الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم تخصص: أرطوفونيا

الموضوع:

فعالية برنامج قائم على القدرة على حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي

إعداد الطالب:
قندوز محمود

إشراف الأستاذ:
أ.د لعيس اسماعيل

السنة الجامعية:2017-2018

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تحسين القدرة القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية و قد اختار الباحث مقاربة معرفية في بناء هذا البرنامج انطلاقا من مبادئ حل المشكلات، وكان التساؤل الرئيسي للدراسة: هل للبرنامج التدريبي القائم على القدرة على حل المشكلات أثر في تحسين الأداء القرائي لذوي صعوبة تعلم القراءة.

للإجابة على هذا التساؤل العام صاغ الباحث سبعة فرضيات تتمحور في مجملها حول وجود فروق بين المجموعة الضابطة و التجريبية في مستوى الأداء القرائي التي يحتمل أن يحدثها البرنامج العلاجي، و قد اعتمدت الدراسة على عينة مكونة من 60 تلميذ و تلميذة قسمت إلى مجموعتين الأولى ضابطة مكونة من (30) فرد و الثانية تجريبية مكونة من (30) فرد اختيروا بطريقة قصدية بعد الاستعانة بمحكات استبعادية واختبار قراءة ، و لتحقق من الفرضيات استخدم الباحث المنهج التجريبي فجاءت نتائج الدراسة كما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مستوى الأداء القرائي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي و البعدي الأول عند المجموعة الضابطة على مستوى الأداء القرائي
- توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي و البعدي الأول عند المجموعة التجريبية على مستوى الأداء القرائي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس البعدي الأول على مستوى الأداء القرائي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الأداء القرائي بين القياسين البعدي الأول و الثاني التتبعي عند المجموعة الضابطة.
- توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الأداء القرائي بين القياسين البعدي الأول والثاني التتبعي عند المجموعة التجريبية لصالح القياس الثاني التتبعي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس الثاني التتبعي لصالح المجموعة التجريبية.

و توصل الباحث في الختام إلى أن: للبرنامج التدريبي القائم على حل المشكلات أثر ايجابي في تأهيل الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

Résumé :

Cette étude vise à explorer l'efficacité d'un programme d'entrainement basé sur la capacité de résolution des problèmes pour réhabiliter la performance de lecture chez les élèves ayant des troubles d'apprentissage de lecture à l'école primaire. L'élaboration du programme est basée sur des habiletés de résolution de problèmes .La principale question de recherche est : Est-ce que le programme d'entrainement basé sur la résolution des problèmes a un impact positif sur la performance en lecture chez les enfants ayant des difficultés d'apprentissage de lecture.

Pour répondre à cette question ,sept hypothèses ont été formulées sur l'existence de différences dans les performances de lecture entre le groupe témoin et le groupe expérimental suite à l'implémentation du programme d'entrainement. 60 élèves des deux sexes ont participé à cette étude, subdivisés en deux groupes, un groupe témoin (n=30), et un groupe expérimental (n=30). Les participants ont été choisis sur la base d'un certain nombre de critères d'exclusion et de leur performance en lecture standardisé. Pour vérifier les hypothèses de recherche, nous avons utilisé une méthode expérimentale, et les résultats de l'étude ont montré que:

-Il n'y a pas de différences significatives entre le groupe témoin et le groupe expérimental dans les mesures pré-entrainement au niveau de la performance en lecture.

- Il n'y a pas de différences significatives entre l'évaluation pré et pot entrainement dans le groupe témoin au niveau de la performance en lecture.

- Il existe des différences significatives entre l'évaluation pré et post entrainement au niveau de la performance de lecture chez le groupe expérimental.

- Il y a des différences significatives entre le groupe témoin et le groupe expérimental dans la première évaluation post entrainement au niveau de la performance de lecture.

-Il n'y a pas de différences significatives dans le niveau de la performance de lecture entre la première et la seconde évaluation post entrainement chez le groupe témoin

- Il y a des différences significatives en lecture entre la première et la 2ème évaluation post entrainement chez le groupe expérimental au profit de la deuxième évaluation.

- Il y a des différences significatives en lecture entre le groupe témoin et le groupe expérimental dans la deuxième évaluation post entrainement au profit du groupe expérimental.

Nous avons conclu à la fin de cette étude que le programme d'entrainement basé sur la résolution de problèmes, a un impact positif sur le réhabilitation de la performance de lecture chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage de lecture.

محتويات الدراسة

إهداء	أ
شكر	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ج
ملخص الدراسة بالغة الفرنسية	د
محتويات الدراسة	ه
قائمة الجداول	و
قائمة الأشكال	ط
قائمة الملاحق	ي
مقدمة	ك

الجـــــانب النظـــــري

الفصل الأول: التعريف بالدراسة

1- الإشكالية	ص06
2- الفرضيات	ص10
3- الأهمية و الأهداف	ص11
4- مصطلحات و مفاهيم الدراسة	ص14
5- الدراسات السابقة	ص15

الفصل الثاني: صعوبات تعلم القراءة

تمهيد	ص28
1- تعريف القراءة	ص28
2- مراحل القراءة	ص29
3- آلية القراءة	ص30
4- عمليات القراءة	ص31
5- مؤشرات القراءة	ص34

6- أنواع القراءة ص35
7- الوساطة الفونولوجية و تعلم القراءة ص38
8- مراحل تعلم القراءة ص34
9- استراتيجيات تعلم القراءة ص44
10- صعوبات تعلم القراءة ص47
11- تشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة..... ص60
ملخص ص69

الفصل الثالث: القدرة على حل المشكلات

تمهيد ص72
1- مفهوم المشكلة ص73
2- مفهوم حل المشكلة ص73
3- نظريات حل المشكلة ص75
4- أنواع المشكلات ص79
5- مراحل حل المشكلة ص84
6- استراتيجيات حل المشكلات ص88
7- تحسين القدرة على حل المشكلات ص97
8- معوقات حل المشكلات ص98
9- التعلم و حل المشكلات ص100
ملخص ص109

الجـــانب الميدانـــــي

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد..... ص112
1- الدراسة الاستطلاعية ص113
2- منهج الدراسة ص114
3- الحدود المكانية و البشرية لإجراء الدراسة ص115

4- عينة الدراسة ص117
5- أدوات الدراسة ص121
6- عرض نتائج المعاينة والاستبعاد ص139
7- البرنامج التدريبي القائم على القدرة على حل المشكلات ص154
8- أساليب المعالجة الإحصائية ص162
ملخص ص163
الفصل الخامس: عرض و مناقشة و تفسير النتائج
1- عرض نتائج المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة ص165
2- استنتاج عام لنتائج المعالجة الإحصائية للفرضيات ص180
3- مناقشة و تفسير النتائج ص181
1.3- مناقشة و تفسير النتائج في ضوء مقاربة البرنامج ص182
2.3- مناقشة و تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة ص187
خلاصة عامة ص191
اقتراحات ص191
خاتمة ص194
مراجع الدراسة ص197
ملاحق الدراسة ص206

قائمة الجداول

الرقم	المحتوى	الصفحة
01	الأساليب العلاجية للعجز القرائي حسب الأعراض لأحمد و فهيم	65
02	حجم العينة و خصائصها	120
03	معاملات ارتباط اختبار جون رافن الملون باختبارات الذكاء المشهورة، كمؤشر على الصدق التلازمي.	123
04	مستويات تصحيح اختبار المتابعة البصرية في بنوده الأولى.	129
05	مستويات تصحيح اختبار المتابعة البصرية في بنده الأخير	130
06	نسبة اتفاق المحكمين حول جوانب اختبار الجانبية المختلفة وبنوده	135
07	تفريغ نتائج اختبار الجانبية المسيطرة.	137
08	نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على التحصيل الدراسي الخاص بالقراءة.	140
09	قيمة الالتواء لنتائج التحصيل الخاص بالأداء القرائي.	141
10	نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مستويات اختبار رافن الملون للقدرة العقلية	142
11	يمثل نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على اختبار المتابعة البصرية	144
12	يمثل نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على اختبار التمييز السمعي.	146
13	يمثل نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على اختبار الجانبية المسيطر لزازو	148
14	يمثل نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث وفقا للتقييم الاجتماعي الاقتصادي للأسرة	150
15	نتائج اختبار الأداء القرائي.	152
16	الفروق بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في القياس القبلي للقراءة	166
17	الفروق بين المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي و البعدي الأول	168
18	الفروق في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي و البعدي الأول	170
19	الفرق بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في القياس البعدي الأول	172
20	الفروق في المجموعة الضابطة بين القياسين البعدي الأول و البعدي الثاني التتبعي	174
21	الفروق في المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي الأول و البعدي الثاني التتبعي	176
22	الفرق بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في القياس البعدي الثاني التتبعي	178

قائمة الأشكال

الرقم	المحتوى	الصفحة
01	رسم تخطيطي يمثل آلية القراءة	32
02	مشكل برج هانوي	81
03	لعبة مشكل برج هانوي	82
04	حل المشكلة الدائرية	86
05	مشكلة المصفوفة	94
06	GPS خطوات حل المشكلات حسب:	96
07	التعلم المتمحور حول المشكلات	104
08	تصميم التعلم المتمحور حول المشكلات وتنفيذه	105
09	الحدود المكانية و البشرية لمجتمع الدراسة.	116
10	يمثل نسبة أفراد المجوعتين الضابطة و التجريبية مقارنة بمجتمع الدراسة.	121
11	توزيع نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مستويات،اختبار رافن الملون للقدرة العقلية.	143
12	توزيع نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مستويي اختبار المتابعة البصرية.	145
13	توزيع نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مستويي اختبار التمييز السمعي.	147
14	توزيع نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مظاهر الجانبية.	149
15	توزيع نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مستوى التقييم الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.	151

قائمة الملاحق

الرقم	المحتوى
01	ملحق رقم(01): قائمة المحكمين لاختبار القراءة
02	ملحق رقم (02): جدول يمثل نتائج ثبات اختبار القراءة التطبيق و إعادة التطبيق
03	ملحق رقم (03): جدول يمثل صدق نتائج الاتساق الداخلي لاختبار القراءة
04	الملحق رقم (04): معايير المصفوفات الملونة التي أعطاها رافن في بريطانيا (1949)
05	الملحق رقم (05): ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون.
06	الملحق رقم (06): يوضح الدرجة الخام لاختبار رافن وما يقابلها من معايير مئينية للمراحل العمرية.
07	الملحق رقم (07): مفتاح تصحيح اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة.
08	الملحق رقم (08): المستويات العقلية التي يصفها اختبار رافن وما يقابلها من درجة المئين.
09	الملحق رقم (09): مخرج SPSS يوضح قيمة ألفا الكلية لاختبار ويبمان للتمييز السمعي لحساب معامل الاتساق الداخلي كثبات.
10	الملحق رقم (10): الترخيص بإجراء الدراسة
11	ملحق رقم (11) اختبار القراءة
12	ملحق رقم (12) مستخرجات SPSS تمثل نتائج المعالجة الاحصائية لفرضيات الدراسة
13	ملحق رقم (12) وحدات البرنامج التدريبي

مقدمة

مقدمـة

إذا كانت اللغة تتكون من جوانب أربعة هي: التحدث، و الاستماع، و القراءة، والكتابة فإن لكل جانب من هذه الجوانب الأربعة أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع، ومن هنا حظيت القراءة باهتمام كبير كونها إحدى وسائل المعرفة، وأهم أدوات التثقيف البشري وبالتالي ضمان تطوره، و ازدهاره المادي و المعنوي.

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

من أهم الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية لتحقيقها إكساب التلميذ مهارة القراءة والكتابة، لذا يحظى تعليمها بنصيب كبير من حيث المساحة الزمنية في البرنامج المقرر على التلاميذ، من حيث أنها أهم مادة تعليمية فإتقانها و التمكن منها مؤشر في التمكن من باقي المواد الدراسية، و الضعف فيها مؤشر على ضعف حتمي في المواد الدراسية الأخرى.

(سمير عبد الوهاب، 2004 ، ص 45)

لكن رغم هذا الاهتمام بعملية القراءة نجد أن كثيرا من التلاميذ يفشلون في تعلم القراءة بعد عامهم الثاني أو حتى الثالث رغم نظام التدريس الجيد وتوفر الظروف التعليمية الملائمة من كفاءة المدرسين وتوفر الوسائل والأدوات المساعدة في عملية القراءة.

وسميت هذه الفئة من الأطفال بذوي صعوبات تعلم القراءة هذه الأخيرة تعتبر من أهم ومن بين اضطرابات التعلم الأكثر انتشارا في المدارس الابتدائية، والأكثر من ذلك فإن ما يقارب 20% من الأطفال المتمدرسين يعانون صعوبات مختلفة في تعلم القراءة، هذا الانتشار الملفت جعلها من أهم المواضيع المدروسة من طرف الباحثين باختلاف اتجاهاتهم و أطرهم النظرية، كما سبق الإشارة إليه فإن الاتجاه الحديث في علم النفس ونقصد هنا الاتجاه المعرفي يرى أن القراءة هي عملية معرفية تتدخل فيها سيرورات متعددة وترتبط بقدرات عقلية مختلفة كالانتباه والتركيز والذاكرة والقدرة على حل المشكلات هذه الأخيرة حاولنا أن نسلط عليها الضوء في هذا البحث.

شأنه شأن صعوبات تعلم القراءة فإن موضوع حل المشكلات ليس بالموضوع الحديث فقد ارتبط بالمدرسة الجشتالتية عن طريق أعمال كوهلر (Kohler, 1925) واقترن موضوع حل المشكلات بمفهوم الاستبصار.

وفي منظور آخر نجد أن أحد أقطاب الاتجاه الإرتباطي (Hull, 1955) اهتم بموضوع حل المشكلات حيث يرى أنه ليس إلا امتدادا لتعلم الارتباطات بين المثيرات والاستجابات ارتبط أيضا موضوع حل المشكلات باتجاه معالجة المعلومات خاصة أعمال الباحثين (Simon et kotovesky,1963) اللذان انطلقا من المشابهة بين عمليات النشاط المعرفي للفرد، وآلية الحاسوب في معالجة المدخلات.

و قد اهتم الكثير من الباحثين سواءً في ميدان الأرطوفونيا أو علم النفس المعرفي أو علم النفس العصبي بإثبات الأثر المباشر للقدرة على حل المشكلات على صعوبة تعلم القراءة، وهذه الجزئية لا تدخل في مجال الدراسة الحالية و لكنها تعتبر دعامة أساسية لها فالملاحظ لواقع ذوي صعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة و ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة في البيئة المحلية يكتشف أنها لا تعنى بالاهتمام اللازم من ناحية التكفل خاصة داخل المنظومة التربوية فبالرغم من مجهودات الجهات الوصية في تطوير المنظومة

التربوية وتبني مقاربات من شأنها تحسين العملية التعليمية التعلمية من خلال مناهج حديثة و مدروسة و تكوين نوعي للمعلمين و بالأخص ما يهمنا في مجال الدراسة وضع آليات للتكفل بذوي صعوبات التعلم من خلال الاهتمام بالمعالجة التربوية و إنشاء أقسام التعليم المكيف لكن تبقى هذه الآليات لا تحقق الأهداف المرجوة فنقص تكوين المعلمين في ميدان صعوبات التعلم و طرق التعامل معهم وكذا عدم نجاعة البرامج الموجهة لهذه الفئة وكذا العدد المعتبر لذوي صعوبات التعلم حال دون تحقيق أهداف هذه الأهداف.

و استنادا إلى كل هذه الاعتبارات النظرية و الميدانية جاءت هذه الدراسة كمحاولة لتقييم فعالية برنامج قائم على القدرة على حل المشكلات في تحسين الأداء القرائي لذوي صعوبات تعلم القراءة وقد قسمت الدراسة إلى جانبين: جانب نظري و جانب ميداني و استهلت الدراسة قبل هاذين الجانبين بفصل تمهيدي اشتمل على إشكالية الدراسة و تساؤلاتها ثم صياغة فروض الدراسة وتبيان أهمية و أهداف الدراسة وبعدها التعريف بمصطلحات الدراسة و أخيرا عرض بعض الدراسات التي لديها علاقة بالموضوع.

أما الجانب النظري فاشتمل على فصلين يمثلان متغيري الدراسة و هما صعوبات تعلم القراءة و القدرة على حل المشكلات و التزم الباحث في هذا الجانب بالمقاربة النظرية للموضوع.

أما الجانب الميداني فاحتوى هو الأخر على فصلين الأول وسم بإجراءات الدراسة الميدانية كانت أهم جوانبه تقديم مجتمع الدراسة و العينة و كذا أدوات الدراسة و تقديم البرنامج و وصفه.

والفصل الثاني من الجانب الميداني تم فيه عرض نتائج الدراسة ثم مناقشتها في ضوء مقاربة البرنامج المعدّ و في ضوء الدراسات السابقة.

UNIVERSITE SETIF2

الجانب النظري

الفصل الأول:
التعريف بالدراسة

1.إشكالية الدراسة:

القراءة هي أهم مادة تعليمية بالنسبة للتلميذ، فهي مفتاح كل العلوم، لهذا فقد لقيت اهتمام كبيرا من العلماء و الباحثين و التربويين هذا الاهتمام كان ينصب في الكشف عن مكونات القراءة و جوانبها المختلفة وكذا دراسة العوامل التي تؤدي إلى النجاح أو الفشل فيها أيضا وضع البرامج التي من شأنها زيادة كفاءة القارئ و على غرار كل دول العالم فإن المدرسة الجزائرية أولت اهتمام لمادة القراءة فهي تحظى بأكبر نصيب في جدول التوزيع الزمني للمواد المقررة خاصة في سنوات التعليم الأولى من المرحلة الابتدائية هذا راجع إلى أن تعليم القراءة شرطا أساسي لتحقيق النجاح في المدرسة ، حيث أن باقي المواد الدراسية في جانبها الأكبر ليست إلا أفكارا مكتوبة أو مقروءة تمثلها لرموز اللغوية المكتوبة. (عبد الوهاب،2004، ص 41-42-43)

إن هذا الاهتمام البالغ الذي تعنى به عملية القراءة لا يرجع فقط لكونها أساس التعلم ، بل يعود إلى سبب آخر فقد قدر عدد من الباحثين أن الأطفال ذوو صعوبات تعلم القراءة يشكلون 20 % من الأطفال المتمدرسين. (Inizian-A ,1998)

وقد اختلفت الاتجاهات في تفسير هذه الظاهرة إلى أن الاتجاه المعاصر و القائم على مبادئ العلوم العصبية المعرفية يرى أن صعوبات تعلم القراءة ترجع أساسا إلى خلل معرفي من حيث عجز في استخدام السيرورات المعرفية و الوصول معرفية الخاصة بالأداء القرائي السليم، هذه السيرورات هي التي تتيح للقارئ معالجة الوحدات الخطية و تحويلها إلى وحدات منطوقة مع تحليل معانيها وهذا يفسر بخلل عصبي وظيفي.

إن الأسس الذهنية التي تعتمد عليها معالجة الوضع الخطي متماثلة سواء تتعلق الأمر بعملية الترميز أو عملية فك الترميز ، وما يدفع إلى هذا التصور هو ملاحظة أن الأخطاء تحصل في القراءة من نفس نمط أخطاء الكتابة لدى عسيري القراءة ،كما خلصت دراسةSpontiu(1983) إلى وجود "خلل نوعي" بالإضافة إلى اضطرابات القراءة

والكتابة لدى عسيري القراءة ، دون أن يوضح هذا الخلل النوعي الذي يميز عسيري القراءة على القراء العاديين .

أما "الاستراتيجية الفونولوجية الحرفية" (phonographémique) فهي خاصية أطفال 6 سنوات، في حين أن "إستراتيجية التمثيل العامة" و"الإستراتيجية السيميولوجية" فتميز أطفال 4 و5 سنوات .

إن القارئ العادي يستخدم كل طاقاته ومصادره المعرفية من أجل الوصول إلى التعرف على الكلمات وفهم معانيها بالنظر إلى طبيعة القراءة التي هو بصددها، وبذلك فهو في كل وضعية جديدة للقراءة يعمل

على تنشيط وتوظيف الاستراتيجيات المعرفية والمعارف المكتسبة، غير أن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة لا تؤهله قدراته المعرفية (وحول المعرفية) للتحكم في كل وضعية أو موقف قراءة جديد، هذا الأخير لا يعدو أن يكون " موقف مشكلة" من حيث أنه موقف كلي متكامل ذو أبعاد ثلاثة: قارئ، نص، نسق (أوسياق). كما أن الاختلاف الجوهري بين القارئ المبتدأ والقارئ الكفء من جهة، والقارئ العادي وضعيف القراءة من جهة ثانية يكمن في مستوى القدرة على حل المشكلة وتوظيف المعارف السابقة حول القراءة (الخبرة) وتكييفها حسب الموقف أو الوضعية فالقدرة على حل المشكلات نشاط معرفي تتدخل فيه مجموعة من السيرورات كالتركيز، والإدراك، والذاكرة والانتباه، والأكيد أن هذه السيرورات لها دور كبير في تحديد مستوى الأداء القرائي لدى التلميذ والضعف فيها يؤدي حتما إلى ظهور اضطرابات قرائية قد تصل إلى عسر القراءة وهي نفس النتيجة التي تنتج عن قصور في القدرة على حل المشكلات من مبدأ ما ينطبق على مجموعة الأجزاء ينطبق على الكل.

