وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون - تيارت

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مسار:علم النفس

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص:علم النفس المدرسي

صعوبة القراءة و علاقتها بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ تعليم إبتدائي

" س4- س5" بولاية تيارت).

إعداد الطالبتين:

- بلعبدي خضرة

- سماعيل عائشة

إشراف الأستاذ:

- سعد الحاج

السنة الجامعية : 2016/2015م

فهرس المحتويات

البسملة ..... أ
إهداء..... ب
كلمة شكر ..... ج
ملخص الدراسة ..... د
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية ..... ه
قائمة الجداول ..... و
قائمة الملاحق ..... ز
مقدمة 01

الجانب النظري :

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1- الإشكالية 03
2- فرضيات الدراسة 04
3-أهداف الدراسة 05
4-أهمية الدراسة 06
5- التعاريف الإجرائية 07
6- الدراسات السابقة 08

الفصل الثاني: صعوبة القراءة

تمهيد 21

1- ماهية صعوبة القراءة 22

2- التطور التاريخي لصعوبة القراءة 23

3- نسبة انتشار صعوبة القراءة 24

4- مظاهر صعوبة القراءة و العوامل المؤثرة فيها 25

5- تشخيص صعوبة القراءة 29

6- أنواع صعوبة القراءة 32

7- تصنيف تلاميذ ذوو صعوبة القراءة 33

8-نظريات المفسرة لصعوبة القراءة 35

9-الأثار السلبية لصعوبة القراءة 36

10-دور المعلم في مساعد طلبة صعوبات القراءة 38

11- أساليب و طرق علاجية لصعوبات القراءة 40

خلاصة الفصل 42

الفصل الثالث: التفاعل الصفي

تمهيد 44

1- مفهوم التفاعل الصفي 45

2- أهمية التفاعل الصفي 45

3- خصائص التفاعل الصفي 46

4- أنواع التفاعل الصفي 46

5- وظائف التفاعل الصفي 49

6- نماذج التفاعل الصفي 49

7- أشكال التفاعل الصفي 53
8- مهارات التفاعل الصفي 54
9- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي 57
10- أساليب تحسين التفاعل الصفي 58
خلاصة الفصل 60

الجانب التطبيقي :

الفصل الرابع: الإطار المنهجي

تمهيد 63
1- الدراسة الاستطلاعية 64
2- منهج الدراسة 65
3- حدود الدراسة 65
4-عينة الدراسة 66
4- أدوات الدراسة 67
5- الأساليب الإحصائية 73
خلاصة الفصل 75

الفصل الخامس: عرض و مناقشة وتفسير النتائج

تمهيد 77

1- عرض النتائج 78

2- مناقشة النتائج 83

3-تفسير عام لنتائج الدراسة 85

3- إستنتاج عام 87

4- خلاصة 88

5- إقتراحات 89

قائمة المراجع 91

ملاحق الدراسة 97

إهداء

أحمد الله، واهب الحمد، على أن من "علي بإتمام هذه الدراسة، وأشكره سبحانه و تعالى على النعم، حيث تأذن بالزيادة لمن شكره لقوله (لئن شكرتم لأزيدنكم) و الصلاة على سيد الأخيار مصطفى عليه الصلاة والسلام

أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى من صبرت معي

وعجز قلبي عن وصفها بكلمات رائعة

" إلـــــــــيك أمـــــــــي "

إلى من أحمل إسمه بكل إفتخار ووفر لي السكينة والشجاعة والعطاء بدون إنتظار

" إلـــــــــــــيك أبـــــــي "

إلى من أنار والي طريق النجاح وشاركوني في الأفراح والأحزان

" إخـــــــــــواتي " "أخواتـــــــــي "

ولا أنسى من حملوا البهجة إلى الدار فجعلوها تشرق بالأنوار

إلى الكتاكيت الصغار " عبد القادر ميسوم " – " يمينة "

إلى أعز صديقاتي : خضرة- فاطمة- يمينة- نعيمة- نور الهدى

إلى كل من يعرفني من بعيد أو قريب إلى من وسعهم قلبي ولم يدونهم قلمي.

* سماعيل عائشة *

إهداء

باسم الله وكفا ، والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى ، أما بعد : فاهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى من علمني أن الحياة عبر . . . . قضاء وقدر . . . . . كسوف . . . . و خسوف

قمر . . . . . .

إلى من أنجبت وربت وسهرت الليالي من أجلي ، إلى النبع الصافي الذي ارتويت منه " أمـــــــي العزيـــــــزة "

إلى من أعطاني بلاحدود وحثني على مواصلة دراستي إلى قرة عيني "أبـــــــــــي العـــــــزيز"

إلى "إخوتي " و "أخواتي " أدامهم الله لي ذخرا وفخرا

إلى كل صديقاتي . . . . . ، إلى من حوتهم ذاكراتي ولم تمحوهم مذكرتي

* خضرة *

خضرة

كلمة شكر

نرفع أسمى عبارات الشكر غلى الله تعالى و نحمده على ما وهبنا إياه لأنه كان
الرفيق الأعلى في كل ما أنجزناه
إلى أستاذي الفاضل المشرف " دكتور سعد الحاج " لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، إلى كل من ساندنا و مد لنا يد العون إلى الأستاذة" بوشريط نورية " و الأستاذة " بوكصاصة نوال " و الأستاذ" براخلية عبد الغني "
و إلى كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية عامة
الشكر موصول للمدارس الإبتدائية و إلى المعلمين و للتلاميذ الذين رحبوا و سهلوا لنا القيام بالدراسة الميدانية
كما نتقدم بالشكر و التقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه
"الرسـالـــــــة "

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين "صعوبات القراءة و التفاعل الصفي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ، و ذلك بالإجابة على سؤال :

ما طبيعة العلاقة بين صعوبات القراءة و مستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

وللإجابة على هذا التساؤل قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات القراءة و مستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي.

و تتفرع هذه الفرضية إلى:

*** توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (التلميذ و المعلم).**

*** توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (التلميذ و نفسه).**

*** توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (التلميذ و التلاميذ).**

*** توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (التلميذ و المحتوى).**

و كانت العينة الدراسة النهائية عبارة عن (55) تلميذ يعانون من صعوبة القراءة حيث تمثلت في تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة إبتدائي بمدينة "تيارت ".

أما أدوات الدراسة فكانت كالتالي :

– استبانة التفاعل الصفي و مقياس صعوبة القراءة (فتحي الزيات).

و قد تم استعمال مجموعة من الأساليب الإحصائية :

معامل الارتباط بيرسون و معامل الثبات ألفاكرومباخ فجاءت نتائج الدراسة فيما يلي :

لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات القراءة و مستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (التلميذ و المعلم).

لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (التلميذ و نفسه).

لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (التلميذ و التلاميذ).

لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (التلميذ و المحتوى).

Resumé de l'etude:

– la présente étude à pour but de connaitre la relation existante entre la» difficulté à la lecture " et "l'interaction en classe" chez les élèves de quatrième et cinquième année primaire et ce repend ont aux questions suivantes:

– de quelle nature est la relation ente les difficultés à la lecture et le niveau de l'interaction en classe chez les élèves en cours primaire ?

– et en repend sur cet question on doit faire les hypothétiques suivant :

– Il existe une relation corrélative à indication statistique entre les difficultés à la lecture et le niveau de l'interaction en classe chez les élèves en classe primaire.

Et cette hypothèse se divisé en:

– Il existe une relation corrélative à indication statistique entre les difficultés à la lecture et l'interaction en classe (élèves– maitre).

– Il existe une relation corrélative à indication statistique entre les difficultés à la lecture et l'interaction en classe(élève – lui même) .

– Il existe une relation corrélative a indication statistique entre les

difficultés a la lecture et l'interaction en classe (élève-lui même) .

- Il existe une relation corrélative a indication statistique entre les difficultés a la lecture et l'interaction en classe (élève-des élève).

- Il existe une relation corrélative indication statistique entre les difficulté a la lecture et l'interaction en classe (élève-contenu).

Le groupe soumis a l'étude se comparait de 55 élève de différents aexes qui de praignaient de difficultés a la lecture,ces élèves étaient de 4 et5 année primaire de la ville de Tiaret .

Les moyens ayant servi pour cette étude étaient comme il sui:

Questionnaire d'interaction en classe.

échelle de difficulté à la lecture (Fathi ziat).

Différents procédés statistiques ont été utilisés.

- coefficient de corrélation Person.

-coefficient de fiabilité alpha de Cronbach et les résultats de l'étude sont les suivant :

- Il n'existe pas de relation corrélative à indication statistique entre les difficultés à la lecture et l'interaction en classe chez les élevés en classe primaire:

- Il n'existe pas de relation corrélative à indication statistique entre les difficultés à la lecture et l'interaction en classe (élève-maitre).

- Il n'existe pas de relation corrélative à indication statistique entre les difficultés à la lecture et l'interaction en classe (élève-lui-même).

-Il n'existe pas de relation à indication statistique entre les difficultés à la lecture et l'interaction en classe (élève-des élèves).

قائمة الجداول :

الرقم	المحتوى	الصفحة
01	يمثل نقاط الإتفاق و الإختلاف بين الدراسات السابقة و الحالية .	12 -13
02	يوضح التعقيب على الدراسات السابقة .	17 -18
03	يوضح المدارس الإبتدائية لولاية – تيارت–	66
04	يوضح أوزان بدائل الأجوبة للفقرات .	69
05	يمثل قائمة الأساتذة المحكمين .	69
06	يوضح صدق الإتساق الداخلي (التفاعل الصفي) .	70
07	يوضح معامل ثبات ألفاكرومباخ (التفاعل الصفي) .	71
08	يمثل صدق الإتساق الداخلي (صعوبة القراءة) .	72
09	يوضح معامل ثبات ألفاكرومباخ (صعوبة القراءة) .	74
10	يبين معامل الإرتباط بيرسون "بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي " (تلميذ – معلم) .	78
11	يوضح معامل الإرتباط بيرسون "بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (تلميذ– نفسه) .	79
12	يوضح معامل الإرتباط بيرسون "صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (تلميذ – تلاميذ) .	80
13	يبين العلاقة الإرتباطية " بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (تلميذ– محتوى) .	81
14	يوضح معاملات الإرتباط "بين صعوبة القراءة ومستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .	82

قائمة الملاحق:

الرقم	المحتوى	الصفحة
01	شهادة الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية – عن مديرية التربية لولاية تيارت –	98 - 97
02	مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة	703 -99
03	استبانة التفاعل الصفي في صورته النهائية	106 - 104
04	نتائج معامل الارتباط "بيرسون" بين صعوبة القراءة و مستوى التفاعل الصفي بأبعاده الأربعة (الدراسة الأساسية) .	107

مقدمة:

يعاني تلاميذ التعليم الابتدائي أثناء مسارهم التعليمي الكثير من المشكلات التي تمس بالأساس بعض القدرات الأولية، و لعل الحديث عن هذه المشكلات يحيل ذهن المتتبع مباشرة إلى قضية صعوبات التعلم.

وداخل مجال صعوبات التعلم تعد الصعوبة التي تمس قدرة القراءة عند التلميذ من أهم المواضيع الجديرة بالدراسة و التمحيص من قبل مختصين في التربية الخاصة و هذا في العالم العربي و حتى في الدول الغربية.

وتعتبر صعوبة القراءة حالة يكون فيها الفرد مختلفا على الآخرين في عمليات التفكير و التعلم و ما يتطلبانه من مهارات الإدراك السمعي و البصري ، و تخزين المعلومات و الرموز و التعامل معها و استدعائها في عمليات الاتصال اللغوي و غير اللغوي و التعلم ، حيث يجد المصاب بها صعوبات في ترجمة اللغة إلى أفكار ، أو في التعبير عن الأفكار أو في فهم معاني الكلمات المكتوبة .

و تكمن الخطورة في مشكلة صعوبة القراءة في كونها خفية ، ذلك لأن من يعاني منها عادة ما يكون سويا ، و لا يلاحظ المعلم أو الأهل أية مظاهر شاذة تستوجب تقديم أية معالجة خاصة ، بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا نعتهم بالكسل و اللامبالاة أو التخلف أو الغباء ، فالتلميذ ذوو صعوبة القراءة عندما لا يجد الاستيعاب من طرف عناصر الموقف التعليمي يبدأ في الانسحاب من ذلك مباشرة فيقل بذلك تفاعله الصفي .

و بالرجوع إلى الميدان و حسب الاستطلاعات التي تم القيام بها بالنسبة للتعليم الابتدائي اتضح أن هناك مجموعة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة و هذا ما أدى بنا إلى الشروع في هذه الدراسة ، حيث انصب اهتمامنا على دراسة العلاقة بين صعوبة القراءة و التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة إبدائي .

و قد قسمنا بحثنا هذا إلى جانبين:

جانب نظري و الأخر تطبيقي ، حيث اشتمل الجانب النظري على ثلاثة فصول :

الفصل الأول: تقديم الدراسة تمثل في : تحديد مشكلة البحث ،فرضيات الدراسة ، أهداف الدراسة ،أهمية الدراسة ، التعاريف الإجرائية ، الدراسات السابقة .

الفصل الثاني: صعوبة القراءة وضم ما يلي : تمهيد ، ماهية صعوبة القراءة ، التطور التاريخي لصعوبة القراءة ، نسبة انتشار صعوبة القراءة ، مظاهر صعوبة القراءة و العوامل المؤثرة فيها، تشخيص صعوبة القراءة، أنواع صعوبة القراءة ، تصنيف تلاميذ ذوو صعوبة القراءة ، النظريات المفسرة لصعوبة القراءة ، دور المعلم في مساعدة تلاميذ صعوبات القراءة ، أساليب و طرق علاجية لصعوبات القراءة ، خلاصة الفصل .

الفصل الثالث: التفاعل الصفي و يحتوي على: تمهيد، مفهوم التفاعل الصفي، أهمية التفاعل الصفي، خصائص التفاعل الصفي ، أنواع التفاعل الصفي ، وظائف التفاعل الصفي ، نماذج التفاعل الصفي ، أشكال التفاعل الصفي ، مهارات التفاعل الصفي ، أساليب تحسين التفاعل الصفي ، خلاصة الفصل .

أما فيما يخص الجانب التطبيقي فقسمناه إلى فصلين :

الفصل الرابع: الإطار المنهجي تحدد فيما يلي: تمهيد، الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث، حدود الدراسة، أدوات الدراسة، خلاصة الفصل.

الفصل الخامس: عرض و مناقشة و تفسير النتائج و يضم: عرض ومناقشة و تفسير النتائج و خاتمة مصحوبة بمجموعة من الاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1- الإشكالية:

مازالت القراءة تشكل أحد أهم المهارات البشرية التي دفعت بالإنسان للتطور و الرقي وما تميزه عن باقي المخلوقات ،فهي مفتاح العلم و عماده ووسيلة الإنسان في مواكبة التطور الإنساني في مجالاته المختلفة و تعتبر نافذته على العالم ماضيه و حاضره و مستقبله.

تشكل القراءة أحد أهم المحاور الأساسية الهامة للتعلم الأكاديمي إن لم تكن المحور الأساسي فيه حيث تعتبر إحدى مخرجات اللغة ،و يراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام و الرموز الكتابية ،و تقوم على رؤية الكلمات المكتوبة و إدراك معناها للوقوف على مضمونها و العمل لمقتضاها.

غير أن هذه المهارة عادة ما تواجهها مجموعة من المشاكل و الصعوبات ، و نظرا لأهميتها البالغة فقد لقيت هذه المهارة اهتماما كبيرا من قبل الباحثين و العاملين في المجال المدرسي و علم النفس ، حيث ثابروا مجاهدين لمعرفة و إيجاد الأسباب المؤدية إلى الصعوبة في القراءة .

هذا و تعد صعوبات القراءة من الاضطرابات الأكثر شيوعا و الأخطر أثار على مستقبل القارئ المتعلم بصفة عامة ، و التي تمثل أهم أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية انتشارا ، لأن 35% من تلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من صعوبات القراءة و هذا ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي قام بها المعهد الوطني للعناية بالطفل (**الولايات المتحدة الأمريكية**) إلى أن صعوبات القراءة موجودة لدى طفل واحد من أصل 05 أطفال ،و كذا دراسة للجمعية الكويتية لصعوبات سنة 2007م ، و حول إنتشارها كان من النتائج أن 15 إلى 30% من سكان العالم يعانون من صعوبة في القراءة و هم ينتمون إلى ثقافات و بيئات فكرية متنوعة و مستويات اجتماعية و إقتصادية متفاوتة . (***بطاطية ، و بوكاسي ، 2013: 06***).

و تزيد خطورة هذا الاضطراب إذا علمنا أنه يؤثر حتى على طبيعة التفاعل ما بين الفرد الذي يعاني منه و محيطه المدرسي، فالتلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة عندما لا يجيد الإستيعاب الملائم من طرف عناصر الموقف التعليمي يبدأ من الإنسحاب من هذا الموقف مباشرة فيقل بذلك تفاعله الصفي و الذي يعتبر من أهم متطلبات المدرسة الحديثة ، فهو عملية إنسانية متفاعلة بين الطلبة و معلمهم أو بين الطلاب بأنفسهم بهدف تبادل الأفكار و مناقشتها ،لإيجاد نوع من التكيف

الصفي و حالة الانسجام التي تسمح بممارسة عملية التعليم بفاعلية بحيث يكون الطالب عنصرا فعالا ، لا يكون هو محور العملية التعليمية و لا يكون عبارة عن متلف فقط ، بل يشارك في إدراة الفصل الدراسي .

و نلاحظ مثلا أن بعض الأبحاث التي أثبتت أن صعوبة القراءة يؤدي إلى خفض مستوى التفاعل الصفي للأطفال الذي يعانون منه، نجد دراسة " نصرة جلجل" بقولها:" إن العسر القرائي إضطراب له تأثيرات خطيرة على النمو الأكاديمي ، الإنفعالي ،لعدد كبير من الأطفال" *(البشير، 2010 : 05)*.

و هذا ما أيده أيضا" ***فتحي الزيات بقوله*** " *:* " أن تلاميذ ذوو صعوبات القراءة يفتقرون إلى الدافع للقراءة بسبب ضالة حصيلة معرفية التي يستوعبها من ناحية بسبب شعورهم بالقلق و التوتر الناشئ من ضعف المادة موضوع القراءة ، و من ناحية أخرى الأمر الذي ينمي لديهم إتجاهات سلبية نحو القراءة و من ثم نحو العملية التعليمية" . و قي ضوء ذلك يمكن صياغة التساؤل التالي :

ما طبيعة العلاقة بين صعوبات القراءة و مستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

و قد يتمدد تحت هذا التساؤل الرئيسي بعض التساؤلات الفرعية وفقا للأتي :

1- ما طبيعة العلاقة بين صعوبة القراءة ونمط التفاعل الصفي بين التلميذ و المعلم ؟

2- ما طبيعة العلاقة بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي بين التلميذ و نفسه ؟

3- ما طبيعة العلاقة بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي بين التلميذ و التلاميذ ؟

4- ما طبيعة العلاقة بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي بين التلميذ و المحتوى ؟

2- فرضيات الدراسة :

و للإجابة على الأسئلة السابقة قمنا بطرح مجموعة من الفرضيات كإجابات مؤقتة عن الأسئلة و قد أوردها فيما يلي:

الفرضية العامة :

توجد علاقة إرتباطية بين صعوبات القراءة و مستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

أما بالنسبة للفرضيات الجزئية فكانت:

1- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي

(التلميذ – المعلم).

2- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (التلميذ – نفسه).

3- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (التلميذ – التلاميذ).

4- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي(التلميذ – المحتوى).

3- أهداف الدراسة :

لا بد للباحث أن يحدد أهداف دراسته بشكل دقيق حيث يترتب عنه ضبط تحديد نوع المجتمع و العينة التي يستخدمها في البحث مما يساعد الباحث على تحديد معالم طريق دراسته و يدفعه إلى تحقيق الأهداف المنتظرة منها كما يعتمد المقيمون عند تقييم أي دراسة على هذه الأهداف فيقومون باختبار مدى تحقيق الدراسة لأهدافها . لذا يتعين على الباحث أن يبلور أهدافا محددة لدراسته و أن يعدد هذه الأهداف في شكل نقاط مركزا على الرئيسية لدراسته .

و في هذه الدراسة تحددت الأهداف التالية :

1- التعرف على طبيعة العلاقة بين صعوبة القراءة ومستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .

2- معرفة العلاقة بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي بين التلميذ و المعلم .

3- تقديم صورة واضحة لطبيعة العلاقة بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي بين التلميذ و التلاميذ.

4- الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي بين التلميذ و نفسه .

5- المساهمة في إيجاد العلاقة بين صعوبة القراءة ونمط التفاعل الصفي بين التلميذ و المحتوى .

4- أهمية الدراسة :

و عموما يتضح من جملة الدراسات السابقة التي تناولت مواضيع ذات صلة بموضوعنا

هذا " صعوبة القراءة " باعتباره المجال الخصب للدراسات الحديثة الجادة خاصة و أنها المشكل لمؤرق للمسؤولين و المتخصصين و كذا الباحثين في مجال التربية و التعليم خصوصا في " المرحلة الإبتدائية" هذا من جهة ومن جهة أخرى تعتبر هذه الصعوبة أرضية للتلاقي بين العلوم الطبية السيكولوجية- السوسيولوجية – اللسانية – التي تتدخل لتنمية و تشخيص و علاج هذا المشكل الذي يعرف إنتشارا وبائيا مهددا و خطرا محدقا بات يستجمع شريحة خاصة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية و يمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية في :

أ/ خطورة موضوع " صعوبة القراءة " سواء على المستوى الوطني أو العالمي و الذي يدخل تحت مظلة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية حيث أثبتت الدارسات منها دراسة أجريت في جمهورية مصر العربية عام 1996 : على 290 تلميذ من الصف الرابع إبتدائي بينت أن النتائج بكون 9,8% يعانون من أخطاء في القراءة .

