المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة تبوك
كلية التربية والآداب
قسم المناهج وطرق التدريس

فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

The Effectiveness Of A Proposed Educational Tutorial Based On The Patterns Of Learners To Develop Oral Reading Skills Among Female Students With Learning Disabilities

رسالة مقدمة إلى قسم المناهج وطرق التدريس كمتطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص المناهج وطرق التدريس

إعداد الطالبة:

أسماء بنت هلال عطية المالكي

(٣٧١٠٠٠٠٢١)

المشرف الرئيس

الدكتور\ عايد بن علي البلوي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

كلية التربية والآداب- جامعة تبوك

المشرف المساعد

الدكتور\ فيصل بن ناصر البلوي

أستاذ التربية الخاصة المشارك

كلية التربية والآداب- جامعة تبوك

١٤٤٢هـ\٢٠٢٠م

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة تبوك
كلية التربية والآداب
وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي
عمادة الدراسات العليا

فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

The effectiveness of a proposed educational tutorial based on the patterns of learners to develop oral reading skills among female students with learning disabilities

رسالة مقدمة إلى قسم المناهج وطرق التدريس كمتطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص المناهج وطرق التدريس

إعداد الطالبة:

أسماء بنت هلال عطية المالكي

(371000021)

نوقشت هذه الرسالة يوم الأثنين تاريخ 12 – 1 – 1442 هـ الموافق 31 – 8 – 2020م وتمت إجازتها والتوصية بالطباعة، والتداول بين الجامعات.

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم : د. عايد بن علي البلوي مشرفًا ومقررًا التوقيع .....

الاسم: د. محمد بن سعيد الشريف مناقش خارجي التوقيع : .....

الاسم : د. علي بن صالح الشهري مناقش داخلي التوقيع : .....

1442هـ - 2020م

مستخلص

فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

هدف البحث: التعرف إلى فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

منهج البحث: اعتمد هذا البحث على المنهجين الوصفي وشبه التجريبي الذي يقوم على مجموعة واحدة يُجرى عليها التطبيق القبلي والبعدي.

مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من جميع التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك، واختيرت العينة بالطريقة القصدية من تلميذات الصف السادس الابتدائي وبلغ عددهن (١٠) تلميذات.

أدوات البحث: بطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية، ومقياس لتحديد أنماط المتعلمين.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: استُخدِم اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع إيتا.

أهم النتائج:

١. إعداد برنامج تعليمي قائم على أنماط المتعلمين.
٢. التعرف إلى الأنماط المفضلة لدى المتعلمين أفراد العينة، وتصنيفهم كالتالي:
نمط التعلم الحسي الحركي (٧٠٪)، ونمط التعلم البصري (٣٠٪)، ونمط التعلم السمعي (٠٪).
٣. فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وارتفاع متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

أهم التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصَّل إليها البحث الحالي تُقدِّم الباحثة بعض التوصيات كما يأتي:

١. الاهتمام بتشخيص أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وحث المعلمين والمعلمات على مراعاة أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلاميذ.
٢. ضرورة الاهتمام بتنويع الأنشطة المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتشمل أنماط المتعلمين المختلفة.
٣. الاستفادة من نتائج هذا البحث والبرنامج التعليمي في برامج صعوبات التعلم التي تضم نسبة كبيرة من التلاميذ وتتبع نظام التدريس الجماعي لذوي صعوبات التعلم، أو تتبع نظام المعلم المتجول.

Abstract

The effectiveness of a proposed educational tutorial based on the patterns of learners to develop oral reading skills among female students with learning disabilities

The objective of the study: Determining the effectiveness of a proposed educational tutorial based on the patterns of learners to develop oral reading skills among female students with learning disabilities.

The methodology of the study: the study adopted both the descriptive and the quasi-experimental methodology which rely on one group on which both the pre and post application is administered.

The Study population and sample: The study population contained all female students with learning disabilities in the elementary school in Tabuk city, and the sample was chosen intentionally from the sixth elementary grade pupils, who were (10) pupils.

The study tools: the study used "observation card" to measure the oral reading skills along with a scale to determine the learners' patterns.

The applied Statistical methods: Wilcoxon Method Pairs Signed test, Pearson correlation coefficient and Eta square.

The major findings:

1. Preparing an educational tutorial based on the patterns of learners.
2. Identifying the preferred learning patterns among the learners of the study sample; including: Moto-sensory learning style (70%), visual learning style (30%), and auditory learning style (0%).
3. The effectiveness of a proposed educational tutorial based on the patterns of learners to develop oral reading skills among female students with learning disabilities, and higher average score of the sample in the post-application of the observation card

The most significant Recommendations:

In light of the study findings, the researcher provides some recommendations as follows:

1. Determining the learning patterns preferred by the students with learning disabilities, and encouraging teachers to take into consideration the students' favorite learning patterns.
2. The need for diversified activities provided for students with learning disabilities, so as to include different types of learners.
3. Taking advantage of this study findings and the educational program in learning disabilities programs which include a large proportion of the students and adopt group teaching method for students with learning disabilities of a system that is based on Itinerant teacher.

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

أشكر الله الكريم، ربَّ العرش العظيم أن وفقني لإنجاز هذا البحث.

واعترافاً لأهل العطاء والفضل أتقدم بجزيل الشكر وعظيم التقدير والعرفان والامتنان إلى **سعادة الدكتور\ عايد بن علي البلوي**، لقبوله الاشراف على هذا البحث، ولمنحي من وقته الكثير، ولما قدمه لي من دعم طوال مدة إنجاز البحث، والذي كان لا يبخل عليَّ بتقديم النصح والمشورة متى احتجتُها، فلهُ من الله عظيم الأجر وجزيل الثواب.

كما أوجه الشكر والامتنان لأعضاء لجنة المناقشة الكرام على قبولهم مناقشة هذا البحث وإثراءه بملاحظاتهم القيِّمة.

وكل الشكر للأساتذة المحكمين على ما منحوه من وقتهم الثمين لتحكيم أدوات البحث، والشكر موصول لجميع من قدَّم لي المساعدة ولمن قام بتسهيل مهمتي في إدارة التعليم، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

وأسدي شكري لجميع أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس على ما قدموه من علم طوال مرحلة الدراسة، واخص بالذكر **سعادة الدكتور\ علي بن صالح الشهري**، رئيس قسم المناهج وطرق التدريس.

الباحثة

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
▪ مستخلص البحث باللغة العربية	أ
▪ مستخلص البحث باللغة الانجليزية	ب
▪ شكر وتقدير	ج
▪ قائمة المحتويات	د–هـ
▪ قائمة الجداول	و
▪ قائمة الأشكال والرسوم البيانية	ز
▪ قائمة الملاحق	ح
الفصل الأول: الإطار العام	٢–٧
▪ مقدمة البحث	٢
▪ مشكلة البحث	٣
▪ أهداف البحث	٥
▪ أهمية البحث	٥
▪ حدود البحث	٥
▪ مصطلحات البحث	٦
الفصل الثاني: أدبيات البحث	٩–٣٣
أولًا: الإطار النظري	٩
المبحث الأول: أنماط المتعلمين	٩
▪ تعريف أنماط المتعلمين	١١
▪ تصنيف نماذج أنماط المتعلمين	١٢
▪ نموذج فاك (VAK) لأنماط المتعلمين	١٣
المبحث الثاني: القراءة الجهرية	١٦
▪ تعريف القراءة الجهرية	١٧
▪ أسس تعليم القراءة الجهرية	١٨
▪ مزايا القراءة الجهرية	١٩
▪ مهارات القراءة الجهرية	١٩
▪ أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية	٢٠
▪ محاور القراءة الجهرية	٢١

الموضوع	الصفحة
المبحث الثالث: صعوبات التعلم، وصعوبات تعلم القراءة الديسلكسيا (Dyslexia)	٢٢
▪ تعريف صعوبات التعلم	٢٣
▪ تعريف صعوبات تعلم القراءة الديسلكسيا (Dyslexia)	٢٤
▪ خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٢٤
▪ الاعراض المميزة للتلاميذ الذين يعانون من الديسلكسيا (Dyslexia)	٢٦
ثانيًا: الدراسات السابقة والتعليق عليها	٢٧
▪ الدراسات التي تناولت أنماط المتعلمين (العربية والأجنبية)	٢٧
▪ الدراسات التي تناولت القراءة الجهرية (العربية والأجنبية)	٢٩
▪ التعليق على الدراسات السابقة	٣٢
الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته	٣٥-٤٤
▪ منهج البحث	٣٥
▪ مجتمع البحث	٣٥
▪ عينة البحث	٣٥
▪ أدوات البحث وإعدادها	٣٥
▪ مواد البحث وإعدادها	٤١
▪ إجراءات وخطوات التطبيق	٤٣
▪ الأساليب الإحصائية المستخدمة	٤٤
الفصل الرابع: نتائج البحث ومناقشتها	٤٦-٥٤
▪ أولًا: عرض نتائج البحث	٤٦
▪ ثانيًا: مناقشة النتائج وتفسيرها	٥١
الفصل الخامس: التوصيات والمقترحات	٥٦-٥٧
▪ أولًا: ملخص نتائج البحث	٥٦
▪ ثانيًا: التوصيات والمقترحات	٥٦
▪ ثالثًا: الدراسات المقترحة	٥٧
المراجع	٥٨-٦٣
▪ المراجع العربية	٥٨
▪ المراجع الأجنبية	٦١
الملاحق	٦٤

قائمة الجداول

م	عنوان الجدول	الصفحة
١	جدول (١): خصائص المتعلمين لكل نمط من الأنماط والإجراءات المناسبة لتعليمهم	١٥
٢	جدول (٢): معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس أنماط المتعلمين والبعد الذي تندرج تحته	٣٨
٣	جدول (٣): معاملات ثبات مقياس أنماط المتعلمين	٣٨
٤	جدول (٤): معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة للقراءة الجهرية	٤٠
٥	جدول (٥): معاملات ثبات مقياس بطاقة الملاحظة	٤١
٦	جدول (٦): قائمة مهارات القراءة الجهرية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية	٤٦
٧	جدول (٧): أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم	٤٧
٨	جدول (٨): اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) للكشف عن الفروقات بين التطبيق القبلي والبعدي لمهارات النطق	٤٨
٩	جدول (٩): اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) للكشف عن الفروقات بين التطبيق القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي	٤٩
١٠	جدول (١٠): اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) للكشف عن الفروقات بين التطبيق القبلي والبعدي لمهارات السرعة في القراءة	٥١

قائمة الأشكال والرسوم البيانية

م	عنوان الشكل	الصفحة
١	شكل (١): أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم	٤٨
٢	شكل (٢): التفاوت بين القياس القبلي والبعدي لمهارات النطق لدى تلميذات صعوبات التعلم	٤٩
٣	شكل (٣): التفاوت بين القياس القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم	٥٠
٤	شكل (٤): التفاوت بين القياس القبلي والبعدي لمهارات السرعة في القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم	٥١

قائمة الملاحق

م	عنوان الملحق	الصفحة
١	ملحق (١): قائمة مهارات القراءة الجهرية بصورتها الأولية	٦٥
٢	ملحق (٢): قائمة مهارات القراءة الجهرية بصورتها النهائية	٦٩
٣	ملحق (٣): مقياس أنماط المتعلمين بصورته الأولية	٧١
٤	ملحق (٤): مقياس أنماط المتعلمين بصورته النهائية	٧٦
٥	ملحق (٥): بطاقة الملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية بصورتها الأولية	٧٩
٦	ملحق (٦): بطاقة الملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية بصورتها النهائية	٨٣
٧	ملحق (٧): البرنامج التعليمي المقترح بصورته الأولية	٨٦
٨	ملحق (٨): البرنامج التعليمي المقترح بصورته النهائية	١٠١
٩	ملحق (٩): كراسة التلميذة	١٢٤
١٠	ملحق (١٠): خطاب تسهيل مهمة باحثة	١٣٣
١١	ملحق (١١): خطاب قسم الدراسات والبحوث بإدارة التخطيط والمعلومات	١٣٥
١٢	ملحق (١٢): خطاب إدارة التربية الخاصة	١٣٧
١٣	ملحق (١٣): خطاب إدارة شؤون المعلمين	١٣٩
١٤	ملحق (١٤): قائمة أسماء السادة المحكمين لأدوات ومواد البحث	١٤٢
١٥	ملحق (١٥): افادة مكتبة الملك فهد الوطنية	١٤٥
١٦	ملحق (١٦): افادة مركز الملك فيصل للبحوث	١٤٧

الفصل الأول

الإطار العام

- مقدمة البحث
- مشكلة البحث
- أهداف البحث
- أهمية البحث
- حدود البحث
- مصطلحات البحث

المقدمة:

نتيجة لتطور برامج التعليم والتدريس، واعتمادها على أن يكون المتعلم نشطًا بدلًا من أن يكون متلقيًا، جاء الاهتمام بالبرامج التعليمية لتطويرها بكونها أحد عناصر المنهج ومكوناته الأساسية بما تحتويه من طرق ووسائل وأنشطة، وانطلاقًا من اهتمام المملكة بالتعليم وتطويره يأتي الاهتمام بالبرامج التعليمية الحديثة التي تدعم تعليمَ ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم ونموَّهم وتطوُّرَهم.

وكما ذكر الموسى (٢٠٠٨) يُعد مجال التربية الخاصة أحد المجالات التربوية الحديثة التي تعنى بتربية الأطفال غير العاديين الذين يختلفون عن أقرانهم إما في قدراتهم العقلية، أو الحسية، أو الجسمية، أو الأكاديمية، أو السلوكية والانفعالية، أو التواصلية، اختلافًا يوجب إجراء تعديلات ضرورية في المتطلبات والبرامج التعليمية التي من شأنها أن تمكِّن هؤلاء الأطفال من الاستفادة من البيئة التربوية الطبيعية.

ومن فئات التربية الخاصة الأكثر انتشارًا والتي تتلقى البرامج التعليمية التربوية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ذوو صعوبات التعلم في مختلف المراحل الدراسية، كما أشار الرحيّل (٢٠١٣) في دراسته إلى أن هناك تزايدًا مستمرًّا في نسبة انتشار الطلبة الذين يعانون صعوبات التعلم.

وعند الحديث عن التدريس لذوي صعوبات التعلم يظهر دور المعلم في قدرته على معاملة كل تلميذ على أنه وحدة فريدة؛ باستعداداته العقلية والمزاجية وظروفه وخبراته في بيئة معينة جعلت منه شخصية معينة وعلمته أنماطًا خاصة من السلوك والاستجابات لمختلف المواقف التعليمية (جابر،٢٠٠٥).

ولذلك أوضح زيتون (٢٠٠٣) ضرورة تصميم استراتيجيات وبرامج مدرسية متغيرة ومرنة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم.

ومن انعكاسات تلك الفكرة في الميدان التعليمي للتربية الخاصة، الاهتمام بالبرامج التربوية المقدمة لذوي صعوبات التعلم للاستفادة من نواحي القوة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتعرف إلى أنماطهم المفضلة للتعلم، والكشف عن قدراتهم واستثمارها.

ولأن هدف التدريس هو مساعدة المتعلم في التعلم، فمن المفيد أن يكون لدى المدرسين فكرة واضحة عن كيف يتعلم المتعلمون (جابر،٢٠٠٥).

كما ذكر جابر وقرعان (٢٠٠٤) أنه من المهم للمعلم إدراك وجود الاختلاف ليتمكن من التعامل مع طلبته وتدريسهم لتحقيق أكبر فائدة ممكنة لكل طالب.

وأشار الضمور (٢٠٠٨) أن الطلاب عمومًا توجد لديهم فروق فردية في أنماط المتعلمين، وأن معرفة المعلم لما يدور في ذهن المتعلم وكيفية استقباله للمعرفة والخبرات تساعده في تقديم أفضل ما لديه من معلومات مفهومة ولها معنى، وهذا ييسر التعلم ويزيد من اهتمام المتعلم وانتباهه.

وفي السياق نفسه تطرق يوسف وخطاب (٢٠١٨) إلى تقديم المهارات للمتعلمين وفقًا لأنماط تعلمهم المفضلة، خاصةً أنهم يختلفون في أنماط تعلمهم؛ فبعضهم يفضل التعلم من خلال الاستماع للشرح، وبعضهم يفضل التعلم من خلال مشاهدة المخططات والصور والرسومات، وآخرون يفضلون التعلم من خلال القراءة والكتابة، لذلك من المهم معرفة الأنماط المفضلة لدى المتعلمين ومراعاتها وتوظيفها.

وبناء على ما سبق ذكره نشأت فكرة البحث الحالي لتقديم برنامج تعليمي لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، يراعي أنماط المتعلمين المختلفة ويلبي احتياجاتهم وميولهم وقدراتهم في أثناء التعلم، من خلال إعداد برنامج تعليمي مقترح قائم في فكرته وبناء أنشطته على أنماط المتعلمين، وذلك باستخدام نموذج فاك (VAK) كإطار يقوم عليه البرنامج، وتقديم البرنامج للتلميذات بطرق واشكال مختلفة تدعم الأنماط المفضلة في التعلم لدى كل واحدة منهن، إضافةً إلى التعرف إلى تلك الأنماط لدى التلميذات وتعزيز وعيهن بأنماطهن المفضلة واستخدامها وتوظيفها أثناء التعلم، وقد أهتمَّ البحث الحالي بتنمية مهارات القراءة الجهرية لكونها إحدى أهم الصعوبات لدى ذوي صعوبات التعلم وأكثرها انتشارًا، ولأن القراءة هي الأساس في التحصيل الدراسي لبقية المواد الأكاديمية، إذ إن القصور في مهارات القراءة المختلفة قد تكون سببًا في ضعف التحصيل الدراسي في مواد أخرى، ويتفق مع ذلك العلوان (٢٠١١) في دراسته بأن مهارات القراءة الجهرية تعد المهارة الأكثر أهمية، إضافة إلى أنها الأساس في التحصيل الدراسي في مجالات كثيرة.

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية القراءة الجهرية لذوي صعوبات التعلم والاهتمام بها كمهارة أساسية، فإن هناك تدنيًا في هذه المهارات لدى التلاميذ ذوي صـــعوبات التعلم، وقد تبين ذلك من خلال نتائج الدراســـات الســـابقة، فقد أوضـــحت دراســـة كل من (العايد،٢٠٠٨) و(طلافحة،٢٠١٠) و(الظفيري،٢٠١٤) وجود تدنٍ في مهارات القراءة الجهرية لدى ذوي صـــعوبات التعلم، وجميع هذه الدراسات تناولت ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

ومن خلال خبرة الباحثة في التدريس للتلميذات ذوات صعوبات التعلم، لاحظت الحاجة إلى برامج تعليمية تراعي الفروق الفردية وتوظف أنماط المتعلمين في اكتساب المهارات؛ لتحقيق الأهداف التعليمية واستثمار جوانب القوة لدى ذوي صعوبات التعلم.

كما تأكد الإحساس بمشكلة البحث الحالي مما يأتي:

١. مقابلة الباحثة لبعض معلمات المرحلة الابتدائية والمشرفات التربويات المتخصصات في صعوبات التعلم، اللاتي بلغ عددهن (٩) معلمات ومشرفات، وسؤالهن فيما يخص مشكلة البحث الحالي عن المستوى الفعلي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم فيما يتعلق بمهارات القراءة الجهرية، وهل توجد مشكلة في تعلم تلك المهارات واكتسابها لدى التلميذات؟ وقد أكدن جميعًا وجود ضعف في

مستوى القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وأن أبرز مظاهر الضعف كانت لمهارات الفهم القرائي.