مما سبق يتضح أن الطفل الذي يعاني صعوبات تعلم القراءة لا تؤهله قدراته المعرفية وحول المعرفية لتحكم بعناصر المادة المقروءة و تفسيرها، حيث أن وضعية القراءة أو

موقف القراءة ما هو إلا "موقف – مشكلة" إذن فصعوبة تعلم القراءة يمكن النظر إليها على أنها عدم قدرة القارئ على استخدام الأدوات اللازمة لفك الرموز الخطية ثم استيعاب معاني المادة المكتوبة هذه الأدوات تتعلق في غالبها بالقدرة على حل المشكلات.
(La Fontaine.D,2003)

و بالعودة إلى صعوبات تعلم القراءة التي تشكل أغلب الصعوبات التي يعانيها التلميذ في مراحل التعلم المختلفة خاصة المرحلة الابتدائية هذا حسب إحصاءات عالمية في ظل غياب إحصاءات محلية من جهات رسمية، وان كانت هذه الجهات ممثلة في هيئات وزارة التربية قد اجتهدت في العقدين الأخيرين في تطوير مناهج التربية، من خلال تبني المقاربة بالكفاءات، و استدخال تعديلات كثيرة في محتويات البرامج الدراسية كما أولت أيضا اهتماما بذوي صعوبات التعلم بصفة عامة ، فقد ركزت عل حصص المعالجة التربوية التي وجه إليها كل تلميذ فشل في اكتساب كفاءة تعليمة فهي تضمن المتابعة البيداغوجية للحالات المتعثرة دراسيا لكننا نعلم أن ذوي صعوبات التعلم لا يتعلمون بالطرق التي يتعلم بها العادي فهذه المتابعة البيداغوجية لا تساهم بأي شكل من الأشكال في مساعدة ذوي صعوبات تعلم القراءة فالمعالجة القائمة على التكرار و الإعادة و التبسيط لا تقدم ولا تأخر في الأمر شيئا بالرغم من الجهد المبذول من طرف المعلم الذي في الأصل لا يملك تكوينا نوعيا في هذا المجال باعتبار أن هذه الفئة تحتاج إلى أساليب تعليمية خاصة و ليست نمطية، كل هذا قد يزيد من تعقيد المشكلة لدى التلميذ ذو صعوبة تعلم القراءة من خلال عدم الكشف المبكر عن الاضطراب.

وحتى في حالة الكشف عن صعوبة تعلم القراءة في الوسط المدرسي و التي سيتم توجيهها الى أقسام التعليم المكيف للتكفل بها، لكن كممارسة واقعية وتطبيق فعلي لهذا الإجراء نجد أنه لم يقدم ما كان منتظرا منه خاصة في ظل عدم كفاية هذه الأقسام، وعدم كفاءة المشرفين عليها، والمتطلع على واقع هذه الأقسام يستشف خللا كبيرا في هذه العملية بداية من إجراءات توجيه الحالات التي لا تعتمد على تشخيص علمي واضح، و كذا الدمج ما

بين حالات مختلفة و متباينة في قسم واحد وهذا ما يجعل التكفل بها مستحيلا، مع نقص تكوين معلمي الأقسام المكيفة في ميدان صعوبات التعلم وطرق التعامل معهم، و ختاما بغياب برامج تكفلية معدة لهذا الغرض، و بالنظر إلى هذه المشكلة الواقعية جاءت الحاجة إلى بناء برنامج تدريبي موجه لذوي صعوبات تعلم القراءة هذا البرنامج جاء معتمدا على القدرة على حل المشكلات لاعتبارات علمية قامت على دراسات أثبت العلاقة هذه القدرة و صعوبات تعلم القراءة حيث أن هذه الأخيرة تعتمد على إستراتيجيتين هما التعرف و الفهم و أن الفعل القرائي يمكن أن ننظر إليه على أساس موقف مشكلة يتطلب من التلميذ تحويل رموز كتابية مرئية إلى رموز منطوقة مسموعة مع فهم المعنى.

استنادا إلى كل ما سبق يمكن أن نطرح التساؤلات التالية:

التساؤل العام : ما مدى فعالية البرنامج التدريبي القائم على حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى التلاميذ ذو صعوبات تعلم القراءة.

التساؤلات الفرعية:

- هل توجد فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مستوى الأداء القرائي.
- هل توجد فروق بين القياسين القبلي و البعدي الأول عند المجموعة الضابطة على مستوى الأداء القرائي
- هل توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي الأول عند المجموعة التجريبية على مستوى الأداء القرائي.
- هل توجد فروق بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس البعدي الأول على مستوى الأداء القرائي.
- هل توجد فروق على مستوى الأداء القرائي بين القياسين البعدي الأول و البعدي الثاني التتبعي عند المجموعة الضابطة.

- هل توجد فروق على مستوى الأداءا لقرائي بين القياسين البعدي الأول و البعدي الثاني التتبعي عند المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي الثاني التتبعي.
- هل توجد فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي الثاني التتبعي لصالح المجموعة التجريبية.

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

البرنامج التدريبي القائم على القدرة على حل المشكلات له أثر ايجابي في تحسين الأداء القرائي لذوي صعوبة تعلم القراءة.

الفرضيات الإجرائية:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مستوى الأداء القرائي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي و البعدي الأول عند المجموعة الضابطة على مستوى الأداء القرائي
- توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي و البعدي الأول عند المجموعة التجريبية على مستوى الأداء القرائي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس البعدي الأول على مستوى الأداء القرائي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الأداء القرائي بين القياسين البعدي الأول و البعدي الثاني التتبعي عند المجموعة الضابطة.
- توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الأداء القرائي بين القياسين البعدي الأول و البعدي الثاني التتبعي عند المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي الثاني التتبعي.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس البعدي الثاني التتبعي لصالح المجموعة التجريبية.

3- أهمية الدراسة و أهدافها :

أ- أهمية الدراسة:

إن الباحث في التراث الأدبي حول صعوبة تعلم القراءة يجد أنه متوفر و واسع إذ أن هناك العديد من الدراسات التي تطرقت إلي هذا الموضوع خاصة الأجنبية منها لكن الملاحظ حول هذه الدراسات أنها كانت في أغلبها تتمحور حول الجانب السببي أو تحليل الأعراض و أهملت الجانب العلاجي و المتوفر منها كدراسات عربية و محلية على وجه الخصوص تعتمد على علاج الأعراض و تهمل ما هو أهم وهو محاولة تنمية القدرات المعرفية المتحكمة في الأداء القرائي.

تظهر أهمية الدراسة أنها تعالج موضوعا واقعيا مطروحا بشدة حيث أظهرت عديد الدراسات أن مايقارب 20% من تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات متفاوتة في تعلم القراءة إضافة إلى ذلك ندرة إن لم نقل عدم و جود برامج خاصة للتكفل بهذه الفئة ، ومنه تأتي هذه الدراسة كمحاولة لوضع أو اقتراح برنامج تدريبي قائم على القدرة على حل المشكلات موجه لذوي صعوبات تعلم القراءة روعي فيه الاهتمام بمعظم الجوانب التي تمثل مسببات أو جوانب القصور المعرفي خاصة التي تساهم في ظهور الصعوبة القرائية أو تؤثر في نموها ومن هذه الجوانب خاصة القدرة الفونولوجية و السميولوجية.

عدم وجود تكفل فعلي بحالات صعوبات التعلم بصفة عامة و صعوبات تعلم القراءة خاصة على الرغم من الخطط و المبادرات التي انتهجتها الجهات الوصية ونقصد هنا وزارة التربية والتعليم كإنشاء وحدات الكشف و المتابعة و أقسام التعليم المكيف إلا أنها

تفتقر حسب رؤية الباحث إلى التفعيل الحقيقي العلمي كما أنها غير كافية ولا تغطي عدد الحالات الكبير نسبيا، إضافة إلى كل هذا فان المشكل لا يقتصر في الجانب العلاجي بل هو سابق لذلك حيث أنه يوجد خلل واضح في عملية التشخيص ومنه فان توجيه الحالات غير دقيق .

إن الملاحظ لأهمية و مدى خطورة انتشار حالات صعوبات تعلم القراءة يجد أنها لا تحظى بالاهتمام و الرعاية الكافية من طرف الجمعيات وحتى الأولياء مقارنة بحالات أخرى ربما هي أقل انتشارا وهذا يمكن أن يكون راجعا لعدم الدراية التامة وعدم الإلمام بماهية هذه الصعوبات و خطورة انتشارها من طرف هذه الجهات.

وبالنظر إلى كل هذه المعطيات الواقعية جاءت هذه الدراسة كمحاولة للتقرب أكثر من حالات صعوبات القراءة من خلال البرنامج المعد القائم على حل المشكلات.

ب- أهداف الدراسة:

- محاولة تنبيه القائمين على ميدان التعليم إلى خطورة صعوبة تعلم القراءة و مدى انتشارها باعتبار أنها من الاضطرابات الخفية التي لا يمكن الكشف عليها إلا بأساليب خاصة في الغالب هي غير متاحة للمعلم.
- الوقوف على واقع انتشار صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية على الأقل بالنظر إلى مجتمع الدراسة.
- محاولة تطبيق أدوات كشف و محكات استبعاد علمية دقيقة للوصول لعينة الدراسة من ذوي صعوبات تعلم القراءة و تفادي الخلط بين الحالات.
- استثمار حصص المعالجة التربوية و جعلها فضاءً حقيقيا لمساعدة ذوي صعوبات التعلم وليست خصصا لإعادة الشرح و التكرار.

- تنمية بعض القدرات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المرتبطة بهذا الاضطراب كالقدرة الفونولوجية و القدرة السيميولوجية.
- في الأخير يبقى الهدف الرئيسي للدراسة و هو قياس فعالية البرنامج التدريبي القائم على حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

4- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

الأداء القرائي: يقصد به مدى تحكم التلميذ في مهارة القراءة وهو القابل للقياس عن طريق اختبار القراءة المعد من طرف الباحث.

صعوبة تعلم القراءة: عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم المادة المقروءة سواء كانت هذه القراءة صامتة أو جهرية،ويستدل على الصعوبة بعد تطبيق بطارية من الاختبارات.

التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة: يقصد بهم التلاميذ الذين يزاولون دراستهم بالصف الرابع و الخامس ابتدائي بولاية تيارت كعينة ، وتم تشخيص حالة صعوبة تعلم القراءة لديهم عن طريق عدة محكات و اختبارات مقننة .

حل المشكلة: هو عملية فكرية يسعى خلالها الفرد للوصول إلى هدف معين يصعب تحقيقه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل وصعوبة تحديد الأدوات المستخدمة في حل المشكلة.

البرنامج القائم على حل المشكلات: عبارة عن برنامج معد من طرف الباحث يهدف الى تحسين الأداء القرائي للتلاميذ الذين يعانون صعوبة في تعلم القراءة ينطلق من وضعيات مشكلة بسيطة تركز على القدرتين الفونولوجية و السيميولوجية.

5- الدراسات السابقة :

5-1 الدراسات العربية:

- دراسة بدرية الملا (1985):بعنوان: برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لتلميذات الصف الرابع ابتدائي بدولة قطر

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم جوانب التأخر في القراءة عند تلميذات الصف الرابع ابتدائي ، واشتملت عينة الدراسة على (207 تلميذات) ليس لديهن عيوب:سمعية، بصرية عيوب في النطق.

وأكدت الدراسة أن أكثر أخطاء القراءة شيوعا بين التلميذات ما يتعلق بالتعرف على الكلمات و الإضافة والحذف حيث كانت نسبتها ما بين (89% إلى 99%). (عجاج، 1998، 45).

- دراسة احمد احمد عواد 1988 :بعنوان: مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

هدفت الدراسة إلى تشخيص أهم صعوبات التعلم التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية (صعوبة القراءة)، وقد اشتملت الدراسة على عينة (30 تلميذ) تم اختيارهم من عينة عشوائية قوامها (245 تلميذ) ،وتم تقسيم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم إلى مجموعتين : الأولى تجريبية عددها (15 تلميذا) والثانية ضابطة قوامها (15 تلميذ) وتمت المجانسة بين المجموعتين في كل من (السن والجنس والذكاء).

وتم التحصل على النتائج التالية :

- توجد صعوبات تعلم شائعة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (قراءة كتابة ،التعبير والفهم) مرتبة حسب شيوعها بين التلاميذ.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في جميع أبعاد الاستبيان التشخيصي (القراءة ،الكتابة ،التعبير،الفهم) وفي الاستبيان ككل لصالح أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق ألبعدي .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في نتائج التطبيق القبلي و البعدي للاستبيان ككل على أفراد المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي و بين التطبيق البعدي والمتابعة للاستبيان ككل لصالح المتابعة .

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في جميع إبعاد الاستبيان ككل و في التطبيقات الثلاثة القبلي البعدي متابعة.

(عجاج ، 1998، 40).

- **دراسة علي تعوينات (1989):بعنوان : التأخر في القراءة والتأخر الدراسي**

تكونت عينة البحث من مجموعة من تلاميذ الطور الثالث تراوح سنهم ما بين(7و9 سنوات) واختيرت الصفوف الأولى اختيارا عشوائيا وكان عددها (15 صفا) هي كالتالي

- خمسة صفوف من السنة السابعة .
- خمسة صفوف من السنة الثامنة .
- خمسة صفوف من السنة التاسعة .

ومن خلال تحليله لاختبار القراءة واختبار التحصيل في اللغة العربية ومقياس الاضطرابات العاطفية والعائلية ، استنتج أن صعوبات تعلم القراءة التي يعاني منها تلاميذ الطور الثالث . نجدها تنتشر في السنة السابعة وتقل نوعا ما في السنة الثامنة والتاسعة ،حيث اتضح أن مستوى القراءة المقاس بالدرجات ينخفض في السنة السابعة أكثر من غيرها وأما ما يتعلق بفهم المقروء فقد اتضح أن اغلب التلاميذ لا يفهمون المقروء إلا فهما سطحيا وهذا في المستويات الثلاثة لكل سنة (شرفوح، 2006، 24).

- **دراسة نصرة محمد عبد المجيد جلجل (1993):بعنوان : تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة لفاعلية برنامج مقترح .**

وكان الهدف من هذه الدراسة :

- مسح للرؤى النظرية التي تناولت موضوع عسر القراءة وهذا قد يسهم في فهم أعمق للموضوع من كافة جوانبه

- كيفية التعرف على بعض العوامل المرتبطة بالعسر القرائي .

- إعداد اختبار تشخيص للعسر القرائي يتضمن مهارتي القراءة الجهرية والقراءة الصامتة.

- التأكد من فاعلية برنامج للقدرات المتكدرة لتحسين مستوى الأطفال من ذوي العسر القرائي

واشتملت عينة الدراسة على (388 تلميذا) منها (185 ذكورا، و 203 إناثا) حيث تراوحت أعمارهم من (سبع سنوات ونصف إلى أنثى عشر سنة) بمتوسط قدرة (9.3 سنة)

وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية :

- حدوث تقدم بالنسبة للأبعاد المختلفة للاختبار التشخيصي للعسر القرائي حيث طرأ تحسن بالنسبة للقراءة الصامتة فيما يخص (التعرف وفهم الكلمات) ،(فهم الجمل) ،(فهم الفقرة) وكذلك تحسن أداء التلاميذ من جانب القراءة الجهرية ،والذي انعكس في قلة عدد الأخطاء في الأداء ألبعدي بالنسبة لجميع الأخطاء (الحذف ،التكرار ،الإضافة ،الإبدال)

- طرأ تحسن طفيف بالنسبة لمهارة (التعرف على الكلمات) وتحسن ملموس بالنسبة لمهارة (فهم الكلمات ،فهم الجمل ،فهم الفقرات) هذا بالنسبة للقراءة الصامتة ،أما القراءة الجهرية فقد تحسنت عن طريق انخفاض عدد الأخطاء (الحذف ،التكرار ،الإضافة،الإبدال)

- طرأ تحسن بصورة عامة لجميع مهارات القراءة الصامتة خاصة مهارة (فهم الجمل) وكذلك تحسن عام بالنسبة للقراءة الجهرية وانعكس ذلك في انخفاض عدد أخطاء الحذف والإضافة والإبدال والتكرار والتحسن الأكبر كان في قلة أخطاء الإبدال حيث ظهر ذلك بصورة ملحوظة (نصرة، 1995، 61).

- **دراسة لعيس (2005)**: حيث تم البحث في إمكانية وجود اختلاف في القدرة على استعمال الأنماط المختلفة للوحدات الخطية من خلال الرسم بين الأطفال الذين يعانون صعوبة تعلم القراءة والقراء العاديين من نفس السن. من خلال هذا البحث في صعوبة تعلم القراءة لدى أطفال متمدرسين في السنة 4 و5، تمت مقارنة القدرة على التمثيل الخطي من خلال رسم موضوع مقترح، تبين وجود فرق دال إحصائيا بين القراء العاديين وعسيري القراءة، بالإضافة إلى الارتباط القوي بين القراءة (قراء نص) مع وحدات الرسم المصنفة إلى ايقونات ورموز وكذا الوعي الفونولوجي. من خلال النتائج المتوصل إليها تم وضع بناء تصور عن طبيعة الاضطراب وتفسيره، والذي يمكن أن يمثل تصور موحد لبعض النماذج النظرية المفسرة الموجودة. **(لعيس، 2005)**

- **دراسة مراكب (2010) :بعنوان الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية "نموذج صعوبات القراءة" بولاية عنابه.**

استخدمت في دراستها المنهج الوصفي ، لقد أجريت الدراسة على 14 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين 130 تلميذ وتلميذة ، مستخدما للقياس الأدوات التالية:

- اختبار تطور الإدراك البصري.
- اختبار مؤشر الذاكرة العامة .
- اختبار التحصيل الدراسي في مادة القراءة .

وكانت نتائج الدراسة كالأتي:

لا توجد علاقة ارتباطيه بين الذاكرة العامة وتعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

لا توجد علاقة ارتباطيه بين الإدراك البصري وتعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

توجد علاقة ارتباطيه بين مهارة الوعي الفونولوجي واكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي. (مراكب،2010).

- دراسة تعوينات علي (2011) تحت عنوان : عسر القراءة وأثره على التحصيل الدراسي في التعليم الابتدائي

وهدفت الدراسة إلى تحقيق الفرضيتين التاليتين :

– يؤثر عسر القراءة على مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة

– يوجد فرق بين التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة والتلاميذ الذين لا يعانون من عسر القراءة

وقد تم إتباع المنهج الوصفي للوصول إلى إثبات أو نفي الفرضيتين ،أما بالنسبة لعينة البحث فتكونت من مجموعتين الأولى معسرين والأخرى عاديين حيث تم اختبار الأولى قصديه والثانية عشوائيا .

وقد تم الحصول على النتائج التالية :

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين يعانون عسر القراءة والذين لا يعانون عسر القراءة في درجات التحصيل الدراسي بكل أبعاده (قراءة ،تعبير ،إملاء معدل فصلي).

- **دراسة دبراسو(2013): بعنوان دراسة العلاقة بين اضطراب التصور الجسدي والمهارات الأولية: " الجانبية – المكان – التناسق الحركي – الزمان – الإدراك الحركي"،وصعوبة تعلم القراءة والكتابة عند الأطفال في المرحلة الابتدائية بولاية بسكرة.**

استخدم المنهج العيادي على 06 حالات من تلاميذ مرحلة الثالثة ابتدائي، تبلغ أعمارهم 08 سنوات ومجموعة من الأدوات كالملاحظة والمقابلة العيادية كما تم تصميم اختبار صعوبة تعلم القراءة والكتابة من إعداد الباحثة وتطبيق مجموعة من الاختبارات الأدائية " اختبار رسم الرجل – الإدراك البصري المكاني – ترتيب الصور ورسم المكعبات لوكسر" وكانت النتيجة كالتالي:

- توجد علاقة بين اضطراب التصور الجسدي والمهارات الأولية: الجانبية – المكان – الزمان – التناسق الحركي – الإدراك الحركي"، ظهور صعوبة تعلم القراءة والكتابة عند الطفل في مرحلة الثالثة ابتدائي.(دبراسو،2014).

- **دراسة جبالي نور الدين و سليمة مقديش (2015): تحت عنوان : العلاقة بين السيطرة الدماغية وعسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**

وهدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الفرضيات التالية :

- نتوقع وجود علاقة بين سيطرة النمط الأيمن وعسر القراءة
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط السيطرة الدماغية بين الجنسين من الأطفال ذوي عسر القراءة .
- توجد فروق بين الجنسين في نسبة انتشار عسر القراءة .
- نتوقع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط السيطرة الدماغية بين المعسرين قرائيا والقراء العاديين .

- وطبقت الدراسة على عينة قوامها (26) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم قصديا من المجتمع الأصلي والبالغ عددهم (474) تلميذا وتلميذة .

وأسفرت الدراسة على النتائج التالية :

- عدم تحقق الفرض الأول : أي لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين النمط الأيمن وعسر القراءة ،حيث حقق النمط الأيمن نسبة منخفضة من بين نسب الأنماط الأخرى تقدر ب 19.23 ٪

- عدم تحقق الفرض الثاني : أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أنماط السيطرة الدماغية لدى المعسرين قرائيا .

- تحقق الفرض الثالث :أي توجد فروق واضحة بين الذكور والإناث في نسبة انتشار عسر القراءة لصالح الذكور.

- تحقق الفرض الرابع : أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 و0.05 بين المعسرين قرائيا والقراء العاديين في نمط القراءة الدماغية .

ومنه توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين عسر القراءة ونمط السيطرة الدماغية المختلط (جبالي و مقديش،2015،ص417-424).

- **دراسة قندوز محمود(2015):** تحت عنوان أثر القدرة على حل المشكلات في تحسين القدرة القرائية لدى التلاميذ ضعاف القراءة وقد اعتمدت الدراسة على عينتين الأوى تمثل تلاميذ ضعاف القراءة و الثانية تمثل تلاميذ عاديين و استعملت الدراسة أداتين : اختبار القراءة و مشكل برج هانوي . توصلت الدراسة الي: وجود فروق دالة احصائيا في زمن خل المشكلة بين التلاميذ العاديين و التلاميذ ضعاف القراءة لصالح العاديين . وجود فروق دالة احصائيا في عدد خطوات حل المشكلة بين التلاميذ العاديين و التلاميذ ضعاف القراءة لصالح العادين و استنتجت الدراسة أن: القدرة على حل المشكلات توثر في صعوبة تعلم القراءة. (قندوز،2015،ص417-ص429)

5-2- الدراسات الأجنبية

- دراسة Martinez J. (1992) :

حيث أجريت هذه الدراسة حول أطفال تتراوح أعمارهم بين 08 و 12 سنة، و حاول الباحث أن يتعرف على نوع الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة أثناء الفعل القرائي، وخلصت هذه الدراسة إلى أن الأطفال ضعاف القراءة يتميزون بما أسماه الباحث بتصلب معرفي من حيث ثبات استراتيجيات حل المشكلات في نشاط القراءة رغم اختلاف أنماطها (قصة، سرد، حوار...) عكس القارئ العادي الذي يستخدم استراتيجيات ملائمة لكل نص، ومنه يكون أداؤه القرائي أحسن، باعتبار المهارة والتنويع في استراتيجيات حل المشكلات، بالإضافة إلى الاستفادة من المعارف السابقة، وتكييفها حسب الموقف أو وضعية حل المشكلة.