ب/ تسليط الضوء على شريحة " **ذووي صعوبات القراءة** " قصد العمل على التخفيف من معاناتهم مستقبلا على المدى البعيد و تحقيق توافقهم المدرسي على المدى القريب .

ج/ ما يضفي أهمية للدراسة الحالية ندرة الدراسات و البحوث المماثلة على المستوى الوطني و العربي.

د/ مما قد تحققه هذه الدراسة الحالية من نتائج هو فتح مجال واسع ، لتبصر معلم المرحلة الإبتدائية ،بمناخ صفه و تفاعلات مجموعاته و من ثم لفت إنتباهه للفروق الفردية و الصعوبات القرائية التي قد تكون سببا مباشرا في مشكلات دراسية .

و/ وأخيرا يمكن القول أن تكون الدراسة الحالية في مجال البحث العلمي باكورة لفتح أبواب دراسات جديدة موحدة تنطلق من نتائج الدراسة .

5-التعاريف الإجرائية:

5-1- صعوبة القراءة: هي عجز في القدرة على القراءة أو فهم ما يقر لدى التلميذ و يتضح ذلك في الدرجات التي يتحصل عليها الطفل في مقياس صعوبة القراءة و المتكون من 25 فقرة .

5-2- التفاعل الصفي: هو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ من خلال تطبيق إستبانة التفاعل الصفي المتكون من أربعة أبعاد و هي كالتالي :

أ/ **البعد الأول:** التلميذ مع المعلم:هذا النمط من التفاعل سائد في اتجاه واحد.

ب/ **البعد الثاني:** التلميذ نفسه:تفاعل التلميذ مع نفسه أثناء تلقيه للمعلومات.

ج/ **البعد الثالث:** التلميذ مع التلاميذ: هو تفاعل التلميذ مع بقية زملائه من خلال المشاركة و تبادل الأفكار فيمل بينهم

د/ **البعد الرابع:** التلميذ مع المحتوى : هو تفاعل التلميذ مع المحتوى من خلال تناسب المنهاج مع قدراته .

5-3-المعلم: هو الشخص الذي يتولى مهمة تسيير أفراد القسم بإتباع أحد طرق التدريس.

5-4- التلميذ: هو ذلك الفرد الذي يتابع دراسته في السنة الرابعة و الخامسة من المرحلة الابتدائية.

6 – *الدراسات السابقة:*

حاولنا في هذا الإطار أن نلم قدر الإمكان مجموعة من الدراسات السابقة التي لها علاقة بصفة كلية أو جزئية بموضوع دراستنا إلا أننا لم نجد أي دراسة تجمع بين متغيرات الموضوع ، في حين وجدنا دراسات مست بعض جوانب البحث المقدم من طرفنا و يمكن حصرها فيما يلي:

أولا: الدراسات التي تناولت صعوبة القراءة :

6-1- دراسات محلية:

1- دراسة دبراسوا (2013): بعنوان" دراسة العلاقة بين إضطربات التصور الجسدي و المهارات الأولية: " الجانبية – المكان – التناسق الحركي – الزمان – التناسق الحركي – الإدراك الحركي"، و صعوبة تعلم القراءة و الكتابة عند الأطفال في المرحلة الإبتدائية بولاية بسكرة.

استخدام المنهج العيادي على 06 حالات من تلاميذ مرحلة الثالثة إبتدائي ، تبلغ أعمارهم 08 سنوات و مجموعة من الأدوات كالملاحظة و المقابلة العيادية كما تم تصميم إختبار صعوبة تعلم القراءة و الكتابة من إعداد الباحثة و تطبيق مجموعة من الإختبارات الأدائية " إختبار رسم الرجل – الإدراك البصري المكاني – ترتيب الصور و رسوم المكعبات لوكسر" و كانت النتيجة كالتالي:

توجد علاقة بين إضطراب التصور الجسدي و المهارات الأولية :" الجانبية – المكان – الزمان – التناسق الحركي – الإدراك الحركي" ، ظهور صعوبة تعلم القراءة و الكتابة عند الطفل في مرحلة الثالثة إبتدائي. (دبراسوا ،2014).

2- دراسة مراكب (2010): بعنوان الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لتلاميذ المرحلة الإبتدائية " نموذج صعوبات القراءة" بولاية عنابة.

إستخدمت في دراستها المنهج الوصفي، لقد أجريت الدراسة على 14 تلميذ و تلميذة تم إختيارهم بطريقة عشوائية من بين 130 تلميذ و تلميذة ، مستخدما للقياس الأدوات التالية:

إختبار تطور الإدراك البصري.

إختبار مؤشر الذاكرة العاملة.

أداة قياس الوعي الفونولوجي .

إختبار التحصيل الدراسي في مادة القراءة .

وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

لا توجد علاقة إرتباطية بين الذاكرة العاملة و تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى إبتدائي.

لا توجد علاقة إرتباطية بين الإدراك البصري و تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى إبتدائي.

*توجد علاقة إرتباطية بين مهارة الوعي الفونولوجي و إكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة أولى إبتدائي. ***(مراكب، 2010)***

6-2- دراسات عربية:

1- *دراسة السعيدي (2007):* هدفت إلى برنامج تدريبي لتنمية القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة " الدسلكسيا" في المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت و لتحقيق هذا الهدف ، تم تصميم برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية القراءة عند طلبة ذوي صعوبات القراءة .

و قد إستخدم الباحث الأدوات الخاصة في الدراسة و هي:

بطارية إختبارات الدسلكسيا من إعداد " البحيري"،و تم تقنينه من قبل الباحث.

إختبار تحصيلي في اللغة العربية.

برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة.

على عينة تكونت من (29) طالبا و طالبة من الصف الرابع و الخامس إبتدائي حيث تم تشخيصهم من أصل (400) طالبا و طالبة حيث وزعت إلى أربع مجموعات المجموعة التجريبية(10) طلاب ،و المجموعة التجريبية الثانية(9) طلاب ،و المجموعة الضابطة الأولى (5) طالبات،و المجموعة الضابطة الثانية (5) طالبات، و المجموعة الضابطة الثانية (5) طالبات .

وتم تطبيق الإختبار التحصيلي القبلي لتلاميذ المجموعتين " التجريبية و الضابطة "ثم تم البدء بتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية في الفصل الدراسي الأول من عام 2007 . و بعد الإنتهاء من البرنامج تم تطبيق الإختبار التحصيلي البعدي و ذلك لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات القراءة. . **(السعيدي ، 2007) .**

2 – دراسة حبايب (2010):هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة و الكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي وفقا لمتغيرات الجنس و المؤهل العلمي و الخبرة و التخصص بنابلس.

*طبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من(123) معلما و معلمة، (44) ذكورا و (79) إناثا و قد تم استخدام إستبانة مؤلفة من (33) فقرة، و تم تحليلها إحصائيا و أظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة و الكتابة ،و كثرة المحو و الضغط على القلم ، أما فيما يتعلق بالمتغيرات فأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث كما توجد فروق في المؤهل العلمي ، لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة و التخصص ، و يوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالوسائل التعليمية، بإعتبارها مصدرا من مصادر التعلم، و الكشف المبكر عن مواطن الضعف ،و التركيز على موضوعي القراءة و الكتابة و مساعدة الآباء في معالجة مشاكل أبنائهم. (حبايب ، 2010) .

6-3 – دراسات أجنبية :

1– دراسة سبرينج (1976)**بعنوان:**"سرعة الترميز و مدى الذاكرة عند الأطفال ذووي العسر القرائي .تجسد هذه الدراسة

النظرية التي تعزى عيوب " مدى الذاكرة " في الأطفال المعسرين إلى الترميز الحركي البطئ للحديث ،حيث تعرف الدراسة المعسرين إجرائيا على أنهم الأطفال الذين يقرءون و يتهجون بصعوبة غير عادية على الرغم من أنهم:

*يتمتعون بذكاء متوسطه (90 درجة).

*العمر الزمني يتراوح بين (12- 8- 6- سنة).

*فرص تعليمية ملائمة و ذلك مقارنة مع عينة الأطفال العاديين .

*وقد إشتملت أدوات الدراسة على :

*إستمارة المستوى الإقتصادي و الاجتماعي .

*إختبار مدى التحصيل.

*إختبار وكسلر للذكاء.

*إختبار تسمية الرقم، اللون ، الصورة، المدى الرقمي .

أما نتائج الدراسة كانت كالتالي :

*الأطفال المعسرين كانوا أبطأ من العاديين بالنسبة للترميز الحركي .

*التناقض كان بالنسبة للأرقام منه بالنسبة للصور.

*تسبب سرعة التسمية و المدى الرقمي في جزء كبير من التباين في القراءة. (البشير، 2010: 12) .

2- **دراسة ماثروغيوشز** Mathres et Fuchs (1993):دراسة بعنوان " تأثير استخدام طريقتي القراءة المتكررة و طريقة مساندة القراءة " و تكونت العينة من 67 تلميذات ، ذوي صعوبات القراءة من الصف الرابع إلى السادس، تم تحديدهم بواسطة 12 معلم من غرفة المصادر ، و توزعت العينة إلى ثلاث مجموع الأولى تمارس تكرار القراءة بتوسط الأقران بحيث كل زوج من تلاميذ يقرأ كل فقرة ثلاث مرات متتالية ، و الثانية مجموعة القراءة المساندة بتوسط الأقران بحيث كل زوج من التلاميذ يقرأ جهريا كل منها الأخر، و الثالثة هي المجموعة الضابطة و تم تنفيذ البرنامج للمجموعة الأولى و الثانية لمدة 03أيام في الأسبوع و لمدة 10أسابيع خلال وقت القراءة المخصص في الجدول الدراسي العادي ، أما المجموعة الضابطة فقد تلقت تعليم القراءة التقليدي ، و توصلت النتائج إلى أن عينة مساندة القراءة جاء أداؤها بصورة أفضل من المجموعة الضابطة في الطلاقة ، و لكن ليس على مقاييس الفهم القرائي ، أما عينة القراءة المتكررة فلم تحقق أداء أفضل من المجموعة الضابطة ، أو عينة مساندة القراءة سواء في الطلاقة أم الفهم ، و تشير نتائج الإستبيانات التي طرحت على المعلمين و التلاميذ إلى درجة عالية من الرضا عن كل من طريقتين المعالجة . (بطاطية و بوكاسي، 2013: 13) .

التعقيب عن الدارسات السابقة:

الدراسات:	الدراسات السابقة	الدراسة الحالية
السنة	*دراسة براسوا فطيمة: 2013م. *دراسة مراكب مفيدة:2010م. *دراسة السعيدي:2007م. *دراسة حبايب علي حسن أسعد:2010م. *دراسة سبرينج :1976م. *دراسة ماثروغيوشز:1993م.	* سنة 2016
المتغيرات	**1- دراسة براسوا فطيمة:** *القصور الجسدي،صعوبة القراءة و الكتابة. **2 – دراسة مراكب مفيدة:** *صعوبات التعلم، صعوبة القراءة. **3- دراسة السعيدي:** *تنمية القراءة ، صعوبة القراءة. **4- دراسة سبيرنج:** *سرعة الترميز و مدى ب علي حسن أسعد: *صعوبات القراءة و الكتابة ،الجنس ،المؤهل العلمي..... **5-دراسة جبايب:** الذاكرة ، العسر القرائي. **6- دراسة ماثروغيوشز:** *القراءة المتكررة و مساندة القراءة ،صعوبة القراءة	*صعوبة القراءة * *التفاعل الصفي*
المنهج	**دراسة براسوا:** المنهج العيادي . **دراسة مراكب:** المنهج الوصفي. **دراسة السعيدي** : المنهج العيادي.	*استخدامنا المنهج الوصفي

العينة	*إتفقت جل الدراسات على عينة تلاميذ المرحلة الإبتدائية . *عدا **دراسة حبايب** : طبقت على الصف الأول أساسي.	*تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة الإبتدائي.
الأدوات	**دراسة براسوا :** *ملاحظة، مقابلة عيادية،إختبار صعوبة القراءة و الكتابة ،مجموعة من الإختبارات الأدائية. **دراسة مراكب مفيدة:** *إختبار تطور الإدراك البصري. *إختبار مؤشر الذاكرة العاملة. *إختبار التحصيل الدراسي في مادة القراءة . **دراسة السعيدي:** *بطارية إختبارات الدسلكسيا. *إختبار تحصلي في اللغة العربية. *برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة . **دراسة حبايب:** *إستبانة. دراسة سبرينج : *إستمارة المستوى الإقتصادي و الاجتماعي. *إختبار التحصيل ..... دراسة ماثروغيوشز: *إستبانات خاصة بالمتعلمين والتلاميذ .	*مقياس فتحي الزيات لصعوبة القراءة * *إستبيان التفاعل الصفي *

الجدول رقم (01) :يمثل هذا الجدول نقاط الإتفاق و الإختلاف بين الدراسات السابقة و دراستنا الحالية.

التعليق على الجدول :

يتضح مما تم عرضه سلفا مايلي:

1- إتفقت جل الدراسات حول موضوع الدراسة " صعوبة القراءة "و يعتبر هذا الهدف النقطة المشتركة بين الدراسات السابقة و دراستنا .

2- جل الدراسات إتفقت على عينة الدراسة و كذلك دراستنا الحالية.

3- تباينت الدراسات فيما يخص الأدوات و الوسائل المستعملة في الكشف و التعرف على صعوبة القراءة.

4-لا توجد دراسة من بين الدراسات السابقة ترتبط مباشرة مع دراستنا من حيث الإختبارات التي تم استخدامها في دراستنا .

ثانيا : الدراسات التي تناولت التفاعل الصفي:

6-1- دراسات عربية:

1- دراسة حسن(1984): و التي أجريت في القاهرة ، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التفاعل الصفي في تدريس الفيزياء و معرفة معامل التفاعل اللفظي و معامل الواقعية و درجة المدارس و نسبة النشاط المرتبط بالدرس لمجموعتين من الطلاب تحت تأثير إستراتيجيتين مختلفتين لتفاعل اللفظي في تدريس الفيزياء ، و تكونت عينة البحث من (104) طالبا في الصف الأول الثانوي في مدرسة السلمدار في القاهرة و إثنين من المدرسين،و أظهرت النتائج إرتفاعا في متوسط معامل التفاعل اللفظي و معامل الواقعية الذاتية،و درجة الدرس للمجموعة تحت تأثير SSLS عن المتوسطات للمجموعة التي تحت تأثيرTSLS كانت النتيجة عكسية بالنسبة إلى النشاط المرتبط بالدرس.

2- دراسة الحيالي (2000): هدفت إلى تحليل التفاعل الصفي لمدرسي و مدرسات مادة الفيزياء للصف الخامس العلمي باستخدام نظام كومار .

* دور التفاعل الصفي لمدرسي و مدرسات مادة الفيزياء في إكتساب طلبتهم لمهارات العمليات العلمية و بلغت عينة البحث من (25) مدرس و مدرسة بواقع (10) مدرسين و (15) مدرسة أما عينة الطلبة فبلغت (500) طالب و طالبة بواقع (200) طالب و(300) طالبة ، و إستخدم الباحث نظام كومار لتحليل التفاعل الصفي و أظهرت النتائج : (**الحرباوي**، 2011: 280) .

أ/ التفاعل الصفي لمدرسي الفيزياء يتمركز حول المدرس بجانبيه اللفظي و العملي و هذا على حساب دور نشاط الطالب .

ب/ التفاعل الصفي يؤثر في إكتساب مهارات العمليات العملية لدى الطلبة و خاصة المتمركز حول الطالب.

ج/ مهارات العمليات العملية لا تتأثر بالجنس.

3- دراسة المختار (2005): هدفت هذه الدراسة إلى :

أ/ الكشف عن أنماط التفاعل الصفي السائد لدى مدرسي و مدرسات الرياضيات في المدارس الإعدادية و مدى تمركزها على نشاط كل من المدرس و الطالب في دروس الرياضيات .

ب/ التعرف على أثر الأنماط التدريسية الثلاثة و المصنفة تبعا لنسبة تمركز التفاعل الصفي في متغيرا التفكير الرياضي و التحصيل و الإتجاه نحو الرياضيات ،و لتحقيق هدف البحث تم صياغة تسعة فرضيات صفرية و مرت الإجراءات بمرحلتين الأولى وصفية للكشف عن أنماط التفاعل الصفي الثالثة و الثانية تجريبية لبيان أثر الأنماط التدريسية في متغيرات البحث ، و تكونت عينة البحث من (06) مدرسين و مدرسات بواقع (01) مدرس و مدرسة لكل نمط تفاعلي و بلغت عينة الطلبة (213) طالب و طالبة بواقع (115) طالب و (98) طالبة ،و أعدت الباحثة أداة للتفكير الرياضي مكونة من خمسة مجالات بواقع (30) فقرة و تبنت إختبار تحصيلي و أداة الإتجاه نحو الرياضيات بينما أظهرت النتائج :

3-1- أن النمط المتمركز حول المدرس هو النمط السائد في دروس الرياضيات.

3- 2- النمط التشاركي أكثر تأثيرا في التفكير الرياضي و الإتجاه نحو الرياضيات .

3-3- الطالبات أفضل في تفكيرهن الرياضي و تحصيلهن من الطلاب .

3-4- لا فرق بين الطلاب و الطالبات في إتجاهاتهم نحو الرياضيات .(**الحرباوي** ،2011: 280) .

* تبين من الدراسات السابقة التي هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية التفاعل الصفي وتحليل التفاعل الصفي و الكشف عن أنماط التفاعل الصفي أن النمط المتمركز حول المدرس هو الأكثر فاعلية في عملية تدريس مادة الفيزياء و الرياضيات و من هنا جاءت الدراسة الحالية لمعرفة أثر أنماط التفاعل الصفي في إكساب مهارات الحس العددي لتلاميذ الصف السادس

الإبتدائي لعينة مكونة من (06) معلمي و معلمات و (227) تلميذ و تلميذة ، كما أشارت الدراسات أن الباحثون قد إستخدموا عدة إختبارات منها التفكير الرياضي و التحصيل ،و بذلك إستخدمت الباحثة إختبار لمهارات الحس العددي و يتكون من :

أ/ – مهارة إدراك القيم (الكم) المطلق و النسبية للأعداد.

ب/ مهارة إدراك التأثير النسبي للعمليات على الأعداد .

ج/ مهارة الحساب الذهني و تقدير التقريبي لنواتج العمليات على الأعداد. (**الحرباوي**، 2011: 281).

6-2- دراسات أجنبية:

1- دراسة لي (Li1997): أثر طرائق التعلم التعليمي لاتجاهات و التحصيل و التفاعل اللفظي في تعلم الحاسوب و ذلك في 05 مجموعات مختلفة الأحجام ،حيث كان عدد الطلبة و في المجموعات 05 على التوالي (2- 3- 4- 5- 6- 7-) .

و تعلمت المجموعات من خلال برنامجين دراسيين مصممان لتعلمهم كيفية العمل بشكل فاعل في مجموعات صغيرة تقوم على :

تقديم الأعمال المرتبطة بالتعليمات و ممارسة الأنشطة ضمن أسلوب التعلم التعاوني و STU على كيفية التعامل فيه ،و آداب التعامل معه .

تزويدSTU بأهم آداب التعامل في أسلوب التعلم التعاوني في المجموعة الضابطة .

العينة: (14) صف من أربع مدارس ابتدائية من مقاطعة تايبي (تايوان) و شملت العينة (480) طالبا من طلبة الصف السادس . (**جودت** ،2008: 456) .

تم توزيعهم عشوائيا ضمن المجموعات المختلفة ، كما تم تعليم المعلمين على كيفية تدريب STU على المهارات التعاونية و تطبيق STU في التعلم التعاوني و التدريب كانت مدته تزيد عن 06 أسابيع ،ثم بعدها قياس إتجاهات الطلبة باستخدام

إستبانة معتمدة على نظام ليكرت الخماسي ، أما التحصيل فقيس من خلال إمتحان بعدي و تم تسجيل التفاعل اللفظي03 مرات كل مرة مدة 15د .

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الطلبة في المجموعة التجريبية أظهروا إتجاهات إيجابية تجاه معلم الحاسوب بالطريقة التعاونية.

أظهروا تحسنا ذو دلالة إحصائية في التحصيل ،كما أظهروا تفاعلا لفظيا أفضل .

إن تعلم الحاسوب في المجموعات التعاونية يكون أفضل في مجموعات (3/2) في المجموعة الواحدة ،و كانت الاتجاهات المكونة من (04) مقبولة ،و لكن المجموعات المكونة من (04) أفراد أظهرت النتائج أن عدم استخدامها يكون أفضل من استخدامها. (**جودت** ، 2008: 457).