٢. قامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية على جميع المعلمات المتخصصات بالتدريس في برامج صعوبات التعلم بمدينة تبوك، والبالغ عددهن (٢٥) معلمة في المرحلة الابتدائية، عن طريق إرسال استبانة إلكترونية تتلخص أسئلتها في:

_ هل يوجد تدنٍّ في مهارات القراءة الجهرية بشكل عام لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

_ هل يوجد تدنٍّ في مهارات سلامة النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

_ هل يوجد تدنٍّ في مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

_ هل يوجد تدنٍّ في مهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

وكانت نتائج الدراسة الاستطلاعية كالآتي:

- أجمع ٩٧.١٪ من المعلمات على وجود تدنٍّ في مهارات القراءة الجهرية بشكل عام لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- أجمع ٦٢.٩٪ من المعلمات على وجود تدنٍّ في مهارات سلامة النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- أجمع ٨٨.٦٪ من المعلمات على وجود تدنٍّ في مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- أجمع ٩٧.١٪ من المعلمات على وجود تدنٍّ في مهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

وبناءً على ما سبق تتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

"ما فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم"؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات القراءة الجهرية اللازمة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟

٢. ما البرنامج التعليمي المقترح القائم على أنماط المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

٣. ما أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

٤. ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

٥. ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

٦. ما فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي لتحقيق عدة أهداف:

١. حصر مهارات القراءة الجهرية اللازمة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.
٢. إعداد برنامج تعليمي قائم على أنماط المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
٣. التعرف إلى أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
٤. الكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
٥. الكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
٦. الكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

لهذا البحث أهمية من الناحية النظرية والتطبيقية تتلخص في الآتي:

١. تقديم برنامج تعليمي قائم على أنماط المتعلمين للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.
٢. تزويد المعلمين والمعلمات والتربويين بنماذج عملية لتدريس القراءة الجهرية باستخدام أنماط المتعلمين، والتي يتضمنها البرنامج التعليمي المقترح القائم على أنماط المتعلمين.
٣. تزويد المعلمين والمعلمات والتربويين بمقياس لأنماط المتعلمين معد لفئة ذوي صعوبات التعلم، للكشف عن الأنماط المفضلة لديهم للتعلم.
٤. هذا البحث قد يكون مرجعًا للباحثين بفتح المجال لإجراء بحوث تستخدم أنماط المتعلمين لتنمية مهارات مختلفة لدى ذوي صعوبات التعلم.

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث على الحدود الآتية:

١. الحدود الموضوعية: أنماط المتعلمين (حسب نموذج فاك VAK: البصري، والسمعي، والحسي الحركي)؛ ومهارات القراءة الجهرية ضمن المحاور الثلاثة: (سلامة النطق، والفهم القرائي، والسرعة في القراءة)؛ وصعوبات التعلم، وصعوبات تعلم القراءة الديسلكسيا (Dyslexia).
٢. الحدود المكانية: طُبِّق البرنامج في ابتدائية الأبناء السابعة للبنات في مدينة تبوك.

٣. الحدود الزمانية: طُبِّق البرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١هـ/ ٢٠٢٠م.

٤. الحدود البشرية: التلميذات ذوات صعوبات التعلم القرائية في الصف السادس الابتدائي.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

البرنامج التعليمي:

يعرِّفه صبري (٢٠٠٢: ١٥٤) بأنه: "كل ما يتلقاه الفرد داخل أي مؤسسة تعليمية أو خارجها من خبرات هادفة ينتج عنها تغيير في سلوكه المعرفي، والمهاري، والوجداني، على نحو مرغوب، وقد يكون البرنامج التعليمي ذاتيًّا فرديًّا أو جماعيًّا أو جماهيريًّا".

ويعرَّف إجرائيًّا بأنه: برنامج تعده الباحثة لتحقيق هدف البحث الحالي، يقوم على أنماط المتعلمين ويستند في بنائه إلى نموذج فاك (VAK) لأنماط المتعلمين، والذي يقوم على ثلاثة أنماط رئيسية: (البصري، والسمعي، والحسي الحركي)؛ يهدف إلى تنمية مهارات القراءة الجهرية المتمثلة في سلامة النطق، والفهم القرائي، والسرعة في القراءة، لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي في مدينة تبوك.

أنماط المتعلمين:

يعرِّفها المغربي (٢٠١٨: ١٦٥) بأنها: "مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التي تمثل الدليل على طريقة تعلمه واستقباله للمعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة به بهدف التكيُّف معها، وهي الكيفية التي يؤدي العقل الإنساني بها وظائفه، والتي يعكسها الفرد في سلوكه الظاهري، حيث يظهر منه أن بعض العقول أفضل ما تكون أداءً في المواقف الحسية المادية، وبعضها الآخر في المواقف المجردة، وبعضها في الموقفين كليهما".

وتعرَّف إجرائيًّا بأنها: الدرجة التي تحصل عليها التلميذة ذات صعوبات التعلم في مدينة تبوك على مقياس أنماط المتعلمين، والتي تحدد مجموعة الصفات التي تمثل نمطًا معيَّنًا تتبعه التلميذة وتفضله في التعلم.

القراءة الجهرية:

يعرِّفها إسماعيل (٢٠١١: ٧٩) بأنها: "عملية اتصال واستجابة لرموز مكتوبة وترجمتها إلى كلام، وفهم معناها".

وتعرَّف إجرائيًّا بأنها: قائمة مهارات القراءة الجهرية من إعداد الباحثة، والتي تشتمل على مهارات سلامة النطق ومهارات الفهم القرائي ومهارات السرعة في القراءة.

التلاميذ ذوو صعوبات التعلم:

يعرفهم متولي (٢٠١٥: ٢٦-٢٧) بأنهم: "مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضًا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم أو التفكير أو الإدراك أو الانتباه أو القراءة أو الكتابة أو التهجي".

ويعرفون إجرائيًا بأنهم: التلميذات الملتحقات ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام بمدينة تبوك.

الفصل الثاني
أدبيات البحث

أولًا: الإطار النظري

- **المبحث الأول: أنماط المتعلمين**
- **المبحث الثاني: القراءة الجهرية**
- **المبحث الثالث: صعوبات التعلم**

ثانيًا: الدراسات السابقة والتعليق عليها

أ- **دراسات تناولت أنماط المتعلمين** (العربية والأجنبية)

ب- **دراسات تناولت القراءة الجهرية** (العربية والأجنبية)

تناول هذا الفصل الإطار النظري للبحث من خلال استعراض الخلفية النظرية عن المتغيرات ذات العلاقة بالبحث الحالي المتمثلة في أنماط المتعلمين، والقراءة الجهرية، وصعوبات التعلم، إضافةً للدراسات العربية والأجنبية التي تتعلق بمتغيرات البحث الحالي والتعليق عليها.

ويتم استعراض أنماط المتعلمين من خلال تعريفها، وتصنيفها، ونموذج فاك (VAK) لأنماط المتعلمين، ثم القراءة الجهرية من حيث مفهومها، ومهاراتها، وأسس تعليمها، وأخيرًا صعوبات التعلم: تعريفها، وتصنيفها، وصعوبات تعلم القراءة الديسلكسيا (Dyslexia)، وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

أولاً: الإطار النظري

المبحث الأول: أنماط المتعلمين: تعريفها، وتصنيفها، ونموذج فاك (VAK) لأنماط المتعلمين

❖ أنماط المتعلمين:

تمهيد:

إن من ضمن الفروق الفردية التي ينبغي مراعاتها والاعتراف بها أنماط المتعلمين المفضلة لديهم، حيث إن لكل طالب طريقة خاصة في فهم واستيعاب المعلومات واكتساب المهارات، وإن الطلاب يتعلمون تعلُّمًا أفضل عندما تكون أساليب التعلم المطبقة متوافقة مع أنماطهم المفضلة في التعلم (الظفيري، ٢٠١٤).

فإذا كانت الفروق الفردية مطلبًا ينبغي مراعاته والاعتراف به لدى الطلبة العاديين، فهو مطلب ينبغي تحقيقه عند تدريس ذوي صعوبات التعلم.

وذلك ما تؤيده المادة (٥٤) المتعلقة بالمنطلقات الأساسية التي تنطلق منها التربية الخاصة بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، والتي تنص على: "التعرف إلى الفروق الفردية بين الطلاب توطئة لحسن توجيههم ومساعدتهم في النمو وفق قدراتهم واستعداداتهم وميولهم" (وزارة التعليم، ٢٠١٥: ٢٠).

كما ذكر المغربي (٢٠١٨) أن نمط التعلم ليس ما يتعلمه الطالب بل كيف يتعلم هذا الطالب، حيث إن أنماط المتعلمين تساعدنا في تفسير لماذا يمكن لطالبٍ أن يتعلم الحروف بعد قراءتها في كتاب، وطالبٍ آخر يتعلمها في أثناء اللعب، في حين طالب آخر يتعلمها بغناء أغنية.

ووضح كاسيدي (Cassidy, 2004) أن التعلم كعملية له علاقة مباشرة بأنماط المتعلمين، فطرق التعلم المفضلة بين الأفراد تعبر عن أنماط تعلمهم.

ويرى مكلوخلن (McLachlan, 2006) أن أنماط المتعلمين مختلفة لاختلاف الأفراد عن بعضهم بعضًا.

لذلك فإن فهم أنماط المتعلمين يساعد المعلم في تحقيق مبدأ التعليم المتمايز، ويراعي الفروق الفردية من خلال تقديم التعليم بصورة تلائم نمط كل تلميذ، خاصةً عند تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ويرى الظفيري (٢٠١٤) أن مراعاة أساليب التعلم المفضلة عند الطلاب أمر مهم للحصول على تعليم فعَّال يعمل على تلبية حاجات الطالب من ذوي صعوبات التعلم في أثناء العملية التعليمية.

وكما ذكر هيفلر إن قوة وضعف نمط التعلم لدى الفرد يعتمد على ما يتعلمه الفرد وكيف ينبغي أن يتعلم، وإن الطلبة يتعلمون بصورة أفضل حين تكون أساليب التعلم موافقة لأنماط تعلمهم المفضلة لديهم، حتى تكون عملية التعلم فعَّالة بالنسبة لهم (Heffler, 2001).

اتفق مع ذلك باشلر، وماكدانيل، وروهر، وبيجورك (Pashler, McDaniel, Rohrer, & Bjork,2009) في أن الطلبة لديهم القدرة على التعلم بفاعلية وبسهولة إذا كانت أساليب التدريس مناسبة لأنماط تعلمهم.

وتشير المحتسب (٢٠١٣) إلى أن صعوبة إدراك الطلبة مضامين التعلم تنتج في الغالب عن الاختلاف بين نمط التعلم السائد لدى الطلبة ونمط التعليم الذي يستخدمه المعلم، وعليه يعدُّ استكشاف الأنماط مطلبًا لتكييف بيئة التعلم الصفية ومواقف التعلم والأنشطة الصفية المناسبة.

لذلك توصي هونيجسفيلد، ودون (Honigsfeld & Dunn, 2006) بضرورة تعزيز وعي الطلبة بأنماطهم المعرفية، وتذكيرهم بتفضيلاتهم المناسبة بكونها مصدر قوة لتعلمهم، كما ينبغي للمعلمين مراعاة أوجه الاختلاف بين الطلبة من حيث تفضيلات التعلم، واختيار المصادر المناسبة، وبناء أنشطة التعلم وفق ذلك.

كذلك يرى هيفرنان، وموريسون، وباسو، وسويني (Heffernan, Morrison, Basu, & Sweeney,2010) أن تكييف المعلم لأساليب تدريسه مع أنماط تعلم طلبته يسهم بدرجة كبيرة في زيادة قدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات لمدَّة أطول، ويساعدهم في تطبيق ما تعلموه بصورة فاعلة.

كما ذكر الوقفي (٢٠٠٨) أنه ينبغي أن يكون التعليم متسقًا مع سرعة الطفل في التعلم، وقدرته على استخدام أقوى حواسه للتغلب على أوجه ضعفه.

ونتيجة لاختلاف أنماط المتعلمين فإن الطلاب العاديين قد يتميزون بتفضيلهم لإحدى الحواس، إلا أنهم قادرون في الوقت ذاته على تفعيل الحاستين الأخريين، أما الطلاب ذوو صعوبات التعلم فهم يعانون خللًا في واحدة أو أكثر من حواس إدخال المعلومات، وهم يميلون للاعتماد الكلي على حاسة واحدة لاستقبالها (الوقفي، ٢٠٠٤).

وتقوم نظرية أنماط المتعلمين المفضلة كما ذكرها الزيات (٢٠٠٤) على عدد من الافتراضات هي:

١. لكل متعلم نمطه المميز في التعلم، الذي ينعكس في تفضيله لوسيط أو أكثر من الوسائط الحسية الإدراكية في استقبال المعلومات ومعالجتها.
٢. التعلم يكون أكثر فاعلية وديمومة إذا كان عرض الخبرات التعليمية متوافقًا مع نمط المتعلم المفضل.
٣. التعلم يكون أقل فاعلية وديمومة وأكثر صعوبة إذا كان عرض الخبرات التعليمية متعارضًا مع نمط المتعلم المفضل.
٤. يمكن تكييف أي منهج لمراعاة أنماط المتعلمين المفضلة لديهم.

ويمكن القول مما سبق: إن للمتعلمين أنماطًا مختلفة يفضلون التعلم من خلالها، واستقبال المعلومات عن طريقها والتفكير بها، وأن لكل متعلم أسلوبًا مميزًا في استخدام نمطه المفضل، فهو أسلوب فردي لدى المتعلم، ولذلك فإن أنماط المتعلمين هي أحد أوجه الفروق الفردية لديهم، وعلى ضوء ذلك ينبغي مراعاتها عن طريق تكييف المناهج وتقديمها بصورة تراعي أنماط المتعلمين الرئيسة (البصري، والسمعي، والحسي الحركي) مع تعزيز وعي التلاميذ بأنماطهم المفضلة واستخدامها في أثناء التعلم.

❖ تعريف أنماط المتعلمين:

يشير مصطلح أنماط المتعلمين بمعناه العام إلى الطرق المختلفة المتبعة من قبل الأفراد في جمع المعلومات ومعالجتها. الآوتينين، وهيكنين، وبوراس (ALaoutinen, Heikkinen, & Porras, 2012).

وظهر مصطلح أنماط المتعلمين أو ما يعرف بأساليب التعلم (Learning Styles) بكونه الطريقة المتبعة من قبل المتعلمين في اكتساب المعلومات، من خلال عمليات الجمع والتنظيم والتفسير والمعالجة للمعلومات، ويعرِّف كولب وكولب أنماط المتعلمين بالفروق الفردية في التعلم المعتمدة على تفضيلات المتعلم في توظيف مراحل مختلفة من دورة التعلم، بحيث تشكل لدى المتعلم طرقًا مفضلة للاختيار من نماذج التعلم (ريان، ٢٠١٨).

ويعرفها كبرياندو (Kyprianidou, 2012) بأنها: عبارة عن الخصائص المعرفية والنفسية التي تميز المتعلمين في أثناء اندماجهم في أنشطة التعلم.

في ضوء التعريفات السابقة يمكن تلخيص مفهوم أنماط المتعلمين على أنها: الأنماط الإدراكية الحسية التي يستقبل المتعلم بها المعلومات ويتفاعل معها ويحتفظ بها لاستخدامها في مواقف أخرى مشابهه. ويمكن أن نعبر عن النمط المفضل للمتعلم بأنه: الطريقة الرئيسة التي يستقبل بها المعلومات

ويفضلها في التعلم ويفكر بها، علمًا أن المتعلم يستخدم حواسه المختلفة معًا، إلا أن المتعلمين عمومًا يفضلون حاسة معينة على الحواس الأخرى.

❖ تصنيف نماذج أنماط المتعلمين:

هناك أنواع كثيرة من نماذج أنماط المتعلمين تؤكد جميعها ضرورة مراعاة ومخاطبة الفروق الفردية في المتعلمين، وتؤكد أيضًا أن التعليم يكون أكثر فاعلية عندما يتم تُنوَّع طرق التعلم (الظفيري، ٢٠١٤).

وفي ضوء الاختلافات وحتمية الفروق الفردية تباينت النظريات التربوية في تناولها أنماط المتعلمين المفضلة لديهم، حيث اتجهت بعض النظريات إلى التركيز على طريقة المتعلم في استقبال المعلومات ومعالجتها، واتجه بعضها إلى التركيز على سمات شخصيته، واتجه البعض الآخر للتركيز على الوسيط الحسي الإدراكي الذي يفضله المتعلم في أثناء استقبال الخبرات التعليمية (عباس، ٢٠١٧).

وتناول البحث الحالي أنماط المتعلمين بناءً على نموذج فاك (VAK) لأنماط المتعلمين المعتمدة على الوسيط الحسي الإدراكي لمناسبته للمرحلة العمرية للعينة وخصائص التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

وقد أشارت مارسي (Marcy, 2001) إلى أهمية هذا النموذج كونه الأكثر شيوعًا في أدبيات الموضوع لسهولة تطبيقه وتحليل نتائجه، ووضوح فئاته، وتركيزه على المعالجات الإدراكية للطلبة، وعليه اعتُمِد هذا النموذج ثلاثي الفئات أيضًا في بناء مقياس البحث الحالي.

وعلى ذلك يقوم البحث الحالي على نموذج فاك (VAK) لأنماط المتعلمين (السمعي، والبصري، والحسي الحركي)؛ لشيوعها ووضوحها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولكونها الأكثر ملاءمة لتلاميذ صعوبات التعلم لأنها تستهدف منافذ الحس والإدراك لديهم، حيث إن النموذج قد صنف المتعلمين حسب ميولهم وتفضيلاتهم الحسية الإدراكية.

نماذج أنماط المتعلمين كما ذكرها كل من: جابر وقرعان (٢٠٠٤)، المغربي (٢٠١٨):

- نموذج التعلم، دن ودن (The Dunn And Dunn Learning Style Model Of (Instruction, 2002
- نموذج الفورمات لمكارثي (McCarthy 4 Mat Model, 1987)
- نموذج جريجورك للقدرات المتوسطة (Gregorc Mediation Ability Model)
- نموذج هيل (Hill) للأنماط الذهنية المعرفية (Cognitive Style)
- نموذج فاك (VAK) لأنماط التعلم المفضلة لدى المتعلمين (VAK Learning Styles Form A Model Of Learning Designed, Walter Burke)
- نموذج فليمنج (Flemings Vark Model, 2002).

- نموذج انتوستل (Entwistle, 1981).
- نموذج كولب (Kolb, 1984).
- نموذج بيجز (Biggs, 1987).
- نموذج فلدر وسيلفرمان (Felder And Silverman, 1988).

ونظرًا لتعدد وجهات النظر التربوية حول طبيعة أنماط المتعلمين، فقد ظهرت نماذج متعددة لتفسيرها وتصنيفها، نستعرض منها نموذج فاك (VAK) الذي يقوم عليه البحث الحالي، وفيما يأتي تفصيل لأنماط المتعلمين حسب نموذج فاك (VAK)، ويعتمد هذا النموذج على الأنماط الثلاثة الرئيسة كما أوردها المغربي (٢٠١٨):

١. **نمط التعلم البصري (Visual):**

يركز أصحابه على الأشياء المرئية والملاحظة البصرية، ويتضمن الصور والرسوم البيانية والمخططات والأفلام التعليمية.

ويضيف جابر وقرعان (٢٠٠٤): نمط التعلم البصري هو طريقة التعلم التي تقوم على توظيف حاسة البصر توظيفًا رئيسًا، ويعرَّف التعلم البصري بأنه: التفكير في الأشياء بصريًّا عن طريق التصور، مع امتلاك القدرة على تعديل هذا التصور المرئي في الذهن قبل أن يترجمه الشخص إلى واقع.

كما ذكر فليمنج (Fleming, 2004) أن المتعلم ذا النمط البصري في التعلم يعتمد على الإدراك البصري والذاكرة البصرية، بحيث يتعلم المتعلم على نحو أفضل من خلال البصر ورؤية المادة التعليمية على هيئة رسوم وأشكال وعروض وغيرها من تقنيات مرئية.

