جامعة المنصورة
كليـة التربية

إستراتيجية مقترحة قائمة على القراءة المتكررة والحواس المتعددة لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي

إعـداد

نهال محمد محمد محمد ربيع

إشراف

أ.د/ إبراهيم محمد أحمد على
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية ـ جامعة المنصورة

د/ المهدي علي البدري
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية- جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١٢٤ – أكتوبر ٢٠٢٣

إستراتيجية مقترحة قائمة على القراءة المتكررة والحواس المتعددة لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي

نهال محمد محمد محمد ربيع

المحور الأول: الإطار العام للبحث

مقدمة البحث:

تُعد اللغة إحدى أهم أدوات التواصل والمعرفة، ووسيلة الاحتكاك والتفاهم والتقارب بين الناس والمعبر الأول لتعارف وتآلف الأفكار قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ ١٣﴾ [الحجرات: ١٣].

فالتواصل والتعارف بين الناس طبيعة إنسانية خُلقت مع الإنسان، لذلك لابد من وجود لغة مشتركة بين الناس وبعضهم بعضاً حتى يتم بواسطتها ترجمة ما يُجيش في صدورهم وما تحتويه عقولهم من أفكار وغير ذلك، وبهذا يمكن تعريف اللغة على أنها " مجموعة من الرموز الصوتية التى يحكمها نظام معين، والتى يتعارف أفراد ذو ثقافة معينة على دلالتها. (رشدى طعيمة، ٢٠٠١، ٢٦)[١]

وتظهر أهمية اللغة العربية في دراسة المجتمع العربي وما يميزه من عادات وتقاليد ، أو عمل البحوث والدراسات التاريخية فهى؛ لا تقتصر فقط على ترجمة المشاعر والتعبير عن الانفعالات فحسب، بل تشمل التعلم أيضاً فهى ضرورية لجميع أنواع التعلّم، كما أنها الناحية الأولى التى يجب أن تُقيّم عند تقييم الطفل الذى يُعانى من صعوبات فى المدرسة". (فهد خليل زايد، ٢٠٠٦، ١٣)

وتتعدد أغراض اللغة وتتشعب لتضم مجالات كثيرة ن اللغة أربع مهارات أساسية هي: (الإستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) وتتمركز القراءة فى طليعة المهارات المهمة، وتحتل الأهمية العظمى فى مجال التعليم ومجالات أخرى كثيرة.

([1]) يسير التوثيق فى متن البحث بكتابة (اسم الباحث، سنة النشر، رقم الصفحة).

قـــال تعـــالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤﴾ [العلق: ١-٤]، وأمر القراءة من الله عزوجل يوحى بالأهمية البالغة للقراءة مما يـــستوجب الاهتمام بها وإتقانها.

فالقراءة "ليست آليه بسيطة، إنها عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليـــات عقليـــة عليـــا". (رشدى طعيمة، ٢٠٠١، ١٣)

يتضح من هذا التعريف أن عملية القراءة عملية معقدة لا تعتمد على البصر فحسب إنمـــا تتطلب إعمال العقل والتفكير، كما أنها: " نشاط فكرى وبصرى يصاحبه إخراج صوت وتحريـــك شفاه فى أثناء القراءة من أجل الوصول إلى فهم المعانى والأفكار التى تحملها الرمـــوز المكتوبـــة والتفاعل معها". (راضى الوقفى، ٢٠٠٩، ٢٨٢)

وعلى الرغم من كثرة الأبحاث التى تناولت الحديث عن القراءة فى مرحلة التعلـــيم الأساســـي، وضرورة التنويع فى طرائق التدريس واستخدام إستراتيجيات حديثة لتلافى أو معالجة بعض صعوبات القراءة، فإن مشكلة الضعف القرائى مازالت كائنة وشائعة ومنتشرة في أداء التلاميذ فقـــد تجـــد علـــى سبيل المثال – تلميذاً يزيد على الكلمة أحرفا، ونجد أيضاً تلميذاً آخر ينقص أو يُبدل الأحرف، أو يقـــرأ قراءة متقطعة، أو يخرج الأحرف من غير مخارجها الصحيحة، أو يخلط بين الأحرف المتـــشابهة (ط – ت)، (ز – ظ)، (ق – ك)، وإن مثل هذه الصعوبات وغيرها يفرض علي الدارسين البحـــث بجـــد؛ لوضع حل لتلك الصعوبات التي تعد مشكلة من مشكلات تعليم القراءة في مرحلة التعليم الأساسي.

فعلى سبيل المثال فى صعوبات القراءة: صعوبة تعرف الكلمة ومعانيها وصـــعوبة فـــى قراءة الكلمات والجمل التى تشمل حذف حرف أو أكثر من الكلمة أو إبـــدال حـــرف أوكلمـــة أو إضافة حرف أوكلمة.

ومن أهم الأسباب التى تنشأ عنها الصعوبات القرائية: المعلم حيث إنه له دور بالغ الأهمية فى عملية تعلم القراءة فقد يؤثر فيها سلباً أو ايجاباً. (مصطفى فهيم، ٢٠٠١، ١١٥)

ولقد أكدت نتائج بعض الدراسات السابقة معاناة تلاميذ التعليم الأساسي من صعوبات تعلم القراءة، ومن هذه الدراسات التى أُجريت على تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي دراســـة كل من. (محمود سليمان ٢٠٠٧، محمد عبد الحليم ٢٠٠٩)

ويؤكد ما سبق، ما نادى به نعمان عبد السميع (٢٠١٢، ١٣١) من أنه لعل من أهم أسباب هذا الضعف والتي يجدر مراجعتها وتقويمها طريقة تدريس القراءة في مرحلة التعليم الأساســـي، كما أكد أيضاً على دور المعلم في التدريس الفعال لأن يراعي الفروق بين المتعلمين، كما ينـــوع

في طرائق التدريس لتناسب الدارسين ويرفع مستوى الطموح لديهم، ويحقق التفاعل الإيجابي بينه وبين تلاميذه في البيئة الصفية .

ولقد تعددت أشكال ومحاولات التغلب على صعوبات تعلم القراءة عامةً؛ وذلك باستخدام طرق وإستراتيجيات متعددة منها إستراتيجية القراءة المتكررة والتي تعتمد على: القراءة من قبل المعلم أو شخص طليق حيث يقرأ النص ثم يُعيد قراءته حسب حاجة المتعلم، ثم يطلب من المتعلم القراءة، ثم يكرر المعلم قراءته، ثم يقرأ المتعلم حتى يصل إلى مستوى الإتقان.

ومن الإستراتيجيات أيضاً التي تساعد في التغلب على صعوبات القراءة إستراتيجية الحواس المتعددة أو تعدد المداخل وهي تعتمد فى جوهرها على "الحواس المتعدده VAKT" (Visual – Auditory – Kinesthetic – Tactile) (بصرى – سمعى – حسي حركى – لمس).

وتسعى الباحثة إلى استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على القراءة المتكررة والحواس المتعددة، وذلك في محاولة جادة للتغلب على صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

الإحساس بالمشكلة:

استشعرت الباحثة مشكلة للبحث من خلال:

١- الملاحظة الميدانية:

ممارسة التدريس؛ وذلك من خلال حلقات الدروس المنزلية، كما أن سبق للباحثة العمل بمدرسة (أحمد همام الابتدائية) التابعة لإدارة السنبلاوين التعليمية وإتضحت لها مظاهر الضعف والصعوبات فى القراءة.

٢- الدراسات السابقة والأطر النظرية:

أ- فى مجال صعوبات القراءة:

أفادت (دراسة ريهام هاشم ٢٠١٤، دراسة رانيا ٢٠٢١) وجود صعوبات فى القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

ب-فى مجال القراءة المتكررة ومدخل الحواس المتعددة:

- دراسة (Breck, c, 8 Traill, s, 2005) حيث إنها جمعت بين (القراءة المتكررة – النمذجة – الكورال).
- دراسة نهى عبد الرحمن (٢٠١٧) استخدام مُدخل الحواس المتعددة.
- دراسة ولاء شلبي (٢٠١٩) استخدام القراءة المتكررة.

٣- الدراسة الاستكشافية:

حيث أجرت الباحثة دراسة استكشافية على مدرستين تتبعان إدارة السنبلاوين التعليمية وهي مدرسة أحمد همام الابتدائية ومدرسة المخزن الابتدائية وعمل استبانة وجهت إلى (٢٠) عشرين معلما، في لقاء مباشر معهم فى شهر أبريل ٢٠١٩، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة لتعليم الأساسي، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في جدول (١):

جدول (١)

نتائج الدراسة الاستطلاعية

الصعوبات	العدد		نسبة توافرها
	غير موجوده	موجوده	
١- الخلط بين الأصوات متقاربة المخرج.	٦	١٤	%٧٠
٢- حدوث إبدال عند قراءه الكلمات.	٤	١٦	%٨٠
٣- الحذف والاضافة عند قراءة الكلمات والجُمل.	٤	١٦	%٨٠
٤- الخلط بين الحروف الساكنة والمتحركة.	٢	١٨	%٩٠

ويتضح من نتائج الدراسة الاستكشافية أن كثيراً من تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لديهم صعوبات شديدة فى مجال القراءة، وهم فى أمس الحاجة إلى علاج مالديهم من صعوبات في القراءة، وذلك باستخدام إستراتيجية مقترحة تقوم الباحثة بتحديد أسسها، والخطوات التي تشير فيها.

