



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمّـه لخضر - الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة علوم التربية

أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي

دراسة شبه تجريبية على عينة من التلاميذ ذوي العسر القرائي بالسنة الرابعة ابتدائي بولاية الوادي

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه نظام (ل.م.د) تخصّص: تربية خاصة
إعداد الطالبة: فائزة مقي
إشراف الأستاذ الدكتور: شوقي قدارة

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرّتبة	الجامعة	الصّفة
د/ سامية عدائكة	أستاذ تعليم عالي	جامعة الشهيد حمّـه لخضر - الوادي	رئيسا
أ.د/ شوقي قدارة	أستاذ تعليم عالي	جامعة الشهيد حمّـه لخضر - الوادي	مشرفا ومقرّرا
د/ هند غدايفي	أستاذ محاضر أ	جامعة الشهيد حمّـه لخضر - الوادي	عضوا مناقشا
د/ جعلاب محمد الصالح	أستاذ محاضر أ	جامعة الشهيد حمّـه لخضر - الوادي	عضوا مناقشا
د/ الهادي سراي	أستاذ محاضر أ	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	عضوا مناقشا
د/ فاتح الدين شنين	أستاذ محاضر أ	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي: 1444-1445هـ / 2023-2024 م

شكروعرفان

الحمد لله العظيم سلطانه، الجزيل إحسانه، الواضح برهانه قدر الأشياء بحكمته، وخلق الخلق برحمته، أحمده على ما أسبغ من نعمة المتواترة، ومننه الوافرة، والصلاة والسلام على النبي الأمي محمد بن عبد الله، أرسله الله بأحسن اللغات وأفصحها، وأبين العبارات وأوضحها، أظهر نور فضلها على لسانه، وجعلها غاية التبیین، وخصه بها دون سائر المرسلين، صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين، وعلى من اتبع دربه إلى يوم الدين، أما بعد ...

لا شك في هذه اللحظات الأخيرة نتذكر قوله تعالى: ﴿لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ إبراهيم 7/ من منطلق هذه الآية نتقدم بالشكر الجزيل إلى العلي القدير الذي وفقنا في إنجاز هذه الرسالة ولما حيانا به من نعمة العيش في مناخ علمي، وجمعنا بأساتذة أجلاء، تتلمذنا على أيديهم فأتاحوا لنا قبساً من العلم والمعرفة .

واجب العرفان يدعوننا إلى أن نتقدم بالشكر الوفير والتقدير الكبير للأستاذ الدكتور "شوقي قدارة" لإشرافه ودعمه لنا طيلة فترة إعداد الرسالة والتي بذل من وقته وجهده وإتسع صدره للإجابة على تساؤلاتنا فكان لثمرة توجّهاته السديدة والمستمرة ما أعاننا على تخطي الصعاب وهئى لنا فرصة النجاح، فجزاه الله خير جزاء.

كما لا يفوتني بان أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان الذي ليس له مثيل للأساتذة: الدكتورة "هند غدايفي" والدكتور "البشير غربي" على ما قدموه لي من مساعدة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للجان الأيام الدكتورالية الدكاترة الأفاضل سامية عدائكة ومحمد الصالح جعلاب وبنين ابتسام وبشير جاري لما قدموه لي من إرشادات وتوجيهات لإنهاء هذا العمل على أكمل وجه. شكر وعرفانا مني بالجميل ومهما شكرتكم فلن أوفيكم حقكم ولو قليل لما قدمتموه لي من مساندة.

كذلك كل الشكر والاحترام والتقدير والمودة والحب مني إليكم أمي وزوجي وأولادي وكل عائلتي الكريمة. كما أتقدم بخالص شكري إلى كل الأساتذة المحكمين للبرنامج التدريبي ومدراء الابتدائيات والمعلمين لما وفروه لنا من مساعدات وخالص الشكر لكل التلاميذ والأولياء المشاركين في هذا البرنامج. وفي الأخير نغتنم الفرصة لنشكر كل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل ولو بكلمة واحد.

فائزة

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات المجموعتين المتكافئتين (ضابطة، تجريبية) بين القياس القبلي والقياس البعدي في المهارات القرائية ولصالح من.

وتم إجراء الدراسة على عينة تكونت من 20 تلميذ متمرسين بالصف الرابع ابتدائي من ذوي العسر القرائي بمجموعة من الابتدائيات ببلدية الوادي ولاية الوادي وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية، باستخدام مجموعة من الاختبارات تقيس القدرة القرائية بمختلف مستوياتها وقد تمثلت في الآتي: اختبار القدرة القرائية بمستوياتها الثلاث (الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة، شبه الكلمات) اختبار المهارات الفونولوجية، اختبار مهارات الفهم القرائي، وإتباع المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي بمجموعتين متكافئتين وقياس قبلي وقياس بعدي واختبار فرضيات الدراسة تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم التأكد من اعتدالية التوزيع قبل تطبيق اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات لعينتين، وللتأكد من مستوى الدلالة تم حساب حجم الأثر وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- إن البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط قد حقق أثرا ايجابيا في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي وذلك على مستوى: قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث (المتداولة، غير متداولة، شبه الكلمات) حيث أنه تم التوصل إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي في اختيار قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.
- وقد حقق أثرا ايجابيا في المهارة الفونولوجية حيث تم التوصل إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي في اختبار المهارة الفونولوجية لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.
- وقد حقق أثرا ايجابيا في مهارة الفهم القرائي حيث تم التوصل إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي في اختيار الفهم القرائي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

Abstract

The study aimed to determine the effect of a training program based on some active learning strategies to develop reading skills among dyslexic students and to identify statistically significant differences between the average scores of the two equivalent groups (control, experimental) between the pre-measurement and the post-measurement in reading skills and for whom.

The study was conducted on a sample consisting of 20 dyslexic students studying in the fourth grade of primary school in a group of elementary schools in the municipality of El Oued, El Oued State. They were selected intentionally, using a set of tests that measure reading ability at its various levels, which were represented in the following: a test of reading ability at its three levels (Common words, non-frequent words, pseudo-words) phonological skills test, reading comprehension skills test, and by following the quasi-experimental approach with an experimental design with two equal groups, a pre-measurement and a post-measurement. To test the study hypotheses, the arithmetic mean and standard deviation were used, and the moderation of the distribution was confirmed before applying the test. “T” refers to the significance of the differences between the means of two samples. To confirm the level of significance, the effect size was calculated and the following results were reached:

– The training program based on some active learning strategies has achieved a positive impact in developing the reading skills of students with dyslexia at the level of: reading words at their three levels (common, non-common, and semi-words), as it was found that there are significant differences. Statistics between the average scores of the experimental group and the average scores of the control group in the pre-measurement and post-measurement in choosing to read words at their three levels in favor of the post-measurement of the experimental group.

– It achieved a positive impact on the phonological skill, as it was found that there were statistically significant differences between the average scores of the experimental group and the average scores of the control group in the pre-and post-measurement of the phonological skill test in favor of the post-measurement of the experimental group.

It achieved a positive impact on the reading comprehension skill, as it was concluded that there were statistically significant differences between the average scores of the experimental group and the average scores of the control group in the pre-and post-measurement in choosing reading comprehension in favor of the post-measurement of the experimental group.

Résumé de l'étude:

L'étude visait à déterminer l'effet d'un programme de formation basé sur certaines stratégies d'apprentissage actif pour développer les compétences en lecture chez les étudiants dyslexiques et à identifier des différences statistiquement significatives entre les scores moyens des deux groupes équivalents (témoin, expérimental) entre la pré-mesure et la post-mesure des compétences en lecture et pour qui .

L'étude a été menée sur un échantillon de 20 élèves dyslexiques qui étudient en quatrième année d'école primaire dans un groupe d'écoles primaires de la municipalité d'El Oued, dans l'État d'El Oued. Ils ont été sélectionnés intentionnellement, à l'aide d'un ensemble de tests mesurant la lecture. capacité à ses différents niveaux, qui ont été représentés comme suit: un test de capacité de lecture à ses trois niveaux (mots courants, mots peu fréquents, pseudo-mots), un test de compétences phonologiques, un test de compétences en compréhension écrite, et en suivant le quasi-approche expérimentale avec un plan expérimental avec deux groupes égaux, une pré-mesure et une post-mesure. Pour tester les hypothèses de l'étude, la moyenne arithmétique et l'écart type ont été utilisés, et la modération de la distribution a été confirmée avant d'appliquer le test. T » fait référence à la signification des différences entre les moyennes de deux échantillons. Pour confirmer le niveau de signification, la taille de l'effet a été calculée et les résultats suivants ont été obtenus :

□ Le programme de formation basé sur certaines stratégies d'apprentissage actif a eu un impact positif dans le développement des compétences en lecture des élèves dyslexiques au niveau de: lire des mots à leurs trois niveaux (commun, non commun et semi-mots), car il a été constaté qu'il existe des différences significatives entre les scores moyens du groupe expérimental et les scores moyens du groupe témoin avant et après la mesure dans le choix de lire les mots à leurs trois niveaux en faveur de la post-mesure. du groupe expérimental .

□ Il a eu un impact positif sur les compétences phonologiques, car il a été constaté qu'il existait des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental et les scores moyens du groupe témoin avant et après la mesure du test de compétences phonologiques en faveur de la post-mesure du groupe expérimental .

□ L'étude a eu un impact positif sur les compétences en compréhension écrite, car il a été conclu qu'il existait des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe expérimental et les scores moyens du groupe témoin avant et après la mesure dans le choix de la compréhension écrite en faveur de la post-mesure du groupe expérimental.

فهرس المحتويات

شكر وعرفان	
الملخص	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
فهرس الملاحق	
مقدمة..... أ-ب	

الجانب النظري

الفصل الأول: الإشكالية واعتباراتها

تمهيد:.....	5
1-تساؤلات الدراسة:.....	14
2-فرضيات الدراسة:.....	14
3-أهمية الدراسة:.....	15
4-أهداف الدراسة:.....	16
5-التعريفات الاجرائية:.....	17
6-حدود الدراسة.....	19
7-الدراسات السابقة:.....	20

الفصل الثاني: البرنامج التدريبي

تمهيد	31
1-تصميم البرامج التدريبية:.....	32
2-مفهوم البرنامج التدريبي:.....	32
3-خصائص البرنامج التدريبية:.....	33
4-أسس البرنامج التدريبي:	34
5-مبادئ العملية التدريبية:	35
6-الاحتياجات التدريبية:.....	37
7-أنواع البرامج التدريبية:.....	37
8-تصميم البرنامج التدريبي:.....	38
9-بناء البرنامج التدريبي:.....	39
10-الحاجات التدريبية للتلاميذ ذوي العسر القرائي:.....	40
11-مراحل تقييم البرنامج التدريبي:	41
12-البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم النشط بهدف تحسين قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث والوعي الفونولوجي والفهم القرائي لتنمية المهارات القرائية لذوي العسر القرائي:.....	42
13-الإستراتيجيات المستخدمة في برنامج تدريبي للأطفال ذوي العسر القرائي:.....	43
14. البرنامج التدريبي	44
خلاصة الفصل:.....	45

الفصل الثالث: التعلم النشط

تمهيد:.....	47
1-التعلم النشط.....	48
2-تعريف التعلم النشط:.....	49

3-	خصائص التعلم النشط:	51
4-	أهداف التعلم النشط:	54
5-	أهمية التعلم النشط:	55
6-	فلسفة التعلم النشط:	57
7-	عناصر التعلم النشط:	58
8-	بيئة التعلم النشط:	59
9-	دور المعلم في التعلم النشط:	61
10-	دور الطالب في التعلم النشط:	63
11-	الشروط الأساسية لنجاح استراتيجيات التعلم النشط:	64
12-	كيفية قياس التعلم النشط:	65
13-	تعريف التعلم باللعب:	66
14-	إستراتيجية العصف الذهني:	68
	خلاصة الفصل:	72

الفصل الرابع: القراءة وآلياتها

	تمهيد:	74
1-	تعريف القراءة:	75
1-1-	آليات القراءة:	76
1-2-	القدرات اللازمة لاكتساب القراءة:	77
1-4-	مهارات القراءة:	79
1-5-	مهارات القراءة:	80
1-6-	مستويات الفهم القرائي:	81
1-7-	مستويات الفهم اللفظي:	81

82	1-8-الأسس العصبية للقراءة (Bases Neurologiques de la lecture).....
83	1-9-مراحل تعلم القراءة:.....
86	1-10-أنواع القراءة:.....
87	1-11-القراءة والوعي الفونولوجية.....
88	1-12-اللغة وعلاقتها بالوعي الفونولوجي.....
90	خلاصة الفصل:.....

الفصل الخامس: عسر القراءة

92	1-صعوبات التعلم:.....
100	2-عسر القراءة:.....
116	3-المحكات التشخيصية لعسر القراءة:.....
121	4-تقييم الوعي الفونولوجي:.....
123	خلاصة الفصل:.....

الجانب التطبيقي

الفصل السادس: الإجراءات الميدانية

126	1-المنهج المتبع:.....
127	2-متغيرات الدراسة:.....
127	3-فرضيات الدراسة:.....
128	4-أدوات البحث في جمع البيانات:.....
133	5-الدراسة الاستطلاعية:.....
139	6-المجال الزمني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:.....
139	7-عينة الدراسة الاستطلاعية:.....
149	8-المجال الزمني والمكاني للدراسة الأساسية:.....

9- عينة الدراسة الأساسية:	149
10- تحديد الإستراتيجيات ولوسائل وأساليب التقويم والفنيات المستخدمة في البرنامج:	157
11- اعتبارات هامة قبل تطبيق البرنامج التدريبي:	159
12- أساليب المعالجة الإحصائية:	160
خلاصة الفصل	162

الفصل السابع: تحليل النتائج

تمهيد:	164
1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الاولى وتحليلها:	164
2- عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها:	169
3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها:	172
4- عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها:	174

الفصل الثامن: تفسير النتائج

تمهيد:	177
1- تفسير الفرضية الأولى:	177
2- تفسير الفرضية الثانية:	181
3- تفسير الفرضية الثالثة:	183
4- تفسير الفرضية الرابعة:	186
الخاتمة	192
قائمة المصادر والمراجع	195
الملاحق	205

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة	20
02	الفرق بين بيئة التعلم النشط وبيئة التعلم التقليدية	60
03	يوضح خصائص (مظاهر) الأداء القرائي لدى عسيري القراءة	109
04	توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب المدارس المستهدفة لعينة الدراسة.	135
05	يحتوي على مؤشرات تلاميذ يعانون من صعوبة في تعلم القراءة وهذا لتسهيل عملية الترشيح من قبل المعلمون المشرفون أي بمعدل جدول لكل تلميذ تم ترشيحه.	136
06	توزيع خصائص العينة الاستطلاعية حسب الجنس	140
07	يوضح أهداف البرنامج التدريبي	141
08	التعديلات التي أدخلت على محتوى البرنامج	145
09	التوزيع الزمني لجلسات البرنامج التدريبي	147
10	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس في المدارس للمجموعة الضابطة	151
11	توزيع العينة حسب الجنس في المجموعة الضابطة	152
12	توزيع العينة حسب الجنس في المدارس في المجموعة التجريبية	152
13	توزيع العينة في المجموعة التجريبية حسب الجنس	153
14	توزيع العينة حسب السن في المجموعة الضابطة	153
15	توزيع العينة حسب السن في المجموعة التجريبية	153
16	نتيجة الدلالات الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في متغير السن في القياس القبلي	154
17	نتيجة الدلالات الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في متغير الذكاء.	154
18	عرض نتيجة الدلالات الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في اختبار قراءة الكلمات الشاملة ومستوياتها الثلاثة في القياس القبلي	155

156	19	عرض نتيجة الدلالات الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية على اختبار القدرة الفونولوجية في القياس القبلي.
156	20	عرض نتيجة الدلالات الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في القياس القبلي على اختبار الفهم القرائي
165	21	عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القدرة على قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة، كلمات غير متداولة، شبه كلمات) في القياسين القبلي والبعدي.
168	22	عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة على اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة، كلمات غير متداولة، كلمات شبه متداولة للقياس البعدي).
170	23	عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي.
171	24	عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة في القياس البعدي.
172	25	عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة للقياس القبلي والبعدي على اختبار القدرة على الفهم القرائي.
173	26	عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة في القياس البعدي.
174	27	عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة للقياس القبلي والبعدي على اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث والقدرة الفونولوجية والقدرة على الفهم القرائي.

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة حسب دولبلانك ومازو 1990	75
02	يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة حسب نبيل عبد الهادي 2001"	76
03	يمثل بعض قدرات عملية القراءة.بعيبع (2002)	77
04	يمثل بعض قدرات عملية القراءة.بعيبع (2002)	80
05	تصنيف صعوبات التعلم (كيرك وكالفتن 1988)	99
06	يوضح طريقة تصميم التجربة	126

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
01	إذن ولي الأمر.	206
02	دراسة حالة.	207
03	التحليل الإحصائي لفرضيات الدراسة.	214

شكر وعرفان..... 2

الملخص..... 1

فهرس المحتويات..... 1

فهرس الجداول..... 1

فهرس الأشكال..... 1

فهرس الملاحق..... 2

مقدمة..... 1

الجانب النظري..... 3

الفصل الأول: الإشكالية واعتباراتها..... 4

تمهيد:..... 5

1-تساؤلات الدراسة:..... 14

2-فرضيات الدراسة:..... 14

3-أهمية الدراسة:..... 15

4-أهداف الدراسة:..... 16

5-التعريفات الاجرائية:..... 17

6-حدود الدراسة..... 19

7-الدراسات السابقة:..... 20

الفصل الثاني: البرنامج التدريبي..... 30

تمهيد..... 31

32	1-تصميم البرامج التدريبية:
32	2-مفهوم البرنامج التدريبي:
33	3-خصائص البرنامج التدريبية:
34	4-أسس البرنامج التدريبي:
35	5-مبادئ العملية التدريبية:
37	6-الاحتياجات التدريبية:
37	7-أنواع البرامج التدريبية:
38	8-تصميم البرنامج التدريبي:
39	9-بناء البرنامج التدريبي:
40	10-الحاجات التدريبية للتلاميذ ذوي العسر القرائي:
41	11-مراحل تقييم البرنامج التدريبي:
42	12-البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم النشط بهدف تحسين قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث والوعي الفونولوجي والفهم القرائي لتنمية المهارات القرائية لذوي العسر القرائي:
43	13-الإستراتيجيات المستخدمة في برنامج تدريبي للأطفال ذوي العسر القرائي:
44	14. البرنامج التدريبي
45	خلاصة الفصل:

46.....الفصل الثالث: التعلم النشط.

47	تمهيد:
48	1-التعلم النشط
49	2-تعريف التعلم النشط:
51	3-خصائص التعلم النشط:
54	4-أهداف التعلم النشط:
55	5-أهمية التعلم النشط:
57	6-فلسفة التعلم النشط:
58	7-عناصر التعلم النشط:
59	8-بيئة التعلم النشط:
61	9-دور المعلم في التعلم النشط:
63	10-دور الطالب في التعلم النشط:
64	11-الشروط الأساسية لنجاح استراتيجيات التعلم النشط:
65	12-كيفية قياس التعلم النشط:
66	13-تعريف التعلم باللعب
68	14-إستراتيجية العصف الذهني
72	خلاصة الفصل

73.....الفصل الرابع: القراءة وآلياتها

74	تمهيد:
----	--------

75	1-تعريف القراءة:
76	1-1-آليات القراءة:
77	1-2-القدرات اللازمة لاكتساب القراءة:
79	1-4-مهارات القراءة:
80	1-5-مهارات القراءة:
81	1-6-مستويات الفهم القرائي:
81	1-7-مستويات الفهم اللفظي:
82	1-8-الأسس العصبية للقراءة (Bases Neurologiques de la lecture)
83	1-9-مراحل تعلم القراءة:
86	1-10-أنواع القراءة:
87	1-11-القراءة والوعي الفونولوجية:
88	1-12-اللغة وعلاقتها بالوعي الفونولوجي:
90	خلاصة الفصل:

91 الفصل الخامس: عسر القراءة.

92	1-صعوبات التعلم:
100	2-عسر القراءة:
116	3-المحكات التشخيصية لعسر القراءة:
121	4-تقييم الوعي الفونولوجي:
123	خلاصة الفصل:

124 الجانب التطبيقي.

125 الفصل السادس: الإجراءات الميدانية.

126	1-المنهج المتبع:
127	2-متغيرات الدراسة:
127	3-فرضيات الدراسة:
128	4-أدوات البحث في جمع البيانات:
133	5-الدراسة الاستطلاعية:
139	6-المجال الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:
139	7-عينة الدراسة الاستطلاعية:
149	8-المجال الزماني والمكاني للدراسة الأساسية:
149	9-عينة الدراسة الأساسية:
157	10-تحديد الإستراتيجيات ولوسائل وأساليب التقويم والفنيات المستخدمة في البرنامج:
159	11-اعتبارات هامة قبل تطبيق البرنامج التدريبي:
160	12-أساليب المعالجة الإحصائية:
162	خلاصة الفصل:

163 الفصل السابع: تحليل النتائج.

164	تمهيد:
164	1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها:
169	2- عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها:
172	3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها:
174	4- عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها:

176 الفصل الثامن: تفسير النتائج

177	تمهيد:
177	1- تفسير الفرضية الأولى:
181	2- تفسير الفرضية الثانية:
183	3- تفسير الفرضية الثالثة:
186	4- تفسير الفرضية الرابعة:

192 الخاتمة

195 قائمة المصادر والمراجع.

205 الملاحق

206	الملحق رقم: 01 ولي الامر
207	الملحق رقم: 02 دراسة الحالة
214	الملحق رقم: 03 التحليل الإحصائي لفرضيات الدراسة

مَقْلَمَة

القراءة من أهم المهارات التي تتضمنها البرامج المدرسية، فعادة ما يبدأ الأطفال تعلم القراءة في سن مبكرة أي قبل السنة الأولى من الالتحاق بالمدرسة، إذ تعتبر من المهارات الأكاديمية الأساسية التي تؤثر في الجوانب الأكاديمية الأخرى.

ويستمر الاعتماد على القراءة خلال جميع السنوات الدراسية إذ أن مهارة القراءة لغوية وثيقة وعملية صوتية، لا تقتصر على فك الرموز أو التعرف على الحروف والكلمات وقراءتها بشكلها الصحيح، فحسب إنما هي نشاط عقلي نفسي يتضمن الفهم والتحليل والاستيعاب والنقد.

ولأن التلاميذ من ذوي العسر القرائي قد يجدون صعوبة في الربط بين شكل الحرف وصوته وفي تكوين كلمات من مجموعة من الحروف وفي التمييز بين الحروف التي تتشابه من حيث شكلها أو صوتها، كما قد يجد البعض منها صعوبة في فهم ما يقرأ حتى وإن كانت قرأته صحيحة ولهذا وجب تصميم برامج المساهمة في المهارات القرائية لديهم بكل مستوياتها واستخدامها بشكل يضمن لهؤلاء التلاميذ مردود دراسي جيد خاصة في عملية القراءة وهذا ما هدفت إليه دراستنا الحالية. وخاصة عندما تكون هاته البرامج باستراتيجيات متنوعة يكون فيها التلميذ محور العملية التعليمية حيث تثبت هذه الدراسة استراتيجيات التعلم النشط.

وقسمت إلى قسمين: قسم نظري وقسم تطبيقي، حيث يهدف الجانب النظري إلى نظرة عامة وشاملة حول موضوع الدراسة وفقا لمتغيرات البحث وقد احتوى على أربعة فصول.

الفصل الأول: تم فيه عرض إشكالية الدراسة وتساؤلات ثم طرح فرضيات الدراسة كما تم تناول أهداف الدراسة وأهميتها، وقد تم التطرق فيه إلى الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

الفصل الثاني: تم تخصيصه إلى البرنامج التدريبي إلى جزئين رئيسيين حيث خصص الجزء الأول إلى تعريف التدريب والبرامج التدريبية وخصائصها ومبادئها، أنواعها أم الجزء الثاني فخصص إلى خطوات تصميم البرامج التدريبية وبنائها ومراحل تقييمها ومكوناتها والإستراتيجيات المستخدمة فيها.

الفصل الثالث: تم تخصيصه التعلم النشط تعريفه ومبادئه أنواعه والإستراتيجيات المستخدمة في الدراسة.

الفصل الرابع: تم تخصيصه إلى القراءة - مفهومها وآلية القراءة ومراحل تعلمها وتعلم المهارات القرائية.

الفصل الخامس: فقد خصص إلى عسر القراءة، أعراضها وأسبابها وأنواعها واستراتيجيات وطرق تدريس ذوي العسر القرائي.

أما الجانب التطبيقي فقد تضمن ثلاثة فصول:

الفصل السادس: فيه الإجراءات المنهجية وتم التطرق إلى المنهج المتبع، وفرضيات الدراسة والدراسة الاستطلاعية وخطواتها وعينة الدراسة الأساسية وأدوات البحث وإجراءات تطبيق الدراسة الميدانية.

الفصل السابع: عرض نتائج وتحليلها تم فيه عرض وتحليل نتائج اختبار فرضيات الدراسة.

الفصل الثامن: وتم فيه مناقشة وتفسير نتائج اختبار فرضيات الدراسة، وفي الأخير ختمت الدراسة بخلاصة عامة واقتراحات والتوصيات ثم قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإشكالية واعتباراتها

- 1- تساؤلات الدراسة.
- 2- فرضيات الدراسة.
- 3- أهمية الدراسة.
- 4- أهداف الدراسة.
- 5- التعريفات الإجرائية.
- 6- حدود الدراسة.
- 7- الدراسات السابقة.

تمهيد:

إن مستقبل التعليم في الوطن العربي رهن الارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بمهنة التعليم حيث لطالما كانت مهنة التدريس من المهن المقدسة لما تحمله من نسق قيمى يحكمه الإخلاص في رسالة التعليم والتربية حيث يعتبر التعليم عملية مكتسبة ومنظمة في نقل المعارف المختلفة والتي تهدف إلى إنتاج فرد ناجح ومتفوق في الحياة، ولهذا اهتمت الدول المتقدمة بنظامها التعليمي، وأعطت الأولوية القسوة للمعلم باعتباره الركيزة الأساسية في أي نظام تربوي وعليه تبنى جميع الآمال المستقبلية، فالمعلم هو المسؤول الأول على نجاح أو فشل النظام التعليمي وترتبط به نتائج العملية التعليمية المراد تحقيقها، ولهذا لا بد من الاهتمام بإعداده الإعداد الجيد، لأنه المحرك الأساسي في تحسين العملية التعليمية والتعليمية.

وبقدر الاهتمام بتطور مستوى المعلم بقدر ما يكون نمو المتعلمين وتطورهم، فلم يعد يكفي أن يتقن المعلم المادة التعليمية التي يدرسها ولم يعد مجرد ملقن للمعارف بل أصبح عليه أن يكون موجهاً ومنسقا ومحفزاً لتعليم المتعلمين، ولن يتمكن من ذلك إلا بإجاد طرق وأساليب تعلم حديثة ومناسبة لضمان جودة التعليم، نظراً لأن مخرجات التعليم بالأساليب التقليدية لا تتناسب مع مداخلته، مما يؤكد ذلك المشكلات التي تواجه المعلمين في إتمام مهامهم التعليمية، فالجهود المبذولة في مجال التعليم كبيرة والوقت المخصص لها طويل والنفقات باهظة والنتائج هزيلة.

ان واقع التدريس الحالي في مدارسنا لا يتماشى مع الأهداف، اذ مازالت طرق التدريس تعتمد على الطريقة التقليدية والتي ما زالت تشغل حيزاً كبيراً بين الطرق والأساليب التي يستخدمها المعلم داخل الفصل، حيث يقوم المعلم بدور التلقين للمعارف فيصبح هو مركز الثقل في القسم والتلاميذ سلبين، فالمهم المعلومات وليس طريقة التفكير والبحث والفهم الصحيح، وبذلك أصبح التعلم نظرياً تلقينياً، مما جعل التلاميذ أكثر سلبية واعتماداً في تحصيلهم على مساعدة الآخرين، كما تزعزعت ثقتهم بأنفسهم وقلت دافعي تهم للإنجاز (الفار، 200)

وبالتالي أصبح من الضروري أن يستخدم المعلم الاستراتيجيات التعليمية المناسبة في الصف الدراسي، ومن أبرز ما يمكن تدريب المعلمين عليه هو إثارة التعلم النشط لدى المتعلمين، وهذا المصطلح (التعلم النشط) ظهر في نهاية القرن العشرين، وأثر بشكل إيجابي على عملية التعلم (سعادة وعقل وزامل وأبو عرقوب، 2006؛ فرفوره، 2008) كما أن هذا المفهوم يساير فكر النظرية البنائية، التي تفترض بأن المتعلم يبني معرفته بنفسه؛ إما بشكل فردي أو مجتمعي (Pritchard&Woollard 2010) حيث يستهدف التعليم

النشط تعليم التلاميذ كيف يتعلمون وكيف يفكرون وكيف يشاركون بفعالية من خلال استراتيجيات التعلم النشط التي تجعل المتعلم أكثر فعالية وإيجابية، حيث تنمي لديهم مهارات جديدة تساعد على التعلم، فالحاجة إلى التعلم النشط هي نتيجة لمجموعة من العوامل، لعل من أبرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي، فغالباً ما يعتقد المتعلم بالطرق التقليدية أن ما يتعلمه خاص بالعلم وليس له صلة بالحياة، بينما يحاول المتعلم بالتعلم النشط أن يربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة وبالموضوعات السابقة ذات العلاقة، كما يحرص عادةً على فهم المعنى الإجمالي للموضوع ولا يتوه في الجزئيات.

حيث عرف يوفيلو آيسون "استراتيجيات التعلم النشط بأنها عبارة عن جميع الأساليب التي تشارك التلاميذ في أنشطة تحثهم على التفكير فيها والتعليق عليها. بحيث لا يكونون بها مجرد مستمعين فقط، بل يطبقون المعرفة ويحللون ويقيمون المعلومات المقدمة لهم عن طريق مناقشتها مع زملائهم، بحيث يكون التلاميذ مشتركين في أنشطة تجعلهم يفكرون كثيراً في المعلومات المقدمة لهم، وفي كيفية استخدامها في مواقف تعليمية جديدة" (McKinney, Cartier & مكي: 1991) (Bonwell & Eison, 2004) استراتيجيات التعلم النشط بأنها جميع الأساليب التي تتطلب من المتعلم القيام ببعض المهمات في الموقف التعليمي أكثر من مجرد الاستماع إلى المعلم، وتطور حول ممارسة المتعلم للتحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، والقاء الأسئلة، والحركة، والتفاعل مع الموقف التعليمي بمختلف عناصره.

ويعتبر التعلم النشط من الأساليب التعليمية التي تشيد الدراسات والبحوث العلمية بأهميته في تعلم العلوم وتدعو إلى تبنيه في المناهج التربوية كأسلوب تعليمي فعال من أجل رفع مستوى المتعلمين ومساعدتهم على اكتساب المفاهيم العلمية وتحسين مهاراتهم ومن أهم هذه الدراسات: دراسة سجمان وتمبسون وأنكم وهيرماوسم (suchman, timp, son, linchm, & smith, 2001) ودراسة جرانزو (Graziano, 2003) ودراسة كيم (Kim, 2009) ودراسة هارتلي (Hartley, 2011) ودراسة نارون (Naron, 2011) كما تؤكد عليه توصيات مؤتمر مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة المنعقد في القاهرة سنة 2003 وتوصيات مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات المنعقد في الإمارات العربية المتحدة سنة 2007 وكذلك مؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس (2022) بالشارقة بضرورة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط ليكون التلميذ هو مركز العملية التعليمية، حيث تسمح هذه الاستراتيجيات بتنوع الأنشطة بما يتناسب وحاجيات

المتعلمين كما تشجعهم على المرور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية كما تتضمن استجابات متنوعة من المتعلم شفهيًا أو كتابيًا أو أدائيًا العصيمي (2023).

وفي نفس الإطار نجد العديد من الدراسات التي أكدت على استخدام استراتيجيات التعلم النشط في المواد الدراسية المختلفة وخاصة منها القراءة حيث أكدت دراسة (Dilamar 2011) ودراسة (al Nelson& أن الأنشطة القائمة على إستراتيجية اللعب والترفيه تساعد في استثارة وتنمية القدرات العقلية واللغوية وتعليم القراءة لدى التلاميذ

كما أكدت نتائج دراسة علوان (2011) إن التعليم المبرمج (التعلم الذاتي) له إثر إيجابي في تعلم مهارة القراءة لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين يعانون من عسر القراءة ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة الزعبي (2012) على أهمية استراتيجيات التعلم النشط كالتعلم باللعب والتعلم الذاتي والعصف الذهني والتعلم بالأقران وغيرها.

وفي ذات السياق أكدت دراسة مجيدة (2017) حول فعالية استخدام تدريس القران في ترقية مهارة القراءة فقد توصلت نتائجها إلى أن استخدام طريقة تدريس بالأقران فعالة ومحقة لعملية تعليم مهارة القراءة ودراسة جنون (2022) والتي هدفت إلى التحقق من فعالية نشاط الرسم في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال الذين يعانون من عسر قرائي وأيضاً دراسة حمدي وأبو عنزة (2019) التي هدفت إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية منها القراءة

وبما أن عملية تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم في كافة جوانبها هدفاً أساسياً وملحاً في حياة الفرد العادي لدى كافة الأنظمة التربوية الحديثة وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة للأفراد العاديين، فإن فئة صعوبات التعلم هم الأكثر حاجةً لتحقيق هذا الهدف في حياتهم؛ لمواكبة أقرانهم العاديين. ومما لا شك فيه أن هذه فئة أصبحت مشكلةً تعيق تقدم العملية التربوية وتحول بينها وبين أداء رسالتها على الوجه الأكمل، فهي مشكلة تهدد سلامة المجتمع وتبدد الكثير من ثرواته البشرية والمادية، علاوةً على أنها تؤثر تأثيراً واضحاً على نسبة الفاقد في التعليم (العارف، 2001)

حيث يعتبر موضوع صعوبات التعلم أحد الموضوعات الحديثة في التربية الخاصة ولعل أبرز الموضوعات المثيرة للجدل في هذا الميدان هو نسبة الانتشار الواسعة لهذه الفئة، والزيادة المطردة في أعداد الطلبة.

فحسب إحصائيات الولايات المتحدة الأمريكية فإن أكثر من تصنف الطلبة المسجلين تحت مظلة التربية الخاصة هم من فئة ذوي صعوبات التعلم، إذا تبلغ هذه النسبة ما يقارب 51% من مجموع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. (فتحي، 2014، 20)، أما صعوبات التعلم بين الجنسين فإن أعداد البنين تفوق أعداد البنات بنسبة (75%)

وتصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم بأنها إعاقة خفية محيرة فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم يسردون قصصا رائعة. بالرغم من ألا يستطيعون الكتابة وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جدا رغم أنهم قد يخفقون في إتباع العمليات البسيطة، وهم يبدون عاديين وأذكياء ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم يختلفون عن الأطفال الآخرين إلا أن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات جمّة في تعلم المهارات القرائية، فبعضهم لا يستطيعون القراءة، وبعضهم عاجز عن الكتابة، وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات في الرياضيات.

ولأن هؤلاء الأطفال ينجحون في تعلم بعض المهارات ويخفقون في تعلم مهارات أخرى، فإن لديهم تباينا في القدرات التعليمية. (السعيد، 2005، 53)

وفي كل الحالات ينبغي أن يقدم للطفل نوع من التربية الخاصة التي تتلاءم واحتياجاته. وإذا كانت صعوبات التعلم أمرا واقعا، أكدت وجوده عدة نتائج من الدراسات فإن العمل على تشخيص هذه الصعوبات وعلاجها أمرا حتميا وضروري.

ومما لا شك فيه أن تحسين الأداء الأكاديمي يستلزم بالضرورة لتحسين مهارات القراءة التي تعد من الصعوبات الجوهرية للأطفال ذوي صعوبات تعلم واحد المداخل الأساسية التي تطور.

حيث تعد القراءة أحد المهارات الأساسية التي تركز عليها العملية التعليمية، إن لم نقل أهم محاورها، لأن مهارة القراءة تشكل النافذة التي تطل على الفكر الإنساني، وأحد أهم سبل الاتصال والتواصل، ووسيلة للحصول على أنواع المعرفة المختلفة. وهي نتاج تفاعل عمليات العديد من العوامل كالإدراك والانتباه والذاكرة ونقوم على الدافعية وهي نشاط فكري يشمل عمليات، التعرف على الحروف والكلمات والنطق بشكل صحيح والفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء وحل المشكلات والمتعة النفسية (السيد، 2008).

من هذا المنظور يري الباحثون والمهتمون في مجال صعوبات التعلم أن أي اضطراب أو صعوبة يصحب هذه القدرة (القراءة) هو سبب مباشر وعامل أساسي في إخفاق التلميذ وفشله دراسيا، وهو ما يظهر

جلينا في صفوف المرحلة الابتدائية، حيث يُعرف هذا الاضطراب بعسر القراءة "الديسليكسيا وهو صعوبة تتعلق باللغة، حيث يواجه الفرد صعوبات محددة في القراءة والتهجئة" كما اعتبر البعض أن عسر القراءة عبارة عن اضطراب محدد ودائم في اكتساب اللغة المكتوبة، وهو اضطراب خطير كفاية للتأثير السلبي على التكيف المدرسي (Benoit et all, 2009, 15)

ولقد لقيت القراءة اهتماما يفوق الاهتمام الذي لقيه أي موضوع آخر من موضوعات التربية سواء في الولايات المتحدة أم غيرها من المجتمعات المتقدمة. وغالبا ما يحكم على مدى نجاح المعلمين والمدارس من خلال قدر فهم تعليم الأطفال القراءة (كامحي وعاشن، 1998، 52)، وأن معظم صعوبات التعلم التي يعاني منها التلاميذ وخصوصا في المرحلة الابتدائية ترجع في المقام الأول إلى صعوبات تعلم القراءة، حيث أن القراءة تعد الأساس في تحصيل المواد الأخرى، وأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة لا يستفيدون من تواجدهم في الصفوف العادية وأظهرت الدراسة المسحية التي قام بها كيرك (chlfants, 2012) والكنز (kirk and elkeng) لبرامج صعوبات التعلم بأن 60-70% من الأطفال المسجلين في تلك البرامج يعانون من صعوبة تعلم القراءة (smaulkirk and janes, 1996, 10)

وأكد محمد عوض، (2008) أن أكثر من 80% من ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة كما أن المؤشرات الإحصائية تعطينا تحذيرا أن الأفراد غير الناجحين في التعليم لا يقرؤون ويعيشون بتقدير منخفض للذات، بإضافة إلى نقص الدافعية ومزيد من القلق، ومنه فالقدرة على القراءة أمر ضروري في ضوء التقدم التكنولوجي الهائل وتزايد تعقد وسائل الاتصال في المجتمع كما أن ذلك دفع الباحثين في مجال التربية الخاصة إلى البحث والتقصي لإيجاد حلول تطبيقية لتدريب هذه الفئة، إذ تشير جل تلك الدراسات إلى أهمية القراءة، وعلى أنها الوسيلة لكل المدخلات الأكاديمية وأن الفشل المدرسي مرتبط دائما بالفشل في القراءة. منه كان إلزاما إتباع استراتيجيات وطرق تدريس خاصة ومتنوعة وذلك حسب قدرات عسيري القراءة واحتياجاتهم مع إمكانية تدارك هذه المشكلة، والأخذ بأيدي هذه الفئة من التلاميذ عن طريق تشخيص هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة باعتبارها عجزا لغويا ناتجا عن صعوبة في تشفير الكلمات وفهمها وهذا ينعكس على عدم القدرة على إتقان المهارات اللغوية المشتملة في عملية القراءة، وبناء على هذا التشخيص يمكن بناء برنامج تدريبي أو إستراتيجية تساعد في تحسين مستواهم. (جلجل، 1995، 10)

ونجد أن ما نسبته 1% إلى 2% من هذه المجموعة على أكثر تقدير لديهم صعوبة فعلية في الجوانب النمائية عملية صعبة، ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى تدريب خاص من شأنه أن يصحح ويحسن صعوبات التعلم النمائية المرتبطة بالتدريب على القراءة (81، 2012، sannuchalfant) وخاصة البرامج التي اهتمت بالوعي الفونولوجي، ومن بين الدراسات التي تناولت ذلك كل دراسة لوحدها دراسة سليمان (2006) بعنوان دور التدريب على الوعي الفونولوجي في علاج بعض صعوبات القراءة حيث طبقت على عينه من الأطفال من طلاب الصف الثاني الابتدائي واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي. وأجرت ساندل وزملائها (2008) دراسة حول أثر المعالجة الفونولوجية على الأطفال كصعوبات القراءة، وتكونت عينة الدراسة من 54 طفلا في مرحلة الروضة من ذوي الخلل الفونولوجي بواقع 22 طفلا كمجموعة تجريبية و32 طفلا كمجموعة ضابطة. (أبو الديار 2006، 14)

ويزيد الأمر سوء أن الواقع التدريسي يركز على الأساليب التقليدية التي لا تتوفر فيها أي نوع من أنواع الجذب والمتعة لهذه الفئة من المتعلمين الذين لا ينخرطون أو يندمجون في العملية التعليمية العملية بشكل نشط (زيتون 2010) حيث تشير مؤشرات الواقع التعليمي في الجزائر إلى تدني مستويات أداء التلاميذ الابتدائي في مادة القراءة ويستدل على ذلك من خلال المشاهدات الميدانية لواقع التدريس اللغة العربية في الجزائر والدراسات ومنها دراسة فرجيوي (2023) التي أشارت إلى بعض مؤشرات الضعف القرائي في المدرسة الابتدائية الجزائرية وهو اعتماد أساليب التدريس التقليدية وقد أوصت في دراستها إلى اعتماد على استراتيجيات التعلم النشط داخل الصف الدراسي بالإضافة إلى دراسة بالبكاي (2015) والتي هدفت إلى معرفة العوامل المساهمة في ظهور صعوبات تعلم القراءة في الأطوار الابتدائية وقد توصل الباحث أنها منها ما يرجع إلى المعلم وضعف اعداده الاكاديمي والمهني أو لديه عيوب بالنطق ومنها ما يعود للمتعلم ولعوامل أخرى وقد اشارت علي سارة (2021) في دراستها حول واقع اللغة العربية في الجزائر انه رغم محاولات الإصلاح التربوي الدائمة والمستمرة الا أن اللغة العربية مازالت إلى غاية يومنا هذا تعاني في الأوساط التعليمية من ضعف المهارات والكفاءات في نقلها وتعليمها للناشئة، وعدم الاهتمام بتصوير هذه المهارات ومواكبتها للمناهج والطرق التدريسية الحديثة وملائمة المعطيات العصر، مع ما تواجهه وما يعيشه أهلها من أوضاع".

وهذا يؤكد الحاجة إلى الاهتمام كل من يعمل في المجال التعليمي والتربوي باستخدام الأساليب العلمية الأكثر حداثة وفاعلية، إذا كان لابد من وجود بدائل والأنشطة التي تتيح له فرصه للتعليم طبقا لقدراته

الخاصة، ويظهر ذلك في التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، ويظهر ذلك ما توصلت إليه العديد من الدراسات عن فاعلية البرامج التدريسية التي تعتمد على التعليم النشط التي تؤسس على التعلم الإيجابي من خلال أداء المتعلم ونشاطه بالصورة التي تميزه عن التعلم التقليدي من خلال المهام الأكاديمية المختلفة موظفين في ذلك حواس المتعددة عما يولد المزيد من الدافعية للتعلم لدى هاته الفئة. (صلاح عوض، 2010، 44)

ونتيجة للأثر الإيجابي لاستخدام هذه البرامج والاستراتيجيات في عملية التعليم وفعاليتها مع الطلاب العاديين فقد تتجح في معالجه ضعف التلميذ ذوي الصعوبة أكثر من الطالب العادي. (عبد الله، 2015، 78) بحيث يستطيع التلميذ ذوي العسر القرائي استعمال البرنامج التعليم عده مرات، دون الشعور بالخوف من المعلم أو الخجل من زملائه (الشهران، 2002، 875)

فالهدف من أي برنامج تدريبي للطفل الذي لديه عسر قرائي كما هو الحال بالنسبة لأي طفل مصاب بعاهة هو مساعدته لكي يواصل قدر الإمكان التعليم الذي يتلقاه أقرانه ومساعدته على تنمية أي مواهب أو مهارات خاصة به حتى تكون هنالك جوانب في حياته اليومية يمكن أن يسعى لبلوغه فيها. (بطراس، 2014، 224)

ونتيجة لكل ما سبق فقد حقق الباحثون تقدما ملحوظاً في فعالية التدخلات القائمة على تحسين المهارات التعليمية (القراءة، الكتابة، الحساب وغيرها) لدى التلاميذ والطلبة، من خلال عدة برامج تدريبية منها دراسة بوأحمد يحي (2018)، ساحل سناء (2014)، ختام محمد نبهان (2016)، بوحدي هنده (2017) ميساء فائق، إبراهيم فيصل، محمود حسن (2013)

ونجد كذلك تنوع في البحوث والدراسات التي ركزت على تحسين المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي من خلال تنوع البرامج المخصصة لهم في هذا الإطار نذكر بعض منها AV ditory discrimination in depf وأيضاً برنامج "التمييز السمعي" أحد البرامج التدريبية التي صممها كل تشارلز ولبتداموند lindamond لتنمية الوعي الفونولوجي في مراحل الدراسية الأولى، وفي هذا البرنامج ينتقل بعدما يتمكن الأطفال من ربط صورة الحرف مع الصوت اللغوي إلى التدريب على إحلال صوت مكان آخر في الكلمة وملاحظة الاصوات في مبنى كلمة. (أبو الديازن، 2012، 78) وأيضاً نشير إلى برنامج الذي صممه "الكونين ELKOnin" وزملائه حيث استخدم فيه وسائل تعليمية خاصة مثل: الصور، البطاقات الملونة من أجل تمييز أصوات الحروف. (أبو الديار، 2012، 78)

هناك أوجه تشابه في استعمال الوسائل التعليمية بينه وبين برنامج المقترح في الدراسة الحالية إلا أن برنامج الدراسة يختلف في الطريقة والمتمثلة في تفعيل دور التلميذ في العملية التعليمية بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

ولقد أظهرت نتائج الدراسات (ballblachman، 2008) مع أطفال في مراحل الصفوف الدراسية الأولية (الصف الأول-الثالث) أن مقاييس الوعي بالأصوات والمتمثلة في التعرف على سلسلة من الحروف المرتبطة، وتحويلها إلى كلمات منطوقة (اختبارات الكلمات غير الحقيقية) ومقاييس الوعي بالسكون أو القدرة على حذف المقاطع الفونولوجية من كلمات وجدت على أنها قادرة على التنبؤ بمهارات القراءة بين الأطفال المتحدثين اللغة العربية. وهذه النتائج جميعها تؤكد أن العمليات الخاصة بالتعرف على الأصوات في الكلمات وعلاقتها بالأحرف الهجائية لديها القدرة على التفرقة بين الأطفال الذين لديهم دلائل لصعوبات تعلم القراءة. (أبو الديار، 2012، 44)

وفي نفس الإطار البرنامج المعد من قبل مجلة كلية التربية بجامعة الأزهرى العدد: (129 الجزء الثاني) يوليو سنة 2016م أستخدم استراتيجيات التعلم النشط من أجل تحسين مهارات الفهم القرائي، حيث تشابه هذا البرنامج في استراتيجيات التعلم النشط والفهم القرائي مع برنامجنا ولكن اختلف معه من حيث أن البرنامج المعد من طرف الباحثة هدفه زيادة الفهم القرائي والوعي الفونولوجي.

وبناء على ما تقدم تبلور لدى الباحثة الوعي بمشكلة هذه الدراسة وما يبرر صياغتها.

وقد برز الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثة في عيادة خاصة كأخصائية في مجال التربية الخاصة لأجل التشخيص وبناء خطط علاجية فردية وجماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وتقديم دورات تدريبية لأمهاتهم بالإضافة إلى عملها في المجال الجماعي التطوعي للكشف وتشخيص صعوبات التعلم للأطفال المتمدرسين

حيث لاحظت الباحثة انتشار عسر القراءة لدى كثير من التلاميذ المرحلة الابتدائية بالإضافة الى شكوى بعض أولياء الأمور بأن أبنائهم يقرؤون إلى حد ما ولكن لا يفهمون المعنى من المادة المقروءة، وكذلك انتشار شكوى المعلمين من أن بعض التلاميذ يمتلكون القدرة على فك الشفرة أو رموز الكلمات المكتوبة ولكنهم لا يقدرّون على فهم ما يقرؤونه، مما يؤدي إلى تدني تحصيلهم الأكاديمي وفقدانهم الثقة في النفس.

بالإضافة إلى الدراسات التي قامت بها الباحثة حول عسر القراءة والتي أكدت نتائجها على وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي والفهم القرائي وعسر القراءة كذلك دراسة أخرى بينت من انه لابد من وجود تشخيص فارق بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة أيضا دراسة أخرى وذلك باقتراح برنامج تدريبي لتنمية الوعي افونولوجي لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي.

ومما سبق ترى الباحثة أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم فقط مشكلة في القراءة وفهمها وتحقيق الاستفادة منها، فحسب مما يؤدي إلى تدني مستواهم في تحصيل الدراسي لكنه يرجع أيضاً إلى اعتماد المعلمين على الطريقة التقليدية، وضعف إلمامهم بأساليب التدريس الحديثة واستراتيجياته.

وفي عدم وجود دراسات عربية تربط بين استراتيجيات التعلم النشط وتحسين مهارات القراءة حسب علم الباحثة، ووفقاً للتوجهات العالمية الجديدة في مجال النشط واستراتيجياته وباعتبار التطور في مجال طرق التدريس الحديثة كاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين المهارات القرائية وبالتالي أثاره الدافعية لدى التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية، ومراعاة أنماط التعلم المختلفة إذ يقدم عروضاً أقوى للمادة العلمية ويعطي قدرة على التفاعل بطريقة طبيعية مع الأشياء علاوة على أنه يثري العملية التعليمية بطريقة تقتصر إليها الغرف الصفية.

ومن أجل البحث في أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين المهارات القرائية لدى تلاميذ العسر القرائي ولتوضيح متغيرات الدراسة بطريقة أكثر إجرائية يمكن طرح مجموعة من التساؤلات تغطي أهداف الدراسة، نعرضها فيما يلي:

1-تساؤلات الدراسة:

وبناء على ما تقدم تتبين الحاجة إلى طرح التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي للدراسة:

هل يمكن أن يساهم برنامج تدريبي مقترح قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين المهارات القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة؟

التساؤلات الجزئية:

1: هل هناك أثر إيجابيا للبرنامج التدريبي المقترح القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين المهارات القرائية على اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة، كلمات غير متداولة، كلمات شبه متداولة) لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي؟

2: هل هناك أثرا ايجابيا للبرنامج التدريبي المقترح القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين المهارات القرائية على اختبار القدرة الفونولوجية لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي؟

3: هل هناك أثرا ايجابيا للبرنامج التدريبي المقترح القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين المهارات القرائية على اختبار الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي؟

4: هل هناك أثرا ايجابيا للبرنامج التدريبي المقترح القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين المهارات القرائية للقياس التتبعي لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي؟

2-فرضيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة والتراث النظري وأهداف الدراسة الحالية صيغت الفرضيات كالاتي:

الفرضية العامة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي في تحسين المهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي.

الفرضيات الجزئية:

1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة - كلمات غير متداولة - كلمات شبه متداولة) لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

2: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار القدرة الفونولوجية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

3: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

4: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في تحسين المهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية للقياس التتبعي لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي.

3- أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى كونها تدرس فئة من صعوبات التعلم وهي تلاميذ ذوي العسر القرائي حيث نرى أن هذه الفئة قليلة الاهتمام خاصة في جانب بناء البرامج التدريبية حيث يمكن الاستفادة من هاته الدراسة في المدارس العادية لهؤلاء الفئة بحيث تطبق جلساته في غرف مصادر.

وفتح مجال للبحث العلمي في السنوات القادمة لتطوير هاته البرنامج.

