جامعة الشهيد حمه لخضر
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي عسر القراءة

دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر أكاديمي في علوم التربية
تخصص: تربية خاصة وتعليم مكيف

إعداد الطالبتين:

نجلاء طريلي

نور الهدى ديدي

إشراف الأستاذ:

د. جاري البشير

لجنة المناقشة

الأستاذ	الصفة	المؤسسة الأصلية
أ.د.لعيس إسماعيل	رئيسا	جامعة الشهيد حمّه لخضر– الوادي
د. جاري البشير	مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمّه لخضر– الوادي
أ.د.زواي أحمد خليفة	عضوا مناقشا	جامعة الشهيد حمّه لخضر– الوادي

الموسم الجامعي: 2023/2022

شكر وعرفان

نشكر الله العلي القدير الذي أنعم علينا بنعمة العقل والدين. القائل في محكم التنزيل"﴿وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾ سورة يوسف آية 76 ....صدق الله العظيم.

وقال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): " من صنع إليكم معروفاً فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه به فادعوا له حتى تروا أنكم كافأتموه ..... "رواه أبو داوود.

وإيمانّا بمبدأ أنه لا يشكر الله من لا يشكر الناس، فإننا نتوجه بالشكر الجزيل للأستاذ الفاضل الدكتور " البشير جاري" الذي ساندنا كثيرًا في مسيرتنا لإنجاز هذا البحث وكان له الدور العظيم من خلال تعليماته ونقده البنّاء ودعمه الأكاديمي.

كما نوجه شكرنا وامتناننا إلى كل من كان سندا لنا. والدينا الكريمين.

وأخيراً نتقدم بجزيل شكرنا إلي كل من مدوا لنا يد العون والمساعدة في إنجـــاز هـــذه الدراسة على أكمل وجه.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة للتعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي وللتحقق من فرضيات الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي بأسلوبيه الاستكشافي والمقارن، حيث طبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من خلال توزيع استبيان المؤلف من 24 فقرة وهو الأداة المستخدمة في الدراسة وتكونت هذه العينة من (60) معلما ومعلمة وكذلك لتحقق من وجود فروق دالة في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي حسب متغير الجنس والخبرة، حيث تم معالجة المعطيات المتحصل عليها بالاعتماد على برنامج الأساليب الإحصائية spss، أظهرت النتائج التالية:

- توجد اتجاهات مرتفعة لدى معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي.
- لا توجد فروق دالة احصائيا في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي حسب متغير الجنس.
- لا توجد فروق دالة احصائيا في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي حسب متغير الخبرة .

Abstract:

The study aimed to identify the attitudes of primary school teachers towards teaching students with dyslexia, and to verify the hypotheses of the study, the descriptive approach was relied upon. 60) male and female teachers, as well as to verify the existence of significant differences in the attitudes of primary school teachers towards teaching students with dyslexia according to the variable of gender and experience, where the obtained data were processed based on the spss statistical methods program, the following results were shown:

-There are positive attitudes among primary school teachers towards teaching students with dyslexia.

-There are no statistically significant differences in the attitudes of primary school teachers towards teaching students with dyslexia according to the gender variable.

- There are no statistically significant differences in the attitudes of primary school teachers towards teaching students with dyslexia according to the experience variable.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة بالعربية	ب
ملخص الدراسة بالأجنبية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ز
مقدمة	9
الجانب النظري	
الفصل الأول الإشكالية واعتباراتها	
1- إشكالية الدراسة	13
2- فرضيات الدراسة	15
3- أهداف الدراسة	15
4-أهمية الدراسة	15
5.التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة	16
6. الدراسات السابقة	16
الفصل الثاني: الاتجاهات	
تمهيد:	20

1.تعريف الاتجاه	21
2.أهمية دراسة الاتجاهات	22
3.مكونات الاتجاه	23
4.وظائف الاتجاه	24
5.خصائص الاتجاه	25
6.أنواع الاتجاهات	26
8.نظريات تفسير تكوين الاتجاه	30
9.قياس الاتجاه	31
الفصل الثالث: التدريس	
تمهيد	39
1- مفهوم التدريس	39
2- أهمية التدريس	39
3- مكونات عملية التدريس	40
4- طرائق التدريس	41
خلاصة الفصل	55
الفصل الرابع: صعوبات تعلم القراءة	
تمهيد	57
1-تعريف القراءة وأهميتها	57
2.تعريف صعوبات التعلم وصعوبات تعلم القراءة	58

3.أنواع صعوبات تعلم القراءة	6
4.أسباب صعوبات تعلم القراءة	61
5.مظاهر(أعراض) صعوبات تعلم القراءة	63
6.تشخيص صعوبات القراءة	64
7.علاج صعوبات القراءة	67
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: فصل الإجراءات المنهجية	
تمهيد	72
1.منهج الدراسة	72
2.الدراسة الاستطلاعية	72
3.الخصائص السيكوترية لأداة الدراسة	73
4.مجتمع وعينة الدراسة الأساسية	74
5.مجالات الدراسة	75
6.إجراءات الدراسة الأساسية	76
7.الأساليب الإحصائية	77
الفصل السادس: عرض ومناقشة وتحليل النتائج الفرضيات	
تمهيـــــــد	80
1ــ عرض ومناقشة نتائج التساؤل الرئيسي	80
2ــ عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى	81

3ــ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	83
استنتاج عام:	85
قائمة المصادر والمراجع	88
المـــــــــلاحق	91

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع العينة الاستطلاعية حسب المدارس والجنس	73
02	يوضح توزيع عينة المعلمين حسب الجنس	75
03	يوضح عدد المعلمين حسب الخبرة (أقل أو أكثر من 10سنوات)	75
04	يوضح توزيع الفقرات على بعديه	76
05	يوضح مستوى اتجاهات نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القراءة	80
06	قيمة ت للفروق في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي حسب متغير الجنس	81
07	قيمة ت للفروق في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي حسب متغير الخبرة	83

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	اختبار عسر القراءة	92
2	استبيان	96
3	مخرجات نتائج spss	98

مقدمة:

يعتبر موضوع الاتجاهات من أهم المواضيع في علم النفس الاجتماعي والتربوي، لما لهو من تأثير في سلوك الفرد ومواقفه الاجتماعية، فإن اتجاهات المعلمين لها دور كبير في بناء قدرات وميول التلاميذ ودافعيتهم نحو التعلم خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي.

تنقسم صعوبات التعلم إلى شقين صعوبات نمائية وهي اضطرابات تحدث على مستوى العمليات العقلية (الانتباه، الإدراك، التفكير) وتؤدي هذه الصعوبات إلى الصعوبات الأكاديمية التي تظهر أثناء دخول التلميذ المدرسة والمتمثلة في صعوبات القراءة والكتابة والحساب(السيد وعبد المجيد، 2006، ص70-71)

فالقراءة تعتبر نشاط هام للتلميذ عند دخوله المدرسة في الصفوف الابتدائية وهي ركيزة أساسية للاستمرارية التلميذ في التعليم، حيث يعرفها "سميث "بأنها عملية اتصال تحوي نقل المعلومات من المرسل (الكتاب) إلى المستقبل (القارئ)، يرافقها رفض وقبول فالقارئ الجيد يرى، يخمن ويرجع أمورا ويستبعد أخرى، وذلك بالاعتماد على خلفية وهدف وحاجات ومعلومات وتجارب القارئ ومعرفته اللغوية(حبيب الله، 2009، ص11-12)

لقد اهتم الباحثون بموضوع القراءة تحويل الرموز الخطية المرئية إلى أصوات مسموعة منذ فترة طويلة، فنجد دراسات حول عملية القراءة بداية من القرن 19 عشر بظهور علم النفس التجريبي، وفي السنوات الأولى من القرن العشرين، وبظهور المدرسة السلوكية انتقل البحث إلى الجوانب السلوكية والعمليات العقلية، وفي العقد الثالث من القرن العشرين اهتم التربويين بالاختبارات والمقاييس وكيفية فهم الصعوبات القرائية، وفي ستينيات القرن الماضي وبظهور علم النفس المعرفي اتسع الاهتمام بعملية القراءة وبشكل لافت، من حيث اعتبار القراءة عملية معرفية محضة تدخل فيها سيرورات ذهنية متعددة .

من أهم الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية لتحقيقها اكتساب التلميذ مهارة القراءة والكتابة، لذا يحظى تعليمها بنصيب كبير من حيث المساحة الزمنية في البرنامج المقرر على التلاميذ، من حيث أنها أهم مادة تعليمية فإتقانها والتمكن منها مؤشر في

التمكن من باقي المواد الدراسية، والضعف فيها مؤشر على ضعف حتمي في المواد الدراسية. (عبد الوهاب، 2004، ص 45)

لكن رغم هذا الاهتمام لعملية القراءة نجد أن الكثير من التلاميذ يفشلون في تعلم القراءة، رغم نظام التعليم الجيد وتوفير الظروف التعليمية الملائمة من كفاءة المدرسين وتوفر الوسائل والأدوات المساعدة في عملية القراءة، وسميت هذه الفئة من الأطفال بذوي صعوبات التعلم القرائي . هذه الأخيرة من أهم ومن بين الاضطرابات التعلم الأكثر انتشارا في المدارس الابتدائية، والأكثر من ذلك فإن ما يقارب 20% من الأطفال المتمدرسين يعانون صعوبات مختلفة في صعوبات القراءة .

وهذا ما دفعنا إلى دراسة هذا الموضوع، ومن أجل ذلك قمنا بتقسيم الدراسة إلى قسمين جانب نظري، جانب تطبيقي .

فالجانب النظري اشتمل على الفصول التالية:

الفصل الأول: تناولنا في الإشكال العام للدراسة، إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة وأهدافها، أهميتها، الدراسات السابقة والتعقيب عليها ثم التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة.

الفصل الثاني: كان تحت عنوان الاتجاهات، تضمن تعريف الاتجاه وأهميته، مكوناته، وظائفه، خصائصه ولأنواع الاتجاهات والنظريات المفسرة لها ثم قياس الاتجاه

الفصل الثالث: تحت عنوان التدريس وعرضنا فيه، تعريف التدريس وأهميته، مكونات عملية التدريس، طرائق التدريس تتضمن تعريفها، أنواعها، تصنيفها

الفصل الرابع: تحت عنوان صعوبات القراءة:

حيث تطرقنا إلى تعريف القراءة وأهميتها، وتعريف صعوبات التعلم وصعوبات تعلم القراءة ثم أنواع صعوبات تعلم القراءة وأسبابها، أعرض صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وعلاجها.

الفصل الخامس: فصل الإجراءات المنهجية

تناولنا فيه المنهج المتبع في الدراسة، الدراسة الاستطلاعية وخصائص الدراسة مجتمع وعينة الدراسة، مجالات وإجراءات الدراسة، الأساليب الإحصائية.

الفصل السادس: الذي تم عرض فيه نتائج الدراسة ومناقشتها لننتهي بخاتمة ومجموعة من التوصيات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإشكالية واعتباراتها

تمهيد

1. إشكاليةالدراسة

2.فرضيات الدراسة

3.أهداف الدراسة

4.أهمية الدراسة

5.التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة

6.الدراسات السابقة والتعقيب عليها

1- إشكالية الدراسة:

ينظر العالم المتقدم إلى المرحلة الابتدائية على أنها المرحلة الأساسية لتربيـــة النشـــئ وتأهيلهم للتوافق مع المجتمع والتفاعل معهم وبقدر الاهتمام بهذه المرحلة يصـــبح الفـــرد قادرا على الإسهام في تقدم المجتمع والنهوض به . ومن هنا تعتبر المرحلـــة الابتدائيـــة مرحلة تعلم المجتمع بكافة مستوياته، وبذلك تعد المرحلة الابتدائية الخطوة الأولى للمســـار التعليمي والعلمي.(فتوح وسعدات، 2014، ص29)

فالعملية التعليمة في نجاحها تحتاج إلى مجموعة من الجهود والوســـائل والعوامـــل كما تحتاج إلى معلم كفؤ يقوم بجهد أكبر في التعليم يكون موجهه ومرشـــد علـــى أســـاس العمل على فهم التلاميذ وتلبية احتياجاتهم النفسية والشخصية والتعليمية، فالمعلم الجيد هو المعلم الذي يتقن عمله، ويبرز اجتهاده في غرفة الصف وذلك من خلال إتباع منهج معين وطرق وأساليب معينة للتدريس وهذه الأخيرة تعتبر الأسلوب أو المنهج الذي يتبعه المعلم في شرح الدرس داخل غرفة الصف، بحيث يكون ذلك الأسلوب فعال ومتوافق مع قدرات التلاميذ كما عرفها أحد الباحثين على أنها مجموعة متكاملة مخططة وهادفة من النشاطات العلمية واللفظية المبنية على أسس النفسية للمعلم، بحيث تمكن من حدوث تفـــاعلات بـــين المتعلم والوسيلة التعلمية والبيئة التي تتم داخل الصف أو فـــي المخبـــر أوفـــي الطبيعـــة (عياشي والصنافي، 2007، ص 95)

حيث تعتبر طريقة التدريس من أهم الأدوات والوسائل التـــي يلجـــأ إليهـــا معظـــم المعلمون أثناء سير العملية التعليمية لذلك وجب الاهتمام بالمعلمين ونوعية أدائهم، قصـــد بلوغ هدفهم التعليمي التربوي، ونجاح العملية التعليمية لكلا الطرفين مـــن المعلـــم إلـــى التلميذ.

فطريقة التدريس تهدف إلى مجموعـــة الترتيبـــات والأنظمـــة وتقـــديم المعلومـــات والمهارات المختلفة للمتعلم مع مراعاة موضوع الدرس وأهدافه المختلفة، وذلك لتحقيـــق أهداف المتعلم، فلا يستطيع التلميذ أن يكون ناجحا دون فهمه لطبيعة التعلم ودون معرفـــة الطرق التي يستطيع بها أن يوجهه النشاط التعليمي داخل حجرة الصف، لكن بالرغم مـــن الإجراءات والمجهودات المبذولة والسهر على تقديم الخدمات اللازمة للتلاميذ، فنجـــد أن واقع المدرسي يوحي غير ذلك، فهناك عوائق تتسبب في فشل بعض التلاميذ وإخفـــاقهم

في الامتحانات وتدني تحصيلهم الدراسي ، تكرر رسوبهم و إخفاقهم يؤدي بهم إلى عدة مشاكل أخرى وهي مشكلة صعوبات التعلم، إذ تجعل التلاميذ لا يتمكنون من الكتابة والحساب والقراءة بشكل سليم حيث هذه الأخيرة تعد أساسا للتعلم وهي أول ما يبدأ به التلاميذ عالميا حيث يتعلمون تفكيك رموز الكلمات إلى أحرف، وربطها مع بعضها لتعطي معنى، بالإضافة إلى بداية تعلم الأحرف والكلمات ينطق التلاميذ في تكوين معنى ومدلول الكلمات التي يقرؤونها عن طريق ربطها بما حولهم في البيئة المحيطة بهم، لذاك إتقان القراءة في بداية التعلم يساعد التلاميذ ويختصر لهم الوقت في السنوات الدراسية اللاحقة مما يعكس أهميتها في التعليم والتعلم .

فالقراءة هي المادة الأساسية للتعلم وهي المفتاح الرئيسي لإتقان وفهم المواد الأخرى بل تتجاوز مفهوم الإتقان للمواد الأخرى، بل تتجاوز مفهوم الإتقان للمواد الأخرى، إلى تحصيل الدراسي للتلاميذ، وهو عمود النجاح والتفوق المعتمد لكثير من الأنظمة التعليمية العلمية.

فالتدريس الفعال يتوقف على نمط الإدارة الصفية التي يمارسها المعلم، والتي تجعل المحتوى التعليمي أول تعقيدا مما يجعل المتعلمون على اكتساب مهارة القراءة وهذا ما دفعنا من خلال بحثنا هذا إلى محاولة التعرف على صعوبة تعلم مهارة القراءة لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين محاولين الإجابة على التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي:

ما طبيعة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي؟

التساؤلات الجزئية:

- ما مستوى اتجاهات المعلمين نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي حسب متغير الجنس ؟
- هل يوجد اختلاف في اتجاهات المعلمين نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي حسب متغير الجنس ؟
- هل يوجد اختلاف في اتجاهات المعلمين نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي حسب متغير الخبرة المهنية ؟

2-الفرضيات الجزئية:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات معلمي نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي حسب متغير الجنس .
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي حسب الخبرة المهنية .

3- أهداف الدراسة:

- التعرف على طبيعة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي
- معرفة مستوى اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ العسر القرائي
- التحقق من وجود أو عدم وجود فروق داله إحصائيا في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي حسب متغير الجنس والخبرة المهنية

4- أهمية الدراسة:

يمكن حصر أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- إعانة المعلمين للتعرف على التلاميذ الذي لديهم صعوبة في القراءة وتأثيرها على عملية التعليم والتعلم .
- إثارة الباحثين لإجراء دراسات حول الكشف عن مؤشر صعوبة القراءة .
- أهمية المرحلة الابتدائية بما أنها القاعدة الأساسية للمسار الدراسي .

5- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

5-1-الإتجاهات: هي اتجاهات كل أساتذة التعليم الابتدائي نحو معالجة بيداغوجية ذوي صعوبات التعلم، ويعبر عنها بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس اتجاهات نحو تدريس تلاميذ العسر القرائي المستخدم في دراستنا الحالية

5-2-صعوبة القراءة: هي الصعوبات أو المشكلات التي تواجهه التلاميذ في الأداء القرائي بسبب وجود مشكلات في التعرف على أصوات الكلام ومعرفة مدى صلتها بالحروف والكلمات، ويعبر عنها بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس عسر القراءة المستخدم في دراستنا الحالية.

5-3- التدريس: هو عملية تعليمية تقوم على منهج معين للوصول إلى أهداف تربوية .

5-4- صعوبة التدريس: هي المشكلات التربوية التي تواجه المعلمين في أسلوبهم نحو التدريس .

5-5- معلمي المرحلة الابتدائية: هو كل معلم يقوم بتدريس اللغة العربية في التعليم الابتدائي وتتمثل في عينة دراستنا.

6- الدراسات السابقة: .

6-1-دراسة البتال (2022):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المعلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك اتجاهاتهم نحو إجراء تعديلات تربوية لهؤلاء التلاميذ، تكونت عينة الدراسة من 195 معلم منهم 103 معلم لغة عربية و79 معلم للرياضيات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمة هذه الدراسة وطبق على أفراد الدراسة أداة الاستبيان التي صممت من طرف الباحث، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن معلومات المعلمين حول تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلومات المعلمين حول تلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ بحسب المادة المدرسية أو المؤهل العلمي أو الفئة العمرية والوسائل التعليمية .

6-2- دراسة الشرعة وملحم (2010-2011):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المرفق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في الصفوف العادية .

تكونت عينة الدراسة من 49 معلم ومعلمة من مدارس المرحلة الابتدائية (الصفين الثاني والثالث) منهم 21معلم و28معلمة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وطبق على

أفراد عينة الدراسة أداة الاستبيان التي صممت من طرف الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1.إن اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المرفق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية كانت مرتفعة.
2.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية تبعا للمتغيرات الثلاثة (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة).

6-3- دراسة حطراف (2018):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي السنة الثالثة ابتدائي. وفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة والتخصص وطبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية من 120معلما ومعلمة 29 ذكورا و91 إناثا، وقد تم استخدم استبيان مؤلف من(34) فقرة وتم تحليله إحصائيا ببرنامج الرزم الإحصائية أظهرت الدراسة ما يلي:

_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث.

_ كما توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح حاملي شهادة ليسانس أدب عربي، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص.

6-4- دراسة جرادات والقبالي (2012):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس ومعرفة أثر كل من المتغير الجنس والمرحلة التعليمية والخبرة مجال للتعليم في اتجاهات المعلمين نحوغرفة المصادر، المعلم المصدري، الطالب ذا الصعوبات التعلمية، وتكونت عينة الدراسة من 410 معلم ومعلمة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي وبق على أفراد عينة الدراسة أداة الاستبيان، التي تم تصميمها وفق تدرج "ليكرت، وتوصلت الدراسة إلى أن:

- هناك70% من المعلمين يحملون اتجاهات إيجابية نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في الأردن .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للمتغيرات الثلاثة (الجنس، سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية)نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في الأردن

6-5- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما سبق من الدراسات السابقة نجد أن هناك تنوع في الأهداف والمنهجية والأدوات وفي النتائج، ومن خلال عرض الدراسات وجدنا أنها تناولت مشكلة الدراسة الحالية لكن من زوايا مختلفة تبعا لاختلاف التصورات النظرية التي اعتمد عليها كل باحث في معالجته لموضوع البحث، بحيث نجد دراستنا قد اتفقت مع أغلب الدراسات السابقة في الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو تدريس ذوي العسر القرائي، كما تطابقت من حيث العينة فقد تم تطبيقها على معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي، كما تم استخدام المنهج الوصفي.