تحديد المشكلة:

<u>في ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث فى العبارة التالية:</u>

" يوجد عدد كبير من تلاميذ الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية يُعانون من صعوبات واضحة فى تعلم القراءة والمهارات اللازمة لها، وقد يعزى هذا إلى قصور إستراتيجية التدريس المتبعة فى علاج هذه الصعوبات مما يستوجب إستخدام إستراتيجية مقترحة تعدها الباحثة من توليف كلاً من القراءة المتكررة وإستراتيجية ال حواس المتعددة ويمكن صياغة المشكلة فى الأسئلة التالية:

١- ما صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؟

٢- ما خطوات الإستراتيجية المقترحة القائمة على القراءة المتكررة والحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؟

٣- ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة فى علاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؟

هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، من خلال الإجراءات التالية:

١- إعداد قائمة بأهم صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

٢- إعداد إستراتيجية مقترحة قائمة على طريقتى القراءة المتكررة والحواس المتعددة.

٣- الكشف عن فعالية الإستراتيجية المقترحة فى علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

أهمية البحث:

<u>من المتوقع أن يسهم البحث الحالي فيما يلى:</u>

١- مساعدة التلاميذ فى التغلب على بعض صعوبات القراءة.

٢- مساعدة التلاميذ فى إكتساب بعض مهارات القراءة (النطق، الطلاقة، والأداء المعبر).

٣- إفادة المعلمين فى تعرف الطرائق التدريسية الحديثة المستخدمة مع ذوى صعوبات التعلم.

٤- المساعدة فى تطوير قدرات المعلمين، فالمعلم هو النموذج الذى يقتدى به التلاميذ فى النطق والتعبير عن القراءة.

٥- إعداد دليل المعلم الذى يُرشدهم إلى كيفية تطبيق الإستراتيجية المقترحة على تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

فروض البحث:

١- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (≤٠،٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءه لصالح المجموعه التجريبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (≤٠،٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية لصالح التطبيق البعدي

٣- يوجد أثر فعال لاستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على القراءة المتكررة والحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة الجهرية بمعدلة حجم الأثر لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

حدود البحث:

أ- من حيث الفرع اللغوي:

علاج بعض صعوبات القراءة، لأنها تعد المحور الأساسي لدراسة بقية فروع اللغة العربية بل دراسة كل المواد الأخرى، بالإضافة إلى إمكانية ملاحظة مدى قدرة التلاميذ على القراءة المعبرة من خلال الفهم الصحيح للمقروء، وشملت الصعوبات: صعوبات في تعرف ونطق الاصوات المتقاربة في المخرج والصفات (ت، ط ذ، ز ظ، ز س، ص ث، س غ، خ ك، ق)، صعوبة في تعرف ونطق الأصوات المشددة، صعوبة في تعرف ونطق التنوين في حالاته الثلاثة، صعوبة في التمييز بين كلمات منونة وأخرى مختومة بالنون عند قراءتها، صعوبة في التمييز بين كلمات مختومة بالهاء المربوطة وأخرى بالتاء المربوطة عند قراءتها، صعوبة في التمييز بين كلمات مختومة بألف لينة وأخرى مختومة بالياء عند قراءتها، صعوبة في تعرف ونطق كلمات بها مد بأنواعه الثلاثة عند قراءتها، صعوبة في تعرف ونطق كلمات بها (أل) شمسية أخرى (أل) قمرية عند النطق بها.

ب- من حيث عينة البحث:

عينة من مدرستين تابعتين لإدارة السنبلاوين التعليمية، حيث بلغ عينة البحث (٩٠) تلميذاً وتلميذةً، (٤٥) تلميذاً وتلميذةً للمجموعة التجريبية، (٤٥) تلميذاً وتلميذةً للمجموعة التجريبية، (٤٥) تلمياً وتلميذةً للمجموعة الضابطة.

ج- من حيث المكان:

تم تطبيق البحث في مدرسة المخزن الابتدائية المشتركة بالمخزن، ومدرسة أحمد همام الابتدائية المشتركة بالتمد الحجر التابعتين لإدارة السنبلاوين التعليمية.

د- من حيث الزمان:

قامت الباحثة بالتدريس بداية من ٢٠٢١/١٠/٢٤ وانتهت ٢٠٢١/١٢/١٢ وذلك (بمدرسة المخزن الابتدائية المشتركة التابعة لإدارة السنبلاوين التعليمية) العينة التجريبية وفقاً للإستراتيجية موضوع البحث، أما المجموعة الضابطة (بمدرسة أحمد همام الابتدائية المشتركة التابعة لإدارة السنبلاوين التعليمية) فكان التدريس لها بالطريقة التقليدية المعتادة، وتم التزامن بين المجموعتين بأن قامت الباحثة بالتدريس (٧) أسابيع دراسية بتبادل الأيام بين المدرستين وكان ذلك بواقع (٣)

أيام للمجموعة التجريبية في الأسبوع الأول، و(٢) يوم للمجموعة الضابطة، وفي الأسبوع التـــالي تم تبديل عدد الأيام وهكذا.

أدوات الباحث ومواده:

١- قائمة صعوبات القراءة.

٢- إختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة (إعداد الباحثة) وإعداد قائمة بالصعوبات.

٣- بطاقة تحليل أخطاء القراءة (بطاقة ملاحظة) (إعداد الباحثة).

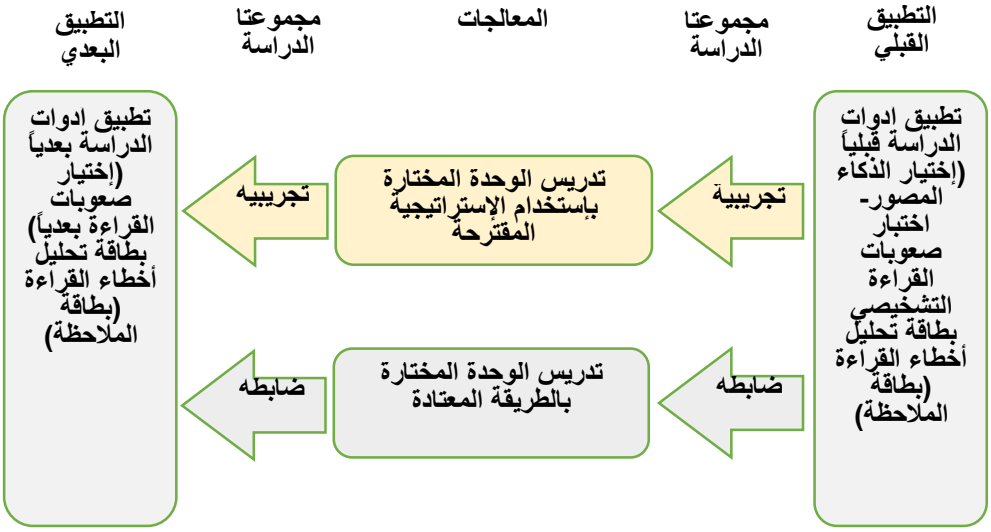
٤- إختبار الذكاء المصور. (إعداد/ أحمد زكي صالح، ١٩٧٨).

البحث الحالي قائم على المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي عند تطبيـــق أدوات البحـــث لتحديد مدى فعالية إستراتيجية قائمة على طريقتي القراءة المتكررة والحواس المتعددة في علاج بعـــض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وتضمن التصميم شبه التجريبي المتغيرات التالية:

١- **متغير مستقل:** إستراتيجية مقترحة لعلاج بعض صعوبات القراءة القائمة على طريقتـــى القراءة المتكررة وطريقة الحواس المتعددة.

٢- **المتغير التابع:** وتتمثل في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

ويتضح التصميم شبه التجريبي الذي تم اتباعه في البحث الحالي في الشكل التالي:



التصميم شبه التجريبي للبحث

إجراءات البحث:

سارت إجراءات البحث وفقاً للخطوات التالية:

١- الرجوع إلى البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال القراءة وصعوبتها، وحصرها ووضعها في صورة قائمة مبدئية.

٢- إعداد قائمة نهائية بصعوبات القراءة ، وعرضها على المحكمين.

٣- إعداد اختبار صعوبات القراءة .

٤- تحديد خُطوات الإستراتيجية المقترحة القائمة على طريقتي القراءة المتكررة والحواس المتعددة.

٥- تحديد عينة البحث الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتقسيمها لمجموعتين (تجريبية وضابطة).

٦- تطبيق اختبار صعوبات القراءة قبلياً على العينة (ضابطة وتجريبية).

٧- التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام الإستراتيجية المقترحة، أما المجموعة الضابطة فتدرس بالطريقة المعتادة .

٨- تطبيق اختبار صعوبات القراءة بعدياً على العينة (ضابطة وتجريبية).

٩- المعالجة الإحصائية للبيانات.

١٠- التوصل إلى نتائج الدراسة.

١١- توصيات ومقترحات.

مصطلحات البحث:

إستراتيجية الحواس المتعددة:

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: "طريقة تعتمد على تفعيل حواس التلميذ المختلفة من سمع وبصر وحركة، وحس بهدف توصيل المعلومة لتلميذ لصف الثالث الابتدائي وتثبيتها في ذهنه وبقاء أثرها أطول فترة ممكنة، ومن ثم التغلب على ما لديه من صعوبات القراءة الجهرية ".

إستراتيجية القراءة المتكررة:

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: " إستراتيجية تعتمد على تكرار قراءة المعلم للنص المكتوب والمرئي أمام التلاميذ عدة مرات وذلك لتمكين التلاميذ من إعادة قراءته مرة بعد مرة بشكل صحيح ".