تبرز أهمية الدراسة الحالية في الموضوع الذي تهدف إلى دراسته وهو فحص أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ الابتدائي عسيري القراءة ويتجلى ذلك من خلال المؤشرات التالية:

-تحسين قدرة التلاميذ بحيث يساعدهم هذا البرنامج على اكتساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القراءة فهم وترميز الحروف بإعطائها المعنى.

-تعليم هذه الفئة مبادئ وأساسيات وقواعد القراءة.

-المساهمة في تحسين المستوى القرائي لهؤلاء التلاميذ.

-تصحيح بعض الأخطاء الإملائية ومعرفة سببها ومساعدته على فهم ذاته لمواصلة تعلمه مع أقرانه.

-تنمية بعض المهارات الخاصة به وفتح له أبواب التفوق في مجال من مجالات الحياة اليومية (تركيز على نقاط القوة)

وانطلاقا من الأهمية النظرية والتطبيقية الموضحة سالفا وقع اختيارنا للدراسة الحالية.

4-أهداف الدراسة:

تهدف هاته الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي، ولتحقيق أثره:

-تكتسي هاته الدراسة أهميتها في أهمية متغيراتها وهي البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط حيث يعتبر المتغير المستقل

-كما تبرز أهمية هاته الدراسة أيضا من خلال العينة المستهدفة، والتي تشكل فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة وهي تلاميذ ذوي العسر القرائي في المدارس الابتدائية حيث يعتبر التغيير الحاصل في الدرجات بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج متغير تابع.

-يتوقع أن تضيف هاته الدراسة إسهاما جديدا في مجال التربية الخاصة.

-بناء برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي ويتضمن أساليب وتقنيات متنوعة حيث تثير انتباه هاته الفئة اثناء الجلسات التدريبية.

-كما تعد هذه الدراسة دافعا يمكن أن يشجع ذوي الاختصاص في الجزائر والدول العربية في مجالات التربية الخاصة والعاملين في ميدان البحث العلمي، بالإضافة إلى أنه قد تستخدم هذه الإستراتيجيات من

قبل المختصين في العيادات والمؤسسات ذات العلاقة بوضع البرامج التدريبية التي تساعد على التخفيف من هذا الاضطراب.

-تتوقع الباحثة أن يؤدي البرنامج الحالي إلى مساعدة عينة التلاميذ ذوي العسر القرائي في تحسين مهارات القراءة لديهم ومن ثم نقل أثر تعلم الى مواقف تعليمية أخرى لمواد دراسية متنوعة كالكتابة والحساب وغيرها...

5-التعريفات الاجرائية:

5-1-البرنامج التدريبية: وهو متغير تجريبي مستقل في بناء خطة عملية منظمة يتضمن عدة جلسات مختلفة ومتنوعة باستعمال وسائل ونشاطات واستراتيجيات قائمة على التعلم النشط في زمن معين ومكان محدد الهدف منها تدريب فئة من تلاميذ صعوبات تعلم القراءة وذلك من أجل المساهمة في تحسين المهارات القرائية واتفاقها وفقا لقواعدها العلمية السليمة.

5-2-التعلم النشط: التعلم الذي يعتمد على طرق ووسائل تدريب تشرك المتعلمين في عمل تعليمي بحيث يستخدمون التفكير فيما يتعلمون. حيث يعمل التلاميذ معا في مجموعات يهدف زيادة تفاعلهم وتعلمهم، ويحتاج التعلم النشط إلى الكثير من قواعد العمل وتنظيم التعلم. وقد تم اختيار أربع استراتيجيات للتعلم النشط (التعلم باللعب؛ التعلم الذاتي، العصف الذهني، التعلم بالأقران) لإمكانية تطبيقهم على عينة الدراسة وتعرف اجرائيا كالتالي:

• إستراتيجية التعلم باللعب.

• تعريف التعلم باللعب إجرائيا

يقصد بالتعلم باللعب إجرائيا هو خطة تدريسية تتخذ شكل اللعب تسمح لتلاميذ السنة رابعة ابتدائي ذوي صعوبة الحساب، بالتواصل والتفاعل والتنافس مع بعضهم، والاستطلاع واستكشاف البيئة التعليمية من حولهم، والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم داخل القسم بطريقة مسلية وتدخل السرور عليهم، مما يزيد من دافعية كل منهم نحو الموضوع المراد تعلمه ويزيد فهمه له.

تعريف التعلم التعاوني إجرائيا:

يقصد به إجرائيا هو خطة تدريسية تتطلب من التلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذويعوبة الحساب العمل مع بعضهم البعض في مجموعات صغيرة غير متجانسة، للإنجاز المهام، والحوار فيما بينهم، فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم البعض من خلال التفاعل النشط بينهم، لتنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية من أجل إنجاز مختلف المهارات الحسابية.

إستراتيجية التعلم بالأقران:

هي إستراتيجية للتدريب جمعي هدفها إنتاج معلومات جديدة تتميز بالأصالة مع تركيز على نوع الأفكار ونتائج.

إستراتيجية العصف الذهني:

هو استخدام الأقران في الأنشطة لإتاحة المزيد من الفرص أمام التلاميذ للممارسة ما تعلمه في محتوى التدريب بعضهم بعض تحت إشراف المدرب.

5-3-المهارات القرائية: هي متغير تابع وهي تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة بالإضافة إلى فهم معاني هذه الرموز والتمييز بينها ويتطلب تنسيقا بصريا سمعيا حركيا وذهنيا وتقاس على ثلاث مستويات: القدرة على قراءة الكلمات الشاملة (المتداولة، غير متداولة، شبه متداولة) والوعي الفونولوجي والفهم القرائي عن طريق اختبارات أعدها الأستاذ العيس إسماعيل.

5-4-عسر القراءة: عدم قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على القراءة وذلك وفقا للمعايير التالية:

- 1-حصول التلاميذ على درجة ذكاء متوسطة او فوق المتوسطة على اختبار الذكاء(رافن).
- 2-حصول تلاميذ المرحلة الابتدائية على درجة تقل عن المستوى المتوسط بالمقارنة بمستوى أقرانهم في اختبار اللغة العربية.
- 3-انطباق الخصائص السلوكية لذوي صعوبات تعلم القراءة على هؤلاء التلاميذ، كما تقاس بمقياس التقدير التشخيصي لذوي صعوبات تعلم القراءة لفتححي الزيات 2007.

6-حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

المجال الزماني والمكاني للدراسة الأساسية

المجال المكاني: أجريت هذه الدراسة في 4مدارس ابتدائية لبلدية الوادي مقاطعة الوادي (1) وهي: ابتدائية فرج عبد القادر وهزلة الطاهر وبيه الجباري والطيب الزاوي هذه المدارس التي تتدرس بها أفراد العينة الأساسية إلا أن جلسات البرنامج طبقت في قاعة رقم 2 بمدرسة هزلة الطاهر.

المجال الزمني: أجريت الدراسة في الفترة الممتدة وبدأت بتاريخ 02 جانفي 2022 واستمرت إلى غاية 06 مارس 2022 بمعدل 3 جلسات إلى 5 جلسات كل أسبوع.

7-الدراسات السابقة:

عنوان الرسالة: أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي

جدول رقم(01) يمثل الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة

رقم	المتغير	عنوان الدراسة	المؤلف	العينة	النتائج
	برنامج إستراتيجية التعلم النشط	بناء برنامج تدربّ على بعض استراتيجيات التعلم النشط ف مادة الرّاضات وأثره على تحصيل واتجاهات المتربصون نحو تعلم المادة	بوأ حمد يحي2018	15استاذ تكوين مهني و272 متربص	- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء أساتذة التكوين المهني الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي للتعلم النشط على مقياس الأداء لصالح القياس البعدي - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء متربصين تقني سامي على اختبار التحصيل في مادة الرياضيات ككل لصالح القياس البعدي - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء متربصين تقني سامي على مقياس الاتجاه نحو التعلم مادة الرياضيات لصالح القياس البعدي

	طرق التدريس - التعلم النشط - الدافعية للتعلم - التفكير الإبداعي	أثر طريقة تدريس مقترحة قائمة على بعض استراتيجيات التعلم النشط في الرفع من مستوى الدافعية للتعلم وتمة لتفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي	ساحل سناء 2014	عينة بلغ حجمها 40 تلميذ بما يعادل فصل دراسي كامل من السنة الثانية شعبة تسيير واقتصاد بالثانوية الجديدة ولاية البليدة خلال السنة الدراسية. 20	- وجود أثر ايجابي لطريقة التدريس المقترحة القائمة بعض استراتيجيات التعلم النشط في الرفع من الدافعية للتعلم وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الثانوي. - جود فروق دالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة تسيير واقتصاد. - وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي في التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة تسيير واقتصاد - جود أثر ايجابي للتدريس بطريقة تدريسية مقترحة في مادة القانون قائمة على استراتيجيات التعلم النشط في الرفع من مستوى الدافعية للتعلم وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلامذة السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة تسيير واقتصاد
	إستراتيجية التعلم النشط - التحصيل	أثر استخدام إستراتيجية الصف النشط على	ختام محمد نبهان صقر 2016	72 طالب	- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل الطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى إلى طريقة التدريس في الدرجة الكلية لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الاتجاهات نحو تعلم مادة الرياضيات لطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم النشط - وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو تعلم الرياضيات لطلاب الصف الخامس الأساسي للمجموعة التجريبية			التحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة الرياضيات في مدينة نابلس واتجاهاتهم نحو تعلمها		
- سعى هذه الدراسة لتناول موضوع إحدى استراتيجيات التعلم النشط المتمثلة في استخدام الألعاب التعليمية كوسيلة سهلة الفهم والتطبيق ذات عدة أهداف أهمها جذب اهتمام المتعلم، تبسيط المعلومات، مراعاة الفروق الفردية والميول أيضا. - قد تكون معوقات استخدامها قليلة مقارنة باستراتيجيات التعلم النشط خاصة إذا كان المعلم ملما بطبيعة هذه الألعاب التعليمية لذا تم طرح هذا الموضوع سعيا في إعطاء صورة واضحة عن هذه الإستراتيجية وذلك بتناول شقين أساسيين: الإطار النظري يتناول الألعاب التعليمية، والثاني يتناول التعلم النشط		عريوة مريم	لألعاب التعليمية في ضوء استراتيجيات التعلم النشط		

		برنامج دورة تدريبية لفائدة معلمي المرحلة الابتدائية حول المفاهيم الأساسية لصعوبات التعلم	نورة بن حمية	عينة تجريبية قوامها 12 معلما	- ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة هو أن المعرفة لدى المعلمين حول مختلف الصعوبات التعلمية لدى التلاميذ سطحية، وأن للبرنامج التدريبي المقترح أثر فعال في زيادة معرفة المعلمين بمفاهيم صعوبات التعلم، مما يؤكد على حاجتهم لبرامج التدريب أثناء الخدمة، لإثراء وتصحيح تلك المعارف الخاصة بصعوبات التعلم
	برنامج مهارات المعرفية	فاعلية برنامج تدريبي يعتمد على نموذج وهمان لتنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال المصابين بعرض داون	بوحي هيندة 2017	20 طفل مصاب بعرض داون تتراوح أعمارهم ما بين 7 و 11 سنة ودرجة ذكائهم بين 55 إلى 70 درجة	وأوضحت نتائج الدراسة أن - البرنامج المستخدم له فاعلية في تحسين مستوى المهارات المعرفية لدى الأطفال المصابين بعرض داون) أفراد المجموعة التجريبية (والحفاظ على هذا التحسن بمرور الزمن)
	برنامج مهارات الاستذكار	فاعلية برنامج تدريبي جمعي في تحسين	حسية زوبيدي	36 تلميذ	- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة التجريبية ورتب المجموعة الضابطة عمى مقياس ميارات الاستذكار في القياس البعدي

			مهارات الاستذكار لدى تلاميذ الرابعة متوسط		- . توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب القياسين القبمي والبعدي عمى مقياس مياراتا لاستذكار لمجموعة التجريبية. - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياسين القبمي والبعدي عمى مقياس الاستذكار لمجموعة الضابطة. - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب المجموعة التجريبية عمى مقياس ميارات الاستذكار في القياس البعدي باختلاف النوع
	تعلم النشاط والمسؤولية الاجتماعية	التعلم النشاط وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	أسماء عبد المولى مرسي علي 2019	100 تلميذ من دوي صعوبات التعلم	- وجود علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين التعلم النشاط والمسؤولية الاجتماعية في ضوء متغير النوع لصالح عينة الإناث
	تعلم النشاط	استراتيجيات التعلم النشاط النماذج والأنواع (التعلم	عبد الرحمان قريش. جامعة المسيلة ط. د/محمد.		- إن الحديث عن الاستراتيجيات المتعلقة بمفهوم التعلم النشاط يقوم على أساس التفاعل بين الطلاب والمعلم داخل الفصل، من خلال استخدام المعلم لطرق تدريس تعتمد على التفاعل والأنشطة بين الطلاب بعضها البعض وبين المعلم والطلاب، ويقوم المعلم في هذه الاستراتيجيات

		البعة. جامعة المسيلة ملخص الدراسة	باللعب والمواقف التمثيلية أنموذجا		باستخدام مجموعة من الأنشطة التفاعلية مثل طرح الأسئلة وحل المشكلات والحوار والمناقشة، وكذا اللعب التعليمي وتمثيل الأدوار مما يساعد المتعلمين على اكتساب مهارات جديدة، تمكنهم من النمو والتطور.
	برنامج تعلم النشط	فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بمنحى التعلم النشط في اكتساب طلبة الصف الثامن المفاهيم العلمية وتتمية تفكيرهم الناقد واتجاهاتهم نحو التعلم النشط	ميساء فائق الرجوب أ. د. إبراهيم فيصل رواشدة د. محمود حسن بني خلف 2013	عينة البحث 8معلمين و200(طالب وطالبة في ثمانية	- وجود فروق ذات دلالة إحصائية للطريقة والجنس والتفاعل بينها، لصلح طريقة التعلم النشط، ولصالح الطالبات، والتفاعل بين الطريقة والجنس، - في حين أظهرت النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاهات نحو التعلم النشط وجود فروق ذات دلالة إحصائية فقط تعزى لإستراتيجية لتدريس، ولصالح استراتيجيات التعلم النشط

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ السنة رابعة ابتدائي من ذوي صعوبة تعلم الحساب على اختبار المهارات الحسابية لوضعيات (الجمع والطرح والضرب بين القياسيين القبلي والبعدي،	لفائدة تلاميذ السنة رابعة ابتدائي من ذوي صعوبة الحساب	هناك 2016	دور استراتيجيات التعلم النشط (المسرح التعميمي- التعمم بالمعرب-التعمم التعاوني) في التخفيف من صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي برنامج تعميمي مقترح. -دراسة ميدانية تجريبية لفائدة تلاميذ ذوي صعوبة تعلم الحساب-	تعلم النشط - صعوبات التعلم الحساب	
--	--	------------------	--	--	--

	عسر القراءة - عسر الكتابة	عسر القراءة وعلاقته بعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم	ابتسام 2016	70 تلميذ	- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة وعسر الكتابة لدى أفراد العينة - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة تعزى لمتغير التعليم التحضيري - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة تعزى لمتغير الجنس - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عسر الكتابة تعزى لمتغير التعليم التحضيري -
	برنامج القدرات البصرية الحركية - الأداء القرائي والكتابي	فعالية برنامج تأهيلي قائم على تنمية القدرات البصرية الحركية لتحسين الأداء القرائي	صالح شوشاني محمد 2018	20 تلميذ4 ابتدائي ذوي عسر القرائي والكتابي	- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع القياسات لصالح متوسطات القياس البعدي للمجموعة التجريبية خاصة في الأداء الكتابي والقدرات البصرية الحركية - الفروق في القراءة طفيفة خاصة في قراءة الكلمات

			والكتابي لدى عسيري القراءة والكتابة		
أن البرنامج التدريبي المبني على إستراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية (اللفظية والرمزية) قد حقق أثراً إيجابياً في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة وذلك على مستوى: القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث (المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات) حيث تم التوصل إلى انه:	عينة 10 تلميذ متدربين بالصف الرابع والخامس ابتدائي عسيري القراءة	منتصر مسعود 2015	أثر برنامج تدريبي مبني على إستراتيجية الذاكرة المعرفية لفظية والرمزية) في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة	برنامج إستراتيجية الذاكرة المعرفية – القدرة القرائية – عسر القراءة	

	تعرف على كلمات - عسر القراءة	التعرف على الكلمات باستعمال اختبار محوسب للقرار المعجمي لدى عسيري القراءة	هشام خنفور 2019	57 تلميذ من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي	أبانت النتائج عن: - وجود علاقة ارتباطية طردية بين درجات الأداء القرائي ودقة الإجابة على اختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الإملائي) والمورفولوجيا (الاشتقاق الحقيقي) وشبه الاشتقاق. - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في اختبار دقة الإجابة على القرار المعجمي. - كما أبانت أيضا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الاستجابة، على اختبار القرار المعجمي. في كمن الجانب الفونولوجي (الإملائي)، والجانب المورفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق)
--	---------------------------------	---	--------------------	---	--

الفصل الثاني

البرنامج التدريبي

تمهيد

1. تصميم البرامج التدريبية
 2. مفهوم البرنامج التدريبي
 3. خصائص البرنامج التدريبية
 4. أسس البرنامج التدريبي
 5. مبادئ العملية التدريبية
 6. الاحتياجات التدريبية
 7. أنواع البرامج التدريبية
 8. تصميم البرنامج التدريبي
 9. بناء البرنامج التدريبي
 10. الحاجات التدريبية للتلاميذ ذوي العسر القرائي
 11. مراحل تقييم البرنامج التدريبي
 12. البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم النشط بهدف تحسين قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث والوعي الفونولوجي والفهم القرائي لتنمية المهارات القرائية لذوي العسر القرائي.
 13. الإستراتيجيات المستخدمة في برنامج تدريبي للأطفال ذوي العسر القرائي.
 14. البرنامج التدريبي.
- خلاصة الفصل

تمهيد

يهتم أي تدريب بتنمية قدرات محددة من طرف المدربين حسب احتياجات المتدربين، ووفق برنامج محدد الهدف منه تعليم التلاميذ، حيث يتضمن البرنامج مجموعة من النشاطات الموجهة والمتسلسلة حسب أهداف فرعية ولتخفيف من صعوبة القراءة لدى فئة من التلاميذ يقوم على ضرورة التركيز على الربط بين الأصوات والتمييز بين الكلمات ومن ثم يركزون على الفهم والاستيعاب ومهارات والترميز.

1- تصميم البرامج التدريبية:

1-1- مفهوم البرامج التدريبية:

مفهوم التدريب: لقد عرف "الهيئة" التدريب على أنه: جهود إدارية وتنظيمية مرتبطة بحالة الاستمرارية تستهدف إجراء تغيير مهاري ومعرفي سلوكي في خصائص الفرد الحالية أو المستقبلية لكي يتمكن من الوفاء بمتطلبات عمله أو أن يطور أداءه العملي السلوكي بشكل أفضل.

وكذلك عرف "عبد الجليل" التدريب بأنه: عملية تزويد الأفراد أو الجماعات بالمعلومات والخبرات وطرق الأداء والسلوك بحيث يكون هؤلاء الأفراد أو الجماعات قادرين على القيام بوظائفهم بفعالية وكفاءة.

وعرفت "برنوطي" التدريب بأنه: نشاط تعليم من نوع خاص، فهو نشاط متعدد تمارسه المنظمة بهدف تحسين أداء الفرد في الوظيفة التي يشغلها. (السكرانة، 2011، 19، 18)

1-2- مفهوم البرنامج: هو التكنيك أو الطريقة أو الأسلوب الذي تتبعه المشرفة المعلمة في إشباع حاجات الأطفال وتقديم المعلومات المناسبة لهم وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة خلال فترة التفاعل المحددة.

ويقصد بمفهوم البرنامج هو مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات العملية التي يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه من جانب المشرفة التي تعمل على تزويده بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات التي من شأنها تدريبه على أساليب التفكير السليم وحل المشكلات والتي ترغبه في البحث والاستكشاف. (بهادر، 2014، 25)

البرنامج: هو جميع الأنشطة والممارسات والمواقف والزيارات والرحلات التي يقوم بها من خلال الانتقال التدريجي من دائرة الذات إلى العالم الخارجي لذا يجب أن تبدأ تلك الخبرات بخبرات تعريف الأفراد بذواتهم. (طه، 2007، 15)

2- مفهوم البرنامج التدريبي:

يعرف البرنامج التدريبي على أنه مجموعة من الأنشطة المتكاملة فيما بينها، وذلك لتحقيق هدف عام محدد. (حسن شحاتة وزينب النجار، 2003، ص 77)

ويعرف البرنامج التدريبي للدراسة بأنه مجموعة من الأنشطة على شكل ألعاب حركية وعقلية وإلكترونية مدمجة في البرنامج التعليمي للعينة، بهدف تنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي. من ناحية، ومن ناحية أخرى، كسر حاجز الروتين اليومي.

2-1- التعليم المدرسي وإبعاد الطلاب عن الملل.

وبناء على هذا التعريف فقد تم تصميم هذا البرنامج التدريبي بهدف تنمية مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي، وذلك من خلال النشاط وقبل تصميمه تم تنفيذ عدة خطوات وهي:

- الوصول إلى التراث النظري الخاص ببناء وتصميم البرامج التدريبية وخاصة تلك القائمة على تنمية مستوى دافعية التعلم.

- التعرف على النظرية السلوكية للدافعية والدافعية للتعلم والتي تشكل الأساس الذي تم إعداد البرنامج عليه.

- الاستفادة من الدراسة الاستطلاعية وتحديد الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها أفراد العينة لتنمية دافعتهم للتعلم وأنواع الأنشطة التي يفضلونها.

- مراجعة المحتوى التعليمي لفترة تطبيق البرنامج بحيث يتوافق البرنامج مع الدروس التي يدرسها المعلم.

- تصميم البرنامج مستفيداً من الخطوات المقدمة سابقاً.

3- خصائص البرنامج التدريبية:

تتميز البرامج التدريبية بكل أنواعها سواء أكانت تدريبية أو علاجية أو إرشادية بمجموعة من الخصائص تجعلها صالحة للتنفيذ ومناسبة للفئة معينة وفقاً للأهداف مرجوة باختلاف وسائلها وتقنياتها وتتمثل هذه الخصائص في:

- الوضوح: ويقصد به ضرورة أن يكون كل ما يتضمنه البرنامج من أهداف وفنيات ومهارات وغيرها، واضحاً من حيث الصياغة ومن حيث آليات التنفيذ ونتائجه المرجوة.

-**التحديد:** هو تحديد الهدف العام من البرنامج وبكل دقة تحديدا إجرائيا حتى يمكن للمدرب قياس مدى نجاح التدخلات، ويتضمن التحديد أيضا الفترة الزمنية المتوقعة للبرنامج حيث يقيم المدرب من خلال الجلسة التمهيديّة المدة المطلوبة للحصول على نتائج إيجابية مع أفراد الدراسة.

-صياغة الأهداف الجزئية الخاصة بكل جلسة بشكل واضح ودقيق، مع ضرورة أن تشكل الأهداف الجزئية مجتمعة الهدف العام.

-تحديد التدخلات العلاجية (التدريبية) المناسبة لطبيعة كل حالة وشرح آليات تنفيذها وتوثيقها.

-تحديد الأسلوب المتبع في قياس درجات التغيير الذي يتوقع أن يطرأ على أفراد المجموعة التجريبية، مع ضرورة أن يكون الأسلوب مقننا ودقيقا.

4-أسس البرنامج التدريبي:

لا تختلف أسس بناء البرامج باختلاف أنواعها وإنما تختلف في محتوياتها المطلوب تحقيقها من كل برنامج ولهذا سنعرض أسس بناء البرامج التدريبية في النقاط التالية:

4-1-الأسس النفسية: وتشمل على مبدأ الفروق الفردية في المحيط المدرسي وخارجة والتأكيد على وجود فئة من التلاميذ تحتاج أكثر من غيرها على تقديم خدمة التدريب لهم الأمر الذي يساعدهم على تفهم احتياجات المتدربين داخل الفصل الدراسي وتكوين اتجاهات سوية حول إمكانياتهم وقدراتهم وتؤخذ بعين الاعتبار لدى بعض أعضاء المنظومة التربوية.

4-2-الأسس التربوية: وهي العناصر التي تهتم بالتلميذ باعتباره عضوا مهما في الجماعة المدرسية، وتعمل على توضيح الدور المنوط به داخل المؤسسة التربوية وتحديد نوع النشاط الذي يطلب منه مع الطاقم التربوي والإداري في المدرسة، وحسب إمكانياته وقدراته مع ضرورة انسجام أهداف البرنامج التدريبي والأهداف العامة للعملية التربوية والتي تؤكد في أساسها على جملة في الغايات التربوية أهمها تهيئة الظروف المناسبة للتلميذ المتدرب والمعلم مع أهمية مراعاة خصوصية هذا الطفل.

4-3-الأسس الاجتماعية: ويقصد بها تلك المبادئ التي تؤكد تباين دور الفرد داخل الجماعة وضرورة الاهتمام به كعضو في المجتمع، من خلال تأثير سلوك الفرد بسلوكيات الجماعة التي ينتمي إليها

مع الأخذ بعين الاعتبار تأثير الفرد في غيره من أفراد المجتمع وبذلك فإنه ينبغي أن ينظر للفرد حيث كونه مؤثر ومتأثر.

4-4- الأسس الأخلاقية: من ضروري ألا يهمل البرنامج التدريبي القواعد والأسس الأخلاقية العامة لكل بيئة اجتماعية، بالنظر الخصوصيات المجتمع من جهة ومن جهة أخرى بالنظر لخصائص المشكلة المدروسة وطبيعة أفراد العينة المختارة للدراسة لذا يحرص مصممو البرامج على إلزام أنفسهم ومساعدتهم بمجموعة من القواعد والأسس الأخلاقية في التعامل مع أفراد العينة المدروسة، ومن أبرز تلك الأسس ضمان السرية المعلومات التي يدلي بها المتدربون خلال الجلسات التدريبية مع إلزام المساعدين (إن وجدوا) والمسترشدين المشاركين في البرنامج باحترام آراء وأفكار بعضهم البعض وأن يسود الجلسات جو من الثقة والاحترام.

4-5- الأسس الدينية: تعتبر التعاليم الدينية معايير أساسية ومرجعية في تنظيم سلوك الأفراد، سواء كانوا وحدهم أو كانوا داخل جماعة، لذا من الواجب ألا يتضمن البرنامج التدريبي أي سلوكيات أو أفكار تتعارض مع المبادئ الأساسية لديانة العميل، لأن ذلك من شأنه يساعد في تقبل المتدرب لمضمون البرنامج، ويمكن المدرب من تطبيق جلساته باطمئنان حيث أن الإنسان الذي يقوم بواجباته الدينية يشعر بالأمن النفسي والطمأنينة وراحة البال لذلك كانت المعتقدات الدينية لكل من المدرب والمتدرب هامة في عملية التدريب (سمارة، 1992، 62).

5- مبادئ العملية التدريبية:

مبادئ العملية التدريبية: يخضع التدريب لعدة مبادئ عامة يجب مراعاتها في جميع مراحل العملية.

تمرين. الزبيدي، 2010 (128)

-**الشرعية:** يجب أن يتم التدريب وفقاً للقوانين والقواعد والأنظمة المعمول بها داخل المنظمة.

-**المنطق:** يجب أن يعتمد التدريب على الفهم المنطقي والواقعي والدقيق والواضح لأغراض التدريب.

-**الهدف:** يجب أن تكون أهداف التدريب واضحة وموضوعية وقابلة للتطبيق ومحددة التحديد الدقيق

للمكان والكمية والجودة والتكلفة.

-**الشمولية:** يجب أن يشمل التدريب كافة أبعاد التنمية البشرية من قيم واتجاهات والمعارف والمهارات، ويجب أن تتناول جميع المستويات الإدارية للمنطقة (المؤسسة) وتشمل جميع فئات الموظفين.

-**التقدمي:** يجب أن يبدأ التدريب بموضوعات بسيطة، ثم يتقدم بشكل مخطط ومنظم إلى مواضيع أكثر تعقيداً.

-**المرونة:** يجب تطوير نظام التدريب وعملياته لمواكبة التطورات وتوفير الوسائل والأدوات والأساليب اللازمة لتلبية الاحتياجات التعليمية للموظفين بما يتناسب مع مستواهم الوظيفية وتوظيفها في خدمة العملية التدريبية الخطيب، رداح أحمد، 2006 (305)

-**الاستمرارية،** أي أنها تبدأ مع بداية الحياة المهنية للفرد وتستمر خطوة بخطوة تطويره وتطويره لمساعدته على التكيف والتطور المستمر في مواجهة المتغيرات الحالية والمستقبلية.

-**الدافعية:** تعتمد على دافعية المتدرب نفسه.

-**الفعالية:** أي أنها تعتمد على فعالية التدريب.

-**الخبرة السابقة:** وذلك يعتمد على خبرات المتدرب السابقة.

-**القدرة والكفاءة** أي أنها تعتمد على قدرة واستعداد المتدرب من حيث العمر والذكاء.

-**التغذية الراجعة** أي أنها تعتمد على التغذية الراجعة من البرنامج نفسه (198122 آل)

-**التغيير والتجديد:** يجب أن يكون التدريب متقدماً ومبتكراً في مبادئه وأساليبه.

ومن خلاله يمكن تقييم كل ما هو جديد وحديث للمتدربين لمواكبة وتيرة الحضارة وللتقدم فإن البرامج التدريبية ليست ثابتة في نماذج محددة، بل يجب أن تتميز بالتغيير والتجديد.

إن المعلم الذي يتلقى التدريب يعرضه لتغيرات في عاداته وسلوكياته واتجاهاته ومهاراته، وذلك بعد ذلك، لنبدأ بتعديل محتوى البرامج التدريبية للتعامل مع كل هذه التغيرات، سواء كانت محددة لمتدربين أو الظروف المحيطة بهم. (الحمزاوي، 1987، (147)

6-الاحتياجات التدريبية:

هناك حقيقة ثابتة في مجال التدريب مفادها إن فعالية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها وتقييمها تعتمد أساس على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية حيث أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب، ومن يحتاج إليه ومستوى الخبرة المطلوبة.

ومن هنا فإن الحاجة التدريبية يمكن تعريفها بشكل عام بأنها " حالة تؤثر لدى شخص ما تعمل على توجيه سلوكه نحو أهداف معينة وتستخدم الحاجة على أنها اصطلاح شامل يضم الدوافع والبواعث والحوافز والأمنيات" وتتمثل أهم الأدوات في حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية في:

-المقابلات: من خلال هذه المقابلات يستشف الموضوعات التي يراها المتدربون مناسبة لهم أو يراها المدرب مناسبة للمتعلم.

-طريقة اللجان التربوية: تلك التي تدرس الموضوعات ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للمتدربين وعلى ضوء هذه الدراسة توضيح وتحديد للاحتياجات التدريبية.

-الاختبارات: وهي جملة من الاختبارات الشفوية أو التجريبية والتي تهدف أساسا للكشف عن الاحتياجات التدريبية للمتدربين.

-تحليل المشكلات: وتهدف إلى تحديد المشكلات الأساسية التي تستدعي من المدرب إصلاحا أو تطوير يتم على أساسه بناء الخطة التدريبية الملائمة. (بركان، 2010، 112)

7-أنواع البرامج التدريبية:

7-1-برامج العمليات المعرفية: تركز هذه البرامج على العمليات أو المهارات المعرفية للتفكير كالمقارنة والتصنيف والاستنتاج حتى تهدف إلى تطوير العمليات المعرفية وتطويرها وتدعيمها كطريقة يمكن من خلالها تطوير القدرة على التفكير المنطقي وخير مثال على ذلك العلاج المعرفي ونظرية العلاج المعرفي الانفعالي.

7-2-برامج العمليات فوق المعرفية: تشير هذه البرامج إلى أن التفكير موضوع قائم بذاته وأن تركيزها ينصب على تعميم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية، وتهدف هذه البرامج إلى تشجيع التلاميذ على التفكير حول تفكيرهم.

7-3-برامج المعالجة اللغوية والرمزية: تهدف هذه البرامج إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة والتحليل والحجج المنطقية بالحاسوب كبرامج التغذية المرتدة البيولوجية بالحاسوب.

7-4-برامج التعلم بالاكشاف: تهدف هذه البرامج إلى تزويد الطلبة بعدة إستراتيجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة، والتي يمكن تطبيقها بعد توعية الطلبة بالشروط الخاصة الملائمة لكل مجال. (العاسمي، 2008، 34)

8-تصميم البرنامج التدريبي:

يتم في هذه المرحلة تحديد المعارف والمهارات المطلوبة في المتدربين كشرط أساسي لالتحاقهم في البرنامج التدريبي وتحديد الأهداف التعليمية وخطوات التعلم واختبارات الأداء وترتيب خطوات العملية التدريبية.

8-1-تحديد المتدربين ومستوياتهم المعرفية: لكي يحقق البرنامج التدريبي أهدافه ينبغي تحديد المتدربين ومستوياتهم المعرفية والمهارات التي يجب أن يمتلكونها بالإضافة إلى تحديد الاتجاهات المطلوبة نحو موضوع البرنامج التدريبي وذلك لمقابلة مستوى المحتوى التدريبي وطرق وغيرها من العوامل التي يجب توفرها لضمان الاستفادة من التدريب.

8-2-إعداد أهداف البرنامج التعليمية: أهداف البرنامج التعليمية تحدد بدقة ما يمكن أن يستطيع المتدربون فعله كنتيجة لحضورهم للبرنامج، كما تؤدي أهداف البرنامج دورا بارزا في إعداد المحتوى التعليمي، اختيار طرق البرامج التدريبية وتقييم البرنامج إذ تستخدم كمحددات في مرحلة التقييم، ويجب أن تكون أهداف البرنامج محددة مقاسة (يمكن قياسها) معقولة (يمكن تحقيقها) ملائمة (لها علاقة بالمشكلة محسوسة يمكن مشاهدتها) وتقع الأهداف التدريبية في مستويات متعددة حسب البرنامج التدريبي مثل أهداف ترمي إلى:

-زيادة معرفة المتدربين في مجال محدد.

-تغيير اتجاهات المتدربين تجاه موضوع معين.

-تزويد المتدربين بمهارات معينة.

-تشجيع المتدربين لقبول فكرة محددة.

-تغيير ممارسات وسلوكيات محددة.

وتجدر الإشارة إلى أن الأهداف التعليمية تتفاوت في صعوباتها وإمكانية تحقيقها إذ يبدو أن الهدف المتعلق بزيادة معرفة الموظفين في مجال محدد أسهل بكثير من الهدف المتعلق بتغيير ممارساتهم لمهمة معينة وهكذا.

8-3 - خطوات التعلم: يتم في هذه المرحلة تحديد قائمة بجميع الأنشطة والخطوات التفصيلية التي يجب القيام بها لتدريب الموظفين على أداء العمل المطلوب وفق الأهداف التعليمية.

8-4-إعداد اختبارات أداء المتدربين: لإعداد اختبارات المتدربين في هذه المرحلة دور كبير في توجيه محتوى البرنامج التدريبي نحو الأهداف التعليمية وتمهيدا للتقويم.

8-5-ترتيب خطوات العملية التدريبية: يجب ترتيب خطوات العملية التدريبية بما يكفل تحقيق الأهداف التدريبية بنتائج منطقي يؤدي إلى إتقان المتدربين للمحتوى التدريبي. (سكرانة، 2008، 109)

9-بناء البرنامج التدريبي:

تأتي مرحلة بناء البرنامج التدريبي كمرحلة تابعة لمرحلة التصميم وتتضمن هذه المرحلة إعداد محتوى البرنامج التعليمي وتحديد المصادر المفيدة للبرنامج، اختيار وإعداد طرق ووسائل البرنامج التدريبية وتحديد الجدول الزمني لتنفيذ وتقويم البرنامج وتنفيذ البرنامج.

9-1-تحديد محتوى البرنامج التدريبي وتحديد المصادر المفيدة للبرنامج: يتم في هذه المرحلة إعداد المحتوى التدريبي للبرنامج حسب أهدافه التعليمية، إذ يعد المحتوى التدريبي لغرض تحقيق هذه الأهداف، ويمكن أن يستعين المدرب بالمتخصصين في المشكلة التي يسعى البرنامج لحلها من أجل إعداد المحتوى التدريبي للبرنامج، كما يقوم بعض المدربين باستخدام محتوى تدريبي أو منهج سبق تصميمه وإعداده لبرنامج مماثل مع ملاحظة تعديله ليصبح ملائماً لجمهور وظروف البرنامج الحالي كما يلزم المدرب

معرفة الجهات والأخصائيين الذين يمكن أن يساهموا في البرنامج وفي هذا الصدد ينبغي للمدرب تكوين صلات وعلاقات فعالة تتيح له الاستفادة من مصادر وعلاقاته في إنجاح برامجه التدريبية.

9-2- اختيار وإعداد طرق ووسائل البرنامج التدريبي: يتم اختيار وإعداد طرق ووسائل البرنامج

التدريبي حسب طبيعة المحتوى التدريبي للبرنامج وكذلك حسب خصائص المتدربين التعليمية والاجتماعية، وفي كل الظروف يجب أن يكون الطرق ملائمة وتساهم في تعليم المتدربين أهداف البرنامج، وهناك العديد من الطرق التدريبية منها على سبيل المثال التطبيقات العملية، المحاضرات، ورش العمل، حلقات النقاش، المراجع والنشرات التدريبية المعارض برامج الحاسوب والإنترنت.

9-3- تحديد الجدول الزمني لتنفيذ وتقييم البرنامج: يعد تحديد الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج عاملاً

مهما في نجاح البرنامج التدريبي، إذ يجب اختيار التوقيت المناسب لتنفيذ البرنامج وذلك لضمان حضور المتدربين، كما يجب ألا يتزامن تنفيذ البرنامج مع النشاطات أخرى تحظى باهتمام كبير من المشاركين مما قد يؤدي إلى تقليل الحضور، ومما ينبغي أن يشار إليه ضرورة وضع جدول زمني لتنفيذ كل مرحلة من مراحل البرنامج بحيث يتمكن المتدرب والمدرّب في إنجاز المراحل المتعددة للبرنامج في الوقت المحدد. (برنوطي، 2001، 105)

10- الحاجات التدريبية للتلاميذ ذوي العسر القرائي:

القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة وتؤدي الصعوبات في القراءة إلى فشل في كثير من المواد الأخرى في المنهاج وحتى يستطيع الطفل تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادراً على القراءة ولهذا فهناك عدد من المهارات المختلفة التي تعتبر ضرورية لزيادة فاعلية القراءة.

وتقسم هذه المهارات إلى قسمين: تمييز الكلمات ومهارات الاستيعاب وحتى يتمكن الطفل من تعلم لابد من إشباعه حاجاته المطلوبة في القراءة وهي كالتالي:

- الحاجة إلى تمييز شكل وصوت الحروف الهجائية وحسب تموضعها في الكلمة.
- الحاجة إلى قراءة الكلمات التي تتضمن أنواع المد (الألف، الواو، الياء).
- الحاجة تمييز الحركات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة) في جميع الحروف.
- الحاجة إلى تمييز جميع الحركات مع أنواع المدود.

- الحاجة إلى قراءة الكلمات المبدوءة باللام الشمسية قراءة صحيحة.
- الحاجة إلى قراءة الكلمات المبدوءة باللام القمرية قراءة صحيحة.
- الحاجة إلى تمييز بين حروف اللام الشمسية واللام القمرية.
- الحاجة إلى تركيب وقراءة كلمات من ثلاثة حروف مع الحركات القصيرة.
- الحاجة إلى تركيب وقراءة كلمات أربعة حروف مع الحركات القصيرة.
- الحاجة إلى تركيب وقراءة كلمات من خمسة حروف مع الحركات القصيرة.
- الحاجة إلى تمييز مجموعة من الجمل.

11-مراحل تقييم البرنامج التدريبي:

11-1-تقييم البرنامج قبل التنفيذ: وتهدف هذه العملية للتأكد من دقة وسلامة خطة البرنامج وقدرتها على تحقيق الهدف أو الأهداف التي صممت من أجل تحقيقها، ومدى ملائمة الأساليب والوسائل والأنشطة لتنفيذ الهدف، ومناسبة وسائل التقييم للهدف الواحد.

11-2-تقويم البرنامج أثناء التنفيذ: تهدف هذه العملية للتأكد من أنه يسير وفق ما هو مخطط له، وذلك لتعزيز الجوانب الإيجابية، وتلافي الجوانب السلبية، وتعديل المسار نحو تحقيق الأهداف المخططة ويمكن التأكد فيما إذا كان البرنامج التدريبي الذي يجرى تنفيذه هو الذي يحتاج إليه المتدربون بالفعل، أم هناك ضرورة للإجراء تعديل على أهدافه أو موضوعاته أو محتوياته أو تسلسلها أو طريقة عرضها أو الأساليب والوسائل المستخدمة في عرضها وهذا كله قد يؤدي إلى إجراء تعديل سريع ومناسب على أهداف البرنامج بهدف تجاوز بعض المشكلات.

11-3-تقييم البرنامج بعد التنفيذ: وهدف هذه العملية إلى تأكد من تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها البرنامج ومدى مساهمة في اكتساب المتدربين للمعارف والإتجاهات ومدى فعاليته. (الخطيب، 2008،

12- البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم النشط بهدف تحسين قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث والوعي الفونولوجي والفهم القرائي لتنمية المهارات القرائية لذوي العسر القرائي:

12-1- الأساس النظري لبناء البرنامج التدريبي: تنوعت البرامج التدريبية المخصصة لتدريب وتعليم وعلاج ذوي العسر القرائي، والتي تختلف كل حسب الأساس النظري الذي اعتمدت عليه في بناء، فهناك العديد من هذه البرامج التدريبية التي تقوم على أساس تنمية القدرة القرائية.

وفي برنامجنا هذا سيتم الاعتماد على اختبار القدرة على قراءة الكلمات والوعي الفونولوجي والفهم القرائي بهدف تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي بأبعادها: الفهم القرائي، الوعي الفونولوجية، والقدرة على قراءة الكلمات.

-النظرية السلوكية الإجرائية:

وهي الاتجاه الأكثر انتشاراً أو بروزاً من الاتجاهات الجديدة في السلوكية، حيث اهتم بوروس فريدريك سكينر بدراسة السلوك الحيواني منذ بداية نشطه العلمي، واستخدم في ذلك الطريقة الموضوعية وتوصل إلى إدخال تقنيات جديدة في المواقف التجريبية.

وقد قسم سكينر السلوك (الحيواني والإنساني) إلى نوعين:

• السلوك الاستجابي.

• السلوك الإجرائي. (العامود، 2001، 392)

ويعترف سكينر بأهمية المعززات الإيجابية مثلما يعترف بوجود المعززات السلبية، ويرى أن التعزيز يتم عن طريق تقديم المعزز الإيجابي أو عن طريق استبعاد المعزز السلبي، أي أن الكائن الحي يتعلم استجابة ما بأسلوبين:

• تقديم المعزز الإيجابي.

• استبعاد المعزز السلبي. (م شحاته، 1986، 27)

12-2- المكونات الأساسية في برامج تدريب القراءة: ارتكز برنامجنا في تعليم التلاميذ القراءة على أهم المكونات الأساسية فهي أن تمييز الحروف بشكلها وربطها بصوتها الصحيح للحرف بناء على

استراتيجيات التعلم النشط ولهذا فإن أهمية معرفة التلميذ لشكل الحرف ومقارنته بحروف أخرى مشابهة وتمييز بينها وربطها بصوتها الصحيح يساعد الطفل على اكتساب مهارة نطق الحروف بشكلها الصحيح عند سماعها، ولهذا فإن التدريب على اكتساب هذه المهارة يساعد على تعليم القراءة، ولهذا فإن التدريب بشكل عام يركز على اكتساب التلميذ المهارات التالية:

-تعليم التلاميذ أن لكل حرف صوت محدد يختلف على أي حرف آخر رغم تشابه الشكل وهذه الخطوة هي الخطوة الأولى في تعليم القراءة، ثم ينتقل التدريب بعد ذلك إلى تدريب التلاميذ على ملاحظة الاقتران بين الحرف أو الرمز المكتوب والصوت المنطوق، أي أن التدريب يتم على أساس أن الرمز الكتابي له صوت يدل عليه وتسمى (phonics) ثم تدريب على ربط ودمج الأصوات لتكوين كلمات أو مقاطع، وكذلك تعليم التلميذ أن هذه الكلمات لها معنى يمكن أن يحقق منها بربطها مع بعض لإعطاء ما يسمى بالفهم القرائي للجملة.

-التعرف على الكلمة حتى يتعلم أن التلميذ القراءة وذلك بتدريبه على اكتساب مهارة التعرف على الكلمات من خلال كتابتها أو الرسم الكتابي لها ، وحتى يتمكن من هذه العملية التعرف الكلمات وقراءتها وتسمى (decoding) أي حل الرموز وإزالة الشفرة وبعد ذلك يكون التدريب على اكتساب مهارة فهم المادة المقروءة ما يقدم المادة على شكل مطبوع أو مكتوب ويكتسبها باكتساب كل المهارات السابقة.

13- الإستراتيجيات المستخدمة في برنامج تدريبي للأطفال ذوي العسر القرائي:

13-1- إستراتيجيات التعلم النشط: يلعب المتعلم دوراً رئيساً وفاعلاً في العملية التعليمية، حيث إن مبادرة المتعلم في عملية التعلم تجعله يمر بخبرات تعليمية مباشرة، وتجعله يكتشف كثيراً من المعارف والمعلومات ويكتسب مهارة تحمل المسؤولية، ويطبقها عملياً فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه، وما يجب أن يتعلموه، وإلى تقييم ما تعلموه كما أنه يعزز قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات وتنمية مهارات التفكير العليا، مما يجعل دافعية المتعلم مرتفعة وخاصة البالغين منهم؛ من أهم الاستراتيجيات التي استخدمت في هذا البرنامج أربعة وهم على التوالي:

• إستراتيجية التعلم باللعب.

• إستراتيجية التعلم بالأقران.

• إستراتيجية التعلم التعاوني

• العصف الذهني.

14. البرنامج التدريبي

- اسم البرنامج:

برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي ليس لديهم القدرة أو المهارات إذ يتميزون بعدم المعرفة بعض أشكال الحروف وصوتها مع عدم القدرة على تركيب الكلمة من مجموعة حروف وقراءتها قراءة صحيحة وعدم القدرة على قراءة الكلمات سواء كانت متداولة وغير متداولة أو شبه كلمات مثل حرف الحروف أو إبدالها أو حذف أو زيادة الحروف... إلخ، كما لديهم صعوبة في إتقان عملية القراءة و يبذلون مزيد من الجهد والوقت لقراءة الكلمات:

ويتم تشخيص صعوبة القراءة لديهم وفقا لمجموعة من الاختبارات منها:

• اختبار القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث

• اختبار الوعي الفونولوجي

• اختبار الفهم القرائي

14-1- أهداف البرنامج: هي نفسها أهداف الدراسة

المحاور الأساسية للبرنامج التدريبي:

-المحور الأول: المحور العملي ويتمثل في التدريب على تنمية المهارات القرائية بأبعادها الثلاث

قراءة الكلمات الوعي الفونولوجي الفهم القرائي باستخدام الطرائق العملية للتدريب

-المحور الثاني: ويتمثل في معرفة الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة

التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في قياس القبلي والبعدي للمهارات القرائية للمجموعة التجريبية.

14-2- أبعاد البرامج التدريبي: تم تقسيم البرنامج إلى ثلاث أبعاد رئيسية اشتملت على مجموعة من

الجلسات متنوعة ومتدرجة في صعوبتها وهي:

-البعد الأول قراءة الكلمات (كلمات متداولة - غير متداولة شبه كلمات).

-البعد الثاني الوعي الفونولوجي.

-البعد الثالث الفهم القرائي.

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل الى محتوى جلسات البرامج التدريبية والاستراتيجيات المستخدمة حيث هذا المحتوى تهدف مجملها الى المساهمة في تحسين وتنمية المهارات القرائية في ثلاث مستويات أساسية وهي: القدرة على قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث والقدرة الفونولوجية والقدرة على الفهم القرائي لمساعدتهم تدريجيا في تحسين مهاراتهم القرائية.

الفصل الثالث

التعلم النشط

تمهيد

1. التعلم النشط
2. تعريف التعلم النشط
3. خصائص التعلم النشط
4. أهداف التعلم النشط
5. أهمية التعلم النشط
6. فلسفة التعلم النشط
7. عناصر التعلم النشط
8. بيئة التعلم النشط
9. دور المعلم في التعلم النشط
10. دور الطالب في التعلم النشط
11. الشروط الأساسية لنجاح استراتيجيات التعلم النشط
12. كيفية قياس التعلم النشط
13. تعريف التعلم باللعب
14. إستراتيجية العصف الذهني

خلاصة الفصل

تمهيد:

ظهر التعلم النشط في السنوات الأخيرة من القرن العشرين وزاد الاهتمام به بشكل واضح مع بداية القرن الحادي والعشرين كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ذات التأثير الإيجابي الكبير على عملية التعلم داخل الحجرة الدراسية وخارجها من جانب طلبة المدارس والمعاهد والجامعات وكان للانفجار المعلوماتي الهائل دور داعم وقوي للتعلم النشط حيث ظهرت إعداد لا نهاية لها من المواقع الإلكترونية على شبكة المعلومات الدولية -الانترنت- تزخر بالمراجع والدوريات والمقالات والدراسات الميدانية والتجريبية مما ساهم في زيادة توضيح مفهوم التعلم النشط وأهميته ومجالات تطبيقه في مختلف التخصصات الأكاديمية والموضوعات المدرسية والجامعية المتنوعة. سنلقي نظرة شاملة في هذا الفصل عن التعلم النشط مفهومه، تطبيقه، استراتيجياته إلى غير ذلك من العناصر المتعلقة بهذا النوع من التعلم.

