تتبع الكلمة بإصبعه فإنه يستخدم حاسة اللمس(كيرك وكالفنت، 1988، ص132)

يدعم التوجه نحو استخدام طريقة تعدد الحواس، لأن هناك عددا من التلاميذ لا يستطيعون التعلم وفق الطريقة الكلية والطريقة الصوتية، فطريقة تعدد الحواس من خلال الاعتماد على الحواس الأربع سوف تقدم العلاج الأنسب من خلال طريقة تقديم الخدمات التربوية. (السعيدي، 2009 ، 51)حيث تستخدم طريقة تعدد الحواس(VAKT) في كثير من الطرق العلاجية.

3.طريقة فرنالد: Fernald Method

لا تختلف هذه الطريقة عن طريقة الحواس المتعددة، لأنها تستخدم المداخل الحسية في التعلم، وتتكون طريقة فرنالد من أربع مراحل هي:

-يختار التلميذ بنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها، ويقوم المعلم بكتابتها على الورق ثم يتبع الطفل الكلمة بإصبعه مع نطق حروف الكلمة من خلال تتبعه لها، وبهذا يستخدم حاستي اللمس والحاسة الحركية والحاسة السمعية عند النطق.

-يطلب إلى التلميذ تتبع كل كلمة من كلماته مع تعليمه كلمات جديدة خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابة الكلمة.

- يتعلم التلميذ كلمات جديدة من خلال إطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتيا.

- التعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها مع كلمات أخرى تعلمها(التعميم).

4.الطريقة الجزئية أوالتركيبية:

سميت هذه الطريقة بالتركيبية لأنها تبدأ بالجزء أي بالحرف ثم تضم الأجزاء إلى بعضها لتكون كلمة ثم من الكلمات تؤلف جملا قصيرة (الحسن، 2007، ص198).

حيث تعنى بتدريب الطفل على الاقتران بين الحرف والصوت الدال عليه أي بين الفونيم والجرافيم، ومن ثم التدريب على ربط هذه الحروف والأصوات لتكوين مقاطع لفظية وكلمات ففي البداية يدرب الطفل على قراءة هذا الحرف في كلمات معينة (أبو الديار وآخرون، 2012، ص88)، ويندرج تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان:

أ.الطريقة الأبجدية(الحرفية أو الهجائية): هي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها وصورها في ترتيبها المعروف، ألف، تاء، ثاء...إلخ، فإذا استوعب التلميذ حروف التهجيء بأسمائها وصورها نبدأ في ضم حرفين منفصلين لتتكون منها كلمة، فالألف تضم إلى الباء لتكون (أب)، أما **الطريقة الصوتية:** فهي كالطريقة الحرفية إلا أنها تبدأ بتعلم أصوات الحروف بدلا من أسمائها، فالسين لا تنطق سينا إنما تنطق (س) والعين تنطق (ع) وهكذا، ثم ينتقل المعلم بعد ذلك إلى المقطع ثم إلى الكلمة.

ب. **الطريقة التحليلية:** تهتم هذه الطريقة بالكلمة كاملة قبل الجزء وبهذا يمكن إدراجها تحت إسم الطريقة الكلية، حيث تبدأ بالكلمة الكاملة كوحدة واحدة، ويدرب الأطفال في هذه الطريقة على ملاحظة العلاقة أوالاقتران بين الأصوات والحروف الدالة عليها، ومن ثم تعميم هذه المعرفة على الكلمات الأخرى، وعند إختيار الكلمة في هذه الطريقة فإنه لا يلتفت إلى محتواها من الفونيمات أوالجرافيمات وغالبا ما تكون من المفردات الشائعة في لغة الأطفال أو من منهاج تعليم القراءة، وتضم الطريقة التحليلية أسلوبين هما:

– **أسلوب الكلمة:** إن الأساس في هذه الطريقة هو البدء في تعليم المبتدئين القراءة بالكلمة أولا، ثم الإنتقال إلى تحليل الكلمات إلى حروف والأصوات تحليلا منفصلا، وتكوين كلمات جديدة من هذه الحروف والأصوات.

ـ أسلوب الجملة: تقوم هذه الطريقة على البدء بتقديم الجملة كاملة، ثم تحليل الجملة إلى كلمات، ثم تحليل الكلمات إلى حروف وأصوات. (الحسن، 2007، ص77)

5.برنامج "ديستار "Distar للقراءة:

أعد هذا البرنامج كل من أنجلمان وبرونر(1974)وهو نظام قوي ومعد بطريقة جيدة لتوصيل مهارات القراءة تحت المتوسط للتلاميذ في الصف الثالث، وفيه يجمع التلاميذ في مجموعات بحيث لا يزيد عدد المجموعة عن (5) تلاميذ وذلك طبقا لقدراتهم، أول مستويين في البرنامج يعملان على تأكيد المهارات الأساسية عند التلاميذ، حيث يعتمد هذا البرنامج على الواجبات المنزلية والكتب العملية التي تتضمن التمارين التالية:

- ألعاب لتعليم المهارات والوعي باتجاه اليمين واليسار.
- تركيب الكلمات لتعليم التلاميذ التهجيء من نطق الكلمات بطريقة بطيئة ثم سريعة.
- تمارين الإيقاع (الوزن) لتعليم التلاميذ العلاقة بين الأصوات والكلمات.

– أما المستوى الثالث من هذا البرنامج فيركز على القطع المكتوبة مع التركيز على التصحيح لأخطاء التلاميذ ومراجعتها بطريقة منظمة.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل عسر القراءة وتطرقنا إلى التعريفات والأعراض والأنواع والفرضيات المسببة للعسر القرائي والمشكلات المرتبطة بعسر القراءة ، وأخيرا طرق التكفل والعلاج، فالقراءة هي عملية يتم اكتسابها وتعلمها عادة في المرحلة الأولى من التعليم، وقد تعترض القراءة عدة مشكلات لدى فئة محدودة من التلاميذ، يطلق عليهم فئة صعوبات القراءة، وتفسر صعوبات القراءة على أنها عجز في القدرة على القراءة أو فهم ما يقرأه الفرد، لقد ذكرنا أن صعوبة القراءة تتمثل في الصعوبة في فك الشفرة، والضعف في فهم المعاني والدلالات، لصعوبات القراءة كثير من الأعراض الجسمية، السلوكية، المعرفية، كما قدمنا حصيلة من النظريات المفسرة لصعوبات القراءة، حسب اتجاه دراسات العلماء، أما أسبابها فقد ترجع إلى عدة عوامل، كالعوامل الجسمية، والمعرفية، الوراثية، البيولوجية ...إلخ.

كما قدمنا طرق التشخيص والعلاج، وتطرقنا إلى علاقة صعوبات القراءة بالذاكرة واللغة.

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1) **منهج الدراسة**
2) **مجتمع الدراسة**
3) **أهداف الدراسة الاستطلاعية**
4) **عينة الدراسة الاستطلاعية**
5) **نتائج الدراسة الاستطلاعية**
6) **حدود الدراسة**
7) **عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها**
8) **وصف أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية(الصدق والثبات):**
9) **البرنامج التدريبي**
10) **إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية**
11) **التصميم التجريبي للدراسة الأساسية**
12) **الأساليب الاحصائية المستخدمة**

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية أحد الأجزاء المهمة في البحث، حيث يتم فيها القيام بالدراسة الاستطلاعية والتي تتضمن التعرف على المجتمع الأصلي للدراسة وإمكانية الوصول لتحديد وضبط عينة الدراسة الأساسية، بالإضافة إلى قياس الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ثم القيام بالدراسة الأساسية وعرض عينة الدراسة ومواصفاتها وكذا إجراءات تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة المختارة من أجل جمع البيانات الضرورية للإجابة على تساؤلات الدراسة، والتأكد من فرضياتها، لذا سيتم التطرق في هذا الفصل أولا للدراسة الاستطلاعية، وأهدافها وحدودها نتائجها وثانيا: للدراسة الأساسية، لتحديد، وعينة الدراسة، ومواصفاتها، وطريقة اختيارها، وكذا وصف أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي، أهدافه وأسسه وطريقة تنفيذه، وأخيرا تحديد الاساليب الاحصائية المناسبة للدراسة.

1. منهج الدراسة:

يقصد بالمنهج " هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة". (العساف، 1995، ص90)

وبما أن دراستنا الحالية تهدف إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الأداء القرائي لدى ذوي عسر القراءة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، اخترنا المنهج المناسب لهذه الدراسة، الذي هو المنهج التجريبي، ويعرف بأنه: ذلك النوع من البحوث التي تهدف تصميماتها إلى اختبار علاقات العلة والمعلول حتى يصل إلى أسباب الظواهر، ولا يلتزم فيها الباحث بتقسيم مجموعات التجربة باستخدام التعيين العشوائي(رجاء أبو علام، 2004).

2. مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة كل تلاميذ قسم السنة الرابعة إبتدائي بولاية الوادي للموسم الدراسي 2021/2020، والذي يقدر عددهم: 19686 منهم 10043إناث.

3. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

يهدف الباحث من القيام بهذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- التعرف على ميدان الدراسة.
- معرفة المجتمع الأصلي لتحديد العينة الأساسية.
- معرفة مدى ملائمة الاختبارات لأفراد العينة.
- تطبيق البرنامج التدريبي على العينة الاستطلاعية.
- التأكد من الخصائص السيكومترية (الثبات) لأدوات القياس.

4.عينة الدراسة الاستطلاعية:

تعد العينة جزء من مجتمع الدراسة والذي تتوفر فيهم نفس خصائص ذلك المجتمع (أبو علام، 2004، ص153).

تم القيام بدراسة استطلاعية على عينة أولية من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ضعيفي التحصيل الدراسي في كل المواد أو في مادة القراءة تحديدا حسب ترشيح المعلمين وبعد الإطلاع على نتائج التحصيل الدراسي للسنوات السابقة، حيث بلغ عدد العينة الاستطلاعية 86 تلميذا منهم 44 تلميذة بمدرستي بن إعمارة البشير ببليلا ونعيمة التجاني بأم الزبد بمقاطعة بلدية المقرن ولاية الوادي، الجزائر، وبعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية والتأكد من خصائصها السيكومترية(الصدق والثبات) تم تحديد حجم العينة الأساسية والذي بلغ عددها 25 تلميذا منهم 11 تلميذة.

5. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد إتمام إجراءات الدراسة الاستطلاعية وتطبيق أدوات الدراسة على عينتها، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- ✓ التعرف على ميدان الدراسة.
- ✓ التأكد من صحة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (الثبات) ومدى وملاءمتها لأفراد العينة.

- ✓ ضبط إجراءات الدراسة الأساسية من حيث الوقت، والتاريخ والوسائل المادية اللازمة.
- ✓ اختيار العينة الأساسية.

6. حدود الدراسة:

أ. **الحدود الزمانية:** امتدت الدراسة خلال الفترة من: 2020/10/03 إلى 2021/02/27.

ب. الحدود المكانية: شملت الدراسة مدرستين ابتدائيتين هما: مدرسة بن عمارة البشير ببليلا ومدرسة نعيمة التجاني بأم الزبد، المقاطعة التربوية ببلدية المقرن، ولاية الوادي.

ج. الحدود البشرية: استهدفت الدراسة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي للمدرستين المذكورتين خلال الموسم الدراسي2021/2020.

7.عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 25 تلميذا من ذوي عسر القراءة منهم 11 تلميذة، تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل وفقا للدرجة المعيارية(ـ2) بعد تطبيق اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات لعيس(2015).

أ- إجراءات اختيار لعينة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية وفق الإجراءات التالية:

1) الاتصال بمديري المدرستين المذكورتين أعلاه للحصول على الموافقة لإجراء الدراسة.

2) الاتصال بأساتذة أقسام السنة الرابعة ابتدائي، حيث شرحنا لهم الهدف من الدراسة وإجراءات تطبيقها.

3) تم ترشيح في البداية 91 تلميذا ممن أظهروا ضعفا واضحا في التحصيل الدراسي خلال الموسم الدراسي 2020/2019.

4) الاطلاع على السجلات الدراسية للتلاميذ للسنوات الماضية، خاصة الفصل الأول والثاني، حيث تبين الضعف الواضح في مادة القراءة والمواد التي تتطلب القراءة كالرياضيات والكتابة.

5) تطبيق محكات الاستبعاد على أفراد العينة، ولاستبعاد أي اعاقة سمعية أو بصرية أو إعاقة ذهنية أو اضطرابات انفعالية أو لغوية شديدة وغيرها، كمعيدي السنة...الخ من خلال الاطلاع على الملفات الطبية للتلاميذ والمسار الدراسي، وقد تم استبعاد 05 حالات فقط بسبب إعادتهم للسنة الرابعة ابتدائي، حيث استقر العدد الأولي على 86 تلميذا منهم 44 تلميذة.

6) ملاحظة سلوك التلاميذ أثناء التعلم، كيف يقرأون ونسجل أخطاؤهم أثناء القراءة.

7) تطبيق اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات لعيس(2015) على 86 تلميذا من الجنسين لتشخيص حالات عسر القراءة، حيث أفرز التشخيص عن 25 تلميذا من ذوي عسر القراءة منهم 11 تلميذة تم اختيارهم وفقا للدرجة المعيارية(ـ 2) حسب الاختبار المذكور.

8) تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن لحساب درجة الذكاء حيث تراوحت درجة ذكائهم بين 90 . 105 درجة، إذ لم يستبعد أي حالة بسبب ضعف درجة الذكاء.

9) تطبيق اختبار الخصائص السلوكية والاجتماعية للزيات(1999)، حيث تبين أن الأطفال لا يعانون من أي اضطراب سلوكي أو اجتماعي كتشتت الانتباه أو فرط الحركة أو القصور في المهارات الاجتماعية...الخ.

10) تم تطبيق مقاييس الذكاءات النمائية المتعددة لشيرر(1996) للتعرف على طبيعة الذكاءات من حيث القوة والضعف.

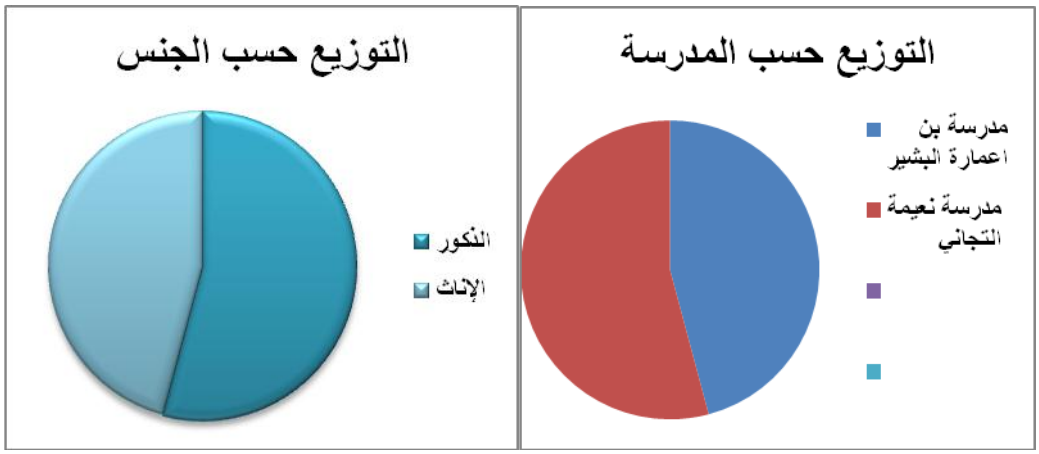
ب- توزيع أفراد العينة الأساسية:

أفراد العينة الأساسية مدمجين في مدرستين ابتدائيتين بمقاطعة المقرن بولاية الوادي، والجدول التالي يمثل توزيع العينة حسب المكان والجنس:

جدول رقم (04): يبين توزيع العينة الاساسية حسب المكان والجنس.

الرقم	المدرسة الابتدائية	عدد التلاميذ			
		الذكور	الإناث	المجموع	النسبة
01	مدرسة بن اعمارة البشير بليلا	06	05	11	%44.00
02	المجمع المدرسي بأم الزبد	08	06	14	%56.00
المجموع		14	11	25	%100

التوزيع البياني لعينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والمدرسة:



شكل رقم(02) يحدد توزيع العينة حسب الجنس شكل رقم(03) يحدد توزيع العينة حسب المكان

ج- خصائص العينة الأساسية:

- **تقييم درجة الذكاء:**

بعد تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس درجة الذكاء لجون رافن على أفراد العينة الأساسية، تبين أنها تتمتع بدرجة ذكاء مناسبة حيث تراوحت الدرجات بين: 90 و 99 وهذا يعنى أن أفراد العينة لديهم ذكاء طبيعي لا تعاني من إعاقة ذهنية أو بطء في التعلم.

- **تقييم الذكاءات المتعددة:**

تم تطبيق مقاييس الذكاءات النمائية المتعددة لشيرر(1996) للتعرف على طبيعة الذكاءات من حيث القوة والضعف لأفراد العينة الأساسية "ن" والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(05) يحدد درجات الذكاءات لأفراد العينة الأساسية

الذكاءات / العينة "ن"	الموسيقي	الجسمي/ الحركي	المنطقي/ الرياضي	المكاني/ البصري	اللغوي	الشخصي	الاجتماعي	الطبيعي
01	75%	54%	36%	82%	%32	%57	%60	%65
02	%76	%56	%36	%64	%34	%54	%65	%60
03	%62	%58	%31	%76	%34	%62	%69	%58
04	%69	%52	%27	80%	%35	%49	%65	%63
05	%73	60%	%33	%82	%32	%55	%63	%58
06	%75	%58	%27	%74	%31	%52	%66	%71
07	%64	50%	%36	%78	%31	%52	%66	%58
08	%62	%66	%36	%76	%32	%46	%60	%58
09	%67	%62	%27	%76	%32	%51	%65	%55
10	%60	60%	%22	%64	%31	%49	%65	%54
11	%80	%64	%31	%82	%29	%52	%60	%62
12	%69	%66	%24	%72	%35	%62	%65	%62
13	%80	%66	%29	%72	%32	%49	%69	%68
14	%60	%62	%31	70%	%31	%58	%69	%65
15	%65	50%	%29	70%	%35	%55	%63	%58
16	%78	%62	%38	%66	%34	%54	%68	%63
17	%64	%58	%33	%86	%35	%51	%60	%62
18	%69	%64	%38	%84	%34	%49	%65	%55
19	%64	%56	%36	80%	%34	%55	%75	%69
20	%64	70%	%33	80%	%32	%54	%69	%66
21	%65	60%	%24	%72	%32	%52	%63	%58
22	%62	%58	%33	%78	%29	%51	%68	%58
23	%73	%66	%29	%76	%31	%52	%69	%65
24	%65	%66	%38	80%	%35	%51	%63	%60
25	%71	%68	%38	%82	%35	%51	%68	%57
المتوسط ح.	68.48%	60.48%	0831.%	76.08%	% 32.68	% 52.92	65.52%	% 61.12
الانحراف م.	6.23%	15.5%	4.83%	6.09	1.88%	3.85%	3.64%	4.55%

المتوسط ح: المتوسط الحسابي الانحراف م: الانحراف المعياري

من خلال الجدول رقم(05) يتبين أن أفراد العينة الأساسية يتمتعون بذكاءات قوية في الجوانب التالية: الموسيقى، والحركي، والاجتماعي، والبصري والطبيعي، حيث تتراوح متوسطاتها الحسابية بين 61.12% و76.08% وبانحراف معياري بين: **6.09** و**4.55** بينما تمتعت بذكاء متوسط في الذكاء الشخصي حيث بلغ متوسطه الحسابي 52.92% وبانحراف معياري يقدر بـ: 3.85 ، في حين ظهر لدى العينة جوانب ذكاء ضعيفة خاصة في الجانبين اللغوي والرياضي/المنطقي، حيث بلغ متوسطهما الحسابي 31.80% و32.68% وبانحراف معياري4.83 و1.88 على الترتيب، وهذه النتائج تؤكد على أن أفراد العينة الأساسية لديها جوانب قوة، يمكن الاعتماد عليها لسد فجوة التعلم لدى ذوي عسر القراءة من خلال استخدام استراتيجيات التعلم التي تتناسب مع نقاط القوة لدى هؤلاء التلاميذ من أجل استدراك الضعف خاصة في الذكاء اللغوي وهذا النتائج تتوافق مع ما أشارت إليه دراسة العنيزات(2007) ودراسةVon Karolyi(2001)

❖ **تقييم الخصائص السلوكية(الاجتماعية والانفعالية):**

تم رصد الخصائص السلوكية للعينة في الأبعاد الثمانية وهي: الافراط في النشاط، اللانتباهية، انخفاض تقدير الذات، قصور في المهارات الاجتماعية، الاندفاعية، العدوانية، الانسحابية، الاعتمادية على مقياس الزيات(1999) وكانت النتائج حسب أبعاد المقياس كما يلي:

جدول رقم(06) يحدد الخصائص السلوكية(الاجتماعية والانفعالية) لعينة الدراسة الأساسية:

العينة	الدرجة الخام	الإفراط	اللانتباهية	تقدير الذات	الاجتماعية	الاندفاعية	العدوانية	الانسحابية	الاعتمادية	حدة الصعوبة
01	أقل من 23	17	17	15	17	18	15	17	11	لا صعوبة
02	أقل من 23	12	17	15	17	18	15	17	12	لا صعوبة
03	أقل من 23	19	17	15	12	18	15	12	13	لا صعوبة
04	أقل من 23	20	17	16	19	12	15	19	14	لا صعوبة
05	أقل من 23	19	12	13	20	19	15	20	11	لا صعوبة

06	أقل من 23	18	19	14	19	20	15	19	12	لا صعوبة
07	أقل من 23	17	20	13	18	19	15	18	13	لا صعوبة
08	أقل من 23	18	19	13	17	18	15	17	10	لا صعوبة
09	أقل من 23	16	18	16	12	17	17	12	10	لا صعوبة
10	أقل من 23	20	17	17	19	18	12	19	13	لا صعوبة
11	أقل من 23	20	12	18	20	16	19	20	12	لا صعوبة
12	أقل من 23	19	19	19	19	20	20	19	12	لا صعوبة
13	أقل من 23	21	20	20	18	12	19	17	15	لا صعوبة
14	أقل من 23	15	19	20	17	19	18	12	12	لا صعوبة
15	أقل من 23	17	19	20	12	20	17	19	13	لا صعوبة
16	أقل من 23	16	18	20	19	19	12	20	14	لا صعوبة
16	أقل من 23	18	17	20	20	18	19	19	12	لا صعوبة
17	أقل من 23	18	12	20	19	17	20	18	14	لا صعوبة
18	أقل من 23	19	19	20	18	18	19	17	15	لا صعوبة
19	أقل من 23	19	20	20	17	16	18	12	12	لا صعوبة
20	أقل من 23	16	19	20	12	20	17	19	11	لا صعوبة
21	أقل من 23	20	18	20	19	12	12	20	13	لا صعوبة
23	أقل من 23	21	17	20	20	19	19	19	12	لا صعوبة
24	أقل من 23	18	12	20	19	18	20	18	13	لا صعوبة
25	أقل من 23	17	19	20	18	18	20	17	10	لا صعوبة

من الجدول رقم(06) يتضح أن أفراد العينة لا يعانون من أي اضطرابات سلوكية في الابعاد الثمانية الموضحة في الجدول، حيث تراوحت درجات تقدير السلوك لديهم بين الدرجة 10 و21 وهي أقل من الدرجة الخام 23 وهذا يعني أنه لا يوجد لديهم اي صعوبة او اضطراب سلوكي(اجتماعي أو انفعالي) وفق المقياس المذكور.

8. وصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة الحالية:

1) اختبار الذكاء لجون رافن(1998):

إن السبب في اختيار هذا الاختبار كونه معيرا ومقننا على البيئة العربية من طرف رحمة(1998) ويشتمل على الفئات العمرية من(08 إلى مادون11.9) سنة وهو ما يتناسب مع موضوع الدراسة الحالية، وهو من إعداد جون رافن (Raven.J)، ويتألف من (36) لوحة تتوزع بالتساوي ضمن (03) مجموعات(أ. أب. ب) في كل منها (12) لوحة متدرج الصعوبة، وتتكون كل لوحة من شكل ينزع منه جزء معين يجب على المفحوص اختيار الجزء الناقص من مجموعة بدائل موجودة في الأسفل، ويقيس الاختبار مدى ممتدا من نشاط الوظيفة العقلية بدء من عمر مبكر يكون فيه الطفل قادرا على تحسس فكرة إيجاد الجزء المفقود لإكمال نموذج ما حتى مراحل متقدمة من العمر يمكن قياس الحد الأقصى لقدرة الفرد على عقد المقارنات والوصول إلى قمة الاستدلال، والاختبار من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة انظر الملحق رقم(01)

2) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي الزيات(1999):

يهدف هذا المقياس للكشف عن التلاميذ ذوي اضطرابات أو صعوبات السلوك الاجتماعي أو الانفعالي الذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات السلوك الاجتماعي أو الانفعالي في ثمانية أبعاد وهي: الإفراط في النشاط، اللانتباهية، انخفاض تقدير الذات، قصور في المهارات الاجتماعية، الاندفاعية، العدوانية، الانسحابية، الاعتمادية، كما أن هذا المقياس يقسم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى ثلاثة مستويات مختلفة من الصعوبة إن وجدت وهي: (صعوبة بسيطة، متوسطة أو شديدة) أو لا صعوبة، ويتم تطبيقه بمعرفة المعلمين أو الأولياء انظر الملحق رقم(02).

3) وصف مقاييس تقدير الذكاءات النمائية المتعددة للأطفال:

Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales(MIDAS- KIDS)

طورت المقاييس الأصلية من قبل الباحث شيرر (Shearer, 1996) استنادا إلى نظرية الذكاءات المتعددة التي وضعها جاردنر (Gardner، 1993، 1983) وتم تكييفها وتقنينها على البيئة الأردنية العنيزات(2007)، وتشمل: مقاييس الذكاء: الموسيقي/الإيقاعي، المنطقي/الرياضي، اللغوي/اللفظي، الجسمي/الحركي، المكاني/البصري، الشخصي/الذاتي، الاجتماعي/التفاعلي والطبيعي.

ويستغرق تطبيق المقاييس(45) دقيقة، أما سلم الإجابة على فقراتها فهو من نوع ليكرت يتكون من خمسة بدائل للسماح بمدى واسع من الإجابات، حيث تشير عبارة " في جميع الأوقات أو ممتاز" إلى أعلى درجة و تأخذ العلامة(5)، في حين تشير عبارة "أبدا أو قليلا" إلى أدنى درجة ،وتأخذ العلامة (1)، وقد أضيفت إلى بدائل الإجابة فئة "لا أعرف" ، أو "لا تنطبق علي"، وهذه الفئة لا تدخل في حساب العلامات على كل مقياس.

وتستخرج علامة لكل مقياس، بتقسيم العلامة الفعلية على العلامة التامة المحتملة و يضرب الناتج في 100 %، العلامة الفعلية/العلامة القصوى ×100% =

تعليمات الإجابة على المقياس:

تتضمن بعض الأسئلة عددا من الأنشطة و الميول التي قد ينطبق بعضها على طفلك ، وبعضها قد لا تنطبق، اختر منها النشاط الذي تشعر بأنه الأقوى أو الأفضل لديه، أو الذي يمارسه أكثر من غيره و قدّر درجته على ذلك النشاط، هنالك بعض الأسئلة التي تتطلب منك أو تسألك عن أشياء ربما لا تتذكرها، أو ربما لا يفعلها، ومن هنا لا يتطلب منك الأمر أن تجيب أو آن تلجأ للتخمين للإجابة على السؤال، لأن هنالك بديلان لكل سؤال " لا اعرف ، أو لا تنطبق " استخدم هذه الأجوبة عندما يكون ذلك هو الأفضل لك.

* اقرأ السؤال جيدا، إذا كان اختيارك هو "د" ضع دائرة على الحرف، وهكذا.

أما الخصائص السيكومترية لمقاييس الذكاءات، فقد اعتمدنا على النتائج التي حصلت عليها الباحثة العنيزات(2007)، التي قامت بتعديل الصورة الأردنية للمقاييس، وتأكدت من صدق

المقياس عن طريق صدق المحكمين، وقد استخرجت معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار، وتراوحت معاملات الارتباط بين 0.69 و0.92 وجميعها ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.01 انظر الملحق رقم(07).

4) وصف اختبار الوعي الفونولوجي:

ينتمي اختبار الوعي الفونولوجي لعيس(2015) الى اختبارات بطارية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم، حيث يستخدم مع باقي الاختبارات الخاصة بالمهارات الفونولوجية، والذاكرة لتقييم مهارات القراءة.