- دراسة جمعية أونتاريو لصعوبات التعلم: l'aotal'association Ontarienne des trouble de l'apprentissage(2001-2002) :

قامت بهذه الدراسة الطولية جمعية أونتاريو لاضطرابات التعلم بالتعاون مع وزارة التربية لنفس الولاية بكندا ،وقد شملت الدراسة 3251 تلميذ يتكلم اللغة الانجليزية و 247 تلميذ ينطق باللغة الفرنسية تتراوح أعمارهم بين 4 و 8 سنوات ويدرسون ب 119 مؤسسة تعليمية شارك في انجاز هذه الدراسة 14 فريق عمل ب 34 مجلس استشاري مدرسي ،وقد تمت على مراحل .

أولا :الكشف المبكر :عن التلاميذ (من بين أفراد العينة) المعرضين لصعوبات تعلم محتملة مسبقا ،باستعمال أداة IPAS inventaire des préalables a l'apprentissage scolaire

وتتمثل في استبيان يقيس 5 مجالات تتعلق باكتساب المهارات الأكاديمية واختبار l'analyse auditive de rosner لقياس مستوى الوعي الفونولوجي ،وكشفت هذه الخطوة على 838 تلميذ معرض لصعوبات التعلم

ثانيا : التدخل من خلال تقديم خدمات تربوية خاصة للتلاميذ المعرضين لصعوبات التعلم باستخدام برنامج يدعى l'outil d'enseignement WEB (OEW)

ثالثا : إعادة تقييم هؤلاء التلاميذ باستعمال نفس أدوات المرحلة الأولى .

وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن درجات هؤلاء التلاميذ قد تحسنت في التقويم الثاني بنسبة 32٪ فيما يخص الاستبيان و 119 ٪ بالنسبة لمستوى الوعي الفونولوجي ،كما أبدو تحسنا في المجالات التعليمية الأخرى كالقراءة والكتابة والحساب والمهارات التواصلية واللغة بشكل عام بنسب تتراوح بين 32٪ و 66٪ حسب تقييم المعلمين.

(LDA ,2008 ,consulté le 3/4/2009)

- دراسة (2003) **Lafontaine. D,**:

في دراسة ألقاها Lafontaine في 04 و 05 ديسمبر 2003 بلياجLiège في ملتقى حول طرق تعليم القراءة في المدارس الابتدائية الفرنسية أكد Lafontaineأن صعوبة تعلم القراءة تعبر عن عدم القدرة على معالجة المعلومات وخلل في أنماط التفكير. لهذا فإن صاحب الدراسة اختار مجموعة من الأطفال ضعاف القراءة يدرسون بالمرحلة الابتدائية وكانت تجربته تقوم على وضع هؤلاء الأطفال في مواقف حل المشكلات كي يحفزهم على تعلم خطوات واستراتيجيات مواجهة هذه المشكلات وحلها، من مبدأ أن القراءة تمثل موقف لحل مشكلة.

خلصت الدراسة إلي أن تعويد الأطفال ضعاف القراءة علي حل المشكلات يساهم في تطوير القدرة على معالجة المعلومات وبالتالي تحسين القدرة القرائية .

مناقشة و تعليق على الدراسات السابقة:

كما سبق و أن أشرنا أن للدراسات السابقة أهمية بالغة في توجيه أي دراسة و رسم خطة العمل الخاصة بها، لذلك فسوف نحاول في هذا العنصر البحث عن نقاط التشابه و الاختلاف بين الدراسات في حد ذاتها و بينها و بين الدراسة الحالية كذلك:

- **الدراسات العربية:**

اعتمدنا في دراستنا على (10) دراسات عربية، اتفقت أغلب الدراسات السابقة العربية حول العينة التي طبقت عليها الدراسة، حيث كانت في معظمها تتناول تلاميذ المرحلة الإبتدائية، إلا دراسة علي تعوينات 1989 و التي كان أفراد العينة الخاصة بها من تلاميذ الطور الثالث. و لقد كان هناك تباين بين الدراسات العربية على استعمال منهج معين، حيث طبقت دراسة (تعوينات علي 1989، و مراكب ،و تعوينات علي 2011، و جبالي و مقيدش 2015، و قندوز 2015) المنهج الوصفي، في حين استعملت دراسة (بدرية الملا و احمد عواد و نصرة محمد) المنهج التجريبي، كما استعمل دبراسو 2013 المنهج العيادي كمنهج للدراسة كما اتفقت أغلب الدراسات العربية على استعمال إختبار صعوبة تعلم القراءة و بناء برنامج علاجي. و لقد اتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في العينة المستخدمة (صف الرابع و الخامس ابتدائي) و المنهج التجريبي و بعض الأدوات

- **الدراسات الأجنبية:**

احتوت الدراسة على (03) دراسات أجنبية، اختلفت الأداة المستعملة، حيث طبقت دراسة Martinez و Lafontaine اختبار القراءة بينما اعتمدت جمعية أنتاريو لصعوبات التعلم على استبيان و برنامج علاجي.

كما كان هناك اختلاف في عينة الدراسة حيث طبقت الجمعية الكندية على أطفال في التحضيري و تلاميذ في الإبتدائي، في حين بقية الدراسات اعتمدت على تلاميذ الطور الابتدائي عينة الدراسة .

كما كان هناك اختلاف في المنهج المعتمد، حيث اعتمدت دراسةMartinez على المنهج الوصفي، أما بقية الدراسات فقد اعتمدت على المنهج التجريبي.

و في قراءة كلية لهذه الدراسات و مقارنتها بالدراسة الحالية نستنتج مالي:

يمكن تقسيم نتائج الدراسة من حيث مواضيعها والنتائج المتوصل إليها إلي الفئات التالية:

- دراسات ركزت على العلاقة بين القدرة على حل المشكلات و صعوبات تعلم القراءة (لافونتان ، مارتيناز، قندوز).

- دراسات (لعيس،مراكب،نصرة،جمعية أونتاريو) بينت دور كلا من الإدراك و التمييز البصري وكذا الوعي الفونولوجي في صعوبة تعلم القراءة فكل هذه الدراسات أكدت الفروق بين العاديين و ذوي صعوبات تعلم القراءة.

- دراسات تناولت العلاقة بين المكتسبات الأولية (الجانبية ، التوجه الفضائي، التصور الجسدي) و اثبتت تأثير هذه المكتسبات في صعوبة تعلم القراءة.

_ دراسات(الملا، تعوينات، عواد) ركزت على مدى انتشار صعوبات تعلم القراءة و مظاهرها و علاقتها بالتحصيل الدراسي.

ما يمكن أن يعاب على الدراسات التي اعتمدت على برنامج علاجي أنها لم تقدم تصورا واضحا على محتوى البرامج المستخدمة و طرق بنائها و الأساس الذي اعتمدت عليه لكن تبقى هذه الدراسات ككل دعامة أساسية للباحث في تناوله لدراسته خاصة في مجال التشخيص، و بناء البرنامج ، حيث سينطلق من هذه النتائج العلمية لرسم خطة للدراسة الحالية لتفادي التكرار، و إعادة افتراضات علمية سبق و فصل فيها من طرف باحثين سابقين، خاصة التركيز على علاقة صعوبة تعلم القراءة بالمكتسبات الأولية حيث يستوجب التحكم في هذه المتغيرات في إجراءات المعاينة و الاستبعاد، وكذلك التركيز

على حل المشكلات و الوعي الفونولوجي و الإدراك و التميز البصريين لثبوت أثرهم المباشر في صعوبة تعلم القراءة وهذا يفيدنا في مقاربة بناء البرنامج التدريبي.

الفصل الثاني:

صعوبات تعلم القراءة

تمهيد:

القراءة أهم ما يتعلمه الطفل في المدرسة، بعد أن يكون قد اكتسب اللغة المنطوقة تلقائيا قبل سن التمدرس في حين أن فهم اللغة المكتوبة لا ينم إلا بالتعلم الذي يمنحه البرنامج والمقرر المدرسي وكثيرا ما يصادف المعلمون مشكلة الصعوبات القرائية التي تنتشر بشكل ملفت في المدرسة الجزائرية وتختلف تفسيرات هذه الظاهرة التربوية باختلاف اتجاهات علمية عديدة كعلم الأعصاب وعلم النفس العصبي وعلوم التربية، وطب الأطفال وعلم النفس الأرطفوني. (الوقفي، 2003، ص 353)

1- تعريف القراءة :

*** تعريف ماري دوماستر Marie De Maistre:**

القراءة نشاط معقد تساهم فيه ميكانيزمات سمعية، بصرية حركية لا تقتصر على التعرف على الأصوات فقط، إنما فهم معاني الكلمات مما يتطلب مشاركة الذكاء العام للفرد والتجربة.(M. De Maistre, 1958, P 17)

*** عرفها إفنزيني 2003 Iphanzini بالنظر إلى معنَيَين :**

- **الأول** : أن باستطاعة الفرد أن يربط صوتا بحرف، أو يعبر عن حرف بصوت يناسبه، وعلى هذا الأساس يمن أن تفهم أن القراءة هي عبارة عن فك للموز.

- **ثانيا** : إدراك الفرد معنى ما يقرأ، ولا يمكن بلوغ هذه المرحلة إلا بعد ان تصبح مرحلة فك الرموز آلية والذهن مرن بحيث يمكن فهم المعنى من خلال الرموز المقروءة.

(تعوينات، 1983، ص18)

* القراءة عملية وصول اللغة للمرء عن طريق عينيه، والاستماع عملية وصولها إليه عن طريق أذنيه وتتطلب عملية القراءة ثلاث شروط:

أ- إبصار الرموز المكتوبة.

ب- التعرف على الرمز المكتوب .

ج- ربط الرمز المكتوب بمدلوله اللغوي

فالقراءة عملية عضوية عقلية، يراد بها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان وأفكار.

(الحسون والخليفة، 1996، ص79)

* تعلم القراءة هو وجود علاقة توافق بين مجموعة من الرموز الخطية والأصوات الموافقة لها ثم الحصول على معاني تلك الأصوات المتتالية.

(Larousse, 1996, P1807)

من خلال التعاريف السالفة الذكر يمكن القول بأن القراءة هي عملية تحويل رموز مكتوبة إلى رموز منطوقة بالإضافة إلى فهم معاني هذه الرموز والتمييز بينها، وتتطلب هذه العملية تنسيقا بصريا، سمعيا، حركيا وذهنيا.

2- مراحل القراءة :

2-1 مرحلة الشكل الخطي :

التعرف المباشر على الكلمة من خلال خصائصها الخطية وعملية التعرف تكون كلية La reconnaissance globale، من خلال مؤشرات لسانية.

(R. Cheminale, 2002, P80)

2-2 المرحلة الهجائية :

في هذه المرحلة يتم استعمال نظام التحويل الخطي – الصوتي Les règles de conversation graphème – phonème، فيربط الحرف بالصوت الموافق له ويتم

جمع الأصوات المتتالية للحصول على المعنى الإجمالي للكلمة وبذلك يستعمل في هذه المرحلة الطريقة التجميعية La procédure d'assemblage.

(Anne Van Hout, 2001, P34)

2-3 المرحلة النحوية :

الكلمة تكون محللة إلى وحدات نحوية دون استعمال نظام الإبدال الخطي – الصوتي. (R. Cheminal , 2002, P80)

تستعمل في هذه المرحلة طريقة الإحالة La procédure d'adressage مثال: كلمة importable تحتوي على مورفيمين: /able//in/ بالإضافة إلى الأساس /port/.

بالنظر إلى هذه المراحل الثلاثة استنتاج آليتين للقراء.

3- آلية القراءة :

3-1 الطريقة التجميعية: La procédure d'assemblage

يتم التعرف على الكلمة عن طريق فك الترميز الفونولوجي لمعالجة تمثيلية فونولوجية للكلمة المكتوبة وذلك عن طريق التحويل الخطي الصوتي conversion grapho-phonologique، هذه الطريقة تقوم على آلية تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق الوساطة الفونولوجية، ولهذا تسمى الطريقة غير المباشرة، وتعتمد هذه الآلية على الإستراتيجية الهجائية كما تحتوي هذه الآلية على عدة مراحل.

* تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق التحليل التسلسلي Analyse séquentielle المرتب من اليسار إلى اليمين (في اللغة الفرنسية) والعكس في اللغة العربية.

* كل صوت يتم إنجازه يأتي إلى تخزينه في الذاكرة قصيرة المدى MCT .

* تتابع الأصوات المرتبة والمجتمعة يحقق الشكل الكامل للكلمة.

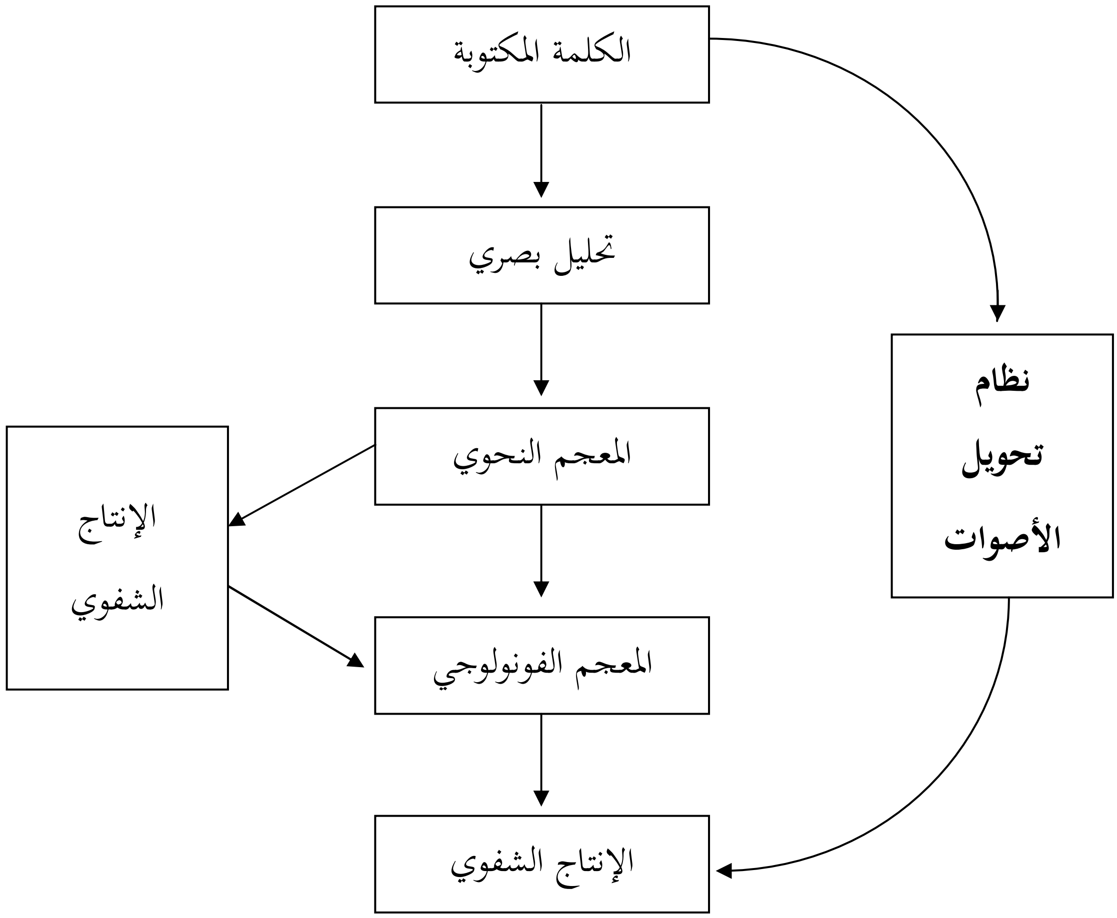
* الوصول إلى معنى الكلمة. (Anne Van Hant, 2001,p32)

2-3 طريقة الإحالة La procédure d'adressage

تسمى بالطريقة المباشرة لأن الكلمة المكتوبة يتعرف عليها مباشرة وبصفة كلية، دون استعمال الهجاء. (Michel Mazeau, 1999, P230)

يكون فيها التمثيل الخطي الكامل للكلمة مخزن في الذاكرة تحت شكلها المكتوب، وتقرأ انطلاقا من ربط الشكل الخطي للكلمة بصورتها المخزنة في الذاكرة من دون وساطة فونولوجية.

وهذه الآلية تعتمد على الاستراتيجية النحوية (R. Cheminale et autre, 2002, P80)



الشكل (01): رسم تخطيطي يمثل آلية القراءة(R. Cheminale et all, 2002, P 74)

4- عمليات القراءة:

4-1 العملية الحسية الحركية الإدراكية :

كي تتم عملية القراءة يجب أن يتمتع الطفل بسلامة الجهاز البصري حيث تقوم العين بنشاط حركي Oculomotrice المتمثل في حركات بصرية خاصة بتتبع الأسطر أفقيا و عموديا. (J. Rondal et autre,1980,p71)

كما أن عملية القراءة تتطلب ربط بين الوحدات الخطية و الوحدات الصوتية، وهذا ما يستوجب نضج حاستي البصر و السمع و نضجا حركيا وعضويا لجهاز النطق للحصول على التلفظ الصحيح، والحديث عن حاستي السمع و البصر لا يقصد به السلامة العضوية فحسب فالنسبة لحاسة السمع ثبت أن ذوي صعوبات تعلم القراءة لا يعانون فقط نقصا سمعيا بل هناك خلل في المعالجة الفونولوجية للوحدات الصوتية و التمييز بينها (خلل فونولوجي في الإدراك و الذاكرة السمعيين) أما ما يخص حاسة البصر فالنضج لا يقتصر على خلو العضو من العاهات أو الأمراض، وإنما كذلك اكتساب الطفل للحركة البصرية المعقدة الخاصة بتتبع الأسطر أثناء القراءة من خلال عمل منسق بين عضلات العين فقد ثبت أن حركات العين لا تتم بمسح الحروف كل على حدى بل أنها عملية متواصلة تتخللها حركات متقطعة للعين لتسجيل وقفات وجيزة المدة من حين لآخر تسمى نقاط تركيز. (حافظ،1998،ص 56)

كما أكدت أبحاث أخرى على أن العين تتحرك من اليمين إلى اليسار بانتظام على طول السطر، وتعود العين بعد وصولها إلى نهاية السطر بسرعة إلى أول السطر الثاني كما أن عدد حركات العينين أثناء القراءة تختلف باختلاف الأفراد، نوع القراءة والمادة المقروءة . (نايف ، 2001، ص109 - 110)

إن هذا النضج لحاستي البصر والسمع و كذا أعضاء النطق يشكل الشرط الأساسي لاكتساب مهارات الكتابة.

4-2 العمليات الذهنية:

المعنى الكلي للجملة يتم بتجميع المعاني الجزئية للكلمات ففي نقطة تركيز من العين يقوم القارئ بالاحتفاظ بالمعنى الجزئي للكلمة المقروءة كي يضفه للمعنى الجزئي للكلمة الموالية وهو بدوره مضاف لمعنى الكلمة التي تسبقه، إن هذه العملية تتيح للقارئ توقع

المعنى الجزئي القادم قبل قراءته، وهو ما يسهل عملية القراءة و أيضا معرفة القارئ بالقواعد النحوية تساعد في هذه العملية.

مثال: قراءة جملة تبدأ بفعل تجعلنا نتوقع أن الكلمة التالية ستكون اسما وهي الفاعل كاحتمال. (لعيس ، 1997، ص93)

5 – مؤشرات القراءة:

5-1 المؤشرات غير البصرية:

أ – مؤشرات براغماتية:

وهي تتعلق بالخبرات السابقة للفرد فيصبح قادرا على تنبؤ مباشر بالكلمات قبل قراءتها وهي تتغير بحسب الموضوع الزمان، المكان ... الخ

مثال : كتب التلميذ .... "الدرس"

ب– مؤشرات دلالية :

وهي أيضا متعلقة بالتنبؤ والمعرفة السابقة لكن لا تعود للخبرات السابقة فحسب ولكن المعنى الدلالي للكلمة في حد ذاتها.

ج– مؤشرات نحوية :

لكل لغة قواعد نحوية تحكمها مثال : فعل ← فاعل ← مفعول به.

2-5 المؤشرات البصرية :

أ- خصائص الكلمات : Propriétés physique

لكل كلمة بنيتها الخاصة وتشابه أو اختلاف مقاطع كلمة واحدة يمكن القارئ من التنبؤ بها مباشرة.

مثال : سورة و صورة.

ب- طول الكلمات : واضح أن قراءة كلمة ذات مقاطع قليلة أسهل من قراءة أخرى ذات مقاطع متعددة لكن هناك بعض الكلمات مشكلة من مقاطع متشابهة لكن الاختلاف طولها

فقط مثل : أرسل – استرسل

ج- الحروف :لكل حرف شكله مثل : "... p – d – q" ، "ز، ر ، و ..."

(J. Rondal , 1999, P76)

6- أنواع القراءة :

هناك محكات عديدة لتصنيف القراءة منها :

أولا : المحك الغرضي :

أ- **القراءة التحصيلية** : تهدف إلى الحصول على المعلومات وحفظها وبهذا تتسم بالروية والتركيز العالي.