ويمكن تعريف الإستراتيجية القائمة على القراءة المتكررة والحواس المتعددة في هـذا البحث بأنها: " مجموعة الإجراءات والتحركات التي تتبعها الباحثة مع ذوي صـعوبات القـراءة الجهرية من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بهدف علاج مالديهم من صعوبات ".

المحور الثاني- الإطار النظري للبحث:

أولاً- صعوبات القراءة الجهرية (مفهومها، مظاهرها، أساليب علاجها):

١- مفهوم صعوبات القراءة الجهرية:

عرفها علي حبايب (٢٠١١، ٨) بأنها: " زيادة الطفل لحرف أو نقصه إياه مـن حـروف الكلمة، وكذلك القراءة ببطء والفهم الضعيف، وصعوبة الربط بين الحرف وصوته، والصعوبة في دمج الوحدات الصوتية للكلمة ".

وأضافت لبنى نعمان (٢٠١٩، ١٢٧) أن صعوبات القراءة الجهرية هي: "قصور في قدرة التلميذ علي القراءة الصحيحة مقارنة بأقرانه ممن هم في نفس مرحلته العمرية".

وتعرف الباحثة صعوبات تعلم القراءة الجهرية إجرائياً على أنها: " خلل قرائي يعاني منه تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الاتدائي وهذا الخلل يتمثل في: حذف حرف، أو أكثر من الكلمة أو زيادتها، قراءة الألف اللينة ياءً، عدم التمييز في النطق بين الضاد والدال والسين والصاد والـذال والثاء والكاف والقاف والظاء والذال، كذلك ما عدم القدرة على تجميع أحرف الكلمة جملة واحدة عند النطق بها، وصعوبة نطق الكلمات بالحركات الثلاث القصار ".

ومن الدرسات التي تناولت الضعف القرائي:

ودراسة رانيا أحمد (٢٠٢١): التي هدفت إلي: تحديد مدى فعالية برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونـت عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وأسفرت النتائج عن وجـود فـروق عنـد دالـة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات

ومن الدراسات الأجنبية دراسة Chamberlain (2006) واسندت سبب مشكلة الضعف القرائي على علاج الضعف القرائي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى المعلميين أن انفـسهم إمـا اهمالاً لها، أو نتيجة عدم تدريبهم عنها قبل ممارسة المهنة وعدم معرفتهم بمدى فائدتها.

٢- مظاهر صعوبات القراءة الجهرية:

عرفها محمد رياض (٢٠٠٩، ٣٩) بأنها: " انخفاض مستوى تحصيل التلميذ في القراءة بما لا يتناسب مع ذكائه العام مقارنة بأقرانه في الصف الثالث الابتدائي، حيث يتمتع بدرجة متوسطة

أو فوق المتوسطة من الذكاء، ويظهر ذلك القصور في مهارتي التعرف والفهم القرائي، بالرغم من أن هذا التلميذ لا يعانى من أي إعاقات جسدية أو عقلية، أو اضطرابات انفعالية وسلوكية ويتلقي خدمات تعليمية داخل المدرسة ".

٣- أساليب علاج صعوبات القراءة:

وهذا ما أكد عليه منصور مهنا (٢٠٠٧، ٤٨٦: ٤٨٨) من أن علاج صعوبات القراءة يتركز في دور المعلم وطرائق تدريسه وذلك على النحو التالي:

١- أن علاج صعوبات القراءة يأتي من خلال التدريب المقصود على نطق الحروف المتشابهة رسماً، مع توضيح الفرق بينهما نطقاً، لذلك يمكن أن يقدم المعلم نموذجاً ويسمعه التلميذ ويقلده؛ ليتمكن من إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة .

٢- بالنسبة للحركات القصيرة (ضمة، فتحة، كسرة)؛ فعلى المعلم أن يوضح لتلاميذه الفرق بين الحرف الممدود وغير الممدود، فالحرف الممدود بالألف يكوات القصيرة (ضمة، فتحة، كسرة)؛ فعلى المعلم علاجه من خلال عرض كلمات بحركة الفتح ثم تدريب التلاميذ على نطقه، ثم حركة الكسر، يليها الضم كذلك، ثم تدريب التلميذ على نطق هذه الكلمات، كما تدريبه على رفع الأصبع إذا كان الحرف مفتوحاً، ورسم دائرة إذا كان مضموماً، والإشارة لأسفل إذا كان مكسوراً.

٣- على المعلم أن يوضح شكل الفم عند قراءة كلمة: (مدير – حاسوب – حامد) أي يفرق في النطق بشكل ملاحظ بين المدود . وتضيف الباحثة أن عليه أن يلفت انتباه التلاميذ إليه.

وقال الزيني (٢٠١٦، ٦٦) إذا كانت العناية بتعليم القراءة تبدأ منذ مرحلة مبكرة، فينبغي أن تشمل أيضاً علاج صعوبتها وفق مُدخل تعليمي واضح وإستراتيجية هادفة؛ لذا وجه الباحثون والمربون عنايتهم لتقديم إستراتيجيات علاجية على أسس نظرية مستمدة من مجال سيكلوجية القراءة والعمليات المعرفية المتضمنة فيها للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

مما سبق يمكن القول: بأن المعلم يقع على عاتقه مسئولية توصيل المعلومة الصحيحة للتلاميذ، كنطق الحروف من مخارجها الصحيحة، ومراعاة الفرق بين المدود والحركات القصيرة وبين المدود ومن الملاحظ أن الخطوات السابقة ركزت بشكل أساسي علي أهمية التكرار ودوره في معالجة الخطأ لدى التلاميذ كما ايضاً أكدت أيضاً على استخدام إستراتيجيات حديثة تستخدم حواس الطفل واندماجه بكل حواسه.

ثانيًا- القراءة المتكررة (مفهومها، أهميتها، أسس تطبيقها):

١- مفهوم القراءة المتكررة:

ولقد عرف حاتم الزيد (٢٠١١، ٧) القراءة المتكرة على أنها: " عملية تتضمن تكرار قراءة نص لعدة مرات يراد من خلالها تعميق الفهم للمادة المقروءة، ويمكن تحديد عدد المرات من ثلاث إلي خمس مرات".

وعرفها راتب عاشور (٢٠١٥، ٤) بأنها تطبيق تربوي قائم على قراءة التلميذ لمجموعة من النصوص ذات مستويات مقروئية متدرجة من حيث الصعوبة والحجم بواقع خمس مرات للنص الواحد.

<u>وتعرف الباحثة إستراتيجية القراءة المتكررة إجرائياً بأنها:</u> " مجموعة الإجراءات والتحركات التي يقوم بها التلميذ في تعرفه على النص المقروء، وقراءته بصوت مسموع حتى إذا أخطأ أعاد القراءة مصوباً ما أخطأ فيه نطقاً ومعنى، وتدريجياً يختفي الخطأ وينتقل المتعلم إلى مستوى أصعب في النص المقروء وما به من ظواهر ".

٢- أهمية القراءة المتكررة:

تلخص الباحثة أهمية إستراتيجية القراءة المتكررة في النقاط التالية:

١- تستخدم على نحو خاص في زيادة الطلاقة في القراءة عند مستوى التعرف لدى ضعاف القراءة .

٢- التكرار له أثره على الأداء اللغوي، وإتقان مهارات اللغة.

٣- تحسن قدرة التلاميذ علي الفهم القرائي والقدرة على التخيل.

٤- ممكن أن نمارسها بشكل صامت أو شفهي.

٥- تحسن قدرة التلميذ على الطلاقة في القراءة.

إستراتيجية الحواس المتعددة:

١- مفهوم إستراتيجية الحواس المتعددة:

تعرفها سارة عبد الله (٢٠٢١، ٦) بأنها: " طريقة يستخدم فيها التلميذ حواسه المختلفة (السمع، البصر، اللمس) معاً في نفس الوقت أثناء التعلم " .

وزادت آلاء حشمت (٢٠٢١، ٨) أن إستراتيجية الحواس المتعددة هي: " مجموعة من الإجراءات والخطوات المُنظمة القائمة على أنشطة متنوعة يستخدم فيها طفل الروضة ذوي صعوبات التعلم حواسه المختلفة؛ وذلك لخفض صعوبات التعلم النمائية الأولية.

وتعرف الباحثة إستراتيجية الحواس المتعددة إجرائيًا بأنها: " طريقة يتم فيها تحفيز وتفعيل المنبهات الحسية لتلميذ الصف الثالث الابتدائي؛ وذلك من أجل المساعدة في قراءة النصوص المكتوبة قراءة صحيحة بربطها بالمؤثرات السمعية والبصرية والحركية؛ ويتم فيها ايضاً استخدام حواس الطفل في مهام غير المهام المعتادة؛ فالطفل دائماً يستخدم حواسة جميعها حينما يأكل أو يشرب وكذلك مثلاً وقت لهوه أو غير ذلك وبالتالي من الجديد علية أن يستخدمها في الدراسة لترسيخ المعلومة بذهنه ".

٢- الافتراضات التي تقوم عليها إستراتيجية الحواس المتعددة:

أكد **(Connolly, 2011, 38)** على أن المفاهيم التجريبية تنشأ من الحواس، ويتم الاستحواذ عليها من خلال استخلاص سمات مشتركة من عدة أشياء متميزة من نفس النوع ، وتشمل المفاهيم التجريبية مفاهيم مثل (المنزل – الشارع – المدرسة ..... وهكذا) ويتم الحصول على تلك المفاهيم من الإدراك " .

