دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	فاعلية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين القدرات النفس لغوية لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث الابتدائي
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	صقر، السيد أحمد محمود
المجلد/العدد:	مج27, ع96
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2017
الشهر:	يولية
الصفحات:	66 - 146
رقم MD:	1010990
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	علم النفس اللغوي، صعوبات التعلم، التعليم الابتدائي، الاستراتيجيات التعليمية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1010990

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

فاعلية برنامج تدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث الابتدائى

د/السيد أحمـــد محمود صقـــر
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

الملخـــص:

يهدف البحث الحالى إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبى باستخدام استراتيجية الحـــواس المتعددة فى تنمية القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة، تكونت العينة من (١٢) تلميذا وتلميذة بالصف الثالث الابتدائى، تلقى أفرادها التـــدريب علـــى البرنـــامج التـــدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة المكون من (٢٦) جلسة تدريبيـــة بواقـــع ثـــلاث جلســـات أسبوعياً، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠٥-٩٧) شـــهرا، بمتوســـط قـــدره (٩٩.٣)، وبانحراف معيارى (٢.٦٥±)، فى حين تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (١١٢-٩٥)، بمتوسط قـــدره (١٠٥.٩٢)، وبانحراف معيارى (٢,٦٨±). وباستخدام اختبار الينوى للقـــدرات الـــنفس لغويـــة (ITPA-3)، تعريب /الباحث، واختبار تشخيص العسر القرائى، إعداد/جلجل (٢٠٠٦)، والبرنامج التدريبي باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة، إعداد/الباحث، وبمعالجة بيانات البحث باســـتخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، اسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتـــب درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبارى الينوى للقدرات النفس اللغوية، واختبار تشخيص العسر القرائى فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى، وتشير هذه النتائج إلـــى فعاليـــة البرنامج التدريبى المستخدم فى تحسين القدرات النفس لغوية، وانتقل أثر هذا التحسن إيجابياً فـــى تخفيف صعوبات تعلم القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية، بينما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبارى الينـــوى للقدرات النفس اللغوية، واختبار تشخيص العسر القرائى فى القياسين البعدى والتتبعى، مما يشـــير إلى استمرارية تأثير البرنامج التدريبى المستخدم.

الكلمات المفتاحية: التدريب باستراتيجية الحواس المتعـــددة، القـــدرات الـــنفس لغويـــة، صعوبات تعلم القراءة، تلاميذ الصف الثالث الابتدائى.

فاعلية برنامج تدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث الابتدائى

د/السيد أحمـــد محمود صقـــر
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

مقدمـــة:

تعتبر صعوبات التعلم **Learning Disabilities** مجالاً مهماً من المجالات التى تتضـــح فيها الفروق بين الأفراد، والفروق داخل الفرد أكثر ما تكون، فيشكل الأطفال ذوى صعوبات التعلم مجتمع غير متجانس، كما أنهم يمثلون فئة من الفئات التى يضمها مجال التربية الخاصـــة. وعلـــى الرغم من ذلك فإنها تعتبر أكبر فئة من هذه الفئات، وأكثرها استقطاباً لأنظار العديد مـــن العلمـــاء والباحثين فى المجالات المختلفة، حيث إنها تضم أكثر من نصف عدد الأطفال الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، فيشير برادلى، ديان، مارجيت وسوتزلك (٢٠٠٠، ٧٢) إلى أن هناك ما يقـــرب من ٥٢% من جميع الطلاب المستفيدين من خدمات التربية الخاصة يعانون مـــن صـــعوبات فـــى التعلم. ويعد هذا الاهتمام كما يرى سالم (٢٠٠٧) انعكاساً لخطورة هذه الفئة، والإيقاع السريع فى عمليات الكشف والتشخيص والتدخلات العلاجية المرتبطة.

ويشير (Kirk & Gallagher, 1983, 372) إلى أن هناك نوعين من صعوبات الـــتعلم هما: صعوبات التعلم النمائية **Developmental disabilities** وهى عبارة عن الانحراف فـــى نمو عدد من الوظائف النفسية واللغوية التى تبدو عادية خلال مراحل نمو الطفل، وتـــرتبط هـــذه الصعوبات فى الغالب بالقصور فى التحصيل الدراسى، وتتضمن صعوبات الانتبـــاه، وصـــعوبات الإدراك، وصعوبات الذاكرة، كصعوبات أولية، وصعوبات التفكير واللغة، كصعوبات ثانوية تنشـــأ عن الصعوبات الأولية. وقد قدما (Kirk & Chalfant, 1988) تصنيفاً ثلاثياً لصعوبات الـــتعلم النمائية يضم بين طياته ثلاثة أنماط أساسية منها تتمثل فى: الصـــعوبات المعرفيـــة، الصـــعوبات اللغوية، والصعوبات البصرية الحركية. ويمثل النوع الثانى صعوبات التعلم الأكاديمية، والتى تشير إلى الاضطراب الواضح فى تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجى أو الحساب، ويعد الطفل مـــن ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية إذا كان لديه تباعد دال بين قدراته العقلية وتحصيله الأكاديمى فى مجال أو أكثر من المجالات السابقة.

فى حين يلتحق الطفل بمرحلة التعليم الابتدائى ويظهر قدرة كامنة على التعلم ولكنه يفشـــل

فى ذلك بعد تقديم التعليم المدرسى الملائم، عندئذ يؤخذ فى الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة فى تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب، ومن هنا يكون من الأهمية بمكان التعرف على هذه الحالات حتى يتم التدخل المبكر لمنع ظهور المشكلات الثانوية، إلا أنه غالبا ما يتم الانتظار لحين وصول هذه الفئة من الاطفال الى مرحلة التعليم الابتدائى (Shapiero & Gallico, 1993). وتشير معظم الدراسات والبحوث التى اهتمت بالكشف المبكر عن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلى قابلية هذه الفئة لإحراز التقدم والنجاح التربوى، ويتضاءل هذا التقدم والنجاح باضطراد مع تأخر الكشف عنهم، كما يؤثر هذا التأخر سلبياً فى فعالية البرامج والأنشطة المعدة لعلاجهم (السرطاوى والسرطاوى، ١٩٨٨). إذ أن أى تقصير أو تأخير فى تشخيص، أو علاج صعوبات التعلم النمائية يقود بالضرورة الى صعوبات تعلم اكاديمية لاحقة، فيشير (الخطيب والحديدى، ٢٠٠٣) إلى وجود علاقات ارتباطية وسببية دالة بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية النمائية المتعلقة بالانتباه والادراك والذاكرة والتفكير من ناحية، وبين مستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحله من ناحية اخرى، وتتفاعل الصعوبات النمائية مع الصعوبات الأكاديمية، منتجة اضطرابات فى السلوك الاجتماعى والانفعالى لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم.

ويؤكد بعض الباحثين أنه توجد علاقة تأثير وتأثر بين هذين النوعين من الصعوبات، فيرى عبد الله (٢٠٠٦) ، والزيات (١٩٩٨) أن مشكلات أو صعوبات الانتباه، والإدراك، والذاكرة كصعوبات نمائية تأتى فى مقدمة ما يتعرض له الأطفال ذوى صعوبات التعلم من مشكلات متعددة ومختلفة تمثل الأساس الذى يقوم عليه ما يتعرضون له من صعوبات فى التعلم، وما يعانون منه على أثر ذلك ومن جرائه. فقد يرجع معاناة الطفل من صعوبات أكاديمية فى القراءة أو الكتابة إلى اضطراب القدرة على تركيب الأصوات وجمعها فى كلمة واحدة فى حالة صعوبات القراءة، أو إلى الاضطراب فى الذاكرة البصرية فى حالة صعوبات الكتابة. ومعنى ذلك أن صعوبات التعلم النمائية المتمثلة فى ضعف التوليف الصوتى، أو ضعف الذاكرة البصرية ؛ يترتب عليها معاناة الطفل من صعوبات تعلم فى القراءة أو الكتابة. أى أن العلاقة بينهما هى علاقة السبب بالنتيجة، إذ يمكن اعتبار الصعوبات النمائية منشأ للصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيس فى حدوثها.

وتوصلت نتائج الدراسات والبحوث التى تناولت دراسة العلاقة بين اضطرابات الإدراك كصعوبة تعلم نمائية، وصعوبات التعلم فى القراءة، أو الكتابة، أو الحساب كصعوبات تعلم أكاديمية (Cuomo 2001)، إلى أن الصعوبات الإدراكية تقف خلف العديد من الصعوبات الأكاديمية والمهارية، كما يرى (Cullata&Tonpkins, 2003) أن الاضطرابات الإدراكية – الحركية بالنسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم تنشأ نتيجة عدم قدرتهم على تفسير وتأويل المثيرات

البيئية التى يتم استقبالها عبر الحواس، ومن ثم الوصول إلى مدلولات ومعانى تلك المثيرات، وخاصة إذا كان إيقاع أو تدفق هذه المثيرات سريعاً أو لا يلائم معدل عمليات التجهيز والمعالجة لديهم. وأشار الرشدان (٢٠٠٤) إلى أن الاضطرابات الإدراكية - الحركية والتى تظهر على شكل اضطرابات فى تأويل وتفسير المنبهات السمعية أو البصرية والمصحوبة بنشاط حركى زائد هى من أبرز الخصائص العشر التى تميز الأطفال ذوى صعوبات التعلم. فالصعوبات الإدراكية السمعية الحركية تنشأ نتيجة لصعوبة متابعة تدفق المثيرات السمعية ذات الإيقاع العادى وتفسير معانيها والاستجابة الحركية لها على نحو ملائم.

وترتب على ذلك اتجاه الدراسات والبحوث المعاصرة إلى التركيز على المشكلات والعمليات المعرفية التى تؤدى إلى حدوث صعوبات فى التعلم، وأخذت البحوث والدراسات اشكالاً متنوعة، فمنها ما اتجه إلى وجهة النظر السلوكية، ومنها ما اتجه إلى وجهة النظر المعرفية فى تفسير صعوبات التعلم؛ وترتب على ذلك تنوع الأساليب التربوية التى تهدف الى علاج صعوبات التعلم، واعتمدت الكثير منها على أساس علاج جوانب القصور التى تؤدى الى المشاكل الدراسية، مثل : الاضطراب فى الوعى والفهم واللغة. وأشارت ٦٠% تقريباً من التعريفات التى تم تقديمها من قبل الباحثين لمفهوم صعوبات التعلم، أن السبب فى صعوبات التعلم يرجع إلي الاضطراب في العمليات النفسية، ويعد هذا أمراً مقبولاً منطقياً حيث إننا لا يمكن أن نقبل ظهور عجز في أحد المجالات الأكاديمية إلا كنتيجة لقصور في بعض أو كل العمليات المعرفية من قبيل: الانتباه ، الإدراك ، الذاكرة والتفكير. وعلى ذلك فعلاج الصعوبة يكمن فى التدريب على هذه العمليات النفسية الأساسية.

وأثبتت نتائج أغلب الدراسات والبحوث التى أجريت بهدف المقارنة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في أدائهم على الاختبارات التي تقيس هذه القدرات الأساسية ومن أهمها بطارية الينوى للقدرات النفس لغوية (ITPA)*، والاختبار النمائى للإدراك البصرى للأطفال، صحة هذا التصور في تفسير السبب في معاناة التلاميذ من صعوبات في التعلم، وأوضحت نتائج العديد من الدراسات وجود فروق في الأداء على الاختبارات الخاصة بقياس القدرة على الإدراك السمعي والبصرى، والقدرة علي التذكر وسعة الذاكرة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم لصالح العاديين، ومنها دراسات كل من: (Torgessen, 1988) ، (عبد الوهاب، ١٩٩٣)، (عبد القادر، ٢٠٠٥)، (كامل، ٢٠٠١)، (صقر، ١٩٩٢، ٢٠٠٨).

(*) ITPA : Illinois Test for Psycholinguistics Abilities .

ويعتمد تشخيص وعلاج التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وفقاً لنظرية الاضطراب في العمليات النفسية على تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لدي التلميذ أكثر من التركيز والبحث عن الأسباب، ويفترض المؤيدون للتدريب على العمليات النفسية أنه يمكن تحديد العمليات المتضمنة في موضوعات التعلم، حينئذ يتم تدريب الأطفال عليها لتحسين العمليات نفسها، على افتراض أن التدريب على هذه العمليات سيزيد من سعة اكتساب المهارات الأكاديمية (عباس، ١٩٨٨). وأشارت نتائج دراسة Naylor (١٩٨٣)، إلى أهمية استخدام بطارية (ITPA) كمدخل تشخيصى لصعوبات تعلم القراءة، وتقديم بعض البرامج العلاجية لصعوبات التعلم النفس لغوية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة.

كما ظهرت فى إطار هذه النظرية برامج للتدريب الإدراكى- الحركى استهدفت تنمية القدرات الإدراكية - الحركية وتنمية الاستعدادات الأساسية للتعلم، والقدرات المعرفية والأكاديمية، ومن أشهر هذه البرامج: برنامج كيفارت **Kephart**، وبرنامج جيتمان وكين **Getman&Kan** ، وبرنامج فروستيج **Frostig**. ونالت هذه البرامج شهرة كبيرة فى مجال التربية، وبين أولياء الأمور، كما اتجه عدد من الباحثين لدراسة فاعلية هذه البرامج، ومدى تأثيرها على استعدادات الأطفال للتعلم، والجوانب المختلفة لنموهم الحركى والمعرفى (حسن،٢٠٠٧).

ومن أهم التطبيقات التى اعتمدت على المداخل السابقة، استراتيجية الحواس المتعددة **Multisensory**، والتى يتم فيها استخدام أكثر من حاسة للتعلم، وتختصر بالحروف (VAKT)، فيشير الحرف (V) إلى استخدام حاسة البصر**Visual**، ويشير الحرف (A) إلى حاسة السمع **Auditory**، ويشير الحرف (K) إلى استخدام حاسة الحركة **Kinesthetic**، والحرف (T) إلى استخدام حاسة اللمس **Tactile**، وتفترض هذه الاستراتيجية حاجة التلميذ إلى استخدام جميع الطرق الحسية فى عملية التعلم، ويشير (البحيرى، ٢٠٠٥) إلى أن أهم أنواع التدخل العلاجى التصحيحى المتفق عليها عالمياً لتخفيف آثار العسر القرائى، هو التدريس القائم على أساسيات اللغة واستخدام الحواس المتعددة. وعلى الرغم من أن غالبية الدراسات التى تناولت عملية التعلم ركزت على مدخل حسى واحد، إلا أن الخبرات التى نتعرض لها فى حياتنا اليومية تحتاج منا استخدام أكثر من حاسة، فعلى سبيل المثال تترابط المعلومات البصرية والسمعية لأداء العديد من المهام المختلفة، وبالتالى فإن العقل البشرى قد تطور لينمو ويعمل ويتعلم بطريقة أفضل فى بيئات متعددة الحواس؛ ولذا فإن أساليب التعلم والتدريب متعددة الحواس تكون اكثر ملائمة لظروف التلاميذ بصفة عامة ولذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة (Shams & Aaron, 2008).

وأثبتت بعض الدراسات فاعلية استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين بعض القدرات النفس

لغوية، وفى تحسين بعض العمليات النفسية من قبيل الانتباه (السمعى/البصرى)، الإدراك (السمعى/البصر)، والذاكرة (السمعية/البصرية)، مما ينعكس إيجاباً فى تحسين مستوى القراءة والكتابة والتهجى، ومنها دراسات: (Ogden, 1989)، (Duchoch, 1992)، (Kutrumbos, 1993)، (Giess, 2005)، (السعيدى، ٢٠٠٧)، (البواليز، ٢٠٠٧)، (الهرش، ٢٠١٢)، (عثمان، ٢٠١٥)، (حسين والهدبانى، ٢٠١٦). ويعتبر ذلك مبرراً لاستخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة.

مشكلة البحث:

تعتبر صعوبات التعلم من المشكلات المهمة التى يعانى منها التلاميذ فى مرحلة التعليم الأساسى؛ وقد ترتب على ذلك اهتمام العديد من الباحثين والمتخصصين بدراستها بهدف تحديد أسبابها ومحاولة تشخيص التلاميذ الذين يعانون منها، وتقديم البرامج التدريبية والعلاجية المناسبة لعلاج هذه الصعوبات سواء كانت نمائية أو أكاديمية، فالاهتمام بالأطفال فى هذه المرحلة من شأنه أن يؤثر تأثيراً إيجابياً فى حياتهم بوجه عام، وعلى حياتهم الأكاديمية المستقبلية بصفة خاصة.

وفى ضوء ذلك يمكن صياغة مشكلة البحث الحالى فى السؤال الرئيس التالى: ما فاعلية البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائى؟

ويمكن ترجمة هذا السؤال فى السؤالين الفرعيين التاليين:

١-هل تتحسن القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث الابتدائى نتيجة لاستخدام البرنامج التدريبى القائم على استراتيجية الحواس المتعددة ؟

٢-هل تتحسن عملية القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث الابتدائى نتيجة لاستخدام البرنامج التدريبى القائم على استراتيجية الحواس المتعددة؟

أهداف البحث:

يتحدد الهدف من البحث الحالى فى: بناء برنامج تدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة، والكشف عن فاعلية التدريب عليه فى تحسين القدرات النفس لغوية، ومستوى القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث الإبتدائي. بالإضافة الى محاولة تقديم أداة من أكثر الأدوات استخداماً فى مجال صعوبات التعلم، وهى اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث)، والتى يمكن استخدام فى نواحى التشخيص والعلاج للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المدى العمرى (٥,٠٠-١٢,١١) سنة بصفة عامة، والتلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة.

أهميـــة البحـــث :

يمكن تحديد أهمية البحث الحالى سواء على الجانب النظرى أو الجانب التطبيقى فى النقاط التالية:

١- ينتمى هذا البحث إلى تيار علم النفس الإنسانى الذى ينظر إلى مشكلات التعلم المدرسى ليس على إنها مشكلات تخلف أو تأخر دراسى يصعب علاجها، وإنما على إنها صعوبات تعلم يواجه صاحبها عقبة أو مشكلة أو توقفاً فى سيره ونموه على المستوى التعليمى ومن الممكن التغلب عليها. ويتطلب ذلك الاهتمام المبكر بتشخيص حالات صعوبات التعلم فى الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسى، فكلما انتبهنا إليها فى بدايتها كان تناولها وعلاجها أفضل وأيسر من جهة وكان تصحيحنا لمسار تعلم التلميذ فى بدايته، بحيث تقل احتمالات تعرضه لصعوبات تالية من جهة أخرى. ويؤدى ذلك إلى منع تفاقم تلك الصعوبات وما يمكن أن يترتب عليه من آثار سلبية، ونتمكن بذلك من تقليل الفاقد المادى والتربوى والإهدار التعليمى.

٢- التصدى لظاهرة من أهم الظواهر التربوية فى مجال التربية الخاصة، وهى صعوبات تعلم القراءة كما تبدو فى تدنى مستويات الأداء القرائى لدى تلاميذ وطلبة مراحل التعليم المختلفة، وتعتبر صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشاراً وشيوعاً بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، ومن أبرز أسباب فشلهم الدراسى فهى لم تعد مادة دراسية بالمعنى المألوف ولكنها نشاط أساسى فى تحصيل المواد الدراسية الأخرى.

٣- الاهتمام بدراسة فعالية برنامج تدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة، وهو الأسلوب الذى يعتمد على استخدام المثيرات البصرية والسمعية بالدرجة الأولى فى تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة، وأثره الايجابى كما ينعس ذلك فى تحسين مستوى القراءة لدى هؤلاء التلاميذ.

٤- تزويد المهتمين بمجال صعوبات التعلم من أخصائيين نفسيين ومعلمى التربية الخاصة بوسائل تشخيص وعلاج قصور القدرات النفس لغوية والتى ترتبط ارتباطاً مباشراً بصعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة، وذلك من خلال استخدام اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث)، والبرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة لتحسين القدرات النفس لغوية.

٥- إثارة انتباه المعلمين بمرحلة التعليم الأساسى لهذه المشكلة ومحاولة فهمها والتعرف على مظاهرها وأسبابها وطرق تشخيصها، وإلقاء الضوء على العوامل التى قد تسهم فى انتشارها، وبالتالى إعداد البرامج العلاجية والتدريبية للتخفيف من صعوبات التعلم، والإقلال من الفاقد

المادى والجهد البشرى والتوتر النفسى المصاحب لصعوبة التعلم، حيث أن صعوبات القراءة كأحد فنون اللغة تعتبر من أهم الصعوبات الأكاديمية، والتى قد يمتد تأثيرها إلى المراحل التعليمية التالية.

٦- يمكن أن تسهم نتائج البحث الحالى بشكل فاعل فى تطوير خطة التعليم الفردى التى يتم من خلالها تقديم الخدمات التربوية المناسبة، والخدمات المرتبطة بالتربية الخاصة لكل تلميذ وحتى لا تتفاقم حالته، مما ينعكس إيجابياً على تصحيح مساره التعليمى وخصوصاً فى مراحله المبكرة.

التعريفات الإجرائية للمفاهيم الأساسية للبحث:

١-التلاميذ ذوى صعوبات التعلم:

يعرف الباحث التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على أنهم مجموعة من التلاميذ داخل الفصل الدراسى يظهرون تباعداً دالاً بين أدائهم الفعلى وأدائهم المتوقع فى ضوء قدراتهم العقلية العامة فى مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، ويكون ذلك فى شكل قصور واضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التى تشمل الفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتى تظهر فى اضطراب القدرة على التفكير أو تناول ومعالجة المعلومات أو القراءة أو الكتابة أو التهجى أو الحساب، ويستبعد من هؤلاء الأطفال ذوى الإعاقات الحسية أو الحركية، أو المتأخرين عقلياً، أو المضطربون انفعالياً أو المحرومون ثقافياً أو اقتصادياً.

٢-صعوبات تعلم القراءة:

تعرف صعوبات تعلم القراءة إجرائيا بالتباعد الدال (انحرافا معياريا مقداره واحد أو أكثر) بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للتحصيل فى القراءة ، وعلى أن يكون صف القراءة الحالى للطفل أقل بمقدار صف دراسى كامل أو أكثر عن صف القراءة المتوقع منه فى ضوء نسبة الذكاء والتى يجب أن تقع فى المستوى المتوسط أو فوق المتوسط.

٣-القدرات النفس لغوية:

تعرف القدرة النفس لغوية على أنها عملية نوعية تتم عند مستوى محدد عن طريق قناة محددة، ويقصد بالعملية هنا العملية النفس لغوية وتتمل فى: عملية الإستقبال. وتعرف على أنها القدرة على معرفة وفهم ما يراه الطفل أو يسمعه، وعملية التعبير وتقصد بها تلك المهارات الضرورية للتعبير عن الأفكار إما صوتياً أو عن طريق الإشارات أو الحركة، وعملية التنظيم ويقصد بها طريقة المعالجة الذاتية للمدركات والمفاهيم والرموز اللغوية. وتعرف القدرات النفس لغوية إجرائياً على إنها القدرات المرتبطة بالأداء المدرسى فى مجال القراءة والكتابة والتهجى.

٤-البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة:

يعرف البرنامج التدريبى على أنه مجموعة من الوحدات المخططة لتحقيق أهداف معينة بحيث تمهد كل وحدة للوحدة التى تليها بحيث يتضح الترابط بينها، وفى ضوء ذلك فإنه يمكن تعريف البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة، على انها عبارة عن استخدام الطرق البصرية والسمعية والحركية واللمسية فى التعلم، وتختصر (VAKT) للإشارة الى الحواس الأربعة، ويتضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة والمهام والتدريبات بهدف تنمية مهارات الإدراك والانتباه السمعى البصرى ، والتذكرى السمعى والبصرى لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم فى القراءة، مما يترتب عليه تحسين القدرات النفس لغوية وتحسين مستوى القراءة لديهم، كانتقال لأثر التدريب.