التعقيب عن الدارسات السابقة :

الدارسات	الدراسات السابقة	الدراسة الحالية
السنة	*دراسة حسن **1984**م . *دراسة الحيالي **2000**م . *دراسة المختار **2005**م . *دراسة لي **1997** م .	*دراستنا :سنة **2016**
المتغيرات	**1- دراسة حسن :** *التفاعل الصفي * مادة الفيزياء * **2- دراسة الحيالي :** *تحليل التفاعل الصفي *دور التفاعل الصفي لمدرسي و مدرسات مادة الفيزياء * **3- دراسة المختار :** *أنماط التفاعل الصفي * مادة الرياضيات* **4- دراسة لي :** *أثر طرائق التعلم التعاوني * الإتجاهات * التحصيل * التفاعل اللفظي .	*صعوبة القراءة * التفاعل الصفي *

المنهج	*دراسة المختار : المنهج الوصفي و التجريبي .	المنهج الوصفي
العينة	*دراسة حسن : تم تطبيق على تلاميذ السنة أولى ثانوي. *دراسة الحيالي : طبقت على الصف الخامس العلمي . *دراسة المختار: تم تطبيقها على المدارس الإعدادية . *دراسة لي : العينة ضمت المدارس الإبتدائية .	تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة إبتدائي
الأدوات	دراسة حسن : *استخدام إستراتيجيتين لتفاعل اللفظي * دراسة الحيالي : *نظام كومار * دراسة المختار : أداة التفكير الرياضي * *إختبار التحصيل * دراسة لي : *برنامجين (أسلوب التعلم التعاوني *التدريب* STU).	مقياس فتحي الزيات لصعوبة القراءة * *إستبانة التفاعل الصفي *

الجدول رقم (**02**):يمثل هذا الجدول نقاط الإختلاف و الإتفاق بين الدراسات (السابقة و دراستنا الحالية).

التعليق على الجدول :

يتضح مما تم عرضه سابقا مايلي :

1- إتفقت جل الدراسات حول متغير" التفاعل الصفي" و يعتبر هذا النقطة الأساسية لموضوع دراستنا.

2- كل الدراسات التي تم عرضها إختلفت من حيث تطبيقاتها على عينة الدراسة .

3- هدفت جل الدراسات في توظيفها للأدوات و الوسائل في الكشف عن التفاعل الصفي .

4- لا توجد دراسة من بين الدراسات التي تم ذكرها سابقا مرتبطة ارتباطا وثيقا بدراستنا سواء من حيث الأدوات المستعملة أو النتائج المتوصل إليها .

الفصل الثاني: صعوبة القراءة

الفصل الثاني: صعوبة القراءة

تمهيد :

يعتبر موضوع القراءة من أكثر الموضوعات التي تتضمنها البرامج المدرسية فعادة يبدأ الأطفال القراءة في الصف الأول ابتدائي أو ما قبل ذالك و من ثم يستمر إعتمادهم على القراءة خلال جميع حياتهم المدرسية ، و يعتبر الفشل في تعلم القراءة من أكثر المشكلات شيوعا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

و تعد الصعوبات الخاصة بالقراءة في المجال المدرسي ذات خطورة ، إلا أنها حظيت بالجزء الأكبر من اهتمام الباحثين في ميدان التربية الخاصة ، و لما كان قدر كبير من التعلم المدرسي يعتمد على القدرة القرائية فإن هذا الأخير في هذا المجال يمكن أن يكون له تأثير سلبي على شخصية التلميذ .

و سنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على مشكل صعوبة القراءة بشئ من التفصيل و الدقة كما سيلي عرضه .

1- ماهية صعوبة القراءة:

1- 1- مفهوم القراءة:

القراءة: هي إحدى مخرجات اللغة و يراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام و الرموز الكتابية ،و تقوم على رؤية الكلمات المكتوبة و إدراك معناها للوقوف على مضمونها و العمل لمقتضاها.(ملكاوي ، 2012: 29).

1-2- التعاريف القاموسية للصعوبة القراءة:

مفهوم صعوبة القراءة:

" قصور في القدرة على القراءة ،أو عجز جزئي عنها ، و يرتبط في الغالب بإختلال وظيفي للمخ ،أو بتلف المخي البسيط و يعجز المصاب بهذه الحالة عن فهم ما يقرأه بوضوح ، و يعد مصطلح " صعوبات التعلم " مصطلحا أكثر عمومية بحيث يعبر عن مشكلات التعلم التي تشمل "صعوبة القراءة" . (السيد الشخص ،1992) .

1-3 – تعار يف أخرى للصعوبة القراءة :

مفهوم صعوبات القراءة (Dyslexie) :

و أصل هذه الكلمة إغريقي حيث تتكون من مقطعين هما « DYS »

و معناها سوء أو مرض « LEXIA » و معناها المفردات أو الكلمات وعليه فالمعنى الذي يشير إليه هذا المفهوم هو : صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة (البطانية ،و آخرون ،*2014 :131*).

* **و تعرف أيضا بأنها** " تعطل القدرة على قراءة ما يقرأ جهرا أو صمتا أو في فهمه ، و ليس لهذا التعطل صلة بأي عيب في النطق . (شحاتة ،و آخرون ، دس: 218) .

تعريف المنظمة العالمية للأعصاب لصعوبة القراءة (1986) :

على أنها : خلل عند الأطفال الذين،على الرغم من الممارسات الصفية التقليدية ،يفشلون في اكتساب المهارات اللغوية الخاصة بالقراءة و الكتابة و التهجئة التي تتوائم و قدراتهم العقلية. (السعيدي،2009: 29).

يعرفه سمايث " 2004":

– بأن الدسيلكسيا تظهر عندما لا تنمو عملية التعرف على الكلمات " القراءة" أو" التهجئة" بطريقة آلية أو عندما ما تنمو هذه القدرات بشكل غير كامل أو بصعوبة بالغة. (السعيدي،2009: 33).

تعريف الجمعية الأمريكية للطب العقلي « DSM »:

يعرف بأنه إضطراب يكون فيه الإنجاز القرائي" المقيم بواسطة اختبارات مقننة في القراءة أو المطبقة بشكل فردي ، و الهادفة لقياس دقة القراءة و فهمها لدى الفرد " أقل و بدرجة ملحوظة من المستوى المتوقع لهذا الفرد مقارنة بعمره الزمني و بمستواه العقلي " المقيس باختبارات الذكاء " و بتعليم مدرسي مناسب لعمره .

(فرشيشي ،دس :04) .

تعريف لجنة أعضاء الجمعية الأمريكية للدسليكسيا:"1994"

خلل عصبي ،دائما ما يتوارث في العائلة ، يعرقل إكتساب و معالجة اللغة و هذا الخلل يختلف في درجات شدته و يظهر عل شكل صعوبات في اللغة الاستقبالية و التعبيرية بما فيها المعالجة الفونولوجية في القراء ة و الكتابة و التهجئة و بعض الأحيان في الرياضيات . (.السعيدي ،2009 : 31).

2– التطور التاريخي للصعوبة القراءة:

– عند الحديث عن صعوبة القراءة، يجب أن نقدم أولا اللمحة التاريخية للصعوبة منذ بداية القرن19 م وحتى وقتنا الحالي، حيث انتشرت وجهة النظر التي ترى بأن "القدرة اللغوية" مركزها نقطة محددة في النصف الأيسر بالمخ البشري.

– وقد ركزت العديد من الدراسات و الأبحاث العلمية و خاصة تلك الناتجة عن أعمال بروكا { 1865} و أعمال كارل فيرنك {1874} على مشكلات اللغة التي تنتج عن إصابات مختلفة لأجزاء المخ .

– وعرفت مثل هذه الحالات ب " أفازيا" هي الخلل الجزئي أو الكلي ،أو فقدان القدرة على التعبير من خلال الكلام أو الكتابة أو الإشارة أو فهم اللغة المسموعة أو اللغة المكتوبة نتيجة لإصابة أو مرض.

– وجذبت مثل هذه الحالات إنتباه المتخصصين في المجال الطبي إلى مشكلات فقدان اللغة و القدرات اللغوية بسبب الإصابة أو نتيجة لحادثة ما.

– و لم يبدأ البحث الأكاديمي في مجال صعوبات القراءة حتى عام {1896} عندما نشرت مقالة الطبيب البريطاني{ برنجل مورجان} " حالة عمى الألوان منذ الولادة" في المجلة الطبية البريطانية ، التي قام بها الطبيب برنجل مورجان بوصف حالة لطفل يدعى بيرسي الذي كان عمره{ 14سنة} و الذي كان على الرغم من ذكائه المتوسط و تدريبه الجيد ،يعاني من صعوبات شديدة في القراءة و الإملاء " التهجئة "و قد أشار برنجل مورجان إلى حالة بيرسي بوصفها { حالة عمى الألوان منذ الولادة} كما قام المختصون الأوائل من أمثال جيمس كير و هيلنشود بتقديم مفهوم أو مصطلح "الألكسيا " أو "عمى الألوان " و قد إعتقدوا جميعهم أن عمى الكلمات منذ الولادة هو صعوبة خاصة ناتجة عن مشكلات في المعالجة البصرية بدلا من كونها نابعة من مشكلات معرفية أو عقلية ،و أنها تشكل ذلك النوع من " عمى الكلمات " كما إعتقدوا بأن الإعاقات الإدراكية سبب رئيسي لمشكلات القراءة. (السعيدي ،2009 : 28).

3- نسبة انتشار صعوبة القراءة:

– تتراوح نسبة (1- 15) من أطفال المدارس الأمريكية يعانون من صعوبات القراءة .

– وليست الأرجنتين بأحسن حالا من الولايات المتحدة، ففي الأرجنتين تقدر نسبة الأطفال ذوي الذكاء من مجتمع المدارس الكلي، و في بلجيكا) %المتوسط ، و الذين يظهرون صعوبات في القراءة(10- 25 تقدر نسبة الأطفال ذوي الصعوبات القرائية ب (48) و هذه النسبة لا تشمل تلاميذ التربية الخاصة ، و تفيد التقارير في كندا بأن مليون طفل يحتاجون إلى تقديم المساعدة عن طريق التعليم الخاص ، و أن هذا العدد " حالتهم شديدة . % من السكان منهم "4%يتطلب الطوارئ الدولية ،و في بريطانيا تقدير بحوالي 15

- وفي الكويت تبلغ النسبة 3,6 % سنويا أي حوالي " 33000 طالب " (السعيدي، أحمد ،2009 : 35) .

4- مظاهر صعوبة القراءة و العوامل المؤثرة :

لقد بينت نتائج الدراسات و الاختبارات التي تم تطبيقها ذي صعوبات القراءة أن أخطاء القراءة عند ذوي صعوبات القراءة يمكن حصرها فيما يلي:

أ- حذف بعض الكلمات في الجملة المقروءة أو جزء من الكلمة المقروءة.

ب- إضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة أو إضافة بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة.

ج- إبدال بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات أخرى قد تحمل معنى الكلمة المبدلة.

د- إعادة قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة عند قراءة الجملة.

و- قلب و تبديل الأحرف وقراءة الكلمة بطريقة عكسية .

ن- صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابة و المختلفة لفظا عند القراءة مثل: ج- ح- خ- و كذالك صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابة عند القراءة مثل: ض- ظ.

ك- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة و بالتالي صعوبة في الإنتقال إلى السطر الذي يليه أثناء القراءة.

ل-السرعة الكبيرة أو البطئ المبالغ فيه في القراءة .(نور القمش ، 2012 : 120).

توجد مظاهر أخرى خاصة بأخطاء في الاستيعاب القرائي و تضم:

عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية "بسيطة" من نص ثم قراءته .

عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما .

عدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للقصة المقروءة.(البطانية ، و آخرون ، 2014 :146).

العوامل المساهمة في صعوبات تعلم القراءة:

– قد حاول دوهرنج و آخرون، هاريس و جينتل و ريفرز و غيرهم إلى عزو العوامل التي تسهم في صعوبات القراءة من أهمها:

1– العوامل الجسمية :

أ– العجز البصري:

أظهرت دراسة جولد بيرج و آخرون إلى أنه لا توجد علاقة مباشرة بين العجز البصري لدى الأطفال و صعوبات تعلم القراءة إلا أنه يجب تصحيح العجز البصري باستخدام النظارات أو بإجراء العمليات الجراحية و ذلك بسبب أن الطفل الذي يعاني من ضعف في الجانب البصري سوف يعاني من صعوبة في معرفة تفصيلات الكلمة المطبوعة.

ب– العجز السمعي:

أظهرت الدراسات أن الصمم ، و الضعف السمعي لهما علاقة بصعوبات تعلم القراءة كما هو الحال في الجانب البصري، و أكثر العوامل التي يجب التركيز عليها و معالجتها في هذا المجال هي التمييز السمعي ، و الإغلاق السمعي ،و ربط الأصوات السمعية ، حيث إنها قابلة للعلاج باستخدام التدريب المناسب.

(شقيب ،2009 :192).

ج– الجانبية و صورة الجسم:

حاولت مجموعة من الدراسات معرفة مدى ارتباط استخدام يد معينة و عين معينة و صورة الجسم بقراءة اللغة إلا أنها لم تصل إلى نتيجة قاطعة بهذا الخصوص ،فإن البعض الأخر قد وجد أن الأطفال الذين يستخدمون يدهم اليسرى يميلون للوقوع في الأخطاء العكسية بدرجة أكبر من الأطفال الذين يستخدمون يدهم اليمنى، فقد وجد أن الأطفال الذين يبدلون من استخدام اليد اليمنى بعد مرحلة الطفولة قد يعانون من بعض المشكلات في الاتجاهات و يميلون إلى عكس الحروف و الكلمات .(شقيب ،2009: 193).

2- العوامل النفسية و النمائية :

أ- اللغة: إن التلميذ الذي لا يمتلك مستوى مناسبا من اللغة سوف يعاني من صعوبة في تفسير المادة المطبوعة ،و فهم الرموز و القدرة على التعبير الكلامي عما يفهم ،...و ينبغي هنا علاج هذا العجز في الجانب اللغوي للتلميذ

ب- الانتباه: إذا لم يكن تلميذ قادرا على تركيز الانتباه على المادة المطبوعة فإنه بالطبع سوف يعاني من صعوبة في تعلم القراءة (العدل، 2011: 195).

3- العوامل التعليمية:

- فالبرامج التعليمية و الإجراءات المدرسية و نوعية المقررات تؤدي إلى وجود فروق هامة في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ و من أهم هذه العوامل الإخفاق في تقديم المادة التعليمية للتلاميذ أو نقص مهارات التدريس و عدم المعرفة باهتمامات و إحتياجات التلاميذ الشخصية المرتبطة بالقراءة، و نقص الدافعية و المكافأة المادية أو المعنوية المستمرة.(العدل، 2011: 196) .

4- العوامل الوراثية:

فالأسرة التي تعاني أفرادها من صعوبات تعلم القراءة تظهر تشابها في الخصائص المعرفية إلى حد كبير ، كما أن بعض الأعراض الجانبية و عدم سواء الكروموزومات تميل أيضا إلى إنتاج أنماط مختلفة من الصعوبة ، و وجود عجز وراثي في الرموز اللغوية . (العدل ، 2011: 197) .

-وقدم هنشلوود " Hinsklwood" أول تقرير حول تواتر هذا الاضطراب داخل أفراد العائلة ،و أكد وجود عامل مؤثر و راثي و راء هذا الاضطراب ، و إتفق معه كل من توماس" Thomas" و ستيقسون وقاما بوصف حالات لذوي إضطراب عمى الكلمة الخلقي في ثلاثة أجيال عائلية .(العدل ،2011: 197).

5- العوامل العصبية :

أجريت العديد من الدراسات تعتمد على رسم خريطة لنشاط الدماغ الكهربائي " Brain Electrical Activity Mopping " إذ حاول بعض الباحثين تحديد الفروق بين الأسوياء ،و من يعانون من إضطراب

القراءة ،و كان أهمها دراسة كونرز " 1997" الذي إستنتج عدم وجود فروق جوهرية في رسام الدماغ ،و على العكس ، فقد أشار "دفي" و زملاءه "1988" إلى ظهور اختلاف جوهري في النشاط الكهربائي عن الأسوياء و خاصة في النصف الأيسر من الدماغ في الفصوص الأمامي و الأوسط و الخلفي ، و بخاصة المراكز البصرية .

* ولقد ذكرت الدراسات الحديثة ،و منها دراسة جونز"1999" أن المخيخ يؤدي دورا مهما في معالجة المعلومات، و المهارات الحركية التلقائية التي تضطرب لدى ذوي إضطراب القراءة، و إتفق مع هذا الرأي كل من فاوست و نيكلسون"1999" حيث أكد وجود عطب أو قصور في المخيخ ،يظهر عند استخدام إختبارات الثبات الحركي ،كلما زاد حجم الإضطراب في القراءة و الهجاء ، مما يوحي بكونه منبئا بتشخيص هذا الاضطراب (غادة ،2008: 55).

6- العوامل المعرفية:

من العوامل المعرفية التي أشارت الدراسات إرتباطها بإضطراب القراءة الإرتقائي ما أسماه بلوك "1997" الفروق في المخططات و يقصد بها الصور و الإرتباطات التي يختلقها الدماغ ، عندما يقرأ الشخص كلمات أو جملا ، و ترى هذه الدراسات أن ما يقارب من 05 أفراد داخل كل فصل دراسي لديهم صعوبة معالجة معرفية تتمثل في منع هذه المخططات و تبدو مظاهره في أنهم يفشلون في ربط ما يفكرون به مع ما يقرأون ولا يستطيعون حل المشكلات أثناء قراءتهم.

*و يفتقدون الدقة أثناء القراءة ، يعتمدون دوما على التخمين و يرون في كل كلمة جديدة تملأ تحديا لهم و أكدت الدراسات أن لهم عامل معرفي يؤدي إلى حدوث إضطربات القراءة هو ثراء البيئة المعرفية ،و الخبرات القرائية السابقة على المعالجة المعرفية للمادة المقروءة .

* أما مجموعة الدراسات التي تناولت الذاكرة بمختلف أنواعها ، سواء كانت بصرية أم سمعية أم الذاكرة الدلالية ، أم الذاكرة الرقمية ، سواء كانت مباشرة ، أم قصيرة المدى أم طويلة المدى ، جميعها أكدت وجود إرتباط مرتفع لأي قصور في مختلف أنواع الذاكرة مع إضطراب القراءة ، حيث أظهرت الدراسات السابقة، غادة محمد عبد الغفار " 1993" أن هناك قصورا في الذاكرة السمعية الرقمية ،و الذاكرة البصرية ، و ذاكرة

الجمل الطويلة المدى ،و البصرية طويلة المدى مما يؤكد الدور الفعال الذي تؤديه الذاكرة في إضطراب القراءة الإرتقائي

(غادة ،2008: 06).

5- تشخيص صعوبة القراءة:

تشخيص التلميذ ذوي صعوبة القراءة معناها تقييمه في مجموعة من الأبعاد هي : الذكاء، القدرة الإدراكية ، التحصيل الأكاديمي ، النمو السلوكي ، النمو الإنفعالي ،الاجتماعي ، لذا نجد أن عديد تخصصات تشترك بمقاربات مختلفة في هذه العملية منها الطبية ، النفسية ،و المعرفية و النفس عصبية و التربوية و لكل منها وسائلها و أدواتها ، لكن عملية تشخيص صعوبات القراءة بصفة عامة تشتمل المراحل التالية:

5-1- إجراء تقييم شامل لتحديد الطلاب ذوي صعوبات القراءة:

و يتطلب هذا الإجراء مجموعة من الأدوات و الوسائل تسمح بجمع البيانات اللازمة منها:

أ- تاريخ الحالة :

تسمح للأخصائي بمعرفة التلميذ و الصعوبة التي يعاني منها بشكل جيد و ذلك من خلال جمع بيانات و معلومات متنوعة من محيطه العائلي و المدرسي تتعلق بنمو صحته و إذا ما واجه مشكلات فيهما أو مر بأحداث غير عادية في طفولته .(البحيري ، دس:07) .

ب- الملاحظة:

ملاحظة المعلم للتلميذ أثناء الفعل القرائي ، خاصة إذا كان مكون في مجال صعوبات التعلم و ملم بالسلوكات والتصرفات التي يمكن أن تصدر عن ذووي صعوبة القراءة مثل : حركة الرأس و العينان ، إستعمال الأصبع لتتبع الأسطر ، و ضعية الجسم و طريقة الإمساك بالنص بالإضافة إلى سرعة القراءة و نوع الأخطاء المرتكبة يمكن أن توفر العديد من المعلومات التي تسمح لوحدها بتشخيص هؤلاء التلاميذ.

5- 2-إجراء تقييم تربوي شامل :

يسمح بتحديد نقاط القوة و الضعف لدى ذوي صعوبات القراءة لتحديد مجالات القصور ،و ذلك من خلال تحديد مستوى أدائه على مهام مختلفة ، و تتطلب هذه الخطوة إخضاع التلميذ إلى مجموعة من الإختبارات المتنوعة تقيس قدراته العقلية و وظائفه المعرفية و التي يمكن تصنيفها إلى الفئات التالية هي :

أ- إختبارات القدرة العقلية :

يعتبر إختبار الذكاء من أهم الأدوات المقننة التي تقيس القدرة العقلية للطفل، و يلجأ الأخصائيون إلى استخدامها من أجل التعرف على مستوى ذكاء هذا الأخير من أجل إستبعاد حالات الذهنية و ذلك حسب محك الإستبعاد في تشخيص ذوي صعوبات القراءة أو محك التباعد ، حيث أن التلميذ الذي يكون ذكاءه عادي و يظهر تدني في تحصيله الأكاديمي من المحتمل معاناته من صعوبات القراءة .

- و يمكن لإختبارات الذكاء أن تتواجد في شكل إختبار واحد أو مجموعة من الإختبارات المتكاملة و المتوافقة أي بطارية إختبارات أهمها:

مقياس ستانفورد بنيه : " stanford- Bine" و يكون في شكل بطارية إختبار يتم تطبيقها فرديا.

(البحيري ،دس : 08).

مقياس وكسلر لذكاء الأطفال :"Wecksler" : يتكون من مجموعة من الإختبارات الفرعية ، يطبق فرديا و يعتبر أكثر الإختبارات إستعمالا في مجال تشخيص ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة و صعوبة القراءة بصفة خاصة .