ب- قراءة جمع المعلومات : تشبه القراءة التحصيلية لكنها كمية أكثر منها نوعية فلهذا يلجأ القارئ إلى مراجع عديدة من أجل جمع عدد كبير من المعلومات مما يتطلب السرعة في تصفح المصادر والاستعانة بالتلخيص.

ج- القراءة السريعة الخاطفة : تتعلق باختزال وقت القراءة أكثر من سابقتها (قراءة جمع المعلومات) فهي تهدف إلى معرفة شيء معين في زمن قصير مثال : قراءة فهرس كتاب.

د- قراءة التصفح السريع : تهدف إلى تكوين فكرة عامة عن موضوع معين، مثال تصفح كتاب جديد .

هـ- قراءة الترفيه والمتعة الأدبية : لا تتطلب إجهادا فكريا، فمادتها خفيفة، وتكون في أوقات الفراغ وعلى فترات متقطعة.

و- القراءة النقدية التحليلية : تهدف إلى الفحص والنقد، وبذلك فهي تحتاج إلى التروي، ويتميز أصحابها بثقافة عالية وفهم كبير. (ملحم، 2002، ص 292)

ثانيا : محك الأداء :

أ- القراءة الصامتة :

وتعتمد على عنصرين :

* مجرد النظر بالعين إلى المادة المقروءة .

* نشاط ذهني تستثيره الرموز الكتابية المرئية.

القراءة الصامتة تتم دون صوت مسموع ولا حتى تحريك للشفاه.

للقراءة الصامتة عدة مزايا فهناك مواقف تجبر القارئ على استعمال هذا النوع مثل : قراءة مصحف ، مجلة خاصة في الأماكن العامة ، كما أن هناك دراسات أكدت أن القراءة الصامتة أكثر فائدة من ناحية الفهم من القراءة الجهرية، لأن فيها تركيز على المعنى دون اللفظ.

أما من الناحية السلبية فإنها تساعد على الشرود وقلة التركيز و فيها إهمال لسلامة النطق وتعلم مخارج الحروف وصفاتها.

ب- **القراءة الجهرية** :هي عملية ترجمة الرموز الخطية إلى ألفاظ منطوقة مسموعة، وهي تعتمد على ثلاثة عناصر:

* رؤية الرموز الخطية بالعين .

* إدراك معاني الرموز في الذهن .

* ترجمة الرموز الخطية إلى أصوات مسموعة.

للقراءة الجهرية عدة مزايا أهمها :

* من الناحية النفسية هي تسمح للطفل بتحقيق ذاته.

* تعد تدريبا للطفل على مواجهة الآخرين والتخلص من الخجل والخوف.

* تسمح للمعلم والأخصائيين بمعرفة الأداء القرائي للطفل وجوانب الضعف فيه، وتشخيص الاضطرابات النطقية.

من سلبيات القراءة الجهرية :

* لا تلائم الحياة الاجتماعية .

* تتطلب جهدا اكبر من القراءة الصامتة.

* تأخذ وقتا أكثر من القراءة الصامتة.

7-الوساطة الفونولوجية و تعلم القراءة:

تم الحصول على أولى أهم الدلائل لصالح فرضية "الوساطة الفونولوجية" médiation phonologique باستعمال متواليات إملائية لا تشكل كلمة في اللغة، ولكن نطقها يطابق كلمة معينة (Segui،1992). إنه تأثير التجانس الصوتي، الذي يحيل على أبحاث Rubenstein و Lewisو Rubenstein (1971) التي خلصت، عن طريق توظيف عمليات القرار المعجمي، إلى أن زمن الاستجابة يكون أطول بالنسبة للا-كلمات التي تعتبر أشباه متجانسات صوتية (مثل QUILO)، منه بالنسبة للا-كلمات التي لا تعتبر كذلك (مثل DUILO). توضح هذه النتيجة أن المعلومات الصوتية تؤثر على القرار المعجمي للفرد. وقد حاول هؤلاء الباحثين البرهنة من خلال ذلك، على إعادة الترميز الصوتي phonétique في التعرف على الكلمات المرئية، حيث يعتبرون أن معالجة العلامة المرئية، تتم عبر التحويل الإملائي الصوتي، لإنتاج تمثل يستعمل للنفاذ إلى المعجم. ويفسر التأخر في الجواب، بكونه يعكس صراعا بين معلومتين متناقضتين لاتخاذ القرار. تقود المعلومة الصوتية إلى الإجابة بأنها "كلمة" (لأنها تطابق ملفوظ كلمة Kilo) وتقود المعلومة الإملائية إلى الإجابة بأنها "لا-كلمة" ("quilo")،

وفي هذا الإطار، قدمت أبحاث Baron (1973) و Doctor و Coltheart (1980) أدلة على أن المتجانسات الصوتية تستطيع تبطيء قرار رفض تركيبات لغوية، وجعله أقل دقة، بالمقارنة مع قرار مثير غير متجانس الصوت. كما تم الحصول على تأثيرات التجانس الصوتي في علاقة مع تكرار استعمال المتجانسات الصوتية، وتم تأكيده أيضا في مهمة التفييئ الدلالي.

وبتسجيل الشروط غير الدقيقة التي مرت فيها دراسة Rubendtein و Lewis و Rubenstein، عددا من الأبحاث التي لم تسجل أي تأثير للتجانس الصوتي، أو

سجلته في شروط مقيدة، واقترح أنه نتاج لاستعمال إستراتيجية اختيارية في حالات معينة. كما سجل ارتفاع زمن النفاذ إلى المعجم في حالة المتجانسات الصوتية، وأرجع ذلك إلى احتمال أنه يعكس في نفس الوقت، عمليات لبناء المعالجة والنفاذ المعجمي، وأنه يشكل بصعوبة برهانا على تحويل المكتوب إلى الصوت قبل النفاذ إلى المعجم.

يظهر أن معظم علماء النفس اللغوي حاليا، يعتبرون أن طبيعة الرمز الاستهلالي المستعمل للنفاذ إلى المعجم ثابتة، ولكنها في نفس الوقت مرتبطة باستعمال الكلمة. كما يبدو من المحقق أن المعلومات الصوتية تتدخل بشكل مهم أثناء سيرورات النفاذ إلى الكلمات غير المألوفة. وبالمقابل، يتم النفاذ مباشرة إلى الكلمات المألوفة انطلاقا نمن شكلها الإملائي دون المرور بمرحلة الوساطة الفونولوجية (زغبوش،2008،ص105).

هناك حجة تساق كثيرا لتدعيم اقتراح فرضية الوساطة الفونولوجية، مفادها أن الأطفال الذين يتعلمون القراءة يتوفرون مسبقا على تمثلات صوتية للكلمات، ونتيجة لذلك سيكون استعمالها كمفتاح للنفاذ إلى هذه التمثلات، أكثر اقتصادا من بناء تمثلات جديدة ذات طبيعة أخرى (إملائية). وعليه، يمكن الاكتفاء بمعرفة كيفية استرجاع التمثل الصوتي انطلاقا من المتواليات الإملائية. ترتكز هذه الفرضية الأولية على ملاحظة أنه أثناء اكتساب القراءة، يقرأ الطفل، في مرحلة أولى، بصوت مرتفع، ولا يستطيع القراءة الصامتة إلا في مرحلة لاحقة. وهذا يفيد أن المسألة تتعلق بخبرة المتعلم، فكلما تمرن كلما أصبحت العلاقة مباشرة وآلية بين المداخل المعجمية والعكس صحيح. الأمر الذي يلزمنا بمناقشة هذه المسألة.

1.7. مداخل الذاكرة المعجمية:

إذا كان المدخل المعجمي يحتوي على كل المعلومات المرتبطة في نفس الوقت بالشكل وبالمحتوى، والتي تميز مدخلا معجميا معينا عن باقي المداخل، وتساهم بالتالي في إدراك

الوحدات اللغوية وفهمها واستعمالها، فإننا سنحاول الإجابة عن هذا السؤال بالاعتماد على ملاحظة واقع بنية اللغة. فاللغة تعتبر مجموعة لامتناهية من المزاوجات بين الأصوات والمعاني، ولن يمكن وضع حدود لمعرفتنا بهذه المزاوجات، إلا من خلال تمثيلها بواسطة نسق متناه من القواعد، باستطاعته تحديد خصائص هذا العدد اللامحدود من المتواليات اللغوية التي يستطيع الفرد بناءها، انطلاقا من اتصاله بعدد محدود من العينات اللغوية وتعميمها على معطيات لغوية مشابهة. (زغبوش،2008،ص105)

إلا أن التركيبات السالفة، ستكون دون جدوى إن لم يفض تشكيلها إلى علامات دالة، تسمح باعتبار اللغة نظاما من العلامات، أو نسقا من وحدات التعبير التي يرتبط بها محتوى ما يحدد معناها، فكلمة من قبيل in–croy–able علامة تتكون من ثلاث علامات صغرى. كما يمكن ألا تحتوي العلامة إلا على عنصر واحد، مثل العلامة الإنجليزية 's في (peter's son) التي تتجلى في عنصر التعبير "s " الذي يرتبط به عنصر محتوى "الإضافة"، كما يمكن أن يكون مركبا من عنصرين أو أكثر، كما نلاحظ ذلك في العلامة الفرنسية "ra–" (في aimera) التي تتكون من عنصرين للتعبير: "r" و "a"، يرتبطان بأربعة عناصر للمحتوى: "المستقبل"، "الصيغة الإخبارية"، "الغائب"، "المفرد" ونقابلها في اللغة العربية بالعلامة "سيـ" (في سيذهب) التي تتكون من عنصرين للتعبير "س" و"ي"، ويرتبطان بأربعة عناصر للمحتوى: "المستقبل"، "الصيغة الإخبارية"، "الغائب"، "المفرد".

تقودنا هذه الملاحظات الأولية إلى محاولة ضبط أكثر لما نقصده بالمدخل المعجمي، والذي سنحاول تخصيصه من خلال أربعة مستويات.(زغبوش،2008،ص106)

3.7-الوعي الفونولوجي و تعلم القراءة:

تعريف الوعي الفونولوجي:-

مقدرة الطفل على تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة او تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة او متشابهة، حذف ،إضافة وتبديل وحدات صوتية في الكلمة

تطور الوعي الفونولوجي عند الطفل شرط أساسي لنجاحه في القراءة.

الطفل الذي يدرك بان الكلمة مكونة من أصوات ومن مقاطع لا يستصعب في القراءة في الصف الأول.

لقد أجريت أبحاث عديدة في هذا المجال وتبين وجود علاقة بين تطور الوعي الفونولجي عند الطفل وبين تحصيله في القراءة، فالوعي الفونولوجي للكلمة عند الطفل تسهل عليه عملية القراءة.(Bentin, 1992)

يتطور عند الطفل الوعي للقافية بشكل تلقائي وطبيعي وذلك عند بلوغه سنّ الثالثة مما يساعده على التمييز بين الأصوات. عندما يبدأ الطفل في التمييز بين الأصوات يبدأ يفهم العلاقة بين الصوت – الرمز البصري (الحرف) وهذه المهارة أساسية في تعليم القراءة.

الوعي للقافية تسهل على الطفل معرفة الكلمات ذات الأصوات المتشابهة والأحرف المتتالية – المتشابهة. عندما يتعلم الولد تصنيف كلمات حسب أصواتها المتشابهة ويتعلم أصوات المقاطع يكون من السهل عليه الانتقال إلى المراحل القادمة. لذلك قررت بناء مجموعة تمارين تعتمد على التعليم المرحلي وعلى مراحل تطور مهارة القراءة عند الطفل الاتية :

المرحلة الأولى: مرحلة التهيئة المسبقة للطفل وهي مرحلة التعرف على الأصوات المختلفة وأنواعها ومعرفة صوت الحرف الأول للكلمة.

المرحلة الثانية : مرحلة تعلم المقاطع ، في هذه المرحلة يتعلم الطفل المقاطع ثم تحليل الكلمات إلى مقاطع . هذه المرحلة تبدأ في جيل 3 – 4 سنوات وتسمى مرحلة الوعي الصوتي المبكر. (bentin 1992)

أي المقدرة على تحليل الكلمات لمقاطع . هذه المهارة ضرورية للانتقال للمرحلة الثالثة وهي مرحلة تطوير الوعي الصوتي الحقيقي .

المرحلة الثالثة : تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة أو دمجها معا لتكوين كلمة. تكتسب هذه المهارة في جيل 6 – 7 سنوات ، وهو الجيل الذي يبدأ به الطفل تعلم الأحرف الأبجدية. في هذه المرحلة يتعلم الطفل تمييز الحروف حسب صوتها ومن ثم تحليل الكلمة وفقا لأصواتها .هذه المهارة تساعده في فهم العلاقة بين الصوت والرمز وتسهل عليه اكتساب القراءة .(Ball . 1993, p130-139)

و لضمان تعلم سليم للقراءة يستوجب تهيئة الطفل من خلال المعايير التالية:

– التمارين تبدأ من السهل إلى الأصعب.

– تهيئة مسبقة للطفل على الأصوات .

– توعية الطفل للأصوات المتشابهة.

– تعليم أصوات المقاطع والتمييز بين المقطع الطويل والمقطع القصير .

– تمييز صوت الحرف الأول والأخير والشاذ في الكلمة بدون الحركة (مع سكون) ، تهيئة في تمييز الحرف حسب الصوت.

- تحليل الأصوات التي تتكون منها الكلمة .

- التمييز البصري للحرف والربط بين الصوت والحرف . .

- تهيئة لبداية الكتابة – تلوين الأحرف .

- كتابة الأحرف الأبجدية .

8- مراحل تعليم القراءة: نمو الأطفال في القراءة يمر بعدة مراحل أهمها:

أ- مرحلة الاستعداد للقراءة :

أكدت الدراسات والأبحاث أن النضج العقلي أو الذكاء له أثره الفعال في تكون الاستعداد لتعلم القراءة، ونجد دراسات أخرى أكدت علاقة الاستعداد بعمر الطفل وبحالته النفسية والاجتماعية وأهمية لغة الطفل ومقدار نموها، إي أن الاستعداد للقراءة له عوامل مختلفة وثيقة الصلة بعضها ببعض، وكل منها يؤثر في الأخر ويتأثر به وتلك العوامل هي :

- الاستعداد الجسمي.
- الاستعداد العاطفي.
- الاستعداد التربوي.
- الاستعداد العقلي.

وهناك بعض السلوكيات التي يستدل منها على أن الطفل قد بلغ استعداده للقراءة:

- تلهفه للنظر إلى الصور .
- الاهتمام بالكتب والقصص .
- القدرة على استرجاع الكلمات التي يسمعها .

- حفظ الأغاني بسهولة .
- الإنصات إلى القصص والأحاديث والتعليق عليها .
- المبادرة في الحديث عن خبراته .
- القدرة على الانتباه والتركيز.
- محاولة الكتابة.
- طرح أسئلة . (**سليمان، 2010،ص 303**)

ب – مرحلة البدء الفعلي للقراءة :

تتركز مرحلة البدء الفعلي لتعليم الطفل القراءة حول بنية الطفل التعليمية، أي حول المنهج الدراسي لتعلم القراءة، والمادة الدراسية .

والأسلوب الذي يتبعه المعلم مع الطفل داخل حجرة النشاط لمساعدته على تعلم القراءة وإجادتها والرغبة فيها ، في حين نجد أن الاتجاه التربوي المعاصر يكون الفرد تكوينا سليما من النواحي العقلية والعاطفية والتربوية والجسمية.

9- استراتيجيات تعلم القراءة :

تجاوزت عملية القراءة مرحلة التنافر ألمفاهيمي من جهة و الآلية الميكانيكية من جهة أخرى، فقد انصبت الاهتمامات الحديثة على إستراتيجيتها وأهدافها الفعلية عكس ما عبرت عنه الأبحاث الكلاسيكية على أنها " التعرف على الكلمة " كحد أسمى لها فقامت بالجمع بين أمرين "التعرف على الكلمة" و"الفهم القرائي" ، فيكون بذلك الهدف أساسيا وموحدا، وفيما يلي سنعرض أهم الاستراتيجيات لتحقيق ذلك :

أولا : التعرف على الكلمة :

إن غموض اللغة يزيد من خطورة " التعرف على الكلمة " المكتوبة والعلاقة طردية بين التعرف على الكلمة وبين التركيز على المعنى، وبدون مهارة القراءة لن يستطيع القارئ القيام بالوظائف العليا **(عجاج، 1998، 108)** .

وهذا ما أكده "شال" (Chall ,1991) وهناك استراتيجيات خاصة للتعرف على الكلمة سنعرضها فيما يلي :

1- الوعي الفونولوجي للكلمات : الوعي أو الإدراك النغمي (الصوتي) يسبق لا محالة عملية فك التشفير فالقارئ لن يتسنى له إيجاد العلاقة : " صورة خطية، صورة نغمية " أي استنباط الصورة النغمية انطلاقا من الصورة الخطية ما لم يدرك أن الكلمة مقسمة إلى وحدات نغمية (صوتية). لهذا تستوجب هذه العملية القدرة على التمييز بين الأصوات، تقطيع الكلام إلى وحدات صوتية .

وتنمية الوعي النغمي يؤكد السهولة في التعرف على الكلمة ، ولعل ما يساعد على تنمية الوعي النغمي ما يلي :

-**التمييز السمعي** : عند انخفاض الصوت

-**التدريب على إدراك الأصوات الكلامية في القراءة**

2- الصوتيات : هي إحدى استراتيجيات التعرف على الكلمة والتي تكون فيها المطابقة بين النغمة والشكل الخطي (الحرف). "والذي يسمى فك الشفرة "

والمقصود بها إكساب الأصوات دلالة انطلاقا من الشكل الخطي (الحرفي) لها .

3- الكلمات البصرية : الكلمات المألوفة هي التي يتعرف عليها مباشرة دون عناء نظرا لألفتها وهذا ما تلزمه القراءة السلسة حيث تكون معظم الكلمات بصرية، أما الكلمات الصعبة فتكون بنسبة (10- 5 ٪) والتي يعتمد لقراءتها على " استراتيجيات التعرف على الكلمة "، فالعلاقة عكسية بين الكلمات البصرية والجهد القرائي . وأكدت الدراسات وجود (220) كلمة بصرية يجب على التلاميذ أن يعرفوها قبل نهاية الصف الثالث

كما تبين طريقة تعلم الكلمات البصرية . " قراءة القصص لان تلك الكلمات تظهر مرات كثيرة في القراءة، فكثير من الكلمات الموجودة في القصص كلمات بصرية "

4- مفتاح النص (السياق) : هي قدرة التلميذ القارئ على إدراك معنى الكلمات غير المألوفة من المعنى العام للنص المقروء وتجدر الإشارة إلى ضرورة تعزيز القراء على إدراك معاني المقروء من السياق العام للنص . لأنه مؤشر فعلي على اكتساب الثراء اللغوي للقراء ، فتزيد بذلك الطلاقة اللغوية وتكون القراءة سلسلة مصاغة.

5 - التحليل البنائي : المعنى الحقيقي والفهم الصحيح للنص المقروء يستوجب تحليل دقيق للوحدات التركيبية الكلامية ، فيتعرف بذلك القارئ المتمكن على العناصر البنائية الأساسية للكلمة ، أي يستطيع رد الكلمة إلى أصلها . (عجاج، 1998،112) .

ثانيا – الفهم القرائي :

إن هدف الاستراتيجيات الحديثة لتعليم القراءة هو الوصول بالتلميذ " للفهم القرائي" أي تمكينه من استخلاص معنى الأشكال الخطية في النص المقترح للقراءة ، فإذا كانت إستراتيجية "التعرف على الكلمة" على درجة من التعقيد فان الفهم القرائي أكثرها تعقيدا وأهمية .

10- صعوبات تعلم القراءة :

يرى بعض الباحثين أنه ينبغي التمييز بين ثلاث مجموعات من القراء غير الأسوياء، وذلك بهدف فصل دسليكسيا محضة(dyslexie pure)عن مجموعة الأفراد غير القراء (non lectures) والتي تضم الأفراد الذين لا يستطيعون أو لا يريدون القراءة وهذه الفئة تسمى الأليكسيا الولادية وتختلف عن الديسيليكسيا المحضة أو كما تسمى بالنمائية أو التطورية بأن الأفراد الذين يعانون من الأليكسيا الولادية لا يستجيبون لأي برنامج تأهيلي فهم غير قابلون لتعلم القراءة إذن هذه الفئة هي خارج مجال البحث.

نشير أيضا إلى أن هناك فئة أخرى من ذوي صعوبات تعلم القراءة تسمى بذوي "التأخر في القراءة" (Retard en lecture) هذه الأخيرة تمثل الأفراد الذين يعانون من تأخر بسيط في القراءة يمكن أن يستدرك أو يعوض بمرور الزمن وتختلف عن فئة المعسورين التي تمثل مجموعة الأفراد الذين يعانون تأخر واضحا وحادا في القراءة.

1.10- التطور التاريخي لصعوبة القراءة:

يعتبر عسر القراءة اكتشاف طبي، ظهر اثر المجهودات الطبية العصبية في أواخر القرن التاسع عشر، فقد توصل الباحثون في هذا الميدان إلى أن هناك مراكز خاصة باللغة في الدماغ، ويوجد اضطراب لغوي ناتج عن إصابة هذه المراكز وشخصوه بالافازيا أو الحبسة. (كامل،2003،ص 306).

انطلاقا من هذه الأبحاث التي بينت تمركز اللغة في الدماغ، انتشرت فكرة أن هناك اختلاف بين هذا الاضطراب (الافازيا) أين يفقد المصاب فيه القدرة على القراءة، وبين اضطراب اللغة عند الأطفال التي لوحظت ولكنها حتى ذلك الوقت لم تكن معروفة، والمؤكد أنها مستقلة عن إصابة الدماغ أو الحبسة.

ومن بين من اهتم بهذه الظاهرة حسب التسلسل الزمني:

أراد كل من "وولبريت" و"بوتزل" أن يرجعا جميع التوقفات اللفظية التي تظهر أثناء القراءة إلى "عسر القراءة"، حيث تكون عملية القراءة في البداية طبيعية، ثم تتوقف فجأة ثم تعود إلى طبيعتها وهكذا، وكان كل من "كسمول"، سنة1877 و"شاركو سنة 1887 قد أعطاها تسمية أخرى ألا وهي انعدام القراءة.