الإطار النظرى:

فى ضوء أهداف البحث الحالى، والإجابة عن أسئلته، والتحقق من صحة فروضه، فإنه يمكن تقسيم الإطار النظرى إلى أربعة أقسام رئيسة، وذلك على النحو التالى:

أولاً:صعوبات التعلم

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة – نسبياً- فى ميدان التربية الخاصة، ففى العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضى بدأ الاهتمام بشكل واضح بتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات فى التعلم، بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لهذه الفئة من التلاميذ. ومنذ أن قدم كيرك مصطلح صعوبات التعلم ولقى قبولاً فى الدوائر المهنية والقانونية، بدأ الاهتمام بالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات، وحاول العديد من الباحثين والمؤسسات والجمعيات المتخصصة فى هذا المجال وضع تعريف لمفهوم صعوبات التعلم، وقد تعددت التعريفات التى تم تقديمها لهذا المفهوم، ويعتبر أول تعريف رسمى لمفهوم "صعوبات التعلم" تم إدراجه بالقانون الفيدرالى (٩١-٢٣٠) تلك الذى قدمه مكتب التربية الأمريكى(*) "USOE"، بالاشتراك مع اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين(**)"NACHC" برئاسة كيرك، فى عام ١٩٦٨، وينص هذا التعريف على أن: "الأطفال ذوى صعوبات التعلم النوعية هم أولئك الأطفال الذين يكشفون عن اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتصلة بشكل مباشر بالفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وقد يظهر هذا بشكل واضح فى اضطرابات القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجى أو إجراء العمليات

(*)USOE = United States Office of Education.

(**)NACHC=National Advisory Committee on Handicapped Children

الحسابية، ويتضمن المصطلح حالات الإعاقات الإدراكية ، وإصابات المخ، والخلل الوظيفى البسيط فى المخ، وعسر القراءة، والحبسة النمائية (عسر الكلام النمائى). ولا يتضمن المصطلح مشكلات التعلم الناتجة بصفة رئيسة عن الإعاقات البصرية والسمعية أو الإعاقات الحركية الناتجة عن التأخر العقلى والاضطراب الانفعالى أو الناتجة عن الظروف البيئية غير الملائمة (**Mercer, 1991**).

وترتب على التعريفات العديدة التى تم تقديمها لمفهوم صعوبات التعلم أن تعددت زوايا النظر إلى العوامل المفسرة لها، وتعد العمليات النفسية الأساسية أحد المكونات الرئيسة لمعظم التعريفات التى تم تقديمها من قبل المؤسسات العلمية أو من قبل الباحثين والمهتمين بدراستها، وتفترض هذه التعريفات أن القصور أو الاضطراب فى تلك العمليات يعد مظهراً أولياً للاضطراب الوظيفى البسيط والمشكلات الأكاديمية لذوى صعوبات التعلم. وترتب على ذلك انتقال اهتمام المتخصصين بالمجال من التركيز على الأسباب الطبية والعصبية فى تفسيرها لصعوبات التعلم إلى التركيز على الأسباب النفسية والتربوية، وظهور نظرية العمليات النفسية، والتى تفسر صعوبات التعلم على أساس أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية، وقدرات الانتباه والذاكرة، وينظر إلى تلك العمليات على أنها مكونات منفصلة أو متمايزة، وفى حال تكاملها تعكس القدرات المعرفية المطلوبة لاكتساب المهارات الأكاديمية، وأن الاضطراب فى أى عملية منها يترتب عليه معاناة التلميذ من صعوبات فى التعلم (**Sileo, 1985**).

ويمثل أنموذج العمليات النفسية الأساسية الاتجاه النفسى فى دراسة ظاهرة صعوبات التعلم، وانبثق هذا الأنموذج عن الأنموذجين الإدراكى الحركى والنفس لغوى، ووفقاً لهذا الأنموذج، يذكر الزيات (١٩٩٨) ، أن جميع - أو على الأقل- معظم السلوكيات هى وظيفياً نتيجة لمجموعات من العمليات أو النظم الأساسية؛ وعلى ذلك يمكن تمييز العمليات التي ترتبط وظيفياً بسلوكيات التعلم، ومعرفة ما يعتريها من خلل أو قصور أو اضطراب، ويشير (**Sileo, 1985**) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون قصوراً فى القدرة على استقبال وتفسير المثيرات ينشأ عن عدم كفاية العمليات النفسية الخاصة بالانتباه، والإدراك، والذاكرة.

ويفترض المؤيدون للتدريب على العملية النفسية أنه يمكن تحديد العمليات المتضمنة فى موضوعات التعلم، ثم بعد ذلك يتم تدريب الأطفال عليها لتحسين العمليات نفسها، على افتراض أن التدريب على هذه العمليات من شأنه زيادة سعة اكتساب المهارات الأكاديمية. ويعتمد تشخيص وعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ــ وفقاً لأنموذج العمليات النفسيةــ على تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لدى الطفل أكثر من التركيز والبحث عن الأسباب. وترتب على هذا المدخل

ظهور عدد من البرامج للتدريب على العمليات والمهارات البصرية ـ الحركية، وأيضاً العمليات النفس لغوية، ومنها مدخل بارش **Brsch** ١٩٦٥، ومدخل فروستيج ١٩٦٤، ومدخل كيرك وكيرك **Kik & Kirk** ١٩٧١، وميسكوف وويزمان **Wiesman & Minskoff** ١٩٦٤ (**Kauffman & Hallahan, 1989**). ومدخل التدريب باستخدام الحواس المتعددة **Multi-Sensory Training**، ومنها أسلوب **Fernald**، وأسلوب **Orton – Gillingham**، والتي تعتمد على استخدام أكثر من حاسة من حواس التلميذ الذى يعانى من صعوبات القراءة، أثناء جلسات التدريب على البرامج العلاجية والتدريسية، القائمة على هذا المدخل (**Lerner, 2000**).

وقد استفاد الباحث من التوجهات النظرية السابقة سواء ما يتعلق منها بتفسير صعوبات تعلم القراءة والعوامل المؤثرة فيها، أو ما يتعلق بكيفية التدخل والتعامل مع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وبناء وتصميم جلسات البرنامج التدريبى القائم على استخدام الحواس المتعددة.

ثانياً: صعوبات تعلم القراءة

يعتبر موضوع القراءة من أكثر الموضوعات التى تتضمنها البرامج المدرسية، وعادة ما يبدأ الأطفال القراءة فى الصف الأول الابتدائى، وأحيانا قبل ذلك ، ثم يستمر اعتمادهم على القراءة خلال جميع مراحل حياتهم الدراسية، والقراءة فى حقيقتها عملية معقدة وليست مجرد التعرف على أسماء الحروف وكيفية نطقها، أو مجرد التعرف على شكل الكلمات ونطقها ؛ لكن عملية القراءة تتضمن بالإضافة إلى كل ذلك ـ وفى نفس الوقت ـ القدرة على فهم معانى الكلمات، وفهم معانى الجمل، والربط بين تسلسل الأحداث، مع القدرة على التركيز والاستيعاب والنقد وإعادة التعبير عما تمت قراءته (الشارونى، ١٩٨٤). وعرف (الروسان، الخطيب والناطور، ٢٠٠٤) القراءة بأنها: "عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتعتبر القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التى تتطلب عدداً من العمليات العقلية اللازمة لظهورها".

ويلاحظ أن كل التعريفات التى تم تقديمها لمفهوم القراءة كما يشير إلى ذلك (سامى عبدالله، ١٩٨٣) تقع ضمن مجموعتين: الأولى تنظر إلى القراءة على أنها عملية فك الرموز **Decoding** لتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة، والثانية ترى إنها عملية فهم، حيث إن المقصود من قراءة أى مادة هو فهم محتواها وتحويل الرموز إلى معان، والفهم فى القراءة تتخلله وتتبعه عملية الإدراك، وزيادة المعرفة والاستقراء والاستنباط كنتائج مثارة وحادثة نتيجة المادة المقروءة، أو المناقشة الشفهية، أو المادة المسموعة. وعلى الرغم من أن هناك فروقا بين هاتين المجموعتين إلا أن معظم الباحثين يتفقون على أن عملية القراءة تشمل على الأقل: الإدراك، والتعرف على الحرف ، والكلمة، وفهم المعانى التى تصل عن طريق الكلمات

المكتوبة. وغالبا ما يتعلم معظم الأطفال (٩٠-٨٥ %) القراءة بالطريقة العادية فى ظل برامج القراءة النمائية، بينما يحتاج بعضهم (١٥-١٠ %) إلى مساعدة خاصة فى تعليم القراءة، ويعانى قلة منهم (١-٢ %) من صعوبات نمائية فى القراءة.

ويستخدم غالبا مصطلح عسر القراءة **Dyslexia** عند مناقشة صعوبات القراءة، وتعتبر عسر القراءة صعوبة من الصعوبات الأولية فى القراءة، ويعرف **(Jordan, 2000)** على أنها: "صعوبة الفرد ذى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط على أن يكون ذا طلاقة فى مهارات القراءة والكتابة اليدوية الأساسية دون المستوى المطلوب، كما تعنى صعوبة الفرد فى قراءة الفقرات المطبوعة والكتابة، والتهجئة الصحيحة من الذاكرة، وتذكر وتطوير الجمل والفقرات ذات القواعد الصحيحة وعلامات الترقيم، وفى قراءة المعلومات الشفوية والاستماع لها بشكل صحيح. ويعرف **(Aaron, 1982)** العسر القرائى تعريفا مشتقا من نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، ينص على أن: "عسر القراءة هى مجموعة من اضطرابات تجهيز ومعالجة المعلومات التى ينتج عنها اضطراب فى القدرة على التشفير وفهم اللغة المكتوبة، ويرجع هذا الاضطراب فى تجهيز ومعالجة المعلومات إلى استخدام ضعيف للمعالجة المتتابعة أو المعالجة المتزامنة للمعلومات، ويمكن أن يصنف هذا الاضطراب على نطاق واسع إلى قصور فى القدرة على فك شفرة الكلمة أو القدرة على الفهم".

وفى إطار البحث عن أسباب صعوبات القراءة نجد أن أسباب صعوبات القراءة متعددة ومعقدة، وأنه يوجد فى الحالة الصعبة من حالات صعوبات القراءة عدد من العوامل الفاعلة المتفاعلة التى لكل منها دوره فى صعوبة القراءة وإعاقة النمو. وبالنسبة للعوامل النفسية والتى أهمها الاضطراب فى القدرة على الانتباه الانتقائى ذى الدور البارز فى حدوث صعوبات القراءة، نجد أن القراءة تتطلب تسلسلا من المهارات التى يمكن إدراكها على صورة تسلسل هرمى، وأن أى مشكلة يقابلها الفرد فى أى مستوى من هذا التدرج أو التسلسل سوف تخلق لديه صعوبات فيما يليه من المستويات الأعلى منه، ويعتبر الفهم هو الهدف الأساسى للقراءة، ولكن قبل الوصول إلى مستوى الفهم فإنه يجب على القارئ أن يفك شفرة القطعة المكتوبة، وهذا بدوره يفترض أن الرموز المكونة للرسالة تم تمييزها مسبقاً، ولكى يحدث التمييز **Discrimination** فلابد للقارئ أن يولى المثيرات نوعا من الانتباه الانتقائى **Selective attention** لكى يتم المدخل الشعورى، ويتطلب ذلك أن تكون الاستجابات البصرية على درجة من اليقظة والانتباه للتسلسل من البداية إلى النهاية، أو ما يطلق عليه إمعان النظر "الفحص الدقيق" **Scanning**، والذى يتضمن حركات العين المنتظمة من اليمين إلى اليسار أو العكس، والقارئ الماهر ليس فى حاجة لأن يدقق النظر فى

المادة المكتوبة سطرا سطرا، أو أن ينتبه لكل رمز فى القطعة لكى يفهم المحتوى، على عكس القارئ المبتدئ الذى يجب عليه أن يحكم السيطرة على كل مستوى من مستويات التسلسل الهرمى الإدراكى، حيث إن الفشل فى اكتساب الكفاءة فى واحدة من هذه المهارات يكون سببا من أسباب صعوبة القراءة (Ross, 1976).

ويتطلب الكشف عن أخطاء الطفل فى القراءة ملاحظة عادات القراءة عنده، فحينما يتم اختبار الطفل فى القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة ، وقراءة وتمييز الكلمات، يستطيع المعلم ملاحظة نمط قراءة الطفل والصعوبات التى يواجهها، ومن ثم يتمكن من تقديم الطرق العلاجية المناسبة له. ولقد تعددت البرامج العلاجية المصممة للتلاميذ ذوى صعوبات القراءة، نظراً لاختلاف أنماط الصعوبات القرائية ودرجة حدتها، ولاختلاف وجهات نظر القائمين على تطبيقها، فلا توجد طريقة بعينها تصلح لمعالجة مشكلة قرائية معينة عند كل التلاميذ، فما يناسب هذا الطفل قد لا يناسب غيره بل قد يحتاج إلى تعديل أو لطريقة أخرى، وما يفشل فى معالجة مشكلة عند هذا الطفل قد يصلح لمعالجة مشكلة طفل آخر؛ لذا لا يمكن الاعتماد على طريقة واحدة، بل لابد من التنويع فى الطرق المستخدمة من وقت لآخر ومن حالة لأخرى (هالاهان وآخرون، ٢٠٠٧).

ثالثاً: القدرات النفس لغوية

يعتبر علم نفس اللغة **Psycholinguistics** ميدان نشأ واتخذ اسمه من خلال التزاوج ما بين علم اللغة من ناحية وعلم النفس من ناحية أخرى، فإذا كان علم اللغة يوجه اهتمامه إلى الرسالة التى يريد المتكلم أن ينقلها إلى السامع، فإن العمليات العقلية التى تسبق إنتاج الرسالة أو التى تعقبها تقع خارج نطاقه، وإذا كان البعض يرى أن وظيفة اللغة هى التعبير عن الفكر فإنه – بناء على ذلك – يمكن اعتبار اللغة مجالاً من مجالات دراسة علم النفس، وهنا تتضح نقطة الالتقاء بين علم اللغة وعلم النفس وظهور ذلك الفرع المستقل الذى أطلق عليه علم نفس اللغة، أو علم النفس اللغوى **Psychology of Language** (يوسف، ١٩٩٠).

وتركزت التعريفات التى قدمها علماء النفس للغة على العملية اللغوية نفسها والوظائف التى تؤديها اللغة فى حياة الإنسان، ومن هذا المنطلق يرى الزغول والزغول (٢٠٠٣، ٢٢٢)، أنه يمكن النظر إلى اللغة على أنها جميع الرموز المنطوقة وغير المنطوقة التى يستخدمها أفراد مجتمع ما كأداة من أدوات التخاطب للتعبير عن المشاعر والأحداث والآراء والأفكار والرغبات. كما يمكن تعريف اللغة على أنها نظام من الرموز المتفق عليها فى ثقافة معينة، أو بين أفراد بيئة معينة، أو جنس معين، على أن يتسم هذا النظام بالضبط والتنظيم طبقاً لقواعد محددة، وبالتالى فهى إحدى

وسائل التواصل (Goodluck, 1998).

ويعرف علم نفس اللغة على أنه "دراسة للعمليات النفسية التى يكتسب المرء من خلال نظام اللغة الطبيعية وينفذها، ويعالج ماهية اللغة ووصفها وصفاً موضوعياً، وتحديد مفهوم العمليات النفسية المرتبطة باللغة ووسائل دراستها، أى أن علم النفس اللغة كما تذكر (عبد الفتاح، ٢٠٠٢) يعنى بالبحث عن كيفية اكتساب المرء وفهمه وإنتاجه للغة، ويركز على العمليات المعرفية المتضمنة في الاستخدام العادى للغة، كما يعنى بالقواعد الاجتماعية المتضمنة فى استخدام اللغة، والآليات العقلية المرتبطة بها.

ويرى (الروسان، ٢٠٠٠) أن للغة مظهران رئيسان، أولهما اللغة الاستقبالية، ويمتثل فى قدرة الفرد على سماع اللغة وفهمها وتنفيذها دون نطقها، أى أنها عبارة عن قدرة الفرد على فهم ما يقال له، والمهارات الأساسية للنجاح فى هذه العملية هى الاستماع، والآخر يسمى باللغة التعبيرية **Expressive Language**، وهى اللغة المنطوقة والمكتوبة ولغة الإشارة وتظهر فى قدرة الفرد على نطق اللغة وكتابتها.

وأما اللغة التعبيرية فتشمل مجموعة المهارات المسئولة عن تحويل الأفكار إلى رموز لغوية صوتية وهنا تكون الرسالة لفظية، أو أنها تحول إلى رموز صورية بصرية وتكون الرسالة بهذا الشكل كتابية، وتتمثل مشكلات اللغة التعبيرية فى ضعف القدرة على استخدام جمل طويلة او معقدة او مجردة، وضعف استخدام العبارات والكلمات والقواعد اللغوية الصحيحة، وضعف القدرة على متابعة الموضوع واختيار الكلمات الصحيحة (الزق، السويرى، ٢٠١٠).

واكتسبت اللغة أهميتها الكبرى بسبب ما يحدثه أى خلل فى أحد عناصرها من اضطرابات فى التواصل بدرجات وأشكال مختلفة، وترتب على ذلك اهتمام معظم الدول المتقدمة بدراسة القدرات النفس لغوية، من حيث قياسها وتنميتها لدى الأطفال، وأن تنمية هذه القدرات أو تصحيحها يعد أمر حيوى فى تربية الأطفال وخصوصاً فى الطفولة المبكرة. ويترتب على الاضطراب فى العمليات النفسية الأساسية، ومعاناة التلاميذ من صعوبات فى التعلم، وهذا ما أوضحه التعريف الفيدرالى لصعوبات التعلم، والذى قدمه مكتب التربية الأمريكي(USOE) بالاشتراك مع اللجنة الاستشارية الوطنية لأطفال المعوقين (NACHC) (Mercer, 1991).

و ترتب على ذكر مفهوم العمليات النفسية فى معظم التعريفات التى قدمت لمفهوم صعوبات التعلم، انتقال اهتمام المتخصصين بالمجال من التركيز على الأسباب الطبية والعصبية فى تفسيرها لصعوبات التعلم إلى التركيز على الأسباب النفسية والتربوية، وظهور نظرية العمليات النفسية،

والتى تفسر صعوبات التعلم على أساس أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الانتباه والذاكرة وينظر إلى تلك العمليات على أنها مكونات منفصلة أو متمايزة، وفى حال تكاملها تعكس القدرات المعرفية المطلوبة لاكتساب المهارات الأكاديمية، وأن الاضطراب فى أى عملية منها يترتب عليه معاناة التلميذ من صعوبات فى التعلم (Sileo, 1985).

ووفقاً لنظرية العمليات النفسية، يذكر (الزيات، ١٩٩٨) أن جميع ــ أو على الأقل ــ معظم السلوكيات هى وظيفياً نتيجة لمجموعات من العمليات أو النظم الأساسية؛ وعلى ذلك يمكن تمييز العمليات التي ترتبط وظيفياً بسلوكيات التعلم، ومعرفة ما يعتريها من خلل أو قصور أو اضطراب، ويشير (Sileo, 1985) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون قصوراً فى القدرة على استقبال وتفسير المثيرات ينشأ عن عدم كفاية العمليات النفسية الخاصة بالانتباه والإدراك والذاكرة.

وتعد النماذج النفسية اللغوية هى الأكثر انتشاراً واستخداماً فى الكشف – فى المراحل العمرية المبكرة– عن الفروق داخل الفرد، والفروق بين الأفراد فى الوظائف النفسية التى بواسطتها ينقل الفرد أفكاره ومشاعره (لفظياً أو غير لفظيا) لفرد آخر، وبواسطتها أيضاً يتم استقبال مثيرات البيئة الخارجية وتفسيرها. ويعد أنموذج اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية من أشهر الاختبارات المتكاملة التى تكشف عن الفروق داخل الفرد، وبين الأفراد فى المراحل العمرية المبكرة للأغراض التشخيصية والتصنيفية والعلاجية (عبد الوهاب، ١٩٩٨). ويعتمد تشخيص وعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم ــ وفقاً لنظرية العمليات النفسية ــ على تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لدى الطفل أكثر من التركيز والبحث عن الأسباب. فترى فروستج وآخرون ١٩٦٦، أن التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى الإدراك البصرى وتدريبهم خلال سنوات ما قبل المدرسة، أو عند التحاقهم بالمدرسة يساعد على الوقاية من كثير من جوانب الفشل المدرسى وسوء التوافق الناتج عن صعوبات الإدراك البصرى (كامل، ٢٠٠١).

وقد ترتب على ذلك ظهور بعض الاختبارات والمقاييس التى تستخدم فى قياس العمليات النفسية، ومنها: الاختبار النمائى للإدراك البصرى للأطفال والذى أعدته ماريانا فروستج، عام ١٩٦١، وراجعته عام ١٩٦٦، ويهدف إلى قياس وتشخيص مظاهر الإدراك البصرى للأطفال من سن ثلاث سنوات وحتى عشر سنوات، وتم التركيز فى هذا الاختبار على تحليل الأنماط المختلفة للصعوبات الإدراكية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، من خلال أدائهم لخمس مهام إدراكية بصرية متدرجة تغطيها خمس اختبارات فرعية هى: التآزر البصرى ــ الحركى، الشكل

والأرضية، ثبات الشكل، الموضوع فى الفراغ، والعلاقات المكانية (الروسان، ١٩٩٦، وكامل، ٢٠٠١). وبطارية اختبارات الينوى للقدرات النفس لغوية (ITPA)، والذى يهدف إلى قياس وتشخيص مظاهر الاستقبال والتعبير اللغوى، وخاصة عند الأطفال ذوى صعوبات التعلم، والتى يمكن أن تشكل أساساً ملائماً لتخطيط التعلم العلاجى للصعوبات النوعية فى التعلم (الروسان، ١٩٨٧).

وقد قام "كيرك وآخرون" عام ١٩٦١، بتقديم هذه البطارية، وتمت مراجعتها عام ١٩٦٨، وتعتبر البطارية من المقاييس الفردية المقننة والمشهورة فى مجال صعوبات التعلم وتصلح للفئات العمرية من ٢ إلى ١٠ سنوات (الروسان، ١٩٩٦). ويمكن عن طريق استخدام بطارية الينوى للقدرات النفس لغوية تحديد أوجه القوة وأوجه القصور لدى المتعلم في مهام التعلم أكثر من الاعتماد على المفاهيم السببية وذلك عن طريق رسم البروفيل النفسى للقدرات النفس لغوية؛ وبالتالى يمكن تحديد العمليات النفسية المتضمنة فى موضوعات التعلم، والتى يترتب على تدريب الطفل عليها تحسين العمليات نفسها وبالتالى تزداد قدرة الطفل على اكتساب المهارات الأكاديمية.

رابعاً: المدخل متعدد الحواس

يعد صموئيل أورتون ١٩٣٦، من أوائل المختصين الذين استخدموا المدخل متعدد الحواس وذلك فى عشرينات القرن الماضى حيث طبق هذا الأسلوب فى أحد المراكز المختصة بتدريب الأطفال الذين يعانون من صعوبة فى اكتساب مهارة القراءة بالأسلوب الحسى- حركى الذى أقترحه كل من جريس فيرنالد، وهلين كيلر. وقد أفترض بأن الإحساس بالحركة أثناء لمس الحرف يعزز الارتباط بين الصورة البصرية والسمعية لهذا الحرف، مما يساعد الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة فى قراءة الحروف كعكس الحروف أثناء القراءة أو الكتابة (b /d) على سبيل المثال من التعرف بشكل صحيح على الحروف (السرطاوى وأخرون، ٢٠٠٩).