وافترض **محمد أحمد (٢٠١٣، ١٩٥)** أن الطفل يتعلم بطريقة أفضل إذا أُتيح له أن يختار الطريقة التي يفضل أن يتعلم بواستطها، فجميع الأطفال لا يتعلمون بطريقة واحدة، ولا توجد سياسة تناسب الجميع، فبعض الأطفال يتعلمون بالاعتماد على حسهم وحركتهم بما يسمى (بنموذج الإدراك الحسي الحركي)، وبعضهم بواسطة حاسة البصر (نموذج الإدراك البصري)، وبعضهم بواسطة السمع (إدراك سمعي).

٣- أهمية استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة:

لخصت **عبير محروس (٢٠١٩)** أهمية استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في النقاط التالية:

١- توفر هذه الإستراتيجية متعة لدى المتعلم، وتحد من رتابة التعلم بالتلقين.

٢- توظف هذه الإستراتيجية جميع حواس التلميذ، مما يجعل التلميذ أكثر نشاطاً لان ما يكتسبه من خلال أكبر عدد من الحواس هو الأنجح والأكثر فاعلية.

٣- توفر المزيد من الفرص لفهم المعلومات الجديدة واسترجاعها في وقت لاحق.

٤- تتناسب هذه الإستراتيجية مع طبيعة المتعلم كإنسان متعدد الحواس.

وتتفق الباحثة مع هذه الرأي في استغلال نعم الله الاستغلال الأمثل، فما جعل الله لنا هذه الحواس هباءً، والمتأمل يري الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يبدأ في استخدام حواسة في القراءة والكتابة بشكل غير مقصود فهو يسمع المذياع فيردد وطالما يحفظ القرآن من محفظة وذلك بالاستماع

والتكوار، كما أنه يتعلم الكتابة والنطق وذلك من خلال النظر واللمس الحركي وترديد الأم لصوت الحرف أمامه وتقليده وترديده نطق صوت الحرف كما النظر إليه؛ وبذلك يتقن تعرف الأحرف ثم يتعلم القراءة بنفس الطريقة، وهذا ما أكدت علية الدراسات التالية:

- ❖ **دراسة عبد الهادي (٢٠٠٩):** التي هدفت الدراسة إلى إثبات فاعلية برنامج تعليمي فردي مستند علي طريقة فيرنالد متعدد الحواس في علاج صعوبات القراءة لتلميذات الصف **الثالث** والخامس، وتكونت عينة الدراسة الأولى من ٦٠ تلميذة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات القرائية بشكل عام، وفي مهارة المفردات والقراءة والاستيعاب بين تلميذات المجموعتين التجريبيتين والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.
- ❖ **دراسة آلاء حشمت (٢٠٢١)**، التي هدفت إلى إعداد برنامج قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لخفض صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال (٦ بنين، ٤ بنات) من أطفال الرضة من ذوي صعوبات التعلم الأوية النمائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي لاختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية.

المحور الثالث: إجراءات البحث:

أولاً- بناء قائمة صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

كان الهدف من بناء هذه القائمة تحديد صعوبات القراءة الجهرية اللازم علاجها لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي واللازمة لهم، والتي ينبغي الاهتمام بعلاجها لهذه المرحلة.

وتم الاعتماد على المصادر التالية عند بناء القائمة:

- نتائج البحوث والدراسات السابقة التي تناولت صعوبات القراءة الجهرية وطرائق علاجها.
- دراسة الأدبيات التربوية السابقة المتعلقة بخصائص تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- دراسة المعايير القومية لتعليم القراءة.
- الاطلاع على كتاب القراءة المقرر على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- آراء الخبراء والمتخصصين.

بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها الأولية، وللتأكد من صدقها؛ تم عرضها في صورة استبانة على السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في صعوبات القراءة الجهرية.

وتم حساب نسبة اتفاق السادة المحكمين حول قائمة الصعوبات باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠\%$$

وفي ضوء آراء المحكمين تمت مراجعة القائمة، حيث اشتملت على بعض الآراء والمقترحات التي أخذت في الاعتبار، حيث اقترح بعض المحكمين حذف بعض الصعوبات أرقام (٤- ٥- ٧ - ٨- ١١- ١٢)، دمج الصعوبتين (صعوبة ١، صعوبة ٢).

وبعد ذلك تم حساب نسبة الاتفاق على الصعوبات من حيث درجة تمثيلها للصعوبة وأهمية علاجها وضرورة استبعاد الصعوبات التي تقل نسبة الاتفاق عليها عن (٨٠%) ومن ثم قامت الباحثة بحذف الصعوبات المراد حذفها، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية.

ثانياً- إعداد اختبار تشخيصي لقياس صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

وصف الاختبار التشخيصي في صورته الأولية:

١- مقدمة تعد بمثابة تعليمات للتلميذ لأداء الاختبار، وذكر هدف الاختبار، ونوع أسئلته، وهدفت المقدمة إلى تهيئة التلاميذ نفسياً للتعامل مع الاختبار؛ لذا راعت الباحثة السهولة والوضوح في صياغة تعليمات الاختبار، وأن تساعد الباحثة التلاميذ في فهم التعليمات؛ لكيلا تعوقهم صعوبات القراءة عن الإجابة عن الأسئلة.

٢- تعليمات الاختبار.

٣- أسئلة الاختبار مكونة من:

- السؤال الأول (يعبر عن الصعوبة الأولى) وهو كالآتي: اختيار من متعدد، حيث يختار التلميذ الكلمة الصحيحة التي تدل علي الصورة من بين ثلاثة بدائل، والسؤال مقسم إلى أ –ب ج – ح- خ –د – ذ .
- السؤال الثاني (يعبر عن الصعوبة الثانية) وهو كالآتي: اختيار من متعدد، حيث يختار التلميذ الكلمة التي بها الحرف المشدد من بين ثلاثة بدائل، ثم ينطقها، والسؤال مقسم إلى: أ- ب- ج .

- السؤال الثالث (يعبر عن الصعوبة الثالثة) وهو كالآتي: اختيار من متعدد، حيث يختار التلميذ الكلمة التي تعبر عن الكلمة المنونة من بين ثلاثة بدائل، ثم ينطقها، والسؤال مقسم إلى أ – ب ج.
- السؤال الرابع (يعبر عن الصعوبة الرابعة) وهو كالآتي: أن يختار التلميذ من بين ثلاثة بدائل الكلمة التي تعبر عن الصورة، ثم ينطقها، والسؤال مقسم إلى أ- ب- ج .
- السؤال الخامس (يعبر عن الصعوبة الخامسة) أن يختار التلميذ من بين ثلاثة بدائل الكلمة التي تعبر عن الصورة، ثم ينطقها، والسؤال مقسم إلى أ- ب- ج .
- السؤال السادس (يعبر عن الصعوبة السادسة) وهو كالآتي: أن يختار التلميذ الكلمة التي تعبر عن الصورة، ثم ينطقها، والسؤال مقسم إلى أ- ب- ج.
- السؤال السابع (يعبر عن الصعوبة السابعة) وهو كالآتي: جملة تحتوي على كلمة ممدودة مد ألف، مد واو وأخري مد ياء، والمطلوب من التلميذ قراءة الجملة قراءة جهرية صحيحة، ثم يستخرج كلمة بها (مد ألف) كلمة بها (مد ياء) كلمة بها (مد واو).
- السؤال الثامن (يعبر عن الصعوبة الثامنة) والمطلوب من التلميذ أن يقرا الجملة قراءة جهرية صحيحة، وأن يستخرج كلمة بها لام شمسية وأخرى بها لام قمرية.

قامت الباحثة بتعديل الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين، والجدول الآتي يوضح الشكل النهائي للاختبار التشخيصي، حيث جعلت البدائل الاختيارية أربعة بدائل، كما أصبح في كل سؤال مفردة اختيارية لقراءة الكلمة المختارة

أ- حساب زمن تطبيق الاختبار التشخيصي:

بعد توزيع أوراق الاختبار على عينة التجربة الاستطلاعية ،تم رصد زمن الاختبار منذ بداية توزيع الورق، وضبط زمن انتهاء كل تلميذ وتلميذة قاموا بتسليم ورق إجابتهمن، وقامت الباحثة بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل تلميذ وتلميذه على حده، ثم جمع الزمن الذي استغرقته جميع أفراد العينة؛ وذلك لحساب متوسط الزمن اللازم لتطبيق الاختبار بين أفراد العينة الاستطلاعية الثالث الابتدائي؛ حيث اتضح أن متوسط الإجابة عن أسئلة الاختبار (٤٥) دقيقة، وتم إضافة خمس دقائق لقراءة تعليمات الاختبار، فيكون الزمن الكلي للاختبار (٥٠) دقيقة، وتم حساب متوسط الزمن بالمعادلة الآتية:

زمن الاختبار= مجموع الزمن الذي استغرقه جميع تلاميذ الصف الثالث الابتدائي على عددهم

ب- ضبط الاختبار التشخيصي:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عددها (٢٠) تلميذا وتلميذةً ،يوم ٢٠٢١/١٠/٢٠؛ وذلك بهدف ضبط وتقنين أداة البحث بحساب صدق وثبات أداة البحث.