أما طريقة تطبيق الاختبار، فتتم بالشكل التالي:

يطلب من التلميذ أولا: حذف صوت واحد من الكلمة سواء أول، وسط أو آخر الكلمة ثم قراءة باقي الكلمة دون الصوت المحذوف، كما تقدم الكلمة بوضوح مرة واحدة دون إعادة، أما تعليمة الاختبار فهي: "الآن سأسمعك كلمات واحدة بواحدة وأطلب منك أن تحذف صوت محدد من الكلمة ثم بعد ذلك تقول لي ما الذي يتبقى من الكلمة بعد حذف صوت الحرف، سأعطيك مثالا: إذا قلت لك "كراس" احذف صوت حرف "ك" وقل لي مالذي يبقى.

إذا أجاب الطفل بشكل صحيح، نبدأ بتطبيق الاختبار وإلا نقدم له مثال آخر.

وتمنح الاجابة الصحيحة: 01 والخاطئة: 0 انظر الملحق رقم(06).

أما الخصائص السيكومترية للاختبار، فقد اكتفى الباحث بحساب ثبات الاختبار، باعتبار أن الاختبار معد في البيئة الجزائرية ويتمتع بصدق مقبول حسب صاحب المقياس انظر Layes et al.(2015c)، أما ثبات الاختبار فتم التحقق منه بطريقة إعادة الاختبار وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول(07): قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول وإعادة التطبيق لمقياس الوعي الفونولوجي:

	العدد	قيمة معامل الإرتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
التطبيق 1 لمقياس الوعي الفونولوجي	86	0.95	0.000	دالة عند 0.000
إعادة التطبيق لمقياس الوعي الفونولوجي				

من خلال الجدول(07) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون 0.95 وهي دالة عند 0.000، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة التي تنص على أنه" توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات التطبيق الأول وإعادة التطبيق لمقياس الوعي الفونولوجي، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بثبات عال.

5) اختبار الذاكرة اللفظية قصيرة المدى:

ينتمي اختبار الذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى، أو ما يسمى بتكرار شبه الكلمات إلى مجموعة من اختبارات بطارية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم، حيث يستخدم مع باقي الاختبارات الخاصة بالمهارات الفونولوجية، والذاكرة لتقييم مهارات القراءة.

وهو اختبار مكون من أربع كلمات ليس لها معنى، أي شبه كلمات، يسمعها التلميذ الواحدة تلو الأخرى، ويطلب منه اعادتها كما سمعها.

- ويطبق الاختبار بالشكل التالي:

هذا الاختبار غير مرتبط بالزمن، حيث يطلب المدرب من التلميذ تنفيذ التعليمة التالية:

" سأقول لك في كل مرة أصوات تشبه الكلمات لكن ليس لها معنى، المطلوب منك إعادتها كما سمعتها، انتبه جيدا لأني لا أكرر ما سأقول"، حيث تقرأ شبه الكلمات بصورة متأنية ولا متقطعة أي ليست سريعة والبداية تكون من شبه الكلمة رقم1 الى رقم4، كما لايتم اعادة شبه الكلمة مرة ثانية حتى وإن طلب التلميذ ذلك.

أما سلم التنقيط: صحيح: 01 ـ خطأ: 0 ومجموع الاجابات الصحيحة: 04 انظر الملحق رقم(05).

أما الخصائص السيكومترية للاختبار، فقد اكتفى الباحث بحساب ثبات الاختبار، باعتبار أن الاختبار معد في البيئة الجزئرية ويتمتع بصدق مقبول حسب صاحب المقياس انظر Layes et al.(2015c)، وقد تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول(08): قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول وإعادة التطبيق لاختبار الذاكرة اللفظية.

	العدد	قيمة معامل الإرتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
التطبيق الأول لاختبار الذاكرة اللفظية	86	0.96	0.000	دالة عند 0.000
إعادة التطبيق لاختبار الذاكرة اللفظية				

من خلال الجدول(08) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون 0.96 وهي دالة عند 0.000، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة التي تنص على أنه" توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات التطبيق الأول وإعادة التطبيق لاختبار الذاكرة اللفظية. وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بثبات عال.

6) اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات:

هو اختبار معد لتقييم قدرة الطفل على قراءة الكلمات وشبه الكلمات لتشخيص عسر القراءة، موجه للأطفال من سن 08 الى 12 سنة ويتكون الاختبار من ثلاث قوائم، كل منها يحوي 40 مفردة: قائمة الكلمات المتداولة، قائمة الكلمات الغير متداولة وقائمة شبه الكلمات انظر الملحق(03).

قام صاحب المقياس بحساب الخصائص السيكومترية للاختبار وكانت النتائج كما يلي:

صدق الاختبار: تم حساب الصدق باستخدام المقارنة الطرفية وحصل على قيمة ت تساوي 34.72 وهي دالة عند 0.000 وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القيمة العليا والقيمة الدنيا، وهذا يدل على أن الاختبار له قدرة عالية على التمييز بين تلاميذ العسر القرائي، وهذه النتيجة تؤكد صدق الاختبار الذي يتمتع بقدر من الصدق ويقيس ما وضع لقياسه انظر(Layes et al., 2015c).

ثبات الاختبار: قام الباحث بحساب الثبات(جاري، 2015) باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ وكانت قيمته 0.87.

7) اختبار القراءة في دقيقة واحدة:

هو اختبار يهدف لتقييم طلاقة القراءة لدى التلميذ، يحتوي على 84 كلمة مألوفة مكونة من حرفين إلى أربعة حروف، من خلال قياس سرعة قراءة تلك الكلمات في دقيقة واحدة.

التعليمة: " سأقدم لك هذه الورقة وفيها كلمات(توضع الورقة أمام الطفل)، اقرأ بالسطر وانتقل إلى السطر الموالي حتى تنتهي من جميع الكلمات، اقرأ بصوت مسموع وواضح، حاول أن تسرع وسأحسب لك الوقت "

بمجرد أن يبدأ الطفل القراءة على الفاحص مراقبة الزمن وتوقيف عداد الزمن عند نهاية الدقيقة بالضبط، حيث يتم توقيف الطفل عن القراءة.

- يحسب الفاحص عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح فقط.
- للطفل الحرية في أن ينطق التنوين في آخر الكلمة أو لا، هذا لا يؤثر على صحة القراءة.

مثلا: " قَلَمُن" أو" قَلَمْ " كلتا الإجابتين صحيحة انظر الملحق رقم(04)

أما الخصائص السيكومترية للاختبار، فقد اكتفى الباحث بحساب ثبات الاختبار، باعتبار أن الاختبار معد في البيئة الجزئرية ويتمتع بصدق مقبول حسب صاحب المقياس انظر Layes et al.(2015c)، وقد تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول(09): يحدد قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول وإعادة التطبيق لاختبار القراءة في دقيقة.

	العدد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
التطبيق الأول لاختبار القراءة في دقيقة	86	0.99	0.000	دالة عند 0.000
إعادة التطبيق لاختبار القراءة في دقيقة				

من خلال الجدول(09) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون 0.99 وهي دالة عند 0.000، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة التي تنص على أنه" توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات التطبيق الأول وإعادة التطبيق لاختبار القراءة في دقيقة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بثبات عال.

9. البرنامج التدريبي:

يهدف البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية الأداء القرائي لعينة من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي من ذوي العسر القرائي، باعتبار أن القراءة مفتاح التعلم لكل العلوم، وباكتساب مهارة القراءة يتمكن التلاميذ مواصلة مسارهم الدراسي وتحقيق مستقبلهم المنشود، وسيتم ذلك في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر(1983) انظر الملحق رقم(08).

1)الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية الأداء القرائي لدى ذوي العسر القرائي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لدى عينة من تلاميذ القسم الرابع ابتدائي ببعض المدارس الابتدائية بولاية الوادي.

2) الأهداف الفرعية للبرنامج:

تم تقسيم الهدف العام للبرنامج إلى ثلاثة عشرة (13) هدفا فرعيا، حيث يتم تدريب التلاميذ على المهارات الأساسية للقراءة والمتثلة في مهارتي: الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية قصيرة المدى والعاملة، حسب أولويتها وأهميتها، بحيث ينعكس التدريب بشكل إيجابي على التلميذ لتحقيق الهدف العام من البرنامج، ولقد حددنا الأهداف الإجرائية للبرنامج كما يلي:

- أن يتمكن التلميذ من إدراك الصوت الأول، الأوسط أو الأخير للكلمة بنسبة 80%
- أن يتمكن التلميذ من تقطيع الكلمات الى حروفها الأساسية بنسبة 80%
- أن يتمكن التلميذ من حذف الصوت الأول، الأوسط أو الأخير للكلمة بنسبة 80%
- أن يتمكن التلميذ من ابدال الصوت الأول، الأوسط أو الأخير للكلمة بنسبة 80%
- أن يتمكن التلميذ من دمج الأصوات لكلمتين أو أكثر للكلمة بنسبة 80%
- أن يتمكن التلميذ من تكوين كلمات ذات معنى من حروف مبعثرة بنسبة 80%
- أن يتمكن التلميذ من تحديد الكلمة المختلفة في الوزن بنسبة 80%
- أن يتمكن التلميذ من التمييز بين الكلمات المتشابهة(صوتا) بنسبة 80%
- أن يتمكن التلميذ من إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات تبدأ بحرف معين (م) في دقيقة واحدة بنسبة 80%
- أن يتمكن التلميذ من إعادة شبه الكلمات من الذاكرة بنسبة 80%
- أن يتمكن التلميذ من إعادة سلسلة أرقام كما يسمعها ثم ترتيبها تصاعديا أو تنازليا بنسبة 80%.
- أن يتمكن التلميذ من تصنيف الأشياء من الأصغر الى الأكبر بنسبة 80%.
- أن يتمكن التلميذ من التعرف على الكلمة الدخيلة بنسبة 80%

3). الأسس النظرية لبناء البرنامج:

تنطلق فلسفة البرنامج الحالي من فكرة مفادها أن كل الأطفال من حقهم التعلم وبإمكانهم ذلك خاصة فئة ذوي صعوبات التعلم، فمهما كانت الصعوبات التي يواجهونها، فمن الضرورة

بمكان إيجاد الحلول المناسبة لهم من خلال مناهج التربية الخاصة عن طريق تفريد التعليم، فالأطفال ذوي عسر القراءة على الرغم من عجزهم في تعلم مهارة القراءة واستفادتهم من نفس التشخيص إلا أنهم يختلفون في الكثير من جوانب القوة وجوانب الضعف، ولسد هذه الاحتياجات، اعتمدنا في تصميم البرنامج التدريبي على الأسس التالية:

- الاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت دراسات تجريبية حول برامج تدريبية لتحسين الأداء القرائي أو علاج عسر القراءة لدى التلاميذ منها: دراسة العنيزات(2006)، ودراسة عبد سالم(2006)، ودراسة فواز العلي(2015) ودراسة(2019) Smail Layes، Robert Lalonde & Mohamed Rebai ودراسة جاري وآخرون (2021).
- الإطلاع على التراث النظري للأداء القرائي من حيث: المفهوم، والأهمية، دور العوامل الميتالغوية والمعرفية وكذا طرق تعليم القراءة، وكذلك عسر القراءة من حيث المفهوم والأسباب والمظاهر والمشكلات المرتبطة وكذا التشخيص والعلاج وطرق التدريس.
- الاطلاع على كتاب مستوى السنة الرابعة ابتدائي ومعرفة المهارات المستهدفة في طلاقة القراءة والفهم القرائي، التراكيب النحوية والأوزان والصيغ الصرفية...الخ.
- الاعتماد على الأساس النظري للذكاءات المتعددة والتي ارتكزت على استراتيجيات التدريس وفق الذكاءات السبع، حيث ترى هذه النظرية أن الأفراد يختلفون في قدراتهم وميولهم وكذلك في ذكاءاتهم ، وأن على المدرسة أن تقدم المنهج أو المحتوى الدراسي بقوالب تتناسب مع هذه القدرات للفرد، وهو المفهوم الذي ينحو بنا إلى الفهم الأمثل والتنمية المثلى للقدرات والمهارات المعرفية لكل تلميذ من خلال تقديم البرامج والأساليب التعليمية التي تراعي الفروق الفردية لدى التلاميذ.
- الإطلاع على طرق تصميم البرامج التدريبية وطرق تدريس أطفال ذوي صعوبات التعلم.
- سد الإحتياجات التدريبية من خلال تحليل الأخطاء الواردة في قراءة عينة الدراسة.
- استشارة المختصين في مجال التربية الخاصة وكذا المعلمين وأولياء التلاميذ.
- تجزئة المهارات الرئيسية إلى مهارات فرعية واقتراح محتوى نظري وتطبيقي لها.

- مناسبة البرنامج لقدرات التلاميذ.
- التنوع في تقديم أنشطة البرنامج بناء على تعدد الذكاءات.
- استخدام أنشطة ووسائل تعليمية متنوعة لزيادة التشويق وإبعاد الطفل عن الملل.
- توفير البيئة التعليمية المناسبة.

4) وصف البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية على 13 جلسة تدريبية بواقع جلستين أسبوعيا، مدة كل جلسة(50) دقيقة، حيث تم تخصيص أول جلسة للتمهيد لتطبيق البرنامج لتهيئة التلاميذ وشرح هدف البرنامج التدريبي وآلية تنفيذه ومواعيد جلساته والتي كانت كلها في نهاية الدوام الدراسي.

تم تصميم البرنامج التدريبي من خلال تنمية أهم مهارتين في المعالجة الصوتية والمرتبطة أساسا بالأداء القرائي وهما:

ـ الوعي الفونولوجي: تم تخصيص جزء هام من البرنامج التدريبي لتنمية القدرة الفونولوجية لما يمثله الوعي الفونولوجي من دور في تعلم القراءة، حيث خصص الباحث الجلسات من: 01 إلى 08 لتنمية الوعي الفونولوجي من خلال تدريب المجموعة التجريبية على إدراك، وحذف، واستبدال أصوات الحروف في بداية، ووسط وآخر الكلمة، ودمج الحروف وكذا تحليلها وتجميعها لشكيل كلمات ذات معنى.

ـ الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والعاملة: اعتمدنا في البرنامج التدريبي على تنمية الذاكرة اللفظية بشقيها قصيرة المدى والعاملة لتدخل الذاكرة العاملة في الكثير من المهام العقلية بما فيها المهام التي تتطلبها المعالجة الفونولوجية، حيث اهتمت الجلسات من: 10 إلى 13 لتنمية مهام الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والذاكرة العاملة في استرجاع مقاطع الكلمات ذات معنى وبدون معنى، وكذا استرجاع شبه الكلمات من الذاكرة، بالإضافة إلى استرجاع ومعالجة(تصنيف) سلسلة أرقام وكذا مجموعة من الكلمات لأشياء وحيوانات.

كما أضفنا جلسة واحدة وهي الجلسة رقم(09) لتنمية طلاقة القراءة من خلال تدريب المجموعة التجريبية على انتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات تبدأ بحرف محدد وذلك من أجل تسريع استحضار الكلمات من الذاكرة بهدف تحسين الأداء القرائي.

5) مكونات البرنامج التدريبي:

ويتكون البرنامج من ثلاثة أجزاء رئيسية وهي:

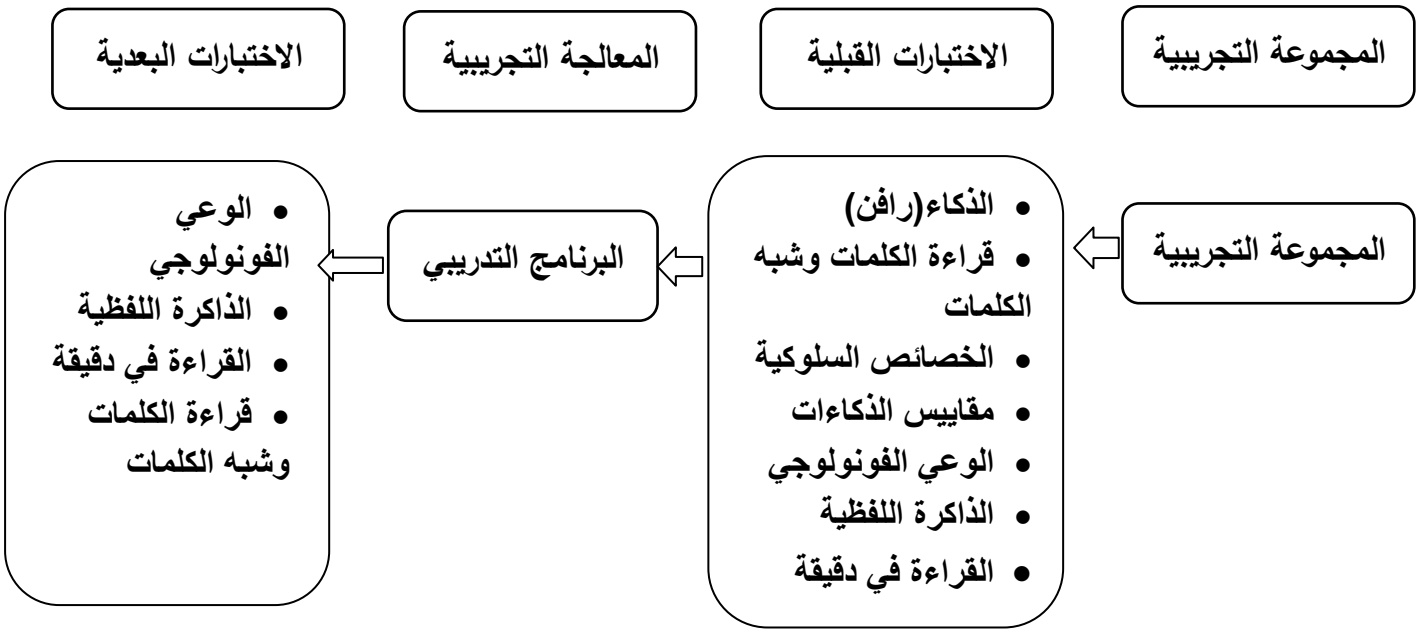
1ـ جدول الجلسات التدريبية: وهو جدول يحدد تسلسل جلسات البرنامج التدريبي وأهدافها، ومحتوى سير كل جلسة، والمدة الزمنية، والوسائل المستخدمة في كل جلسة، كالحاسوب، وجهاز التسجيل، بطاقات قوائم الكلمات... وكذا استراتيجيات التدريس المستخدمة، كاستراتيجية متعددة الحواس(VAKT)، والطريقة الصوتية والتعلم الذاتي، وكذا تحديد أقوى الذكاءات واستثمارها في اختيار الوسائل المستخدمة في التدريب وتحديد استراتيجيات التدريس المناسبة حسب نوع الذكاءات، كالذكاء الموسيقي من خلال استخدام آلة التسجيل الصوتي، والذكاء الاجتماعي، كالتعلم التعاوني والمناقشات، والذكاء الحركي من خلال استخدام اللعب والحركات الرياضية في التدريس...الخ، بالإضافة إلى طريقة التقويم لكل جلسة من خلال تمرينات محددة، قابلة للقياس وواضحة للتأكد من مدى استيعاب محتوى الجلسة من طرف التلاميذ مع تحديد القائمين لكل جلسة وهما الباحث وأستاذ الفصل(انظر الملحق رقم 08 أ).

2 ـ كراس النشاطات التدريبية: وهو كراس يشمل الأنشطة التدريبية المرتبطة بمهارات القراءة المراد تنميتها من أجل تحسين الأداء القرائي والمتمثلة في أنشطة خاصة بالوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية بشقيها القصيرة والعاملة وكذا طلاقة القراءة، والمنفذة من طرف الباحث وأستاذ الفصل خلال الجلسات التدريبية للبرنامج. (انظر الملحق رقم 08 ب).

3 ـ كراس الواجبات المنزلية: وهو كراس يشمل الأنشطة التدريبية مصممة حسب جلسات البرنامج التدريبي التي يقوم بها التلميذ في المنزل بمساعدة ومرافقة الولي، وفي دراستنا الحالية استعنا ببعض الأولياء ممن تشجعوا للتعاون معنا في مساعدة أبناءهم من ذوي عسر القراءة، في حين استعنا بأساتذة باقي الفصول للقيام بدور الأولياء للذين تعذر عليهم التعاون معنا

لأسباب متعددة منها تدني المستوى الدراسي لبعضهم وغياب البعض الآخر لارتباطاتهم المهنية(انظر الملحق رقم 08 ج).

10) التصميم التجريبي للدراسة الأساسية:



شكل رقم(04) يوضح التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة

11) إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية :

1. تم تطبيق البرنامج التدريبي في الفترة من بداية من 01 ديسمبر 2020 إلى 15 فيفري 2021 لمدة 08 أسابيع فعلية بواقع جلستين أسبوعيا.
2. تم الاتفاق مع الادارة المدرسية وأفراد المجموعة التجريبية على تاريخ الجلسات وتوقيتها ومكانها.
3. تم تطبيق القياس القبلي على أفراد المجموعة التجريبية باستخدام الاختبارات التالية: اختبار الكلمات وشبه الكلمات، الذكاء لجون رافن، مقاييس تقدير الذكاءات، مقاييس تقدير الخصائص السلوكية، الوعي الفونولوجي، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والقراءة في دقيقة.
4. تم تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي الذي يحتوي على 13 جلسة تدريبية من قبل الباحث وبمساعدة أستاذ قسم السنة الرابعة ابتدائي.

5. في نهاية الجلسة التدريبية يتم تقويم محتوى كل جلسة عن طريق اختبار تقويمي للتأكد من درجة استعاب التلاميذ.

6. في نهاية جلسات البرنامج التدريبي تم تطبيق القياس بعدي على أفراد المجوعة التجريبية باستخدام الاختبارات التالية: الوعي الفونولوجي، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، القراءة في دقيقة والكلمات وشبه الكلمات.

7. جمع وتبويب البيانات المحصل عليها من نتائج القياس القبلي والقياس البعدي.

8. معالجة بيانات الدراسة الأساسية باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة عن طريق الحزمة الاحصائية **spss22.**

12. الأساليب الاحصائية المستخدمة:

- النسب المئوية لحساب نسبة تمثيل العينة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار" ت" للتحقق من الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية.
- معامل الارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار.
- برنامج الحزمة الإحصائية spss نسخة 22 لمعالجة بيانات الدراسة.

ملخص الفصل:

تناولنا في هذا الفصل عرضا تفصيليا لإجراءات الدراسة الاستطلاعية من خلال تعريف المنهج المتبع في الدراسة، وعرضنا أهدافها ونتائجها، أما بالنسبة للدراسة الأساسية فقد حددنا مدة ومكان ومجال الدراسة، بالإضافة إلى إجراءاتها كوصف العينة، وطرق اختيارها، كما قدمنا وصف لأدوات الدراسةوركزنا على حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من خلال حساب الثبات الخاصة بكل اختبار وكذا اجراءات تطبيق البرنامج التدريبي، وأخيرا عرضنا الأساليب الاحصائية التي اعتمدها الباحث لمعالجة البيانات والتحقق من فرضيات الدراسة، أما النتائج التي توصلنا إليها فسنعرضها في الفصل الموالي.

الفصل السادس: عرض، تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة

1. عرض وتحليل الفرضية الأولى

2. عرض وتحليل الفرضية الثانية

3. عرض وتحليل الفرضية الثالثة

4. عرض وتحليل الفرضية الرابعة

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة

استنتاج عام وتوصيات واقتراحات.

تمهيد:

تناول الباحث في هذا الفصل، عرض لنتائج الدراسة من خلال عرض نتائج الفروض بعد القيام بالقياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية والقيام بالمعالجة الاحصائية لها، ثم تحليلها ومناقشتها في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة، مع تقديم استنتاج عام مدعمة بجملة من التوصيات والاقتراحات.

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1- عرض وتحليل الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى في الدراسة الحالية على أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية في الوعي الفونولوجي لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بتطبيق اختبار "ت" لمجموعتين مترابطتين بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي والنتائج موضحة في الجدول التالي:

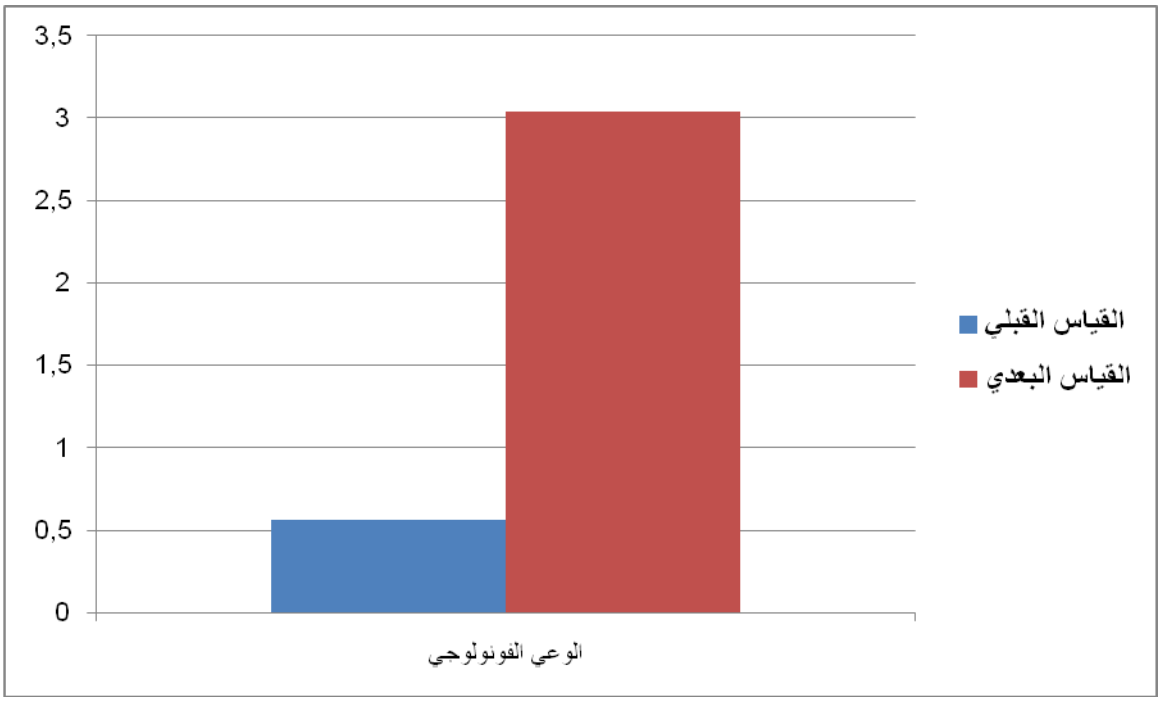
الجدول رقم (10): يوضح نتائج اختبار"ت" للفروق في الوعي الفونولوجي لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي.

الاختبار	القياس	العدد "ن"	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	الدلالة الاحصائية
الوعي الفونولوجي	القياس القبلي	25	1.12	0.72	40.58	دالة عند 0.001
	القياس البعدي	25	6.08	0.95		

يوضح الجدول رقم(10) أنه توجد فروق جوهرية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي، وبمأن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي، فإن الفروق لصالح القياس البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية في القياس القبلي(1.12) وبانحراف معياري (0.72) وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي(6.08) وبانحراف معياري (0.95)، أما قيمة "ت" فقد

بلغت 40.58 وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.001 وهو ما يؤكد تحقق الفرضية، وأن البرنامج التدريبي قد حسن من مستوى الوعي الفونولوجي لدى المجموعة التجريبية.

والشكل الموالي يوضح الفروق في الوعي الفونولوجي بين متوسطي درجات القياسين القبلي والقياس البعدي.



الشكل رقم(05) يوضح الفروق في الوعي الفونولوجي لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي.

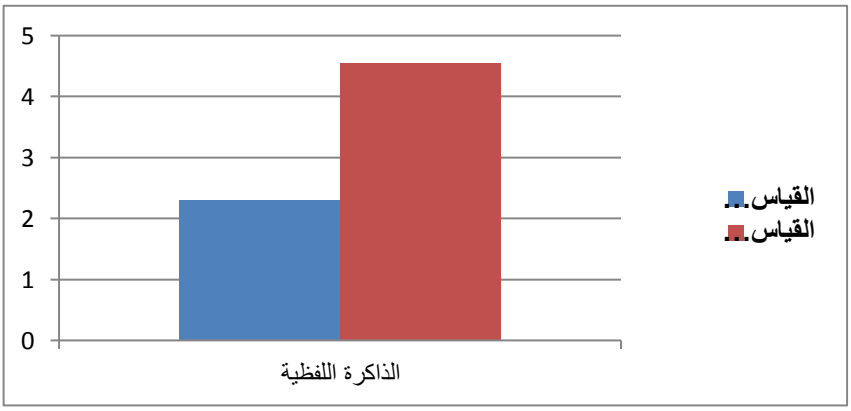
2. عرض وتحليل الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الذاكرة اللفظية لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي، للتحقق من صحة الفرضية قام الباحث بتطبيق اختبار "ت" للتحقق من الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي، والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (11): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في الذاكرة اللفظية لدى أفراد المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي.