الطريقة التي يفضل أن يتعلم بها أصحاب النمط البصري:

- استخدام التعليمات المكتوبة، والرسوم البيانية.
- مشاهدة الأفلام التعليمية.
- عمل مقاطع فيديو أو فيلم.
- عمل ألبومات صور، أو خرائط ومجسمات، واستخدام الألوان والأشكال.

تمييز الطالب البصري:

- يتابع المدرس إذا تحرك من مكانه ويهتم بمظهره.
- يحب أن يُشرح الموضوع شرحًا عامًّا قبل الدخول في التفاصيل.
- يهتم بالملصقات الحائطية.

٢. **نمط التعلم السمعي (Auditory):**

يفضل أصحاب النمط السمعي الاستماع للمعلومات، ولديهم القدرة على إنجاز مهمة جديدة بعد سماعهم شرحًا عنها.

ويضيف سلون (Sloon, 2004) أن نمط التعلم السمعي: هو طريقة التعلم التي تقوم على توظيف حاسة السمع توظيفًا رئيسًا، وتجعل الفرد يفضل التعلم عن طريق الاستماع والمحاضرات أو التسجيلات الصوتية.

وذكر فليمنج (Fleming, 2004) أن المتعلم ذا النمط السمعي في التعلم يعتمد على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية ويتعلم على نحو أفضل من خلال سماع المادة التعليمية؛ كالمحاضرات والمناقشات، والمواد المسجلة وغيرها من التقنيات السمعية.

الطريقة التي يفضل أن يتعلم بها أصحاب النمط السمعي:

- الاستماع للمناقشات.
- الاستماع للقراءة الجهرية.
- سماع الشرح والتفسير من الآخرين.
- الاستماع للأغاني المنهجية.

ومن الطرق التي أضافها سلون (Sloon, 2004):

- المحاضرة والدروس المسجلة صوتيًّا.

تمييز الطالب السمعي:

- يتحدث كثيرًا مع الآخرين وصوته يعلو قليلًا في أثناء القراءة.
- يتذكر الأغاني والأناشيد والألحان بسهولة، ولديه القدرة على تمييز نبرة الأصوات.

٣. نمط التعلم الحسي الحركي (Kinesthetic):

يفضِّل أصحاب النمط الحسي الحركي الخبرة الفيزيائية كاللمس، والإحساس، والعمل اليدوي، وهم قادرون على إنجاز المهام الجديدة عن طريق التجربة ويفضلون أن يكتشفوا بالتجربة.

ويضيف علي (٢٠٠٥): نمط التعلم الحسي الحركي يقوم على توظيف الحركة، والتعلم الحركي هو تعلم الحركات بصورة عامة، ويمكن فهم مصطلح التعلم الحركي أنه نشاط خاص لتملك وتكامل المعرفة، وهو يعني اكتساب وتحسين المهارات الحركية.

وذكر فليمنج (Fleming, 2004) أن المتعلم ذا النمط الحركي يعتمد على الإدراك اللمسي العملي والتعلم باستخدام الأيدي من خلال العمل اليدوي؛ كعمل التصاميم والنماذج والمجسمات والأنشطة الحركية المتنوعة، إلى غير ذلك من ممارسات عملية.

الطريقة التي يفضل أن يتعلم بها أصحاب النمط الحسي الحركي:

- القصص الحركية، ولعب الأدوار، والتقليد، وتمثيل المسرحيات.
- الألعاب الرياضية.
- عمل التصاميم والنماذج.

ومن الطرق التي أضافها علي (٢٠٠٥):

- التجارب العملية، والاستكشاف.
- تكرار المهارة.
- الألعاب التربوية.

تمييز الطالب الحسي الحركي:

- يتعلم من خلال التجربة.
- يحب الأعمال اليدوية.
- ينتبه لأي إشارة من المدرس أو زملائه.

ويضيف علي (٢٠٠٥): الطالب الحسي الحركي يجد صعوبة في الجلوس لأوقات طويلة، ويتفوق في الشعور بالمثيرات الخارجية، ويتحرك باستمرار عند التعلم أو القراءة.

مما سبق عرضه يتضح أن أنماط المتعلمين حسب نموذج فاك (VAK) تعتمد على منافذ الإدراك الحسية المرتبطة بالحواس لدى المتعلم، وعلى ما يشاهده ويسمعه أو يقوم بعمله واختباره وتفحُّصه، وما يعرض له مرتبطًا بذلك، ولهذا كان هذا النموذج قائمًا على الأنماط الثلاثة الرئيسة (السمعي، والبصري، والحسي الحركي)، وهو ما يقوم عليه البحث الحالي لارتباطه بخصائص التلاميذ في المرحلة الابتدائية وسهولة تصنيف فئاته ووضوحها لدى المتعلمين الصغار، إضافة لمناسبته خصائص العينة لكونها من ذوي صعوبات التعلم؛ حيث يكون تحديد النمط المفضل لديهم للتعلم أكثر سهولة ودقة.

وتصنَّف الأنماط كما ذكرها الخطيب والحديدي (٢٠١١) إلى نمط سمعي، ونمط بصري، ونمط لمسي حركي (الحسي الحركي)، ويبين الجدول (١) خصائص المتعلمين لكل نمط من الأنماط والإجراءات المناسبة لتعليمهم:

جدول (١) خصائص المتعلمين لكل نمط من الأنماط والإجراءات المناسبة لتعليمهم

نمط المتعلم	خصائص المتعلم	الإجراءات المناسبة لتدريسه
المتعلم ذو النمط البصري	_ يحتاج إلى أن يرى الأشياء ليعرفها. _ يتذكر ما يقرؤه أو يكتبه. _ يتذكر الخرائط والأشكال والرسوم جيدًا. _ يستمتع بالأنشطة والعروض البصرية. _ يواجه صعوبة في الاستماع للمحاضرات. _ يواجه صعوبة في تتبع التوجيهات اللفظية.	_ استخدام التعليمات والتوجيهات الكتابية. _ تزويد المتعلم بمواد بصرية تعرض بأشكال متنوعة. _ التأكد من أن الأعمال الكتابية جذابة بصريًّا وتسهل قراءتها. _ استخدام التكنولوجيا في التعلم.

نمط المتعلم	خصائص المتعلم	الإجراءات المناسبة لتدريسه
المتعلم ذو النمط السمعي	_ يحتاج إلى أن يسمع عن الأشياء ليعرفها. _ تعلمه يكون في أفضل صورة عندما يوظف حاسة السمع. _ يواجه صعوبة في القراءة والكتابة. _ يواجه صعوبة في اتباع التوجيهات الكتابية. _ يتذكر نسبة كبيرة من المعلومات التي يسمعها، ويتعلم جيدًا من المحاضرات. _ يتشتت انتباهه بسهولة في المواقف التي يسود فيها الإزعاج. _ يصعب عليه أن يعمل بهدوء لمدَّة طويلة. _ يتذكر الأشياء التي يقولها بصوت مسموع ويكررها لفظيًّا.	_ استخدام أشرطة التسجيل للقراءة وتدوين الملاحظات. _ التأكد من أن الطالب يجلس في مقعد يمكنه من الاستماع جيدًا في أثناء الدرس. _ إعادة صياغة الأسئلة والنقاط الرئيسة. _ تنويع سرعة الكلام ونبرته وشدته عند تقديم المعلومات. _ استخدام وسائل العرض التي يرافقها الأصوات، أو الموسيقى، أو الكلام. _ الإكثار من المناقشات، والتقارير الشفهية، والأناشيد.
المتعلم ذو النمط اللمسي الحركي (الحسي الحركي)	_ تعلمه يكون في أفضل صورة عندما يفعل الأشياء بيديه، ويعبِّر حركيًّا عن اهتمامه ودافعيته. _ يستمتع بالدروس التي تتضمن أنشطة عملية ويتمتع بذاكرة حركية جيدة. _ يواجه صعوبة في الجلوس بهدوء. _ لديه تآزر حركي جيد وقدرات جسمية ورياضية جيدة. _ يستطيع تجميع الأشياء وتركيبها جيدًا.	_ الإكثار من استخدام النماذج، والعمل المخبري، ولعب الدور. _ استخدام الحاسوب لتعزيز التعلم عبر حاسة اللمس. _ السماح للطالب بالتنقل والحركة في أثناء تنفيذ الأنشطة. _ كتابة المواد التعلمية عدة مرات. _ المشي في أثناء الدراسة.

المبحث الثاني: القراءة الجهرية: تعريفها، وأسس تعليمها، ومهاراتها

❖ القراءة الجهرية:

تمهيد:

تعد مهارة القراءة الجهرية الأكثر أهمية من بين المهارات التي تُعلَّم في المدارس، وهي القاسم المشترك في التحصيل الدراسي في مجالات كثيرة من المنهج (العايد، ٢٠٠٨).

ويرى العليان (٢٠٠٥) أن القراءة تعد من أبرز الدعائم التي يقوم عليها بناء عملية التعلم والتعليم. لذلك يهدف تعليم اللغة العربية في المراحل المختلفة إلى تمكين الطالب من مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، واستخدام هذه المهارات في عملية التواصل مع الآخرين (داود، ٢٠١٣).

وتعد القراءة عملية أساسية في التعلُّم والتعليم، ومهارة أساسية للنمو المعرفي، وهي من أولى المهارات التي يتعلمها الطفل في المدرسة (الحربي، ٢٠١٧).

وتوصف مهارات القراءة بأنها عملية معقدة ومتشابكة ومركبة، حيث يتعاون في أدائها عدد من الحواس والقدرات، والخبرات السابقة، حتى تتم القراءة بصورة صحيحة وواضحة (البجة، ٢٠٠٢).

ويرى الكحالي (٢٠١١) أن القراءة ليست بالعملية البسيطة السهلة، بل صعبة ومعقدة وتتجاوز التعرف إلى الحروف ونطقها إلى الربط بالخبرات السابقة للفرد وتفاعله مع المقروء، وتحليله ونقده للتوصل للمعاني والأفكار التي تضمنها النص المقروء.

كما أن القراءة لها تأثير واضح في المواد الأخرى، فمن لا يحسن القراءة لا يستطيع التمكن من المواد الدراسية الأخرى، فالقراءة وسيلة تحصيل (حلس، ٢٠١٥).

وتنقسم أنواع القراءة إلى نوعين كما ذكرها ملحم (٢٠٠٢)، البجة (٢٠٠١):

١. القراءة الصامتة: وهي العملية التي تُفَسَّرُ فيها الرموز الكتابية وتُدرَك مدلولاتها ومعانيها دون صوت أو تحريك للشفاه، لذلك فإن القراءة الصامتة تقوم على عنصرين، هما: النظر بالعين إلى المقروء، والنشاط الذهني الذي يستثيره المنظور إليه من تلك الرموز.
٢. القراءة الجهرية: وهي العملية التي تُترجم فيها الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى، وهي تعتمد على ثلاثة عناصر رئيسة: رؤية الرمز بالعين، ونشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه الرمز.

مما سبق ذكره تتضح أهمية القراءة وتأثيرها على المتعلمين بعدِّها وسيلة تحصيل، وهي عملية معقدة تتضمن عدة مهارات مختلفة حسب أنواع القراءة ومحاورها، ولعله ليس مستغربًا أن يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بعض المشكلات في إتقان مهارات القراءة وخصوصًا القراءة الجهرية.

❖ تعريف القراءة الجهرية:

يعرِّف البجة (٢٠٠٥: ٨٥) القراءة الجهرية بأنها: "العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة، متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى".

ويعرِّف الناصر (٢٠١٠: ٥٦) القراءة الجهرية بأنها: "القراءة التي ينطق القارئ فيها بالمفردات والجُمل المكتوبة، صحيحة من مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تضمنتها".

ويعرِّفها هالهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2009) بأنها: قدرة القارئ على التعرف إلى الأصوات الكلامية بالمادة المطبوعة والقدرة على القراءة بطلاقة تمكِّن القارئ من استيعاب ما يقرأ واستخلاص المعاني من المادة المقروءة، إضافة إلى توفر الدافعية للقراءة والإبقاء عليها.

من استعراض التعريفات السابقة يمكن القول: إن القراءة الجهرية عملية معقدة ليست بالبسيطة تبدأ من فهم الرموز المكتوبة لتصل إلى مهارات أكثر تعقيدًا تتعلق بفهم المادة واستخلاص المعنى العام للمقروء، وتتفق الباحثة مع تعريف هالهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2009) في أن القراءة لا تنتهي عند فهم المقروء بل لا بد من توفر الدافعية للقراءة والإبقاء عليها، وهو من الجوانب المهمة خصوصًا عند تدريس ذوي صعوبات التعلم.

❖ أسس تعليم القراءة:

هناك عدد من الأسس التي ينبغي أن يراعيها المعلم في تعليمه مهارات القراءة للتلاميذ، أوردها جاب الله، وحافظ، وعبدالباري (٢٠٠٩) كما يأتي:

١. أن يكون واضحًا أمام التلميذ الغرض من قراءته قطعة بذاتها.
٢. أن تتشابه المادة المقروءة وتتكامل مع مواد تعليم مهارات الكتابة والتحدث، فهذا يسهل من عملية القراءة.
٣. اختيار الألفاظ السهلة المرتبطة ببيئة التلميذ، والواضحة المعنى، بحيث يمكن إدراك مدلولاتها بسهولة.
٤. تبسيط المادة القرائية المقدمة للتلميذ والبعد عن الأسباب التي تجعلها صعبة الفهم.
٥. ربط المادة المقروءة بمدلولاتها الحسية، عن طريق استخدام الوسائل التعليمية المرتبطة بالمادة المقروءة.
٦. أن تكون المادة المقروءة متدرجة في الصعوبة.
٧. أن يتعرف التلميذ على جميع الحروف الهجائية في أشكالها وأوضاعها المختلفة في الكلمة.
٨. تعريض التلميذ لنماذج جيدة من القراءة الجهرية، حتى يتسنى له تقليدها ومحاولة محاكاتها.
٩. عدم تشجيع التلميذ على الوقوف طويلًا أمام قراءة الكلمة الواحدة أو الجملة القصيرة، بل حثه على الاستمرار في القراءة وعدم مقاطعته كثيرًا لتصحيح أخطائه.
١٠. تشجيع التلميذ على القراءة الجهرية بصوت عالٍ مسموع، بحيث تكون قراءته نموذجية يراعى فيها إتقان نطق الحروف وإخراجها من مخارجها الصحيحة، والإلقاء الجيد.

يتضح من الأسس السابقة أنها تكمل بعضها بعضًا من أجل إتقان تعلم القراءة للتلميذ، فتشابه المادة المقروءة مع المواد الأخرى وتكاملها وربطها ببيئة التلميذ وبمدلولاتها الحسية تسهل القراءة بالنسبة للتلميذ، وتسهم بدرجة كبيرة في تعلم مهارات القراءة واتقانها. وقد حاول البحث الحالي مراعاة هذه الأسس في بناء البرنامج التعليمي المقترح بما يناسب عينة البحث لكونها من التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وتقديمه بأساليب تراعي أنماطهن المفضلة في التعلم أيضًا.

❖ مزايا القراءة الجهرية:

تتميز القراءة الجهرية بعدة مزايا كما وردت لدى كل من البجة (٢٠٠٠)، زقوت (٢٠١٣)، حلس (٢٠١٧):

١. وسيلة لإجادة النطق السليم والتعبير الجيد عن المعاني.
٢. تغرس الجرأة في نفوس التلاميذ، وتخرجهم من دائرة الانطواء والخجل.
٣. وسيلة للكشف عن التلاميذ الموهوبين في الخطابة وإلقاء الشعر.
٤. وسيلة لتعويد التلاميذ الوقوف على علامات الترقيم والتعبير عن الحالة الانفعالية للنص المقروء.
٥. وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق، وعملية تشخيصية علاجية تقوَّم من خلالها مهارة القراءة الجهرية والتحدث.

وبناءً عليه ونظرًا لاختلاف مزايا القراءة الجهرية ومواقفها والغرض منها، فإنه يترتب على ذلك اختلاف تأثيرها في المتعلمين وما تثيره من صعوبات أو اهتمامات لديهم سواء كانوا من التلاميذ العاديين أو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

❖ مهارات القراءة الجهرية:

ترتبط مهارات القراءة بمراحل التعليم ولكل مرحلة مهارات خاصة بها، لذا لابد أن تكون المهارات متتابعة ومستمرة ومتصلة، وأن يُراعى في تعليمها الفروق الفردية بين التلاميذ، فهم يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم وميولهم (السليطي، ٢٠٠١).

وقد حددت الأدبيات والدراسات التربوية عددًا من مهارات القراءة الجهرية، منها ما ذكره جاب الله، وآخرون (٢٠٠٩) كما يأتي:

١. نطق الرموز المكتوبة نطقًا صحيحًا.
٢. نطق الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق، والكلمات التي بها أصوات تنطق ولا تكتب.
٣. نطق الكلمات المعرفة بأل التعريف نطقًا صحيحًا في حالتي اللام الشمسية واللام القمرية.
٤. نطق التاء والهاء في أواخر الكلمات نطقًا صحيحًا.

ومن المهارات التي ذكرها داود (٢٠١٣):

١. استخدام تعبيرات الوجه وفق المعنى.
٢. استخدام إشارات تسهم في جذب المستمع.
٣. نطق الأصوات والكلمات نطقًا صحيحًا.
٤. التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة (التنوين، والهاء والتاء).
٥. مراعاة علامات الترقيم.

٦. التمييز بين (أل) الشمسية و(أل) القمرية في النطق.

استنتاجًا لما سبق ذكره من مهارات القراءة الجهرية يتبين اختلاف بعضها عن المهارات المرتبطة بالظواهر اللغوية، فمن تلك المهارات ما يندرج تحت محور سلامة النطق، ومنها ما يندرج تحت محور الفهم القرائي، وبعضها الآخر يندرج تحت محور السرعة في القراءة، وإن جميع المهارات على اختلاف ذكرها في الأدبيات والدراسات السابقة إلا أنها تشترك في أهداف عامة رئيسة تعد أساسية لتعلم القراءة الجهرية.

وفيما يأتي نستعرض أهداف تعليم القراءة لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ومهاراتها التدريسية:

أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية:

تضمنت الأهداف العامة للغة العربية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية كما وردت في دليل معلم/معلمة صعوبات التعلم (٢٠١٥)، الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ما يأتي:

١. نطق الحروف بأصواتها القصيرة والطويلة والساكنة نطقًا سليمًا.
٢. قراءة نصًّا مشكولًا عدد كلماته (٢٠-١٠٠) كلمة مع مراعاة صحة الوقف وسلامة الوصل وتمثيل المعنى.
٣. استنتاج المعنى العام للنص المقروء.
٤. قراءة النصوص قراءة جهرية متسمة بجودة الأداء وسلامة النطق وتلوين الصوت تبعًا لأساليب المقروء.
٥. قراءة النصوص قراءة صامته في الزمن المحدد مع الفهم والاستيعاب.

وذُكر في دليل مهارات اللغة العربية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٥)، تفصيلًا لتلك الأهداف العامة بمهارات تدريسية، نذكر منها ما يتعلق بالقراءة الجهرية:

١. أن يقرأ الطالب الحروف الهجائية كاملة بأصواتها القصيرة والطويلة بنسبة إتقان ١٠٠٪.
٢. أن يقرأ الطالب كلمات مع الحركة القصيرة والطويلة بنسبة لا تقل عن ٨٠٪.
٣. أن يقرأ الطالب كلمات فيها ظواهر لغوية (التاء المربوطة والمفتوحة والهاء، واللام الشمسية والقمرية، والتنوين بأنواعه) بنسبة لا تقل عن ٨٠٪.
٤. أن يقرأ الطالب نصًّا مشكولًا من الكتاب المقرر بنسبة لا تقل عن ٨٠٪، (مع التدرج في عدد كلمات النص حسب مستوى التلميذ ابتداءً من (٢٥) كلمة في المستوى الأول حتى تصل إلى (١٦٠) كلمة في المستوى السادس).