ويعرف المدخل متعدد الحواس على أنه الطريق الطبيعى لتعليم التلاميذ من جميع الأعمار لجمع المعلومات عن طريق الحواس، وأن هذا الأسلوب يعتمد على الفرضية القائلة " بأن استخدام مسارات أكثر حسية وبشكل مكثف، تعتبر طريقة أكثر كفاءة وفعالية يتم من خلالها الاحتفاظ بالمعلومات (Calvert, et al.,2004).

ويعرف (الخطيب، ٢٠٠٨)، المدخل المتعدد الحواس بأنه: "طريقة بنيت فى أساسها على الافتراض القائل بأن الطالب يتعلم المحتوى بطريقة أفضل إذا ما قدم له هذا المحتوى عبر قنوات حسية متعددة، وغالبًا ما يتضمن هذا المنحى استخدام الحواس التالية: البصرية والسمعية

والإحساس بالحركة واللمسية. كما يعرفه (السرطاوى وآخرون، ٢٠٠٩) على أنه: "أحد طرق التدريب التى تتم من خلال توظيف عدة قنوات حسية فى عملية التدريب على مهارة القراءة، وتقوم هذه الطريقة على أساس تدريب الطفل الربط بين الصوت والرمز الكتابى من خلال سماع الصوت ورؤية الرمز أو الرموز فى نفس الوقت لمس أو تتبع هذا الرمز وملاحظة الشكل الذى يأخذه فى الكتابة، وفى هذه الأساليب يطلب من الطفل رسم ونسخ وكتابة الحرف وفى نفس الوقت نطق الصوت الدال عليه وبذلك لا يتم الاعتماد فقط على الصورة البصرية أو الذاكرة السمعية وحدها فى تعلم القراءة.

ويختلف الأطفال فيما بينهم من حيث القنوات الحسية التى يستخدمونها أو يعتمدون عليها فى عملية التعلم، فمنهم من يتعلم بشكل أفضل فيما إذا قدمت إليه المعلومة عن طريق القناة السمعية، وأخرون يتعلمون بشكل أفضل عن طريق القناة البصرية حيث تكمن وسائل التعليم المناسبة لهم فى الرسوم والصور، وهناك فئة أخرى تسمى المتعلمون الكليون **Global Learners** وهم الذين يعتمدون على كل من القناة السمعية والبصرية فى التعلم، تمتلك تلك الفئة من الأفراد قدرة عالية على التعلم من خلال القنوات الحسية المختلفة كحاسة اللمس والبصر والسمع والإحساس بالحركة وتسمى هذه الحالة لدى المتخصصين "بالقناة الإدراكية فى التعلم". ويمتلك الإنسان خمسة مدخلات حسية يستخدمها فى استقبال وإدراك المعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به، كما يستخدم هذه المعلومات فى عملية التعلم بمختلف أنواعها وأشكالها بما فيها عملية تعلم القراءة والكتابة. وبما أن مصطلح "المدخل متعدد الحواس" يعنى فى المقام الأول دمج أو ربط ثلاثة من المدخلات الحسية وخاصة حاسة البصر والسمع واللمس– الإحساس بالحركة فى عملية تعلم القراءة والكتابة، فإن ذلك يستجوب تفاعلاً وتكاملاً بين هذه المدخلات فى عملية التعلم، وعلى الرغم من اختلاف المختصين والباحثين فى تفسير طبيعة الأليات والعمليات النفسية التى تتم وفق هذه الطريقة فى تحسين مهارة القراءة، إلا أنهم يتفقون على فائدة هذا النوع من التدريب فى التغلب على مشكلة عسر القراءة أو التخفيف من شدتها (السرطاوى وآخرون، ٢٠٠٩).

وإن تعدد وتنوع المثيرات التى تخاطب حواس المتعلم المختلفة تؤدى إلى جذب الانتباه نحو الشيء المطلوب تعلمه وليتمكن من تحديده بسرعة، وهذه المثيرات يمكن تسميتها بالتلميحات"**Cues**". وتتعدد أيضا أساليب التلميح فمنها السمعية وهو ما يتعلق بالأصوات والموسيقى والمؤثرات السمعية، ومنها البصرية وهو كل ما يتعلق بالأشياء المرئية من ألوان وحركة وخطوط وأسهم وتأثيرات بصرية وغيرها، كما أن تعلم المفاهيم يتطلب استخدام التلميحات البصرية وغير البصرية لتوجه انتباه المتعلم إلى الخاصية المشتركة فى المفهوم الذى يتعلمه. فهو

يؤكد هنا على أهمية استثارة أكثر من حاسة لدى المتعلم لترسيخ المعلومة، ولهذا يمكن توجيه المتعلم إلى الشيء المراد تعلمه باستخدام الأسهم، الحركة واللون (الجزار، ١٩٩٩). وإن المتعلمين حينما يستقبلون المعلومات فى صورة سمعية وبصرية فى آن واحد فإن ذلك من شأنه العمل على رفع كفاءة المستقبلات الحسية(سمعية وبصرية) ويساعد ذلك على تحسن أداء الذاكرة قصيرة المدى، ويسهم هذا بدوره فى سهولة تخزين واسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى ومن ثم زيادة كفاءة التعلم وتحسن الأداء.

وعن طريق المدخل متعدد الحواس يتم تعليم الكلمة ككل من خلال أربع مراحل تدريبية هى:

المرحلة الأولى: يتتبع التلميذ الكلمة بأصابعه مع نطق كل جزء من أجزاء الكلمة مع التكرار إلى أن يتمكن من كتابة الكلمة دون النظر إليها.

المرحلة الثانية: يصبح فى مقدوره أن يتعلم الكلمة الجديدة بأن ينظر إليها وينطقها بينه وبين نفسه ثم يكتبها دون أن ينظر إليها وينطق بكل جزء من أجزاء الكلمة أثناء كتابته لها.

المرحلة الثالثة: يستغنى المعلم عن الكلمات التى أعدها إعدادًا خاصًا للطفل، حيث يتعلم الطفل بصورة مباشرة من قراءته لكلمات كتاب القراءة بصورة عادية مستخدمًا طريقة النظر ثم النطق ثم الكتابة.

المرحلة الرابعة: تعرف هذه المرحلة بمرحلة التعميم (تعميم المعرفة) حيث يكون الطفل قادرًا على التعرف على الكلمات الجديدة من خلال إجراء مقارنة مع الكلمات التى تدرب عليها فى السابق وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بينهما، وباختصار فإن هذا المدخل يوظف مهارات إدراكية متعددة، وفى نفس الوقت يهتم بتكوين خبرات إيجابية عند الطالب فيما يخص القراءة وإمكانية إتقانها، أى أنه يقوم باستثارة دافعية الطالب لتعلم القراءة وتجنيبه الإحساس بالفشل، كما أنه يعتمد على الخبرات اللغوية والتأكيد على المعنى وفهم الكلمة، ويعد هذا الأسلوب مناسبًا جداً فى تعليم قراءة الكلمات غير القياسية، وهى تلك الكلمات التى لا يوجد تطابق بين حروفها المكتوبة وأصواتها المنطوقة (ميرسر وميرسر، ٢٠٠٨ السرطاوى وآخرون، ٢٠٠٩).

دراسات وبحوث سابقة:

يعرض الباحث لبعض الدراسات والبحوث التى استخدمت برامج تدريبية لتنمية أو تحسين العمليات النفسية الأساسية، والقدرات النفس لغوية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مرتبة من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالى:

استهدفت دراسة (Ogden, 1989) الكشف عن أثر برنامج تدريبى قائم على استراتيجية الحواس المتعددة فى تحصيل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى المدارس الحكومية، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وتم متابعة تطور أدائهم باستخدام الأسلوب الصوتى الهجائى لمدة ثلاث سنوات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تطوراً فى القراءة الشاملة للتلاميذ ذوى المستوى القرائى المتوسط وفوق المتوسط.

وأما دراسة (Alexander, 1991) فهدفت إلى الكشف عن أثر فاعلية برنامج التمييز الصوتى الذى يرتكز على عيوب الترميز التحليلى فى تحسين القراءة، وذلك على عينة قوامها (١٠) تلاميذ يعانون من صعوبات قرائية شديدة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨,٥-١٣,٠) سنة، وطبق عليهم برنامج التمييز الصوتى لمدة بلغت (٦٥) ساعة تدريبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تحسناً ملحوظاً فى مستوى الوعى الصوتى ومهارات الترميز التحليلى للكلمات والجمل لدى أفراد العينة.

وتناول بحث (Duchoch, 1992) الكشف عن أثر التدريب على الادراك الصوتى لدى مجموعة من التلاميذ المعسرين قرائياً، وباستخدام برنامج تدريبى للمزج الصوتى، وبرنامج تدريبى قائم على أنموذج الحواس المتعددة (VAKT)، على عينة شملت (٦٠) تلميذاً وتلميذة، وتم توزيعهم على ثلاث مجوعات متساوية، كما تمت المزواجة بين أفرادها فى المتغيرات التالية: النوع، والعمر الزمنى، ومستوى القراءة ونسبة الذكاء، وتم قياس المتغير التابع لدى أفراد المجموعات الثلاث باستخدام (١٥) مهمة لفظية تبدأ من وحدتين صوتيتين إلى سبع وحدات صوتية، فى القياسين القبلى والبعدى، وقد تم استخدام ثلاث مؤشرات لتقييم فاعلية البرنامج، وهى: عدد التكرارات اللازمة لإتمام مفردات التدريب، وعدد مفردات التدريب التى تم انجازها بشكل صحيح، ودرجات اختبار القراءة البعدى، وأظهرت نتائج البحث وجود تحسن فى الأداء القرائى لدى أفراد المجموعة التجريبية التى خضعت للبرنامج التدريبى القائم على أنموذج الحواس المتعددة، مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وباستخدام برنامج تدريبى قائم على أنموذج الحواس المتعددة، لتطوير المهارات الأساسية للتحليل الصوتى لإكساب مهارات القراءة، على عينة مكونة من (٢٠) تلميذاً وتلميذة من ذوى صعوبات القراءة، تم توزيعهم على مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم تعليم أفراد المجموعة الضابطة بالاعتماد على برنامج القراءة العادى لمدة ثلاثة أشهر، وأما أفراد المجموعة التجريبية فتلقت تدريباً بالاعتماد على برنامج (Lindamood, Orton & Gilingham,

L.O.G) المتعدد الحواس، توصل بحث (Kutrumbos, 1993) إلى أن البرنامج التدريبي المتعدد الحواس المستخدم أظهر فعالية فى تحسين مهارات التهجئة والقراءة بشكل دال لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما أن التقنيات المستخدمة فى البرنامج كانت ذات فعالية فى تحسين مهارات التهجئة وفك الشفرة لديهم، فى حين أنها لم تكن فعالة بنفس الدرجة فى تنمية مهارات الفهم القرائى.

وللكشف عن فعالية برنامج تدريبى قائم على أسلوب تحليل المهمة كأسلوب علاجى مباشر لمواطن الضعف وأوجه القصور فى أداء التلميذ القرائى وقصور مهارات القراءة الصامتة، وبرنامج تدريبى آخر قائم على أسلوب تحليل العمليات العقلية كأسلوب علاجى غير مباشر للأداء القرائى عن طريق تحليل العمليات العقلية المسئولة عن إمكانية حدوث أخطاء فى القراءة الجهرية أو ضعف مهارات القراءة الصامتة، وذلك على عينة قوامها (٣٥) تلميذا من ذوى صعوبات القراءة، وتم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات: تلقى أفراد المجموعة الأولى (ن=١٠) برنامج التدريب على المهمة، وتلقى أفراد المجموعة الثانية (ن=١٣) برنامج العمليات العقلية، فى حين لم يتلقى أفراد المجموعة الثالثة (ن=١٢) أية برامج تدريبية، وبمعالجة بيانات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، توصل بحث عبد الوهاب ونصر (١٩٩٧) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات التطبيقين القبلى والبعدى لأفراد المجموعة التجريبية الأولى والتى تلقى أفرادها برنامج التدريب على المهمة على اختبار القراءة الجهرية واختبار القراءة الصامتة لصالح التطبيق البعدى، كما توصلت الدراسة إلى نفس النتيجة بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية والتى تلقى أفرادها التدريب على أسلوب تحليل العمليات العقلية.

وأما (Okland, Black, Stanford, Nussbaum & Balies, 1998) فبحثوا تقييم برنامج علاجى قائم على استخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى علاج العسر القرائى على عينة مكونة من (٤٨) تلميذاً وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تم تدريب أفرادها على البرنامج التدريبى باستخدام الفيديو (٢٢) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة ضابطة يتم التدريس بالطريقة العادية (٢٤) تلميذاً وتلميذة، واستمر البرنامج التدريبى لمدة عامين بواقع حصة يومياً، ولمدة عشرة أشهر فى السنة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية، مما يوضح فعالية البرنامج التدريبى المستخدم.

كما بحث (Joshi, Dahlgern & Boulware-Goodern, 2002)، فعالية تدريس

مهارات القراءة (الوعى الصوتى، الترميز والفهم القرائى) باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة بالصف الأول الابتدائى، وتكونت عينة الدراسة الكلية من (٥٦) تلميذا وتلميذة بالصف الأول الابتدائى، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (٢٤) يتم تعليم أفرادها باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة، والأخرى ضابطة (٣٢) يتم تعليم أفرادها بالطريقة العادية وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارات القراءة التالية: الوعى الصوتى، الترميز والفهم القرائى، بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ومن الدراسات التى اعتمدت على مدخل التدريب على العمليات النفسية دراسة سليمان (٢٠٠٢)، والتى أجريت بهدف الكشف عن فعالية برنامج تدريبى لعلاج صعوبات الإدراك البصرى، وانتقال أثر ذلك على تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة، وذلك على عينة قوامها (٦٤) تلميذا وتلميذة من ذوى صعوبات القراءة، وبتقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (ن=٣٢) تلميذا وتلميذة، يتلقى أفرادها جلسات البرنامج التدريبى لتنمية مهارات الإدراك البصرى، والأخرى ضابطة (ن=٣٢) تلميذا وتلميذة، وبمعالجة بيانات الدراسة باستخدام اختبار (ت)، وتوصلت الدراسة إلى التحقق من فعالية البرنامج التدريبى فى تحسين مهارات الإدراك البصرى وانتقال أثر ذلك على تحسين مستوى القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية بالمقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

وفى نفس الاتجاه أجرى عاشور بحث (٢٠٠٣) بعنوان: مدى فاعلية برنامج تدريبى فى علاج صعوبات التعلم النمائية، وتركز اهتمام البحث على تشخيص صعوبات الانتباه والإدراك لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة، واختبار فاعلية البرنامج التدريبى فى علاج جوانب القصور فى عمليتى الانتباه والإدراك وعملياتهما الفرعية، وانتقال أثر ذلك فى تخفيف صعوبات القراءة، وبمعالجة بيانات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتوصل البحث إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارات الخاصة بقياس مهارات الانتباه والإدراك السمعية والبصرية فى القياس البعدى لصالح أفراد المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى تحسن مستوى الأداء القرائى لدى أفراد هذه المجموعة، مما يوضح فاعلية البرنامج التدريبى المستخدم فى الدراسة.

وبحثت (Giess, 2005) فعالية برنامج أورتون القرائى (وهو عبارة أحد البرامج العلاجية التى تطبق أسلوب أورتون – جلينجهام **Orton-Gillingham**) فى تعليم المهارات القرائية لدى

الطلبة ذوى صعوبات القراءة فى المراحل الدراسية العليا، وتكونت عينة البحث من (١٨) طالباً من إحدى المدارس الحكومية بولاية فلوريدا الامريكية، والملتحقين بأحد برامج صعوبات التعلم لتعلم القراءة والكتابة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تتلقى التدريب على البرنامج، والأخرى ضابطة، وتوصل البحث إلى أن أفراد المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً ملحوظاً على المهارات القرائية التالية: فك شفرة الحروف والكلمات (التعرف)، والتهجى، والفهم القرائى (الاستدلال اللفظى) **Word attack**، والوعى الصوتى، وسرعة قراءة الكلمات بصرياً، وسرعة الترميز الصوتى، مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يوضح فعالية برنامج أورتون القائم الأنموذج المتعدد الحواس فى تحسين مستوى القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات القراءة.

وأما السعيدى (٢٠٠٧) فقد هدفت دراسته إلى بناء برنامج تدريبى قائم على طريقة الحواس المتعددة فى تنمية القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة (الديسلكسيا) فى المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٩) تلميذاً وتلميذة من الصفين الرابع والخامس الابتدائى، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات على النحو التالى: مجموعة تجريبية من الذكور (١٠)، مجموعة تجريبية من الإناث (١٠)، يتلقى أفرادهما التدريب على البرنامج، مجموعة ضابطة من الذكور (٥)، مجموعة ضابطة من الإناث (٥)، يتلقى أفرادهما الدروس اليومية بالطريقة العادية، وتم تحديد مستوى القراءة باستخدام اختبار تحصيلى لدى أفراد مجموعات الدراسة قبل التدريب (قياس قبلى)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة (ذكور/إناث)، فى القياس البعدى لمستوى القراءة لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى مستوى القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية ترجع إلى النوع أو إلى الصف الدراسى. وتأكد نتائج هذه الدراسة فاعلية البرنامج التدريبى القائم على الحواس المتعددة فى تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة.

ومن الدراسات التى استخدمت استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين بعض العمليات النفسية المسئولة عن التعلم دراسة البواليز (٢٠٠٧)، والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، واجريت الدراسة على عينة كلية (٣٢) طالباً وطالبة من الطلبة ذوى صعوبات التعلم الذين يدرسون فى غرفة المصادر، (١٥) من الذكور، (١٧) من الإناث، تم تقسيمهم إلى مجموعتين احداهما تجريبية (١٦) طالباً وطالبة يتلقى أفرادها التدريب على استراتيجية الحواس المتعددة لتحسين الذاكرة بواقع حصة يومياً على مدى ستة أسابيع، والأخرى ضابطة (١٦) طالباً وطالبة لم يتلق أفرادها هذا

التدريب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى أداء طلبة عينة الدراسة فى المجموعة التجريبية على الاختبار القبلى والبعدى المستخدم فى قياس الذاكرة لصالح القياس البعدى، تعزى إلى تدريبهم على استراتيجية الحواس المتعددة، مما يوضح فعالية التدريب باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين أداء الذاكرة لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم.

واستهدفت دراسة سالم (٢٠٠٧) الكشف عن فاعلية برنامج تعليمى فردى مصصم بناءً على تشخيص صعوبات القراءة والكتابة باستخدام صورتين معربتين من مقياسى جوردن لصعوبات القراءة والكتابة، ومقياس البنوى للقدرات السيكولغوية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً وطالبة من ذوى صعوبات القراءة والكتابة من الملتحقين وغير الملتحقين بغرف المصادر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وباستخدام بطارية من الاختبارات والمقاييس، والبرنامج التربوى الفردى لعلاج صعوبات القراءة والكتابة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج، والذى انعكس فى صورة تحسن ملحوظ فى أداء الطلبة ذوى صعوبات التعلم فى المجموعة التجريبية على مقياس جوردن لصعوبات القراءة والكتابة، نتيجة لتدريبهم على البرنامج المتعدد الحواس المستخدم.

وبحثت عبد الهادى (٢٠٠٩) فاعلية برنامج تعليمى فردى مستنداً على أسلوب فيرنالد متعدد الحواس فى علاج صعوبات القراءة لطالبات الصفين الثالث والرابع، على عينة من (٦٠) طالبة، تم تقسيمهن بالتساوى إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية، وتم تقسيمهمن وفقاً لشدة الصعوبة إلى ثلاث مجموعات فرعية: بسيطة، متوسطة وشديدة، والأخرى ضابطة، وتعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج تعليمى فردى مستند على أسلوب فيرنالد متعدد الحواس، بواقع ثمانية أسابيع، فى حين تتعلم المجموعة الضابطة بالنظام العادى، وقد توصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً فى المهارات القرائية بشكل عام بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطة يرجع الى البرنامج التعليمى المستخدم، وأظهرت النتائج أن درجة تأثير اسلوب فيرنالد متعدد الحواس يزداد بزيادة درجة الصعوبة التعليمية.

وللكشف عن فعالية برنامج تدريبى لتنمية عملية الإدراك البصرى على صعوبات التعلم فى الكتابة، وعلى عينة قوامها (٢٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائى، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (ن = ١١) تلميذا وتلميذة، يتلقى أفرادها التدريب على البرنامج التدريبى، والذى يتكون من (١٥) جلسة تدريبية بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، والأخرى ضابطة (ن = ١١) تلميذا وتلميذة، وقد تم تشخيص أفراد عينة البحث من عينة كلية قوامها (٥٣٢) تلميذا

وتلميذة، من اثنتى عشر فصلاء بثلاث مدارس للتعليم الأساسى بإدارة كفر الشيخ التعليمية، باستخدام بطارية من الاختبارات والمقاييس التى تستخدم فى تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وبمعالجة بيانات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، توصلت دراسة (صقر، أبو قورة، ٢٠١١) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، ورتب درجات أفراد المجموعة الضابطة، على اختبار الإدراك النمائى البصرى للأطفال، واختبار العسر الكتابى، لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبى المستخدم فى تحسين عملية الإدراك البصرى ومهاراتها الفرعية، وقد انتقل أثر هذا التحسن ايجابياً فى تخفيف صعوبات الكتابة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرت الهرش (٢٠١٢) بحثاً بهدف استقصاء فاعلية برنامج تعليمى قائم على طريقة (أورتون – جلينجهام) فى تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوى العسر القرائى فى المرحلة الأساسية فى الأردن، وطبقت بطارية اختبارات للكشف عن العسر القرائى، وقائمة لرصد أعراض العسر القرائى، واختبار للمهارات القرائية، على عينة كلية مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة من ذوى العسر القرائى، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية يتلقى أفرادها البرنامج التعليمى المطور، ومجموعة ضابطة يتم تعليمها بالطريقة العادية، وقد توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المهارات القرائية بأبعاده المختلفة (الحرف، والمقطع، والكلمة والجملة) لصالح المجموعة التجريبية، مما يظهر فعالية البرنامج التعليمى القائم على المدخل متعدد الحواس فى تحسن مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة.

وفى بحث عليمات والفايز (٢٠١٢)، بهدف الكشف عن فعالية برنامج تدريبى لغوى لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوى الاضطرابات اللغوية فى عينة أردنية، ولتحقيق أغراض الدراسة تم إعداد وتصميم برنامج لغوى بناء على تشخيص مقياس اضطرابات اللغة الاستقبالية لدى أطفال ما قبل المدرسة من ذوى الاضطرابات اللغوية، وقد تكونت العينة من (٢٠) طفلاً موزعين بالتساوى على مجموعتين: احداهما تجريبية تخضع لبرنامج تنمية مهارات اللغة الاستقبالية، والأخرى ضابطة تتلقى علاجها بنفس الطريقة المتبعة فى المركز الأردنى لتقويم النطق واللغة، فى المرحلة العمرية (٣-٥) سنوات، ويتمتعون بمستوى ذكاء متوسط، واظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية فى تنمية مهارت اللغة الاستقبالية على بعديها (مهارة فهم المفردات ومهارة فهم تكوين الجمل)، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى تنمية مهارات اللغة الاستقبالية لصالح الإناث.