من حيث الأدوات اتفقت دراستنا مع الدراسات السابقة في تطبيق الاستبيان.

أما من حيث الأهداف، فقد توافقت نوعا ما في أهدافها مع دراستنا الحالية.

من حيث النتائج اختلفت دراستنا مع دراسة **حطراف2018** في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث كما اختلفت دراسة **جرادات والقبائي**2012 من حيث وجود فروق في اتجاهات المعلمين تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور واختلفت أيضا من حيث متغير الخبرة التعليمية مع هذه الدراسة.

بينما اتفقت دراستنا الحالية في نتائجها مع دراسة كل من **الشرعة وملحم (2010-2011)، ودراسة البتال 2022.**

الفصل الثاني: الاتجاهات

تمهيد

1. **تعريف الاتجاه**
2. **أهمية الاتجاه**
3. **مكونات الاتجاه**
4. **الوظائف الاتجاه**
5. **الخصائص الاتجاه**
6. **أنواع الاتجاه**
7. **العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه**
8. **النظريات المفسرة للاتجاه**
9. **قياس الاتجاه**

خلاصة

تمهيد:

إن من المهم في بحثنا هذا التعريف بالاتجاهات، وبأهميتها في الدراسات الاجتماعية والنفسية، فهيا مصدر للمعلومات من خلال الآراء، والمواقف واهتمامات الأفراد والجماعات وبناءا على هذه الاتجاهات يتم الخروج بنتائج وحلول، خاصة إذا كانت هذه الاتجاهات للفئة مثقفة، كما هو بحثنا هذا متمثلة في معلمين تعليم الابتدائي والتي تعتبر المصدر الأول في بناء الاتجاهات الأجيال المتتالية.

1- تعريف الاتجاه:

تعددت تعريفات الاتجاه حتى أنها تحصى بالعشرات، الأمر الذي استدعى تصنيفها لأعرضها، وأحدث محاولات التصنيف هذه ما قدمه آروينErwin (2001: V) إذ تندرج تعريفات الاتجاه ضمن إحدى فئتين: - الأولى: تعريفات تتعامل مع الاتجاه بوصفه غير بعدي مركزة عليه كاستجابة انفعالية مثل تعريف كل من ترستون (في الثلاثينيات القرن العشرين) فيشباين (في عام 1967)- الثانية: التي تتعامل معه بوصفه متعدد المكونات: الوجدان- والمعرفة - والسلوك لكل منها إسهامها (المتساوي تقريبا) في ترسيخ الاتجاه، ويمثلها تعريف ألبورت 1935- والقاسم المشترك بين الفئتين هو الاعتراف- بدرجة تزيد أو تنقص -بأهمية الوجدان ;تليه المعرفة ; ثم ضروب السلوك وفق عدد من النظريات الحديثة في المجال . (نصر الدين، الهاشمي، ص، 46-47) .

ويتعامل معظم الباحثون المحدثون مع الاتجاه كنسق دينامي ما، له مكونات ثلاثة تتبادل التأثير فيما بينها، هي:

- المعرفة أي معتقدات الفرد عن موضوع ما، وأحكامه المستندة إلى وقائع أو شبيه وقائع عنه والمعتقدات هي أية معلومات تم تلقيها من خلال الملاحظة المباشرة أومن مصادر خارجية أو كانت نتاجا لعمليات استدلال، وهي بهذا المعنى تعد أحكاما باحتمال تمتع الشيء (موضوع الاتجاه) بخصائص معينة، أي الإقرار بأن الشيء يوصف بكونه جيد أو رديء على سبيل المثال، ويرى منظرو الاتجاه أن المعتقدات تشكل حجر الأساس في الاتجاه، الذي يدوره يعكس معتقدات الفرد عن موضوع الاتجاه (Eagly&Chaiken ;1998).

- التقويم الوجداني أي مشاعر التفضيل والتقبل نحو موضوع ما، أو الاستهجان والرفض ويشمل المكون الوجداني للاتجاه رغبات الفرد ودوافعه التي تعد أساس التقويم

الانفعالي لموضوع الاتجاه، ويعطى هذا المكون درجة من الاستمرارية للاتجاه وحث الفرد للإصدار سلوك معين.

- السلوك، سواء كان أفعالا Actionأوثبات (مقاصد Intentions) وتشير البحوث إلى علاقة مرتفعة متبادلة بين هذه المكونات الثلاثة، تدل على وجود اتساق بينهما: 1988 Wrightsman، ;&Deaux 1984، Berckler) (fishbein&Agzen، 1975: 335-336) وهذا الاتساق متوقع، فأي من المكونات الثلاثة يعبر عن خبرة فرد واحد يسعى –في العادة –للمحافظة على هذا الاتساق– فلا يستطيع أحد أن ينكر التأثير المتبادل بين مكونات الاتجاه، فمعتقداتنا (أي ما نعرفه من معلومات) عن موضوع ما تتأثر بانفعلاتنا ومشاعرنا نحوه، وبنياتنا للتصرف ونحن إزائه .كما أن هذه المعتقدات تدعم أو على الأقل تنسق انفعلاتنا نحو ذاك الموضوع ونتيجة هذا الاتساق نتحسس للإصدار سلوك بعينه بمعنى آخر فإن الذي يكره موضوعا (كالتدخين السجائر مثلا) يكون معتقدات (معرفة) سلبية عنه، تجعله يميل للرفض التدخين (نية) إذا ما دعى إليه (شحاته، 56: 1998) بهذا التصور يمكن تعريف مفهوم الاتجاه بشكل يضمنه المكونات الثلاث: المعرفة – الوجدان – نية السلوك، فالاتجاه درجة من التفضيل – أو الاستهجان– لموضوع ما تكونت بفضل عوامل سابقة منها تراكم معتقدات ومعارف وما ترتب عليها (أو ارتبط بها) من مكافئة أو عقاب، وتحت هذه الدرجة الفرد على إصدار سوك معين نحو أو ضد الاتجاه .

- تعريف البورت: حالة من الإستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنظم من خلال خبرة الفرد وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على إستجابة الفرد لجميع موضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الإستجابة .
- تعريف يوجاردس: تنظيم مكتسب له صفة الإستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موضوع أو موقف ويهيئه للإستجابة باستجابة تكون لها الأفضلية عنده
- تعريف نشواني: الاتجاه هو مشاعر خاصة تتولد لدى الشخص نتيجة مروره بالخبرات على شكل رغبة أو عدم رغبة في دراسة موضوع ما حيث تتصف المشاعر بالرفض أو القبول أو الحب أو الكراهية

- تعريف نيوكامب: استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستشير هذه الاستجابة .
- تعريف أبو النيل: حالة من الاستعداد العقلي العصبي التي تكونت خلال التجارب والخبرات السابقة التي مر بها الإنسان والتي تعمل على توجيه الاستجابة نحو الموضوعات والمواقف التي لها علاقة به .
- تعريف العنزي: الميل إلى الشعور أو السلوك أو التفكير بطريقة محددة إزاء الناس الآخرين أو منظمات أو موضوعات أو رموز .

التعريف العام: يبدو أن هناك نوعا من الإتفاق في التعاريف السابقة على أنها التقييم السلبي أو الإيجابي أو المحايد للأشياء والأشخاص والمواقف . وبذلك فإنه يمكن تعريف الاتجاه على أنه ميل وتوجه من الأفراد لإصدار حكم بالتأييد أو المعارضة أو المحايدة تجاه الأشياء والأشخاص والمواقف .

(العتوم، 2009، ص 195-196)

2- أهمية دراسة الاتجاهات:

تحتل دراسة الاتجاهات مكانا بارزا في الكثير من الدراسات الشخصية وديناميات الجماعة، وفي كثير من المجالات التطبيقية مثل التربية والدعاية، والصحافة والعلاقات العامة، والإدارة والتدريب القيادي وحل الصراعات في مجالات العمل والصناعة وتنمية المجتمع وتعلم الكبار، ومكافحة الأمية، والإرشاد الزراعي، والتثقيف الصحي، والإرشاد الديني والقومي، وتوجيه الرأي العام، والدعاية التجارية، والسياسة والتوعية السياسية ومكافحة التعصب العنصري، والدعوة إلى التفهم والسلم الدوليين، ذلك أن جوهر العمل في هذه المجالات هو دعم الاتجاهات المسيرة للتحقيق أهداف العمل فيها، وإضعاف الاتجاهات المعوقة، بل أن العلاج النفسي، في أحد معاينة، محاولة للتغيير الاتجاهات الفرد نحو ذاته ونحو الآخرين، ونحو عالمه إن تراكم الاتجاهات في ذهن وزيادة اعتماده عليها تحد من حريته في التصرف، وتصبح أنماط سلوكه روتينية، متكررة دون تفكير سابق ومن ناحية أخرى فهيا تجعل الانتظام في السلوك، واللاستقرار في أساليب التصرف أمرا ممكنا ومسيرا للحياة الاجتماعية.

ومن هنا كانت دراسة الاتجاهات عنصرا أساسيا في تفسير السلوك الحالي والتنبؤ بالسلوك المستقبلي للفرد. (المحاميد، ص188)

3-مكونات الاتجاه:

3-1-المكون الإدراكي Perceptual Component:

هو عبارة عن مجموعة مثيرات التي تساعد الفرد على إدراك الموقف الاجتماعي أو بمعنى آخر الصيغة الإدراكية التي يحدد الفرد رد فعله في هذا الموقف أو ذاك

وقد يكون الإدراك تتكون الاتجاهات نحو الماديات أو ما هو ملموس (مثل رائحة الطعام ما) وقد يكون الإدراك اجتماعيا-وهو الصيغة الغالية -عندما تتكون الاتجاهات نحو المثيرات الاجتماعية والأمور المعنوية الأخرى (مثل إدراك الفرد الآخر في موقف صداقة أو غير ذلك) ولذلك وبناء على مفاهيم الاجتماعي تتداخل مجموعة كبيرة من المتغيرات في هذا المكون الإدراكي مثل صورة الذات ومفهوم الفرد عن الآخرين وأبعاد التشابه والتطابق والتمييز.

والمكون الإدراكي لهذه الصورة من أهم مكونات الاتجاه النفسي إذ أنه يمثل الأساس العام لبقية المكونات

3-2-المكون المعرفيCognitiveComp:

هو عبارة عن مجموعة المعلومات والخبرات والمعارف التي تتصف بموضوع الاتجاه والتي انتقلت إلى الفرد عن طريق التلقين أو عن طريق الممارسة المباشرة ذلك بإضافة إلى رصيد المعتقدات والتوقعات . وعلى ذلك فإن قنوات التواصل الثقافية والحضارية تكومن مصدرا رئيسا في تعديل هذا المكون المعرفي بجانب مصدر هام آخر هو مؤسسات التربية والتنشئة التي يتعرض من خلالها الفرد للخبرات المباشرة (ومثال ذلك المعلومات التي يتلقاها الفرد عن خصائص شعب من الشعوب .

3-3-المكون الانفعالي ُEmotionalComp

المكون الانفعالي للاتجاه النفسي هو الصفة المميزة له والتي تفرق بيه وبين الرأي.إذ أن شحنة الانفعال المصاحبة للاتجاه هو ذلك اللون الذي بناء على عمقه ودرجة كفاءته يتميز الاتجاه القوى عن الاتجاه الضعيف كما يتميز الاتجاه عموما على المفاهيم الأخرى مثل الرأي والعقيدة والميل والاهتمام.

3-4-المكون السلوكيBehaviouralComp:

هو عبارة عن مجموعة التعبيرات والاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد في موقف ما بعد إدراكه ومعرفته وانفعاله في هذا الموقف.إذ عندما تتكامل جوانب الإدراك بالإضافة إلى رصيد الخبرة والمعرفة التي تساعد على تكوين الإنفعال وتوجيهه يقوم الفرد بتقديم الإستجابة التي تتناسب مع هذا الإنفعال وهذه الخبرة وهذا الإدراك (البهي السيد وعبد الرحمن 1999، ص253-2).

4- وظائف الاتجاه:

قد يتبادر إلى الذهن سؤال مؤداه: لماذا يتبنى الفرد اتجاهات نحو موضوعات مختلفة؟ إجابة ذلك تشير إلى عدد من الوظائف يؤديها الاتجاه للمتبنيه منها:

1-أن الاتجاه يمكن الفرد من التكيف مع البيئة إذ يجعله قادرا على التحضير على المنبهات وتقييمها في ضوء أهدافه واهتمامته مما يجعله يستطلع تصنيف الموضوعات في بيئة مكونا ميلا للاستجابة المتاحة الملائمة المرتبطة لهذه الأشياء (Chaiken.1998 &Eagly) وهكذا تمد الاتجاهات الفرد بنظرة عامة للعالم يرى من خلالها الآخرين لذا يطلق البعض على البعض هذه الوظيفة" الدفاع عن الذات".

2- الوظيفة الذرائعية: فالفرد يعبر عن اتجاهاته إما قد يقدم نفسه للآخرين مما يشكلون جماعة: شواء كانت التي ينتمي إليها-أو كانت لا ينتمي لها، وإن يقوم هؤلاء الآخرين وأفعالهم، في كلتا الحالتين يسعى من خلال تعبيره هذا إلى الحصول على عائد ما.

3- التعبير عن القيم: فالاتجاهات الفرد تعبر عن مفهوم متكامل عن ذاته وتدعمه، مما يمكنه من امتلاك القيم والتعبير عنها بشكل يحقق له الرضا.

4- مصدر للمعرفة: إذ تمكن اتجاهات الفرد من فهم العالم المحيط به لأنه تمده بإطار دلاله (مرجعي) يضفي معنى على الأحداث الجارية مما يجعله قادرا على توقعه وبالتالي يشعر بأنه أكثر كفاءة عند التعامل معه. وتقدم دراسات حديثة الدليل على هذه الوظائف، وبعض هذه البحوث يدمج وظيفة الذرائعية مع وظيفتها كمصدر للمعرفة تحت ما يسمى النفعية Utilitarian. (نصر الدين والهاشمي، ص49)

5-خصائص الاتجاه:

هناك إجماع بين علماء النفس حول خصائص الاتجاهات، والتي تشكل فيما يلي:

- تختلف وتتفاوت الاتجاهات من حيث النوع والشدة وحسب المثيرات التي ترتبط بها.
- الاتجاهات النفسية الاجتماعية قد تكون محدودة أو عامة .
- قد يكون الاتجاه تأييدا مطلقا لموضوع ما، أو رفض مطلق.
- يتميز الاتجاه بالذاتية أكثر من الموضوعية لأنه كما قلنا عبارة عن ميول شخصية اجتماعية.
- تتميز الاتجاهات النفسية الاجتماعية بالثبات النسبي أي أنها قابلة للتعديل والتغيير تحت ظروف معينة.
- تتجمع الاتجاهات حول بعضها البعض في شكل بنيان متناسق وتسمى بأنسقة القيم وتعتبر القيم مثلها مثل الاتجاهات من الدوافع الاجتماعية المهيئة للسلوك، لكن هذا لا يعني أن الاتجاهات هي القيم بل تختلف عنها في كون الاتجاهات أكثر عددا من القيم كما أن الاتجاهات أكثر عرضة للتغيير من القيم للتغير.
- كثيرا ما يعتقد أن الاتجاهات هي الآراء، صحيح يمكن للآراء في بعض الأحيان أن تعبر عن الاتجاهات، لكن هذا لا يحصل دائما لأن الآراء لا تكشف عن حقيقة اتجاه الإنسان لأنه ربما يبدي رأيا حول قضية ما مثل التدخين لكن أفعاله أو اتجاهه يكون مغاير للرأي الذي أبداه، ولهذا يجب دائما ربط أفعاله مع أقواله أو إيجاد العلاقة بينهما للكشف عن الاتجاهات الحقيقية للفرد، ولكن هذا لا يعني أن الاتجاهات يعبر عنها دائما بالأفعال الصحيحة.
- يتكون الاتجاه من عناصر معرفية، وعناصر وجدانية، وعناصر نزوعية .
- قد تكون شعورية أو لاشعورية.
- تمتاز بأنها متعلمة أو مكتسبة وغير فطرية.
- تعتبر من الدوافع الاجتماعية المهيئة للسلوك.(محمود السيد وآخرون، 2004، ص93)

6- أنواع الاتجاهات:

6-1-الاتجاهات العامة والاتجاهات الخاصة (النوعية)

يرى عمر (1966) أن الاتجاه العام يتناول الظاهرة التي تعتبر موضوع الاتجاه من جميع جوانبها وحيث يشملها كلية دون التعرض لجزئيتها ولا البحث في تفصيلاتها، وبغض النظر عن أي خصائص أخرى تميزها عن غيرها، مثل الاتجاه نحو الاستعمار بكافة أشكاله وصوره، والاتجاه نحو التفرقة العنصرية بكل مستوياتها وفي كافة المجتمعات التي تتواجد فيها .أما الاتجاه النوعي (الخاص)، فيتناول جزئية واحدة فقط من جزئيات الظاهرة التي تعبر عن موضوع الاتجاه، بحيث يركز عليها وحدها فقط دون التعرض للظاهرة ككل، وبغض النظر عن علاقتها بغيرها من الجزئيات الأخرى التي تتضمنها الظاهرة، مثل الاتجاه نحو الاستعمار العسكري فقط، أو الاتجاه نحو التفرقة العنصرية بين البيض والسود.

فالاتجاهات العامة أكثر ثباتا واستقرار الاتجاهات الخاصة، كما أن الاتجاهات الخاصة تسللك مسلك يخضع في جوهره للإطار الاتجاهات العامة، ولهذا تعتمد الاتجاهات على الاتجاهات العامة وتشتق دوافعها منها.

6-2- الاتجاهات الجماعية والاتجاهات الفردية:

تعتبر الاتجاهات الجماعية فيما تكون مشتركه بين عدد كبير من الناس فيما يتعلق بموضوع من الموضوعات، فقد يتكون من اتجاه مشترك لدى عدد كبير من الناس نحو رئيس الدولة أو زعيم من الزعماء، أو نحو إنتاج معين أو بضاعة معينة.

أما الاتجاهات الفردية فهي ذاتية تتعلق بذات الفرد دون سواه فيما يتعلق بظاهرة معينة، فالإنسان يكون اتجاهه الفردي من خلال إطاره المرجعي المتضمن أسلوب حياته الخاص والمميز له عن غيره من الناس ومثال ذلك عندما يكون الشخص اتجاها نحو زميله في العمل، أو اتجاها نحو نوع معين من الألبسة أو تخصص دراسي معين .

6-3-الاتجاهات العلانية والاتجاهات السرية:

تعتبر الاتجاهات علانية حينما لا يجد الفرد حرجا من إعلانها والتحدث عنها أمام الناس، فهي ترتبط بما يؤمن به ويتبناه من نظام للقيم سائدة في المجتمع، ويكون مقبولا من عامة الناس، بحيث لا يتعرض الفرد من خلال إعلانه إلى أية ضغوطات تسبب له

الضرر والحرج، مثل إعلان المدرس للتلاميذ منذ اللقاء الأول بأنه يتبنى النظام ويكره الفوضى، ولهذا لابد من الحفاظ على المواعيد بدقة.

أما الاتجاهات السرية فهي التي تشعر الفرد بالحرج والضيق من إعلانها ويحاول أن خفيها عن الناس ويحتفظ بها بنفسه، بل إنه قد ينكرها حين يسأل عنها، وذلك لأنها مرفوضة من قبل غالبية الناس وتسبب له الخجل.

فالإنسان مثلا لا يستطيع أن يعلن عن اتجاهه الإلحادي في مجتمع بتمسك بالشريعة الإسلامية، كما أنه لا يستطيع أن يعلن عن اتجاهه العدائي نحو السلطة خوفا على حياته.

6-4- الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة:

تكون الاتجاهات قوية عند الفرد نحو موضوع ما عندما ينعكس ذلك في سلوكه الذي يتجلى في قدرته على إحداث التغيرات المطلوبة في ذلك الموضوع .

فالشخص الذي يرى الخطأ ويثور ضده ويحاول إبعاده بكل ما أمكن يكون ذلك بسبب ما كون من اتجاه قوي ضد الخطأ بالإضافة إلى أن الشخص الذي يقف ضد أعمال الشغب أو التخريب تحدث في وطنه تجعله يقف بكل قوة قولا وفعلا لمقاومة مثل هذه الأعمال بدافع الغيرة الوطنية.