إختبار الذكاء المصور: و هو إختبار واحد يطبق فرديا أو جماعيا .

إختبار رسم الرجل "جودانوف": و هو من الإختبارات الورقة و القلم يمكن تطبيقه فرديا أو جماعيا.

بالإضافة إلى مجموعة أخرى التي تقيس القدرة العقلية مثل: بطارية "kaufman" لتقييم الأطفال – بطارية "woodcook - johnsonh "- إختبارات الذكاء غير اللفظي .

ب- الإختبارات التحصيلية : حسب محك التباعد ، الطفل الذي يعاني من صعوبة القراءة هو الذي يظهر تأخرا في إكتساب مهارة القراءة لمدة سنتين مقارنة بزملائه في نفس الصف.

* تنقسم الإختبارات التحصيلية إلى نوعين :

* إختبارات التحصيل المقننة:

وهي الأكثر إستعمالا في مجال تشخيص صعوبة القراء ة نذكر منها :

* weckhsler Indvidual achlevement

* Test II,wiat :II

* woodcock johnson III tests of achivement

إختبارت التحصيل غير المقننة :

و هي تلك التي يقوم المعلم بتصميمها بنفسه و يضع لها معيارا معينا يقارن من خلاله أداء التلميذ بمستوى إتقان معين مما يسمح له بتقييم التلميذ من حيث إكتسابه أولا لمهارة القراءة ومن ثم يحدد مستواه التحصيلي الفعلي و الحالي .(البحيري ،دس، 09) .

ج- أحكام و تقديرات المدرسين:

تقييم المعلمون للخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة من خلال الملاحظة و التتبع يمكن أن يشكل عاملا بالغ الأهمية في عملية التشخيص ، خاصة في حالة تلقيهم تكوين خاص في هذا مجال و استعانتهم بمقياس تشمل على الخصائص السلوكية لهؤلاء الأطفال .

- بعد حصول الأخصائي على المعلومات و البيانات اللازمة من خلال دراسة الحالة يمكنه وضع التشخيص السليم و الدقيق لسبب صعوبة القراءة " أي طبيعة القصور" نوعه و درجة شدته و من ثم إقتراح الخطة العلاجية المناسبة .

- تشخيص التلميذ على أنه ذوي صعوبة القراءة يترك لديه إنطباع بأنه يعاني من مشكلة حقيقية تجعله يختلف عن أقرانه و هذه الوضعية تولد إنعكاسات سلبية على مختلف مجالات حياته . (البحيري،دس : 09) .

6- أنواع صعوبة القراءة:

1- صعوبة القراءة النمائي :

صعوبة في تعلم القراءة تظهر عند الأطفال ذوو نمو ذهني عادي ،لا يعانون من أي إضطراب حسي بصري أو سمعي ،و لا إضطراب نفسي ،و هم أطفال متمدرسين بصورة طبيعية و لا ينتمون إلى أوساط محفزة.

- يميز المختصون ضمن هذا النوع ثلاثة أصناف هي:

أ- صعوبة القراءة النمائي الفونولوجي :

يتسم هذا النوع من صعوبة القراءة بصعوبات في قراءة الكلمات بدون معنى مع قراءة جيدة للكلمات المنتظمة و غير المنتظمة . (قندوز ، و خنيش، 2012: 33).

ب- صعوبة القراءة السطحي :

هو صعوبة في قراءة الكلمات غير المنتظمة، عكس قراءة الكلمات المنتظمة التي تكون جيدة و نجد ضمن هذا النوع صعوبة القراءة حرف بحرف و صعوبة القراءة البصري.

صعوبة القراءة حرف بحرف:يرجعه بعض العلماء إلى صعوبة التعرف التجريدي للحروف "رسومات بدون معاني".

صعوبة القراءة البصري:

- تعود هذه المشكلة في جوهرها إلى صعوبات الإدراك البصري التي يواجهها الطفل في تعلم مهارة القراءة مثل: خ، ج، ث، ن ، ط.

ج- صعوبة القراءة النمائي العميق :

- يمس تعلم القراءة و يقارن بصعوبة القراءة المكتسب الذي يظهر عند الراشد و الذي يصاحب عادة إضطربات في اللغة أي صعوبة في إنجاز إختبار التسمية.(قندوز ، خنيش، 2012: 33) .

2- صعوبة القراءة المكتسب :

إضطراب في القراءة ناتج عن إصابة في الدماغ و ينقسم إلى قسمين :

- صعوبة القراءة المحيطي: يخص الإضطرابات المكتسبة الخاصة بالقراءة و الناتجة عن عجز في التحليل البصري
- الانتباهي للمؤثرات المكتوبة .

صعوبة القراءة المركزي: يكون في الإضطرابات الخاصة بتعلم القراءة المتأخر و الناتج عن أسباب و ظيفية ، و بدوره يصنف إلى قسمين : (دبراسوا ، 2014: 35) .

صعوبة القراءة اللغوي : وذلك عندما تعود صعوبة القراءة في جوهرها إلى الإضطرابات اللغوية التي يعاني منها الطفل و تشكل نسبة 85 %.

صعوبة القراءة غير اللغوي: و ذلك عندما تعود صعوبة القراءة إلى عوامل أخرى غير لغوية كصعوبات الإدراك البصري و تشكل نسبة 15% من مجموع الحالات .

7- تصنيف تلاميذ ذوي صعوبات القراءة :

يصنف تلاميذ ذوي صعوبات القراءة إلى فئات التالية:

أ-حالات العجز البسيط:

وهم متأخرون في القراءة بدرجة كبيرة عند ما يقارنون بالأطفال الآخرين الذين يساوونهم في التوقع القرائي العام ، مثل هذه الحالات من الأطفال لا يشكلون مشكلة إعادة تعليم لكنهم يحتاجون تكيفا للمواد التعليمية و التعليم

ب- حالات خاصة للتخلف:

و هؤلاء الأطفال بصفة عامة قراء أكفاء و قد يصنفون أولا يصنفون كعاجزين ، فهم يصنفون كعاجزين إذا كانوا ضعافا في مجالات القراءة بما يكفي لخفض متوسط أدائهم بدرجات كافية ، فالفرد يحتاج هنا إلى تدريب في المجالات التي يكون ضعيفا فيها أكثر من حاجته إلى تعلم القدرات و المهارات الأساسية .

(شقيب،2009 : 173).

ج- حالات العجز المقيد:

و تطلق على القراء العاجزين الذين يعانون من عيوب خطيرة في قدراتهم و مهاراتهم الأساسية تحد نموهم الكلي في القراءة ،و يندرج تحت هذه الفئة الأطفال الذين يعانون من عيوب في تعرف الكلمة تحد من عاداتهم الآلية أو عدم قدرتهم على فهم الوحدات الفكرية و ما شابهها . (شقيب،2009: 173) .

- وقد يكون نمط القراءة للتلميذ ما، أنه ضعيف في تعرف على الكلمات المنفصلة بسبب عدم القدرة على التحديد البصري لمكان الأجزاء المستخدمة للكلمات ، ووجود صعوبة في إعادة تجميع عناصر الكلمة التي يتعرف عليها في وحدات لقطية هذان القيدان "التحليل البصري – توليف الكلمة " ضروريات للتعرف على الكلمة بكفاءة إلا أنهما قد لا يكونان السبب الوحيد لعجز التلميذ في القراءة لكنهما قد يهددان بإعاقة أي نمو في المستقبل.

د- حالات العجز المعقدة:

و تطلق على مجموعة فرعية ذات عجز مقيد من التلاميذ الذين يواجهون عيوبا في أنماط قراءتهم بما يحدد مستقبل نموهم في القراءة ، و قد يعقد مشكلة هؤلاء التلاميذ وجود إتجاهات مؤسفة نحو القراءة ، و وجود تكيف غير مرغوب فيه نظرا لفشلهم في التقدم ، و مما يزيد من مشكلة هؤلاء التلاميذ تعقيدا وجود معوقات حسية أو جسمية أو معوقات أخرى ،و كل طفل يصنف على أنه حالة عجز معقدة يحتاج إلى برنامج علاجي مصمم بعناية لمواجهة التعقيدات الخاصة بكل مشكلة .(شقيب ، 2009 : 174).

8- نظريات المفسرة لصعوبة القراءة :

لقد تعددت أراء الباحثين و علماء النفس و التربية في تحديد نظريات لتفسير صعوبات القراءة فمنهم من رأى أنها راجعة لسبب واحد ،و آخرون يرون أنها راجعة لأسباب متعددة بينما إعتبرها آخرون راجعة إلى إضطراب في تجهيز المعلومات.

8-1- نظرية السبب الواحد :

ترى هذه النظرية أن السبب في صعوبة القراءة يعود إلى عامل نورولوجي دماغي ، يتمثل في قصور بالمخ حيث يتم تخزين الصور الدماغية ويؤكد أصحاب هذه النظريات على وجود خلل وظيفي في الوظائف الإدراكية ، البصرية اللغوية و النفس لغوية و التكامل السمعي البصري و الذاكرة و الانتباه . (مرباح ،2015 : 49).

- قد استخلص" لقسون " من دراسة "1980م" أن سبب صعوبة القراءة يرجع إلى شذوذ في المخيخ و القنوات النصف دائرية للأذن الداخلية ، و قد وجد نجاحا في خفض صعوبات القراءة عند استخدامه لعقار الدراميين .

- و يرى " يديه بورو" أن خلل القراءة سببه خلل في الفص الصدغي في نصف الكرة الكبرى حيث يشكل تراخي النشاطات الإدراكية البصرية مع علامات نشاطات سيكولوجية اللغة .(مرباح ،2015 : 50).

8-2- نظرية الأسباب المتعددة :

حسب " هاريس"و " سباي" 1985 م ": فإن المربين و علماء النفس يفضلون و جهة النظر التي ترى أن هناك أسباب عديدة لصعوبة القراءة .

- و تشير دراسة" روبنسون " 1972م" لثلاثين حالات صعوبات القراءة الحادة ، حيث تم فحص كل طفل بواسطة أخصائي نفسي ،طبيب أطفال ، طبيب متخصص في الأعصاب ، طبيب عيون ، طبيب مختص في الأنف و الأذن و الحنجرة و أخصائي كلام و مختص في الغدد الصماء ، حيث إعتبرها عوامل مسببة لصعوبة القراءة .

- و إستخلص بعد علاجه ل22 حالة من نفس العينة أن صعوبة القراءة ناتج عن واحدة أو أربعة من الأسباب التي غالبا ما تترك مع المشاكل الاجتماعية و الصعوبات البصرية يتبعها سواء التكيف الإنفعالي و الصعوبات العصبية و صعوبات الحديث و صعوبات التمييز ، و الطرق المدرسية ، و الصعوبات السمعية ،و إضطرابات الغدد و المشاكل الجسمية العامة (.مراكب ،2011 : 66).

1-3- نظرية تجهيز المعلومات :

إهتم عدد كبير من الباحثين بدراسة صعوبة القراءة في إطار تجهيز المعلومات حيث يرى "مصطفى كامل" أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يستخدمون ، (مراكب، 2011: 67) . طرق غير ملائمة لتشغيل المعلومات ،هذا الاستخدام الخاطئ يؤدي إلى إحداث صعوبات أو مشاكل في تعلم القراءة .

*أما " عبد الوهاب كامل" 1991 : فيرى أن صعوبة التعلم ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابة المخ و التي تعتبرها شرطا معوقا يؤدي إلى ظهور مشكلات في تشغيل المعلومات .

* يتضح مما سبق تعدد أراء الباحثين و علماء النفس و التربية في تحديد نظريات لتفسير صعوبات القراءة فمنهم من رأى أنها راجعة لسبب واحد وهو النورولوجي الدماغي حيث يتم تخزين الصور الدماغية مع وجود خلل وظيفي قي الوظائف الإدراكية ...

* و آخرون يرون أنها راجعة لأسباب متعددة تظهر في المشاكل الاجتماعية و الصعوبات البصرية ، سوء التكيف الإنفعالي و إضطرابات غددية .... بينما إعتبرها آخرون راجعة إلى إضطراب في تجهيز المعلومات و يكون ذلك عن طريق استخدام طرق غير ملائمة لتشغيل المعلومات حيث يؤدي الاستخدام الخاطئ إلى إحداث صعوبات في القراءة . (مراكب ، 2011 :68) .

9- الأثار السلبية لصعوبات القراءة :

لصعوبات القراءة أثار سلبية عديدة ، فهي لا تؤثر على الإنجاز الأكاديمي في إكتساب مهارة للقراءة فحسب بل تمتد لتمس جوانب عدة من حياة الطفل الشخصية و الاجتماعية و حتى نشاطاته اليومية .

- فعلى الصعيد المعرفي ،تعيق صعوبات القراءة إكتساب المعارف أو المهارات الأكاديمية الأخرى و تتسبب في إعاقة تعليمه يمكنها ان تؤدي إلى فشل دراسي عام ، هذه الوضعية لها إنعكاسات سلبية ثقيلة على معاش الطفل المدرسي و النفسي و الاجتماعي . (فرشيشي ،دس: 03) .

أ/ بالنسبة للمسار الدراسي:

- رغبة التلميذ في تعلم القراءة و الكتابة بصفة خاصة و المواد الدراسية بصفة عامة ، حيث تؤدي نقص الدافعية و رغبته في التعلم و إبداءه لنوع من الاشمئزاز و اللامبالاة إتجاه هذا الأخير.

- تحصيل التلميذ الأكاديمي ، حيث يعاني ذوي صعوبة القراءة من إخفاقات متكررة في الإختبارات التقويمية و نتائجه التحصيلية لا تتوافق دوما مع المجهود الذي بذله .

- إكتسابه للمهارات الأكاديمية ، فصعوبات القراءة تجعل التلميذ يسجل تأخرا كبيرا في القراءة مقارنة بأقرانه من نفس الصف مما يجعله يتفادى كل الأنشطة التي تستدعي القراءة .

ب/ أما على الصعيد النفسي :

- فإن فشل المتكرر للتلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة يجعله يعيش حالة إحباط شديدة ينتج عنها نقص أو فقدان لتقدير الذات ، الذي يولد بدوره مشاعر النقص ، الخجل ، و الخوف من الفشل، فيصبح التلميذ في حلقة مفرغة تؤدي إلى الشعور بعدم الأمان و القلق .

- إن صعوبة القراءة تستنفذ جزءا عظيما من طاقات التلميذ العقلية و الإنفعالية فتبدو عليه مظاهر سوء التكيف الشخصي و الإنفعالي و الاجتماعي ، فيتخذ مواقف مختلفة إما إنسحابية يكون فيها ميل إلى الإكتئاب لأنه يشعر دائما بأنه أقل قبولا لدى مدرسيه و أقرانه، أو معارضة و تكون فيه شكل صراعات مع المحيط العائلي و المدرسي و الاجتماعي .

- و تزداد خطورة و الإنعكاسات السلبية لصعوبة القراءة في مرحلة المراهقة حيث أوضحت بعض الدراسات في " كندا" أن المراهقين من ذوي صعوبة القراءة أكثر عرضة من أقرانهم الذين لا يعانون من هذه الصعوبة للتسرب المدرسي ، و لتناول الخمر و المخدرات و لارتكاب الجنح ، حيث جاء في دراسة قام بها " Alain

Sirois " من مصلحة إعادة التربية " بكندا" أن من 30% إلى 70% من مساجين المؤسسة يعانون من صعوبة القراءة . (فرشيشي ،دس : 04) .

10- دور المعلم في مساعدة طلبة صعوبات القراءة :

هذه بعض الإستراتيجيات و النصائح البسيطة التي يمكن لمدرس الفصل العادي استعمالها و مراعاتها في أثناء تدريسه ليستجيب إلى حاجات ذوو صعوبات القراءة بفصله :

10-1 إستراتيجيات تتعلق بالكلام و الإستماع :

* يتكلم بصورة واضحة ولا يستخدم كلمات غريبة لا يفهمها الطالب .

* تأكد من أن جميع الطلاب يسمعونك ، و تأكد من عدم تأثير أي عوامل تشتت خارجية على إستماع الطلاب .

* إذا كانت لديك أسئلة ، إسألها سؤالا سؤالا ،و و لا تسأل أسئلة كثيرة مرة واحدة .

* حاول قدر الإمكان أن تستعمل القواعد النحوية في أثناء كلامك بما يناسب مستويات و إحتياجات الطلاب الذين تتحدث إليهم .

* يجب عليك دائما أن تظهر إستحسانك لكل محاولة يقوم بها الطالب إستجابة لك ، و استخدام هذه المحاولة كأساس للسؤال التالي .(البحيري ، دس:09).

10 -2- إستراتيجيات تتعلق بالقراءة :

- لا تجبر الطلاب على القراءة بصوت مرتفع على مسمع بقية تلاميذ الفصل إلا إذا تطوعوا لعمل ذلك أو إذا أعطيت لهم وقتا كافيا للتدريب على ذلك .

- تأكد من أن الأوراق التي تقوم بتوزيعها واضحة و سهلة القراءة ، و المسافة بين السطور واضحة .

– حاول إبراز الكلمات الرئيسية في الأوراق التي توزعها على الطلاب أو توضيحها بلون مختلف ، أو بلون ثقيل أو بحجم خط أكبر من بقية الكلمات .

– حاول أن تصف شفويا ماهو مكتوب على الأوراق التي توزعها أو ما تقوم بكتابته على السبورة

– عند تقييم الطلاب إلى مجموعات بداخل فصلك، تأكد من أن هناك طالبا يجيد القراءة ،و أخر لا يجيدها في كل مجموعة على الأقل لتنقل الخبرة و الإفادة لمن لا يجيد القراءة بصورة غير مباشرة .(البحيري،دس:10).

– شجع و درب الطلاب في فصلك على المهارات المتعلقة بالقراءة مثل: مهارات تعرف الحروف ، إذ يمكنك تحفيز قطعة قراءة و إعطاء مهمة لطلابك بأن يضعوا خطأ أو دائرة حول كلمة " الذي على سبيل المثال :التي تظهر في هذه قطعة و بعد الإنتهاء و في غضون دقائق مثلا يمكنك معرفة كم كلمة "الذي " و يمكنك تكرار التمرين عدة مرات حتى تزداد قدرة الطالب على التذكر البصري الذي يساعد و يثبت من عملية القراءة .

10 – 3– إستراتيجيات تتعلق بالتهجئة :

– حاول أن تتبع سياسة و أسلوبا في التصحيح بحيث تحاسب التلميذ على المحاولة و ليس النتيجة قدر الإمكان ، أي أنه كلما كان قدر المكافأة و الإحتراف بالجهد.

– قد يكون من المفيد أن يتكلم المدرس مع الطالب حول الأخطاء الإملائية بدلا من تصحيحها فقط، إذا أن تصحيحها من دون إبراز الخطأ و الطريقة الصحيحة في كتابة الكلمات ، حيث أنه لن يفيد التلميذ ناهيك عن الإحباط الذي قد يصيبه من جراء ذلك .

– حاول أن تشجع التلميذ و تكافئه على المهارات الإملائية التي يقوم بها بطريقة صحيحة وضع له هدفا يحققه في كل شهر مثلا أو عند كل تدريب أو عمل واجب على التهجئة بحيث يركز على تعلم مهارة تهجئة جديدة في زمن معين ، ثم يقوم بقياسها بعد ذلك .(السعيدي ،2009: 50).

11- أساليب و طرق علاجية لصعوبة القراءة :

أ/ الطريقة الحسية الحركية :

تعتمد هذه الطريقة التي إبتكرها جريس فرنالد و هليين كيلر على استخدام أكثر من حاسة إضافة إلى الحركة حتى سميت بالطريقة الحركية ، (قحطان ، 2008: 270) .

و نحن نعرف بشكل عام أن الملموس أفضل للتعلم و الفهم من غير الملموس، و خاصة بالنسبة للأطفال الذين يحتاجون رعاية خاصة .

و يطلق عليها إختصار" VAKT " ليشير كل حرف من هذه الحروف إلى حاسة معينة .

فالحرف V : يعني استخدام الحاسة البصريةVISUAL" حيث يشاهد الطفل الكلمة المراد تعلمها .

و الحرف A : يمثل الحاسة السمعية Auditiory حيث يستمع الطفل الكلمة و ينطقها .

و الحرفK : يعني استخدام الحركة Kinesthetic حيث يتبع الطفل الكلمة بالحاسة الحركية ،

و الحرف T : يمثل الحاسة اللمسية tactual،حيث يتبع الطفل الكلمة بأصبعه .

- و تبدأ من البسيط إلى الصعب حيث تبدأ بالحروف غير المتقاربة في الأصوات و بعدها الأصوات الأكثر تقاربا مثل: س- ص .

- إن عملية التتبع تساعد على معرفة الإتجاه الصحيح في قراءة الكلمات من اليمين إلى اليسار.

ب/ طريقة جلنجهام : Gillingham method :

تستخدم هذه عادة أكثر من حاسة لتعليم القراءة و الكتابة و التهجئة مستخدما الرموز الصوتية حتى سميت هذه الطريقة بالطريقة الصوتية أو الطريقة الهجائية .

– و تبدأ هذه الطريقة بتعلم الحرف ثم الكلمة ثم الجملة عن طريق عملية الربط إذا يجري أولا ربط الرمز البصري مع إسم الحرف، ثم الرمز البصري مع صوت الحرف ، ثم ربط إحساس كلام الطفل في تسمية الحروف و أصواتها كما يسمع نفسه عند قراءتها (قحطان ، 2009: 270).

– و تحاول هذه الطريقة ربط النماذج البصرية و السمعية و الحسية و العضلية ،و هي طريقة صالحة مع المتعلمين ذوي الصعوبات الشديدة في تعلم القراءة.