واستهدفت دراسة عثمان (٢٠١٥) الكشف عن فاعلية برنامج تدريبى قائم على المدخل متعدد الحواس باستخدام الكمبيوتر فى تحسين الانتباه والادراك لدى التلاميذ ذوى العسر القرائى، وبتطبيق بطارية من الاختبارات والمقاييس التى تستخدم فى تشخيص التلاميذ المعسرين قرائياً، وقياس المتغيرات التابعة (الانتباه والادراك)، بالإضافة إلى البرنامج التدريبى القائم على المدخل المتعدد الحواس، على عينة كلية قوامها (٣٦) تلميذاً وتلميذة من ذوى العسر القرائى، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (١٨) تلميذاً وتلميذ، والأخرى ضابطة (١٨) تلميذاً وتلميذة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة فى الأداء على المقاييس الخاصة بقياس عمليتى الانتباه والإدراك فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، مما يظهر فاعلية البرنامج التدريبى القائم على المدخل متعدد الحواس باستخدام الكمبيوتر فى تحسين عمليتى الانتباه والإدراك.

وللكشف عن فاعلية برنامج تعليمى قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الاملاء لدى ذوات صعوبات التعلم، وعلى عينة قوامها (٢٠) تلميذة من تلميذات الصف الرابع والخامس الابتدائى من ذوات صعوبات التعلم، تم تقسيمهم بالتساوى إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تتلقى البرنامج التعليمى القائم على استراتيجية الحواس المتعددة، والأخرى ضابطة لا تتلقى التدريب، توصل بحث (حسين والهدبانى، ٢٠١٦) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، مما يوضح فاعلية البرنامج المستخدم فى علاج بعض صعوبات الاملاء.

تعليق عام على الدراسات والبحوث السابقة:

من الاستعراض السابق للدراسات والبحوث التى أجريت فى مجال اهتمام البحث الحالى، يتضح أن الغالبية العظمى منها تم إجراءها على عينات من تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسى، كما فى دراسات: عبد الوهاب ونصر(١٩٩٧)، (**Joshi, Dahlgern & Boulware-Goodern, 2002**)، سليمان (٢٠٠٢)، صقر وأبو قورة (٢٠١١)، وأما بالنسبة لنوع الصعوبة الأكاديمية التى اهتمت بها هذه الدراسات، نجد أن الغالبية العظمى منها تم إجراؤها بهدف تخفيف صعوبات القراءة عن طريق التدريب على بعض العمليات النفسية من قبيل الانتباه والإدراك والذاكرة والمرتبطة بهذه الصعوبات، وأما القليل منها فقد تناول علاج صعوبات القراءة باستخدام برنامج تدريبى قائم على استراتيجية الحواس المتعددة. وأما بالنسبة للهدف من الدراسة نجد أن الغالبية منها تم بهدف التحقق من فعالية البرنامج التدريبى المستخدم والقائم على استراتيجية

الحواس المتعددة فى تحسين بعض العمليات النفسية المرتبطة بحدوث صعوبات تعلم أكاديمية فى القراءة والكتابة والاملاء، ودراسة الانتقال الموجب للتدريب كما يبدو فى تحسين مستوى القراءة أو الكتابة أو الاملاء. وتم الاستفادة من هذه الدراسات فى بناء البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة، وفى تحديد عدد الجلسات والزمن المناسب لها فى ضوء العمر الزمنى لعينة البحث الحالى، كما سيتضح ذلك فى الجزء الخاص ببناء البرنامج، كما تم الاستفادة منها فى تفسير ومناقشة النتائج التى تم التوصل إليها.

فروض البحث:

من خلال التعليق السابق على نتائج الدراسات والبحوث السابقة، والإطار النظرى، يمكن صياغة الفرض الرئيس للبحث الحالى، وذلك على النحو التالى:

يؤثر التدريب على محتوى البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين القدرات النفس لغوية وتحسين مستوى القراءة كمؤشر لانتقال أثر التدريب لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات القراءة.

ويمكن ترجمة الفرض البحثى السابق إلى الفروض الاحصائية التالية:

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية لصالح القياس البعدى.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على اختبار تشخيص العسر القرائى لصالح القياس البعدى.

٣-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على اختبار تشخيص العسر القرائى.

الطريقة والإجراءات:-

يتناول العرض التالى المنهج الذى اعتمد عليه الباحث، ووصف للعينة والأدوات المستخدمة، والبرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة، ثم خطوات وإجراءات البحث:

أ- منهج البحث:

يعتبر المنهج شبه التجريبى هو المنهج العلمى الملائم لطبيعة البحث الحالى، وللأهداف التى يسعى لتحقيقها. فالتجريب فيما أورده "فان دالين" (١٩٧٩، ٣٧٧) معناه "تغيير متعمد ومضبوط

للشروط المحددة لحدث ما، وملاحظة التغيرات الناتجة عن الحدث ذاته وتفسيرها". ويفى البحث الحالى بمتطلبات المنهج شبه التجريبى وخطواته، فيتحدد الهدف الرئيسى للبحث فى دراسة فاعلية برنامج تدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة كمتغير مستقل فى تحسين القدرات النفس لغوية ومستوى القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم كمتغيرات تابعة.

ب- عينة البحث:

اعتمد الباحث لتتحقق من صحة فروض البحث على نوعين من العينات، هما:

١- عينة حساب الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث:

تكونت عينة حساب الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث، بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، بمدرسة سعد زغلول بإدارة كفر الشيخ التعليمية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩٨- ١٠٤) شهراً، بمتوسط قدره (٩٩,٨)، وبانحراف معيارى (±٢,٥٦).

٢- عينة البحث الأساسية:

تكونت العينة الأساسية للبحث من (١٢) تلميذاً وتلميذة، (٧ من الذكور، ٥ من الإناث)، من التلاميذ ذوى صعوبات القراءة بالصف الثالث بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٠٥-٩٧) شهرا، بمتوسط قدره (٩٩.٣)، وبانحراف معيارى (٢.٦٥)، فى حين تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (١١٢-٩٥)، بمتوسط قدره (١٠٥.٩٢)، وبانحراف معيارى (±٢,٦٨).

وتم تشخيص أفراد عينة البحث ذوى صعوبات تعلم القراءة بتطبيق بطارية من الاختبارات والمقاييس، والتى سيتم إلقاء الضوء عليها فى الجزء الخاص بالأدوات، على عينة كلية قوامها (٥٨٨) تلميذاً وتلميذة (٣١٣ تلميذاً، ٢٧٥ تلميذة)، وذلك من أربعة عشر فصلا، بثلاث مدارس للتعليم الأساسي بإدارة كفرالشيخ التعليمية، وذلك كما هو موضح فى جدول (١):

جدول(١)

أسماء المدارس التى تم اختيار أفراد عينة الدراسة منها وعدد الفصول وعدد التلاميذ

اسم المدرسة	عدد الفصول	عدد التلاميذ		المجموع الكلى
		ذكور	إناث	
١-السلام	٥	١٠٧	١٠٢	٢٠٩
٢-سيدى طلحة	٤	٨٩	٧٧	١٦٦
٣-الوحدة العربية	٥	١١٧	٩٦	٢١٣
المجموع الكلى	١٤	٣١٣	٢٧٥	٥٨٨

وقد تم تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات القراءة وفقاً للخطوات التالية:

تم تطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، إعداد/ كامل (١٩٩٠)،

على أفراد العينة الكلية (٥٨٨) تلميذاً وتلميذة، وتم التوصل إلى عدد (١١٨) تلميذاً وتلميذة يشتبه في معاناتهم من صعوبات في التعلم، وذلك من خلال الملاحظات السلوكية المرتبطة بذوى صعوبات التعلم، والتى تم استيفاؤها من قبل معلمى هذه الفصول (محك الخصائص السلوكية المرتبطة بذوى صعوبات التعلم)، وهم التلاميذ الذين حصلوا على درجة خام على المقياس أقل من (٢٠) فى الجزء اللفظى من المقياس، وأقل من (٤٠) فى الجزء غير اللفظى، وأقل من (٦٥) بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس.

وبتطبيق محك الاستبعاد؛ والذى من خلاله يتم استبعاد حالات صعوبات التعلم التى قد ترجع إلى وجود إعاقات حسية واضحة (بصرية كارتداء التلميذ نظارة طبية، سمعية كاستخدام التلميذ معينات سمعية، أو حركية واضحة)، وإلى انخفاض المستوى الاجتماعى/ الاقتصادى، أو التى ترجع إلى سوء التوافق الانفعالي (الاضطراب الانفعالي)، والذى تم تقديره باستخدام قائمة تقدير التوافق للأطفال، إعداد/ كامل (١٩٨٨)، تم استبعاد (٧٥) تلميذا وتلميذة، وأصبح بذلك عدد أفراد العينة (٤٣) تلميذاً وتلميذة. وبتطبيق المقياس الثاني من اختبارات كاتل المتحررة من أثر الثقافة للأعمار (٨-١٣) سنة، إعداد / أبو حطب، صادق وعبد العزيز(١٩٨٦)، وتم استبعاد (١١) تلميذا وتلميذه لحصول (٤) منهم على نسبة ذكاء على الاختبار أقل من ٩٠، في حين حصل (٧) منهم على نسبة ذكاء على الاختبار أعلى من ١٢٠، وأصبح بذلك عدد أفراد العينة (٣٢) تلميذاً وتلميذة. وبتطبيق اختبار المسح النيرولوجي السريع، إعداد/ كامل (١٩٨٩)، لاستبعاد حالات صعوبات التعلم التى ترجع إلى خلل نيورولوجى حاد، تم استبعاد (٧) حالات، ثلاثة حالات منهم بسبب حصولهم على درجة كلية على الاختبار تقع فى المدى (صفر ــ ٢٥)، والتى تعنى أنهما لا يعانون من صعوبات فى التعلم، وأربعة حالات بسبب حصولهم على درجة كلية على الاختبار تقع فى المدى (من ٥٠ فأعلى)، والتى تعنى أن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات فى التعلم يمكن أن ترجع إلى قصور عصبى فى المخ، أو إصابة فى المخ. وأما العدد المتبقي من العينة فقد حصلوا على درجة كلية على الاختبار تقع فى المدى (٢٦ ــ ٥٠)، وهى الفئة التى يشتبه فى معاناة أفراده من صعوبات فى التعلم (فئة الشك أو الاشتباه). وبذلك أصبح العدد الكلى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم (٢٥) تلميذا وتلميذه.

وباستخدام محك التباعد بين القدرة العقلية العامة والتحصيل الدراسى، تم تحديد أفراد عينة البحث الذين يعانون من صعوبات تعلم فى القراءة (ن= ١٢ تلميذا وتلميذة)، عن طريق تطبيق اختبار تشخيص العسر القرائى، إعداد/ جلجل (٢٠٠٦)، على عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتى تم التوصل إليها من الخطوات السابقة (ن=٢٥) تلميذاً وتلميذة، وذلك بحساب الفرق بين

الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية المقابلة للدرجة الخام التى حصل عليها كل تلميذ منهم على اختبار تشخيص العسر القرائى، وتم اختيار التلاميذ الذين أظهروا تباعداً بين الدرجتين يقدر بمقدار واحد صحيح أو أكثر، وعلى أن تكون الدرجات الكلية الخام التى حصل عليها كل تلميذ منهم، على اختبار تشخيص العسر القرائى (٤٥) فأقل، وفقاً لمعايير الفرق الدراسية للاختبار.

مبررات اختيار عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من بين تلاميذ الصف الثالث ذوى صعوبات تعلم القراءة استنادا على ما يلى:

- تم اختيار الصف الثالث الابتدائى دون غيره من الصفوف فى هذه المرحلة مجالاً للتطبيق؛ نظراً لأن صعوبات التعلم فى القراءة صعوبات نوعية تتطلب عينة خاصة، يجب أن يتوفر فى أفرادها القدرة على فك شفرة الكلمات والجمل، ويبقى العائد من فك شفرة الحروف والكلمات والجمل وهو الفهم، والذى يعتبر الغاية من عملية القراءة، حيث يشير كيرك وكالفانت (١٩٨٨، ٢٧٢) إلى أن هناك فئة من الأطفال يركزون على فك شفرة الكلمات ويعطون اهتماما أقل للمعنى، وبالتالى فإنهم يعانون من صعوبات تعلم فى القراءة.
- تم اختيار صعوبات التعلم فى القراءة دون غيرها من الصعوبات الأكاديمية نظراً لأن القراءة تعتبر عامل عام وأساسى يدخل فى جميع صور التعلم اللفظى وغير اللفظى، فلا تعد عملية القراءة مادة دراسية بالمعنى المألوف ولكنها نشاط أساسى فى تحصيل المواد الدراسية الأخرى، وعادة ما يبدأ الأطفال تعلم القراءة فى الصف الأول الابتدائى أو ما قبل ذلك، ومن ثم يستمر اعتمادهم على القراءة خلال جميع مراحل حياتهم الدراسية، ويعتبر الفشل فى تعلم القراءة من أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعاً لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

ج- أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالى، والإجابة عن أسئلته وفروضه، تم استخدام الاختبارات والمقاييس التالية، بالإضافة إلى البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة:

أولاً: الاختبارات والمقاييس المستخدمة فى تشخيص أفراد عينة البحث ذوى صعوبات تعلم القراءة، وتشتمل على:

١-مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، من وضع ميكلبست (١٩٧١)، وأعده للعربية، كامل (١٩٩٠)، والمقياس عبارة عن قائمة ملاحظة سلوكية لفرز حالات صعوبات

التعلم، وتتكون من (٢٤) فقرة موزعة على خمسة مقاييس فرعية هي: الفهم السماعي والذاكرة، اللغة المنطوقة، التوجه (الزمانى والمكانى)، التآزر الحركى، والسلوك الشخصي الاجتماعي، ويشير ارتفاع الدرجة على المقياس إلى أن الطفل عادى، أما انخفاض الدرجة فيشير إلى وجود حالة من حالات صعوبات التعلم.

وتتوافر للمقياس مؤشرات عالية من الثبات والصدق، وحسب معد المقياس ثباته من خلال إعادة التطبيق حيث تراوحت معاملات الثبات لمجموعات الخصائص السلوكية الخمس بين (٠.٣٠٨)، (٠.٧٣٠)، كما تم حساب صدق المقياس بطريقة صدق المحك الخارجي، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين ودرجاتهم فى القراءة والحساب ما بين (٠.٢١)، (٠.٧١) للقراءة، (٠.٣١)، (٠.٤٤) للحساب. ويستخدم هذا المقياس فى التشخيص المبدئى لحالات صعوبات التعلم من خلال ملاحظة المعلم للتلاميذ داخل الفصل الدراسى.

وتحقق الباحث الحالى من صدق وثبات المقياس وذلك على عينة حساب الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث، (ن=٤٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائى بمدرسة سعد زغلول الابتدائية بإدارة كفر الشيخ التعليمية. فباستخدام طريقة صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية لتقديرات المعلمين لهذه العينة على مقياس تقدير سلوك التلميذ، والدرجات الكلية لأداء هؤلاء التلاميذ على اختبار المسح النيورولوجى السريع (Q.N.S.T)، بلغت قيمة معامل الارتباط بهذه الطريقة -٠.٨٥ (تشير إشارة معامل الارتباط السالبة إلى اختلاف اتجاه التقدير فى كلا المقياسين، فيشير ارتفاع الدرجة على مقياس تقدير سلوك التلميذ إلى التلميذ العادى، فى حين يشير انخفاض الدرجة على اختبار المسح النيورولوجى السريع إلى التلميذ العادى، والعكس بالنسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم)، وهى قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً، وتكفى للثقة فى صدق المقياس. وباستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمنى قدره (٢١) يوماً، وبلغت قيم معاملات الثبات لمجموعات الخصائص السلوكية الخمس ٠.٧٢ ، ٠.٨٦ ، ٠.٨١ ، ٠.٤٩ ، ٠.٦٩ على التوالى، وجميعها قيم مرتفعة تكفى للثقة فى ثبات المقياس.

٢-قائمة تقدير التوافق للأطفال، إعداد/ كامل (١٩٨٨)، والتى تتكون من (٦٢) عبارة يتم ملاحظة سلوك الطفل من خلالها، ويحصل الطفل على (٦) درجات للتوافق وفقاً لنظام القائمة هى: التوافق الذاتى، والمنزلى، والاجتماعى، والمدرسى، والجسمى، بالإضافة للتوافق الكلى، ويشير انخفاض درجة التوافق الكلى التى يحصل عليها الطفل على القائمة إلى أنه يعانى من اضطراب انفعالى والعكس صحيح. وتستخدم هذه القائمة فى استبعاد حالات صعوبات التعلم التى ترجع إلى

سوء التوافق الانفعالى.

وتتوافر للقائمة مؤشرات عالية من الثبات والصدق، فقد حسب معد القائمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وتراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (٠.٥٤٣)، (٠.٨٦٢)، وبالاعتماد على آراء المدرسين كمؤشر للصدق، وبحساب معامل الارتباط، تراوحت القيم التى تم الحصول عليها ما بين (٠.٦٤٥)، (٠.٩٠٢).

وتحقق الباحث الحالى من صدق وثبات القائمة على عينة حساب الكفاءة السيكومترية، فبحساب الاتساق الداخلى، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على المقاييس الفرعية للقائمة بالإضافة للدرجة الكلية، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية للقائمة مع بعضهم البعض من ناحية، ومع التوافق الكلى من ناحية أخرى من (٠.٣٧) إلى (٠.٧٥)، وهى قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً تكفى للثقة فى صدق القائمة. وباستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار لحساب ثبات القائمة، بفاصل زمنى قدره (٢١) يوماً، بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين على النحو التالى: ٠.٨٤ ، ٠.٧٩ ، ٠.٧٦ ، ٠.٨٠ ، ٠.٧٢ ، ٠.٧٤ ، وهى تخص: التوافق الذاتى، والتوافق المنزلى ، والتوافق الاجتماعى، والتوافق المدرسى، والتوافق الجسمى، والتوافق الكلى، وهى قيم مرتفعة تكفى للثقة فى ثبات القائمة.

٣-اختبار المسح النيورولوجى السريع (للتعرف على ذوى صعوبات التعلم)

The Quick Neurological Screening Test (Q.N.S.T):

وضعه م.موتى وآخرون **Mutti, M. et al.** (١٩٧٨)، وإعده للعربية (كامل، ١٩٨٩)، ويعتبر اختبار المسح النيورولوجى السريع أسلوبا من الأساليب الفردية المختصرة (يستغرق حوالى ٢٠ دقيقة فى تطبيقه)، وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجى فى علاقته بالتعلم، ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام (١٥ مهمة) قابلة للملاحظة الموضوعية تساعد فى التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ابتداء من سن خمس سنوات، وتم تطوير الاختبارات الفرعية من خلال المقاييس المستخدمة فى الفحوص النيورولوجية والنيورسيكولوجية والنمائية للأطفال فى مراحل العمر المختلفة ويعطى الاختبار درجة كلية ناتجة من جمع الدرجات التى يحصل عليها الطفل على الاختبارات الفرعية الخمسة عشرة.

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

يتوافر للاختبار مستوى مقبول من الصدق والثبات، سواء فى البيئة الأجنبية ، أو فى البيئة المصرية. فحسب معد الاختبار ثباته، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية

للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠.٦٧) ــ (٠.٩٢). كما استخدم معد الاختبار الصدق العاملى لدرجات عينة كلية قوامها (١٦١) تلميذاً وتلميذه ، وقد توصل إلى أن الاختبار يقيس ثلاثة عوامل تمثل كل من: النظم الحسية الطرفية، النظم المركزية والنظم الحركية. وبحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على الاختبار ودرجات الابعاد الفرعية لمقياس تقدير سلوك التلميذ كمحك خارج ، تراوحت قيم معاملات الارتباط من (-٠.٦٧٤) ــ (-٠.٨٧٤) ، وهى مرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠١ (كامل، ١٩٨٩).

كما تحقق الباحث الحالى من صدق الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على اختبار (Q.N.S.T)، والدرجة الكلية على مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، على عينة حساب الكفاءة السيكومترية، وبلغت قيمة معامل الارتباط المحسوبة بهذه الطريقة (-٠.٨٥) ، وهى قيمة مرتفعة ودالة احصائياً وتكفى للثقة فى صدق الاختبار. كما تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة معامل "الفا كرونباخ" على عينة حساب الكفاءة السيكومترية، وبلغت قيمة معامل الثبات المحسوبة بهذه الطريقة ٠.٨٦ ، وهى قيمة مرتفعة تكفى للثقة فى ثبات الاختبار.

٤-اختبارات كاتل للعامل العام (مقياس الذكاء المتحرر من أثر الثقافة، المقياسان الثانى والثالث الصورة أ ، ب)، إعداد/أبوحطب، صادق وعبد العزيز (٢٠٠٥)، ويستخدم هذا الاختبار فى قياس نسبة الذكاء لدى أفراد عينة البحث، بالإضافة إلى تحديد أفراد العينة ذوى صعوبات تعلم القراءة، وفقاً لمحك التباعد بين القدرة العقلية العامة والأداء على اختبار تشخيص العسر القرائى، وذلك عن طريق استخدام المقياس الثانى من الاختبار، والذى يناسب التلاميذ فى المرحلة العمرية (٨-١٣) سنة.

وتتوافر للاختبار مؤشرات عالية من الثبات والصدق، فحسب معدوا الاختبار للبيئة المصرية الصدق بأكثر من طريقة منها: الصدق العاملى، والصدق المرتبط بالمحك الخارجى، بالإضافة إلى الصدق التمييزى، كما تم استخدام طريقتى: الصورة المتكافئة، والتجزئة النصفية فى حساب ثبات الاختبار، وتشير النتائج التى تم التوصل إليها والموضحة بكراسة التعليمات، أن الاختبار تتوافر له درجات مرتفعة من الصدق والثبات فى البيئة المصرية.

وتحقق الباحث الحالى من صدق وثبات الاختبار على عينة حساب الكفاءة السيكومترية، فباستخدام طريقة صدق المحك الخارجى، عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية التى حصل عليها أفراد العينة على الاختبار، ودرجاتهم الكلية على اختبار المصفوفات المتتابعة

الملونة، إعداد/حسن (٢٠١٤)، وبلغت قيمته (٠,٦٤)، وهى قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً تكفى للثقة فى صدق الاختبار. وباستخدام طريقة الصور المتكافئة، حيث تم تطبيق الصورتين (أ ، ب) من المقياس الثانى من الاختبار، على أفراد العينة بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٧٩)، وهى قيمة مرتفعة تكفى للثقة فى ثبات الاختبار.

٥-اختبار تشخيص العسر القرائى، إعداد/ جلجل (٢٠٠٦): يهدف هذا الاختبار إلى تشخيص بعض الصعوبات التى يعانى منها التلاميذ فى القراءة، من خلال التعرف على جوانب القوة والضعف لدى كل تلميذ. ونحصل من الاختبار على خمس درجات تمثل الأبعاد الفرعية الأربعة للاختبار، بالإضافة للدرجة الكلية، وهى: التعرف على المفردات (٤٠)، فهم المفردات (١٠) عبارات، فهم الجملة (١٠) عبارات، قطع القراءة (٢٠) عبارة. وتتراوح الدرجات الكلية على الاختبار ما بين (صفر-٨٠). ويشير انخفاض الدرجة الكلية على الاختبار إلى معاناة الطفل من العسر القرائى. ويستخدم الاختبار فى تشخيص صعوبات القراءة لدى أفراد عينة البحث.