1- التعلم النشط

1-1- التعلم النشط في الإسلام:

يحظى التعلم في الإسلام بمكانة رفيعة حيث لا يؤخذ العلم إلا بالتعلم، قال تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ الزمر/ آية: 29

واهتم الإسلام بطريقة التعلم، وذلك لأهميتها في توجيه المتعلم نحو المعرفة، واستثارة تفكيره وإشباع ميوله، وتحفيزه للتعلم واستخدام في ذلك عدة طرق حرص خلالها على أن يصل المتعلم للمعلومة بنفسه، حيث ورد ذكر السؤال في المسائل ومشتقاتها في القرآن الكريم كما ذكر زيتون حوالي 130 مرة، (كمال زيتون 2003) فالسؤال يرد في بعض المواضع ليكون بمثابة منبه للحقيقة المهمة التي تعقبه ومثال ذلك قوله تعالى ﴿قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُمْ بِالْأَخْسَرِينَ أَعْمَالًا الَّذِينَ ضَلَّ سَعِيهِمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صَنِيعًا﴾ الكهف، الآيات: 103-104

ومن أمثلة الأسئلة المؤدية إلى التشويق قوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ﴾ الصف، آية: 10

وتحتل طريقة التعلم في الحديث الشريف مكاناً بارزاً وأهمية خاصة، وهذا يلقي الضوء على الدور الأساسي الذي تلعبه في عملية التعلم، كما ورد في مسلم عن أبي هريرة أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "أتدرون من المفلس؟" قالوا: المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع فقال: إن المفلس من أمتي يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة، ويأتي وقد شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وسفك دم هذا، وضرب هذا، فيعطى هذا من حسناته، وهذا من حسناته، وهذا من حسناته فإن فنيت حسناته قبل أن يقضى ما عليه أخذ من خطاياهم فطرحت عليه، ثم طرح في النار"

فاستخدم الرسول صلى الله عليه وسلم أساليب متنوعة في كثير من أمور الصحابة وتعليمهم ومنها أسلوب التعلم النشط، ومن ذلك مجموعة من القصص والعبر وضرب المثال لتقريب المعنى كما ورد في البخاري عن أبي هريرة رضي الله عنه قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "إنما مثلي ومثل أمتي كمثل رجل استوقد نارا فجعلت الدواب والفرش يقعن فيه فأخذ بحجزكم وأنتم تقتحمون فيه، ومعظم طرق التعلم التي وردت في القرآن الكريم والسنة لا تهدف إلى مجرد إعطاء معلومات فحسب، بل إنها في كثير من الأحيان

تدعو إلى التأمل والتدبر، بحيث يصل المخاطب في نهاية المطاف إلى فهم الموضوع أو المشكلة المطروحة أسلوب حل المشكلات والملاحظ أن تلك الطرق ليست تأملية غير واقعية، بل موصولة بالأمور والأشياء التي يصادفها المخاطبون في بيئتهم، وعليه فإن الإجابة عليها تعتمد على خبرات المخاطبين ومن ذلك ما ذكر مرسى أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قد استخدم ذلك مع قومه مه أثناء دعوته لهم إلى الإسلام، قال صلى الله عليه وسلم " أرأيتم لو أخبرتكم أن خيلا بالوادي تريد أن تغير عليكم أكنتم مصدقي؟ قالوا: نعم، ما جربنا عليك إلا صدقا، قال ": فإنني نذير لكم بين يدي عذاب شديد البخاري، ص 1013. (محمد منير مرسى 1995)

كما استخدم الرسول صلى الله عليه وسلم أسلوب التشويق والإثارة عن طريق الوعد بمعلومة والتجاهل حتى يطلبها المتعلم، كما ورد في البخاري عن أبي سعيد بن المعلى قال له رسول الله صلى الله عليه وسلم " لأعلمنك سورة هي أعظم السور في القرآن قبل أن تخرج من المسجد ثم أخذ فلما بيدي أراد أن يخرج قلت له ألم تقل لأعلمنك سورة هي أعظم سورة في القرآن قال الحمد لله رب العالمين هي السبع المثاني والقرآن العظيم الذي أوتيته"

ولقد انتهج الرسول صلى الله عليه وسلم أسلوب التطبيق العملي عندما كان يعلم الصحابة الصلاة كما ورد في البخاري حيث قال بعد ما فرغ من الصلاة ذات يوم ": أيها الناس إنما صنعت هذا لتأتموا بي ولتعلموا صلاتي "

فأن استخدام الرسول صلى الله عليه وسلم لهذه الأساليب من قبيل ترسيخ العلم للمتعلمين، وبناء المعرفة الصحيحة بشكل عملي ونشط، وهذا يدل على عظم قدر العلم والمعرفة والثقافة لديه وتقديره البالغ لرسالة التربية والتعليم، وممارسته الماهرة لشتى الوسائل التي تفيد المنظومة التربوية. (فاطمة بنت خلف الله 2008)

2-تعريف التعلم النشط:

طرح المربون والمهتمون بالعملية التعليمية التعلمية الكثير من التعريفات لمفهوم التعلم النشط التي اختلفت في طولها أو قصرها من جهة وفي تفصيلاتها ومعانيها الدقيقة من جهة أخرى ومع ذلك فقد اتفقت جميعها تقريبا في جوهرها ونظرتها الحقيقية إلى هذا النمط المهم من أنماط التعلم وقد تعود الاختلافات في هذه التعريفات إلى تنوع الخلفية المعرفية لأصحابها من ناحية وإلى اختلاف الخبرات التي مرو بها من

ناحية ثانية وإلى البحوث والدراسات والمقالات الكثيرة جدا التي تناولت هذا الموضوع في عصر الانفجار المعلوماتي الهائل من ناحية ثالثة وأخيرة. (سعادة 2002)

وفيما يلي نستعرض عدداً من التعريفات للتعلم النشط: يشير جودت سعادة إلى التعلم النشط بأنه طريقة تعلم وتعليم في آن واحد يشترك فيها الطلبة بأنشطة متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الايجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم لمادة الدراسة حيث يتشارك المتعلمون في الآراء في وجود المعلم الميسر لعملية التعلم مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم.

وقام ما يريز وجونز بتعريف التعلم النشط على انه البيئة التعليمية التي تتيح للطلبة التحدث والإصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتأمل العميق وذلك من خلال استخدام تقنيات وأساليب متعددة مثل حل المشكلات والمجموعات الصغيرة المحاكاة ودراسة الحالة ولعب الدور وغيرها من الأنشطة التي تتطلب من التلاميذ أن يقوموا بتطبيق ما تعلموه في عالم الواقع.

وعرفه كل من بولسون وفوست على انه أي شيء يعمل به الطلبة داخل الحجرة الدراسية غير الإصغاء السلبي لما يقوله المعلم خلال المحاضرة بحيث يشمل بدلا من ذلك الإصغاء الايجابي الذي يساعدهم على فهم ما يسمعون وكتابة الأفكار الواردة فيما يطرح من أقوال أو آراء أو شروحات والتعليق أو التعقيب عليها والتعامل مع تمارين المجموعات وأنشطتها بشكل يتم فيها تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية مختلفة أو حل المشكلات اليومية المتنوعة.

وطرح بونويلو ايسون تعريفا للتعلم النشط على أنه إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في بعض الأنشطة التي تشجعهم على التفكير والتعليق على المعلومات المعروضة للنقاش بحيث لا يقوم المختلفة في ميادين المعرفة الطلبة بالإصغاء العادي بل عليهم تطوير مهارات لتعامل معالم فاهيم مع المتعددة وذلك عن طريق قيامهم بتحليل تلك المهارات وتركيبها وتقويمها من خلال المناقشة الآخرين وطرح الأسئلة المتنوعة أو القيام بالأعمال الكتابية على أن ينهمك الطلبة في أنشطة تجبرهم على أن يستجيبوا للأفكار والآراء المطروحة وكيفية تطبيقها وذلك ضمن طرق عديدة لتلك المشاركة تبعا للمادة الدراسية أو الموضوعات المعروضة للنقاش.

3- خصائص التعلم النشط:

يعد التعلم النشط في جوهره أساساً لما يعرف بالتعلم الأصيل الذي يعتبر أحد الاتجاهات الحديثة الآن حيث يستهدف تحقيق أقصى نمو يمكن أن يصل إليه كل متعلم في كل جانب من جوانب النمو العقلية النفسية، الاجتماعية، الجسمية حيث ذكر هندي خصائص التعلم النشط بأن التعلم تعاقب منظم ومخطط وهادف لنشاطات وأفعال يقوم بها المتعلم، وأنه قدرة خاصة للمتعلم لا يمكن للمعلم أن يتولاها عوضاً عنه، وأنه يحدث في أشكال تنظيمية مختلفة محورها المتعلم "(هنده. 2002) ويرى كل من (سعادة 2002) و(جبران 2002) خصائص التعلم النشط تتمثل في التالي:

3-1 التعلم موجه لصالح الطلبة:

يلعب المتعلم دوراً رئيساً وفاعلاً في العملية التعليمية، حيث إن مبادرة المتعلم في عملية التعلم تجعله يمر بخبرات تعليمية مباشرة، وتجعله يكتشف كثيراً من المعارف والمعلومات ويكتسب مهارة تحمل المسؤولية، ويطبقها عملياً فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه، وما يجب أن يتعلموه، وإلى تقييم ما تعلموه كما أنه يعزز قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات وتنمية مهارات التفكير العليا، مما يجعل دافعية المتعلم مرتفعة وخاصة البالغين منهم.

3-2 الأنشطة تتمركز حول حل المشكلات والتي توصل إلى نتائج تعليمية هادفة:

تصميم المادة والأنشطة التعليمية بحيث تتمحور حول مشكلات حقيقية مرتبطة بالأهداف ومشكلات تعليمية وحياتية مختلفة، حتى يحصلون على نواتج تعليمية قيمة، وذلك بسبب المكاسب الكثيرة التي يكتسبونها معرفياً عند الإلمام بأسباب هذا المشكلات، ومدى اتساعها، وكيفية مواجهتها، ووضع الحلول المناسبة لها المشكلة، ويجب على المعلم توضيح خصائص طريقة حل المشكلات وصفات الشخص الجدير بحل مع بيان خطواتها الخمس من: الشعور بالمشكلة وتحديد لها، إلى وضع الفرضيات أو الحلول التجريبية المؤقتة، إلى اختبار الفرضيات بالأدلة المختلفة، إلى الوصول إلى الحلول الدقيقة ثم تطبيق الحلول في مواقف تعليمية أخرى جديدة.

3-3 اعتبار المعلم ميسر وموجه ودليل للمعارف، وليس مصدرها لها:

في التعلم النشط يكون المتعلم هو الباحث عن المعرفة، والمكتشف للمزيد منها، والمتفاعل مع السهل والصعب فيها، في الوقت الذي ييسر له المعلم السبل والوسائل التي يصل فيها إلى المعارف بشتى أنواعها، والتي تركز على المواد والمصادر والمحتويات التعليمية الصحيحة والموثقة، ويزود المتعلم بالإرشادات الملائمة للبحث عنها والتعامل معها، مما يتطلب إجراء مناقشات كثيرة وبشكل يومي حول ذلك، حتى يطمئن المعلم على مسيرة طلابه الصحيحة وحتى يطمئن الطلبة بأنهم يصلون إلى المصادر المطلوبة، ويحققون الأهداف المنشودة.

3-4 الأنشطة يوجهها الطلبة

يتوقع من المتعلمين أن يكونوا متعلمين نشطين، يتم تشجيعهم والاستماع إلى آراءهم وتزويدهم بتغذية راجعة، والتي تكون فورية من المعلم، فيشارك الطلاب في أنشطة صفية متنوعة مثل: المناقشة والقراءة، والتقديم، والمشاركة في الكتابة مع الآخرين.

3-5 التركيز على مبدأ التحدي القابل للتنفيذ، مع وجود دعم مناسب وتوقعات عالية:

يطرح المعلم المواضيع والأحداث على شكل مشكلات تثير اهتمام المتعلم، وتولد لديه الشجاعة في مواجهة الصعاب، وعدم الاستسلام للمواقف غير السهلة، على أن تكون هذه المواقف في مستوى قدرات المتعلم، بحيث لا تكون صعبة أو معقدة جداً، بل يفسح المجال له كي يتحدى الظروف أو المواقف أو المشكلات التي يمكن حلها أو تنفيذ الخطوات التي يتم وضعها للتعامل معها بنجاح، حتى لا يصاب المتعلم بالإحباط نتيجة مواقف غير قابلة للتنفيذ.

3-6 الاهتمام بالتغذية الراجعة المستمدة من الخبرات التعليمية:

يحرص التعلم النشط على وجود التغذية الراجعة عندما يمر الطلبة بخبرات تعليمية عديدة بعد قيامهم بإنجاز أنشطة متنوعة، ويجب أن يكون التقويم شاملاً، ويركز على التعلم الحقيقي المرتبط بحاجات الطلبة واهتماماتهم، ويكون دور المعلم قائماً على دعم الطلبة، وتعزيز نجاحهم وإنجازاتهم وليس البحث عن أخطائهم وجوانب ضعفهم، ويتم مقارنة الطالب بمعياري محدد للإتقان ولا يتم مقارنته بالآخرين ويأتي اهتمام التعلم النشط بالتغذية الراجعة، في ضوء الفوائد الجمة التي يحققها الطلبة والمعلمون، والتي يتمثل أهمها في التأكد

من تحقيق الأهداف المرغوب فيها من جهة وتحديد نقاط القوة لدى الطلبة من أجل دعمها، ووضع اليد على جوانب الضعف في سبيل التخلص منها من جهة ثانية.

3-7 التركيز على الإبداع والإلهام

يسعى التعلم النشط إلى إنجاز أكبر عدد ممكن من المشاريع والأعمال والفعاليات، ويبحث عن المستوى الرفيع لها، الذي يؤكد على حدوث الإبداع بعينه، والذي يأتي في ضوء الإبداع الذي يتوصل إليه بعض الطلبة الذين يتمتعون بقدرات عقلية وفنية وبحثية ورياضية وعلمية عالية، مما يجعل العمل الجماعي ضرورياً في كثير من الحالات، والعمل الفردي في بعض الحالات.

3-8 البناء المعرفي للطلاب:

يتم في التعلم النشط الاعتماد على الخبرات السابقة، وإضافة المزيد منها، من أجل التعمق ويتم الإلمام بها عن طريق توجيه أسئلة متعددة هادفة للتعرف إليها، أو من خلال الطلب مباشرة منه بأن يتحدث عن نفسه لفترة كافية، لتحديد المهمات أو الأنشطة أو المشاريع البحثية، التي يقوم بها منفرداً، أو مع المجموعة، أو المجموعات المختلفة، حيث أن حدوث التعلم يتوقف المتعلم نفسه، واستعداداته، وقابليته للتعلم، والنشاطات التي يقوم بها، فهو يعد عملية ذاتية نشطة يقوم بالمتعلم.

3-9 الاعتماد على إستراتيجيات تقييم موثوق بها من أجل الحكم على مهارات حقيقية وواقعية:

يركز التعلم النشط على التنوع الكبير في المشاريع والأعمال والواجبات، لذا فإنه لا بد من اختيار أساليب التقييم التي تتناسب مع كل نمط من أنماط هذه الأنشطة حتى يتم الحصول على النتائج الأكثر دقة، حيث يركز التعلم النشط يركز على اكتساب المتعلم للمهارات الواقعية الكثيرة وبالتالي فإن لكل مهارة من هذه المهارات بحاجة إلى وسيلة تقييم خاصة بها فتحتاج مهارة التفاعل مثلاً إلى تطبيق أسلوب التقييم بالملاحظة، والذي يقوم فيه المعلم الناجح بملاحظة كل طالب مع زملائه بالصف، في الوقت الذي تقاس فيه المهارات الفنية لإدارة المعارض بإعطاء الطالب المسؤولية للإشراف جزئياً على المعرض ومهارة التمثيل في إعطائه فرصة لتمثيل جانب من مسرحية أو قصة، ومهارة التخطيط الكتابي في إعطائه فرصة لكتابة مجلة الحائط ومدى تفاعله بأنماط وأشكال مختلفة من الخط ومهارات التفكير بمقدار ما يطرح من آراء وأفكار متعددة، واستخلاص أفكار وآراء ووجهات نظر الآخرين.

3-10 استخدام طرق تدريس فعالة عديدة لنجاح التعلم النشط:

يعد المتعلم في التعلم النشط محور العملية التعليمية، حيث يكون التعلم مسؤولية المتعلم بالدرجة الأولى، إلا أن المعلم هو من يقوم باختيار طرائق التدريس في التعلم النشط وأساليبه لاسيما التي تجعل المسؤولية الكبرى على المتعلم، وتتنوع أساليب التعلم النشط حسبما تتطلبه مواقف التعلم النشط المختلفة.

3-11 تتطلب المشاريع الناجحة في التعلم النشط الرجوع إلى مشاريع أخرى:

يقوم المتعلم في التعلم النشط بالمشاريع البحثية المختلفة، حسب مستوياتهم، واهتماماتهم وقدراتهم، ولكن نجاح هذه المشاريع مرهون برجوع المتعلم إلى مشاريع أو بحوث أخرى سابقة ذات علاقة، وذلك من أجل الاستفادة من أهدافها، وإجراءاتها، وعينتها، وأدواتها، ونتائجها وتوصياتها ولكي تربط نتائج بحوثها بما توصلت إليه البحوث السابقة من قبل.

3-12 المناخ الصفّي ودي وداعم:

يسود الصف مناخ ودي آمن وداعم، يعرف كل فرد فيه الآخرين ويخاطبهم بأسمائهم ويحترمهم، ويتم تشجيع المشاركة النشطة من قبل الجميع.

ويؤكد هارمن أنه " إذا أردنا أن نصل إلى جعل هذا الصف نشطاً تماماً يجب حث الطلاب باستمرار على إبراز أفضل ما عندهم من قدرات وخبرات ويضيف عبد الهادي الخصائص التالية:

-الطلاب يشتركون في العملية التعليمية التعليمية بصورة فعالة تتعدى كونهم متلقين سلبيين.

-دافعية الطلبة مرتفعة وخاصة لدى البالغين منهم.

-حصول الطلبة على التغذية الراجعة الفورية من المعلم. (ميريل هارمن 2008)

4-أهداف التعلم النشط:

تتمثل أهم أهداف التعلم النشط في الآتي:

-تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفكير الناقد، والقراءة الناقدة.

-التنوع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلبة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

-دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة، ومساعدتهم على اكتشاف القضايا المهمة.

-تشجيع الطلاب على طرح الأمثلة المختلفة، وحل المشكلات.

-تحديد كيفية تعلم الطلاب للمواد الدراسية المختلفة.

-قياس قدرة الطلاب على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها.

-تمكين الطلاب من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين.

-زيادة الأعمال الإبداعية لدى الطلاب.

-اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها، والمرور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية.

-تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

-يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم على أنه المصدر الوحيد للمعرفة.

(سعادة وآخرون، 2006، 33، 38)

عند التأمل في الأهداف السابقة، يلاحظ أنها تتمركز حول شيء واحد وهو المتعلم، بحيث يكون هو محور عملية التعلم، وكيف يستطيع المعلم إكساب هذا المتعلم أسس التعلم واكتساب المعرفة والمهارات وتغيير الاتجاهات دون أن يتمركز التعلم حول المعلم، وهذه الأهداف للتعلم النشط ميزته عن التعلم التقليدي، وأعادت للعملية التعليمية روحها وبريقها وهي الاهتمام بالمتعلم.

5-أهمية التعلم النشط:

يرى جبران أن أهمية التعلم النشط تظهر من الإنتاجات الأدبية التي يحدثها عند المتعلم من حيث اكتساب المعرفة، وتنمية المهارات والاتجاهات لديه؛ حيث يورد مجموعة من النتائج التي تدل على أهمية التعلم النشط، ومن أهمها:

-زيادة نسبة استبقاء الطلبة للمعرفة.

-زيادة التفاعل داخل الصف.

-تنمية اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحو المادة التعليمية، ونحو أنفسهم وقرأنهم ومعلميهم.

-تنمية مهارات التفكير المختلفة.

-زيادة تحصيل الطلبة.

أيضا يذكر بأن هناك أهمية كبيرة للتعلم النشط يجب أن يهتم بها التربويين والعمل على استخدام أساليب وإستراتيجيات التعلم النشط؛ وذلك لقدرتها على تحقيق ما يلي:

-يعطي التعلم النشط صورة واضحة عن الأنماط التي يستخدمها التلاميذ في الصف كالاتماع، والفهم، وتحليل المعلومات، وتفسيرها وتكامل الأفكار.

-يتعلم التلاميذ باشتراكهم في العملية التعليمية، من خلال نوعية الجهد الذهني والحركي والنفسي الذي يكرسونه أثناء تعلمهم النشط.

-يتحدث التلاميذ في التعلم النشط عن ماهية ما يتعلمونه يكتبون عن، ويربطونه بتجاربهم الخاصة ويطبّقونه في حياتهم اليومية، ويجعلوا ما يتعلمونه جزءاً من أنفسهم وكيّنونتهم.

-يتعلم التلاميذ المفاهيم والمعلومات التي تثير اهتمامهم، ويتذكرون المعلومات التي يفهمونها. يتعلم التلاميذ في التعلم النشط عن طريق العمل، لتوظيف المعرفة عن طريق ممارسة ما تعلموه.

ويذكر سعادة أن هناك عدداً من الأسباب تجعل من التعلم النشط ذو أهمية كبيرة وهي:

✓ أن المشاركة النشطة تقوي التعلم بصرف النظر عن البيئة الموجودة فيها، كما أن التعلم النشط يتطلب جهداً ذهنياً من الطلبة ويوفر لهم وسائل وإمكانيات وأدوات تساعد على التطبيق الفعلي للتعلم المفيد والفعال، ويغير من اتجاهاتهم.

✓ يركز التعلم النشط على مبدأ التعلم بالعمل والتشجيع على التعلم العميق الذي يفهم الطالب بواسطته المادة التعليمية بشكل أفضل، ويكون قادراً على شرحها أو توضيحها بكلماته الخاصة، وي طرح الأسئلة المختلفة، أسئلة المعلم ويعمل جاهداً على حل المشكلات المتنوعة بعد التعامل بفاعلية معها والوصول إلى تعميمات مفيدة بشأنها.

إن التعلم النشط يساعد على الاحتفاظ بالمادة والمعلومات بنسبة أعلى، وأن التعلم ينصب فيه على العمليات العقلية العليا، وأن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، وانتباه الطالب فيه أكثر، ومشاركته في الأنشطة، وتعاونه مع الآخرين بصورة أكبر، والتركيز فيه دائماً يكون على الخبرات والخطوات والممارسة. أيضاً هناك أهمية كبيرة تتمثل في أن الأنشطة الكثيرة التي يعتمد عليها هذا النوع من التعلم تقلل من الأنشطة التعليمية السلبية مثل: الإصغاء السلبي، واخذ أو تدوين الملاحظات طيلة وقت المحاضرة. (جبران، 2002، ص20)

6- فلسفة التعلم النشط:

هي الخلفية النظرية لاعتماد أي استراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط حتى يتم الوصول إلى الأهداف المتوخاة.

- التعلم النشط عملية بنائية ويقصد بذلك أن المعرفة لها جذورها في عقل المتعلم لذا ينبغي إحداث بناء معرفي جديد انطلاقاً من السابق من خلال منح المتعلم فرصة تفاعل حواسه مع العالم الخارجي.
- التعلم عملية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه وذات معنى.
- التعلم عملية وجدانية فالاستثارة والتشويق رفيق عملية اكتساب المعرفة بطريقة التعلم النشط كما أنها تجذب المتعلم نحو المادة الدراسية ليصبح بذلك فرداً إيجابياً وواثقاً من نفسه.
- النمو المفاهيمي ينتج من خلال التفاوض الاجتماعي التشاركي.
- ينبغي أن يحدث التعلم من خلال مهام حقيقية أي لا بد من وضع المتعلم أمام المشكلات التي تهيئ له ظروف التعلم.
- المعرفة القبلية شرط أساسي لبناء التعلم. (سعيد محمد، 2014)

أهم ما يحدد فلسفة التعلم النشط هو بناء المعرفة الجديدة باستخدام المعرفة السابقة لأن هذا الطرح يقود إلى ضرورة إشراك المتعلم وضرورة تنويع الأساليب والأدوات.

ومفاد كل ذلك تعزيز الثقة بالنفس لدى المتعلم فإذا تعززت ثقته زاد إقباله على التعلم والمحاولة والتجريب والاستكشاف وبطريقة غير مباشرة تنمو وتتطور مهاراته وقدراته العقلية.

7- عناصر التعلم النشط:

يصل التعلم كما ذكر (جابر 1999) و(هندي 2002) إلى أقصاه عندما يتم احتواء المتعلم في الموقف التعليمي وتفاعله، مع الظواهر والقضايا العلمية المختلفة، عن طريق ملاحظتها وإدراكها ومناقشتها مع زملائه ومع المعلم، ثم ممارستها في صورة ذات معنى ووظيفة، مما يساعد في تحقيق التعلم النشط أيضا في توفير بيئات تعليمية مناسبة وخصبة للإبداع تساعد المتعلم أن يعلم نفسه وتمكنه من اكتساب المهارات والاتجاهات المرغوبة وبالتالي تطبيقها في مواقف تعليمية وحياتية أخرى بجانب المعلومات النظرية وقد أوضح (2001Mckinny) أن التعلم النشط ينشأ من أمرين:

-إن التعلم بطبيعته يعتبر محاولة نشطة يقوم بها المتعلم.

-إن الأشخاص المختلفين يتعلمون بطرق مختلفة

وأشار سعادة إلى وجود أربعة عناصر أساسية، تمثل الدعائم المهمة لإستراتيجيات التعلم النشط"، وتتمثل هذه العناصر في الآتي:

• الكلام والإصغاء.

• القراءة

• الكتابة.

• التفكير والتأمل.

وتتطلب هذه العناصر الأربعة أنشطة معرفية مختلفة، تسمح للطلبة بتوضيح بعض الأمور وطرح الأسئلة عليها، واكتشاف المعرفة الجديدة المناسبة، ودعمها (سعادة، 2006)، وترى الباحثة أن هذه العناصر تعتبر من الأمور المهمة التي نحن بحاجة لإكسابها للمتعلم، وتطويرها، من أجل خدمته بشكل أفضل وذكر جبران عناصر أخرى يعتمد عليها التعلم النشط:

العمل المباشر بالأشياء: ويؤدي ذلك إلى تزويد المتعلمين بخبرات محسوسة، ويساعدهم على تكوين المفاهيم المجردة مستقبلاً.

التعلم بالممارسة: لابد من دمج النشاط الجسمي مع النشاط العقلي في التفاعل للتفسير آثار هذا التفاعل، وربط التفسيرات بالفهم الكامل لهذا العالم الأشياء مع

الدافعية الداخلية: يستمد المتعلم النشاط دافعيته للتعلم من داخله، حيث تقوده اهتماماته الشخصية وتساؤلاته وحاجاته إلى الاستكشاف والتجريب، وبناء معرفة جديدة

حل المشكلات: تعد الخبرات التي يمر بها المتعلمون ضرورية لتطور قدراتهم على التفكير وعندما يواجه المتعلمون مشاكل حياتية حقيقية غير متوقعة فإن ربطها بما يعرفونه سابقاً عن العالم يثير التعلم لديهم، ويساعدهم في حل هذه المشكلات.

هذا يعني أن توفر هذه العناصر يجعل التعلم النشاط فاعلاً، وتزداد إيجابية المتعلم، بزيادة دافعيته للتعلم، ورغبته في الاكتشاف والتفاعل مع الظواهر التي حوله، وتفسيرها وبناء المعرفة على أساس من الفهم والوعي تمكن المتعلم من اكتساب المهارات الأساسية لتعليم نفسه ليستمر التعلم معه خارج المدرسة.

8-بيئة التعلم النشط:

عرف زيتون بيئة الصف بأنها " العلاقات القائمة بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ بعضهم مع البعض " (زيتون 2003)

ويرى هندي أن البيئات التعليمية الجيدة هي التي تحتوي المتعلم، وتتيح أمامه الفرصة كي يتفاعل مع ما يتفاعل المتعلم بنشاط في الموقف التعليمي، بقدر ما تكون النتائج التعليمية فعالة ومؤثرة. (هندي 2002) ومن الموصفات الرئيسية في بيئة التعلم النشط أنها تساهم في التحول من التركيز على المعلم معلمه وقرينه داخل حجرة الدراسة وتتيح له التعبير عن نفسه بطريقة حرة مباشرة فيقدر إلى التركيز على المتعلم، مما يجعلها أكثر إثارة للدافعية، ومواءمة لتنوع بيئات التعلم. وقد ذكر زيتون سنة (2002) بعض من هذه الموصفات وهي كالتالي يطبق فيها المتعلم ما تعلمه:

-يقدم بيئة حقيقية ترتبط بمشكلات العالم الفعلي.

-بيئة التعلم النشط تدعم التعاون في بناء المعرفة، في ظل التفاوض الاجتماعي التأكيد على بناء المعرفة بدلاً من سردها.

-على أن الفصل النشط ليس له صورة معيارية. (زيتون 2003)

-مقارنة بين بيئة التعلم النشط وبيئة التعلم التقليدي: (زيتون 2003)

جدول رقم: (02) يبين الفرق بين بيئة التعلم النشط وبيئة التعلم التقليدية

بيئة التعلم النشط	بيئة التعلم التقليدي
التلاميذ مفكرون، مع وجود آراء ونظريات حول ما يحيط بهم من العالم	يعتبر التلاميذ أوعية فارغة، تملأ بالمعلومات ، بواسطة المدرس
المعلمون يعلمون، مع خلق البيئة التعليمية المناسبة للطلاب	المعلمون يعملون بطريقة إملائية، يوزعون بها المعلومات بين التلاميذ
تعطي عناية كبيرة لمتابعة أسئلة الطلاب	الحرص على الالتزام بالمنهج بدرجة كبيرة
تعتمد الأنشطة على المعلومات الأولية ، من خلال مصادر تعلم غير معتادة	تعتمد الأنشطة على الكتب المدرسية وكتاب التمارين
عمل الطلاب في الأساس يكون من خلال مجموعات	عمل الطلاب في الأساس يكون فردياً
المعلمون يستمعون لوجهة نظر الطالب ، لكي يفهموا آراءه الحالية، تمهيداً لاستخدامها في الدروس التالية	المعلمون يبحثون عن الأساسيات الصحيحة، ليقوموا مدى تعلم التلاميذ
يقدم المنهج ككل، ثم يتعرض للأجزاء الصغيرة ، مع التركيز على المفاهيم العامة	يقدم المنهج الأجزاء الصغيرة، ثم ينتقل إلى الكل ، مع التأكيد على المهارات الأساسية
عملية تقييم الطلاب تدخل ضمن عملية التدريس، وتظهر من خلال ملاحظة المعلم لتلاميذه في العمل، ومن خلال معارض الطلاب وأوراقهم	عملية تقييم الطلاب تعتبر عملية منفصلة، وتظهر عادة في صورة امتحانات

من خلال المقارنة يتضح أن بيئة التعلم النشط تعمل على خلق جو تعليمي فعال ومناس بداخل غرفة الصف، وتتيح للمتعلم العديد من أنشطة التعليم التي يستخدمها في عمليتي التعلم بالإضافة إلى أن بيئة التعلم النشط تعمل على إكساب المتعلم للخبرات والمهارات بشكل فعال، مما يؤدي إلى بقائها لمدة طويلة في ذاكرته، والتي تساعده على تنمية مهارات التفكير وإكسابه القدرة على تحليل المواقف وحل المشكلات التي تواجهه.

9- دور المعلم في التعلم النشط:

لقد اهتم التعلم النشط بالمعلم وجعل له أدوراً بارزة يؤديها من أجل الحصول على نتائج ومخرجات إيجابية ومن تلك الأدوار المهمة للمعلم في التعلم النشط:

1. يشجع الطلاب ويساعدهم على التعلم، وإيجاد التوازن بين الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية.
2. يركز على القضايا الخاصة بأخلاقيات التعلم والتعليم، ويحافظ على استمرارية الدافعية في عملية التعلم

3. يدرّب الطلاب على التعلم النشطة مع طرح التمرينات عليهم، والبيئة التعليمية المحيطة بالطلاب، وإثرائها.

4. يقوم بدور الباحث وموثق للمعلومات، ويشارك في بناء المعرفة.

5. يصغي للطلبة، ويعمل على إثارتهم والتفاوض معهم بشأن المعاني والأفكار والآراء الكثيرة.

6. دور المعلم ليس موجهاً أو مرشداً فحسب، بل هو الداعم الحقيقي للطلاب كشخص منافس

7. دور المعلم ليس ميسراً للمعارف والمعلومات فقط، بل أيضاً هو شخص يعمل على تحويل التفاهات من طالب لآخر أو من مجموعة طلابية إلى أخرى.

8. دور المعلم ليس الحفاظ على العلاقات الاجتماعية داخل الحجرة الدراسية فحسب، بل وأيضاً كباعث وداعم لها، وقدوة حسنة لطلابه.

9. دور المعلم تفسير البرامج المدرسية وما تعلمه الطلاب وليس تطبيق لها فقط. (سعادة وآخرون، 2006، 113، 121)

10. يقوم بدور المشخص والمعالج لمواطن ضعف الطلاب.

11. يهيئ الطلاب نحو المستقبل، وترغيبهم في العلم والتعلم.

12. يطور المنهج الدراسي، والانتقال بالطلاب من التعلم التقليدي إلى التعلم النشط.

13. يخصص الوقت الكافي لفحص المبادئ والمفاهيم التي يستند عليها التعلم النشط وفهم نظريات التعلم التي تشكل الأساس في ممارسة التعلم النشط والتي تبين خصائص المتعلمين.
 14. يختار الإستراتيجيات وأساليب التدريس الملائمة للتعلم النشط.
 15. يوفر المصادر المادية والبشرية التي تساعد على التعلم النشط بما في ذلك توفير الوقت والمكان الملائمين لتسهيله.
 16. يشجع الطلاب على عمل الأشياء وتنفيذ النشاطات بأنفسهم، حيث إن حل الطلاب للمشكلات التي تواجههم يزودهم بفرص تعليمية أكثر من تلك التي تتوافر عندما يقوم آخرون بالعمل نيابة عنهم وبحل مشكلاتهم.
 17. يشجع الطلاب ويحفزهم على التأمل في ممارستهم وأعمالهم، والتعبير عن ذلك بكلمات، والتحدث معهم حول ما يقومون به وكيف يفكرون.
 18. يوفر فرص الاختيار للمتعلمين فيما يتعلق بالأنشطة التعليمية.
 19. يعمل على زيادة دافعية الطلاب للتعلم، ويجعله مكتشفاً وفعالاً في العملية التعليمية.
 20. يضع الطالب دائماً في مواقف يشعر فيها بالتحدي والإثارة لما لذلك من أثر في عملية التعلم وإثارة اهتمامه ودوافعه وحفزه نحو التعلم. (بدير، 2008، 233-239)
- إن تبني طريقة التعلم النشط في العملية التعليمية يجعل دور المعلم يتغير من عنصر خامل سلبي لا دور له في عملية التعلم والتعليم والتربية، سوى أنه المصدر الوحيد للمعلومات إلى دور أكثر حيوية وانسجاماً مع التعلم النشط وأدواره المختلفة، فأصبح المعلم هو الراعي للتعلم النشط، والمسهل لتطبيقه وتدريب الطلاب عليه، وأصبح المعلم هو المرشد، والمساعد على إدارة الموقف التعليمي بخبرة وذكاء، كذلك يقوم بمساعدة الطلاب على اكتساب المهارات والصفات الحياتية المرغوب فيها، وقد أشار البدير (2008)، أن التعلم النشط يتطلب معلماً فعالاً قادراً على جعل التعلم عملاً فعالاً وذلك من خلال ما يلي:

1- معرفة المنهج بكل محتوياته.

2- فهم مستويات نمو تلاميذه.

3-الإلمام باستراتيجيات التدريس المختلفة.

4-تنظم الصف بطريقة مناسبة.

5-تكييف المنهج وفق حاجات التلاميذ.

6-مواءمة الدروس وفق الظروف الطارئة.

7-تحقيق السعادة والبهجة في مواقف التعلم.

8-يحسن الإصغاء ومشجع للتلاميذ. (البدير، 2008، 50)

وقد أثبتت بعض الدراسات من خلال تدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية على الاستراتيجيات المقترحة على بعض مهارات التعلم النشط، أن سلوكياتهم قد تغيرت وأدائهم أصبح أكثر فاعلية ولديهم الرغبة الحقيقية والمشوقة في التعليم وتقديم المهارات المختلفة التي تجعل الطالب هو المعني الأول بالعملية التعليمية.

10- دور الطالب في التعلم النشط:

حتى تتحقق عملية التعلم النشط، فإن دور المعلم لا يكفي وحده للقيام بمهام التعلم، بل لابد من دور إيجابي للطالب، ومن تلك الأدوار المهمة للطالب في التعلم النشط ما يلي:

-المشاركة الحقيقية في الخبرات التعليمية، وتقدير قيمة تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين.

-توضيح الحاجات الإرشادية والآمال والطموحات لكل من المعلم والمرشد النفسي.

-تفهم بأن نموه وتطوره كفرد يبدأ من ذاته أولاً، وبالتالي يتقبل النصائح والاقتراحات من المعلمين والمهتمين والمتخصصين على أساس من المودة والصداقة.

-ثقة الطالب بقدراته في التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية التعليمية المحيطة به، وتوظيفه للمعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في مواقف تعليمية وحياتية جديدة.

-يتمتع الطالب في الموقف التعليمي النشط بالإيجابية والفاعلية، والمشاركة في تخطيط وتنفيذ الدروس.

-يبحث الطالب عن المعلومة بنفسه من مصادر متعددة، ويشارك في تقييم نفسه ويحدد مدى ما حققه من أهداف.

-يشترك الطالب مع زملائه في تعاون جماعي، بحيث يبادر بطرح الأسئلة أو التعليق على ما يقال أو يطرح من أفكار آراء جديدة.

-يعمل مستقلاً أو ضمن مجموعة متعاونة بحيث يتواصل ويتفاعل ويدعم.

(سعادة وآخرون، 2006، 121، 126)

إن تبني طريقة التعلم النشط في العملية التعليمية تجعل دور الطالب يتغير من عنصر خامل سلبي متلقي إلى المعني بالتعليم والتعلم، وهو العنصر المهم فيه، مما يجعل عملية التعلم عمليه محببة للطالب ومشارك في رسم وتخطيط البرامج التدريبية والتعليمية، وقد لاحظنا من خلال نتائج بعض الدراسات في أثر التعلم النشط على مادة الرياضيات أن دور الطالب أصبح أكثر فاعلية، وبالتالي أصبح الطالب أكثر حباً وشوقاً للتعلم، وأتضح ذلك من خلال ارتفاع معدل التحصيل لدى الطلاب وتغير اتجاهاتهم نحو الرياضيات بشكل إيجابي وأكثر فاعلية.

11-الشروط الأساسية لنجاح استراتيجيات التعلم النشط:

ترى فاطمة عبد الوهاب أن الشروط الأساسية لنجاح استراتيجيات التعلم النشط تتمثل في الآتي:

1. البدء باستخدام التعلم النشط في مرحلة مبكرة، حتى يعطى المتعلمون الفرصة لبناء فريق ومجموعات تعلم منظمة

2. وضوح الأهداف، ودقتها، وبساطتها

3. مناسبة الأنشطة والتجارب للمحتوى، ولمستوى المتعلمين.

4. أن يركز العمل أو النشاط على الناتج.

5. أن تكون معايير الناتج المرتبطة بالنشاط واضحة للمتعلمين.

6. الحداثة والتنوع في بناء المهام والأنشطة، بحيث يشعر المتعلمون بأنها حقيقية وواقعية.

من الضروري أن يفكر المعلم في الكيفية التي سيؤدي بها المتعلمون النشاط.

7. تصميم العمل بشكل يشجع ويدعم الاندماج مع الآخرين، والتعاون معهم. (عبد الوهاب 2004)

12-كيفية قياس التعلم النشط:

لا يمكن قياس التعلم مباشرة أو ملاحظاته وإنما يمكن استنتاجه من بعض جوانب السلوك التي يمكن ملاحظتها ويقيم علماء النفس استنتاجاتهم حول التعلم على أساسين هما: المتغير المستقل وهو الذي يؤثر بالنتيجة دون غيره فلكي يتعلم الفرد عليه أن يمارس أو تتوافر له خبرة بالأشياء ومن المؤشرات المقبولة في الغالب لمثل هذه الممارسة وهو حصول مرات عدة للاستجابة.

المتغير التابع وهو الذي يعكس نتائج الممارسة أو الخبرة وبالطبع فإن المقياس الملائم يختلف من موقف تعليمي إلى آخر ولا نستطيع استنتاج التعلم إلا إذا نشأ تغير دائم إلى حد ما في السلوك نتيجة الممارسة والخبرة.

ويشير جودت سعادة إلى أن تفعيل التعلم النشط يمكن تحقيقه عن طريق:

12-1-ورقة العمل Worksheet:

تتنمي ورقة العمل إلى إستراتيجية التعلم الذاتي التي تؤكد على دور المتعلم في القيام بمعظم الأنشطة المخطط لها في الورقة والموجه نحو تحقيق الأهداف وتحتوي ورقة العمل على نشاط أو أكثر يتوقع من المتعلم تنفيذه بشكل فردي أو ضمن مجموعات صغيرة داخل الحجرة الدراسية أو خارجها في حصة كاملة أو جزء منها أو أكثر من حصة.

وتتمثل أهداف ورقة العمل في الآتي:

-إثارة اهتمام المتعلم وحفزه للتعلم وإشراكه فيه بشكل نشط.

-تنظيم التعلم وتقويمه.

-إثراء معرفة المتعلم وخبراته.

-تنمية المهارات المتنوعة لدى المتعلم.

أما عن أنماط الأنشطة في ورقة العمل فنتلخص في الآتي:

-قراءة نصوص متعددة ومتنوعة وتحليلها. (البدير، 2008، 45)

-استخلاص معلومات من رسوم بيانية أو جداول أو أشكال أو خرائط.

-القيام بزيارات أو مقابلات أو تجارب.

-جمع عينات.

-حل مشكلات.

-الإجابة عن أسئلة.

12-2- السجل التعليمي Learning Log:

وهو عبارة عن كراس أو مذكرة يسجل فيها المتعلم أنواعا أو أشكالا مختلفة من ردود فعله واستجابته أثناء تعلمه، ويخدم هذا السجل عدة أغراض يتمثل أهمها في الآتي:

-يتيح الفرصة للمتعم للتعلم في تعلمه والتعبير عن أفكاره وآرائه التي لا يمكنه أحيانا التعبير عنها أو ذكرها أمام الآخرين فالعمل والممارسة لا يكفيان لكي يفهم المتعلم العالم من حوله، بل لابد من التأمل فيما يمارسه.

-يزود كلا من المتعلم والمعلم بأساس يمكن الاعتماد عليه عند مناقشة المهارات العقلية التي طورها المتعلم. (البدير، 2008، 46)

-إستراتيجية التعليم باللعب.

13-تعريف التعلم باللعب

للعب دور هام في النمو الجسمي والحركي والمعرفي والوجداني عند التلاميذ. ولقد أظهرت الدراسات الحديثة التي تناولت نمو الأطفال وتطورهم أن استخدام التلميذ لحواسه المختلفة هو مفتاح التعلم والتطور، إذ لم تعد الألعاب وسيلة للتسلية فقط حين يريد التلاميذ قضاء أوقات فراغهم، ولم تعد وسيلة لتحقيق النمو

الجسماني فحسب، بل أصبحت أداة مهمة يحقق فيها التلاميذ نموهم العقلي. (ملحم، 2002، 731) ويرى الخالدي (2007) أن هناك سمات مميزة للعب تميزه عن باقي الأنشطة الأخرى ومنهذه السمات ما يلي:

• أن اللعب شيء ممتع، يسبب الشعور بالسعادة ويخفف التوتر.

• أن اللعب يتم في العادة في إطار بيئي خاضع للإشراف والملاحظة.

• أن في اللعب فرص كثيرة للتعلم. (الخالدي، 2007، 13)

ومن خلال استعراض ما سبق ظهرت مجموعة من التعريفات للعب تتعدد في الصياغة والمفهوم، وترتبط فيما بينها بخيط مشترك من الصفات، وهذه الصفات هي: الحركة، والنشاط، والواقعية، والمتعة. (صوالحة، 2007، 15)

حيث عرف Otto Wenger (1973) اللعب بأنه: الطريقة التي يستطيع بها الطفل التقاها مع الواقع، فمن خلال اللعب يستطيع التلاميذ مراجعة أفكارهم وأيضًا يستطيعون تشكيل وسائل تمكنهم من استخدام تلك الأفكار". وأشار Winnicott (1977) إلى أن اللعب هو: " الشكل الجوهري للتواصل فيما يتعلق الآخرين". (خطاب وحمزة، 2008، 23-24) بالتلميذ حيث أنه خبرة تلقائية مستمدة من الحياة وتدور في إطار زمني ومكاني".

وعرفت Ken Kraft (2000) اللعب بأنه: "النشاط الذي يقوم فيه التلاميذ بالاستطلاع والاستكشاف للأصوات والألوان والأشكال وأحجام وملمس الأشياء وذلك من خلال بعدين أو ثلاثة أبعاد، حيث يظهر التلاميذ قدراتهم المتنامية على التخيل والإنصات والملاحظة والاستخدام الواسع للأدوات والخامات وباقي المصادر وكل ذلك للتعبير عن أفكارهم وللتواصل مع مشاعرهم ومع ومن خلال التعريفات السابقة نرى أن مجالات اللعب عند التلاميذ متعددة فهناك الألعاب التي تؤدي إلى تعليم التلميذ مهارة أو معلومة معرفية معينة، وتسمى بالألعاب التعليمية. وهناك بعض من الألعاب التي تؤدي إلى بناء فكرة تخيلية حول بعض الأشياء، وتسمى بالألعاب التمثيلية أو التخيلية. وهناك نوع ثالث من الألعاب يسمى باللعب الحر، وهو اللعب غير الموجه حيث يمارس التلميذ اللعب بحرية. أما النوع الرابع من اللعب هو تدريب التلميذ على اكتشاف الحياة والبيئة من حوله، ويسمى باللعب التمثيلي أو الدراما الجادة. (ربيع، 2008، 29)

14- إستراتيجية العصف الذهني

تعد إستراتيجية العصف الذهني إجراءات تعليمية يتم من خلاله إعطاء المتعلمين (مجموعات كبيرة أو صغيرة) قضية أو موضوع، أو سؤال، أو مشكلة ترتبط بالمادة الدراسية، ويطلب منهم استدعاء أكبر قدر من المعلومات أو الأفكار أو الإجابات أو الحلول حسب المهمة المعطاة لهم دون مناقشة أو نقد تلك المعلومات أو الأفكار أثناء توليدها أو ابتكارها، وبالتالي فالعصف الذهني يقوم على قيام المتعلم بتوليد أكبر عدد من الأفكار أو الاقتراحات أو الحلول لقضية أو موضوع أو مشكلة وبطريقة تسمح بالتعبير عنها دون التقيد بمعايير محددة تحد من التفكير وبالتالي فهي تقوم على إرجاء التقويم، وإطلاق حرية التفكير الكم قبل كيف البناء على أفكار الآخرين. (1، 2001، Lindemann).

14-1 الأسس التي تقوم عليها إستراتيجية العصف الذهني (Scott, 1999, Kuckkan, 1995، الكيومي، 2002، 45-47، السعيد الجندي، 2004، 9-10)

-التمهيد لجلسة العصف الذهني وتهيئة المشاركين فيها

-تأجيل الحكم على الأفكار حيث أن تشجيع توليد الأفكار وتأجيل الحكم عليها لأن عكس ذلك يؤدي إلى الأحجام عن المشاركة، لأن أفكار المشاركين ستكون عرضة للنقد والتقييم.

-الكم يولد كيف إطلاق حرية الأفكار وقبولها واحترامها حيث أن كثرة الأفكار يمكن أن تؤدي إلى أفكار أكثر جودة وفعالية.

-البناء على أفكار الآخرين وتطويرها حيث يمكن البناء على أفكار الآخرين لتطويرها، وتقديم أفكار وحلولاً جديدة.

14-2 -تحديد المشكلة: يجب أن تكون المشكلة محددة وليست عامة

كما تتطلب إجراءات وتنفيذ العصف الذهني (الإعداد والتهيئة، طرح المشكلة، توليد الأفكار، تقويم الأفكار).

14-3 معوقات التعلم النشط:

أولاً: التقليدية:

انتشار الأسلوب التقليدي معوق رئيسي لحدوث التعلم النشط، لأن التعلم النشط يتطلب إلى إحداث تغيير جذري والتعود عملية روتينية منتشرة في جميع المجالات، حيث أصبح من الصعب إحداث التغيير والتحديث وتتبع هذه المعوقات من العوامل التالية:

✓ الانتشار القوي للتعليم التقليدي.

✓ عدم وجود الحافز للتغيير.

✓ القلق من التحديث والتغيير.

✓ عدم الاهتمام بالمركبات الحديثة.

ثانياً: المشاكل الصفية:

يواجه التعلم النشط بعض المعوقات في المدارس والهيئات المختصة به مثل:

✓ ضيق الوقت المخصص لتطبيق التعلم النشط.

✓ عدم وجود تخطيط وإعداد متفق عليه في التطبيق.

✓ كثرة أعداد المتعلمين في الصف الواحد.

✓ كثرة المناهج المطبقة على المتعلمين.

✓ الوسائل المساعدة في عملية التعلم النشط.

✓ الاهتمام بالنظرية الكمية على حساب النظرية الكيفية.

ثالثاً: اعتبارية المعلم:

على اعتبار أن المعلم هو أساس العملية التعليمية وهوة الملقن الوحيد والمصدر الوحيد لها، فمن معوقات النشط الأسلوب الذي يتخذه المعلم أثناء ممارسة التعليم، وهي كالتالي:

- أسلوب التلقين والحفظ الذي يوجهه ويستخدمه
- التعود على الأساليب التقليدية ولا يقبل التغير.
- استخدام الطرق السهلة التي لا تجهد ولا تجهد فكره.
- اتباع النظم التقليدية للإدارة في التعلم والخوف من استحداث التغير.
- الخوف من عدم تغطية المنهاج.
- الاهتمام بالترفيهيات على حساب الأساسيات.

رابعاً: الضغوط الأسرية على المتعلم:

يشكل الضغط الأسري على الطفل المتعلم عائق كبير في عملية التعلم النشط حيث أسلوب معاملة البوين السيئة للطفل كالقسوة والضرب والتوبيخ بالألفاظ الإهمال الشدة في المور بدون جدوى الخوف رهبة الطفل من أبويه.

كل تلك الأساليب المستخدمة تؤدي إلى دول المتعلم من حالات نفسية سيئة تؤثر على خلاياه العصبية ومنها على استثارة العقل والجسم مما يؤدي إلى جوانب سيئة في أفعاله السلوكية وطرق تفكيره. (عبد ربه 2012، ص 90-89)

14-4 مقترحات للتغلب على معوقات التعلم النشط:

يمكن التغلب على معوقات التعلم النشط كما يرى كلا من (سعادة 2006) (وجبران 2002)

1- يمكن التقليل من الوقت الذي يحتاجه استخدام استراتيجيات التعلم النشط عن طريق:

استخدام هذه الاستراتيجيات بشكل منتظم، ليتعود عليها كل من المعلم والمتعلم.

استخدام طرق ووسائل أخرى خارج الصف للتأكد من أن المتعلمون قد تعلموا المحتوى مثل القراءات الخارجية والأنشطة المنزلية.

2- عندما يعود المعوق إلى ازدحام الصفوف بأعداد كبيرة من المتعلمين، يستطيع المعلم تقسيم الصف إلى مجموعات صفية تكليفها بمهام محددة تقوم بتنفيذ بعضها داخل الصف وبعضها الآخر خارج الصف في المكتبة أو الساحة أو البيت

3- فيما يتعلق بالنقص في المواد والأجهزة اللازمة لدعم التعلم النشط، يمكن للمعلم استخدام استراتيجيات أخرى والتي لا تحتاج إلى مواد أو أجهزة، مثل أساليب المناقشة، ولعب الأدوار والعصف الذهني، ودراسة الحالة، وتكلم واكتب، والمجموعات الثنائية، وخلايا التعلم، واختبار الفرق، ويمكن تنفيذها بأبسط الإمكانيات.

4- إن إحساس المتعلمين وإدراكهم للنتائج الإيجابية التي تنعكس على تعلمهم من خلال التفاعل والمشاركة داخل الصف، بالإضافة إلى تشجيعهم والاحتفال بنجاحهم وتوفير المناخ الدافئ والداعم لهم يساعدهم بمرور الوقت على تقبل أساليب التعلم النشط والانحياز إليه.

5- إن أساليب التقويم التقليدية المعمول بها والتي تركز على الاختبارات تجعل بعض المعلمين يقاومون التغيير، ويشعرون أن أساليبهم التقليدية تجعل المتعلمين يحصلون على نتائج أفضل في هذه الاختبارات.

خلاصة الفصل

وآخر ما يمكن قوله كخلاصة مما سبق طرحه، أن التعلم النشط أصبح ضرورة حتمية لما لهذه الطريقة من تأثيرات إيجابية على عدة جوانب سواء متعلقة بالمتعلم أو بالبرنامج الدراسي أو حتى المعلم، فكل أطراف العملية التعليمية التعلمية تتفاعل وتتسجم للوصول للأهداف المتوخاة، وما قد يميز الألعاب التعليمية عن مثيلاتها من الاستراتيجيات الأخرى أنها تتضمن عنصر التشويق والمتعة، يميل إليها كل المتعلمين فلا يوجد من يمكنه أن يقاوم رغبته في اللعب ما عدى إذا كان الطفل يعاني من مشكلة ما أو اضطراب تتحدد مظاهره لاحقاً بعد التشخيص الأولي من طرف المعلم وهذا ما يقد يعد النقطة الفاصلة بين هذه الاستراتيجية وبقية الاستراتيجيات.

الفصل الرابع

القراءة وآلياتها

1. تمهيد

1 تعاريف القراءة

1-1 آليات القراءة

2-1 القدرات اللازمة لاكتساب القراءة

3-1 مهارات القراءة

4-1 مستويات الفهم القرائي

5-1 الأسس العصبية للقراءة

6-1 مراحل تعلم القراءة

7-1 أنواع الأداء القرائي

8-1 القراءة والوعي الفونولوجية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر القراءة من أهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتائج العقل البشري وهذه القراءة هي نتاج عدة عمليات معرفية معقدة تشمل معالجة مستويات مختلفة ويتدخل ميكانيزمات متعددة حسية وحركية وعقلية.