وفي عام 1895 نشر عدد من الملاحظات الطبية تدخل كلها ضمن التساؤلات العلمية العصبية حول هذه الظاهرة، ومن بين من كتب حول هذه الظاهرة نجد ثلاثة أطباء انجليزيين "جيمس كير"، الذي كان يهتم بالصحة المدرسية حيث أشار في احد أعماله التي تناولت بعض المظاهر الفيزيولوجية والذهنية للتلاميذ، إلى انه صادف اضطرابا يعاني منه تلميذ ذكي ولكنه يعاني عجزا في القراءة والكتابة بالرغم من انه كان يقوم وبسهولة بعمليات حسابية، ثم بعد ذلك بعدة شهور لاحظ "برانجل مورقان" أثناء عمله في مدينة ساحلية في جنوب انجلترا، بوجود طفل في الرابعة عشر من العمر، لم يتمكن من تعلم القراءة، بالرغم من انه عادي أو ذكي. (Karen.2002 .p18).

وعام 1906 أشار جاكسون إلى انعدام القراءة الخلقي والتطوري وكان يقصد الاستحالة المطلقة لاكتساب القراءة.

وظهر سنة 1917 "انجلز وأعطى ملاحظة مهمة جدا، هي أن عسيري القراءة لا يتعرفوا على بعض الحروف وكأنها مختارة من طرفهم، وقد ظهرت عدة دراسات مفصلة، الأولى من نوعها بفضل "هانشلوود" طبيب العيون حيث دقق في خصائص هذا الاضطراب ونشر عدة مقالات، ولقد أكد غياب السوابق العصبية عند عسير القراءة، وأضاف بان هناك عامل الوراثة، حيث استند في تحليله إلى أن هناك عدة حالات ملاحظة في نفس العائلة تعاني من هذا الاضطراب، ولقد لاحظ كذلك بان عسيري القراءة لا يعانون من

عسر الحساب، بالرغم من أنهم يعانون صعوبة في التعرف على الحروف، فهذا يعني ان هناك مركزين منفصلين في الدماغ، واحد خاص بالأرقام والأخر بالحروف وبالتالي استبدل مصطلح انعدام القراءة "بعسر القراءة".

وفي سنة 1937 اقترح الأمريكي "اورتن" نظرية مفادها عسير القراءة يعاني من الجانبية السيئة حيث لاحظ خلطا في الحروف المتشابهة عند عسيري القراءة.

وفي نفس السياق كان العالم "اوبريدان" من سنة 1937 إلى 1943 يؤكد، على اضطرابات البناء ألزماني والمكاني ويرى في عسر القراءة صعوبة إدراج العناصر الرمزية المدركة في وحدة الكلمة والجملة.

وبدأت تظهر الاختبارات التي تفسر هذه الظاهرة، وأول اختبار ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية سنة1942، ضمن الاختبارات التربوية التي كانت تقيم المستوى الدراسي للتلميذ.

وبدأت البحوث المختلفة الاتجاهات تنتشر ابتداء من1950، وظهرت عدة أسماء منهم "بورال ميزوني"،"ماري دي ماستر"،"فرنسواز ايستيان"،"فرانسيس كوشي"،"اجوريا جيرا" وأول اختبار أنجز في فرنسا كان من طرف "بيار ليفافري" سنة 1963. إضافة لما تم ذكره، فان مصطلح عسر القراءة قد بدا بمصطلح العمى اللفظي سنة 1896، واكتشف كما رأينا من خلال البحوث الخاصة بالحبسة ، ثم استعمل مصطلح "انعدام القراءة" حتى توصل الباحثون إلى تسمية "عسر القراءة" التي توحي إلى صعوبة الطفل في تعلم القراءة.

10-2 تعريف صعوبة تعلم القراءة :

لقد تعددت تعاريف صعوبة تعلم القراءة بتعدد الباحثين المتخصصين لكن ما يلاحظ في معظم هذه التعاريف أنه لا يوجد تفرقة بين مفهوم صعوبة تعلم القراءة ومفهوم

آخر هو أكثر تخصصا وهو عسر القراءة ، فصعوبة تعلم القراءة هي مفهوم عام يندرج تحت مفهوم آخر أكثر شمولية وهو صعوبات التعلم الأكاديمية، أم عسر القراءة أو الديسيليكسبيا فتمثل فئة من صعوبات تعلم القراءة تعاني من اضطرابات دائمة في التعرف وفهم وإعادة الرموز المكتوبة، رغم الذكاء العالي وسلامة الحواس.

رغم هذا الاختلاف في المصطلحات بين صعوبات القراءة وضعف القراءة وبطأ القراءة وتأخر القراءة وعسر القراءة التي في الحقيقة لا تؤدي معنى متطابق لكنها كما سبق القول كلها تندرج تحت مفهوم صعوبات تعلم القراءة وتجنبا لأي خلط سنحاول استعمال مصطلح واحد وهو عسر القراءة لأن هذا الأخير يعبر عن اضطرابات في القراءة لا عن درجة معينة من الصعوبة (بطأ، تأخر، ضعف)، كما أن أغلب الباحثين يستخدمون مصطلح عسر القراءة (la dyslexie) تعبيرا عن تعلم صعوبة القراءة .

سنعرض الآن لتقديم بعض تعاريف عسر القراءة :

<u>**تعريف فريرسن Frierson 1967 :**</u>

عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهمها يقوم الفرد بقراءتي قراءة صامتة أو جهرية . (نبيل عبد الفتاح. (حافظ،1998 ،ص 57)

تعريف بورال ميزوني (Borel Maisony): صعوبة خاصة في التعرف وفهم و إعادة الرموز المكتوبة و التي ينبع عنها اضطرابات في تعلم القراءة في سن ما بين 5 سنوات و 8 سنوات و تتعداه فيما بعد إلى الكتابة وفهم النصوص و المكتبات المدرسية. (P.Pialoux ,1975, p189)

عسر القراءة :

عبارة عن صعوبات معينة في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين المنطوق على الحروف وإدراكها كرموز و صورة أكثر

تحديدا يمكن ملاحظة صعوبات في تركيز الانتباه على أصوات الحروف المنطوقة فيحدث خلل في التركيز على المعاني وإهمال الرموز الخطية (الزيات، 1998، ص42)

* تظهر عسر القراءة في سوء التكيف المدرسي، مع ذكاء عادي وظروف اجتماعية وثقافية مقبولة،فهي هذه الحالة نستبعد التخلف الذهني والعاهات الجسدية الأخرى(سمعية أو بصرية). (Perdoncine, 1963, P 25)

3.10 :أنواع عسر القراءة : نشير إلى أنه يوجد العديد التصنيفات لعسر القراءة سنحاول حسر أهمها.

التصنيف الأول :

أ:عسر القراءة التطويرية أو النمائية : اضطراب لساني يكمن في صعوبة نضج نظام تحليل اللغة الكتابية

ب: عسر القراءة المكتسب:ناتج عن تلف مخي إثر إصابة عصبية محددة AVC

التصنيف الثاني:BODER 1970

أ- سمعية أو صوتية (DYSLEXIE DYSPHONETIQUE)

حيث تتميز بعيب أولي في الربط بين الأصوات والحروف مما يؤدي إلي عجز في قراءة الكلمات وهجائها . كما أن الإدراك البصري لشكل الحروف يكون جيدا لكن الاضطرابات يمس الجانب المقطعي (الصوتي) أي خلل في تحويل من الصوت المسموع إلي المقطع المقروء أو العكس (CONVERSION GRAPHO-PHONEMIQUE) فيظهر الحذف والقلب وبطأ في عملية فك ترميز. (حافظ، 1998،ص58)

كما تطرق (M.PLAZMA ،2002) إلى نفس النوع في الديسليكسيا قال أنه في هذه الحالة هناك خلل في الربط بين القرافيم و الفونيم (graphème phonème). ويمكن أن نلاحظ هذا الخلل بشكل كبير أثناء القراءة الجهرية المقاطع التي ليس لها معنى .

ب- **الفكرية:** عكس النوع الأول فإن القدرة الفونولوجية جيدة حيث أن عملية التحليل السمعي تكون جد عادية بالمقابل نلاحظ صعوبة فى التعرف البصري هذا ما يؤدي إلى خلل فى قراءة معظم الكلمات حتى وإن كانت ذات مقاطع قليلة ومألوفة .

(M. Plazma, 2002, P 37)

ج- **الشكل المختلط** : يجمع بين النوعين الأولين (سمعية ،فكرية)ويكون في هذه الحالة أشد حدة حتى يصل شبه أليكسيا ، وإن يلاحظ خلط بين الحروف المتشابهة سمعيا (ر، غ، ح، ع) وبصريا (ر، ز، ذ، د...) . (M. Plazma, 2002, P 38)

د- **الحركية** :

يكمن الخلل في ذاكرة الحركة وهذا ما يجعل هذا النوع أكثر ارتباطا بعسر الكتابة Dysgraphie، كما أنه أقل حدة من سابقيه.

التصنيف الثالث : قائم على درجة الاضطراب.

أ- **العميقة** : حيث تظهر عدم قدرة على القراءة رغم تجاو ثلاث سنوات من التعليم وهذه الحالة تصنف ضمن الأليكسيا (Alexie).

ب . **المتوسطة** : تتميز ببروز اضطرابات نحوية وصعوبة قراءة الكلمات غير المألوفة وذات المقاطع المتعددة وهي الأكثر شيوعا.

ج- **البسيطة** : تتميز بصعوبة التشخيص وهي قابلة للستدراك تلقائيا ولكن ليس دائما، حيث يلاحظ نفور الطفل من سلوك القراءة مما قد يؤدي إلى تعقد الاضطراب مع مرور الوقت. (M. Habibe, 1999, P 62)

التصنيف الرابع :

ترى Selvian Valdois أن هناك نوعين أساسين لعسر القراءة وهما :

أ- **عسر القراءة الفونولوجية** : (Dyslexie phonologique)

إن لنوع الإستراتيجية المستعملة أثناء نشاط القرائي أثرا كبيرا في ظهور عسر القراءة ففي حالة عسر القراءة الفونولوجية نجد أن الفرد يعتمد على الجانب الدلالي والمفاهيمي للكلمات أكثر من الجانب الشكلي والخطي وهذا ما يؤدي بالقارئ إلى عدم قدرته على قراءة المقاطع التي ليس لها معنى وكذا الكلمات الغير مألوفة. كما نجد أن الفرد في هذه الحالة يعتمد بشكل مفرط على الإستراتيجية الكلية لقراءة الكلمات فهو غير قادر على التركيز على القرافيمات المشكلة للكلمة مما يوحي بضعف في القدرة الفونولوجية من حيث إدراك وتخزين المقاطع الصوتية للكلمة حيث أن عملية القراءة تعتمد على ثلاث مراحل أساسية مرحلة أولى وتلعب فيها حاسة البصر دورا أساسيا، مرحلة ثانية وهي مرحلة تحويل الصور الخطية للحروف إلى صور صوتية منطوقة ومرحلة أخيرة تتمثل في التلفظ بهذه الأصوات، هذه العملية ذات الثلاث خطوات تتم بسرعة كبيرة وتتطلب قدرة ذهنية فائقة، كما هو ملاحظ أن هناك حلقة ناقصة في هذه العملية وهي الجانب الدلالي لهذه الكلمات المقروءة، وهنا تكمن المشكلة في حالة عسر القراءة الفونولوجية إذ أن الفرد يعتمد على هذه العملية الأخيرة (دلالة الكلمات) ويهمل العمليات الثلاثة الأولى، مما يؤدي إلى ظهور القلب والحذف والتعويض .

ب- عسر القراءة السطحية :

عكس الأولى فتلاحظ أخطاء تركيبية وبطء في عملية القراءة وتوقفات كثيرة فنجد أن الفرد يقوم بالتهجئة الحرفية لكل كلمة مما يفقدها معناها كما يلاحظ أن النص المقروء يكون خاليا من المظاهر الفوق مقطعية (الاستفهام، التعجب، الارتفاع ... الخ)

كما تلاحظ أيضا أخطاء نحوية عديدة. تجدر الإشارة إلى وجود نوع ثالث من عسر القراءة :

ج- عسر القراءة المختلطة : La dyslexie mixte تجمع بين النوعين السابقين وبهذا فهي أكثر حدة. (Kail. M, 2000, P 251 – 252 –) 2

7-3 أعراض عسر القراءة :

يمكن أن نقسم أعراض عسر القراءة إلى نوعين الأول هو أعراض تخص الأداء القرائي، أما الثاني فهو أعراض مصاحبة (عقلية جسدية، سلوكية).

أ- الأداء القرائي :

أن عسير القراءة تظهر عنده العديد من الاختلالات سواء في الجانب المقطعي للنص المقروء أو الجانب النحوي والصرفي، أو إيقاع وسلاسة القراءة أو الجانب الدلالي. سنحاول ذكر أهم هذه الاختلالات.

* **الجانب النحوي** : أخطاء إعرابية تظهر في عدم ضبط شكل أواخر الكلمات، أخطاء تحويلية (مذكر، مؤنث، جمع، مفرد ...).

* **الجانب المقطعي** : تظهر في الكلمة الواحدة من خلال : الحذف والقلب والتعويض والزيادة ...الخ.

كما نلاحظ خلط بين الحروف المتشابهة سمعيا (ث، ذ)، (ط، ت)، (س، ز). وأيضا المتشابهة بصريا (ر، ز) (س، ش) (ح، خ).

(إسماعيل لعيس ، 1997، ص 33)

* **إيقاع القراءة** : أحيانا تكون سريعة جدا مع عدم احترام علامات الوقف وحذف كلمات وانتقال من سطر لآخر أو عودة إلى سطر تم تجاوزه. أو يكون الإيقاع بطيئا جدا مع تقطيع للكلمة.

فيقرأ : الجو مشمس اليوم ⟵ الـ – جـ– و مـ– شـ – مـ – س الـ– يـ– و– م

* **الجانب الدلالي** : يلاحظ تحويل لمعاني الكلمات، وكذا قصور واضح في الفهم ويظهر من خلال (عدم القدرة على الإجابة والإجابة الخاطئة على أسئلة الفهم بعد قراءة صامتة أو جهرية، كما انه إذا طلبنا من تلميذ عسير القراءة أن يعيد سرد قصته قرأها أو أن يلخصها فإنه يبدي ضعفا واضحا في هذه العملية).

كما نشير إلى أنه عادة ما يصاحب عسر القراءة عسر كتابة تظهر فيه نفس الأخطاء الموجودة في القراءة.

ب- أعراض مصاحبة :

كأي اضطراب آخر فإن لعسر القراءة أعراض مصاحبة تكون نتيجة للاضطراب الأول أو تزيد من حدته وسنذكر أهم هذه الأعراض سواء كانت نفسية أو جسدية أو ذهنية.

- القلق الزائد والخوف الشديد مما يؤدي إلى ظهور اضطرابات في النوم والأكل.

- الانطواء والشرود مما يؤثر على تكوين العلاقات والصداقة مع الزملاء وكذا قلة التحصيل في القسم.

- إمكانية وجود اضطرابات في الكلام أو النطق.

اضطرابات في الصورة الجسمية والجانبية. (الحسون، 1996، ص 106)

10-4 أسباب عسر القراءة :

إنه من الصعب حصر أسباب القراءة فقد اختلفت باختلاف الباحثين واختلاف الاتجاهات النظرية المفسرة لهذا الاضطراب، إذ لا يوجد عامل وحيد يمكن أن يعتبر سببا لوجود هذا الاضطراب، بل هناك جملة من العوامل يمكن أن تساهم في ظهوره.

أ- العوامل الجسمية :

* **اختلالات الإدراك البصري** : تستبعد حالات الإصابة العضوية لحاسة البصر بل يقصد بها خلل في حركة العين يظهر من خلال عدم التنسيق بين العينين ومسح لساحة الرؤية كما أن خلل الإدراك البصري يقصد به أيضا اضطراب في التمييز بين الرموز الخطية راجع إلى أن التلميذ لم يستطع ضبط صور هذه الحروف ما يشير إلى خلل في الذاكرة البصرية أيضا.

* **اختلالات الإدراك السمعي** : لا يقصد بها حالات الصمم المعروفة بجميع درجاتها لكن الخلل يكمن في الإدراك والذاكرة السمعيين كما يعرف بالصمم اللفظي حيث أن التلميذ يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة سمعيا سبق شرحه في أعراض عسر القراءة. (عدنان ، 2002، ص 69 - 70)

* **الجانبية والصورة الجسمية** : أوضحت عديد الدراسات أن نسبة كبيرة من الأطفال عسيري القراءة يعانون مشكلا في الجانبية من حيث عدم وضوح السيطرة الدماغية يسرى أو يمنى، كما لوحظ أن التغيير المفاجئ لليد المستعملة في الكتابة سواد طواعية أو إكراها قد يؤدي إلى ظهور أعراض عسر القراءة بعد ظهورها في عسر الكتابة وهذا راجع إلى الترابط الشديد بين عمليتي القراءة والكتابة.

فيما يخص عامل الصورة الجسمية فإن للتوجيه الفضائي دورا أساسيا في ظهور عسر القراءة حيث عسير القراءة لديه خلل في الصورة الجسمية ينعكس على إدراك مساحة النص المقروء بأبعاده العمودية والأفقية من حيث تتبع الأسطر أفقيا ثم الانتقال من سطر إلى آخر بصفة عمودية.

ب* **العوامل المعرفية:** القراءة في الأساس هي عملية معرفية تتدخل فيها جملة من القدرات الذهنية المتداخلة و المكملة لبعضها البعض.

على هذا الأساس ينظر لعسر القراءة على أنها ضعف في استخدام الإستراتيجيات الملائمة لنشاط القراءة وخلل في تتبع الخطوات اللازمة للوصل إلى القراءة السليمة:

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

(البطانية ، 2005 ، ص150)

ج*العوامل الوارثية والبيولوجية:

السؤال الذي كن يحير العلماء دائما هو: هل للوراثة دور في ظهور حالات صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة وهل يمكن انتقال هذا النوع من الاضطرابات من جيل لجيل وهل هناك إختلال جيني محدد يمكن أن يؤدي إلى ظهوره، والحافز الذي أدى إلى هذا التساؤل هو شيوع هذا الاضطراب في بعض العائلات ووجود بين بعض الإخوة، وعلى هذا الأساس أجريت العديد من الأبحاث والتجارب فمثلا في جامعة كولورادو الأمريكية سنة 1997 أجريت أبحاث تخص التوائم المتماثلة فلوحظ أن 50% من هذه التوائم إن ثبت وجود اضطراب عسير القراءة عند أحد التوأمين نجده عند الثاني حتما.

أما في الجانب البيولوجي ففي دراسة أجراها العالم Feingold سنة 1989 رأى أنه لعامل اختلال التوازن الكميائي دورا في عسر القراءة حيث أن تناول الطفل في سن مبكر للمعلبات والمشروبات غير طبيعية خطرا عليه فقد يساهم في ظهور الاضطراب في دراسة حديثة سنة 2007 أجراها مجموعة من الباحثين الأمريكان بجامعة تكساس حول الأطعمة المعدلة جينيا أثبتت أنها تساهم في ظهور الكثير من الأمراض والإختلالات، وقدموا قائمة بهذه الأطعمة مع ما يقابلها من الإختلالات التي يمكن أن تنجم عنها وحوت هذه القائمة الخاصة بالإختلالات صعوبات التعلم وما ينتج تحتها من الاضطرابات .

د*العوامل العصبية:والتي ترتبط بخلل في الجهاز العصبي أو وظائفه،فإذا كانت كانت المنطقة الصدغية السفلية هي المسؤولة عن تميز الأصوات وتحليلها، وكانت المنطقة أو الباحة الجبهية الأمامية هي المسئولة عن اللغة الحركية فإن هناك دراسات حاولت تحديد منطقة اللغة المقروءة،فى الدماغ وتوصلت إلى أن إصابة الباحة الموجودة بين الفصين القفوي والجدارى تؤدي إلى إظطرابات تخص اللغة المكتوبة سواء قراءة أو كتابة .

فى دراسة أجريت سنة 1968 من طرف الباحث Dark والتي استندت إلى تجارب تشريحية أجريت على أفراد كانوا يعانون صعوبات في القراءة، حيث تم تشريح دماغ شاب بعد وفاته فلوحظ على مستوى الجهة الخلفية من الفص الجداري تشوهات في التلافيف المخية وعدم اكتمال النمو خاصة النصف الكروي الأيمن مقارنة بالنصف الأيسر.

(M.HABIB,1999, P153)

هـ*<u>**العوامل النفسية**</u>**:** للعوامل النفسية دورا لا يكمن إهماله في صعوبات تعلم القراءة، فالاضطرابات النفسية كالقلق والخوف وبعض انحرافات السلوك كالعدوانية والعزلة تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على التحصيل الدراسي بصفة عامة ونشاط القراءة خصوصا. كما تجدر الإثارة إلى وجود عوامل أخرى تؤثر على الفرد وبالتالي أعاده القرائي نذكر منها عوامل أسرية وأنمها التربية والعنف الأسري والحرمان العاطفي، عوامل اجتماعية تخص علاقات الطفل بإقرائه وتركيزه المجتمع الذي يحط به عوامل مدرسية نقصد بها الجو العام للمدرسة علاقة التلميذ بمعلمه، نوع ومدى ملائمة المقررات المدرسية. (Olivier Hondé,1998)

11- تشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة :

أ- التشخيص:

إن التعرف المبكر على الأشخاص المعرضون للعسر القرائي ،هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى القراءة غير المعروف أو المكتشف

إن التشخيص يتطلب جلسة طويلة مع الأخصائي النفسي المدرسي أو التربوي المؤهل، كما يحتاج المشخص إلى معلومات عن التلميذ نفسه وحالته الصحية من الولادة إلى وقت الفحص وكذلك يحتاج إلى معلومات وتقارير من المدرسين عن أداء التلميذ في المدرسة مع العلم انه لا يمكن تحديد الصعوبة أو الفشل في اكتساب القراءة إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلم الطفل وتدريبه على هذه العمليات وتتراوح هذه المدة بين السنة و السنتين حيث يمر جميع الأطفال بخطوات تمهيدية لتعلم قواعد القراءة والتمرن عليها وبذلك لا نستطيع الكشف عن حالات الدسليكسيا قبل 8 سنوات ثم يقوم بإجراء مجموعة من الاختبارات نذكر منها :

- اختبار الذكاء العام (وكسلر).
- اختبار القراءة reading test بروك 1997
- اختبار الإملاء ريدج (redge) spelling test
- اختبار الاتجاهات المشوشة direction at confusion test Annet
- كتابة موضوع بحرية passage of free writing

- اختبار المعرفة وإدراكه السمعي والبصري perfection of sight and sound test.