ج/ طريقة هيج – كيرك – كيرك للقراءة العلاجية :

The hegge- Kirt- Kirt hemedical reading drills

– و الذي يقوم على استخدام الطريقة الصوتية بطريقة منظمة باستخدام التعليم المبرمج، و يقسم كل تدريب إلى أربعة أقسام ،و يجري تغيير بسيط فيه.

في القسم الأول: يتم تغيير الحرف المتحرك الأول مثل : قال– فال.

في القسم الثاني : يغير الحرف الأخير مثل : فار — فاز – فاق .

في القسمين الثالث و الرابع : يتم تغيير الحرف الأول و الأخير مثل: كتب – ستر .(قحطان ،2008 : 271)

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى صعوبة القراءة التي تعد من أهم مواضيع صعوبات التعلم ، حيث حاولنا إعطاء بعض التعريفات لها ،وتطرقنا إلى لمحة تاريخية لهذا الاضطراب و أسباب صعوبة القراءة التي لا يمكننا إرجاعها إلى سبب واحد يؤدي للإصابة بصعوبة القراءة ، نظرا لوجود أسباب تجمع بين الوارثة و العصبية الفيزيولوجية و الانفعالية و العاطفية ،و تم التكلم عن مظاهر و مؤشرات هذا الاضطراب التي تظهر واضحة في البطء في القراءة و أخطاء في القراءة الجهرية كالحذف و الإبدال ...و تطرقنا أيضا إلى أنواع صعوبة القراءة ومن بين أهم الأنواع صعوبة القراءة النمائي كما توجد صعوبة القراءة المكتسبة ،و صعوبة القراءة المختلط، و تصنيف هؤلاء التلاميذ إلى فئات ، و النظريات المفسرة لها، و كذا الأثار السلبية لصعوبة القراءة ، و أعطينا كيفية التشخيص ، و بإعتبار القراءة من أهم المواد الدراسية التي يجب أن يجيدها التلميذ تناولنا دور المعلم في مساعدة تلاميذ صعوبة القراءة ،و في الأخير قدمنا بعض الطرق العلاجية التي يمكن إ تباعها للحد من هذا الاضطراب.

الفصل الثالث: التفاعل الصفي

الفصل الثالث: التفاعل الصفي

تمهيد:

يعد التفاعل الصفي و ما يسود الصف من مناقشة و حوار و تبادل للآراء صورة مصغر للحياة الواقعية التي بدأت تشكل طموحا و تحديا أمام التربويين و المنظرين للتدريس الصفي.

إذ بدأت المجتمعات تشكو بالأدوار التي طغت فيها الممارسات التدريسية الصفية و مراده هو فشل المدرسة في تحقيق الهدف الذي أنشئت من أجله إذ بدأ الطلبة يظهرون سلوكيات غير مرغوب فيها نتيجة لشرودهم اللاشعوري في غرفة الصف لذلك بدأت المجتمعات الحديثة تتطلع إلى المدارس لكي تتبنى أهدافا أكثر واقعية تلبية لحاجياتها المختلفة في تطوير فاعلية الطلبة و تحسين صحتهم النفسية و تطوير إتجاهات إيجابية نحو أنفسهم و إعمال الذهن و التفكير في هموم المجتمع و قضاياه و المبادرة الاجتماعية و الذهنية في المواقف التي يواجهونها بحيث يصبح الطالب ذو دور إيجابي في عملية التدريس .

1- مفهوم التفاعل الصفي:

يعرف بأنه الكلام الذي يدور بين المعلم و طلابه داخل حجرة الصف و يشمل الكلام في المعلم و الطلاب ، و الكلام المتبادل بين الطلاب أنفسهم ، فالتدريس عملية تفاعلية بين المعلم و الطلاب و بين الطلاب أنفسهم ، يلعب الكلام فيها دورا في غاية الأهمية .(الحارثي، ، 2010 : 11). و يعرف الكسواني " التفاعل الصفي ": هو ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية لفظية بهدف زيادة فاعلية المتعلم لتحقيق تعلم أفضل .

وهو ما يسود الصف من منافسة و حوار و تبادل أراء بطريقة هادفة لمساعدة الطلبة على الإستمرار في التعلم بدافعية حقيقية.

و يعرف أيضا بأنه: هو حدوث إقتناع و تجاوب نفسي بين طرفي العملية التعليمية التعلمية لإستجابة الطرف الثاني المعرفية و السلوكية للطرف الأول و التأثر به .(الحارثي ، 2010: 58).

2- أهمية التفاعل الصفي:

و يعتبر كثير من التربويين موضوع التفاعل الصفي في العملية التربوية من أهم الموضوعات التي يجب أن يعيها كل من الموجه التربوي و المعلم و التلميذ وذلك للأسباب التالية :

أ/ يعول على التفاعل الصفي في التخطيط للتعليم و التعلم وفي تنفيذ و تقويم ما خطط له.

ب/ للتفاعل الصفي أهمية في عمل المعلم فبعد أن كان ملقنا صاحب معرفة ، وحيد على عاتقه تقع مهمة التعليم عليه ، أصبح موجها ومنظما و مرشدا أما الطالب فقد أصبح مشاركا بعد أن كان متلقيا فقط.

ج/ يطور التلاميذ في عملية التفاعل الصفي أفكارهم و أرائهم بعناية المعلم الذي يحرص على رفع مستواها و ارتقائها. (تاعوينات،2009: 98).

د/ يزيد حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي ، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت و السلبية و الإنسحابية إلى حالة البحث و المنافسة و تبادل و جهات النظر في القضايا التي تهتم و تلبي حاجياتهم.

ه/ يتيح التفاعل الصفي فرصا أمام التلاميذ للتعبير عن أبنيتهم المعرفية و المفاهيم التي يمتلكونها من خلال الإدلاء بآرائهم و عرض أفكار حول أي موضوع أو قضية صفية .

و/ يقدم فرصا مناسبة لقدرات التلاميذ و إمكاناتهم الذهنية ليمارسوا التفكير المستقل في ظل ظروف قريبة من الظروف الطبيعية و الحيوية إذ تتاح لهم فرص مناسبة كما هو الحال في الحياة الواقعية.

(تاعوينات ،2009: 99).

3- خصائص التفاعل الصفي :

نظرا لكون المدرسة تهدف إلى النمو المتكامل لمختلف جوانب شخصيات التلاميذ فإنه لابد من أن تعمل على ما يلي لتحقق أهدافها المرجوة:

أ/ إتاحة الفرصة و الحرية للطلبة ليمارسوا عمليات التعلم المختلفة.

ب/ الاهتمام بكفايات التلاميذ و ميولهم و استثمارها سواء في غرفة الصف أو خارجها .

ج/ العمل على تحديد حاجات التلاميذ و التعرف عليها و إشباعها.

د/ العمل على التعرف على مشكلات التلاميذ و بذل قصارى الجهد لحلها.

ه/ دمج التلاميذ في الأنشطة التي تنمي العادات و القيم و الاتجاهات السليمة .

و/ توظيف البيداغوجيا الفارقية .(ستي ، 2015: 91).

4- أنواع التفاعل الصفي :

4-1- التفاعل الصفي اللفظي :

* و يتم عن طريق الكلام و يقصد به أنواع الكلام الشائعة الإستعمال في الصف و يشمل توجيهات المعلم و تعليماته و عبارات الإشادة ،و نقل الأفكار و يعد التفاعل اللفظي تطبيقا للتغذية الراجعة أي دراسة أبعاد السلوك اللفظية للمعلم و المتعلم المرتبطة بالجو الاجتماعي الذي يسود الإدراة الصفية الفعالة .

و قد عرفه الدويك : بأنه الكلام الذي يجري داخل غرفة الصف ، سواء كان كلام المعلم أو كلام التلميذ.

(عياط ،2008: 39).

و تكمن أهمية التفاعل الصفي اللفظي في:

أ/ يساعد على تحسين مستوى التعليم .

ب/ يقلل من هيمنة الأستاذ و يعطي الفرصة للمتعلم لإبداء الرأي و التعبير عن أفكاره و إثرائها .

ج/ خلق جو للتعلم الذاتي .

د/ يساعد التلاميذ على تطوير إتجاهات إيجابية نحو الأخرين و مواقفهم فيستمعون لرأي الأخر و يحترمونه .

(ستي ،2015: 97) .

4-2- التفاعل الصفي غير اللفظي :

تقوم القناة البصرية بدور أساسي في التواصل و التفاعل بصفة عامة و التواصل و التفاعل البيداغوجي بصفة خاصة .

وذلك أن فعل التفاعل بين مدرس و تلاميذ لا يوظف فقط نسقا لغويا منطوقا فحسب بل،إنه يستعمل نظاما من الإشارات و الحركات والإيماءات التي تندرج فيما نسميه بالتفاعل اللفظي و هو:

" مجموع الوسائل الإتصالية الموجودة لدى الأشخاص و التي لا تستعمل اللغة الإنسانية أو مشتقاتها غير السمعية { الكتابة – لغة الصم و البكم }.(تاعوينات ، 2009: 105) .

و تستعمل لفظة التفاعل غير اللفظي للدلالة على " الحركات و هيئات و توجهات الجسم و على خصوصيات جسدية طبيعية و إصطناعية ، بل على كيفية تنظيم الأشياء و التي بفضلها تبلغ معلومات" .

- و من هنا يساعد التفاعل المرئي على تحديد الجوانب التالية :

أ/ تحديد المؤشرات الدالة عن الإنفعالات و العلاقات الوجدانية بين المدرس و التلاميذ.

ب/ تعزيز الخطاب اللغوي و إغناء الرسالة عن طريق تدعيمها بالحركات ضمان إستمرارية التواصل و التفاعل بين المدرس و التلاميذ. (تاعوينات ،2009: 106).

5- وظائف التفاعل الصفي :

التفاعل الصفي هو و سيلة و ليس غاية ، لأنه يسعى لتحقيق وظائف و أهداف يمكن إجمالها في ثلاثة وظائف حسب عبد اللطيف الفارابي (1991، 66).

5-1- وظيفة التبادل: تعني تبادل الخبرات و التجارب و المعارف بين أفراد الجماعات البشرية منها العلاقة التبادلية و هذه العملية تعتبر أساسية في التفاعل.

- تبادل الخبرات و التجارب و المعارف يكون أيضا بين أفراد الصف الدراسي "معلم – متعلم" أو بين أعضاء المجموعة التعليمية " متعلمين فيما بينهم ".

يتجسد هدف العملية التبادلية في إحداث تغيير أو تعديل في السلوك من أجل التكيف (د. عبس1999) ، فالتبادل نوع من أنواع التكيف والتأقلم في الجو الاجتماعي الإنساني للصف الدراسي، و تتم العملية بالتحدث وحسن الإستماع للأخر مع فهم تصرفات كل الأطراف.

5-2- وظيفة التبليغ : عملية التبليغ في نقل الرسالة بين نسقين أو أكثر ، المرسل ينقل رسالة تكون تحمل أفكار و تجارب و إنفعالات لتبليغها إلى المستقبل و بالتالي يحدث تفاعل بين هذه العناصر .

(العشي ، 2008: 67) .

هذه العملية ضرورية في علاقات التفاعلات التعليمية و حتى الاجتماعية لهذا لا تتم أيّ عملية تفاعلية دون حدوث عملية التبليغ فهي تحمل و تزود المستقبل بالمعلومات و الخبرات المختلفة .

5-3- وظيفة التأثير: عملية التأثير تتضمن الوظيفتين السابقتين فالتعبير عن التجارب و المعارف لا يفيد فقط تبليغ رسالة للمتلقي ،بل تفيد أيضا ممارسة التأثير على هذا المتلقي ،و يكون التأثير في العملية التفاعلية برد الفعل أو التغذية الراجعة التي تبدو في السلوكيات و التصرفات الصادرة عن المجموعة أو عن المعلم في الموقف التعليمي. (العشي ، 2008: 67) .

6- نماذج التفاعل الصفي :

إن طرائق التدريس الحديثة تدعو إلى تهيئة فرص الحرية للمتعلمين في التعبير عن أرائهم و " إتخاذ المبادرة و المشاركة في التخطيط لأنشطتهم التعليمية ، و تعديل خططهم خلال التغيير الذي يقومون به، تحقيقا لأهدافهم المرتبطة بتلك الأنشطة.

- و يرى سيمون و بوير 1974- Simon& Boyer : أن نظام فلاندرز Flanders : هو الأكثر شهرة و إستعمالا لنظام الملاحظة الصفية.

- لذلك سيشرع في و صفه كأوّل نموذج :

6- 1- نموذج فلاندرز للتفاعل الصفي :

يتكون نموذج فلاندرز للتفاعل اللفظي من ثلاثة محاورو هي :

أولا: سلوك المعلم :

و يتمثل في نوعين،كلام مباشر و كلام غير مباشر :

أ/ سلوك المعلم المباشر :و يشمل ما يلي:

* الشرح و التلقين : فالمدرس يستخدم الشرح و التلقين لتقديم المعلومات ، و نقل المعارف إلى أذهان الطلاب، و قد أثبتت الدراسات التي أجريت في العالم العربي عن التفاعل اللفظي أن نسبة كبيرة من الدروس مازالت تتم عن طريق التلقين و الحفظ و الإستظهار.(الأسود ،2008: 64).

* إعطاء التوجيهات : حيث يقوم المعلم بتوجيه التعليمات التي تتعلق بموضوع الدرس.

* النقد و استخدام السلطة: يستخدم المعلم النقد و السلطة من أجل تعديل سلوك المتعلمين.

ب/ سلوك المعلم غي المباشر : و يشمل ما يلي :

* تقبل المشاعر: قبول المعلم لمشاعر طلابه سواء كانت إيجابية أم سلبية .

* الثناء و التشجيع : يستخدم المعلم عبارات المدح و التشجيع قصد إزالة التوتر لدى طلبته ، والتي تساعدهم على عرض تصوراتهم بحرية .

* تقبل الأفكار: يجب على المعلم تقبل أفكار طلابه ، و تفسيرها و تطورها أو إعادة صياغتها و تلخيصها .

* توجيه الأسئلة : إن توجيه أسئلة يمكن الإجابة عنها ، يساعد الطلبة على الإندماج في الدرس و يحفزهم للإجابة عنها .

ثانيا: سلوك التلميذ : ويشمل ما يلي :

*الاستجابة للمعلم : و يتم ذلك عندما يتكلم المتعلم إستجابة لسؤال المعلم أو بتكليف منه .

* المبادأة : و يتم ذلك عندما يبدأ المتعلم بتوجيه سؤال أو يعرض وجهة نظره حول موضوع معين دون أن يطلب منه .

ثالثا: السلوك المشترك : و يشمل :

الصمت و الفوضى : حيث يحدث الصمت عندما لا يتحدث كل من المعلم و جماعة المتعلمين ، أما الفوضى فتحدث أكثر من متعلم في أن واحد، فيصعب فهم الحديث أو متابعته أو تمييزه .(الأسود ، 2008، 64) .

6-2- نموذج "منف " للتفاعل اللفظي و غير اللفظي :

تعود تسمية " منف" من العبارة نموذج " فلاندرز المعدل" ، حيث تم إضافة السلوك غير اللفظي الذي غاب في نموذج فلاندرز ، أما السلوك اللفظي فبقي كما هو بدون تعديل ، و فيما يلي عرض للسلوك غير اللفظي المضاف لنموذج فلاندرز .

أولا : سلوك المعلم : السلوك غير المباشر :

* الرضا و الإرتياح : يتضمن هذا السلوك كل الأفعال و الإيماءات التي يعبر بها المعلم عن مدى رضاه و إرتياحه لمشاعر تلاميذه ، كهز الرأس أو حركة اليدين ...

* الحماس: يتضمن هذا السلوك مختلف الأفعال و الإشارات التي تعبر عن حماس المعلم لما يقوله تلاميذه، كحركة اليدين بمعنى واصل الإجابة أو أوضح أكثر ...

* الاهتمام: يتضمن هذا السلوك مختلف الأفعال و الإشارات التي تعبر عن اهتمام المعلم بالأفكار المطروحة من طرف تلاميذه، كملامح الإصغاء و الانتباه...

* التوجيه: يتضمن هذا السلوك كل الأفعال و الحركات التي تعبر عن الاستفسار عن طريق المواجهة البصرية للتلاميذ ، و تتجسد في تعبيرات الوجه،أو كتابة سؤال التلميذ على السبورة .

ثانيا: سلوك المعلم: السلوك المباشر:

* العمل و الحركة أو الكتابة: يتجسد هذا السلوك في الإيماءات الظاهرة على المعلم و حركة يديه ،أو تنقله عبر الصفوف ليتابع نشاط التلاميذ ، أو الكتابة على السبورة لتوضيح فكرة أو حل معين.

* المساعدة :يتجسد هذا السلوك في مختلف الحركات الصادرة عن المعلم و التي تساعد المتعلم على فهم التعليمات الموجة إليه .

* الإستياء و النفور : يتجسد هذا السلوك في مختلف التلميحات التي تعبر عن إستياء المعلم من بعض أعمال التلاميذ .(الأسود ، 2008: 65) .

ثالثا: سلوك التلميذ:

* الإستقبال : يتضمن هذا السلوك مختلف الأفعال و التعبيرات التي تدل على إستقبال المتعلم لتعليمات المعلم و تنفيذه لها ، كالصعود إلى السبورة لإنجاز النشاط المطلوب منه أو نقل الدرس من السبورة حال إنتهاء المعلم من الشرح .

* الوعي و الإدراك : يتضمن هذا السلوك مختلف الحركات التي تدل على وعي المتعلم و إدراكه لما يدور حول موضوع الدرس ، كرفع اليد لاستفسار عن أمر لم يتطرق له المعلم .

رابعا: السلوك المشترك :

* الصمت المتيح: وهي فترات الصمت التي تخيم على الفصل ،لكن هناك أعمالا تنجز من طرف المتعلمين ، كالكتابة أو الرسم ، أو القراءة الصامتة أو ما شبه ذلك .

6-3- نموذج " نشوان "للتفاعل الصفي : يتكون نموذج "نشوان" للتفاعل الصفي من بعدين هما: بعد التفاعل اللفظي لفلاندرز(ذكر سابقا) ،و بعد للأنشطة التعليمية التي يقوم بها المعلم و المتعلم و الموضحة كما سيأتي :

أولا: الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المعلم :

مقدمة الدرس: و يقصد بها ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة لدى المتعلمين .

* تناول المحتوى الدراسي: يقوم المعلم في هذا النشاط بتقديم مختلف المعارف و المعلومات التي يتضمنها موضوع الدرس.

* توظيف الكتاب المدرسي و مختلف المصادر المساعدة : كالمطبوعات المدرسية و المقالات ، و البحوث .

* توظيف الوسائل و المواد التعليمية: يستخدم المعلم الوسائل التعليمية لتوضيح الأفكار لدى التلاميذ.

* العمل الكتابي الصفي : يستخدم المعلم السبورة لتوضيح الأفكار و الإستنتاجات التي يتوصل إليها مع تلاميذه، بالإضافة إلى ما يقوم به التلاميذ من أعمال كتابية.(الأسود، 2008: 68) .

* العمل الكتابي اللاصفي : و هنا يقوم المعلم بمتابعة واجبات التلاميذ و التعليق عليها، و تزويدهم بتغذية راجعة عنها.

* التقويم التكويني : و في هذا النشاط يطرح المعلم أسئلة صفية ، بهدف التأكد من أن التلاميذ قد حققوا الهدف قبل الإنتقال إلى الهدف الذي يليه .

* التقويم الختامي : يتم في نهاية الدرس ، بهدف التأكد من أن التلاميذ قد حققوا الأهداف المتوخاة من الدرس أم لا.

ثانيا: نشاطات التلميذ التعليمية :

* نشاطات تعليمية إستجابة لطلب المعلم : تتضمن مختلف السلوكات (الأقوال و الأفعال) التي يؤديها التلاميذ،بهدف التعلم المرغوب إستجابة لطلب المعلم .

* نشاطات تعليمية كمبادرة من التلميذ : تتضمن مختلف السلوكات (الأقوال و الأفعال) التي يؤديها التلاميذ ،كمبادرة منه و عرضها في الفصل على المعلم و زملائه من التلاميذ. (الأسود ، 2008: 69).

7– أشكال التفاعل الصفي:

أولا: حيث يكون التفاعل السائد في إتجاه واحد فالمعلم يكون مرسلا رئيسا ،ومن مظاهره أن يرسل المعلم ما يريد أن يبلغه للتلاميذ دون رغبة منه أن يبادروا بالمشاركة ،و هو لا يتوقعه منه ذالك ،و ما يترتب عليه من إنعكاسات نجدها فيما يلي :

أ/ ضعف في فاعلية التدريس ،و الإدراة الصفية ، و سيادة قناة اتصال واحد (من أعلى إلى أسفل) .

ب/ سلبية التلاميذ في مواقف التعلم المختلفة فهم متلقون فقط .

ج/ قتل الدافعية ،و روح المبادرة .

د/ المعلم هو مصدر المعلومات الوحيد .(محمود ، 2007: 264) .

ثانيا: يعتبر هذا الأكثر تطورا و فاعلية من الأول فالمعلم يسمح بأن ترد استجابات من التلاميذ و يسعى إلى تعرف صدى ما يقوله داخل الصف ، و ردود فعلهم تجاهه و تجاه ما يعرض مثل : هذا المعلم يطرح الأسئلة الرامية لإكتشاف مدى استفادتهم مما ينقل لهم ،أي أنه قناة التغذية الراجعة لو تتبعنا ذالك لوجدنا انعكاساته تتمثل فيما يلي :

أ/ مؤشرات وجود الإتصال ثنائي الإتجاه(بين المعلم و المتعلم).

ب/ عدم السماح بالإتصال بين التلاميذ بعضهم ببعض .