٥. أن يقرأ الطالب نصوصًا من الكتاب المقرر مع مراعاة صحة الوقف وسلامة الوصل وتمثيل المعنى بنسبة لا تقل عن ٨٠٪.

وعلى أساس ما تُوُصِّل إليه سابقًا من أهداف ومهارات القراءة الجهرية من خلال البحث في الأدبيات واستعراض دليل المهارات الصادر عن وزارة التعليم، ونظرًا لوجود العديد من المهارات بعضها متشابهة وبعضها تتناول جوانب مختلفة، وهذا يرجع إلى اختلاف محاور القراءة الجهرية ومهاراتها وخصائص التلاميذ الموجهة لهم والمرحلة الدراسية، كان اهتمامنا في البحث الحالي بمهارات القراءة الجهرية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وتحديدًا الصف السادس الابتدائي.

❖ محاور القراءة الجهرية:

بعد الاطلاع على دليل مهارات اللغة العربية، ودليل معلم\معلمة صعوبات التعلم، وبالاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي كدراسة (الظفيري،٢٠١٤) ودراسة (الخوالدة، ٢٠١٢) ودراسة (الحربي، ٢٠١٧)، قامت الباحثة بتصنيف مهارات القراءة الجهرية تحت ثلاثة محاور:

١. سلامة النطق:

يعرفها عبد الباري (٢٠١١) بأنها: التمييز بين الألفاظ المتشابهة في النطق.

ويعرفها السميري، والشدادي (٢٠١٣) بأنها: نطق الكلمات بشكل سليم وعدم حذف بعض الأصوات أو إبدالها بأصوات أخرى.

٢. الفهم القرائي:

يعرفه سعد (٢٠٠٦: ٩٧) بأنه: "عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة، وفهم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة، وتمييز الكلمات".

وعرَّف سليمان (٢٠١٣) الفهم القرائي بأنه: الوصول إلى الفكرة الجوهرية الكلية التي يُراد توصيلها من الرسالة أو النص المكتوب.

ويعرِّف الكحالي (٢٠١١) الفهم القرائي بأنه: التفاعل بين التعرف إلى الكلمة وفهمها، والربط الصحيح بين الرمز المكتوب والمعنى، فعملية الفهم هي تفسير المعنى في ضوء السياق.

٣. السرعة في القراءة:

تعرَّف السرعة في القراءة بأنها: القراءة الدقيقة الخالية من الأخطاء لنص بمستوى صف الطالب أو أقل (الوقفي،٢٠٠٨).

وبناءً على ما سبق يستهدف البحث الحالي مهارات القراءة الجهرية من خلال المحاور السابقة، وذلك لتجزئة مهارات القراءة الجهرية المتعددة وتصنيفها تحت ثلاثة محاور؛ ما يسهِّل عرضها من

خلال البرنامج التعليمي المقترح وربطها بأنماط المتعلمين المفضلة لديهم وتحديد الأساليب المناسبة لعرضها.

المبحث الثالث: صعوبات التعلم: تعريفها، وتصنيفها، وصعوبات تعلم القراءة الديسلكسيا (Dyslexia)، وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

❖ صعوبات التعلم، وصعوبات تعلم القراءة الديسلكسيا (Dyslexia):

تمهيد:

قد يُظهر التلميذ تأخرًا ملحوظًا في القراءة والكتابة والحساب؛ ما يؤثر على تحصيله في المواد الدراسية الأخرى أيضًا، ويكون ذلك عائدًا إلى أن الطفل ليست لديه قدرة على قراءة أو كتابة نصوص المواد الأخرى، وليس إلى عدم قدرته على فهم معلومات تلك المواد تحديدًا (التهامي، وعلي، والمصري، وعلي، ٢٠١٨).

لذلك تعد القراءة من الصعوبات الأساسية عند التلميذ ذي صعوبات التعلم، وقد تؤثر في نواحٍ أخرى فتضعف التحصيل الأكاديمي بشكل عام (معوض، ٢٠٠٤).

وتعد صعوبات التعلم إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانونها يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم يسردون قصصًا رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وقد يخفقون في اتباع التعليمات البسيطة (سهيل، ٢٠١٢).

وتعد القراءة مهارة أساسية من المهارات اللغوية، وتشكل أحد المحاور الأساسية والمهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية، وهي أهم وسائل كسب المعرفة والحصول على المعلومات (الكحالي، ٢٠١١).

ويعدُّ طلاب فئة صعوبات التعلم أناسًا أسوياء من حيث القدرات العقلية، ذوي ذكاء عادي أو مرتفع، ولا يعانون إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية، ومع ذلك فهم يعانون من صعوبات واضحة في اكتساب مهارات الاستماع أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة واستخدامها في أداء العمليات الحسابية، وما يميز الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم هو التباين الواضح بين مستوى تحصيلهم الدراسي الفعلي وقدراتهم العقلية (الجلبي، ٢٠١٦).

ويضيف الوقفي (٢٠٠٨) أن ذوي عسر القراءة يمكن أن يتعلموا القراءة والكتابة ولكن بأساليب مختلفة عما يتعلم بها العاديون.

بالنظر إلى ما تقدَّم يمكن القول بأن صعوبات التعلم اللغوية تنحصر في مجالين: القراءة والكتابة، بما يتضمنه كل مجال من مهارات وأهداف تتعلق بفهم اللغة واستخدامها، وتعدُّ القراءة خصوصًا مهارة أساسية من المهارات اللغوية، إذ إن إتقان القراءة جيدًا هو الطريق نحو إتقان الكتابة أيضًا، لذلك فإن تدني التحصيل الأكاديمي للمواد الأخرى قد يكون بسبب صعوبات القراءة في أحيان

كثيرة، لهذا تعد تنمية المهارات القرائية لدى ذوي صعوبات التعلم أمرًا مهمًّا قد يساهم في الحد من بعض الصعوبات الأخرى عن طريق تحسين تلك المهارات لدى التلاميذ مع مراعاة أن تُعلَّم بأساليب تناسب قدراتهم وسرعتهم في التعلم.

وتصنف صعوبات التعلم إلى مجموعتين رئيسيتين كما ذكرها العريشي، ورشاد، وعلي(٢٠١٣):

١. **صعوبات التعلم النمائية (Developmental learning Disabilities):**

تشير صعوبات التعلم النمائية إلى الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية المعرفية، ترجع في الأصل إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي وتتمثل في الصعوبات النمائية التي تتعلق بالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، والكلام، والفهم.

٢. **صعوبات التعلم الأكاديمية (Academic learning Disabilities):**

تشير صعوبات التعلم الأكاديمية إلى المشكلات التي تظهر من قبل أطفال المدرسة وتتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية التي تتمثل في صعوبات القراءة والكتابة والحساب والتهجي.

❖ تعريف صعوبات التعلم:

اعتمدت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٥: ٢٧) في تعريفها لصعوبات التعلم أنها: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والرياضيات، التي لا تعود لأسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري، أو غيرها من الإعاقات أو ظروف التعلم والرعاية الأسرية".

ويعرِّف سليمان (٢٠١٣: ٥٥) مفهوم صعوبات التعلم بأنه: "قصور نوعي محدد غير متوقع في مجال أو مهارة محددة وليس في كل المجالات الأكاديمية، ولا في كل المهارات الخاصة بالمجال الذي يعاني فيه الطفل قصورًا".

وتعرَّف أيضًا بأنها: الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في القدرة على استخدام اللغة وفهمها أو القدرة على التفكير والكلام والقراءة والكتابة والعمليات الحسابية البسيطة، وقد تظهر هذه المظاهر مجتمعة أو منفردة، وقد يكون لدى الطفل اثنان أو ثلاث منها (التهامي وآخرون، ٢٠١٨).

واستنتاجًا لما سبق عرضه يتضح وجود العديد من التعريفات لصعوبات التعلم تتفق بشكل عام على وجود تدنٍّ في التحصيل لدى ذوي صعوبات التعلم في المهارات القرائية والكتابية والحساب يعود إلى اضطراب في العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن الفهم والتفكير والكلام والقراءة والكتابة، وتتفق الباحثة مع تعريف وزارة التعليم (٢٠١٥) في وصف صعوبات التعلم.

❖ تعريف صعوبات تعلم القراءة الديسلكسيا (Dyslexia):

يعرِّف المعهد الدولي للصحة National Institute Of Health (NIH, 2019) عسر القراءة بأنها: نوع من صعوبات التعلم التي تضعف بشكل خاص قدرة الشخص على القراءة، حيث إن الأفراد المصابين بها يقرؤون عادةً بمستويات أقل بكثير من المتوقع على الرغم من وجود ذكاء طبيعي، ويختلف شدة الاضطراب من شخص لآخر ويظهر من خلال صعوبة في المعالجة الصوتية (التحدث ونبرة الأصوات)، والإملاء، والاستجابة اللفظية السريعة.

ويعرفها سليمان (٢٠١٣) بأنها: اضطراب نوعي محدد في اللغة يتسم بصعوبات في ترميز الكلمة المنفردة، وتعد صعوبات غير متوقعة في ضوء العمر الزمني، والقدرات المعرفية، والأكاديمية الأخرى، وهي ليست نتيجة لإعاقة نمائية عامة أو إعاقات حسية، وتتمثل في القصور اللغوي وكفاءة اكتساب الكتابة والتهجي.

ويعرفها سنولينج (Snowling, 2008) بأنها: اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة رغم وجود تعليم عادي وذكاء مناسب وظروف ثقافية واجتماعية عادية، وأن حالة الديسلكسيا ترجع إلى الصعوبات المعرفية الأساسية.

ويعرف سليمان (٢٠٠٩) الديسلكسيا بأنها: صعوبة خاصة في التعلم ذات منشأ عصبي بيولوجي، تتسم بصعوبات أو مشكلات في الدقة والطلاقة في تعرف الكلمة، وضعف التهجي، وقدرات الترميز، نتيجة قصور غير متوقع في المكون الصوتي للغة في ضوء القدرات المعرفية الأخرى، وكفاءة التعليم الصفي ومناسبته.

ويعرفها رضوان، والجمل (٢٠٠٤) بأنها: القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة وتتضمن القصور في فهم المقروء، وإدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار أو التعبير عنها، أو البطء في التلفظ، أو النطق المعيب للألفاظ.

وفي ضوء ما سبق تلخص الباحثة المفاهيم المرتبطة بالديسلكسيا كالآتي:

١. الديسلكسيا صعوبة في التعلم منشؤها عصبي ولا تنتج عن قصور العملية التعليمية ولا علاقة لها بالذكاء، وقد تساعد طرق التعليم المختلفة في مساعدة ذوي الديسلكسيا على التعلم بشكل أفضل.
٢. تختلف الديسلكسيا في شدتها من شخص لآخر.
٣. تؤثر الديسلكسيا على التحصيل في المواد الدراسية الأخرى التي تعتمد على القراءة.

❖ خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

يتسم ذوو صعوبات التعلم ببعض الخصائص الذهنية والمعرفية والأكاديمية التي تميزهم عن التلاميذ العاديين نستعرضها كما يأتي:

أ- **الخصائص الذهنية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما ذكرها جاب الله، وآخرون (٢٠٠٩):**

- الصعوبة في التذكر.
- الضعف في الذاكرة قصيرة المدى، فقد لا يتذكر الأرقام أو الكلمات بعد ثوانٍ من ترديده لها.
- الضعف في الذاكرة طويلة المدى، وينتج عنها صعوبة في اكتساب المعلومات وإبقائها لتذكرها بعد مدَّة.
- الصعوبة في الإدراك، وتتمثل في صعوبة الإدراك السمعي أو البصري.
- الصعوبة في التركيز.
- الصعوبة في التناسق الجسدي، والتآزر الحركي البصري.

ب- **الخصائص المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما ذكرها العريشي وآخرون (٢٠١٣):**

- انخفاض التحصيل الدراسي في مجال أكاديمي أو أكثر.
- اضطراب وقصور في العمليات المعرفية المرتبطة بالإدراك والتذكر والانتباه.
- قد يستخدم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أساليب معرفية غير ملائمة في استقبال المعلومات والتعامل معها، وهم أكثر اندفاعًا واعتمادًا على المجال الإدراكي.
- قد يكونون غير قادرين على الاستدلال وحل المشكلات وأداء المهام.
- قد يختارون استراتيجيات غير ملائمة لحل المواقف والمشكلات الأكاديمية.

ج- **الخصائص الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:**

تظهر صعوبات التعلم في المجالات الأكاديمية الرئيسة وهي الرياضيات والقراءة والإملاء والتعبير والخط، نذكر منها ما يتعلق بالبحث الحالي لصعوبات التعلم في القراءة الديسلكسيا (Dyslexia) كما أوردها التهامي، وآخرون (٢٠١٨) كالآتي:

- الربط بين شكل الحرف وصوته.
- تكوين كلمات من مجموعة حروف.
- التمييز بين الحروف التي تختلف اختلافًا بسيطًا في شكلها.
- صعوبة في فهم المقروء.
- صعوبة في التعرف السريع على الكلمات.
- صعوبة في معرفة وتذكر علامات التشكيل ومدى تأثيرها في نطق الأصوات الكلامية.
- حذف بعض الحروف أو إضافتها.
- إبدال الحروف ببعضها أو تشويه نطقها.

ونضيف فيما يأتي خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة كما وردت في دليل معلم ومعلمة صعوبات التعلم الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٥):

- عدم معرفة بعض الحروف الهجائية، أو صعوبة في تذكر بعضها.
- الخلط بين أشكال الحروف الهجائية في مواضع الكلمة.
- ضعف القدرة على قراءة نصوص تحوي ظواهر صوتية تتضمن اللام الشمسية والقمرية، والتنوين بأنواعه، والمد، والتاء المربوطة، والهاء، والألف اللينة، وهمزة القطع.
- تكرار الأخطاء المتعلقة بعكس الحروف أو الإبدال والحذف والإضافة، والتكرار لبعض الحروف والكلمات.
- التركيز على الربط بين حروف الكلمة دون فهم معناها.
- البطء الشديد في القراءة للكلمات والجُمل.
- القراءة بصوت منخفض.
- صعوبة في تتبع الكلمات على السطر.
- الاعتماد على الذاكرة من خلال حفظ الكلمات في أثناء القراءة.
- عدم القدرة على فهم واستنتاج معنى النص القرائي.

❖ الأعراض المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة الديسلكسيا (Dyslexia):

للديسلكسيا بعض الأعراض المميزة التي تظهر على التلميذ الذي يعانيها، وقد تختلف من تلميذ إلى آخر حسب شدة الصعوبة لديه وقد يظهر بعض أعراضها وليس بالضرورة أن تظهر جميعها، ومن الأعراض المميزة لحالات الديسلكسيا في أثناء القراءة الجهرية كما ذكرها متولي (٢٠١٥):

- البطء في ترجمة صورة الكلمة المكتوبة ونطقها صوتيًّا.
- التهتهة أو مضغ الكلمات.
- صعوبة أو أخطاء في الربط بين كلمات الجملة.
- أخطاء في نطق أصوات الحروف المختلفة.

واتفق الجلبي (٢٠١٦) في وصفه للأعراض وأضاف إليها:

- البطء الواضح في نطق الكلمات المكتوبة، وطول المدَّة الزمنية بين رؤية الكلمة ونطقها.

يظهر مما سبق عرضُه أنَّ الخصائص الذهنية والمعرفية والأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم هي خصائص مترابطة متداخلة يؤثر كل منها في الآخر، وأن التأثير الإيجابي في أحد تلك الجوانب خصوصًا في الجانب الأكاديمي له تأثير ذاتي معنوي على التلميذ ذي صعوبات التعلم، فكلما زاد إتقانه للمهارات الأكاديمية وقلَّت مرات الفشل زادت ثقة التلميذ بنفسه وبقدراته وشعوره بالتمكن، لذلك من المهم اختيار الأساليب المناسبة لعرض المهارات الأكاديمية بما يناسب خصائص التلميذ ذي

صعوبات التعلم وميوله وقدراته ونمطه المفضل في التعلم، وهذا ما يؤيده (الخطيب، والحديدي، ٢٠١١) أن التعرف إلى طرق التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأساليبهم وأنماطهم المفضلة في التعلم هو أحد الأسس المهمة التي تنعكس إيجابًا على تحصيلهم الأكاديمي.

ثانيًا: الدراسات السابقة والتعليق عليها

يهدف البحث الحالي إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وهناك العديد من الدراسات التي تناولت القراءة الجهرية وفاعلية برامج تدريبية وتربوية وعلاجية في تحسينها أو تنميتها، ودراسات أخرى تناولت أثر أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة في متغيرات محددة، وبعض الدراسات التي اقتربت في موضوعها من موضوع البحث الحالي، وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة من خلال استعراضها معظمَ الدراسات السابقة التي أمكن التوصل إليها لم تجد من بينها ما ترتبط متغيراتها بما يحاول البحث الحالي الوصول إليه.

أ- دراسات تناولت أنماط المتعلمين (العربية والأجنبية):

دراسة لعجال (٢٠١٥)؛ هدفت إلى الكشف عن مدى وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التعلم المفضلة لدى التلاميذ والتفكير ودافعية الإنجاز وفحص دلالة الفروق بين المتفوقين دراسيًّا وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، واستخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي، وبلغ عدد أفراد العينة (٤٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واختيروا عن طريق العينة القصدية، واستخدمت الباحثة في دراستها اختبار تورانس لأنماط التعلم والتفكير، ومقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات، ومقياس دافعية الإنجاز، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين النمط المتكامل والاتجاه نحو مادة الرياضيات، وكذلك عدم وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التعلم والتفكير ودافعية الإنجاز، وأيضًا توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيًّا بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس أنماط التعلم والتفكير في النمط الأيمن لصالح ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والنمط المتكامل لصالح المتفوقين دراسيًّا في مادة الرياضيات.

وفي دراسة أجراها الظفيري (٢٠١٤)؛ هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي في ضوء أنماط التعلم في التأثير على مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الباحث من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث المتوسط، اختيروا من مركز الموهوبين في محافظة حفر الباطن، وقسم الباحث الطلبة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بواقع (٥٠) طالبًا وطالبة في كل مجموعة، وطور الباحث برنامجًا تدريبيًّا مستندًا إلى أنماط التعلم، ومقياسًا لقياس مفهوم الذات الأكاديمية، واختبارًا للطلبة في اللغة العربية، ودلت نتائج الدراسة على وجود أثر لفاعلية البرنامج التدريبي في ضوء أنماط التعلم بين المجموعتين التجريبية

والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ودلت نتائج الدراسة على عدم وجود تفاعل بين مفهوم الذات الأكاديمية والجنس، وبين التحصيل الدراسي والجنس.

دراسة اورفال، وكاماث، وايلا، وشينوي، وشينوي، وأوديبا (Urval, Kamath, Ullal, Shenoy, Shenoy, & Udupa, 2014)؛ التي سعت إلى اكتشاف أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة كلية الصيدلة في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم طُبِّق مقياس فارك (VARK) لأنماط التعلم على عينة مؤلفة من (٤١٢) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن أكثر أنماط التعلم تفضيلًا لدى أفراد العينة هو نمط التعلم المركب، وفي الترتيب الأخير جاء نمط التعلم البصري، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة في أنماط التعلم وفقًا لمتغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي للطلبة.