ويعتمد التلميذ اعتماداً مطلقاً على القراءة في جميع المواد الدراسية، فهي تعتبر مدخل للتعلم، لذا يركز المعلم دائماً عليها في السنوات الأولى من الدراسة ويسعى جاهداً لإكسابها لتلاميذه. وهي لا تعدوا أن تكون محاولة لفهم اللغة التي أنتجها الغير إذ يعمل التلميذ أثناءها على تحليل الكلمات والرموز الموجودة أمامه ليحصل منها على فكرة أو معنى. وسنحاول من خلال هذا الفصل الجزء الأول توضيح كيفية نمو القراءة لدى الطفل في مجال الوصول إلى المعجم الذهني (Lexique mental) والذي هو عبارة عن القاموس الذهني المكتسب لدى الطفل.

ويحتوي هذا الجزء على ما يلي: تمهيد وتعريف القراءة ثم آليات القراءة من ثم القدرات المطلوبة لاكتساب القراءة ثم نماذج اكتساب القراءة بأنواعها، وأخيراً العوامل المعيقة لتعلم القراءة.

1-تعريف القراءة:

هي عملية نفسية لغوية يقوم القارئ بواسطتها بإعادة بناء معنى عبر عليه الكاتب في الصورة رموز مكتوبة (الألفاظ). (السيد، 1995)

وتعتبر قدرة كبيرة يختص بها الإنسان وهي القدرة على تلقي وفهم الرسالة المحولة بواسطة النص المكتوب. (Baulfraisie. 1995)

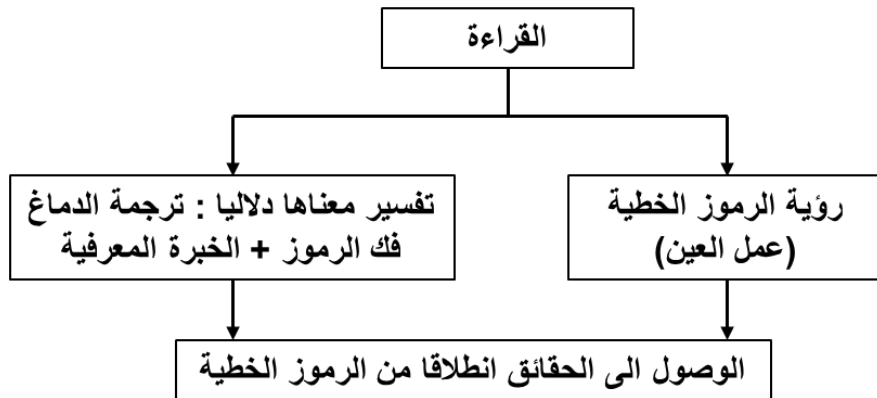
ولقد انتقل مفهوم القراءة من الاقتصار على جوانب الميكانيكية إلى مفهوم أوسع واشمل فالقراءة بمفهومها الحديث تشمل التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها نطقاً صحيحاً كما تشمل الفهم والربط والاستنتاج والتحليل والتفاعل مع المقروء ونقده والإسهام في حل مشكلاته. (السيد، 1995)

وهي عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.

(ملحم، 2002، 281)

-تعريف دلبلانك -مازو. (Mazaux -Deleplanque) :

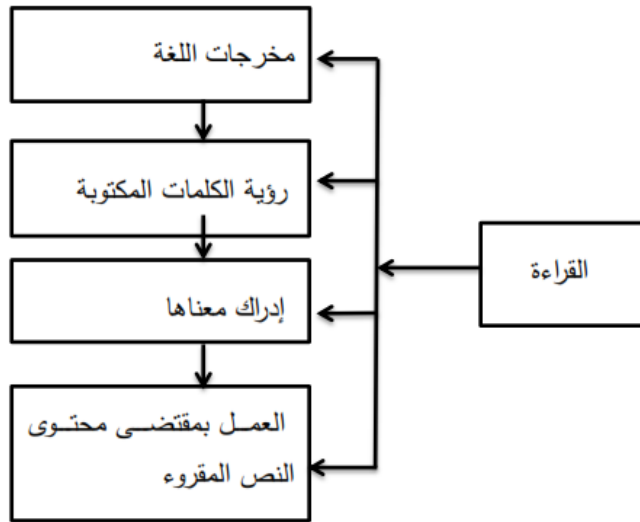
القراءة هي نشاط سيكوفيزيولوجي معقد والتي تهدف الى إعطاء معنى لجملة من الإشارات الخطية المستقبلية من الرؤية لفهم فكرة أو تتابع أفكار الإشارات (Mazau & Delplanque 1990,196) حدد مازو القراءة بشكل دقيق كما يلي:



الشكل رقم (01): يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة حسب دولبلانكومازو 1990

(حاج صبري، 104، 2005)

-كما يعرفها نبيل عبد الهادي (2001) القراءة هي إحدى مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية ونقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها " (نبيل عبد الهادي وآخرون، 2001، ص162) ويمكن شرح ما يصبوا له هذا التعريف في الشكل التالي:



الشكل رقم (02): يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة حسب نبيل عبد الهادي 2001"

1-1-آليات القراءة:

جاءت هذه الآليات نتاج لما جاء به خبراء التربية وخبراء اللغة وهي كالتالي:

-الطريقة الكلية: تؤكد على القراءة يجب أن تكون كلية وذات معنى.

-الطريقة الجزئية (مدخل المهارات الأساسية): فهي تؤكد على الأصوات وقواعدها وتحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات.

قدرات حسية و حركية

استقبال المثيرات الخطية

قدرات عصبية و فيزيولوجية

نقل إلى مراكز معينة في الدماغ

قدرات معرفية

معالجة هذه المعلومات

قدرات لفظية

التعامل السوي مع المثيرات

1-2- القدرات اللازمة لاكتساب القراءة:

القراءة عملية معقدة ومتشعبة ومتداخلة فهي وسيلة التفاهم والاتصال التي من خلالها يستطيع الإنسان الاطلاع على أفكار الآخرين وحاورتهم من خلال أفكاره ومن خلالها تزداد خبرات الفرد وتمنحه فرصة التذوق والاستمتاع بنتائج الآخرين وتجاربهم ويحقق الفرد تواصله الاجتماعي والإنساني فهي بمجملها نشاط فكري إنساني حضاري وهي ناتج لتفاعل عمليات الإدراك السمعي والإدراك البصري والانتباه الانتقائي والذاكرة والفهم اللغوي فهي ذات طبيعة مركبة (معمار، 2012).

وللنضج العقلي أو الذكاء أثر فعال في تكون الاستعداد لتعلم القراءة، ولكن ليس معنى ذلك أنه العامل الوحيد لجعل الطفل مستعداً لتعلم القراءة فنجد أيضاً عمر الطفل وحالته النفسية والاجتماعية وأهمية لغة الطفل ومقدار نموها جوانب لها علاقة باستعداده للقراءة، أي أن الاستعداد للقراءة له عوامل مختلفة وثيقة الصلة ببعضها ببعض، وكل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به، وتلك العوامل هي:

-الاستعداد الجسمي.

-الاستعداد العاطفي.

-الاستعداد التربوي.

-الاستعداد العقلي (إبراهيم، 2010).

ويمكن أن نفسر أكثر في القدرات التي تتطلبها عملية القراءة في العناصر التالية:
التعرف الجسمي: ويتمثل في تطور الصورة الجسمية والتنظيم المكاني، وهي تعتبر كقدرات ضرورية لتحقيق القراءة.

-القدرة على تمييز الأشكال حسب اتجاهها وهي قدرة تتطور بالموازاة مع توجه الطفل نحو جسمه، وبالتالي فهي متعلقة بقدرات التعرف على الجسم.

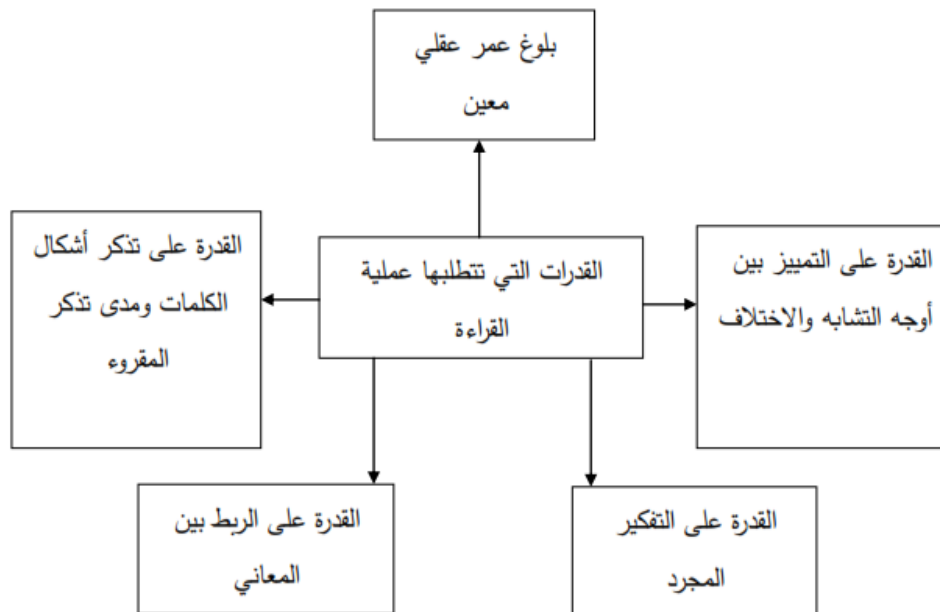
-قدرات الفهم، السمع والكتابة قدرات أساسية تمهد لاكتساب القراءة، التي تضم مجموعة فرعية من القدرات تجمع عادة تحت اسم "الوعي الفونولوجي".

-الرصيد المفردات الشفوي (Galliard, 1993).

-القدرات المعرفية، كالوعي الفونولوجي، فهم اللغة الشفوية، معرفة نظام الكتابة، الذاكرة العاملة وغيرها من القدرات المرتبطة بطبيعة اللغة الكتابية فهي تلتبظ أيضا بالمهارات المطلوبة للقراءة والكتابة.
-الانتباه والذاكرة فالعمل الجيد لهما يمثل إحدى المكتسبات الأولية الضرورية لاكتساب القراءة.

-الاستعداد لتعلم القراءة: أي صعوبة في التكيف في الوسط المدرسي منذ البداية وتجنب التواصل مع الراشد لا تجعل الطفل الدافعية لأداء المهمات المدرسية المقترحة. (Inizian, 1998)

وتتطلب عملية القراءة أيضا بعض القدرات الأخرى اخترنا أن نوضحها في الشكل التالي:



الشكل رقم (03) يمثل بعض قدرات عملية القراءة. ببيع (2002)

1-4-4- مهارات القراءة:

القراءة من أهم المهارات التي يتعلمها الطفل لما لها من صلة بباقي المواد والأنشطة الدراسية وبالتالي أي اضطراب على مستوى هذه المهارة ينعكس على المجالات الأخرى. وعسر القراءة هو من أكثر الاضطرابات التعليمية انتشارا في الوسط المدرسي مقارنة بالصعوبات الأخرى ويعود ذلك إلى أن هذا النوع من الإضطرابات يؤثر على جميع المجالات التعليمية

1-4-1- آلية التعرف على الكلمة:

وهي قدرة القارئ على تفسير الرموز المكتوبة وتجميعها، حيث أن القراء الذين يبذلون مجهودا كبيرا في التعرف على الكلمة فإن قدرتهم على الفهم تكون قليلة (إبراهيم، 2010). وتمثل:

-التحليل الصوتي.

-التحليل التركيبي.

1-4-2- آلية النطق:

أي النطق بصوت الحرف نطقا صحيحا سواء كان منفردا أو في الكلمات وهذا يتطلب:

- تدريب التلاميذ على نطق أصوات الحروف بحركاتها المختلفة.
- تدريب التلاميذ على نطق أصوات الحروف، المتشابهة في الصوت والمتجاوزة فالمخارج.
- تدريب التلاميذ على نطق الكلمات في حالة التسكين والتشديد مثلا.
- تدريب التلاميذ على التعبير بالصوت عن المعنى الذي ينظم الجملة.

1-4-3- آلية الفهم القرائي:

الهدف من القراءة هو الفهم وهو القدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة وفهم معاني الكلمات وتفسيرها (إبراهيم، 2010)، ومن ثم تصبح القراءة عملية تقوم على كلا المكونين: التعرف على الكلمة والفهم القرائي واستخلاص المعاني المتضمنة فيما يقرأ. وعليه فإن التلميذ الذي يقرأ أو ينطق كلمات النص موضوع القراءة دون أن يفهم معاني ما يقرأ فإنه في الحقيقة لا يقرأ.

وكلا العمليتين – التعرف والفهم – متكاملتين فالتلميذ يركز على التعرف على الكلمات خلال المراحل الأولى لتعليم القراءة، ويركز على الفهم القرائي ومعاني النصوص موضوع القراءة خلال المراحل الأخرى (أبو الديار، 2012).

بناء على ما سبق حول آليات القراءة أو المهارات التي يقوم بها القارئ أثناء القراءة نستطيع أن نفسر أكثر الاستراتيجيات المعرفية الملائمة لنشاط القراءة موضحة في شكل خطوات.

فك الرموز الخطية ← تحليل الرموز ← إعادة ترميز صوتي ← استيعاب معنى.

(البطاينة، 2005)

5-1 مهارات القراءة:

القراءة عمل معرفي معقد يتطلب مستوى عالي من القدرات والمهارات وأساس القراءة التعرف على الكلمات، غير أن عملية القراءة تتطلب أكثر من مجرد رؤية تلك الأشكال المعقدة التي تسمى الحروف والكلمات صادقي (71، 2012) ويتفق معظم الأفراد في الوقت الراهن على أن المكونات الأساسية للقراءة هي فك الشفرة (تحويل الشخصية البسيطة في الصفحة إلى كلمات)، والفهم (استخدام المهارات للفرد في سبيل فهم المخرجات الناتجة عن فك الشفرة) ويرى جوف وتومر Gough&Tnumer في وصفهما لعناصر القراءة أنه يمكن صم تلك العناصر الأساسية التي تدخل في القراءة في صيغة بسيطة كما يلي:

$$R=D*C$$

الشكل رقم (04) يمثل بعض قدرات عملية القراءة. بيع (2002)

(هالاها، جون، جيمس مارجريرت 519 2007)

بمعنى أن:

القراءة = فك الشفرة * الفهم أو الاستيعاب

حيث:

R: يشير إلى عملية القراءة Reading

D: يشير إلى عملية التعرف على الكلمات المكتوبة Decoding

C: يشير إلى سيرورة الفهم اللفظي Comprehending، ويتوقف هذا الأخير على مدى

إتقان الطفل للغة الشفهية وكذلك على ما لديه من معلومات عامة حول محيطه، لكن لا يمكن للقارئ المبتدئ بلوغ مرحلة الفهم مالم يصل الى مرحلة التعرف الآلي على الكلمات (La reconnaissance des mots) وكذا قدرته على الاحتفاظ بالكلمات في الذاكرة العاملة. (مراكب، 2010)

1-6- مستويات الفهم القرائي:

الفهم القرائي نشاط عقلي يربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزنة في الذاكرة ويتطلب هذا النشاط مجموعة مهارات للتدرج بين مستوياته من الأدنى إلى الأعلى، وله تصنيفان أحدهما أفقي والثاني رأسي، تصنيف يتوقف عند فهم الكلمات والأسطر آخر يتعدها لفهم ما وراء هذه العبارات وهي كالتالي:

1-7- مستويات الفهم الافقي:

فهم معنى الكلمة: ويتمثل في مراعاة مقتضى الموضوع، الذي جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب والقارئ معا.

فهم معني الجملة: ويعتمد فهم الجملة على فهم الكلمات، التي تتكون منها، وترتيب هذه الكلمات، وتتابعها.

فهم معنى الفقرة: وهذا يتطلب فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل، وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره، ومعرفة ما تحاول الفقرة الحديث عنه، ومن ثم تحديد الفكرة الرئيسة التي تعبر عنه.

فهم الوحدات الأكبر (الموضوع أو النص): وهذا يتطلب فهم جميع مكونات الموضوع، فيفهم الطالب الكلمات بوصفها أجزاء للجمل والجمل بوصفها أجزاء لل فقرات والفقرات بوصفها أجزاء للموضوع، ثم يربط بينها في تكامل، وتداخل، ونظام متناسق، لتكوين صورة واضحة عما يقرأ (العديقي، 2009).

1-8- الأسس العصبية للقراءة (Bases Neurologiques de la lecture)

الأسس العصبية للقراءة: بفضل تقنيات التصوير الدماغي بواسطة الرنين المغناطيسي الوظيفي (IRMf)، تمكن العلماء من معرفة النشاط الدماغي خلال مهام معرفية متنوعة ومن بينها القراءة. وأثبتت التقنيات أن المناطق الدماغية التي تشترك في نشاط القراءة تقع في النصف الكروي المحي الأيسر.

وتتمثل هذه المناطق في المنطقة الصدغية القفوية (Aire Temporo-Occipitale) والمناطق أو الجدارية الصدغية (Aires Frontales et pariéto-Temporales) وتشترك هذه، المناطق في إدراك وإنتاج اللغة وتتدخل في نشاطات القراءة.

حيث تقع المناطق الصدغية القفوية في الجزء المتوسط من التلفيف المغزلي (Gyrus Fual forme) النصف الكرة المخية الأيسر (المنطقة 40) والتثقيب الزاوي (Cyrus Angulaire)، في المنطقة (39). وهذه المناطق تتدخل في سيرورات الربط بين المعلومات البصرية والفونولوجية خلال نشاط القراءة.

كما نجد ثلاث مناطق جبهية تتدخل في معالجة الكلمات المكتوبة وتتمثل في المنطقة (6-44)، والمنطقة (45) (الوزاعي، 2017، 90)

كما استخدمت تقنيات طبية متطورة أثناء النشاط القرائي وتم ملاحظة وظائف مناطق معينة في الدماغ أثناء تأدية مهام لها علاقة بعملية القراءة كقراءة كلمات أو حروف وتحليل الكلمات إلى المقاطع والحروف المكونة لها، وهذه المناطق التي لوحظ النشاط فيها هي.

-النظام الأمامي في المنطقة الأمامية اليسرى (التثقيب الجنهي).

-النظام الجداري الصدغي ويتضمن التثقيب الزاوي والتثقيب فوق العافي (Supramarginale) (Gyrus)، وأجزاء خلفية للتلفيف الصدغي.

-المنطقة الصدغية القفوية اليسرى وتتضمن أجزاء من التلفيف الصدغي المتوسط والتثقيب القلوي المتوسط.

وبناء على ملاحظة نشاط معين في هذه المناطق أثناء القراءة، أطلق عليها الباحثون المسميات التالية:

المنطقة الأولى سميت مصنع الكلمات ومنها يصدر لفظ الكلمات أو الحروف المقاطع اللفظية وتبدأ فيها المرحلة الأولى من تحليل الكلمات أما المنطقة الثانية فقد سميت محلل الكلمات وفيها تحليل الكلمات أو المقاطع اللفظية إلى الأصوات (الفونيمات) المكونة لها ويتم فيها كذلك ربط الحروف بالأصوات الدالة عليها الاقتران بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق، أما المنطقة الثالثة، قسمين الكاشف النقالية وفيه يتم متابعة عملية إدراك. الكلمات وقد لوحظ كذلك أن هذه المناطق الثلاث تعمل في أن واحد وعلى نحو متناسق انشاء نادية مهام لها علاقة بعملية القراءة (الوزاعي 2017 93).

يمكن القول إذن أن عملية القراءة تحدث في مناطق مختلفة من الدماغ وليس في منطقة واحدة وتعمل هذه المناطق بشكل متناسق، حيث أن المناطق الأمامية الجبهية تتدخل في المعالجة الفونولوجية للكلمات أثناء القراءة أما الفص الصدغي والقفوي فيشتركان في معالجة الشكل البصري للكلمات، ثم توزع هذه المعلومة مرة أخرى إلى المناطق الأمامية والخلفية الأخرى كالمناطق الصدغية والجبهية لكي يتم إعطاؤها معنى وبعد ذلك تنتقل إلى المناطق الصدغية الجدارية التي تسمح بنطقها، وهذا ما يشكل الأساس التشريحي العصبي لنشاط القراءة. وبسلامة هذا الأساس العصبي فإن وظيفة القراءة ستتم ببسر وسهولة لدى القارئ، أما إذا حدث خلل أو اضطراب في هذا الجوهر التشريحي فإنه سوف يحدث لا محالة اخفاقا في تعلم هذه المهارة المهمة التي تعتبر مطلبا أساسيا لتعلم المواد الأكاديمية والمناهج الدراسية.

9-1 مراحل تعلم القراءة:

1-9-1 المرحلة الأولى للقراءة الأولية:

مرحلة معجم المستوى الأول والثاني (السنة السادسة حتى السن السابعة) في هذه المرحلة يتعلم التلميذ كيفية التحكم في الحروف وعلاقتها مع الكلمات المنطوقة، أي يستعمل المعرفة الأولية المكتسبة حول القراءة، مثلا يتساءل ما دور تلك الحروف، وكيف يمكن التمييز مثلا بين كلمة "ذهب" وكلمة "هب"، متى تكون الكتابة خاطئة.

هذه المرحلة سميتها (Chall, 1967) مرحلة ذاكرة الظن (Guess Memory) أن الطفل في هذه المرحلة يصيح، ويعوي على المرسوم الكتابي، معتمدا على الخبرة السابقة.

ويرى (Shank 1982) أن التلميذ يتعلم بنفسه القراءة، عن طريق توجيهات المعلم ولكن نلاحظ عليه المثابرة، حيث يجهد نفسه في تكرار الكلمات، ويقاوم من أجل تخزين المنبه الجديد المتمثل في الحروف الجديدة بالنسبة إليه، ويزداد شوقه لتعلم القراءة وخاصة إذا كان الموضوع يشغل اهتماماته ومشوقا له، تراه يرفع صوته في المنزل يتظاهر للأفراد المحيطين به أنه ماهر في عملية القراءة.

أما (Isabelle Liberman 1971) فتري أنه من الأفضل مراعاة مخارج الأصوات التي يتلفظ بها التلاميذ فهذه المرحلة، لابد أن تكون مطابقة للنسق الكتابي، أي المنطوق مرتبطا برسم الكلمات، لهذا يجب على التلاميذ استعمال أناملهم أثناء عملية القراءة، وكذلك أثناء قراءة.

الآخرين، حتى يبنوا ترابطا تناسقيا بين العمليتين الأساسيتين "الرؤية والسمع".

كما يضيف (Shank 1982) أن الاكتشافات التي يحققها الطفل أثناء القراءة تجلب له الاطمئنان، والسعادة، وتبعث فيه روح المثابرة، وتجعله يشعر بالثقة في النفس أكثر عكس التلميذ الذي يجد صعوبة، فنلاحظ عليه النفور من المدرسة، وما تحتويه من معلومات، حتى أنه يميل إلى الانعزال والانطواء. فيلاحظ أنه كأباء نتأثر عندما يحدث تغيير إيجابي نحو تعلم القراءة هذا يحفزنا للاهتمام به أكثر، ومكافأته أحيانا. كما أننا نتأثر أيضا عندما تكون العملية سلبية، تجد أغلبية الآباء في حيرة وقلق حول مصير أبنائهم، منهم من يقول ننتظر سوف يتعلم القراءة، عندما يكون جاهزا ومستعدا لذلك والبعض يذهب بطفله إلى المختص النفسي لعله يجد حلا مناسباً يرضيه، ويخفف من حدوث مشكل القراءة عند ابنه.

أما (Baddeley 1982)، فيأخذ بالتالي: أن الأخطاء المرتكبة من قبل التلاميذ في المستوى الأول، يمكن أن تضمحل، وتتطفى من خلال القراءة الجهرية، لأنها وسيلة من وسائل التعلم، التي تكون مدعمة بنصائح وإرشادات المعلم، والتقدم يكون سريعا حسب تجاربه. لأن في بداية اكتساب القراءة، يبدل التلاميذ الحروف بحروف أخرى، وكذلك يضيفون حروفا أخرى للكلمات، وإن أغلبية الأطفال يمرون على هذه المرحلة، ثم يحدث تقدم وتحسن، ويصاحبهما الفهم، وكذلك تحسن في عملية الربط بين المخطوط والمنطوق وكذلك مراقبة الكتابة الصحيحة للكلمات، ويجب مراقبة الطفل، أنه يفهم معنى الكلمة التي كتبها أو قرأها، كما يمكن أن نلاحظ أن هناك فروقا فردية في عملية الاكتساب، لأن هناك القارئ الماهر تتطور قراءته بسرعة والقارئ البطيء الذي يجد صعوبة في اكتسابها، يمكن أن نضيف أن الأخطاء المرتكبة في هذه المرحلة من ناحية كتابة الحروف لها تأثير طفيف في عملية القراءة.

أما (Smith 1981)، يرى أن التلميذ في هذه المرحلة ليس له خيارا فهو مجبر على استعمال حروفه، لأنه غير متمكن من استقطاب كلمات الكاتب من الورقة المكتوبة، عكس القارئ الماهر يستطيع أن يدرك الكلمات التتابعية، كما له معرفة واسعة حول بناء الكلمات.

1-9-2 المرحلة الثانية هي مرحلة التأكد، والطلاقة والسيطرة على المرسوم:

ويسمى المرسوم المخطوط أيضا وفي هاته المرحلة المستوى الثاني والثالث، (السن سبع سنوات إلى ثماني سنوات)، القراءة في هذه المرحلة عبارة عن المعلومات التي اكتسبها في المستوى الأول، وتعتبر بالنسبة إليه مألوفة، هذه المرحلة هي مرحلة التأكد بأنه متمكن من قراءة المكتوب، فيصبح محتوى النص مفهوما، لذلك فالقارئ يركز أكثر على الكلمات المكتوبة ومدى تناسقها وترتيبها في الجمل. إنه يستعمل المعارف السابقة التي اكتسبها في المراحل الأولى، ويمكن أن نلاحظ عليه الشجاعة، والمهارة اللتان تساعدانه في شعوره بالثقة بالنفس.

هذا ما يحفزه على اكتساب السرعة في القراءة والدقة والطلاقة أيضا. الطفل في هذه المرحلة بحاجة إلى قراءة عدة كتب، من الأفضل القصص حتى تنمي رصيده اللغوي، وتزداد فصاحته وطلاقته التي هو بأمس الحاجة إليهما. وقد تكون هذه المرحلة مشكلا لبعض التلاميذ الذين ينتمون إلى عائلات فقيرة لا توفر لأبنائها الوسائل التعليمية كالكتب والمجلات، وهو ما أكد عليه (Chomsky 1970)، بأن الآباء يؤثرون على أبنائهم من خلال مطالعة الكتب، حسب اهتمامات الآباء.

1-9-3 المرحلة الثالثة من أجل تعلم معلومات جديدة:

المستوى الرابع إلى الثامن (السن التاسع والثالث عشر)، عند الوصول إلى هذه المرحلة تبدأ مرحلة القراءة من أجل المعرفة، واكتساب المعلومات، لأن في المرحلتين السابقتين يتعلم التلميذ القراءة فقط، لكن في هذه المرحلة القراءة من أجل التعلم (المرحلة 1 و2) التعلم مرتبط بالعلاقة بين المرسوم والتلفظ، ثم العلاقة بين المرسوم والفكرة.

التعلم عن طريق رسم الحروف يصبح أقل فاعلية، لذلك يعتمد الأطفال على السمع والملاحظة، والاهتمام بالمعرفة، كذلك يهتم الطفل بالطريقة التي يمكن بها البحث عن المعلومات، وكيفية التمكن من إيجاد الأفكار من خلال النص المقروء، كذلك البحث عن الفكرة يقصد بالمرسوم المخطوط أو المطبوع أو المكتوب أو المنسوخ.

الرئيسية من خلال المقالات. في هذه المرحلة نبدأ دراسة مواد الجغرافيا، والتاريخ، والآداب والرياضيات، فالمواد السابقة الذكر تحتاج أن يكون الطفل قد اكتسب مهارة القراءة.

1-9-4 المرحلة الرابعة وجهة النظر المتعددة (الثانوية):

في هاته المرحلة أي؛ (من) السن الرابعة عشر إلى الثامنة عشر. (القراءة من أجل التعرف على القانون والحقائق، والمفاهيم، وكذلك يمكن اكتساب اتجاهات، عن طريق الكتب الثانوية التي تشمل الفيزياء، والبيولوجيا، والعلوم الاجتماعية، وكذلك مطالعة الجرائد والمجلات وقراءة القصص، واكتساب طريقة أخرى للتزود بالمعلومات.

1-9-5-المرحلة الخامسة نظرة إلى العالم

(من الثامنة عشر فما فوق). الوصول إلى مرحلة النضج أي مرحلة الكمية، والكيفية مرحلة صعبة يجتازها الطلبة، وكذلك الأساتذة، حيث كل منهم له رأيه الخاص، في المواقف المختلفة من ناحية التقييم، وكذلك في هذه المرحلة يمكن للقارئ، أن يختار الكتب، والمجلات والصحف التي يميل إليها، ويميز ما هو صالح له وما هو غير صالح.

1-10 أنواع القراءة:

1-10-1 أنواع الأداء القرائي: يصنف العديد من الباحثين القراءة من حيث الأداء إلى نوعين: قراءة صامتة وقراءة جهرية وفيما يلي تفصيل في النوعين.

-الأداء القرائي الصامت: يقصد بالأداء الصامت التعرف على الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها ودون تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة، وهي قدرة القارئ على ترجمة المقروء إلى دلالات عبر إدراك وفهم معاني المادة المقروءة دون استخدام أجهزة النطق. (زينب، 2017، ص22) ويشير (فضل الله، 1998) أنه يقصد بالقراءة الصامتة استقبال الرموز المطبوعة وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ تفاعله وحسب مع المادة القرائية الجديدة.

ويذكر (هشام، 2000) تستخدم القراءة الصامتة لأغراض منها تُعوّد التلميذ على السرعة في القراءة والفهم، كما تنشط خياله وتغذيه، وتعمل على تنمية دقة الملاحظة لدى التلميذ وتنمية حواسه، تُعوّد التلميذ

على تركيز انتباهه للمدى البعيد، وقد زادت العناية بها نظرا لأن العالم الحديث يفيض بالمطبوعات، ومن الضروري أن يكتسب الناس أنماطا من الأداء القرائي الصامت حتى يتمكنوا من القراءة بفاعلية.

وإذا كانت مهارات القراءة الجهرية في المقام الأول هي مهارات تتعلق بالصوت فإن مهارات القراءة الصامتة تتعلق في المقام الأول بمهارات لها علاقة بالفهم والسرعة، لأن من أهم أهداف القراءة الصامتة أن يستوعب القارئ النص الذي أمامه وبالسرعة الكافية وتوليد واسترجاع المعاني. (ستيته، 1995).

-الأداء القرائي الجهري:

للأداء القرائي الجهري موقع مهم في برنامج تعليم مهارات اللغة وتستمد القراءة الجهرية هذه الأهمية من أهمية موقعها في حياة الإنسان ونشاطاته في داخل المدرسة وخارجها، وعلى الرغم من أن الأداء القرائي الصامت أسرع وأكثر استخداما مختلفة من الأداء القرائي الجهري في الكثير من مواقف الحياة، فإن القراءة الجهرية ضرورية وحيوية في الحياة المدرسية وفي مناسبات مختلفة (مومن بكوش عاد، رزوق، 2013)

وللقراءة الجهرية وظائف أهمها يتمثل في الكشف عن الصعوبات التي يواجهها المتعلم الخاصة في التعرف على الكلمات، واكتشاف مشكلات النطق، وتثبيت الإدراك البصري للكلمات في المراحل الأولى، كما أن القراءة الجهرية تؤدي وظيفة نفسية للمتعلم، حيث تزيد من ثقته بنفسه، وتساعد على تخطي حاجز الخوف والقلق كما أنها تدرب التلميذ على جودة النطق بضبط مخارج الحروف كما تعود التلميذ على صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم ومحاولة تصوير اللهجة للحالات الانفعالية المختلفة من تعجب واستفهام. (فايد، 1981) ومهارات القراءة الجهرية مهارات تتعلق بالنظام الصوتي للغة، أي تهتم بدراسة الصوت اللغوي داخل البنية. كما تهتم بدراسة الملامح الصوتية خارج البنية اللغوية، وهو ما يطلق عليه الملامح غير التركيبية، والتي تتمثل في المقطع والنبرة والتنغيم. (خليل، 1999) وحتى يتمكن التلاميذ من التحكم في الأداء القرائي باللغة العربية هناك آليات تمكنه منذ ذلك.

11-1- القراءة والوعي الفونولوجية

ثبت أن المعالجة الصوتية باعتبارها القدرة على معالجة والتحكم بالعناصر المكونة للبنية الفونولوجية للغة المنطوقة تحتل مكانة رئيسية في تعلم القراءة باللغات المختلفة التي تمت دراستها بما في ذلك اللغة العربية (Layes 2016 50). ففي بحث طويل أجريته بلازا (Plaza، 2001) حيث بحثت العلاقة بين الوعي الفونولوجي ووعي النحو والقراءة شمل البحث سبعة وثلاثين طفلا يتكلم الفرنسية في سن الروضة وقد توبعوا

في جيل الصف الأول أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأولاد ذوي المهارات النحوية والصوتية الجيدة تمكنوا من إحراز تقدم خاص في تمييز الأحرف خلال السنة الأولى من تعلم القراءة.

وجهات نظر متعددة تبين أن مهارات المعالجة الصوتية تلعب دورا حاسما في تعلم القراءة بلغات مختلفة، وهناك أدلة متقاربة تظهر أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة يظهرون صعوبات في كل المهام المتعلقة بمعالجة المعلومات الفونولوجية والتي قد تؤثر على عملية فك تشفير الكلمات المكتوبة (Ramus et al، 2003)

يمكن فهم العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة من خلال تحديد المهارات الأكثر أهمية للقارئ المبتدئ، ويبدو أن مجال المعرفة الأكثر أهمية هما تسمية الحرف والوعي الفونيمي، فمن المهم أن يربط القارئ بين هذين المجالين المعرفيين من خلال إدراك العلاقات المنظمة بين الحروف والفونيمات، إذ أصبح ينظر إلى الوعي الصوتي على أنه مقدرة ضرورية تساعد التلميذ على إدراك الأصوات المكونة للكلام وتسلسلها وكذلك معالجتها أو التعامل معها، وتعتبر هذه المهارة بحد ذاتها مصدرا هاما في تطوير التلاميذ ونموهم اللغوي والقرائي والكتابي في المراحل العمرية المبكرة (صادقي، 2012: 108). فالطفل الذي يستطيع ملاحظة وتمييز جميع الأصوات التي تتكون منها الكلمة بمعنى الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات، فانه سوف يتعلم ذلك الاقتران الحاصل بين الصوت والحرف المكتوب أو بين الفونيم والجرافيم ومن ثم فإنه يتمكن من استخدام هذه المهارة في حل رموز الكلمات المكتوبة أو المطبوعة ويعد تحويل الجرافيمات إلى فونيمات والتمكن من ملاحظة وتمييز الأصوات التي تتكون منها الكلمة أمرا أساسيا في هذه المهارة (لوزاعي، 2017، 88). وهناك علاقة بين استراتيجيات الأطفال في التعرف على الكلمات وبين درجة الوعي الصوتي لديهم وتثير هذه النتائج افتراضا مؤداه أن الأطفال ذوي قدرات الوعي المرتفعة يمكنهم أن يستخدموا الاستراتيجيات الصوتية في سن مبكرة عن أقرانهم ذوي قدرات الوعي الصوتي المنخفض. (صادقي، 2017، 108)

12-1 اللغة وعلاقتها بالوعي الفونولوجي

إن عملية اكتساب اللغة يحتاج إلى معرفة نظامها الفونولوجي، وأن أي فرد يعرف لغة أجنبية يعني ذلك أنه يعرف نظامها الفونولوجي، وإن الأهمية في معرفة هذا النظام المكون للغة يعطي المقدرة على معرفة أصوات الحروف والفونيم المناسب الذي يمكنه من تعرف الكلمة ويستطيع فك رموزها وإعطائها المعنى المقصود. إن اكتساب نطق الأصوات جميعها الموجودة في لغة الأطفال نطقا صحيحا يحتاج إلى

فترة من 5 إلى 7 سنوات، حيث إن الطفل في عمر السنتين ينطق عددا محدودا من الأصوات، بينما تزداد هذه الأصوات مع تقدم العمر، وبعمر السادسة أو السابعة يصبح قادر على نطق معظم الأصوات الموجودة في لغته إن لم تكن جميعها. ويشير (سالم ورفاقه 2003) إلى أن اللغة ضرورية في التعلم، ولذلك تشكل العمليات الفونولوجية مهارة أساسية تعد مقدمة ضرورية في التعلم، ولذلك تشكل العمليات الفونولوجية مهارة أساسية تعد مقدمة ضرورية لتعرف على الكلمة تعرفا يقوم على الوعي والمعرفة السياق. ومن هنا كان من الضروري أن يتأكد المعلم من مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في عملية الاكتساب المبكرة للقراءة.

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى القراءة وآلياتها حيث تم تفصيل كل ما يتعلق بمهارات الأساسية للقراءة وهي الوعي الفونولوجي والفهم القرائي وكذلك مستويات القراءة ومكوناتها حيث تعتمد عملية القراءة على مجموعة من المهارات القرائية.

الفصل الخامس

عسر القراءة

1. صعوبات التعلم

2. عسر القراءة

2-1 التطور التاريخي لمفهوم عسر القراءة

2-2 تعريف عسر القراءة

2-3 أسباب عسر القراءة

2-4 الأسباب التعليمية

2-5 مظاهر وأعراض عسر القراءة

2-6 أنواع عسر القراءة

2-7 التشخيص الفارقي لصعوبة تعلم القراءة

2-8-علاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة

2-9 تقييم عسر القراءة وتقييمها

3. المحكات التشخيصية لعسر القراءة

4. تقييم الوعي الفونولوجي

خلاصة الفصل

1- صعوبات التعلم:

صعوبات التعلم مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والحديث والقراءة والاستدلال والقدرات الرياضية (Sprenger & Charolles, 2006)

إضافة إلى الأنواع المذكورة في التعريف السابق هناك أيضاً مشاكل في التعبير الكتابي والكتابة والصعوبات املائية مع وجود مشاكل في تذكر الأسماء والرموز والمفردات. (Westwood, 2004)

يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى الأطفال الأقرب إلى المتوسط أو عند المتوسط أو فوق المتوسط في الذكاء العام، ممن لديهم صعوبات معينة في التعلم أو السلوك تشمل صعوبات الإدراك والتخيل اللغة والذاكرة والانتباه والوظيفة الحركية، والتي ترتبط بخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي البطاينة (والجراح وغائمة، 2007).

1-1 خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

تختلف صعوبات التعلم من فرد لآخر وتتفاوت لكل طفل شخصية مستقلة فريدة، فما يلاحظ على هذا الطفل من خصائص سلوكية تشير إلى صعوبات التعليم، قد لا تظهر عند غيره، أو قد يشترك معهم في بعض الصفات فقط دون غيرها، فبعض الأطفال تتجلى عليهم أنماط صعوبات التعليم في المجال المعرفي مثل القراءة والكتابة والحساب، بينما تتجلى لديه أعراض صعوبات في المجال الاجتماعي فيما يخص علاقته بالآخرين ومفهومه لذاته، في حين يتجلى لدى البعض صعوبات لغوية سواء في التعبير الشفوي، أو الكتابي، أو الاستيعاب اللغوي، في الوقت الذي قد يعاني فيه البعض الآخر صعوبات في المهارات الحركية الكبيرة، أو الدقيقة، أو في المهارات النفس حركية، أو في مجال المهارات الإدراكية، لكن هذا التنوع الواسع والدقيق في صعوبات التعلم سمح بإشراك من الخصائص بشكل محدد أمراً صعباً، وبالرغم من ذلك يمكن بمجموعة الأطفال أن نذكر بعض الصفات المشتركة بينهم والتي منها:

1-1-1 في المجال المعرفي / التفكير:

يشير المفهوم المعرفي بصفة عامة إلى عملية المعرفة والتفكير وإن مهاراته أفعال إنسانية أساسية، ويتضمن المجال المعرفي كل عمليات الحكم والمقارنة والحساب والاستقصاء والتفكير المنطقي والتفكير الناقد وحل المشكلات وصنع القرار والتقويم. (البطينة، 2015).

ويعتمد المجال المعرفي عند الأطفال عموماً على الأسلوب المعرفي الذي يستخدمه في حل المشكلات المتنوعة، فالمقصود بالأسلوب المعرفي الطريقة التي يفكر بها الأفراد، وليست الموضوعات التي يفكر فيها هي التي تحدد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المجال المعرفي، وإن من ميزات هؤلاء الأطفال أنهم أكثر اعتماداً على المنبهات البيئية في إصدار أحكامهم الإدراكية والاندفاعية في الإجابة، وسرعة وضع الخيارات في حين أن الأطفال العاديين لديهم قدرة الاستقلال على المثيرات البيئية في تفسير إدراكاتهم مع التروي في إصدار الأحكام، مما يجعل أحكامهم وإدراكاتهم أكثر صحة، وفيما يأتي أهم خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مجال الأسلوب المعرفي. (البطينة، 2015، 53)

-الاعتماد على المنبهات البيئية في تفسير إدراكاته (الاستقلالية وعدم الاستقلالية).

-الاندفاعية حيث غالباً ما يتسرع هؤلاء الأطفال في إجاباتهم مما يجعلها محظورة، والذي ينعكس على الأداء المدرسي بصورة سلبية.

-يواجه صعوبة في مهام الذاكرة مقارنةً مع أقرانه (صعوبة الذاكرة).

-الفشل في استخدام إستراتيجية سليمة تمكنه من خزن واسترجاع المعلومات بسهولة كما يفعل العاديون.

-صعوبة في الانتباه الانتقائي الإرادي لمدة كافية للتعلم والتي يتسبب عنها: الفشل في إنهاء الواجبات التي يبدأ بها.

-عدم الإصغاء في الغالب.

-سرعة تحول الانتباه.

-صعوبة التركيز على الأعمال المدرسية والواجبات الأخرى التي تتطلب.

-الحفاظ على الانتباه.

-يحتاج إلى الكثير من الإشراف

-الصراخ بصوت عالٍ.

-صعوبة في انتظار الدور.

-يواجه صعوبة في إكساب المفردات الرياضية.

-يخلط بين المصطلحات الرياضية مثل أصغر وأكبر وقبل وبعد.

-يواجه صعوبة في تحليل الرموز الرياضية.

-يواجه صعوبة في تعيين الفواصل العشرية.

-يعاني صعوبة تذكر الحقائق الرقمية.

-يواجه صعوبة في الانتقال بين خطوات الحل.

-لا ينتبه إلى الرموز وقد يحذفها. (البطينة، 54، 2015)

1-1-2 المجال اللغوي: وفي العادة تبرز لدى أطفال صعوبات التعلم خصائص ترتبط بالصعوبات

اللغوية من بينها:

• يواجه صعوبة في فهم اللغة الاستقبالية.

• يواجه مشكلات في فهم اللغة الداخلية (حديث الإنسان مع نفسه).

• يواجه صعوبة في فهم الكلمات مثل أسماء الأشياء والأفعال والصفات والمفاهيم المجردة.

• يواجه مشكلة في التعبير عن الأصوات اللغوية والتي تبرز على صورة حذف الحرف أو إبدال

الحرف أو تشويه الحرف.

• يواجه صعوبة في تكوين الكلمات والجمل التي تبرز على صورة عدم القدرة على تنظيم الأفكار

بصورة مناسبة لذلك تجدهم يميلون إلى حذف الكلمات وإضافة كلمات غير ملائمة وقواعد غير صحيحة.

- العثور على الكلمات التي تظهر بصورة صعوبة في تذكر واسترجاع كلمات الاستعمال الفوري التلقائي.
- يواجه صعوبة في التمييز البصري عند القراءة فيواجهون عدم القدرة على التمييز البصري بين الحروف المتشابهة والكلمات.
- يواجه صعوبة في التمييز السمعي عند القراءة فهو غير قادر على التمييز بين أصوات الألفاظ اللغوية.
- يواجه صعوبة في تجميع الأصوات مزج (الأصوات) والتي تتمثل في جمع الحروف لتشكيل كلمة واحدة.
- عكس الحروف والكلمات.
- يواجه صعوبة في تحليلي الكلمات إلى أصواتها.
- يواجه صعوبة في التعرف إلى الكلمات المألوفة بسرعة. وهي الكلمات التي يتكرر وروحها مثل: هذا، هؤلاء...
- يواجه صعوبة في مهارة الاستيعاب الحرفي، مثل فهم معاني الكلمات والفقرات والاستيعاب التفسيري، وهي مهارة التعرف لما بين السطور، والاستيعاب النقدي التي يترتب عليها إصدار الأحكام.
- يواجه صعوبة في فهم قواعد اللغة العربية واستخدامها.
- لا يستطيع الإصغاء أثناء الكتابة.
- يواجه صعوبة في التمييز بين علامات الترقيم والرمز والعدد والحروف.
- لا يترك فراغات منظمة بين الكلمات.
- عدم تجانس حجم الحروف لديه وقد يخلط بين الحروف الصغيرة والكبيرة بصورة غير متناسقة.
- يفشل في مهارة الإغلاق عند القيام بالعمليات التكاملية مثل إكمال الكلمات بالحروف الناقصة أو إكمال الجمل. (البطينة، 2015، 56)

1-1-3 في المجال الاجتماعي:

يرتبط اكتساب المهارات الأكاديمية المختلفة بالتطورات والقدرات السلوكية الاجتماعية فغالباً ما يرتبط التوتر والاكنتاب والغضب بالفشل في التحصيل الأكاديمي مما يدفع تلاميذ صعوبات التعلم إلى تطوير مشاعر سلبية نحو ذاتهم مما يجعل تصوراتهم الانفعالية تتطور بصورة مختلفة عن غيرهم، ومن خصائصهم الاجتماعية التلبث في النشاط والذي يقصد به تكرار السلوك بعد أن يصبح هذا السلوك غير ملائم لعدم حاجته إليه مثل تكرار كتابة حرف على صورة محددة دون الالتفات إلى الصورة الأخرى للحرف والبقاء عند هذا الحد فقط.

-صعوبة تحمل المسؤولية الشخصية أو الاجتماعية.

-الانسحاب الاجتماعي، فهم يمتازون بالكسل غير مباليين بالعمل وقلة الاتصال الاجتماعي بالآخرين.

-العوانية تجاه الآخرين لأسباب غير مبررة أو موجبة.

-الاتكالية فيظهر دائما اعتمادا متزايدة على الآباء والمعلمين وغيرهم والتي تبرر بصورة طلب المساعدة الزائدة.

-تششت الانتباه.

-النشاط المفرط.

-مفاهيم عن ذاتهم ضعيفة في العادة دائماً سلبية أو متدنية (البطانية، 2015، 48)

1-1-4 المجال الحركي:

وجود مشكلات في المهارات الكبيرة، والتي تعود إلى تأخر في النمو التطوري مثل الزحف والمشي والرمي والفقر، أو المشي على خشية التوازن.

ضعف المهارة الدقيقة، مثل الرسم والكتابة والقص والتي تتصل في العادة بالمهارات الإدراكية الحركية، فأطفال صعوبات التعلم يعانون من إشكالات كبيرة في نقل الرسومات أو إتباع الأنماط والإشكال، وهي مهارة تتطلب التناسق بين اليد والعين. (البطانية 2015، 59)

1-2 أنواع صعوبات التعلم:

لقد تعدد التصنيفات الخاصة لصعوبات التعلم بين الباحثين في هذا المجال، منهم من ركز في تصنيفه على الصعوبة في العمليات العقلية وحدها والبعض ركز على الصعوبة في العمليات العقلية وحدها، بينما ركز الآخرون على الصعوبة في العمليات العقلية والصعوبات الأكاديمية.

ويصف عدد من المعلمين المشكلات التي غالباً ما يتكرر ظهورها لدى ذوي صعوبات التعلم بعدها مشكلات واقعية أكثر من كونها نظرية، حيث حصرت من المشكلات التي تظهر في صور صعوبات تعلم في الفصل الدراسي مجموعة وهي:

أخطاء نوعية شاذة في الهجاء، ومشكلات تعرف الحروف.

-مشكلات التمييز السمعي والبصري.

-اضطرابات في التناسق الحركي.

-اضطرابات التوجه المكاني.

-مشكلات في الحركة الدقيقة وتظهر في الكتابة.

-اضطرابات في الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية.

-اضطرابات في التمييز اللفظي

-مشكلات تمييز الحروف.

-مشكلات العد وتعرف الأرقام أبو الديار (2012، 65).

وهناك عدة أنواع من صعوبات التعلم التي قد توجد منفردة أو مجتمعة وهي:

-عسر القراءة: المعروف بالديسلكسيا (dyslexia).

-عسر الكتابة: والمعروف بالديسجرافيا (dysgraphia).

-عسر الكلام: والمعروف بالديسفازيا (disphasia).

-عسر الحساب والصعوبة في إجراء العمليات الحسابية المعروفة بالديسكالوليا (dyscalculia).

-خلل في التناسق الحركي والمعروف بالديسبراكسيا (dyspraxia).

-صعوبة التهجئة والكتابات المعروفة بالديسورتوغرافيا (dysorthography).

-صعوبة في التركيز (ADD: Attention Deficit Disorder). (بسطامي، 2008، 05).

ومع تعدد أنواع صعوبات التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجب تحديد تصنيفات لها، وبعد تصنيف كيرك وكالفن (1984) لصعوبات التعلم هو التصنيف الأكثر شيوعاً وأكثر استخداماً بين العاملين في هذا المجال رغم وجود بعض الانتقادات لهذا التصنيف ويصنف "كيرك وكالفن" صعوبات التعلم إلى نوعين رئيسيين هما:

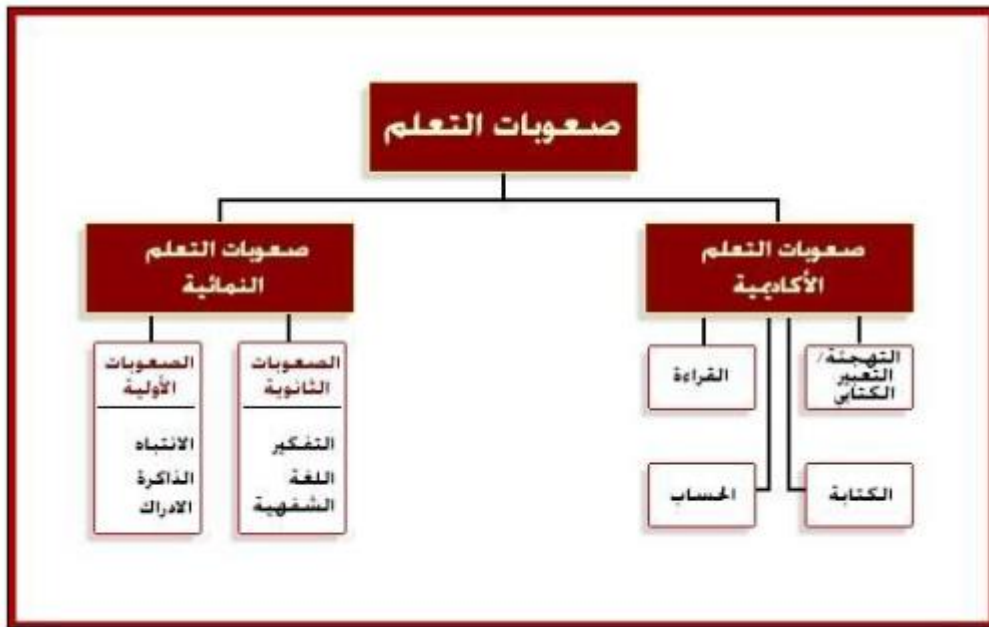
1-2-1 صعوبات التعلم النمائية:

وهي التي ترجع على اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي وتشتمل على تلك المهارات السابقة التي يحتاج الطفل إليها بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، فحتى يتعلم الطفل لكتابة اسمه لابد من أن يطور كثيراً من المهارات الضرورية في الإدراك، والتناسق الحركي، وتناسق حركة العين واليد، والتسلسل، والذاكرة وغيرها وحتى يتعلم الطفل الكتابة لابد أن يطور تمييزاً بصرياً وسمعيّاً مناسباً، وذاكرة سمعية وبصرية، ولغة مناسبة وغيرها من العمليات، ولحسن الحظ فإن هذه الوظائف تتطور بدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكينهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية، فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة واضحة، ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية، ويظهر كثير من هذه الصعوبات قبل دخول الطفل المدرسة. وقد تعرفها حين يبدأ الطفل بالفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسة. (أبو الديار 2012، 66) ويشير أبو فخر (2005) إلى إن صعوبات التعلم النمائية هي صعوبة تتعلق بنمو القدرات العقلية والنفسية، بحيث يظهر النمو مختلف أو فيه من الخلل ما يجعل الطفل يقصر بالمهام التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية، وبذلك فإن الطفل يعاني نقصاً في القدرة على الانتباه أو التذكر، ولا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة بهاتين القدرتين ونفس الأمر بالنسبة للصعوبة في الإدراك والتفكير، وهذا النوع من الصعوبة يسبق النوع الثاني وهو الصعوبات الأكاديمية المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالصعوبات الثمانية السابقة عليها.