ج/ المعلم يبقى هو محور الإتصال وما يتم من اتصال تفاعلي فمبادرته هو فقط .

ثالثا : يحتل هذا الأخير موقعا أكثر تقدما على خريطة التفاعل الصفي من الثاني ، فالمعلم يسمح فيه بأن تجري اتصال بين التلاميذ أنفسهم أي أن يتيح لهم فرص التعلم من بعضهم ،و ذالك من خلال تعرضهم إلى خبرات ، إتجاهات ،و مهارات بعضهم و ما يمتلكون من معلومات ،و معارف مختلفة المصادر كل حسب بيئة الاجتماعية و الاقتصادية التي أسهمت في بناء تلك المعارف و المعلومات و تكوينها و هنا نجد ما يأتي :

أ/ أن قنوات الإتصال مفتوحة في اتجاهين بينه ،و بين التلاميذ أنفسهم و بمبادرة من المعلم و بإرادته و تنظيميه.

ب/ تنوع مصادر التعليم و التعلم، فالمعلم ليس مصدر المعلومات و الخبرات فقط.

ج/ إضافة للموقف التعليمي مهارات كثيرة يحتاج إليها التلاميذ في حياتهم اليومية.

(عربيات، 2006: 143)

رابعا: يشير هذا إتجاه إلى مجموع التفاعلات و السلوكيات التي يظهر بها التلميذ نتيجة تعرضه لمحتوى المواد الدراسية بحيث تعتبر ردت فعله تجاه هذه المحتويات بمثابة تفاعل معها .

8- مهارات التفاعل الصفي لدى المعلم :

" مهارات التدريس":

و لنجاح عملية التواصل التعليمي يجب أن يمتلك المرسل الذي هو المعلم في قاعة الدرس مجموعة من مهارات التفاعل الأساسية و هي :

أولا : مهارة التخطيط للتدريس :

و يعرفه زيد الهويدي (2005): بأنه تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة و إجراءات و استخدام أدوات و أجهزة أو وسائل تعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة .

ثانيا : مهارة التهيئة للدرس :

يعرفها حسن حسين زيتون (2001، 73) : " بأنها كل ما يقوله المعلم أو يفعله أو يوجه به التلاميذ قبل بدأ تعلم محتوى درس جديد أو تعلم إحدى نقاط محتوى هذا الدرس بغرض إعداد هؤلاء التلاميذ عقليا و وجدانيا و جسميا لتعلم هذا المحتوى أو إحدى نقاطه ، و جعلهم في حالة قوامها الاستعداد للتعلم .

و يمكن تصنيف التهيئة إلى ثلاثة أنواع هي :

1- التهيئة التوجيهية : و تستخدم لتوجيه إنتباه التلاميذ نحو موضوع الدرس الجديد أو إثارة اهتمامهم به .

2- التهيئة الإنتقالية :و تستخدم لتسهيل الإنتقال التدريجي من المادة التي سبقت معالجتها إلى المادة الجديدة ، أو من نشاط تعليمي إلى نشاط أخر .

3- التهيئة التقويمية : و تستخدم لتقويم ما تم تعلمه قبل الإنتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة .

(تاعوينات ، 2009: 118) .

ثالثا: مهارة إثارة الدافعية لدى التلاميذ :

و يقصد بها: مجموعة من السلوكيات " الأداءات" التدريسية التي يقوم بها المعلم بسرعة ودقة و بقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية بغرض إثارة رغبة التلاميذ لتعلم موضوع ما ،. و تحفيزهم على القيام بأنشطة تعليمية تتعلق به و الإستمرار فيها حتى تتحقق أهداف ذلك الموضوع مثل : الفكاهة - تنويع الحركات و الإشارات و موقع المعلم في حجرة الدراسة – حل الألغاز – حكاية القصص – ألعاب و مباريات

رابعا : مهارة تنويع المثيرات :

و يقصد بها جميع الأفعال التي يقوم بها المعلم بهدف الإستحواذ على إنتباه التلاميذ أثناء سير الدرس ،و ذلك عن طريق التغيير المقصود في أساليب العرض.

خامسا : مهارة التعزيز :

يمكن تعريف التعزيز بأنه :" العملية التي يتم بمقتضاها زيادة أو تقوية إحتمالية قيام الفرد بسلوك أو إستجابة معينة، و ذلك عن طريق تقديم معزز يعقب ظهور هذا السلوك أو تلك الإستجابة من الفرد.

- و يوجد العديد من أنماط المعززات التي يمكن أن يستخدمها المعلم في التدريس منها مايلي :

1- المعززات اللفظية : و هناك الكثير من الألفاظ و العبارات التي يمكن أن يستخدمها المعلم كمعززات لفظية لإستجابة التلميذ عقب صدورها منه ، مثال : رائع - ممتاز - جيد .

2- المعززات الإشارية : هي رسائل جسمية صادرة من المعلم نحو التلميذ ، عقب قيام التلميذ باستجابة مرغوب فيها مثل : إبتسامة – تحريك الرأس إلى الأمام أكثر من مرة – المصافحة باليد .

3- المكافآت المادية :

أ/- الدرجات و العلامات .

ب /- أشياء حسية رمزية .

ج/- الجوائز العينية ك: حلوى – قلم- كتب .

4- التقدير :هو نوع من المعززات الاجتماعية لتقدير الإستجابة المرغوبة الصادرة من التلميذ و من هذه المعززات (تاعوينات ، 2009: 119) .

أ/- المديح و بيان نقاط مميزة ..

ب/- منحة شهادة تقدير.

ج/- عرض أعماله على بقية زملائه .

د/- و ضع صورته و نبذة عن تفوقه في صحيفة المدرسية .

سادسا : مهارة طرح الأسئلة الشفهية :

يعرفها كمال عبد الحميد زيتون: بأنها " مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي ،و تظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب إتباعها عند التخطيط للسؤال" صياغة السؤال " و مدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة و إجادته لأساليب توجيه السؤال ،و الأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلميذ (تاعوينات ، 2009: 120) .

9- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي :

يمثل الصف في النظام المدرسي ميدان تعليم اجتماعي و تكويني بالدرجة الأولى قبل أن تتم فيه العملية التعليمية ،و الدليل على ذلك هو التخطيط للمرحلة التمهيدية ،و التي تكون فيها مخاطبة و اتصال لفظي يمهد إلى تكييف التلاميذ على نظام جديد ، إضافة إلى عوامل في تفاعل هذا النظام ، و أهمها التي أشار إليها (Darson) و هي ديناميكيات الجماعة الصفية .

أ/- **البنية الصفية** : لا تختلف جماعة عن جماعة أخرى في أساس بنياتها ، لأنها تقوم على هدف و أفراد يتفاعلون وجها لوجه و يتأسس نضامهم على مجموعة من القواعد و التخطيط المشترك، فالتلاميذ يشكلون وحدة اجتماعية متفاعلة ،و تؤثر البنية الصفية في عملية التفاعل الصفي ، و من العوامل ذات العلاقة بهذه البنية:

1- حجم الصف و عدد أفراده .

2- تكوينه النفسي الاجتماعي. (يخلف ، 2011: 05) .

و القصد من الأول عدد التلاميذ المكونين للصف ، فالإعتقاد السائد في النظام التربوي أن الصفوف ذات الحجم الصغير ، أو المكون من عدد قليل توفر البيئة التعليمية ، و تزيد من فاعليتهم و التي تتجسد في مستويات تحصيل أفضل ، بحيث يستطيع المدرس التحكم أكثر ، كما يمنح الفرص لكل تلميذ في المشاركة و المساهمة في النشاطات الصفية المتنوعة .

و يلاحظ أن مشكلة الحجم و عدد التلاميذ لا تطرح أمام مدرس كفء وواع لمعنى التعليم لما لديه من أساليب و طرق تعليمية و بيداغوجية واسعة ، تمثل له إستراتيجية لتحقيق الأهداف ، وبإستطاعته كذلك تكييف الطرق و أنماط التواصل المختلفة ، و كذا تنويع الأساليب البيداغوجية حسب الحاجة التعليمية .

فبسبب تعدد المتغيرات التي تنطوي عليها عملية التعلم ، أي المتغيرات الخاصة بالتلاميذ و بطبيعة المادة الدراسية و الاستراتيجيات التعليمية المتبعة و بخصائص المدرس أو المربي .

و بما يتعلق بالحالة النفسية و الاجتماعية لتلاميذ الصف نلاحظ تباين كبير في العديد من الخصائص الإنفعالية و المعرفية و الاجتماعية و الثقافية سواء كانت جماعة النخبة أو التلاميذ ، فهذا التباين يؤدي إلى تباين في التحصيل و النتائج ، و هذا ما يوجب في نظرنا على المربي أو المدرس، التوسيع في الأساليب والطرق حتى تستطيع الجماعة التلاؤم و السير في خطي ثابتة و ليست متباعدة ، كما نجد من يعزز فكرة تجميع التلاميذ حسب قدراتهم و تصنيفهم حسب نتائجهم و الذي يدعم مفهوم الذات لديهم أي المتفوقين ، غير أنه يترك أثارا سيئة لدى التلاميذ المتخلفين أو ضعفاء النتائج . (يخلف : 2011، 06).

10-أساليب تحسين التفاعل الصفي :

تعتمد فاعلية التعلم الصفي اعتمادا كبيرا على نمط التفاعل الصفي السائد، و الذي يرتبط بدوره بخصائص المعرفية للمعلم بإعداده الأكاديمي و المهني و اهتماماته و قدرته في توظيف المعرفة ،هذا بالإضافة لوجود مجموعة من الكفايات التي قد يمتلكها المعلم و تعمل على تحسين التفاعل الصفي تمثلت ب :

أ/- قدرته على تنظيم الموضوع الذي يدرسه .(العشي ، 2008: 78) .

ب/- مهارته في توظيف مهارات الإتصال الفعال .

ج/- مهارته في توظيف مهارات الإستماع و قبول الأفكار و تشخيص المشكلات .

د/- قدرته على إقناع الآخرين

ه/- تطوير و تطبيق أساليب التعزيز .

و/ - إستثارته لدافعية طلابه .

ز/- تطوير لمهارات طرح الأسئلة و تلقي إستجابات الطلبة ، و الاهتمام بأسئلة التلاميذ .

ح/- قدرته على تطوير مهارة العمل التعاوني بين التلاميذ .

ط/- قدرته على الانتباه الجيد .

ي/- قدرته على توظيف التغذية الراجعة .

ك/- تقبل أفكار و مشاعر الآخرين .

ل/- قدرته على توظيف مناخ مادي و نفسي ، و تحقيق الإتصال الفعال .

ن/- الإبتعاد قدر الإمكان عن الممارسات السلبية التي تعرقل التفاعل البناء والتي تتمثل باستخدامه عبارات التوبيخ و التهديد ، و إهماله لأسئلة الطلبة ،و محاولته فرض أرائه على طلبته ، استخدام الإستهزاء و السخرية من أفكارهم ، استخدام التعزيز المبالغ فيه ،تركيزه على استخدام الأسئلة الصفية . (العشي، 2008: 79).

خلاصة الفصل :

و في ضوء ما تقدم يمكن القول أن موضوع التفاعل الصفي يعد عنصرا مهما في العملية التعليمية / التعلمية ، حيث يعكس العمق و الحيوية التي تكتسبها المعلومات و الخبرات المنقولة للمتعلم، و يعكس المدى البعيد لأثر المتربي إستيعابا و تطبيقا،و هذا لأنه من الإستحداثات التربوية الإيجابية، فالتفاعل يساعد على التواصل و تبادل الآراء و نقل الأفكار بين التلاميذ مما يسهم في تطوير مستويات تفكيرهم و يزيد من حيوتهم في الموقف التعليمي ويمكنهم من تطوير اتجاهاتهم الإيجابية.

الجانب التطبيقي

تمهيد :

في هذا الفصل سيتم عرض الخطوات المنهجية التي تم إتباعها في إجراء البحث التطبيقي حيث قمنا أولا بتقديم الإطار الزماني و المكاني الذي أجرينا فيه البحث ، ثم تحديد عينة البحث المختارة عن طريق الشروط و المعايير المتبعة في إختيار هذه العينة ، ثم قمنا بتقديم أدوات البحث التي إعتمدنا عليها في إستخراج بياناتنا و قياس متغيراتنا و في الأخير تطرقنا إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج و الدراسة السيكومترية لأدوات البحث، و كذا عرض كيفية إجراء البحث التي نعرض فيها ظروف إجراء البحث و مدته .

1- الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية محلة عامة في البحث العلمي ،نظرا لارتباطها المباشر بالميدان.

تعتبر الدراسة الاستطلاعية على حد " محمد بركات "(1984) مرحلة تجريب الدراسة بقصد إستطلاع إمكانيات التنفيذ ،و بقصد إختبار مدى سلامة الأدوات المستخدمة في البحث و مبلغ صلاحيتها ، حيث يمكن إعتبار هذه الدراسة صورة مصغرة للبحث ، حيث تهدف إلى إستكشاف الطرق و إستطلاع معالمها أمام الباحث قبل أن يبدأ التطبيق الكامل للخطوات التنفيذية .(بركات، 1984: 73) .

وتهدف هذه الدراسة الاستطلاعية إلى :

- التأكد من توفر متغيرات الدراسة في مجتمع البحث.

- التأكد من دراسة أداة البحث و معرفة مدى صلاحيتها و صدقها و ثباتها من أجل استعمالها و استخدامها في الدراسة الأساسية .

- التعرف على أهم الصعوبات التي قد تعرقل سير الدراسة الأساسية .

حجم عينة الدراسة الاستطلاعية: تتكون من"15" تلميذ و تلميذة يعانون من صعوبة القراءة سنة (05- 04) ابتدائي، بمدرستي " ساسي عبد القادر و قواسم عبد القادر "

المجال الزمني : مابين الفترة الممتدة من 29 فيفري إلى غاية 16 مارس 2016 م.

2- منهج البحث:

بأن موضوع البحث الذي هو يحدد المنهج المناسب له إعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي

يعتبر المنهج الوصفي : أحد أشكال البحوث الشائعة التي إشتغل بها العديد من الباحثين و المتعلمين و يسعى إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة ، ومن ثم يعمل على وصفها و بالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة توجد في الواقع ،و يهتم بوصفها وصفا دقيقا .(الكبساني ، 2012: 18).

في حين يرى آخرون : أن المنهج الوصفي: عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي تم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها . (عبيدات، 1999: 46)

الدراسة الأساسية:

3- حدود الدراسة :

أ /حدود البشرية :

مجتمع البحث: لقد سمحت لنا مديرية التربية لولاية تيارت بالعمل في 06 مدراس إبتدائية ، و بالتالي إن مجتمع دراستنا يتكون من تلاميذ ذوي صعوبة القراءة للسنة (الرابعة و الخامسة) إبتدائي المتمدرسين بهذه المؤسسات و يبلغ العدد الكلي 55 تلميذ و تلميذة .

ب/ الحدود الزمانية : لقد إستغرقت دراستنا النظرية و الميدانية الأساسية حوالي 07 أشهر .

المرحلة الأولى :من شهر أكتوبر حتى نهاية شهر جانفي .

المرحلة الثانية : من بداية شهر فيفري حتى نهاية شهر أفريل تم تطبيق و جمع الجانب الميداني.

المرحلة الثالثة : من نهاية شهر أفريل حتى شهر ماي تم عرض و تفسير و مناقشة النتائج .

ج/ الحدود المكانية : لقد تمت الدراسة بمدينة تيارت و بالضبط بمدارس : بن يحي – برماتي محمد – ساسي عبد القادر – قواسم عبد القادر – حدوا ميلود – يطوش الحبيب.

4_عينة الدراسة:

العينة : هي مجموعة جزئية من المجتمع البحث و ممثلة لعناصره أفضل تمثيل ، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله و عمل إستدلالات حول معالم المجتمع .

(خليل، 2011: 218).

– و نظرا لطبيعة بحثنا و موضوعه الذي فرض علينا إختيار أشخاص دون أخرين فقد إخترنا.

العينة القصدية :هي التي من خلالها يقوم الباحث" بإختيار العينة التي يرى أنها تحقق أغراض دراسته إختيارا حرا يبنى على مسلمات أو معلومات مسبقة كافية و دقيقة تمكنه من الحصول على نتائج دقيقة يمكن تعميمها. (التل، وفحل، 2007: 44) .

– تتكون عينة دراستنا لذوي صعوبة القراءة من 55 تلميذ و تلميذة من الصفين الرابع و الخامس إبتدائي ، منها 15 تلميذ و تلميذة إختيرت للدراسة الاستطلاعية ، يمثلون عددا من المدارس التالية :

الولاية	ولاية تيارت											
المدارس	بن يحي		برماتي محمد		ساسي عبد القادر.		قواسم عبد القادر .		حدوا ميلود		يطوش الحبيب	
الصف الدراسي	04	05	04	05	04	05	04	05	04	05	04	05
أعداد التلاميذ	02	06	02	02	08	03	03	01	08	10	06	04

الجدول رقم (03) :يوضح المدارس الابتدائية لولاية تيارت.

ب/ الحدود الزمانية : لقد إستغرقت دراستنا النظرية و الميدانية الأساسية حوالي 07 أشهر .

المرحلة الأولى :من شهر أكتوبر حتى نهاية شهر جانفي .

المرحلة الثانية : من بداية شهر فيفري حتى نهاية شهر أفريل تم تطبيق و جمع الجانب الميداني.

المرحلة الثالثة : من نهاية شهر أفريل حتى شهر ماي تم عرض و تفسير و مناقشة النتائج .

ج/ الحدود المكانية : لقد تمت الدراسة بمدينة تيارت و بالضبط بمدارس : بن يحي – برماتي محمد – ساسي عبد القادر – قواسم عبد القادر – حدوا ميلود – يطوش الحبيب .

4-أدوات الدراسة :

من أجل جمع المعلومات من الميدان يتوفر استخدام أدوات بحث معينة و الأدوات التي تم استخدامها هي :

1- **الإستبانة:** كانت الإستبانة أول تقنية إعتمدنا عليها في هاته الدراسة بعدما أخذت الكثير من الوقت لأنها تتطلب إجتهادا و إستشارة لذوي الخبرة .

تعرف الإستبانة :

" على أنها هي إحدى الوسائل البحث العلمي التي تستعمل على نطاق واسع من أجل الحصول على بيانات أو معلومات تتعلق بأحوال الناس أو ميولهم أو إتجاهاتهم و دوافعهم أو معتقداتهم .

(جودت، 2011: 99) .

- و لقد تم استخدام الإستبانة نظرا لمناسبة المنهج المعتمد و طبيعة الموضوع وأهدافه و تساؤلاته و لكونه أداة فعالة لجمع البيانات بشكل واسع و نستطيع أن نورد أهم الأسباب التي أدت بنا إلى إعتمدنا على الإستبانة دون غيره من الأدوات البحثية فيما يلي :

إختصار الوقت و هذا لكون الفترة المحددة لدراستنا مقتصرة على وقت قصير يتم فيها جمع المادة النظرية و العلمية في الوقت نفسه .

* يسهل على الباحث جمع بيانات كثيرة من التلاميذ في وقت محدد .
* سهولة التفسير و الوصول إلى الإستنتاجات و إستخراج النسب و التكرارات .
* كونه غير مكلف ماديا مقارنة بأدوات البحث الأخرى . (جودت ، 2011: 101) .

أ/ **إستبانة التفاعل الصفي** : تهدف هذه الإستبانة إلى : معرفة ما مدى التفاعل الصفي لدى تلاميذ الذين يعانون من صعوبة القراءة في المرحلة الإبتدائية (سنة الرابعة و الخامسة).

و قد تم تصميم هذه الأداة من طرفنا نحن الطالبتان ، حيث قمنا بتحديد خطوات إستبانة التفاعل الصفي وفق :

1- الإطلاع على الدراسات السابقة

2- الإعتماد على شبكة ملاحظة .

3- الإعتماد على مقاييس .

4- إشتراك أخصائيين و باحثين في بناء هذه الإستبانة .

5- الإطلاع على الجانب النظري .

* و فيما يلي وصف لأبعاد و فقرات الأداة و التعليمات المرفقة بها مع حساب الصدق و الثبات للأداة .

- وصف أبعاد الإستبانة في صورته الأولية :

- و تتكون هذه الإستبانة من (04) أبعاد و تتمثل في :

البعد الأول : التلميذ مع المعلم و يحتوي على "04" فقرات.

البعد الثاني : التلميذ مع التلاميذ و يحتوي على "04" فقرات .

البعد الثالث : التلميذ مع المنهاج و يحتوي على "04" فقرات .

البعد الرابع : التلميذ مع نفسه و يحتوي على "04" فقرات .

التعليمات المرفقة بالأداة :

و قد خصصت الصفحة الأولى من الأداة للتعليمات و البيانات الشخصية و هي كالتالي : "طلب من المعلمين و المعلمات قراءة كل عبارة بدقة و الإجابة عليها ، و ذلك بوضع علامة (X) أمام كل عبارة ترى بأنها تتناسب و سلوك التلميذ داخل القسم ".

طريقة التصحيح :

تمت طريقة التصحيح بإعطاء درجات لاستجابات أفراد العينة على الإستبانة حسب البدائل المقدمة و قدرت الأوزان المعطاة لبدائل الأجوبة كما هي موضحة في الجدول التالي :

دائما	أحيانا	نادرا
03	**02**	**01**

الجدول رقم (04): يوضح أوزان بدائل الأجوبة للفقرات:

الخصائص السيكومترية لإستبانة التفاعل الصفي :

– ***الصدق :*** يعتبر الإختبار صادقا ، إذا كان يقيس ما وضع لقياسه .(معمرية ،2007: 130) .