ودراسة الشورة (٢٠١٢)؛ التي هدفت إلى التعرف إلى أنماط التعلم الشائعة والدافعية للإنجاز والعلاقة بينهما لدى طلبة صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالبًا وطالبة من طلبة صعوبات التعلم، واختارهم الباحث بالطريقة القصدية من المجتمع الأصلي، وطبق الباحث في الدراسة مقياس أنماط التعلم، ومقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم من إعداد الباحث، وبينت النتائج أن أنماط التعلم الشائعة لدى طلبة صعوبات التعلم كان أعلاها النمط الحسي الحركي والذي احتل الترتيب الأول، في حين جاء النمط البصري في الترتيب الثاني، وكان النمط السمعي كان أقل الأنماط شيوعًا إذ احتل الترتيب الثالث، كما بينت النتائج أن أعلى متوسط حسابي كان لبعد التحصيل الدراسي، ووجود ارتباط دال احصائيًّا بين الأنماط الثلاثة: البصري، والسمعي، والحسي الحركي، مع أبعاد مقياس الدافعية: المثابرة، والطموح، والتخطيط للمستقبل، والتحصيل الأكاديمي، والدرجة الكلية.

دراسة الضمور (٢٠٠٨)؛ التي هدفت إلى التعرف إلى علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلبة إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٧٥) طالبًا وطالبة من الطلبة المسجلين في مؤسسات التعليم العالي في إقليم جنوب الأردن لمرحلة البكالوريوس، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية، وطبق الباحث في هذه الدراسة أداتين إحداهما لقياس أنماط التعلم والثانية لقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأنماط التعليمية السائدة لدى طلبة الجامعات الحكومية هي النمط التنافسي، والنمط التشاركي، والنمط الاعتمادي، والنمط الحسي المجرد، والنمط الصوري اللفظي؛ وبينت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين نمط البعد التنافسي، والتجنبي، والتشاركي، والاعتمادي، والاستقلالي لدى أفراد عينة الدراسة كأنماط التعلم وصعوبة المهمة أو الواجب كبعد من أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية.

دراسة كالبانا، ومريدلا (Kalpana & Mridula,2007)؛ والتي هدفت إلى الكشف عن أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالبًا من الصف الثامن بالمرحلة المتوسطة، وطبق الباحثان في الدراسة اختبار أنماط التعلم والتفكير كأداة للدراسة،

وبينت النتائج وجود فروق في أنماط التعلم والتفكير ومفهوم التفضيل بين النصف الأيمن والأيسر المسيطر فيما يتعلق بكلا الجنسين.

وأجرت أنجلا (Angela,2007) دراسة هدفت إلى تقييم أنماط المتعلمين للطلبة البالغين الذين يعانون صعوبات التعلم؛ حيث استخدمت الباحثة نموذج فاك (VAK)، ووجدت أن ٣٤٪ من الطلبة يفضلون النموذج البصري، و٣٤٪ من الطلبة يفضلون النموذج السمعي، و٢٣٪ يفضلون النموذج الحركي، و٩٪ يفضلون النموذج المتعدد.

دراسة عباس (٢٠٠٥) التي هدفت إلى استقصاء أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة وإدراك ومراعاة المعلمين لها في تدريس الرياضيات، والتي تتفق مع أنماط فارك (٢٠٠٢)، وبلغ عدد العينة في هذه الدراسة (٢٠٠) طالب من طلبة المرحلة الأساسية العليا، واعتمد الباحث في دراسته على عدة أدوات هي: مقياس فارك (٢٠٠٢) لتحديد أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة، والمقابلات، وتحليل الوثاق والسجلات الرسمية، والملاحظات؛ وبينت نتائج الدراسة أن جميع الطلبة لديهم أنماط تعلم مفضلة سواء كانت مركبة أم بسيطة، وأظهرت الدراسة وجود طلبة لديهم تفضيلات تعلم مركبة هي: النمط السمعي والعملي، ثم النمط القرائي الكتابي والعملي، وكذلك لديهم تفضيلات تعلم بسيطة وهي: النمط القرائي الكتابي، ثم النمط العملي؛ وأظهرت النتائج أيضًا أن إدراك معلمي الرياضيات لأنماط التعلم المركبة والبسيطة كانت دون المستوى المطلوب.

دراسة بلو، ولوفليس (Blue & Loveless, 2001)؛ التي هدفت إلى استخدام أسلوبي تعدد الحواس (VAK) و (VAKT) في تدريب ذوي الصعوبات التعلمية في القراءة والتهجئة، وذلك باستخدام العلاج البصري المتقطع باستخدام الصور البصرية للأحرف، واستخدام الأصابع كوسيلة لمس حسية، وكان الهدف استخدام أصابع يد واحدة فقط بالاعتماد على النظرية الجانبية الدماغية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين؛ المجموعة الأولى من طفلين يعانيان من ضعفًا في القراءة والتهجئة دُرِّبا باستخدام أسلوب (VAK)، أما المجموعة الثانية فتكونت من (١٠) طلاب دُرِّبوا على استخدام حاسة اللمس بدون مساعدة بصرية وباستخدام كلتا اليدين، وقد أظهرت النتائج أن الأفضلية كانت لليد اليسرى في تعلم اللغة باستخدام الأسلوب اللمسي.

ب- دراسات تناولت القراءة الجهرية (العربية والأجنبية):

دراسة القحطاني (٢٠١٩)؛ التي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج حاسوبي مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية للتلاميذ المعوقين عقليًّا بدرجة بسيطة الذين يدرسون ببرامج الدمج في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، مجموعة تجريبية بلغ عددها (٩) تلاميذ ومجموعة ضابطة بلغ عددها (٩) تلاميذ من الصف الرابع الابتدائي تربية فكرية بمدينة خميس مشيط بمنطقة عسير، وكأدوات للدراسة صمَّم الباحث برمجية حاسوبية لتنمية مهارات القراءة للتلاميذ، واختبارًا لقياس مهارات القراءة الجهرية لديهم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائيًّا بين

التطبيق القبلي والبعدي للاختبارات الخاصة بمهارات القراءة الجهرية لصالح التطبيق البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية نتيجة لتعرضهم للبرنامج الحاسوبي، وكذلك وجود فروق دالة احصائيًّا بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبارات الخاصة بمهارات القراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة شريف (٢٠١٤)؛ التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية النمذجة في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وتعديل السلوك الفوضوي لدى تلاميذ التربية الخاصة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي واقتصرت عينتها على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المكونة من (١٦) تلميذًا، وكأدوات للدراسة استخدمت الباحثة نصًّا من كتاب القراءة مكونًا من (٨٤) كلمة لقياس مهارات القراءة الجهرية، وأعدت مقياسًا للسلوك الفوضوي لتلاميذ التربية الخاصة، واختبارًا لقياس المهارات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية مهارات القراءة الجهرية (صحة القراءة، وسرعة القراءة)، وتعديل السلوك الفوضوي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة داود (٢٠١٣)؛ التي هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات تعلم اللغة لتنمية بعض مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (٢١) تلميذًا وتلميذة، وكأدوات للدراسة أعد الباحث بطاقة تقدير لقياس مهارات التحدث، واختبارًا، وبطاقة تقدير لتقويم أداء التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها فاعلية البرنامج القائم على بعض استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث والقراءة الجهرية، حيث وجدت فروق دالة احصائيًّا بين متوسطات درجات عينة الدراسة في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

دراسة الرحيّل (٢٠١٣)؛ التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي باستخدام الألواح التفاعلية لتنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم، وبلغ عدد العينة (٣٠) طالبًا وطالبة اختيروا بالطريقة القصدية، واعتمدت الباحثة في دراستها المنهجَ التجريبي، وطبقت الباحثة أداة من تصميمها لتشخيص مهارات القراءة في اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، إلى جانب بناء برنامج تعليمي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على الدرجة الكلية للقياس البعدي لمهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق في الاختبار البعدي تعزى لمتغير الجنس.

وقام العلوان (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى التعليم المبرمج في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي، وبلغ عدد أفراد العينة (٤٠) طالبًا وطالبة اختيروا بطريقة قصدية، وطبق الباحث في هذه الدراسة مقياسًا لاختبار مهارات القراءة المطلوبة من إعداده، وأظهرت النتائج وجود فروق في مهارات القراءة لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية

تعزى إلى البرنامج، وأظهرت أيضًا عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري البرنامج والجنس.

دراسة طلافحة (٢٠١٠) التي هدفت إلى بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم اختيروا بطريقة قصدية، وكأدوات للدراسة طبق الباحث اختبارًا تحصيليًّا في مهارات القراءة، واختبارًا تحصيليًّا في مهارات الكتابة، والبرنامج التعليمي، وبينت نتائج الدراسة وجود فرق بين المتوسطات الحسابية للاختبار التحصيلي في مهارات القراءة لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التعليمي.

دراسة عبد الهادي (٢٠٠٩)؛ التي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي فردي مستند إلى أسلوب فيرنالد متعدد الحواس في علاج صعوبات القراءة لطالبات الصف الثالث والخامس من ذوات صعوبات التعلم، وقد بلغ عدد عينة الدراسة (٦٠) طالبة اخترن بطريقة عشوائية بسيطة ووُزعن على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وكأدوات للدراسة استخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًّا قبليًّا وبعديًّا، وقد أظهرت النتائج وجود فروق في المهارات القرائية بشكل عام بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطة تعزى للبرنامج.

وفي دراسة العايد (٢٠٠٨) التي هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة بالمشاركة في تحسين الانتباه والقراءة الجهرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الباحث من (٦٠) طالبًا موزعين على مجموعتين متساويتين حسب العمر ، وتقسيمها بطريقة عشوائية إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، واستخدم الباحث لتحقيق هدف دراسته مقياسًا لمستوى الانتباه أعده الباحث، ومقياس القراءة الجهرية من إعداد المركز الوطني لصعوبات التعلم في الأردن، إضافة للبرنامج التدريبي القائم على النمذجة بالمشاركة، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تحسين الانتباه والقراءة الجهرية لدى المجموعة التجريبية.

ودراسة عبد المانع (٢٠٠٧) والتي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تربوي في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة الجهرية، واستخدمت فيها الباحثة المنهج التجريبي وبلغ عدد عينة الدراسة (٤٢) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم اختيرت بالطريقة القصدية، طبقت الباحثة استمارة تقدير لفرز حالات ذوي صعوبات التعلم، واختبار القراءة الجهرية لتشخيص صعوبات تعلم مهارات القراءة الجهرية، واختبار للذكاء، وبينت النتائج وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القراءة الجهرية البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي للفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة هايوارد، ويانجن (hayward & Janzen, 2007) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برامج تجديدية لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الذين يعانون من صعوبات في القراءة بغرب كندا، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) تلميذًا وتلميذة قُسِّموا إلى ثلاث مجموعات؛ مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وطُبِّق البرنامج على المجموعة التجريبية الأولى طوال العام الدراسي، وعلى المجموعة الثانية خلال الفصل الدراسي الأول فقط، وقد قُدِّر التحسن في القراءة عن طريق تقييم الوعي الفونولوجي، والتسمية السريعة، والقراءة، والقدرة المعرفية، وقد أظهرت المجموعات التجريبية تقدمًا ملحوظًا وفقًا لمقاييس القراءة، وقد تفوقت المجموعة التي خضعت للبرنامج طوال العام الدراسي على المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج خلال النصف الأول فقط من العام الدراسي.

دراسة طنطاوي (٢٠٠٦)؛ التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذًا من ذوي صعوبات تعلم القراءة قُسِّموا بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وكأدوات للبحث طبق الباحث اختبارًا للذكاء، واختبارات القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، واختبارًا تحصيليًّا في القراءة، واختبارًا تشخيصيًّا في القراءة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج المقترح ووجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في المجموع الكلي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة جلوريا (Gloria, 2000)؛ التي هدفت إلى استكشاف تعليم القراءة باستخدام تفضيلات أسلوب التعلم لطلاب التربية الخاصة بالصف الأول، اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، وبلغ عدد عينة الدراسة (١٢٥) طالبًا، وكأداة للدراسة ابتكرت الباحثة تجربة قراءة تكميلية بعد المدرسة من خلال تجميع الأطفال بحسب تفضيلات أسلوب التعلم وتعيينهم في مجموعات تدعم التدريس المتمايز، وبينت نتائج الدراسة مقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، تبين فيها أفضلية أسلوب التعلم لتعليم القراءة، والذي يعد شكلًا فعالًا للتمايز لتعليم القراءة للمجموعات الصغيرة.

❖ التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة المتعلقة بأنماط المتعلمين أنها اختلفت في الهدف من الكشف عن أنماط المتعلمين، فمنها ما أرادت الكشف عن أثرها في دافعية الإنجاز كدراسة (لعجال،٢٠١٥) و(الشورة،٢٠١٢)، أو أثرها على مفهوم الذات والتحصيل الدراسي كدراسة (الظفيري،٢٠١٤) و(الضمور،٢٠٠٨)، كما أن بعضها استهدف الكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى الأطفال كدراسة كالبانا، ومريدلا (Kalpana & Mridula,2007) وأنجلا (Angela,2007) و(عباس،٢٠٠٥).

أما الدراسات التي تناولت القراءة فقد اتفق هذا البحث مع دراسة كل من (شريف،٢٠١٤) و(داود،٢٠١٣) في تناول مهارات القراءة الجهرية، وقد اختلفت الدراسات في طرق تنمية هذه المهارة فمنها ما وظفت استراتيجية كدراسة (شريف،٢٠١٤) التي استخدمت استراتيجية النمذجة، ودراسة (داود،٢٠١٣) التي استخدمت استراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات القراءة الجهرية.

وكما اتضح للباحثة من خلال الدراسات السابقة، فقد اتفق هذا البحث مع دراسة كل من (القحطاني،٢٠١٩) و(الظفيري،٢٠١٤) و(شريف،٢٠١٤) و(داود،٢٠١٣) و(الرحيّل،٢٠١٣) و(العلوان،٢٠١١) و(طلافحة،٢٠١٠) و(العايد،٢٠٠٨) و(عبدالمانع،٢٠٠٧) و(طنطاوي،٢٠٠٦) وجلوريا (Gloria Mattox, 2000) وهايوارد، ويانجن (hayward & Janzen, 2007) في استخدام المنهج شبه التجريبي.

وكذلك اتفق هذا البحث مع دراسة كل من (القحطاني،٢٠١٩) و(لعجال،٢٠١٥) و(الظفيري،٢٠١٤) و(الشورة،٢٠١٢) و(شريف،٢٠١٤) و(الرحيّل،٢٠١٣) و(العلوان،٢٠١١) و(طلافحة،٢٠١٠) و(عبدالمانع،٢٠٠٧) في اختيار العينة بطريقة قصدية.

وكذلك اتفقت دراسة أنجلا (Angela,2007) مع البحث الحالي في استخدام نموذج فاك (VAK) لتحديد أنماط المتعلمين المفضلة لديهم.

واتفق كذلك مع دراسة بلو، ولوفليس (Blue & Loveless, 2001) في استخدام نموذج فاك (VAK) كإطار يقوم عليه البرنامج.

ويتضح من استعراض الدراسات السابقة استهدافها لأنماط المتعلمين لدى عينات مختلفة من الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، كما يتبين وجود اختلاف في النماذج التي استخدمت فيها، وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الإحاطة بالإطار النظري، وفي إعداد أدوات الدراسة.

ويختلف هذا البحث عن الدراسات السابقة في توظيفه لأنماط المتعلمين المفضلة لديهم في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

- منهج البحث
- مجتمع البحث
- عينة البحث
- أدوات البحث وإعدادها
- مواد البحث وإعدادها
- إجراءات وخطوات التطبيق
- الأساليب الإحصائية المستخدمة

تناول هذا الفصل وصفًا لمنهج البحث وخطوات التطبيق والإجراءات التي اتبعتها الباحثة لتحقيق أهداف البحث، ويتضمن عرضًا لمنهج البحث وعينته، وكيفية اختيار العينة، وأدوات البحث وخطوات بنائها والتحقق من صدقها وثباتها وإجراءات تطبيقها، كذلك خطوات بناء البرنامج التعليمي المقترح وإجراءات تطبيقه، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

❖ منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث المتمثلة بالإجابة عن تساؤلاته جمع البحث الحالي بين المنهجين الوصفي وشبه التجريبي الذي يقوم على مجموعة واحدة يُجرى عليها التطبيق القبلي والبعدي، حيث استُخدم المنهج الوصفي في التوصل إلى مهارات القراءة الجهرية وفي أساسيات بناء البرنامج التعليمي القائم على أنماط المتعلمين؛ واستُخدم المنهج شبه التجريبي في اختيار التصميم المناسب وتنفيذه وتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في بطاقة الملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية، ومقياس لتحديد أنماط المتعلمين، وتطبيق محتوى البرنامج التعليمي المقترح.

❖ مجتمع البحث:

تكوَّن المجتمع من جميع التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي في مدينة تبوك والبالغ عددهن (١٢) تلميذة، وفق إحصائية إدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك للعام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

❖ عينة البحث:

تمثل العينة كل مجتمع البحث حيث تألفت العينة من (١٠) تلميذات من ذوات صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي باستثناء طالبتين لوجودهما في مدرسة أخرى، وتمثل العينة التلميذات اللاتي يعانين من صعوبات التعلم في القراءة، والمنضمات لبرنامج صعوبات التعلم في المدرسة، واختيرت العينة بالطريقة القصدية لتحقيق هدف البحث؛ لقلة عدد أفراد العينة ولصعوبة جمع جميع أفراد مجتمع العينة الموزعين على مدرستين في مدرسة واحدة.

❖ أدوات البحث وإعدادها:

١. قائمة مهارات القراءة الجهرية:

خطوات الإعداد والتنفيذ لبناء قائمة المهارات:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة حول موضوع البحث الحالي كدراسة (داود،٢٠١٣) و(طلافحة،٢٠١٠)؛ وبالاطلاع على دليل مهارات اللغة العربية الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، قامت الباحثة بحصر واختيار المهارات المتعلقة بالقراءة الجهرية وبناء النسخة الأولية لقائمة مهارات القراءة الجهرية، وبعد حصرها وُضِعت في قائمة تحوي ثلاثة محاور (سلامة النطق، والفهم القرائي، والسرعة في القراءة)، وقد أُعِدَّت استمارة تحكيم للقائمة حيث

وضعت المهارات في العمود الأول من القائمة بجواره خمسة أعمدة فرعية؛ عمودان لمدى مناسبة المهارة لمستوى ذوي صعوبات التعلم عُنون لهما بـ (مناسبة ــ غير مناسبة)، وعمودان لمدى انتماء المهارة للمحور الأساسي لها عُنون لهما بـ (تنتمي للمحور ــ لا تنتمي للمحور) وعمود خامس عُنون بـ (ملحوظات) حتى يبدي المحكَّم رأيه في تعديل صياغة المهارات إذا رآها مناسبة ولكنها تحتاج إلى تعديل أو نقل لمحور آخر أو حذفها لعدم مناسبتها، وقد تكونت الصورة الأولية لقائمة المهارات من (١٧) مهارة موزعة على المحاور الثلاثة، ملحق (١).

ضبط وتحكيم قائمة المهارات:

للتحقق من الصدق الظاهري لقائمة المهارات قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم عشرة محكمين من فئات مختلفة تتمثل في:

- أساتذة متخصصين في اللغة العربية.
- أساتذة متخصصين في التربية الخاصة.
- مشرفي صعوبات التعلم في إدارة التعليم.
- خبراء الميدان من معلمي اللغة العربية ومعلمي برامج صعوبات التعلم ممن تجاوزت خدمتهم في مجال التدريس (٢٠) عامًا.

وذلك بقصد الاستفادة من خبراتهم في التعديل أو الحذف أو الإضافة؛ ما يجعل القائمة أكثر دقة وموضوعية، وقد كانت أهم ملاحظات المحكمين كالآتي:

- تعديل الصياغة اللغوية لبعض المهارات.
- حذف بعض المهارات إما لتكرارها وتشابهها مع مهارات أخرى، وإما لعدم مناسبتها لمرحلة العينة.
- دمج بعض المهارات لتكون مهارة واحدة مع تعديل صياغتها.
- نقل بعض المهارات من محور لمحور آخر.