1-2-2 صعوبات التعلم الأكاديمية

يشير مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب، أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات. ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة، فحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم، ويفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة -الكتابة -التهجاء -التعبير الكتابي.

وفيما يلي مخطط يبين تصنيف صعوبات التعلم حسب (كيرك وكالفنت)



الشكل رقم (05): تصنيف صعوبات التعلم (كيرك وكالفنت 1988)

(أبو الديار، 2012، 67)

1-3 أهم الانتقادات الموجهة لتصنيف كيرك وكالفنت:

المتأمل لتصنيف (كيرك وكالفنت) يجد أنه يُبنى على تقسيم الصعوبات إلى صعوبات نمائية وأكاديمية، ولكن السؤال الذي يفرض نفسه هل كل من يعاني من عسر القراءة أو عسر الحساب يعاني من فرط النشاط أو ضعف الذاكرة أو صعوبة الانتباه؟ بالطبع لا ولكن هناك عدد من البحوث أشارت إلى ارتباط صعوبات التعلم الأكاديمية ببعض النواحي السلوكية، معنى ذلك إنه ليس بالضرورة أن تصاحب صعوبات

التعلم الأكاديمية صعوبات ذاكرة، أو انتباه، أو إدراك، أو فرط نشاط، ولا سيما إن الطفل الطبيعي يعاني هو الآخر من مشكلات في التفكير والإدراك والنسيان والانتباه وفرط النشاط ولذلك هناك من يفضل تصنيف صعوبات التعلم وفقاً لنسبة الانتشار إلى ما يأتي:

- **عسر القراءة "الديسيلكسيا":** صعوبة تتعلق باللغة حيث يواجه الفرد صعوبات محددة في القراءة والكتابة والتهجئة.

- **عسر الحساب "الديسكالوليا":** صعوبة تتعلق بالرياضيات حيث يواجه الفرد صعوبة محددة في حل مسائل الحساب واستيعاب المفاهيم الرياضية.

- **صعوبة التآزر الحركي النمائي "الديسبراكسيا":** صعوبة محددة في اكتساب المهارات الحركية الدقيقة. (أبو الديار، 2012، 67).

ولأن صعوبات التعلم تعد اضطراباً خطيراً يهدد المسار التعليمي للتلميذ وخصوصاً الأكاديمية منها والتي تعتبر المرحلة الأكثر حرجاً في مراحل تعلم الإنسان، فإذا كان التلميذ يعاني من صعوبات في عملية التعلم فإنه لن يستطيع مواصلة الدراسة وتحقيق نتائج تحصيلية تؤهله للنجاح، ومن أهم هذه الصعوبات، صعوبات تعلم القراءة، والتي تُعتبر أهم عملية في سيرورة التعلم، فلن يستطيع إتقان أي مهارة إذا لم يتمكن من التعرف على الحروف والفهم والتهجئة والإدراك والانتباه، وعليه كان التركيز في بحثنا هذا على عسر القراءة؛ لأنها تعتبر أهم صعوبة قد يعاني التلميذ منها وأكثرها تأثيراً على مساره التعليمي. ويُعتبر العسر القرائي أحد أنواع صعوبات القراءة المتعددة، حيث أن هناك من يطلق عليه الضعف القرائي، أو العسر القرائي، أو العجز القرائي، وهناك من يفرق بين هذه وهناك من يستخدمها كمفردات، وقبل البدء بتعريف العسر القرائي المصطلحات، لابد من التطرق إلى مفهوم القراءة وخصائصها.

2- عسر القراءة:

يعد عسر القراءة اضطراب من اضطرابات التعلم ويعني عدم القدرة على استيعاب القرائي بما يتناسب والدرس أو عدم القدرة على القراءة وتعد أيضاً صعوبة دائمة وخاصة بتعلم اللغة المكتوبة تمس الأطفال الذين لا يعانون من أي خلل حسي أو حركي ذو ومستوى ذهني عادي، لديهم رغبة في التعلم ومتمدرسين منذ حوالي سنة.

ويرى العديد من الباحثين أن عسر القراءة يمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي.

1-2 التطور التاريخي لمفهوم عسر القراءة:

يعتبر عسر القراءة اكتشاف طبي ومن الممكن حصر تطور مختلف الأعمال التي أنجزت منذ القدم في المراحل التالية:

مرحلة الأولى "التموضع": كثر الحديث في هذه الفترة على الحبسة (بوجلان، 2012، 211)، حيث مع بداية القرن التاسع عشر ميلادي شاعت وجهة النظر التي ترى أن القدرة اللغوية مركزها منطقة محددة في النصف الأيسر من الدماغ، وركز كثير من الدراسات ولاسيما القائمة منها على أعمال بول بروكا (1861، 1865) و"كارل فرينيك" (1874، Carl werincke) على مشكلات اللغة التي يرجع سببها الى إصابة أجزاء مختلفة من الدماغ. وعرفت مثل هذه الحالات بالأفازيا وتعني الخلل الجزئي أو الكلي أو فقدان القدرة على التعبير من خلال الكلام أو الكتابة أو الإشارة أو فهم اللغة المسموعة أو المكتوبة نتيجة الإصابة أو مرض، وجذبت مثل هذه الحالات انتباه المختصين في المجال الطبي الى مشكلات فقدان اللغة والقدرات اللغوية بسبب إصابة أو نتيجة حادث ما. لكن لم يبدأ البحث الأكاديمي المتعمق في مجال عسر القراءة النمائي حتى عام 1896ء عندما ظهرت مقالة للطبيب البريطاني برينغل مورغان "pringlmorgane" بعنوان "حالة عمى ألوان منذ الولادة (البحيري، ايفرات (ابو الديار 2012 :19 :18)، حيث يصف حالة طفل يشكو من الاضطراب رغم سلامة حاسة البصر وبمكانة اجتماعية عادية وغياب أي خلل أو جرح دماغي معيق للقراءة، مع توفر درجة ذكاء عادية والذي بين في المقابل أخطاء هجائية خطيرة. (حاج صابري 2005 :152) وفي سنة 1906 أطلق جاكسون Jaksson مصطلح "Alexie" أي "عمى قرائي على هذا الاضطراب لكن كان متأكد ان الملاحظات كانت حالات خطيرة، وفي الفترة نفسها في فرنسا وصف العالمان فاريوت (Variot) ولوكانت (Lecante) هذا الاضطراب حيث اسموه على قرائي بالولادة. ويعتبر هنشل وود (Hinchle Wood) في نفس الفترة أول من اقترح اسم عمر القراءة (Dyslexie) لهذا الاضطراب. وحسب ما توصل اليه هذا الباحث فانه إذا كان المصابون بعسر القراءة لا يعانون من صعوبات في معرفة الاعداد فانهم بالعكس من ذلك يجدون صعوبة في معرفة الحروف.

مرحلة الثانية الارتباط: ظهرت فرضيات جديدة في هذه المرحلة بينت أسباب المرض في الفترة الممتدة بين (1915-1937)، حيث اقترح الأمريكي أرنون (Araton) نظريته الخلط بين الحروف المتناظرة

والتي بين فيها كثرة اليساريين وذوي الجانبية السيئة من بين المصابين بعسر القراءة وتتميز أخطائهم بتداخل الحروف المتشابهة. نقد لينغ (Ling) الفرضية التموضعية الهينشل وودا، إذ فرض فكرة وجود مركز للحروف وآخر للأرقام حيث يعتقد أن الرقم هو رمز أكثر بساطة من الحرف ويعرف بسهولة، وفي سنة (1937-1943) أكد اميردان (Ombredane) على الاضطرابات البنية الحيزية الزمانية وردا على نظرية أرتون اقترح مصطلح النحوية (Dysgrammataxie) ويقول في عسر القراءة انه صعوبة في استدخال العناصر الرمزية في وحدة الكلمة أو الجملة.

المرحلة الثالثة المعاصرة: تميزت الابحاث ابتداء من (1950) حول عسر القراءة بتسارع كبير ومن بين أبرز الباحثين الذين اولوا أهمية لوصف محدد لمؤشرات أعراض عسر القراءة "بورال ميزوني" PorelleMaisonney وفرنسواز ايتيان "Françoise Estienne حيث ارتكزت ابحاثهم على تقديم نموذج من الاسباب المؤدية الى اضطرابات منها الذاكرة الادراك التناسق الحركي والجانبية. كما تؤكد الدراسات الحديثة أن عسر القراءة له علاقة وطيدة بنمو الجهاز العصبي والذي يعيق عملية استقبال المعلومات السمعية والبصرية وفك رموزها، لكن تجدر الإشارة إلى أن عسر القراءة يتعلق باضطراب اللغة المكتوبة والمنطوقة في غياب اضطرابات عقلية وحواسيه، حيث يفترض أن طفل في سن الثالثة من العمر يستطيع أن يتكلم بوضوح تام وفي حالة وجود تحريف كلي للكلمات أو صعوبة في تكرارها بشكل صحيح بعد سن الخامسة، فانه يدل على وجود احتمال إصابة بعسر القراءة وفي هذه الحالة يصبح إجراء الفحوصات الأروطفونية أمر ضروري (بوجلال، 2012 212).

2-2 تعريف عسر القراءة:

يعد اضطراب عسر القراءة من الاضطرابات المعقدة، لذلك عند التراث النظري الخاص بعسر القراءة يلاحظ تنوع متباين للمفاهيم والتعريفات التي أعطيت لهذا الاضطراب من طرف العلماء والمختصين.

وفيما يلي سنعرض مجموعة من التعريفات لعسر القراءة قصد مناقشتها وتحليلها:

-تعريف عبد المطلب القريطي (1988):

هي صعوبات تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة وفهمها واستيعابها واسترجاعها، وتعطل القدرة على القراءة والفهم القرائي الصامت والجهري وذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام. (القريطي عبد المطلب، 1988، 356)

-تعريف دومور نافات (1993):

الطفل المعسر قرائياً هو الذي يعاني من صعوبات في تعلم اللغة المكتوبة (القراءة)، رغم ذكائه العادي وتمرسه المنظم، وخلوه من الاضطرابات الحسية (السمعية، البصرية).

-تعريف موسوعة ماك ميلان الأسري:

عرفت هذه الموسوعة العسر القرائي بأنه يشير إلى قدرة ضعيفة لقراءة أوفهم ما يقوم بقراءته الفرد بسبب قصور تكويني أو جرح مكتسب في المخ، وهي تتراوح بين قصور بسيط إلى قصور كلي في القدرة على القراءة، ويستخدم المختصون العسر القرائي النوعي للإشارة على عدم القدرة على القراءة بالنسبة للفرد الذي لديه ذكاء متوسط أو مرتفع، والذي لا يعزى ضعف تعلمه للحرمان الاجتماعي والاقتصادي أو اضطراب انفعالي أو تلف المخ. (نافذة على التربية، 2001، 10)

-تعريف منظمة الصحة العالمية لعسر القراءة:

هي صعوبة دائمة في تعلم القراءة واكتساب آلياتها عند أطفال أذكاء ملتحقين عادة بالمدرسة ولا يعانون من أي مشكلة جسدية أو نفسية موجودة مسبقاً. (إني ديمون، 2006، 15).

2-3 أسباب عسر القراءة:

لقد تعددت النظريات التي فسرت اضطراب عسر القراءة، فمنها من أرجع الاضطراب إلى أسباب وراثية، ومنها من فسره على أساس عصبي بالإضافة إلى النظريات التي أرجعت الأسباب فيه إلى أسباب نفسية، وهناك من أرجعها إلى العوامل الجسمية والاجتماعية. 1-2 الأسباب الوراثية: لقد أشارت العديد من الدراسات إن للجانب الوراثي دور كبير في ظهور عسر القراءة، ومن بين هذه الدراسات نجد:

دراسة دوبرايبادريغ مليكين: وهي دراسة مقارنة بين مجموعة أطفال معسرين ومجموعة أخرى لأطفال غير معسرين، وتوصل الباحثان إلى أن 40% من الأطفال المعسرين لهم سوابق عائلية فيها يخص هذا الاضطراب و7% من الأطفال غير معسرين لهم سوابق، وتوصلا أيضا إلى أن طفلين من خمسة أطفال معسرين ينحدرون من عائلات لديها اضطراب عسر القراءة، مقابل 6 مرات اقل من المجموعة الضابطة.

دراسة هالجون ونوري والتي أقيمت على 45 توأما، 12 منهم توأم حقيقي و33 منهم غير حقيقي، فوجد انه عند التوائم الحقيقية عسر القراءة يوجد بنسبة 100% مقابل 33% لدى التوائم غير الحقيقية رغم توفر شروط تربوية ومدرسية متماثلة. ومن جهة أخرى بينت الإحصائيات إن نسبة الإصابة بعسر القراءة عند الذكور تفوق نسبة الإصابة بها عند الإناث بـ 4 إلى 10 أمثال، وقد يرجع ذلك إلى ضعف قدرة الذكور في اللغة وأمورها مقارنة مع البنات أو إلى أن الذكور أكثر عرضة للإصابة العصبية التي تؤثر في تكوين الملكات اللغوية. (مرباح أحمد، 2014، 33)

2-3-1 الأسباب العصبية: لقد تنوعت التفسيرات العصبية والفيولوجية لاضطراب عسر القراءة فمنها من اعتبر المشكلة بالإدراك البصري والحركي والذاكرة البصرية، ومنها من اعتبرها مشكلة لغوية دقيقة، ويمكن إن نوضح ذلك من خلال تتابع الدراسات التالية في هذا المجال:

دراسة اورتون (1925): الذي قام بعرض نظريته عن سيطرة جانب من المخ على الجانب الآخر وعلاقة ذلك بعسر القراءة (مع العلم إن النصف الأيمن للمخ يسيطر على الجانب الأيسر في حركة أعضاء الجسم والنصف الأيسر يتحكم في أعضاء الجانب الأيمن).

ويري اورتون إن صور المرئيات أو الحروف أو الكلمات يتم حفظها في الذاكرة في حالة كلا نصفي المخ الأيمن والأيسر على شكل صورتين لشكل واحد، كما يحدث تماما في المرأة العاكسة، أن عملية تعلم القراءة تتضمن انتقاء صورة من ذاكرة النصف المسيطر ويري في حالة سيطرة أحد نصفي المخ على الآخر والتي تكتسب مبكرا عند الطفل وهنا لا يواجه الطفل أية صعوبة في تعلمه القراءة.

إما إذا لم يتمكن هذا الطفل عند بداية تعلمه للقراءة من تنمية وتغلب إحدى الجهتين على الأخرى فانه يواجه عدة مشكلات ناشئة عن الصراع بين نصفي المخ، وينتج هذا الصراع عدم وجود نظام واحد لتتابع الحروف، فهي أحيانا في اتجاه اليمين وأحيانا في اتجاه اليسار وفق تغليب على الآخر، وهو ما يؤدي إلى عكس التتابع الطبيعي لحروف الكلمة. (نصرة محمد، 65. 1995)

2-3-2 الأسباب النفسية:

-اضطراب العمليات النفسية والعقلية: لقد استدل العلماء من خلال أبحاثهم على أن قصور الانتباه والاضطرابات في الإدراك السمعي، والإدراك البصري ما يترتب عليه من قصور في تكوين المفاهيم وقصور في الذاكرة السمعية والبصرية ويمكن أن يؤدي إلى صعوبات في القراءة.

-انخفاض مستويات القدرات العقلية:

انخفاض نسبة الذكاء: قد توجد صعوبات القراءة عند العاديين في الذكاء ألا أن انخفاض نسبة الذكاء من 70 درجة تسبب صعوبات في اكتساب اللغة، نظرا لان اللغة باعتبارها تتناول الرموز وترتبط بنمو القدرة على التجريد والقدرة على التعميم تقتزن بانخفاض نسبة الذكاء، التي عرفت بأنها تعكس القدرة على التجريد والتصنيف والمقارنة، وهي كلها مرتبطة بتمييز الكلمات وإدراك دلالاتها.

بسبب انخفاض مستوى القدرة اللغوية: لها مظاهر عديدة تتعلق بالقدرة على التفكير والتعبير اللغوي، فالطفل يستطيع أن يفهم اللغة لكنه لا يقدر أن يجد صعوبة في تعبير اللغة إيجاد صعوبة في استخدام قواعد اللغة السليمة، أو أنه لا يقدر أثناء الكلام أن ينظم أفكاره. انخفاض الدافعية: قد يتعرض الطفل إلى صعوبة في النطق والقراءة، وهنا وجب تشجيعه وجعل النشاط القرائي محببا إلى نفسه عن طريق الاستعانة بالصور الملونة والأغاني والموسيقى وغيرها. (حافظ نبيل، 2000، 94-95).

كما أن العلاقة الوالدية المضطربة، وسوء معاملة الطفل وكثرة انتقاد سلوكه يؤدي به لا شعوريا إلى الفشل فيما كان يرغب فيه، فقد يفقد الطفل حب القراءة نتيجة عدم منحه فرصة الاستثمار في الميدان من طرف محيطه، ومن خلال علاقاته مع الآخرين خاصة علاقة (أم بطفل) التي لها أثر بالغ في تكوين الشخصية، وقد تؤدي الصدمة الانفعالية ذات الطابع الوجداني إلى خلق صعوبات في مجالات مختلفة كتعلم القراءة، والتوافق على مستويات مختلفة كالتوافق الدراسي. (على تعوينات، 1983، 104-105)

2-3-3 الأسباب التعليمية:

تنشأ الأسباب التي تؤدي إلى الاضطرابات في المرحلة الابتدائية عن مناهج ووسائل فغالبا ما تهمل المناهج الفروق الفردية.

الفروق الفردية: فالمناهج المطبقة وضعت على أساس إن كل التلاميذ متشابهين دون اعتبار القدرات والمهارات الخاصة بكل تلميذ، في حين إن لكل شخص قدراته على التعلم والاستيعاب. (فهيم مصطفى، 2000، 121)

دور المعلم: يلعب المعلم دورا مهما فهو بمثابة الموجه الذي يقود التلميذ إلى الأهداف المرجوة وحتى يقوم بدوره على إكمال وجه يجب إن يتمتع بتكوين متين يسمح له إن يعرف حاجات التلميذ ومهاراته بالنسبة لكل مادة يقوم بتدريسها، إما بالنسبة للقراءة فمن المفروض إن يكون المعلم واعيا بطرق اكتساب القراءة عند التلميذ لكل مرحلة لكيلا يقع في الخطأ. (فهيم مصطفى، 2000، 212)

نقص الاستعداد لتعلم القراءة: لكي يتمكن التلميذ من تعلم القراءة يجب أن تكون لديه استعدادات للتعلم وتتمثل هذه الاستعدادات في قدرات ونماط السلوك، القدرات المعرفية، الإدراك السمعي، الإدراك البصري، والاستعداد النفسي للقراءة، فكل هذه الاستعدادات تدخل في تعلم التلميذ للقراءة. (كريمة بوفلاح، 2007، 38)

البرامج والمناهج: قد يكون محتوى المقررات الدراسية لا يتناسب مع ميول وقدرات التلميذ وأن المنهج طويل بحيث يبذل المعلم جهده ووقته في إكمال البرنامج، وهذا ما يجعله يغفل عن الفروق الفردية واختيار طرق التدريس الملائمة. (أحمد عبد الله، 2000، 120-121)

من خلال كل هذه الدراسات التي فسرت عسر القراءة، يمكننا القول إنه لا يوجد سبب واحد للإصابة بعسر القراءة، لأن الأسباب تجمع بين الوراثة والعصبية الفيزيولوجية، بالإضافة إلى اضطراب في النمو اللغوي والأسباب الانفعالية والعاطفية.

2-4 مظاهر وأعراض عسر القراءة:

يذكر أبو فخر (2007) أن المظاهر الملحوظة عند بعض الأطفال العسيرين تتفاوت وتختلف ما بين اليسيرة وما هو أشد من ذلك، كما لا يمكن أن نحكم على عسيري القراءة بتواجد كل المظاهر بل يكفي بعضها حتى يتم تصنيف هؤلاء الاطفال من العسيرين، ومن أهم تلك المظاهر ما يلي:

2-4-1 عادات الأداء القرائي: والتي تتضمن

الحركات الاضطرابية عند القراءة

** الشعور بعدم الأمان.

• فقدان مكان القراءة باستمرار هو غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إليه بل يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التنقل بين أسطر الكتاب مما يسبب له الإرباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه.

• القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة.

• جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين أثناء القراءة مما يسبب له الوقوع بأخطاء القراءة. (نيو، 2000)

2-4-2- أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة:

يحدد Mercer (1997) الأخطاء التالية وهي الأكثر شيوعاً:

الحذف: حيث يميل الأطفال في مثل ذلك إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة.

الإضافة: حيث يضيف التلميذ بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجوداً فيه.

الإبدال: ببدل الطفل عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفاً بحرف آخر في الجملة الواحدة.

التكرار: ويعمل التلميذ هنا على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة.

الأخطاء العكسية: حيث يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلاً من بدايتها أو تغيير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة، ومن التهجئة غير السليمة للكلمات، والتردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.

القراءة السريعة: غير الصحيحة حيث يلجأ الطالب إلى القراءة بسرعة فتكثر في قراءته الأخطاء الحذف وعلى وجه الخصوص في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.

القراءة البطيئة: وهي قراءة التلميذ ببطء شديد حتى يستطيع التعرف على رموز الكلمة ونطقها مما يفقده تركيبة النص والمعنى المراد منه مما يسبب لهم عدم فهم المعنى المراد من النص، أو القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها.

2-4-3 أخطاء الاستيعاب القرائي: وتضم

عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية بسيطة) من نص ثم قراءته. عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصه ما. عدم القدرة على استدعاء العنوان للقصّة المقروءة. (فتحي الشيخ، 2011)

2-4-4 أخطاء الفهم القرائي: وتشمل

التعرف الخاطئ على الكلمة ويشمل الآتي:

-الفشل في استخدام سياق الكلام أو الشواهد الأخرى التي تدل على المعنى.

-قصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية والبنائية والصوتية.

-قصور القدرة في المزج السمعي والبصري.

-الإفراط في التحليل حيث يقسم الكلمات الى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم استخدام أسلوب حرفي أو هجائي في التجزئة.

-قصور القدرة في التعرف على الكلمة بمجرد النظر.

-تزايد الخطأ المكاني (أي مواضع الكلمات والحروف وسط بداية نهاية الكلمة)

-القراءة في اتجاه خاطئ وتشمل:

-الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها.

-تبادل مواضع الكلمات.

جوانب القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم وتشمل:

✓ المعرفة المحددة بمعاني المفردات.

✓ عدم القدرة على القراءة من وحدات فكرية ذات معنى.

✓ عدم كفاية فهم معنى الجملة.

✓ القصور في إدراك تنظيم الفقرة

✓ القصور في تذوق النص. (كامل، 1996)

ويمكن توضيح وإيجاز ما ذكرناه سابقا في الجدول الآتي:

المظهر	الوصف	خصائص الأداء القرائي
حركات متوترة	عصبي - متملل - عبوس - متجهم	خاصية عادات القراءة
غير أمن أو مطمئن	يرفض القراءة - يبكي ويصرخ	
يفقد مكان القراءة	يفقد المكان بصورة متكررة ويعيد القراءة بطريقه منقطعة ومتشنجة	
حركات جانبية للرأس	يهز الرأس - ويبعدوا فاقدا للتوازن	
يقرب مواد القراءة	يقرب الدفتر أو الكتاب كثيرا	خاصية الانتاج القرائي
أخطاء حذف	يحذف بعض الحروف أو الكلمات - يقفز من موقع إلى آخر	
أخطاء إدخال	يزيد بعض الحروف أو الكلمات (المألوفة)	
أخطاء قلب أو عكس	يقلب أو يعكس الكلمات أو الحروف	
أخطاء نطق	سوء النطق - عدم الالتزام بالنطق الصحيح	
أخطاء نقل/ ترتيب	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ	
لا يعرف بعض الكلمات نطقها	يتردد عند النطق عند بالكلمات	

جدول (03): يوضح خصائص (مظاهر) الأداء القرائي لدى عسيري القراءة

2-5 أنواع عسر القراءة:

وصف الطبيب الفرنسي Degeririe نوعين من عسر القراءة، النوع الأول يكون مصحوباً بعسر الكتابة، أما النوع الثاني فيظهر دون وجود اضطراب أو صعوبة في الكتابة (عورتاني طيبي وآخرون، 2009، 106). حيث صنف العلماء عسر القراءة إلى نوعين هما:

2-5-1 عسر القراءة المكتسب (Dyslexie acquise):

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

2-5-2 عسر القراءة النمائي (Dyslexie developmental):

وهي صعوبات في القراءة يواجهها الطفل منذ بداية تعلم القراءة، بالرغم من أنه يتمتع بذكاء عادي ولا يعاني من الأمراض العصبية والاضطرابات الانفعالية. ويوجد العديد من الأبحاث التي أنجزت في علم النفس العصبي أو العلوم العصبية حول عسر القراءة النمائية، التي افترضت وجود أنماط مختلفة لعسر القراءة من بينها: (1978) border (1973) Casties&colheart، حيث صنفوا عسر القراءة إلى الأنواع التالية: عسر القراءة الفونولوجي عسر القراءة السطحي وعسر القراءة المختلط إلا أن (2004) Valdoise أضافت نوعاً آخر وهو عسر القراءة البصري الإنتباهي. وفيما يلي عرض لهذه الأنواع:

2-5-2-1 عسر القراءة الفونولوجي (Dyslexie phonologique):

ويمثل 67 % من الأطفال المصابين بعسر القراءة (Lussier & Flessa، 2001). وتظهر العيوب الصوتية بشكل كبير في هذا النوع، بحيث أن استراتيجية التحويل الحرفي -الصوتي لم تصبح بعد آلية عند الطفل، كي يتمكن من الجمع بين الحرف وصوته، لهذا يجد صعوبات في قراءة الكلمات وتهجئتها.

ويتميز هذا النوع من عسر القراءة بوجود اضطراب في سيرورة التجميع (المسار الفونولوجي) فالكلمات المتقاربة فونولوجياً يكون من الصعب التعرف عليها، لهذا يعتمد هؤلاء الأطفال على سياق النص المقروء، كاستراتيجية تعويضية يستعملها هؤلاء الأطفال للتعرف على الكلمات. كما أن شبه الكلمات تقرأ بصعوبة، أما الكلمات الأخرى المنتظمة وغير المنتظمة تقرأ بصفة صحيحة شرط أن تكون ضمن المخزون المعجمي

الخطي الداخلي للطفل. كما نجد في هذا النوع صعوبات في الحروف المتقاربة بصريا أو سمعيا، قلب الحروف، حذف الصوامت والمقاطع وكذلك إضافة حروف أخرى (Gillet, Billard & A0005). ونلخص أهم الأعراض التي تميز هذا الاضطراب فيما يلي:

-اضطراب الوعي الفونولوجي (التحليل المقطعي للكلام).

-غياب آلية فك الترميز الحرفي الصوتي الضرورية لقراءة الكلمات الجديدة أو شبه الكلمات.

-اضطراب الذاكرة العاملة النظام الفونولوجي) واضطراب الذاكرة السمعية التسلسلية (Déficits de la mémoire auditivo-sequential)

-بطء في الوصول للصورة الحركية للكلمات بالاستدعاء السريع.

القيام بأخطاء أثناء قراءة الكلمات واستعمال السياق في ذلك؛ أي يستعمل المسار الدلالي (التعويض بمرادفات موجودة في القاموس الدلالي). (Lussier & Flessa، 2001) ويكشف لنا عسر القراءة الفونولوجي عن وجود اضطراب وظيفي لمسار اللغة في النصف الكروي الأيسر مثله مثل باقي اضطرابات اللغة كالديسغافيا، ضعف السيولة اللفظية، أو الرواج اللفظي، التأخر النطقي. . . الخ (Habib، 2002).

2-2-5-2 عسر القراءة البصري الإنتباهي (Dyslexie visuo-attentionnelle):

إن هذا النوع من عسر القراءة لا نجده في كل التصنيفات، وتم إدراجه كاضطراب مصاحب لعسر القراءة وليس كعامل خاص أو نوع خاص في عسر القراءة. ويرجع عسر القراءة في هذا النوع إلى إصابة السيروية البصرية والخطية للكلمة. فلكي تعالج السلاسل الخطية للكلمة، يجب أن تحظى بمعالجة بصرية انتباهية.

ففي وضعية القراءة يتدخل الانتباه البصري ويكون انتقائيا ومتتابعا بالنسبة لكل كلمة، ثم يتم التعرف على الكلمات. وفي هذا النوع من عسر القراءة فإن الطفل لا يتمكن من معالجة كل المعلومات البصرية للكلمات ويقتصر على معالجة بعض الحروف فقط (Valdois, Bosse، & Tainturier، 2004).

ولأن الدراسة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتعرف على الكلمات ومدى ارتباط تشخيص هذا الاضطراب بتراكيب الكلمات وأصوات الحروف فإننا حاولنا إبراز التصنيفات الأربعة المدرجة من طرف الباحثين، حيث

يتمثل النوع الأول في عسر القراءة الفونولوجي وهو صعوبة يواجهها الطفل في التحويل الحرفي الصوتي. ويتميز بوجود خلل في مسار التجميع (السيروورة الفونولوجية)، لهذا يلجأ إلى التعرف على الكلمات من خلال السياق، خاصة الكلمات غير المتداولة والكلمات التي تحتوي على حروف متقاربة في الشكل أو في النطق. ويتميز هذا النوع باضطراب الذاكرة العاملة الفونولوجية اضطراب الذاكرة التسلسلية). أما النوع الثاني ويتمثل في عسر القراءة السطحي؛ حيث يتميز بعدم دقة ميكانيزمات التعرف على مستوى الحرف، فنجدهم يخترعون نهاية الكلمات، كما أن بعض حروف العطف تحذف أو تعوض بأخرى وهذا ما يؤثر على الفهم، كما لديهم مشكل في التعرف على الكلمات غير المنتظمة. وتتميز قراءة هؤلاء الأطفال بالبطء نتيجة لاعتمادهم على استراتيجية فك التشفير النظامي أي يقرأون حرفاً بحرف، أو مقطعا بمقطع لأن الكلمة بشكلها غير المنتظم ليست مخزنة في المعجم الذهني لديهم وبالتالي لا يتمكنون من استحضارها. وعندما يحاولون استعمال الاستراتيجية غير الصحيحة (التجميع) يقعون في الأخطاء. وفي هذا النوع نجد إصابة مسار الإحالة أو ما تسمى أيضا "بالعنونة" (السيروورة المعجمية)؛ إضافة إلى اضطراب النظام البصري الفضائي. نجد نوع آخر وهو عسر القراءة المختلط (فونولوجي - سطحي) والذي يمثل بعض خصائص النوع الأول وبعض خصائص النوع الثاني. ونجد فيه إصابة كلا المسارين: المسار الفونولوجي (التجميع) والمسار المعجمي (الإحالة) أو (العنونة). وأخيرا نجد عسر القراءة البصري الإنتباهي والذي يمس المعالجة البصرية الإنتباهية، بحيث لا يتمكن الطفل من معالجة كل الكلمات وإنما يعالج بعض الحروف فقط. ويصاحب عادة هذه الأنواع لعسر القراءة بعض الاضطرابات والتي سنتطرق إليها في العنصر الموالي.

2-5-2-3 اضطراب في تناسق الحركات (Dyspraxie):

يرى (Fawcett & Nicolson، 1999) أن المصابين بعسر القراءة يواجهون أحيانا اضطرابات الترابط الحركي (la Coordination Motrice)، فنجد لديهم اضطراب في الحركة العامة (Dyspraxie)، اضطراب الكتابة، اضطراب الخط (Dysgraphie) ونقص آلية التوازن. ونجد هذا الاضطراب عند حوالي 80% من المصابين بعسر القراءة (Habib، 2002).

2-5-2-4 اضطراب تعلم الحساب (Dyscalculie):

وهو عجز في المهارات الحسابية ينشأ عن خلل في فهم وإدراك الأرقام. إذ نجد أن المصاب بعسر القراءة يعاني من تذكر القواعد الحسابية وجداول الضرب وهو قادر على وضع الأرقام في الصفوف وفهمها

وملاحظتها. وتظهر هذه المشكلة في وقت مبكر وتستمر مع الطفل وتتطور حسب العمر على الشكل التالي:

-صعوبة في فهم المسائل وتحويلها إلى أرقام.

-صعوبة في تحويل المسائل إلى أرقام.

-صعوبة في فهم الرموز الحسابية وعدم الانتباه والتمييز لها والتمييز بينها ك: الجمع (+) الطرح (-)، الضرب (x)، القسمة (/).

-صعوبة في ترتيب الأرقام الى مجموعات وفي حفظ جداول الضرب.

-عدم القدرة على التفكير الموضوعي في المسائل الحسابية.

-صعوبة في رؤية شكل هندسي كنظام مكتمل (صندفلي، 2008، 82-83).

2-5-2 ضعف الوظائف التنفيذية:

إن الوظائف التنفيذية هي مهمة وضرورية لإنجاز العديد من المهام سواء في المدرسة أو في الحياة اليومية وهي من بين الاضطرابات النفسية العصبية التي ترتبط بعسر القراءة، خصوصا عندما يتعلق الأمر بمهام الكف والليونة الذهنية (Alteimer، 2008).

ويرى (Alteimer 2008)، أنه يوجد لدى الأطفال عسيري القراءة صعوبات في مهام التنظيم والآلية. كما أن كفاءاتهم في مهام الكف والليونة ضعيفة مقارنة بالقراء العاديين.

إن إصابة هذه الوظائف عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، يصبح عائقا إضافيا يعاني منه هؤلاء الأطفال ويؤثر على عملية التعلم لديهم (Thibault & Pitrou، 2012). من خلال ما سبق عرضه من تلخيص لأهم الأعراض التي تصاحب عسر القراءة إلا أن هذه الاضطرابات لا نجدها مجتمعة عند الشخص الواحد بل نجدها مختلفة من شخص لآخر فقد نجد بعض الأعراض عند شخص معين ولا نجدها عند آخر. وربما يرجع ذلك إلى الأسباب المسؤولة عن حدوث الاضطراب عند كل منهما. وفي العنصر الموالي سنحاول توضيح هذا الاضطراب أكثر من خلال معرفة أسبابه.

2-5-2 التشخيص الفارقي لصعوبة تعلم القراءة:

إن اضطرابات القراءة أمر منتشر وملاحظ عند الطفل الذي يخضع لشروط متميزة، وذلك خارج إطار المعايير التشخيصية التي تفرض تعريف عسر القراءة ذاته، فيكون الطفل حينئذ غير قادر على تطوير قدراته القرائية. فنحن إذن أمام حالات قريبة ومشابهة لعسر القراءة، ولا يمكن خلطها مع صعوبات القراءة الحقيقية.

2-6-1 الاضطرابات النفسية الوجدانية والاتصالية:

خلال السنوات الأولى لاكتساب الطفل اللغة، هناك مشاكل وصعوبات نفسية ووجدانية تواجهه تؤثر تدريجياً على قابلية الطفل للاكتسابات الأساسية المختلفة، التي تتطلب منه جهوداً وطاقة كبيرة جداً، ومنه قد ينتج عنه رفض الطفل لعملية التعلم هذه والفهم اللغوي، وكذا عدم الرغبة أو قلة الدافعية تمنع كلها من حصول الاكتسابات.

فيتعلق الأمر إذن ببعض حالات التوقف أو التثبيط تخص كل ما يرتبط باللغة الكتابية وليس باضطراب نوعي.

هناك اختلاف بين هذه الاضطرابات النفسية التي يطلق عليها "أولية" كونها توجد قبل التعلم وتصاحبه كذلك، وبين الاضطرابات "الثانوية" التي تتماشى مع الاضطرابات النوعية للغة الكتابية وتتطور معها، كونها تنتج عن الفشل، وتولد رسوبات ومشاكل مدرسية هذا الطابع المنعزل هو ما يميز صعوبة تعلم أو عسر القراءة كاضطراب نوعي وخاص بالقراءة عن حالات التأخر البسيط في القراءة: لا يحصل فشل في تعلم المواد الدراسية الأخرى إلا من حيث كونها تعتمد على اللغة الكتابية، أما القدرة الحسابية فتبقى محفوظة.

2-6-2 العامل العقلي:

من الضروري تمييز عسر القراءة عن حالات التأخر الذهني، بحيث يجب أن يكون هناك فارق ملحوظ بين القدرات الذهنية للفرد وبين مستواه في تعلم القراءة هذه الخاصية لا نجدها لدى المعاق ذهنياً حيث يرتبط مستوى التعلم الضعيف لديه مباشرة بضعف مماثل في القدرات الذهنية.

لقد أمكن ملاحظة أن الارتباط بين مستوى القدرة القرائية ونتائج اختبارات الذكاء يزيد مع التقدم في السن (Stanovitch et al، 1984). هذا الارتباط فسر انطلاقاً من كون اختبارات الذكاء تنصب على نفس القدرات التي تتطلبها القراءة.

غير أن القيم المستعملة لقياس هذا الفارق بين القراءة والقدرات الذهنية هي نفسها نسبية ومرتبطة بشكل كبير بطبيعة الأدوات المستعملة: يختلف مضمون كل اختبار عن مضمون الآخر بدرجات متفاوتة، مما ينجر عنه اختلاف في مستوى القدرات المقاسة حسب الأداة أو الاختبار. هذه الوضعية أدت ببعض الباحثين إلى إعادة النظر في استعمال اختبارات الذكاء في تشخيص عسر القراءة. من هنا يشير Siegel (1989) إلى أن ضعف المستوى الذهني قد يكون نتيجة لاضطراب التعلم: والفرد الذي يعاني اضطراب في القراءة ليست لديه نفس الفرص للتعلم من خلال اللغة الكتابية كما عند القارئ العادي، ولهذا تكون نتائجه في الاختبارات اللفظية ضعيفة. مثل هؤلاء الأفراد لا يلاحظ لديهم فارق ملحوظ بين مستوى الذكاء ومستوى القراءة لأن محتوى اختبار الذكاء في حد ذاته لا يلائمهم.

بعض أصحاب الرأي القائل بوجود فارق بين القراءة ومستوى الذكاء (Torgesen، 1989)، يشيرون، في المقابل، إلى أن كون الفرد ذو مستوى الذكاء اقل من 80 يمكن أن يمتلك قدرة عادية على القراءة، لا يعني أنه ليس لمستوى الذكاء دور أو علاقة بالقراءة، لكن من الأجدر القول بأن مستوى ذكاء ضعيف غير كافٍ لتفسير ضعف القدرة القرائية، ولكنه مع ذلك لا يمكن أن يهمل.

يبدو، كما لاحظته Torgesen أن السيرورات الفونولوجية التي تلعب دوراً كبيراً في صعوبات القراءة لا ترتبط كثيراً بمستوى الذكاء، وهو ما يفسر حالة صعوبة تعلم قراءة الكلمات لدى طفل ذو مستوى ذكاء عادي، في حين يرتبط هذا المستوى أكثر باكتساب قواعد اللغة، الفهم وقدرات ذهنية أخرى تؤدي كلها دور أساسي في اكتساب القراءة (Grégoire J et al.، 1996 39-41). إن الطفل ذو مستوى عقلي ضعيف يمكن أن تظهر لديه اضطرابات على مستوى اللغة الكتابية، فالعامل السببي هنا "خلل" عام على مستوى مجمل القدرات وليس خاص باللغة الكتابية: فاضطراب وصعوبة القراءة كخلل نوعي لا يمكن تحديده في النهاية إلا من خلال فارق ملحوظ بين المستوى القدرات الذهنية ومستوى اكتساب اللغة الكتابية.

2-7- علاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة:

-ارتباط الوعي بالأصوات بمهارة القراءة:

معظم النظريات تعترف بأن التطور الناجح للقراءة يتميز بتطور ناجح للوعي الفونولوجي، وصعوبات القراءة ترتبط بالخلل في الوعي الفونولوجي، والدليل الذي يربط بين ضعف التمثيل الفونولوجي بصعوبات القراءة هو دليل قوي، مما جعل (Sanonic 1986) يقترح أن يعرف عسر القراءة (الدسليكسيا) في إطار أنها (خلل فونولوجي) وهذا الاختلاف المتغير في نموذج المحوري يوحى بأن هؤلاء الأشخاص ذوي القدرة الضعيفة في القراءة يختلفون عن أولئك الذين يمتلكون قدرات طبيعية ومهارات تتطرق إلى هذا الخلل الفونولوجي الجوهري، مثل المهام المتعلقة بالوعي الفونولوجي. وأشارت بعض البحوث إلى أن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى صعوبات في القراءة وإن التنبؤ بمستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة، دليل على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة، كما أجرى جول (Juel 1988) دراسة وجد من خلالها إن الأطفال الذين يعانون صعوبات فونولوجية في السنة الأولى من دراستهم يظلون في مستويات قراءة ضعيفة؛ لذلك يعد الوعي الفونولوجي بعناصره ومكوناته المختلفة قاعدة مهمة في تعلم القراءة واكتساب المهارات المرتبطة بها، ويمكن رصد تلك الأهمية التربوية من خلال النقاط الآتية:

-مهارات الوعي الفونولوجي التي تتمثل في إدراك أن اللغة مكونة من كلمات ومقاطع وأصوات، وأن هذه المكونات يمكن تشكيلها بطرائق عديدة ذات ارتباط وثيق بالنجاح في القراءة في سنوات التعلم الأولى

-كثير من الدراسات أثبتت أن القراءة والكتابة تعتمدان اعتماداً كبيراً على القدرات اللغوية اللفظية (الشفوية)

-العديد من مشكلات القراءة في المراحل الأولى تظهر نتيجة في اضطراب الوعي الفونولوجي، كما إن الخلل الفونولوجي يتميز بصعوبة إخراج التتابع الحركي بسهولة وسرعة (أبو الديار، 2012، 42)

3-المحكات التشخيصية لعسر القراءة:

هناك عدة محكان في تقييم وتشخيص عسر القراءة، وسوف نتعرف علة هذه الأخيرة فيما يلي:

-محك الاستبعاد: ExclusionaryCriteria ويقصد به استبعاد الإعاقات التي قد تؤدي لحدوث عسر القراءة وهي كالتالي: يستبعد في عملية تقييم وتشخيص عسر القراءة الطلاب الذين تؤكد الاختبارات الطبية

وجود إعاقة بصرية لديهم كانخفاض في حدة الإبصار أو قصر أو بعد النظر الشديد أو الانخفاض في المجال البصري.

-الإعاقة السمعية: يتم استبعاد الطلاب الذين تؤكد اختبارات الطبية عن وجود عجز حسي، فهؤلاء لديهم برامج خاصة تختلف على يعانون من عسر القراءة.

-الإعاقة العقلية: يستثنى الأطفال الذين لديهم انخفاض في القدرات العقلية.

3-5 العوامل والفرص التعليمية غير الملائمة: التأكد من أن هذا الطالب قد تلقى الخبرات التربوية اللازمة، وأنه قد حصل فعلا على الفرص التعليمية الملائمة كغيره من الطلاب. وعند الاعتماد على هذا المحك في تشخيص صعوبة القراءة فلا بد من الانتباه إلى البيانات التي تشير إلى مدة التحاق الطالب المدرسة، فضعف الحضور وكثرة التغيب وعدم الانتظام وكثرة التنقل بين المدارس قد تكون سبب في عدم تمكنه من تعلم واكتساب مهارة القراءة.

-محك الاضطرابات الانفعالية: Emotional Disturbance في حالة إصابة الطالب باضطراب انفعالي يؤثر على قدرته على التعلم (تعلم القراءة) فإنه يتم استبعاده من فئة ذوي عسر القراءة.

-محك الإضراب اللغوي: تشير التعريفات الحديثة لعسر القراءة إلى ارتباط الاضطرابات اللغوية بشكل مباشر بصعوبة القراءة التي هي أحد أنواعها وتتصف بوجود صعوبات في حل الرموز وتهجئة الكلمات وغالبا ما يكون هذا العجز في العمليات الفونولوجية (العمليات الصوتية) غير متوقع بالمقارنة مع السن والقدرات المعرفية والأكاديمية.

مما لا شك فيه أن هناك ارتباطا بين القدرات اللغوية والقدرة على القراءة حيث أن القراءة هي أحد مخرجات اللغة. أن ومع جميع الجوانب اللغوية ترتبط بالقراءة والقدرة على تعلم هذه المهارة مثل الحصيلة اللغوية والاستخدام اللغوي، إلا أن الجانب الفونولوجي في اللغة هو أكثر ارتباطا بعملية القراءة.

-محك الاضطراب العصبي: من المعروف أن تفسير المدركات الحسية يتم في الدماغ. وهناك مناطق محددة في شقي الدماغ مخصصة المدركات السمعية والبصرية وغيرها من المدركات الحسية. وقد تبين في الكثير من الدراسات وجود قصور وظيفي أو خلل تركيب في مناطق معينة من الدماغ لدى نسبة معينة من المصابين بعسر القراءة.

أما صعوبة اعتماد هذا المحك تعود إلى أن هذا القصور لم يلاحظ عند جميع حالات عسر القراءة. (السرطاوي، 2009)

-محك التربية الخاصة: ويعتمد هذا المحك على فكرة أن التلاميذ الذين يعانون عسر القراءة يحتاجون إلى طرق خاصة في التعليم تتناسب مع صعوباتهم (علي، 2005)

10-2 مستويات تشخيص عسر القراءة:

عند تشخيص عسر القراءة لابد أن تكون هناك إستراتيجية تقوم عليها عملية التشخيص فدائماً لا يمكن تحديد الشك في وجود صعوبات ترتبط بصعوبات القراءة من خلال عملية الملاحظة أو من خلال نتائج عملية التشخيص العادية ولكن هذه المعلومات يجب أن يتم وضعها في إطارها الصحيح، بحيث يمكن في النهاية الوصول إلى صورة كلية أو مخطط معرفي شامل يصبح أساساً لعملية تشخيص الفرد بأنه معسر قرائياً. ولتشخيص عسر القراءة ثلاث مستويات هي: (فاطمة، 2013، 63)

-مستوى التشخيص العام:

تهدف هذه المرحلة من التشخيص إلى تحديد التلاميذ الذين لديهم حالات من العجز القرائي والتي تتطلب المزيد من التحليل المفصل.

-مستوى التشخيص التحليلي:

من خلال عمل علاج للعجز القرائي عن طريق:

أ-تحديد مجالات القصور التي تتطلب دراسة دقيقة.

ب-استطاعة هذا التشخيص بمفرده أن يدل على الأنماط الملائمة التعليمية والمطلوبة.

-التشخيص بأسلوب دراسة الحالة:

يعد التشخيص بطريقة دراسة الحالة هاما وضروريا فيما يختص بكثير من حالات العجز القرائي، يتضمن عمليات مفصلة ودقيقة تحتاج إلى فترات زمنية طويلة لا تفيد التلاميذ الذين يعانون من حالات بسيطة من العجز القرائي. (حمزة، 2008، 60)

2-11 أساليب تشخيص عسر القراءة:

في تقييم صعوبات القراءة تتوفر إجراءات متنوعة في تقييم وتقدير الصعوبات المتعددة في القراءة، وفي معظم الحالات فإن الطريقة المستخدمة في جمع المعلومات المتعلقة بمشكلة القراءة عن الطالب تعتمد على نمط المعلومات المحددة المطلوبة. فعلى سبيل المثال فمن الأفضل الحصول على المعلومات المتعلقة بمستوى القراءة لجميع طلبة الصف من خلال استخدام اختبارات التحصيل الجماعية في القراءة، ومن جانب آخر إذا رغب المدرس في الحصول على معلومات مفصلة حول مهارات خاصة بالطالب فيمكنه تحقيق ذلك من خلال تطبيق اختبارات رسمية واختبارات غير رسمية لتشخيص القراءة.

-أساليب التشخيص الرسمية:

إن أساليب التقييم الرسمية في القراءة هي اختبارات ذات معايير مرجعية تم تطويرها رسمياً في البلدان المتقدمة وبشكل عام فإن هذه الاختبارات تشتمل على اختبارات فرعية تقيس إدراك معاني الكلمات وتحليلها وفهمها. والعناصر الأخرى المرتبطة بمهارات القراءة العامة كالتمييز السمعي ومزج أو دمج الأصوات.

-أساليب التشخيص غير الرسمية:

يعود سبب استخدام الإجراءات غير الرسمية بشكل واسع لقلة تكاليفها وسهولة تطبيقها هذا بالإضافة إلى أن هذه الأساليب تعتبر مقاييس ثابتة وصادقة في القراءة ومن هذه الأساليب:

تقييم القدرات المرتبطة بالقراءة: يتناول هذا التقييم مؤشرات محددة لأداء التلميذ في المجالات المرتبطة بالقراءة والمتمثلة بشكل أساسي في القدرات البصرية، والقدرات اللغوية إضافة إلى الجانب الانفعالي حيث يعرض في كل مجال الأسئلة الخاصة بالمقابلة والملاحظات التي تؤخذ خلال المقابلات وأثناء اللعب مع التلميذ.

وتمكن المعلومات التي يتم جمعها من خلال ذلك بالإضافة إلى المعلومات التي يتم جمعها من خلال التقييم غير الرسمي والتقييم الرسمي إلى نتائج تمكن المعلم والأخصائي من التوصل إلى نتائج محددة حول كل قدرة من تلك القدرات.

-التقييم غير الرسمي لقدرات القراءة: غالباً ما تختلف وتتغير الإجراءات والأساليب غير الرسمية المستخدمة في تقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من تلميذ لآخر، فنقطة البدء في عملية التقييم تعتمد

على نوع وكمية المعلومات المتوفرة لدى المعلم مسبقاً. فإذا ظهر بأن أداء التلميذ الوظيفي يقع في مستوى أقل من الذكاء بشكل عام فمن الممكن أن يبدأ المعلم التقييم غير الرسمي وذلك بتقديره لقدرات القراءة الكامنة لدى التلميذ ومن جانب آخر فإذا أظهر التلميذ أداء وظيفياً في مستوى مساوٍ من الذكاء فإن النقطة الأولى للمعلم في التقييم تركز على تقدير مستوى القراءة ووصف سلوك القراءة.

ومن أهم العوامل التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في تقدير القدرات الكامنة للقراءة كل من العمر الزمني، فهم القراءة المسموعة، التحصيل في العمليات الحسابية والنضج العقلي. -الملاحظة: تقدم أساليب الملاحظة المتعددة معلومات قيمة في التشخيص، وفي العادة فإن الإجراءات المتعلقة بالملاحظة تستخدم لتأكيد نتائج كل من الاختبارات الرسمية وغير الرسمية وفي أوقات أخرى فقد تستخدم الملاحظة لدراسة مهارات وسلوكيات معينة لم تتم تغطيتها بالاختبارات الرسمية، ويمكن للمدرس أن يستخدم الملاحظة للإجابة عن عدة أسئلة منها:

ما هي مهارات تحليل الكلمة التي يستخدمها الطالب؟

ما هي الأخطاء الثابتة التي يرتكبها الطالب؟

هل يعتمد الطالب على إحدى مهارات التحليل دون أخرى كقراءة الكلمات بصوت عال؟

هل هناك كلمات أو أجزاء من كلمات يتم تشويهها أو تحريفها أو حذفها؟

هل يقرأ الطالب بسرعة كبيرة أم ببطء كبير أم يقرأ كلمة كلمة؟

هل يجيب الطالب عن الأسئلة المشتملة على الحقائق بشكل صحيح؟

يمتلك الطالب القدرة على الإجابة عن أسئلة الفهم التي تتطلب قدرة على الاستدلال أو الاستنتاج أو القراءة الناقدة؟

يجد معظم المدرسين أنه من المفيد أن يكون لديهم تسجيلاً لبعض الأنماط من الملاحظات المنظمة، فقوائم الشطب على سبيل المثال يمكن استخدامها لملاحظة الصعوبات بسهولة وكذلك مراقبة تقدم الطالب في القراءة.