أما الذي يقف موقفا ضعيفا تجاه موضوع ما فإن ذلك يكون من خلال سلوك يتصف بقلة التأثير في إحداث التغيير المطلوب في ذلك الموضوع، ويكون هذا الفعل بسبب أنه لا يشعر بالحاجة إلى هذا التغيير ولهذا يكون الاتجاه للتغيير والتأثير ضعيفا.

6-5-الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة:

تكون الاتجاهات إيجابية عند الفرد عندما تنحو به نحو شي معين كما ترتبط هذه الاتجاهات بتأييد كل ما يتعلق بها من جميع جوانبها، مما يجعل ذلك ينعكس في سلوك الفرد على شكل دفاع وتصد ودعوة لهذا الاتجاه، مثل الاتجاه نحو النظافة، والذي يكون بالدعوة لنظافة المدينة ونظافة المنزل ونظافة المرافق العامة .

أما الاتجاهات السلبية فهي تبتعد بالفرد عن موضوع معين، مما يجعله يرفض كل ما يتعلق بهذا الموضوع والتشهيير به والدعوة لمحاربته .

مثل التمييز العنصري في بغض البلدان، حيث تتكون اتجاهات سلبية عند الإفراد يظهر من سلوكهم على شكل عدم الاختلاط، عدم التجاوز، عدم المشاركة في الحكم. (محمود السيد وآخرون، ص207-208-209)

7- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه:

إن العوامل التي تسهم في تكوين الاتجاهات لدى الأفراد كثيرا ومتشابهة يرتبط بعضها بالتعليم والخبرات السابقة ويرتبط البعض الآخر بالمجتمعات المرجعية، وكذلك يتكون شخصية الفرد، وسنعرض في ما يلي لأبز العامل المؤثرة في تكوين الاتجاه:

7-1- أثر الخبرات في تكوين الاتجاهات:

تتكون لدينا الاتجاهات نحو الموضوعات المختلفة إذا كانت لدينا معلومات كافية أو خبرات سابقة عنها، فالإنسان في حالة تفاعل مستمر مع غيره من الأفراد الآخرين فهو يتدخل معهم في علاقات تفاعل متشابهة، وهذه العلاقات والتفاعلات التي يكونها الفرد مع الآخرين، بكسب من خلالها خبرات واسعة قد تكون سارة أو مؤلمة، فلهذا يؤكد كلينجر أن الأفراد يميلون إلى تكرار الأحداث التي يمرون بها إذا كانت سارة لهم مما يجعلهم يكونون اتجاهات إيجابية نحوها، كما أنهم يكونون اتجاهات سلبية نحو تلك الأشياء، إذا تركت لديهم خبرات ضارة ومؤلمة، وقد يميل الشخص إلى تعميم خبراته السابقة السارة أو المؤلمة، نحو أحداث متشابهة للأحداث التي مر بها سابقا، والتي مون نحوها هذه الاتجاهات، ولهذا يكون للتجارب الشخصية التي يمر بها الأفراد في المواقف الاجتماعية المختلفة دورا هاما في تكوين الاتجاهات الاجتماعية لديهم.

كما أن للمعلومات التي يكونها الفرد عن موضوعات معينة أو الخبرة السابقة عنها يكون له أكبر الأثر في تكوين اتجاهاته الإيجابية أو السلبية نحو هذه الموضوعات .

7-2- تكوين الاتجاهات عن طريق التقليد:

يميل الأفراد في كثير من الأحيان إلى تقليد السلوكات التي يرون أنها تكافئ من قبل المجتمع، أو يحقق أصحابها النجاح والتفوق وهذا ما يسمى بالتعلم بالتقليد أو بالمحاكاة كما أنهم يعرفون عن تقليد السلوكات التي يرون أنها تعاقب، وذلك خوفا من التعرض لعقوبة متشابهة، فمثلا بحجم الأفراد عن إدخال الأجسام المعدنية في أباريز الكهرباء، ليس لأنهم قد سبق لهم وتعرضوا لخبرة الصعقة الكهربائية، وإنما لأنهم قد توفرت لديهم معلومات عم اللأضرار المترتبة على مثل هذا الفعل أو لأنهم سبق لهم وشاهدوا أشخاص تعرضوا لمخاطر الصعقات الكهربائية وعلى العكس من هذا نجد أن العديد من الطلبة يقلدون سلوك الطالب الناجح أملا في الحصول على التكريم والتعزيز الذي حصلت عليه وبهذا الصدد يشير بندورا هو رائد للتعليم الاجتماعي إلى أن الأفراد يتعلمون الاستجابات

الجديدة من خلال ملاحظتهم لسلوكات الآخرين في المجتمع، وبالتالي تقليدها، فالتقليد الاجتماعي يساعد الفرد في تكوين اتجاهه نحو موضوعات كثيرة لم تكن موجودة لديه بالإضافة إلى أثر التقليد وقوته في تعزيز وتقوية السلوكات الإيجابية المرغوب بها وإضعاف السلوكات السلبية وغير مرغوب بها، ولذا فإن الطفل يكون معظم اتجاهه من خلال تقليد لأفراد أسرته التي يعيش فيها حيث يقلد أمه وأباه وإخوته الأكبر سنا منه، ومن هما فإن التقليد أو المحاكاة يعد من أقدم العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات أو من أهمها كذلك، فالاتجاهات تعد من المرآة التي تعكس لدى تأثير الأسرة على أطفالها أثناء فترة الطفولة المبكرة، ومدى خضوع الطفل لها أو ثورته عليها، ولذا فإن هناك علاقة قوية بين اتجاهات الأسرة واتجاهات الأبناء فيها حيث أكدت ذلك نتائج العديد من الدراسات.(المعايطة، 2010، ص155، 157)

7-3- عضوية الجماعة في تكوين الاتجاهات:

كل فرد هو عضو في جماعة معينة وقد يكون الفرد عضوا في أكثر من جماعة ولهذا فإن اتجاهات أي فرد تعكس معتقدات جماعته ومعاييرها إذا كانت هذه الجماعة متماسكة ولهذا فإن ضغط الجماعة على الفرد عامل هام في تكوين اتجاهاته فكثير من اتجاهات التلاميذ نحو إكمال الدراسة أو عدم إكمالها تحدد من خلال اتجاهات زملائهم وأصدقائهم المقربين منهم في المدرسة لأن تأثير هؤلاء الأصدقاء، قويا ولذا فأن التواجد مع بعض الشخصيات الاجتماعية يكون لهم دورا هاما في اكتساب بعض الاتجاهات الاجتماعية لدى الكثير من الأفراد.

7-4- أثر شخصية الفرد في تكوين الاتجاهات:

تلعب سمات شخصية الفرد دورا هاما في تكوين اتجاهاتهم وتنميتها، فالإنسان يميل إلى تقبل الاتجاهات التي تتفق مع سمات شخصيته ويدعم وجودها باستمرار، ويرفض الاتجاهات التي تتعارض مع هذه السمات .

7-5- أثر العوامل الثقافية في تكوين الاتجاهات:

تلعب العوامل الثقافية والحضارية بما تشمله من نظم دينية وسياسية وخلقية واقتصادية دورا هاما في تكوين الاتجاهات لدى الأفراد، فالعوامل الثقافية السائدة في مجتمع من المجتمعات تلعب دورا بارزا في تنمية الاتجاهات السائدة فيه وتطويرها في مسارها الإيجابي أو السلبي، فالثقافة بما توفره من معلومات كثيرة تشكل التراث المعرفي

للإنسان من خلال وسائلها المتعددة والموجودة في المجتمع، سواء كانت عن طريف الأسرة أم المدرسة أم جماعة الأقران أم دور القيادة، أم وسائل الإعلام المختلفة كل ذلك كفيل في أن يسهم في تنمية الاتجاهات وتطويرها ولكن بما أن المؤثرات الثقافية عديدة ومتنوعة في المجتمع، فإن ما تقدمه من معلومات قد يكون متضاربا، أو متناقضا مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية عند بعض الناس، واتجاهات سلبية عند البعض الآخر ولهذا لابد للفرد أن يختار الاتجاه التي يتفق مع إطاره المرجعي سواء كان إيجابيا أو سلبيا حول أي موضوع من الموضوعات. (المعايطة، 2010، ص157، 158)

8- نظريات تفسير تكوين الاتجاه:

8-1- نظرية هايدر(Heider)

إن أول نظريات تكوين الاتجاهات هي نظرية هايدر(Heider)

يرى هايدر أن نوعي من العلاقات يكمنان وراء الاتجاهات إزاء الأشخاص والمكونات والأشياء وأول هذين النوعين هو:

-العلاقة الواحدة (UnitRelationship) كقول أحدهم إنه يقوم بقراءة كتاب فهذه العبارة تشير إلى علاقة واحدة مع الكتاب هي القراءة دون أية إشارة إلى أي اتجاه أي موقف من الكتاب

- من العلاقة هو العلاقة العاطفية (Sentimental)حيث تستخدم مصطلحات مثل يكره، يحب، يرفض، يفضل.

ويشير هايدلر في تكوين الاتجاهات إلى نمط من العلاقات شبيه بنظام نيوكمب(Newcomb(حيث يقول بأن شخصين(أ) و(ب)يرتبطان معا ويرتبطان بدورهما بشخص ثالث أو شخص ثالث أوشي ثالث آخر(س) بعلاقة عاطفية (Sentimental) ويعتقد هيدر أن الناس تميل إلى نمط العلاقات المتوازنة وتلعب اتجاهات الأطراف المعنية دورا هاما في توازن العلاقات أو عدمه .

8-2- نظرية سكنرSkiner في التعلم الإشراطي اللإجرائي للاتجاهات

وهي نظرية في التعلم الإشراطي اللإجرائي للاتجاهات، حيث يسعى الناس بزيادة سرورهم وتخفيف آلامهم، ويميل المرء إلى تكرار السلوك الذي زاد سروره وعلى سبيل المثال فإن الشخص الذي يطلب طبقا من الشواء في مطعم يزوره لأول مره، ويسر مما

يقدم له سيعاود زيارة المطعم ويميل إلى طلب الطبق نفسه في المستقبل .ويطلق سكنر هذا النمط من التعليم الإشراطي الإجرائي(OperanlCondjtioning) حيث:

- المطعم=المثير أو المنبه الطبيعي
- طلب طبق شواء=الاستجابة
- الطبق الجيد= التعزيز
- احتمال العودة إلى المطعم نفسه، وطلب الطبق نفسه= الاتجاه المتعلم

ويمر الاتجاه النفسي في خطواته من أبرزها:

1. المرور بخبرات فردية جزئية تتعلق بموضوع الاتجاه
2. تكامل هذه الخبرات وتناسقها في وحده كلية
3. تمايز هذه المجموعة من الخبرات وتفردها عن غيرها، وظهور في صور اتجاه نفسي عام.
4. تعميم هذا الاتجاه وتطبيقه على الحالات والمواقف الغريبة التي تواجه الفرد، والتي تتعلق بموضوع الاتجاه (المعايطة، 2010، ص153–154)

9- قياس الاتجاه:

من شروط قياس الاتجاهات وضوح موضوع الاتجاه وأهميته بالنسبة للمفحوصين، ويمكن تصنيف وسائل وأساليب قياس الاتجاهات النفسية إلى أربع فئات رئيسة هي:

1. أساليب الملاحظة للسلوك
2. الأساليب الإسقاطية
3. مقاييس تقدير الذات
4. أساليب التعرف على الاتجاهات من خلال المتغيرات وردود الفعل الفسيولوجية

وفيما يلي عرض لأبرز المقاييس التي تستخدم في علم النفس الإجتماعي .

9-1- مقياس بوجاردس "المسافة الإجتماعية، البعد الإجتماعي"1928

يحتوي مقياس البعد الإجتماعي على وحدات أو عبارات تمثل بعض مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الإجتماعي أو عن المسافة الإجتماعية لقياس التسامح الفرد أو تعصبه أو نفوره أو قربه أو بعده بالنسبة للجماعة عنصرية أو جنس أو شعب معين ويعتبر مقياس بوجاردس من الموازيين المتجمعة Commutaive والتي ترتبط فيها الوحدات بعضها ببعض، أي أن الشخص الذي يجيب في مثل هذا المقياس عن السؤال(2)

بالموافقة فإنه يجيب أيضا بالموافقة على السؤال رقم(1)، والشخص الذي يجيب بالموافقة عن السؤال رقم (3) فإنه يجيب بالموافقة أيضا عن السؤال رقم (1) و السؤال رقم(2) وهكذا فإن الشخص الذي يجيب عن سؤال ما بالموافقة يجب أن يحصل عن درجات للمقياس الكلي من الشخص الذي يجيب على هذا السؤال بعدم الموافقة، وتحسب درجات الفرد بمعرفة عدد الوحدات التي أجاب عنها بالموافقة

وأراد بوجاردس التعرف على مدى تقبل الأمريكيين أو نفورهم من أبناء القوميات الأخرى أو على مدى تباعد الإجتماعي بيم الأمريكيين من ناحية وأبناء الشعوب الأخرى من ناحية ثانية وإن الإستجابات السبع في مقياس بوجاردس تمثل مسطرة متدرجة للقرب أو البعد الإجتماعي أو الإستجابة الأولى تمثل أقصى الدرجات القرب والسابعة أقصى درجات البعد وهو سهل التطبيق (المعايطة، 2010، ص 169-170)

وفيما يلي نموذج للمقاييس البعد الإجتماعي لبوجاريس

الدرجة / الجماعات	أتزوج منهم	أصدقاهم	أجاورهم في السكن	أزاملهم في العمل	القبول كمواطنين في العمل	القبول كزائرين في بلدي	استبعدهم من بلدي
الإنجليز							
الفرنسيون							
الألمان							
الأتراك							
الهنود							
اليهود							
الزنوج							

9-2- مقياس الوحدات المتساوية البعد لثرستون1935

يتكون المقياس من عدد من الوحدات أو العبارات لكل منها وزن خاص وقيمة معبرة عن وضعها بالنسبة للمقياس ككل، أما عن طريق إعداد المقياس وتقديم الوزن الخاص لكل عبارة فهي أن الباحث يجمع عددا كبيرا من العبارات قد يزيد عم مئة ويرى أنها تقيس الاتجاه الذي يريد قياسه وتغطي مدى الموافقة أو الرفض أو التقبل أو النفور ثم يكتب كل عبارة على ورقة منفصلة وتعرض العبارات على مجموعة من المحكمين

الخبراء ويطلب كل منهم بشكل مستقل أن يضع كل عبارة في خانة من (11) خانة بحيث تكون أكثر العبارات إيجابية في الخانة(1) أكثر سلبية في (11)والمتوسط في (6) ويستبعد العبارات الغير الواضحة والغير المناسبة والمتكررة ويختار أنسب العبارات بحيث للبعد الواحدة عن الأخرى بنفس الدرجة تقريبا وتكتب العبارات في المقياس بشكل عشوائي وغير مرتبه تنازليا أو تصاعديا ويحكم الفرد على العبارة من حيث تأثيرها عليه ومدى تمشى محتواها مع إتجاهه.

ويتكون المقياس من 20 –50 عبارة وعلى المفحوص أن يضع إشارة (+) إلى جانب العبارات التي يرى أنه موافق عليها وكلما قيمة درجة المفحوص كان اتجاه أكثر موالاة نحو الموضوع وفيما يلي نموذج توضيحي بطريقة ثرستون لقياس الاتجاه نحو الحرب (المعايطة، 2010، ص170–171)

- ليس هناك أي مبرر للحرب .
- الحرب صراع مرير عديم النفع .
- إن مكاسب الحرب لا تساوي مآسيها.
- الحرب إفتاء لا داعي له للنفوس البشرية .
- أسمى واجبات الرجل أن يحارب للتحقيق مجد وطنه .
- هناك لعض الآراء تؤيد الحرب .
- في ظروف معينة تكون الحرب ضرورية للتحقيق العدل .
- من الصعب أن نقرر ما إذا كانت الحرب ضارة أم نافعة.

تطبيق المقياس:

عند تطبيق المقياس على المفحوص الذي يراد قياس إتجاهاتهم بطلب إليهم وضع علامة حول رقم العبارة التي يوافقون عليها وتكون درجة المفحوص هي الوسيط لدرجات العبارات التي يوافق عليها مثال: فيما يلي عبارات مقياس الاتجاه نحو الحرب(نقلا عن ثرستون) وأوزانها .

1– الشرف القومي أمر له أهميته في الحرب وهي الوسيلة الوحيدة للحفاظ عليه 1، 3

2– عندما تعلن الحرب فإن الواجب يقتضي أن نسلم أنفسنا إلى إدارة التجنيد 2، 5

3– يكون الحرب والسلام كلاهما ضروري للتقدم 5، 4

4– إن أقصى ما نطمع فيه هو التخلي جزئيا عن الحرب 5، 6

5- إن إنتهاك النفس الإنسانية وحقوقها هو السبب في موجات الجرائم 8، 4

6- يجب على جميع الدول أن تنزع سلاحا فورها 10، 6

إذا وافق المحفوص على العبارات 3، 4، 5 مثلا فإن درجته تساوي 5، 4 =/10.8=/5، 2+5، 6 (المعايطة، 2010، ص172)

مقياس ليركث "التقديرات المجملة 1938 إستخدم مقياس ليركث نحو عددا من الموضوعات (جماعات، مؤسسات، أحداث، أفراد) ويتكون من سلم متدرج خمس مراحل أو نقاط من سبع أو تسع .

1	2	3	4	5	
عير موافق مطلقا	عير موافق	محايد	موافق	موافق جدا	العبارة

1	2	3	4	5	6	7	
أعارض تماما	أعارض كثيرا	أعارض إلى حد ما	ليس لي رأي معين	أوافق إلى حد ما	أوافق كثيرا	أوافق تماما	العبارة

دائما غالبا أحيانا قليلا نادرا

ويطلب من الفحوص أن يبن إشارة (+) في المكان الذي يوافق إتجاهه بالنسبة لكل عبارة ابتداء من الموافقة التامة إلى عدم الموافقة

أما عن أبرز الخطوات التي يتضمنها بناء هذا المقياس فهي:

1- تحديد الموضوع المراد قياسه، وتقسيمه إلى عناصره الرئيسة

2- تعريف الموضوع تعريف إجرائيا بغرض الوصل إلى فهم محدد ومتوفق عليه للموضوع من قبل كل المتعاملين

3- فإذا أردنا قياس إتجاهات الطلبة في إحدى الجامعات حول موضوع الديمقراطية يجب وضع تعريف محدد للمقصود بمفهوم الديمقراطية (المعايطة، 2010، ص173)

4- يتم توجيه أسئلة مفتوحة إلى عينة من المفحوصين يطلب منهم ذكر الجوانب المهمة لهذا المفهوم

5- تحلل الاستجابات العينة وتصاغ على صورة فقرات محددة المعنى واضحة وقصيرة
6- هذه الفقرات ستكون جزء منها سلبي والآخر إيجابي
7- يضاف إلى هذه الفقرات فقرات أخرى يتم الحصول عليه من أدبيات الموضوع ومن خبرة الباحث ومن الأشخاص ذوي الخبرة والاختصاص
8- عندئذ تصبح لدينا مجموعة كبيرة من الفقرات كلها تتعلق بالموضوع المراد قياسه
9- يقدم الفقرات إلى مجموعة من الخبرات المتخصصين بالموضوع المراد قياسه به أن يوضع تعريف محدد للموضوع المراد قياسه ويطلب من كل واحد منهم إعطاء حكم على فقرة فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة أو تحتاج إلى تعديل ما وضع لقياسه.
10- تأخذ الفقرات التي وافق علبيها معظم الحكام، وتحذف الفقرات الأخرى بأنها تأخذ الفقرات التي يرى 80%من المحكمين بأنها تقيس السمة التي وضعت لقياسها (المعايطة، 174، 2010)

مقياس أوزجود للتمايز السمانتيكي" الدراسة التحليلية للمعاني" 1950

رأى أوزجود. إ للكل لفظ أو تصرف أو المفهوم عند الفرد، الأول هو المعنى الإرشادي المادي(الأمور التي بصدق إطلاق هذا اللفظ أو التصور على الأشياء) فمثلا لفظ المنزل المكان المحاط بسور وتقييم العائلة، والثاني المعنى الانفعالي الوجداني العاطفي للشيء أي ما تراكم حول اللفظ من خبرات انفعالية وجدانية سارة وغير سوية، قوية أو ضعيفة ومن شأن هذا النوع أن يحدد إستجابة الشخص حيال الموضوع وفي ضوء ذلك يقوم مقياس أوزجود على أساس لأن التقدم للمفحوص من التصورات التي قد تشير إلى أشخاص أو حيوانات أو نباتات أو جمادات أو أنظمة اجتماعية أو نحو ذلك لكي يقوم بتحديد منزلتها بين طريقين متقابلين من الصفات المتقابلة مثل: الحسن –القبيح، الكبير، القوي، الضعيف

9-3-قياس جثمان التجمعي:

حاول جثمان إنشاء مقياس تجمعي متدرج يحقق فيه شرطا هاما هو: إنه يوافق على عبارة معينة فيه لابد أن يعني إنه قد وافق على العبارات التي هي أدنا منها ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها

ودرجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلى التي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها.