الاختبار	القياس	العـدد ن"	المتوسط الحسابي	الانحـراف المعياري	قيمة"ت"	الدلالـــــــة الاحصائية
الـــذاكرة اللفظية	القياس القبلي	25	1.84	0.94		
	القياس البعدي	25	3.64	0.48	9.40	دالة عند 0.01

يوضح الجدول رقم (11) أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي، وبمأن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي، فإن الفروق لصالح القياس البعدي، وقد كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي(1.84) وبانحراف معياري مقداره (0.48) في حين أن المتوسط الحسابي المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (3.64) وبانحراف معياري يقدر بـ (0.94)، أما قيمة "ت" فبلغت قيمتها 9.40 وهي دالة عند مستوى 0.01 وعليه نقبل الفرضية، والشكل الموالي يوضح الفروق المذكورة:



الشكل رقم(06) يوضح الفروق في مستوى الذاكرة اللفظية لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي.

3. عرض وتحليل الفرضية الثالثة:

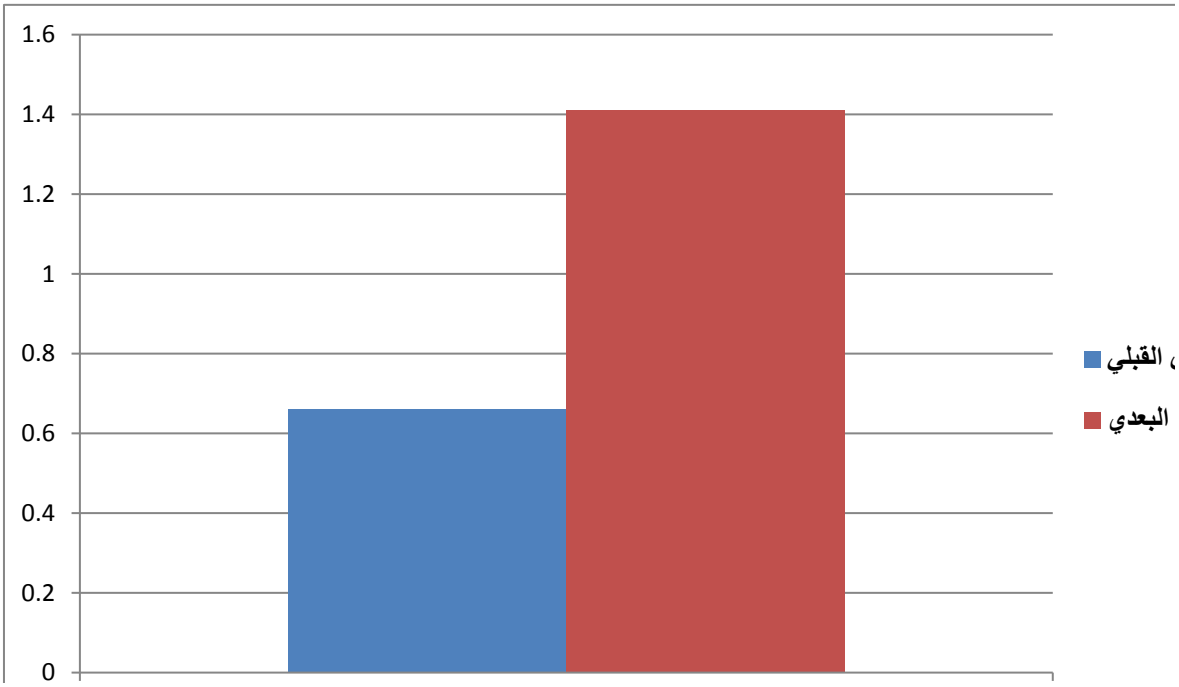
تنص الفرضية الثالثة على أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية في طلاقة القراءة لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بتطبيق اختبار "ت" لمجموعتين مترابطتين بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في طلاقة القراءة، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق في طلاقة القراءة لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي.

الاختبار	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة الاحصائية
القراءة في دقيقة	القياس القبلي	25	11.12	6.26		
	القياس البعدي	25	23.76	6.88	13.93	دالة عند 0.01

يوضح الجدول رقم (12) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي(11.12) بانحراف معياري(6.26) كما بلغ متوسطهم الحسابي في القياس البعدي (23.76) وبانحراف معياري(6.88). في حين بلغت قيمة "ت" 13.93 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01 وبمأن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي، فإن الفروق لصالح القياس البعدي وهذا مايؤكد تحقق الفرضية، والشكل الموالي يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي.



الشكل رقم(07) يوضح نتائج الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في طلاقة القراءة لدى المجموعة التجريبية.

4. عرض وتحليل الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة في الدراسة الحالية على أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قراءة (الكلمات المتداولة، والكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات) لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي.

للتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بتطبيق اختبار "ت" لمجموعتين مترابطتين كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (13): يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق في مستوى قراءة(الكلمات المتداولة، والكلمات الغير متداولة وشبه الكلمات) بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي.

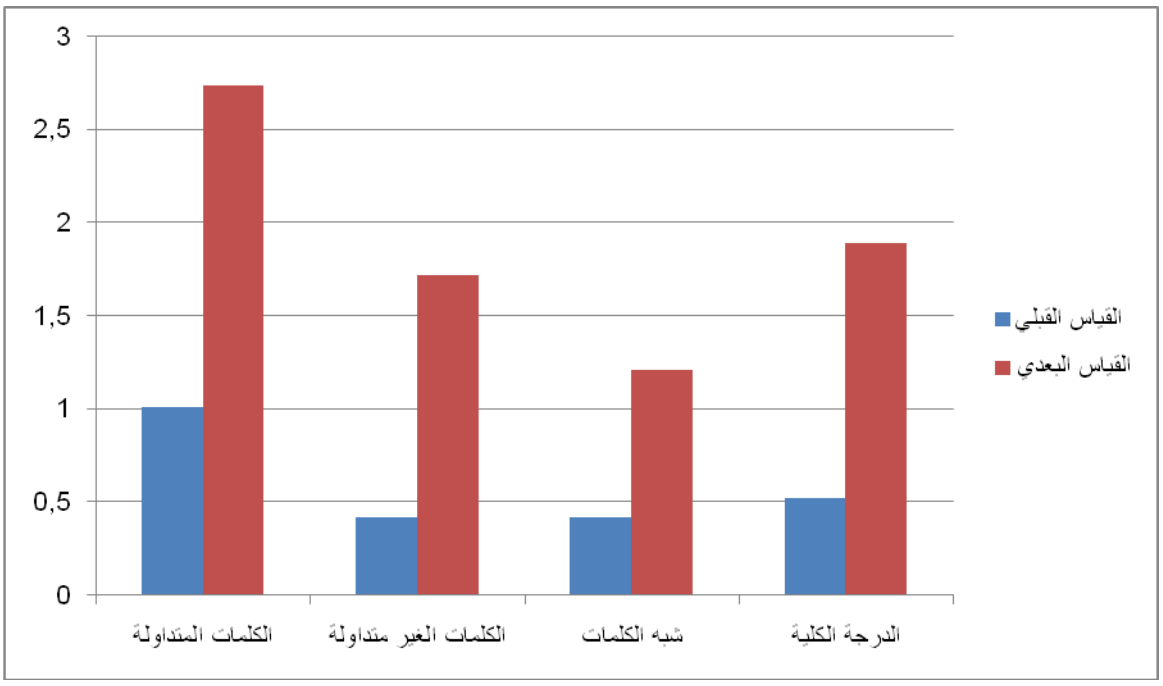
الاختبار	القياس	العدد" ن"	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة الاحصائية
الكلمات المتداولة	القياس القبلي	25	8.12	3.91	14.38	دالة عند 0.01
	القياس البعدي	25	21.96	7.40		
الكلمات غير متداولة	القياس القبلي	25	3.40	2.23	19.09	دالة عند 0.01
	القياس البعدي	25	13.80	4.38		
قراءة شبه الكلمات	القياس القبلي	25	1.04	0.97	16.14	دالة عند 0.01
	القياس البعدي	25	9.72	3.15		
الدرجة الكلية	القياس القبلي	25	12.56	6.62	19.20	دالة عند 0.01
	القياس البعدي	25	45.48	13.96		

يوضح الجدول رقم(13) أنه توجد فروق في مستوى قراءة الكلمات المتداولة بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (14.38) وهي دالة عند مستوى0.01، وبمأن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي، فإن الفروق لصالح القياس البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي(8.12) وبانحراف معياري(3.91) وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي(21.96) وبانحراف معياري (7.40).

- كما يوضح الجدول أيضا أنه توجد فروق في مستوى قراءة الكلمات غير المتداولة بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي، وبلغت قيمة "ت" (19.09) وهي دالة عند مستوى0.01، وبمأن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي، فإن الفروق لصالح القياس البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات

المجموعة التجريبية في القياس القبلي(3.40) وبانحراف معياري (2.23) وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي(13.80) وبانحراف معياري (4.38).

- ويوضح الجدول أيضا أنه توجد فروق في مستوى قراءة شبه الكلمات بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي، ويظهر أيضا، وبلغت "ت" (16.14) وهي دالة عند مستوى0.01، وبمأن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي فإن الفروق لصالح القياس البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي(1.04) وبانحراف معياري (0.97) وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي(9.72) وبانحراف معياري (3.15).
- النتائج الموضحة في الجدول رقم(13) تؤكد أنه توجد فروق في مستوى الأداء القرائي من خلال اختبارات قراءة الكلمات المتداولة والكلمات غير متداولة وشبه الكلمات، وأيضا بين متوسطي درجات الاختبار الكلية في القياسين القبلي والبعدي، وبلغت قيمة "ت" (19.20) وهي دالة عند مستوى0.01، وبمأن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي، فإن الفروق لصالح القياس البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي(12.56) وبانحراف معياري (6.62) وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي(45.48) وبانحراف معياري (13.96).
- بناء على ما سبق يتضح أن نتائج اختبار "ت" دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على تحقق الفرضية، والشكل الموالي يوضح الفروق المذكورة:



الشكل رقم(08) يوضح نتائج الفروق في اختبار الكلمات وشبه الكلمات لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة بالنسبة للفرضية الأولى على وجود فروق دالة إحصائيا في الوعي الفونولوجي بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية انظر الجدول (10)، هذا التحسن في مستوى الوعي الفونولوجي قد تحقق في فترة قصيرة نسبيا، نتيجه لتدريب على مهارات الوعي الفونولوجي، حيث أظهر التدريب تحسنا واضحا لدى المجموعة التجريبية على عمليات التحليل والتركيب للوحدات الصوتية، والقدرة على إدراك وحذف الأصوات واستبدالها، وكذا دمج الحروف الأساسية للكلمة ونطقها بطريقة صحيحة.

إن التدريب على الأصوات، استماعا، ونطقا، مطابقة ومعالجة، يعتبر عامل أساسي في التعرف على الكلمة، فالتدريب على الوعي الفونولوجي، يجعل اكتساب مهارات التعرف أسرع وأقرب إلى الآلية مما يساعد في تطوير كفاءة المتعلم في الربط بين المنطوق والمكتوب، وتكسب المتعلم استراتيجيات متعددة للتعرف على الكلمة(سليمان، 2006).

وقد اعتمدنا في البرنامج التدريبي على أنشطة تتضمن عمليات التحليل والتركيب للكلمات وكذا التلاعب بالأصوات من خلال عمليات إدراك الأصوات، والحذف، والإبدال والدمج وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه(1995)Spector الذي أوصى بضرورة الاهتمام بتوجيه انتباه المتعلم للصوت الذي درب عليه، والتأكيد على تدريبات التحليل والتركيب للكلمات ومعالجتها على أنها عمليات متكاملة، وانتقاء أمثلة متسلسة توضح علاقة الفونيم بالرمز عند التخطيط للأنشطة التدريبية للوعي الفونولوجي.

كما تتوافق نتيجة دراستنا مع ما ذهب إليه (1991, 759-788) Juel على أن: "التدريب على الوعي الفونولوجي يوفر مهارات تأسيسية ذات صلة بمهارات التعرف على الكلمة، وتتمثل في تكوين الوعي بأن الكلمات يمكن أن تنطق أو تكتب، وأن كتابة الكلمة تقابل نطقها، وأن الكلمات المنطوقة تتكون من فونيمات، وفي المقابل تتشكل الكلمات المكتوبة من رموز، وأن العلاقات بين الرموز والفونيمات تدعم ما يعرف بالمبدأ الأبجدي.

وفي نفس الإطار يضيف (1998, 97)Ehri بأنه: "من المهم تزويد المتعلمين في إطار التدريب على الوعي الفونولوجي بأن الأبجدية مهمة لتمثيل الخطاب في الشكل الفونيمي، لأن هذه المعرفة تقرب المسافات بين الرمز والفونيم".

كما ساهم التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي في تطوير المبدأ الأبجدي أي علاقة الرمز المكتوب بالفونيم، مما يمكن المتعلم من التعرف على الرمز المكتوب.

أيضا اتفقت دراستنا مع نتائج ودراسة layes, et al. (2019) دراسة(2005)Hempesal حول فعالية التدريب على الأنماط الصوتية المنتظمة ومعالجة الأنماط الصوتية الشاذة، والتأكيد على المطابقة بين الأصوات والرموز، وتزويد التلميذ بمفاتيح للتعرف على الكلمة (Hempenstall, 2005, 6-8).

كما تؤيد نتائج دراستنا النتائج السابقة التي أوردت الآثار الإيجابية للتدريب على الوعي الفونولوجي عند مجموعة من الناطقين باللغة العربية والذين يعانون من عسر القراءة (Layes et al.، 2015c). كما توضح النتائج التي توصلنا إليها أن التدريب الصوتي يؤدي إلى مكاسب في

كل مكون من مكونات المعالجة الصوتية الثلاثة (الوعي الفونولوجي، الذاكرة اللفظية والتسمية السريعة الآلية للمنبهات)، بما يتوافق مع تحليلات التدريب الصوتي (Bus & Van IJzendoorn, 1999) وتؤكد النتائج المتوصل إليها أيضا، على أن هذا التدريب يزيد من التحصيل في القراءة بحيث تظهر المعالجة الصوتية كمساهم أساسي في القدرة على القراءة بغض النظر عن قواعد الإملاء (Kibby, Lee & Dyer, 2014).

كما أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية تحسنت في عدد من المهام الصوتية، بما في ذلك مهمة مطابقة الاصوات وعدد الأصوات، أيضا توفر النتائج التي توصلنا إليها دليلًا إضافيًا على أن التدخل الصوتي قد يؤدي إلى تغييرات نوعية في التمثيلات الصوتية الأساسية، والتي بدورها تجعل عمليات المعالجة الصوتية أكثر كفاءة.

وتتفق أيضاهذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية (U.S Department of Education(2004 والتى أشارت على أن أنشطة الوعى الفونولوجي إذا ما تحققت لها هذه المعالجات فإنها تؤثر في تعلق الأصوات بالرموز، خاصة وأن الأنشطة في الوحدة تركز على جعل المتعلم واعيا بأن الكلمات المنطوقة تتكون من أجزاء، وأن الفونيمات المكونة للكلمة تمثل أبجديا في الشكل المكتوب للغة.

أيضا توافقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار إليه سليمان(2006) و (Layes et al. 2015) على أن توظيف الوعي الفونولوجي في علاج فك الترميز لتحسين القدرة القرائية، يعد مدخلا أساسيا لتعلم القراءة، لأن التأخر في اكتساب المعرفة الصوتية يقود إلى تأخر في تعلم القراءة، كما أن التدريب على الوعي الفونولوجي في المراحل الأولى لتعلم القراءة مرتبط بنجاح تعليم القراءة أو فشلها.

فالوعي الفونولوجي(الصوتي) هو القدرة على تحليل، وتجميع والتعرف على الوحدات الصوتية للغة ومعالجتها عن قصد مثل: حذف، إبدال، مزج الأصوات وفك التشفير الصوتي كقراءة شبه الكلمات(Wagner et al, 1994)، أيضا فتنمية الوعي الفونولوجي يساعد على فهم العلاقات

النظامية بين الحروف وأصواتها، وقد تنعكس مشكلات الوعي الفونولوجي على قدرة المتعلم على تجزئة الرموز مما يقود إلى الضعف في التعرف على الكلمة واستراتيجيات التهجئة.

وأيضا ما أشار إليه(1995)yopp إلى ضرورة معالجة الكلمات المتشابهة في بدايتها مثل الكلمات: قام . قرأ ـ قدم، والمتشابهة أيضا في نهايتها مثل: سمع . رجع . قرع، ومعالجة الكلمات المقفاة مثل: كأس . فأس . رأس، ودمج أجزاء الكلمة مثل: شرطي ـ المرور، معلم ـ اللغة، واستبعاد الكلمات الشاذة من بين كلمات ذات صلة، مثل: ولد . رجل . شاب . بنت.

(yopp ,1995, 12-21) هذه التدريبات تهدف إلى التعرف على الصيغة النطقية للفونيم ومعرفة مختلف مواضعه في الكلمة.

يشير Anderson(1985, 6) في تقرير "أمة قارئة" مؤكدا على أهمية الوعي الفونولوجي ومهاراته والتدريب عليها، وذلك لملاحقة الانخفاض في مستوى أعداد كبيرة ممن يتعلمون القراءة، أما الوعي الفونيمي فيتضمن المعرفة بأن: الكلام المنطوق يتشكل من مقاطع والمقاطع تتشكل من سلسلة معينة من الأصوات الفردية، ويعتبر الوعي الفونيمي شرط أساسي لتعلم الأصوات، فهو النظام الذي يمثل الأصوات ويوضحها في الأبجدية الصوتية(المبدأ الصوتي) وبدون الوعي الفونيمي لا تتكون لدى المتعلم الحساسية للتعرف على الكلمات وتهجئتها، وسيعتمد المتعلم بصورة كلية على حفظ أشكال الكلمات(Toregesen, 1996).

تشمل مهارات الوعي الفونيمي على مزج الأصوات(الفونيمات) لتكوين مقاطع أو كلمات، أو تبديل فونيم في كلمة أو مقطع، والتعرف على الفونيم في بداية الكلمة أو وسطها أو آخرها، بالإضافة إلى تقسيم الكلمات والمقاطع إلى مكوناتها الأساسية من الفونيمات والتلاعب بالفونيمات من خلال الإضافة، الحذف والدمج(Liberman & Liberman, 1990, 53)

يحدد ستانوفيتش(1993) أنشطة الوعي الفونيمي تحديدا يعكس مفهومه متمثلة في حذف الفونيم الأول، مثل ما الكلمة التي تنتج لما نحذف الحرف"ك" من كلمة "كتاب"، وتحديد الكلمة التي تبدأ بالصوت نفسه، مثل: هل كلمتي مكتب ومسجد بالحرف نفسه؟ ومزج الفونيمات لتكوين كلمة، مثل: ما الكلمة التي تنتج من الحروف: ف، ت، ح؟ وتحديد الفونيم الأول في

الكلمة، مثل: ما الفونيم الأول في كلمة "زار"؟ وتحديد عدد الفونيمات في الكلمة، مثل: ما عدد الفونيمات في كلمة"عمل"؟ وتحديد الفونيم المحذوف من الكلمة، مثل: ما الفونيم المحذوف من كلمتي: "أب" و "أبي"؟ وتحديد الكلمة الشاذة، مثل: ما الكلمة التي لا تتفق مع الكلمات: قام، صام، نام، عام، دام، ألم؟ وأخيرا تحديد الكلمة التي تبدأ بصوت معين، مثل: هل تبدأ كلمة مدرسة بالحرف"ميم"؟(Stanovitch, 1993, 280-291)

الوعي الفونيمي مهارة شفهية(لفظية) لا تقترب من الصورة المكتوبة للرمز، ودوره تطوير المبدأ الأبجدي الذي يسمح بالتحرك إلى مرحلة ما بعد التعامل مع الرموز، أي أن لكل كلمة شكل فريد يتعرف عليه المتعلم، ويختزنه في الذاكرة البصرية مرتبطا بمعناه بعيدا عن الحفظ والاستظهار (Byrne, 1996, 401-426)

كما اشتمل البرنامج التدريبي للوعي الفونولوجي على عمليتين أساسيتين هما: عمليتي التحليل والتركيب أو التوليف الصوتي للكلمات والرموز والتهجئة وتجزئة الكلمة إلى مقاطع وتجزئة المقطع الواحد إلى أصواتها الأساسية وربط الرموز المطبوعة بالأصوات التي تقابلها، وقراءة الكلمات الناتجة عن تجميع الأصوات أو الحروف، وقراءة كلمات بعد حذف أحد حروفها.

وقد شمل البرنامج التدريبي أيضا أنشطة تدريبية ترفع من مستوى قدرة المجموعة التجريبية على أداء المهام الصوتية والتي تتطلب التعامل مع الفونيمات الصوتية داخل الكلمات بالحذف، والإبدال والدمج، كأن يطلب لفظيا من الطفل نطق كلمة "أسد" بعد حرف أحد حروفها مثل " أسد " ـ " سد "، ومهمة استبدال أحد حروف الكلمة و الإتيان بكلمة جديدة لها معنى سواء في بداية الكلمة أو وسط أو آخر الكلمة مثل: جسد ـ حسد، بالإضافي إلى مهمة دمج الحروف لبدايات كلمات معطاة والحصول على كلمة جديدة مثل: حجر، جلس ـ حج، أو دمج حروف مبعثرة أو منتظمة للحصول على كلمة جديدة مثل: (ق . و . ف ـ وقف) بالإضافة إلى تحليل الكلمات إلى حروفها الأساسية، كل هذه المهام تتطلب مستوى محددا من المهام الذاكرة العاملة، فالتدريب على الوعي الفونيمي يساعد الأطفال تحليل الكلمات إلى الأساسية ويحد من استخدام الأطفال لطريقة التشابه في قراءة الكلمات.

يعتبر الوعي الفونولوجي أحد عناصر المعالجة الفونولوجية، وتشمل المعالجة الفونولوجية 03 مهارات أساسية تتمثل في: الوعي الفونولوجي، الذاكرة اللفظية(الفونولوجية) وسرعة النفاذ إلى المعجم اللغوي أو التسمية الآلية السريعة للمنبهات، كما ترتبط هذه المهارات الثلاث مع بعضها ارتباطا كبيرا، كما يمكن أن تكون كل واحدة منها قدرة منفصلة ولديها مساهمة في عمليتي القراءة والكتابة، وهناك من الباحثين من اعتمدوا على نموذج (Wagner,Togesen & Rashove,1999) في تصميم بطاريات تشخيصية متقنة في معالجة الأصوات(طيبة وآخرون، 2015).

ركزنا في برنامجنا التدريبي على الجانب اللفظي للوحدات الصوتية ومن ثم اسقاط المدخلات السمعية على الصور البصرية للرمز محاولة للربط بين الصورتين السمعية والبصرية للوحدة الصوتية من خلال اختزانها في الذاكرتين السمعية والبصرية.

فالمدخلات هي أصواتا ورموزا يعالجها التدريب على الوعي الفونولوجي في إحدى مستوياته من منطلق القراءة تعتمد على تمييز الأصوات وتعلم الترابطات بين الرموز والأصوات ونقطة البداية إدراك الفونيمات ووظائفها التطبيقية.

كما أظهرت نتائج الدراسة بالنسبة للفرضية الثانية بأن المجموعة التجريبية تحسن أداؤها في مستوى الذاكرة اللفظية قصيرة المدى بعد تطبيق البرنامج التدريبي، ويظهر ذلك من خلال الفروق الجوهرية الدالة بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي، وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في بعده الخاص بالذاكرة اللفظية قصيرة المدى، التي تعمد على تخزين الأصوات التي تدخل إلى الذاكرة، حيث إن الحلقة الفونولوجية تتكون من ذاكرة صوتية ونظام صوتي، فحسب(Gray(2011 فإن الرموز المتشابهة صوتيا صعبة في الحفظ والتذكر وتزيد من صعوبة الحفظ أو التشويش مما يستدعي القدرة على تمييز الرموز.

بناء على ما سبق جاءت نتائج الدراسة الحالية تؤكد تحسن مستوى الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لدى المجموعة التجريبية، وأثرها الإيجابي على مستوى الأداء القرائي وكذا مستوى

طلاقة القراءة، حيث تناولت جلسات البرنامج التدريبي في بعد الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والذاكرة العاملة الأنشطة التدريبية التالية: إعادة شبه المقاطع، والمقاطع الصوتية وشبه الكلمات، وإعادة سلسلة أرقام وأشياء وتصنيفها، فقد نفذت هذه الأنشطة التدريبية في ضوء استراتيجيات تدريسية قائمة على تعدد الذكاءات المتعددة، حيث يرى الباحث أن التنوع في تقديم الأنشطة التدريسية ساهم في تحسين الذاكرة اللفظية كاستخدام الايقاعات والمؤثرات الموسيقية.

كما تشير الأدلة الحالية أيضا إلى ارتباط الذاكرة قصيرة المدى ارتباطا كبيرا مع الإنجازات التي تحققت في القراءة خلال السنوات الأولى للقراءة، ودور الذاكرة قصيرة المدى كعامل مهم في تعلم المعالجة الفونولوجية المرتبطة بتطور القراءة أكثر من كونها تمثل عاملا عرضيا في حد ذاته. (Wagner et al, 1997).

كما اعتبر (2002)Numminem إن اضطراب الذاكرة قصيرة المدى اللفظية يمكن أن يكون سببا في عسر القراءة، لأن عدم قدرة الطفل على الاحتفاظ بالمعلومات المقروءة في الذاكرة قصيرة المدى يؤدي بالضرورة إلى صعوبات في تحويل الحروف إلى أصوات(لوزاعي، 2017، 156-159).

قارن بين كلٌّ من (2014) Kibby, Dyer & Lee بين ثلاثة مكونات للمعالجة الصوتية (الوعي الفونولوجي، والتسمية السريعة والذاكرة الصوتية)، وذاكرة العمل اللفظية، والتحكم في الانتباه في التنبؤ بعوامل التعرف على الكلمات، وفك تشفير الكلمات، والطلاقة، والفهم لدى الأطفال في الفئة العمرية من: 8 إلى 12 سنة. أظهرت النتائج أن الذاكرة الصوتية تنبأت بالتعرف على الكلمات وفك تشفيرها، بينما توقع الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة جميع قدرات القراءة، مما يدعم رجاحة الرأي القائل بأن المعالجة الصوتية هي عامل أساسي في القدرة على القراءة.

قد تدعم هذه النتيجة –جزئيًا على الأقل– التوجه القائل بأن أوجه القصور في الذاكرة اللفظية والوعي الفونولوجي تنبع من مصدر مشترك وهو القصور في جودة البيانات الصوتية (Torgesen, wagner, Torgesen et al. & Rashotte, 1994).

كشفت الدراسة الحالية أيضًا عن تأثير كبير لبرنامج التدخل الصوتي على الذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى، حيث لا يمكننا استبعاد التأثير الإيجابي لمهمة قرار التشابه الصوتي المتضمنة في البرنامج، استنادًا إلى تنشيط الاحتفاظ قصير المدى بالتسلسلات الصوتية حتى يتم اتخاذ قرار بشأن تشابه البنية الصوتية، كما تشير هذه النتائج إلى أن ضعف الذاكرة الصوتية قصيرة المدى قد يعكس التمثيل الصوتي الضعيف في الذاكرة وعدم كفاية استدعاء العناصر الصوتية، مما يؤدي إلى التطبيق غير الدقيق للمراسلات الصوتية، وقد جادل كلٌّ من(1997),Goswami, Richardson & Thomsonو (2005) .Wagner et al بأن التشفير الصوتي الفعال يمكّن القارئ المبتدئ من الحفاظ على تمثيل دقيق للأصوات المرتبطة بالحروف أو أجزاء من الكلمات.

أظهرت الدراسات بمختلف اللغات عن وجود قصور في مهارات الذاكرة اللفظية لدى الأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة (Snowling, Seigneuric, Griffiths,2002; Yuill, & oakhill, & Ehrlich, 2000,). نظرًا لأن الذاكرة الصوتية تعتمد على تنشيط الرموز الصوتية، فإن أداء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة ضعيف في مهام الذاكرة (Kibby & Cohen, 2008). يقول(2016) Jacewicz & Fox Long: إن قصور الذاكرة الصوتية قد ينتج من التمثيلات الصوتية المحددة بشكل سيئ والميزات الصوتية للأصوات، كما أشارت دراسة(1999)Swason إلى أن هناك علاقة بين ضعف كفاءة الذاكرة العاملة اللفظية والذاكرة قصيرة المدى اللفظية لدى عسيري القراءة، أيضا أشارت دراسات(2001)Swanson & Siegl التي أنجزت على مدار عقدين من الزمن إلى الارتباط بين القصور في الذاكرة العاملة اللفظية والمشكلات المرتبطة بالأطفال البالغين عسيري القراءة،

كما تؤكد نتائج الدراسات التي قام بها(2006)Pennington & Boada أن التمثيلات الصوتية قد تكون ضعيفة لدى ذوي عسر القراءة، وهذا ما يفسر بأن لديهم تشويش على مستوى مقاطع الكلمات أكثر من مستوى الفونيمات في مهمة المقاطع المتشابهة مما يدل على أن التمثيلات الصوتية لم تنضج بعد، وهذا يؤكد نتائج الدراسات التي أشارت بأن ذوي عسر القراءة لديهم صعوبة في الوصول إلى الرموز الصوتية في الذاكرة وأن هؤلاء الأطفال لديهم عيوب محددة في تمثيل وتخزين واسترجاع أصوات الكلام(Emaarah, 2010).