اختبارات القراءة غير الرسمية: تتألف هذه الاختبارات من سلسلة من قطع القراءة المتدرجة في صعوبتها بما يتناسب مع مستويات القراءة للصفوف المختلفة بدءاً بالمرحلة التمهيدية وحتى الصف الثامن، على أن يتم اختيار تلك القطع بحذر ودقة. ويستخدم هذا الأسلوب من الاختبارات بشكل واسع بين المدرسين وذلك لتحديد مستوى القراءة العامة للطالب بطريقة غير رسمية والمتمثل بالمستوى الاستقلالي والمستوى التعليمي ومستوى الإخفاق، وذلك بهدف وضع التلاميذ بشكل صحيح في المواد القرائية المتوفرة أو بتقديم المواد القرائية المناسبة لهم. (السرطاوي، 2006، 2-4)

4-تقييم الوعي الفونولوجي:

تكاد جميع الدراسات التي أجريت على مدى السنوات الماضية تجمع على أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة بشكل خاص وعلى الأثر الذي يحدثه ضعف الوعي الفونولوجي في ظهور صعوبة أو عسر القراءة ومن هذه الدراسات دراسة "آن وآخرون" (Anne et al .، 2004) الطولية بين مجموعتين من الأطفال بعمر 3. 5 سنة، فكانت المجموعة الأولى من الأطفال العاديين والمجموعة الثانية من الأطفال الذين هم من العائلات التي لديها صعوبات القراءة وقد أستخدم جهاز الحاسوب بهذا الاختبار لكلا المجموعتين على اختبار المقطع الفونولوجي، ومستوى الكلمة وتكملة صوت المقطع ومتطابقة، وقد أظهرت النتائج بأن مستوى الوعي الفونولوجي لديهم كان منخفضاً عن أطفال المجموعة الأولى، حيث أشارت إلى أن الوعي الفونولوجي بعمر 35 سنة كان متوقفاً بعمر 14-26 شهراً لاستخدام اللغة هي مفردات ولغة تعبيرية واستقباله. (أبو الديار، 2012، 46)

ومن الاختبارات التي صممت خصيصاً لقياس هذا الجانب من المستوى الفونولوجي اختبار الوعي الصوتي " ويعرف اختصاراً TOPA وهو من الاختبارات المسحية يستخدم غالباً في المراحل الدراسية الأولى بحيث يطلب من الطفل مطابقة صور معينة اعتماداً على تشابه الصوت الأول أو الأخير من الكلمة ومن الاختبارات الأخرى اختبار ساوير " للوعي بأجزاء اللغة " Sawyerstexteof. auverness of language segments

ويعرف اختصاراً "TAWS" يهدف هذا الاختبار في المقام الأول إلى قياس استعداد أو قدره الطفل على تعلم مهارة القراءة، ويستخدم في هذا الاختبار مربعات ملونة بألوان مختلفة لتحديد أجزاء الكلمة أو الجملة، أما الأساس النظري لهذا الاختبار فإنه يعود إلى دراسات الباحثة إيزابيل ليبيرمان حول تطور الوعي الفونولوجي عند الأطفال، فقدره الطفل في هذا المجال تتطور بشكل تدريجي وتبدأ من القدرة على تجزئة

الجملة إلى الكلمات المكونة منها ثم الانتقال إلى القدرة على تقطيع الكلمات إلى مقاطع اللفظية التي تتكون منها هذه الكلمات، أما المرحلة الأخيرة في تطور الوعي الفونولوجي فتتمثل في قدرة الطفل على تقطيع المقاطع اللفظية إلى الفونيمات التي تتكون منها، وهذا ما يسميه بعض الباحثين بالوعي الفونيمي، بمعنى الوعي بجميع محتويات الكلمة من الأصوات اللغوية أو الفونيمات التي تتكون منها السرطاوي وآخرون، (2009، 26)

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل إهمال عناصر المرتبطة بعسر القراءة بداية من التعريفات الى التقييم والتشخيص لذوي العسر قرائي وتوضيح العلاقة بين أسباب عسر القراءة والمهارات القرائية.



الجانِب التّطبيقي

الفصل السادس

الإجراءات الميدانية

1. المنهج المتبع
 2. متغيرات الدراسة
 3. فرضيات الدراسة
 4. أدوات البحث في جمع البيانات
 5. الدراسة الاستطلاعية
 6. المجال الزمني والمكاني للدراسة الاستطلاعية
 7. عينة الدراسة الاستطلاعية
 8. المجال الزمني والمكاني للدراسة الأساسية
 9. عينة الدراسة الأساسية
 10. تحديد الإستراتيجيات ولوسائل وأساليب التقويم والفنيات المستخدمة في البرنامج
 11. اعتبارات هامة قبل تطبيق البرنامج التدريبي
 12. أساليب المعالجة الإحصائية
- خلاصة الفصل.

1- المنهج المتبع:

" تختلف المناهج باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه (بوحوش، 1995، 92)

انطلاقاً من طبيعة الإشكالية وفرضيات البحث استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وذلك "لأن المنهج التجريبي أو شبه التجريبي يمتاز عن بقية المناهج الأخرى بأنه يجعل هدفه الأساسي الكشف عن العلاقة السببية بين الظواهر والمتغيرات، وبأنه يضبط الدراسة لهذه العلاقة بالضبط الدقيق الذي لا يتوفر في مناهج البحث الأخرى". (بوحوش، 1999، 123).

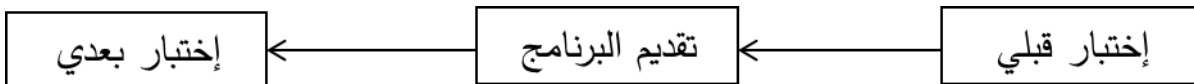
وقد اعتمدت هذه الدراسة على التجربة القبلية والبعدي باستخدام مجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية " بحيث يستخدم هذا النوع عينتان متكافئتان من حيث الخصائص أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية وحدها " (ناجع رشيد القادري، 2004 ص 80)

وفي هذه الدراسة قمنا بتطبيق البرنامج التدريبي في قياس المتغيرات، مع حصر وضبط تلك المتغيرات الدخيلة التي من شأنها أن تؤثر هي الأخرى على المتغيرات التابعة وبتابع خطوات هذا المنهج ثم تكوين مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تخضع الأولى للمتغير المستقل وهو في دراستنا البرنامج التدريبي ونترك الثانية بدون هذا البرنامج بالإضافة إلى هذا الإجراء تقاس المجموعتين قبل التجربة (قبل إدخال البرنامج) أو المتغير المستقل ثم يعاد القياس ثانية بعد إنهاء البرنامج، يعتبر الفرق في نتائج القياس بحسب هذا التصميم ناتجاً عن المتغير المستقل بمفرده، حيث أن المجموعتين تكون قد تعرضتا للقياس القبلي والبعدي، ولنفس الظروف الخارجية المحيطة بالتجربة.

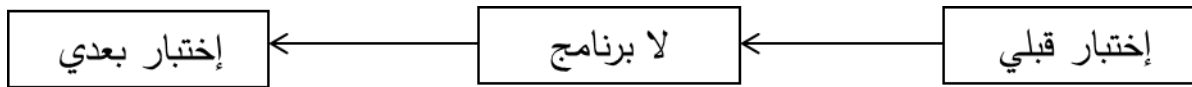
ونعتقد أننا قد تمكنا من ضبط هذه المتغيرات الخارجية وهذا ما جعل المجموعتين متكافئتين في عدة خصائص (العمر - الجنس - درجات كل من: الذكاء - الاختبارات الشخصية).

والشكل رقم (06) التالي يوضح طريقة تصميم التجربة:

المجموعة التجريبية:



المجموعة الضابطة:



2-متغيرات الدراسة:

2-1-المتغير المستقل:

هو البرنامج التدريبي الذي يتكون من الجلسات التدريبية والتي تم إعدادها لتلائم نقاط القوة ونقاط الضعف لأفراد العينة المستهدفة بالدراسة.

2-2-المتغير التابع:

هو التغيير الحاصل على درجات أفراد العينة الدراسة، وذلك على درجات الاختبار البعدي لتحقيق من أثر البرنامج التدريبي.

3-فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي في تنمية المهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

الفرضيات الجزئية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة - كلمات غير متداولة - كلمات شبه الكلمات) لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

توجد فروق ذات دلالة 2 إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار القدرة الفونولوجية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

4- أدوات البحث في جمع البيانات:

يعرف العساف أداة الدراسة بأنها " مصطلح منهجي، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فروضها".

لتحقيق أهداف البحث والإجابة على فرضياته قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية:

4-1 المقابلة:

تعرف المقابلة على أنها " علاقة دينامية، وتبادل لفظي بين شخصين أو أكثر ".

ويمكن تعريفها أيضا بأنها " محادثة موجهة بين الباحث والشخص أو أشخاص آخرين بهدف الوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة، كما تعتبر وسيلة من أهم وسائل جمع البيانات " (ملحم، 2000 ص 249).

تم الاعتماد على المقابلة في الدراسة الاستطلاعية وذلك للإلمام أكثر بموضوع الدراسة، كما أجريت المقابلة مع مدير المدرسة والمعلمين المشرفين على الأقسام السنة الرابعة ابتدائي وكان الهدف منها التعرف على المعلمين وشرح هدف الدراسة وتحديد المواصفات التي سوف يتم من خلالها ترشيح التلاميذ والمتمثلة في التلاميذ ذوي والمتمثلة في حذف الحروف، قلب الحروف، زيادة الحروف، عدم قراءة المدود والخلط بينهما والحركات القصيرة وضعف عام في المهارات القرائية، وكانت المقابلات الأخرى لمعرفة رأي وتقييم المعلم لأفراد العينة أثناء تطبيق البرنامج كما أجريت مقابلات فردية وجماعية مع أولياء أمور تلاميذ أفراد العينة لجمع بعض المعلومات عن التلميذ والمستوى الاقتصادي والحرمان العاطفي أو إعاقات حسية أو اضطرابات انفعالية، وكذلك أجريت مقابلات مع التلاميذ المستهدفين بالدراسة كتقسيم أولي، وتطبيق عليهم الاختبارات وبناء جسر من الثقة بينهم وبين الباحثة ثم طبق فيما بعد تجريب البرنامج التدريبي.

2-4 الملاحظة:

تعرف الملاحظة " مراقبة الجماعة عن كثب دون أن يشرك أي نشاط تقوم به هذه الجماعة موضع الملاحظة، فهي لا تتضمن أكثر من النظر والاستماع ومتابعة موقف اجتماعي معين دون مشاركة فعلية فيه". (بوحوش، 1999، 249)

والهدف الأساسي من ملاحظة هؤلاء عسيري القراءة هو ملاحظة مستواهم القرائي أثناء أدائهم لنشاط القراءة داخل الصف الدراسي، كذلك ملاحظة سلوكياتهم داخل وخارج الصف.

3-4 اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن:

مكون من ثلاث مجموعات وهي:

1-المجموعة A والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد الى اتجاهين ممن نفس الوقت.

2-المجموعة AB والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

3-المجموعة B والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من 12 مصفوفة يعطي التعليمات اللازمة للتلميذ.

• يحسب لكل سؤال صحيح اجابة المفحوص 1 درجة والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له 0.

• تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.

• نذهب لي قائمة المعايير البيئية بعد معرفة الدرجة الميئية المناسبة لعمل المفحوص تنتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الميئية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة الذكاء.

• ثبات وصدق المقياس.

• يتمتع هذا الاختبار بثبات وصدق جيد، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت بإستخدامه، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.62-0.91) ودراسات أخرى تراوحت ما بين (0.44-0.99) ودراسات أخرى تراوحت ما بين (0.55-0.82). (حماد، 18,2008)

4. 4 الاختبارات التشخيصية:

لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من الاختبارات لجمع المعلومات منها: اختبارات تشخيصية الهدف من استخدامها هو اختبار عينة الدراسة، ومنها الاختبارات الأساسية في جمع البيانات الخاصة بالدراسة، وهي اختبارات مقننة تم حساب صدقها وثباتها مسبقا ضمن مشروع تابع لمخبر التطبيقات النفسية والتربوية جامعة منتوري قسنطينة - LPPE وكان عنوان المشروع:

نموذج عملي تشخيصي لاضطرابات التعلم الأكاديمية (القراءة والرياضيات) لدى التلميذ المتمدرس
مدير المخبر: أ / د: لوكيا الهاشمي.

محل متابعة من طرف: المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية.
في إطار البرنامج الوطني للبحث العلمي.

رئيس المشروع: أ / د: لعيس إسماعيل.

بداية المشروع: 2011 - نهايته: 2013.

رقم المشروع: EF/2011/060.

وسيتم عرض الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة كما تم حسابها في مشروع (PNR)

وهذه الاختبارات هي على التوالي:

4. 4. 1 اختبار قراءة الكلمات:

وهو اختبار يقيس القدرة القرائية وذلك بتوجيه التلميذ لقراءة مجموعة من الكلمات على ثلاث مستويات:
قراءة كلمات متداولة - قراءة كلمات غير متداولة - قراءة شبه كلمات، وينقسم إلى:

-كلمات متداولة: هو اختبار مكون من (40) كلمة، وتنقسم إلى كلمات بسيطة وهي أقل صعوبة، فنقول للتلميذ سوف نعرض أمامك مجموعة من الكلمات، ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

-كلمات غير متداولة: وهو اختبار مكون من (40) كلمة مقسمة إلى قسمين مركبة وبسيطة وتتكون من (20) كلمة بسيطة و(20) كلمة مركبة، وهو أكثر صعوبة من المتداولة بالنسبة للطفل ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

-شبه الكلمات: ويتكون من جزأين:

الجزء الأول: عبارة عن حروف مركبة على شكل كلمة بدون معنى.

الجزء الثاني: عبارة عن كلمة ذات معنى لكن حروفها مختلطة.

ونقول للطفل سوف تعرض أمامك مجموعة من الكلمات ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة الكلمات:

ثبات الاختبار: يعتبر ثبات الاختبار من الصفات الأساسية التي يجب أن يتسم بها كل اختبار، إذ يعرفه بشير معمريه بأنه " هو مدى الدقة والاستقرار والاتساق لو طبقت مرتين فأكثر على نفس الخاصية في مناسبات مختلفة.

وكما يعرفه أيضا بأنه "الاتساق في النتائج" ويعتبر الاختبار ثابتاً إذا حصلنا على النتائج نفسها لدى إعادة تطبيقه على/الأفراد أنفسهم، وفي ظل الظروف نفسها.

لقد تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (PNR) وكانت النتائج كالآتي:

-اختبار القراءة (الشاملة). الفا = 0.87

الصدق: يقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما يدعى قياسه، من جوانب سلوك الأفراد وهو درجة قياس الاختبار لما وضع لقياسه.

ولقد استخدم في قياس صدق الاختبار في مشروع (PNR) الصدق العالمي وكانت نتائج التحليل العالمي كالتالي:

-الكلمات المتداولة (0. 8).

-الكلمات غير المتداولة (أكبر من 0. 84)

-شبه الكلمات (0. 86).

4. 4. 2 اختبار الوعي الفونولوجي:

وهو اختبار مكون من (20) جملة قصيرة مكونة من كلمتين ومقسمة إلى جزئين:

-الجزء الأول: مكون من (10) جمل قصيرة تحتوي على كلمتين بسيطتين نكرتين وغير معرفتين

-الجزء الثاني: مكون من (10) جمل قصيرة تحتوي على كلمتين معرفتين بال شمسية أو القمرية،

وهو أكثر صعوبة من الجزء الأول: ويطلب من التلميذ أن يقول الصوت الأول من الكلمة الأولى، والصوت الأول من الكلمة الثانية، ثم يقوم بدمج الصوتين مع بعضهما ويعطي الدرجة (01) للإجابة الصحيحة و(0) للإجابة الخاطئة.

الخصائص السيكو مترية لاختبار الوعي الفونولوجي

قيمة الثبات: تم حسابها باستخدام طريقة الاتساق الداخلي،

بحساب معامل الفا = 0. 91

أما الصدق: باستخدام التحليل العالمي وكانت النتيجة كالتالي.

القدرة الفونولوجية (0. 88) (منتصر، 2016: ص 186)

4. 4. 3 اختبار قراءة وفهم الجمل:

هذا الاختبار نسخة معدلة للفهم القرائي من ضمن الإختبارات الفرعية لفهم الجملة (khomsis)

اختبار LMC. R (1999) يتكون من 15 بطاقة.

الجمال مصممة ترتيباً تصاعدياً حسب الصعوبة النحوية (طول البنية والتركيبية) ويطبق بطريقة فردية حيث يطلب من التلميذ قراءة الجملة في حين تكون الصور مخفية ثم عند الانتهاء من القراءة يقوم بإظهار الصور له والطلب منه اختيار صور من بين أربع اختيارات التي تمثل الجملة من دون تقيد بالوقت.

نقوم بتقديم بطاقة تجريبية للتلميذ مع شرط المطلوب منه كما هو موضح في التعليم وفي النقاط التالية:

-تقديم كل بطاقة على حدى.

-الطلب من التلميذ قراءة الجملة أسفل الورقة بصوت مسموع مع تغطية الصور بورقة بيضاء حتى يركز على الجملة فقط ولمنع تكوين خاطئ للمعنى.

-الطلب منه تعيين الصورة التي تحمل معنى الجملة المقروءة.

في حالة أخطأ التلميذ في الإجابة (تعيين الصور الخاطئة) لا نطلب منه إعادة المحاولة والتصحيح بل تسجل الإجابة الأولى التي قدمها.

وفي التقدير تعطي الدرجة (1) لكل جملة وصورة صحيحة وتعطي الدرجة (0.5) لكل جملة صحيحة وصورة خاطئة، وتعطي الدرجة (0.5) لكل جملة خاطئة والصورة الصحيحة وتعطي الدرجة (0) لكل جملة خاطئة وصورة خاطئة.

الصدق والثبات:

الصدق: هذا الاختبار نسخة معدلة للفهم القرائي من ضمن الاختبارات الفرعية لفهم الجملة (khomsis, s) اختبار LMC-R (1999). (Layes, Ladon, Rebai, 2016)

الثبات: كانت قيمة " ألفا " لاختبار الفهم القرائي (0.16 =) وهي قيمة جيدة تدل على ثبات الاختبار.

5-الدراسة الاستطلاعية:

للدراسة الاستطلاعية أهمية كبيرة في البحوث العلمية إذ يهدف من خلالها الباحث إلى جمع البيانات الأولية حول موضوع اهتمام، ثم تبويبها بطريقة تسمح له بإجراء دراسة ذات طابع علمي، وحسب محمد

مسلم " إنها تساعد على إيضاح الفرضيات وتحديدّها وعلى اختيار أدوات البحث المناسبة ". (محمد مسلم، 2002 : 24)

"كما أن إهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية ينقص البحث أحد العناصر الأساسية فيه، ويسقط عن الباحث جهد كبيراً كان قد بذله فعلاً في المرحلة التمهيدية للبحث" (محي الدين، 1995 : 48)

كما تساعد على تحديد المنهج العلمي الأقرب لطبيعة الموضوع الذي يرغب الباحث في دراسته، كم يتم تحديد العينة والإطار الزمني الذي يمكن أن تستغرقه الدراسة وعلى ضوء هذا قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية بهدف اختبار أثر البرنامج والكشف عن مدى مناسبة مضمون محتواه لأفراد العينة، بالإضافة إلى تدريب الباحثة على أداء تطبيق أدوات الدراسة وأداء مضمون البرنامج وإدارة جلساته وحساب الوقت الفعلي لكل جلسة.

"وتهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة ". (إبراهيم، 2000: 38)

5-1 الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

محاولة التعرف على جملة الصعوبات التي قد نوجهاها أثناء تطبيق البرنامج التدريبي وسير محتوى جلساته بشكل جيد سواء من حيث المكان والزمان والإمكانات البيداغوجية

تجريب البرنامج على عينة من التلاميذ للتأكد من مدى وضوح تعليماته، ومحتوى جلساته، ومعرفة مدى مناسبه لمستواهم التعليمي. (منتصر، 2016: 54)

ولقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية وفقاً للخطوات الآتية:

5-2 خطوات الدراسة الاستطلاعية:

الخطوة الأولى: إجراء زيارات ميدانية لمديرية التربية وعدد من المدارس الابتدائية لموسم الدراسي 2021/2022 مقاطعة الوادي (1) وعددهم (5) مدارس ببلدية الوادي كما في الجدول التالي:

جدول رقم (04) يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب المدارس المستهدفة لعينة الدراسة

المجموع الكلية	عدد تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي			الابتدائية
	المجموع	إناث	ذكور	
771	135	71	64	فرج عبد القادر
446	73	40	33	هزلة الطاهر
203	36	19	17	بيه الجباري
428	75	33	42	عبد الله حلواجي
713	138	60	78	الطيب الزاوي
5261	457	223	234	المجموع

يتكون أفراد المجتمع الأصلي من 5261 موزعين على (5) ابتدائيات تقع ببلدية الوادي، مقاطعة الوادي (1) وهي كالاتي:

ابتدائية فرج عبد القادر بمجموع 771 تلميذا هزلة الطاهر بمجموع 446، في حين بيه الجباري 203 تلميذ، ثم عبد الله حلواجي بمجموع 428 تلميذ، وأخيرا الطيب الزاوي بمجموع 713 تلميذ، ومن بينهم تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تم اختيارهم بطريقة مقصودة بمجموع 457 تلميذ 234 ذكور و 223 إناث وذلك حسب الجدول أعلاه.

ابتدائية فرج عبد القادر بمجموع 135 تلميذ منهم 64 ذكور و 71 إناث، تلميذا هزلة الطاهر بمجموع 73 تلميذ منهم 33 ذكور و 40 إناث، في حين ابتدائية بيه الجباري بمجموع 36 تلميذ منهم 17 ذكور و 19 إناث، وكان مجموع تلاميذ ابتدائية عبد الله حلواجي 75 تلميذ منهم 42 ذكور و 33 إناث، حيث كان مجموع تلاميذ ابتدائية الطيب الزاوي 138 تلميذ منهم 78 ذكور و 60 إناث.

ويتبين من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه أن عدد الذكور فاق عدد الإناث لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

الهدف من هذه الخطوة القيام بمقابلات مع المعلمين المشرفين على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ومدرء المدارس المقصودة قصد الحصول على معلومات عن الأطفال عسيري القراءة كون تقييم ورأي

الأستاذ في التلميذ يعد أحد المعايير المعتمد عليها في اختيار العينة، وقد تبين من خلال هاته المقابلات أن هذه الفئة غير متكفل بهم.

الخطوة الثانية: التعرف والكشف:

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بالطريقة المقصودة من السنة الرابعة ابتدائي الذين يعانون من عسر في القراءة، وقد تم اختيار أفراد العينة من خلال مراعاة مجموعة من المؤشرات لتحقيق أكبر قدر من الشروط المطلوبة لضبط أفراد العينة وتحقيق أكبر قدر من التجانس بين أفرادها وهذا من خلال:

ترشيح معلم اللغة العربية بوجود تلاميذ يعانون من صعوبات في المهارات القرائية، وذلك من خلال مؤشرات قامت الباحثة بإعداد جدول

جدول رقم (05) يحتوي على مؤشرات تلاميذ يعانون من صعوبة في تعلم القراءة وهذا لتسهيل عملية الترشيح من قبل المعلمون المشرفون أي بمعدل جدول لكل تلميذ تم ترشيحه. وهو كالتالي:

الخطأ	موجود	غير موجود
ضعف الإدراك البصري بين الأحرف المتشابهة شكلا (ب/ن- ت/ي-س/ش-ح/خ/ج- ر/ز- ذ/د- ط/ظ-ع/غ.		
ضعف الإدراك السمعي ما بين الأصوات المتشابهة لفظا الأصوات الطويلة والقصيرة: ب/بو ت/تا - ج/جي الأصوات المجهورة والمهموسة: مثلا (ت/د-س/ز-ش/ج....) الأصوات المخمة وغير المخمة (ت/ط - س/ص - ذ/ظ - د/ض - ك/ق) الأصوات التي تلفظ بين الأسنان وخلفها (ذ/ز - س/ث)		
القلب: قلب للأحرف أو مقاطع من داخل الكلمة مثلا: مكتب - متكب، مسجد - مجسد		
الحذف: حذف بعض الأحرف من داخل الكلمة مثلا: طاولة - طالة، مدرسة - مدسة		
الزيادة: زيادة أحرف غير موجودة أثناء القراءة		

		مثلا: مدرسة / المدرسة.
		الاستبدال: استبدال الكلمة بكلمة أخرى متشابهة لها بصريا مثل: الملعب - اللعب
		أخطاء في قراءة ال التعريف ال الشمسية والقمرية

كذلك أن يكون لدي كل تلميذ تم ترشيحه الشروط التالية:

-العمر ما بين 9. 5 و 10. 5 سنوات وهذا لأنه سيتم تطبيق اختبار رافن على هذه العينة وأن أقصى عمر لهذا الاختبار هو 11 سنة.

-أما 9. 5 سنوات استبعاد لتأخر مراحل النمو عند الطفل.

-أن يكون التلميذ مستجدا في السنة الدراسية.

-أن يكون منتظما بالدراسة (غير معتاد التغيب).

-صحيحا من الناحية البدنية ولا تظهر عليه أية إعاقات جسمية أو أمراض مزمنة.

-له أخوة وأخوات تفاديا لمشكلات الابن الوحيد.

-أن يكون والدي التلميذ على قيد الحياة دون وفاة أحدهما أو السفر للخارج أو الطلاق.

-مقيما مع أفراد أسرته والده ووالداته وإخوته.

تدني مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية مع طرح بعض الأسئلة على المعلم المشرف هل أثناء الامتحان التقويمي تقوم بقراءة الأسئلة أم لا وهذا تأكيد لدرجات التلاميذ في دفتر التقويم.

وأثناء قيامنا بعملية الترشيح وجدنا صعوبة في الكشف عن هؤلاء التلاميذ في قسمين لأن المعلمتان لم يسبق لها التدريس والتعرف على هؤلاء التلاميذ، فاستعنا بمعلمتين السنة الماضية.

كذلك قمنا باستطلاع آراء معلمي هؤلاء التلاميذ حول تحديد أكثر المقررات لهم من ثم استخدامها أثناء التطبيق.

دراسة ملفات كل تلميذ، مستوى تحصيله منذ دخوله للمدرسة في مادة القراءة حتى السنة الحالية عن طريق دفتر التقويم مع تصنيف مبدئي لهم حسب نوع المشكلة لديهم سواء صعوبة قراءة أو مشكلة أخرى، وكذلك أعمال التلميذ الفصلية والمنزلية وكذلك دراسة الملف الصحي لكل تلميذ.

أستغرق عملية المسح من خلال المؤشرات المذكورة للعينة الاستطلاعية عن الكشف عن (28) تلميذا وتلميذة.

الخطوة الثالثة:

بعد اختيار مجموعة من التلاميذ ممن يعانون من عسر في القراءة وعددهم (28) تلميذ وتلميذة لسنة الرابعة ابتدائي، تم إجراء حصة مع هؤلاء التلاميذ هدفها بث جسر الثقة والألفة وتوجيه حول نشاط القراءة للتعرف على مستواهم في مهارة القراءة هدفها ملاحظة مستوى قرأتهم للحروف والكلمات والتعرف عليها، وكذا قدرتهم على التعرف على الحروف بأشكالها المختلفة وأوضاعها المختلفة داخل الكلمة ومعرفة أنواع المدود.

الخطوة الرابعة: التقييم والتشخيص

قبل إجراء عملية التقييم والتشخيص للتلاميذ تم الحصول على موافقة أولياء أمور كل تلميذ خطيا معتمد من طرف مدير المدرسة ومديرية التربية بعد إشعارهم رسميا موضحين إجراءات القياس والتشخيص وقبول أبنائهم في حالة انطباق عليهم شروط البرنامج.

تم الكشف على وجود صعوبة تعلم القراءة لدى كل تلميذ عن طريق جمع المعلومات من قبل أولياء الأمور ونموذج دراسة حالة، ثم ملاحظة كل تلميذ داخل القسم بالتعاون مع المعلم أثناء الحصة، حاولنا أن تكون هذه الملاحظة غير ملفتة لنظر التلميذ ولا توهي بأنه هو المقصود من الزيارة.

بعد تقييم كل التلاميذ ثم تطبيق اختبارات رسمية لمعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لكل تلميذ وهي على التوالي:

-اختبار الذكاء للمصفوفات لرافن حيث يستبعد ذوي مستوى الذكاء المنخفض ويعتبر اختبار تصنيفي وليس تشخيصي.

-اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة، غير متداولة، شبه كلمات).

-اختبار الوعي الفونولوجي.

-اختبار الفهم القرائي وللعلم ان الاختبارات الثلاثة الأخيرة للأستاذ العيس.

بعد تحليل الأخطاء عن طريق الحل الخاص لكل اختبار ثبت عسر القراءة لدى هؤلاء التلاميذ الذين عددهم 28 تلميذا ولم يستبعد أي أحد منهم.

الخطوة الرابعة: تم سحب 8 مفردات بطريقة عشوائية من 28 مفردة وتم تطبيق تجريبي للبرنامج المصمم خصيصا لتلاميذ لسنة الرابعة ابتدائي، حيث تم أثناء القيام بتصميمه مراعاة مستوى هؤلاء التلاميذ في المهارات القرائية بحيث تم تبسيط محتوى البرنامج ليتناسب وقدراتهم المعرفية، والهدف منه التأكد من وضوح تعليمات البرنامج ومحتوى الجلسات التدريبية ومدى ملائمة الوسائل التدريبية لعملية التدريب بالنسبة لهؤلاء التلاميذ.

6-المجال الزمني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:

6-1 - المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية:

أجريت هذه الدراسة الاستطلاعية في (05) من المدارس الابتدائية لبلدية الوادي مقاطعة الوادي (1) وهي ابتدائية فرج عبد القادر، هزلة الطاهر، بيه الجباري، عبد اللهحلوحي، الطيب الزاوي.

6-2-المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية في بداية الموسم الدراسي 2022/2021 وبالضبط 14 أكتوبر 2021 إلى 15 ديسمبر 2021، تم تشخيص وتطبيق تجريبي للبرنامج التدريبي.

7-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة مقصودة لأن موضوع الدراسة يبحث عن سبل تدريب التلاميذ عسر القراءة على تحسين وتنمية المهارات القرائية، حيث تتكون عينة الدراسة الاستطلاعية من

(28) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم من 05 ابتدائيات ببلدية الوادي مقاطعة الوادي (1) وهؤلاء التلاميذ موزعين إلى (16) ذكرا و(12) أنثى.

والجدول رقم (06) يبين توزيع خصائص العينة الاستطلاعية حسب الجنس

المجموع	ذكور	إناث	
28	16	12	العينة الاستطلاعية
100%	57%	43%	النسبة المئوية

نجد أن الذكور عددهم 16 تلميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 57%، في حين أن عدد الإناث يقدر بـ 12 تلميذة بنسبة مئوية تقدر بـ 43%.

البرنامج التدريبي: المهارات القرائية لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي يعانون من عسر في القراءة من إعداد الباحثة.

7-1 مبررات إعداد البرنامج: تركز فكرة البرنامج التدريبي حول إدخال فكرة التكفل المبكر ضمن العملية التعليمية في المؤسسات التربوية باستخدام التقنيات الفنية التدريبية كالعامل الفردي لهذه الفئة والوسائل التعليمية المناسبة لها والقائمة على استراتيجيات التعلم النشط نظرا لغياب هذا النوع من التكفل في المدارس الابتدائية الذي زاد من تفاقم هذه الصعوبة، وللارتقاء بالتلاميذ ذوي الصعوبة تعلم القراءة وجعلهم أكثر حبا وشغفا بالقراءة وقد يكون البرنامج التدريبي حلا للمشكلات التي قد يواجهها المعلم في تدريب هؤلاء التلاميذ لتلك المهارة القرائية مثل :

مراعاة الظروف الفردية بين التلاميذ، ازدحام الفصول، قلة الوقت.

7-2 مراحل إعداد البرنامج: تضمنت عملية إعداد البرنامج الخطوات التالية من ناحية البرنامج التدريبي وأهدافه وعينة الدراسة والطريقة التي يقوم عليها ومحتوياته وخدماته.

7. 2. 1 الهدف من البرنامج التدريبي:

"الهدف من أي برنامج تدريبي للتلميذ عسر، كما هو الحال بالنسبة لأي طفل مصاب بعاهة، هو مساعدته على تنمية أي مواهب أو مهارات خاصة به، حتى تكون هناك جوانب في حياته اليومية يمكن أن يسعى لنموه فيها" (بطرس، 2014، 168).

ويبدو ذلك من خلال اتصالنا بواقع تلاميذ صعوبات التعلم وتشخيص منهم وبناء برنامج تدريبي خاصة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، تطبيق هذا البرنامج التدريبي على هاته الفئة المستهدفة والجدول التالي يوضح الهدف العام والأهداف الفرعية والأهداف السلوكية من البرنامج ككل:

جدول رقم(07) يوضح أهداف البرنامج التدريبي

الفترة الزمنية المتوقعة للهدف البعيد من 2022/01/02 إلى 2022/03/06		
الأهداف قصيرة المدى	الأهداف التعليمية	تاريخ التحقق 2022/03/06م
أن يميز التلميذ بين الحروف المتقاربة بأشكالها وبأوضاعها المختلفة بداية ووسط وآخر الكلمة.	أن يميز التلميذ الحرفين (ب/ن) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	2022/01/07 م
	أن يميز التلميذ الحرفين (ت/ث) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	2022/01/08 م
	أن يميز التلميذ الحرفين (ج/ح/خ) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	2022/01/09 م
	أن يميز التلميذ الحرفين (د/ذ) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	2022/01/10 م
	أن يميز التلميذ الحرفين (ر/ز) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	2022/01/11 م
	أن يميز التلميذ الحرفين (س/ش) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	2022/01/12 م
	أن يميز التلميذ الحرفين (ص/ض) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	2022/01/13 م
	أن يميز التلميذ الحرفين (ط/ظ) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	2022/01/14 م
	أن يميز التلميذ الحرفين (ع/غ) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	2022/01/15 م

2022/01/16 م	أن يميز التلميذ الحرفين (ف/ق) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	
2022/01/17 م	أن يميز التلميذ الحرفين (م/ه) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	
2022/01/18 م	أن يميز التلميذ الحرفين (ل/ي) نطق بأشكاله وأوضاعها المختلفة	
2022/01/19 م	تقييم الهدف قصير المدى رقم (01)	عدد الأسابيع متوقعة
		من 01 إلى 05 أسابيع
		عدد الحصص: المنفذة 14
2022/01/20 م 2022/01/21 م	أن يتعرف التلميذ على الحروف التي تحتوي على المد (بالألف، بالواو، بالياء) الحروف المد بالألف الحروف المد بالواو الحروف المد بالياء	أن يقرأ التلميذ الكلمات التي تتضمن المدود عندما تعطى له 10 كلمات بنسبة 70%
2022/01/22 م	تقييم الهدف قصير المدى رقم (021)	عدد الأسابيع متوقعة
		الأسبوع 06
		عدد الحصص: منفذة 02
2022/01/23 م 2022/01/24 م	أن يقرأ ويميز التلميذ الحركات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة)	أن يميز التلميذ الحركات القصيرة في جميع الحروف بقراءة 08 كلمات بحركاتها من أصل 10 عندما تعطى له
2022/01/25 م	تقييم الهدف قصير المدى رقم (03)	عدد الأسابيع متوقعة
		الأسبوع 07

		عدد الحصص 03
2022/01/25م 2022/01/26م 2022/01/27م 2022/01/28م 2022/01/29م	أن يميز بين ال الشمسية وال القمرية. أن يميز التلميذ بين الحروف التي يكون مع (ال) الشمسية و(ال) القمرية.	أن يميز التلميذ بين (ال) الشمسية و(ال) القمرية عن طريق قراءة (05) كلمات من أصل (10)
2022/01/30م	تقييم الهدف قصير المدى رقم (04)	عدد الأسابيع متوقعة
		الأسبوع 08-09
		عدد الحصص 05
2022/02/01م 2022/02/02م	أن يركب التلميذ كلمات تحتوي على (03) حروف ثم (04) حروف ثم (05) حروف وذلك عن طريق تركيب (05) كلمات من أصل (10) عندما تعطى له.	أن يركب التلميذ ويقرأ كلمات (3-5) حروف مع حركات القصيرة عندما تعطى له (05) من أصل (10) كلمات بشكل صحيح
2022/02/03م	تقييم الهدف قصير المدى رقم (05)	عدد الأسابيع متوقعة
		الأسبوع 10
		عدد الحصص 03
2022/02/04م	أن يقرأ التلميذ ويركب مجموعة من الجملة عندما تعطى له (10) جمل مكتوبة على ورقة بنسبة 80 %	أن يميز التلميذ مجموعة من الجملة تعطى له (10) جمل مكتوبة على ورقة بنسبة 80%
2022/02/05م	تقييم الهدف قصير المدى رقم (06)	عدد الأسابيع متوقعة
		الأسبوع 11-12
		عدد الحصص 04

7. 2. 2. الأسس التي تدعم البرنامج التدريبي:

7. 2. 2. 1 الأساس التربوي: يتمثل الأساس التربوي في:

-حاجة تلاميذ الرابعة ابتدائي عسيري القراءة للبرنامج التدريبي من الناحية التعليمية.

-التدرج في التدريب من السهل إلى الصعب.

-مناسبة محتوى البرنامج لقدرات التلاميذ عسيري القراءة لسنة الرابعة ابتدائي.

7. 2. 2. 2. الأساس الأكاديمي والعلمي:

-دراسة التراث العلمي التربوي المتعلق بمجال عسر القراءة حيث قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من الدراسات والبرامج التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة كذلك خصائص التلاميذ في هذه المرحلة وخصائص بناء البرامج التدريبية، كذلك مراجعة عدد من الكتب والمجلات العلمية المتخصصة التي تناولت موضوع القراءة ومهاراتها.

-الاستناد باقتراحات وتوجيهات الأستاذ المشرف وبعض الأساتذة.

-قياس صدق البرنامج التدريبي:

" يقصد بصدق الإختبار قدرته على قياس ما يدعى بقياسه من جوانب سلوك الأفراد أو هو درجة قياس الإختبار لما وضع لقياسه " (منسي، 1996، 111)

لقياس صدق البرنامج اعتمدت الباحثة على صدق المحتوى:

صدق المحتوى: " تعتبر هذه الطريقة الأكثر شيوعا، ومفادها أن يعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من لهم خبرة سابقة في الميدان الذي وضع له المقياس وتتخذ آرائهم في المقياس، ويعدل واضع المقياس مقياسه حسب ما رآه المختصون فإذا تم له ذلك، أعتبر الباحث أقوالهم دليلا على صدق المقياس الذي استخدمه". (الطيب، 1999، 212)

ولقد تم عرض البرنامج بمحتوى جلساته كاملة على (6) محكمين متخصصين.

وكذلك تم عرض البرنامج على 4 معلمين ذوي خبرة خريجتان من معهد متخصص ومعلمتان خريجتان المدرسة العليا للأساتذة من أجل التأكد من ملائمة وقدرته على تحقيق الأهداف المطلوبة، ولقد زود كل منهم نسخة من البرنامج المعد وطلب منهم إبداء الرأي في النقاط الآتية:

- سلامة المحتوى التعليمي.

- ملائمة الأهداف وإمكانية تحقيقها.

- ملائمة الأنشطة لمستوى التلاميذ.

- تقديم أي مقترحات تساهم في إثراء البرنامج.

وعلى ضوء ما قد موه من ملاحظات حول محتوى البرنامج تم تعديل بعض فقراته والخاصة بتعديل بعض الكلمات التي من شأنها التعبير من الناحية اللغوية، والجدول التالي يبين التعديلات التي أدخلت على البرنامج انطلاقا من ملاحظات الأساتذة والمعلمين المحكمين.

جدول رقم (08) يبين التعديلات التي أدخلت على محتوى البرنامج

الجلسة	النشاط	قبل التعديل وبعده
01	الاولى	أن يميز التلاميذ بين الحرفين حسب تموضعها
		أن يميز التلاميذ بين الحرفين نطقا وبأوضاعها المختلفة (بداية الكلمة - وسط الكلمة - آخر الكلمة)
17	التقييم	تقييم الحركات بأشكالها
		تقييم الحركات بالفتحة والحركة بالضمّة والحركة بالكسرة
19	التقييم	أن يقرأ التلاميذ كلمات تبدأ باللام الشمسية
		أن يقرأ التلاميذ كلمات مبدؤه باللام الشمسية قراءة صحيحة وذلك عن طريق قراءة 5 كلمات من أصل 10 كلمات

ولتأكد من وضوح تعليمات البرنامج التدريبي ومحتوى جلساته قامت الباحثة بتجريب البرنامج على عينة، تم سحب من مجتمع الدراسة وتأكد من خلالها بأن كل تعليمات البرنامج واضحة ومناسبة للمستوى التعليمي للتلاميذ وملائمة أدوات البرنامج لقدراتهم

7. 2. 3 محتويات البرنامج:

تم إعداد البرنامج التدريبي لتنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي لسنة الرابعة ابتدائي، الذي يتكون من 31 جلسة فردية وجماعية وفي الجلسة الجماعية فردي بمعدل 3 جلسات إلى 5 جلسات كل أسبوع عند عدم استيعاب أحد أفراد العينة فيكون التدريب وذلك في قاعة مكيمة للبرنامج تتراوح مدة الجلسة 45 دقيقة للجلسة الجماعية و20 دقيقة للجلسة الفردية وتشتمل على مهارات البرنامج، وكل جلسة تحتوي على:

-مراجعة ومناقشة الواجب المنزلي.

-تسيير الجلسة حول المهارة موضع الاهتمام.

-تقديم عائد تقييمي حول الأداء من خلال اوراق العمل.

-التدعيم لكي يشعر التلميذ بمدى التقدم الذي حققه، ويتم من خلال تقديم التعزيز المادي والمعنوي للتلاميذ.

-الواجب المنزلي الجزء الآخر من عنصر الفنيات المستخدمة تكليف التلاميذ ببعض لواجبات المنزلية التي تم تدريبهم عليها أثناء الجلسة وذلك بغية الوصول إلى معرفة نجاح البرنامج للوصول للهدف المرجو منه.

-تم تنظيم محتوى البرنامج على شكل مهارات، بحيث تشمل كل مهارة من المهارات على الأهداف التعليمية المراد تحقيقها والوسائل التعليمية المقترحة والتمهيد والأنشطة وأساليب التقويم كما تم تدريب المستوى التعليمي من السهل إلى الصعب، وقد تضمنت جلسات البرنامج المهارات التالية: التغلب على معوقات القراءة من خلال:

-التمييز بين الحروف المتشابهة رسماً ونطقاً بأوضاعها المختلفة في الكلمة.

-التمييز بين أنواع المدود (الألف، الياء، الواو).

-التمييز بين الحركات القصيرة.

-التمييز بين الحروف الـام القمرية والحروف الـام الشمسية.

-تكوين كلمات جديدة من حروف معطاة.

-قراءة كلمات جديدة معطاة لهم.

-قراءة جمل مكونة من 3 إلى 4 كلمات.

-قراءة قصص قصيرة.

-التعبير عن الفهم العام لمضمون النص.

الجدول رقم(09): يمثل التوزيع الزمني لجلسات البرنامج التدريبي

الأسبوع	الدرس	عنوان الدرس	عدد الجلسات	زمن الجلسات
01	1	لقاء تعريفي	1	45 د
	2	الحرفين (ب/ن)	1	45 د
02	3	الحرفين (ت/ث)	1	45 د
	4	الحروف (ج/ح/خ)	1	45 د
	5	الحرفين (د/ذ)	1	45 د
03	6	الحرفين (ر/ز)	1	45 د
	7	الحرفين (س/ش)	1	45 د
	8	الحرفين (ص/ض)	1	45 د
04	9	الحرفين (ط/ظ)	1	45 د
	10	الحرفين (ع/غ)	1	45 د
	11	الحرفين (ف/ق)	1	45 د

45 د	1	الحرفين (م/هـ)	12	05
45 د	1	الحرفين (ء/ل)	13	
45 د	1	تقييم الحروف الهجائية	14	
45 د	1	المدود	15	06
45 د	1	تقييم المدود	16	
45 د	1	الحركات	17	
45 د	1	تقييم الحركات	18	07
45 د	1	الحركات مع المدود	19	
45 د	1	اللام الشمسية	20	08
45 د	1	اللام القمرية	21	
45 د	1	حروف اللام الشمسية	22	
45 د	1	حروف اللام القمرية	23	
45 د	1	تقييم اللام الشمسية والقمرية	24	09
45 د	1	كلمات من 3 حروف	25	
45 د	1	كلمات من 4 حروف	26	10
45 د	1	كلمات من 5 حروف	27	
45 د	1	تقييم الكلمات	28	11
45 د	1	الجمل	29	
45 د	1	تقييم الجمل	30	12
45 د	1	القاء الختامي	31	

8-المجال الزمني والمكاني للدراسة الأساسية

8. 1. المجال المكاني:

أجريت هذه الدراسة في 4 مدارس ابتدائية لبلدية الوادي مقاطعة الوادي (1) وهي: ابتدائية فرج عبد القادر وهزلة الطاهر وبيه الجباري والطيب الزاوي هذه المدارس التي تتدرس بها افراد العينة الاساسية الا ان جلسات البرنامج طبقت في قاعة رقم 2 بمدرسة هزلة الطاهر.

8. 2. المجال الزمني:

أجريت الدراسة في الفترة الممتدة وبدأت بتاريخ 02 جانفي 2022 واستمرت إلى غاية 06 مارس 2022 بمعدل 3 جلسات إلى 5 جلسات كل اسبوع.

9-عينة الدراسة الأساسية:

أجريت هذه الدراسة على عينة من التلاميذ الذين يعانون من عسر في القراءة المتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي، بابتدائيات كل من فرج عبد القادر . هزلة الطاهر وبيه الجباري والطيب الزاوي ببلدية الوادي مقاطعة الوادي (1).

9-1-مبررات اختيار أفراد العينة الأساسية وحجمها:

يجري اختيار عينة الدراسة من المدارس المذكورة سابقا بالذات بصورة قصدية نظرا لقرب المسافة للباحثة ولوجود تسهيلات من قبل الطاقم الإداري للمدرسة والمعلمين المشرفين على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

أما اختيار تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي " فالعمر المناسب للتدخل لملاحظة واكتشاف الأطفال ذوي صعوبة التعلم في بداية مراحل ظهور الأعراض على الطفل ويجب أن يكون في بداية دخوله المدرسة وغالبا ما يكون ذلك عند سن التاسعة، أي ما يوافق الطفل في السنة الثالثة في المرحلة الابتدائية حيث يوصي الباحثين باستخدامها عند هذا السن لسببين:

1. أن هذا العمر يمثل مرحلة العمليات العقلية، كما أشار إليها بياجيه وهي التي يكون فيها الطفل قادرا على القراءة والكتابة والحساب " (بترس حافظ: 2014، ص 106).

أما عدد أفراد العينة حسب اختيار فإن أنسب عدد هو (10) للمجموعة الضابطة و(10) للمجموعة التجريبية وهذا من خلال الاطلاع عن العدد من كتب البرامج التدريبية لصعوبات التعلم والدراسات السابقة، " حيث لا يزيد عدد الحالات التي يدرسها مع صعوبات التعلم عن (15) حالة في الفصل الدراسي الواحد كحد أعلى ". (العيد اللطيف: 2012، 32)

كذلك تم اختيار لتلاميذ السنة الرابعة كونهم مقبلين العام القادم على شهادة التعليم الابتدائي وهم بحاجة لإعداد لمثل هذه البرامج.

9. 2. طريقة اختيار العينة الأساسية وحجمها:

" تمثل العينة جزءا من المجتمع الأصلي للدراسة، وهي عبارة عن اختيار عدد من الأفراد لدراسة معينة، بطريقة تجعل منهم ممثلين لمجموعة أكبر اختيروا منها " (يوسنت 2007، 28).

والغرض من اختيار العينة هو الحصول على معلومات عن المجتمع الأصلي، كما يعرف التعيين العشوائي في المنهج الشبه التجريبي بأنه " أن تصبح الفرصة متساوية ودرجة الاحتمال واحدة أمام كل أفراد عينة لدراسة ليكون من بين أعضاء المجموعة التجريبية أو من بين أعضاء المجموعة الضابطة. (العساف، 1995، 307).

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العمدية المقصودة الذين يعانون من، وقد تم سحب (20) مفردة من العينة الاستطلاعية كمجتمع أصلي والذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون عسر في القراءة وفق خطوات التشخيص المذكورة سابقا، وقد تم تقسيم العينة بتعيين عشوائي إلى مجموعتين متكافئتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية تتكون كل مجموعة من (10) تلاميذ وتم مجانسة المجموعتين في المتغيرات التالية: السن، الجنس، متوسط كل من درجات: الذكاء، قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاثة، القدرة الفونولوجية، القدرة على الفهم القرائي).

9. 3 خصائص عينة الدراسة الأساسية:

انطلاقا من الحرص على سلامة النتائج، وتجنبنا لآثار العوامل الدخيلة التي يتوجب ضبطها والحد من آثارها للوصول إلى نتائج صالحة قابلة للاستعمال والتعميم تبنت الباحثة طريقة تكافؤ وتطابق المجموعتان من خلال الاعتماد على الاختيار العشوائي لأفراد العينة، ومقارنة المتوسطات الحسابية في

بعض المتغيرات أو العوامل لذا قامت الباحثة بضبط المتغيرات داخل كل مجموعة التجريبية والضابطة وتكافؤ المجموعتين معا كالتالي:

9. 3. 1 تكافؤ مجموعتين الدراسة في الجنس:

جدول رقم (10) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس في المدارس للمجموعة الضابطة:

الابتدائية	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
فرج عبد القادر	3	3	6	60%
هزلة الطاهر	1	1	2	20%
بيه الجباري	0	1	1	10%
الطيب الزاوي	1	0	1	10%
المجموع	5	5	10	100%

تتكون العينة في المجموعة الضابطة من 10 تلاميذ عسيري القراءة يدرسون السنة الرابعة ابتدائي تضم (5) تلاميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 50% و(5) تلميذات بنسبة مئوية تقدر بـ 50% وذلك حسب التوزيع التالي:

ابتدائية فرج عبيد القادر بمجموع 6 تلاميذ منها 3 ذكور و 3 إناث بنسبة مئوية تقدر بـ 60% تليها ابتدائية هزلة الطاهر بمجموع تلميذان ذكر وأنثى بنسبة مئوية تقدر بـ 20%، في حين ابتدائية بيه الجباري تلميذة واحدة، بينما الطيب الزاوي تلميذ واحد بنسبة مئوية تقدر بـ 10%.

تبين من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه أن تساوي عدد الذكور والإناث في كل ابتدائيتين فرج عبد القادر وهزلة الطاهر في حين مع وجود تلميذة واحدة في ابتدائية بيه الجباري وتلميذا واحد في ابتدائية الطيب الزاوي.

جدول رقم (11) يمثل توزيع العينة حسب الجنس في المجموعة الضابطة

النسبة المئوية	عدد التكرارات	الجنس
50%	5	ذكر
50%	5	أنثى
100%	10	المجموع

تتكون المجموعة الضابطة لعينة البحث من 10 تلاميذ عسيري تعلم القراءة لسنة الرابعة ابتدائي، تضم 5 تلاميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 50% بالمئة و 5 تلميذات بنسبة مئوية تقدر بـ 50% بالمئة.

الجدول رقم (12) يمثل توزيع العينة حسب الجنس في المدارس في المجموعة التجريبية

النسبة المئوية	المجموع	الإناث	الذكور	الابتدائية
40%	4	2	2	فرج عبد القادر
40%	4	2	2	هزلة الطاهر
10%	1	1	0	بيه الجباري
10%	1	0	1	الطيب الزاوي
100%	10	5	5	المجموع

تتكون العينة في المجموعة التجريب من 10 تلاميذ عسيري القراءة موزعين على (4) ابتدائيات تقع ببلدية الوادي مقاطعة (1) وذلك بمجموع 5 تلميذات بنسبة مئوية تقدر بـ 50% و 5 تلاميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 50% وذلك حسب التوزيع التالي:

ابتدائية فرج عبد القادر بمجموع 4 تلاميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 40% منها تلميذتان وتلميذان وتطابقت معها في النتائج ابتدائية هزلة الطاهر بنسبة مئوية تقدر بـ 40% في حين أن ابتدائية بيه الجباري كانت تلميذة واحدة بنسبة مئوية تقدر بـ 10% على العكس فإن ابتدائية الطيب الزاوي فكان تلميذ واحد بنسبة مئوية تقدر بـ 10% وتبين من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه أن عدد الإناث مساوي لعدد الذكور في كل من ابتدائيتين فرج عبد القادر وهزلة الطاهر، في حين نلاحظ غياب التلاميذ الذكور في ابتدائية بن بيه الجباري على العكس غياب التلاميذ في ابتدائية الطيب الزاوي.