- **حساب معامل الصعوبة والسهولة والتميز لبنود الاختبار:**

يشير معامل الصعوبة إلى "نسبة التلاميذ الذين أجابوا إجابة غير صحيحة عن السؤال"، ويتم حسابه وفق المعادلة الاتية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة غير صحيحة عن السؤال}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة}}$$

معامل السهولة= ١- معامل الصعوبة.

تم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار متضمناً الصعوبة المقيسه ورقم السؤال الذي يقيسها، والإجابة عنه والدرجة المخصصه له؛ حيث بلغ مجموع درجات الاختبار (٢٨).

ثالثًا- إعداد بطاقة تحليل أخطاء التلاميذ (بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي):

١- تحديد الهدف من البطاقة:

تهدف هذه البطاقة إلى رصد قراءة التلميذ الجهرية كما هي، وتحديد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في أثناء القراءة وتصفيتها بوضع علامة تكرار إذا تكرر الخطأ الذي عبر عن كل صعوبة من صعوبات القراءة الجهرية وفقًا لقائمة صعوبات القراءة الجهرية التي توصلت إليها الباحثة، وعدت كل صعوبة على حدة وحساب النسبة المئوية لتكرار الصعوبة في قراءة التلميذ.

٢- ضبط البطاقة:

بعد إعداد البطاقة في صورتها الأولية اتخذت الباحثة الخطوات التالية للتأكد من صلاحيتها:

٣- تحديد إجراءات تطبيق البطاقة:

تطلب تطبيق البطاقة تسجيلاً صوتياً، وفيما يلي توضيح لخطوات وإجراءات تطبيق البطاقة.

١- يدون الملاحظ بيانات الطالب على ورقة اختبار القراءة الجهرية المستخدم في الملاحظة ويدون الزمن الذي استغرقه التلميذ في القراءة وعدد الكلمات والجمل التي قرأها التلميذ.

٢- يقدم الملاحظ اختبار القراءة الجهرية المستخدم في الملاحظة.
٣- يسجل الملاحظ قراءة التلميذ.
٤- يدون المعلم اسم التلميذ والوقت الذي استغرقه التلميذ في القراءة.
٥- يستفيد الملاحظ من النسب المئوية في تحديد مستوي قراءة التلميذ وفق المستويات التقديرية الخمسة في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة الجهرية.

رابعًا- اختبار الذكاء المصور:

استخدمت الباحثة اختبار الذكاء المصور للدكتور أحمد ذكي صالح؛ بهدف قياس القدرة العقلية لأفراد العينة، حيت إن هذا الاختبار لا يناسب ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو يهدف إلى قياس القدرة العقلية، والتشخيص الأولي لأفراد عينة البحث، ونظراً لان الاختبار يحفظ ثباتة وصدقه فقد استفادت الباحثة من تطبيقه في معرفة القدرة العقلية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

خامسًا: دليل المعلم لاستخدام إستراتيجية القراءة المتكررة والحواس المتعددة لعلاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

مكونات الدليل:

يتكون هذا الدليل من جزأين:

الأول: جزء نظري، وهو مقدمة نظرية تتكون من محورين، وهما:

- صعوبات القراءة الجهرية.
- مفهوم إستراتيجية القراءة المتكررة والحواس المتعددة.

والآخر: جزء تطبيقي: يتكون من خمسة دروس.

سادسًا- كتاب أنشطة التلميذ للصف الثالث الابتدائي:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لاختبار تشخيص صعوبات اللغة العربية، تم البدء في تدريس صعوبات القراءة بالطريقة موضع البحث للمجموعة التجريبية البحث، ولقد أحرصت الباحثة على حل أنشطة كتاب التلميذ وذلك تزامناً مع شرح الصعوبة؛ حتى تتأكد الباحثة من إتقان التلاميذ لما تم تناوله، كما أن كثرة التدريبات والأسئلة تجعل التلميذ يزداد ثقه بنفسه، وتعمل على ترسيخ المعلومات بذهنه، كما حرصت الباحثة في نهاية كل حصة أن تُلزم التلاميذ بأداء واجب منزلي؛ لذلك احتوى الكتاب على:

- مقدمة موجزة توضح لولي أمر التلميذ ما يحتوي عليه الكتاب.

- الأنشطة داخل الكتاب متنوعة تضم أسئلة تشمل الصعوبات التي تم تدريسها، كما تشمل أسئلة لقياس التحصيل والفهم للدروس المقررة عليهم التي تناولوا الصعوبات من خلالها وهي: (أدواتي الشخصية – طبق طعام – أنا قوي – صحتنا سر سعادتنا – في منزلي فراشة)

أساليب تطبيق إستراتيجية الحواس المتعددة:

ذكر الجهيني (٢٠١٧، ٤٤)، أن أساليب تطبيق إستراتيجية الحواس المتعددة، هي:

١- أسلوب فيرنالد.

٢- أسلوب جلينجهام.

ويؤكد Birsh (2011, 354) أن اتجاه فيرنالد الأكثر إرتباطاً بالمدخل المتعدد الحواس في تعليم التلميذ استخدام أكبر عدد ممكن من حواسة؛ حتى يحصل على خبرات إضافية وإرشادات تعليمية، وإذا كان التلميذ ضعيفاً في أي من هه الحواس، فإن الحواس الأخرى سوف تساعده.

المحور الرابع: نتائج البحث وتفسيرها:

<u>لاختبار صحة الفرض الأول الذي نصه:</u> "توجد فروق ذات دلالة احصائية (عند مستوى ≤٠،٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءه لصالح المجموعه التجريبية".

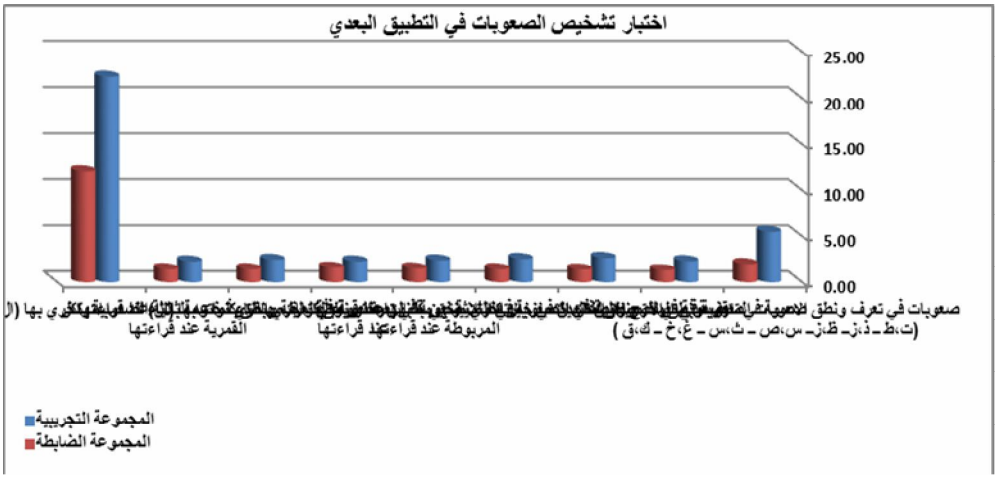
تم استخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي حيث تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين غير المرتبطين ولحساب ذلك تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أكبر درجة، أصغر درجة) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢)

الإحصاءات الوصفية لدرجات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أصغر درجة	أكبر درجة	فرق المتوسطين
صعوبات في تعرف ونطق الاصوات المتقاربة في المخرج والصفات (ت، ط ذ، ز ظ، ز س، ص ث، س غ، خ ك، ق).	تجريبية	٤٥	٥،٤٩	١،٠٤	٤	٧	٣،٥١
	ضابطة	٤٥	١،٩٨	٠،٨٤	١	٤	
صعوبة في تعرف ونطق الاصوات المشددة.	تجريبية	٤٥	٢،٢٩	٠،٥١	١	٣	٠،٩٨
	ضابطة	٤٥	١،٣١	٠،٨٢	٠	٣	
صعوبة في تعرف ونطق التنوين في حالاته الثلاثة.	تجريبية	٤٥	٢،٦٤	٠،٤٨	٢	٣	١،٢٧
	ضابطة	٤٥	١،٣٨	٠،٧٢	٠	٣	
صعوبة في التمييز بين كلمات منونه واخري منتهي بالنون عند قراءتها.	تجريبية	٤٥	٢،٥٣	٠،٥٠	٢	٣	١،١١
	ضابطة	٤٥	١،٤٢	٠،٧٢	٠	٣	
صعوبة في التمييز بين كلمات مختومة بالهاء المربوطة واخري بالتاء المربوطة عند قراءتها.	تجريبية	٤٥	٢،٣٨	٠،٤٩	٢	٣	٠،٨٩
	ضابطة	٤٥	١،٤٩	٠،٦٦	٠	٣	
صعوبة في التمييز بين كلمات مختومة بألف لينة واخري مختومة بالياء عند قراءتها.	تجريبية	٤٥	٢،٢٧	٠،٤٥	٢	٣	٠،٦٩
	ضابطة	٤٥	١،٥٨	٠،٥٨	١	٣	
صعوبة في تعرف ونطق كلمات بها مد بأنواعه الثلاثة عند قراءتها.	تجريبية	٤٥	٢،٤٤	٠،٥٠	٢	٣	١،٠٢
	ضابطة	٤٥	١،٤٢	٠،٧٢	٠	٣	
صعوبة في تعرف ونطق كلمات بها (ال) الشمسية وأخرى بها (ال) القمرية عند قراءتها.	تجريبية	٤٥	٢،٢٧	٠،٤٥	٢	٣	٠،٨٤
	ضابطة	٤٥	١،٤٢	٠،٧٥	٠	٣	
الصعوبات ككل	**تجريبية**	**٤٥**	**٢٢،٣١**	**١،٦٥**	**١٩**	**٢٦**	**١٠،٣١**
	ضابطة	**٤٥**	**١٢**	**٤،٠٨**	**٦**	**٢٤**	

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات المجموعة التجريبية بالنسبة لاختبار التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية ككل بلغت (٢٢،٣١) وهو أعلي من المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة الذي بلغ (١٢) درجة من الدرجة النهائية مما يدل علي وجود فرق بين متوسطى درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية نتيجة تعرضهم للمعالجة التجريبية (إستراتيجية مقترحة قائمة علي القراءة المتكررة والحواس المتعددة). وبتمثيل درجات مجموعتي البحث باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (٢)

التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطات درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي

ويتضح من التمثيل البياني السابق وجود فروق واضحة بيانياً بين درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية.

وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين المتساويتين في عدد الأفراد، وبتطبيق اختبار(ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلى:

جدول (٣)

نتائج اختبار " ت " للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوي الدلالة
صعوبات في تعرف ونطق الاصوات المتقاربة في المخرج والصفات (ت، ط ذ، ز ظ، ز س، ص ث، س غ، خ ك، ق).	تجريبية	٥،٤٩	١،٠٤	١٧،٦٦٥	٨٨	مستوي ٠،٠١
	ضابطة	١،٩٨	٠،٨٤			
صعوبة في تعرف ونطق الاصوات المشددة.	تجريبية	٢،٢٩	٠،٥١	٦،٨٠٤	٨٨	مستوي ٠،٠١
	ضابطة	١،٣١	٠،٨٢			
صعوبة في تعرف ونطق التنوين في حالاته الثلاثة.	تجريبية	٢،٦٤	٠،٤٨	٩،٨٢٨	٨٨	مستوي ٠،٠١
	ضابطة	١،٣٨	٠،٧٢			
صعوبة في التمييز بين كلمات منونه واخري منتهي بالنون عند قراءتها.	تجريبية	٢،٥٣	٠،٥٠	٨،٤٥٧	٨٨	مستوي ٠،٠١
	ضابطة	١،٤٢	٠،٧٢			
صعوبة في التمييز بين كلمات مختومة بالهاء المربوطة واخري بالتاء المربوطة عند قراءتها.	تجريبية	٢،٣٨	٠،٤٩	٧،٢٤٣	٨٨	مستوي ٠،٠١
	ضابطة	١،٤٩	٠،٦٦			
صعوبة في التمييز بين كلمات مختومة بألف لينة واخري مختومة باليـاء عند قراءتها.	تجريبية	٢،٢٧	٠،٤٥	٦،٢٨٦	٨٨	مستوي ٠،٠١
	ضابطة	١،٥٨	٠،٥٨			
صعوبة في تعرف ونطق كلمات بها مد بأنواعه الثلاثة عند قراءتها.	تجريبية	٢،٤٤	٠،٥٠	٧،٧٩١	٨٨	مستوي ٠،٠١
	ضابطة	١،٤٢	٠،٧٢			
صعوبة في تعرف ونطق كلمات بها (ال) الشمسية واخري بها (ال) القمرية عند قراءتها.	تجريبية	٢،٢٧	٠،٤٥	٦،٤٦٥	٨٨	مستوي ٠،٠١
	ضابطة	١،٤٢	٠،٧٥			
الصعوبات ككل	**تجريبية**	**٢٢،٣١**	**١،٦٥**	**١٥،٦٨٥**	٨٨	**مستوي**
	ضابطة	**١٢**	**٤،٠٨**			**٠،٠١**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بالنسبة لتشخيص صعوبات القراءة الجهرية بلغت (٢٢،٣١) وقد تجاوزت قيمة "ت " الجدولية عند درجة حرية (٨٨) ومستوى دلالة (٠،٠١) مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية (ذات المتوسط الأكبر) ذلك بالنسبة للاختبار ككل ولكل مستوى من التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية علي حدة.

وبالتالي تم قبول الفرض: " **يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لاختبار التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية وذلك لصالح المجموعة التجريبية ذلك بالنسبة للاختبار ككل وكذلك بالنسبة للصعوبات الفرعية كل علي حدة** ".

لاختبار صحة الفرض الثاني الذي نصه: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية لصالح التطبيق البعدي."

تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أكبر درجة، أصغر درجة) لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية، كما يوضحها الجدول التالي:

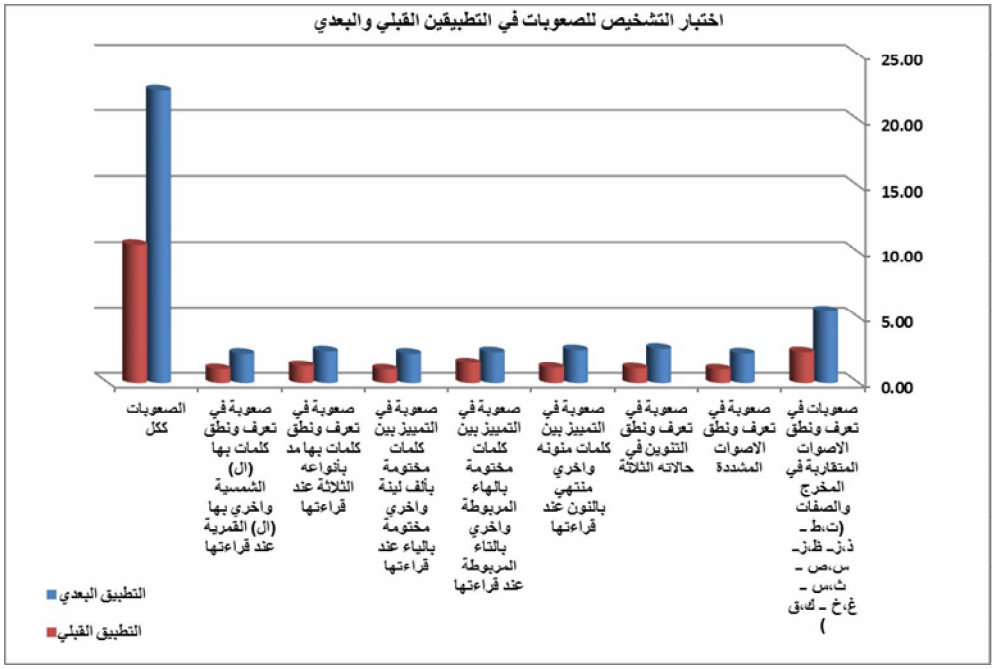
جدول (٤)

الإحصاءات الوصفية لدرجات التطبيقين لاختبار التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية

البعد	التطبيقين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أصغر درجة	أكبر درجة
صعوبات في تعرف ونطق الاصوات المتقاربة في المخرج والصفات (ت، ط ذ، ز ظ، ز س، ص ث، س غ، خ ك، ق).	البعدي	٤٥	٥،٤٩	١،٠٤	٤	٧
	القبلي	٤٥	٢،٣٨	٠،٩٦	١	٤
صعوبة في تعرف ونطق الاصوات المشددة.	البعدي	٤٥	٢،٢٩	٠،٥١	١	٣
	القبلي	٤٥	١،٠٢	٠،٧٨	٠	٢
صعوبة في تعرف ونطق التنوين في حالاته الثلاثة.	البعدي	٤٥	٢،٦٤	٠،٤٨	٢	٣
	القبلي	٤٥	١،١١	٠،٦٨	٠	٢
صعوبة في التمييز بين كلمات منونه واخري منتهي بالنون عند قراءتها.	البعدي	٤٥	٢،٥٣	٠،٥٠	٢	٣
	القبلي	٤٥	١،١٦	٠،٦٤	٠	٢
صعوبة في التمييز بين كلمات مختومة بالهاء المربوطة واخري بالتاء المربوطة عند قراءتها.	البعدي	٤٥	٢،٣٨	٠،٤٩	٢	٣
	القبلي	٤٥	١،٥٣	٠،٦٦	٠	٢
صعوبة في التمييز بين كلمات مختومة بألف لينة واخري مختومة بالياء عند قراءتها.	البعدي	٤٥	٢،٢٧	٠،٤٥	٢	٣
	القبلي	٤٥	١،٠٢	٠،٨٤	٠	٢
صعوبة في تعرف ونطق كلمات بها مد بأنواعه الثلاثة عند قراءتها.	البعدي	٤٥	٢،٤٤	٠،٥٠	٢	٣
	القبلي	٤٥	١،٣١	٠،٧٣	٠	٢
صعوبة في تعرف ونطق كلمات بها (ال) الشمسية واخري بها (ال) القمرية عند قراءتها.	البعدي	٤٥	٢،٢٧	٠،٤٥	٢	٣
	القبلي	٤٥	١،٠٤	٠،٨٨	٠	٢
الصعوبات ككل	**البعدي**	**٤٥**	**٢٢،٣١**	**١،٦٥**	**١٩**	**٢٦**
	القبلي	**٤٥**	**١٠،٥٨**	**٢،٢٣**	**٧**	**١٧**

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات التطبيق البعـدي بالنـسبة لاختبـار التـشخيص لصعوبات القراءة الجهرية ككل بلغت (٢٢،٣١) من الدرجة النهائية ومقـدارها (٢٨) درجـة، وهـو أعلي من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي الذي بلغ (١٠،٥٨) درجة مما يدل علـي وجـود فرق بين متوسطى درجات التطبيقين لاختبار التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية لـصالح التطبيـق البعدي نتيجة تعرضهم للمعالجة التجريبية (إستراتيجية مقترحة قائمة علي القراءة المتكررة والحـواس المتعددة) كذلك بالنسبة للصعوبات الفرعية لصعوبات القراءة الجهرية.