كما أشار(2009)Barbosa et al أن القصور في العمليات المعرفية يعتبر أحد أهم العوامل المسؤولة عن صعوبات القراءة والكتابة وأن المعالجة الصوتية هي أحد أهم هذه العمليات المعرفية، وأن التعديل في العمليات الصوتية يكون في تنمية الذاكرة العاملة الفونولوجية (الصوتية) والوعي الفونولوجي تحديدا(العايد مطر، دت، 40).

يُعتقد أن عجز الترميز الصوتي والاسترجاع من المصادر الأساسية لصعوبات القراءة لدى الأشخاص المصابين بعُسر القراءة يعود لضعف تمثيل أصوات الكلام أو تخزينها أو استرجاعها، وبالتالي يتأثر تعلم الكلمات والمراسلات الصوتية (Vellutino & Fletcher, 2007)، صرّح Majerus and Cowan (2016) أنه إذا كانت البيانات اللغوية ضعيفة التطور، فيجب أن تتأثر الذاكرة الصوتية قصيرة المدى بشكل مباشر.

في عسر القراءة يمكن أن يكون ضعف الذاكرة الصوتية قصيرة المدى نتيجة لضعف في المعالجة الصوتية، لذلك، قد تكون الذاكرة الصوتية قصيرة المدى مهمة صوت الحروف من خلال تخزين المعلومات الصوتية، والتي تتضمن إنشاء تمثيل قائم على الصوت للكلمات المكتوبة في الذاكرة (Rippon, Martin & Brunswick, 2008).

أيضا أظهرت نتائج الدراسة الحالية بالنسبة للفرضية الثالثة أنه توجد فروق دالة احصائيا في طلاقة القراءة لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي(انظر الجدول رقم 12)، وهذا يعني أن المجموعة التجريبية قد تحسن أداؤها في مستوى طلاقة القراءة، حيث أصبحت القراءة الجهرية لأفراد

المجموعة التجريبية، أكثر دقة وأكثر سرعة، وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي وفاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة والتي تنوعت وفق الذكاءات الأقوى لدى المجموعة التجريبية، كما تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن تحسن دقة القراءة على اختبار القراءة في دقيقة، هو ناتج من تحسن دقة قراءة الكلمات المألوفة والكلمات الغير مألوفة وكذا فك تشفير شبه الكلمات، حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الأجنبية: (Falth, Idor & Tomas, 2011, Snowling & Hulme, 2011) وكذلك مع نتائج الدراسات العربية التي أشارت إلى أن مزج الأصوات اللغوية إلى جانب المهارات الفرعية الأخرى هي تنبؤات قوية لنجاح القراءة في المستقبل(Dallasheh-Khatib, Ibrahim & Karni, 2014, Layes et al. 2015a).

أيضا يمكن تفسير هذا التحسن من خلال ما تضمنه البرنامج التدريبي من أنشطة تدريبية متنوعة ومشوقة في منظور الذكاءات المتعددة تخص تحسين مستوى المعالجة الصوتية عن طريق تنمية الوعي الفونولوجي ومهارات التذكر اللفظي، كل ذلك ساعد المجموعة التجريبية على التقليل من الأخطاء التي يقعون فيها أثناء القراءة، وكذا تحسين الدقة في إخراج الأصوات والكلمات من مخارجها الصحيحة، حيث تحسنت قدرة التلاميذ على قراءة الكلمات المتداولة والكلمات الغير متداولة وفك تشفير شبه الكلمات، بالإضافة إلى تحسين قدرتهم على سرعة الوصول إلى المعجم الذهني.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما ورد في التراث النظري في هذا المجال، والتي تؤكد أن تنمية مهارات المعدل القرائي ينبغي أن يرتبط بمقدار زمني محدد لا يتجاوز الدقيقة الواحدة وتعتبر هذه الدقيقة وحدة قياس يحتكم إليها في عدد الكلمات التي يستطيع التلاميذ قراءتها (مروة دياب، 2019)، وقد أشار تقرير المعهد القومي للتنمية وصحة الطفل (2000) إلى أن الطلاقة القرائية أحد مهارات القراءة الجيدة، وأنه توجد أدلة علمية واضحة في التراث الأدبي على أن التدريب الموجه للأطفال على القراءة الجهرية يحسن طلاقتهم القرائية.

كما يشير ماريو(1998، 97) إلى أن: "أحسن طريقة للتعود على النطق الصحيح للنغمات الصوتية والوقفات الموجودة في اللغة هي: نطق الكلمة أو مجموعة الكلمات ببطء مقطعا

مقطعا مع الوقفات الصحيحة بين مقطع ومقطع، وبالتدريج يزيد المتعلم من سرعة نطقه للحدث الكلامي حتى يصل إلى السرعة العادية (الطلاقة). وتعني الطلاقة في القراءة، امتلاك الطفل للسرعة والدقة والتعبير الصحيح أثناء قيامه بتحويل الحروف إلى أصوات والتعرف على الكلمات بتلقائية وتهجئة الكلمات الغير مألوفة (الخوالدة ورانيا، 2015)، كما تعد الطلاقة القرائية مهارة قرائية تجمع بين دقة التعرف إلى الكلمات وفك رموزها ومعدل القراءة والسلاسة القرائية، وتتجلى الطلاقة أثناء القراءة الشفوية عن طريق السرعة القرائية ودقة فك رموز الكلمات، بالإضافة إلى التنغيم والوقفات والتوتر، أي أن الطلاقة هي الإندماج والتكامل بين كل هذه العناصر (محمود سليمان، 2012، 26).

فالطلاقة هي أحد مهارات القراءة الأساسية، فتدريب القراء عليها يوفر تنمية القدرة على فك التشفير وتجميع الكلمات وتنغيمها للحصول على المعاني والفهم، مع العلم أن التدريب على الطلاقة لا يحل كل مشاكل الفهم، لكن يعتبر عامل أساسي لتطويره.

كما تهدف القراءة في المراحل الأولى من التعليم إلى إجادة التلاميذ النطق السليم، وإدراك صوت الكلمة، وربط الأصوات بمدلولاتها وتدريبهم على جودة النطق، وضبط مخارج الحروف والحصول على المعاني والأفكار (Ashoor & Al_Hawmdeh, 2009)

كما تنقسم طلاقة القراءة إلى عنصرين أساسين هما: الدقة والسرعة، فالدقة تعود إلى قدرة المتعلم على التعرف على الكلمات ضمن السياق بشكل صحيح، ولكي يقرأ المتعلم بدقة يحتاج أن يمتلك مفردات تمكنه من التعرف على الكلمات كثيرة التكرار (المألوفة) Torgesen, Schats & (Chnider,2004, 759)

كما تتفق دراستنا مع دراسات كل من دراسة السبيعي وعبد الجبار (2015) التي استخدمت استراتيجية ديفيز (Davis) في تحسين القدرة القرائية للتلميذات ذوات صعوبات القراءة في الطلاقة والدقة، ومدى احتفاظهن بذلك التحسن على عينة مماثلة للدراسة الحالية، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية ديفيز (Davis) في تحسين القدرة القرائية للتلميذات، حيث ارتفع مستوى الطلاقة القرائية والدقة في قراءة الكلمات.

ودراسة مروة دياب(2019) التي هدفت إلى تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي عن طريق برنامج قائم على التعليم المتمايز، حيث تم تطبيق الأدوات قبلياعلى عينة البحث، والتي تكونت من مجموعتين، ضابطة وتجريبية، عدد كل منه ما 37 تلميذا من الجنسين، حيث تم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على التعليم المتمايز، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، بعد جمع وتحليل البيانات، أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على التعليم المتمايز بتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وأيضا دارسة منتصر صلاح سليمان(2015) التي استهدفت التعرف على أثر التدريب على بعض استراتيجيات القراءة(تحليل الخصائص الدلالية ـ القراءةالمتكررة) في تحسين الطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وقد توصلت النتائج إلى تحسين مهارات الطلاقة لدى التلاميذ عينة الدارسة، ومنها تلقائية القراءة وسلاستها، ووضوح التعبيرات والوصول إلى المعنى المقصود من القراءة، وارتفاع المعدل القرائي، والدقة في القراءة، وكذلك تحسين مهارات الفهم.

وكذلك دراسة نرمين الجارحي(2017) التي استهدفت تنمية مهارات الطلاقة القرائية باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وذلك باستخدام النظم القائم على العقل، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بمهاارت الدقة والأداء المعبر والتلقائية القرائية.

وأضافت دارسة بدوي أحمد الطيب(2015) التي استهدفت تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي، باستخدام استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية، والتعرف على اتجاهات المعلمين حول هذه الاستراتيجيات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تنمية مهارات الطلاقة القرائية، مثل: نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا، ونطق الكلمات والجمل دون تكرار، ونطق كلمات تشتمل على المفرد والجمع، وكذلك تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي والناقد(مروة دياب، 2019).

وجدت ليرنر أن التعليم المباشر بالطريقة الصوتية يسهل تعليم القراءة، فهذا الأسلوب يؤدي إلى الطلاقة في قراءة الكلمات، لأن عملية التهجئة تصبح تلقائية عندما تصبح قدرة التلميذ على التحليل والتركيب كبيرة ومتقنة.

لكي يستعمل القارئ هذه الاستراتيجية، يجب أن يكتسب الحروف الهجائية، وكيف تترابط هذه الحروف مع بعضها البعض، فالقراء الماهرون يستعملون هذه الاستراتيجية عادة لأنهم يكونون قد ألفوا الكلمات واستعملوها عدة مرات، فيسهل عليهم تذكرها، ولكن عندما يواجهون كلمات جديدة، فإنهم يلجئون لاستعمال الطريقة الصوتية لتحليل هذه الكلمات وقراءتها، إذن فالطريقة الصوتية تجعل التلاميذ يكتشفون الكلمات الجديدة عن طريق الجمع بين الأصوات، كما أشار كوتسمان ومينسكوف إلى إمكانية تدريب التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على استراتيجيات خاصة بالطريقة الصوتية إلى أن التدريب على الترميز الحرفي يمكن أن يحسن الأداء القرائي.(منى، 2010).

أظهرت أيضا نتائج الدراسة بالنسبة للفرضية الرابعة، وجود فروق ذات دلالة احصائية في اختبار قراءة الكلمات المتداولة، قراءة الكلمات غير المتداولة وفك تشفير شبه الكلمات لدى المجموعة التجريبية بين متوسطي نتائج القياس القبلي ونتائج القياس البعدي لصالح القياس البعدي، الأمر الذي يؤكد الدور الفعال للمعالجة والتدريب الصوتي للوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية(قصيرة المدى والذاكرة العاملة) في تحسين الأداء القرائي، ففي هذه الدراسة تحققنا من الآثار الإيجابية للتدريب الصوتي على قراءة الكلمات ومهارات المعالجة الصوتية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث سيمكن هذا التحسن من مهارات المعالجة الصوتية للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة في فك شفرة الكلمات غير المألوفة (Share, 1995)، ومما يسمح لهم أيضا بالوصول إلى قدر أكبر من النصوص المكتوبة، ومع ذلك لا يمكننا استبعاد المكاسب التحفيزية أو العوامل الأخرى. (لعيس، 2015)

أيضا نتائج الدراسة الحالية تبين أنه بالرغم من أن المعالجة الصوتية (الوعي الفونولوجي، الذاكرة اللفظية) تم تطبيقها على عينة صغيرة، إلا أننا نعتقد أنها ذات صلة وثيقة

بتحسين قراءة الكلمات والكلمات الغير متداولة وفك تشفير شبه الكلمات، وكذا القراءة بطلاقة لدى المجموعة التجريبية الذين يعانون من عسر القراءة، فهذه الدراسة تؤكد على أهمية المعالجة الصوتية كخيار قابل للتطبيق لتحسين مهارات فك تشفير شبه الكلمات والمعالجة الصوتية. ويمكن تفسير هذا الاستنتاج بأنه دليل على أن تدريب الوعي الفونولوجي يؤدي إلى تغييرات نوعية على التمثيلات الصوتية الكامنة، التي بدورها تقوم بإجراء المعالجة الصوتية وعمليات التسمية السريعة بأكثر كفاءة، كما تدعم هذه النتائج الرأي القائل بأن عسر القراءة مرتبط سببيًا بعجز المعالجة الصوتية، والذي يتجلى في مشاكل مع الوعي الفونولوجي، وكذا صعوبة استرجاع المفردات من المعجم الذهني، وتؤكد أيضا على أهمية إنشاء التمثيل الصوتي للكلمات والأصوات في القراءة باللغة العربية

يمكن استخلاص الآثار النظرية حول ما إذا كان الوعي الفونولوجي، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، تعكس القدرات المترابطة (Nelson et al., 2012)، حيث تظهر نتائجنا وجود تحسن في نهاية برنامج التدريب الصوتي بالنسبة للمجموعة التجريبية.

إن عسر القراءة ويسمى كذلك اضطراب القراءة النمائي هو اضطراب يؤثر بشكل أساسي على قراءة الكلمات والتهجئة الدقيقة وطلاقة القراءة (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003 Peterson & Pennington, 2012) وتؤكد الدراسات ارتباط الصعوبات الرئيسية التي تواجه التلاميذ ذوي العسر القرائي بالمعالجة الصوتية، والتي تشير إلى القدرة على إدراك أصوات الكلام وتخزينها ومعالجتها (Moll et al, 2014). من المتفق عليه وعلى نطاق واسع أن عجز المعالجة الصوتية عنصر أساسي في عسر القراءة في اللغات الهندية الأوروبية (Lyon et al., 2003; Snowling, 2000; Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004; Wagner et al., 1997) و اللغات السامية مثل العربية (Abu-Rabia, Share, & Mansour, 2003; Al Mannai & Everatt, 2005; Layes, Lalonde, & Rebai, 2015a; Saiegh-Haddad, 2011).

يعتبر عجز معالجة التمثيل الصوتي سمة عالمية لدى الأطفال اللذين يعانون من عجز في القراءة (Ziegler & Goswami, 2000 ; Goswami, 2005).

ومن هنا تتضح الحاجة إلى توفير تدريب صوتي محدد للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة (Torgesen et al, 2001).

وفقًا لنظرية العجز الصوتي، فإن عجز المعالجة الصوتية هو السبب الرئيسي لصعوبات القراءة (Stanovich, 1998)، ويتجلى بوضوح في مجموعة متنوعة من المهارات، بما في ذلك الوعي الصوتي، تخزين واسترجاع أصوات الكلام، بالاضافة الى الذاكرة الصوتية قصيرة المدى STM. ويعيق هذا العجز تعلم الارتباطات المتعلقة بصوت الحروف ويؤثر سلبًا على تطوير القراءة (Ramus et al., 2003; Goswami, 2013).

دعماً لهذه الفرضية، تُظهر أدلة سلوكية قوية أن أولئك الذين يعانون من عسر القراءة أَبْدَوْا أداءً ضعيفًا بمناسبة بمجموعة متنوعة من المهام الصوتية التي تتطلب ذاكرة قصيرة المدى الصوتية STM (على سبيل المثال، امتداد الأرقام)، و الوعي الصوتي PA (على سبيل المثال، حذف ومزج الصوت)، وفك التشفير الصوتي (على سبيل المثال، قراءة الاسماء المستعارة؛ (Wagner, Torgesen, Rashotte, 1994 ; Ramus et al. 2003)

تم اقتراح عدم كفاية قدرة الوعي الصوتي كأحد أهم مؤشرات التشخيص موثوقية لعسر القراءة (Goswami, 2002 ; Snowling , 2000)

كما هو الحال في اللغات الأخرى، تم أيضًا توثيق مساهمة الوعي الصوتي PA في تطوير القراءة باللغة العربية(Abu-Rabia & AbuRahmoun, 2012; Asaad & Eviatar, 2014; Saiegh-Haddad, 2011).

على الرغم من أن تدريب الوعي الصوتي يتم تنفيذه على نطاق واسع في عديد اللغات، إلا أن هذه هي المجموعة الأولى من البيانات التي توضح آثار التدخل الصوتي عند الأطفال الناطقين بالعربية، إضافة إلى ذلك، أكدت العديد من الدراسات العربية دور المعالجة الصوتية في كفاءة القراءة(أبو ربيع وآخرون، 2003) وهو ما يتطابق مع نظرائهم الباحثين الناطقين باللغة الإنجليزية، أنّ الناطقين باللغة العربية الذين يعانون من عسر القراءة أظهروا ضعفًا في القدرة على فك التشفير الصوتي والوعي الفونولوجي مقارنة بأولئك العاديين من نفس العمر أو الأصغر سنًا، بالتوافق مع النتائج السابقة (2015aAbu-Rabia, 2003; Abu-Rabia) ، (Layes et al.

2015a) أظهرت الاختلافات الأكثر وضوحًا بين القراء العاديين وعسيري القراءة في الوعي الفونولوجي و الذاكرة اللفظية، بحيث أدى التدريب الصوتي إلى تحسين نوعي في التمثيلات الصوتية الأساسية وبالتالي قدرات معالجة صوتية أكثر كفاءة.

بناء على ما سبق يمكن التأكد من فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الأداء القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي عسر القراءة في منظور الذكاءات المتعددة.

حيث تحققنا من وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في جميع الاختبارات المطبقة على المجموعة التجريبية والتي هي: اختبار الوعي الفونولوجي، اختبار الذاكرة اللفظية، اختبار الطلاقة اللفظية وكذا اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات، الأمر الذي يفسر بفعالية البرنامج التدريبي في منظور الذكاءات المتعددة في تحسين الأداء القرائي لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وهذا التحسن في القراءة يعود إلى جلسات التدريب العلاجي الذي خضعت له المجموعة التجريبية من خلال البرنامج التدريبي المقترح في منظور الذاكاءات المتعددة وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسات العربية السابقة مثل دراسة فواز العلي (2015) و وجيه أبو لبن وسيد سنجي (2008) و دراسة حنان مدبولي (2009)، وأيضا الدراسات الأجنبية مثل دراسة Uhlir (2003) Burman & Evans (2003)

وهذا ما يؤكد أن التدريب العلاجي كان ذا جدوى وفائدة، وهذا ما يتفق أيضا مع أدبيات التراث النظري التي تناولت موضوع صعوبات تعلم القراءة، التي أكدت على أن التدريب يوفر فرصة جيدة للتحسن، خاصة إذا اعتمد على استراتيجيات تفاعلية ومشوقة مثلما هو الحال في الاستراتيجيات التدريس المستخدمة في منظور الذاكاءات المتعددة، الأمر الذي يجعل المتدربين يشعرون بالفائدة والمتعة مما ينعكس إيجابيا على تحصيلهم الدراسي، إذا ما تمكنوا من مهارة القراءة.

بناء على النتائج المتوصل إليها، تحققنا من فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الأداء القرائي في منظور الذكاءات المتعددة.

تم تدريب المجموعة التجريبية في 13 جلسة تدريبية مدة كل جلسة 50 دقيقة من خلال التدرب على مهارات الوعي الصوتي منها: إدراك أصوات الكلمة وحذف، ودمج، وإبدال، وتحليل وتجميع الأصوات، مما يمكن المتدرب من التعرف على الكلمات بصورة آلية وفك تشفير شبه الكلمات، وكذلك التدرب على مهارات الذاكرة اللفظية قصيرة المدى ومهارات الذاكرة اللفظية العاملة من خلال التدرب على المهارات التالية: الاسترجاع اللحظي للأرقام والمقاطع التي لها معنى والتي ليست لها معنى، بالإضافة إلى استرجاع الكلمات وشبه الكلمات مكونة من حروفين أو أكثر، أما مهارات الذاكرة العاملة اللفظية فاعتمدنا في التدريب على استرجاع ومعالجة قائمة مكونة من 04 إلى 05 أسماء لأشياء، ويطلب من التلميذ تصنيفها واسترجاعها بطريقة صحيحة.

إن تنوع الأنشطة التدريبية التي تضمنها البرنامج التدريبي وكذا تنوع الإستراتيجيات التدريسية، حيث اعتمدنا على الطريقة الصوتية، لمساعدة التلاميذ على تعلم الحروف بأصواتها وأشكالها من خلال ربط صوت الحرف وشكله، لتكوين مقاطع ثم كلمات وهذا هو أساس الوعي الفونولوجي، الذي يعني بربط الحروف بأصواتها من خلال الوصول إلى المعجم الذهني، كما كان استخدام الوسائل التعليمية المشوقة من أجهزة تسجيل وبطاقات ولوحات وكذا تكليف التلميذ بالواجبات المنزلية، بالإضافة إلى أساليب التقييم التشخيصي والبنائي والتكويني(النهائي)، كل ذلك كان له أثر إيجابي في زيادة دافعية التلاميذ لتحسين قدرتهم على القراءة، أيضا كان تدريب المجموعة التجريبية والمقدرة بـ: 25 تلميذا مقسما على مجموعتين، كل مجموعة في مكان مستقل، مما جعل المجموعات صغيرة، حيث كان لكل تلميذ حظ وافر من التدريب، وكذلك إثارة جو المنافسة والعمل الفردي والعمل الجماعي لتحسين القراءة، وهذا يعني أنه عندما تتوفر الفرصة المناسبة للتلاميذ والمعلم الجيد والمؤهل في التربية الخاصة والتعليم العلاجي، فإنهم يعطون نتائج جيدة وتتحسن قرائتهم بشكل سريع، وهذا ما يحتاجه ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وما تفتقده المدارس الإبتدائية حاليا، وهذا الأمر قد يسبب في تزايد نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة خاصة في الطور الأول من المرحلة الإبتدائية، وقد يعود السبب أيضا إلى افتقار المناهج الدراسية إلى الطرائق التعليمية

المناسبة أو لعدم وجود المعلم الماهر الكفء الذي بإمكانه توفير المناخ التعليمي المناسب، فالمعلم بحاجة إلى تأهيل خاص وعالي المستوى في طرائق التدريس لذوي صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة نظرا لأهميتها في مجال التعلم والتعليم، سواء أكان ذلك متضمنا في المنهاج الدراسي أو منفصلا في برامج تربوية خاصة.

استنتاج عام:

أثبتت نتائج الدراسة الحالية فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين الأداء القرائي لدى المجموعة التجريبية عن طريق تنمية مهارتي المعالجة الصوتية: الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية، باعتبارهما أهم مكونين مساهمين في تعلم القراءة، وظهر التحسن في الأداء القرائي من خلال تحسن قراءة الكلمات المتداولة وغير المتداولة وقراءة شبه الكلمات وكذا طلاقة القراءة.

يفسر هذا التحسن لاعتماد البرنامج التدريبي على استخدام استراتيجيات تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة والتي ساعدت التلاميذ على استخدام جميع أنواع الذكاءات لديهم، الأمر الذي أدى إلى التفاعل الإيجابي والعميق مع أنشطة القراءة، بحيث سعى كل تلميذ لاستثمار ما لديه من معلومات ومعارف سابقة في بناء المعرفة الجديدة، فبالنسبة لاستراتيجية تدريس الذكاء الحركي فقد استخدم الباحث أنشطة تعتمد على محاكاة الجانب الحركي لدى التلاميذ واستخدام مهارات الجسم في التعلم مثل، استخدام الجسم لإظهار موقع الحرف من الكلمة(أول، ووسط وآخر الكلمة) وهذا يتفق مع ما أشارت إليه العنيزات(2009، 44) إلى أن الجسم يعتبر شريكا نشطا فاعلا في عملية التعلم، فإشراك أعضاء الجسم في مهمة تعليمية يزيد من النشاط العصبي للدماغ وينشط المناطق المسؤولة عن الحركة، ويساعد في نقل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى.

أما بالنسبة لاستراتيجية تدريس الذكاء الموسيقي، فيرى الباحث أنها ساهمت في تحسن القراءة لدى المجموعة التجريبية، حيث تضمنت جلسات البرنامج التدريبي أنشطة قرائية وتهجئة المقاطع والكلمات مع ايقاعات موسيقية، وهذا يتفق مع ذكره قوشحة(2003، 22-23) بأن الأطفال يشعرون بالراحة أكثر في هذا النوع من الذكاء، فإدراك الأصوات جزء حيوي من

الذكاء الموسيقي لأنه يركز على التعلم السمعي، وإن العديد من الأطفال يجدون الموسيقي أحد طرقهم المفضلة للتعلم.

أما بالنسبة لاستراتيجية تدريس الذكاء المنطقي، فيرى الباحث أن استخدام هذا النوع من الذكاء كإعادة وترتيب وتصنيف الأرقام، قد ساهم في تحسين الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والعاملة، والتي تشكل جزء هام في الاحتفاظ بأصوات الحروف عند قراءة الكلمات الجديدة والطويلة.

أما بالنسبة لاستراتيجية تدريس الذكاء الاجتماعي، نجد أن أنشطة هذا النوع من الذكاء كالتعلم التعاوني والمناقشات الجماعية، قد ساعدت على توفير مجالا مناسبا للتفاعل والمشاركة بين الباحث والتلاميذ وبين التلاميذ فيما بينهم، فهذا الأسلوب غير مكلف، ومرح ونشط يساعد على اكتساب المعلومة في جو من التفاعل والمتعة، ويساعد أيضا على بقاء أثر التعلم، ووكذلك يشجع جميع التلاميذ على المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية، كما يعزز الثقة بالنفس وينمي مفهوم الذات وينمى روح الجماعة لدى التلاميذ.

أما بالنسبة لاستراتيجية تدريس الذكاء الشخصي، فيرى الباحث أن أنشطة هذا الذكاء ساعدت التلاميذ على التعبير عن شعورهم وأفكارهم وكرست لديهم القدرة على التعلم الذاتي.

إن استخدام هذا النوع من الاستراتيجيات أدى إلى مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، مما يدل على أن هذه النظرية قد تكون مناسبة في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عموما، لأنها تلبي الحاجات التعليمية والنفسية للتلاميذ وتراعي الفروق الفردية في قدرتهم على التعلم.

أما بالنسبة لاستراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي، يعتبر الذكاء اللغوي هو الذكاء الأضعف والمستهدف في الدراسة الحالية، فقد اعتمد الباحث على دمج استراتيجيات لذكاءات أخرى والتي ساهمت في تحسين الأداء القرائي وهذا ما أشارت اليه أدبيات نظري الذكاءات المتعددة.

أما بالنسبة لاستراتيجيات الذكاء البصري فبالرغم من أنه الذكاء الأقوى حسب ما اشارت اليه الدراسة الحالية، إلا اننا لم يتمكن الباحث من استثماره جيدا وذلك راجع إلى أن أغلب الأنشطة الخاصة بالمعالجة الفونولوجية تعتد على الجانب اللفظي فقط.

وهذا ما أوضحته أدبيات البحوث النفسية والتربوية: "بأن أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تعتبر من الأساليب الفعالة في تعليم ذوي صعوبات التعلم، لأنها تجعل المعلمين ينوعون في الأنشطة التي تتوافق مع تنوع الذكاء لدى التلاميذ" (Deing, 2004, 70).

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. ضرورة التدخل المبكر لتطوير مهارات المعالجة الصوتية (الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية) لدى الأطفال للوقاية من صعوبات محتملة في القراءة.
2. إعادة النظر في طرق التدريس الحالية والمعتمدة على طرق التدريس التقليدية وضرورة تدريب المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة على طرق تنمية مهارات المعالجة الصوتية وتدريس المهارات الدراسية الأساسية (القراءة، الكتابة والحساب) باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة.
3. توجيه أساتذة اللغة العربية إلى تنمية طلاقة القراءة وضرورة تنويع الأنشطة داخل الفصل بما يتناسب ونظرية الذكاءات المتعددة، ليتسنى لكل تلميذ اختيار النشاط الذي يتوافق مع ذكاءاته.
4. تدريب طلبة المدارس العليا للأساتذة بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم على استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في التدريس.
5. عقد دورات تدريبية للمفتشين، المديرين والأساتذة، لتعريفهم بفوائد وقواعد استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في التدريس، وكيفية إعدادها، وتنفيذها، وتقويمها.

اقتراحات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة، يمكن اقتراح جملة من البحوث أو الدراسات وهي:

1. فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتى لتدريب أساتذة اللغة العربية على استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تدريس فروع اللغة العربية المختلفة.

2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، وتناول كل المهارات المرتبطة سببيا بالقراءة (الوعي الفونولوجي، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، والذاكرة اللفظية العاملة، التسمية السريعة والانتباه البصري والوعي المرفولوجي) وتطبيقها على مراحل تعليمية مختلفة (المتوسط، والثانوي).

3. إجراء دراسة حول: فعالية برنامج تدريبي لتحسين الأداء الكتابي لذوي عسر الكتابة في منظور الذكاءات المتعددة.