– صدق المحكمين:

بعد تصميم الأداة في صورتها الأولية ،تم عرضها على الأستاذ المشرف أولا ثم توزيعها على (07) أساتذة محكمين من أساتذة علم النفس بجامعة تيارت ،و الجدول الأتي يوضح ذلك:

الأساتذة المحكمين :	التخصص :
الأستاذة : بوكصاصة نوال	**علم النفس العيادي.**
الأستاذة : بن طيب فتيحة	**علم النفس العيادي .**
الأستاذة : بن مفتاح خيرة	**علم الاجتماع الاتصال.**
الأستاذ : براخلية عبد الغني	**علم الاجتماع.**
الأستاذ :قاضي مراد	**علم النفس الإجرام.**
الأستاذ : صدقاوي كمال	**علم النفس تنظيم وعمل.**
الأستاذ : قندوز محمود	**الارطوفونيا.**

الجدول رقم (05) :يوضح قائمة الأساتذة المحكمين :

ملاحظة : و كانت نسبة الإتفاق المحكمين بتقدير : 75, 67 %

و قبل تطبيق هذا الإستبيان تم الأخذ بأحكام و إقتراحات المحكمين والتي كانت بتعديل و إعادة صياغة الفقرات التالية :

- الفقرة 01 من البعد الأول:يتقبل التلميذ سلطة وأوامر المعلم بصدر رحب.
- الفقرة بعد التعديل:يتقبل التلميذ سلطة و أوامر المعلم بعفوية داخل القسم.
- الفقرة 01 من البعد الرابع:يتناسب المحتوى مع ما يدرسه التلميذ.
- الفقرة بعد التعديل:يتناسب المنهاج مع ما يدرسه التلميذ.
- الفقرة 04 من البعد الرابع:يتنوع سلوك التلميذ داخل الصف بإختلاف المواد الدراسية التي يدرسها.
- الفقرة بعد التعديل:يتباين سلوك التلميذ داخل الصف بتنوع المواد الدراسية التي يدرسها.

1-2- صدق الإتساق الداخلي : (**التفاعل الصفي**) :

الأبعاد:	الفقرات:	العلاقة:	الدلالة:
البعد الأول	01	0 ,50	0,01
	02	0,78	0,00
	03	0,51	0,04
	04	0,57	0,02
البعد الثاني	05	0,64	0,01
	06	0,53	0,04
	07	0,71	0,00
	08	0,61	0,01
البعد الثالث	09	0 ,55	0,03
	10	0,60	0,01
	11	0,81	0,00
	12	0,71	0,00
البعد الرابع	13	0,90	0,00
	14	0,70	0,00
	15	0,53	0,03
	16	0,55	0,05

الجدول (06) : يبين معامل الإرتباط بين أبعاد إستبانة التفاعل الصفي .

من خلال الجدول رقم (03) يتضح أن معامل الإرتباط بين كل الفقرات و الأبعاد دال عند مستوى 0,05 و هذا يدل على مدى صدق الإستبانة و بالتالي يمكن تطبيقه على الدراسة الأساسية .

– الثبات:

يشير إلى الإستقرار في درجات الفرد الواحد على نفس الإختبار ،و هذا يعني إلى أي مدى يعطي نفس النتائج في إجراءات متكررة لنفس الفرد (فيصل، 1996: 22) .

الأبعاد	ألفاكرومباخ
البعد الأول :	0,64
البعد الثاني:	0,50
البعد الثالث :	0,76
البعد الرابع :	0,72
المجموع :	0,76

يوضح الجدول رقم (07): نتائج ثبات الإستبانة حسب ألفاكرومباخ .

و بعدما تم التأكد من صدق و ثبات إستبانة التفاعل الصفي المعد من طرفنا و تطبيقه في الدراسة الاستطلاعية سيتم تطبيقه في الدراسة الأساسية .

ب/مقياس صعوبة القراءة ل"فتحي الزيات " :

قدر معامل الثبات للمقياس حسب ألفاكرومباخ 0,941 عند مستوى الدلالة 0,001 و قدر معامل الصدق الذي تم حسابه كذلك بطريقتين مختلفتين :

1- صدق المحتوى: قدر ب 0,775 عند مستوى الدلالة 0,01 .

2- صدق المحكي : قدر ب 0,902 عند مستوى الدلالة 0,001 .

أما فيما يخص التأكد من صدق المقياس و ثباته قمنا بحساب الصدق و الثبات مرة أخرى.

– الصدق :

الفقرات	العلاقة	الدلالة
01	0,78	0,000
02	0,23	0,40
03	0,64	0,009
04	0,69	0,004
05	0,67	0,006
06	0,68	0,0005
07	0,45	0,08
08	0,81	0,000
09	0,55	0,03
10	0,61	0,01
11	0,75	0,001
12	0,74	0,001
13	0,73	0,002
14	0,73	0,002
15	0,72	0,002
16	0,74	0,001
17	0,66	0,007
18	0,66	0,007
19	0,70	0,003
20	0,75	0,001
21	0,76	0,001
22	0,80	0,000
23	0,88	0,000
24	0,78	0,001
25	0,70	0,003

و الجدول رقم (08): يبين صدق الإتساق الداخلي لصعوبة القراءة.

من خلال الجدول رقم(08):يتضح ان معامل الارتباط بين كل الفقرات والمجموع دال عند مستوى0,05 و هذا ما يدل على صدق المقياس و بالتالي يمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية .

الثبات:

طرق حساب الثبات	معامل الثبات
ألفاكرومباخ	0,95

الجدول رقم (09) :يوضح معامل ثبات مقياس صعوبة القراءة.

و بعد ما تم التأكد من ثبات المقياس في الدراسة الاستطلاعية يمكن الإطمئنان عليه و تطبيقه في الدراسة الأساسية.

2- الأساليب الإحصائية :

2-1- معامل الإرتباط بيرسون :

في حالة جمع البيانات عن متغيرين كميين(X ,Y) يمكن قياس الإرتباط بينهما،باستخدام طريقة (بيرسون) .

ولحساب معامل الإرتباط في العينة، نستخدم صيغة "Person " التالية:

$$r = \frac{S_{xy}}{S_x S_y} = \frac{\frac{\sum (x-\bar{x})(y-\bar{y})}{(n-1)}}{\sqrt{\frac{\sum (x-\bar{x})^2}{(n-1)}}\sqrt{\frac{\sum (y-\bar{y})^2}{(n-1)}}}$$

(شرف ،دس ، 82) .

2-2- معامل الثبات ألفاكروميخ :

يعتبر معامل ألفاكروميخ و الذي يميز له عادة بالحرف اللاتيني a و هو من مقاييس الإتساق الداخلي للإختبار المكون من درجات مركبة ، و معامل ألفا يربط ثبات الإختبار بثبات بنوده ، فازدياد نسبة تباينات البنود بالنسبة إلى التباين الكلي يؤدي إلى إنخفاض معامل الثبات .(معمرية ،2007 : 184)

و صيغة معادلة ألفا كما يلي :

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \times 1 - \frac{\sum si^2}{s^2 t}$$

خلاصة الفصل :

كخلاصة جزئية لهذا الفصل الموسوم بفصل منهجية الدراسة ، يمكن أن نعيد التأكيد على أننا في دراستنا هاته إعتمدنا على مجموعة من الأدوات و الأساليب البحثية أ التي لا يمكن أن نجد لاستعمالها تبريرا مناسبا أكثر من القول بأن هذه الأدوات البحثية و الإحصائية و الأساليب المنهجية تعتبر الأقرب و الأحسن – حسب اجتهاداتنا – لدراستنا هذه ، فلكل دراسة خصوصيات تنبع من خصوصية عينتها أو من خصوصيات إمكانيتها ،و لا يمكن أن نجد أساليب قياسية standard تصلح لكل الدراسات ، فالدراسة التي قد يصلح لها مثلا " المنهج الوصفي قد لا يناسبها إستعمال المنهج التجريبي .

الفصل الخامس :

عرض و مناقشة وتفسير النتائج

تمهيد:

بعد أن حددنا في الفصل السابق الإطار المنهجي المتبع أثناء عملية تطبيق مقياس صعوبة القراءة و إستبانة التفاعل الصفي سنحاول فيما يلي من هذا الفصل إثباتها أو نفيها ميدانيا بعرض و مناقشة و تفسير البيانات على ضوء الفرضيات ،و بالتالي الخروج ببعض الإقتراحات من خلال نتائج الدراسة.

1- عرض النتائج:

وفق الفرضيات :

أ/ الفرضية 01 :

"توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (التلميذ و المعلم)".

و للتأكد من هذه الفرضية تحصلنا على الجدول التالي :

الجدول رقم (10) : يوضح دلالة العلاقة الإرتباطية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي

(التلميذ و المعلم) .

	العلاقة	الدلالة
صعوبة القراءة	-0,121	0,37
التفاعل الصفي (التلميذ – المعلم)		

الجدول رقم (10) : يوضح دلالة العلاقة الإرتباطية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي

(التلميذ و المعلم) .

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة الإرتباط قد بلغت0,121- فعليه العلاقة عكسية ضعيفة كما أن هاته العلاقة لا تعتبر دالة عند مستوى0,37 .

و منه : نرفض الفرضية القائلة " توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي

(التلميذ – المعلم) .

- إذن:نقبل الفرضية البديلة التي تقول "لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة ونمط التفاعل الصفي (التلميذ- المعلم).

ب/ الفرضية 02:

"توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (التلميذ – نفسه) ".

وللتأكد من هذه الفرضية تبين في الجدول التالي :

	العلاقة	الدلالة
صعوبة القراءة	-0,01	0,93
التفاعل الصفي (التلميذ –نفسه)		

جدول رقم (11): يوضح دلالة العلاقة الإرتباطية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (التلميذ – نفسه)

– يتبين من خلال الجدول أن قيمة الإرتباط قد بلغت 0,01- ، و عليه العلاقة عكسية ضعيفة جدا و منه تعتبر هذه العلاقة غير دالة عند مستوى 0,93 .

ومنه نرفض الفرضية التي تقول أن : توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي

(التلميذ– نفسه).

إذن نقبل الفرضية البديلة التي تقول "لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة ونمط التفاعل الصفي (التلميذ–نفسه).

ج/ الفرضية 03:

" توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي "(التلميذ- التلاميذ).

و للتأكد من صحة هذه الفرضية تحصلنا على الجدول التالي:

	العلاقة	الدلالة
صعوبة القراءة	-0,13	0,34
التفاعل الصفي (التلميذ – التلاميذ)		

جدول رقم (12) :يوضح دلالة العلاقة الإرتباطية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (التلميذ – التلاميذ) .

يتضح من خلال الجدول أن قيمة الإرتباط قد بلغت 0,13- و عليه العلاقة عكسية ضعيفة كما أن هذه العلاقة غير دالة عند مستوى 0,34 .

و منه : نرفض الفرضية التي تقول أن : نوجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (التلميذ – التلاميذ) .

إذن نقبل الفرضية البديلة التي تقول "لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة ونمط التفاعل الصفي (التلميذ-التلاميذ).

د/الفرضية 05:

" توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (التلميذ- المحتوى) ".

و لإثبات صحة هذه الفرضية تبين في الجدول التالي :

	العلاقة	الدلالة
صعوبة القراءة		
التفاعل الصفي (التلميذ – المحتوى)	-0,003	0,98

جدول رقم (13): يوضح دلالة العلاقة الإرتباطية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي(التلميذ – المحتوى)

يتبين من خلال الجدول أن قيمة الإرتباط بلغت 0,003- و عليه العلاقة عكسية ضعيفة جدا ، و منه تعتبر هذه العلاقة غير دالة عند مستوى 0,98 .

و منه : نرفض الفرضية التي تقول أن " توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي (التلميذ – المحتوى) ".

إذن نقبل الفرضية البديلة التي تقول "لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة ونمط التفاعل الصفي (التلميذ- المحتوى).

و للإجابة على الفرضية العامة للدراسة و التي تنص على أن :

" توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات القراءة و مستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية".

	العلاقة	الدلالة
صعوبة القراءة	-0,121	0,37
التفاعل الصفي (تلميذ– معلم) .		
صعوبة القراءة	-0,01	0,93
التفاعل الصفي (تلميذ– نفسه) .		
صعوبة القراءة	-0,13	0,34
التفاعل الصفي (تلميذ– تلاميذ).		
صعوبة القراءة	-0,003	0,98
التفاعل الصفي (تلميذ – محتوى) .		

جدول رقم (14) :يوضح دلالة العلاقة الإرتباطية بين صعوبات القراءة و مستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة الإرتباط "بيرسون " منخفضة في كل الإرتباطات حيث بلغت بين القراءة و التفاعل الصفي (تلميذ– معلم) 0,121- ،و بين صعوبة القراءة و التفاعل الصفي (تلميذ – نفسه) 0,01 -، و بين صعوبة القراءة و التفاعل الصفي (تلميذ –تلاميذ) 0,13- و بين صعوبة القراءة و التفاعل الصفي (تلميذ – محتوى) 0,003- ،بإضافة إلى ذلك فكل هذه القيم غير دالة مما يجعلنا نؤكد بنسبة 99% على أنه لا توجد علاقة إرتباطية بين المتغيرين و بالتالي يمكن القول أن لصعوبة القراءة تأثير واضح على التفاعل الصفي .

2- مناقشة النتائج:

المناقشة على ضوء الدراسات السابقة :

- من خلال عرضنا لنتائج الفرضيات تم بعدها مناقشتها و التوصل إلى النتائج التالية :

أ/ – مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

انطلاقا من الفرضية الأولى القائلة على وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي بين " التلميذ- المعلم " إتضح لنا قيمة معامل الإرتباط "بيرسون" تساوي (0,12)، عند مستوى الدلالة (0,37) تبين لنا أنه لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا .

- هذا عكس ما توصلت إليه دراسة دبراسوا فطيمة (2013) : حيث أنه توجد علاقة بين إضطراب التصور الجسدي و المهارات الأولية في ظهور صعوبة تعلم القراءة و الكتابة عند الطفل في المرحلة الثالثة إبتدائي .

ب/ مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

من خلال الفرضية الثانية القائلة على وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي بين" التلميذ- نفسه " تبين لنا أن قيمة معامل الإرتباط "بيرسون" تساوي (0,01-) ،عند مستوى الدلالة (0,93) إتضح لنا أنه لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا .

- و هذا ما أكدته دراسة مراكب مفيدة (2010) : على أنه لا توجد علاقة إرتباطية بين الإدراك البصري و صعوبة القراءة لدى تلاميذ سنة أولى إبتدائي .

ج/ مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

من خلال الفرضية التي تنص على وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي بين" التلميذ – التلاميذ " عند قيمة معامل الإرتباط " بيرسون " تساوي (0,13-) ،عند مستوى الدلالة (0,34) تبين لنا أنه لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا . – و هذا ماتنافت معه دراسة بطاطية زوليخة و بوكاسي فاطمة

(2013) : أن هناك علاقة بين النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة عند تلاميذ سنة الرابعة و الخامسة إبتدائي

د/ مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

تنص على وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي بين : التلميذ – المحتوى " عند قيمة معامل الإرتباط" بيرسون" قدرت ب (0,003-) ، عند مستوى الدلالة (0,98) تبين لنا أنه لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا .

– هذا ما إتفقت عليه دراستنا مع دراسة مرباح أحمد تقي الدين (2015) ، أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة و التوافق النفسي لدى عينة تلاميذ سنة الخامسة إبتدائي .

ه/ مناقشة نتائج الفرضية العامة :

الفرضية التي تنص على وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات القراءة و مستوى التفاعل الصفي ، و من خلال نتائج معاملات الإرتباط "بيرسون " للفرضيات التي تم عرضها سابق تبين لنا أنه لا توجد علاقة إرتباطية بين المتغيرين " صعوبة القراءة و مستوى التفاعل الصفي " .

– وهذا ما تنافت عليه دراستنا مع دراسة جادول (1962): التي أشارت إلى أنه هناك علاقة بين نوعية التركيب الحيزي – الفضائي و المكاني من جهة ، و صعوبة القراءة و الكتابة .

03- تفسير عام لنتائج الدراسة:

إنطلاقا من الفرضية العامة و الفرضيات الجزئية و التي تنص على وجود علاقة دالة بين المتغيرين لدى أفراد عينة الدراسة و من خلال قيمة معامل الإرتباط" بيرسون " و مستوى الدلالة 0,05 تبين لنا أنه " لا توجد علاقة بين صعوبة القراءة و التفاعل الصفي بأبعاده الأربعة ، ومن و بناءا على ما تم التوصل إليه من نتائج ، لا نستطيع قبول فرضيات بحثنا و التي تنص على وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين متغيري، الدراسة إذن نقبل الفرضية البديلة التي تقول : لا وجود لعلاقة دالة إحصائيا بين صعوبة القراءة و التفاعل الصفي بأبعاده لدى أفراد عينة الدراسة :

و يمكن أن يعود ذلك إلى أسباب عديدة منها :

- عدم وعي المعلمين بالصعوبات التي يعاني منها التلاميذ وبالتالي تفاقم الصعوبة مما ينجر عن ذلك خلق صعوبات و مشكلات أخرى.

- حجم الصف الدراسي و زيادة عدد التلاميذ مما لا يوفر بيئة تعلمية مناسبة لهم.

- عدم تباين و التنويع في أساليب و طرق التدريس و التي تؤثر على التحصيل الدراسي .

- أو ربما راجع ذلك إلى قلة عينة دراستنا .

3- إستنتاج عام :

من خلال بحثنا لموضوع صعوبات القراءة و علاقتها بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ (السنة الرابعة و الخامسة) إبتدائي- بمدينة تيارت – و الذي تناولناه من جانبيه النظري و التطبيقي ، و بعد قيامنا بجمع المعطيات و البيانات و معالجتها إحصائيا باستعمال معامل الإرتباط بيرسون و معامل الثبات ألفاكرومباخ لمعرفة الدلالة الإحصائية و العلاقة ، فقد توصلنا إلى النتائج التالية :

* لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات القراءة و مستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .

* لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي " تلميذ- معلم " .

* لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي " تلميذ - نفسه " .

* لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي " تلميذ - تلاميذ " .

* لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة القراءة و نمط التفاعل الصفي " تلميذ - محتوى ".

- و ذلك راجع ربما إلى عينة الدراسة و خصائصها و يبقى صدق نتائج دراستنا هذه مقتصرة على حدود عينة بحثنا .

خلاصة

خلاصة :

لقد حاولنا من خلال هذه الدراسة معرفة العلاقة بين صعوبات القراءة و التفاعل الصفي ، فوجدنا أنه لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات القراءة و التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية " سنة الربعة و الخامسة " و بالتالي تؤثر سلبا صعوبات القراءة على مستوى التفاعل الصفي بأنماطه الأربعة " نمط تلميذ – معلم " / نمط تلميذ – نفسه"/ نمط تلميذ – تلاميذ " /" نمط تلميذ – محتوى" .

- و في الأخير نأمل أن تكون هذه الدراسة منطلق لظهور دراسات أخرى معمقة شاملة لهذا الموضوع من مختلف جوانبه، و هذا للوصول إلى دراسات عملية تفيدنا و تفيد المجتمع .

الإقتراحات :

بعد الدراسة النظرية و الميدانية لموضوع صعوبات القراءة و علاقتها بالتفاعل الصفي ارتأينا أن نضع بعض الإقتراحات و التوصيات التي قد تفيد من يتطلع على هذا البحث و هي :

1- يجب على الجهات المعنية بالمبادرة بالتوعية عن مثل هذه الصعوبات و ما ينتج عنها من مشكلات تعليمية في المجتمع عن طريق ندوات ،و محاضرات .

2- متابعة هذا الموضوع بجدية تامة و اهتمام كبير من قبل القائمين على المؤسسات التربوية .

3- وضع حصص خاصة للتلاميذ " الدسلكسين" و ذلك لتدريبهم على القراءة .

4- تنبيه الأولياء بضرورة الكشف المبكر عن هذه الصعوبات من خلال مؤشرات عديدة و قابلة للملاحظة .

5- توظيف الأخصائيين النفسانيين و الأرطفونيين المؤهلين للكشف عن حالات صعوبات القراءة داخل المدارس الإبتدائية و كذا من أجل التغلب على المشكلات الصفية التي تواجههم .

6- يعاني أغلب المعلمين نقص في فهم مختلف صعوبات التعلم و بالأخص صعوبة القراءة ، إضافة إلى عدم كفاءة بعضهم في التعامل، و لهذا يصبح ضروريا تقديم دورات تكوينية خاصة بمثل هذه الصعوبات مستهدفة بالأساس معلمي الطور الإبتدائي "الرابعة و الخامسة " إبتدائي .

قائمة المراجع

قائمة المراجـــــع الكتب :

1. Gallagher Maryhuth Cobeman/ Samwel KirK / Jenes . ترجمة . (2013) . تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة . عمان:دار الفكر للنشر و التوزيع .
2. بركات ،محمد خليفة. (1984) . مناهج البحث العلمي في التربية و علم النفس. الكويت ، ط2:دار العلم للنشر و التوزيع .
3. البطانية ، أسامة محمد و أخرون . (2014). صعوبات التعلم – النظرية والممارسة . الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع .
4. التل ، وائل عبد الرحمن و فحل، عيسى محمد . (2007) .البحث العلمي في العلوم الإنسانية و الاجتماعية . عمان ، ط2 : دار حامد .
5. جودت، أحمد سعادة ،و أخرون .(2008) . التعلم التعاوني . الأردن: دار وائل .
6. الحريري ، رافدة . (2010) . التقييم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية . عمان : دار الفكر للنشر و التوزيع .
7. السعيدي ، أحمد. (2009) . مدخل إلى الدسلكسيا – برنامج تدريب لعلاج صعوبات القراءة . الأردن : دار اليازوري العلمية للنشر .
8. شحاتة ، حسن .(1993). تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق .مصر : الدار المصرية اللبنانية للنشر و التوزيع.
9. شريف ، سليم محمد .(2009) . تعلم القراءة السريعة . الأردن: دار الثقافة للنشر و التوزيع .
10. عباس ،فيصل . (1996) . الإختبارات النفسية . بيروت: دار الفكر العربي .
11. عباس، محمد خليل ،و أخرون . (2011) . مدخل إلى مناهج البحث في التربية و علم النفس.عمان : دار المسيرة.