- فحوص تحليلية للعين والأذن.

- تقييم مستوى الاستيعاب لدى الطفل ومدى تحصيله باستعمال وسائل بيداغوجية معروفة كالأسئلة الشفوية وامتحانات الكتابة .

وقسم "دومور نفات" أهم خطوات التشخيص كما يلي :

1- التشخيص الطبي :ويدخل في هذا الجانب كل ما يتعلق بالجانب الصحي للمعسر قرائيا حيث وجب أن يشخص من الجانب العصبي وكذلك الحاسة السمعية والبصرية والصحة العامة ككل

2- التشخيص اللغوي النمائي : وذلك من اجل معرفة التطور اللغوي النمائي وكذلك استخدام المعسر القرائي للغة .

3 - التوافق : حيث وجب تشخيص الجانب التوافقي للمعسر القرائي وتشخيص توافقه النفسي والمدرسي والأسري.(Dumeur.1983.p 5) .

ب - العلاج: بعد أن تبين أن صعوبات القراءة تتعلق بتفسير الرموز ونطق الحروف والكلمات وفهم معنى الكلمة والجملة التي تتضمنها الفقرة والنص القرائي ككل ، فضلا عن ضرورة القراءة السريعة مع الفهم ،ومن ثم يتعين أن نتناول علاج عسر القراءة على النحو التالي :

1- البرامج القائمة على الإجراءات التربوية المتخصصة:

أو ما يسمى بالأساليب التقويمية لصعوبات القراءة، تهتم هذه الطريقة بمعالجة الأعراض حيث تركز على نقاط ضعف التلميذ في القراءة والتدخل لتقويمها من خلال استراتيجيات تدريس خاصة، ويتضمن هذا النوع البرامج التالية:

- **برنامج أدمارك للقراءة :** يعتمد هذا البرنامج على طريقة الترديد خلف المدرس لتعلم الكلمات ويشمل 277 درسا تسمح باكتساب 150 كلمة .

- **طريقة تعدد الوسائط أو الحواس: (Vact)**

إن العلاج المناسب لمن كان تحصيلهم منخفضا بدرجة كبيرة في الصفوف الأولى يتألف عادة بالأسلوب المتعدد الحواس، إن أسلوب VAKT لعلاج القراءة هو محاولة لاستخدام عدة حواس في تعليم القراءة، حيث يمثل كل حرف منه الحرف الأول من كل حاسة:

فالحرف V يرجع إلى الحاسة البصرية VISUAL

والحرف A يرجع إلى الحاسة السمعية AUDITORY

والحرف K يرجع إلى الحاسة الحسية الحركية KINESTHETIC

والحرف T يرجع إلى الحاسة اللمسة TACTILE

إن استخدام جميع الحواس في أسلوب واحد يدعى الأسلوب متعدد الحواس ويوضح هذا الأسلوب حاجة الطفل إلى استخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم، حيث انه باستخدام الحواس المختلفة فان التعلم سوف بتعزز ويتحسن. (ملحم، 2002، ص9)

في هذا الأسلوب يطلب من الطفل النطق بالكلمة وفي هذا استخدام للحاسة السمعية وان يشاهد الكلمة وفي هذا استخدام للحاسة البصرية، وان يتتبع الكلمة وفي هذا استخدام للحاسة الحسية الحركية، وإذا تتبع الكلمة بإصبعه فقد يكون ذلك استخداما لحاسة اللمس.

- طريقة فيرنالد : " Fernald Methode "

في عام 1920 وفي الولايات المتحدة الأمريكية طور جريس فيرنالد وهيلين كيلر الطريقة الحسية الحركية لتدريس القراءة التهجئة، وتدمج هذه الطريقة الخبرة اللغوية وأساليب التتبع في الأسلوب المتعدد الحواس وفي طريقة فيرنا لد، يملي الأطفال قصصهم الخاصة التي سيتم تعلمها، وهكذا فان التلاميذ هم الذين يختارون المفردات، وفي هذه الطريقة :

- ينطق الأطفال الكلمة.
- يشاهدون الكلمة المكتوبة.
- يتتبعون الكلمة بأصابعهم.
- يكتبون الكلمة من الذاكرة.
- يشاهدون الكلمة مرة أخرى.
- يقرؤون الكلمة قراءة جهرية للمدرس.

- طريقة مونرو "monro" :

إن هذه الطريقة اعتمدت بشكل أساسي على التركيز الصوتي والتدريب المتكرر والمتنوع، وتعد هذه الطريقة من أشهر الطرق التي استخدمت كأسلوب علاجي في تعليم الطفل الذي قد يخطأ في نطق الحروف المتحركة أو الساكنة، وهناك من يعاني صعوبة في الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق للحرف، ومنهم من يعاني صعوبة في تتابع أصوات الحروف أو اتجاه الرمز المكتوب من اليمين إلى اليسار.

تتلخص هذه الطريقة بما يلي:

1- التدريب على التمييز بين الأصوات حيث يضع المعلم بطاقات تحتوي على صور تبدأ بنفس الحرف الساكن أو نفس الحرف المتحرك.

وتبدأ من البسيط إلى الصعب حيث تبدأ بالحروف غير المتقاربة في الأصوات وبعدها الأصوات الأكثر تقاربا مثل س، ص.

2- الربط بين الحرف وصوته الشائع، ويمكن أن يتبع الحرف في البداية ومن ثمة جمع أصوات الحروف ليكون الكلمة.

إن عملية التتبع تساعد المتعلم على معرفة الاتجاه الصحيح في قراءة الكلمات من اليمين الى اليسار.

- **الطريقة الصوتية (طريقة جلينجهام Gillingham)** :وتستخدم مع الأطفال الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطرق العادية ،وتقوم على التعامل مع الحروف الهجائية كوحدات صوتية أيضا بالطريقة الهجائية ،وتبدأ بتعليم الحروف ثم الكلمة ثم الجملة كما تسمى بالطريقة الترابطية لأنها تعتمد على :

- ربط الرمز البصري مع اسم الحرف .
- ربط الرمز البصري مع صوت الحرف .
- ربط حواس الطفل (السمع) مع سماع الطفل لصوته .

- **طريقة التاثير العصبي** : وتقوم على ربط التلميذ بالمعلم حيث يقرا هذا الأخير ومعه التلميذ بسرعة وبصوت عال بشكل متكرر وبعدها يعيد المعلم وراء التلميذ ليصبح لديه طلاقة في الكلمات التي تعلمها (مراكب، 2011، 83).

وهناك أساليب أخرى للتدخل العلاجي وهي حسب "احمد عبد الله احمد"و"فهيم مصطفى محمد " كالتالي :

جدول رقم(1) الأساليب العلاجية للعجز القرائي حسب الأعراض

الأعراض	الأساليب العلاجية
التعثر في النطق :حيث يكون هناك خلط في نطق الحروف والأصوات المتشابهة	- التدريب على التحدث :وذلك عن طريق قوائم الكلمات المتشابهة . - العلاج :ويكون شفهيا وبصريا . - التدرب على التعرف على الحروف عند رؤيتها وعند نطقها . - التدرب على تحليل الكلمات
القراءة العكسية :	- العناية باتجاه العين أثناء القراءة :وذلك بإتباع تدريبات تتضمن تتبع الحروف ،الإشارة بالإصبع ، وضع خط تحت الحروف أثناء قراءتها
التكرار :	- التدريب على معرفة كلمات جديدة . - تشجيعه على التروي والهدوء أثناء القراءة. - القراءة الجهرية الجماعية في وقت واحد.
وضع كلمات مكان الأخرى عن طريق التخمين :	- العاب بالكلمات يتوفر فيها عنصر التحليل الصوتي. - استخدام مادة قرائية سهلة.ذ - تزويد التلميذ بقاموس لغوي اكبر عن طريق تعدد النشاطات .
إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة :	- التركيز على المعنى . - استخدام بطاقات تحتوي على جملة ناقصة وأخرى كاملة من اجل الموازنة . - القراءة الجماعية مع الأستاذ .
إغفال سطر أو عدة اسطر :	- استخدام مادة قرائية بين اسطرها مسافات واسعة . - وضع خط تحت السطر أثناء القراءة .

	-
توقف وتردد على فترات أثناء القراءة:	- مساعدة التلميذ على الحد من القلق والإجهاد . - التدرب على رؤية الكلمات غير المألوفة.
القصور في فهم المراد من المادة القرائية :	- استخدام مادة قرائية أسهل . - التركيز على المعنى وذلك بإثارة دافع حافز القراءة.
صعوبة في تذكر ما تم قراءته:	- التدريب على التلخيص . - استخدام مادة أسهل .
العجز عن القراءة السريعة :	- التدريب على التصفح السريع :العثور على كلمة معينة في جملة أو فقرة أو صفحة ويكون ذلك شفهيا.
صعوبة ملاحظة التفاصيل عند وصف شيء من الأشياء :	- استخدام تدريبات تكملة الجمل . - وضع خطوط تحت الإجابات الصحيحة . - إنشاء أسئلة مستقاة من فقرة تعطى للتلميذ لكي نضمن ألفة أكثر بالكلمات . - استخدام مادة سهلة .

(احمد و فهيم، 2000 ص 97-99).

12- دور المعلم في التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

إن أي برنامج تربوي تقوم به أي دولة بحاجة إلى دعم من المعلم في مدرسته، فكلما اكتسب المعلم القدرة على فهم تلاميذه ومستوياتهم الذهنية والمعرفية الفعلية ، ومشاكلهم الإدراكية، كلما أصبح أكثر فهما و تمييزا للفئات المختلفة من التلاميذ مما سيساعد على سرعة تقديم الخدمات التعليمية المناسبة، فكلما أسرع المعلم بتحويل ذوي صعوبات التعلم إلى إدارة المدرسة أو الأخصائي الأرطفوني، كلما استطاع الآخرون، كل في مجال اختصاصه، القيام بما يخدم هؤلاء التلاميذ.

لذا فان اكتساب المعلم الإدراك والفهم الكافي لموضوع صعوبات التعلم لأمر ضروري وهام جدا، فالمعلم هو الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلاميذ، وهو أول من يستطيع أن يلاحظ ويرصد ومن يتجه بالجهة المعنية كي تتخذ الإجراء اللازم.

إن مساعدة هؤلاء التلاميذ هي مسؤولية مشتركة بين الجميع، ولمعلم المادة دور كبير في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى الدور الذي يقوم به معلم التربية الخاصة إن وجد بالمدرسة، فبينما يعطى التلميذ بعض المساعدة والتعليم العلاجي لفترة محددة وقد لا تزيد للبعض منهم عن حصتين أسبوعيا أو حسب حاجة التلميذ، فان التلميذ يتلقى تعلمه في القسم مع باقي أقرانه معظم اليوم الدراسي ولذا فللمعلمين دور أساسي في تعليم هؤلاء التلاميذ وتنمية قدراتهم، وتعتبر ادوار المعلمين مكملة لبعضها البعض.

(السعيدي،2007، ص85).

وفيما يلي عرض لدور كل من معلم في القسم:

دور المعلم في القسم:

- اكتشاف نواحي القوة و الضعف لدى التلاميذ وإعداد برامج إثراء أو تقوية أو علاج لها
- خلق جو من التعاون بينه وبين المعلم.
- تشجيع التلميذ على اكتشاف العلاقات المختلفة بين المواد المتعلمة الجديدة وبين المعلومات القديمة، وذلك من اجل تسهيل عملية الانتقال بحيث تكون قدرة التلميذ على التحصيل افضل
- تقديم الصفات المميزة للمادة الجديدة والتأكد من فهم التلميذ لها وان يربطها بمعلومات سابقة.

• الاهتمام بان تكون المادة المتعلمة ذات معنى ومفهومة من قبل التلميذ لمساعدته عل التعلم.

• التعرف على استراتيجيات التعلم لدى التلميذ وتدريبه على استخدامها، واستخدام استراتيجيات تعليمية تناسبه.

• استخدام الوسائل التعليمية المختلفة كالسمعية والبصرية والمحسوبة المناسبة للدرس لإيصال المعلومة بطريقة أفضل وأسرع

• ضرورة جلوس التلميذ في الصف الأمامي المواجه للسبورة، بعيدا عن كل ما يشتت انتباهه.

• مراعاة الفروق الفردية لكل تلميذ.

• تكليف التلميذ بعمل أنشطة خاصة به ومناسبة لقدراته ومتابعته.

• التعاون مع معلم التربية الخاصة في وضع الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومتابعتها.

• تعزيز نجاح وتحسن أداء التلميذ

• التعاون مع معلم التربية الخاصة عند تواجد الأخير داخل القسم لمساعدة التلاميذ الذين قد لا يحتاجون لتعليم فردي أو في مجموعات صغيرة في غرفة خاصة.

• إشراك التلميذ في الأنشطة المختلفة بالمدرسة، وتكليفه بالقيام ببعض الأعمال البسيطة لبث الثقة في نفسه وتعويده الاعتماد على النفس. (شرفوح، 2006، 157)

ملخص:

القراءة نشاط معقد يتمثل في تحويل الرموز الكتابية إلى أصوات موافقة لها بهدف التعرف عليها وفهمها، ويعتمد أساسا على عدة ميكانيزمات سمعية، بصرية وحركية وعلمية القراءة هذه يتم اكتسابها وتعلمها عادة في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي حيث تنمو و تتطور وفق عدة مهارات أخرى .

وهذا النشاط كغيره من النشاطات المكتسبة قد تعترض نموه اختلالات كاضطرابات القدرة القرائية أو ما يسمى صعوبات تعلم القراءة، التي هي عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية. هناك عدة أنواع من صعوبات القراءة و تختلف هذه الأنواع باختلاف تصنيفها و من أهم هذه التصنيفات نجد تصنيف Sélvian Valdois الذي يقسمها إلى فونولوجية وسطحية و مختلطة.

لصعوبات القراءة أعراض كثيرة منها: السلوكية و الجسمية ومنها ما يخص نشاط القراءة في حد ذاته أما عن أسبابها فهي الأخرى عديدة فالأمر يخص هنا عوامل أكثر منها أسبابا كالعوامل الجسمية و المعرفية و الوراثية و البيولوجية و العصبية وكذا النفسية.

الفصل الثالث:

القدرة على

حل المشكلات

تمهيد:

توجد **المشكلة** حين يكون لدى الفرد هدف ولم يتعرف بعد على وسائل تمكنه من تحقيق ذلك الهدف ، بينما حل المشكلة هو القدرة على تمييز المعرفة والمهارات واستخدامها بحيث تحقق الهدف.

وتتوفر في المشكلة العناصر التالية : حالة مبدئية يبدأ منها الفرد ، وحالة أو وضع يمثل هدفاً يريد الفرد الوصول إليه ويختلف عن الحالة أو الوضع المبدئي الذي بدأ منه ، عدم وضوح الخطوات اللازمة للانتقال من الحالة المبدئية " الوضع المبدئي " إلى حالة الهدف "أو وضع الهدف " بشكل مباشر لهذا الشخص.

وهنا يمكن تحديد ملامح الموقف المشكل في الآتي : وضع راهن ، وضع هدف ، وفجوة بين الوضع الراهن والهدف تشغلها عوائق أو عقبات تتصف بالغموض وعدم التحديد

ويحتل أسلوب حل المشكلات مكاناً مهماً في مجال تكوين وتناول المعلومات بل إن علم النفس المعرفي قد اعتبر أسلوب حل المشكلات متضمناً ومشتملاً على معظم العمليات المعرفية الأخرى كالانتباه ، والتذكر ، والتخيل ، واتخاذ القرار وغيرها ، وأن ممارسة الفرد لحل المشكلة يتيح إمكانية تنمية هذه العمليات وغيرها.

وتعتبر الدراسة العلمية لأسلوب حل المشكلات ، واتخاذ القرار ، وغيرها من العمليات العقلية ، كالإحساس ، والانتباه ، والإدراك ، والذاكرة ، والتخيل ، والتفكير ، والتعلم من الأمور الأساسية لدراسة كيفية تكوين وتناول المعلومات ، حيث تهتم هذه العمليات وغيرها بالأساليب التي يستخدمها الفرد للحصول على المعرفة ، أو الحصول على المعلومات من البيئة التي يعيش فيها ، وذلك على افتراض أن الوظائف النفسية أو العمليات العقلية، إنما تتوسط بين البيئة المثيرة للفرد ، والمعرفة أو المعلومات التي تتحقق لديه في النهاية ، والتي تظهر في شكل بعض مظاهر من السلوك القابل للملاحظة والقياس.

وعندما يحاول الفرد حل مشكلة ما ، فإنه يتخيل أهدافاً وعلاقات فى ذهنه تتسق مع الأهداف العامة والعلاقات الخاصة بالمشكلة الخارجية المعروضة عليه ، وهذه الأهداف

والعلاقات بمثابة التمثيل الداخلي للمشكلة ، وفى معظم الأحيان يقوم الفرد بتمثيل خارجي لبعض أجزاء المشكلة من خلال رسوم وصور ذهنية أو كتابة بعض الرموز والتي يمكن أن تساعد كثيراً في حل المشكلة ، غير أنه لا يكفى وحده فى حل المشكلة بدون التمثيل الداخلي.

معنى ذلك أن الوصول إلى حل لمشكلة ما يعتمد بدرجة كبيرة على عدة عوامل منها : التخيل ، والتذكر ، والقدرة على التمثيل الداخلي والخارجي للعلاقات بين عناصر المشكلة

إن أسلوب حل المشكلة يمثل نشاطاً يمارسه كل إنسان طوال يومه ، وهو بصورة عامة سلوك يحتاجه كل شخص عندما يكون أمامه هدف يسعى إلى تحقيقه ولكن توجد بعض العقبات التي تحول دونه أو تكون عقبة أمام تحقيقه ، وبمعنى آخر يتضمن محاولة الإجابة عن سؤال أو أسئلة مثل : كيف أتخطى هذه العقبات أو كيف أواجه هذه الظروف الغامضة؟

ولقد تباينت أنماط المشكلات التي تم استخدامها في تجارب التعلم بحيث تراوح مداها من المشكلات التقنية " الميكانيكية " إلى المشكلات المنطقية وكشفت تقارير هذه التجارب – بما تشتمل عليه من عمليات فكرية كان المفحوصون يفصحون عنها إما بصوت مسموع أو تظهر في حلولهم – أن عملية حل المشكلة تمر بخطوات ذات ترتيب محدد ، ففي البداية يحاول كل مفحوص الإلمام بعناصر المشكلة ، وفقاً لما هو متوقع منه ، ثم يطرح مجموعة من الحلول أو الفروض الممكنة ، ويحاول تجريبها ، ليتأكد من صحتها فإذا ما دحضت ، يجرب مجموعة أخرى من الفروض ، وفقاً لأسلوب المحاولة والخطأ ، بحيث تحل الفروض أو الحلول الناجحة محل الحلول الفاشلة ، ومن هذا المنطلق نستطيع أن نقرر أن هذه المجموعة الضخمة من التجارب التقليدية لم تبين لنا كيف تتولد الفروض ، وكيف تنشأ داخل العقل ، ولم تضع أية افتراضات صادقة كالأبنية المعرفية التي ينبغي أن تشتمل عليها عملية حل المشكلات.

1- مفهوم المشكلة:

عبارة عن عائق يحول و يمنع الفرد من تحقيق أهدافه، مما يؤثر عليه فيصبح في حالة توتر وحيرة، كما يخلق عنده دافعية لا يجاد خطط واستراتيجيات للتخلص من هذه الحالة و الوصول إلى الهدف.

- **الفردية:** لأنها تخص فردا معينا فما يراه زيد من الناس مشكلة فهو عند عمر ليس كذلك وهذا راجع للفروق الفردية، وتصبح المشكلة جماعية عندما يشترك عدد من الأفراد في وقت معين بنفس المشكلة.
- **المشكلة لها جانب إدراكي** :فهي تتطلب وعيا وتفكيرا لإدراك وجودها.
- **المشكلة لها جانب انفعالي:** أي يصاحبها حالة نفسية غير مستقرة وتتسم بكثير من الانفعالات كالقلق، و التوتر، و الخوف...
- **المشكلة لها أبعاد متعددة:** كالبعد الشخصي و الاجتماعي و الاقتصادي و السياسي ...الخ.

تعدد أنواع المشكلات: فقد تكون ذات طبيعة شخصية أو معرفية أو اجتماعية أو أخلاقية أو لغوية أو حسابية أو غيرها (العتوم، 2002،ص 237)

2- مفهوم حل المشكلة:

حل المشكلة هو نشاط عقلي معرفي دقيق منظم ويزداد هذا النشاط ويتعقد كلما كانت المشكلة أكثر صعوبة.

هناك العديد من تعريفات حل المشكلة وهذا التعدد راجع إلى اختلاف الأصل النظري واتجاهات الباحثين في هذا الموضوع.

- يعرف بيست (Best.1986) حل المشكلة بالقدرة على اكتشاف العلاقة بين عناصر الحل.