4. إجراء دراسة حول: فعالية برنامج تدريبي لتحسين عسر الحساب في منظور الذكاءات المتعددة.

5. إجراء دراسة حول: فعالية برنامج تدريبي لتحسين الفهم القرائي لذوي عسر القراءة في منظور الذكاءات المتعددة.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية:

أبو الديار، مسعد نجاح، والبحيري، جاد؛ وطيبة، نادية ومحفوظي، عبد الستار، وإيفرات، جون(2012). العمليات الفونولوجية وعسر القراءة والكتابة. الكويت: سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو علام، رجاء محمود(2000). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو نيان، ابراهيم سعد(2001). صعوبات التعلم. طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية . أكاديمية التربية الخاصة.

أبوالديار، مسعد نجاح(2011). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. الكويت: سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبوالديار، مسعد والبحيري، جاد ومحفوظي، عبدالستار(2012ب). قاموس مصطلحات صعوبات تعلم ومفرادتها. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

آرمسترونج، توماس(2006). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، ترجمة مدارس الظهران، السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

استرجع بتاريخ: 2020/11/12

البحة، عبد الفتاح(1999). أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة في المرحلة الأساسية العليا. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

البصيص، حاتم حسين(2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

بوحوش، عمار والذنيبات محمد محمود(1999). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

بوعكاز، يمينة(2020). اضطراب الوعي الفونولوجي(النمط السمعي والنمط البصري) وعلاقته بالذاكرة العاملة اللفظية لدى عسيري القراءة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الوادي: الجزائر.

تعوينات، علي(1987). صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي.

جابر عبد الحميد جابر(2003). الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق. القاهرة: دار الفكر العربي.

جاري، البشير(2015). علاقة الأساليب المعرفية وعلاقتها بصعوبات القراءة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الطاهر مولاي سعيدة: الجزائر.

جاري، البشير ولعيس، إسماعيل وغربي، عبدالناصر (2021). برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي بهدف تحسين القدرة القرائية لدى عسير القراءة، دراسة حالة تلميذ في السنة 4 ابتدائي. مجلة الفعلوم النفسية والتربوية. 7(4)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر.48-68.

جلجل، نصرة(1994). العسرالقرائي" الديسلكسيا "دراسة تشخيصية علاجية. القاهرة: مكتبة النهضة.

الجمعية الأمريكية للطب النفسي(2013). الدليل الاحصائي والتشخيصي للإضطرابات العقلية(DSM5). (ترجمة أنور الحمادي).(د.ن).

جياد محمد، حسن اليرش(2012). فاعلية طريقة أورتن جلينجهام في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد1، العدد 8، أيلول.

حاج صبري، فاطمة الزهراء(2005). عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى. دراسة ميدانية للطور الثاني أساسي بمدينة ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة: الجزائر.

حسين محمد عبد الهادي(2008). الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة بمرحلة الطفولة. القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر.

حسين، محمد عبد الهادي(2008). الذكاءات المتعددة وأنواع العقول البشرية. القاهرة: دار الأفق للطباعة والنشر.

حمزة خالد السعيد(2005). تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع إبتدائي وبرنامج علاجي مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق

حنان مصطفى، مدبولي راشد(2009). فعالية استخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهري. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد (88) جـ1.

الحويلة، هادي وأبو الديار، مسعد نجاح(2019). الوعي الفونولوجي والذاكرة البصرية المكانية لدى عينة من الأطفال المعسرين قرائياً. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. جامعة السلطان قابوس.

الحويلة، هادي وأبو الديار، مسعد نجاح(2019). الوعي الفونولوجي والذاكرة البصرية المكانية لدى عينة من الأطفال المعسرين قرائياً. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. جامعة السلطان قابوس.

خالد السعيد(2005). تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع إبتدائي وفاعلية برنامج تدريبي مقترح. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية: جامعة دمشق.

الخفاف، إيمان عباس علي(2010). الذكاءات المتعددة(برنامج تطبيقي). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

خنفور، هشام(2020). التعرف على الكلمات باستخدام اختبار محوسب للقرار المعجمي لدى عسيري القراءة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الوادي: الجزائر.

دانيال هلاهان، وآخرون(2007). ترجمة عادل عبد الله محمد: صعوبات التعلم مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الدماطي، عبد الغفور عبد الحكيم(1432). صعوبات التعلم في ضوء النظريات. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الزيات، مصطفى فتحي (1998). صعوبات التعلم أسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. مصر: دار للجامعات المصرية.

الزيات، مصطفى فتحي (2008). صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

سرطاوي زيدان. سرطاوي عبد العزيز .(1998). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (مترجم) الرياض: مكتبة الصفات.

السرطاوي، زيدان والسرطاوي عبد العزيز(1988). صعوبات التعلم. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

سلفيا سالم عبد سالم(2006). فاعلية برنامج تعليمي فردي مصمم بناء على تشخيص صعوبات القراءة والكتابة باستخدام صورتين معربتين من مقياسي جوردن لصعوبات القراءة والكتابة ومقياس الينوي للقدرات السيكولغوية في عينة أردنية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية: الأردن.

سامي عياد حنا وأخرون، (1997). معجم اللسانيات الحديثة، انجليزي/عربي، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

السيد النجار، حسني زكريا(2012). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذاكرة العاملة في تحسين كفاءة التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. بحث فائز في جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز فئة أفضل بحث تربوي على مستوى الوطن العربي الدورة 14 .

السيد على سيدأحمد(2004). نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم رؤية مستقبلية.
PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com
شوشاني محمد، صالح(2019). فعالية برنامج تأهيلي قائم على تنمية القدرات البصرية. لتحسين الأداء القرائي والكتابي لدى عسيري القراءة والكتابة. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة الوادي: الجزائر.

الشيخ، حنان فتحي(2011). اضطرابات اللغة والكلام. القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الشيخ، عارف(2008). القراءة من أجل التعلم. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

العتابي، حازم عبد الكاظم(2013). الانتباه الانتقائي البصري وعلاقته بالإخفاقات

علي محمد، علي أحمد الأنصاري(2004). مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل لتنمية مهارة التعرف على الكلمة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي: البحرين

العنيزات، صباح(2009). نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم(برنامج تدريبي لتعليم مهارات القراءة والكتابة). عمان: دار الفكر.

الغالية بنت زاهر بن حمد العبري(2015). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات تعلم القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة. محافظة مسقط: سلطنة عمان.

فضل الله، محمد رجب(2014). المرجع في تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي. القاهرة: عالم الكتب.

فهيم، مصطفى(1999). مهارات القراءة. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

فواز العلي، محي الدين(2015). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق: سوريا.

قوشحة، رنا (2003): دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين الطلاب الكليات النظرية والعلمية والدين الإسلامي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

كوافحة تيسر مفلح(2003). صعوبات التعلم والخطة العلاجية. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمد عبد الهادي حسين(2003). قياس وتقييم القدرات الذكاءات المتعددة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

محمد، عبد الهادي حسين(2003). المخ البشري. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

محمد، عبد الهادي حسين(2005). الاكتشاف المبكر للذكاءات المتعددة بمرحلة الطفولة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(6)، العدد(4).

المعرفية لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة كربلاء: العراق.

مقاييس تقدير الذكاءات النمائية المتعددة للأطفال(ميداس) Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales (MIDAS- KIDS)

https://www.mhceg.com/2000/03/redirect.html??&&url=_https://drive.google.com/file/d/0B1Z_Ah-x0X87ObldPZ01zRVQybzA/view?usp&ts=57e65995

استرجع بتاريخ: 2020/11/12

منى، اللبودي(2005). صعوبات القراءة والكتابة، تشخيصها واستراتيجيات علاجها، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

منى، فرحات(2008). فعالية التعليم التعاوني لتنمية الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. العدد2.

المياحي، علاء رياض عبد الأمير(2016). الانتباه الانتقائي البصري وعلاقته بالأسلوب المعرفي(الاندفاعي ـ التأملي) لدى طلبة جامعة بغداد. رسالة ماجستير غير منشور. جامعة بغداد: العراق.

نضال عبد الرحيم سليم البديرات(2013). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ صعوبات القراءة في غرفة المصادر. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق

هاورد، غاردنر(2005). الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين. ترجمة: عبدالحكيم أحمد الخزامي. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

هوارد، جاردنر(2003). نظرية الذكاءات المتعددة بعد عشرين سنة. ترجمة محمد السعيد عبد الجواد. ورقة مقدمة للجمعية الأمريكية للبحث التربوي. شيكاغو. الينوس في 12 أفريل 2013.

واينبرنر، سوزان(2002). تدريس الأطفال ذوى صعوبات التعلم في الصفوف العادية ترجمة: السرطاوى، عبد العزيز وأيوب، عبد العزيز وكلخ، محمد. دبي: دار القلم.

الوقفي، راضي(2003). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. عمان: دار ميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

يمينه لواني(2007). علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة. محاولة تكييف اختبار تقييمي في الوعي الفونولوجي للغة العربية، رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا. جامعة الجزائر.

يوسف عبد الفتاح، حامد يوسف(2012). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التسجيل للنصوص القرائية لعلاج العسر القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق: سوريا.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

Alloway, T.P., & Alloway.R.G. (2010). Investigating the predictive roles memory. Journal of Experimental Child Psychology, 106, 20-29.

Amstrong.T(1988). Learning differences Not learning disability . Principal Journal .68(1) . 34-36

Amstrong.T(1999b). 7 Kinds of smart : Discovering and identifying your multiple intelligences/ revised and updated with information on 2 new hinds of smart . New York : Plume .

Armstrog ,T. (1999) Multiple intelligence in the Classroom .2nd edition Alexandria , Virginia , : ASCD .

Baddeley, A. , Allen, R., & Hitch, G. (2011). Binding in visual working memory: The roleof the episodic buffer. *Neuropsychologyia* ، 49(6) ، 1393-1400.

Baddeley, A. & Hitch, G. (1974). *Working memory*. New York: Academic press.

Barry J. Zimmerman;Dale H. Schunk (2003): Educational Psychology: A Centuryof Contributions ، Lawrence Erlbaum Associates Inc. ، Publishers ، Mahwah ،New Jersey، P115

Bonnie Ruth Strickland (2001): The Gale Encyclopedia of Psychology ، 2nd. ed.Gale Group ، P334

Bonnie Ruth Strickland (2001): The Gale Encyclopedia of Psychology، 2nd. ed.Gale Group ، P334

Booth J. N., Boyle J. M., & Kelly S. W. (2010). Do tasks make a difference? Accounting for heterogeneity of performance of children with reading difficulties on tasks of executive function: findings from a meta-analysis. British Journal of Developmental Psychology. 28, 133-176.

Bradley, L. and Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A Causal connection. Nature, 30, 419-421.

Breznitz, Z., & Leikin, M. (2001). Effects of accelerated reading rate on processing words syntactic functions by normal and dyslexic readers: Event related potentials evidence. Journal of Genetic Psychology, 162 (3), 276-96.

Campbell , Campbell, B., and Dickinson, D. (1998). Teaching and Learning through the Multiple Intelligences.

Campbell, L., Campbell, B.(1999). Multiple Intelligences and Student Achievement, Success Stories From Six Schools. Educational Leadership, 55(1),pp.217-230 .

Cohen, L., Jobert, A., Le Bihan, D., & Dehaene, S. (2004). Distinct unimodal and multimodal regions for word processing in the left temporal cortex. Neurolmage, 23(4), 1256-70.

Coltheart, M. (2006). Acquired dyslexias and the computational modelling of reading. Cognitive Neuropsychology, 23 (1), 96-109.

Coltheart, M., Curtis, B., Akins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: dual route and parallel-distributed processing approaches. Psychological Review, 100, 589 608.

Deing , S .(2004): Multiple Intelligences and Learning Styles : Tow Complementary Dimesions . Teachers Collge Record , 106 , 1.

Dhenain, M. (2015). Imagerie cérébrale: outils, principes, et utilisations de la clinique aux sciences cognitives comparatives Bull. Acad. Vét. 168-2

Dunn , R.,Deing .,S.,& Lovelace , M.(2001): multiple intelligences and learning styles : two sides of the same coin or different strokes for different folks .teacher librarian : The Journal for School Library Professional , 28 ,3 ,pp :9-15 .

Ehri, L. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), the science of reading: A handbook (pp. 135-154). Malden, MA: Blackwell.

Fouad A-L. H Abou – Hatab (2000): personal Intelligence: The Meeting pointof Inward and Outward ، Arab psychologist ، Vol ، No ،1 ، Pp1-17.

Gardener . H (1993). Frames of mind : the theory of multiple Intelligences . New York Basic Books .

Gardener . H (1993b).Multiple Intelligences : the theory in practice. New York Basic Books .

Gardener . H (1999). Intelligencees Reframed , multiple Intelligences for the 21 century (on – line). Available: http//search. Epnet.com/login . aspx.

Gillon, G.T. (2004). Phonological awareness: From research to practice. New York, NY: The Guilford Press.

Goff, D. A. Pratt, C., & Ong, B. (2005). The relations between children's reading comprehension, working memory, language skills, and components of reading decoding in a normal sample. Reading and Writing, 18, 583-616.

Gombert, J.E. (2001). La modélisation cognitive de la lecture et ses implications pédagogiques Psychologie Française, 46 (3), 283-285.

Gombert, J.-E., Bryant, P., & Warrick, N. (1997). Les analogies dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. In Rieben, L., Fayol, M., & Perfetti, C., A. (Eds.). Des orthographes et leur acquisition (pp. 319-334), Lausanne: Delachaux et Niestle.

Goswami, U. (2000). Phonological representations, reading development and dyslexia: Toward a cross-linguistic theoretical framework. Dyslexia, 6, 133-151.

Goswami, U., & Bryant, P. E. (1990). Phonological skills and learning to read. Hove, East Sussex, England: Psychology Press.

Griffiths, Y.M., & Snowling, M.J. (2002). Predictors of exception word and nonword reading: The severity hypothesis. Journal of Educational Psychology, 94 (1), 34-43.

Guadalupe Valdés (2003): Expanding Definitions of Giftedness: The Case ofYoung Interpreters from Immigrant Communities ، Lawrence ErlbaumAssociates Inc. ، Publishers ، Mahwah ، New Jersey ، Pp18-20

Habib (2012). http://www.resodys.org/IMG/pdf/toulousejuin13red.pdf

Habib. M. (2003). La dyslexie à livre ouvert. Marseille.

Habib. M. (2003). Rewiring the dyslexic brain. Trends in Cognitive Sciences (TICS), 7(8), 330-333.

Hidi, S.E. (1995). A reexamination of the role of attention in learning from text. Educational Psychology Review, vol. 7، 323-350.

Howard Gardner (1993). Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences, New York, Basic Books.

Irving B. Weiner (2003): Handbook of Psychology.Volume7 ، John Wiley &Sons ، Inc. ,Hoboken, New Jersey, P82

John J. Mcardle; Richard W. Woodcock (1998): Human Cognitive Abilities Theory and Practice, LawrenceErlbaumAssociatesInc. , Publishers, Mahwah, NewJersey, p29.

Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of fifth-four children from first through fourth grade. Journal of Education Psychology, 80, 437-447.

Kagan, S & Kagan, M. (1993). Multiple intelligences. San Clemente, CA : Kagan Cooperative Learning .

Kirk , S. & Gallagher , J. (1986). educating exceptional children.5th ed . Houghton Mifflin , Co . Boston ,USA .

Layes, S., Lalonde, R., & Rebai, M. (2015b). Effectiveness of a Phonological Awareness Training for Arabic Disabled Reading Children: Insights on Metalinguistic Benefits. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 8 (4), 24-42.

Layes, S., Lalonde, R., & Rebaï, M. (2015a). Reading speed and phonological awareness deficits among Arabic-speaking children with dyslexia. Dyslexia, 21(1), 80-95,

Layes, S. ,Lalonde,R. , Mecheri, S.,& Rebaï, M. (2015). Phonological and cognitive reading related skills as predictors of word reading and reading comprehension among Arabic dyslexic children. Psychology,6, 20-38.

Poplin, M. S. (1993). Multiple intelligences and the learning disabled. Unpublished manuscript. The Claremont Graduate School. Claremont, CA.

Robert A. Wilson; Frank C. Keil (1999): The MIT Encyclopedia of The Cognitive Science, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, P325

Smail Layes (2016). La dyslexie développementale: les universaux et les spécificités orthographiques, Imp. Golden Souf ، Eoued.

Susan, D. & Dale. S. (2004). multiple intelligences and reading achievement:

Swanson H ,L (1999) . Short – term memory & working memory do both contribute to out understanding of academic a children & abuts with learning disabilities.

Swanson,H, L. (1994). Short - term memory and working memory: Doboth contribute to our understanding of academic achievement in childrenand adults with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 27(1),34 - 50. DOI:10.1177/002221949402700107

Taibah, Nadia; Haynes, Charles; Sudairy, Nojods; Mahfozi, Abdul Sattar; Hawke, Pamela.(Under Publication). Voices Treatment Reduced Test : Prince Salman Center Battery for Disability Research to Diagnose Language Learning Disabilities. Prince Salman for Disability Researches: Riyadh.

Torgesen, J. (2001). Empirical and theoretical support for direct diagnosisby assessment of intrinsic processing eakness. Paper presented at theLD summit. Washington, DC, US, Department of Education.

Torgesen, J. , Wagner, R. , Rashotte, C., Burgess, S. , & Hecht ،S. (1997). Contributions of phonological awareness andrapid automatic naming ability to the growth of wordreadingskills in second- to fifth-grade children. Scientific Studies of Reading, 1 , 161185-

two complementary dimesions. Teachers College Record, (106 , 1 ,pp : 16-23).

U.S.Department of Education, (2004). Guidance for the Reading First Program, Office of Elementary and Secondary Education.

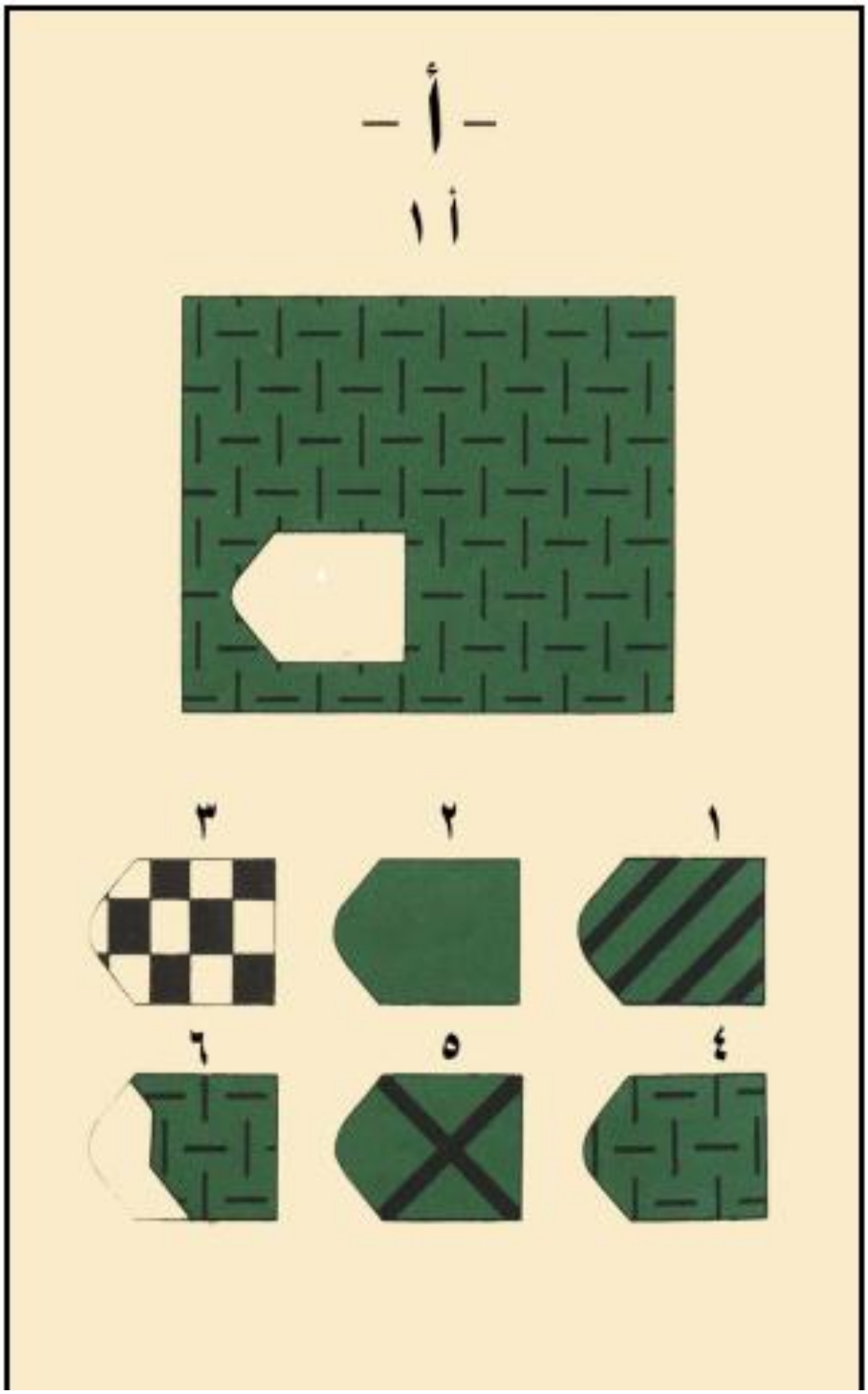
Uhlir, P . (2003) : Improving Student academic reading Achievement Through The Use of Multiple Intelligences Teaching Strategies http.// Search epent com / logion aspx / direct = true 7 db= eric & an = ED 49914 .

Wagner, R., Torgesen, J., &Rashotte, C. (1999). Comprehensive test of phonological processing (CTOPP).Austin, TX: PRO-ED.

ملاحق الدراسة:

1. اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن
2. اختبار الخصائص السلوكية والانفعالية
3. اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات
4. اختبار القراءة في دقيقة
5. اختبار الذاكرة اللفظية
6. اختبار الوعي الفونولوجي
7. مقاييس الاذكاء المتعددة
8. البرنامج التدريبي:
   - أ. جدول الجلسات التدريبية
   - ب. كراس النشاطات التدريبية
   - ج. كراس النشاطات المنزلية
9. الجداول الاحصائية
10. نتائج الدراسة الأساسية في القياسين القبلي والبعدي

1.اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن



مفتاح تصحيح ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـ . "جون رافن"

المنطقة ( )	الرقم ( )

ورقة إجابة المصفوفات المتتابعة الملون

الاسم:	النوع: ذكر - أنثى	تاريخ الميلاد: / /	العمر:	العنوان: مدينة - مخيم - قرية - منطقة إسكان
الموالفة: موالف - لاجئ	تاريخ التطبيق: / /٢٠١٠	الصف:		المدرسة:

المجموعة أ

	١	٢	٣	٤	٥	٦
أ١				■		
أ٢					■	
أ٣						■
أ٤			■			
أ٥						■
أ٦			■			
أ٧						■
أ٨			■			
أ٩						■
أ١٠			■			
أ١١				■		
أ١٢					■	

المجموعة أب

	١	٢	٣	٤	٥	٦
أب١				■		
أب٢					■	
أب٣	■					
أب٤						■
أب٥		■				
أب٦	■					
أب٧			■			
أب٨				■		
أب٩						■
أب١٠			■			
أب١١					■	
أب١٢		■				

المجموعة ب

	١	٢	٣	٤	٥	٦
ب١		■				
ب٢						■
ب٣	■					
ب٤		■				
ب٥	■					
ب٦			■			
ب٧					■	
ب٨						■
ب٩				■		
ب١٠			■			
ب١١				■		
ب١٢					■	

مجموع أ	مجموع أب	مجموع ب	الدرجة الكلية

2.اختبار الخصائص السلوكية والانفعالية

بطارية مقاييس التقدير التشخيصي

لصعوبات السلوك (الاجتماعي والانفعالي)

عزيزي الأب / عزيزتي الأم / عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

- تهدف المقاييس إلى الكشف عن التلاميذ ذوي اضطرابات أو صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي الذين يتوافر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات أو صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي الموضحة فيما بعد.
- وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديراتكم لمدى توافر هذه الخصائص السلوكية لدى بعض أبنائكم أو بعض تلاميذكم.
- ولذا فإن معرفتكم الجيدة بالطفل أو بالتلميذ موضوع التقدير وتكرار ملاحظتك لهذه الخصائص السلوكية لديه، ضرورية للاستخدام الصحيح لهذه المقاييس والحكم والتقدير الصادق من خلالها.
- ومن ثم فإن الاهتمام بقراءة كل فقرة أو خاصية سلوكية وتقدير مدى توافر ظهورها لدى الابن أو الطفل أو التلميذ موضوع التقدير يعد أمراً أساسيا عند الاستجابة على هذه المقاييس، وفي التشخيص الجيد لهذه الصعوبات أو الاضطرابات.
- تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين:

دائماً (4) ، غالباً (3) ، أحياناً (2) ، نادراً (1) ، لا تنطبق (صفر).

- والمطلوب منك أخي الأب / أختي 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 بتوافر هذه الخاصية لدى التلميذ	دائماً
أو تحت غالباً	إذا كان تقديرك بتوافر هذه الخاصية لدى التلميذ	غالباً
أو تحت أحياناً	إذا كان تقديرك بتوافر هذه الخاصية لدى التلميذ	أحياناً
أو تحت نادراً	إذا كان تقديرك بتوافر 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 / عزيزتي 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.

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي (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	المئيني	التساعي		المقاييس	الخام	المئيني
1	الإفراط في النشاط				5	الاندفاعية		
2	التشتت				6	العدوانية		
3	انخفاض الذات				7	الانسحابية		
4	الاجتماعية				8	الاعتمادية		

التخطيط البياني لمقاييس صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي

الدرجة الخام	الإفراط	التشتت	الذات	الاجتماعية	الاندفاعية	العدوانية	الانسحابية	الاعتمادية	مدى حدة الصعوبة
أقل من 23									لا يوجد
23-أقل من 29									خفيفة
29-أقل من 33									متوسطة
33 فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) لا يوجد لدى التلميذ اضطراب أو صعوبة. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقع أدنى من الدرجة (23)، أو أن جميع الدرجات تقع عند الدرجة (22 أو أقل).
□	(ب) احتمال أن يكون لدى التلميذ اضطراب أو صعوبة فأكثر: هذا التشخيص يقوم على أساس أن درجة واحدة أو أكثر من درجات مقاييس التقدير التشخيصية تقع أعلى من الدرجة (23)، (من 23- 28، اضطرابات خفيفة)، (من 29- 33 اضطرابات متوسطة)، (أكثر من 33 اضطرابات شديدة).

مجالات صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي (ضع علامة (☑) في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

□	الإفراط في النشاط.	□	الاندفاعية.
□	التشتت أو التشتت وضعف الدافع للإنجاز.	□	العدوانية.
□	انخفاض أو ضعف مفهوم الذات.	□	الانسحابية.
□	قصور المهارات الاجتماعية.	□	الاعتمادية.
□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ اضطرابات أو صعوبة في السلوك الاجتماعي والانفعالي. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير تقع = (بين 23- 28).		

3. اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات

بطـــاقــة جمع البيانات

اسم التلميذ:..... **السن:**.....**سنة** .....**شهر (أشهر)**

المستوى الدراسي: **4 / 5** المدرسة:..... .

الكلمات المتداولة

البسيطة (رقم 1)	**المركّبة (2 رقم)**
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

الكلمات غير المتداولة

البسيطة (رقم 1)	**المركّبة (2 رقم)**
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

شبه الكلمات

(رقم 1)	**(2 رقم)**
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

استبعاد التلميذ من الاختبارات إذا كان لديه إحدى هذه الصعوبات:

- قصور واضح في البصر
- نقص في السمع (يحمل جهاز السمع)
- فرط النشاط الحركي
- معيد للسنة الدراسية
- لديه اضطراب لغوي واضح (التاتاة مثلا)
- صعوبة كبيرة في استيعاب وفهم تعليمات الاختبارات
- ضعف دراسي كبير في **جميع** المواد الدراسية

1		2
عَمَل		صُورَة
صَحْن		طَريق
حَفْلة		هاتِف
قَمَر		رِسالة
جُبْن		لِقاء
مُشْط		حِزام
عُلْبة		طائر
سَطْر		شِراء
خُبْز		بِناء
طَبيب		لَوحة
كَبير		كُرة
كَلِمة		رِمال
كَبْش		رَبيع
سَبْعة		ساعة
مَطعَم		غِلاف
جَيّد		ألوان
خَشَب		صَديق
ثَلْج		شَجرة
بَيْت		سَريع
مَطَر		شَريط

1		2
قُفْل		جِهاز
حَكَم		حَرَكة
لَهْجَة		سائِل
مَقْطع		جَولَة
يَسير		جَامِد
فَحْص		فَرحَة
مُخْلِص		وِعاء
سَهم		أمْواج
تَفْكير		بَريق
جَمْع		جَوْهر
مَجَلّة		بُخار
مَنطِق		شُموع
ثَمين		أفْعال
قِسْط		جُنود
عُمْلَة		مَوْقِع
مُقِيم		أخْبار
جَلسَة		فَقْرة
عَميق		غامِض
لَفْظَة		مُرور
عَبِيد		مَعبَر

1		2
روض		لَقَم
غاصِر		حَصْن
لَواعي		شَعاء
قُنور		جَعَلَة
بَساج		رُكسي
سولال		تاهِف
فُودِي		جُلْمَة
مُدار		مَقيص
وارِج		بُعقَة
رَقوم		تِكاب
جاسي		وَلحَة
مَرال		لَابِع
سَعور		رَوقَة
فُتار		رَسير
طِلات		غَصير
لَدوج		رُتاب
قَداة		رَداهِم
دارِش		رَمْس
حَتيم		لِغاف
واعِب		بِقاطَة

1-اختبار القراءة في دقيقة واحدة

التعليمة : "سأقدم لك هذه الورقة وفيها كلمات (توضع الورقة أمام الطفل). اقرأ بالسطر وانتقل إلى السطر الموالي حتى تنتهي من جميع الكلمات. اقرأ بصوت مسموع وواضح. حاول أن تسرع سأحسب الوقت".