وبالنسبة للكفاءة السيكومترية للاختبار، استخدمت معدة الاختبار طريقتى صدق المحكمين، وصدق المحك الخارجى باستخدام درجات اختبار الفهم القرائى، ودرجات التلاميذ فى اللغة العربية فى نهاية العام، وحصلت على قيم للمعاملات الارتباط تتراوح ما بين (٠,٨١-٠,٨٦)، وباستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار لحساب ثبات الاختبار، توصلت معدة الاختبار إلى قيم للثبات تتراوح ما بين (٠,٥٨-٠,٦٨).

وتحقق الباحث من صدق وثبات الاختبار على أفراد عينة حساب الكفاءة السيكومترية، فباستخدام طريقة "الفا كرونباخ" تم الحصول على قيم للثبات على النحو التالى (٠.٧٩ ، ٠,٨١ ، ٠,٧٨ ، ٠,٨٠ ، ٠,٨٤)، للأبعاد الفرعية: التعرف، وفهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة، بالإضافة للدرجة الكلية على الاختبار وهى قيمة مرتفعة تكفى للثقة فى ثبات الاختبار.

٦-اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الإصدار الثالث، ٢٠٠١): **Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA-3)**، تعريب /الباحث (قيد النشر):

يعتبر اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية اختبار تشخيصى نفسى تعليمى له وظيفتان احداهما نفسية والأخرى لغوية، ويحدد الاختبار مواطن القوة والضعف فى قدرات الطفل النفسية واللغوية؛ ويترتب على ذلك تقديم العلاج المناسب لكل طفل . كما يستخدم اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية لمعرفة تأخر نمو اللغة عند الأطفال، ويستخدم بصفة أساسية فى تحديد صعوبات التعلم عند الأطفال، ويعتبر من أهم الاختبارات التى ظهرت فى ميدان صعوبات التعلم. وتشير النظرية

التى اعتمد عليها الاختبار إلى أن صعوبات التعلم تحدث بسبب وجود اضطراب لدى الطفل فى أية مرحلة من مراحل تجهيز ومعالجة المعلومات، والتى تغطيها الاختبارات الفرعية، وهى: الاستقبال، التداعى (الترابط)، الذاكرة والتعبير.

يعتمد هذا الاختبار على الأنموذج الذى قدمه (Osgood) للقدرات النفس لغوية، وقدم (Macarathy & Kirk, 1961) الإصدار الأول منه، بعنوان اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (Illinois Test for Psycholinguistic Abilities ITPA)، والذى تكون من تسعة اختبارات فرعية، ويطبق على الأطفال فى المرحلة العمرية من (١٠-٣) سنوات. وترجم (صادق وبرادة، ١٩٧٩، ١٩٨٠) هذا الإصدار وإعداده للبيئة المصرية. وبعد مرور سبع سنوات من صدور هذا الإصدار، ونتيجة لمجموعة من الدراسات والبحوث التى أجريت على هذا الإصدار، تم إصدار الإصدار الثانى منه عام ١٩٦٨(Kirk, MaCarthy & Kirk, 1978)، والذى يتكون من اثنى عشرة اختباراً فرعياً. وترجم (مراد، وعبد الوهاب، ١٩٩٥) هذا الإصدار الثانى للبيئة المصرية، كما قننت (Azzam, 2007)، الإصدار الثانى أيضاً من الاختبار واستخدامه على عينة مكونة من (٢٤٠) طفلا، بمعهد السمع وأمراض الكلام التابع لكلية الطب، جامعة عين شمس.

ونتيجة للانتقادات التى وجهت للاختبار فى إصداره الثانى أيضاً، من قبل عدد من الباحثين، وقناعتهم بأن اسم الاختبار يعتبر مضلل ولا يقيس القدرات اللغوية التى تعد محور النجاح المدرسى، فيشير (Carroll, 1972) من خلال مراجعته لهذا الاختبار، بأنه لم يتناول المهارات اللغوية كالقراءة والكتابة والتهجى، وأنما تشبع بالجانب الإدراكى فقط؛ قرر كل من (Hammill, Mather & Roberts, 2001) إعادة بناء اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية فى جميع اختباراته الفرعية الأثنى عشر، حيث تم استبدال اختبارات: الذاكرة البصرية المتسلسلة، والإغلاق البصرى، والتعبير اليدوى، باختبارات لقياس اللغة الشفوية والقراءة والكتابة والتهجى، ولكى يتفق هذا التعديل مع أنموذج (Osgood, 1975)، والذى يتكون من ثلاثة أبعاد، يتم تناولها بشئ من التفصيل على النحو التالى:

أولاً: مستويات التنظيم: Levels of Organization

ويشير مستوى التنظيم إلى الدرجة التى تنمو بها عادات الاتصال داخل الفرد، من خلال ثلاث مستويات للتنظيم:

١- المستوى الانعكاسى (Reflexive Level)، وترتبط عمليات اللغة فى هذا المستوى بالإشارات الحسية الناتجة عن الانعكاسات غير الشرطية (الفطرية) مثل: استجابة شبكية العين للضوء، أو الشرطية (المكتسبة أو المتعلمة) مثل: أن يطلب من الطفل أن

ينسخ كلمات مطبوعة.

٢- مستوى الشكل (Form Level)، ويرتبط هذا المستوى بقدرة المخ على فك الرموز الفونومية وترتيبها ضمن مقاطع وكلمات، وتحويلها إلى لغة منطوقة أو مكتوبة.

٣- مستوى المحتوى (Content Level)، ويتم فى هذا المستوى وفى جميع اللغات التعامل مع المعنى والفكرة، والتى ترتبط بمستوى المحتوى، ويفهم الفرد أهمية اللغة المنطوقة والرسائل المكتوبة، ويتعلم من خلال هذا المستوى التعبير عن نفسه من خلال الحديث والكتابة، وإدراك ما يسمعه أو يقرأه.

ثانياً: العمليات اللغوية: Language Processes

ويتناول هذا المستوى عمليات الاستقبال والربط والتعبير، وافترض (Osgood) وجود قدرتين تدخلان فى معالجة وتجهيز فهم واستخدام اللغة بكفاءة وهما: الترميز **Coding**، وفك الرموز **Decoding**، ففك شفرة القراءة يبدأ مع استجابات عين الطفل الانعكاسية للحروف أو الكلمات المطبوعة (المستوى الانعكاسى)، وينتهى بإدراك المعنى والفهم (مستوى المحتوى). وأما عملية الترابط **Association** فتتضمن تفسير سلوك تلك العمليات التى تتوسط العلاقة بين استقبال المثيرات والتعبير عنها، مثل: يطير العصفور فى الجو وتسبح السمكة فى....، وتتطلب الاستجابة من الطفل هنا قدرة إدراكية سمعية أو بصرية، وأما تكراره لسلسة من الكلمات أو الأرقام أو الجمل فيتطلب منه قدرة على التذكر.

ثالثاً: قنوات الاتصال اللغوى: The Channels of Language Communication

وتعبر قنوات الاتصال اللغوى عن الطرق التى ينساب من خلالها محتوى الاتصال، كما أنها تتضمن الطرق والوسائل التى يستقبل الفرد من خلالها المؤثرات الحسية، كما أنها تتضمن طرق التعبير التى تصدر من خلالها الاستجابة، وتشمل الطرق الحس- حركية التى ترسل من خلالها اللغة، وتتضمن قنوات الاتصال تركيبات متعددة للمدخل الحسى، والمخرج الاستجابى، فالمعلومات يستقبلها الفرد من خلال المدخل السمعى أو البصرى أو اللمسى، أما الاستجابة فقد تكون صوتية (لفظية) أو حركية.

ومن التعديلات التى ادخلها كل من (Hammill, Mather & Roberts, 2001) تغيير المدى العمر لهذا الإصدار (الثالث) لكى يغطى المرحلة العمرية (٥ إلى ١٢,١١) سنة، فاصبح يستخدم هذا الاختبار مع أطفال الروضة وحتى الصف السادس الابتدائى، وكان لهذا الإصدار تأثير واضح فى مجال التعليم المبكر، وفى مجال المشكلات اللغوية والكلامية، وفى مجال صعوبات التعلم، ويؤكد الاختبار فى إصداره الثالث على اهمية الربط بين نتائج التقييم والتخطيط التعليمى، ودعم

أيضاً فكرة أن الهدف من عملية التقييم هو وضع الخطط التربوية والتعليمية والفردية، بالإضافة إلى برامج التدخل السيكولوجى المبكر.

أهمية الاختبار:

تعد بطارية الينوي للقدرات النفس لغوية أحد الأدوات التي تتدرج في إطار تشخيص مظاهر الاستقبال والتعبير اللغوي، ويقوم باستخدامها وتوجيهها حالياً الاخصائيين النفسيين، وأطباء أمراض التخاطب، والمتخصصون من رجال التعليم ومستشارو الإرشاد ومتخصصون في القراءة العلاجية ومدرسو الأنماط المختلفة من الأطفال المعوقين، وتوجه هذا البطارية إلى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم في الاتجاه الرئيسي للتعليم العام، كما يوجه كذلك للأطفال الذين يعانون من حالات إعاقات خاصة، وتستخدم بشكل صحيح لتسجيل ملاحظات خاصة بنقاط القوة النسبية ونقاط الضعف في مخزون الطفل من الأساسيات التعليمية (بيل جيرهارت، ١٩٩٦).

وتتحدد أهمية اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الإصدار الثالث)، فى إمكانية استخدامه فى النواحى التشخيصية والعلاجية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، وخاصة ذوى صعوبات التعلم، **ويمكن تحديد أهمية الاختبار فى النقاط التالية:**

١- تشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم واضطرابات لغوية، فهم يظهرون ضعفاً واضحاً فى المهارات اللغوية التى ترتبط باللغة المنطوقة أو المكتوبة؛ والتى تؤثر فى تحصيلهم الدراسى فى القراءة والكتابة.

٢- تحديد الصعوبات ونقاط الضعف المحددة لدى التلميذ فيما يتعلق بقدراته النفس لغوية.

٣- تقييم فعالية برامج التدخل العلاجى وتوفير سجل لأداء التلميذ اللغوى خلال مراحل دراسته بهدف متابعة تطور ونمو أدائه فى اللغة **Hammill, Mather & Roberts, (2001).**

وصف الاختبار:

يتكون الاختبار فى إصداره الثالث من (٢٨٢) مفردة موزعة على اثنى عشر اختباراً فرعياً، يمكن تقديم وصف مختصر لها على النحو التالى:

١- اختبار المتشابهات الفظية: **Spoken Analogies**، ويتكون من عدد (٢٥) مفردة متدرجة من حيث مستوى السهولة والصعوبة، وتهدف إلى قياس الاستيعاب والفهم اللفظى، الإدراك السمعى، والتعبير اللفظى ومعانى الكلمات والألفاظ.

٢- اختبار المفردات اللغوية المنطوقة: **Spoken Vocabulary**، ويتكون من عدد (٢٥) مفردة متدرجة من حيث مستوى السهولة والصعوبة، وتهدف إلى قياس مهارات الإدراك

السمعى، من خلال إدراك المفردات اللغوية المنطوقة ومعانى الكلمات والألفاظ.

٣- اختبار الإغلاق الصرفي أو التكوينى: **Morphological Closure**، ويتكون من عدد (٢٨) مفردة متدرجة من حيث مستوى السهولة والصعوبة، وتهدف إلى قياس مهارات الاستماع، واستخلاص المعنى من المادة المقدمة له لفظياً، واكتساب عادات آلية فى تناول القواعد الصرفية وبناء الجمل؛ فيستطيع الطفل أن يتوقع أو يتنبأ بالشكل اللغوى الناقص، عندما يعرض عليه جزء من التعبير اللغوى، ويقوم هو بإغلاق الفجوة عن طريق إكمال الجزء الناقص.

٤- اختبار تكوين الجمل: **Syntactic Sentence**، ويتكون من عدد (٢٨) مفردة متدرجة من حيث مستوى السهولة والصعوبة، وتهدف إلى قياس الذكرة السمعية المتسلسلة للكلمات المنطوقة، أو التعبير الشفوى وبناء الجمل.

٥- اختبار حذف الأصوات: **Sound Deletion**، ويتكون من عدد (٢٠) مفردة متدرجة من حيث مستوى السهولة والصعوبة، وتهدف إلى قياس الوعى الصوتى والإدراك الفونيمى.

٦- اختبار التتابع المتناغم (السجع): **Rhyming Sequences**، ويتكون من عدد (١٥) مفردة متدرجة من حيث مستوى السهولة والصعوبة، وتهدف إلى قياس الوعى الصوتى والذاكرة الصوتية المتسلسلة.

٧- اختبار تتابع الجمل: **Sentence Sequencing**، ويتكون من عدد (١٨) مفردة متدرجة من حيث مستوى السهولة والصعوبة، وتهدف إلى قياس الإدراك فى أثناء القراءة، ومعانى ودلالات الألفاظ والكلمات.

٨- اختبار المفردات اللغوية المكتوبة: **Written Vocabulary**، ويتكون من عدد (٢٥) مفردة متدرجة من حيث مستوى السهولة والصعوبة، وتهدف إلى قياس الإدراك فى أثناء القراءة ومعانى ودلالات الألفاظ والكلمات المكتوبة.

٩- اختبار فك الرموز البصرية **Slight Decoding** ، ويتكون من عدد (٢٥) مفردة متدرجة من حيث مستوى السهولة والصعوبة، وتهدف إلى قراءة ونطق الكلمات المرئية.

١٠-اختبار فك الرموز الصوتية: **Sound Decoding**، ويتكون من عدد (٢٥) مفردة متدرجة من حيث مستوى السهولة والصعوبة، وتهدف إلى قياس وتحليل الكلمات إلى الحروف المكونة لها.

١١-اختبار التهجى البصرى: **Sight Spelling**، ويتكون من عدد (٣٥) مفردة متدرجة من

حيث مستوى السهولة والصعوبة، وتهدف إلى قياس عملية التهجى للكلمات المكتوبة.

١٢-اختبار التهجى الصوتى: Sound Spelling، ويتكون من عدد (٢٥) مفردة متدرجة من حيث مستوى السهولة والصعوبة، وتهدف إلى قياس عملية التهجى للكلمات المسموعة (الإملاء)(Hammill, Mather & Roberts, 2001).

تعليمات التطبيق وطريقة التصحيح:

يطبق اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الإصدار الثالث) بطريقة فردية، من قبل أخصائى نفسى مدرب تدريباً جيداً على كيفية تطبيق وتصحيح الاختبار، ويستغرق تطبيقه حوالى ساعة ونصف، مع ملاحظة زيادة أو نقص هذا الزمن وفقاً لحالة وعمر الطفل. أما عملية التصحيح وتكوين البرفيل الخاص بكل حالة فيستغرق مدة زمنية تتراوح ما بين (٤٠-٣٠) دقيقة، على أن تعطى كل إجابة صحيحة درجة، والإجابة الخطأ تأخذ صفر، ويتم جمع الدرجات الخام التى يحصل عليها الطفل على كل اختبار فرعى، وأما الدرجة الكلية على الاختبار فيتم الحصول عليها من جمع الدرجات الخام التى يحصل عليها الطفل على جميع الاختبارات، وتتراوح ما بين (صفر-٢٨٨)، ويستفاد منها فى حالة مقارنة أداء طفل ما بأداء المجموعة المعيارية التى ينتمى إليها (الفروق بين الأفراد)، أو عندما يتم مقارنة الطفل بنفسه (الفروق داخل الفرد)، عن طريق التخطيط النفسى (البروفيل) لأداء الطفل على الاختبارات الفرعية الاثنتا عشر، وبالتالى نتمكن من تحديد جوانب القوة والضعف لدى كل طفل؛ مما يترتب عليه إعداد البرامج التدريبية والعلاجية الفردية. وبالنسبة لمعايير الاختبار، يتم تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية لكل فئة عمرية، ثم الدرجة الكلية بمتوسط حسابى (١٠٠)، وانحراف معيارى (١٥)، كما يمكن تحويلها إلى الدرجات المئينية المكافئة للعمر الزمنى أو الصف الدراسى، وتشير الدرجة الكلية على الاختبار الأقل من الدرجة (٨٩) إلى أن الطفل يعانى من صعوبة ما فى التعلم (Hammill, Mather & Roberts, 2001).

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

أ-فى البيئة الاجنبية:

تم التحقق من صدق الاختبار وثباته وحساب معاييره، عن طريق تطبيقه على عينة مكونة من (١٥٢٢) تلميذاً وتلميذة، من (٢٧) ولاية امريكية خلال الفترة من (١٩٩٩-٢٠٠٠)، وتم مراعاة المتغيرات التالية فى اختيار هذه العينة: المنطقة الجغرافية، النوع، العرق أو السلالة، محل الاقامة (ريف/حضر)، المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة ومستوى صعوبة التعلم (ذوى صعوبات/عاديين). وبالنسبة للصدق تم الاعتماد على صدق المرتبط بالمحكات، عن طريق حساب

معاملات الارتباط بين اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية، وبعض الاختبارات التى تستخدم فى قياس القدرة اللغوية، ومنها: اختبار المعالجة الفونولوجية Comprehensive Test of Phonological Processing (TOLD)، اختبار ودكوك – جونسون النفسى التربوى المعدل Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised (WJ-R)، وتوصل معدوا الاختبار إلى وجود مؤشرات مقبولة لصدقه. كما تم حساب صدق الاختبار باستخدام الصدق التمييزى، عن طريق حساب الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى الأداء على الاختبار، أو عن طريق حساب الفروق عبر العمر الزمنى فى الأداء على الاختبار. وبالنسبة للثبات فقد تم حسابه باستخدام معامل ألفا-كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٠)، كما تم حساب الثبات عن طريق إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمنى أسبوعين (Hammill, Mather & Roberts, 2001).

ب- فى البيئة العربية:

تم اجراء دراستين فى البيئة العربية – فى حدود اطلاع الباحث – للتحقق من صدق وثبات اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الإصدار الثالث)، ففى الأردن قامت سالم (٢٠٠٦) باستخدام أكثر من طريقة للتحقق من صدق الاختبار، تتمثل فى: صدق المحتوى من خلال عرض الاختبار بعد ترجمته على مجموعة من المحكمين، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين حول الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار ومدى ملاءمتها للبيئة الأردنية (٩٥,٥%)، ونسبة اتفاقهم على الاختبار بشكله النهائى (٩٧,٩%). كما تم استخدام طريقة صدق البناء عن طريق حساب الفروق فى الأداء على الاختبار بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (١٥٠ تلميذ وتلميذة)، والتلاميذ العاديين (١٥٠ تلميذاً وتلميذة)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً على جميع الاختبارات الفرعية الإثنى عشر، بالإضافة للدرجة الكلية. وبالنسبة لحساب ثبات الاختبار تم حسابه باستخدام طريقة معامل ألفا-كرونباخ على عينة كلية (٣٠٠ تلميذ وتلميذة)، وتراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (٠,٨٥٧ لاختبار المفردات اللغوية والشفوية، ٠,٩٩٤ للدرجة الكلية على الاختبار).

وفى سوريا قامت المطلق (٢٠١٠) بالتحقق من صدق الاختبار وثباته استناداً إلى متغيرى النوع والعمر الزمنى، على عينة مكونة من (٢٢٢) تلميذاً وتلميذة بالصفوف: الثالث، الرابع والخامس، من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى بمحافظة دمشق، وتم حساب صدق الاختبار باستخدام طريقة صدق المحتوى عن طريق عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين باللغة الانجليزية، والتقويم والقياس النفسى، والاختصاصين بالتربية الخاصة، وبحساب الصدق التلازمى للاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على الاختبار ودرجات

تحصيلهم فى اللغة العربية والرياضيات والدرجة الكلية للتحصيل، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٦٥-٠,٧٨٦)، وهى قيم مرتفعة للصدق. وباستخدام طريقة التحليل العاملى توصلت الدراسة إلى تشبع مفردات الاختبار على ثلاث عوامل. وبالنسبة لثبات الاختبار تم حسابه باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة ما بين (٠,٦١٦-٠,٨١٢)، وباستخدام طريقة ألفا-كرونباخ بلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٩٣٤)، وباستخدام طريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٩٣).

جـ-فى البحث الحالى:

حصل الباحث على الاختبار من الناشر، وتحتوى شنطة الاختبار على: كتيب للتعليمات، وعدد (٢٥) كراسة لتسجيل استجابات المفحوصين، وعدد (٢٥) لرسم البروفيل النفسى للقدرات النفس لغوية، واسطوانة مدمجة. تم بعد ذلك ترجمة مفردات الاختبار وتعليمات تطبيقه وتصحيحه إلى اللغة العربية، مع تعديل بعض المفردات غير الملائمة للثقافة المصرية، واستبدالها بأخرى من خلال مراجعة كتب اللغة العربية المقررة على التلاميذ من الصف الأول إلى الصف السادس الابتدائى. وتم عرض الأصل والترجمة على أحد الأساتذة المتخصصين فى اللغة الانجليزية بكلية الآداب، جامعة كفر الشيخ، وتم الاستفادة من هذه الخطوة فى تعديل صياغة بعض مفردات الاختبار كى تتفق مع مضمونها باللغة الانجليزية. وبتطبيق الاختبار على عينة حساب الكفاءة السيكومترية (ن=٤٠ تلميذاً وتلميذة) من تلاميذ الصف الثالث الابتدائى، تم حساب صدق الاختبار وثباته على النحو التالى:

فباستخدام طريقة صدق المحك الخارجى عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية التى حصل عليها أفراد العينة على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية، ودرجاتهم فى مادة اللغة العربية فى نصف العام بدون إضافة درجات أعمال السنة، بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٧٨)، وهى قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى صدق الاختبار. وبحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة معامل ألفا -كرونباخ، تم التوصل إلى قيم معاملات الثبات الموضحة بجدول (٢):

جدول (٢)

قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا-كرونباخ للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار الينوى للقدرات النفس-لغوية

م	الاختبارات الفرعية	عدد المفردات	قيمة معامل الثبات
١	اختبار المتشابهات اللفظية	٢٥	٠,٨٤٣
٢	اختبار المفردات اللغوية المنطوقة	٢٥	٠,٨٢٦
٣	اختبار الإغلاق الصرفى أو التكوينى	٢٨	٠,٨٩٦
٤	اختبار تكوين الجمل	٢٨	٠,٩٠٧
٥	اختبار حذف الأصوات	٢٠	٠,٩٣٦
٦	اختبار التتابع المتناغم (السجع)	١٥	٠,٨٧٨
٧	اختبار تتابع الجمل	١٨	٠,٩١٤
٨	اختبار المفردات اللغوية المكتوبة	٢٥	٠,٩٢٣
٩	اختبار فك الرموز البصرية	٢٥	٠,٩٣٥
١٠	اختبار فك الرموز الصوتية	٢٥	٠,٩١٩
١١	اختبار التهجى البصرى	٢٥	٠,٨٩٦
١٢	اختبار التهجى الصوتى	٢٥	٠,٩٣٦
	الدرجة الكلية على الاختبار	٢٨٤	٠,٩٦٥

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الثبات المحسوبة بهذه الطريقة تتراوح ما بين (٠,٨٢٦) للاختبار الفرعى اختبار المفردات اللغوية المنطوقة، (٠,٩٦٥) للدرجة الكلية على الاختبار، وهى قيم مرتفعة وتكفى للثقة فى ثبات الاختبار.