- ويعرف شنك (Schunk) حل المشكلة على أنه مجهود لتحقيق هدف أو حل مشكلة ليس لها حل جاهز.
- ويعرف هاربرلاندت (Harberlandt) حل المشكلة على انه القدرة على الانتقال من المرحلة الأولية في المشكلة إلى مرحلة الهدف.
- ويعرف جروان(2002) حل المشكلة على انه عمل تفكيرية مركبة يستخدم بها الفرد خبراته ومهارته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يوجد له حل جاهز.

ويعرف سبيرنبرغ (Sbernberg 2003) حل المشكلة على أنها عملية يسعى الفرد من خلالها على تخطي العوائق التي تقف في طريق الحل أو الهدف. (العتوم، 2002 ، ص239)

عرف جيدس وآخرون حل المشكلة بأنهاحالة يسعى خلالها الفرد للوصول إلي هدف يصعب تحقيقه بسب عدم وضوح أسلوب الحل أو العقوبة تحديد وسائل وطرق الوصول إلي هدف،يشبب وجود عقوبات تتعرض الحل.وأن الأداة التي يستخدمها الفرد في حل المشكلة هي عملية التفكير وما يبذله من جهد عقلي يحاول خلاله إنجاز مهمات عقلية،والخروج من مأزق يتعرض له".

-انطلاقا من هذا المفهوم فأننا يمكن اعتبار حل المشكلات هو جهد فكري تستخدم فيه جميع المهارات والمعلومات السابقة وإن كان حل المشكلة هو الوصول إلي الهدف معين،فإن هذا الأخير يستدعي

مجموعة من السبل والطرق والتحليل بغرض تحقيقه، والمشكلة الحقيقية هي عدم القدرة علي تحديد هذه السبل التي من خلالها اتصل إلي الهدف المراد

يرى روبنشتاين أن حل المشكلة يتكون من ثلاثة عناصر أساسية:

أ-**حالة ابتدائية**:المشكلة التي يصادفها الفرد.

ب-حالة نهائية:الهدف المراد الوصول إليه والذي هو حل مقترح للمشكلة

ج- العقبات:وهي مختلف العوائق التي تمنع الانتقال من الحالة الابتدائية إلي النهائية (الزغلول ،2003، ص 133)

3- نظريات حل المشكلات :

هناك عدة اتجاهات لتفسير المشكلات أهمها:

الاتجاه الإرتباطي

الاتجاه الجشتالتي

اتجاه معالجة المعلومات

3-1 الاتجاه الإرتباطى :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن حل المشكلات،يقوم علي الارتباط في أساسه،حيث يعتبر سلوكا مضمرا العمليات المحاولة والخطأ،ولا يختلف من حيث النوع علي الأكل،عن تعلم الارتباطات البسيطة بين الميراث والاستجابات أو العادات المتوافرة لديه-أي التي تعلمها سابقا-والتي ترتبط بأوضاع تعليمية معينة.

وتتباين هذه العادات في درجة قوة ارتباطها بهذه الأوضاع،وفي موقعها في التنظيم الهرمي للعادات المتعلقة (hull،1952،1943) وهذا يعنى أن المتعلم يواجه المشكلة بمجموعة العادات المختلفة من حيث القوة والترتيب الهرمي،لذلك الوصول إلي الحل باستخدام هذه العادات مراعيا قوتها وترتيبها أي يبدأ في البحث عن الحل باستخدام العادات الأضعف والأبسط، وينتقل تدريجيا إلى استخدام العادات الأكثر قوة وتعقيدا حتى الوصول للحل المناسب.

ان هذا التفسير لحل المشكلة لا يختلف عن عمليات المحاولة والخطأ التي تقوم بها قطط ثورندايك للخروج من القفص أو فئران سكنر للحصول على المعززات بيد ان الجديد في هذا التفسير هو الافتراض بأن

عمليات المحاولة والخطأ أو (تجارب العادات المتوافرة) تتم نحو مضمر أو عبر نشاطات داخلية. إن تفسير حل المشكلة للعادات او الارتباطات المتعلمة ينفي مبدأ أساسيا يقوم عليه تعلم حل المشكلة وهو (اكتشاف)حل (جديد)لا يتوفر على الأوضاع التعليمية التي تتضمن مشكلات ذات درجة عالية من التجريد والتعقيد وإنما استخدام أساسا لتفسير أداءات تتطلب من المتعلم اكتشاف استجابة الأفضل من بين بدائل عديدة متوافرة .

وخلاصة هذا الاتجاه أن حل المشكلات ما هو إلا تعلم للارتباطات بين المثير والاستجابة. (نشواتي، 1985 ،ص 455-456)

3- 2 -الاتجاه الجشتالي:

الجشتلت = الشكل (gestalt =forme) ولد هذا المنظور في أوربا في بداية القرن العشرين ، يقترح النظر في نشاط حل المشكلات ، كنشاط إدراكي لإيجاد حل لمشكل ما يرجع إلى النظر فيه إلى الأشياء من زاوية أخرى . ويرى هذا الاتجاه أن حل المشكلات نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد، ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسلوب الذي يتبعه المتعلم في إدراك المثيرات التي يتضمنها مجاله الإدراكي. لذا يعتبر حل المشكلة عمليات معرفية داخلية، وهي العمليات التي يعني بها أصحاب الاتجاه الجشتلتي على نحو أولي لتفسير عمليات حل المشكلة. و تبين دراسات كوهلبر (Kohler.1925) هذا الاتجاه على نحو واضح. (P.Le Maire,1999, p265)

بصفة عامة "مشكل ما" هو وضعية يبحث فيها الشخص للوصول إلى الهدف معين، ويتوجب عملية إيجاد الوسائل للبلوغ إلى هذا الهدف،هذا التعريف العام يعطي أيضا وضعيات حل "مشكل عقلي" مثل مشاكل الرياضيات و الفيزياء "فالمدرسة" أو مشاكل اختبار معامل الذكاء بالإضافة إلى وضعيات يومية و أكثر خصوصية. توضع العضوية طبقا لهذه الدراسات، في وضع يستلزم حل مشكلة معينة، كالحصول على الطعام، و يقوم

الباحث بملاحظة سلوك العضوية أثناء بحثها عن الحل. وتتطلب المشكلة عادة قيام العضوية بالدوران أو الالتفاف حول سور أو حاجز معين يحول دون وصولها إلى هدف المنشود. استخدم في هذه الدراسات بعض إأنواع القرود وصغار الأطفال، وكان عليهم أن يقوموا باستجابات انعطافية، للوصل إلى الهدف، لأن الحاجز يمنعهم من الوصول إليه على نحو مباشر. وقد بينت نتائج هذه الدراسات أن بعض القرود و الأطفال يصلون إلى الحل بسرعة بينما تفشل حيوانات أخرى كالدجاج في إنجاز الحل المناسب. يفترض الجشتالتيون أن نجاح القرود والأطفال في الوصول إلى الحلول المناسبة، ناجمة على قدرة هؤلاء على إدراك المظاهر الرئيسية المهمة التي تتطلب نوع من الحل الإستبصاري، في حين يفشل الدجاج في ذلك، لعدم توافر القدرة على "إدراك" هذه المظاهر و " التبصر" فيها. (Margaret W.Matlin , 2000, p 247)

ويترتب على هذه العضوية في تجارب أخرى وصل قضيبين (لإطالة اليد) أو وضع صندوقين فوق بعضهما (لإطالة القامة) لتشكيل أداة تمكنها من الوصول بوضوح قدرة هذه العضوية إلى إدراك المثيرات التي ينطوي عليها الوضع المشكل، وظهور الحل على نحو سريع ومفاجئ ومكتمل. إن سرعة الحل وفجائيته واكتماله يوحي بسلوك العضوية الإستبصاري، وقيامها بإعادة تنظيم إدراكها لمثيرات الوضع التعليمي المشكل. فالعضوية لا تمارس عمليات المحاولة و الخطأ كما يدعي الإرتباطيون، وإنما تهتدي إلى الحل فجأة، وذلك نتيجة " التبصر" في الوضع، وإدراك العلاقات المختلفة التي يمكن أن تقوم بين مثيرات أو مكونات هذا الوضع. (نشواتي ، 1985، ص 487)

تعرض التفسيران الارتباطي والجشتالتي لجدول طويل، غير أننا لسنا بصدد هذا الجدول هنا، وإنما بصدد بيان وجهات النظر المختلفة التي يتخذها الباحثون من موضوع تفسير التفكير وحل المشكلات. ويعود هذا الاختلاف جزئيا إلى طبيعة المشكلات موضوع الدراسة، الإجراءات المتبعة فيها كما يعود إلى طبيعة المتعلم موضوع الاهتمام.

كما أن هذا الاتجاه يرى أن الهدف من حل المشكل هو الوصول إلى الشكل حيث أن إنتاج أي عملية إدراكية أو معرفية هي تكوين جشتلت (شكل) فحل مشكل هو تنسيق عقلي لأجزاء هذا المشكل حتى الوصول إلى تكوين ثابت.

(P. Le Maire, 99, P 265, 266)

3-3 اتجاه معالجة المعلومات:

وتنطبق فكرة هذا الاتجاه من مشابهة النشاطات والسيرورات المعرفية البشرية بطرق برمجة الحاسوب لذا فأثناء عملية حل المشكل يتم إتباع بعض الصميمات المتبعة في الحاسوب وذلك من خلال تحديد الخطوات المتضمنة في أي نشاط تفكيري، وجدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب يتفق مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يمكن أن يستخدمها المتعلم لدى مواجهة مشكلة معينة، ومن ثم تجريب هذه الخطوات في كمبيوتر تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للفرد – إن مدى قدرة الكمبيوتر على النجاح في محاكاة النشاط التفكيري للفرد يزود الباحث بمزيد من الفهم حول نموذج نظري لتفسير هذا النشاط.

ويشير الزيات (1995) إلى إمكانية فهم سلوك الإنسان في حل المشكلات من خلال فهم سلوك الآلة نفسها باعتبار أن هذه العلاقة تبادلية، وحيث أن سلوك حل المشكلة يتطلب معالجة للمعلومات من خلال عمليات التحويل وإعادة الصياغة والاسترجاع، ويضع الزيات عدد من الافتراضات التي يستند إليها نموذج معالجة المعلومات في حل المشكلات سواء كان ذلك لإنسان أو في الحاسبات وهي :

أ- الانتباه للمعلومات يعتمد على الانتباه الانتقائي الإرادي للمعلومات.

ب- مستوى الأداء في حل المشكل يعتمد على حجم وطبيعة المعلومات المتوفرة للفرد أو الحاسب.

ج- هناك قيود معرفية وجسمية تفرضها عمليات التجهيز والمعالجة يؤدي استنزافها إلى انخفاض قدرات الحل ومستوى الأداء. (Fortin.C & Rousseau.R,1989,p55).

د- تتطلب عملية إعداد وتجهيز المعلومات حفظ المعلومات ومعالجتها في الذاكرة الفاعلة القصيرة أو (RAM) وهي ذاكرة محدودة السعة .

ه- نظرا لاتساع سعة الذاكرة الدائمة (الطويلة المدى – القرص الصلب) فإن القدرة على الحل تتأثر بالقدرة على الاسترجاع وعوامل النسيان وبناء على ذلك فإن حل المشكلة هو تطبيق لاتجاه معالجة المعلومات لأنه عملية منظمة وتتأثر بالمدخلات الحسية وتوفر الانتباه ومن ثم تتأثر بقدرة العمليات الوسيطة خلال المعالجة في الذاكرة القصيرة أو الاسترجاع منها. مما ينعكس سلبا أو إيجابا على استجابات الفرد في حل المشكلة.

(العتوم ، 2002، ص 245)

4- أنواع المشكلات :

قسمها كل من جرينو وسيمون (Greeno et Simon) إلى أربعة أنواع من المشكلات:

أ- **مشكلات التنظيم**: وتكون الأهداف و المعطيات واضحة إلى حد ما و لكن هناك صعوبات في تنظيم عناصر الحل و خطواته. (P.le Maire, 1999 ,p 217)

ب- **مشكلات الترتيب**: مثلما توحي به هذه التسمية فهذا النوع من المشكلات يتعلق بالترتيب و إعادة الترتيب (القلب والإبدال)، وبذلك هو يستدعي عدة إستراتيجيات من المحاولة والخطأ: كلمة " الزوجع " ترتب لتصبح " العجوز " أو " الجزوع "

والأمر في هذا النوع من المشكلات لا يتعلق بترتيب حروف أو كلمات بل يتعدى إلى ترتيب العقلي و المنطقي لأبعاد المشكلة و الموقف للوصل إلى الحالة الهدفية، أو نعرض هنا تجربة كوهلر وهو أحد أعلام الجشتلت فقد قام بتعليق موزة في السقف ووضع صناديق وعصا في قفص القرد وبعد عدة محاولات فاشلة اهتدى القرد إلى فكرة استطاع

بها أن يحصل على الموزة، وهذا ما سماه كوهلر بعملية الإستبصار، وهذه الأخيرة تتطلب ترتيبا منطقيا لأبعاد المشكلة، وبعدها القيام بحركات متتالية للوصول إلى الهدف.

حمل العصا ⟵ الصعود على الصندوق ⟵ إسقاط الموزة بالعصا.

ج- **مشكلات النقل و التحويل:** في هذا النوع من المشكلات تتوفر الحالة الابتدائية والحالة النهائية، وعلى الفرد الوصول إليها وفق شروط وأوضاع يجب مراعاتها.

مثل: مشكلة العنزة و العشب والذئب، وتتمثل في نقل ما سبق (عنزة، ذئب، عشب) من ضفة نهر إلى أخرى حيث يجب نقل واحدة من الثلاثة في كل مرة و تفادي ترك العنزة و العشب أو الذئب والعنزة بمفردهما سواء في نقطة الإنطلاق أو نقطة الوصول. هناك مثال آخر قد يبدو أكثر وضوحا وهو مشكل برج هانوي.

هذا المشكل عبارة عن لعبة بثلاثة سيقان، وثلاث حلقات (عدد السيقان و الحلقات ممكن أن يتغير) في الانطلاق الحلقات الثلاثة (واحدة كبير والثانية متوسطة و الثالثة صغيرة) متموضعة على أحد السيقان مثلا الساق اليسرى، في ترتيب تصاعدي من أعلى إلى أسفل، هذا المشكل يتطلب تمرير الحلقات الثلاث إلى ساق أخرى مثلا، الساق اليمنى، مع احترام التعليمات التالية:

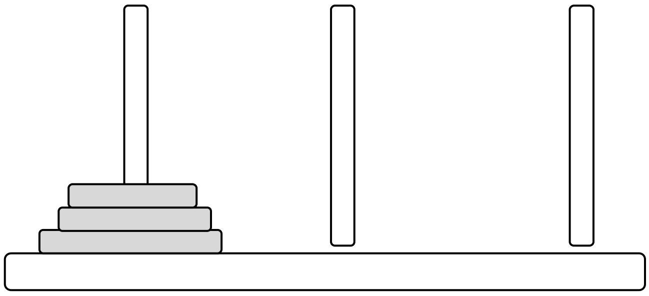
أ- في المرة الواحدة يمكن تمرير حلقة واحدة فقط.

ب- لا يمكن وضع الحلقة إلا على حلقة أكبر منها (لا يمكن وضع حلقة فوق حلقة أصغر منها) بعبارة أخرى في وضعية الانطلاق الحلقات الثلاث موضوعة على أحد السيقان، وفي وضعية الوصول، هذه الحلقات موضوعة على الساق المقابلة و بنفس الترتيب.(الشكل2)

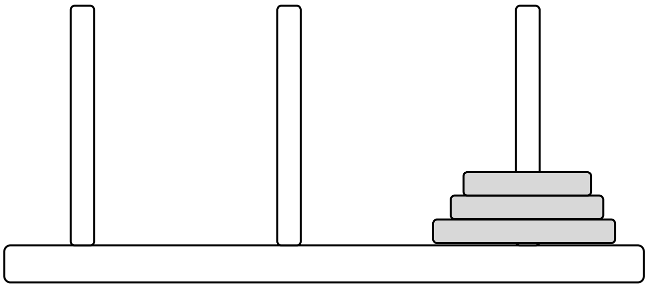
جـ - مهمة الشخص تتطلب الوصول إلى الساق الثالثة نفس الشكل الذي إنطلق منه.

(Da Silva Neves,1999,p88,89)

الحالة الابتدائية



الحالة النهائية:



--"**شكل 02**" **مشكل برج هانوي** Le Problème de la tour de Hanoi

حسب (Greeno) المهارة المعرفية الأساسية التي تستخدم في هذا النوع من المشكلات هي المهارة التي نقول عنها " التحليل البسيط الدقيق " " l'analyse moyen fin " (Newllet simon, 72)

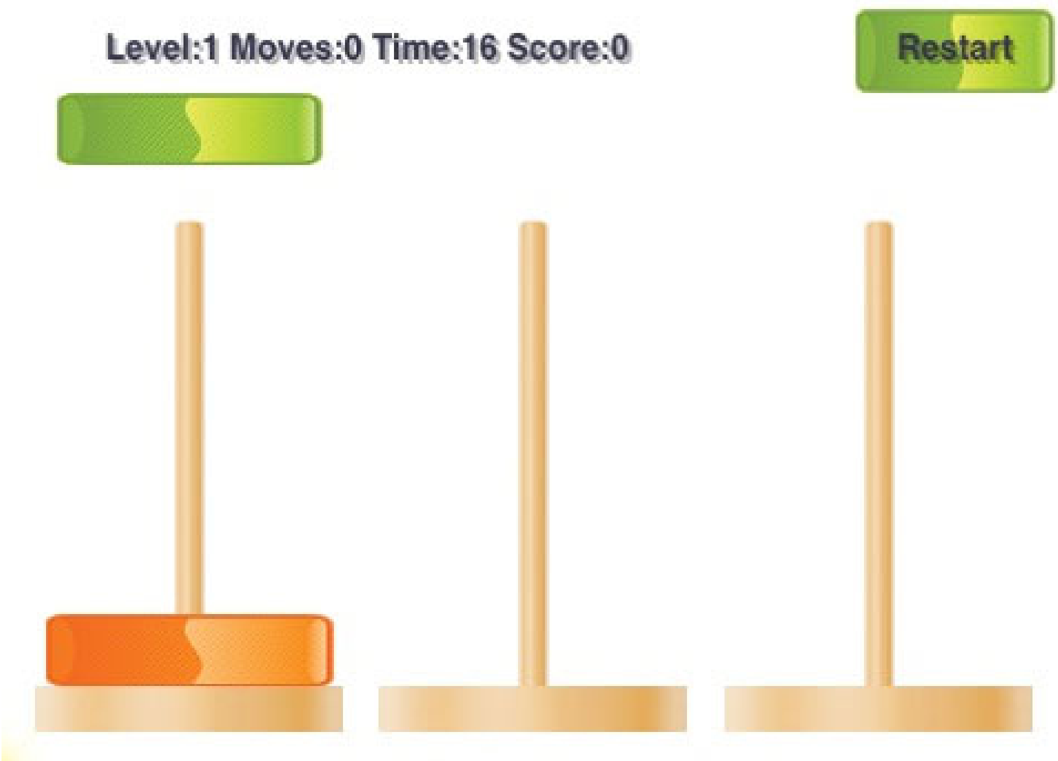
هذا التحليل يفترض:

1- مهارة اكتشاف الفرق بين الحالة المرغوب فيها و الحالة الآنية للمشكل.

2- مهارة استخدام النشاط الذي يقلص هذا الفارق.

" برج هانوي" من بين المشكلات التي درست أكثر فيما يخص موضوع حل المشكلات من بين السباب التي دفعت علماء النفس إلى التركيز على هذا المشكل، هو ليس فقط أن هذا المشكل تتوفر فيه صفات الوضعيات المطابقة لحل المشكلات، ولكن لأنه يتميز بالبنية المرتبة جدا لهذه الوضعية الحرجة. (J.L. Roulin, 89, p409)

اختيارات الأشخاص ممكن استنباطها بسهولة، أيضا كما يبين " الشكل03 " كل تنقل لحلقة ممكن النظر له لحالة جديدة للمشكل (مظهر جديد للحلقات، مشكل جديد).



شكل رقم(03) لعبة مشكل برج هانوي

المصدر: من إعداد الباحث

د- مشكلات استقرار البنية: يتعلق الأمر هنا بمشكلة اكتشاف العلاقة بين عدة عناصر أو أشياء أو إيجاد العنصر المجهول الذي تربطه علاقة بعناصر أخرى معروفة وهذا

يتطلب أولا إيجاد هذه العلاقة التي تربط العناصر الموجودة، ثم استحضار أو إيجاد العنصر المجهول مثل قولنا: الماء للضمآن كالعلم.

في هذا النوع من المشكلات يقوم الفرد، بإيجاد العلاقات السببية بين مختلف الظواهر و المتغيرات، وللوصول إلى حل هذا النوع من المشكلات يستوجب المرور بالمراحل التالية:

* **الترميز:** عملية الترميز تسمح لاستخلاص صفات البنود المراد معالجتها، هذا الإستخلاص يكون من تنشيط الذاكرة الدلالية لمفاهيم من أجل أدوات لفظية ومن تحليل (تفكك) صفات قاعدية من أجل أدوات متعلقة بفن الرسم (Pictural).

* **مقارنة الخصائص:** بعد ترميز الخصائص (الرموز – الصفات). يقارن الشخص كما أن الشخص يبحث على العناصر المشتركة أو المختلفة للبنود.

الشخص الممكن أن يجرب إعادة تكوين عناصر المقارنة.

* **الإنتقاء و التقويم:** أخيرا تسمح هذه المرحلة للشخص بتحليل أحسن إجابة مرشحة من بين مجموعة الإجابات المحتملة.

هناك تصنيف آخر للمشكلات لا يقوم على نوع المهارة العقلية المستخدمة في حلها بل على درجة وضوح أو مدى تعقيد المشكلة في حد ذاتها وهو كما يلي:

أ- الإشكالات ذات البنيـة الجيّـدة أو حيّدة التحديـد Les problèmes bien structurés

تتميز بوجود طرق واضحة وحالات متوسطة للمشكلة متوفرة، وهدف نهائي واضح، وإستراتيجيات مفهومة بدقة، وعلى العموم فهي مشكلات واضحة يمكن التأكيد من صحة حلّها بالرجوع إلى معايير معروفة و متفق عليها مثل: المسائل الحسابية.