ملاحظة للفاحص:

- بمجرد أن يبدأ الطفل القراءة على الفاحص مراقبة الزمن وتوقيف عداد الزمن عند نهاية الدقيقة بالضبط، حيث يتم توقيف الطفل عن القراءة.
- يحسب الفاحص عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح فقط.
- للطفل الحرية في أن ينطق التنوين في آخر الكلمة أولا. هذا لا يؤثر على صحة القراءة . مثلا: "قَلَمُن" أو "قَلَمْ" كلتا الإجابتين صحيحة.

أَنَا	عَلَى	فِي	كُل	مِن	هُوَ
أَبْ	يَد	نَار	عَن	قِطْ	عَيْن
فَم	خَطْ	هِي	بَابْ	هَـذا	دَار
سَطْر	لَوْن	جَاءَ	فَازَ	أَمَام	فَعَلَ
قَلَم	وَلَد	مَاء	مِنْها	قَبْل	نَزَلَ
طُول	بَحْر	أَكْـل	عَصَا	قَال	بِنْت
طَائِر	لَوْحَة	صُورَة	صَدِيق	طَبِيب	غِلاف
غَابَة	لَوْحَة	رَبِيع	عُلْبَة	سَاعَة	وَرْدَة

اختبار الذاكرة اللفظية

3. اختبار الذاكرة الفونولوجية: تكرار شبه الكلمات

- **التعليمة للطفل**: "سأقول لك في كل مرة أصوات تشبه الكلمات لكن ليس لها معنى. المطلوب منك إعادتها كما سمعتها. انتبه جيدا لأني لا أكرر ما سأقول".
- **ملاحظة للفاحص**: قراءة كل عنصر كما هو بصورة متأنية لكن ليست متقطعة (ولا سريعة جدا). البداية تكون من رقم 1 إلى غاية 4.
- لا يجب إعادة العنصر مرة ثانية حتى وإن طلب الطفل ذلك.
- **التنقيط**: صحيح = 1 خطأ= 0 (مجموع الإجابات الصحيحة 4)

1	تنقيط	2	تنقيط	3	تنقيط	4	تنقيط
تُطَانْ				دُرْتَسِلِينْ			

اختبار الوعي الفونولوجي

	الكلمات Mots	الصوت المحذوف Phoneme supprimé	الإجابة المنتظرة Réponse attendue	الدرجة Score
1	نظيف	ن	ظيف	
2	كتاب	ك	تاب	
3	قِطار	ط	قِـار	
4	سَريعٌ	ع	سَري	
5	حَليبٌ	ب	حَلي	
6	سباق	ق	سبا	
7	صغير	غ	صير	
8	بُستان	س	بُتان	
9	ملعب	م	لعب	
10	بعيد	ع	بيد	

التعليمة: سأسمعك كلمات واحدة بواحدة وأطلب منك ات تحذف حرف (صوت) محدد من الكلمة ثم بعد ذلك تقول لي ما الذي يتبقى من الكلمة بعد حذف الصوت. سأعطيك مثال: إذا قلت لك "كراس" احذف صوت "ك" وقل لي ما لذي يبقى.

إذا أجاب الطفل بشكل صحيح نبدأ بتطبيق الاختبار وإلا نقدم له مثال آخر.

الإجابة الصحيحة = 1 نقطة.

ملاحظة: نقدم الكلمة بوضوح مرة واحدة دون إعادة.

مقاييس تقدير الذكاءات النمائية المتعددة للأطفال

Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales (MIDAS- KIDS)

طورت المقاييس الأصلية من قبل الباحث شيرر (Shearer, 1996) استنادا إلى نظرية الذكاءات المتعددة التي وضعها جاردنر (Gardner، 1993، 1983)، وتشمل : مقياس الذكاء الموسيقي / الإيقاعي، مقياس الذكاء المنطقي / الرياضي، مقياس الذكاء اللغوي / اللفظي ،مقياس الذكاء الجسمي / الحركي، مقياس الذكاء المكاني / البصري، مقياس الذكاء الشخصي / الذاتي، مقياس الذكاء الاجتماعي / التفاعلي، و مقياس الذكاء الطبيعي .

ويستغرق تطبيق المقاييس (45) دقيقة، أما سلم الإجابة على فقراتها فهو من نوع ليكرت يتكون من خمسة بدائل للسماح بمدى واسع من الإجابات ، حيث تشير عبارة "في جميع الأوقات أو ممتاز" إلى أعلى درجة و تأخذ العلامة (5)، في حين تشير عبارة "أبدا أو قليلا" إلى أدنى درجة ،وتأخذ العلامة (1)، وقد أضيفت إلى بدائل الإجابة فئة "لا أعرف" ، أو "لا تنطبق علي"، وهذه الفئة لا تدخل في حساب العلامات على كل مقياس .

وتستخرج علامة لكل مقياس ، بتقسيم العلامة الفعلية على العلامة التامة المحتملة و يضرب الناتج في 100 % ،

$$\frac{\text{العلامة الفعلية}}{\text{العلامة القصوى}} \times 100\% =$$

3 _ هل تعتقد أن بإمكانه أن يصبح موسيقيا أو مطربا جيدا لو حاول ؟

أ. لا اعتقد ذلك ب. قليلا

ج . اعتقد سيكون جيدا نوعا ما د. اعتقد سيكون موسيقيا جيدا

هـ. اعتقد سيكون موسيقيا عظيما و. لا اعرف

4 _ هل تشعر أن في ذهنه عادة لحناً أو أغنيه معينه ، أو هل عادة يدندن ويغني لنفسه ؟

أ. نادرا ب. أحيانا

ج. في معظم الأوقات د. في جميع الأوقات تقريبا

هـ. دائما و. لا اعرف

5 _ هل سبق له أن كتب أغنيات أو أناشيد بهدف اللهو واللعب ؟

أ. لا يفعل ذلك مطلقا ب. ربما مره وحده أو مرتين

ج. أحيانا يفعل د. مرات كثيرة يقوم بكتابة أغاني جديده

هـ. يقوم بكتابة أغاني دائما و . لا اعرف

6 _ إلى أي درجه يكون تصفيقه بيديه أو ضربه برجليه حسب لحن أو إيقاع معين ؟

أ. ليس جيدا ب. جيد

ج. جيد جدا د. بشكل ممتاز

هـ. على أفضل وجه و. لا اعرف

7_ هل يستمع لبعض الأغاني أو لموسيقى معينه بشكل متكرر ؟

أ. ربما يفعل مرة أو مرتين ب. أحيانا يفعل ذلك

ج. مرات عديدة يفعل ذلك د. في معظم الأوقات

هـ. في جميع الأوقات و. لا اعرف أو لم يحالفه الحظ لذلك

8 _ هل يحب حصص الموسيقى ودروسها ، أو الأداء الموسيقي ؟

أ. لا ، أبدا ب. قليلا جدا

ج. أحيانا د. لا باس

هـ. كثيرا و. لا اعرف ، أو لم تتح له الفرصة لذلك

9 _ هل يتوجه نحو صوت الموسيقى ويصفق بيديه ويرقص معها ؟

أ. أبدا أو نادرا ب. مره بين الحين والأخر

ج. أحيانا يفعل ذلك د. عادة يحب الرقص على أنغام الموسيقى

هـ. دائما يرقص على أنغام الموسيقى و. لا اعرف

توزيع فقرات المقياس على الذكاءات النمائية المتعددة

مقاييس الذكاءات النمائية المتعددة	أرقام الفقرات	عدد البنود لكل ذكاء/93	الدرجة لكل ذكاء: الدرجة المحصلة/الدرجة الكلية×100=
الموسيقي / الإيقاعي	1 – 11		
الجسمي / الحركي	12 – 21		
المنطقي / الرياضي	22 – 30		
المكاني / البصري	31 – 40		
اللغوي / اللفظي	41 – 53		
الشخصي / الذاتي	54 – 66		
الاجتماعي / التفاعلي	67 – 80		
الطبيعي / البيئي	81 – 93		

8.البرنامج التدريبي لتحسين الأداء القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي العسر القرائي في منظور الذكاءات المتعددة.

إعداد الطالب: البشير جاري

8.أ. جدول الجلسات التدريبية.

رقم الجلسة	الهدف من الجلسة	محتوى الجلسة	الوسائل المستخدمة	تقويم الجلسة
/	جلسة تمهيدية: شرح البرنامج	يشرح الباحث رفقة معلمي الصف الهدف العام من البرنامج وأهميته للتلاميذ والمتثل في تحسين الأداء القرائي، كما يشرحطريقة سير البرنامج التدريبي وتوقيته ومتطلباته منها: ضرورة الاستمرارية حتى اكتمال البرنامج. ـ الالتزام بالحضور وتنفيذ أنشطة البرنامج داخل الجلسة أو خارجها من خلال القيام بالأنشطة المنزلية رفقة الأولياء.	جهاز كميوتر ـ جهاز عرض مستندي أنشطة الجلسات والأنشطة المنزلية	/
	استراتيجيات التدريس	/	القائم بالجلسة	الباحث والمعلم
	الواجب المنزلي	/	مدة الجلسة	50 د

01	أن يتمكن التلميذ من إدراك صوت الحرف الأول، الأوسط والأخير للكلمة التي يسمعها بنسبة 80%.	الذكاءات المستثمرة			بطاقات . مسجل . بطاقة تقييم	ـ يطلب المدرب من كل تلميذ تحديد مكان صوت الحرف في أول أو وسط أو آخر05 كلمات معطاة لفظيا.
		اللغوي	الحركي	الموسيقي		
		ـ يشرح المدرب المطلوب من التدريب أ). ـ يطلب المدرب من التلاميذ الاصغاء جيدا ويقرأ الكلمات بصوت واضح ومسموع. ـ ثم يسمع التلاميذ الكلمات عن طريق مسجل ويحدد موضع صوت الحرف في بداية، وسط وآخر الكلمة. ـ يسمع المدرب الكلمات إلى التلاميذ جماعيا ويطلب منهم تحديد مكان صوت الحرف(برفع الأيدي) ثم تمثيل مكان الحرف عن طريق حركات جسمية: إظهار موضع الحرف من خلال حركات: خطوة للأمام . صوت الحرف في أول الكلمة، وقوف مع تصفيق . صوت الحرف في وسط الكلمة، خطوة للخلف . صوت الحرف في آخر الكلمة. ـ ثم يسمعهم الكلمات بصيغة فردية ويطلب من كل تلميذ تحديد مكان صوت الحرف في بداية، وسط أو آخر الكلمة. ـ المدرب يصحح ويعزز(انظر النشاط1أ). ب). يطلب المدرب من التلميذ إدراك وجود صوت الحرف "ص" وحرف "ب" من خلال نص يقرأه المدرب، ويقوم التلميذ بالطرق مرتين في كل مرة تسمع فيها حرف "ب" ويقف لما يسمع حرف "ص" . المدرب يصحح ويعزز(انظر النشاط1ب)			

		ج). يطلب المدرب من التلميذ تحديد صوت الحرفين في أول وآخر الكلمة. . المدرب يصحح ويعزز(انظر النشاط1ج).		
	استراتيجيات التدريس	الطريقة الصوتية . التدريب الذاتي	القائم بالجلسة	الباحث والمعلم
	النشاط المنزلي	انظر الواجب رقم(01)	مدة الجلسة	50 د
02	أن يتمكن التلميذ من تقطيع الكلماتإلى حروفهاالأساسية بنسبة 80%.	الذكاءات المستثمرة اللغوي | الشخصي | البصري . يقوم المدرب بالتذكير بمحتوى النشاط السابق. . يقوم المدرب بتقييم الواجب المنزلي رقم(01) . يشرح المدرب المطلوب من التدريب. . يقرأ المدرب الكلمات بصوت واضح ومسموع. . يعرض المدرب كلمات معدة مسبقا أمام التلاميذ. . يطلب المدرب من التلاميذ ترديد الكلمات بتأني جماعيا ثم تقسيمهم الى مجموعتين، مجموعة تقرأ ومجموعة تصغي، ثم يتم تبادل الأدوار بينهما. . يقرأ التلاميذ الكلمات بصيغة فردية والمدرب يصحح ويعزز. . يقوم المدرب بتقطيع كلمة مكونة من حرفين ثم ثلاثة ثم أربعة على مسمع التلاميذ، حيث يقوم المدرب بشرح عملية تقطيع الكلمات إلى مقاطع. . يوضح المدرب الفرق بين تقطيع الكلمات الى مقاطع أو إلى فونيمات(أصواتها الأساسية).	بطاقات، أقلام ملونة، أوراق بيضاء، السبورة . مسجل . جهاز كمبيوتر	. يطلب من كل تلميذ تقطيع 05 كلمات غلى مقاطعها الأساسيةبنسبة 5/4.

		. يقسم المدرب التلاميذ إلى مجموعات ويطلب منهم التعاون في تقطيع كلمتين في كل تدريب. ـ التصحيح ذاتي من طرف التلاميذ والمعلم يوجه ويعزز. ـ ثم يطلب المدرب من كل تلميذ تقطيع 05 كلمات مكونة من 03 إلى 05 حروف إلى مقاطعها الأساسية. ـ المدرب يصحح ويعزز(انظر الشكل02).		
	استراتيجيات التدريس	الطريقة ـ العمل التعاوني ـ التدريب الذاتي	القائم بالجلسة	الباحث والمعلم
	الواجب المنزلي	انظر الواجب رقم(02)	مدة الجلسة	50 د
03	أن يتمكن التلميذ من النطق الصحيح للكلمة بعد حذف صوت الحرف في بداية، وسط وآخر الكلمة بنسبة 80%.	الذكاءات المستثمرة اللغوي / البصري / الاجتماعي . يقوم المدرب بالتذكير بمحتوى النشاط السابق. . يقوم المدرب بتقييم الواجب المنزلي رقم(03) ـ يشرح المدرب المطلوب من التدريب ـ يقرأ المدرب مجموعة من الكلمات بصوت واضح ومسموع أمام التلاميذ. يردد التلاميذ الكلمات بصيغة فردية والمدرب يصحح ويعزز. . يقدم المدرب مجموعة من الكلمات على بطاقات ويطلب من التلاميذ تحديد مكان الحرف الاول بوضع دائرة حوله. أ).يحذف المدرب صوت الحرف في وسط كلمة مكونة من حرفين ثم يقرأ الكلمة الجديدة، مثل: صقرــ ص ــ قر.	بطاقات، أقلام ملونة، أوراق بيضاء ـ مسجل ـ جهاز كمبيوتر	يطلب من التلميذ قراءة 10 كلمات بطريقة صحيحة بعد حذف الحرف الاول، الأوسط أو الأخير بتحقيق نتيجة 05/04

		ـ يكرر المدرب أمثلة أخرى مع كلمات من حرفين ثم ثلاثة ثم أربعة حروف. ـ يقسم المدرب التلاميذ إلى مجموعات ويقدم لهم في كل مرة كلمتين ويطلب منهم حذف صوت الحرف الأول لإيجاد الكلمات الجديدة. ـ ثم يطلب المدرب من كل تلميذ إيجاد الكلمة الجديدة بعد حذف صوت الحرف الأول المعطى. ب). يكرر نفس التدريب لحذف الحرف في وسط الكلمة ثم في آخر الكلمة انظر(النشاط رقم03).		
	استراتيجيات التدريس	تعدد الحواس ـ العمل التعاوني ـ المناقشة	القائم بالجلسة	الباحث مع المعلم
	الواجب المنزلي	انظر الواجب رقم(02)	مدة الجلسة	50 د
04	أن يتمكن التلميذ من النطق الصحيح للكلمة بعد ابدال صوت في بداية، وسط وآخر الكلمة بنسبة 80%	الذكاءات المستثمرة اللغوي | الاجتماعي | الشخصي . يقوم المدرب بالتذكير بمحتوى النشاط السابق. . يقوم المدرب بتقييم الواجب المنزلي رقم(03) ـ يشرح المدرب المطلوب من التدريب ـ يقرأ المدرب مجموعة من الكلمات بصوت واضح ومسموع أمام التلاميذ. يردد التلاميذ الكلمات بصيغة فردية والمدرب يصحح ويعزز. . يقدم المدرب أزواج من الكلمات على بطاقات ويطلب من التلاميذ تحديد مكان الحرف المختلف بوضع دائرة حوله. أ).يبدل المدرب صوت الحرف في وسط كلمة مكونة من حرفين ثم يقرأ	بطاقات كلمات . أقلام . بطاقة تقييم	ـ يطلب المدرب من كل تلميذ إبدال الحرف الأول، الأوسط أو الأخير لـ: 05 كلمات معطاة لفظيا لكل تلميذ،

		الكلمة الجديدة، مثل: فرــ فـ/س ــ سر. ـ يكرر المدرب أمثلة أخرى مع كلمات من حرفين ثم ثلاثة ثم أربعة حروف. ـ يقسم المدرب التلاميذ إلى مجموعات ويقدم لهم في كل مرة كلمتين ويطلب منهم إبدال صوت الحرف الأول لإيجاد الكلمات الجديدة. ـ ثم يطلب المدرب من كل تلميذ إيجاد الكلمة الجديدة بعد إبدال صوت الحرف الأول المعطى. ب). يكرر نفس التدريب لتبديل الحرف في وسط الكلمة ثم في آخر الكلمة لإيجاد كلمات ذات معنى. ـ التصحيح ذاتي من طرف التلاميذ والمعلم يوجه ويعزز. (انظر النشاط رقم04)			
	استراتيجيات التدريس	تعدد الحواس ـ العمل التعاوني ـ المناقشة		القائم بالجلسة	الباحث والمعلم
	الواجب المنزلي	انظر الواجب رقم(04)		مدة الجلسة	50 د
5		الذكاءات المستثمرة			
		اللغوي	الاجتماعي	الموسيقي	بطاقات ـ مسجل ـ جهاز	يمنح التلميذ 05

	أن يتمكن التلميذ النطق الصحيح للكلمة بطريقة صحيحة بعد دمج الأصوات لكلمتين او أكثر بنسبة 80%.	. يقوم المدرب بالتذكير بمحتوى النشاط السابق. . يقوم المدرب بتقييم الواجب المنزلي رقم(04) ـ بعد شرح المطلوب من التدريب. . يعرض المدرب كلمتين لفظيا ثم يطلب من التلاميذ تحديد صوت الحرفين الأولين، ثم يطلب منهم تكوين كلمة ذات معنى من هذين الحرفين.مثال: حارس . جبن ـــ حج. ـ يعرض المدرب أزواج الكلمات عن طريق مسجل ويطلب من كل تلميذ أن يعيد الكلمتين بتأني، ثم يدمج الحرفين الأولين في بداية الكلمة لتصبح كلمة لها معنى. ـ يطلب المدرب من التلاميذ الإتيان بكلمات ومحاولة دمج صوتي الحرفين وانتاج كلمات ذات معنى أو بدون معنى. . المدرب ويوجه ويعزز(انظر النشاط 05)	كمبيوتر . بطاقة التقييم	أزواج من الكلمات الجديدة ويطلب منه دمج حرفي بدايات الكلمتين والحصول على كلمة جديدة وعلى التلميذ أن يحقق نسبة نجاح 05/04.
	استراتيجيات التدريس	الطريقة الصوتية . العمل التعاوني ـ المناقشة . التعلم الذاتي	القائم بالجلسة	الباحث والمعلم
	الواجب المنزلي	انظر الواجب رقم(05)	مدة الجلسة	50 د
06	أن يتمكن التلميذ من تكوين كلمات ذات معنى	الذكاءات المستثمرة اللغوي / الشخصي / الاجتماعي	مسجل ـ جهاز كمبيوتر .	ـ يطلب المدرب من كل تلميذ تكوين 05

	من حروف مبعثرة بنسبة 80%	ـ يقوم المدرب بالتذكير بمحتوى النشاط السابق. . يقوم المدرب بتقييم الواجب المنزلي رقم(06) ـ يشرح المدرب المطلوب من التدريب . يعرض المدرب لفظيا حروف مبعثرة لكلمات ذات معنى ويطلب من التلاميذلتكوين هذهالكلمات، يبدأ أولا في كلمات من حرفين ثم ثلاثة حروف ثم أربعة.مثل: ج، ن، ب ـــ جبن. يطلب المدرب من التلاميذ ترديد حروف الكلمة جماعيا. ـ يقسم المدرب التلاميذ الى 03 مجموعات وكل مجموعة تتعاون في تكوين كلمات من حروف مبعثرة. ـ يطلب المدرب من كل تلميذ بمفرده تكوين كلمات من حروف مبعثرة. ـ التصحيح ذاتي من طرف التلاميذ. ـ والمدرب يوجه ويعزز (انظر النشاط رقم07)		كلمات ذات معنى من حروف مبعثرة بتحقيق نتيجة 05/04
	استراتيجيات التدريس	الطريقة الصوتية ـ العمل التعاوني ـ المناقشة ـ التعلم الذاتي	القائم بالجلسة	الباحث والمعلم
	الواجب المنزلي	انظر الواجب رقم(07)	مدة الجلسة	50 د
07	أن يتمكن التلميذ من تحديد الكلمة	الذكاءات المستثمرة اللغوي / الاجتماعي / الشخصي	بطاقات، أقلام ملونة، أوراق بيضاء، السبورة ـ	ـ يطلب المدرب من كل تلميذ أن يحدد الكلمة

	المختلفة من بين الكلمات المتشابهة في الوزن بنسبة 05/04	. يقوم المدرب بالتذكير بمحتوى النشاط السابق. . يقوم المدرب بتقييم الواجب المنزلي رقم(05) . يشرح المدرب المطلوب من التدريب والذي يتكون من نشاطين: أ). يطلب المدرب من التلميذ أن يصنف الكلمات المعطاة في الجدول الى مجوعتين حسب وزنها(انظر النشاط7أ). ب). يطلب المدرب من كل تلميذ أن يذكر لفظيا كلمات على وزن معين من الذاكرة، مثلا: اعطاء 05 كلمات على وزن "فأس"ـــــــ(رأس، كأس، بأس، ...) ج). يقوم المدرب بقراءة مسموعة سلاسل من الكلمات لها أوزان مختلفة على شكل(فعل، فعول، فعولا، فعيل، مفاعل، مفعول) والتي عددها من: 3 الى 08. . يقسم المدرب التلاميذ الى 03 مجموعات، كل مجموعة تتعاون لايجاد الكلمة المختلفة في الوزن. . ثم يطلب المدرب من كل تلميذ تحديد الكلمة المختلفة في الوزن من بين قائمة الكلمات المعطاة(انظر النشاط7ج). . المدرب يصحح ويوجه.	مسجل ـ جهاز كمبيوتر	الغير متشابهة في الوزن في كل قائمة مكونة من خمس كلمات بطريقة صحيحة بنسبة 05/04
	استراتيجيات التدريس	الطريقة الصوتية ـ العمل التعاوني ـ المناقشة . التعلم الذاتي	القائم بالجلسة	الباحث والمعلم
	الواجب المنزلي	انظر الواجب رقم(08)	مدة الجلسة	50 د

08	أن يتمكن التلميذ من التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة(صوتا) بنسبة 80%	الذكاءات المستثمرة	بطاقات، جهاز تسجيل، أقلام ملونة، أوراق بيضاء، السبورة ـ مسجل ـ جهاز كمبيوتر، جهاز عرض.	ـ يقدم المدرب بطاقة مكونة من 05 قوائم للكلمات ويطلب من التلميذ أن يحدد الكلمة المشابهة لتلك التي يراها على شاشة العرض. قلم ـ علم ـ سلم ـ ملهم. ـ يقدم المدرب 05 بطاقات لقوائم كلمات متشابهة، ويطلب من التلميذ أن يشير الى الكلمة في القائمة المعطاة والمطابقة للكلمة المسموعة. حليم، حليب، جليد، حبيب، حلو، حليب.

	استراتيجيات التدريس	تعدد الحواس–تبادل الأدوار– العمل التعاوني–المناقشة	القائم بالجلسة	الباحث والمعلم
	الواجب المنزلي	انظر الواجب رقم(08)	مدة الجلسة	50 د
09	أن يتمكن التلميذ من انتاج اكبر عدد ممكن من الكلمات تبدأ بحرف معين (مثلا:ج) في دقيقة واحدة	الذكاءات المستثمرة اللغوي | الاجتماعي | الشخصي . يقوم المدرب بالتذكير بمحتوى النشاط السابق. . يقوم المدرب بتقييم الواجب المنزلي رقم(08) ـ يشرح المدرب المطلوب من التدريب. ـ يطلب المدرب لفظيا من التلميذ انتاج اكبر عدد ممكن من الكلمات تبدأ حرف محدد، مثال: [ج]ـ (سمكة، سيارة، سيف، سارة، سر، سن). ـ يكرر نفس التدريب مع حروف أخرى(س، ص، ب، ل، م) ـ التدريب يطبق بشكل جماعي ثم بشكل فردي. ـ المدرب يحسب عدد الكلمات المنتجة دون حساب الأسماء و الكلمات المكررة. (انظر النشاط رقم09)	ساعة زمنية ـ بطاقة التقييم.	ـ يطلب المدرب من كل تلميذ انتاج اكبر عدد من الكلمات ذات معنى تبدأ بالحروف التالية:(س، ط) في ظرف دقيقة واحدة.
	استراتيجيات التدريس	الطريقة الصوتية ـ لعب الدور ـ العمل الجماعي انظر الواجب رقم(09)	القائم بالجلسة	الباحث والمعلم
	الواجب المنزلي	انظر الواجب رقم(09)	مدة الجلسة	50 د
10	أن يتمكن التلميذ من إعادة شبه الكلمات بطريقة	اللغوي | الشخصي | الموسيقي . يقوم المدرب بالتذكير بمحتوى النشاط السابق.	بطاقات ـ مسجل ـ	يطلب المدرب من التلميذ من اعادة 05

	صحيحة بنسبة 80%	. يقوم المدرب بتقييم الواجب المنزلي رقم(09) ـ يشرح المدرب المطلوب من النشاط. أ). يعرض المدرب مقاطع مكونة من حرفين لكلمات لها معنى عن طريق مسجل ويطلب من التلميذ اعادة أكبر عدد منها من الذاكرة، مثل: في، من، أن، إن، طن، بن، كن، صن. ب). نفس التدريب مع مقاطع ليس لها معنى، مثل: صط، رك، ثل، بت، نق، عج، بص، سش، رع، جظ.(يراعى التدريج في التدريب على تذكر المقاطع من: 3 إلى 10). ج). يطلب المدرب من التلميذ اعادة قائمة من شبه الكلمات كما هي سمعها بطريقة صحيحة. ـ المدرب يصحح ويعزز(انظر النشاط رقم10)		شبه كلمات بطريقة صحيحة.
	استراتيجيات التدريس	تعدد الحواس ـ تبادل الأدوار ـ العمل التعاوني ـ المناقشة	القائم بالجلسة	الباحث والمعلم
	الواجب المنزلي	انظر الواجب رقم (10)	مدة الجلسة	50 د
11	أن يتمكن التلميذ من إعادة سلاسل أرقام وترتيبها تصاعديا أو تنازليا بنسبة 80%	الذكاءات المستثمرة المنطقي / الموسيقي . يقوم المدرب بالتذكير بمحتوى النشاط السابق. . يقوم المدرب بتقييم الواجب المنزلي رقم(10) أ). يقدم المدرب سلسلة من الأرقام عن طريق مسجل ويطلب من التلميذ أن يقوم بالطرق مرتين في كل يسمع رقم "3".	مسجل ـ بطاقات أرقام بطاقة تقييم.	يعرض المدرب سلسلة من الأرقام وهي: 1، 5، 2، 6، 7، 4 ويطلب منه ترتيبها تنازليا وتصاعديا.