ولقد قامت الباحثة بتعديل القائمة حسب ملاحظات المحكمين لتحقيق الصدق الظاهري لقائمة مهارات القراءة الجهرية، وتكونت الصورة النهائية لها من (١٠) مهارات، ملحق (٢).

٢. مقياس أنماط المتعلمين للتلميذات ذوات صعوبات التعلم:

خطوات الإعداد والتنفيذ لبناء المقياس:

بعد تتبع أدبيات البحث التربوي الذي استهدف أنماط المتعلمين، ومن خلال البحث في نماذج أنماط المتعلمين وأدوات قياسها، اعتمدت الباحثة على نموذج فاك (VAK)، وهو ما يقوم عليه البحث الحالي كإطار لبناء مقياس أنماط المتعلمين، وذلك بعد الاطلاع على مقياس فاك (VAK) لأنماط التعلم المفضلة لدى المتعلمين الكبار، ومن خلال الرجوع للدراسات السابقة وبالاطلاع على المقياس الذي أعده الشورة (٢٠١٢)، ومقياس عباس (٢٠٠٥)، ومقياس أنجلا

(Angela,2007)، ومقياس اورفال، وآخرين (Urval et al, 2014)، وعلى ضوء ذلك أُعِدَّ مقياس لتحديد أنماط المتعلمين المفضلة لديهم بما يناسب عينة البحث ويراعي خصائصها العمرية والمرحلية، ويحقق الهدف منه، وقد تكوَّن المقياس بصورته الأولية من (٣٠) فقرة موزعة بالتساوي على أنماط التعلم الثلاثة (البصري، والسمعي، والحسي الحركي)، ودُرِّجت فئات الاستجابة للمقياس باستخدام سلَّم ليكرت (Likert) رباعي التدرُّج (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، أبدًا) بحيث أعطيت رقميًّا الدرجات (٤، ٣، ٢، ١)، ويتم تحديد الأنماط من خلال المقياس وفقًا لمفتاح التصحيح المعتمد له بحيث تُجمع الدرجات لكل نمط من الأنماط ويكون النمط المفضل للمتعلم هو الأعلى درجة، والملحق (٣) يوضح الصورة الأولية لمقياس أنماط المتعلمين.

صدق المقياس:

أ- **الصدق الظاهري:** للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بإعداد استمارة تحكيم للمقياس ثم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم تسعة محكمين، متخصصين في التربية الخاصة والقياس النفسي والتقويم التربوي ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لمعرفة رأيهم حول صحة الفقرات ووضوح صياغتها وارتباطها بالموضوع المراد دراسته، وانتماء الفقرة لنمط التعلم الذي تقيسه، وإبداء التعديلات والملاحظات، أو المقترحات لتحقيق الهدف المرجو من إعداد المقياس، وقد كانت أهم ملاحظات المحكمين كالآتي:

- تعديل الصياغة اللغوية لبعض عبارات المقياس.
- حذف عبارة واحدة من نمط التعلم البصري لتشابهها مع عبارات أخرى.
- إضافة عبارة واحدة لنمط التعلم الحسي الحركي.

ولقد قامت الباحثة بتعديل المقياس حسب ملاحظات المحكمين لتحقيق الصدق الظاهري له، وفي ضوء ذلك عُدِّلت الصياغة اللغوية لبعض فقرات المقياس، واستُبعِدت وأُضيفت فقرات أخرى، وبقي المقياس مكونًا من (٣٠) فقرة، موزعة على أنماط التعلم الثلاثة كالآتي:

- نمط التعلم البصري (٩) عبارات.
- نمط التعلم السمعي (١٠) عبارات.
- نمط التعلم الحسي الحركي (١١) عبارة، والملحق (٤) يوضح الصورة النهائية لمقياس أنماط المتعلمين.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** تُحُقِّق من تجانس مقياس أنماط المتعلمين داخليًّا باستخدام طريقة الاتساق الداخلي؛ وهي إحدى طرق صدق التكوين (Construct Validity)، حيث أُوجِد معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معامل ارتباط كل فقرة مع البعد الذي تندرج تحته، والجدول رقم (٢) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٢) معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس أنماط المتعلمين والبعد الذي تندرج تحته

الأبعاد	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد
نمط التعلم البصري	1	0.542**	0.885**	6	0.610**	0.855**
	2	0.665**	0.784**	7	0.582**	0.697**
	3	0.358*	0.648**	8	0.668**	0.688**
	4	0.444**	0.506**	9	0.518**	0.809**
	5	0.406*	0.400*	–	–	–
نمط التعلم السمعي	10	0.576**	0.791**	15	0.636**	0.797**
	11	0.590**	0.655**	16	0.800**	0.841**
	12	0.562**	0.646**	17	0.762**	0.803**
	13	0.681**	0.727**	18	0.534**	0.661**
	14	0.608**	0.532**	19	0.619**	0.688**
نمط التعلم الحسي الحركي	20	0.667**	0.599**	26	0.546**	0.676**
	21	0.701**	0.681**	27	0.796**	0.802**
	22	0.661**	0.711**	28	0.866**	0.815**
	23	0.589**	0.628**	29	0.589**	0.721**
	24	0.821**	0.591**	30	0.498**	0.533**
	25	0680**	0.588**		–	–

*دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α≤ ٠.٠٥) ** دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α≤ ٠.٠١)

يُظهر الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معامل ارتباط كل فقرة مع البعد الذي تندرج تحته كانت دالة إحصائيًّا ما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس أنماط المتعلمين قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (١٠) أفراد من خارج عينة البحث، ثم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية نفسها، وذلك بعد فاصل زمني مقداره أسبوعان، وحساب معامل الارتباط بين مرَّتَي التطبيق، وذلك على مستوى كل مجال من مجالات المقياس، وكذلك المستوى الكلي، والجدول رقم (٣) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٣) معاملات ثبات مقياس أنماط المتعلمين

المجال	Test-Re Test
نمط التعلم السمعي	0.83
نمط التعلم البصري	0.90

المجال	Test-Re Test
نمط التعلم الحسي الحركي	0.92
الكلي	0.91

تُظهِر النتائج في الجدول (٣) أن معاملات ثبات المقياس قد تراوحت للأبعاد بين (٠,٨٣-٠,٩٢) وللأداة ككل (٠,٩١)، وتُعدُّ مثل هذه القيم من الثبات مقبولة لأغراض البحث الحالي.

٣. بطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات صعوبات التعلم:

خطوات الإعداد والتنفيذ لبناء بطاقة الملاحظة:

لقياس مستوى أداء التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القراءة الجهرية أُعِدَّت بطاقة ملاحظة تحقق هدف البحث وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة حول ذلك، والاطلاع على بطاقات الملاحظة التي أعدها ديب (٢٠١٥)، العيافي (٢٠١٣)، حنونة (٢٠١٧)، قاسم، وحسن، ومرز (٢٠١٩)، واعتمدت الباحثة في بناء بطاقة الملاحظة على قائمة مهارات القراءة الجهرية السابق إعدادها وتحكيمها، إضافةً إلى دليل مهارات اللغة العربية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وقد احتوت البطاقة في صورتها الأولية على (١٥) فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي (سلامة النطق، والفهم القرائي، والسرعة في القراءة) ودُرِّجت فئات الاستجابة للبطاقة باستخدام سلَّم ليكرت (Likert) رباعي التدرُّج (أتقن بدرجة كاملة ـ أتقن بدرجة متوسطة ـ أتقن بدرجة ضعيفة ـ غير متقن) بحيث أُعطيت رقميًّا الدرجات (٣، ٢، ١، ٠)، والملحق (٥) يوضح الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة.

صدق البطاقة:

أ- **الصدق الظاهري:** للتحقق من الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة قامت الباحثة بإعداد استمارة تحكيم ثم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ثمانية محكمين، متخصصين في التربية الخاصة، والقياس النفسي والتقويم التربوي، ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والمناهج وطرق التدريس العامة، لمعرفة رأيهم حول وضوح صياغة المهارات بالنسبة للمُلاحِظين، وأنها لا تعطي أكثر من استجابة، ولا تحتوي على مهارات مركبة، وإبداء التعديلات والملاحظات، أو المقترحات لتحقيق الهدف المرجو من إعداد البطاقة، وقد كانت أهم ملاحظات المحكمين كالآتي:

- تعديل الصياغة اللغوية لبعض المهارات.
- حذف بعض المهارات أو أجزاء منها إما لتكرارها أو تشابهها مع مهارات أخرى، وإما لعدم وضوحها للقياس في أثناء إجراء الملاحظة.
- إضافة بعض المهارات.

- فصل بعض المهارات المركبة لتكون أكثر دقة في أثناء إجراء الملاحظة.

ولقد قامت الباحثة بتعديل البطاقة حسب ملاحظات المحكمين لتحقيق الصدق الظاهري لها، وفي ضوء ذلك عُدِّلت الصياغة اللغوية لبعض فقرات البطاقة، مع استبعاد وإضافة فقرات أخرى، ومن ثم أصبحت بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية مكونة من (١٨) فقرة، موزعة على المحاور الثلاثة كالآتي:

- المحور الأول: سلامة النطق (١٠) مهارات.
- المحور الثاني: الفهم القرائي (٦) مهارات.
- المحور الثالث: السرعة في القراءة (مهارتان)، والملحق (٦) يوضح الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** تُحُقِّق من تجانس مقياس بطاقة الملاحظة للقراءة الجهرية باستخدام طريقة الاتساق الداخلي وهي إحدى طرق صدق التكوين (Construct Validity)، حيث أُوجِد معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (٤) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٤) معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة للقراءة الجهرية

الأبعاد	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	الأبعاد	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد
سلامة النطق	1	0.47*	0.43*	الفهم القرائي	11	0.60*	0.72*
	2	0.50*	0.80*		12	0.72*	0.61*
	3	0.80*	0.63*		13	0.81*	0.74*
	4	0.66*	0.55*		14	0.55*	0.49*
	5	0.39*	0.36*		15	0.69*	0.60*
	6	0.50*	0.62*		16	0.35*	0.40*
	7	0.82*	0.68*	السرعة في القراءة	17	0.44*	0.47*
	8	0.40*	0.49*		18	0.47*	0.52*
	9	0.51*	0.48*				
	10	0.77*	0.79*				

*دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

يُظهر الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط لمقياس بطاقة الملاحظة للقراءة الجهرية كانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)؛ ما يدل على صدق الاتساق الداخلي لها.

ثبات البطاقة:

للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (١٠) أفراد من خارج عينة البحث، ثم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية نفسها، وذلك بعد فاصل زمني مقداره أسبوعان، وحساب معامل الارتباط بين مرَّتَي التطبيق، وذلك على مستوى كل مجال من مجالات بطاقة الملاحظة، وكذلك المستوى الكلي، والجدول رقم (٥) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٥) معاملات ثبات مقياس بطاقة الملاحظة

المجال	Test-Re Test
سلامة النطق	0.90
الفهم القرائي	0.88
السرعة في القراءة	0.81
الكلي	0.91

تُظهِر النتائج في الجدول (٥) أن معاملات ثبات بطاقة الملاحظة قد تراوحت للأبعاد بين (٠,٨١-٠,٩٠) وللأداة ككل (٠,٩١)، وتُعدُّ مثل هذه القيم من الثبات مقبولة لأغراض البحث الحالي.

❖ مواد البحث وإعدادها:

١. البرنامج التعليمي:

خطوات الإعداد والتنفيذ لبناء وتخطيط البرنامج التعليمي:

لتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بإعداد برنامج تعليمي يستند في تصميمه وإستراتيجياته وبناء أنشطته إلى نموذج فاك (VAK) لأنماط المتعلمين، وهو ما يقوم عليه البحث الحالي، مع مراعاة طبيعة العينة وخصائصها والمرحلة الدراسية، وقد استعانت الباحثة بمجموعة من المصادر لإعداد البرنامج وهي:

- الدراسات والبحوث السابقة في مجال البرامج التعليمية والتربية الخاصة كدراسة (عبد الهادي،٢٠٠٩) و(العايد،٢٠٠٨) و(قاسم، وآخرون،٢٠١٩) و(الظفيري،٢٠١٤) و(الرحيّل، ٢٠١٣).
- دليل مهارات اللغة العربية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- دليل معلم ومعلمة صعوبات التعلم الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- مقرر لغتي، كتاب الطالب للصف الثاني الابتدائي، وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

وتضمن البرنامج العناصر الآتية:

- مقدمة تحوي تعريفًا بالبرنامج وعناصره، وتعريفًا بأنماط المتعلمين التي يقوم عليها.
- الهدف العام للبرنامج، ومهارات القراءة الجهرية.
- ملخص محتوى البرنامج.
- الخطة الزمنية للبرنامج.
- استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة التي يحتوي عليها البرنامج.
- أساليب القياس المستخدمة في البرنامج.
- الفئة المستهدفة.
- دور المعلمة.
- تخطيط الدروس.
- النصوص القرائية.

والملحق (٧) يوضح بناء البرنامج التعليمي بصورته الأولية.

ضبط وتحكيم البرنامج التعليمي:

بعد إعداد البرنامج بصورته الأولية عُرِض على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم سبعة محكمين، متخصصين في التربية الخاصة، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومشرفي صعوبات التعلم بإدارة التعليم، للاسترشاد بآرائهم حول وضوح الصياغة، وملاءمة الأنشطة لموضوع القراءة الجهرية، وأي تعديلات أو مقترحات أخرى لتحقيق هدف البحث، وقد كانت أهم ملاحظات المحكمين كالآتي:

- تعديل بعض الصياغات اللغوية في متن البرنامج.
- حذف بعض الفقرات وإضافة فقرات أخرى فيما يخص مقدمة البرنامج.
- اختصار الاستراتيجيات المستخدمة في أثناء تطبيق البرنامج، والاعتماد على الاستراتيجيات التي تحقق نمط التلميذات واستبعاد الاستراتيجيات للأنماط غير الموجودة لدى التلميذات، حتى لا تكون كثرة الاستراتيجيات عاملًا مؤثرًا في البحث.
- إرفاق صور مصاحبة للنص.

وبعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين وتعديلاتهم ومقترحاتهم قامت الباحثة بتعديل البرنامج في ضوء ذلك لتحقيق الصدق الظاهري له، والملحق (٨) يوضح البرنامج التعليمي بصورته النهائية.

٢. كراسة التلميذة:

قامت الباحثة بإعداد كراسة الغرض منها تزويد التلميذة بمحتوى مادي يمكنها استخدامه في أثناء الدرس والاحتفاظ به لاحقًا، وهي تحتوي على النصوص القرائية للدروس التي تضمنها

البرنامج، والتي سبق تحكيمها، إضافةً إلى الصور والرسومات وبعض التدريبات القرائية، ملحق (٩).

❖ إجراءات وخطوات تطبيق البحث:

إجراءات ما قبل التطبيق:

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بما يأتي:

١. الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة حول موضوع البحث الحالي، إضافةً للاطلاع على أدلة المهارات وأدلة معلمي صعوبات التعلم، وذلك لغرض جمع المهارات وحصرها.
٢. بناء قائمة مهارات القراءة الجهرية بصورتها الأولية ثم عرضها على المحكمين والتحقق من صدقها الظاهري.
٣. بناء مقياس أنماط المتعلمين للتلميذات ذوات صعوبات التعلم بصورته الأولية ثم عرضه على المحكمين والتحقق من صدقه الظاهري.
٤. بناء بطاقة الملاحظة لمهارات القراءة الجهرية بصورتها الأولية ثم عرضها على المحكمين والتحقق من صدقها الظاهري.
٥. بناء البرنامج التعليمي وعرضه على المحكمين لضبطه والتحقق من صدقه الظاهري.
٦. تطبيق المقياس وبطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية من التلميذات ذوات صعوبات التعلم للتأكد من صدقها وثباتها.
٧. مخاطبة الجهات المعنية لغايات تطبيق البحث والمتمثلة في:

أ- عمادة البحث العلمي بجامعة تبوك لغرض الحصول على خطاب تسهيل مهمة باحثة، ملحق (١٠).

ب- إدارة التخطيط والمعلومات، قسم الدراسات والبحوث، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك، ملحق (١١).

ج- إدارة التربية الخاصة، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك، ملحق (١٢).

د- إدارة شؤون المعلمين، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك، ملحق (١٣).

٨. تحديد عينة البحث والتي بلغت (١٠) تلميذات، اخترن بالطريقة القصدية من الصف السادس الابتدائي.

إجراءات في أثناء التطبيق:

بعد إعداد أدوات ومواد البحث كاملةً والتحقق من صدقها وثباتها قامت الباحثة بما يأتي:

١. إجراء التطبيق القبلي للملاحظة.
٢. تطبيق مقياس أنماط المتعلمين قبل البدء في تطبيق البرنامج.

٣. البدء في تطبيق البرنامج التعليمي المقترح على العينة.
٤. إجراء التطبيق البعدي للملاحظة.
٥. تحليل البيانات واستخراج النتائج.

وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة هي من قامت بتطبيق أدوات البحث والبرنامج التعليمي، مراعاةً لوجود أفراد العينة وعددهم، إضافةً إلى عدم توفر العدد الكافي للعينة في مدارس أخرى.

❖ الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة على أسئلة البحث قامت الباحثة بإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على النحو الآتي:

- للكشف عن الفروقات بين التطبيق القبلي والبعدي فقد استُخدِم اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) وهو من طرق الإحصاء اللامعلمي لصغر حجم العينة.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة ولحساب الثبات بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار وحساب معامل الارتباط بين مرَّتَي التطبيق.
- استخدام مربع إيتا لحساب حجم الأثر.

الفصل الرابع
نتائج البحث ومناقشتها

أولًا: عرض نتائج البحث

ثانيًا: مناقشة النتائج وتفسيرها

تضمن هذا الفصل عرضًا مفصلًا للنتائج التي توصل إليها البحث ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الأسئلة المطروحة، وفيما يأتي عرض نتائج البحث ومناقشتها وفقًا لتسلسل أسئلته:

أولًا: عرض نتائج البحث:

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه:

"ما مهارات القراءة الجهرية اللازمة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟".

للإجابة عن هذا السؤال أُعِدَّت قائمة بمهارات القراءة الجهرية اللازمة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وقد قامت الباحثة بعدة إجراءات وُضِّحت في الفصل الثالث، وكانت النتيجة قائمة مهارات القراءة الجهرية اللازمة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، والجدول رقم (٦) يوضح تلك المهارات في صورتها النهائية.

جدول (٦) قائمة مهارات القراءة الجهرية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

المحور الأول: سلامة النطق	
م	المهارة
١.	قراءة الكلمات بحسب أصوات حروفها الساكنة والمتحركة ومقاطعها الصوتية قراءة جهرية سليمة بوضوح تام.
٢.	التمييز الصحيح بين الحروف المتقاربة في النطق في أثناء القراءة الجهرية.
٣.	قراءة كلمات النص المتضمنة للتاء والهاء المربوطتين والتاء المفتوحة قراءة جهرية صحيحة.
٤.	قراءة كلمات النص المتضمنة للام الشمسية واللام القمرية قراءة جهرية صحيحة.
٥.	قراءة كلمات النص المتضمنة لأنواع التنوين قراءة جهرية صحيحة.
المحور الثاني: الفهم القرائي	
٦.	قراءة النصوص قراءة جهرية مع مراعاة سلامة النطق وصحة الوصل والوقف.
٧.	قراءة النصوص قراءة جهرية متسمة بجودة الأداء وتلوين الصوت تبعًا لأساليب المقروء وتمثيل المعنى.
المحور الثالث: السرعة في القراءة	
٨.	الانطلاق في القراءة الجهرية دون تردد أو خوف أمام المستمعين.
٩.	القدرة على المواءمة بين السرعة والدقة في أثناء القراءة الجهرية.