وفيما يلي نموذج مقياس جثمان مقياس اتجاه الأفراد نحو القسط الذي ينبغي أن يحصل عليها الفرد من الثقافة

- نهاية المستوى الجامعي لا يعتبر كافيا للتثقيف الفرد نعم – لا
- نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافيا للتثقيف الفرد نعم – لا
- نهاية المستوى الإعدادي لا يعتبر كافيا للتثقيف الفرد نعم – لا
- نهاية المستوى الابتدائي لا يعتبر كافيا للتثقيف الفرد نعم – لا
- ينبغي أن تزيد ثقافة الفرد عن مجرد القراءة والكتابة نعم – لا

إن هذا القياس يصلح فقط للقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات يمكن تدريجها

الاختبارات الإسقاطية:

تعد الاختبارات الإسقاطية واحدة من طرق قياس الاتجاهات، والتي تقيس اتجاهات الفرد نحو موضوع ما دون معرفته بهدف القياس لذلك أن الاتجاهات اللاّشعورية التي تنعكس في إجابات الفرد بشكل تلقائي على المثيرات التي يتعرض لها، بحيث تنعكس حالة الفرد العقلية، وبهذه الطريقة يسمح للمفحوص أن يكون استجاباته بنفسه ثم تعطي درجات لهذه الإستجابات تحدد من قبل خبراء بهذه الإختبارات (المعايطة، 2010، ص 174-176)

خلاصة الفصل:

نستخلص أن الاتجاهات تعتبر كأساليب منظمة ومتسقة للتفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية، ففي عملية التعامل مع بيئتنا الاجتماعية تنشأ لدينا الاتجاهات، بمجرد أن تنشئ، فإنها تسهل توافقنا عن طريق تنظيم ردود أفعانا تجاه الأحداث المتكررة. ومع ذلك، تنتظم الاتجاهات بصورة جامدة فإنها تحد من إثراء تجاربنا

الفصل الثالث: التدريس

تمهيد

1- مفهوم التدريس

2-أهمية

3-مكونات عملية التدريس

4- طرائق التدريس

خلاصة

تمهيد

التدريس تلك المهنة المقدسة مهنة الأنبياء والرسل التي كان ينظر إليها بإكبار واحترام على مر العصور ولا تخلو منها حضارة بشرية مهما كان مستواها كيف لا وهي المهنة التي تتولى التعامل مع عقل الإنسان، وهو أشرف ما فيه، وهي التي تنمي في الإنسان أعظم خاصية ميزه الله بها وهي خاصية العلم. التدريس الحق عقل في جسد.

والتدريس مهنة ربانية، فالله علم بالقلم الإنسان ما لم يعلم وعلم آدم الأسماء كلها وبعث الرسل معلمين، والمعلم يتعامل مع أشرف ما في الإنسان: عقله، ويعطيه من نتائج فكره فالتعليم هو المهنة التي يستغني عنها الإنسان.

1- مفهوم التدريس:

إن التدريس بمفهومه الضيق هو تنفيذ الدرس ويقتصر على آداء المعلم فقط دون الخوض في الكثير من المتغيرات، ولكن المفهوم الشامل للتدريس يتعامل مع عملية التنفيذ على أنها واسعة ذات أطراف متعددة لا تقتصر على غرفة الدراسة بل هناك عناصر سابقة وعناصر لاحقة تؤثر في عملية التدريس.

هو نشاط متواصل يهدف إلى إدارة التعلم وتسهيل مهمة تحقق وهو يتضمن سلوك وتدريس مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيلة في إطار موقف تربوي تعليمي.

والموضوع الأساسي للتدريس هو دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم ومختلف الشروط التي توضع أمام الطالب لتسهيل ظهور التمثيلات الذهنية لديه وتوظيفها أو أبعادها أو وضعها موضع تغيير ومراجعة لإبداع تصورات وتمثيلات جديدة.

(روباييه، 2013 ص، 9-10)

2- أهمية التدريس:

2-1-التدريس عملية اتصال: يعتبر التدريس عملية اتصال بين المعلم والمتعلم ويحاول المعلم إكساب تلاميذه المهارات والخيارات والخبرات التعليمية المطلوبة ويستخدم طرائق ووسائل تساعده على ذلك مع جعل المتعلم مشاركاً فيما يدور حوله في الموقف التعليمي.

2-2- التدريس عملية تعاون: ويقصد به أن التدريس يساعد الطلبة على تعديل طرائق تفكيرهم وشعورهم وأفعالهم ووسائل المعلم تساعد بنقل خبراته إلى طلبته وقدرته الفعالة على إحداث هذا التعديل والتغيير.

2-3-التدريس باعتباره نظاماً: يرى أصحاب هذا التوجه إن التدريس نظاماً متكاملاً له مدخلاته وتشمل على المعلم والطلبة والمناهج المدرسية وبيئة التعلم، وعملياته وتشمل على الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم، ومخرجاته وتشمل على التغيرات المطلوب إحداثها في شخصية الطلبة.

2-4- **لتدريس باعتباره نقل معلومات:** أي تزويد الطلبة بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيتهم تأثيراً عملياً شريطة أن تكون المعرفة متوافقة مع الأهداف المنشودة.

2-5-التدريس باعتباره مهنة: أي أن التدريس مهنة خلاقة تختلف الأساليب فيها وتعتمد اعتماداً كبيراً على كل من المدرس والمتعلم. (العمرو، 2016، ص، 20-21)

3- مكونات عملية التدريس: تتكون عملية التدريس مما يلي:

3-1-المعلم وأدواره:

- **خبير التعليم:** أي هو الشخص الذي يخطط التعلم ويرشده ويقومه وهذا الدور يعتبر دوراً جوهرياً له لذا يجب على المعلم كخبير أن يجيب على الآتي: ماذا يعلم؟ وما هي المواد المستخدمة لعملية التدريس؟ وما هي الطريقة المناسبة؟ هذه الأسئلة بحاجة إلى اتخاذ قرارات وهذه القرارات تعتمد على عدد من الحقائق تشمل تحديد الأهداف ونظريات التعلم والدافعية وحاجات الطلبة.

- **القائد:** على المعلم أن يتمتع بصفات القيادة الجرأة، اتخاذ القرار الصبر، المثل الأعلى والقدوة الحسنة، الإبداع الصدق وقوة الشخصية علماً بأن قوة الشخصية تأتي من المعرفة وسعة الاطلاع وعلى المعلم أن يكون قادراً على إنشاء بيئة التعلم وإدارتها وتتمثل في القرارات التي تؤدي إلى السيطرة في غرفة الصف ويشمل ذلك تنظيم المقاعد والإعلانات وبناء الأثاث في غرفة الصف. (العمرو، 2016، ص، 22-23)

- **المرشد:** ينبغي على المعلم أن يدرك انه يتعامل مع البشر من طلبة وآباء وموجهين لذا يجب أن يملك مهارات الاتصال والعلاقات الإنسانية الطيبة وان يكون مهيا للعمل وأن يكون لديه فهماً حقيقياً لنفسه وآماله وطموحاته ودوافعه وقدراته وعليه أن يسعى لتطوير نفسه ويواكب عمليات التقدم والتطوير وعليه أن يفهم الآخرين ومدى طموحاتهم وتطلعاتهم.

3-2-المتعلم:

إذا كان المعلم هو حجر الأساس في العملية التعليمية التربوية فإن الطالب هو المستهدف من وراء هذه العملية لأن هدف التربية والتعليم هو إعداد مواطن صالح يستفيد منه المجتمع ولكي يتحقق ذلك يجب معرفة احتياجات المتعلم وسلوكه بحيث تتحدى الغرفة الصفية إلى الندوات والمؤتمرات والنوادي العلمية، فمن هذا أكد المعلم إن الطالب الممتاز هو الذي يكون عقلانياً وليس عاطفياً ويتكيف وينسجم مع الإجراءات والتعليمات داخل الغرفة الصفية ويكون هدفه الرئيس من الغرفة الصفية التعلم والاستفادة من كل دقيقة وثانية وليس هدفه إضاعة الوقت بالأسئلة الخلافية وتعطيل وإعاقة الحصة الدراسية وإحراج المعلم بأسئلة تقليدية ليس لها معنى. (العمرو، 2016، ص 23-24)

4- طرائق التدريس:

يقصد بطريقة التدريس التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للطلاب أثناء قيامه بالعملية التعليمية أن نذكر بأنه ليست هنا كطريقة تدريس واحدة أفضل من غيرها ولذلك فإن تعدد الطرق والتدريس يتيح للمعلم أن يختار الطريقة التي تناسب موضوع دراسته حيث توجد طرق تدريس تقوم على أساس نشاط المعلم بشكل كبير مثل طريقة الإلقاء كما توجد طريقة الحوار ومناقشة التي تتطلب نشاطا من المعلم والطالب وإن كان المعلم يتولى نشاط الأكبر فيها وهناك طرق تدريس قائمة على نشاط الطالب بشكل كلي مثل التدريس الفردي وحل المشكلات.

4-1- طريقة التدريس:

وتعني الطريقة لغة المذهب، والسيرة، والمسلك الذي نسلكه للوصول إلى الهدف، وتعني اصطلاحا جملة الوسائل المستخدمة لتحقيق غايات تربوية، فهي جهد يبذل من أجل بلوغ غاية. (قدورة، 2009، ص50)

ويمكن تعريفها على أنها كل المعاني الشاملة لكل الأفعال والأعمال والأنشطة الوسائل والهيئات التي تشترك في التعليم عن قرب أو بعدن فانتخاب المعلمين وتعليمهم المسلكية المسبقة، وكيفية تدريسهم، وترقيتهم وتعيينهم من المسائل الداخلة في كلمة (طرائق) بحسب هذا المعنى المقصود، كما أنه يدخل فيها مدرة الدروس والفرصة وعدد ساعات الدراسة، وعدد أيام العطل المخصصة للراحة إذ هي على أهميتها قد يكون لها بعض الآثار السلبية إذا كانت أطول من اللازم. (قدورة، 2009، ص: 51)

4-2-أنواع طرائق التدريس

4-2-1- طريقة المحاضرة (الإلقاء):

4-2-1-1-تعريفها تعددت تعريفات طريقة المحاضرة فقد عرفها (خليفة، 1982، ص23) بأنها طريقة في التدريس تهتم بالتوضيح والتفسير ويكون دور الطالب فيها سلبياً يستمع إلى المعلومات التي يلقيها المعلم الذي يمثل مركز الفاعلية.

(القاعود، 1991، ص125) فقد عرفها على أنها: عملية يكون الطالب فيها مستقبلاً والمعلم فيها مركز فاعلية، إذ يعتمد على الإلقاء مع التوضيح والتفسير، والقاء الأسئلة المعرفية المباشرة، والالتزام بالكتاب المدرسي مع استخدام قليل من الوسائل التعليمية.

(الحيلة، 2016، ص 52)

4-2-1-2-عيوب طريقة المحاضرة:

1-الدور الأساسي فيها للمعلم فهو الذي يحضر المعلومات ويلقنها إلى الطلبة.

2- تركز هذه الطريقة على تعلم الحقائق والمعارف وتهمل تعليم المهارات والاتجاهات والتعميمات.

3-إن دور الطالب في هذه الطريقة مقصور على الاستماع فهو لا يشارك في أي جزء من أجزاء عملية التعلم.

4-لا تهتم بحاجات الطلبة وميولهم.

5-لا تصلح هذه الطريقة أهداف ومحتوى المنهج الذي يتضمن المجال الأدائي أو الحركي.

6- كما أنها لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

4-2-1-3-خطوات الطريقة الإلقائية:

- **المقدمة أو التمهيد:** الغرض منها إعداد عقول الطلبة للمعلومات الحديثة وتهيئتها للموضوع الجديد من خلال تذكيرهم بالدرس السابق.

- **العرض:** ويتضمن موضوع الدرس كله من حقائق وتجارب وصولاً إلى استنباط القواعد العامة والحكم الصحيح، لذا فإنها تشمل على الجزء الأكبر من الزمن المخصص للدرس.

-**الربط** الغرض منه أن يبحث المعلم عن الصلة بين الجزئيات (المعلومات) ويوازن بين بعضها البعض حتى يكون الطلبة على بينة من هذه الحقائق، وقد تدخل هذه الخطوة عادة مع المقدمة والعرض.

- **الاستنباط:** وهي خطوة ويمكن الوصول إليها بسهولة إذا سار المعلم في الخطوات السابقة بطريق طبيعي، إذ بعد أن يفهم الطلبة الجزيئات يمكنهم الوصول إلى القوانين العامة والتعميمات واستنباط القضايا الكلية. (العمرو، 2016، ص70-71)

- **التطبيق:** وفيها يستخدم المعلم ما وصل إليه من تعميمات وقوانين ويطبقها على جزئيات جديدة، حتى يتأكد من ثبوت المعلومات إلى أذهان الطلبة، ويكون هذا التطبيق في صورة أسئلة.

4-2-1-4- مزايا الطريقة الالقائية:

-**تمتاز الطريقة الإلقائية بصفة عامة:** بسهولة التطبيق، وبموافقتها لمختلف مراحل التعليم باستثناء طريقة التحضر التي توافق خصيصاً تلاميذ الجامعة أو كبار السن بصفة عامة.

- **تمتاز طريقة الالقاء باتساع نطاق المعرفة:** وبتقديم معلومات جديدة من هنا وهناك مما يساعد في إثراء معلومات الحاضرين.(العمرو، 2016، ص، 72-73)

-**تفيد طريقة الشرح في توضيح النقاط الغامضة:** ويساعد الوصف كذلك في خدمة هذا الغرض، وثبوت الأفكار في الذهن.

-**تعتبر طريقة الوصف مناسبة لتطبيقها في مختلف ميادين المعرفة:** وتمتاز طريقة القصص بأنها تشد انتباه الطلبة وتزيد من تركيزهم واهتمامهم موضوع الدرس.

4-2-2- طريقة المناقشة:

4-2-2-1- تعريفها: هي عبارة عن أسلوب يكون فيه المدرس والطلبة في موقف إيجابي حيث أنه يتم طرح القضية أو الموضوع ويتم بعده تبادل الآراء المختلفة لدى الطلبة ثم يعقب المدرس على ذلك ما هو صائب وبما هو غير صائب ويبلور كل ذلك في نقاط حول الموضوع أو المشكلة. وقد استخدمت أشكال مختلفة للتعلم التعاوني تشجع الطلبة على تحمل المسؤولية في تعلمهم وكان أول هذه الأشكال التسميع الجماعي الذي يقتضي بأن يشترك الطلبة جميعاً في مناقشة الموضوع وأن يرأس أحدهم المناقشة، وتأخذ هذه الطريقة في أساليبها أشكالاً متعددة كالندوات واللجان والجماعات الصغيرة، وتمثيل

الأدوار والتمثيل التلقائي للمشكلات الاجتماعية، وتستخدم هذه الطريقة عادة لتنمية المدارات المعرفية والاتجاهات والمشاعر وهناك ثلاثة أنواع للمناقشة:

أ- المناقشة الحرة.(العمرو، 2016، ص، 75-76)

ب- المناقشة المضبوطة جزئياً.

ج- المناقشة المضبوطة.

4-2-2-2-مزايا وعيوب طريقة المناقشة

المزايا:

-إن هذه الطريقة تشجع الطلبة على احترام بعضهم البعض وتنمي عند الفرد روح الجماعة.

-خلق الدافعية عند الطلبة بما يؤدي إلى نموهم العقلي والمعرفي من خلال القراءة استعداداً للمناقشة.

- أنها تجعل الطالب مركز العملية التعليمية بدلاً من المعلم وهذا ما يتفق والاتجاهات التربوية الحديثة.

-أنها وسيلة مناسبة لتدريب الطلبة على أسلوب الشورى والديمقراطية، ونمو الذات من خلال القدرة على التعبير عنها، والتدريب على الكلام والمحادثة. (العمرو، 2016، ص77)

5- تشجيع الطلبة على العمل والمناقشة الحرة لإحساسهم بالهدف من الدرس والمسئولية التعاونية.

عيوبها:

-احتكار عدد قليل من الطلبة للعمل كله.

- عدم الاقتصاد في الوقت لأنه قد تجري المناقشة، بأسلوب غير فعال مما يؤدي إلى هدر الوقت والجهد.

-التدخل الزائد من المعلم في المناقشة، وطغيان فاعلية المعلم في المناقشة على فاعلية التدريس.

- احتمال زوال أثر المعلم في هذه الطريقة لكونه سيكون مراقباً ومرشداً فقط.

- اهتمام المعلم والطلبة بالطريقة والأسلوب دون الهدف من الدرس.

4-2-3-2- المناقشة الجماعية:

4-2-3-1-تعريفها: تعد طريقة المناقشة بوجه عام من الطرائق والأساليب المتبعة في التدريس التي تضمن اشتراك الطلبة اشتراكاً إيجابياً في العملية التعليمية، كما أن هذه الطريقة تدور وتتمركز حول شخص الطالب مراعية توازن الأدوار بين كل من الطالب والمعلم في إدارة دقة المناقشة وتحديد وتوزيع المسؤوليات. (العمرو2016، ص، 77-78)

توفر المناقشة للتلاميذ فرصة جيدة للتعبير عن اتجاهاتهم حول موضوع أو مسالة ما ويمكن التعبير عن تلك الاتجاهات في ثلاثة مستويات هي المعتقدات والشعور والميل إلى العمل في ضوء معتقدات وشعور الآخرين، تتيح هذه الطريقة للمعلم التعرف على الخلفية العلمية والثقافية السابقة لطلبته، مما يكنه من اعتبار ذلك أساساً لعملية التعلم والتعليم اللاحق، كما تجعل هذه الطريقة كل من التدريس والتقويم يسيران جنباً إلى جنب، وتراعى هذه الطريقة الفروق الفردية أيضاً.

في حين ذهب قاموس التربية في تعريف المناقشة إلى أنها فعالية تتميز بالتزام موضوع أو قضية أو مشكلة يرغب المساهمون في المناقشة رغبة جدية في حلها والوصول إلى قرار فيها مما تقدم يمكن القول إن طريقة المناقشة الجماعية طريقة تربوية تتصف بالخصائص التالية:

-الطالب عنصر إيجابي في الموقف التعليمي، ولا تتم المناقشة بمعزل عن مشاركة الطلبة مشاركة نشطة.

- المعلم عنصر إيجابي، ولا يستغنى عن دوره القيادي في الموقف التعليمي.

- تلعب الأسئلة التي تطرح من قبل المعلم أو الطلبة دوراً بارزاً في توجيه عملية التعلم.

-تهتم طريقة المناقشة بربط الموقف الراهن بالخبرات السابقة التي سبق أن مر بها الطلبة.

وبناءً على ما تقدم ويمكن تعريف طريقة المناقشة الجماعية بأنها: طريقة تربوية تعتمد على تبادل الرأي، وطرح الأسئلة وإعطاء الأجوبة، وربط الموقف التعليمي بخبرات الطلبة السابقة، وهي بهذا تطالب كلاً من الطلبة والمعلم بالقيام بدور إيجابي، ومشاركة فاعلة في الموقف التعليمي التعلمي. (العمرو، 2016، ص80)

4-2-3-2-العوامل الأساسية للمناقشة الصفية: تعلم المناقشة أساليب التفكير الحر والتحدث والاستماع والتعبير عن الرأي بوضوح، وتسمح بتبادل الأفكار والآراء والمعلومات، داخل الجلسة بهدف الوصول إلى الأهداف المرجوة، ولكي تسير المناقشة بشكل صحيح وسليم يفترض أن يتمتع المشاركون بالخصائص التالية:

- **العقل المنفتح:** يفترض في الطالب المناقش أن يكون منفتحاً على الأفكار الجديدة ومستعداً لتقبلها، إذا رأى أنها صالحة ويتمعن في الأفكار الجديدة ويتأملها، ويحاول اكتشاف أوجه التشابه ونقاط الاختلاف بين أفكاره وأفكار الآخرين وينظر إلى أفكاره بصورة موضوعية، وهذا يعني أن الطالب المشارك في المناقشة يمكن أن يجد أن أفكاره ليست جيدة بالقدر الذي كان يظن، وأن آراء الآخرين وأفكارهم ليست سيئة بالقدر الذي كان يعتقده في بداية الأمر.