		0539723242034503213053024306133 53 ب). يقوم المدرب باسماع التلميذ سلسلة أرقام من 0 إلى 5 في كل مرة ينقصها رقم وبطريقة غير مرتبة ويطلب منه ايجاد الرقم الناقص(يراعى التدريج في تطبيق هذا التدريب). مثال: (0، 2، 3) الرقم الناقص هو:(1) ج).ثم يقوم المدرب باسماع سلسلة أخرى من الأرقام الفردية تصل الى 5 أرقام، ويطلب منه في كل مرة ترتيبها من الأصغر إلى الأكبر، مثال:(1، 5، 2)ـــــ(1، 2، 5). د). يعاد نفس التدريب مع سلاسل أخرى من الأرقام وترتيبها من الأكبر إلى الأصغر. (انظر النشاط رقم11)		
	استراتيجيات التدريس	تعدد الحواس ـ تبادل الأدوار ـ العمل التعاوني ـ المناقشة	القائم بالجلسة	الباحث والمعلم
	الواجب المنزلي	انظر الواجب رقم(11)	مدة الجلسة	50 د
12	أن يتمكن التلميذ من تصنيف وترتيب قائمة من الحيوانات والأشياء من الأصغر إلى الأكبر بنسبة 80%	الذكاءات المستثمرة اللغوي / الشخصي / الموسيقي . يقوم المدرب بالتذكير بمحتوى النشاط السابق. . يقوم المدرب بتقييم الواجب المنزلي رقم(11) أ). أ). يقوم المدرب بإسماع التلميذ كلمات عن طريق مسجل لثلاثة أشياء	بطاقات، أقلام ملونة، أوراق بيضاء، صور السبورة ـ مسجل ـ جهاز كمبيوتر	ـ يطلب المدرب من كل تلميذ أن يصنف قائمة مكونة من 5 أسماء لحيوانات وأشياء من الأصغر إلى الأكبر

		معروفة، ويطلب منه ترتيبها من الأصغر إلى الأكبر، مثل: خروف، بقرة، قطة. ب). يقوم المدرب بإسماع التلميذ كلمات عن طريق مسجل لثلاثة أشياء معروفة، ويطلب منه ترتيبها من الأصغر إلى الأكبر، مثل: مسطرة، قلم، كتاب. ج).يعاد نفس التدريب لترتيب 04 أشياء أو حيوانات إلى غاية 09 عناصر كل صنف على حدى حسب قدرة التلميذ على التذكر، يمكن إعادة ذكر الأشياء أكثر من مرة. د). يعاد نفس التدريب من خلال طلب المدرب من التلميذ التصنيف أولا والترتيب لقائمة من الحيوانات والأشياء من الأصغر إلى الأكبر، مثال: سيارة، فأر، خروف ، دراجة، شاحنة، غراب، قطار، جمل. (انظر النشاط رقم12)		بطريقة صحيحة بنسبة تقدر بـ: 05/04
	استراتيجيات التدريس	تعدد الحواس ـ تبادل الأدوار ـ العمل التعاوني ـ المناقشة	القائم بالجلسة	الباحث
	الواجب المنزلي	انظر الواجب رقم(12)	مدة الجلسة	50 د
13	أن يتمكن التلميذ من التعرف على الكلمة الدخيلة بنسبة 80%	الذكاءات المستثمرة اللغوي / البصري / الشخصي . يقوم المدرب بالتذكير بمحتوى النشاط السابق. . يقوم المدرب بتقييم الواجب المنزلي رقم(12) . يقوم المدرب شرح المطلوب من التدريب.	بطاقات، أقلام ملونة، أوراق بيضاء، صور السبورة ـ مسجل ـ جهاز كمبيوتر	يطلب من المدرب من كل تلميذ أن يتعرف على الكلمة الدخيلة من خلال 05 سلاسل من الكلمات على

		ـ يقوم المدرب باسماع صوت حرف عدة مرات مع ادخال صوت شبيه ويطلب من التلميذ تحديد الصوت الدخيل، مثل: ت، ت، ط، ت، ت، ت، يكرر التمرين مع حروف أخرى. ـ ثم يقوم المدرب باسماع صوت مقطع عدة مرات مع ادخال مقطع شبيه ويطلب من التلميذ تحديد المقطع الدخيل، مثل: تا، تا، تا، تا، طا، تا، تا، تا، يكرر التمرين مع مقاطع أخرى. ـ يقوم المدرب باسماع أصوات لسلسلة من الكلمات لها نفس المعنى مع ادخال كلمة مختلفة ويطلب من التلميذ تحديد الكلمة الدخيلة، مثل:ماء ـ حليب ـ عصير ـ حديد ـ زيت. يكرر التمرين مع كلمات أخرى (انظر النشاط رقم13)		بطاقة واحدة كل سلسلة بها 04 كلمات. يعاد نفس التمرين عن اسماع كلمات السلسة واكتشاف الكلمة الدخيلة.
	استراتيجيات التدريس	تعدد الحواس ـ تبادل الأدوار ـ العمل التعاوني ـ المناقشة	القائم بالجلسة	الباحث
	الواجب المنزلي	انظر الواجب رقم(13)	مدة الجلسة	50 د

8.ب. كراس النشاطات التدريبية

النشاط رقم(01): إدراك وجود صوت الحرف سمعيا في أول، وسط وآخر الكلمة.

أ). التعليمة01: سأسمعك في كل مرة كلمة مألوفة، واطلب منك أن تكتشف وجود صوت الحرف في أول، وسط وآخر الكلمة التي ستسمعها الآن.

إظهار موضع الحرف من خلال حركات: خطوة للأمام ـ صوت الحرف في أول الكلمة، وقوف مع تصفيق ـ صوت الحرف في وسط الكلمة، خطوة للخلف ـ صوت الحرف في آ خر الكلمة.

مثال: استمع لكلمة "صيف" هل يوجد بها حرف "ص" **في أول الكلمة مع خطوة للأمام.**

صيف/ف	تفاح/ح	غزال/ل	قلم/م	مدرسة/د	صلاة/	صياد/ي
سكين/ن	صحن/ح	سجادة/ج	قطة/ط	جبل/ب	حمل/م	ملح/ح
كمبيوتر/ب	تراب/ر	صلاة/ص	كتاب/ك	كراس/ص	سبورة/س	نقود/ن
رجل/ج	شمس/س	قمر/م	محفظة/ف	مسطرة/م	دكان/د	طفل/ف
كراسي/س	طبيب/ط	عامل/م	مرأة/أ	مكيف/م	قسم/س	درس/ر

ب). إدراك وجود صوت حرفين في الكلمة:

التعليمة: سأقرأ عليك نص، وقم بالطرق مرتين في كل مرة تسمع فيها حرف "ب" وتقف لما تسمع حرف "ص"

ج). إدراك صوت حرفين في أول وآخر الكلمة.

التعليمة: أذكر صوت الحرفين أولا في بداية الكلمة ثم في آخر الكلمة.

الكلمة	حرفي البداية	حرفي النهاية	التقييم	الكلمة	حرفي البداية	حرفي النهاية	التقييم
مدرسة	مد	سة		مصباح	مص	اح	
معلم	مع	لم		ملعب	مل	عب	
سمير	سم	ير		سكين	سك	ين	
برتقال	ب، ر	ال		إجاص	إج	اص	

النشاط رقم(02): تقطيع الكلمات إلى حروفها الأساسية

الرقم	الكلمة	تقطيع الكلمة	الرقم	الكلمة	تقطيع الكلمة
مثال	كتب	/ك/ت/ب/	مثال	شجرة	/ش/ج/ر/ة/
01	نصر		01	حاسوب	
02	صبر		02	كراسي	
03	قلم		03	فصول	
04	بيت		04	أقسام	
05	أسرار		05	تلفزيون	
06	مدارس		06	تجارة	
07	رسام		07	أهداف	
08	كلمات		08	أقلام	
09	أنشطة		09	حاسوب	
10	العالم		10	الطاووس	

النشاط رقم(03): حذف الصوت الأول، الأوسط والأخير من الكلمات المبينة في الجداول الموالية:

التعليمة02:"إقرأ الكلمات بطريقة صحيحة بعد حذف صوت حرف واحد في أول ثم وسط ثم في آخر الكلمة المبينة في الجداول الثلاث أدناه"

ب). حذف الصوت الأول من الكلمة:

الرقم	الكلمة	الحرف المحذوف	الكلمة المطلوبة	الرقم	الكلمة	الحرف المحذوف	الكلمة المطلوبة
مثال1	قلم	ق	لم	مثال2	صيف	ص	يف
01	جدار	ج	دار	01	ليل	ل	
02	شجرة	ش	جرة	02	حاسوب	ح	
03	كتاب	ك		03	طالب	ط	
04	قمر	ق		04	أسد	أ	
05	سفر	س		05	فيل	ف	

ب). حذف الصوت الأوسط من الكلمة:

الرقم	الكلمة	الحرف المحذوف	الكلمة المطلوبة	الرقم	الكلمة	الحرف المحذوف	الكلمة المطلوبة
مثال1	نظارة	ظ	نارة	مثال2	سيف	ي	سف
01	مصنع	ص			ثعلب	ل	
02	بطل	ط			كتاب	ت	
03	برج	ر			ملعب	ع	
04	بيوت	ي			سبورة	ب	
05	بضاعة	ا			بنوك	ن	

ج). حذف الصوت الأخير من الكلمة:

الرقم	الكلمات	الحرف المحذوف	الكلمة المطلوبة	الرقم	الكلمات	الحرف المحذوف	الكلمة المطلوبة
مثال1	لبن	ن	لب	مثال2	قطار	ر	قطا
01	كرسي	ي		01	سميك	ك	
02	شجرة	ة		02	طاوس	س	
03	طاولة	ة		03	تلفزيون	ن	
04	هاتف	ف		04	استقلال	ل	
05	غراب	ب		05	مفتاح	ح	

النشاط رقم(04): إبدال الصوت الأول، الأوسط والأخير للكلمة.

التعليمة: "أوجد كلمات ذات معنى بعد إبدال صوت الحرف في أول، وسط أو آخر الكلمة".

أ). إبدال الصوت الأول للكلمة:

الرقم	الكلمة	حرف الابدال	الكلمة الجديدة	الرقم	الكلمة	حرف الابدال	الكلمة الجديدة
مثال1	كأس	ف	فأس	مثال2	حراس	كـ	كراس
01	حسد	أ		01	مداد	و	
02	فقر	ص		02	شهرة	ز	
03	تبن	ج		03	مراسي	كـ	
04	حلم	ق		04	زجاجة	د	

05	مسن	ح		05	جمال	ر	

ب). ابدال الصوت الأوسط للكلمة.

الرقم	الكلمة	حرف الابدال	الكلمة الجديدة	الرقم	الكلمة	حرف الابدال	الكلمة الجديدة
مثال1	جمل	ب	جبل	مثال2	وباء	ع	وفاء
01	كأس	ي		01	فجر	خ	
02	ملح	ر		02	وفود	ع	
03	بصل	ط		03	رياح	م	
04	بنت	ي		04	فضل	ص	
05	وجد	ع		05	سفير	م	

ج). إبدال الصوت الأخير للكلمة.

الرقم	الكلمة	حرف الابدال	الكلمة الجديدة	الرقم	الكلمة	حرف الابدال	الكلمة الجديدة
مثال	صحن	ة	صحة	مثال	جواد	ل	جوال
01	فتى	ح		01	صياح	م	
02	سلع	م		02	قرين	ب	
03	رسب	م		03	بعير	د	
04	سكن	ت		04	الترويج	ح	
05	قصص	ر		05	جلب	س	

النشاط رقم(05): دمج صوت حرفي بداية كلمتين وانتاج كلمة ذات معنى أو غير معنى.

التعليمة: "إقرأ الكلمات بطريقة صحيحة بعد دمج صوت حرفي البداية للكلمتين وانتاج كلمة ذات معنى"

الرقم	الكلمة الأولى	الكلمة الثانية	الكلمة الجديدة	الرقم	الكلمة الأولى	الكلمة الثانية	الكلمة الجديدة
مثال	حارس	جبن	حج	مثال	قسم	طاولة	قط
01	أكل	بلع		01	شجرة	كتاب	
02	جدار	دار		02	سفر	راحة	
03	جبن	بنت		03	قصر	صفارة	
04	باب	نار		04	جبل	صبر	
05	طاولة	نسمة		05	فراولة	نصر	

النشاط رقم(06): تكوين كلمات ذات معنى من حروف مبعثرة

الرقم	الحروف المبعثرة	الكلمة المطلوبة	الرقم	الحروف المبعثرة	الكلمة المطلوبة
مثال	ب/خ/ز/	خبز	مثال	/ك/ب/ت/ا/	كتاب
01	/ج/ن/ب/	جبن	01	/س/أ/د/	أسد
02	ح/س/ب/	حسب	02	/ل/ي/ف/	فيل
03	/و/د/ر/ة	وردة	03	/ق/ا/ر/ء/ة/	قراءة
04	/م/ل/ق/	قلم	04	/ك/ا/ت/ة/ب/	كتابة
05	/ر/ج/ل/	رجل	05	/م/ص/ق/	مقص
06	/كـ/ا/ر/س/	كراس	06	/م/ر/د/س/ة/	مدرسة
07	/ل/ف/ط/	طفل	07	/ت/م/ي/ذ/ل/	تلميذ
08	/أ/ح/د/م/	أحمد	08	/ا/م/ح/ت/ا/ن/	امتحان
09	/غ/ا/ز/ل/	غزال	09	/م/ع/م/ل/ة/	معلمة
10	/س/ا/ي/ر/ة/	سيارة	10	/م/ع/ط/م/	مطعم

النشاط رقم(07): أوزان الكلمات

أ). صنف الكلمات المعطاة في مجوعات حسب وزنها:

01	حامل	ضرب	نشر	قادم	صادم	رادم	أكل
02	ساجدة	مقتول	منشور	مسرور	حافية	ممدود	فتح

ب). اعط كلمات على وزن: فاس ـ نار ـ جميل ـ أخضر ـ دواء

ج). التعليمة: إليك قائمة تتضمن 10 مجموعات من الكلمات على وزن واحد، اكتشف الكلمة المختلفة في الوزن في كل مجموعة.

الرقم	الكلمـــــــــــــــــــــــــــــات	الكلمـة المطلـو بة
مثال	رسم ـ صيد ـ فتح .(فعل)	
01	نشر ـ يسقي ـ ضرب ـ(فعل)	
02	ساقية ـ حافية ـ قافية ـ حصان.(فاعلة)	
03	إبريق ـ سكين ـ إكليل ـ صياد. (إفعيل)	
04	نزولا ـ دخولا ـ كرة ـ خروجا ـ ركوعا ـ (فعولا)	
05	أبيض ـ أصفر ـ بني ـ أصغر ـ أكبر. (أفعل)	
06	صبور ـ حسود ـ حقود ـ فول ـ شكور ـ (فعول)	
07	محراث ـ مسمار ـ محراب ـ منشار ـ فارس ـ مفتاح (مفعال)	
08	مكنسة ـ مسطرة ـ مئذنة ـ منقلة ـ ماء ـ مصطبة (مفعلة)	
09	سميع ـ نصير ـ بصير ـ كبير ـ سيف ـ صغير ـ نفير ـ صفير(فعيل)	
10	زراعة ـ صناعة ـ حياكة ـ صياغة ـ صباغة ـ صفارة(فعالة)	
11	زكام ـ صداع ـ سعال ـ ساحر ـ رهاب ـ (فعال)	
12	جالس ـ عامل ـ شاكر ـ فاتح ـ قائم ـ سائر ـ سيارة ـ كاتب(فاعل)	
13	جمال ـ جلال ـ سلام ـ سماح ـ شمال ـ كمال ـ سامي ـ منار (فعال)	
14	أماكن ـ أصابع ـ أنامل ـ أوامر ـ مطاعم ـ رفيق ـ مكارم ـ (أفاعل)	
15	مفاتيح ـ مسامير ـ عناوين ـ تماثيل ـ رجل ـ مساكين ـ جماهير(أفاعيل)	
16	فقه ـ نزع ـ جزع ـ حذر ـ كسب ـ جاء ـ شرب ـ نفخ ـ (فعل)	

النشاط رقم(08): تمييز الكلمات المتشابهة وصوتا

أ). يعرض ويقرأ المدرب الحروف المتشابهة في الصوت: (ت، د، ط)، (ث، ذ، ض، ظ)، (س، ز، ص)، (خ، غ)، (ك، ق).

ب). يعرض المدربسلاسل لقوائم كلمات تنقصها الحروف المتشابهة مثل:(س، ص، ز) ويطلب منهم إكمال الكلمة بعد سماعها من آلة تسجيل.

الحروف المتشابهة	الكلمـــــــــــــــــــــــات	التصحيح/05
س، ص، ز	**..قر، ..رافة، ..فر، ..نبور، إ..يـ...**	
ت، د، ط	**/..ربة / ..ب..وب/ ....دريب/ ..رب/ ....وير/**	
ث، ذ، ض، ظ	**/..ريا/ ..ئب/ ..وء/ ..فر /..يف/**	
خ، غ	**/..ريف/..ريق/ أ..رق/ ..نفور/ ..راب/**	
ك، ق	**/..يس/..يس/..صير/ ..بر/..صبر/**	

ج). يعرض ويقرأ المدرب بطاقة لسلاسل من الكلمات متشابهة لفظا، ويقوم المدرب بتشغيل المسجل، حيث يتناول كلمة واحدة من كل سلسلة ويطلب من التلميذ تحديد الكلمة المتشابهة بوضع دائرة حولها.

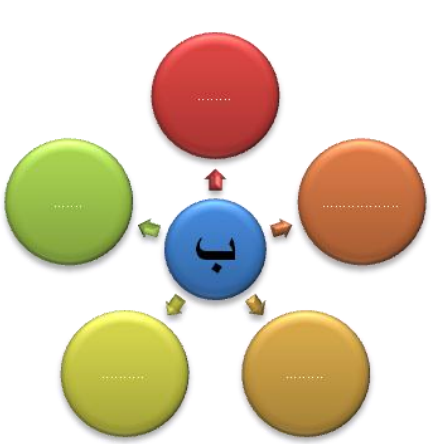
الرقم	الكلمـــــــــــــــــــــــات	التصحيح:1/0
مثال	أسد ـ مسد	
01	حبل ـ جبل ـ حفل	
02	بطة ـ قطة ـ شطة ـ حطة	
03	بر ـ بر ـ بر ـ بئر ـ عبر ـ برق ـ	
04	عماد ـ عميد ـ عمود ـ عمدة ـ عمادة	
05	نسور ـ قصور ـ صبور ـ جسور ـ سيور	
06	حدس ـ عدس ـ لص ـ سلس ـ خلص ـ فلس	
07	صبر ـ سبر ـ قصر ـ بصر ـ نصر ـ دسر	
08	صور ـ سور ـ سوار ـ صوان ـ صوف ـ سيوف	
09	كبر ـ قبر ـ ذكر ـ كبد ـ كدر ـ كفر	
10	دمر ـ دبر ـ دم ـ ردم ـ مدك ـ دمدم ـ دثر	

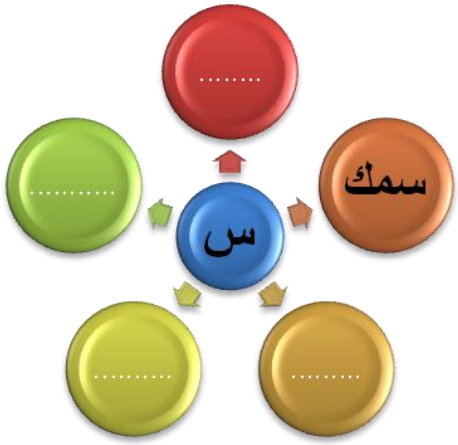
د). يطلب المدرب تكملة جملة تنقصها كلمة مناسبة حيث يضع كلمتين متشابهتين، مثل: الليمون لونه.....(أصفر، أصغر).

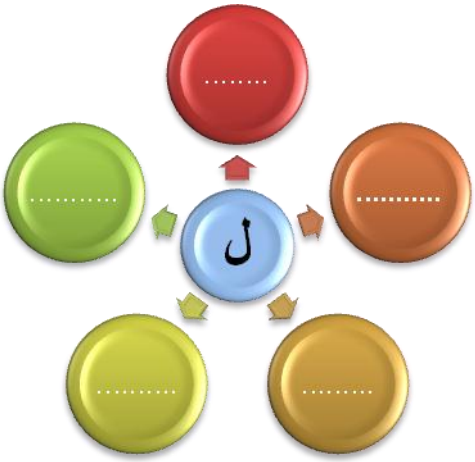
الرقم	الجملة	الكلمتين	التصحيح1/0
مثال	الليمون لونه....	أصفر، أصغر	1
01	يسمى ..... بسفينة الصحراء	الجبل، الجمل	
02	شرب الولد	الصغير، العصير	
03	حضر مباراة كرة القدم جمهور	فقير، غفير، عفير	
04	فتح الولد باب الغرفة با....	المنفاخ، المفتاح، المنفاح	
05	رفع الولد ... الجزائر عاليا	علم، قلم، أمل	

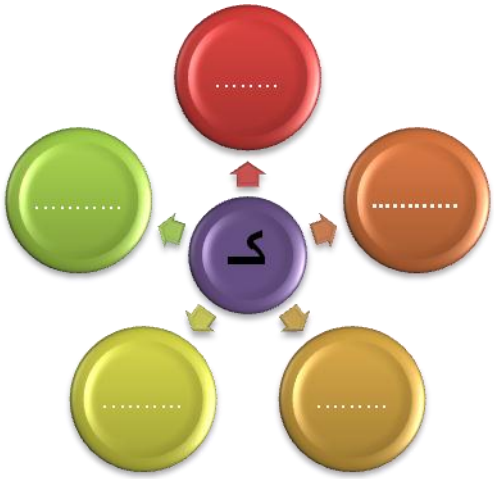
النشاط رقم(9): طلاقة القراءة

التعليمة: قم بانتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات لفظيا تبدأ بحرف معطى:

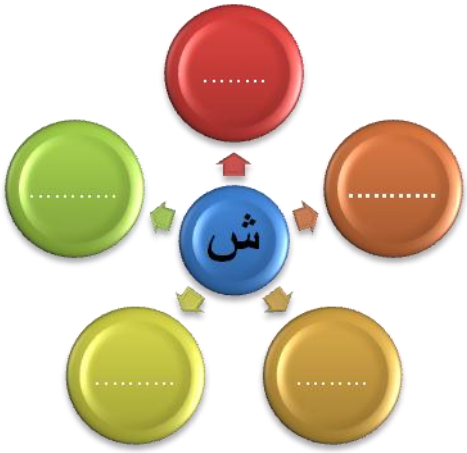


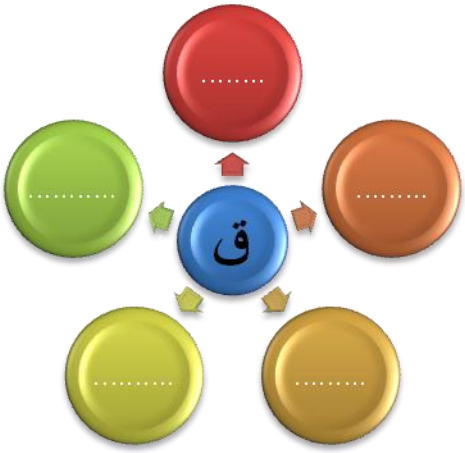






-





<u>النشاط رقم(10):</u> اعادة أرقام وشبه الكلمات من الذاكرة قصيرة المدى.

أ). يعرض المدرب مقاطع مكونة من حرفين لكلمات لها معنى عن طريق مسجل ويطلب من التلميذ اعادة أكبر عدد منها من الذاكرة، مثل:

ـ فن، في، من، أن، إن، طن، بن، كن، رن، صن.

ب). نفس التدريب مع مقاطع ليس لها معنى، مثل:

ـ صط، رك، ثل، بت، نق، عج، بص، سش، رع، جظ.(يراعى التدريج في التدريب على تذكر المقاطع من: 3 إلى 10)

ج). يطلب المدرب من التلميذ أن يعيد من الذاكرة 10 من شبه الكلمات، بعدما يسمعها منالمدرب كلمة تلو الأخرى، حيث يستمع الطفل للكلمة مرة واحدة فقط، بنتيجة صحيحة تقدر بـ: 10/08، التصحيح: اجابة صحيحة=1 واجابة خاطئة=0

الرقم	الكلمة	التصحيح: 1/0	الرقم	الكلمة	التصحيح: 1/0
01	روك		01	ترطابو	
02	كثري		02	دفريسانج	
03	بكات		03	خافيضاتاي	
04	دروفا		04	درتولاسين	
05	طبوجا		05	مقاصوباجي	
06	ربيف		06	سيبوغلان	

07	شسيق		07	ربافوخينور	
08	زوفاق		08	سيباكولان	
09	تنوف		09	طمبولادسين	
10	ثيلاع		10	فاكوزروطاسو	
11	بيساث		11	سيماطوريص	
12	قيماط		12	شونامودين	
13	فيبون		13	عوداجولين	
14	أفرين		14	ضاخيفوناس	
15	سولار		15	جمالوكانوقين	
16	شوبار		16	درماكسان	
17	سبكين		17	سفصابوناق	
18	فغلان		18	تلافيطانيس	
19	قبون		19	دجماعوتيكنو	
20	ثصور		20	فاعوسين	

النشاط رقم(11): تذكر سلسلة أرقام من خلال إيجاد الرقم الناقص وترتيبها تصاعديا، وتنازليا وعكسيا.

أ).يقدم المدرب سلسلة من الأرقام عن طريق مسجل ويطلب من التلميذ أن يقوم بالطرق مرتين في كل يسمع رقم "3".

(0539723242034503213053024306133 53)

ب). جد الرقم الناقص

التعليمة01: سأعطيك مجموعة من الأرقام غير مرتبة من: 0 الى 5 وأنت اكتشف الرقم الناقص.

(0، 2، 5، 4، 3) - (0، 1، 5، 3، 4) - (0، 4، 2، 1، 3)

ج). رتب الأرقام المسموعة من الأصغر إلى الأكبر :

(1، 3) - (6، 3) - (2، 0، 6) - (3، 2، 8) - (2، 3، 6، 4) - (7، 4، 5، 2)....

د).رتب الأرقام المسموعة من الأكبر إلى الأصغر:

(1، 3) - (6، 3) - (2، 0، 6) - (3، 2، 8) - (2، 3، 6، 4) - (7، 4، 5، 2)....

ه). رتب الأرقام التي تسمعها عكسيا:

(0، 2) - (4، 1) - (6، 9) - (1، 0، 4) - (2، 4، 1) - (3، 0، 6، 2) - (8، 3، 0، 1، 3)...

النشاط رقم(12):تصنيف وترتيب قائمة من الحيوانات والأشياء من الأصغر إلى الأكبر.

أ). ترتيب الحيوانات من الأصغر إلى الأكبر:

التعليمة:"سأعطيك مجموعة من أسماء حيوانات أو أشياء وأنت تقوم بترتيبها من الأصغر إلى الأكبر "

الرقم	أسماء أشياء	الترتيب من الأصغر الى الأكبر
مثال	قطة، فأر، خروف، بقرة	مثال: فأر، قطة ، خروف ، بقرة.
01	دراجة، باخرة، سيارة، شاحنة	
02	كرسي، خزانة، طاولة، حامل ملابس	
03	حمص، دلاع ، طماطم ، فراولة	
04	سمكة، كلب، فيل، دب	
05	قطار، دراجة نارية، جرار، جرافة	
06	تلفزيون، نقال، حاسوب، مذياع، مايكروفون	
07	بطاطا، بطيخ، توت، ليمون، جبة جلبان	

ب). تصنيف وترتيب قائمة من الحيوانات والأشياء من الأصغر إلى الأكبر.

التعليمة:"سأقول لك عدد من الكلمات بعضها أسماء حيوانات وبعضها الآخر أسماء أشياء تعرفها. بعدما أقول هذه الكلمات سأطلب منك أن تقول لي أولا جميع أسماء الحيوانات التي سمعتها مني، لكن تبدأ من أصغرها حجما وبعدها الذي يكبره ثم الأكبر وهكذا حتى تصل إلى الأكبر حجما من بين هذه الحيوانات، بعد ذلك سأطلب منك أن تقول لي الكلمات التي سمعتها مني سابقا والتي ليست بأسماء حيوانات وبالترتيب كذلك من الأصغر إلى الأكبر حجما".

مثال: قط، شاحنة، دب، سيارة.

الإجابة:

"ماهي أسماء الحيوانات وبالترتيب من الأصغر حجما إلى الأكبر حجما؟ نعم، قط ثم دب" .

"ما هي الكلمات الأخرى التي ليست أسماء حيوانات وبالترتيب من الأصغر إلى الأكبر حجما : نعم، سيارة ثم شاحنة، أحسنت"

وإليك قائمة الأسماء والأشياء:

1) كلب - منزل - سمكة - جبل
2) سرير - دب - ذئب - حقيبة
3) قُبعة - حمامة - شجرة - تمساح

4) حاسوب - بقرة - فأر - كأس
5) خروف - شاحنة - خزانة - دجاجة
6) فيل- كرسي - سلحفاة - مقص
7) قطار - أرنب – قلم - كبش
8) جمل - هاتف - طاولة – قطة ـ فأر.
9) ثلاجة - أسد - كتاب - حمامة ـ قلم.
10) - محفظة - عصفور - كرة – غزال ـ ممحاة.