كما تم حساب التماسك الداخلى للاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على الاختبارات الفرعية ببعضها ببعض، بالإضافة إلى ارتباط كل اختبار منهم بالدرجة الكلية على الاختبار، ويوضح جدول (٣) النتائج التى تم التوصل إليها:

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين الدرجات للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية

الاختبارات الفرعية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣
١-اختبار المتشابهات اللفظية	١	٠,٤٥	٠,٥٢	٠,٣٩	٠,٦١	٠,٥٧	٠,٦٤	٠,٤٨	٠,٤٢	٠,٥٤	٠,٧٣	٠,٧٨	٠,٨٢
٢-اختبار المفردات اللغوية المنطوقة		١	٠,٤	٠,٤	٠,٥	٠,٥	٠,٦	٠,٦	٠,٣	٠,٥	٠,٦	٠,٧	٠,٨
٣-اختبار الإغلاق الصرفى أو التكوينى			١	٠,٤٥	٠,٤٢	٠,٣٧	٠,٤٣	٠,٤٩	٠,٥١	٠,٤٧	٠,٤٣	٠,٥٦	٠,٦٩
٤-اختبار تكوين الجمل				١	٠,٥٨	٠,٦٤	٠,٤٨	٠,٦٢	٠,٦٥	٠,٧١	٠,٦٤	٠,٧٥	٠,٧٦
٥-اختبار حذف الأصوات					١	٠,٣٨	٠,٤١	٠,٣٩	٠,٤٦	٠,٤٩	٠,٤٢	٠,٤٨	٠,٥٩
٦-اختبار التتابع المتناغم (السجع)						١	٠,٥٦	٠,٥١	٠,٤٧	٠,٣٩	٠,٦١	٠,٥٦	٠,٦٤
٧-اختبار تتابع الجمل							١	٠,٥٤	٠,٦١	٠,٤٦	٠,٦٧	٠,٦٩	٠,٧٤
٨-اختبار المفردات اللغوية المكتوبة								١	٠,٧١	٠,٦٨	٠,٧٥	٠,٧٠	٠,٧٨
٩-اختبار فك الرموز البصرية									١	٠,٦	٠,٦	٠,٧	٠,٧
١٠-اختبار فك الرموز الصوتية										١	٠,٤٥	٠,٥٤	٠,٦٣
١١-اختبار التهجى البصرى											١	٠,٦	٠,٧
١٢-اختبار التهجى الصوتى												١	٠,٧٩
١٣-الدرجة الكلية على الاختبار													١

يتضح من قيم معاملات الارتباط بالجدول (٣) أن ارتباط الاختبارات الفرعية ببعضها، وارتباطها بالدرجة الكلية على الاختبار، جميعها قيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيم معاملات ارتباط الاختبارات الفرعية بالدرجة الكلية للاختبار كانت مرتفعة، مما يشير إلى التماسك الداخلى لمفردات الاختبار، وأن جميع مفرداته تقيس القدرات النفس لغوية.

يتضح مما تقدم أن بطارية الينوى للقدرات النفس لغوية تتوافر لها مؤشرات مقبولة للصدق والثبات تكفى لثقة فى استخدامها فى قياس القدرات النفس لغوية لدى أفراد عينة البحث الحالى ذوى صعوبات القراءة.

ثانياً: البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة لتحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة إعداد/الباحث:

أهداف البرنامج:

يعتمد التدريب باستخدام استراتيجية الحواس المتعدة، على توظيف واستخدام الحواس المختلفة لدى الطفل، فى التدريب على العمليات النفسية الأساسية (الانتباه-الإدراك-الذاكرة). ويقوم هذا المدخل على افتراض أن الطفل يتعلم بشكل أفضل وبصورة أسهل إذا تم توظيف أكثر من حاسة فى عملية التعلم. وقد ينظر إلى هذا الأسلوب فى التدريب على أنه طريقة منفصلة، إلا أنه يتم تصنيفه فى الغالب ضمن مداخل التدريب على العمليات النفسية، كأسلوب من أساليب التدخل مع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بصفة عامة، وذوى صعوبات القراءة بصفة خاصة. ويعد مدخل التدريب على العمليات النفسية الأساسية من مداخل التعليم والتعلم التى تعمل على توظيف القدرات السمعية والبصرية لدى الأطفال عن طريق التخيل والتصور السمعى والبصرى وتكوين التصورات العقلية، من خلال مجموعة من الفنيات وبالاستعانة بالعديد من الوسائط السمعية والبصرية، كاستخدام الموسيقى والأغانى، والمتشابهات اللفظية، والصور والرسوم والمتشابهات المصورة، وأنشطة الفنون البصرية كالرسم والتلوين والتركيب والتشكيل.

وفى ضوء ذلك فان الهدف الرئيس من البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة يتحدد فى تنمية عمليتى الانتباه والإدراك السمعى ومهارتها الفرعية والتى تتمثل فى: التمييز السمعى، الإغلاق السمعى، التسلسل السمعى، ومهارة التذكر السمعى، وتنمية عمليتى الانتباه والإدراك البصرى ومهاراتها الفرعية والتى تتمثل فى: التمييز البصرى، الإغلاق البصرى، إدراك العلاقات المكانية، التمييز بين الشكل والأرضية، التسلسل البصرى، التآزر البصرى الحركى، الثبات الإدراكى للشكل، مهارة التذكر البصرى، مما ينعكس ذلك ايجابياً فى تحسين القدرات النفس لغوية لدى تلاميذ عينة البحث ذوى صعوبات القراءة. وبالإضافة إلى الهدف الرئيس السابق لاستخدام البرنامج التدريبى، هناك أهداف فرعية يمكن تحقيقها من خلال تدريب الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة على هذا البرنامج، والتى تتمثل فى:

١-تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الطفل التلميذ الذى يعانى من صعوبات فى القراءة، من خلال محتوى البرنامج التدريبى وباستخدام حواسه المتعددة.

٢-جعل التلميذ الذى يعانى من صعوبة فى القراءة أكثر ثقة فى نفسه وقدراته من خلال التدعيم الذاتى الذى يحصل عليه بعد أن يصل إلى نهاية مطلب كل جلسة من جلسات البرنامج.

٣-مساعدة هذا التلميذ وتدريبه على تقييم سلوكه بنفسه، ومقارنة ما عمله بما كان ينبغى أن يعمله، أى أنه يقوم بعملية تقييم ذاتى لنفسه، عن طريق التدريبات التى تقدم إليه فى نهاية كل جلسة كنوع من التقويم.

الأسس التى تم فى ضوئها بناء البرنامج التدريبى:

فى ضوء نتائج بعض دراسات وبحوث التدخل السيكولوجى المبنية على استخدام المدخل متعدد الحواس، والذى يستند الى افتراض مؤداه ان التلاميذ يتعلمون بشكل افضل اذا تم تقديم المعلومات لهم من خلال القنوات الحسية (السمعية، البصرية، اللمسية، والحس حركية)، ويستخدم هذا المدخل بفعالية فى تعليم مهرات القراءة والكتابة والتهجى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة. ويعتمد بناء البرنامج التدريبى بصفة أساسية على طريقة (أورتون-جلينجهام) لعلاج العسر القرائى، من خلال محورين هما:

١- **المحور الأول:** والذى يركز على محتوى البرنامج الذى يعتمد على السلوب اللغوى فى تدريس مهارات القراءة، والتى تتمثل فى: الوعى الصوتى للكلمات (ويتعلم فيها التلميذ أن الكلمات تتكون من مجموعة من الحروف والمقاطع ولكل منها أصوات محددة)، الترابط بين الصوت والرمز (ويتعلم هنا التلميذ كيفية الربط بين الحرف وصوته)، تمييز أشكال الحروف (من خلال التعرف على الحروف فى مواقع مختلفة فى الكلمات نطقاً وكتابتاً)، نطق مقاطع الكلمات (وفيها يتم تعليم التلميذ أن الكلمات يمكن تقسيمها إلى مجموعة من المقاطع الصوتية)، قراءة جمل قصيرة (وفيها يتم تشجيع التلميذ على قراءة جمل بسيطة من كلمات بسيطة).

٢- **المحور الثانى:** ويتم التركيز فيه على طريقة التدريب للطلبة ذوى صعوبات القراءة، بالاستراتيجيات التالية: التدريب المتعدد الحواس (وفيها يتم تدريب التلميذ على كيفية استخدام حواسه المختلفة وبشكل متزامن)، التدريب على الطريقة التركيبية والتحليلية فى تعليم القراءة.

وروعى فى إعداد البرنامج بعض الأسس المهمة التى تساعد فى تحقيق أهدافه ونجاحه والتى تتمثل فى:

١- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين أفراد العينة ذوى صعوبات القراءة حيث يشتمل البرنامج على أنشطة ومثيرات متنوعة تتناسب مع أعمارهم الزمنية ومستوياتهم التعليمية.

٢- تهيئة الجو النفسى للتلاميذ للمشاركين من خلال تقبلهم للمشاركة الإيجابية والتفاعل مع البرنامج التدريبى.

٣ - مرونة البرنامج بمعنى عدم جمود البرنامج وعدم التقيد بالتفاصيل الدقيقة، فيتم تطبيق البرنامج وفقاً لمتطلبات كل جلسة، ووفقاً لما قد يوجد بين التلاميذ من فروق فردية مع الالتزام بالمهام التدريبية المتضمنة فى البرنامج.

٤-مراعاة التركيز على نوع المثير السمعى والبصرى المقدم للتلميذ وكذلك طريقة العرض، والوقت اللازم لعرض المثيرات والأدوات المستخدمة لذلك وطريقة التعامل مع التلميذ.

٦- مراعاة التدرج فى جلسات البرنامج المختلفة من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب أثناء تنفيذ إجراءات التدريب حتى يصل التلميذ إلى محك الإتقان، كما يبدو فى نقص الزمن اللازم لإنهاء مهام الجلسة التدريبية بالإضافة إلى نقص عدد الأخطاء.

٧- الاهتمام بكل من: التقويم المستمر فى كل جلسات البرنامج وذلك لملاحظة مدى تقدم التلميذ أثناء جلسات التدريب، وكذلك الاهتمام بالتقويم النهائى لمعرفة هل تحققت أهداف البرنامج أم لا ؟

٨-عدم ارتباط البرنامج التدريبى بمحتوى دراسى محدد وإنما يكون قائماً على أنشطة عبارة عن مجموعات من المتاهات، الصور، الأشكال، الرموز، الكلمات والقصص المصورة والمسموعة، بالإضافة إلى استخدام بعض الأجهزة والاختبارات المعملية (مثل تجربة القرص الخشبى).

٩-تعزيز استجابات التلميذ الصحيحة معنوياً ومادياً، من خلال التشجيع المستمر والمكافآت المادية والرمزية والتى تزيد من دافعية التلميذ واستجاباته والاستمرار فى تلقى جلسات البرنامج، وتحقيق البرنامج لأهدافه.

خطوات بناء البرنامج التدريبى:

يمكن تحديد خطوات بناء البرنامج التدريبى المستخدم فى البحث الحالى فى النقاط التالية:

١- الاستفادة من أهم المداخل النظرية التى اهتمت بتفسير صعوبات التعلم فى القراءة، وبصفة خاصة النظريات التى فسرت صعوبات التعلم على أساس الاضطراب فى العمليات النفسية الأساسية المرتبطة بالتعلم، وبصفة خاصة عمليتى الانتباه والإدراك السمعى والبصرى ومهاراتهما الفرعية .

٢- الاستفادة من الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات السابقة، سواء فى البيئة العربية أو الأجنبية، والكتابات النظرية المختلفة وثيقة الصلة بعمليتى الانتباه والإدراك السمعى والبصرى ومهاراتهما الفرعية وكيفية التدريب عليها (كامل، ١٩٩٩، محمد، ٢٠٠٦، سالم، ٢٠٠٧، الزيات، ٢٠٠٧، خوج، ٢٠١٣، غنيمى، ٢٠١٦).

٣- الاستفادة من الاطلاع على بعض البرامج التدريبية القائمة على تنمية عمليتى الانتباه والإدراك السمعى والبصرى ومهاراتهما الفرعية، وانتقال أثر التدريب عليها كما يبدو فى تخفيف وعلاج بعض الصعوبات الأكاديمية كالقراءة والكتابة، ومن أهمها: دراسة (كامل، ١٩٩٤) والتى اهتمت ببناء برنامج تدريبى قائم على أساس الأنموذج الكلى لوظائف المخ فى تعديل وظائف المخ المعرفية والانفعالية والسيكوحركية كمدخل لعلاج صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى، ودراسة (عبد الوهاب ونصر، ١٩٩٧) والتى اهتمت بإعداد برنامجين أحدهما يقوم على أسلوب تحليل المهمة كأسلوب علاجى مباشر، والآخر يقوم على علاج العمليات العقلية كأسلوب علاجى غير مباشر، ودراسة فعالية كل برنامج منهما فى علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى، ودراسة (**Bruns & Kohdric, 1998**) والتى هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبى فى علاج الصعوبات الإدراكية لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة، ودراسة (سليمان، ٢٠٠٢) والتى اهتمت بتصميم برنامج تدريبى مصور لعلاج صعوبات الإدراك البصرى وأثر ذلك على تخفيف صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى، ودراسة أحمد حسن عاشور (عاشور، ٢٠٠٢) والتى اهتمت بإعداد برنامج تدريبى لعلاج جوانب الاضطراب فى عمليتى الانتباه والإدراك كصعوبات تعلم نمائية لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة، ودراسة (البواليز، ٢٠٠٦) والتى هدفت الى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين عملية الذاكرة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بغرفة المصادر، ودراسة كامبيل (**Campbell, 2007**) والتى حاولت اختبار فاعلية برنامج لتنمية الإدراك البصرى لدى أطفال الرياض عن طريق تنمية التركيز على تفاصيل العالم البصرى لديهم، وتحديد أهم مجالات الإدراك البصرى لدى الأطفال، ودراسة (السيد، ٢٠١٠) والتى هدفت الى معرفة اثر برنامج تدريبى علاجى متعدد الحواس فى تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال من ذوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ودراسة (الهرش، ٢٠١٢) والتى هدفت الى اختبار فاعلية طريقة أورتون-جلينجهام فى تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوى العسر القرائى، ودراسة (عثمان، ٢٠١٥) والتى هدفت الى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبى قائم على المدخل متعدد الحواس باستخدام الكمبيوتر فى تحسين الانتباه والادراك لدى التلاميذ ذوى العسر القرائى، ودراسة (الحضرى، ٢٠١٦) والتى هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية وتحسين فاعلية الذات لدى الأطفال ضعاف السمع.

٤- التعرف على خصائص العينة ومدى مناسبة أنشطة التدريب على البرنامج التدريبى باستخدام

استراتيجية الحواس المتعددة، من حيث نوع النشاط والمهمة التى يتضمنها البرنامج التدريبى المعد بالنسبة لهم.

٤- تنظيم محتوى جلسات البرنامج التدريبى بحيث يراعى خصائص العينة وما قد يوجد بينهم من فروق فردية، وطريقة تقديمه للتلاميذ فى ضوء مثيرات الانتباه والإدراك السمعى والبصرى المتضمنة فى البرنامج، على أن يراعى فيها التدرج من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب.

الفنيات التى تم استخدامها فى البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجيات الحواس المتعددة:

تم استخدام عدد من الفنيات فى سبيل انجاز هذا البرنامج وتحقيقه لأهدافه، وتتمثل فى : الشرح والتكرار، النمذجة، التوجيه اللفظى، التدعيم المادى والمعنوى، التغذية الراجعة، الواجبات المنزلية، وتصويب الأخطاء أولاً بأول حتى لا يعتقد التلميذ أن إجاباته صحيحة مع أنها قد تكون غير ذلك.

وصف البرنامج التدريبى:

يتكون البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى البحث الحالى من (٢٦) جلسة تدريبية، تشتمل على العديد من الأنشطة والمهام، التى تم استخدمها فى الدراسات والبحوث السابقة، وذلك بهدف تحسين وتنمية عمليتى الانتباه والإدراك السمعى والبصرى ومهاراتهما الفرعية، بالإضافة إلى مهام الذاكرة السمعية والبصرية، ويتم عرض كل نشاط منها فى ضوء: الهدف منه، الأدوات المستخدمة فى كل نشاط، المدة الزمنية لتطبيق النشاط، بالإضافة إلى خطوات تنفيذ النشاط وتقويمه، وتم توضيح ذلك تفصيلاً بالملحق المرفق بالبحث، والذى يشتمل على جلسات البرنامج التدريبى المستخدم، متضمناً أهداف كل جلسة ومحتواها وكيفية إجرائها.

د- الإجـــراءات:

بعد أن تم إعداد الأدوات المستخدمة في البحث، وحساب كفاءتها السيكومترية، والتحقق من صلاحية استخدامها على تلاميذ الصف الثالث الابتدائى، تمت إجراءات البحث على النحو التالي:

١-اختيار مجموعة البحث التجريبية وقوامها (١٢) تلميذاً وتلميذة (٧ من الذكور، ٥ من الإناث) من ثلاثة مدارس ابتدائية بإدارة كفرالشيخ التعليمية، كما هو موضح بالجدول (١)، وذلك خلال الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٢٠١٥/٢٠١٦.

٢-تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية لتشخيص أفراد عينة البحث ذوى صعوبات تعلم القراءة.

٣- تدريب أفراد المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة، والذى يتكون من (٢٦) جلسة تدريبية، يتراوح زمن الجلسة الواحدة من ٣٠- ٣٥ دقيقة، وقام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبى بطريقة فردية خلال الفصل الدراسى الثانى، وتلقى كل تلميذ التدريب على جلسات البرنامج بطريقة فردية بحجرة الحاسب الآلى بالمدارس التى أجري فيها البحث، وقد تم الاستعانة بالحاسب الآلى فى عرض بعض المواد التدريبية ببعض جلسات البرنامج.

٤- وبعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج التدريبى والتى استغرقت سبعة أسابيع بواقع أربع جلسات أسبوعياً، تم تطبيق اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الإصدار الثالث)، واختبار تشخيص العسر القرائى، كقياس بعدى لاختبار فاعلية البرنامج التدريبى المستخدم، كما أعيد تطبيق الأداتين مرة أخرى على أفراد العينة ذوى صعوبات القراءة بعد فترة زمنية (شهر تقريباً) كقياس تتبعى، لاختبار استمرارية تأثير البرنامج التدريبى المستخدم. ونظراً لصغر حجم العينة، فقد تم معالجة بيانات البحث باستخدام اختبار ويلكوكسون للعينات المرتبطة، والذى يعطى نفس النتائج التى يتم التوصل إليها باستخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، وعلى نفس الدرجة من الدقة (الدردير،٢٠٠٦).

٥-وفي ضوء ما أسفر عنه التحليل الإحصائي للبيانات تم مناقشة النتائج والخروج بالتوصيات التربوية المناسبة.

نتائج البحث وتفسيرها:

فى ضوء الهدف من البحث الحالى وتصميمه التجريبى، فأنه يمكن تناول النتائج التى تم التوصل إليها، وذلك على النحو التالى:

فللتحقق من قبول أو رفض الفرض الرئيس للبحث، والذى ينص على: "يؤثر التدريب على محتوى البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجة الحواس المتعددة فى تحسين القدرات النفس لغوية وتحسين مستوى القراءة كمؤشر لإنتقال أثر التدريب لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات تعلم القراءة".

فأن التأثير الناتج عن تدريب أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات تعلم القراءة على البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين القدرات النفس لغوية ومستوى القراءة، يظهر بصورة واضحة فى التغيرات الكمية لأداء أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات القراءة، على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث)، واختبار تشخيص العسر القرائى، فالفروق الجوهرية تبدو واضحة بين متوسطات الدرجات التى حصل عليها أفراد

المجموعة التجريبية على اختبار القدرات النفس لغوية، واختبار تشخيص العسر القرائى، قبل وبعد التدريب على البرنامج. ويمكن توضيح هذا التأثير، بعرض الإحصاء الوصفى للنتائج، مشتملاً على المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية فى القياسات: القبلى، والبعدى والتتبعى، على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث)، واختبار تشخيص العسر القرائى ، كما هو موضح بجدول (٤):

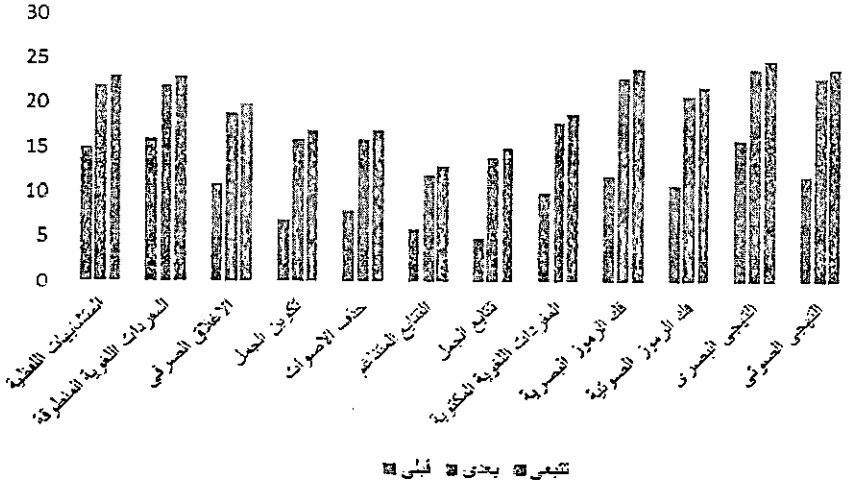
جـــــدول (٤)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسات: القبلى والبعدى والتتبعى على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث)، اختبار تشخيص العسر القرائى

المقاييس	المتغيرات	القياس					
		القبلي		البعدى		التتبعي	
		م١	ع١	م٢	ع٢	م٣	ع٣
اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث)	اختبار المتشابهات اللفظية	١٥.٧٥	١.٥٠	٢٢.٠٥	١.٢٩	٢٣,٠٩	١,٣٤
	اختبار المفردات اللغوية المنطوقة	١٦.٣٧	١.٦١	٢٢.٥٤	١.٠٧	٢٣,٣٥	١,١٢
	اختبار الاغلاق الصرفى أو التكوينى	١٠.٩٩	٢.٧٨	١٩.٦٩	١.٣٦	٢٠,٦٧	١,٤٦
	اختبار تكوين الجمل	٧.١٣	٢.٠٧	١٥.٩٢	٢.١٥	١٦,٩٦	٢,١٩
	اختبار حذف الأصوات	٧.٧٦	١.٩١	١٦.٦٩	١.٠٥	١٧,١٨	١,٠٨
	اختبار التتابع المتناغم (المسجع)	٦.٢٩	١.٧٢	١٢,٢٨	١,١٠	١٢,٨٧	١,١٩
	اختبار تتابع الجمل	٤,٦٧	٢,٤٨	١٤,٦٧	١,٥٧	١٥,٤٦	١,٧٤
	اختبار المفردات اللغوية المكتوبة	٩,٧٥	٣,٣٥	١٨,٠٢	١,٦٦	١٨,٩٨	١,٦٨
	اختبار فك الرموز البصرية	١١,٩٧	٣,٢١	٢٣,٩٠	١,٢٨	٢٤,٣٣	١,٦٥
	اختبار فك الرموز الصوتية	١١,٥٨	٢,٦٨	٢١,٣٩	١,٢٥	٢١,٦٨	١,٥٨
	اختبار التهجى البصرى	١٦,٢٧	٤,٢٤	٢٤,٧٢	١,٠٨	٢٥,٣٢	١,١٩
	اختبار التهجى الصوتى	١٢,١٩	٣,٨١	٢٣,٣٠	١,٥٤	٢٤,٠٦	١,٣٢
	الدرجة الكلية	١٣٠,٧٥	٢٣,٣٣	٢١٥.١٧	١٤.٢٥	٢١٨,٤٥	١٥,٦٤
اختبار تشخيص العسر القرائى	التعرف	١٩.٢٣	٢.٠٩	٢٩.٢١	١.٩٥	٣٠,٣٢	١,٧٦
	فهم الكلمة	٤.٩١	١.٨٦	٧.٨٨	١.٧٧	٧,٩٧	١,٣٣
	فهم الجملة	٣.٣٢	٢.٢٩	٦.٩٢	٢.٤٥	٧,١٥	١,٩٧
	فهم الفقرة	٨.٣٦	٢.١٢	١٣.٧١	٢.٣٧	١٤,٠٧	١,٩٠
	الدرجة الكلية	٣٢.٩٤	٤.٦٦	٤٥.٣٢	٤.٥٣	٤٦,٨٧	٣,٩٦

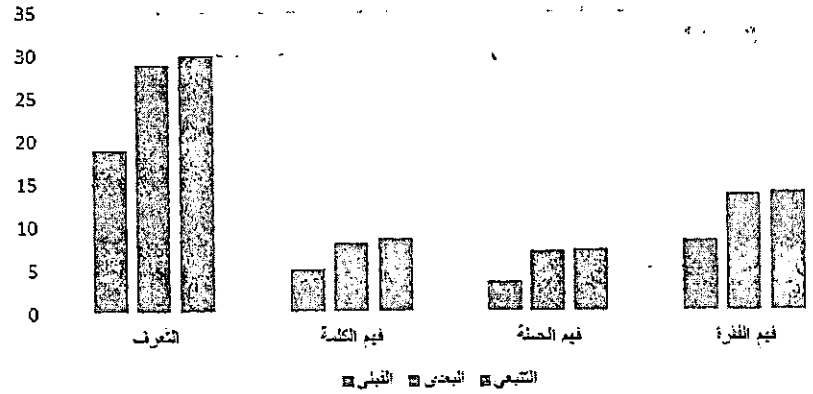
يتضح من جدول (٤) أن هناك تحسناً ملحوظاً في قيم متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث)، واختبار تشخيص العسر القرائى، كما يتضح أيضاً تقارب قيم متوسطات الدرجات فى القياسين البعدى والتتبعى. وتشير تلك الاختلافات فى قيم متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى، بصفة مبدئية إلى فعالية تدريب أفراد المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين القدرات النفس لغوية ومستوى القراءة.