جدول رقم (13) يمثل توزيع العينة في المجموعة التجريبية حسب الجنس

الجنس	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	5	50%
أنثى	5	50%
المجموع	10	100%

تتكون العينة في المجموعة التجريبية لعينة البحث من 10 تلاميذ عسيري القراءة لسنة الرابعة ابتدائي تضم 5 تلميذات بنسبة تقدر بـ 50% و 5 تلاميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 50% وذلك حسب التوزيع التالي:

10. 3. 2 تكافؤ مجموعتين الدراسة في العمر:

الجدول رقم (14) يمثل توزيع العينة حسب السن في المجموعة الضابطة:

السن	عدد التكرارات	النسبة المئوية
[10-9. 5] سنوات	5	50%
[10. 5-10] سنوات	5	50%

هناك تساوي في سن التلاميذ عسيري القراءة وهم 5 من تلاميذ العينة ما بين [10-9. 5] سنوات بنسبة تقدر بـ 50% و 5 من تلاميذ العينة ما بين [10. 5-10] سنوات بنسبة تقدر بـ 50%.

جدول رقم (15) يمثل توزيع العينة حسب السن في المجموعة التجريبية:

السن	عدد التكرارات	النسبة المئوية
[10-9. 5] سنوات	5	50%
[10. 5-10] سنوات	5	50%
المجموع	10	100%

هناك تساوي في عدد التلاميذ الذين في العينة حيث نجد 5 تلاميذ يبلغون 9 سنوات ونصف بنسبة مئوية تقدر بـ 50% في حين نجد 5 تلاميذ يبلغون 10 سنوات ونصف بنسبة مئوية تقدر بـ 50%.

جدول رقم (16) يمثل نتيجة الدلالات الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في متغير السن في القياس القبلي.

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
العمر	التجريبية	10	03 .10	42 .0	10 .2	9 .0
	الضابطة	10	99 .9	18 .0		

يتضح من الجدول رقم (13) السابق أن قيمة تقدرت عند مستوى الدلالة وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتين.

3.3 تكافؤ مجموعتين الدراسة في درجة الذكاء للمصفوفات رافن:

جدول رقم (17) يمثل نتيجة الدلالات الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في متغير الذكاء.

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المجدولة	مستوى الدلالة
درجة الذكاء	التجريبية	10	3 .95	98 .2	12 .1	32 .0
	الضابطة	10	8 .93	74 .2		

يتضح من الجدول رقم (17) أن قيمة نقد قدرت في اختبار الذكاء ب 12 .1 مستوى الدلالة 32 .0 وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير درجة الذكاء في القياس القبلي وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتين.

3. 4 تكافؤ مجموعتين الدراسة في قراءة الكلمات الشاملة ومستوياتها الثلاث:

جدول رقم (18) يمثل عرض نتيجة الدلالات الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في اختبار قراءة الكلمات الشاملة ومستوياتها الثلاثة في القياس القبلي

القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث						
مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط	المجموعة	القياس القبلي	
97 .0	091 .0-	66 .3	90 .8	تجريبية	كلمات متداولة	
		04 .6	10 .9	ضابطة		
88 .0	22 .0-	74 .2	00 .4	تجريبية	كلمات غير متداولة	
		65 .2	20 .4	ضابطة		
89 .0	29 .0	77 .1	40 .2	تجريبية	شبه كلمات	
		75 .1	20 .2	ضابطة		
98 .0	62 .0-	39 .5	30 .15	تجريبية	كلمات شاملة	
		32 .9	50 .15	ضابطة		

يتضح من الجدول رقم (17) أن قيمة تقدرت على اختبار قراءة الكلمات الشاملة ومستوياتها الثلاثة في القياس القبلي على التوالي ب 091 .0-22 .0-29 .0 62 .0 عند مستوى الدلالة 97 .0-88 .0-98 .0 وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في قراءة الكلمات الشاملة ومستوياتها الثلاثة في القياس القبلي وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتين.

3. 4 تكافؤ مجموعتين الدراسة في القدرة الفونولوجية:

جدول رقم (19) يمثل عرض نتيجة الدلالات الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية على اختبار القدرة الفونولوجية في القياس القبلي.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	10	00 .6	58 .2	090 .0-	98 .0
الضابطة	10	10 .6	80 .2		

يتضح من الجدول رقم (00) أن قيمة تقدرت بـ 090 .0 عند مستوى الدلالة 98 .0 وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القدرة الفونولوجية في القياس القبلي وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتين في اختبار القدرة الفونولوجية.

3. 5 تكافؤ مجموعتين الدراسة في الفهم القرائي:

جدول رقم (20) يمثل عرض نتيجة الدلالات الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في القياس القبلي على اختبار الفهم القرائي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	القرار الإحصائي
التجريبية	10	90 .3	79 .1	28 .0-	89 .0
الضابطة	10	10 .4	96 .1		

يتضح من الجدول رقم (20) أن قيمة تقدرت بـ 28 .0 عند مستوى الدلالة 89 .0 وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القدرة على الفهم القرائي في القياس القبلي وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتين في.

10- تحديد الإستراتيجيات ووسائل وأساليب التقويم والفنيات المستخدمة في البرنامج:

10-1 تحديد الإستراتيجيات في البرنامج التدريبي:

تم استخدام مجموعة من الإستراتيجيات لتدريب الأطفال عسيري القراءة التي تم التطرق اليها في الجانب النظري، وسيتم التوفيق بينهم على حسب النشاط التدريبي المقدم للتلاميذ وهم:

1-التعلم باللعب

2-التعلم الذاتي

3-التعلم بالأقران

4-العصف الذهني

10. 2 تحديد الوسائل والأجهزة المستخدمة في البرنامج التدريبي:

تعرف الوسائل التعليمية بأنها " أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المدرب لتحسين عملية التعليم والتعلم"

(بطرس حافظ 2014 ص 106)

حيث تتنوع الوسائل التعليمية من شأنها أن تقلل الصعوبات وتحد منها.

-وعند اختيار هذه الوسائل والأجهزة ثم مراعاة:

-ارتباط الوسائل بالأهداف والمحتوى وأساليب التقويم.

-إتاحة المجال للتلاميذ بتنمية المهارات القرائية.

-الإسهام بشكل مباشر في تحقيق البرنامج.

10. 3 تحديد أساليب التقويم في البرنامج:

وقد استخدمت الباحثة أساليب التقويم التالية:

1. **التقويم القبلي:** من خلال طرح الاسئلة في بداية كل لقاء وذلك للكشف عن خبرات التلاميذ وتهيئتهم وإثارة دافعيتهم.

2. **التقويم التكويني:** والذي يتم من خلال تدريب المهارات القرائية وذلك عن طريق طرح الاسئلة للكشف عن مدى تحقق الأهداف في كل لقاء، بالإضافة إلى تفعيل التلاميذ وضمان مشاركتهم ودمجهم في الموقف التعليمي واستثارة انتباهه باستمرار.

3 **التقويم الختامي:** ويتم في نهاية كل لقاء (مهارة) للتأكد من تحقق الهدف التعليمي الذي وضع لكل مهارة.

10. 4 الفنيات المستخدمة في البرنامج:

1. **المحاضرة:** يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم معلومات كافية وبعبارات تتناسب مع الأطفال عسيري القراءة وخصائصها ومميزاتها.

2. **المناقشة الجماعية:** يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تبادل الرأي حول موضوع المحاضرة بين الباحثة والأطفال عسيري القراءة، وبهذا تصبح المحاضرة موضوع للنقاش.

3. **التعزيز الإيجابي:** حيث يتم تقديم المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك المطلوب اكتسابه، يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم كلمات (ثناء -مدح - حلويات) للأطفال عسيري القراءة المشتركين في البرنامج عند إعطاء استجابات ملائمة أثناء النقاش في حين حرم منه بقية الأطفال ذوي صعوبات التعلم القراءة المشاركين في البرنامج ممن لم يقدموا استجابات غير ملائمة. والهدف من استخدام هذه الفنية هي حث الأطفال على التفكير السليم وتخطي صعوباتهم.

4. **التعزيز السلبي:** يتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تجاهل الاطفال عسيري القراءة المشتركين في البرنامج عند إصدار سلوكيات غير ملائمة أو إبعادهم مدة مؤقتة أو مزجهم في الموقف التعليمي الحالي للنشاط.

5. **الواجب المنزلي:** ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تكليف الأطفال ببعض الواجبات في ختام كل جلسة والهدف من استخدام هذه الفنية نقل أثر استفادة الأطفال من حضورهم للجلسات التدريبية في البيئة الأسرية.

11- اعتبارات هامة قبل تطبيق البرنامج التدريبي:

جدول حصص خروج الطلاب في البرنامج: قامت الباحثة بالتعاون والتنسيق المدرسي في اعداد جدول لخروج التلاميذ من فصله لتلقي الجلسات التدريبية.

1.11 الملفات:

ملف النماذج المستخدمة في البرنامج (نماذج أوراق العمل)

2-ملفات خاصة بالتلميذ في البرنامج يحتوي كل ملف على:

-نموذج احالة

-نموذج اذن ولي الامر.

-درجات الاختبارات التحصيلية

-نموذج تحليل الاخطاء

-نموذج تقرير التقييم والتشخيص.

1.11 2 تجهيز قاعة التدريب:

-تم تنظيم قاعة التدريب:

-القاعة معزولة وبعيدة عن أي مشتتات للانتباه

-الإضاءة والتهوية كافيتين وعلى النوافذ ستائر.

-التكييف ملائم للقاعة.

-توفر طاولة مستطيلة وكريسيين.

-وجود خزانة لكل مستلزمات البرنامج.

-وجود علبة الإسعافات مثبتة على الجدار.

-وجود سبورة.

-صور لبعض العظماء من ذوي صعوبات التعلم معلقة على الجدار.

-وجود آلة تصوير.

-وجود طاولات ومقاعد للتعليم الفردي والجماعي.

12-أساليب المعالجة الإحصائية:

يعتبر الإحصاء عنصر أساسيا في البحث العلمي حيث يستخدم لتحليل النتائج ومعرفة مدى تجمعها وتشتملها وارتباطها ومن خلال التحليل يتوصل الباحث إلى العوامل المؤثرة في الظاهرة. (عويس: 1999 نص 168)

ولتحقيق أغراض الدراسة تم الاعتماد على مجموعة من لأساليب الإحصائية التي من خلالها تمكنا من قبول أو رفض فرضيات البحث. بالاعتماد على البرنامج الإحصائي (النسخة SPSS20)

12. 1. النسبة المئوية:

تم استعمالها في حساب نسب أحجام العينة بحسب مختلف خصائصها مثلا من خلال المعادلة التالية: (فؤاد السيد البهي: 1979، ص 16)

12. 2 المتوسط الحسابي:

ويسمى أحيانا بالمعدل ويمكن الحصول عليه بتقسيم مجموع القيم على عددها، هذا عندما تكون القيم مستقلة. وقانونه هو: (صالح بن محمد العساف: 1995، ص 123)

12. 3 الانحراف المعياري:

هو القيمة الأكثر استخداماً بين مقاييس التشتت الإحصائي لقياس مدى التبعثر الإحصائي وعادة ما يرمز إلى الانحراف المعياري بالحرف الإغريقي الصغير. (صالح محمد العساف: 1995، ص 130)

12. 4 الاختبار (ت):

يستخدم ليحدد فيما إذا كان هناك فرق جوهري بين متوسطين اثنين أم لا وفق مستوى الدلالة معين، ويستخدم عند الاستعانة بتباين العينة في حساب الخطأ المعياري بدلاً من تباين المجتمع، ويقوم على أساس مقارنة بين المتوسطات الحقيقية مع المتوقعة (سامي ملحم، 2000: ص 193)

12. 5 حجم الأثر:

هو مقياس يخبر عن مدى تفسير المتغير التابع، أو توقعه بواسطة المتغير المستقل.

(KELLOW,1998,SYNDER)

خلاصة الفصل

تناولنا في هذا الفصل كل الإجراءات المتخذة لتنفيذ البرنامج بداية من المنهج المتبع والحدود الزمانية والمكانية وخطة الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية الضبط جلسات البرنامج والتوقيت المحدد له.

الفصل السابع

تحليل النتائج

تمهيد

1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها
2. عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها
3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها
4. عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها

تمهيد:

بعد أن تم تقسيم أفراد العينة الى مجموعتين متكافئتين، أحدهما الضابطة والثانية التجريبية، وأجرينا التطبيق القبلي للمجموعتين وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المصمم من اجل تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لسنة رابعة ابتدائي لأفراد المجموعة التجريبية دون ان يقدم للمجموعة الضابطة وبعدما أجرينا التطبيق البعدي لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة. حصلنا على مجموعة من المعطيات التي تم تفرغها.

وعليه نتناول في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومن خلال المعالجة الإحصائية لفروض الدراسة التي تم عرضها في الفصل الأول وذلك من خلال الأساليب الإحصائية المناسبة.

1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الاولى وتحليلها:

التي تنص على انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي على اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة، كلمات غير متداولة، شبه كلمات) لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وعليه سيتم دراسة كل مستوى على حدى والقدرة على قراءة الكلمات الشاملة من جهة اخرى.

ولتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتم حساب الدلالة الاحصائية للفروق باستخدام "ت" للفروق بين عينتين مستقلتين ومتساويتين في الحجم وحجم الأثر وتم الحصول على نتيجة الفرضية الجزئية الاولى وفق الجدول الموالي:

جدول رقم (21) يمثل عرض نتيجة الدلالة الاحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القدرة على قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة، كلمات غير متداولة، شبه كلمات) في القياسين القبلي والبعدى.

المجموعة	القياس	المتوسط	متوسط الفروق	فروق المتوسطات للمجموعتين	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث	التجريبية	قياس قبلي	8.90	8.25	3.66	-1.48	0.000	0.90
		قياس بعدي	32.6		5.03			
	الضابطة	قياس قبلي	10.9	-8.0	84.4	9.0	91.0	0.000
		قياس بعدي	00.9		20.6			
	التجريبية	قياس قبلي	00.4	1.23	74.2	-90.43	0.000	0.94
		قياس بعدي	.26 90		95.3			
	الضابطة	قياس قبلي	20.4	7.0	2.65	34.1	16.0	0.20
		قياس بعدي	00.4		2.49			
	التجريبية	قياس قبلي	40.2	2.20	77.1	-52.30	000.0	0.96
		قياس بعدي	6.21		56.3			
	الضابطة	قياس قبلي	20.2	11.0	75.1	-44.0	0.67	0.01

			15 .1			30 .2	قياس بعدي		
			39 .5			.19 30	قياس قبلي	التجريبية	
98 .0	000 .0	31 .1-	29 .6		1 .78	.90 90	قياس بعدي		
			32 .9	40 .75		.15 50	قياس قبلي	الضابطة	
.0 000	0.90	129 .0	79 .6		10 .0	.15 30	قياس بعدي		

من خلال الجدول اعلاه يتضح ان هناك زيادة في المتوسطات الحسابية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية، ففي الدرجة الكلية للكلمات الشاملة قدر الفرق بين المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي. ب (1.78). وقدّر الفرق بين المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه كلمات على التوالي و(25.8- 23.1-20.2).

أما المجموعة الضابطة فكان الفرق في المتوسطات الحسابية بين القياسين القبلي والبعدي، ففي الدرجة الكلية للكلمات الشاملة قدر الفرق بين المتوسطين الحسابيين بين القياسين القبلي والبعدي ب (-0.8). وقدّر الفرق بين المتوسطات الحسابية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه كلمات على التوالي و(0.7-0.0-8.0-11.0).

هذا يعني ان هناك زيادة في المتوسطات الحسابية بين القياسين القبلي والبعدي في الكلمات الشاملة وفي متوسط كل مستوى على حدا لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على زيادة في درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياس البعدي

حيث قدرت قيمة "ت" المحسوبة للمجموعة التجريبية في الكلمات الشاملة ب (1.31-)

أما في الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه كلمات فقدرت قيمة "ت" المحسوبة على التوالي (48.1-43.90-30.72).

وقدّرت قيمة "ت" المحسوبة في الكلمات الشاملة ب (0.129) للمجموعة الضابطة.

أما في الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه كلمات فقدّرت قيمة "ت" المحسوبة على التوالي (0.1-9.1—34.1.31).

وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية

وللتأكد من القيمة المعنوية للدلالة الاحصائية تم حساب قيمة حجم الاثر باستخدام معامل ايتا للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، حيث قدرت قيمة حجم الاثر للمجموعة التجريبية في الكلمات الشاملة ب (0.98). وقدّرت قيمة حجم الاثر في المجموعة التجريبية في المستويات الثلاث للكلمات الشاملة (كلمات متداولة، كلمات غير متداولة، شبه كلمات) على التوالي ب (0.90-94.0-96.0) وبما أن قيمة حجم الاثر أكبر من (0.14) للمجموعة التجريبية فهذا يعني ان حجم الاثر كبير.

أما حجم الاثر للمجموعة الضابطة حيث قدرت قيمة في الكلمات الشاملة ب (0.000) وقدّرت في المستويات الثلاث للكلمات الشاملة (كلمات متداولة، كلمات غير متداولة، شبه كلمات) على التوالي ب (0.000.002,0.01) وبما أن قيمة حجم الاثر أصغر من (0.14) للمجموعة الضابطة فهذا يعني انه لا يوجد أثر.

جدول رقم (22) يمثل عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة على اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة، كلمات غير متداولة، كلمات شبه متداولة للقياس البعدي).

القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث	القياس البعدي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	كلمات متداولة	تجريبية	10 .33	06 .5	38 .9	000 .0
		ضابطة	00 .9	20 .6		
	كلمات غير متداولة	تجريبية	6 .27	01 .4	90 .15	000 .0
		ضابطة	00 .4	49 .2		
	كلمات شبه متداولة	تجريبية	35 .22	63 .3	32 .16	000 .0
		ضابطة	30 .2	15 .1		
كلمات شاملة	تجريبية	96 .90	27 .6	80 .25	000 .0	
	ضابطة	30 .15	79 .6			

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن حجم المجموعة التجريبية يقدر ب 10 تلاميذ يعانون من صعوبة في القدرة على الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة، كلمات غير متداولة، شبه كلمات) ومتوسط درجاتهم للقياس البعدي قدرت على التوالي ب (33. 10-27. 6-35. 22) أما متوسط درجات القدرة على الكلمات الشاملة للقياس البعدي من جهة فقدرت ب (90. 96). أما قيمة الانحرافات المعيارية قدرت على التوالي ب (5. 06-4. 013. 63) أما قيمة الانحراف المعياري على الكلمات الشاملة للقياس البعدي من جهة فقدرت ب (6. 27).

أما حجم المجموعة الضابطة للدراسة يقدر عددهم ب 10 تلاميذ يعانون من صعوبة في القدرة على قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة، كلمات غير متداولة، كلمات شبه متداولة) ومتوسط درجاته قدرت على التوالي ب (9. 4، 2. 30).

أما متوسط درجات القدرة على الكلمات الشاملة من جهة فقدرت ب (30. 15)

أما قيمة الانحرافات المعيارية للمجموعة الضابطة فقدرت على التوالي ب (20. 6، 49. 2، 45. 1) أما

الانحراف المعياري في القدرة على قراءة الكلمات الشاملة فقدرت ب (79. 6)

وبحساب الفروق بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة في القدرة على قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة، كلمات غير متداولة، كلمات شبه متداولة) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لتنمية المهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية، قدرت قيمة "ت" المحسوبة ب (9. 38 15. 90 16. 32) أما في القدرة على قراءة الكلمات الشاملة فقدرت قيمة "ت" المحسوبة ب (25. 80).

ولكون الفرضية موجهة لصالح العينة التجريبية يجب قسمة القيمة الاحتمالية (0. 000) على اثنين فيكون الناتج هو (0. 000) وهذه القيمة اقل مستوى الدلالة (0. 05) وعليه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها:

والتي تنص على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي على اختبار القدرة لصالح المجموعة التجريبية الفونولوجية في القياس البعدي.

ولتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتم حساب الدلالة الإحصائية للفروق باستخدام اختبار "ت" للفروق بين عينتين مستقلتين متساويتين في الحجم، تم الحصول على نتيجة الفرضية الجزئية الثانية وفق الجدول الموالي:

جدول رقم (23) يمثل عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي.

المجموعة	حجم العينة	التطبيق	المتوسط	متوسط الفروق	ف المتوسطات للمجموعتين	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
القدرة الفونولوجية	10	قيمة قبلي	6.00	10.50	10.40	58.2	-39.07	.000
		قيمة بعدي	16.50			95.1		
	10	قيمة قبلي	6.10	0.10		80.2	-0.31	75.0
		قيمة بعدي	6.20			57.2		

يتضح من خلال الجدول ان هناك زيادة في المتوسطات الحسابية في القياس القبلي والبعدي وكان الفرق في المتوسطات الحسابية بين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (10.50) أما المجموعة الضابطة فكان الفارق (0.10) وهذا يعني ان هناك زيادة في المتوسط الحسابي في القياس القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي مما يدل على زيادة في درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، في حين تكاد تكون معدومة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

وعند مقارنة المتوسط بالنسبة للمجموعة التجريبية وجد ان هناك زيادة في درجات القدرة الفونولوجية في القياس البعدي أكبر من الدرجات الموجودة في المجموعة الضابطة يفارق بين فروق المتوسطات للمجموعة (30.10) درجات تقريبا ما بين القياس القبلي والبعدي.

وبالكشف عن قيمة "ت" وجد انه يوجد فروق دالة إحصائية في درجة القدرة الفونولوجية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

وللتأكد من القيمة المعنوية للدلالة الاحصائية تم حساب قيمة حجم الاثر باستخدام معامل ايتا للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وقدرت قيمة حجم الاثر في المجموعة التجريبية في القدرة الفونولوجية ب (0.85). وبما ان قيمة حجم الاثر أكبر من (0.14) للمجموعة التجريبية فهذا يعني ان حجم الاثر كبير، أما المجموعة الضابطة في القدرة الفونولوجية قدر حجم الاثر ب (0.000) وبما ان قيمة حجم الاثر أصغر من (0.14) للمجموعة الضابطة فهذا يعني انه لا يوجد أثر.

جدول رقم (24) يمثل عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة في القياس البعدي:

المجموعة	حجم العينة	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم العينة
التجريبية	10	50.16	-30.10	95.1	07.10	000.0	85.0
الضابطة	10	20.6		57.2			000.0

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن حجم المجموعة التجريبية يقدر ب 10 تلاميذ يعانون من عسر في القدرة الفونولوجية والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يقدر ب (50.16) أما قيمة الانحراف المعياري فقدرت ب (1.95)، أما حجم المجموعة الضابطة للدراسة يقدر عددهم ب 10 تلاميذ يعانون أيضا من صعوبة في القدرة الفونولوجية ويقدر المتوسط الحسابي لهذه المجموعة ب (20.6) أما الانحراف المعياري فقدر ب (2.57) وبحساب فروق متوسطات بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة في صعوبة القدرة الفونولوجية بعد تطبيق البرنامج التدريبي للمساهمة في تنمية المهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية ، قدرت قيمة "ت" المحسوبة ب (07.10) ولان الفرضية موجهة يجب قسمة القيمة الاحتمالية (0.000) على اثنين فيكون الناتج هو (0.000) وهذه القيمة اقل مستوى الدلالة (0.05) وعليه توجد فروق جوهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في القدرة الفونولوجية لصالح المجموعة التجريبية وهذا يعزى لأثر البرنامج التدريبي المطبق لفائدة المجموعة التجريبية.

3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها:

والتي تنص على انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدى على اختبار القدرة على الفهم القرائي في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

ولتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتم حساب الدلالة الإحصائية للفروق باستخدام اختبار "ت" للفروق بين عينتين متساويتين ومستقلتين في الحجم، تم الحصول على نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة وفق الجدول الموالي

جدول رقم (25) يمثل عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة للقياس القبلي والبعدى على اختبار القدرة على الفهم القرائي.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	القرار الإحصائي
التجريبية	10	40.9	-40.5	31.2	51.5	000.0
الضابطة	10	00.4		05.2		000.0

يتضح من خلال الجدول ان هناك زيادة في المتوسطات الحسابية في القياس القبلي والبعدى وكان الفرق في المتوسطات الحسابية بين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية (5.5) أما المجموعة الضابطة فكان الفارق (0.10) وهذا يعني ان هناك زيادة في المتوسط الحسابي في القياس القبلي والبعدى لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على زيادة في درجات أفراد المجموعة التجريبية للاختبار البعدى، في حين تكاد تكون معدومة بين القياس القبلي والبعدى للمجموعة الضابطة.

وعند مقارنة المتوسط بالنسبة للمجموعة التجريبية وجد ان هناك زيادة في درجات القدرة على الفهم القرائي في القياس البعدى أكبر من الدرجات الموجودة في المجموعة الضابطة يفارق بين فروق المتوسطات للمجموعتين (5.40) درجات تقريبا ما بين القياس القبلي والبعدى

وبالكشف عن قيمة "ت" وجد انه يوجد فروق دالة إحصائية في درجة القدرة على الفهم القرائي قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

وللتأكد من القيمة المعنوية للدلالة الإحصائية تم حساب قيمة حجم الاثر باستخدام معامل إيتا للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وقدرت قيمة حجم الاثر في المجموعة التجريبية في القدرة على الفهم القرائي ب (0.66). وبما ان قيمة حجم الاثر أكبر من (0.14) للمجموعة التجريبية فهذا يعني ان حجم الاثر كبير، أما المجموعة الضابطة فقدر حجم الاثر للقدرة على الفهم القرائي ب (0.001)، وبما ان قيمة حجم الاثر أصغر من (0.14) للمجموعة الضابطة فهذا يعني انه لا يوجد اثر.

جدول رقم (26) يمثل عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفروق بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة في القياس البعدي:

المجموعة	القياس	المتوسط	متوسط الفروق	فروق متوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر	
التجريبية	ق ق	90.3	5.5	-40.5	79.1	.24	.000	60.0	الفهم القرائني
	ق ب	40.9			31.2	-59			
الضابطة	ق ق	10.4	10.0		96.1	.42	.065	01.0	
	ق ب	00.4			05.2				

يتبين من خلال الجدول أعلاه ان حجم المجموعة التجريبية تقدر ب 10 تلاميذ يعانون من صعوبة في الفهم القرائي والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يقدر ب (40.9) إما قيمة الانحراف المعياري فقدرت ب (2.31) إما حجم المجموعة الضابطة للدراسة يقدر عددهم ب 10 تلاميذ يعانون أيضا من صعوبة في القدرة على الفهم القرائي ويقدر المتوسط الحسابي لهذه المجموعة ب (10.4) (إما قيمة الانحراف المعياري فقدرت ب (2.05) وبحساب الفروق بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وفي صعوبة القدرة على الفهم القرائي وبعد تطبيق البرنامج التدريبي للمساهمة في تنمية المهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية ، قدرت قيمة "ت" المحسوبة ب (5.51) ولان الفرضية موجهة يجب قسمة

القيمة الاحتمالية (0.000) على اثنين فيكون الناتج هو (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05) وعليه توجد فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في القدرة على الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية وهذا يعزى لأثر البرنامج التدريبي المطبق لفائدة المجموعة التجريبية.

4- عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها:

والتي تنص على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي للقدرة القرائية في القياس القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

جدول رقم (27) يمثل عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبار "ت" للفرق بين نتائج المجموعة التجريبية ونتائج المجموعة الضابطة للقياس القبلي والبعدي على اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث والقدرة الفونولوجية والقدرة على الفهم القرائي.

المجموعة	القياس	ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر	
التجريبية	قياس قبلي	-0.126 00	0.000	0.97	الكلمات الشاملة
	قياس بعدي				
الضابطة	قياس قبلي	0.12	0.90	0.000	
	قياس بعدي				
التجريبية	قياس قبلي	-0.39 07	0.000	0.85	القدرة الفونولوجية
	قياس بعدي				
الضابطة	قياس قبلي	-0.31	0.75	0.000	
	قياس بعدي				
التجريبية	قياس قبلي	-0.24 59	0.000	0.60	القدرة على الفهم القرائي
	قياس بعدي				
الضابطة	قياس قبلي	0.42	0.65	0.01	

			قياس بعدي		
--	--	--	-----------	--	--

من خلال التحليل الإحصائي للفرضيات الجزئية تبين أن هناك فروق جوهرية بين مكونات المهارات القرائية في القياس القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية ، ومن خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه نجد ان قيمة اختبارات "ت" قدرت بالقدرة على قراءة الكلمات الشاملة والقدرة الفونولوجية والقدرة على الفهم القرائي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية على التوالي (126،-39.07، 24.59) وأيضا القدرة على قراءة الكلمات الشاملة والقدرة الفونولوجية والقدرة على الفهم القرائي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة على التوالي (0.42،0.31،0.12).

وللتأكد من القيمة المعنوية للدلالة الاحصائية تم حساب قيمة حجم الاثر باستخدام معامل ايتا للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة و قدرت قيمة حجم الاثر في المجموعة التجريبية للكلمات الشاملة والقدرة الفونولوجية والقدرة على الفهم القرائي على التوالي (0.97، 0.85، 0.66). وبما أن قيمة حجم الاثر أكبر من (0.14) للمجموعة التجريبية فهذا يعني ان حجم الاثر كبير أما المجموعة الضابطة للكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث والقدرة الفونولوجية والقدرة على الفهم القرائي على التوالي قدرت ب (0.001.000,0) وبما أن قيمة حجم الاثر أصغر من (0.14) للمجموعة الضابطة فهذا يعني انه لا يوجد أثر.

وبما ان الفرضية موجهة يجب قسمة القيمة الاحتمالية (0.000) على اثنين فيكون الناتج (0.000) وهذه القيمة اقل من مستوى الدلالة (0.05) وعليه توجد فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس قبلي والبعدي في المهارات المدروسة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا ما يدل على إثر البرنامج التدريبي المطبق في إحداث الفرق.

الفصل الثامن

تفسير النتائج

تمهيد

1. تفسير الفرضية الأولى
2. تفسير الفرضية الثانية
3. تفسير الفرضية الثالثة
4. تفسير الفرضية الرابعة.

تمهيد:

بعد ما إستكملنا الفصل السابق الذي يحتوي على عرض وتحليل نتائج الدراسة المتحصل عليها إذ استخدمنا الأساليب الإحصائية المناسبة، سنقوم في هذا الفصل من مناقشة وتفسير فتيات الدراسة وهي كالآتي:

1- تفسير الفرضية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي على اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة، كلمات غير متداولة، شبه كلمات) لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم () أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي في العينة التجريبية، على اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة، كلمات غير متداولة، شبه كلمات) لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي وهذا ما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي وما يتضمنه من إستراتيجيات تدريبية في التعلم النشط، حيث أدى إلى تحسين المهارات القرائية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي محل الدراسة، كما يقيسه المقياس (المتبني) في هذه الدراسة.

وترجع الباحثة سبب النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية الى اعتماد البرنامج على استراتيجيات تعليمية تتصف بالمتعة والترفيه والفضول (التعلم باللعب) في جو تعاوني وتشاركي بين التلاميذ (تعلم بالأقران) مما يساعدهم على التحفيز والتنافس باستعمال المناقشة الجماعية للأفكار (العصف الذهني).

ما يشجع التلاميذ ذوي عسر القراءة الخاضعين للبرنامج التدريبي الى تجاوز خوفهم من الفشل بإثارة دافعيتهم نحو التعلم وتزويدهم بالثقة لتعلم مهارات جديدة (التعلم الذاتي) خاصة مهارة قراءة الكلمات التي تحتاج الى عدد من العمليات العقلية حتى يتمكن الطفل من اتقانها حيث يشير الزيات (1998) الى أن عملية القراءة تحتاج الى درجة عالية من التعقيد لأنها نتاج لتفاعل عمليات للإدراك السمعي والبصري والانتباه والذاكرة والفهم اللغوي وهذا ما يفسر أن الكثير من التلاميذ في المدرسة الابتدائية يعانون من صعوبات وعجز في قراءة الكلمات

ولكي يجتاز التلاميذ هذه الاختلالات بنجاح يجب التركيز على هذه الجوانب النفسية والمعرفية حيث حسب (Lays 2016) فإن تعلم قراءة الكلمات يتم بتطوير المهارات المعرفية في جانبين هامين هما التعرف على الكلمات المكتوبة أو فك الرموز المشفرة في النص والاهتمام بمعالجة المعنى لفهم النص

فدوي العسر القرائي ليس لديهم القدرة على التسمية السريعة للكلمات المكتوبة والاشكال فهم يجدون صعوبة في قراءة الكلمات بكل أنواعها سواء متداولة أو غير متداولة أو شبه الكلمات حيث يظهرون صعوبة واضحة في الأداء القرائي على ثلاث مستويات (قراءة الكلمات-القدرة الفونولوجية-الفهم القرائي) وبذلك هم يحتاجون الى تحسين مستواهم في قراءة الكلمات.

فقد قام البرنامج بتلبية هذه الحاجة عن طريق تدريب أفراد عينة الدراسة من التلاميذ عسيري القراءة بتدريبهم وفق استراتيجيات التعلم النشط ومساعدتهم على تنمية قدراتهم القرائية وفقا لمجموعة من النشاطات التعليمية والتمرينات المصممة بدقة ومنهجية علمية على أسس نظرية وتربوية مكنتهم من تعلم القراءة بسهولة وساعدتهم على التركيز في فهم معاني الكلمات وفهم الرموز المكتوبة.

وترى الباحثة أن البرنامج التدريبي قد حقق أثرا إيجابيا في تنمية القدرة على قراءة الكلمات لدى هؤلاء التلاميذ، ويرجع ذلك لأن التلاميذ عسيري القراءة تمكنوا من خلال متابعتهم للجلسات التدريبية من تحسين قدرتهم على فك الرموز المكتوبة وقراءتها، بالإضافة الى أنهم تمكنوا من فك وترميز كلمات جديدة بالنسبة لهم وغير متداولة وهذا يرجع إلى تطور قدرتهم على معالجة المعلومات المستدخلة، وتعلمهم كيفية مطابقتها مع المعلومات السابقة، وهذا طبعا بعد أن تم تدريبهم تدريجياً على قراءة الكلمات المتداولة أولاً ومساعدتهم على التعرف على الكلمات المقروءة بشكل جيد وبسيط، ومع خضوعهم لجلسات التدريب المتواصلة تمكنوا أيضاً من قراءة الكلمات غير المتداولة لديهم والتي تعتبر كلمات جديدة بالنسبة لمعجمهم اللغوي، إلا أنهم تمكنوا من التعرف عليها وذلك بفضل توجيهات ومساعدة الباحثة من خلال التعليمات الواضحة والبساطة في الكلمات مراعية لقدراتهم كذلك الوقت المحدد لكل جلسة بحيث لا يشعرون بالملل ويكونوا عن استعداد للجلسة الموالية والوسائل التعليمية المشوقة لكل هدف مع وجود معززات متنوعة لإثارة الدافعية لتعلم هدف موالي ايضاً اوراق العمل لتثبيت الخبرات لكل جلسة وتقييمات بداية كل جلسة.

وتذكر منتصر (2016) في دراسته أن بالنسبة لقراءة شبه الكلمات يعتبر المستوى الأكثر صعوبة بالنسبة للتلاميذ حيث يتعين عليهم قراءة أشباه كلمات ليست لها معنى لغوي بالنسبة لهم، وقد حققت جلسات

برنامج دراستنا أثرا إيجابيا في تنمية قدرة هؤلاء التلاميذ على قراءة شبه الكلمات، بعد أن تمكنوا من قراءة الكلمات المكتوبة وهي عبارة عن حروف وأصوات ليس لها معنى لغوي، والهدف من تدريبهم عليها هو تمكين هؤلاء التلاميذ من التعرف على الحروف بمختلف تشكيلاتها وموقعها في الكلمة وقراءتها بشكل صحيح، حيث يشير من خلال دراسته أن حتى يتم التعرف على شكل الحرف واقتترانه بصوته داخل الكلمة، يكون من خل الإستراتيجية الذاكرة اللفظية بنطق صوت الحرف، والرمزية بالتعرف على شكل الحرف بمختلف تشكيلاته.

وقد حقق تلاميذ عينة الدراسة نتائج إيجابية في التعرف على أشباه الكلمات، حيث تحسنت قدرتهم على قراءتها بشكل جيد، وتأتي عملية تدريب التلاميذ على قراءة شبه الكلمات في المستوى الثالث لأنها تعتبر المرحلة الأصعب في عملية التعرف وقراءة الكلمات، حيث إنه مطلوب من هؤلاء التلاميذ التعرف على كلمات غير ذات معنى وفك رموزها وقراءتها بشكل سليم، وهذا يعتبر إشكال عند التلاميذ المعسررين كونهم يجدون صعوبة في فك رموز أشباه الكلمات، لأنهم في كل مرة يقرؤون كلمة جديدة سيحاولون البحث عن معناها في معجمهم اللغوي تلقائيا ولأنهم استفادوا من جلسات البرنامج في تدريبهم على المستويين السابقين (الكلمات المتداولة والكلمات غير المتداولة) ساعدهم ذلك في التعرف على الكلمات غير المتداولة بشكل بسيط حيث إنهم تدربوا على عملية فك الرموز المكتوبة والتعرف على أصوات الحروف وقراءتها بشكل صحيح في المراحل السابقة من البرنامج وفي هذا الصدد وصف (Wagner et al 1997) صعوبات القراءة بأنها صعوبات ملحوظة في إتقان المهارات بما في ذلك التي تشمل تعرف الكلمة، والتهجئة وفهم المقروء، ومن أجل ذلك وجب التفكير في طرق وأساليب حديثة لها تأثير إيجابي على عملية التعلم وعلاج العجز القرائي لدى عسيري القراءة خاصة في الاطوار الابتدائية فقد أوصت عدة مؤتمرات منها المؤتمر اللغة العربية الدولي (2022) بضرورة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط ليكون التلميذ هو مركز العملية التعليمية حيث تسمح هذه الاستراتيجيات بتنوع الأنشطة بما يتناسب وحاجيات المتعلمين كما تشجعهم على المرور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية كما تتضمن استجابات متنوعة من المتعلم شفها أو كتابيا أو أدائيا العصيمي (2023).

وبالإضافة للتفسيرات السابقة ترى الباحثة أنمن فوائد التعلم النشط يستطيع التلميذ ان يقيم ذاته واكتشاف نواحي ضعفه في القراءة في جو من الطمأنينة والمرح فكل تلميذ يتعلم حسب سرعته وقدراته مما يزيد من انتاجه وتحفيزه وثقته أكثر في نفسه فالتعلم النشط يسمح بتنمية العلاقات التعاونية بين التلاميذ

ونجد في التراث النفسي والبحوث التربوية إشارة إلى أهمية النشاطات اللغوية في تعلم التلاميذ المرحلة الابتدائية ومنها دراسات أجنبية كدراسة (Dilamar 2011) حيث أوضحت أن الأنشطة القائمة على استراتيجية اللعب والترفيه تساعد في استثارة وتنمية القدرات العقلية واللغوية لدى التلاميذ ونفس النتيجة أثبتتها دراسة (Nelson & 2016) التي سعت إلى كشف فعالية الأنشطة اللغوية القائمة على استراتيجية اللعب في تنمية وتعزيز تعليم القراءة وكذلك دراسة صالح (2015) التي أكدت أن الأنشطة القائمة على استراتيجية اللعب تمكن التلميذ من إشباع حاجاته والتعبير عن مشاعره المختلفة من خلال المناقشة والحوار والتواصل مع أقرانه وقد خلصت نتائج عدة دراسات في مجال صعوبات التعلم إلى ضرورة توفر بيئة تعلم نشطة يقوم فيها التلميذ بدور إيجابي أثناء التعلم، ومنها دراسة (Filippatou & Kaldi 2010) والتي هدفت إلى معرفة مدى فعالية التعليم القائم على استراتيجية المشاريع في رفع من مستوى التحصيلي للتلاميذ ذوي الصعوبات التعلم وزيادة تفاعلهم مع أسلوب التعلم في مجموعات (الأقران) وأيضا دراسة علوان (2011) حول فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى التعليم المبرمج (التعلم الذاتي) في تعلم مهارة القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث أسفرت نتائجها أن البرنامج التدريبي كان فاعلا في تحسين تعلم مهارة القراءة لدى هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة حيث توجد فروق دالة في مهارة القراءة لصالح المجموعة التجريبية .

وفي نفس السياق توصلت دراسة الزعبي (2012) إلى تأكيد فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم النشط حيث استعملت هذه الدراسة بعض استراتيجيات التعلم النشط المتضمنة في دراستنا الحالية (التعلم باللعب-التعلم الذاتي-العصف الذهني-التعلم بالأقران وغيرها) على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لاستراتيجية التعلم بالأقران المتضمنة في البرنامج فقد أكدت دراسة مجيدة (2017) حول فعالية استخدام تدريس الأقران في ترقية مهارة القراءة فقد توصلت نتائجها إلى أن استخدام طريقة تدريس بالأقران فعالة ومحقة لعملية تعليم مهارة القراءة.

وبالرجوع إلى البحوث والدراسات في مجال صعوبات التعلم نجد العديد منها أوضحت أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط بكل أنواعها في الصفوف الدراسية يساعد في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم وزيادة ايجابية التلميذ، ومن هذه الدراسات دراسة (Haney، 2003) ودراسة (Stewart et al، 2004) ودراسة العارف (1996) ودراسة أحمد وأبو العلا (2006).

2- تفسير الفرضية الثانية:

توجد فروق جوهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في القدرة الفونولوجية لصالح المجموعة التجريبية وهذا يعزى لأثر البرنامج التدريبي المطبق لفائدة المجموعة التجريبية وبالعودة إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم () نلاحظ أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى (0,05)، ولصالح المجموعة التجريبية، أي أن هناك ارتفاع دال وجوهري في نتائج المجموعة التجريبية على اختبار القدرة الفونولوجية مقارنة مع المجموعة الضابطة التي بقيت نتائجها منخفضة، حيث أنها لم تتلق أي تدخل أو برنامج تجريبي.

وعلى ضوء نتيجة هذه الفرضية، يتضح لدينا أهمية التدريب على استراتيجيات التعلم النشط منها (التعلم باللعب؛ التعلم الذاتي، العصف الذهني، التعلم بالأقران) بغرض تحسين المهارات القرائية لتلاميذ عسيري القراءة بالخصوص في القدرة الفونولوجية (القدرة على توظيف الوعي الفونولوجي) حيث تعتبر القراءة من الوظائف التي يعتمد عليها الفرد للحصول على المعرفة الا أنه قد يعترض بعض الأطفال صعوبات في تعلمها مما يؤثر في تحصيلهم وقد يؤدي الى الفشل المدرسي حيث تعتبر القراءة عملية معقدة تتطلب التنسيق بين مجموعة من القدرات الحسية والمعرفية المختلفة، ومن بين هذه القدرات القدرة الفونولوجية والتي تسمح بمعالجة الرموز الكتابية والتعرف عليها ومن ثم فهم المقروء من الكلمات والحروف حيث يشير رياض بدري (2005) ان القدرة الفونولوجية تتمثل أيضا في استعمال التحويل الحرفي الصوتي وبالتالي أي خلل في هذه الوظيفة يؤدي إلى صعوبة تعلم مهارة القراءة

وفي وجود هذه الصعوبات والاختلالات يصبح من الضروري وجود برنامج تدريبي يتضمن استراتيجيات تتناول كل عنصر من هذه العناصر وفق خطة منظمة، تتضمن فنيات علاجية مناسبة تشكل عاملا هاما في نجاح البرنامج، وهذا ما لم يستند منه أفراد المجموعة الضابطة التي لم يظهر عليها أي تحسن دال.

وتبرز هذه النتيجة سندا آخر لنجاح البرنامج القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين المهارات القرائية بالخصوص القدرة الفونولوجية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وقد أكد البرنامج فعاليته العالية من خلال النتائج التي توصل إليها في تحسين المهارة الفونولوجية لأفراد العينة إذ ركزت الباحثة في الجلسات التدريبية على الأنشطة والادوات الملموسة للاستيعاب أكثر مثل مجسم شكل الفم اثنا نطق الحركات والعجين لتكون الحركات أكثر فهما كذلك اوراق العمل الخاصة بها

وتتفق هذه النتائج مع الكثير من نتائج الدراسات التي كانت تصميماتها التجريبية تتضمن مجموعة ضابطة لم تتلق أي تدخل مثل دراسة جنون (2022) والتي هدفت الى التحقق من فعالية نشاط الرسم في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية حيث تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا من الذين يعانون اضطراب عسر القراءة تتراوح أعمارهم ما بين (8-12) سنة، ولقد أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى فعالية نشاط الرسم وقدرته على تحقيق الهدف منه وهو تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال الذين يعانون صعوبات قرائية وفي نفس السياق بحثت دراسة شوشاني (2018) في فعالية برنامج تأهيلي قائم على تنمية القدرات البصرية الحركية لتحسين الأداء القرائي والكتابي لدى عسيري القراءة والكتابة على عينة قوامها (20) تلميذ من مستوى الرابعة ابتدائي دوي عسر القرائي والكتابي حيث خضعت المجموعة التجريبية إلى التدريب أما المجموعة الضابطة لم تخضع إلى أي تدريب وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في جميع القياسات لصالح المجموعة التجريبية خاصة في الأداء الكتابي والقدرات البصرية الحركية وكذلك الفروق في القراءة طفيفة خاصة في قراءة الكلمات

أما دراسة حسن الزهراني وبلية النامي (2017) والتي هدفت الى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي في تحسين القدرة على القراءة لدى التلميذات زارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية فقد أظهرت النتائج تحسن مستوى القراءة على مقياس القدرات القرائية لدى التلميذات زارعات القوقعة لصالح المجموعة التجريبية، وتوصي الدراسة باستخدام البرنامج التدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي كمنهج لتحسين القراءة لدى زارعي القوقعة وضعاف السمع.

وتتفق أيضا نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Geers, Hayes (2011) ودراسة Mentzer, et Al (2013) ودراسة Eriks-brophy et al (2013) في أن التدريب الأطفال ذوي إعاقة سمعية على استعمال الحاسوب (تعلم ذاتي) في مطابقة الصوت مع الحروف ينمي المعالجة الصوتية ويساهم في تنمية القراءة لديهم ومنه يفسر الباحث هذه النتيجة بأن التغيير الحاصل على أفراد المجموعة التجريبية يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية القدرات الفونولوجية لدي العينة ونجد أيضا في نفس الصدد في دراسة البشير وآخرون

(2021) التي هدفت الى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي لتحسين القدرة القرائية لدى تلميذ عسير القراءة، ودراسة (2019) Layes et al ودراسة علي (2007) والتي خلصت جميعها الى فعالية التدريب لتنمية الوعي الفونولوجي لغرض تحسين بعض مهارات القراءة .

وكذلك أضاف تقرير الفريق الوطني الأمريكي للقراءة والذي قدم لمجلس الشيوخ الأمريكي سنة (2000) بنتائج وتوصيات مفادها أن تطوير مهارات الوعي الفونولوجي أثبت علمياً أنه له دلالة في تعليم مهارات القراءة والكتابة للطلبة العاديين ودوي صعوبات القراءة (2009) Babli.

ومن ناحية أخرى أكد بعض الباحثين على أهمية نشاط اللعب في تحسين القدرة الفونولوجية لعسيري القراءة حيث وأظهرت النتائج فعالية اللعب الرمزي في تحسين قدرتهم على القراءة من خلال تحسين التوازن اللغوي (المفردات) لديهم. (www. ma-classe. co)

وأشارت الدراسات التجريبية السابقة أن نتائج المجموعة التجريبية كانت دالة جوهرياً مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض لأي تدخل، في حين تلقت المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم النشط، حيث ساعدتها استراتيجيات (التعلم باللعب؛ التعلم الذاتي، العصف الذهني، التعلم بالأقران) في تحسين القدرة الفونولوجية لديها، وهو ما عزز النتيجة لصالح المجموعة التجريبية.

3-تفسير الفرضية الثالثة:

توجد فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في القدرة على الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية وهذا يعزى لأثر البرنامج التدريبي المطبق لفائدة المجموعة التجريبية.

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم () نلاحظ أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (0,05)، ولصالح المجموعة التجريبية، في الفهم القرائي.

وفي ضوء ذلك تفسر الباحثة هذه النتيجة أن اعتماد برنامج الدراسة على استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الفهم القرائي لعينة الدراسة حيث يعاني التلاميذ ذو صعوبات القراءة من مشكلات في الفهم القرائي اد يعد الفهم القرائي هو الهدف الأساسي من كل قراءة فهو محور عملية القراءة ومن أهم مهاراتها فبدونه تفقد القراءة أهميتها وتصبح عملية آلية خالية المعاني وقد ذكر كل من حسن شحاتة وزينب النجار

(2003) ان الفهم القرائي هو عملية متعددة الابعاد وتفاعل بين القارئ والنص والسياق والفهم عملية استراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب وهو بذلك عملية معقدة تتطلب من التلميذ التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة وعليه ترجع الباحثة نتيجة الدراسة الحالية لفعالية لاستراتيجيات التعلم النشط لتحسين الفهم القرائي لدي عينة الدراسة.

ويعتبر التنوع في استراتيجيات والأساليب التعليمية مثل استعمال التعلم باللعب كاستراتيجية من استراتيجيات التدريبية المتضمنة في البرنامج الدراسة الحالية أدى الى تعديل في سلوك الفهم القرائي في أقل وقت وبأقل تكلفة ممكنة وفي نفس الوقت اجتهدت الباحثة في ان تصل الرسالة بأعلى كفاءة وفقا لقدرات وإمكانيات التلميذ حيث يشير الحيلة (2002) ان الألعاب التعليمية تساهم في تحقيق الكثير من الوظائف في العملية التعليمية فهي أداة تربوية تساعد في تفاعل المتعلم مع عناصر البيئة ومكوناتها ووسيلة تعليمية تقرب المفاهيم للأطفال وتساعدهم في ادراك وفهم المعاني الأشياء كما أنها أداة فعالة لمواجهة الفروق الفردية وتعليم التلاميذ وفقا لقدراتهم وإمكانياتهم .

وقد اعتمدت الباحثة على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين من مهارة الفهم القرائي حيث خلال الجلسات التدريبية يقوم التلاميذ بلعب الدور بعضهم البعض كذلك طرح اسئلة وذلك بالعصف الذهني بعد قراءة قصص الحروف

ومن الناحية النظرية نجد في التراث النفسي ما يعزز نتيجة هذه الفرضية، حيث أشارت سعاد جابر (2007) ان التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يعانون من ضعف الفهم القرائي فتجد لديهم صعوبة التمييز السمعي بين الحروف والكلمات والمقاطع المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى مما يؤدي الى صعوبة الفهم القرائي وقد قامت الباحثة باستعمال استراتيجيات التعلم النشط في تدريب التلاميذ على تحسين الفهم القرائي لديهم من خلال الجلسات التدريبية وتؤكد نتائج الدراسة أثر عدة الاستراتيجيات على تنمية هذه المهارة.

وهذا ما ذهبت اليه العديد من الدراسات التي هدفت الى تنمية مهارة الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومن هذه الدراسات دراسة عوض (2016) التي هدفت الى استعمال القصة وإعادة سرده في تحسين مستوى الفهم القرائي ودراسة ناجح (2008) التي هدفت الى تنمية الفهم القرائي باستخدام التعليم

التبادلي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم ويؤكد خاطر (2012) على ضرورة الاهتمام بتنوع البرامج والاستراتيجيات والطرائق التدريسية المقدمة لعلاج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة.

ونجد في الأدبيات والبحوث العلمية عدة دراسات أكدت أهمية التدريب على تنمية وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة منها دراسة الاحول (2017) دراسة أيوب (2013) دراسة سناء محمد (2008) وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي وهذا ما أكدته دراسات منها دراسة مرغني طلبة (2021) التي هدفت إلى تعرف على فعالية برنامج قائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البرجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة، وتكونت المجموعة التجريبية للبحث من (30) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات القراءة واستخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة من خلال التطبيقين القبلي والبعدي وتم تطبيق البرنامج على التلاميذ مجموعة البحث، وتطبيق أدوات القياس عليهم قبلًا وبعديًا، وأظهرت النتائج تحسن التلاميذ في مهارات الفهم القرائي وأيضاً دراسة حمدي وأبو عنزة (2019) التي هدفت إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية منها القراءة الاستماع حيث أظهرت نتائجها فروقاً دالة في الدرجات البعدية لدى الطلبة المجموعة التجريبية على مهارات الاستماع والقراءة مما يشير إلى الأثر الإيجابي للتدريس باستعمال الألعاب التعليمية .