النشاط رقم(13): التعرف على الكلمة الدخيلة لفظيا

يطلب المدرب من الطفل أن يتعرف على الكلمة الدخيلة من خلال 10 سلاسل من الكلمات على بطاقة واحدة كل سلسلة بها مجموعة من الكلمات، كما هو موضح في الجدول أدناه.

التعليمة:استمع الى الكلمات جيدا واكتشف الكلمة الدخيلة.

الرقم	سلسلة الكلمات	الكلمة الدخيلة	التصحيح
مثال1	أبيض ـ أصغر ـ أسود	أصغر	01
مثال2	تفاح ـ برتقال ـ سكين.	سكين	01
01	جمل ـ ذئب ـ بقرة.		
02	خزانة ـ كراسي ـ سكين ـ طاولة.		
03	أوراق ـ كتاب ـ صحن ـ قلم.		
04	ماء ـ حليب ـ عصير ـ حديد ـ زيت.		حديد
05	خبز – جبن ـ بيض ـ خشب – كسكس – أرز		
06	دب ـ أسد ـ ثعلب ـ فهد ـ حمامة ـ ذئب ـ وحيد القرن.		حمامة
07	صحن – سكين – كأس – إبريق – مطرقة – شوكة.		
08	جزر ـ بصل ـ ثوم ـ لفت ـ بيطراف ـ منديل ـ فلفل		
09	عصفور ـ صقر ـ حمامة ـ نسر ـ أفعى ـ حجلة.		أفعى
10	أرز ـ عدس ـ سميد ـ فرينة ـ فازلين ـ لوبيا ـ حمص		
المجموع			

ملاحظات:

1. يقدم النشاط الباحث بمساعدة معلمي الصف.
2. يمكن إعادة النشاط أو جزء منه في حالة عدم تحقيق 75% من النتائج المنتظرة.
3. يراعى مبدأ الانتقال من السهل إلى الصعب في انجاز جميع الأنشطة.
4. يمكن تعديل محتوى الأنشطة بما يحقق الأهداف الفرعية للبرنامج التدريبي.

8.ج. كراس النشاطات المنزلية

مقدمة:

يمثل هذا الكراس رافدا إضافيا في زيادة أثر التدريب والمساعدة في تحقيق الأهداف الفرعية المحددة في جلسات البرنامج التدريبي، حيث يشمل هذا الكراس على 13 نشاطا تدريبيا، ينجزها الطفل في المنزل رفقة أحد أولياءه ممن تتوفر فيهم القدرة على ذلك سواء:الأب، الأم أو أحد الإخوة، حيث يخضع الولي إلى تدريب مكثف من قبل الباحث حول كيفية تنفيذ هذه الأنشطة مع الطفل، إذ أن أغلب الأنشطة تقدم لفظيا ويجيب عنها الطفل لفظيا كذلك مع مراعاة مبدأ التدرج حسب قدرة الطفل، بالإضافة إلى تعهد الولي كتابيا في حالة الموافقة بمساعدة الطفل للاستمرار حتى نهاية جلسات البرنامج مع المرافقة والمتابعة في المنزل وإبداء الملاحظات حول كل نشاط تدريبي.

الواجب المنزلي(01): إدراك وجود صوت الحرف سمعيا في أول، وسط وآخر الكلمة.

التعليمة01: سأسمعك في كل مرة كلمة مألوفة، واطلب منك أن تكتشف وجود صوت الحرف في أول، وسط وآخر الكلمة التي ستسمعها الآن.

مثال: استمع لكلمة "صيف" هل يوجد بها حرف "ص" **في أول الكلمة مع خطوة للأمام.**

سيف/ف	**نجاح/ح**	**غزال/ل**	**علم/م**	**درس/د**	**صلاة/ص**	**صياد/د**
صبرين/ن	**صحن/ن**	**سجادة/د**	**بطة/ط**	**جبل/ب**	**حمل/ح**	**ملح/ل**

ب). إدراك وجود صوت حرفين في الكلمة:

التعليمة: سأقرأ عليك نص، وقم بالطرق مرتين في كل مرة تسمع فيها حرف "ب" وتقف لما تسمع حرف "ص"

ج). إدراك صوت حرفين في أول وآخر الكلمة.

التعليمة: أذكر صوت الحرفين أولا في بداية الكلمة ثم في آخر الكلمة.

الكلمة	**حرفي البداية**	**حرفي النهاية**	**التقييم**	**الكلمة**	**حرفي البداية**	**حرفي النهاية**	**التقييم**
كتاب	كت	اب		مسمار	مس	ار	
معلم	مع	لم		حليب	حل	يب	

الواجب المنزلي رقم(02):

يطلب الولي من الطفل تقطيع 10 كلمات إلى حروفها الأساسية.

مثال: شجرة ـــــــــــــــ /ش/ج/ر/ة/

الرقم	الكلمة	التقطيع	التصحيح	الرقم	الكلمة	التقطيع	التصحيح
01	جبن			06	مدينة		
02	هاتف			07	الكلمات		
03	فصول			08	رمضان		
04	عامل			09	مذياع		
05	كتاب			10	حاسوب		

ملاحظات الولي حول أداء الواجب المنزلي الأول:

.....

.....

ملاحظات وتوصيات المدرب:

.....

.....

الواجب المنزلي رقم(03):

يطلب الولي من الطفل قراءة 10 كلمات بطريقة صحيحة بعد حذف الحرف الاول، الأوسط أو الأخير بتحقيق نتيجة 10/08.

الرقم	الكلمة	الحرف المحذوف	الكلمة المطلوبة	التصحيح
01	سكين	س	كين	
02	زهرة	ه	زرة	
03	كتاب	ت	كاب	
04	حليب	ب	حلي	
05	فرنسية	ي	فرنسة	
06	منظمة	ظ	منمة	
07	سيارة	ة	سيار	
08	بستنان	س	بتان	
09	دستور	ر	دستو	
10	تفاح	ت	فاح	
المجموع/10				

ملاحظات الولي حول أداء الواجب المنزلي الأول:

.....

.....

ملاحظات وتوصيات المدرب:

.....

.....

الواجب المنزلي رقم(04):

يطلب الولي من الطفل ابدال الحرف الاول، الأوسط أو الأخير لـ: 10 كلمات معروضة على بطاقات ونطلب من التلاميذ ايجاد الكلمات الجديدة.

حبل ـــ صورة جبل ـــ ...(جبل)، نفس المطلوب مع ابدال صوت في وسط أو اخر الكلمة.

الرقم	الكلمة	حرف الابدال	الكلمة الجديدة	التصحيح
01	أسد	ج	جسد	
02	حمل	ب	حبل	
03	كباب	ت	كتاب	
04	فل	خ	خل	
05	جواد	ن	جوان	
06	قلم	ب	قلب	
07	سيارة	ن	سنارة	
08	صقر	ف	فقر	
09	سورة	ص	صورة	
10	صيد	ف	صيف	
المجمـــــــ

الرقم	الكلمة الاولى	الكلمة الثانية	الكلمة المطلوبة	التصحيح
01	دجاجة	بكرة	دب	
02	سرير	ريح	سر	
03	أكبر	مروحة	أم	
04	خليط	لحم	خل	
05	جانفي	دب	جد	
06	منظمة	رضا	مر	
07	سيارة	رئيس	سر	
08	بئر	رشيد	بر	
09	طاولة	نسمة	طن	
10	أصغر	خل	أخ	
المجمـــــــ

ملاحظات الولي حول أداء الواجب المنزلي الأول:

.....

.....

ملاحظات وتوصيات المدرب:

.....

.....

الواجب المنزلي رقم(07): أوزان الكلمات

التعليمة: إليك قائمة تتضمن 10 مجموعات من الكلمات على وزن واحد، اكتشف الكلمة المختلفة في الوزن في كل مجموعة.

الرقم	الكلمـــــــــــــــــــــــــــــات	الكلمة المطلوبة
مثال	كتب ـ ضرب ـ وقف ـ نشر ـ يمشي ـ أكل .(فعل)	يمشي
01	ينشر ـ يأكل ـ يضرب ـ فرح ـ يكتب.(يفعل)	فرح
06	حديد ـ بصير ـ كبير ـ سار ـ صفير(فعيل)	سار
07	صناعة ـ دباغة ـ صياغة ـ صفارة ـ صباغة (فعالة)	صفارة
08	كاتب ـ ـ ساجد ـ شاطئ ـ صياد ـ بارد (فاعل)	صياد
09	دلال ـ نوال ـ سلام ـ سماح ـ لاعب ـ شمال(فعال)	لاعب
10	أكابر ـ أنامل ـ أوامر ـ مطاعم ـ قائد ـ مكارم(أفاعل)	قائد

ملاحظات الولي حول أداء الواجب المنزلي الأول:

.....

.....

ملاحظات وتوصيات المدرب:

.....

.....

الواجب المنزلي رقم(08): تمييز الكلمات المتشابهة رسما وصوتا

يقرأ الولي بطاقة لسلاسل من الكلمات متشابهة لفظا، يتناول كلمة واحدة من كل سلسلة، ويطلب من التلميذ تحديد الكلمة المتشابهة بوضع دائرة حولها.

الرقم	الكلمـــــــــــــــــــــــــــــات	التصحيح:1/0
مثال	حسد ـ جسد ـ كسد ـ أسد ـ مسد	
01	مطة ـ بطة ـ قطة ـ شطة ـ حطة	

02	بر - بر - بر - عبر - برق -	
03	عماد - عميد - عمود - عمدة - عمادة	
04	نسور - قصور - صبور - جسور - سيور	
05	حدس - عدس - لص - سلس - خلص - فلس	
06	صبر - سبر - قصر - بصر - نصر - دسر	
07	صور - سور - سوار - صوان - صوف - سيوف	
08	كبر - قبر - ذكر - كبد - كدر - كفر	
09	دمر - دبر - دم - ردم - مدك - دمدم - دثر	
10	بريق - فريق - إبريق - طريق - سحيق - دقيق	

ملاحظات الولي حول أداء الواجب المنزلي الأول:

.....

.....

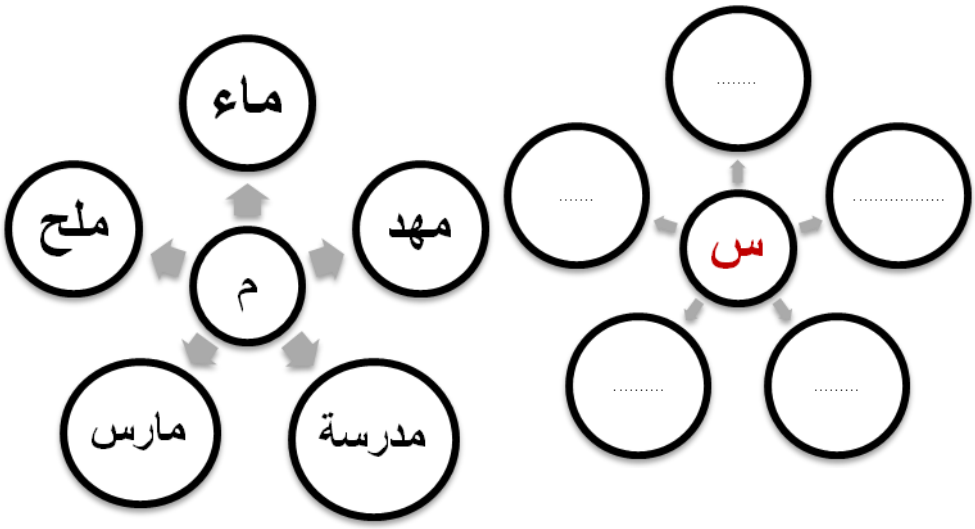
ملاحظات وتوصيات المدرب:

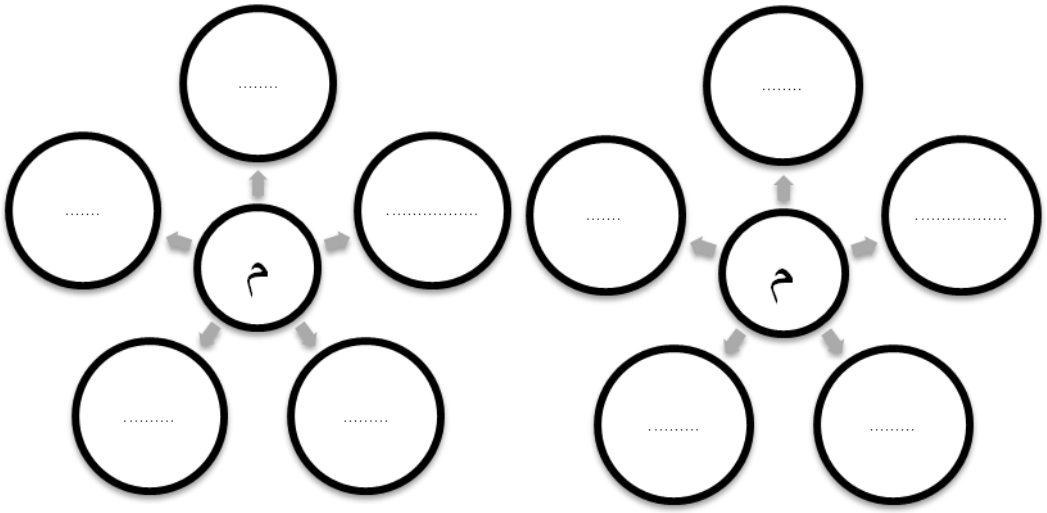
.....

.....

الواجب المنزلي رقم(09):

يطلب الولي من الطفل انتاج اكبر عدد من الكلمات ذات معنى لفظيا، تبدأ بالحروف التالية:(س، غ، ط) في ظرف دقيقة واحدة. مثال: سنكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات تبدأ بالحرف "م"





ملاحظات الولي حول أداء الواجب المنزلي الأول:

.....

.....

ملاحظات وتوصيات المدرب:

.....

.....

الواجب المنزلي رقم(10):

يطلب الولي من الطفل أن يعيد من الذاكرة 10 من شبه الكلمات، بعدما يسمعها من الولي كلمة تلو الأخرى، حيث يستمع الطفل للكلمة مرة واحدة فقط، بنتيجة صحيحة تقدر بـ: 10/08، التصحيح: اجابة صحيحة=1 واجابة خاطئة=0

الرقم	الكلمة	التصحيح	الرقم	الكلمة	التصحيح
01	تكاب		01	ترطابو	
02	كثري		02	دفريسانج	
03	مرب		03	خافيضات	
04	كنتو		04	سماطيف	
05	الكرف		05	ماصيمولا	
06	المرقن		06	كسنتاي	
07	أظيجو		07	طمبوكاس	

08	دبين		08	فريدان	
09	فرساي		09	شقولين	
10	رفوق		10	أكتفيعان	

ملاحظات الولي حول أداء الواجب المنزلي الأول:

.....

.....

ملاحظات وتوصيات المدرب:

.....

.....

النشاط رقم(11): تذكر سلسلة أرقام من خلال إيجاد الرقم الناقص وترتيبها تصاعديا، وتنازليا وعكسيا.

أ). رتب الأرقام المسموعة من الأصغر إلى الأكبر :

(1، 3) - (6، 3) - (2، 0، 6) - (3، 2، 8) - (2، 3، 6، 4) - (7، 4، 5، 2)....

ب). رتب الأرقام المسموعة من الأكبر إلى الأصغر:

(1، 3) - (6، 3) - (2، 0، 6) - (3، 2، 8) - (2، 3، 0، 4) - (7، 4، 1، 2)....

ج). رتب الأرقام التي تسمعها عكسيا:

(0، 3) - (4، 7) - (6، 9) - (7، 0، 2) - (2، 9، 1) - (3، 0، 5، 2) - (8، 5، 0، 1، 3)...

- **ملاحظات الولي حول أداء الواجب المنزلي الأول:**

.....

.....

- **ملاحظات وتوصيات المدرب:**

.....

.....

النشاط رقم(12): ترتيب أشياء وحيوانات من الأصغر إلى الأكبر

التعليمة:"سأعطيك أولا مجموعة من أسماء أشياء أوحيوانات وأنت تقوم بترتيبها من الأصغر إلى الأكبر، ثانيا سأعطيك قائمة مختلطة من الحيوانات والأشياء وأنت تصنفها ثم ترتب كل نوع من الأصغر إلى الأكبر "

أسماء أشياء	التصنيف والترتيب من الأصغر الى الأكبر
كرسي ـ خزانة ـ طاولة	
قطار ـ باخرة ـ سيارة ـ شاحنة	
أرنب ـ نملة ـ خروف ـ بقرة	مثال: نملة ـ أرنب ـ خروف ـ بقرة.
حبة لوبيا ـ دلاع ـ طماطم ـ فراولة	
أسد ـ هاتف ـ كرسي – قطة ـ فأر	هاتف ـ كرسي / فأر ـ قطة ـ أسد
ثلاجة ـ أسد ـ كتاب ـ حمامة ـ قلم	
محفظة ـ عصفور ـ كراس – غزال ـ ممحاة	ممحاة ـ كراس ـ محفظة / عصفور ـ غزال

ملاحظات الولي حول أداء الواجب المنزلي الأول:

.....

.....

ملاحظات وتوصيات المدرب:

.....

.....

الواجب المنزلي رقم(13):

يطلب الولي من الطفل أن يتعرف على الكلمة الدخيلة من خلال سلاسل الكلمات المعروضة على البطاقة الموضحة أدناه:

يعاد نفس التمرين عند إسماع كلمات السلسة واكتشاف الكلمة الدخيلة.

الرقم	سلسلة الكلمات	الكلمة الدخيلة	التصحيح
01	مسطرة ـ نظارة ـ ممحاة ـ كتاب.	نظارة	
02	كأس ـ إبريق ـ مطرقة ـ شوكة.	مطرقة	
03	برتقال ـ إجاص ـ عنب ـ بطيخ ـ بصل ـ موز	بصل	
04	غسالة ـ ثلاجة ـ خلاط ـ سفينة ـ سخان ـ مكيف	سفينة	
05	قميص ـ سروال ـ جوارب ـ مكنسة ـ جلباب ـ	مكنسة	
06	سيارة ـ قطار ـ طائرة ـ سفينة ـ جمل ـ تلفاز ـ دراجة	حاسوب	
07	كرسي ـ طاولة ـ مصطبة ـ مكتب ـ قلم ـ خزانة ـ	قلم	
08	فول ـ حمص ـ جلبان ـ فاصولياء ـ بطاطا ـ عدس	بطاطا	
09	جزر ـ بصل ـ بطاطا ـ تفاح ـ طماطم ـ خيار	تفاح	
10	تلفاز ـ حاسوب ـ طاولة ـ مذياع ـ هاتف ـ	طاولة	
	**المجمـــــــ

ملاحظات الولي حول أداء الواجب المنزلي الأول:

.....

.....

ملاحظات وتوصيات المدرب:

.....

.....

الجداول الاحصائية:

حساب ثبات اختبارات الوعي الفونولوجي والذاكرة اللفظية والقراءة في دقيقة:

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00019 VAR00030
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

[DataSet0]

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
درجة الوعي الفونولوجي الأول	4.6512	2.58397	86
درجة الوعي الفونولوجي الثاني	4.7558	2.76931	86

Correlations

		درجة الوعي الفونولوجي الأول	درجة الوعي الفونولوجي الثاني
درجة الوعي الفونولوجي الأول	Pearson Correlation	1	.958**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	86	86
درجة الوعي الفونولوجي الثاني	Pearson Correlation	.958**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	86	86

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00035 VAR00040
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
درجة اختبار الذاكرة اللفظية الأول	2.6744	1.25971	86
درجة اختبار الذاكرة اللفظية الثاني	2.6395	1.19718	86

Correlations

		درجة اختبار الذاكرة اللفظية الأول	درجة اختبار الذاكرة اللفظية الثاني
درجة اختبار الذاكرة اللفظية الأول	Pearson Correlation	1	.967**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	86	86
درجة اختبار الذاكرة اللفظية الثاني	Pearson Correlation	.967**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	86	86

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00041 VAR00042
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

Correlations

		ا ق د الأول عدد الكلمات في 1 دقيقة	ا ق د الثاني عدد ك. في 1 د.
ا ق د الأول عدد الكلمات في 1 دقيقة	Pearson Correlation	1	.999**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	86	86
ا ق د الثاني عدد ك. في 1 د.	Pearson Correlation	.999**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	86	86

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

SAVE OUTFILE='C:\Users\lenovo\Desktop\حساب 2021\جاري بشير\Untitled1.sav'

/COMPRESSED.

نتائج الدراسة الأساسية :

T-TEST PAIRS=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 WITH VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 (PAIRED)

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	القياس البعدي اللفظية/4	3.6400	25	.48990	.09798
	القياس القبلي اللفظية/4	1.8400	25	.94340	.18868
Pair 2	القياس البعدي الفونولوجي/10	6.0800	25	.95394	.19079
	القياس القبلي الفونولوجي/10	1.1200	25	.72572	.14514
Pair 3	القياس البعدي عدد الكلمات في 1 دقيقة	23.7600	25	6.26684	1.25337
	القياس القبلي عدد الكلمات في 1 دقيقة	11.1200	25	6.88791	1.37758
Pair 4	القياس البعدي الدرجة الكلية	45.4800	25	13.96758	2.79352
	القياس القبلي الدرجة الكلية	12.5600	25	6.62118	1.32424
Pair 5	القياس البعدي شبه الكلمات	9.7200	25	3.15595	.63119
	القياس القبلي شبه الكلمات	1.0400	25	.97809	.19562
Pair 6	القياس البعدي غير المتداولة	13.8000	25	4.38748	.87750
	القياس القبلي غير المتداولة	3.4000	25	2.23607	.44721
Pair 7	القياس البعدي كلمات المتداولة	21.9600	25	7.40203	1.48041
	القياس القبلي كلمات المتداولة	8.1200	25	3.91918	.78384

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	القياس البعدي اللفظية/4 & القياس القبلي اللفظية/4	25	.231	.267
Pair 2	القياس البعدي الفونولوجي/10 & القياس القبلي الفونولوجي/10	25	.768	.000
Pair 3	القياس البعدي عدد الكلمات في 1 دقيقة & القياس القبلي عدد الكلمات في 1 دقيقة	25	.766	.000
Pair 4	القياس البعدي الدرجة الكلية & القياس القبلي الدرجة الكلية	25	.894	.000
Pair 5	القياس البعدي شبه الكلمات & القياس القبلي شبه الكلمات	25	.598	.002
Pair 6	القياس البعدي غير المتداولة & القياس القبلي غير المتداولة	25	.858	.000
Pair 7	القياس البعدي كلمات المتداولة & القياس القبلي كلمات المتداولة	25	.810	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences			
					95% Confidence Interval of the Difference
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower
Pair 1	القياس البعدي اللفظية/4 - القياس القبلي اللفظية/4	1.80000	.95743	.19149	1.40479
Pair 2	القياس البعدي الفونولوجي/10 - القياس القبلي الفونولوجي/10	4.96000	.61101	.12220	4.70779
Pair 3	القياس البعدي عدد الكلمات في 1 دقيقة - القياس القبلي عدد الكلمات في 1 دقيقة	12.64000	4.53578	.90716	10.76772
Pair 4	القياس البعدي الدرجة الكلية - القياس القبلي الدرجة الكلية	32.92000	8.57283	1.71457	29.38131
Pair 5	القياس البعدي شبه الكلمات - القياس القبلي شبه الكلمات	8.68000	2.68825	.53765	7.57035

Pair 6	القياس البعدي غير المتداولة - القياس القبلي غير المتداولة	10.40000	2.72336	.54467	9.27585
Pair 7	القياس البعدي كلمات المتداولة - القياس القبلي كلمات المتداولة	13.84000	4.81041	.96208	11.85436

Paired Samples Test

		Paired Differences			
		95% Confidence Interval of the Difference			
		Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	القياس البعدي اللفظية/4 - القياس القبلي اللفظية/4	2.19521	9.400	24	.000
Pair 2	القياس البعدي الفونولوجي/10 - القياس القبلي الفونولوجي/10	5.21221	40.589	24	.000
Pair 3	القياس البعدي عدد الكلمات في 1 دقيقة - القياس القبلي عدد الكلمات في 1 دقيقة	14.51228	13.934	24	.000
Pair 4	القياس البعدي الدرجة الكلية - القياس القبلي الدرجة الكلية	36.45869	19.200	24	.000
Pair 5	القياس البعدي شبه الكلمات - القياس القبلي شبه الكلمات	9.78965	16.144	24	.000
Pair 6	القياس البعدي غير المتداولة - القياس القبلى غير المتداولة	11.52415	19.094	24	.000
Pair 7	القياس البعدي كلمات المتداولة - القياس القبلى كلمات المتداولة	15.82564	14.385	24	.000

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقاييس الذكاءات المتعددة:

Statistiques descriptives

	N	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موسيقى	25	68.4800	6.23912
حركي_جسمي	25	60.4800	5.51604
رياضي_منطقي	25	31.8000	4.83046
بصري_مكاني	25	76.0800	6.09590
لغوي	25	32.6800	1.88680
شخصي	25	52.9200	3.85054
اجتماعي	25	65.5200	3.64143
طبيعي	25	61.1200	4.55814
N valide (liste)	25		

الملحق رقم (10) :

نتائج الدراسة الأساسية في القياسين القبلي والبعدي

10. نتائج الدراسة اللأساسية في القياسين القبلي والبعدي:

القياس القبلي									
			اختبار عسر القراءة						
اختبار الذاكرة	اختبار الوعي	اختبارطلاقة القراءة							
اللفظية/4	الفونولوجي/10	عدد الكلمات في 1 دقيقة	الدرجة الكلية	شبه الكلمات	غير المتداولة	كلمات المتداولة	الجنس	العمر/ش	الرقم
3	0	13	9	0	3	6	2	9.10	1
4	1	2	2	0	0	2	2	9	2
3	2	15	15	2	3	10	2	8.11	3
1	1	16	25	1	6	18	2	9.0	4
2	1	2	2	0	0	2	1	8.11	5
3	2	4	11	1	4	6	2	9.3	6
3	2	6	8	0	1	7	1	9.0	7
2	2	24	17	2	6	9	1	9.11	8
2	1	7	10	1	3	6	1	8.11	9
1	0	4	3	0	0	3	1	9.5	10
1	1	9	14	1	5	8	2	9.8	11
2	1	3	6	0	1	5	1	9.1	12
0	0	23	10	0	2	8	2	9.8	13
1	2	14	17	2	4	11	2	9.7	14
3	2	8	16	1	6	9	1	9.6	15
2	1	4	5	0	1	4	1	9.6	16
1	1	11	16	2	3	11	2	9.6	17
1	1	15	20	1	6	13	2	9.5	18
2	0	2	4	0	1	3	1	9.1	19

1	0	20	18	1	6	11	1	9.2	20
1	1	16	13	2	3	8	1	9.0	21
2	1	8	11	1	3	7	2	9.11	22
2	2	15	21	2	6	13	2	9.5	23
1	1	20	19	3	5	11	1	9.5	24
2	2	17	22	3	7	12	1	9.7	25

القيــاس البعدي									
اختبار عسر القراءة									
اختبار الذاكرة	اختبار الوعي	اختبارطلاقة القراءة							
اللفظية/4	الفونولوجي/10	عدد الكلمات في 1 دقيقة	الدرجة الكلية	شبه الكلمات	غير المتداولة	كلمات المتداولة	الجنس	العمر/ش	الرقم
4	4	20	33	6	11	16	2	9.10	1
4	5	18	22	4	5	13	2	9	2
3	5	23	37	5	11	21	2	8.11	3
4	6	31	61	14	18	29	2	9.0	4
4	6	17	30	8	10	12	1	8.11	5
4	7	18	38	9	12	17	2	9.3	6
3	8	19	41	9	11	21	1	9.0	7
4	7	35	61	12	18	31	1	9.11	8
4	6	18	31	6	11	14	1	8.11	9
3	5	17	34	9	11	14	1	9.5	10
4	7	19	45	11	15	19	2	9.8	11
4	6	18	30	6	8	16	1	9.1	12
3	5	26	37	8	11	18	2	9.8	13
4	7	30	54	14	19	21	2	9.7	14
3	7	31	61	8	19	34	1	9.6	15
4	6	18	32	7	10	15	1	9.6	16
3	7	26	59	13	17	29	2	9.6	17
3	6	28	66	14	20	32	2	9.5	18

4	5	19	37	9	11	17	1	9.1	19
3	5	29	64	11	22	31	1	9.2	20
4	6	18	42	11	13	18	1	9.0	21
4	6	19	36	9	10	17	2	9.11	22
4	7	32	65	15	19	31	2	9.5	23
3	6	32	59	11	16	32	1	9.5	24
4	7	33	62	14	17	31	1	9.7	25