وبتمثيل درجات التطبيقين باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (٣)

التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطي درجات التطبيقين

ويتضح من التمثيل البياني السابق وجود فروق واضحة بيانيا بـين درجـات التطبيقـين لاختبار التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية لصالح التطبيق البعدي الأعلى في قيم المتوسـطات الحسابية.

وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين (مجموعة واحدة: تطبيق متكرر)، وبتطبيق اختبار(ت) لفرق المتوسطين اتـضح مـا يلى:

جدول (٥)

نتائج اختبار " ت " للفرق بين متوسطي درجات التطبيقين في التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية

البعد	فرق المتوسطين	الانحراف المعياري للفروق	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
صعوبات في تعرف ونطق الاصوات المتقاربة في المخرج والصفات (ت، ط ذ، ز ظ، ز س، ص ث، س غ، خ ك، ق).	٣،١١	٠،٤٤	٤٧،٦٣٩	٤٤	مستوى ٠،٠١
صعوبة في تعرف ونطق الاصوات المشددة.	١،٢٧	٠،٩٦	٨،٨٢٤	٤٤	مستوى ٠،٠١
صعوبة في تعرف ونطق التنوين في حالاته الثلاثة.	١،٥٣	٠،٩٩	١٠،٣٨١	٤٤	مستوى ٠،٠١
صعوبة في التمييز بين كلمات منونه واخري منتهي بالنون عند قراءتها.	١،٣٨	٠،٩٤	٩،٨٧١	٤٤	مستوى ٠،٠١
صعوبة في التمييز بين كلمات مختومة بالهاء المربوطة واخري بالتاء المربوطة عند قراءتها.	٠،٨٤	٠،٩٨	٥،٨٠٤	٤٤	مستوى٠،٠١
صعوبة في التمييز بين كلمات مختومة بألف لينة واخري مختومة بالياء عند قراءتها.	١،٢٤	٠،٩٦	٨،٧٢٢	٤٤	مستوى ٠،٠١
صعوبة في تعرف ونطق كلمات بها مد بأنواعه الثلاثة عند قراءتها.	١،١٣	٠،٩٢	٨،٢٦٨	٤٤	مستوى ٠،٠١
صعوبة في تعرف ونطق كلمات بها (ال) الشمسية واخري بها (ال) القمرية عند قراءتها.	١،٢٢	٠،٩٥	٨،٦٢٣	٤٤	مستوى ٠،٠١
الصعوبات ككل	**١١،٧٣**	**٢،٨٥**	**٢٧،٦٤**	**٤٤**	**مستوى ٠،٠١**

يتضح من الجدول السابق بالنسبة للاختبار ككل قيمة "ت" المحسوبة (٢٧،٦٤) تجاوزت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٤٤) ومستوى دلالة (٠،٠١) مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطى درجات التطبيقين لصالح التطبيق البعدي (ذا المتوسط الأكبر). وبالنسبة للأبعاد الفرعية لاختبار التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية فان قيم "ت" المحسوبة تجاوزت قيمة "ت " الجدولية عند درجة حرية (٤٤) ومستوى دلالة (٠،٠١) مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطى درجات التطبيقين لصالح التطبيق البعدي (ذا المتوسط الأكبر).

مما يعني قبول الفرض الثاني: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية ككل وللصعوبات الفرعية علي حدة لصالح التطبيق البعدي ".

لاختبار صحة الفرض الثالث: " **يوجد أثر فعال لإستراتيجية مقترحة قائمة علي القراءة المتكررة والحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة الجهرية بمعادلة حجم الأثر لدي تلاميذ الصف الثالث الابتدائي**".

تم استخدام اختبار مربع إيتا (η^2) واختبار حجم الأثر (d)، ويهدف اختبار مربع إيتا (η^2) إلي تحديد نسبة من تباين المتغير التابع ترجع للمتغير المستقل:

جدول (٦)

نتائج اختبار " ت " ومربع ايتا وحجم الأثر لنتائج تطبيق اختبار التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية

التطبيق	البعد	قيمة ت	درجة الحرية	مربع ايتا (η^2)	حجم الأثر (d)	مستوي الفاعلية والأثر
التطبيق البعدي للمجموعتين	صعوبات في تعرف ونطق الأصوات المتقاربة في المخرج والصفات (ت، ط ذ، ز ظ، ز س، ص ث، س غ، خ ك، ق).	١٧،٦٦٥	٨٨	٠،٧٨	٣،٧٧	أثر كبير وفعالية مرتفعة
	صعوبة في تعرف ونطق الاصوات المشددة.	٦،٨٠٤	٨٨	٠،٣٤	١،٤٥	أثر كبير وفعالية مرتفعة
	صعوبة في تعرف ونطق التنوين في حالاته الثلاثة.	٩،٨٢٨	٨٨	٠،٥٢	٢،١٠	أثر كبير وفعالية مرتفعة
	صعوبة في التمييز بين كلمات منونه واخري منتهي بالنون عند قراءتها.	٨،٤٥٧	٨٨	٠،٤٥	١،٨٠	أثر كبير وفعالية مرتفعة
التطبيق البعدي للمجموعتين	صعوبة في التمييز بين كلمات مختومة بالهاء المربوطة واخري بالتاء المربوطة عند قراءتها.	٧،٢٤٣	٨٨	٠،٣٧	١،٥٤	أثر كبير وفعالية مرتفعة
	صعوبة في التمييز بين كلمات مختومة بألف لينة واخري مختومة بالياء عند قراءتها.	٦،٢٨٦	٨٨	٠،٣١	١،٣٤	أثر كبير وفعالية مرتفعة
	صعوبة في تعرف ونطق كلمات بها مد بأنواعه الثلاثة عند قراءتها.	٧،٧٩١	٨٨	٠،٤١	١،٦٦	أثر كبير وفعالية مرتفعة
	صعوبة في تعرف ونطق كلمات بها (ال) الشمسية واخري بها (ال) القمرية عند قراءتها.	٦،٤٦٥	٨٨	٠،٣٢	١،٣٨	أثر كبير وفعالية مرتفعة
	التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية.	١٥،٦٨٥	٨٨	٠،٧٤	٣،٣٤	أثر كبير وفعالية مرتفعة

التطبيق	البعد	قيمة ت	درجة الحرية	مربع ايتا (η^2)	حجم الأثر (d)	مستوي الفاعلية والأثر
التطبيقين للمجموعة التجريبية	صعوبات في تعرف ونطق الاصوات المتقاربة في المخرج والصفات (ت، ط ذ، ز ظ، ز س، ص ث، س غ، خ ك، ق).	٤٧،٦٣٩	٤٤	٠،٩٨	٧،١٨	أثر كبير وفعالية مرتفعة
	صعوبة في تعرف ونطق الاصوات المشددة	٨،٨٢٤	٤٤	٠،٦٤	١،٣٣	أثر كبير وفعالية مرتفعة
	صعوبة في تعرف ونطق التنوين في حالاته الثلاثة.	١٠،٣٨١	٤٤	٠،٧١	١،٥٦	أثر كبير وفعالية مرتفعة
	صعوبة في التمييز بين كلمات منونه واخري منتهي بالنون عند قراءتها.	٩،٨٧١	٤٤	٠،٦٩	١،٤٩	أثر كبير وفعالية مرتفعة
	صعوبة في التمييز بين كلمات مختومة بالهاء المربوطة واخري بالتاء المربوطة عند قراءتها.	٥،٨٠٤	٤٤	٠،٤٣	٠،٨٧	أثر كبير وفعالية مرتفعة
التطبيقين للمجموعة التجريبية	صعوبة في التمييز بين كلمات مختومة بألف لينة واخري مختومة بالياء عند قراءتها.	٨،٧٢٢	٤٤	٠،٦٣	١،٣١	أثر كبير وفعالية مرتفعة
	صعوبة في تعرف ونطق كلمات بها مد بأنواعه الثلاثة عند قراءتها.	٨،٢٦٨	٤٤	٠،٦١	١،٢٥	أثر كبير وفعالية مرتفعة
	صعوبة في تعرف ونطق كلمات بها (ال) الشمسية واخري بها (ال) القمرية عند قراءتها.	٨،٦٢٣	٤٤	٠،٦٣	١،٣٠	أثر كبير وفعالية مرتفعة
	التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية.	٢٧،٦٤	٤٤	٠،٩٥	٤،١٧	أثر كبير وفعالية مرتفعة

يتبين من الجدول (٦):

- قيمة اختبار مربع إيتا (η^2) لنتائج التطبيق البعدي للمجموعتين في اختبار التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية = (٠،٧٤) وقد تجاوزت القيمة الدالة علي الأهمية التربوية والدلالة العملية ومقدارها (٠،١٤) (صلاح مراد، ٢٠١٢). وهي تعني أن (٧٤٪) من التباين بين متوسطي درجات المجموعتين يرجع الي متغير المعالجة التدريسية، أي أن (٧٤٪) من التباين بين المجموعتين في التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية يمكن تفسيره بسبب اختلاف المعالجة التدريسية التي تعرض لها مجموعتي البحث، ويتضح من الجدول أن قيمة حجم الأثر = ٣،٣٤ وهي أكبر من ٠،٨٠ ما يدل علي أن مستوى الأثر كبير.
- قيمة اختبار مربع إيتا (η^2) لنتائج التطبيقين للمجموعة التجريبية فى اختبار التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية = (٠،٩٥) وقد تجاوزت القيمة الدالة علي الأهمية التربوية والدلالة العملية ومقدارها (٠،١٤) (صلاح مراد، ٢٠١٢). وهي تعني أن (٩٥٪) من التباين

بين متوسطي درجات المجموعتين يرجع الي متغير المعالجة التدريسية، أي أن (٩٥٪) من التباين بين المجموعتين في التشخيص لصعوبات القراءة الجهرية يمكن تفسيره بسبب المعالجة التدريسية التي تعرض لها المجموعة التجريبية، ويتضح من الجدول أن قيمة حجم الأثر = ٤،١٧ وهي أكبر من ٠،٨٠ ما يدل علي أن مستوى الأثر كبير.