المحور الثالث: السرعة في القراءة	
١٠.	إنهاء القراءة الجهرية للنص نهاية طبيعية تدريجية لا يُفاجأ بها المستمع.

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه:

" ما البرنامج التعليمي المقترح القائم على أنماط المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟".

للإجابة عن هذا السؤال أُعِدَّ برنامج تعليمي قائم على أنماط المتعلمين كما هو موضح في ملحق (٨)، ص (١٠١)، وقد قامت الباحثة بعدة إجراءات لبناء البرنامج وُضِّحت في الفصل الثالث، وكانت النتيجة برنامج تعليمي قائم على أنماط المتعلمين بالاستناد إلى نموذج فاك (VAK) لأنماط المتعلمين.

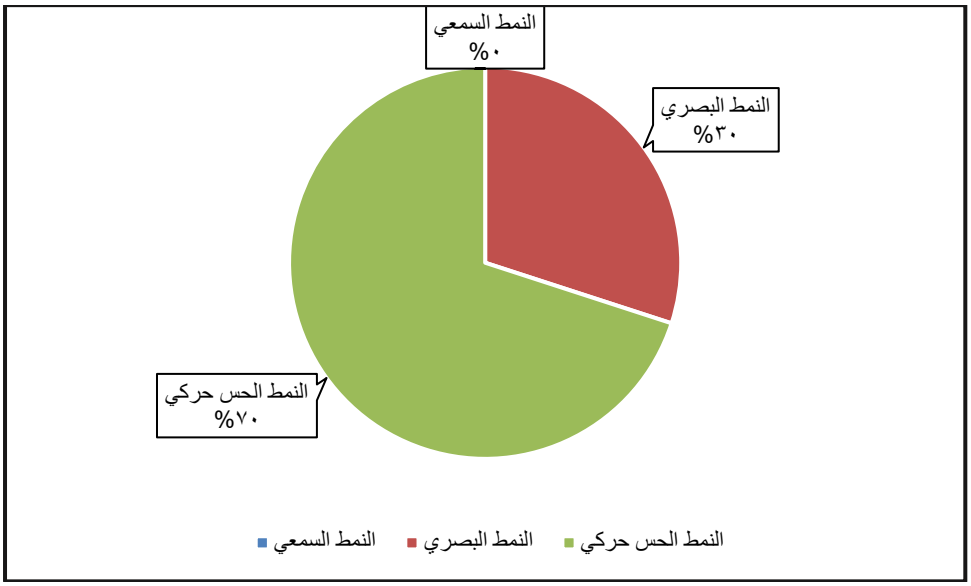
للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه:

"ما أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟".

قامت الباحثة بتطبيق مقياس أنماط المتعلمين على أفراد عينة البحث، وبعد حصر الإجابات صُنِّفت التلميذات على الأنماط الثلاثة للمتعلمين التي تضمنها المقياس (السمعي، والبصري، والحسي الحركي) وفقًا لمفتاح التصحيح المعتمد للمقياس، والجدول رقم (٧) يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لأنماطهم المفضلة في التعلم.

جدول (٧) أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

نمط المتعلم	العدد	النسبة المئوية
النمط السمعي	٠	٠
النمط البصري	٣	٣٠٪
النمط الحسي الحركي	٧	٧٠٪
الكلي	١٠	١٠٠٪



شكل (١) أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

يظهر من الجدول (٧) ومن الشكل (١) أن نمط المتعلمين السائد لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم هو النمط الحسي الحركي، حيث بلغت نسبة التلميذات ضمن هذا النمط (٧٠٪) في حين أن (٣٠٪) من التلميذات ذوات صعوبات التعلم يفضلن النمط البصري، ولم يكن من ضمن التلميذات من يفضلن النمط السمعي.

للإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه:

"ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟".

نظرًا لصغر حجم العينة وعدم ملاءمتها لافتراضات الاختبارات المعلمية فقد استُخدِم اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) وهو أحد الاختبارات اللامعلمية الملائمة للكشف عن الفروق بين القياس القبلي والبعدي للكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، والجدول رقم (٨) يوضح نتائج ذلك.

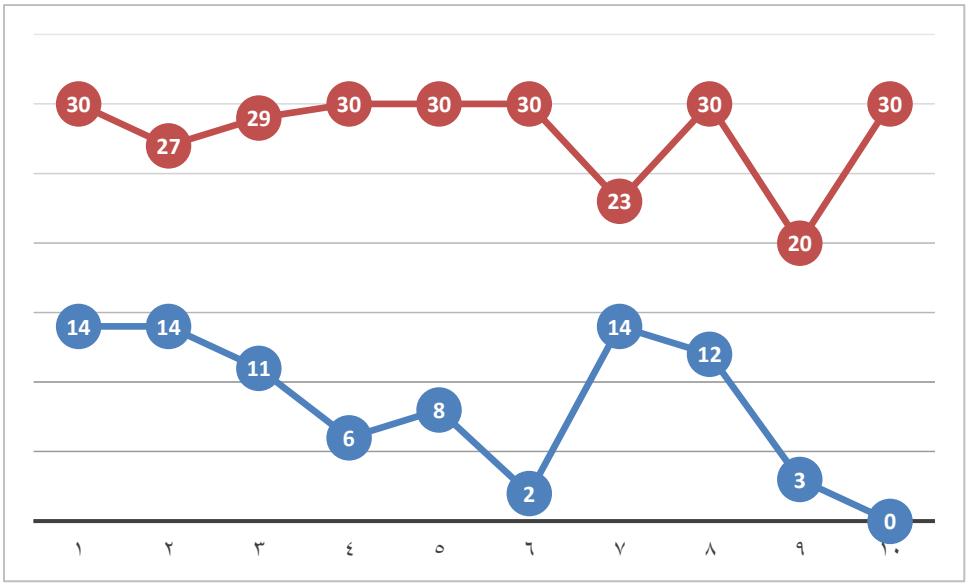
جدول (٨) اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) للكشف عن الفروقات بين التطبيق القبلي والبعدي لمهارات النطق

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	ن للرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم الاثر
قبلي	8.40	5.38	سالبة	0	0	0	2.805	0.00*	88.70%
بعدي	27.90	3.57	موجبة	10	5.5	55			
–	-	-	تساوي	0					

*دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (α≤٠.٠٥)

تظهر البيانات في الجدول (٨) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥) بين القياس القبلي لمهارات النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بدلالة قيمة (Z) ومستوى الدلالة

المرافقة لها، حيث بلغ متوسط الأداء في القياس القبلي (٨.٤٠) وللقياس البعدي (٢٧.٩٠)؛ ما يشير إلى أن الفروقات لصالح القياس البعدي، كما يظهر حجم الأثر المحسوب والذي بلغت قيمته (٨٨.٧٠٪)، والتي تدل حسب تصنيف كوهين على وجود أثر كبير للبرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، والشكل رقم (٢) يوضح التفاوت بين القياس القبلي والبعدي لمهارات النطق لدى تلميذات صعوبات التعلم.



شكل (٢) التفاوت بين القياس القبلي والبعدي لمهارات النطق لدى تلميذات صعوبات التعلم

للإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه:

"ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟".

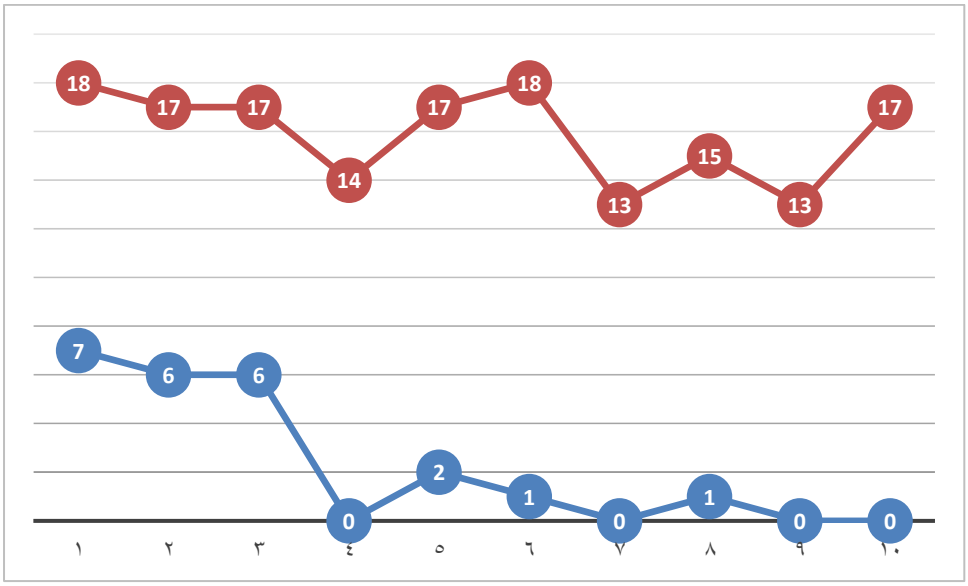
نظرًا لصغر حجم العينة وعدم ملاءمتها لافتراضات الاختبارات المعلمية فقد استُخدِم اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) وهو أحد الاختبارات اللامعلمية الملائمة للكشف عن الفروق بين القياس القبلي والبعدي للكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، والجدول رقم (٩) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٩) اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) للكشف عن الفروقات بين التطبيق القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	ن للرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
قبلي	2.300	2.87	سالبة	0	0	0	2.816	0.00*	89.05%
بعدي	15.90	1.97	موجبة	10	5.5	55			
–	-	-	تساوي	0					

*دالة احصائيًّا عند مستوى دلالة (α≤٠.٠٥)

تظهر البيانات في الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥) بين القياس القبلي لمهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بدلالة قيمة (Z) ومستوى الدلالة المرافقة لها، حيث بلغ متوسط الأداء في القياس القبلي (٢.٣٠) وللقياس البعدي (١٥.٩٠)؛ ما يشير إلى أن الفروقات لصالح القياس البعدي، كما يظهر حجم الأثر المحسوب والذي بلغت قيمته (٨٩.٥٪)، والتي تدل حسب تصنيف كوهين على وجود أثر كبير للبرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، والشكل رقم (٣) يوضح التفاوت بين القياس القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم.



شكل (٣) التفاوت بين القياس القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم

للإجابة عن السؤال السادس والذي نصه:

"ما فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟".

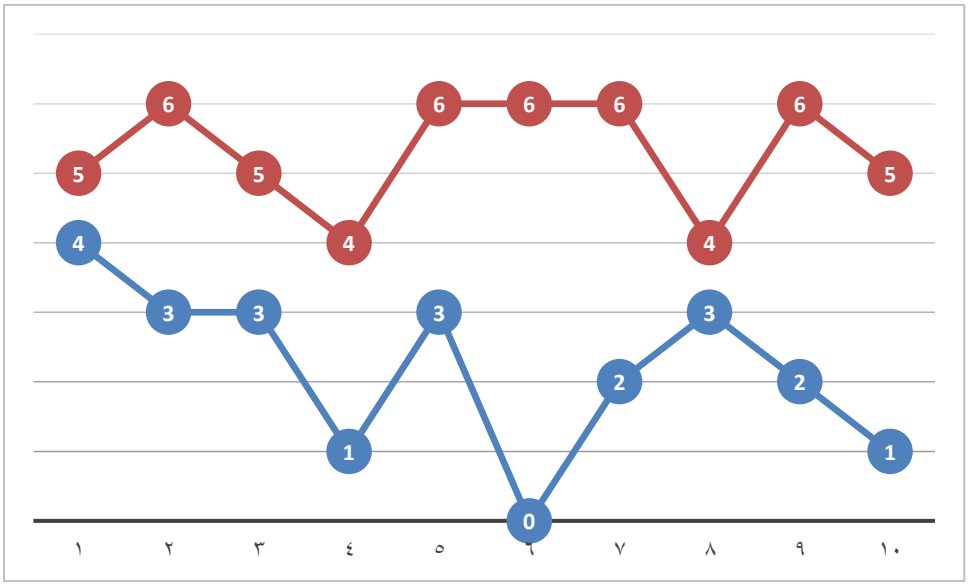
نظرًا لصغر حجم العينة وعدم ملاءمتها لافتراضات الاختبارات المعلمية فقد استُخدِم اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) وهو أحد الاختبارات اللامعلمية الملائمة للكشف عن الفروق بين القياس القبلي والبعدي للكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، والجدول رقم (١٠) يوضح نتائج ذلك.

جدول (١٠) اختبار (Wilcoxon Method Pairs Signed) للكشف عن الفروقات بين التطبيق القبلي والبعدي لمهارات السرعة في القراءة

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	ن للرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم الاثر
قبلي	2.20	1.23	سالبة	0	0	0	2.82	0.00*	89.18%
بعدي	5.30	0.82	موجبة	10	5.5	55			
–	-	-	تساوي	0					

*دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (α≤٠.٠٥)

تظهر البيانات في الجدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥) بين القياس القبلي لمهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بدلالة قيمة (Z) ومستوى الدلالة المرافقة لها، حيث بلغ متوسط الأداء في القياس القبلي (٢.٢٠) وللقياس البعدي (٥.٣٠)؛ ما يشير إلى أن الفروقات لصالح القياس البعدي، كما يظهر حجم الأثر المحسوب والذي بلغت قيمته (٨٩.١٨٪)، والتي تدل حسب تصنيف كوهين على وجود أثر كبير للبرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، والشكل رقم (٤) يوضح التفاوت بين القياس القبلي والبعدي لمهارات السرعة في القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم.



شكل (٤) التفاوت بين القياس القبلي والبعدي لمهارات السرعة في القراءة لدى تلميذات صعوبات التعلم

ثانيًا: مناقشة النتائج وتفسيرها:

لمناقشة النتائج وتفسيرها حللت الباحثة نتائج الأسئلة الإحصائية المتعلقة بالسؤال الثالث، والرابع، والخامس، والسادس، على النحو الآتي:

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، والذي نصه:

"ما أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟".

أشارت النتائج المرتبطة بهذا السؤال إلى أن نمط المتعلمين السائد لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم هو النمط الحسي الحركي، والذي احتل الترتيب الأول بنسبة بلغت (٧٠٪)، في حين أن النمط البصري احتل الترتيب الثاني بنسبة بلغت (٣٠٪)، أما النمط السمعي فلم يكن من ضمن الأنماط المفضلة لديهن (٠٪).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشورة (٢٠١٢) في أن النمط الحسي الحركي في المرتبة الأولى، ويليه النمط البصري، في حين أن النمط السمعي كان الأقل شيوعًا.

واتفقت أيضًا مع دراسة أنجلا (Angela,2007) حيث بلغت نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يفضلون النمط البصري من خلال استخدام نموذج فاك (VAK) (٣٤٪)، وهي نسبة مقاربة لما توصلت إليه نتيجة البحث الحالي والتي بلغت (٣٠٪).

وتعلل الباحثة هذه النتيجة لأكثر الأنماط تفضيلًا لعدة أسباب، منها: خصائص العينة لكونها من التلميذات ذوات صعوبات التعلم، إضافةً إلى طبيعة المرحلة العمرية حيث إن العينة التي تناولها البحث الحالي من المرحلة الابتدائية وهم يفضلون النمط الحسي الحركي لما يكون فيه من تفاعل بين المادة التعليمية والتلميذة، مع شيوع النمطين السمعي والبصري بنسب متفاوتة، ومن خلال تحديد نمط المتعلم المفضل لكل تلميذة أصبحن أكثر إدراكًا لأنماطهن المفضلة في التعلم، وهذا الوعي الذاتي جعلهن أكثر إدراكًا لأهميتها وبناء توجه ذاتي إيجابي نحوها كطريقة للتعلم من خلال توظيف الحاسة الأكثر تأثيرًا لدى كل واحدة منهن، وهذا ما كان له تأثير واضح في تنمية المهارات المستهدفة في البرنامج التعليمي المقترح، وانعكاسه إيجابيًا على أداء التلميذات، ويؤيد ذلك ما ذكره هونيجسفيلد، ودون (Honigsfeld & Dunn, 2006) بضرورة تعزيز وعي الطلبة بأنماطهم المفضلة في التعلم بعدِّها مصدر قوة لتعلمهم.

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها، والذي نصه:

"ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟".

أشارت النتائج المرتبطة بهذا السؤال إلى ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في التطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة لمهارات النطق ككل، حيث بلغ المتوسط (٢٧.٩٠) وارتفاع حجم الأثر بنسبة مئوية قدرها (٨٨.٧٠٪)، وهذا يشير إلى تفوق التلميذات في التطبيق البعدي مقارنةً بالتطبيق القبلي الذي بلغ متوسط درجاته (٨.٤٠).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جلوريا (Gloria, 2000) التي توصلت إلى فاعلية استخدام أنماط المتعلمين المفضلة لديهم في تحسين مهارات التعرف إلى الكلمات والمفردات وتحسين القراءة.

وتتفق كذلك مع دراسة عبد المانع (٢٠٠٧) في تحسين مهارات التعرف إلى الكلمات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ويعزى التحسن في مستوى النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم إلى ما تميَّز به البرنامج من اشتماله على عناصر الصوت والصورة والحركة واللون، والوسائل المحسوسة المتنوعة للنصوص القرائية، إضافة للتطبيقات التفاعلية التي استخدمت خلال البرنامج مثل (Tiny Cards) و(Chatter Kid)، لتلبي وتراعي الاحتياجات المختلفة لأنماط المتعلمين المفضلة لدى التلميذات، إضافةً إلى وعي التلميذات بأنماطهن المفضلة واستخدامها وتوظيفها في أثناء التعلم، وكذلك الأساليب المتبعة لمراعاة اختلاف أنماط المتعلمين كما وردت في البرنامج كان لها أثر كبير في تحسن مهارات النطق لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من خلال تقديمه بصورة تلائم نمط كل تلميذة، ما يكشف عن فاعلية استخدام أنماط المتعلمين المفضلة لديهم لتنمية مهارات النطق لدى التلميذات، ويؤيد ذلك ما ذكره الوقفي (٢٠٠٨) أن ذوي عسر القراءة يمكن أن يتعلموا بأساليب مختلفة عما يتعلم بها العاديين.

وعندما كانت أساليب التعلم متوافقة مع أنماط التلميذات المفضلة لديهن كان التعلم فعالًا بالنسبة لهن.

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها، والذي نصه:

"ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟".

أشارت النتائج المرتبطة بهذا السؤال إلى ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في التطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة لمهارات الفهم القرائي ككل، حيث بلغ متوسط الأداء (١٥.٩٠)، وهذا يشير إلى ارتفاع درجات التلميذات في التطبيق البعدي مقارنةً بالتطبيق القبلي الذي بلغ متوسط درجاته (٢.٣٠٠)، وارتفاع حجم الأثر بنسبة مئوية قدرها (٨٩.٠٥٪) والتي تدل على وجود أثر كبير للبرامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة جلوريا (Gloria, 2000)، ودراسة عبد المانع (٢٠٠٧) التي أثبتت فاعلية استخدام أنماط المتعلمين المفضلة لديهم في تحسين مهارات الفهم القرائي.

وهذه النتيجة قد تعزى إلى أن البرنامج التعليمي ساعد التلميذات على تنمية مهارات الفهم القرائي لديهن من خلال مراعاة أنماطهن المفضلة وتوظيفها للتعلم بشكل أفضل، وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا للأساليب المتنوعة التي أُتبعت في البرنامج لتحقيق تقديمه بصورة تلائم النمط المفضل لكل تلميذة، إضافة لكون التلميذات عينة البحث قد اظهرن تفاعلًا ايجابيًا مع المادة المقروءة خلال تقديمها بأساليب تراعي الأنماط المختلفة لديهن، وربط المادة القرائية بمدلولاتها الحسية قد ساهم بدرجة كبيرة في تعلم المهارات وإتقانها، وهذا يتفق مع ما ذكره (الظفيري، ٢٠١٤) أن مراعاة أنماط المتعلمين المفضلة عند الطلاب أمر مهم للحصول على تعليم فعَّال.