12. عبيدات، محمد و أخرون . (1999) . منهجية البحث العلمي " القواعد و المراحل و التطبيقات " .عمان : دار وائل للنشر .

13. العدل ، محمد عادل . (2011). صعوبات التعلم و التدريب العلاجي . مصر: دار الكتاب الحديث .

14. عربيات، بشير.(2006) . إدارة الصفوف و تنظيم بيئة التعليم . عمان : دار الثقافة .

15. عطوي ، جودت عزت . (2007) . أساليب البحث العلمي .عمان ،ط2: دار الثقافة .

16. غادة ،محمد عبد الغفار .(2008). إضطراب القراءة الإرتقائي من منظور علم النفس العصبي المعرفي الإكلينيكي. مصر : دار إيتراك للطباعة و النشر .

17. قحطان ، الظاهر أحمد. (2008) . مدخل إلى التربية الخاصة . الأردن : دار وائل للنشر و التوزيع .

18. الكبساني ،السيد محمد علي . (2012) . البحث التربوي بين النظرية و التطبيق . القاهرة : دار الفكر العربي للنشر و التوزيع .

19. محمود ، حسن سعد . (2007) .التربية العملية بين النظرية و التطبيق .عمان: دار الفكر .

20. معمرية ،بشير . (2007) . القياس النفسي و تصميم أدواته . الجزائر: ط2.منشورات الحبر.

21. ملكاوي، محمد زايد و الخطيب ،عكف عبد الله. (2012) . الدليل العلمي لمعلمي صعوبات التعلم مادة اللغة العربية . الأردن : عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع .

22. نشواني ،عبد المجيد . (2003) . علم النفس التربوي . عمان ، ط4: دار الفرقان.

23.نوايسة ، عبد الرحيم فاطمة . (2012) . الإتصال الإنساني بين المعلم و الطالب . عمان : دار حامد للنشر و التوزيع .

24. نور القمش ، مصطفى . (2012) .الموهوبون ذوو صعوبات التعلم . الأردن : دار الثقافة للنشر و التوزيع .

المجـــــــلات :

25. تاعوينات ، علي . (2009) . التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي . المعهد الوطني لمستخدمي التربية و تحسين مستواهم . العدد01.

26. جبايب ، علي حسن أسعد . (2010) . صعوبات تعلم القراءة و الكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأساسي :سلسلة العلوم الإنسانية . مجلة جامعة الأزهر بغزة،المجلد 13 ،العدد1

27. الحرباوي ، خولة مصطفى . (2011) . أنماط التفاعل الصفي لمعلمي و معلمات الرياضيات في المرحلة الإبتدائية و أثرها في إكتساب تلاميذهم مهارات الحس العددي . مجلة التربية و التعلم ، العدد 02.

28. شقيب، مصطفى . (2009) . عسر القراءة " الدماغ الإستثنائي" . مجلة شبكة العلوم النفسية العربية ، العدد24.

29. قندوز ، محمود ،خنيش، ليلى . (2012) . عسر القراءة النمائي. مجلة دراسات في علم الأرطفونيا و علم النفس العصبي ، العدد 02.

30. لعيس ، إسماعيل .(2009) .علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ عسيري القراءة .مجلة الطفولة العربية ، 38 .

الرسائل العلمية :

31. البشير ، عبد الصمد . (2006) . علاقة كل من نقص الدافعية للإنجاز و إنخفاض التفاعل الصفي بعسر القراءة لدى تلميذ الطور الثاني من التعليم الإبتدائي . "رسالة ماجستير في التربية الخاصة " ، جامعة الجزائر ، الجزائر .

32. مراكب ، مفيدة .(2010) . الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ." رسالة ماجيستر في علم النفس المدرسي " ، جامعة باجي المختار ، الجزائر.

33. الأنصاري ، علي محمد. (2009) . مدى فعالية نموذج الإستجابة للتدخل في تنمية مهارة تعرف الكلمة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ." رسالة ماجيستر في التربية الخاصة " ، جامعة الخليج العربي ، الكويت

34. مرباح ، أحمد تقي الدين .(2015) . عسر القراءة و بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي " رسالة ماجيستر في علوم التربية " ، جامعة ملود معمري ، تيزي وزو.

35. دبراسوا ، فطيمة . (2014) . إضطراب التصور الجسدي و علاقته بصعوبة القراءة تعلم القراءة و الكتابة عند الطفل ."أطروحة دكتوراه في علم النفس العيادي " ، جامعة سطيف 2 ، الجزائر .

36. بطاطية ، زوليخة و بوكاسي، فاطمة . (2013) . علاقة النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي." رسالة ماستر تخصص علم النفس المدرسي" ، جامعة أكلي محند أو لحاج ، – البويرة – ، الجزائر .

37. الحارثي، طلال بن حسين .(2010) . تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي . " رسالة ماجيستر في المناهج الإشراف التربوي " ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .

38. ستي ، إبراهيم . (2015) . العوامل الأسرية و علاقتها بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم و التلميذ في مادة اللغة العربية ."رسالة ماجيستر في علم الإجتماع التربية " ، جامعة محمد خيضر، بسكرة .

39. الأسود ، الزهرة . (2008) . مساهمة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته ." رسالة ماجيستر في علم التدريس " ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة .

40. عياط ،أمين . (2008) . التفاعل الصفي و علاقته بالدافعية للإنجاز ." رسالة ماجيستر في علوم التربية " ، جامعة قاصدي مرباح ، الأغواط .

* أوارق عـــــمـــية :

41. يخلف ، أحمد. "التفاعل الاجتماعي الصفي كدافع للتغير في تدريس النشاط الرياضي التربوي من زاوية نفسية اجتماعية "، مساعد قسم بجامعة بسكرة .

42. البحيري ، جاد . كيف يمكن للمدرس المساعدة؟ إستراتيجيات لتدريس المعسرين قرائيا ؟ المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم ،الأمانة العامة للتربية الخاصة، المملكة السعودية ، و رشة عمل: الدسلكسيا .

موســـوعـــــات و قوامـــــــيس :

43. السيد الشخص ، عبد العزيز . (1992) . قاموس التربية الخاصة . الأردن .دار حامد للنشر.

ملحق رقم (01): شهادة الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية – عن مديرية التربية لولاية تيارت–

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيارت
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
رقم الإرسال :03 /2016/2.4

مديرية التربية
إلى
السيدات والسادة مدراء المدارس الابتدائية
بن يحي الحاج – تيارت –
برماتي محمد – تيارت –
ساسي عبد القادر – تيارت –
قواسم عبد القادر – تيارت –
حدوا ميلود – تيارت –
بطوش الحبيب – تيارت –

الموضوع : ب/خ تمكين طلبة الجامعيين من إجـــراء دراسة ميدانية .

المرجـــع : إرسال جامعة ابن خلدون –كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية المؤرخ في 2016/02/04 تحت رقم :168/ق ع ا ج/2016

عطفـــا على الإرســـال المشار إليه أعلاه المتـــضمن تمكين طلبة الجامعيين من إجراء دراسة ميدانية

يشرفـــني أن أدعـــوكـــم إلى قبـــول الطالبتان : –اسماعيل عائشة
–بلعبدي خضرة

لإجراء بحث ميداني على مستوى مصلحتكم لتمكينهما من إكتساب معلومات بيداغوجية تساعدهما على إجراء بحث تحت عنوان :**صعوبة القراءة و علاقتها بالتفاعل الصفي** .

قصد إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر

وعليه نلتمس منكم ضرورة متابعة و تقييم هذا التربص .

تيارت في 2016/02/17
ع/مديرية التربية

الجمهوريـــة الجـزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـامعة ابن خلـدون * تيـارت *

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قســم العلوم الاجتماعيـــة

رقم القيد: 149 /.../ ق ع إ ج/2016.

إلى السيد المحترم: مدير التربية لولاية تيارت

الموضوع: طلب الترخيص بإجراء دراسة ميدانية

تحية طيبة وبعد:

في إطار تثمين وترقية البحث العلمي لطلبة قسم العلوم الاجتماعية يشرفني أن ألتمس من سيادتكم الترخيص للطلبة الآتية أسمائهم :

- **اسماعيل عائشة**
- **بلعبدي خضرة**

بإجراء بحث ميداني في مؤسستكم المحترمة، يندرج هذا البحث في إطار تحضير مذكرة نهاية الدراسة في مستوى الماستر للسنة الجامعية 2016/2015 تحت عنـــــــــوان:

صعـــــوبة القـــراءة وعـــلاقتها بالتفاعـــل الصـــفي

وفي الأخير تقبلوا منا أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

تيارت في: 2016/02/02

عميد الكلية

عميد كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
تـاج محمد

ملحق رقم (02): مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة

أ.د.فتحي الزيات

إسم القائم بالتقدير :	**الوظيفة :**	**تاريخ التقدير:**
المدرسة :	**الجنس:**	**عدد حصص ترددك على التلميذ:**

يقصد بصعوبات القراءة: ضعف أو قصور القدرة على التعرف على الحروف و الكلمات و الجمل و الفهم القرائي لمعاني و مضامين النصوص القرائية.

صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظرا لإعتماد كافة مدخلات التعلم على القراءة ،و من ثم تؤثر كفاءة القراءة على إستعاب كافة الأنشطة المعرفية،و الأكاديمية و المهارية.

التعليمة:

في رأيك الشخصي، إلى أي حدّ يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة (X) تحت التقدير إلى تراه منطبقا على التلميذ موضوع التقدير.

إسم التلميذ: **موضوع التقدير:**

الصف : ***المدرسة:***

الخصائص/ السلوك :	دائما 5	غالبا 4	أحيانا 3	نادرا 2	لا تنطبق 1
1- يبدو عصبيا- متململا – عبوسا عندما يقرأ.					
2- يقرأ بصوت مرتفع و حاد- يضغط على مخارج الحروف.					
3- يقاوم القراءة ، يبكي ،يفتت المقاطع و الكلمات.					
4- يفقد مكان القراءة ،و يعيد ما يقرأ بصورة متكررة.					
5- ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة .					
6- يبدو قلقا مرتبكا ،يقرب مواد القراءة من عينيه.					
7- يحذف بعض الكلمات ،يقفز من موقع إلى أخر أثناء القراءة .					
8- يستبدل بعض الكلمات بكلمات غير موجودة في النص.					
9- يعكس/يستبدل بعض الحروف و الكلمات.					
10- يخطئ في نطق الكلمات / يعاني من سوء نطق الحروف.					
11- يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ.					
12- يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ.					
13- يبدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها.					
14- يجد صعوبة في التعرف غلى الحروف و المقاطع و الكلمات.					
15- يجد صعوبة في إستنتاج الحقائق و المعاني الواردة في النص.					
16 –يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قرائتها.					

17- يعجز عن إستنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ.					
18- يقرأ بطريقة متقطعة: حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة ، كلمة .					
19- يقرأ بصوت مرتفع و حاد،و متشنج.					
20- يجد صعوبة في إستخدام النقط و الفواصل و الوقف عند القراءة.					
21- يقوم التلميذ بعملية القراءة دون رغبة .					
22- صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة الكتابة و المختلفة و المختلفة لفظا عند القراءة مثل: ج- ح- خ.					
23- يجد التلميذ صعوبة في إنهاء مهمة القراءة .					
24- يتعثر التلميذ أثناء قراءة الكلمات الطويلة.					
25- القراءة شفهية بطيئة و مجهدة.					

مقياس التقدير ،التشخيص لصعوبات القراءة: من إعداد الدكتور" فتحي مصطفى الزيات" مدير برنامج صعوبات التعلم جامعة الخليج العربية.

* حيث تم تطبيق هذا المقياس على عينة من التلاميذ في مصر و الكويت و البحرين و كان ذلك عام 2007م، و يستخدم هذا المقياس للكشف و التشخيص المبكر من ذوي صعوبات القراءة ،و هذا المقياس ثابت و صادق من نوع المحكي المرجع .

و يتكون هذا المقياس التقديري من (25) بندا تصف أشكال السلوك المرتبطة بالصعوبة موضوع التقدير، و على القائم بالتقدير قراءة كل بند و إختيار البديل الذي يصف على أفضل نحو ممكن مدى إنطباق السلوك الذي يصفه البند على التلميذ موضوع التقدير ما بين :دائما- غالبا- أحيانا – نادرا – لا تنطبق .

و قد تم إختيار بنود كل مقياس من خلال نتائج البحوث و الكتابات النظرية حول الصعوبة حيث تم تحكيمها و التأكد من صلاحيتها من قبل عدد من المحكمين البارزين في مجال صعوبات التعلم و كذلك من خلال التحليلات الإحصائية الملائمة .

و يتم حساب الدرجات الخام للمقياس عن طريق جمع تقديرات المعلمين أو الآباء لجميع البنود"أنماط السلوك الممثلة لهذه البنود" و من بين أساسيات تطبيق هذا المقياس حسب صاحبه الأتي:

* أن يفهم القائمون بالتقدير كيف يساعد هذا المقياس في تشخيص هذه الصعوبة .

* يجب أن يستجيب عن المقياس شخص واحد بمعنى لا يمكن قبول إستجابة الأب و المعلم على نفس و الورقة كأن يجيب المعلم على جزء من البنود و الباقي يجيب عليه الأب أو المعلم أخر .

* يجب أن يكون الفاحصون القائمون بالتقدير على دراية جيدة بالتلميذ.

*يجب أن يكتسب القائم بالتقدير خبرة تدريبية من خلال تطبيق المقياس على ثلاثة تلاميذ على الأقل قبل إستخدامه في تقدير حقيقي.

1- ***صدق و ثبات المقياس:***

أما بالنسبة لثبات و صدق المقياس و بعد تطبيق المقياس على عينة تتراوح 5531 تلميذ تتراوح أعمارهم مابين" 9سنوات إلى 10سنوات"و هم أفراد العينة الأساسية و بإستخدام معادلة ألفاكرومباخ، عند مستوى الدلالة0.001 تتراوح 0.941 حيث هي معامل مرتفع و دال إحصائيا ، و تتمتع بدرجة عالية من الثبات ،و كذلك عن طريق التجزئة النصفية تساوي 0.922 عند مستوى الدلالة عند مستوى الدلالة 0.001 مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

* أما عن صدق المقياس و بعد أن استعمل صاحب المقياس مجموعة من الطرق للتأكد من صدق المقياس و هي صدق المحتوى و الصدق المحكي، و فيما يلي بيان المقياس بكل هذه الطرق .

* قياس مدى التماسك الداخلي لفقرات المقياس عن طريق حساب الإرتباط بين درجة الفقرة و مجموع درجات المقياس.

* حساب الإرتباط بين درجات المقياس و درجات التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية.

أولا: صدق المحتوى: و كانت النتيجة 0.775 عند مستوى الدلالة 0.01 مما يشير إلى إتساق المقياس في قياسه للخصائص السلوكية المتعلقة بالظاهر و هي عسر القراءة.

ثانيا: الصدق المحكي: و كانت النتيجة 0.902 في اللغة العربية و هي دالة عند مستوى الدلالة 0.001 الأمر الذي يشير أن المقياس على درجة عالية من الصدق المحكي في كل من البيئة البحرينية و الكويتية .

2- تعليمات التطبيق و التصحيح: تتمثل في الأتي :

* في رأيك الشخصي إلى أي حد يظهر التلميذ موضع التقدير الخصائص السلوكية المذكورة فيما يلي . ضع علامة (X) في الخانة دائما ،و هذا الأمر بالغ الأهمية عند إستخدام المقياس على تلاميذ لديهم أو يشتبه أن يكون لديهم تخلف عقلي بسيط .

* يحتوي المقياس على (25) بندا و على القائم بالتقدير الحكم و تقدير درجة تكرار و ديمومة السلوك الذي يظهر الفرد موضع التقدير .

****على سبيل المثال : البند الأول في المقياس يقول: يبدو عصبيا – متململا – عندما يقرأ .***

التقدير (غالبا)لهذا البند يشير إلى أن الفرد يظهر هذا السلوك بدرجة عالية من التكرار في هذه الحالة، فإن التلميذ لا يبدو متململا على نحو دائم (دائما) عندما يقرأ و إذ كان التلميذ يظهر هذا السلوك بشكل نادرا فإن بالتقدير أن يختار التقدير(نادرا) إعتمادا على مدى تواتر السلوك لدى التلميذ ، و يتم تقدير كل بند من بنود المقياس بنفس الطريقة ، يتم جمع درجات المقياس عن طريق جمع قيم العلامات داخل خانات التقدير ،و الدرجة الكلية للمقياس هي حاصل جمع قيم العلامات في خانات التقدير مضروبة (X)وزنها النسبي كالتالي : (4X) إذا كانت دائما ،(3X) إذا كانت غالبا ،(2X) إذا كانت أحيانا ،(1X) إذا كانت نادرا.

الملحق رقم(03) : إستبانة التفاعل الصفي في صورته النهائية

إستبانة التفاعل الصفي

أستاذي (ة)، الكريم (ة)، نحن بصدد التحضير لنيل شهادة الماستر و بهدف إنجاز دراسة حول صعوبة القـــراءة و علاقتها بالتفاعل الصفي في المرحلة الإبتدائية (السنة الرابعة و الخامسة إبتدائي)، نتقدم إليكم بمجموعـــة مـــن الأسئلة نرجو منكم الإجابة عنها بحرص و موضوعية، علما بأن إجاباتكم سوف تحظى بسرية و لا تســـتعمل إلا لغرض بحث علمي.

المعلومات الشخصية للتلميذ

الإسم التلميذ: ..... المدرسة:

الجنس: السنة الدراسية:

السن:

نرجو أن تقرأ كل عبارة بتمعن؛ وأن تضع إشارة (X) أمام كل عبارة ترى بأنها تتناسب وسلوك التلميذ داخل القسم.

و شكرا على تعاونكم معنا

البنود	الفقرات	نادرا	أحيانا	دائما
التلميذ مع المعلم	1- يتقبل التلميذ سلطة و أوامر المعلم بعفوية داخل القسم .			
	2- يستحسن التلميذ تشجيع المعلم له.			
	3- يطلب التلميذ من معلمه الشرح و التوجيه كلما احتاج إليه .			
	4- يفضل التلميذ التعزيزات اللفظية عند إجاباته عن الأسئلة .			
التلميذ مع التلاميذ	1- يستجيب التلميذ لرأي تلميذ أخر .	.		
	2- يساهم التلميذ في شرح الدرس لبقية زملائه .			
	3- يشارك التلميذ في التفاعل الجماعي بين المعلم و التلاميذ .			
	4- يرحب التلميذ بالعمل الجماعي عندما يطلب منه ذالك .			
التلميذ مع نفسه	1- يميل التلميذ إلى الهدوء داخل القسم.			
	2- يستعمل التلميذ أثناء مشاركته لغة واضحة و بسيطة .			
	3- يظهر التلميذ تضمرا من ذاته عندما يفشل في الإجابة.			
	4- يبدو التلميذ وكأنه يتحاور مع ذاته عند التفكير في الإجابة .			
التلميذ مع المحتوى (المنهاج)	1- يتناسب المنهاج مع ما يدرسه التلميذ .			
	2- يميل التلميذ إلى الهدوء عندما يكون بصدد قراءة نص مؤثر.			
	3- يميل التلميذ إلى الحماس و الإثارة عندما يكون بصدد قراءة نص مشوق.			
	4- يتباين سلوك التلميذ داخل الصف بتنوع المواد الدراسية التي يدرسها .			

الملحق رقم (04) :نتائج معامل الإرتباط "بيرسون" بين صعوبة القراءة و مستوى التفاعل الصفي بأبعاده الأربعة (الدراسة الأساسية) .

Corrélations

		التلميذ-المعلم	التلميذ-التلاميذ	التلميذ - المحتوى	التلميذ نفسه	المجموع	عسر
التلميذ-المعلم	Corrélation de Pearson	1	,630**	,312*	,115	,418**	-,121
	Sig. (bilatérale)		,000	,020	,404	,002	,378
	N	55	55	55	55	55	55
التلميذ-التلاميذ	Corrélation de Pearson	,630**	1	,316*	,394**	,267*	-,130
	Sig. (bilatérale)	,000		,019	,003	,049	,342
	N	55	55	55	55	55	55
التلميذ-المحتوى	Corrélation de Pearson	,312*	,316*	1	,154	,318*	-,003
	Sig. (bilatérale)	,020	,019		,262	,018	,985
	N	55	55	55	55	55	55
التلميذ-نفسه	Corrélation de Pearson	,115	,394**	,154	1	,237	-,011
	Sig. (bilatérale)	,404	,003	,262		,081	,934
	N	55	55	55	55	55	55
المجموع	Corrélation de Pearson	,418**	,267*	,318*	,237	1	,011
	Sig. (bilatérale)	,002	,049	,018	,081		,935
	N	55	55	55	55	55	55
عسر	Corrélation de Pearson	-,121	-,130	-,003	-,011	,011	1
	Sig. (bilatérale)	,378	,342	,985	,934	,935	
	N	55	55	55	55	55	55

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).