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة نجدي (2013) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الألعاب التعليمية الرقمية على الفهم القرائي حيث استعملت الدراسة التصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وأظهرت نتائجها وجود فروق دالة بين المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية وكذلك دراسة عزة عبد الرحمن (2016) التي هدفت إلى دراسة مشكلة الفهم القرائي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي، أجري البحث على (40) تلميذاً وطبقت عليهم برنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، ومجموعة ضابطة قوامها (20) تلميذاً درسوا بالطريقة التقليدية حيث توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي نفس السياق نجد عدة دراسات تؤكد وتوافق نتائجها مع نتائج دراستنا منها دراسة محمد عبده () هدفت الى علاج صعوبات الفهم القرائي عن طريق تطبيق يستخدم استراتيجيات التعلم النشط ودراسة محمود مصطفى (2012) التي هدفت الى علاج ضعف مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا ودراسة فتيحة مختار () التي هدفت الى استراتيجية قائمة على التعلم البنائي لتنمية مهارة الفهم القرائي لدى التلاميذ الابتدائي وأيضا دراسة عاصم عبد المجيد () التي هدفت الى الكشف على فاعلية التدريب على التصور العقلي في تنمية الفهم القرائي لتلاميذ الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بالإضافة الى دراسة غزالة مبروك (2020) التي تناولت مشكلة الفهم القرائي لدى تلاميذ ودور التعليم النشط في علاجها وقد استعملت في دراستها بعض استراتيجيات التعلم النشط وتوصلت نتائج هذه الدراسة الى وجود فروق دالة بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي نفس الصدد تشير دراسة محمود فراس (2017) التي تبحث فيأثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي حيث أظهرت النتائج وجود فروق في الفهم القرائي بين المجموعتين تعزى لفعالية استراتيجيات التعلم النشط، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس القراءة في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع.

وتشير الباحثة إلى أن الدراسات السابقة هدفت إلى مساعدة التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة على التدريب على استراتيجيات تعليمية نشطة أسفرت على تعديل في سلوكهم المتعلق بالقراءة مما أدى الى رفع من مستوى الفهم القرائي لديهم وهذا ما أكدته نتائج الدراسة الحالية.

4-تفسير الفرضية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي للقدرة القرائية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وبالرجوع إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم () نلاحظ أن البرنامج قد حقق الهدف المرجو في تحسين مستوى القدرة القرائية لدي التلاميذ الذين يعانون من عجز في هذه المهارة من خلال التدريب على بعض استراتيجيات التعلم النشط المتضمنة في البرنامج المقترح في دراستنا.

وعلى ضوء ذلك تفسر الباحثة هذه النتيجة أن اعتماد برنامج الدراسة على استراتيجية التعلم باللعب يهدف الى تدريب التلميذ ذوي صعوبة القراءة من استعمال اللعب لنمو مهاراته العقلية والمعرفية خاصة منها اللغوية فيمكن أن نعتبر استراتيجية التعلم باللعب عملية تمثيل تعمل على تحول المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد فالألعاب التعليمية والمحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية النمو العقلي ضيدان الدهلاوي (2011) بالإضافة ان الألعاب التعليمية تعد طريقة منظمة ذات قواعد وضوابط محددة تسعى لأهداف متعددة الجوانب منها المعرفية النفسية والسلوكية تجعل التعلم ممتعا وميسرا من ما يحفز المتعلمين ويطور قدراتهم ومهاراتهم حيث يشير زيد الهويدي (2012) ان من وظائف التعلم باللعب هي مساعدة المتعلم على تقريب المفاهيم وإدراك معاني الأشياء .

وقد شجع التدريب على هذه الاستراتيجية التلميذ المتعسر قرائيا في الدراسة الحالية على ان يزيد من الإنتاج في النشاط ويحفزه على كثرة الإنتاج وتمكن كذلك من تعلم المهارات القرائية بشكل فعال بإشغاله في التجريب وطرح الأسئلة والتأمل والاكتشاف والابتكار والمناقشة وهذا ما أشار اليه جبران (200)

ونظراً للأثر الإيجابي لاستخدام هذه الاستراتيجيات في العملية التعليمية، وفعاليتها لدى الطلاب العاديين، فإنها تستطيع علاج ضعف الطالب الذي يعاني من عسر القراءة بنجاح أكثر من الطالب العادي، وهذا ما ذكره عبد الله (2015).

وقد ظهر الأثر الإيجابي لهاته الاستراتيجية من خلال قيام الباحثة بتدريب التلاميذ على بعض النشاطات التعليمية المرحية والممتعة مثل لعبة اللابتوب ولعبة الدجاج والبيض ولعب والحركات.

كما ترجع الباحثة الأثر الإيجابي للبرنامج الحالي في تحسين المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي، وبالتالي تحسين مهارة القراءة لديهم، إلى اعتماد الباحثة على مهارات لتعلم الذاتي حيث ترى الباحثة ان الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم تركز على الأساليب الحديثة التي من شأنها مساعدة التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم خاصة منهم ذوي العسر القرائي حيث يميل الأطفال عموما الى حب التعلم باستخدام

التقنيات الحديثة واكتساب المعرفة بنفسه من خلال استعماله لمواقف تعليمية متنوعة ومنها التعلم الذاتي والذي عرفه ديبورا Deborah, 1997 على انه تعلم يقوم به المتعلم وفق قدراته واستعداداته الخاصة، وبسرعته الذاتية لتحقيق أهدافه دون تدخل مباشر من المعلم حيث استعملت الباحثة استراتيجية التعلم الذاتي بهدف تدريب التلميذ على تحقيق أهدافه عن طريق التفاعل مع المادة التعليمية والسير فيها وفق قدراته واستعداداته وإمكانياته الخاصة وبسرعته الذاتية، تحت إشراف وتوجيهات الباحثة وبتقديم أكبر قدر ممكن من التعليمات بعد قراءتها وشرحها بالتفصيل ليتناسب مع مستوى فهم التلاميذ وقد استعانة الباحثة خلال انجاز البرنامج بالتعزيز لتشجيع التلاميذ على العمل بجد والاستمرار في النشاطات التعليمية دون خوف أو قلق حتى يكتسب المهارة بنفسه.

وقد ظهر الأثر الإيجابي لهذه الاستراتيجية من خلال قيام الباحثة بتدريب التلاميذ على بعض النشاطات التعليمية كإعطاء التلميذ تعليمات فردية لكل تلميذ للبحث عن الحروف المستهدفة واستخراج من قصص الحروف الحرف المناسب.

كما يتضح أثر البرنامج لما تضمنه من تدريب للتلاميذ على استراتيجية العصف الذهني حيث ترى الباحثة ان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خاصة ذوي عسر القرائي يعانون من خبرات فشل متكررة والتي تقودهم الى الاعتقاد بانهم لا يملكون القدرة على النجاح مما يخفض جهم المبذول للتحصيل وتدني تقديرهم لذاتهم وثقتهم في انفسهم تؤثر بشكل سلبي على دافعيته نحو التعلم والانجاز فان اعتماد البرنامج على استراتيجية العصف الذهني والتي عرفها كل من فخر وحسين (2007) والأغا (2009) و Osborn (2001) بأنها أسلوب يعتمد على نوع من التفكير الجماعي والمناقشة بين مجموعات صغيرة بهدف اثاره الأفكار وتنوعها وبالتالي توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي الى حل المشكلة حيث تساهم الأفكار المتبادلة بين من اجتمعوا في توليد أفكار جديدة حيث اعتمدت الباحثة على تدريب التلاميذ على توليد الأفكار من أدهانهم للحصول على أكبر عدد ممكن منها بغية التوصل الى حلول إبداعية لحل مشكلة عسر القراءة لديهم وتحسين مهاراتهم في القراءة

فمن خلال هذا البرنامج تعلم التلاميذ تجاوز خوفهم من الفشل وصعوباتهم في القراءة بالتدرب على النشاطات التي تحفز لديهم التفكير الجماعي وتسمح لهم بتوليد أفكار جديدة مبتكرة ومناقشة زملائهم وتشجع

لديهم المنافسة والابداع وبذلك تتحسن مهاراتهم التعليمية وبالخصوص مهارة القراءة وهو ما أكدته نتائج هذه الدراسة.

وقد ظهر الأثر الإيجابي لهذه الاستراتيجية من خلال قيام الباحثة بتدريب التلاميذ على بعض النشاطات التعليمية.

كما تتضح فعالية البرنامج لما تضمنه من تدريب التلاميذ على استراتيجية التعلم بالأقران حيث يرى براينتو كارليس (2010) Bryant&Carless أنه لم يعد التغلب على صعوبات التعلم بالأساليب التقليدية القديمة التي أصبحت عاجزة حيث أصبحت استراتيجيات التعلم الحديثة هي احد السبل في خفض صعوبات التعلم اذا تم اتقان استخدامها حيث ان استثارة دوافع المتعلمين وزيادة فاعلية العملية التعليمية يساعد في تحقيق اهدافها حيث ان بتعلم الأقران ليس مسؤولية المتعلم تعليم نفسه فقط لكن تعليم الآخرين والعمل بالمجموعات في استراتيجية تعليم بالأقران التي تتصف بالمشاركة والانجاز.

ومن خلال ممارسة هذه الاستراتيجية وجد الباحث أن عامل الخوف وانعدام الثقة لدى الطلاب قد اختفى، خاصة عندما قام الباحث بتهيئة الطلاب في بداية كل جلسة وتشجيعهم على الاستمرار وخلق روح المشاركة والتعاون مع الطلاب. التعليمات الخاصة بكل تمرين وإتاحة الوقت الكافي لإنجاز الأنشطة المطلوبة. ويعتمد تطبيق هذه الاستراتيجية على وجود مصدر آخر قريب من الطفل، وخاصة بين أقرانه المتعلمين المتقاربين في المستوى والعمر والذين يعانون من نفس الصعوبة. في القراءة يمكن أن تجعل الطلاب يشعرون بالثقة والقضاء على خوفهم مع تعلم مهارات التدريس المطلوبة بسهولة وبطريقة مترابطة ومتسلسلة.

وقد ظهر الأثر الإيجابي لهذه الاستراتيجية من خلال قيام الباحثة بتدريب التلاميذ على بعض النشاطات التعليمية وعمل مجموعات للتعاون فيما بينهم للتمكن من اتقان قراءة الكلمات والجمل لتنمية روح المنافسة بينهم.

ومن الناحية النظرية نجد في التراث النفسي ما يعزز نتيجة هذه الفرضية، حيث أشارت هبة محمد (2021) في مقال لها ان التعلم النشط يعد من أنسب الطرق التي يمكن أن تساعد على حل مشكلة المتعلمين

دوي صعوبات التعلم الأكاديمي نظرا لكونه يركز على المتعلم بصورة أساسية ويجعله مشاركا بفاعلية في جميع الأنشطة التعليمية ويعمل على جذب انتباه المتعلم واثارة تفكيره

ويشير في ذات السياق جابر عبد الحميد (2008) الى أهمية استراتيجيات التعلم النشط في كونها أساليب واجراءات التي ينفذها المتعلم لمعالجة مشكلات تعليمية معينة حيث يعتبر العسر القرائي عجز جزئي في القدرة على قراءة أفهم ما يقوم التلميذ بقراءته قراءة صامتة أو جهرية، وأن يكون هذا العجز مستمرا ولا يتناسب مع مستوى القدرة العقلية والصف الدراسي للتلميذ حيث يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى استراتيجيات تعلم وطرق تدريس خاصة ومتنوعة، حيث يمثل التعلم النشط إحدى استراتيجيات التدريس الفعالة والحديثة التي تهدف إلى ربط التعلم بالعمل، والمشاركة الايجابية من جانب التلاميذ، وتنمية تفكيرهم.

وهذا ما أشارت اليه كذلك غزالة مصباح (2020) من بين توصيات دراستها انه يجب تدريب التلاميذ دوي العجز القرائي على استخدام استراتيجيات التعلم النشط المناسبة التي يكون من شأنها أن تساعدهم على الاحتفاظ وفهم المعلومات المختلفة، واسترجاعها وقت الحاجة إليها.

حيث تتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التجريبية التي أكد تأثر استراتيجيات التعلم النشط المتضمنة في البرنامج الحالي، والذي يعرف من خلال الاستراتيجيات: التعلم باللعب؛ التعلم الذاتي، العصف الذهني، التعلم بالأقران.

حيث أكدت عدة دراسات أثر استراتيجية التعلم باللعب مثل دراسة صابرين (2018) التي بينت أن البرامج التعليمية التي تعتمد على التعليم باللعب لها فعالية في تحسين المهارات القرائية لدى التلاميذ المتعسرين قرائيا وهذا ما ذهبت إليه كذلك دراسة بالعروسي وآخرون (2021) التي هدفت الى التعريف باستراتيجيات لتنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة منها التعلم باللعب كأحدى استراتيجيات التعلم النشط والتي هدفت الى مساعدة الطفل على تركيب وقراءة الكلمات باستخدام استراتيجية تعلم القراءة من خلال سلة البيض التعليمية واوصت الدراسة على أهمية اتباع استراتيجيات وطرق تدريس خاصة مثل التعلم باللعب لتنمية وتحسين مشاكل عسر القراءة لدى الأطفال .

وقد أسفرت دراسات أخرى عن أثر استراتيجية التعلم بالأقران فيتحسين مهارة القراءة منها دراسة محمد فاتح الشرعة (2018) والتي أسفرت نتائجها على دور وفاعلية استراتيجية التعلم التعاوني، في تنمية مهارات

القراءة الجهرية لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة الجهرية وأوصت الدراسة ضرورة استخدام طرق واستراتيجيات جديدة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة الجهرية، الاهتمام بالعمل الجماعي والتشاركي والتفاعلي دخل غرفة الصف مع جميع الطلاب.

وفي نفس السياق نجد دراسات تؤكد فعالية وأثر استراتيجية العصف الذهني المتضمنة في برنامج الدراسة الحالية في حل مشكلة صعوبات التعلم لدى التلاميذ منها دراسة بدير عبد النبي (2016) ودراسة سامر محمود (2019) والتي أسفرت نتائجها على فعالية هذه الاستراتيجية في حل مشكلة صعوبات التعلم والتحصيل وأوصت بضرورة ادراج هذه الطريقة واعتمادها ضمن الأساليب التعليمية.

ومن ناحية أخرى فإن نتائج الدراسة الحالية تتوافق مع نتائج دراسة البشير وآخرون (2021) التي هدفت الى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي لتحسين القدرة القرائية لدى تلميذ عسير القراءة وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي، حيث تحسنت قدرة قراءة الكلمات المتداولة بنسبة 97.50 % وقدرة قراءة الكلمات الغير متداولة بنسبة 92.50 %، أما قدرة قراءة شبه الكلمات بلغت نسبة 65.00 % ونسبة اجمالية تقدر بـ 81.16 % مع استمرار محافظة التلميذ لهذا التحسن في مرحلة المتابعة، حيث نسبة التحسن بين 79.16 % و 80.00 % مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي.

وعلى نحو مخالف تتعارض نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات، فيما يخص العصف الذهني مثل دراسة ايسا أوليا (2021) التي هدفت الى الكشف على تأثير طريقة العصف الذهني في ترقية مهارة القراءة لدى التلاميذ غير ناطقين بالعربية حيث أسفرت نتائجها الى أن التلاميذ لا يستجيبون بشكل إيجابي عند استعمال طريقة العصف الذهني وأنها غير فعالة لعدم تمكن الطلاب من اللغة العربية بشكل جيد.

وعلى ضوء نتائج أثر البرنامج وما وافقه من نتائج التحليل للإنتاج النفسي الفكري، تفسر الباحثة هذه النتيجة بالدور الذي لعبته استراتيجيات التعلم النشط في تحسين مهارة القراءة بكل أبعادها لدى عينة الدراسة الحالية.

الخاتمة

لقد تطرقنا في هاته الدراسة إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج، حيث كانت انطلاقتها من إشكالية تدعو إلى مدى أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين المهارات القرائية لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي. ولقد خلصت نتائج الدراسة إلى أنه:

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي في تحسين المهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية للقياس البعدي لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي.

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث (كلمات متداولة - كلمات غير متداولة - كلمات شبه متداولة) لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار القدرة الفونولوجية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي في تحسين المهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية للقياس التتبعي لدى تلاميذ ذوي العسر القرائي.

ومن هنا ندرج جملة من التوصيات والاقتراحات:

❖ ضرورة الكشف المبكر لتلاميذ ذوي العسر القرائي خاصة في السنوات الأولى.

❖ توفير كل الإمكانيات للبحث العلمي والدراسات العليا حول عُسَر القراءة وذلك لحصر معدل انتشار التكفل بهذه الفئة وتصميم البرامج التدريبية الخاصة القائمة على استراتيجيات التعلم النشط بهم من أجل

تنمية المهارات القرائية، وعلى جميع المستويات الخاصة بالقراءة وذلك لتفادي الآثار السلبية لعسر القراءة على التحصيل الدراسي لاحقا.

❖ أن تتولى الجهات المختصة مثل هذه البرامج وذلك بضرورة تطبيقها في المدارس وإطلاع أولياء الأمور عليها وذلك بهدف مساعدة هذه الفئة.

❖ إجراء المزيد من هذه الدراسات وذلك للتأكد من نتائجها.

❖ مراعاة المعلمين والأولياء النقاط القوة لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة من أجل تشجيعهم ودفعهم نحو التفوق في مجالات أخرى، لأن هؤلاء الأطفال أذكاء ولديهم مواهب أخرى يجب استغلالها.

❖ إعادة النظر في طريقة التدريس المتبعة حاليا في المدارس الابتدائية الجزائرية والتي تعتمد على الطريقة الكلية خاصة مع الأطفال ذوي العسر القرائي لأن هذه الطريقة تساهم في زيادة الاضطرابات الفونولوجية لديهم.

❖ توجيه مواضيع بحثية حول دور الصوانت في تعلم القراءة باللغة العربية المتمثلة في التشكيل (الفتحة، الضمة، الكسرة، والمدود والشدة).

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المراجع

* القرآن الكريم

أولاً: المراجع العربية

-إبراهيم سليمان عبد الواحد يوسف. (2010): المرجع في صعوبات التعلم. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

-إبراهيم مروان عبد الحميد. (2000): أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ط1، عمان الأردن، مؤسسة الوراق.

-إبراهيم مصطفى حماد. (2008): مساق الإختبارات النفسية (عملي إختباراً لمصفوفات المتتابعة الملون لـ "جون رافن " CPM، ددن، قسم علم النفس الجامعة الإسلامية، غزة.

-أبو الديار مسعد، جاد البحيري، نادية طيبة، عبد الستار محفوطي، جون إيفرات. (2012): العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، ط 1، مكتبة الكويت الوطنية.

-أبو الديار، مسعد (2012): الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، مكتبة الكويت الوطنية، ط1.

-أبو الديار، مسعد نجاح. (2012): القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

-أبو الديار، مسعد والبحيري جاد ومحفوطي، عبد الستار. (2012): قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

-أحمد عبد الله، فهيم محمد. (1994): الطفل ومشكلات القراءة، ط3، الدار المصرية، القاهرة، الدار المصرية.

- بركان، زياد. (2010): الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدينا ممن وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث بجامعة جرس الأهلية بعنوان " تربية المعلم العربي وتأهيلية " رؤى معاصرة.
- برنوطي، سعاد نائقة. (2001): إدارة الموارد البشرية (إدارة الأفراد)، الأردن، دار وائل للطباعة والنشر.
- البطينة، أسامة محمد. (2005): صعوبات التعلم الأردن: دار المسيرة.
- بطرس حافظ بطرس. (2014): تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ط3، عمان، دار المسيرة للنشر التوزيع والطباعة.
- بعبيع، نادية. (2002): عسر القراءة أو فشل مدرسي. مجلة العلوم الانسانية. (17).
- بلطجي لمى بنداقي. (2010): صعوبات القراءة (الديسليكيا)، ط1، دار الملايين.
- البهى فؤاد السيد. (1979): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط3، القاهرة مصر، دار الفكر العربي.
- بوجلل، كبرة. (2012): عسر القراءة واستراتيجيات تشخيصه من أجل تكفل أحسن، مجلة العلوم الانسانية، جامعة بسكرة، العدد 26.
- بوحوش عمار، ذيبان محمود. (1995): مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط1، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
- التركي ونازك عبد العهد (2012): أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الابداعي ودافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 34، مصر.
- جبران، وحيد (2002): التعلم النشط الصف كمركز تعلم حقيقي، فلسطين: رام الله، منشورات مركز الإعلام والتنسيق.
- جلجل ونصرة (1995): صعوبات القراءة (الديسليكيا)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- جمال مثقال، مصطفى القاسم. (2008): صعوبات التعلم، ط1، عمان الأردن، دار الصفاء.

- الحسون، جاسم محمود خليفة، حسن جعفر، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعية.
- الخطيب أحمد، عبد الله زامل العنزي. (2008): تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية، ط1، الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، جدار الكتاب العالمي.
- خير الدين علي كوس. (2012): دليل البحث العلمي، القاهرة، دار الفكر العربي.
- رضوان، سامر الجميل. (2009): علم النفس الأطفال الإكلينيكي، غزة فلسطين، دار الكتاب الجامعي.
- الروسان محمود علي، مثنى محمود العموش، الزياد فتحي (2004): دراسة لبعض الخصائص الإنفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من فتحي مصطفى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة أم القرى العدد (2).
- الريماوي محمد عودة. (2002): علم النفس النمو (الطفولة والمراهقة)، الأردن دار المسيرة.
- الزياد، فتحي مصطفى. (1998): الأسس العقلية والبيولوجية للنشاط النفسي المعرفي، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- زيتون، كمال. (2003): تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية، المؤتمر الخامس عشر مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة (22) 21 يوليو، جامعة عين شمس.
- السرطاوي، عبد العزيز، سناء عوراتي طيبي، عماد محمد الغزو، ناظم منصور. (2009): تشخيص صعوبات القراءة، الإمارات، دار وائل للطباعة والنشر.
- السرطاوي، عبد العزيز، سناء عوراتي طيبي-عماد محمد الغزو - ناظم منصور، (2009): تشخيص صعوبات القراءة دار وائل للطباعة والنشر. الإمارات.
- سعادة جودت، غفل خواد، زامل مجدي، عقيل، فوزي، اشتية، جميلة، أبو عرقوب هدى. (2006): التعلم النشط بين النظرية والتطبيق دار الشروق عمان.

- سعادة، جودت أحمد (2002)، أثار تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات "، مجلة العلوم.
- سعد نادية. (2012): دليل تقييم برامج تدريب، معهد القضاء، فلسطين.
- سعدية محمد بهادر. (2004): برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- السعيد حمزة خالد (2005): تشخيص صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وفاعلية برنامج علاجي مقترح، جامعة دمشق، دمشق وسوريا.
- السعيد أحمد. (2009): مدخل إلى الديسليكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة، عمان، الأردن، الطبعة العربية دار البازوري للنشر والتوزيع.
- السكرانة بلال خلف. (2008): دورات تدريبية متعددة مركز تدريب الكفاءة، سلطنة عمان، مسقط.
- السكرانه بلال خلف. (2011): إتجاهات حديثة في التدريب، ط1، عمان الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سليمان بن عبد العزيز العبد اللطيف. (2012): المرشد في صعوبات التعلم، وزارة المعارف السعودية.
- سليمان، محمود جلال الدين. (2012): الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة ممن منظور لغوي، ط1، عمان الأردن، دار الكتب.
- سمارة عبد العزيز، عصام نمر. (1992): محاضرات في التوجيه والإرشاد، ط2، عمان، دار الفكر.
- شحاتة محمد. (1986): نظريات التعلم، دراسة مقارنة، الكويت، عالم المعرفة.
- صلاح منتصر وعوض منى (2008): فاعلية برنامج قائم على التنظيم الذاتي والتعلم النشط وبعض المهارات الرياضية في خفض اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، مجلة التربية المعاصرة، العدد(79)، مصر.
- صمويل كيرك وجيمز كالفتن. (1988): صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي، الصفحات الذهبية.

- طه عبد العظيم حسين، (2007): العلاج النفسي المعرفي في مفاهيم وتطبيقات، مصر، دار الوفاء للطباعة والنشر.
- الطيب. (1999): تيارات جديدة في العلاج النفسي، القاهرة، دار المعارف.
- عادل صلاح عنايم. (2016): البرامج العلاجية لصعوبات التعلم، ط1، عمان الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العاسمي رياض نايل. (2008): برامج الإرشاد النفسي، دمشق ديوان المطبوعات الجامعية.
- عاشور أحمد حسن، محمد مصطفى محمد، حسني زكريا النجار. (2015): صعوبات التعلم النمائية، ط1، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عامر، طارق محمد. (2011): الذاكرة العاملة في اطار الفهم اللغوي بين النظرية والتطبيق. مصر: مؤسسة حورس الدولية.
- العامود بدر الدين. (2001): علمك النفس في القرن العشرين، دمشق، من المنشورات اتحاد الكتاب العرب.
- عبد الفتاح محمد دويدار. (2012): أسس علم النفس التجريبي والتجريب ومناهج البحث والقياس، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- عبد الله بن خميس، ميو سعيدي، هدى بن على لحويتة (2015): استراتيجيات التعلم النشط، دار المسيرة، عمان.
- عبد الوهاب، فاطمة محمد (2004): " فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدي الحياة والميول العلمية لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مجلة التربية العملية، المجلد الثامن، العدد (2)، يونيه 2004.
- عبيد، ماجدة السيد. (2015): صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها الأردن دار صفاء.

- العذقي، ياسين بن محمد بن عبده. (2009): فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
- العساف صالح بن حمد. (1995): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط1، الرياض مكتبة العينان للطباعة والنشر.
- عميرة صلاح (2001): برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الامارات العربية المتحدة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- العيس إسماعيل. (1997): اللغة عند الطفل، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد.
- فتحي نيا ببيتان (2014): التدريب الفعال والمعلم الذي نريد، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن.
- قاسم محمد، عبد الله. (2002): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ط2، القاهرة، مصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كامحي، وكانس (1998): صعوبات القراءة منظور لغوي تطوري.
- كمال زيتون (2003): تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية، المؤتمر الخامس عشر مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة (2221). يوليو. جامعة عين شمس.
- لعطوي، سليمة. (2013): الفهم القرائي استراتيجياته وصعوبات تعلمه. دراسات نفسية وتربوية.
- لوراعي، رزيقة (2017): مقارنة نفسية عصبية لعسر القراءة لدى الاطفال في الطور الثاني ابتدائي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.
- المالكي محمد مطلق، (2010): كلية المعلمين جدة، جامعة الملك عبد العزيز، العدد. 05
- محمد سليم. (2002): منهجية البحث العلمي، دار الغريب، الجزائر، ط1.
- محمد عبد الحليم، سهير كامل أحمد. (2002): أسس البحث العلمي في مجالات النفسية والاجتماعية والتربوية، مركز الإسكندرية مصر، ط1.

- محمد منير مرسي (1995)، الإدارة المدرسية الحديثة القاهرة: عالم الكتاب.
- محمد هندي (2002): أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الايجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ابريل، العدد (79).
- محمود احمد السيد. (1996): علم النفس اللغوي. ط 2 سوريا: منشورات جامعة دمشق.
- مروان عبد الحميد، إبراهيم. (2000): أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، نعمان، الأردن، ط1.
- مصطفى غافر. (2005): طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم، دار السلام للنشر والتوزيع، الأردن.
- ملحم سامي محمد. (2015): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط7.
- ملحم سامي. (2000): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الأردن، ط1.
- ملحم، سامي محمد. (2002): صعوبات التعلم. الأردن: دار المسيرة.
- ناجح رشيد القادري، محمد عبد السلام البواليز. (2004): مناهج البحث الاجتماعي دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.
- هارمن، ميريل (2008): استراتيجيات لتنشيط التعلم الصفي، ترجمة مدارس الظهران الأهلية الدمام: دار الكتاب التربوي.
- هشام الحسن. (2007): طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الثقافة، عمان.

-هندي، محمد (2002): أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الايجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ابريل، العدد (79).

-الوقفي راضي (2003): الصعوبات القرائية الديسلكسيا بمجلة الجمعية العربية لصعوبات التعلم، عمان، ترجمة حمدان على علي نصر وسعيق فلاح علاونه: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق.

-الوقفي راضي. (2010): صعوبات التعلم، دار العلم، القاهرة مصر، ط1.

-يوسف ذياب عواد ومجدي علي زامل (2009): التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة، دار المناهج، عمان.

ثانيا: المراجع الأجنبية

-Adams m. j. (1990), beginning to read thinking learning about print cambridge. MAMII press.

-Alegria, J. (1995): Evaluation remendiation et théorie, Le cas de la lecture. G. paris.

-Anne avanhuat, estinne, F. (2001): les deslexiesdecris, evalure, expliquer, traiter, 3 editier, masson, paris.

-Anne Van Haut &Estienne. F. (2001): Les dyslexies décrire, évaluer, expliquer, traiter, 3 édition, Masson, Paris.

-Cheminal, R. (2002): lyslexies, Masson,paris.

-Ehric. L,C,Nunes, S. R, willours, D. M. Schustes, B,V yaghoubzadeh. Z. jshanahan, t. (2001): phonemic awareness instruction helpchilfrenlearn to read E vide from the national reading pamelsmeta analysis reading reesarchruartey.

-Fayol m,gombertgm, lecop, spremgerlch, zagar d. (1992): psychologie cognitive de lalecture: puf. france.

-Gaillard, F. (1993): Intégration des modèles neuropsychologues de la dyslexie développe-mental, in-Bulletin d'Audiophonologie, vol IX,N° 5. 567-584.

- Hudson, siobhan (2010), improving basic match skills using technlagay.
- Inizian, A. (1998): Et si la dyslexie n'existait pas?. psychologie et éducation 3, 33-49. Kail, M,
- Fayol M, (2000): l'acquisition du langage développement au de la 3 ans, puf, paris.
- Layes,S, lalonde, R, Relai ,M. (2016): study morphological awareness and reading and comprehension in normal and disabled arabic children reading writing quartely, 32 (s). Doi 10.10801057369.1105763.
- Logic R, (1996): viua spatial working momory department of Psychology lawrenceelboumanocialepubssherss hove (MK).
- Maseau, M. (1999): dysphaxie troubles mnesiques syndrome frontal, editionununiversitare, paris.
- Pialoux. P. (1975): précis d'orthophonie masson, paris.
- Swanson, H L, Hoskin, M. (1998): experment intervention research on rewiew of educationresarch 68 (3) 288-321.
- VanhautAEstiemme F. (1998): les desylexues décrire, evalure, expliques-masson pris, france.
- Westwood, P. (2004): Learning and learning Difficulties a hand book for teachers. 19 Prospect hill koqdCamberwell, Victoria: Acer Press.

الملاحق

الملحق رقم: 01 ولي الامر

إذن ولي الأمر

المكرم ولي أمر التلميذ-----الموقر

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته وبعد

بناء على ملاحظتنا و توصية معلم ابنكم في مادة القراءة وحرصا منا على العمل على رفع
مستواه الدراسي في تلك المادة،

نستأذنكم بتسجيل ابنكم ضمن برنامج صعوبات تعلم القراءة في المدرسة لتلقي الخدمات
التربوية المناسبة التي تساعد على رفع مستواها الدراسي.

ولإيضاح هذا البرنامج تجدون برفقة الخطاب نبذة بسيطة عن برنامج صعوبات التعلم نأمل
منكم الاطلاع و موافقتنا بأي استفسار أو ملحوظة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

○ أوافق على التحاق ابني في برنامج صعوبات التعلم

○ لا أوافق على التحاق ابنتي في برنامج صعوبات التعلم

اسم ولي الأمر:----- مديرة المدرسة:-----

التوقيع :----- التوقيع:-----

التاريخ: / / التاريخ: / /

ختم المدرسة

الملحق رقم: 02 دراسة الحالة

معلومات أولية

الاسم: _____
 العمر: _____
 المدرسة: _____
 الصف: _____
 عمر التلميذ عند دخول المدرسة: _____

طريقة التعرف

☐ إحالة ☐ مسح

درجات التلميذ في السنوات السابقة

المادة: القراءة
 الصف الأول
 الصف الثاني
 الصف الرابع
 الصف الخامس
 المستوى الفعلي: ضعيف
 النواحي التي تبدو فيها المشكلة:

☐ القراءة ☐ الإملاء ☐ الخط ☐ الكتابة ☐ تعبير شفوي

المعلومات الأسرية

الحالة الزوجية للوالدين

☐ متزوجان ☐ مطلقان
☐ زوجة واحدة ☐ تعدد زوجات

وفاة أحد الوالدين

الأب ☐ الأم ☐

المستوى الاقتصادي

دون المتوسط ☐ متوسط ☐ فوق المتوسط ☐

المستوى التعليمي للأسرة

الأب ☐ أمي ☐ يقرأ و يكتب ☐ الابتدائي ☐

المتوسطة ☐ الثانوية ☐ الجامعي ☐

الماجستير ☐ الدكتوراه ☐ أخرى ☐ -----

الام ☐ أميه ☐ تقرأ و تكتب ☐ الابتدائية ☐

المتوسطة ☐ الثانوية ☐ الجامعية ☐

الماجستير ☐ الدكتوراه ☐ أخرى ☐ -----

مهنة الأب: مهنة الأم:

عدد أفراد الأسرة الكلي: عدد البنين عدد البنات:

ترتيب الطالب بين إخوانه: بين أخواته-----

أين يعيش الطالب حالياً

مع أسرته ☐ مع ولي أمره ☐

نوع القرابة بين التلميذة و ولي أمرها-----الام

هل من بين أفراد الأسرة من يعاني من قصور في التحصيل الدراسي نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب نعم ☐ أخت ☐ أخ ☐

في أي مرحلة / صف: -----

في أي مادة: -----

المعلومات الصحية

الحمل مرغوب فيه : ☐ نعم ☐ لا

☐ سليم ☐ غير سليم ☐ تناول أدوية

وصف المشكلة ان وجدت: فقر دم حاد

الولادة : مكان الولادة : المستشفى

☐ مبكرة ☐ متأخرة ☐ في الوقت المناسب

☐ طبيعية ☐ غير طبيعية

وصف للحالة غير الطبيعية : ازرقاق

بعد الولادة : وزن الطفل عند الولادة : الطول : محيط الرأس

أ- نمو الطفل في السنوات الست الأولى

طبيعي غير طبيعي

وصف للحالة غير الطبيعية في الثلاث الاشهر الاولى اصبية باسهال حاد مما ادى بها الى

فقر الدم حاد وتناول ادوية الحديد ومتعدد الفيتامينات مدة شهرين

النوم : ☐ عادي ☐ مضطرب

التلقيح ☐ عادي ☐ غير عادي

سن المناغة	قلق شهر الثامن	
من اول ابتسامة	من ظهور اول كلمة	
من التجكم في الرأس	السن عند المشي	
من ظهور الاسنان	السن عند التعبير بكلمة لا	
من الجلوس	السن عند اكتساب النظافة	

ب- الأمراض التي تعرض لها الطفل في الست سنوات الأولى.

☐ أمراض معتادة ☐ أمراض غير معتادة (مثال الحمى الشوكية)

وصف الأمراض غير المعتادة بما في ذلك الارتفاع الشديد لدرجة

الحرارة:.....

.....

ج- الحوادث و الإصابات البدنية

☐ لم يتعرض لحوادث أو الإصابات البدنية ☐ تعرض لحوادث و إصابات البدنية
وصف للإصابة ان وجدت

.....
.....
.....

الحواس

1. السمع

☐ سليم ☐ غير سليم ☐ لم يقس
وصف لحالة السمع غير السليم

.....
.....

2. البصر

☐ سليم ☐ غير سليم ☐ لم يقس
وصف لحالة البصر غير السليم

.....
.....

حالات صحية خاصة: (كداء السكرالخ)

☐ لا يوجد ☐ يوجد
وصف لتلك الحالة

.....
.....

حالة إعاقة أخرى مصاحبة للحالة التي أحيلت الطفلة من أجلها

☐ لا يوجد ☐ يوجد

نوع الإعاقة ان وجدت:

.....

التمدرس :

☐ الروضة ☐ المسجد ☐ المدرسة

السجلات الأكاديمية

أ. المادة أو المواد التي يبدو فيها تدني التحصيل الدراسي من خلال دراسة السجلات
الأكاديمية الماضية و الراهنة

المواد العربية:

☐ المطالعة ☐ المحفوظات ☐ القواعد ☐ التعبير ☐ الإملاء ☐ الخط ☐

المواد الاجتماعية :

☐ التاريخ ☐ الجغرافيا

☐ المواد العملية:

☐ التربية الفنية

المواد العلمية:

☐ الرياضيات ☐ العلوم

ب. إعاد الصف الدراسي

☐ يوجد ☐ لا يوجد

الصف / الصفوف الذي أعاد فيه (يوضح بالرقم): ، ، ،

عدد مرات الإعادة (يوضح بالرقم تحت الصف): ، ، ،

ج- الانتقال من مدرسة إلى أخرى:

☐ يوجد ☐ لا يوجد

الصف / الصفوف (يوضح بالرقم): ، ، ، ،

عدد مرات الانتقال (يوضح بالرقم تحت الصف): ، ، ، ،

دراسة أعمال التلميذ المنزلية و الصفية المادة

كمية الأخطاء:

☐ عادية مقارنة بزملائه

☐ كثيرة مقارنة بزملائه وتستدعي تشخيصا أعمق و أدق

نوعية الأخطاء

☐ عادية مقارنة بزملائه

☐ غير عادية مقارنة بزملائه وتستدعي تشخيص متمعن

وصف سلوكي لنتائج دراسة أعمال التلميذ يشتمل على نوع الأخطاء التي تقع فيها

ملاحظة وضع الفصل

◇ عدد التلاميذ في الفصل

◇ مدى الازدحام:

☐ مزدحم ☐ معتدل

◇ الإضاءة:

☐ كافية ☐ غير كافية

◇ التهوية و التكيف:

☐ جيدة ☐ غير جيدة

◇ المقاعد (من حيث الحجم)

☐ ملائمة ☐ غير ملائمة

◇ مكان جلوس الطالبة في الفصل

☐ في الأمام ☐ الوسط ☐ المؤخر

ب- ملاحظة إدارة الفصل:

1. استخدام الوقت: صفي كيف تستخدم المعلمة وقت الدرس.

(مثل الحضور في بداية الدرس، و البقاء إلى نهايته مع التلاميذ، و المراجعة

للدروس السابق، و شرح الدرس الجديد، و إعطاء تمارين على الدرس الجديد)

.....

.....

2. العلاقات الشخصية بين المدرس و التلميذ مع التركيز على موقفه من التلميذ

3. هل يعتز التلميذ بما يتعلمه وما يقوم به من أنشطة

4. ماهي أساليب التعزيز المستخدمة؟

5. معنوية

.....
.....

6. كيف يتعامل المدرس مع سلوكيات التلميذة غير المرغوب فيها (هل يستخدم أساليب علمية تربوية ام لا؟)

7. ما مدى ملائمة إدارة الفصل للتلميذ الذي تدرس حالته (هل يعطى الفرصة للمشاركة، هل يشجع على المحاولة رغم الأخطاء، هل تعطى الوقت اللازم للحل)
ج- ملاحظة التلميذ داخل الفصل المادة:

(تهدف إلى ملاحظة السلوكيات التالية):

- توجه التلميذ نحو المادة ○ متابعة الشرح ○ البقاء على المهمة أثناء الحل
- المشاركة في الدرس و الأنشطة ○ الحركة في المقعد أو خارجة ○
- التفاعل الاجتماعي مع التلاميذ و المدرسة ○ الاستقرار النفسي/ الانفعالي ○

نتائج ملاحظة التلميذة داخل الفصل: (نتائج الملاحظة هي عبارة عن تحقيق أهداف الملاحظة)

1. نتائج مقابلة والدة التلميذ

.....
.....

نتائج مقابلة معلم التلميذ في الفصل

1. نتائج مقابلة التلميذ

نتائج مقابلة زميل التلميذ

الملحق رقم: 03 التحليل الإحصائي لفرضيات الدراسة

1- الكلمات المتداولة: /1

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe					
	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1.00	10	8.9000	3.66515	1.15902
	2.00	10	9.1000	6.04520	1.91166

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes							
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence		
								Inférieure	Supérieure	
Hypothèse de variances égales		3.846		.066	-.089-	18	.930	-.20000-	2.23557	-4.89676- 4.49676
Hypothèse de variances inégales					-.089-	14.829	.930	-.20000-	2.23557	-4.96980- 4.56980

2-الكلمات غ المتداولة:2/

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00003	1.00	10	4.0000	2.74874	.86923
	2.00	10	4.2000	2.65832	.84063

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes							
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence		
								Inférieure	Supérieure	
Hypothèse de variances égales		.000	1.000	-.165-	18	.870	-.20000-	1.20922	-2.74048-	2.34048
Hypothèse de variances inégales				-.165-	17.980	.870	-.20000-	1.20922	-2.74069-	2.34069

3/3-الكلمات ش متداولة:

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00004	1.00	10	2.4000	1.77639	.56174
	2.00	10	2.2000	1.75119	.55377

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00004	Hypothèse de variances égales	.034	.855	.254	18	.803	.20000	.78881	-1.45723-	1.85723
	Hypothèse de variances inégales			.254	17.996	.803	.20000	.78881	-1.45725-	1.85725

4-الكلمات الشاملة: /4/

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00005	1.00	10	15.3000	5.39650	1.70652
	2.00	10	15.5000	9.32440	2.94863

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00005	Hypothèse de variances égales	2.771	.113	-.059-	18	.954	-.20000-	3.40686	-7.35754-	6.95754
	Hypothèse de variances inégales			-.059-	14.421	.954	-.20000-	3.40686	-7.48702-	7.08702

-

5- السن: 5/

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00006	1.00	10	10.0310	.42720	.13509
	2.00	10	9.9900	.48408	.15308

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00006	Hypothèse de variances égales	.116	.737	.201	18	.843	.04100	.20416	-.38793-	.46993
	Hypothèse de variances inégales			.201	17.726	.843	.04100	.20416	-.38841-	.47041

/6- الذكاء:6/

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00007	1.00	10	95.3000	2.98329	.94340
	2.00	10	93.8000	2.74064	.86667

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
									Inférieure Supérieure
VAR00007	Hypothèse de variances égales	.345	.564	1.171	18	.257	1.50000	1.28106	-1.19140- 4.19140
	Hypothèse de variances inégales			1.171	17.872	.257	1.50000	1.28106	-1.19279- 4.19279

حساب الفروق بين نتائج المجموعة الضابطة ونتائج المجموعة التجريبية في اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث في القياس البعدي
1- الكلمات المتداولة:

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00008	1.00	10	32.6000	5.03764	1.59304
	2.00	10	9.0000	6.20036	1.96073

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00008	Hypothèse de variances égales	.900	.355	9.342	18	.000	23.60000	2.52631	18.29243	28.90757
	Hypothèse de variances inégales			9.342	17.276	.000	23.60000	2.52631	18.27644	28.92356

Test-t

2-الكلمات غ المتداولة:

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00009	1.00	10	26.9000	3.95671	1.25122
	2.00	10	4.0000	2.49444	.78881

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00009	Hypothèse de variances égales	3.360	.083	15.482	18	.000	22.90000	1.47911	19.79250	26.00750
	Hypothèse de variances inégales			15.482	15.178	.000	22.90000	1.47911	19.75056	26.04944

3-الكلمات ش متداولة:

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00010	1.00	10	21.6000	3.56526	1.12744
	2.00	10	2.3000	1.15950	.36667

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart- type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00010	Hypothèse de variances égales	10.798	.004	16.279	18	.000	19.30000	1.18556	16.80923	21.79077
	Hypothèse de variances inégales			16.279	10.883	.000	19.30000	1.18556	16.68716	21.91284

4-الكلمات الشاملة:

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00011	1.00	10	90.9000	6.29727	1.99137
	2.00	10	15.3000	6.79951	2.15019

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00011	Hypothèse de variances égales	.059	.810	25.796	18	.000	75.60000	2.93068	69.44287	81.75713
	Hypothèse de variances inégales			25.796	17.895	.000	75.60000	2.93068	69.44028	81.75972

حساب الفروق بين نتائج المجموعة الضابطة ونتائج المجموعة التجريبية في اختبار القدرة الفونولوجية في القياس البعدي

القدرة الفونولوجية:

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00012	1.00	10	16.5000	1.95789	.61914
	2.00	10	6.2000	2.57337	.81377

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00012	Hypothèse de variances égales	1.339	.262	10.073	18	.000	10.30000	1.02252	8.15176	12.44824
	Hypothèse de variances inégales			10.073	16.804	.000	10.30000	1.02252	8.14075	12.45925

حساب الفروق بين نتائج المجموعة الضابطة ونتائج المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرآني في القياس البعدي

الفهم القرآني:
Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe					
	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00013	1.00	10	9.4000	2.31900	.73333
	2.00	10	4.0000	2.05480	.64979

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différen ce écart- type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
VAR00013	Hypothèse de variances égales	.031	.862	5.511	18	.000	5.40000	.97980	3.34153	7.45847
	Hypothèse de variances inégales			5.511	17.743	.000	5.40000	.97980	3.33939	7.46061

حساب الفروق بين نتائج المجموعة الضابطة ونتائج المجموعة التجريبية في اختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث في القياس القبلي والبعدي

Test-t

المج التجريبية في القبلي والبعدي

1 - الكلمات المتداولة

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00003	8.9000	10	3.66515	1.15902
	VAR00004	32.6000	10	5.03764	1.59304

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00003 & VAR00004	10	.985	.000

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	VAR00003 - VAR00004	-23.70000-	1.56702	.49554	-24.82098-	-22.57902-	-47.827-	9	.000

المج. الضابطة القبلي والبعدي:

1-الكلمات المتداولة

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00015	2.2000	10	1.75119	.55377
	VAR00016	2.3000	10	1.15950	.36667

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00015 & VAR00016	10	.952	.000

Test échantillons appariés

		Test échantillons appariés					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Différences appariées							
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
Inférieure	Supérieure								
Paire 1	VAR00015 - VAR00016	-.10000-	.73786	.23333	-.62784-	.42784	-.429-	9	.678

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00019	6.0000	10	2.58199	.81650
	VAR00020	16.5000	10	1.95789	.61914

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00019 & VAR00020	10	.967	.000

Test échantillons appariés

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)	
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure				Supérieure
Paire 1	VAR00019 - VAR00020	-10.50000-	.84984	.26874	-11.10794-	-9.89206-	-39.071-	9	.000

الكلمات غ. متداولة:

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00017	15.5000	10	9.32440	2.94863
	VAR00018	15.3000	10	6.79951	2.15019

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00017 & VAR00018	10	.856	.002

Test échantillons appariés

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence			
					Inférieure Supérieure			
Paire 1	VAR00017 - VAR00018	.20000	4.96208	1.56915	-3.34966 3.74966	.127	9	.901

حساب الفروق المجموعة التجريبية في اختبار القدرة الفونولوجية في القياس القبلي والبعدي

حساب الفروق بين نتائج المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرآني في القياس القبلي والبعدي

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00021	6.1000	10	2.80674	.88757
	VAR00022	6.2000	10	2.57337	.81377

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00021 & VAR00022	10	.935	.000

Test échantillons appariés

		Test échantillons appariés					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Différences appariées							
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
Inférieure	Supérieure								
Paire 1	VAR00021 - VAR00022	-.10000-	.99443	.31447	-.81137-	.61137	-.318-	9	.758

حساب الفروق بين نتائج المجموعة التجريبية في اختبار القدرة على الفهم القرآني في القياس القبلي والبعدي

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00023	3.9000	10	1.79196	.56667
	VAR00024	9.4000	10	2.31900	.73333

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00023 & VAR00024	10	.973	.000

Test échantillons appariés

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence			
					Inférieure Supérieure			
Paire 1	VAR00023 - VAR00024	-5.50000-	.70711	.22361	-6.00583- -4.99417-	-24.597-	9	.000

حساب الفروق بين نتائج المجموعة الضابطة في اختبار القدرة على الفهم القرآني في القياس القبلي والبعدي

الفهم القرآني:

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	VAR00025	4.1000	10	1.96921	.62272
	VAR00026	4.0000	10	2.05480	.64979

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	VAR00025 & VAR00026	10	.934	.000

Test échantillons appariés

		Test t-échantillons appariés					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Différences appariées							
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
Inférieure	Supérieure								
Paire 1	VAR00025 - VAR00026	.10000	.73786	.23333	-.42784-	.62784	.429	9	.678

حساب حجم الأثر للمجموعة التجريبية المجموعة الضابطة في إختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها لثلاث والقدرة الفونولوجية والقدرة على الفهم
القرائي في القياس القبلي والبعدي

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
VAR00001 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00002 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00003 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00004 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00005 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00006 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00007 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00008 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00009 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00010 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00011 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%
VAR00012 * VAR00013	20	100.0%	0	.0%	20	100.0%

Report

VAR00013	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012
1.00 Mean	8.9000	4.0000	2.4000	15.3000	9.1000	4.2000	2.2000	15.5000	6.0000	6.1000	3.9000	4.1000
N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Std. Deviation	3.66515	2.74874	1.77639	5.39650	4.84080	2.65832	1.75119	9.32440	2.58199	2.80674	1.79196	1.96921
2.00 Mean	32.6000	26.9000	21.6000	90.9000	9.0000	4.0000	2.3000	15.3000	16.5000	6.2000	9.4000	4.0000
N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Std. Deviation	5.03764	3.95671	3.56526	6.29727	6.20036	2.49444	1.15950	6.79951	1.95789	2.57337	2.31900	2.05480
Total Mean	20.7500	15.4500	12.0000	53.1000	9.0500	4.1000	2.2500	15.4000	11.2500	6.1500	6.6500	4.0500
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Std. Deviation	12.89176	12.20645	10.22381	39.19976	5.41416	2.51103	1.44641	7.94322	5.82982	2.62127	3.46828	1.95946

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
VAR00001 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	2808.450	1	2808.450	144.724	.000
	Within Groups		349.300	18	19.406		
	Total		3157.750	19			
VAR00002 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	2622.050	1	2622.050	225.931	.000
	Within Groups		208.900	18	11.606		
	Total		2830.950	19			
VAR00003 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	1843.200	1	1843.200	232.336	.000
	Within Groups		142.800	18	7.933		
	Total		1986.000	19			
VAR00004 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	28576.800	1	28576.800	830.989	.000
	Within Groups		619.000	18	34.389		
	Total		29195.800	19			
VAR00005 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	.050	1	.050	.002	.968
	Within Groups		556.900	18	30.939		
	Total		556.950	19			
VAR00006 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	.200	1	.200	.030	.864
	Within Groups		119.600	18	6.644		
	Total		119.800	19			
VAR00007 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	.050	1	.050	.023	.882
	Within Groups		39.700	18	2.206		
	Total		39.750	19			
VAR00008 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	.200	1	.200	.003	.957
	Within Groups		1198.600	18	66.589		
	Total		1198.800	19			
VAR00009 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	551.250	1	551.250	105.000	.000
	Within Groups		94.500	18	5.250		
	Total		645.750	19			
VAR00010 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	.050	1	.050	.007	.935
	Within Groups		130.500	18	7.250		
	Total		130.550	19			
VAR00011 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	151.250	1	151.250	35.220	.000
	Within Groups		77.300	18	4.294		
	Total		228.550	19			
VAR00012 * VAR00013	Between Groups	(Combined)	.050	1	.050	.012	.913
	Within Groups		72.900	18	4.050		
	Total		72.950	19			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
VAR00001 * VAR00013	.943	.889
VAR00002 * VAR00013	.962	.926
VAR00003 * VAR00013	.963	.928
VAR00004 * VAR00013	.989	.979
VAR00005 * VAR00013	.009	.000
VAR00006 * VAR00013	.041	.002
VAR00007 * VAR00013	.035	.001
VAR00008 * VAR00013	.013	.000
VAR00009 * VAR00013	.924	.854
VAR00010 * VAR00013	.020	.000
VAR00011 * VAR00013	.813	.662
VAR00012 * VAR00013	.026	.001