-**المرونة:** إذا كان الطالب المناقش ذا عقل منفتح، فهو قادر ومستعد لتبديل وتعديل رأيه اعتماداً على البراهين الموضوعية المنطقية، ويتمسك برأيه إذا اعتقد بصحته، ولم يظهر بطلانه بطريقة موضوعية.

- **الموضوعية:** ينبغي تأكيد عمليات التفكير الموضوعي، لأن المناقشة تتم في جو مشبع بالحماس والحيوية والديمقراطية، وعند عرض الأفكار ينبغي الإشارة إلى مصادر المعلومات التي تدعمها، فإما إن تثبت بالدليل أو تلغى، وإذا أراد المدرس الإسهام ببعض الأفكار تناقش من قبل جماعة المناقشة، لأن المدرس عضو في جماعة المناقشة.

-**العمليات العقلية:** الهدف الأساسي من المناقشة هو التأمل في المعلومات والآراء والأفكار التي تؤدي إلى حل لمشكلة مطروحة ولذلك يعطى الطالب رأيه ويسهم بمعلوماته، ويطرح سؤالاً ثم ينتظر ليستمع الجواب من الآخرين، ويكون الطلبة في الجلسة مشاركين فاعلين، ويحاول المدرس طرح أسئلة تشجعهم على التحليل العميق وتقويم الأفكار المطروحة. (العمرو، 2016، ص80-81)

4-2-3-3-خطواتها: لكل طريقة من طرائق التدريس خطوات محددة يسير المعلم بموجبها في تدريسه ويمكن تلخيص خطوات التدريس وفق طريقة المناقشة فيما يلي:

1- الخطوة الأولى- التمهيد للدرس:

وفيها يقوم المعلم بتوجيه انتباه الطلبة إلى موضوع الدرس، ويتبع في ذلك أساليب عديدة منها ربط الموضوع الحالي بالدرس السابق.

- **الخطوة الثانية**- استكشاف معلومات الطلبة وميزاتهم السابقة المتعلقة بالموضوع:
وفيها يقوم المعلم بطرح سؤال أو أكثر، للتعرف إلى المعارف والخبرات السابقة عند الطلبة حول الموضوع الذي يريد مناقشته.

- **الخطوة الثالثة:** توضيح الأفكار وتقديم الأدلة وتحليلها: وفيها يتم توضيح الأفكار المتضمنة في الدرس، من خلال طرح الأسئلة وتبادل الآراء بين المعلم والطلبة وتقديم الأدلة وتحليلها، ويشجعهم على ذلك ويقوم المعلم والطلبة بذكر أدلة، ثم يتم تحليلها وربطها لموضوع الدرس.

- **الخطوة الرابعة: المقارنة**

وفيها يتم تقديم رأي، قد يتفق مع موضوع الدرس أو يتعارض معه حيث يكون الهدف في هذه الخطوة منصباً على المقارنة.

- **الخطوة الخامسة: التقويم والواجب البيتي**

وفيها يقوم المعلم بطرح أسئلة على الطلبة، تهدف إلى معرفة مدى استيعابهم موضوع الدرس، كما يطلب منهم أن يقوموا ببعض الأنشطة والواجبات البيتية، التي تشجعهم على مراجعة الدرس.

تعمل المناقشة على تحقيق هدفين رئيسين:

- المساهمة في الحصول على المعلومات وتهيئة الفرص المناسبة للتقدم الجماعي لما تم تعلمه والتوصل إلى تحديد الأشياء الواجب عملها والكشف عن مختلف الاحتمالات التي تسبق عملية صنع القرار.

- تزويد المعلم بالموقف المناسب لتقويم العمل الجماعي والعمل الفردي على حد سواء.

4-2-3-4-فوائد المناقشة الصفية: يتميز أسلوب المناقشة المميزات عديدة تجعله أحد -الأساليب الهامة في التعليم، ومن أهم هذه المميزات:

تفترض طريقة المناقشة إيجابية الفرد ومشاركته في عمليتي التعلم والتعليم وبالتالي قدرته على التعلم من خلال مشاركته الإيجابية في المناقشة وطرح الأفكار والأسئلة وبهذا تنقل المناقشة الطالب من الدور السلبي إلى الدور الإيجابي في تعلم وإظهار استقلالية الطالب في التفكير المستقل.(العمرو، 2016، ص83-85)

- المناقشة الصفية والتعاون في المواقف التعليمية تتيح الفرصة المناسبة لاستعانة بعض الطلبة بعضهم الآخر وتعاونهم من خلال المناقشة وتبادل الرأي والأفكار .

– تعد المناقشة من أكثر طرائق التدريس قدرة على تطوير المعلومات النظرية والمهارات التطبيقية والتفكير المنطقي والتفكير الذاتي واللغة والاهتمامات المعرفية والانفعالات.

– تساعد الطلبة على اكتساب مهارات الاتصال والتواصل والتفاعل وخاصة مهارات الحديث والكلام والتعبير وإدارة الحوار.

– كما قد تسهم في اكتساب الطلبة الأسلوب الديمقراطي القائم على احترام رأي الآخرين وعدم التسرع في إصدار الأحكام الجافة مما يسهم في تشكيل وتنمية بعض الاتجاهات والميول العلمية لدى المتعلمين.

– حرية العمل الذي تتيحه طريقة المناقشة تساعد الطالب على التفكير بحرية والتعبير عن رأيه وأيضا ينبغي على المدرس أن يحترم هذه الآراء ويقدرها وبهذا الأسلوب من التعامل تتاح الفرص لتفحص الفكرة والتأكد من صحتها وتحديد المشاكل ومحاولة حلها بطريقة التفكير العلمي.

– تعود الطالب على تقبل النقد والعمل على التخلص من الأهواء وإصدار الأحكام الارتجالية.

– يسود الصف جو الاطمئنان النفسي الذي يعد من أهم العوامل وأكثرها ضرورة في مساعدة الطلبة على التفكير الجماعي السليم، واشتراكهم بنشاط وحيوية.

– تثير المناقشة تفكير الطلبة وخاصة التفكير الانتقادي.

– تنمي القدرة على العمل الذاتي، وتدفع الطلبة نحو البحث عن أفكار لحل المشكلات المطروحة أمامهم وتعود الطالب الاعتماد على ذاته وتحمل المسؤولية، لأن الطالب محور العملية التعليمية وهذا ما تسعى إليه التربية الحديثة.

– تساعد في تحقيق الأهداف العقلية المعرفية العليا من تحليل وتركيب وتقويم وتنمي الجانب الاجتماعي من خلال التفاعل والتواصل مع الآخرين. (العمرو، 2016، ص 86)

4-2-3-5-محددات المناقشة الجماعية: إن لكل طريقة من طرائق التدريس مميزات ومحددات، وبالرغم من كل المميزات السابقة في طريقة المناقشة إلا أن هنالك بعض القصور والمحددات شأنه شأن أي طريقة من طرائق التدريس، ويمكن تلخيص أهم المحددات طريقة المناقشة فيما يلي:

– حددت بعض المشكلات الانضباطية بين الطلبة نتيجة عدم ممارستهم هذه الطريقة في دراستهم السابقة وتنتج مثل هذه المشاكل عن تصلب أو تحمس بعضهم لآرائهم أو

معلوماتهم التي حصلوا عليها والمدرس الماهر من يستطيع التوفيق بين أراء الطلبة قبل أن يشتد خلافهم في نقطة من نقاط الموضوع المناقش.

– تحتاج إلى وقت وحصص كثيرة لكي يصل الطلبة المناقشون إلى إتقان تام على صياغة ووضع المعلومات العلمية بصورتها أو شكلها النهائي فلا يوصى باستخدام هذه الطريقة بكثرة.

– قد تنتج عنها آثار نفسية بسبب ما يصدر عن بعض الطلبة من نقد لاذع للرأي المخالف.

– قد يسيطر على المناقشة بعض الطلبة، مما يؤدي إلى عدم مشاركة الطلبة الذي يغلب عليهم الحياء أو الانطواء، وتزداد حدة هذه المشكلة في الفصول التي بها عدد كبير من الطلبة.

– المناقشة التي يتم فيها التساهل يداخلها استطرادات كثيرة مما يخرجها عن هدفها.

– تقتضي هذه الطريقة مرس المدرس فعلياً أثناء فترة الإعداد للتدريس على أيدي مدرسين اختصاصين لا تنقصهم الكفاية والخبرة في التدريس بها، وإرشاد غيرهم في مجالها إرشاداً علميا. (العمرو، 2016، ص88–89)

4–2–4– طريقة المشروعات:

4–2–4–1–تعريفها تعريف المشروع: هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بالناحية العلمية وتحت إشراف المعلم ويكون هادفاً ويخدم المادة العلمية، وأن يتم في البيئة الاجتماعية.

ويمكن القول بأن تسمية هذه الطريقة بالمشروعات لأن الطلبة يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها، لذلك فهي أسلوب من أساليب التدريس والتنفيذ للمناهج بدلاً من دراسة المنهج بصورة دروس يقوم المعلم بشرحها وعلى الطلبة الإصغاء إليها ثم حفظها هنا يكلف الطالب بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضم عدداً من وجوه النشاط ويستخدم الطالب الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر الطالب.

(العمرو، 2016، ص89–90)

4-2-4-2-خطوات تطبيق المشروع:

اختيار المشروع: وهي أهم مرحلة في مراحل المشروع إذ يتوقف عليها مدى جدية المشروع ولذلك يجب أن يكون المشروع متفقاً مع ميول الطلبة، وأن يعالج ناحية هامة في حياة الطلبة، وأن يؤدي إلى خبرة وفيرة متعددة الجوانب، وأن يكون مناسب لمستوى الطلبة، وأن تكون المشروعات المختارة متنوعة، وتراعي ظروف المدرسة والطلبة، وإمكانيات العمل.

التخطيط للمشروع: إذ يقوم الطلبة بإشراف معلمهم بوضع الخطة ومناقشة تفاصيلها من أهداف وألوان النشاط والمعرفة ومصادرها والمهارات والصعوبات المحتملة، ويدون في الخطة وما يحتاج إليه في التنفيذ، ويسجل دور كل طالب في العمل على أن يقسم الطلبة إلى مجموعات، وتدون كل مجموعة عملها في تنفيذ الخطة، ويكون دور المعلم في رسم الخطة هو الإرشاد والتصحيح وإكمال النقص فقط.

التنفيذ: وهي المرحلة التي تنقل بها الخطة والمقترحات من عالم التفكير والتخيل إلى حيز الوجود، وهي مرحلة النشاط والحيوية، حيث يبدأ الطلبة الحركة والعمل ويقوم كل طالب بالمسؤولية المكلف بها، ودور المعلم تهيئة الظروف وتذليل الصعوبات كما يقوم بعملية التوجيه التربوي ويسمح بالوقت المناسب للتنفيذ حسب قدرات كل منهم، ويلاحظهم أثناء التنفيذ وتشجيعهم على العمل والاجتماع معهم إذا دعت الضرورة لمناقشة بعض الصعوبات ويقوم بالتعديل في سير المشروع. (العمرو، 2016، ص91)

التقويم: تقويم ما وصل إليه الطلبة أثناء تنفيذ المشروع. والتقويم عملية مستمرة مع سير المشروع منذ البداية وأثناء المراحل السابقة، إذ في نهاية المشروع يستعرض كل طالب ما قام به من عمل، وبعض الفوائد التي عادت عليه من هذا المشروع، وأن يحكم الطلبة على المشروع من خلال التساؤلات الآتية:

- إلى أي مدى أتاح لنا المشروع الفرصة لنمو خبراتنا من خلال الاستعانة بالكتب والمراجع؟

- إلى أي مدى أتاح لنا المشروع الفرصة للتدريب على التفكير الجماعي والفردي في المشكلات الهامة؟.

- إلى أي مدى ساعد المشروع على توجيه ميولنا واكتساب ميول اتجاهات جديدة مناسبة؟.

ويمكن بعد عملية التقويم الجماعي أن تعاد خطوة من خطوات المشروع أو إعادة المشروع كله بصورة أفضل، بحيث يعملون على تلافي الأخطاء السابقة.

4-2-4-3-مميزات طريقة المشروع:

المزايا:

الموقف التعليمي: في هذه الطريقة يستمد حيويته من ميول وحاجات الطلبة وتوظيف المعلومات والمعارف التي يحصل عليها الطلبة داخل الفصل، حيث أنه لا يعترف بوجود مواد منفصلة.

يقوم الطلبة بوضع الخطط ولذا يتدربون على التخطيط: كما يقومون بنشاطات متعددة تؤدي إلى إكسابهم خبرات جديدة متنوعة.

تنمي بعض العادات الجيدة عند الطلبة: مثل تحمل المسؤولية، التعاون الإنتاج، التحمس للعمل الاستعانة بالمصادر والكتب والمراجع المختلفة.

تتيح حرية التفكير وتنمي الثقة بالنفس: وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة حيث أنهم يختارون ما يناسبهم من المشروعات بحسب ميولهم وقدراتهم. (العمرو، 2016، ص92-93)

.افتقار الطريقة إلى التنظيم والتسلسل، فتكرر الدراسة في بعض المشروعات فكثير ما يتشعب المشروع في عدة اتجاهات مما يجعل الخبرات الممكن الحصول عليها سطحية غير منتظمة.

المبالغة في إعطاء الحرية للتلاميذ، وتركيز العملية حول ميول الطلبة وترك القيم الاجتماعية والاتجاهات الثقافية للصدفة وحدها.

4-2-5-طريقة الزيارات الميدانية:

4-2-5-1- تعريفها: تعتبر طريقة التدريس بأسلوب الزيارات الميدانية من الطرائق الفعالة في مجال المواد الاجتماعية، وذلك لكونها تنقل الطالب من المحيط الضيق المتمثل في الورشة أو الفصل الدراسي إلى مواقع العمل والإنتاج، وتهدف هذه الطريقة إلى ربط المؤسسة التعليمية بالبيئة بمختلف جوانبها، والعمل على تطور البيئة وتحديد المشكلات التي تواجهها، وتنمية الحساسية الاجتماعية لدى الطلبة، وترجمة المبادئ والنظريات إلى حلول علمية لمواجهة مشكلات البيئة.

4-2-5-2- خطواتها: لاستخدام هذه الطريقة في التدريس فإن على المعلم أن يتبع الخطوات الآتية:

- تحديد أهداف الزيارة ومكانها .
- تقديم التقارير عن الزيارة وتحديد جوانب الاستفادة من هذه الزيارة.
- تحديد المشكلات التي تمت ملاحظتها أثناء الزيارة.
- تقويم نتائج الزيارة من قبل الطلبة والمعلم والعاملين في موقع الزيارة.(العمرو، 2016، ص، 94-95)

4-2-6- طريقة المجموعات الصغيرة:

يعرف (العسالي) فيقدم تعريف ضمن مؤتمر سنوي للجمعية الوطنية للبحث في مجال العلوم في التعلم التعاوني: هو بيئة تعلم صفية تتضمن مجموعات صغيرة من الطلبة المتباينين في قدراتهم ينفذون مهام تعليمية، وينشدون المساعدة من بعضهم البعض، ويتخذون قرارهم بالإجماع (العمرو، 2016، ص 98)

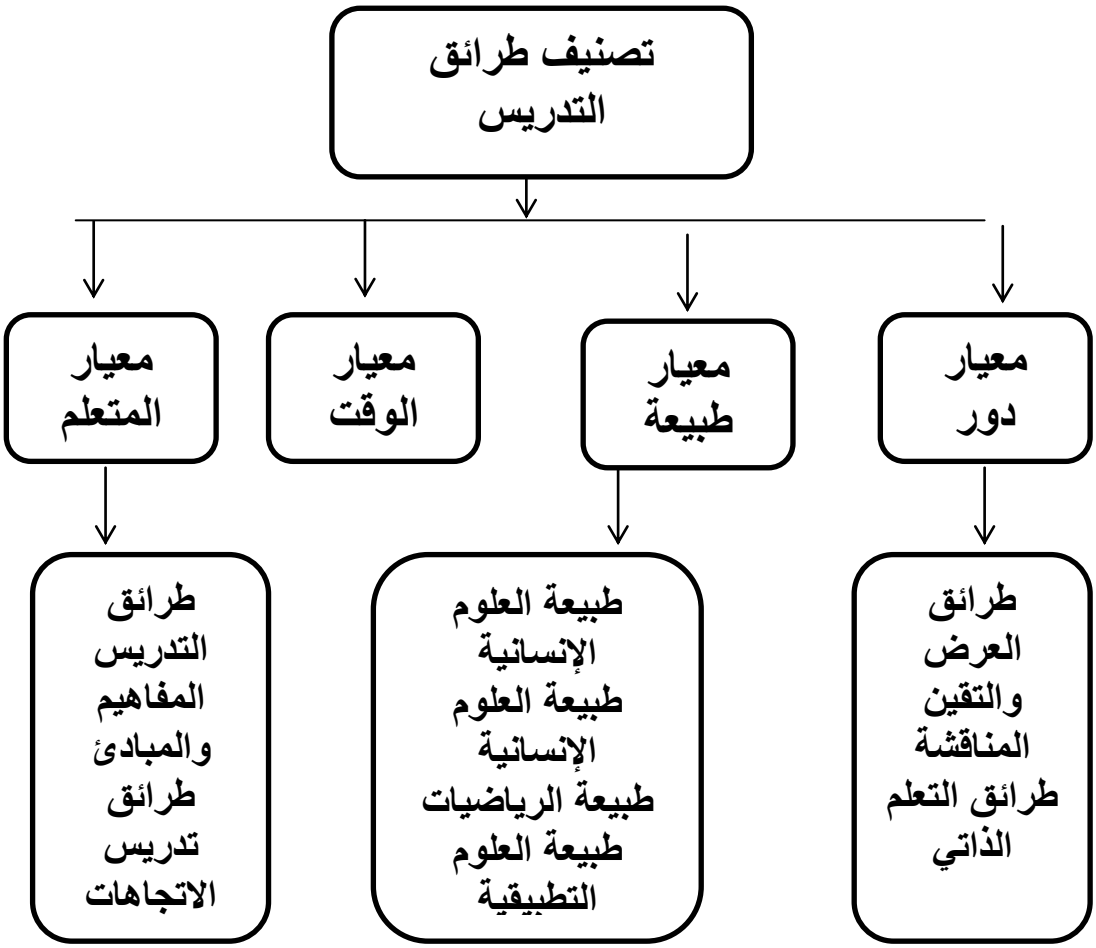
4-3- تصنيفات طرائق التدريس:

تصنف طرائق التدريس على عدد من الطرق حسب معايير معينة يتبناها رجال التربية، لذلك يمكن القول بأنه لابد من أن يتم ذلك من خلال معايير محددة، ومن هذه المعاير والتي يجمع عليها رجال التربية دور المعلم والمتعلم، والوقت المتاح وطبيعة المادة، والتعلم الحاصل والشكل رقم (7) يوضح ذلك.

-التصنيف على أساس دور المعلم والمتعلم الأصل في طريقة التدريس الجيد أن يتعلم الطالب بنفسه تعلماً ذاتياً، وعندئذ تصبح عملية التعليم عملية لتنظيم هذا التعلم، وكذلك يصبح التقويم تقويماً ذاتياً وإن تعقد الحياة والمعرفة حتم القول، حيث أصبح الهدف الأول للتربية هو أن نعلم المتعلمين كيف يتعلمون.

وفي ضوء هذا المعيار، دور المعلم والمتعلم، نقسم طرائق التدريس إلى ما يأتي:

أ- طرائق العرض والتلقين وفيها يكون الدور الرئيسي للمعلم، ويكون دور المتعلم ثانوياً أو سلبياً.



– طرائق التعلم الذاتي وفيها يكون كل الدور للمتعلم، في تعلم بنفسه تعلماً ذاتياً من خلال برامج خاصة، التعليم المبرمج والحقائب التعليمية والبرامج المحسوبة وغيرها.

– الطرائق التي تجمع بين دور المعلم والمتعلم كما هو الحال في المناقشة.

وهذا التصنيف سنعتمده في هذا الكتاب وسنتناوله بالتفصيل في الفصول القادمة.