ولكى يكتمل الوصف الخاص بنتائج البحث ويزداد إيضاحاً، تم ترجمة قيم متوسطات الدرجات التى حصلت عليها المجموعة التجريبية على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث)، واختبار تشخيص العسر القرائى فى القياسات: القبلى والبعدى والتتبعى إلى رسوم بيانية توضحها الأشكال التالية:



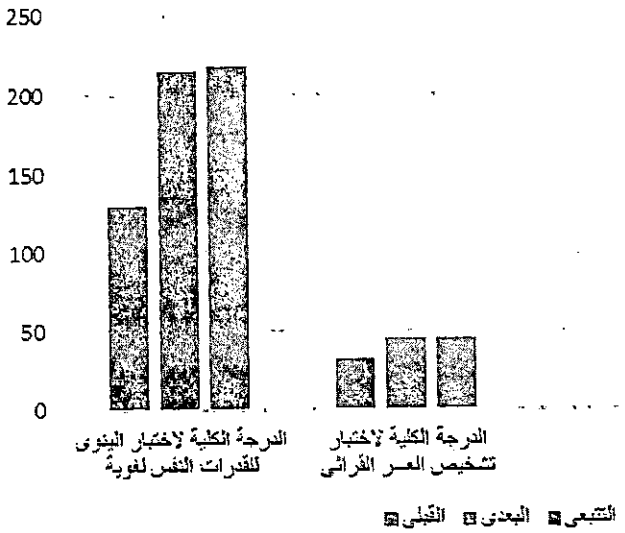
شكل (١)

قيم متوسطات درجات المجموعة التجريبية على الاختبارات الفرعية لاختبار القدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث) فى القياسات القبلى والبعدى والتتبعى



شكل (٢)

قيم متوسطات درجات المجموعة التجريبية على الاختبارات الفرعية لاختبار تشخيص العسر القرائى فى القياسات القبلى والبعدى والتتبعى



شكل (٣)

قيم متوسطات الدرجات الكلية للمجموعة التجريبية على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية واختبار تشخيص العسر القرائى فى القياسات القبلى والبعدى والتتبعى

يتضح من الأشكال البيانية (١،٢،٣)، أن هناك اختلافات بين قيم متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث)، واختبار تشخيص العسر القرائى لصالح القياس البعدى، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين القدرات النفس لغوية، كما تقاس باختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث)، ومستوى القراءة كما يقاس باختبار تشخيص العسر القرائى. كما يتضح أيضا استمرارية تأثير البرنامج، فتظهر الأشكال البيانية وجود اختلافات طفيفة بين قيم متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث)، واختبار تشخيص العسر القرائى.

وبعد الانتهاء من الإحصاء الوصفى لنتائج البحث، يتم إجراء الإحصاء التحليلى باستخدام الأساليب الإحصائية الاستدلالية المناسبة كى يتم التحقق من قبول أو رفض فروض البحث الفرعية ، وذلك على النحو التالى:

أولاً:نتائج الفرض الفرعى الأول:

والذى ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث) لصالح القياس البعدى".

وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للأزواج المتماثلة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث)، فى القياسين: القبلى والبعدى كما هو موضح بجدول (٥):

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسيين القبلى و البعدى على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث)

الاختبارات الفرعية	الرتب	نوع القياس	المتوسط الحسابى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المتشابهات اللفظية	السالبة	قبلى	١٥.٧٥	٠	٠	٣.٠٧٢	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	بعدى	٢٢.٠٥	٦.٥٠	٧٨		
المفردات اللغوية المنطوقة	السالبة	قبلى	١٦,٣٧	٠	٠	٣.١٠١	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	بعدى	٢٢,٥٤	٦.٥٠	٧٨		
الإغلاق الصرفى أو التكوينى	السالبة	قبلى	١٠,٩٩	٠	٠	٣.٠٦٤	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	بعدى	١٩,٧٩	٦.٥٠	٧٨		
تكوين الجمل	السالبة	قبلى	٧,١٣	٠	٠	٢.٨١٦	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	بعدى	١٥,٩٢	٦.٥٠	٧٨		
حذف الأصوات	السالبة	قبلى	٧,٧٦	٠	٠	٢.٨١٣	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	بعدى	١٦,٦٩	٦.٥٠	٧٨		
التتابع المتناغم (السجع)	السالبة	قبلى	٦,٢٩	٠	٠	٢.٨٤٤	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	بعدى	١٢,٢٨	٦.٥٠	٧٨		
تتابع الجمل	السالبة	قبلى	٤,٦٧	٠	٠	٢.٨٢٥	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	بعدى	١٤,٦٧	٦.٥٠	٧٨		
المفردات اللغوية المكتوبة	السالبة	قبلى	٩.٧٥	٠	٠	٣.١٠٤	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	بعدى	١٨,٠٢	٦.٥٠	٧٨		
فك الرموز البصرية	السالبة	قبلى	١١,٩٧	٠	٠	٢.٨٢٣	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	بعدى	٢٣,٩٠	٦.٥٠	٧٨		
فك الرموز الصوتية	السالبة	قبلى	١١,٥٨	٠	٠	٣.٠٠٤	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	بعدى	٢١,٣٩	٦.٥٠	٧٨		
التهجى البصرى	السالبة	قبلى	١٦,٢٧	٠	٠	٢.٧٦٤	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	بعدى	٢٤,٧٢	٦.٥٠	٧٨		
التهجى الصوتى	السالبة	قبلى	١٢,١٩	٠	٠	٢.٩٦٥	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	بعدى	٢٣,٣٠	٦.٥٠	٧٨		
الدرجة الكلية	السالبة	قبلى	١٣٠,٧٥	٠	٠	٣.١٢٥	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	بعدى	٢١٥,١٧	٦.٥٠	٧٨		

يتضح من الجدول (٥)، والذى يعرض نتائج اختبار "ويلكوكسون" للأزواج المتماثلة للكشف عن دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث)، فى القياسين: القبلى والبعدى، أن قيم "Z" دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، لصالح القياس البعدى. ويتضح من ذلك إمكانية قبول الفرض الفرعى الأول، والذى يشير إلى

فاعلية البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين القدرات النفس اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة(*).

ثانياً: نتائج الفرض الفرعى الثانى:

والذى ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على اختبار تشخيص العسر القرائى لصالح القياس البعدى".

وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للأزواج المتماثلة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية على اختبار تشخيص العسر القرائى، فى القياسين: القبلى والبعدى كما هو موضح بجدول (٦):

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسيين القبلى و البعدى على اختبار تشخيص العسر القرائى

الاختبارات الفرعية	الرتب	نوع القياس	المتوسط الحسابى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمه Z	مستوى الدلالة
التعرف	السالبة	قبلى	١٩,٢٣	٠	٠	٣,٣٧٩	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	بعدى	٢٩,٢١	٦,٥٠	٧٨		
فهم الكلمة	السالبة	قبلى	٤,٩١	٠	٠	٣,٢٥١	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	بعدى	٧,٨٨	٦,٥٠	٧٨		
فهم الجملة	السالبة	قبلى	٣,٣٢	٠	٠	٣,١٦٩	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	بعدى	٦,٩٢	٦,٥٠	٧٨		
فهم الفقرة	السالبة	قبلى	٨,٣٦	٠	٠	٢,٩٣٢	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	بعدى	١٣,٧١	٦,٥٠	٧٨		
الدرجة الكلية	السالبة	قبلى	٣٢,٩٤	٠	٠	٣,٤٢٦	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	بعدى	٤٥,٣٢	٦,٥٠	٧٨		

يتضح من الجدول (٦)، والذى يعرض نتائج اختبار "ويلكوكسون" للأزواج المتماثلة للكشف عن دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية على اختبار تشخيص العسر القرائى، فى القياسين: القبلى والبعدى، أن قيم "Z" دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، لصالح القياس البعدى. ويتضح من ذلك امكانية قبول الفرض الفرعى الثانى، والذى يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة.

(*) سيتم مناقشة وتفسير فروض البحث بعد عرض النتائج المتعلقة بالفرض الرابع.

ثالثاً: نتائج الفرض الفرعي الثالث:

والذى ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث) ".

وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للأزواج المتماثلة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث)، فى القياسين: البعدى والتتبعى، كما هو موضح بجدول (٧):

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسيين البعدى والتتبعى على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث)

الاختبارات الفرعية	الرتب	نوع القياس	المتوسط الحسابى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المتشابهات اللفظية	السالبة	بعدى	٢٢,٠٥	٢,٠٠	٤,٠٠	٠,٣٧٨	غير دالة
	الموجبة	تتبعى	٢٣,٠٩	٣,٠٠	٦,٠٠		
المفردات اللغوية المنطوقة	السالبة	بعدى	٢٢,٥٤	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	غير دالة
	الموجبة	تتبعى	٢٣,٣٥	٠,٠٠	٠,٠٠		
الاغلاق الصرفى أو التكوينى	السالبة	بعدى	١٩,٧٩	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	غير دالة
	الموجبة	تتبعى	٢٠,٦٧	٠,٠٠	٠,٠٠		
تكوين الجمل	السالبة	بعدى	١٥,٩٢	٣,٥٠	٧,٠٠	٠,٧٥	غير دالة
	الموجبة	تتبعى	١٦,٩٦	٣,٥٠	١٤		
حذف الأصوات	السالبة	بعدى	١٦,٦٩	١,٥٠	٣	١,١٤١	غير دالة
	الموجبة	تتبعى	١٧,١٨	٠,٠٠	٠,٠٠		
تتابع المتناغم (السجع)	السالبة	بعدى	١٢,٢٨	١,٠٠	١,٠٠	٠,٨٦٧	غير دالة
	الموجبة	تتبعى	١٢,٨٧	٠,٠٠	٠,٠٠		
تتابع الجمل	السالبة	بعدى	١٤,٦٧	١,٥٠	٣,٠٠	١,٢٢٥	غير دالة
	الموجبة	تتبعى	١٥,٤٦	٠,٠٠	٠,٠٠		
المفردات اللغوية المكتوبة	السالبة	بعدى	١٨,٠٢	٣,٠٠	٦,٠٠	٠,٤٤٧	غير دالة
	الموجبة	تتبعى	١٨,٩٨	٣,٠٠	٩,٠٠		
فك الرموز البصرية	السالبة	بعدى	٢٣,٩٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٣١٧	غير دالة
	الموجبة	تتبعى	٢٤,٣٣	٠,٠٠	٠,٠٠		
فك الرموز الصوتية	السالبة	بعدى	٢١,٣٩	٢,٠٠	٤,٠٠	٠,٣٨٩	غير دالة
	الموجبة	تتبعى	٢١,٦٨	٣,٠٠	٦,٠٠		
التهجى البصرى	السالبة	بعدى	٢٤,٧٢	١,٠٠	١,٠٠	٠,٣٢٥	غير دالة
	الموجبة	تتبعى	٢٥,٣٢	٠,٠٠	٠,٠٠		
التهجى الصوتى	السالبة	بعدى	٢٣,٣٠	١,٥٠	٣,٠٠	١,٢١٤	غير دالة
	الموجبة	تتبعى	٢٤,٠٦	٠,٠٠	٠,٠٠		
الدرجة الكلية	السالبة	بعدى	٢١٥,١٧	٢,٠٠	٦,٠٠	١,٦٠٤	غير دالة
	الموجبة	تتبعى	٢١٨,٤٥	٠,٠٠	٠,٠٠		

يتضح من الجدول (٧)، والذى يعرض نتائج اختبار "ويلكوكسون" للأزواج المتماثلة للكشف

عن دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث)، فى القياسين: البعدى والتتبعى، أن قيم "Z" غير دالة إحصائياً. ويتضح من ذلك إمكانية قبول الفرض الفرعى الثالث، والذى يشير إلى استمرارية فاعلية البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين القدرات النفس اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة.

رابعاً: نتائج الفرض الفرعى الرابع:

والذى ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على اختبار تشخيص العسر القرائى ".

وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للأزواج المتماثلة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية على اختبار تشخيص العسر القرائى، فى القياسين: البعدى والتتبعى كما هو موضح بجدول (٨):

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على اختبار تشخيص العسر القرائى

الاختبارات الفرعية	الرتب	نوع القياس	المتوسط الحسابى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمه Z	مستوى الدلالة
التعرف	السالبة	بعدى	٢٩,٢١	٢,٠٠	٢,٠٠	٠,٤٤٥	غير دالة
	الموجبة	تتبعى	٣٠,٣٢	١,٠٠	١,٠٠		
فهم الكلمة	السالبة	بعدى	٧,٨٨	١,٥٠	٣,٠٠	٠,٢٥١	غير دالة
	الموجبة	تتبعى	٧,٩٧	٠,٠٠	٠,٠٠		
فهم الجملة	السالبة	بعدى	٦,٩٢	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	غير دالة
	الموجبة	تتبعى	٧,١٥	٠,٠٠	٠,٠٠		
فهم الفقرة	السالبة	بعدى	١٣,٧١	١,٥٠	٣,٠٠	٠,٢٣٤	غير دالة
	الموجبة	تتبعى	١٤,٠٧	٠,٠٠	٠,٠٠		
الدرجة الكلية	السالبة	بعدى	٤٥,٣٢	٢,٠٠	٦,٠٠	١,٢٣٦	غير دالة
	الموجبة	تتبعى	٤٦,٨٧	٠,٠٠	٠,٠٠		

يتضح من الجدول (٨)، والذى يعرض نتائج اختبار "ويلكوكسون" للأزواج المتماثلة للكشف عن دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية على اختبار تشخيص العسر القرائى، فى القياسين: البعدى والتتبعى، أن قيم "Z" غير دالة إحصائياً. ويتضح من ذلك إمكانية قبول الفرض الفرعى الرابع، والذى يشير إلى استمرارية فاعلية البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

يتضح من العرض السابق لنتائج البحث سواء على مستوى الاحصاء الوصفى، والتى يوضحها جدول (٤)، والأشكال البيانية (١،٢،٣)، أو على مستوى الاحصاء الاستدلالى والتى يوضحها الجداول (٥،٦،٧،٨)، قبول الفرض الرئيس للبحث، والفروض الأربعة الفرعية له، والتى تشير إلى فاعلية البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين القدرات النفس لغوية، وقد انعكس ذلك إيجابياً فى تحسين مستوى القراءة لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوى صعوبات القراءة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: (Ogden, 1989)، (Duchoch, 1992)، (Kutrumbos, 1993)، (كامل، ١٩٩٤)، (عبد الوهاب ونصر، ١٩٩٧)، (Okland, Black, Joshi, Dahlgern & Boulware-)، (Stanford, Nussbaum & Balies, 1998)، (Goodern, 2002)، (Giess, 2005)، (السعيدى، ٢٠٠٧)، (البواليز، ٢٠٠٧)، (عبد الهادى، ٢٠٠٩)، (الهرش، ٢٠١٢)، (رحمة، ٢٠١٢)، (عثمان، ٢٠١٥)، (حسين والهدبانى، ٢٠١٦) والتى توصلت نتائجها إلى التحقق من فعالية البرامج التدريبية بناءً على استراتيجية الحواس المتعددة، والتى تم تطبيقها على أفراد المجموعات التجريبية من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية فى: القراءة أو الكتابة أو الاملاء، التى أجريت عليها فى تحسين العمليات النفسية الأساسية (الانتباه، الإدراك والذاكرة)، وانعكس ذلك إيجابياً فى تخفيف الصعوبات الأكاديمية لديهم، مما يدل ذلك على علاقة التأثير والتأثر بين صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية (الزيات، ١٩٩٨، محمود عوض الله وآخرون، ٢٠٠٣، محمد، ٢٠٠٦).

ويمكن تفسير النتائج الخاصة بفعالية البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة، فى ضوء طبيعة وأسس البرنامج التدريبى والفنيات التى تم استخدامها، والذى تضمن تنوعاً فى الأنشطة المستخدمة فيه لتغطى عمليتى الانتباه السمعى البصرى ومهاراتهما الفرعية، وعمليتى الإدراك السمعى والبصرى ومهاراتهما الفرعية، وعمليات الذاكرة السمعية والبصرية مع الأخذ فى الاعتبار العلاقة بين المدخلات الحسية (الحواس المتعددة: السمع، والبصر، واللمس والحركة)، والمخرجات الحركية أثناء جلسات التدريب المستمرة والمنتظمة والتداخل بين عناصرها، بالإضافة إلى التركيز على تكرار التدريب على هذه الأنشطة والتشجيع والتدعيم المستمر حتى الإتقان، باستخدام الفنيات المختلفة، والتى تمثلت فى: النمذجة والتغذية الراجعة والمشاركة الفعالة. وترتب على ذلك تحفيز وتنشيط واستثارة أنظمة الحس والإدراك المختلفة ومهاراتها المتنوعة وتنظيمها وترتيبها لدى أفراد

المجموعة التجريبية؛ ومن ثم إعادة تنظيم وظائف المخ المعرفية والسيكوحركية والذى ظهر فى تحسن أداء هؤلاء التلاميذ على اختبار تشخيص العسر القرائى، بالإضافة إلى اختزال توترهم الانفعالى مع إكسابهم الثقة بالنفس.

وبالنسبة للتحسن الحادث فى العمليات النفسية الأساسية: الانتباه، الإدراك والذاكرة، نجد أن الخبرات والأنشطة التى تقديمها فى البرنامج التدريبى، ساهمت بفعالية فى استثارة حواس التلميذ وقدراته مما ساعد على اتقانها والانتباه اليها، وانعكس ذلك إيجابياً فى تحسين القدرة على الانتباه السمعى، كالتدريب على اختيار المثير المعروض بصريا وسمعيا والانتباه له واستقبال المعلومات من خلال الدمج بين حاستى السمع والبصر، وتطوير القدرة على الربط بين المثير السمعى (الأصوات المسموعة للكلمات)، والمثير البصرى (النظر ورؤية الحروف المكتوبة المكونة للكلمات)، وتطوير مهارات الاستماع بشكل عام، والتى تعتبر المهارة الأولى من مهارات اللغة، ويتشبع بها الأداء على بطارية اليتوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث). كما أدت إلى تطوير مهارات الادراك السمعى والبصرى، فقد تم تدريب التلاميذ على كيفية التمييز السمعى للأصوات والكلمات، والاغلاق السمعى للكلمات، بالإضافة إلى التمييز السمعى بين الشكل والأرضية، بالإضافة إلى تدريبات ذاكرة التتابع السمعى، وهكذا بالنسبة للإدراك البصرى ومهاراته الفرعية، مع التركيز هنا على حاسة البصر. وأدى التدريب على محتوى البرنامج الى تحسن مستوى الذاكرة السمعية والبصرية، ومهاراتهما الفرعية، مع التركيز على الحواس المتعددة لدى التلميذ.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء أن البرنامج التدريبى بتنوعه وثرائه مع التركيز على التدعيم عند إحراز الطفل لأى تقدم، ترتب عليه قدرة أفراد المجموعة التجريبية على تنظيم بيئتهم السيكولوجية بما تتضمنه من مثيرات إدراكية ركزت على الجانب السمعى والبصرى، مما أدى إلى تحسين قدرة هؤلاء الأطفال على تجهيز ومعالجة المعلومات التى تقدم إليهم بطريقة إدراكية سمعية وبصرية. حيث تشير (Woolfolk & Nicolich, 1980)، إلى أنه فى ضوء نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، ولكى يتعلم الأطفال فإنهم يجب عليهم أن يستقبلوا المعلومات أولاً (المدخلات Input)، ثم يقوموا بتجميع الوحدات المنفصلة من المعلومات وعمل وصلات بينها (التجهيز Processing)، ثم التعبير عن تلك المعلومات (المخرجات Out put)، ويتضح أنه ما بين استقبال المعلومات والتعبير عنها يتم تجهيز المعلومات، حيث إن الأطفال يقومون بتكامل وتحليل وتركيب وتخزين واستدعاء المعلومات، وبالتالى فإن الطفل الذى يعانى من صعوبة فى أية عملية من عمليات تجهيز المعلومات السابقة؛ فإنه سوف يعانى حينئذ من مشكلات فى التعلم، وأن الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة أو الكتابة قد يعانون من اضطراب أو قصور فى

واحدة أو أكثر من هذه العمليات، وخاصة ما يتعلق منها بعمليات: الانتباه والإدراك والذاكرة، ويوضح (الزيات، ١٩٩٨) ذلك، حيث يرى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يختلفون كمياً وكيفياً عن أقرانهم العاديين فى معظم المتغيرات المعرفية لصالح العاديين، والتي تتمثل في الحصيلة اللغوية والمعرفية من المفاهيم أو البنية المعرفية، الاستراتيجيات المعرفية وفعاليات استخدامها، سعة ونظم تجهيز المعلومات، وفاعلية الذاكرة العاملة، وفاعلية أو كفاءة التمثيل المعرفي، وأن هذه الفروق قد لا تكون نتاج لمكونات التجهيز أو المعالجة **Hardware**، ولكنها بالضرورة نتاج لتوظيف هذه المكونات واستخدامها أى برمجة هذه المكونات على نحو فعال **Software**. وهذا ما يتطلبه اداء التلميذ على اختبار الينوى للقدرات النفس لغوية (الاصدار الثالث). وبالتالى فان التدريب متعدد الحواس يؤدى إلى تعلم أكثر فعالية، فهو قائم على افتراض أن الخبرات التى تدخل العقل عن طريق حواس مختلفة تثرى ذاكرتنا ،.كما تدل النماذج العصبية على أن الخلايا العصبية للمخ تكون أكثر نشاطاً عندما يتم التعامل مع المثيرات باستخدام أكثر من حاسة؛ وعليه فإن المخ الإنساني هو الذى يمكن الفرد من الانتباه والاستقبال البصرى والسمعى والحركى وكذلك الفهم والتصرف والتحكم والفعل بناء على المثيرات سواء كانت سمعية او بصرية او حركية.