- جميع قيم مربع ايتا أكبر من ٠،١٤ وجميع قيم حجم الأثر أكبر من ٠،٨٠ بالنسبة للصعوبات الفرعية أي أن **هناك فعالية وأثر كبير ومهم تربويا لإستراتيجية مقترحة قائمة علي القراءة المتكررة والحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة الجهرية وتعزي الباحة فعالية الإستراتيجية إلى الأسباب التالية:**
  - مراعاة الإستراتيجية أن يكون التلميذ محور العملية التعليمية.
  - كثرة الأنشطة الصفية واللاصفية.
  - كثرة التدريبات على الصعوبات المراد علاجها.

وهذا يعني قبول الفرض الثالث الذي نصه: يوجد أثر فعال لاستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على القراءة المتكررة والحواس المتعددة في علاج صعوبات القراءة الجهرية بمعادلة حجم الأثر لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

توصيات البحث:

بالنسبة للمعلمين:

- ضرورة اهتمام المعلمين بتفعيل إستراتيجية الحواس المتعددة والقراءة المتكررة، كما يجب الاهتمام بأنشطتها لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي وخاصة الصف الثالث الابتدائي.
- ضرورة الاهتمام بالتدريب المستمر للتلاميذ على أنشطة الإستراتيجية موضوع البحث وذلك للتأكد من عدم وجود صعوبات قرائية لدى التلاميذ.
- ضرورة تنوع التدريبات المقدمة للتلاميذ ولابد أن تكون النصوص القرائية مختلفة، كما ضرورة تنوع الأنشطة والتدريبات للتحقق من اتقان التلميذ للقراءة.
- لابد من تخصيص حصة أسبوعية بعد علاج صعوبات القراءة للتلاميذ؛ وذلك للتأكيد وتثبيت المعلومات لديهم وعدم الوقوع في الخطأ القرائي مرة أخرى، ضرورة تدريب المعلمين على إستراتيجية القراءة المتكررة والحوس المتعددة، واستخدامها لعلاج صعوبات القراءة.

بالنسبة للموجهين ومخططي المناهج:

- توزيع صعوبات القراءة الجهرية تدريجياً على صفوف المرحلة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، بشكل يتناسب مع طبيعة الصف الدراسي ووضع الصعوبات داخل الدروس بشكل مناسب للطبيعة العمرية للتلميذ.
- تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام إستراتيجيات التعليم الحديثة، التي تسهم في علاج صعوبات القراءة.
- ضرورة إعداد دليل المعلم لتدريس اللغة العربية بشكل عام، وصعوبات القراءة بشكل خاص، ويمكن الاسترشاد بما قدمته الباحثة في علاج صعوبات القراءة وفقًا لإستراتيجية القراءة المتكررة والحواس المتعددة، وتوزيعه على المدارس الابتدائية ليكون في متناول أيدي جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها، كما توصي بضرورة إقامة دورات تدريبية لتدريب المعلمين على الاسترتيجية القائمة.

بحوث مقترحة:

- فاعلية استخدام إستراتيجية قائمة على الحواس المتعددة والقراءة المتكررة في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.
- فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على الحواس المتعددة والقراءة المتكررة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.
- فاعلية برنامج مقترح لتدريب الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية على علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مراجع البحث:

١- آلاء حشمت صابر (٢٠٢١): **برنامج قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لخفض صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى أطفال الروضة**، مقال بمجلة كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنيا، ص ص ٢٣-٤٨.

٢- حاتم الزيد بن مختار (٢٠١١): أثر إستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائى لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة اليرموك، ص٧.

٣- راتب قاسم عاشور (٢٠١٦): أثر طريقتي القراءة المؤقتة والمتكررة في تحسين مهارة فهم المقروء لدي طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، مج٤، ع(١٣)، ص ص ١٣-٣٩.

٤- راتب قاسم عاشور، ومحمد فخري المقدادي (٢٠٠٥): **المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها وإستراتيجيتها**، ط؛ دار المسيرة للنشر، عمان.
٥- راضي الوافقي (٢٠١٥): صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، مقال، **مجلة صعوبات التعلم**، عمان، دار الميسرة للنشر.
٦- رانيا أحمد محمد الديب (٢٠٢١): برنامج قائم على التعلم المستند للدماغ في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، مج١١٢، ع٢، ص ص٩٢٤-٩٥٩.
٧- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠١): **مناهج تدريس اللغة العربية للتعليم الأساسي**، كتاب، القاهرة، دار الفكر العربي.
٨- ريهام هاشم عبد المقصود سعد (٢٠١٤): فاعلية إستراتيجية مقترحة لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، **رسالة ماجستير**، المناهج وطرائق التدريس كلية التربية، جامعة المنصورة.
٩- سارة حمد المنيف (٢٠٢١): أثر إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم، **المجلة العربية للإعاقة والموهبة**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، مج٥، ع١٨، ص ص ١٧٥-١٩٨.
١٠- صلاح أحمد مراد (٢٠١٢): مصطلحات أساسية في البحوث التربوية، **المجلة التربوية**.
١١- عبير عبد الرحيم عبد المحسن محروس (٢٠١٩): فاعلية استخدام مُدخل الحواس المتعددة في تنمية مهارات الخريطة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير**، كلية البنات، جامعة عين شمس.
١٢-علي حسن حبايب (٢٠١١): صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهه نظر معلمي الصف الأول الأساسي، **مجلة جامعة الأزهر**، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية لفلسطين المجلد (١٣)، العدد (١)، ص ص.
١٣- فهد خليل زايد (٢٠٠٦): **إستراتيجيات القراءة الحديثة**، ط، عمان، دار يافا العلمية للنشروالتوزيع.
١٤- لبنى نعمان أحمد النور (٢٠١٩): صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلميذات الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الإحساء وعلاقتها بالوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية الخاصة، جامعة الملك فيصل.

١٥- محمد أحمد سليم خصاوية (٢٠١٣): **صعوبات التعلم النمائية**، مقال، عمان، دار الفكر.
١٦- محمد السيد الزيني (٢٠١٦): إستراتيجية مقترحة قائمة على اللدونة الدماغية لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دورية، مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة.
١٧- محمد رياض أحمد عبد الحليم (٢٠٠٩): استخدام إستراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي، **المجلة العلمية**، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢٥)، ع (٢) يوليو.
١٨- محمود جلال سليمان (٢٠٠٧): دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة، المؤتمر العلمي السادس " من حق كل طفل أن يكون قارئً متميزاً"، دار الضيافة، جامعة عين شمس.
١٩- مصطفى فهيم (٢٠٠١): مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج، كتاب ص١، دار الفكر العربي القاهرة، مصر.
٢٠- منصور أحمد الحاج مهنا (٢٠٠٧): أهمية تعلم القراءة للأطفال في ضوء فلسفة تربوية واضحة و التعرف علي تطور مهاراتها وكيفية اكتسابها في سن مبكرة (دراسة نظرية تحليلية)، المؤتمر العلمي التاسع عشر، **تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة**، ٢٥: ٢٦ يوليو ٢٠٠٧ المجلد الثاني.
٢١- ناهدة عبد الهادي (٢٠٠٩): أثر برنامج تعليمي فردي لعلاج صعوبات القراءة باستخدام أسلوب فيرنالد . متعدد الحواس (VACT) لطالبات الصف الثالث والخامس في المدارس الحكومية التابعة لمديرية عمان، **رسالة دكتوراه**، الجامعة الأردنية.
٢٢- نعمان عبد السميع متولي (٢٠١٢): **المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية**، كتاب، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
٢٣- نهي محمد عبد الرحمن (٢٠١٧): فاعلية برنامج قائم علي مدخل الحواس المتعددة والقراءة التبادلية في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية جامعة الزقازيق.
٢٤- ولاء محمد شلبي (٢٠١٩): فاعلية إستراتيجية القراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القراءية والفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، كلية التربية جامعة بني سويف.
25- Brack, C . & Fe Trail , S .(2005): The impact of repeated readings on the oral reading fluency rate of second grade special reading An action

Research Project Presented to the Shawnee Mission Board of, Education , .A.S.U
26- Connolly, Kevin (2011): The Role of Concepts s in Perception I , Doctor of Philosophy Department , University of Toronto.
27- Chamberlain, S.(2006):The sate of reading reasearsh and in struction for struggling readers .Intervention School and Clinic, 41(3), 169-175.