– التصنيف على أساس الوقت المتاح: هنا كطرائق في التدريس تتطلب وقتاً وجهداً وإمكانات، ومن هذه الطرائق، تلك التي يكون فيها الدور الرئيسي للمتعلم، وبالمقابل هناك طريقة المحاضرة وهي طريقة تساعد في توفر الوقت ويستطيع المعلم أن يلقيها على عدد كبير من الطلبة ونحن لا نستطيع أن نفاضل بين هذه الطرائق إذا لم يكن الوقت كافياً، فالوقت هو معيار التفاضل، والذي يحدد ذلك هو المعلم، ففي ضوء الوقت يقرر أية طريقة يوظف ويستخدم.(الحيلة، 2016، ص89–90)

–التصنيف على أساس طبيعة المادة: يقرر العلماء أن لكل مادة دراسية طريقة بحث وطريقة للتفكير، ومن الأمثلة على ذلك ما يأتي:

*في مجال العلوم الطبيعية، تعد طريقة البحث وطريقة التفكير هي الطريقة العلمية القائمة على حل المشكلات بخطواتها الخمس.

*وفي مجال العلوم الإنسانية فإن الطريقة الفلسفية وما تشتمل عليه من منطق واستدلال بنوعيه الاستقرائي والاستنتاجي هي الطريقة الملائمة .

*وفي مجال الرياضيات، تعد طريقة البحث والتفكير هي الطريقة المنطقة أو الطريقة الرياضية أو طريقة المنطق الرياضي.

*أما في مجال العلوم التطبيقية فإن لكل علم تطبيقي، طريقته، فهناك الطريقة الجغرافية والطريقة التاريخية الطريقة الطبية وغيرها.

وعلى ذلك فإن طريقة التدريس الجيدة هي الطريقة التي تراعي طريقة البحث والتفكير الخاصة بالمادة الدراسية، وفي ضوء هذه القاعدة نستطيع أن نصنف طرائق التدريس بحسب طبيعة طريقة البحث والتفكير الخاصة بكل مجال من مجالات المعرفة.

– التصنيف على أساس التعلم الحاصل: من المعروف أن نتاجات التعلم تصنف في ثلاثة مجالات، هي: المجال المعرفي الإدراكي، والمجال الانفعالي الوجداني، والمجال النفس حركي أو الأدائي، وفي ضوء تصنيف هذه المجالات تستطيع أن نصنف طرائق التدريس كما يأتي:

*هناك طرائق خاصة بتدريس المفاهيم بالاستقراء أو الاستنتاج أو الاكتشاف، أو الاستقصاء، أو من خلال عدم التوازن كما يقول "بياجيه" أو من خلال المنظمات المتقدمة كما يحددها "ديفيد أوزوبل."

*وهناك طرائق خاصة بتعليم الاتجاهات والقيم كالأنماط الاجتماعية في التعليم.

*وهناك طرائق خاصة بتعليم المهارات كما هي الحال في الطرائق التي يقترحها "سكنر."

والخلاصة: إن نوع التعلم المطلوب هو الذي يحدد طريقة التدريس المطلوبة(الحيلة، 2016، ص91)

خلاصة الفصل:

نستخلص أن التدريس هو ذلك النشاط الذي يحدث في القسم بين المعلم والمتعلم، يهدف تزويد المتعلم بما يحتاجه من معلومات تساعد على بناء شخصيته والتأثير فيها بشكل إيجابي، وقد مر بمراحل عديدة حيث تطور من كونه عملية حشو أذهان المتعلمين بالمعلومات على عملية منظمة لها أهداف، أهمها محاولة التأثير في سلوك المتعلم إيجابيا، وذلك بالربط بين حياة الدراسية والاجتماعية للمتعلم .

الفصل الرابع: صعوبات تعلم القراءة

تمهيد

1.تعريف القراءة وأهميتها

2.تعريف صعوبات التعلم وصعوبات التعلم القراءة

3.أنواع صعوبات تعلم القراءة

4.أسباب صعوبات تعلم القراءة

5.أعراض صعوبات تعلم القراءة

6. تشخيص صعوبات تعلم القراءة

7.علاج صعوبات تعلم القراءة

تمهيد

يعتمد التلميذ اعتمادا مطلقا على القراءة في جميع المواد الدراسية، فهي تعتبر مدخل التعلم، لذا يركز المعلم دائما عليها في السنوات الأولى من الدراسة ويسعى جاهدا لإكسابها لتلاميذه، وهي لا تعدوا أن تكون محاولة لفهم اللغة التي أنتجها الغير، إذا يعمل التلميذ أثناءها على تحليل الكلمات والرموز الموجودة أمامه ليحصل منها على فكرة أو معنى.

1- تعريف القراءة وأهميتها:

1-1- تعرف القراءة:

يعرف جون gough1972بأن القراءة هي: القدرة على فك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة.

ويرى **ريد (reid)** أن القراءة هي: عملية معرفية مركبة للغاية تنطوي على فك تشفير الكلمة وفهم المواد المطبوعة أو المكتوبة. وأن فك تشفير الكلمات الفعال هو شرط مسبق من أجل الفهم في معظم الحالات لكي تكون عملية القراءة ناجحة.

ويشير **جودمان (goodman)** بأن القراءة هي: إعادة البناء النشطة لرسالة من اللغة المكتوبة. ويجب أن تشمل القراءة على مستوى من الفهم.

ويذكر **فتحي الزيات** أن القراءة هي: جزء من النظام اللغوي، وترتبط ارتباطا وثيقا بالصيغ التعلم الأخرى للغة: اللغة الشفهية والمطبوعة، والقراءة تشكل ـــأحد المحاور الأساسية الهامة للصعوبات الأكاديمية، إن لم تكون المحور الأساسي والمهم فيها، وتمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي والمحوري للفشل المدرسي.(خوجة، 2019، ص 47-48)

كما تعرف القراءة بأنها عملية نفسية لغوية، يقوم القارئ بواسطتها بإعادة بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة، وتعتبر قدرة كبيرة يختص بها الإنسان وهي القدرة على تلقي وفهم الرسالة المحولة بواسطة النص المكتوب.

ويذهب آخرون إلى القول بأن القراءة ليست إدراك الحروف ولا فهم معنى الكلمة، إنما هي عملية تحليلية تركيبية. (عيادة، 2007، ص36-35)

1-2-أهمية القراءة:

إذا كنا نعرف أن الاستماع يعد رافدا من روافد ثقافة الإنسان، وزيادة خبرته فـــإن القراءة بمفهومها الحديث تزيد أهميتها في تنمية الخبرة غير المباشرة اذ بها يتطلع المـــرء على ما يجري حوله من مناشط في مختلف ميادين المعرفة، وبها يتعرف على تراث أمته، وخبرات الأمم الأخرى مما يشكل معينا لا ينضب يمده بالخصب والتنوع، وسعة الأفق في النظر إلى الأمور ومعالجتها.

وإذا كانت ثمة معايير بين الأمم المختلفة والمتقدمة تتجلى في التقدم الصناعي ونسبة دخل الفرد أو الوعي الصحي أو غيره من المعايير فإن هناك من يرى أن تقدم المجتمعات يحكم عليه بندى إقبال بنيها على القراءة ولقد سئل المفكر الفرنسي (فولتير) عمن ســـيقود الجنس البشري فأجاب {الذين يعرفون كيف يقرأون ويكتبون}.

وفي عصرنا الحاضر نلاحظ أن الأمم كلما ارتقت وتقـــدمت، زاد اعتمادهـــا علـــى الموارد المكتوبة، وتبوأت القراءة فيها الأهمية الكبرى ولم يصل المفكرون الأفذاذ إلى مـــا وصلوا إليه من إبداع وإنتاج إلا عن طريق الاطلاع الواسع والقراءة المستوعبة للظـــواهر وإدراك العلاقات فيما بينها وهاهو (أديسون) يقول {بالقراءة تعلمت كل شيء}، وابن رشـــد يجيب سائله عن الأوقات التي لم يقرأ فيها قائلا: {منذ وعيت وأنا أقرأ كل ليلـــة إلا ليلـــة زواجي، وليلة وفاة والدي}. (بوفامة، ص: 05-06)

2-تعريف صعوبات التعلم وصعوبات تعلم القراءة

2-1-صعوبات التعلم

إن مصطلح ذوي صعوبات التعلم هو مصطلح جديد حاول العلماء استخدامه قبل 20 عاما ليوضحوا إعاقة غير واضحة وغير ظاهرة، حيث يصف هذا المصطلح مجموعة من الأطفال غير القادرين على مواكبة أقرانهم في التقدم الأكاديمي نظرا لأنهم يعانون من ظواهر متعددة، مثل قصور في التعبير اللفظي أو النشاط الزائد أو الشرود الذهني وغيرها.

2-1-1-تعريف مايكل بست: هي اضطرابات نفسية عصبية في التعلم وتحدث في أي سن، وتنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي، وقد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالأمراض أو التعرض للحوادث أو لأسباب ثانية.

2-1-2-تعريف ليرنر، 1976: والذي يتضمن بعدين رئيسين

- **البعد الطبي لتعريف صعوبات التعلم:** ويركز هذا التعريف على الأسباب الفسيولوجية الوظيفية والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

- **البعد التربوي لتعريف صعوبات التعلم:** والذي يشير إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة ويصاحب ذلك عجز أكاديمي وبخاصة في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العددية. ولا يكون سبب ذلك العجز الأكاديمي عقليا أو حسيا. كما ويشير التعريف التربوي إلى وجود تباين في التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد. (مثقالو القاسم، 2015، ص: 15-14)

وتصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم كجانب من جوانب التعلم Learning Disabilities بأنها إعاقة خفية محيرة، لأن الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم قد يسردون قصصا رائعة رغم أنهم لا يستطيعون الكتابة، وقد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جدا رغم إخفاقهم في اتباع التعليمات البسيطة، وهم يبدون عاديين تماما وأذكياء، وليس في مظهرهم شيء يوحي بأنهم يختلفون عن الأطفال الآخرين. (أبو الديار، دس، ص، 64-63)

2-2- صعوبات تعلم القراءة:

تعود أصول كلمة ديسليكسياdyslexie أو عسر القراءة إلى أصول لاتينية ويونانية حيث أن dys تعني صعوبة مثل كلمة dysfonctionnement والتي تعني اختلالا في الوظيفة وlexie تعني الكلمة أو الكلام. ويعرفها G.Pavalidis بأنها إعاقة تتميز بقصور في قدرات الاتصال اللغوي تعبيرا أو استقبالا، شفاهه أو كتابة، تظهر بوضوح في عمليات القراءة والكتابة والتهجي والكلام أو الاتصال بالآخرين.

كما يعرفها بورال ميزوني: على أنها مشكلة خاصة بالتعرف والتلفظ وفهم رموز اللغة المكتوبة، ينتج عنها اختلال واضطراب عميقان في عملية تعلم القراءة لدي الأطفال الدين تتراوح أعمارهم ما بين 5و8 سنوات، وفي تعلم الخط وفهم النصوص وفي المكتسبات المعرفية اللاحقة. (خرباش، 2014، ص 4)

ويمكن تعريف صعوبات القراءة بأنها اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب، قد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها، لأنها تتنوع في درجات حدتها فإنها تظهر من خلال

صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية، والقراءة، والكتابة، والتهجي، والخط والرياضيات. (سليمان، إبراهيم، 2010، ص 309)

وفي تعريف آخر لأحد خبراء الديسلكسيا G.Pavilidis يصفها بأنها: إعاقة تتميز بقصور في قدرات الاتصال اللغوي تعبيرا أو استقبالا، شفاهة أو كتابة، تظهر بوضوح في عمليات القراءة والكتابة والتهجي والكلام أو الاتصالات بالآخرين.

وهي ليست حالة إدمان، ولكنها حالة يكون فيها الفرد مختلفا عن الآخرين في عمليات التفكير والتعلم وما يتطلبانه من مهارات الإدراك البصري والسمعي، وتخزين المعلومات والرموز وفهمها، والتعامل معها واستدعائها من الذاكرة البصرية والسمعية القريبة والبعيدة، وجميعها مهارات أساسية في عمليات الاتصال اللغوي وغير اللغوي والتعلم. (أحمد عبد الكريم 2008، ص، 54)

3- أنواع صعوبات تعلم القراءة:

3-1-عسر القراءة الفونولوجيdyslexie phonologie

يعتبر هذا النوع الأكثر انتشارا بين الحالات، فالقارئ يستعمل الطريقة الكلية لهذا نجد صعوبات في قراءة الكلمات الجديدة واللاكلمات، وبالتالي يجد صعوبة في تجميع هذا ما يؤدي إلى خطأ في عملية التحليل الفونولوجي، لكنه بإمكانه أن يقرأ الكلمات لكن ببطء، إلا أنه لا يقوم بأخطاء دلالية.

وأخطاء القلب الحرفي ليس سببه غيابا لأحد الأنظمة ولكن عجزها وإصابتها فيهم يستطيعون قراءة الكلمات المألوفة حتى لو كانت طويلة عكس الكلمات غير المألوفة فلا يستطيع قراءتها بصوت مرتفع، مما يدل على وجود اضطراب في التوافق بين الشكل والصوت وكذلك الجمع بين الأصوات بمعنى آخر هناك عجز وصعوبة في استعمال الطريقة التي تتضمن وجود ترابط. (بن سعدون، 2016، ص، 27)

3-2- عسر القراءة السطحية dyslexie de surface:

يضم الأطفال الدين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات، وهم يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة، وغير المألوفة كما لو كانوا يوجهونها لأول مرة.

فالتعرف البصري الأوتوماتيكي، لا يحدث لأنه ليس هناك خزان للتمثيل الكامل للكلمات المرئية. وغالبا ما تصاحب باضطرابات معرفية مثل:

- غياب المعرفة المتخصصة حول كتابة الكلمات، فهؤلاء الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة السطحية لا يعرفون شكل كتابة الكلمة بالرغم من أنه سبق لهم مواجهتها عدة مرات.

- لديهم كتابة سيئة فهم يكتبون كما يسمعون، ولا يمكنهم الاستعانة بأشكال مخزنة حول تلك الكلمات.

- يتقبلون كل تتابع لحروف يشبه كلمة موجودة، بأنه كلمة من اللغة.

- يتمكنون من تعيين الكتابة الصحيحة للكلمة، ضمن عدة كلمات متشابهة في نطقها فكأنهم يعيدون كل مرة اختراع الشكل الكتابي والإملائي لها.

- يقع هؤلاء الأطفال في أخطاء بين وحدات الصوت سواء في كتابتها أو عند تعريفها. (بن صافية، 2001، ص، 25-26)

3-3- عسر القراءة المختلط la dyslexie mixte:

ويضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (الفونولوجية) والصعوبات في الإدراك الكمي للكلمات (السطحية) معا ولذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات. (عائشة، 2020، ص24)

4- أسباب صعوبات تعلم القراءة:

4-1-العوامل الوراثية:

إن صعوبات التعلم تميل إلى الظهور عند العديد من العائلات لأسباب وراثية، إن الطفلان التوأم من الممكن أن يعانيان صعوبات التعلم إذا كانا من نفس البويضة أي في التوأم المتماثلة مما يدل على أن العوامل الجينية تلعب دورا سببيا في الصعوبات التعليمية، ويرجح أن انتشار صعوبات التعلم بين الأطفال في عائلات معينة يمكن أن تعزى في بعض الحالات لأسباب وراثية.

ويمكن ملاحظة المؤثرات الجينية على صعوبات التعلم في مستويات متعددة للصعوبة، فتأثير العوامل الوراثية ليس عاما، حيث توجد جينات معينة لها تأثير مباشر في حدوث صعوبة ما بصفة خاصة تنتج عن تأثير جيني مفرد، والأسر التي يعاني أفرادها من صعوبة في التعلم تظهر تشابها في الخصائص المعرفية الأخرى إلى حد كبير، كما أن بعض الأعراض الجينية وعدم توافق الكروموسومات يميل أيضا لإنتاج أنماط مميزة من القدرة أو الصعوبة. (محمد العدل، 2012، ص 206)

4-2- العوامل العضوية والبيولوجية:

أوضحت الدراسات أن التكوينات العصبية بالمخ تعد من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم، وأن المخي تكون من عدة أجزاء تعمل معا في نظام متكامل وذلك على الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها.

ولعل أكثر الأسباب معقولية وقبولا هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي وخاصة ما يشار إليه بالخلل الوظيفي بغض النظر عما إذا صاحب ذلك تلف عضوي أملا. ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم يؤدي إلى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها. ومن ثم الخلل والقصور في الوظائف النفسية الإدراكية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى المتعلم، مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات التعلم.(سليمان، إبراهيم، 2010، ص 55-56)

4-3-العوامل التربوية:

يذكر الكثير من الباحثين أن هناك عددا من العوامل التربوية التي تكون سببا من أسباب صعوبات القراءة منها طرق تدريس القراءة، شخصية المعلم، سياسية النقل في المدرسة من عالم للآخر، حجم وكثافة الفصل الدراسي، وفي ضوء العوامل التربوية التي تسهم في صعوبات القراءة نجد أن هؤلاء التلاميذ يفتقدون القدرة على القراءة، فلا بد من إيجاد طرق تدريس ملائمة مع تحليل كامل للمهارات التي يجب أن يعرفها المعلم من أجل التمكن من تدريس القراءة، وبدون هذا التحليل الكامل لكل المهارات الفرعية لا يستطيع المعلم التمكن من طرق تدريس القراءة.

إن العوامل التربوية سبب هام من أسباب صعوبات تعلم القراءة ويجب أن توضع في الاعتبار عن إجراء تشخيص صعوبات القراءة وكذلك عند إعداد برامج التدريس المناسبة لعلاج صعوبات القراءة. (مشعر، بودشيش، 2019، ص 27-28)

4-4-العوامل البيئية:

وهي العوامل الخاصة بالوسط الذي ينشأ فيه الفرد أبرز مظاهره ما يلي:

- الرحم في هذه البيئة ينمو الطفل منذ الإخصاب وحتى الولادة ومن العوامل السلبية المؤثرة في نموه سوء تغذية الأم الحامل ونقص الرعاية الجسمية والنفسية والاجتماعية

المتوفرة لها، وإصابتها بالأمراض مثل الزهري والحصبة الألمانية أو تعرضها للإشعاع أو تناولها المخدرات أو المسكرات.

– البيئة الجغرافية أو الطبيعية: لا تتوافر لدينا بحوث تشير إلى نتائجها إلى العلاقة بين عوامل البيئة الجغرافية أو الطبيعية وصعوبات التعلم لدى الأطفال وإن كان هناك اتجاه لدى علماء نفس النمو إلى أن البيئة المعتدلة ذات الإمكانيات الطبيعية الوفيرة تساعد على التعلم والنمو.

– البيئة الاجتماعية أو الثقافية: وتتمثل في الأوساط المختلفة ذات الثقافات المتنوعة التي تساعد على تحفيز الفرد على التعلم أو تفوقه ومنها الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام. (متولي، 2015، ص57)

5- مظاهر(أعراض) صعوبات تعلم القراءة:

إن الكشف عن أخطاء القراءة يتطلب ملاحظة عادات القراءة عند الطالب، وحين يتم اختبار الطالب في القراءة الجهرية والقراءة الصامتة وقراءة وتمييز الكلمات يستطيع المعلم ملاحظة نمط قراءة الطالب والصعوبات التي يواجهها، ومن أهم الأخطاء التي تصدر عن الطلاب في القراءة ما يلي:

- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلا عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها الطالب (سافر بالطائرة).
- إضافة بعض الكلمات الغير موجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة فمثلا كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).
- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها، فمثلا قد يقرأ كلمة (العالية) بدلا من (المرتفعة) أو (الطلاب) بدلا من (الطالب).
- إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر فمثلا قد يقرأ (غسلت الأم الثياب) فيقول (غسلت الأم ... غسلت الأم الثياب).
- قلب الأحرف وتبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة حيث يقرأ الطالب الكلمات أو المقاطع معكوسة، وكأنه يراها في المرآة، فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب) ويقرأ كلمة (رز) فيقول (زر) وأحيانا يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، فيقرأ كلمة (الفت) فيقول (فتل) وهكذا.

- ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.
- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.
- قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة / كلمة. (البلوي، 2018، ص 350-349)

6- تشخيص صعوبات القراءة:

6-1- مراحل تشخيص صعوبات تعلم القراءة:

عادة ما تبدأ عملية التشخيص بالملاحظة الأولية ثم الكشف المبدئي، فالمقصود بالتشخيص هو أنه عملية تحديد طبيعة وكثافة وآثار صعوبات التعلم الناتجة عن عوامل معينة. كما يعني عملية الكشف عن سبب تعثر التلاميذ والبحث عن تفسير الخلل والتعثر في تعلمهم.