وأما فيما يخص فاعلية البرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة فى تخفيف صعوبات تعلم القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية، فانه يمكن تفسير ذلك على ضوء ما تضمنه البرنامج التدريبى من أنشطة أدت إلى تنمية عمليات الانتباه والإدراك والتذكر ومهاراتهم الفرعية، وحدث انتقال إيجابي لهذا التدريب على قدرة هؤلاء الأطفال على التركيز على المادة المقروءة عن طريق تُميز الفروق بين الأشكال الكتابية المتشابهة سواء كانت حروفاً أو كلمات، مع إكسابهم القدرة على بؤرة وتركيز وعيهم الشعورى لتحديد هذه الاختلافات سواء من حيث: الشكل أو الحجم أو الاتجاه، وكذا دقة تمييز الحرف أو الكلمة المستهدفة أثناء القراءة عن الحروف أو الكلمات المنافسة داخل السطر، مما أدى أيضاً إلى تنمية انتقائية الإدراك كعملية متطلبة للقراءة الناجحة. بالإضافة إلى تحرر هؤلاء الأطفال من أثر الخوف والقلق الذى يؤدى إلى ارتكابهم العديد من الأخطاء أثناء القراءة، ويترتب على ذلك تنمية الثقة بالنفس لدى هؤلاء الأطفال.

توصيات البحث:

فى ضوء ما تم التوصل إليه البحث الحالى من نتائج، وما تم تقديمه من إطار نظرى ودراسات وبحوث سابقة فى مجال اهتمام البحث الحالى، فإنه ينبغى بناء استراتيجية عامة باستخدام الحواس المتعددة، تستهدف إعداد المعلمين والأخصائيين النفسيين القادرين على تشخيص صعوبات التعلم فى القراءة وعلاجها فى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، وتقوم هذه الاستراتيجية

على الأسس التالية:

١-تضمين مقرر " تعليم القراءة والكتابة " لشعبة معلم التعليم الأساسى فصلاً عن صعوبات التعلم فى القراءة، يتناول تعريفها وكيفية تشخيصها وعلاجها، كما ينبغى تضمين مادة " علم النفس التربوى " فصلاً أيضاً يتناول صعوبات التعلم فى القراءة، موضحاً علاقة التأثير والتأثر بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، وكيفية تشخيصها وعلاجها، مع التأكيد على أسلوب تنمية العمليات العقلية كأحد الأساليب العلاجية باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة.

٢-ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمى اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسى لتبصيرهم بالوسائل الخاصة بالتشخيص والاكتشاف المبكر للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم فى القراءة، وأنسب الطرق والاستراتيجيات والأساليب المستخدمة فى علاجهم وبصفة خاصة أسلوب التدريب على العمليات العقلية المسئولة عن التعلم.

٣-ضرورة توجيه انتباه المتخصصين فى المجال بالاهتمام بتشخيص صعوبات التعلم فى القراءة واعتبارها من الضرورات الملحة، حيث تنتشر هذه الظاهرة فى عدد كبير من المدارس بمراحل التعليم المختلفة، وهذا بدوره يلقى عليهم عبئاً آخر، حيث يجب عليهم أن يفكروا فى برامج وأدوات لتدريب الأخصائيين النفسيين والمعلمين فى المدارس لتشخيص هذه الظاهرة والوقوف على العوامل المؤثرة فيها وتبنى الاستراتيجيات المناسبة لعلاجها، أو علاج الأسباب المؤدية لها، ومن أهمها أسلوب التدريب على العمليات العقلية المسئولة عن عملية التعلم، وتأتى فى مقدمتها عمليتى الانتباه والإدراك والذاكرة .

٤-ضرورة تنبيه معلمات رياض الأطفال إلى أن المهارات قبل الأكاديمية، كما تبدو فى تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة والحساب، ترتبط بصعوبات التعلم الأكاديمية وتؤدى إليها؛ ولذا يجب تدريبهن على كيفية تشخيص صعوبات التعلم النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة سواء بالملاحظة المباشرة للأداء، أو بأساليب التقييم المقننة، بالإضافة إلى تدريبهن على كيفية الاستفادة من الأنشطة العقلية الكثيرة المتضمنة بمناهج رياض الأطفال فى تنمية العمليات العقلية المختلفة، وعدم الاقتصار على تطبيق هذه الأنشطة كوسائل ترفيهية وترويحية للطفل، وخصوصاً مع استخدامهن للأنشطة المرفقة بالمنهج المطور بمرحلة رياض الأطفال بعنوان " حقى ألعب واتعلم وابتكر "، والتى يمكنهن من خلالها اكتشاف حالات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

٥-ضرورة تدريس مقرر يتضمن تشخيص وعلاج صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية على أن

يغلب عليه الطابع العملى التطبيقى ضمن برامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية، أو كلية رياض الأطفال.

المراجـــع:

أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف، صادق، آمال أحمد مختار وعبد العزيـز، مصـطفى محمـد. (٢٠٠٥). *اختبارات كاتل للعامل العام:(مقياس الذكاء المتحرر من أثر الثقافـة، المقياسان الثانى والثالث الصورة أ، ب)، كراس التعليمـات*، القـاهرة: مكتبـة الانجلو المصرية.

البحيرى، جاد. (٢٠٠٥). انتشار الدسلكسيا فى الكويت: كيف يمكن للمـدرس المسـاعدة؟ استراتيجيات لتدريس المعسرين قرائياً، *مجلة الدسلكسيا*، العدد (١)، ١-١٠.

البواليز، محمد عبد السلام. (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجية الحـواس المتعـددة فـى تحسين الذاكرة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، *رسـالة ماجسـتير*، عمـادة الدراسات العليا، جامعة مؤته.

الجزار، عبد اللطيف بن الصـفى. (١٩٩٩). *مقدمة فى تكنولوجيا التعليم: النظرية والتطبيق*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الحضرى، سومة أحمد محمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبى لتنميـة مهـارات اللغـة الاستقبالية والتعبيرية وتحسين فاعلية الذات لدى عينة من الأطفـال ضـعاف السمع، *مجلة الارشاد النفسى*، مركز الارشاد النفسى، العدد (٤٥)، ٢٥٥-٣٠٠.

الخطيب، جمال محمد. (٢٠٠٨). *الدليل الموحد لمصطلحات الاعاقـة والتربيـة الخاصـة*، الأردن: مكتب التربية العربى لدول الخليج.

الخطيب، جمال والحديدى، منى. (٢٠٠٣). *مناهج وأساليب التدريس فى التربيـة الخاصـة: دليل عملى إلى تربية وتدريب الأطفال المعوقين*، الطبعة (٢)، الكويـت: مكتبـة الفلاح للنشر والتوزيع.

الدردير، عبد المنعم أحمد.(٢٠٠٦) .*الإحصاء البارامترى واللابارامترى فى اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*، القاهرة: عالم الكتب للنشـر والتوزيـع والطباعة.

الرشدان، مالك. (٢٠٠٤). صعوبات الإدراك السمعى وطرق تشخيصها، *مجلة صعوبات التعلم*، تصدرها الجمعية العربية لصعوبات التعلم، العدد (٣)، ١٩-٢٧.

الروسان، فاروق. (١٩٨٧). العجز عن التعلم لطلبة المدارس الابتدائية من وجهة نظر التربية الخاصة: دراسة نظرية، *مجلة العلوم الاجتماعية*، المجلد (١٥)، العدد (١)، ٢٤٥ – ٢٦٢.

الروسان، فاروق. (١٩٩٦). *أساليب القياس والتشخيص فى التربية الخاصة*، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق. (١٩٩٨). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين*، عمان: دار الفكر العربى، الطبعة (الثالثة).

الزغول، رافع النصير والزغول، عماد عبد الرحيم. (٢٠٠٣).*علم النفس المعرفى*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحى مصطفى (١٩٩٨). *صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*، القاهرة: دار النشر للجامعات، سلسلة علم النفس المعرفى، المجلد الرابع.

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

السرطاوى، زيدان أحمد وسيسالم، كمال سالم. (١٩٨٧). *المعاقون أكاديمياً وسلوكياً، خصائصهم وأساليب تربيتهم*، الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

السرطاوى، زيدان والسرطاوى، عبد العزيز. (١٩٨٨). *صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية (مترجم)*، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

السرطاوى، زيدان، والسرطاوى، عبد العزيز، وخشان، أيمن وأبو جودة، وائل. (٢٠٠٩). *مدخل إلى صعوبات التعلم*، الرياض: دار الزهراء.

السعيدى، أحمد. (٢٠٠٧). بناء برنامج تدريبى وقياس أثره فى تنمية مهارات القراءة للطلبة ذوى صعوبات القراءة (الدسلكسيا) فى المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، *أطروحة دكتوراه*، جامعة عمان العربية، عمان.

السيد، تهانى عبد الكريم. (٢٠١٠). مدى فاعلية برنامج علاجى متعدد الحواس فى تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوى اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، *رسالة ماجستير*، جامعة عين شمس.

المطلق، نوال إسماعيل .(٢٠١٠). اختبار الينوى لقدرات النفس-لغوية: دراسة سيكومترية للاختبار على عينة من ذوى صعوبات التعلم فى مدارس مرحلة التعليم الأساسى فى محافظة دمشق، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة دمشق.

الهرش، جهاد محمد حسن. (٢٠١٢). فاعلية طريقة أورتون – جلينجهام فى تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوى العسر القرائى فى المرحلة الأساسية فى الأردن، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، المجلد (١)، العدد (٨)، ٤٧٩-٥٠٩.

برادة، هدى عبد الحميد وصادق، فاروق محمد .(١٩٧٩). بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية وتقنينها على عينة مصرية، *فى: فؤاد أبو حطب، بحوث فى تقنين الاختبارات النفسية*، المجلد (٢)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

برادلى، ديان، مارجيت وسوتزلك. (٢٠٠٠). *الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة: مفهومه وخلفيته النظرية*، ترجمة: زيدان السرطاوى، عبد العزيز الشخص وعبد العزيز عبد الجبار، الامارات العربية المتحدة: العين، دار الكتاب الجامعى.

بيل جيرهارت. (١٩٩٦). *تعليم المعاقين*، ترجمة: أحمد سلامة، سلسلة الألف كتاب الثانية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

جلجل، محمد عبد المجيد. (٢٠٠٦). *اختبار تشخيص العسر القرائى، كراسة التعليمات*، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حسن، عبد الحميد سعيد. (٢٠٠٧). دلالات صدق وثبات الصورة العربية من مقياس بوردو للقدرات الإدراكية-الحركية فى البيئة العمانية. *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*، المجلد (٣)، العدد (٤)، ٣٣١-٣٤٩.

حسن، عماد أحمد. (٢٠١٤). *اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حسين، عبد الله أحمد والهدباتى، بجداء. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تعليمى قائم على استراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الاملاء لدى ذوات صعوبات التعلم، *مجلة المعهد الدولى للدراسة والبحث* – جسر – بريطانيا، المجلد (٢)، العدد (٦)، ١– ٣٢.

خوج، حنان أسعد. (٢٠١٣). مستوى الإدراك لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والعاديين، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الانسانية والادارية*، المجلد (١٤)، العدد (٢)، ٢٨٦–٢٣٩.

سالم، سلفيا سالم عبد. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تعليمى فردى مصمم بناء على تشخيص صعوبات القراءة والكتابة باستخدام صورتين معربتين من مقياسى جوردن لصعوبات القراءة والكتابة ومقياس الينوى للقدرات السيكولغوية فى عينة أردنية، *رسالة دكتوراه*، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

سالم، محمود عوض الله. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول، *المؤتمر العلمى الأول لقسم الصحة النفسية (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول)*.

سالم، محمود عوض الله، الشحات، مجدى أحمد وعاشور، أحمد حسن. (٢٠٠٣). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج*، عمان: دار الفكر العربى.

سليمان، السيد عبد الحميد. (٢٠٠٢). فاعلية برنامج فى علاج صعوبات الإدراك البصرى وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية*، جامعة حلوان، المجلد الثامن، العدد الأول، ١٥٥–١٨٦.

سيسيل د. ميرسر وآن ر. ميرسر. (٢٠٠٨). *تدريس الطلبة ذوى مشكلات التعلم*، ترجمة: الجمال، رضا مسعد والزريقات، ابراهيم عبد الله، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

صادق، فاروق محمد و برادة، هدى عبد الحميد .(١٩٨٦). قياس القدرات النفسية اللغوية لدى الأطفال، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٤٥٣–٤٧٥.

صقر، السيد أحمد محمود وأبو قورة، كوثر قطب محمد.(٢٠١١). فعالية برنامج تدريبى لتنمية مهارات الإدراك البصرى على صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث

بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، *مجلة كلية التربيـــة*، جامعـــة الاســـكندرية، المجلد (٢١)، العدد (٢)، ١٣٥-٢٢٤.

صقر، السيد أحمد محمود. (١٩٩٢). بعض الخصائص المعرفيـــة واللامعرفيـــة للتلاميـــذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية، *رسالة ماجستير*، كلية التربيـــة، جامعة طنطا.

صقر، السيد أحمد محمود. (٢٠٠٨) . القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوى صـــعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، *مجلة التربية المعاصرة*، العدد (٧٨)، السنة (٢٥)، ٥ -٥٠.

عاشور، أحمد حسن. (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج تدريبى فى علاج بعض صعوبات التعلم النمائية، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

عبد القادر، سالم محمد. (٢٠٠٥). الاضطرابات الإدراكية وعلاقتها بنوعية صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث من مرحلة التعليم الأساسى بليبيـــا، *رســـالة دكتوراه* ، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبد الهادى، ناهدة. (٢٠٠٩). أثر برنامج تعليمى فردى لعلاج صعوبات القراءة باســـتخدام أسلوب فيرنالد متعدد الحواس فى المدارس الحكومية التابعة لمديريـــة عمـــان الأولى، *رسالة دكتوراه*، الجامعة الأردنية بعمان.

عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس. (١٩٩٨). دراسة مقارنة للقدرات النفسية اللغوية ومفهوم الذات لدى المتفوقين عقلياً والعاديين، *مجلة كلية التربية ببنها*، جامعة الزقازيق، ١٤٥-٢١٢.

عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس ونصر، معاطى محمد إبراهيم. (١٩٩٧). فعالية اســـتخدام أسلوبى تحليل المهمة وتحليل العمليات العقلية فى علاج التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة بالصف الثالث الابتدائى، *مجلة كلية التربيـــة ببنهـــا*، جامعـــة الزقازيق، ١٩٣- ٢٦٧.

عبدالفتاح، نازك إبراهيم. (٢٠٠٢). *مشكلات اللغة والتخاطب فى ضوء علم اللغة النفســـى*، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

عبدالله، أحمد عباس. (١٩٨٨). مشكلة التعريف والمنهج والمفاهيم فى ميدان العجز عن التعلم، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، المجلد (١٥) ، العدد (١٨) ، ١٧٧ – ١٩٥.

عبدالوهاب، عبدالناصر أنيس. (١٩٩٣). دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفى والمجال الوجدانى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، *رسالة دكتوراه* ، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عثمان، رشا السيد محمود. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبى قائم على المدخل متعدد الحواس باستخدام الكمبيوتر فى تحسين الانتباه والادراك لدى التلاميذ ذوى العسر القرائى بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

عليمات، ايناس والفايز، ميرفت. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبى لغوى لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى أطفال ما قبل المدرسة من ذوى الاضطرابات اللغوية فى عينة أردنية، *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*، المجلد (٨)، العدد (١)، ٣٥-٤٦.

غنيمى، محمد أنيس. (٢٠١٦). مستوى الوعى الفونيمى لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائى المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، *مجلة التربية الخاصة*، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (١٤)،٣٨٩-٣٥٠.

فان دالين، ديبولد ب. (١٩٧٩). *مناهج البحث فى التربية وعلم النفس*، ترجمة: محمد نبيل نوفل، سليمان الخضرى وطلعت منصور. مراجعة: سيد أحمد عثمان. الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كامل، عبدالوهاب محمد. (١٩٨٨). *قائمة تقدير التوافق للأطفال: كراسة التعليمات*، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

كامل، عبدالوهاب محمد. (١٩٩٩). *التعلم العلاجى بين النظرية والتطبيق: الأسس العلمية لبرامج تعديل السلوك*، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

كامل، محمد على. (١٩٩٤). فعالية برنامج لتعديل السلوك لذوى صعوبات التعلم الناتجة

عن الخلل الوظيفى البسيط بالمخ، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة طنطا.

كامل، مصطفى محمد. (١٩٨٨). علاقة الأسلوب المعرفى ومستوى النشاط بصعوبات التعليم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، *مجلة التربية المعاصرة*، العدد (٩)، ٢١٢-٢٥٠.

كامل، مصطفى محمد. (١٩٩٠). *مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، كراسة التعليمات*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كامل، مصطفى محمد. (٢٠٠١) . *الاختبار النمائى للإدراك البصرى للأطفال: كراسة التعليمات*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، عادل عبد الله. (٢٠٠٦) . النمو العقلى المعرفى لأطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. فى: *بحوث مؤتمر إعاقات الطفولة*، كلية التربية، جامعة الكويت.

يوسف، جمعة سيد. (١٩٩٠). *سيكولوجية اللغة والمرض العقلى*، الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد (١٤٥).

Alexander, A. W. (1991). Phonological awareness training and remediation of analytic decoding deficits in group of server dyslexia, *Annals of Dyslexia,* **Vol. (24), No. (9), 542-549.**

Azzam, A. A. (2007). Standardization and modification of Illions Test of Psycholinguistic Abilities on Egyptian Children, *Thesis submitted for the partial fulfillment of the Doctoral Degree of Phonetics*, **Faculty of Medicine, Ain Shams University.**

Cullata, R., & Tonpkins, J. (2003). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*, **Ohio: Merrill Prentice-Hall.**

Cuomo, N.,. Is there a relationship between visual perceptual skills and handwriting in children with learning disabilities ? *Available at http//www.proquest.com.*

Duchock, D. A. (1992). Training in phonological awareness: Compering auditory blending to a multi-modal approach (Dyslexia, multimodal approach), *Dissertation Abstract International,* AAC9305263.

Giess, S. (2005). Effectiveness of a multisensory, Orton-Gillingham approach to reading intervention for high school students with reading disability, *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of Florida.

Hammill, D. D., Mather, N. & Roberts, R. (2001). *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities: (ITPA-3) Examiner's Manual*, 3rd ed., Austin, Texas: PRO-ED Acquires Lingui Systems' Product Lines.

Jordan, D. R. (2000). *Jordan Dyslexia Assessment / Reading Program*, 2 nd ed., Austin, Texas: PRO-Ed.

Joshi, R. M., Dahlgren, M. & Boulware-Gooden, R. (2002). Teaching reading in an inner-city school through a multisensory teaching approach, *Annals of Dyslexia*, No. (52), 229-242.

Kirk, S., & Gallagher, J.H.(1983). *Educating Exceptional Children.* 4th ed, Boston: Houghton Mifflin Company.

Kutrumbos, B. M. (1993). The effect of phonemic training on unskilled readers: A school based study (Remedial reading dyslexia), *Dissertation Abstract International,* AAC 33368.

Lerner, J. W. (2000). *Learning Diabilities: Theoris, Diagnosis and Teaching Strategies,* 8 th ed., New York: Houghton Mifflin Company.

Mercer, C. D. (1997). *Student with Learning Disabilities*, 5 th ed., Columbs, Ohio: Prentice-Hall.

Naylor, J.G.(1983) .Differential Diagnosis of Some Psycholinguistic Abilities of Poor Reader and Some Remedial Procedure .*Dissertation Abstract International,* Vol. (44), No. (04), P. 747-B.

Oakland, T., Black, J. L., Stanford, G., Nussbaum, N.L. & Balise, R. R. (1998). An evaluation of the dyslexia training program: A multisensory method for promoting reading in students with reading disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, No. (31), 140-148.

Ogden, S. (1989). Multisensory program in the public school: Brighter future for learning disabilities children, *Annals of Dyslexia*, No. (39), 247-267.

Shames, L. & Aaron, R. (2008). Benefits of Multisensory Learning, *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. (11), No. (10), 132-139.

Shapiero, B. & Gallico, R. (1993). Learning Disabilities, *Pediatric Clinic of North American*, Vol. (40), No. (3), 491-505.

Sileo, T.W(1985). Cognitive approaches. In: Gearhert, B..R.,. *Learning Disabilities: Educational Strategies.* 4th ed., St. Louis, Mo: C.V. Mosby.

Torgesen, J. (1998). Learning Disabilities: An Historical and Conceptual Overview, In: Wong, B., *Learning about learning disabilities*, P. 3-34, 2 nd ed., San Diego, California: Academic Press.

Woolfolk, A. & Niclich, I. M.(1980). *Educational Psychology for Teaching*, New Jersey: Prentice Hill.

The Effectiveness of a Training Program by Using Multisensory Strategy in Improving Psycholinguistic Abilities among Students with Reading Disabilities in the Third Grade of Primary

Dr / Elsayed Ahmed Mahmoud Sakr
Assistant Professor of Educational Psychology Department
College of Education -University of Kafr- El Sheikh

Summary:

The aim of the present research determined in the detection of the effectiveness of the training program by using multisensory strategy in the improving of psycholinguistic abilities of the Students with reading disabilities, and the sample consisted of 12 pupils from students of the third grade. All the members received a practice on the training program using multisensory strategy, which consists of (26) training sessions with three weekly sessions, that have ranged in age time between (105-97) months, with an average of (99.3), and the standard deviation (±2.65), while their IQ between ranged (95-112), with an average of (105.92), and the standard deviation (± 2,68.) The members of the sample have been diagnosed of a total sample of (588) pupils, of fourteen classes, three schools are for the basic education that is related to the educational management of Kafr El-Sheikh, with the using of a battery of tests and standards used in the diagnosis of Students with reading disabilities, and by using the Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA-3), Arabization and preparation /by the researcher, diagnosis and testing of Reading Disabilities, preparation / Gelgel (2006) .The training program using multisensory strategy, and with the processing of research data using appropriate statistical methods . it has found that there is a statistically significant difference among the middle ranks degrees of the experimental group on a Test Illinois Psycholinguistic Abilities, and test diagnosis reading disabilities in the two pre-and post-measurements in favor of post measurements. suggest these the results show the effectiveness of the training program used to improve the capacity of Psycholinguistic Abilities, the effect of this positive improvement has moved for easing reading disabilities in the experimental group, as the results come also to a lack of statistically significant differences among the middle ranks

degrees of the experimental group on Test Illinois Psycholinguistic Abilities, and test diagnosis reading disabilities in the two measurements (after and follow), indicates the continuity of the impact of the used training program. These results in have been discussed in light of the theoretical framework and previous studies, and some recommendations and educational proposals have been presented by the research.

Key words: Training with Multisensory strategy, Psycholinguistic Abilities Test, Reading Disabilities, Pupils in the third grad.