ويتفق كذلك مع ما ذكره هيفلر (Heffler,2001) أن الطلبة يتعلمون بصورة أفضل حين تكون أساليب التعلم متوافقة مع أنماط تعلمهم المفضلة.

تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال السادس ومناقشتها، والذي نصه:

"ما فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟".

أشارت النتائج المرتبطة بهذا السؤال إلى أن متوسط الأداء لمهارات السرعة في القراءة لدى مجموعة التلميذات ذوات صعوبات التعلم على بطاقة الملاحظة لمهارات السرعة في القراءة ككل في القياس البعدي قد بلغ (٥.٣٠) مقارنةً بالقياس القبلي الذي بلغ (٢.٢٠)؛ ما يشير إلى أن الفروقات لصالح القياس البعدي، وارتفاع حجم الأثر بنسبة مئوية قدرها (٨٩.١٨٪) والتي تدل حسب تصنيف كوهين على وجود أثر كبير للبرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات السرعة في القراءة لدى أفراد العينة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة جلوريا (Gloria, 2000) التي أثبتت فاعلية استخدام أنماط المتعلمين المفضلة لديهم في تنمية مهارات السرعة في القراءة وتحسين مهارات القراءة الجهرية.

ويعزى التحسن في مهارات السرعة في القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم إلى أن البرنامج التعليمي القائم على أنماط المتعلمين الذي أُعِدَّ بما يتضمنه من أنشطة متنوعة وممتعة، ومن خلال عرض المادة المقروءة بشكل يراعي أنماط التلميذات المفضلة في التعلم ويراعي اهتماماتهن وميولهن، وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى تركيز البرنامج على تقديم المادة المقروءة لكل تلميذة بما يراعي نمطها المفضل في التعلم، إضافة إلى تفاعلها مع ما يعرض بأساليب تراعي الأنماط الأخرى لديهن وتنوع مصادر التعلم المقدمة للتلميذات بما يناسب تنوع أنماط المتعلمين المفضلة لديهن، وهذا ما يحقق الافتراض الذي تقوم عليه نظرية أنماط المتعلمين كما ذكرها الزيات (٢٠٠٤) بأن التعلم يكون أكثر فاعلية وديمومة إذا كان عرض الخبرات التعليمية متوافقًا مع نمط المتعلم المفضل، وأن نمط المتعلم ينعكس في تفضيله لوسيط من الوسائط الحسية الإدراكية في استقبال المعلومات ومعالجتها.

وبشكل عام تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة كل من: (يوسف، وخطاب،٢٠١٨)، (الظفيري،٢٠١٤)، بلو، ولوفليس (Blue & Loveless, 2001)، جلوريا (Gloria, 2000)، (عبد المانع،٢٠٠٧)، التي أثبتت جميعها فاعلية استخدام أنماط المتعلمين المفضلة لديهم في تنمية مهارات لغوية مختلفة.

الفصل الخامس

التوصيات والمقترحات

أولًا: ملخص نتائج البحث

ثانيًا: التوصيات والمقترحات

ثالثًا: الدراسات المقترحة

تضمن هذا الفصل ملخصًا لنتائج البحث، وبناءً على نتائج البحث قدمت الباحثة بعض التوصيات التربوية للإفادة منها في تدريس ذوي صعوبات التعلم، وبعض الدراسات المقترحة التي قد تُسهم بما يفيد في تعليم ذوي صعوبات التعلم.

أولًا: ملخص نتائج البحث:

١. إعداد قائمة بمهارات القراءة الجهرية اللازمة للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

٢. إعداد برنامج تعليمي قائم على أنماط المتعلمين.

٣. التعرف إلى الأنماط المفضلة لدى المتعلمين أفراد العينة، وتصنيفهم حسب الأنماط التي تضمنها المقياس (السمعي، والبصري، والحسي الحركي)، وترتيبها حسب النسبة المئوية كالآتي:

- نمط التعلم الحسي الحركي، الأكثر تفضيلًا بنسبة بلغت (٧٠٪).
- نمط التعلم البصري (٣٠٪).
- نمط التعلم السمعي، والذي لم يكن من ضمن أنماط المتعلمين المفضلة (٠٪).

٤. فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات النطق، ومهارات الفهم القرائي، ومهارات السرعة في القراءة، لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وقد كانت النتائج كالآتي:

- ارتفاع متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة لمهارات النطق حيث بلغ (٢٧.٩٠)، وحجم الأثر بنسبة مئوية قدرها (٨٨.٧٠٪).
- ارتفاع متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة لمهارات الفهم القرائي حيث بلغ (١٥.٩٠)، وحجم الأثر بنسبة مئوية قدرها (٨٩.٠٥٪).
- ارتفاع متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة لمهارات السرعة في القراءة حيث بلغ (٥.٣٠)، وحجم الأثر بنسبة مئوية قدرها (٨٩.١٨٪).

ثانيًا: التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصَّل إليها البحث الحالي تُقدِّم الباحثة بعض التوصيات كما يأتي:

١. الاهتمام بتوعية معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بأنماط المتعلمين وكيفية توظيفها في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢. الاهتمام بتشخيص أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وحث المعلمين والمعلمات على مراعاة أنماط المتعلمين المفضلة لدى التلاميذ.

٣. الاهتمام بتعزيز وعي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المراحل العليا بأنماط تعلمهم المفضلة وتوجيههم لتوظيفها في أثناء التعلم.
٤. ضرورة الاهتمام بتنويع الأنشطة المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتشمل أنماط المتعلمين المختلفة.
٥. الاهتمام باستخدام الاستراتيجيات المناسبة لأنماط المتعلمين المفضلة لدى تلاميذ صعوبات التعلم.
٦. الاستفادة من نتائج هذا البحث والبرنامج التعليمي في برامج صعوبات التعلم التي تضم نسبة كبيرة من التلاميذ وتتبع نظام التدريس الجماعي لذوي صعوبات التعلم، أو تتبع نظام المعلم المتجول.

ثالثًا: الدراسات المقترحة:

استنادًا إلى النتائج التي توصَّل إليها البحث الحالي يمكن اقتراح عدد من الدراسات كالآتي:

١. دراسة فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.
٢. دراسة فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين في تنمية مهارات الإملاء لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مراحل مختلفة.
٣. دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على نمط التعلم الحسي الحركي في تنمية مهارات التآزر الحركي البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

المراجع

المراجع العربية:

إسماعيل، بليغ (٢٠١١). **استراتيجيات تدريس اللغة العربية اطر نظرية وتطبيقات عملية**. عمّان: دار المناهج.

البجة، عبد الفتاح (٢٠٠٥). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**. العين: دار الكتاب الجامعي.

البجة، عبد الفتاح (٢٠٠٢). **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**. عمّان: دار الفكر.

البجة، عبد الفتاح (٢٠٠١). **أساليب تدريس اللغة العربية**. الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

البجة، عبد الفتاح (٢٠٠٠). **أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. عمّان: دار الفكر.

التهامي، نازك أحمد؛ وعلي، إسماعيل محمود؛ والمصري، إبراهيم جابر؛ وعلي، ياسمين إسلام (٢٠١٨). **المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها**. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

جاب الله، علي سعد؛ وحافظ، وحيد السيد؛ وعبد الباري، ماهر شعبان (٢٠٠٩). **تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

جابر، ليانا؛ وقرعان، مها (٢٠٠٤). **أنماط التعلم النظرية والتطبيق**. فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

جابر، وليد (٢٠٠٥). **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية** (ط. ٢). عمّان: دار الفكر.

الجلبي، سوسن شاكر (٢٠١٦). **اكتشاف ومعالجة مشكلات الأطفال النفسية**. دمشق: دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.

الحربي، سلطان هايف (٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الاقران في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة حفر الباطن بالسعودية، **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية**.١(٤)،٢٣-٣٨.

حلس، داود (٢٠١٧). **طرائق تدريس اللغة العربية** (ط٢). غزة: الجامعة الإسلامية.

حلس، داود (٢٠١٥). **الاتجاهات الحديثة في طرائق تعليم اللغة العربية لتلامذة الصفوف الأولية**. غزة: مكتبة آفاق.

حنونة، أحمد جميل (٢٠١٧). أثر توظيف استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي بغزة. **رسالة ماجستير**. الجامعة الإسلامية. غزة.

الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى (٢٠١١). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة** (ط٢). عمّان: دار الفكر.

الخوالدة، ناجح علي (٢٠١٢). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية بالأردن، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**.١(٤)،١٢٧-١٤٥.

داود، سليمان حمودة (٢٠١٣). استخدام استراتيجيات تعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية. **رسالة دكتوراه**. جامعة بنها. مصر.

ديب، مجدي (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي. **رسالة ماجستير**. الجامعة الإسلامية، غزة.

الرحيّل، سهام (٢٠١٣). أثر برنامج تعليمي قائم على استخدام الألواح التفاعلية في تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عينة أردنية. **رسالة دكتوراه**. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمّان.

رضوان، محمد؛ والجمل، محمد (٢٠٠٤). **اللغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين**. العين: دار الكتاب الجامعي.

ريان، عادل عطية (٢٠١٨). دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي وقلق التدريس والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة وفقاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**.١(٣٤)،٣١٣-٣٢٧.

زقوت، محمد (٢٠١٣). **المرشد في تدريس اللغة العربية** (ط٣). غزة: الجامعة الإسلامية.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٤). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي** (ط٢). القاهرة: دار النشر للجامعات.

زيتون، كمال (٢٠٠٣). **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: عالم الكتب.

سعد، مراد علي (٢٠٠٦). **الضعف في القراءة وأساليب التعلم**. الاسكندرية: دار الوفاء.

السليطي، حمده حسن (٢٠٠١). برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر. **رسالة دكتوراه**. جامعة عين شمس. القاهرة.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠١٣). **صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها**. القاهرة: عالم الكتب.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٩). فعالية برنامج في علاج قصور التجهيز الفونيمي في ضوء نظرية فرضيتي القصور المزدوج لدى عينة من التلاميذ الديسلكسيين بالصف الرابع الابتدائي. **مجلة كلية التربية جامعة الازهر**.١(٤٠)،٣-٥٥.

السميري، ياسر عايد؛ والشدادي، محمد طليحان (٢٠١٣). **التعاريف المرجعية لمصطلحات التربية الخاصة وفق المراجع العربية والأجنبية**. الرياض: الناشر الدولي.

سهيل، تامر فرح (٢٠١٢). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.

شريف، غصون (٢٠١٤). أثر استراتيجية النمذجة في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وتعديل السلوك الفوضوي لدى تلاميذ التربية الخاصة [دراسة متخصصة]. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**.١(١٤)،٤٧-٩٤.

الشورة، زيد (٢٠١٢). أنماط التعلم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة صعوبات التعلم. **رسالة ماجستير**. جامعة عمّان العربية، الأردن.

صبري، ماهر (٢٠٠٢). **الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم**. الرياض: مكتبة الرشد.

الضمور، محمد (٢٠٠٨). علاقة أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعات إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية الاكاديمية. **رسالة دكتوراه**. الجامعة الأردنية، الأردن.

طلافحة، عبد الحميد (٢٠١٠). بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. **رسالة دكتوراه**. جامعة عمّان العربية، الأردن.

طنطاوي، حسام عباس (٢٠٠٦). فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. **رسالة ماجستير**. جامعة القاهرة. القاهرة.

الظفيري، جزاع (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي في ضوء أنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التأثير على مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لديهم. **رسالة دكتوراه**. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمّان.

العايد، يوسف محمد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة بالمشاركة في تحسين الانتباه والقراءة الجهرية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. **رسالة دكتوراه**. جامعة عمّان العربية للدراسات العليا. الأردن.

عباس، رشيد (٢٠١٧). **أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة في المرحلة الأساسية العليا**. دار الخليج للصحافة والنشر.

عباس، رشيد (٢٠٠٥). أنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة في المرحلة الأساسية العليا ومراعاة المعلمين لها أثناء تدريس الرياضيات. **رسالة دكتوراه**. جامعة عمّان، الأردن.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١١). **تعليم المفردات اللغوية**. عمّان: دار المسيرة.

عبد الهادي، ناهدة (٢٠٠٩). أثر برنامج تعليمي فردي لعلاج صعوبات القراءة باستخدام أسلوب فيرنالد متعدد الحواس (VAKT) لطالبات الصف الثالث والخامس في المدارس الحكومية التابعة لمديرية عمّان الأولى. **رسالة دكتوراه**. الجامعة الأردنية. عمّان.

عبد المانع، نجاة (٢٠٠٧). صعوبات تعلم مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وتطبيق برنامج ارشادي لعلاجها. **رسالة ماجستير**. جامعة المرقب، ليبيا.

العريشي، جبريل حسن؛ ورشاد، وفاء؛ وعلي، عيد عبد الواحد (٢٠١٣). **صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية**. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العلوان، منذر (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى التعليم المبرمج في تعليم مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم. **رسالة ماجستير**. جامعة عمّان العربية، الاردن.

علي، عادل فاضل (٢٠٠٥). التعلم والتعلم الحركي المفهوم والأهداف، **مجلة العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**.١(٦)،٤٤-٦٦.

العليان، فهد (٢٠٠٥). الفهم بين القراءة الجهرية والصامتة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة القراءة والمعرفة**. مصر: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.٥(٧)،٣٠٠-٣٤٢.

العيافي، أحمد (٢٠١٣). استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة قلوة. **رسالة ماجستير**. كلية التربية بجامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

قاسم، عصام قاسم؛ وحسن، حسن عمران؛ ومرز، هناء أبو ضيف (٢٠١٩). فعالية برنامج مقترح قائم على الوعي الصوتي لتنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية جامعة أسيوط**.٣٥(٢)،٦٢٠-٦٣٠.

القحطاني، علي سعد (٢٠١٩). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**.٨(٣)،١١١-١٢٧.

الكحالي، سالم ناصر (٢٠١١). **صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها**. سلطنة عُمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

لعجال، سعيدة (٢٠١٥). الفروق في أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو مادة الرياضيات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. **رسالة ماجستير**. جامعة الحاج لخضر، الجزائر.

متولي، فكري لطيف (٢٠١٥). **مشكلات التعلم النمائية الأكاديمية**. الرياض: مكتبة الرشد.

المحتسب، سمية (٢٠١٣). التفكير العلمي وعلاقته بأنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، **المجلة التربوية**.٢٧(١٠٦)،٢٨٣-٣٤٢.

معوض، ريم نشابة (٢٠٠٤). **الولد المختلف تعريف شامل لذوي الحاجات الخاصة والأساليب التربوية المعتمدة**. بيروت: دار العلم للملايين.

المغربي، نبيل (٢٠١٨). **أبعاد التعلم**. فلسطين: عمادة البحث العلمي جامعة القدس المفتوحة.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢). **صعوبات التعلم**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الموسى، ناصر (٢٠٠٨). **مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج**. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

الناصر، يزيد عبد العزيز (٢٠١٠). **تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة**. الرياض: مطابع الحميضي.

وزارة التعليم (٢٠١٩). **لغتي كتاب الطالب**: للصف الثاني الابتدائي: الفصل الدراسي الأول. الرياض.

وزارة التعليم (٢٠١٥). **دليل معلم ومعلمة صعوبات التعلم**. الرياض.

وزارة التعليم (٢٠١٥). **مهارات اللغة العربية والرياضيات لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية**. الرياض

الوقفي، راضي (٢٠٠٨). **الديسلكسيا صعوبات التعلم في اللغة**. عمّان: كلية الأميرة ثروت.

الوقفي، راضي (٢٠٠٤). **أساسيات التربية الخاصة**. عمّان: دار جهينة للنشر والتوزيع.

يوسف، عطية عبد المقصود؛ وخطّاب، عصام محمد (٢٠١٨). برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي لتدريس المفردات وأثره في تنمية الحصيلة اللغوية لديهم. **مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس**.١(١٩٩)،٢١٧-٢٧٨.

المراجع الأجنبية:

Alaoutinen, s. Heikkinen, k. & porras, j. (2012). Experiences of learning styles in an intensive collaborative course. **International journal of technology & design education**.22(1), 25-49.

Angela Mary Lisle (2007) Assessing Learning Styles of Adults with Intellectual Difficulties, **Journal of Intellectual Disabilities**.1.(11), 23-45.

Blau, Harold, & eugene j. loveless (2001). Specific hemospgeric routing VAKT to teach spelling to dyslexics: vak and vakt challenged. **Journal of learning disabilities**.15. (8),117-121.

Cassidy, s. (2004). Learning styles: an overview of theories, models and measures, **educational psychology**.24(4),419-444.

Fleming, n.d (2004). **How do I learn best**. Retrieved on July 23, 2019, from: http://vark-learn.com/product/how-do-i-learn-best/.

Hallahan. D.p. & Kauffman. i.m (2009). **Exception learners: introduction to special education**. 7th ed. Bostoni: allyn & bacon.

Hayward. D, das. J & Janzen. T (2007). Innovative programs for improvement in reading through cognitive enhancement: a remediation study of Canadian first nation, **journal of learning disabilities**.40(5),443-457.

Heffernan, t. morrison, m. basu, p. & Sweeney, a. (2010). Cultural differences, learning styles and transnational education. **Journal of higher education policy and management**.32(1), 27-39.

Heffler, b. (2001). Individual learning style and the learning style inventory, **educational studies**.27(3),307-316.

Honigsfeld, a. & dunn, r. (2006). **Learning style characteristics of adult learners**. Delta kappa gamma bulletin.72(2), 14-31.

Kalpana Vengopal & Mridula. K (2007) Styles of Learning and Thinking, **Journal of The Indian Academy of Applied Psychology**.33(1), 111-118.

King, Gloria Mattox (2000**) Improving Reading Skills Through Identifying and Utilizing Students' Learning Styles**, Thesis, Phd, The Fielding Institute.

Kyprianidou, m. demetriadis, s. tsiatsos, t. & pombortsis, a. (2012). Group formation based on learning styles: can it improve students' teamwork. **Educational technology research & development**. 60(1), 83-110.

Marcy, v. (2001). Adult learning styles: how the vark learning style inventory can be used to improve student learning. Perspective on physician assistant education. **Journal of the association of physician, assistant programs**.12(2). Retrieved on July 10,2019 From: https://www.researchgate.net/publication/276114040_Adult_Learning_Styles_How_the_VARKC_Learning_Style_Inventory_Can_Be_Used_to_Improve_Student_Learning

Mclachlan, j. c. (2006). **The relationship between assessment and learning, medical education**.40(1),716-717.

National Institute of Health (2019): **Definition of dyslexia**. Retrieved on July 16, 2019, from: https://www.ninds.nih.gov/Disorders/All-Disorders/Dyslexia-Information-Page#disorders-r1

Pashler, h. mcdaniel, m. rohrer, d. & Bjork, r. (2009). Learning styles: concepts and evidence**. Psychological science in the public interest**.9(3), 105-119.

Sloon, tinal. (2004). Learning style of elementary preservice teachers. **College student journal.**38(3) 494-501.

Snowling, j. (2008). Specific disorders and broader phenotypes: the case of dyslexia. **Quarterly of experimental psychology**.61(1),142-156.

Urval, r. Kamath, a. ullal, s. shenoy, a. shenoy, n. & udupa, l. (2014). Assessment of Learning styles of undergraduate medical students using the vark questionnaire and the influence of sex and academic performance. **Advances in physiology education**.38(3), 216-220.