عادة ما تبدأ عملية التشخيص بالملاحظة الأولية ثم الكشف المبدئي، فالمقصود بالتشخيص هو أنه عملية تحديد طبيعة وكثافة وآثار صعوبات التعلم الناتجة عن عوامل معينة. كما يعني عملية الكشف عن سبب تعثر التلاميذ والبحث عن تفسير الخلل والتعثر في تعلمهم.

ويستند هذا التشخيص إلى فرضيات ينطلق منها لتفسير نتائج التعلم وصعوباته مثل مؤهلات المتعلم أو ووسطه الأسري أو طريقة التدريس أو نوعية الاختبارات كما أنه يعتمد على مجموعة من الخطوات المنهجية وهي:

- تحديد المشكل والتعرف عليه ثم ضبطه وصياغته.
- تصميم خطة لبحث المشكل، تحديد الهدف من التشخيص وأسلوبه وأدواته.
- تنفيذ عملية التشخيص.
- تحليل نتائج التشخيص.
- اتخاذ قرارات تصحيح ثغرات التلميذ.
- ولكي يتم تشخيص وجود اضطراب مهارة القراءة يجب أن نلاحظ ما يلي:
- نقص انجاز القراءة عن المتوقع (يقاس بواسطة اختبار فردي متقن) مع وجود مدرسة مناسبة وذكاء مناسب.
- هذا النقص يتداخل مع الإنجاز الدراسي أو الأنشطة الحياتية اليومية التي تتطلب مهارة القراءة.

- ليس سبب هذا القصور خللا سمعيا أو بصريا أو مرضيا عصبيا. (سلطاني، 2019، ص 40-41)

ويتم التشخيص من خلال تطبيق مجموعة الاختبارات الخاصة بذلك والتي قد تكون:

1. جماعية المرجع: وهذه الاختبارات تستخدم في مقارنة درجات الطالب الذي يتم اختباره بدرجات المجموعة التي يتم تعيين الاختبار عنهم.
2. الاختبارات محكية المرجع: وهي تهدف أساسا إلى رصد إمكانية أداء الطالب على مستوى معين كمحك لكفاءة الطالب في القراءة.
3. الاختبارات المسحية: وهي تهدف أساسا إلى جمع معلومات عن النمو القرائي للطفل في مهارات القراءة الفردية. (زرماط، 2021، 2022ص، 40)

6-2- محاكاة تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

تعددت الأدوات والأساليب التي يمكن أن تستخدم في التشخيص وجمع المعلومات عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويمكن تلخيصها في ثلاث محاكاة وهي:

محك التباعد أو التباين Special Education Criterion

وفيه يظهر الطلاب ذوي صعوبات التعلم فروقا فردية ملحوظة في كل من المجالات الأكاديمية والنمائية، وعليه التباعد إلى:

- التباعد في النمو: فقد لوحظ تفاوت في النمو في الوظائف اللغوية والنفسية عند بعض الأطفال في مستوى ما قبل الدراسة وفي هذه الحالات ينمو الطفل بشكل عادي في بعض الوظائف ويتأخر في بعض الوظائف.
- التباعد في التحصيل الأكاديمي والأداء المتوقع: تباعد المستوى التحصيلي عن المتوقع وله مظهران:
  - ✓ التفاوت في المقررات: فقد يكون متوفقا في الرياضيات ويعاني من صعوبات في اللغة العربية، وقد يكون التفاوت في أجزاء مقرر دراسي واحد، ففي اللغة العربية قد يكون طلق اللسان في القراءة جيدا في التعبير ولكنه يعاني من صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية.
  - ✓ التفاوت في القدرات: مثل التفاوت بين القدرة اللغوية مع وجود نسبة ذكاء معقولة. (البلوي، 2018، ص351)

محك الاستبعاد Exclusion Criterion

تبعا لتعريفات صعوبة التعلم فإنه يتم استبعاد الأطفال الذين يظهرون انخفاضا في التحصيل الأكاديمي نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة سمعية أو بصرية أو اضطراب انفعالي أو نقص فرص التعلم من فئة ذوي صعوبات التعلم.

وعلى أساس هذا المحك فإن الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إلى حالات عجز أو قصور سواء كانت حالات إعاقة سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو عوامل بيئية يستبعدون من فئة الصعوبات الخاصة في التعلم، ولا يعني استبعاد بعض الأطفال –المصابين بإعاقات أخرى– بأنه ليس بينهم من يعاني من صعوبات في التعلم، ولكن الاستبعاد يعني أن هؤلاء الأطفال المصابين بإعاقات أخرى يحتاجون إلى برامج تدريبية وتعليمية وعلاجية تناسب الإعاقة التي لديهم، وعلى أساس أن صعوبات التعلم التي يعانون منها مرجعها إلى الإعاقة التي لديهم. (العريشي، وآخرون، 2013، ص 60–61)

محك التربية الخاصة:

وفق هذا المحك، التلميذ ذو الصعوبة هو التلميذ الذي يكون غير قادر على التعلم ومتابعة الدراسة بالطرق العادية التي يتعلم بها معظم الأطفال، ويحتاج إلى أساليب خاصة، هذا العلاج التعليمي يجب أن يكون مختلفا في العديد من النقاط عما يقدم في التعلم الصفي العادي. (مراكب، 2010، ص 39)

محك المشكلات المرتبطة بالنضوج:

حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لأخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئة لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية، القراءة والكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل. (خوجة، 2019، ص 110–111)

7- علاج صعوبات القراءة:

7-1- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس VAKT MultisenoryMethod

تعتمد هذه الطريقة على التعلم متعدد الحواس أو الوسائط الأربعة: حاسة البصر، وحاسة السمع، وحاسة الحس الحركية، وحاسة اللمس في تعليم القراءة، وتقوم هذه الطريقة على الافتراضات الآتية:

- وجود تباين بين الأطفال في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المثيرات.
- تتباين هذه الحواس أو الوسائط في كفاءتها النسبية داخل الطفل الواحد ما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا في استقبال المعلومات.
- ينفذ المعلم هذه الطريقة من خلال طريقة قراءة الطفل للكلمة وتتبعها بأصابعه، ثم يقوم بتجميع حروفها، وإن يسمعها من المعلم ورفقائه، ويرددها بنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها مرات عدة. (ورود، عبد اللطيف، 2022، ص23)

7-2- طريقة فيرنالدFernqldMethod

لقد اقترحت طريقة فيرنالد طريقة في تعليم الهجاء للأطفال الذين يلاقون صعوبة في التعلم، والطريقة المنظمة التي اتبعها هي كما يلي:

- ✓ يجب أن يكتب المدرس الكلمة التي يريد تعليمها للأطفال على السبورة أو على لوحة الورق.
- ✓ يقدم المدرس الكلمة للأطفال بكل وضوح ودقة.
- ✓ يعطي للطفل الوقت الكافي لدراسة الكلمة بكل وضوح ودقة.
- ✓ حينما يتأكد المدرس من أن الطفل تعلم الكلمة يجب أن يساعده على كتابتها من الذاكرة.
- ✓ تقلب اللوحة أو تمسح من السبورة ثم تكتب مرة ثانية.
- ✓ من الضروري أن يقدم للطفل الشكل الصحيح للكلمة في أي وقت وحينما تصادفه صعوبة في هجائها بطرق سليمة. (مشعر، بودشيش 2019، ص 29-30)

7-3- طريقة أورتون-جيلينهامOprton Gillingham:

وتركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير، أو الترميز، وتعليم التهجي. كما تركز الأنشطة في هذه الطريقة على

تعليم التلميذ نطق الحروف (أصوات الحروف) ومزجها ودمجها، فيتعلم التلميذ المزاوجة بين الحروف ونطقها، وأصواتها المقابلة لها. وعليه فإن هذه الطريقة تقوم على الآتي:

- ✓ ربط الرمز البصري المكتوب للحروف مع اسم هذا الحرف.
- ✓ ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.
- ✓ ربطة أعضاء الكلام لدى التلميذ مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره. (الكحالي، 2011، ص 78-79)

7-4- طريقة القراءة العلاجية Reading Recovery:

يستخدم البرنامج مع تلاميذ الصف الأول الذين يحتلون أدنى مستوى بالنسبة لأقرانهم في نفس الفصل ويقدم لهم تعليم فردي مباشر، ومن أهم ما يميز البرنامج هو التعجيل بالتدخل المبكر خلال الصف الأول:

خطوات برنامج القراءة العلاجية:

- قراءة المألوف: يحتاج التلاميذ إلى مواد قرائية لتنمية الطلاقة التعبيرية لديهم.
- تسجيلات فورية موقفية: يتم ملاحظة التلاميذ خلال قراءتهم، وتسجيل هذه الملاحظات في ضوء واحد أو أكثر من الأهداف التدريسية التي تحدد أو تختار بناء على هذه الملاحظات الكتابية تقدم فرصا متعددة للمكتبة، ويطلب من التلاميذ سماع أصوات الكلمات وتعميم الكلمات الجديدة، وتنمية العلاقة من خلال الكلمات المعروفة وممارسة الوعي الفونولوجي للأصوات.
- تقديم كتب جديدة للقراءة الأولى: يختار الطلاب كتبا جديدة بهدف استثارة تحديات جديدة لهم، ويقرأ كل من المدرس والتلميذ بصوت مسموع من الكتاب الجديد. (زرماط، 2022، ص 43)

خلاصة الفصل

نستخلص في الأخير أن الضعف في القراءة هو من الأسباب الرئيسية في رسوب المتعلم في المرحلة الابتدائية وإذا قدر المتعلم أن ينتقل من الفصل الدراسي إلى ما هو أعلى منه بصرف النظر عن المستوى التحصيلي فإنه يواجه صعوبة في استيعاب المنهج الجديد، فتزداد المشكلة تعقيدا فيؤدي هذا إلى وجود المتأخرين نفسيا

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: فصل الإجراءات المنهجية

تمهيد

1. منهج الدراسة
2. الدراسة الاستطلاعية
3. الخصائص السيكومترية للدراسة
4. مجتمع وعينة الدراسة
5. مجالات الدراسة
6. إجراءات الدراسة
7. الأساليب الإحصائية

تمهيد

يعتبر فصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية الدعامة الأساسية لأي بحث فهو المرحلة التي تشكل الرابط بين الجانب النظري والجانب الميداني، وكذلك يعتبر الضمانة الرئيسية وعينة الدراسة وكيفية استخراجها وكذا المنهج المتبع وتقديم الأدوات المستعملة وخصائصها السيكومترية، والأساليب الإحصائية المعتمدة، كل هذه النقاط سوف يتم تناولها في هذا الفصل .

1-منهج الدراسة:

تعتمد دراستنا الحالية على المنهج الوصفي بأسلوبيه الاستكشافي والمقارن باعتباره يهدف إلى جمع البيانات والحقائق التي تتعلق بطبيعة الموضوع، فالمنهج الوصفي هو" استقصاء ينصب على ظاهرة من ظواهر كما هي قائمة في الحاضر، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها وبينها وبين ظواهر أخرى.

ويشير إلى أن الأسلوب الوصفي في البحث "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة"

2-الدراسة الاستطلاعية:

صممت هذه الدراسة في ضوء أهداف وحدود زمانية ومكانية، حيث تعتبر الدراسة الاستطلاعية المرحلة التحضيرية في مجال البحوث العلمية، بحكم أنها تساعد الباحث على الإحاطة بجميع جوانب المشكلة موضوع الدراسة وصياغة الفروض المتعلقة بها

2-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على ميدان البحث
- ضبط عنوان الدراسة ومتغيراتها
- التدرب على خطوات البحث العلمي

- معرفة صعوبات التطبيق التي من شأنها أن تحدد قيمة البحث العلمي
- التعرف على أدوات البحث وقدرتها على قياس المتغيرات محل الدراسة

2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

ولقد تضمنت عينة الدراسة الاستطلاعية 40 تلميذا وتلميذة، في الطور الثاني (سنة ثالثة، رابعة، خامسة) من المرحلة الابتدائية .

تم اختيارهم بطريقة عرضية من أربعة مدارس ابتدائية بولاية الوادي وهم وموضحين في الجدول أدناه:

جدول رقم(01): توزيع العينة الاستطلاعية حسب المدارس والجنس

الرقم	المدرسة	إناث	ذكور	المجموع
1	سديرة بشير	5	5	10
2	البشير الإبراهيمي	3	7	10
3	كلكامي إبراهيم	5	5	10
4	صادقي بلقاسم	2	8	10
المجموع		15	25	40

3- الخصائص السيكوترية لأداة الدراسة:

3-1-الخصائص السيكومترية لاختبار عسر القراءة:

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

صدق الاختبار: تم حساب الصدق باستخدام المقارنة الطرفية وحصل على قيمة تساوي 34.72 وهي دالة عند 0.000 وهذا يعني بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القيمة العليا والقيمة الدنيا، وهذا يدل على أن الإختبار له قدرة عالية على التمييز بين التلاميذ في صعوبات القراءة، وهذه النتيجة تؤكد صدق اختبار الذي يتمتع بقدر من الصدق ويقيس ما وضع لقياسه

ثبات الاختبار: تم حساب الثبات باستخدام معامل الثبات ألفـــا كرونبـــاخ وكانـــت قيمتـــه 0.87(العيس وآخرون2025).

3-2- الخصائص السيكومترية لاستبانة اتجاه المعلمين:

- الصدق: للتأكد من صدق الاستبانة تم الاعتماد على نوع الصدق التالية:
- الصدق الاتساق الداخلي:

1- للتحقق من الإتساق الداخلي الإستبانة تم الاعتماد على حساب معاملي الارتباط بين كل بعد من بعدي الإستبان والدرجة الكلية لها بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من 40 تلميذ وتلميذة في الطور الثاني من المرحلة الابتدائية، وأظهر التحليل الإحصـــائي النتائج الآتية:

- ثبات الاستبانة: يقصد بثبات الأداة أن يعطي المقياس نفس النتائج إذ ما أعيد على نفس الأفراد ونفس الظروف، وللتحقق من ثبات الإستبانة الإتجاه نحو تدريس ذوي العســـر القراءة تم استخدام معامل الثبات الآتي:
- معامل ثبات ألفا كرونباح: تم حساب معامل ألفا كرونباخ باعتباره مـــن أهـــم مقـــاييس الإتساق الداخلي حيث يربط هذا المعامل بثبات بنوده

4-مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي الطور الثاني مـــن المرحلـــة الابتدائيـــة بـــبعض مدارس ولاية الوادي، أما عينة الدراسة فتمثلت في مجموعة من المعلمين، تم اختيـــارهم بطريقة العينة العشوائية البسطة من أربعة مدارس خـــلال الموســـم الدراســـي (2024-2023)، والبالغ عددهم 60 معلما ومعلمة والجداول الموالية يوضـــح خصـــائص عينـــة الدراسة حسب الجنس والخبرة المهنية:

جدول رقم(2): يوضح توزيع عينة المعلمين حسب الجنس

العدد	الجنس
40	ذكر
20	أنثى

جدول رقم (3): يوضح عدد المعلمين حسب الخبرة (أقل أو أكثر من 10سنوات)

العدد	العبارة
30	أقل من 10 سنوات
30	أكثر من10 سنوات

5-مجالات الدراسة:

5-1-المجال المكاني:

تم إجراء الدراسة بالمدارس الآتية:

ابتدائية البشير الإبراهيمي بالرباح، وابتدائية سديرة بشير بالرباح وابتدائية كلكامي إبراهيم وابتدائية صادقي بلقاسم بالزقم .

5-2-المجال الزمني:

تم إجراء تطبيق الإجراءات الميدانية خلال شهر مارس وأفريل 2023 .

المجال البشري:

المعنيون بالدراسة هم عينة معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية والبالغ عـــددهم 60 معلم.

6- وصف أدوات الدراسة:

6-1- وصف اختبار عسر القراءة

اختبار عسر القراءة لعيس(2015): هو اختبار معد لتقييم قدرة الطفل على قراءة الكلمات وشبه كلمات موجه للأطفال من سن 08إلى 12 سنة يتكون الاختبار من ثلاث قوائم، كلا منها يحوي40 مفردة، قائمة الكلمات المتداولة وقائمة شبه الكلمات.

6-2- وصف استبيان اتجاه المعلمين:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت مجموعة البحث ببناء استبانة تقيس اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس ذوي العمر القرائي، وهذا بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع، كما قامت بالاطلاع على بعض النماذج في بناء الاستبيان، والتي استخدمت في دراسات سابقة .

وقد تكونت الاستبانة من (24)فقرة تقيس الاتجاه نحو تدريس ذوي العسر القرائي وفق بعدين أساسين هما: الاتجاه نحو الاهتمام بذوي العسر القرائي، والاتجاه نحو الصعوبة تدريس ذوي العسر القرائي . كما اعتمد في الوضع بدائل الإجابة على سلم ليكرت الثلاثي الذي يعبر عن الإجابة بالبدائل التالية: (موافق، غير متأكد، معارض)حيث تقابلها الدرجات الثلاث على الترتيب (1، 2، 3) عند الإجابة على الفقرات الإيجابية، وتعكس الدرجات في حالة العبارات السلبية الآتية (3، 2، 1) والجدول الموالي يوضح توزيع فقرات الاستبانة على بعدين أساسين:

جدول رقم(04): يوضح توزيع الفقرات على بعديه

أرقام الفقرات	الأبعاد
من 1 إلى 12	الاتجاه نحو الاهتمام بذوي العسر القرائي
من 13إلى24	الاتجاه نحو صعوبة تدريس ذوي العسر القرائي

7-إجراءات الدراسة الأساسية

- تم أخذ الترخيص من إدارة الجامعة للتوجه نحو ميدان الدراسة.
- تلقينا الترحيب والإنصات من طرف إدارات الابتدائيات وتمت الموافقة مباشرة على التطبيق
- باشرنا في التطبيق بعد التحاور مع الإدارة و المعلمين واختيار الصفوف في الطور الثاني (ثالثة، رابعة، خامسة) من المرحلة الابتدائية التي تعاني من مشكلات في القراءة

تطبيق اختبار عسر القراءة بشرط أن لا يكون التلميذ ليس معيد للسنة أو يعاني من أمراض

- الغرض من تطبيق الاختبار التأكد من وجود تلاميذ يعانون من عسر قرائي
- بعد التأكد من وجود في الصف عسر قرائي يعطى الاستبيان للمعلم المعني .

8-الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة البيانات بعد جمعها وتحليلها بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(Spss) وباستخدام التقنيات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والنظرية والانحرافات المعيارية: استخدمت لتحديد طبيعة صعوبة تدريس مهارة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.
- معامل ألفا كرونباخ: استخدم لحساب ثبات الاستبانة .
- معامل ارتباط برسون: استخدم لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة .
- اختبار T استخدم للحساب فروق اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي حسب متغير الجنس والخبرة المهنية.

خلاصة الفصل:

بعد قيامنا بتطبيق الأداة والقياس على العينة الأساسية، وجمع المعلومات وتفريغها، وتبين المنهج المتبع في الدراسة، ومواصفات عينة الدراسة الأساسية، وبعد تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للفرضيات الدراسة جاءت الآن الخطوة الموالية وهي عرض نتائج الفرضيات ومناقشتها وذلك بعد معالجتها إحصائيا.

الفصل السادس: عرض ومناقشة وتحليل النتائج الفرضيات

تمهيـــد

1ـ عرض ومناقشة نتائج التساؤل الرئيسي

2ـ عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى

3ـ عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

تمهيـــــــد

بعد جمع البيانات والمعطيات بواسطة الأدوات العلمية المعتمدة في هذه الدراسة تم تفريغها ومعالجتها بواسطة الأساليب الإحصائية المناسبة، وخلال هذا الفصل سيتم عرض وتحليل النتائج التي توصلنا إليها، ومن ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوء الدراسات السيكولوجية التي تناولت متغيرات موضوع الدراسة.

1- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الرئيسي:

انطلقنا في هذه الدراسة من فرضية نصها:

ما مستوى اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والتأكد من ذلك تم استخدام اختبار ت، ونظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS21، أين تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) يوضح مستوى اتجاهات نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي

	العـــــدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اتجاهات نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي	60	53.45	5.60

يتضح من الجدول رقم (05) أن قيمة المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة حول اتجاهات نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي تمثل 53، 45 درجـــة، وهـــي درجـــة متوسطة بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة، وبالتالي نفرض أن الدرجـــة الكليـــة للاســـتبانة المقدرة ب24 تعتبر أقل قيمة بالنسبة للدرجة الكلية للاســـتبانة أمـــا أكبـــر قيمـــة تقـــدر ب70وهي مقسمة إلى ثلاث أعمدة حسب البدائل التي وضعت من أجل تللك الاستبانة ف يمثل العمود الأول الدرجة المنخفضة بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة اما العمود الثاني فهو يمثل الدرجة المتوسطة بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة أما العمود الثالث فهو يمثل الدرجة المرتفعة بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة, ومن خلال هذا نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي المقدرة ب هي 45,53 يمثل درجة متوسطة بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة، ممـــا يـــدل على وجود اتجاهات بدرجة متوسطة نحو تدريس ذوي العسر القرائي.

ونفسر ذلك لكون أفراد عينة الدراسة لديهم حس المسؤولية نحو التلاميذ الذين يعانون من العسر القرائي، فهم متفهمون لحاجة التلاميذ ذوي العسر القرائي إلى حصص إضافية لزيادة مستوى التعلم، ويمكن أن يحدث ذلك من خلال حصص المعالجة المبرمجة في المقررات الدراسية من طرف الوزارة، وهذا ما زاد في اكتسابهم اتجاهات إيجابية نحو تدريس هؤلاء التلاميذ، كذلك استخدام الوسائل التعليمية كالوسائل الممغنطة والتي تجذب التلاميذ أكثر مما يسهل على الأستاذ والتلميذ معا عملية تعليم مادة القراءة والكتابة من خلال عنصر التشويق والجذب.

كما يمكن تفسير ذلك انطلاقا من كون الأساتذة قد التحقوا بالمهنة نتيجة الميل والرغبة في التدريس والرغبة في العمل مع تلاميذ الطور الابتدائي، وكما أنه يمكن إرجاع ذلك أيضا للعلاقة بين المعلمين والتلاميذ حيث يكون المعلم في المرحلة الابتدائية أكثر قربا من التلاميذ وبالتالي أكثر ملاحظة للصعوبات التي يوجهونها في المواد الدراسية عامة والقراءة خاصة. هذا وكما للإصلاحات التربوية التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية دور في تكوين اتجاهات إيجابية للمعلم نحو مهنة التعليم مع احتسابه لكل الفروق الفردية التي توجد لدى التلاميذ. وتتفق نتيجة دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة جرادات وقبائي 2012، والتي توصلت لوجود ما يقارب % 70 من المعلمين يحملون اتجاهات ايجابية نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في الأردن وكذا دراسة الشرعة وملحم2010 والتي توصلت لوجود اتجاهات مرتفعة لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المرفق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المندمجين في المدارس العادية .لكنها تختلف عن النتيجة التي توصلت إليها دراسة بتال 2002 التي أظهرت أن معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة.

2-عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى :

تنص هذه الفرضية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الجنس).

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار دلالة الفروق" ت " من أجل حساب الفروق بين الذكور والإناث بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية $SPSS_{22}$، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (06): قيمة ت للفروق في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي حسب متغير الجنس

	العـــــدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
ذكور	20	54.85	6.16	1.380	0.173	غير دالة عند 0.05
إناث	40	52.75	5.23			

يتضح من الجدول رقم (06) أن المتوسط الحسابي عند الذكور قدر بـــ 54.85) (بانحراف معياري قدر بـــ(6، 16)، وبلغ المتوسط الحسابي عند الإنـــاث (52.75) بانحراف معياري قدره(5.23)أما قيمة الاختبـــار "T"ت "المحســـوبة فجـــاءت مســـاوية لـــ(1.380)وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0، 05) .

وبناء على ما سبق يمكن القول بأنه لا توجد فـــروق ذات دلالـــة إحصـــائية فـــي اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الجنس.

ومنه بينت نتائج الدراسة أن الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على عدم وجـــود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات المعلمين نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الجنس قد تحققت.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل مـــن الشـــرعة وملحـــم (2010-2011) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي المرحلـــة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المـــدارس العاديـــة تبعـــا للمتغيرات الثلاثة (الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة).

بينما اختلفت مع دراسة كل حطراف2018 بوجود فروق دالـــة احصـــائيا تعـــزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، كذلك دراسة جرادات وقبائي التي أظهرت وجـــود فـــروق تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير هذه الفرضية للمؤهلات العلمية التي يحملها المعلمـــون والمعلمـــات على حد سواء. وانطلاقهم من آلية عمل موحدة، كـــذلك مـــن خـــلال وعـــي المعلمـــين والمعلمات على بالمشكلات الدراسية وذلك من خلال اطلاعهم على الدراســـات الحديثـــة

المتعلقة بالعسر القرائي وطرق التعامل مع من يعانون منه، والدور الفعال لوسائل الإعلام بالتعريف بالمشكلات الدراسية والتي من بينها العسر القرائي.

3-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الثالثة على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الخبرة (أقل من 10 / أكثر من10 سنوات)

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار" ت "من أجل حساب دلالة الفروق حسب متغير الخبرة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (07): قيمة ت للفروق في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي حسب متغير الخبرة

	العـــــدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
خبرة أقل من 10 سنوات	25	52.80	6.06	0.757	0.452	غير دالة عند 0.05
خبرة أكثر من 10 سنوات	35	53.91	5.28			

يتضح من الجدول رقم (07) أن المتوسط الحسابي لفئة المعلمين ذوي الخبرة أقل من 10سنوات قدر بـــ (52.80) بانحراف معياري قدر بـــ (6.06) وهو أقل من القيمة المسجلة عند الفئة أكثر من 10 سنوات خبرة، والذي قدر بـــــ (53.91) ـــــبانحراف معياري بلغ (5.28) أما قيمة اختبار" ت" المحسوبة فقد جاءت مساوية لـــ(0.757)عند مستوى الدلالة (0، 452) وهي غير دالة إحصائيا عند (0، 05)

وبناء على هذه المعطيات يمكننا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية فـــي اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الخبـــرة المهنية.

إذن بينت نتائج الدراسة أن الفرضية التي تنص على عدم وجود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس ذوي العسر القرائي تعـــزى

لمتغير الخبرة المهنية قد تحققت. اتفقت نتيجة دراستنا فيما يخص هذه الفرضية مع **دراسة** خطراف (2018)، ودراسة الشرعة وملحم (2010-2011) والتي أدلت بعدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة. بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جرادات وقبائي (2012) والتي تدلي بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للمتغيرات الثلاثة (الجنس، سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية) نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في الأردن.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق راجعة للخبرة الطويلة في سنوات التدريس، إلى كون الأهمية تكمن في الخبرة المتخصصة في مجال صعوبات التعلم وليس بطول مدة التدريس، هذا وكما يمكن للمبادرات الشخصية التي يمارسها الأستاذ داخل القسم سواء كانت خبرته طويلة أو قصيرة المدى لها الدور الكبير في ذلك. وأيضا طريقة انتقال المعلم مع القسم المسند من التحضيري إلى السنة الخامسة التي تجري في أغلب المدارس تسمح بمعرفة المعلم بالأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في السنوات الأولى مما يسهل عليه التعامل مع هذه الفئة.

الاستنتاج العام:

بعد الدراسة التي قمنا بها، وفي ضوء التحليل الإحصائي للبيانات فقد تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- توجد اتجاهات بدرجة متوسطة لدى معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ العسر القرائي .

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات المعلمين نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الجنس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية

إن عسر القراءة من الصعوبات الأكاديمية المنتشر جدا في الوقت الحالي ويعاني منها الأهل والمعلمين على حد السواء خصوصا المعلمين الذين يجدون صعوبة بالغة في تدريس هذه الفئة والتعديل معها وفق المناهج المعتمدة مما يجعل اتجاهات المعلمين حولهم

تتباين وتختلف، وهذه الاتجاهات هي التي تحدد ميول ودوافع المعلم والتي لها دور كبير في بناء قدرات التلميذ وتنمية دوافعه ورغبته نحو التعلم. مما ينعكس على سلوكه ونتائجه التحصيلية.

وفي نهاية دراستنا وبعد معالجتنا لموضوع اتجاهات المعلمين نحو تلاميذ ذوي صعوبات القراءة أو العسر القرائي ومن خلال الفرضية المطروحة توصلنا إلى نتائج تتوافق مع الفرضيات الموضوعة مسبقا، حيث تبين لنا أن اتجاهات المعلمين نحو تدريس ذوي العسر القرائي قد كانت ايجابية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

اقتراحات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصنا إليها من خلال دراستنا حاولنا وضع بعض التوصيات والاقتراحات التي قد تفيد من يتطلع على هذه الدراسة، وتتجلى فيما يلي:

- ضرورة إعادة النظر في موضوعات القراءة المقررة على التلاميذ .
- مراعاة النطق السليم للحروف أثناء قراءة التلاميذ .
- تدريب التلميذ الضعيف في القراءة على نصوص قصيرة وسهلة الألفاظ
- مراعاة الاعتبارات النفسية ومراحل النمو عند الطفل في ترتيب الموضوعات.
- تعيين معلمين ذوي كفاءة ومختصين في مجال صعوبات القراءة للتعامل الجيد مع صعوبات القراءة .
- إجراء دراسات وبحوث تهتم بصعوبة القراءة وأهميتها وتشخيصها.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

إبراهيم علي العمرو(2016). طرائق التدريس وأساليبه. عمان: دار البداية .

أحمد ربايه(2013). استراتيجيات حديثة في التدريس.

أحمد، عبد الكريم حمزة(2008). سيكولوجية عسر القراءة (الديس لكسيا). الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أسماء خوجة(2019). المشكلات السلوكية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية. بسكرة: أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة محمد خضير.

أسماء خوجة(2019). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية .جامعة محمد بوضياف. المجلد 4، العدد 1.

أمال، عياشي وعبد الحكيم، الصنافي (2007). طرق تدريس العلوم في المرحلة الأساسية .عمان: دار الفكر

البلوي، مرزوق صالح عيد(2018). صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية .جامعة الأزهر.

بن صافية أمال(2002). الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة. جامعة الجزائر: رسالة ماجستير.

توفيق أحمد مرعي، محمد محمود العيلة(2002).طرائق التدريس العامة.

جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي .مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي .قسنطينة: مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة منتوري.

جبريل حسن عريشي، وآخرون(2013).صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية .الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

جمال مثقال مصطفى القاسم(2015). أساسيات صعوبات التعلم. دار الصفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.

حبيب الله(2009).أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق مدخل في تطوير مهارات الفهم القرائي .الأردن: دار الحسين للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة.

خرباش هدى، تركيزات عبد الناصر(2014) .أثر اضطراب مفهوم المكان والزمان على ظهور عسر القراءة عن الطفل المتمدرس. جامعة سطيف 2.مجلة وحدة بحث تنمية المواد البشرية، المجلد 5، العدد3.

خليل عبد الرحمان المعايطة(2010).علم النفس الاجتماعي. لأردن: دار الفكر، الطبعة الثالثة.

دلال كامل قدورة(2009). طرق التدريس العامة.

ربيحة مشعر وسام بود شيش (2019).صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين جيجل: مذكرة ماستر منشورة، جامعة محمد الصديق بن يحيى.

سالم عطية أبو زيد (2013)الوجيز في أسلوب التدريس. الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.

سلمى زر ماط(2021). واقع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين أم البواقي: مذكرة ماستر منشورة، جامعة العربي بن مهيدي.

سليمان السيد عبد المجيد. صعوبات التعلم الديس ليكسيا. مصر: دار الفكر العربي.

سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2015).المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

سمير عبد الوهاب(2004).تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية. الطبعة الثانية.

شاكر المحاميد .علم النفس الاجتماعي. د. ط ، د.س

عادل محمد العدل(2012) صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة. مصر: دار الكتاب الحديث.

عائشة خضير(2020).الكشف المبكر عن صعوبات التعلم (القراءة، الكتابة، الحساب) لدي تلاميذ السنة الثانية ابتدائي الوادي: مذكرة ماستر منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر.

عبد الحليم محمود السيد، وآخرون(2004). علم النفس الاجتماعي المعاصر. دار ايتراك لطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.

عدنان يوسف العتوم(2009).علم النفس الاجتماعي .الأردن: إثراء للنشر والتوزيع.

عيادة مسعودة(2007). اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية. قسنطينة: أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة الاخوة منتوري.

فتيحة بن سعدون(2016). تكييف اختبار Laloutte من خلال بناء نص قرائي على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي. (من 8 إلى 12 سنة). مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد الثاني، المجلد الثاني، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي.

فكري لطيف متولي(2015). مشكلات التعلم النمائية –الاكاديمية. مكتبة الرشد.

فؤاد بهى، وسعد عبد الرحمان(1999). علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة. دار الفكر العربي.

مبروكة سلطاني(2019) الطلاقة اللفظية وعلاقتها بعسر القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. الوادي: مذكرة ماستر منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر.

محمود فتوح محمد سعدات(2014) برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. جامعة عين الشمس.

مراكب مفيدة(2010).الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (نموذج صعوبات القراءة مقاربة معرفية _ تربوية).عنابة: مذكرة ماستر منشورة، جامعة باجي مختار.

مسعد أبو الديار. دس. الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. الكويت: سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل.

ورود تسيير عبد اللطيف صوالحة(2022). صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمين والمديرات ومشرفات رياض الأطفال. فلسطين: رسالة ماجستير منشورة. جامعة النجاح الوطنية.

المـــــــــــــــلاحق

الملحق رقم 01: اختبار عسر القراءة

بطـــاقــة جمع البيانات

اسم التلميذ:..... **السن:**.....**سنة** .....**شهر (أشهر)**

المستوى الدراسي: **4 / 5** المدرسة:..... .

الكلمات المتداولة

البسيطة (رقم 1)	المركَّبة (2 رقم)
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

الكلمات غير المتداولة

البسيطة (رقم 1)	المركَّبة (2 رقم)
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

شبه الكلمات

(رقم 1)	(2 رقم)
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

استبعاد التلميذ من الاختبارات إذا كان لديه إحدى هذه الصعوبات:

- قصور واضح في البصر
- نقص في السمع (يحمل جهاز السمع)
- فرط النشاط الحركي
- معيد للسنة الدراسية
- لديه اضطراب لغوي واضح (التاتاة مثلا)
- صعوبة كبيرة في استيعاب وفهم تعليمات الاختبارات
- ضعف دراسي كبير في **جميع** المواد الدراسية

1		2
روض		لَقَم
غاصِر		حَصْن
لَواعي		شَعاء
قُنور		جَعَلَة
بَساج		رُكسي
سولال		تاهِف
فُودِي		جُلْمَة
مُدار		مَقيص
وارِج		بُعقَة
رَقوم		تِكاب
جاسي		وَلحَة
مَرال		لَابِع
سَعور		رَوقَة
فُتار		رَسير
طِلات		غَصير
لَدوج		رُتاب
قَداة		رَداهِم
دارِش		رَمْس
حَتيم		لِغاف
واعِب		بِقاطَة

1		2
قُفْل		جِهاز
حَكَم		حَرَكة
لَهْجَة		سائِل
مَقْطع		جَولَة
يَسير		جَامِد
فَحْص		فَرحَة
مُخْلِص		وِعاء
سَهم		أمْواج
تَفْكير		بَريق
جَمْع		جَوْهر
مَجَلّة		بُخار
مَنطِق		شُموع
ثَمين		أفْعال
قِسْط		جُنود
عُمْلَة		مَوْقِع
مُقِيم		أخْبار
جَلسَة		فَقْرة
عَميق		غامِض
لَفْظَة		مُرور
عَبِيد		مَعبَر

الكلمات المتداولة

1		2
عَمَل		صُورَة
صَحْن		طَرِيق
حَفْلَة		هاتِف
قَمَر		رِسالة
جُبْن		لِقاء
مُشْط		حِزام
عُلْبة		طائر
سَطْر		شِراء
خُبْز		بِناء
طَبيب		لَوحة
كَبير		كُرة
كَلِمة		رِمال
كَبْش		رَبيع
سَبْعة		ساعة
مَطعَم		غِلاف
جَيّد		ألوان
خَشَب		صَديق
ثَلْج		شَجرة
بَيْت		سَرِيع
مَطَر		شَرِيط

الملحق رقم: 02 الاستبيان

الأستاذ(ة) الفاضل(ة):

في إطار إجراء دراسة تهدف إلى معرفة صعوبة تدريس التلاميذ ذوي عسر القراءة من وجهة نظر أساتذة الطور الثاني من مرحلة التعليم الابتدائي.

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في مجال التعليم نضع بين أيديكم هذا الاستبيان، راجين منكم الإجابة على كل فقراته بصدق وموضوعية، ونعدكم بأن كل المعلومات ستحظى بالسرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، شاكرين لكم حسن تعاونكم.

البيانات الأولية:

ضع علامة أمام العبارة التي تناسبك

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الخبرة المهنية: أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

الرقم	الفقرات	موافق	غير متأكد	معارض
01	أحب أن أظهر اهتماما كبيرا بالتلاميذ دوي العسر القرائي.			
02	أتفهم حاجة التلاميذ ذوي العسر القرائي للتدريب المستمر.			
03	أستخدم أساليب التعزيز لإثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي.			
04	اجتهد لمعرفة كل ما يتعلق باحتياجات التلاميذ ذوي العسر القرائي.			
05	من السهل عليا معرفة كل ما يتعلق باحتياجات التلاميذ ذوي العسر القرائي.			
06	أشعر بالتوتر أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي العسر القرائي.			
07	أحاول تقديم المساعدة المناسبة لكل تلميذ يعاني من العسر القرائي.			
08	أستمتع بتقديم دروس الدعم للتلاميذ ذوي العسر القرائي.			
09	أتفهم حاجة التلاميذ دوي العسر القرائي لمزيد من الوقت أثناء أداء الواجبات والامتحانات.			
10	ما يزعجني هو عدم اهتمام الأسرة بالتلاميذ ذوي العسر القرائي.			
11	أشعر بعدم الارتياح عندما يوجه إلى قسمي تلميذ من ذوي العسر			

	القرائي.			
12	أسعى لقضاء وقت كافي مع كل تلميذ يعاني من العسر القرائي.			
13	أعتقد أن تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي يحتاج إلى تدريب في مجال صعوبات التعلم.			
14	توفر لي إدارة المدرسة الدعم الكافي لتدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي.			
15	أجد صعوبة في توصيل المعارف للتلاميذ ذوي العسر القرائي.			
16	أعتقد أن تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي يحتاج إلى توفير الوسائل السمعية والبصرية.			
17	تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي يتطلب درجة كبيرة من الصبر.			
18	أواجه صعوبة في توجيه التلاميذ ذوي العسر القرائي إلى ما يستطيعون القيام به.			
19	أعتقد أن تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي مهمة يمكن انجازها.			
20	يصعب عليا تقديم التغذية الراجعة الفورية للتلاميذ ذوي العسر القرائي.			
21	الجهد الذي أبذله في تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي أكبر مما أبذله مع تلاميذ آخرين.			
22	تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي لا يتطلب معلما متخصصا.			
23	أجد صعوبة في استقطاب انتباه التلاميذ ذوي العسر القرائي أثناء الدرس.			
24	لا أستطيع تحديد المهارات القرائية التي يعجز التلاميذ ذوي العسر القرائي أدائها.			

الملحق رقم 03: مخرجات نتائج الــ: spss

Statistics

		الجنس	الخبرة
N	Valid	60	60
	Missing	0	0

Frequency Table

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	20	33.3	33.3	33.3
	أنثى	40	66.7	66.7	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

الخبرة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	خبرة أقل من 10 سنوات	25	41.7	41.7	41.7
	خبرة أكبر من 10 سنوات	35	58.3	58.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
درجة الاتجاهات	60	42.00	66.00	53.4500	5.60092
Valid N (listwise)	60				

T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
درجة الاتجاهات	ذكر	20	54.8500	6.16676	1.37893
	أنثى	40	52.7500	5.23670	.82800

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
درجة الاتجاهات	Equal variances assumed	1.142	.290	1.380	58	.173	2.10000	1.52227
	Equal variances not assumed			1.306	33.076	.201	2.10000	1.60842

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Differ
درجة الاتجاهات	Equal variances assumed	.304	.584	-.757-	58	.452	-1.11429-
	Equal variances not assumed			-.739-	47.238	.463	-1.11429-

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
درجة الاتجاهات	Equal variances assumed	-4.06082-	1.83225
	Equal variances not assumed	-4.14527-	1.91670