ب- المشكلات سيئة التحدد: Les problèmes mal structurés

عكس الأولى، فهذه، تتميز بغموض الإستراتجيات اللازمة لحلها وحالات متوسطة، غير متوفرة ، كما أن المعايير أقل تحديدا.

مثال: ما هي أنجح طريقة للحصول على أغلب أصوات الناخبين.

(P. Le Maire ,1999,p220)

5- مراحل حل المشكلة :

إن الحديث عن مراحل حل المشكلة يسوقنا إلى مفهوم أخرفي مجال حل المشكلات وهو :مجال المشكلة حيث أكد اندرسون (Anderson 1995) أن عملية حل المشكلة توصف من خلال بحث الفرد في مجال المشكلة من خلال ثلاثة حالات:

أ- **الحالة الابتدائية:** وتتضمن اكتشاف المشكلة و تحديدها بشكل واضح.

ب- الحالة المتوسطة: تتضمن وضع الحلول و الفرضيات و البدائل الممكنة .

ج- حالة الهدف:وتتضمن الوصول إلى الهدف و إزالة المشكلة وما يصاحبها من توتر.

و حلال المشكلات (problème Solver) حسب مفهوم المجال ، هو الشخص القادر على عبور هذه المراحل الثلاث و تحقيق المرحلة الثالثة بنجاح، ويشتمل مجال المشكلة على جميع التحركات و الافتراضات و الأدوات المستخدمة في الحل من أجل الوصول إلى الحالة النهائية و هي حالة الحل النهائي للمشكلة، وبذلك فقد اعتبر أندرسون (Anderson1995) أن كوهلر في تجربته المشهورة على القرد ، كنموذج على التعلم بالتصبر، تميز حله بمرور القرد في المراحل الثلاثة حيث أنه استطاع أن يكتشف المشكلة وتوجه نحو تحقيق الهدف ،ثم تم بلورة عدد من الأهداف الفرعية المرحلية التي كان أحدهما يمثل الحل الناجح، مما ساعد على تحقيق الهدف المطلوب (Opératoire Application) وهو الوصول إلى حبات الموز الهدف النهائي.

و أوردت بعض الدراسات مراحل لحل المشاكل ذات الطبيعة الفنية أو الهندسية و الرياضية، حيث حددت ثلاثة خطوات لحل المشكلة وهي :

- تشخيص الوضع الراهن للمشكلة .

. تحديد ما الذي نريد الوصول إليه (منطقة الهدف).

. تحديد أربعة مراحل تقليدية لحل المشكلة بشكل عام وهي:

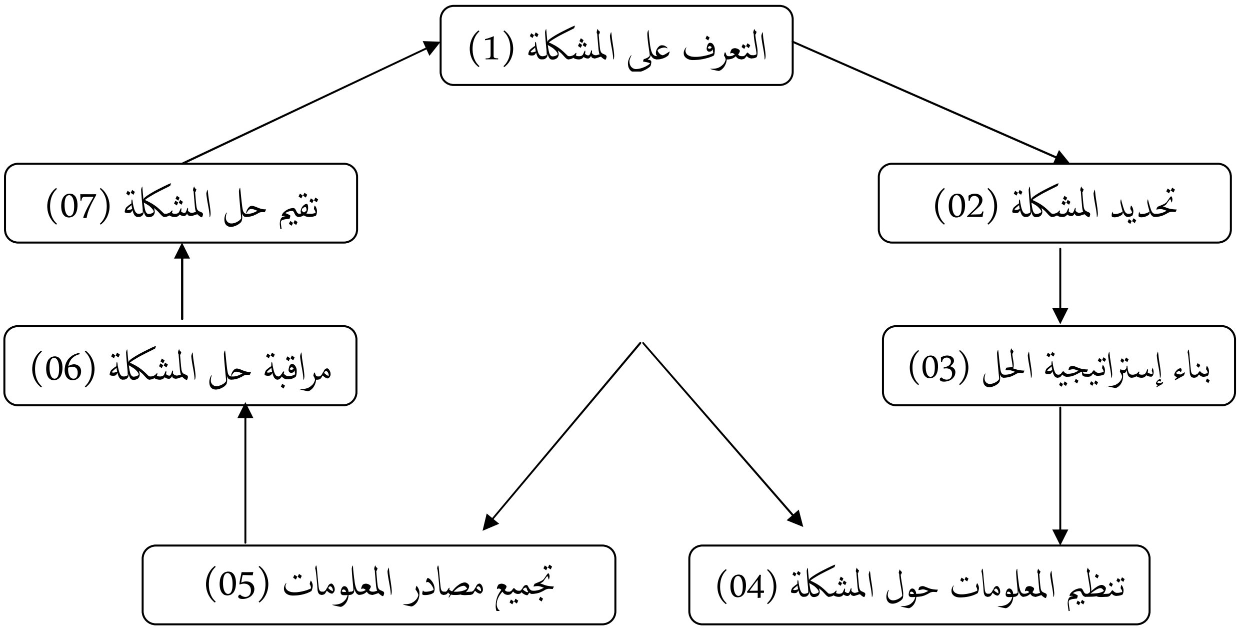
أ- **مرحلة التعرف وتحديد المشكلة:** وتتضمن هذه المرحلة بوجود عائق يمنع تكيف الفرد و تفاعله. فيشعر الفرد بالتحدي و الرغبة في تحديد المشكلة وعناصرها ومحاولة فهمها من خلال جمع المعلومات الأولية نحوها .

ب- **مرحلة توليد الأفكار و تكوين الفرضيات** : تتضمن هذه المرحلة البحث عن الحلول الممكنة للمشكلة من خلال استخدام التفكير المنطقي و الابتكاري و الخبرات السابقة من حل الوصول إلى فرضيات محتملة لحل المشكلة .

ت- **مرحلة اتخاذ القرار المناسب** : وتتضمن هذه المرحلة تحديد إستراتيجية التي تسمح باختيار الفرضيات من خلال جمع البيانات و المعلومات بمنهجية علمية دقيقة من أجل التوصل الى قرار حول الفرضية المناسبة التي تحل المشكلة.

ث -مرحلة تقويم الفرضية أو الحل : وتتضمن هذه المرحلة اختبار الفرضية أو الحل للتأكد من صحته و قدرته على حل المشكلة، وقد يلزم في هذه المرحلة تعديل الحل خلال إعادة تقويمه و تصويبه و تجربته ليضمن أفضل مستوى من الحل للمشكلة القائمة .

ويرى ستيرنبرغ (Sternberg, 2003) أن مراحل حل المشكلة تمر بسبعة مراحل تسير بشكل دائري حيث سماها دائرة حل المشكلة (Problème Solving cycle) وتشمل المراحل التالية.



"الشكل" (04.) حل المشكلة الدائرية (Gineste.M,1977,p125)

أ –**التعرف على المشكلة** : التعرف على وجود عائق يمنع تحقيق هدف معين و إدراك ذلك لأن ما يعد مشكلة لشخص ما قد لا يكون مشكلة لشخص أخر.

ب–**تحديد المشكلة** : ويتطلب تحديد المشكلة طريقة تمكن الفرد من التعامل معها ووضع آليات الحل .

ج–**بناء استراتيجيات الحل** : ويتطلب التفكير في إستراتيجية للحل من خلال تحليل المشكلة أو الهدف و وضع الطرق المناسبة للتعامل معها .

د– **تنظيم المعلومات حول المشكلة** : تنظيم المعلومات المتوفرة حول المشكلة بطريقة تسمح بتطبيق إستراتيجية الحل.

هـ– **تجميع مصادر المعلومات:** إعادة تقييم المصادر المتوفرة للحل من زمن، مكان، وأجهزة، ومال و غيرها.

و- مراقبة حل المشكلة :ويتطلب مراقبة إجراءات الحل و متابعة التطورات التي تطرأ على المشكلة أو خطوات الحل .

م- **تقييم حل المشكلة:** ويتطلب تقييم الحل الذي حققه الفرد و التعرف على قدرته في إزالة العوائق التي كانت تواجه المشكلة قبل الحل .

وتشير الأسهم التي تصل بين خطوات الحل إلى حقيقة التفاعل بين خطوات الحل السبعة مما يعني أن حل المشكلة قد يتطلب العودة إلى مرحلة سابقة أو التخطيط إلى مرحلة قادمة قبل الشعور بها.

بصفة عامة يمكن أن نلخص مراحل حل المشكلة في الخطوات التالية سواء كانت هذه المشكلة ذات بنية واضحة ومحددة أو ذات بنية مبهمة غير محددة .

أ-**الوعي بوجود المشكلة:**وهذه الخطوة تخص المشكلات سيئة التحديد لأن المشكلات جيدة التحديد غالبا ما نقرأها أو تطرح علينا من قبل الآخرين، صحيح أن المشكلة الحقيقية هي التي تفرض نفسها، لكن كثيرا ما نعيش مشكلات ولا نحس بها . مثال: مشكلة السلبية لدى الطالب الجامعي الجزائري.

ت-فهم طبيعة المشكلة: تعتبر الخطوة الثانية في طريق حل المشكلة كما أنها تخص كلى نوعي المشكلات، حيث يقوم الفرد ببناء فهم خاص للمشكلة وتحليل أبعادها و متغيراتها وهذا يستدعي استخدام الخبرات السابقة وتنشيطا للذاكرة طويلة المدى. (الزغلول،2003 ،ص 112)

ج-جمع المعلومات :إن كانت المشكلة ذات تحديد جيد فهذه الخطوة تدمج في الخطوة السابقة ، وإن كانت ذات تحديد سيئ فهي مرحلة مستقلة، حيث أن الفرد يحاول أن يجمع اكبر قدر ممكن من المعلومات والأدلة و البراهين التي تساعده في حل المشكلة وقد تكون هذه المعلومات غير متوفرة لديه، فيبحث في الكتب ويستشير الآخرين و يستفيد من خبراتهم.

د- تشكيل الحل وتنفيذه: بعد أن نفهم أبعاد المشكلة وتتوفر لدينا المعلومات اللازمة لحلها فنكشف العلاقات بين عناصر المشكلة يمكن أن نضع حل ملائما للمشكلة و نفكر في إستراتيجية لتنفيذ هذا الحل، كما يمكن أن تتوفر لدينا عدة استراتيجيات ونختار الإستراتيجية الملائمة

هـ-مرحلة التقييم: هي أخر مرحلة وفيها نقيس مدى ملائمة وفعلية الحل، فإن كانت المشكلة جيدة التحديد فالأمر سهل إذ أن المعايير المستخدمة في الحكم محددة و وواضحة أم إذا كانت المشكلة سيئة التحديد فالأمر أكثر تعقيدا بسبب كثرة المتغيرات وعدم وضوح المعايير الخاصة بالحكم .

مثال: القيام ببحث في مجال علم النفس.

تقييم مدى تمثيل العينة للمجتمع الأصلي.

تقييم مدى ملائمة الأدوات و الاختبارات.

نشير إلى أن عملية التقييم تكون على مرحلتين قبل تنفيذ الحل وبعد تنفيذه.

(J. L. Houlin,1998, p 94)

6. استراتيجيات حل المشكلة:

ثبت أن عدة فئات للمشكلات تستخدم مهارات مشتركة، هذا قاد علماء النفس إلي محاولة فهم حل المشكلات بطريقة أخرى،أو بالأحرى البحث ومحاولة التحديد الفئات الكبرى للمهارات المعرفية من خلال الفئات الكبرى للمشكلات،أراد العلماء دراسة ماذا يفعل الأشخاص في وضعية حل المشكلات دراسة دقيقة.

وأصبح السؤال المطروح هو"ما نوع الإستراتجيات التي يستعملها الأشخاص في حل المشكلات؟"هذا السؤال يفتح أيضا احتمال التأمل في أن نفس الإستراتجية ممكن أن

تستعمل لكل الفئات المختلفة من المشكلات؟ أو أن عدة إستراتجيات ممكن أن تستخدم لحل نفس المشكل؟

هذا الاتجاه الجديد طرح في نظرية معالجة المعلومات بصفة عامة; وأعمال (Newell et Simon) بصفة خاصة.

(Newell et Simon) هما مؤسسا منظور المعرفة الإنسانية Cognition humaines بمصطلح معالجة المعلوماتTraitement de l information شاركا فن نضج مبادئ هذا المنظور، و أذاعوا صيت هذه المبادئ في دراسة عدد كبير من النشاطات المعرفية الإنسانية،وخصوصا فيما يتعلق بحل المشكلات مسماة: (Général problèmes slover) و وضعوا النقاط علي طريقة البرتوكولات اللفظية. (S. Sebilotte. 81, P 44)

في حل المشكلات كأي نشاط معرفي الهدف منه اكتشاف بواسطة أي متتالية عمليات عقلية تتم المهمة، فكلما وجد علماء النفس طرفا أكثر تكون وضعيتهم أحسن لاكتشاف هذه العمليات، نقطة الالتقاء بين النتائج في حل

المشكلات كأي نشاط معرفي يسمح بكسب ثقة أكبر من خلال المعطيات المهيأة،ومن خلال الاستنتاجات التي يتوصلون إليها.

علماء النفس الذين درسوا حل المشكلات استعملوا طرقا عامة كرونومترية تقيس الوقت الذي يستغرقه الفرد لحل المشكل وعدد الأخطاء التي يرتكبها أثناء الحل لإكمال المهمة.

اهتموا أيضا بطريقة البرتوكولات اللفظية، وهذه الطريقة بسيطة حيث نطلب من الشخص أن يتلفظ (Verbalisme) كل ما يفكر فيه عندما يبحث عن حل المشكل، وهناك عدة وجهات نظر لهذه الطريقة:

– نطلب من الشخص التلفظ بكل ما فكر فيه من خلال المهمة.

- نطلب من الشخص التلفظ بكل ما فكر فيه بعد إنهاء المهمة.

- اقتراح استبان علي الأشخاص بعد انتهاء المهمة..الخ

طريقة البروتوكولات اللفظية تعطي لنا مدونة معطيات يستطيع أن يستعملها علماء النفس للتوصل إلي نوع العمليات المعرفية التي يستخدمها الأشخاص لحل المشكلات.

(J . F . Richard, 1990, P 75 – 76)

هناك عدة انتقادات وجهت لهذه الطريقة اللفظية مثلا:

* لا يتمكن الأشخاص بالضرورة قول ما يفكرون فيه، عندما يقومون بالمهمة، هذا لاسيما في حالة ما إذا كانوا يفكرون أسرع مما يتكلمون أو إذا كانت مهارتهم اللغوية محدودة (مثل حالة الأطفال) أو في حالة الأشخاص الذين يعانون من الاضطرابات اللغوية.

* بعض العملية العقلية لا تنتج أي شيء في ذاكرة العمل (MDT) و من ذاكرة العمل يتم تلفظ الأشياء (La Verbalisation) الإجابة عن هذا الانتقاد أن كل المهمات المعرفية لا يمكن أن تدرس بطريقة البروتوكولات اللفظية، يجب أن تنجز بروية من أجل ابتكار رمز في ذاكرة العمل (MDT)، ولكن ليس ببطء شديد لكي لا ينسى هذا الرمز.

* طريقة البروتوكولات اللفظية ممكن أن تخلق تدخلات بين العمليات المعرفية، يجب أن يتكلم الأشخاص بصوت مرتفع أثناء انجاز المهمة، قد يدفعهم إلى انجاز المهمة بطريقة أخرى.

التوصية في هذه الحالة هو ضمان أن التلفظ خلال المشكل لا يمارس أي تداخل.

* تلفظ الأفراد بما ينوون فعله يخص أسباب تصرفهم (التبرير) لكن ليس هذا ما تريد الطريقة الوصول إليه أو معرفته فالهدف هو معرفة الإستراتيجية المعرفية المستخدمة وليس طبيعة الخطوات المتبعة. (P. Le Maire, 99, P 285, 286)

* ما يقوله الأفراد يمكن أن يؤدي بالفاحص أو الباحث إلى استنتاجات خاطئة.

لوجود كل هذه السلبيات في طريقة البرتوكولات اللفظية اقترح سيمون وجريسون ثلاث شروط لصدقها:

أ . الشخص يحب أن يكون في وضعية أين يتلفظ في نفس الوقت الذي يقوم فيه بالمهمة المعرفية التي تطلب منه، هذا الشرط مفضل على التلفظ بعد إنهاء المهمة.

ب . الشخص يجب أن يقول كل ما يدور بذهنه وليس لماذا فعل ما فعله (المطلوب ليس السلوك)

ج . المعلومة التي يتلفظ بها الشخص موجودة في ذاكرة العمل، هذا يدل أن الطريقة لا يمكن استعمالها بالنسبة للنشاطات التي يقوم يها الشخص بسرعة أو بالنسبة لنشاطات محققة ببطء شديد.

بعد أن عرضنا طريقة البروتوكولات اللفظية وبينا سلبياتها سنعرض أهم الاستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلات.

إن اهتمام العلماء باستراتيجيات حل المشكلات نابع من قناعتهم بأن حل المشكلة هي مهارة قابلة للتعلم من خلال تعلم خطوات حل المشكلة والقدرة على تعلم الاستراتيجيات التي تساعد على تحقيق الحل بأقل جهد وأسرع وقت ممكن.

أ- الإستراتيجية العشوائية :

وتقوم على طريقة المحاولة والخطأ ولهذا تسمى أيضا إستراتيجية المحاولة والخطأ والفرد هنا يطبق التحركات بصفة عشوائية حتى يصل لحل المشكلة أو إلى المرحلة الهدفية، لذا فهي تتميز بالصدفة في إيجاد الحل، إذن فهي لا تقوم على خطة معينة وهذا ما يجعلها تعتمد على خطوات وحركات كثيرة أغلبها غير مجدية وزائدة، والحركات القليلة الناجحة يتبعها معزز وتتحول إلى سلوك متعلم في حل هذه المشكلة، أو مثيلاتها.

عرفت هذه الطريقة باسم إستراتيجية التخمين والاختبار، حيث يقوم الفرد بتخمين الحل أو الحركة التي تبدو له صحيحة ثم يختبرها ويتأكد من صحتها وإذا فشل يحاول تعديل الحل

وتجريب حركة أخرى. وتستخدم هذه الإستراتيجية في المشكلات الجديدة وغير المألوفة وغير المحددة. (الزيات، 1999)

ب- القياس :

تستخدم في حل مشكلة مشابهة و ذات متغيرات متقاربة لمشكلة مطروحة أو يمكن أن تطرح مستقبلا، فهي تبحث عن مشابهة ومحاكاة بين المشكل الذي أمامنا و مشكل سابق.

ت-الاستقراء :

تعمد إلى استخدام التعميم في الحلول التي تنطبق على الإجراء لتعميمها على الظواهر الكلية و الحل هذا يأتي من دراسة كافة الحالات الفردية أو الجزئية للوصول إلى حل للظاهرة الكلية أو ما نسميه بالقاعدة العامة أو القانون فمثلا إذا توفر لدى الباحث حلول متفرقة على عيينات من مجتمع فإنه يستطيع أن يعممها على كافة أفراد مجتمع الدراسة .

ث-الاستنتاج:

عكس الإستراتيجية السابقة التي تقوم على تعميم ما ينطبق على جزء على الكل، أما هذه الإستراتيجية تعمد للاستفادة من الظواهر الكلية لتعميمها على الأجزاء .

ح-الاستبصار:

تنتهج هذه الإستراتيجية في تجارب كوهلر على القردة فهي تتطلب القردة على دراسة المشكلة وتحليل دقيق لعناصرها للوصول إلى هدف واضح ومحدد و هذه القدرة على التحليل عناصر المشكلة هلى التي تحقق الهدف وبصورة فجائية .

خ-العصف الذهني:

تقترن هذه الإستراتيجية بالمشكلات المبهمة و التي لا يتوفر لها حل واضح أو معايير الحكم على الحل غير واضحة، وهي تعتمد على إنتاج قائمة من الأفكار التي ممكن أن تشكل مفاتيح الحل، والعصف الذهبي من الحلول الإبداعية يتميز بسرعة إيجاد الحلول،

فالتفكير الإبداعي بمكوناته الأصالة و المرونة و الحداثة يسهل تحقيق الأهداف وإن كانت المشكلات مبهمة العناصر.

ث- إستراتيجية العمل إلى الخلف:

تستخدم هذه الإستراتيجية في حالة الأهداف الواضحة المحددة مسبقا. ومثال ذلك:

موعد مهم على الساعة التاسعة صباحا، فأبدأ بتوزيع الوقت لكي لا أضيع موعد من الحالة الهدفية وهي الساعة التاسعة صباحا.

مثال آخر: لعبة المتاهة يمكن أن أحد الطريق الصحيح بداية من نقطة الوصول وليس نقطة الانطلاق.

كما نشير إلى أن هذه الإستراتيجية غير مجدية إذا كانت الحالة الهدفية غير محددة مثل لعبة الشطرنج.

لهذه الإستراتيجية استعمالات كثيرة في ميدان الرياضيات(البرهان الرجعي)
(J-F Richard, 1990, P 333)

د . إستراتجية تحليل الوسائل و الغايات:

تتطلب هذه الإستراتيجية تحويل المشكلة إلى عدد كبير من الأهداف الجزئية، هذه الخطوة بدورها تتطلب التحديد الدقيق للهدف الهدف النهائي، ومعرفة جل العوائق التي يمكن أن تصادف الفرد أثناء حله للمشكلة، وأيضا معرفة التحركات التي يمكن أن يقوم بها لتجاوز العقبات.

تقترن هذه الإستراتيجية بالمشكلات المعقدة و التي تنطوي على عدد من الخطوات التي يجب إتباعها للوصل إلى الحل وذلك من خلال تحديد الأهداف و الوسائل المتاحة للمشكلة ثم العمل على تقليل الفروق بين الوسائل المتاحة و الغايات المستهدفة، ومثال ذلك مشكل برج هانوي

ذ . إستراتجية تقليل الفروق:

تقوم على تقليل الفروق بين الحالة الراهنة و الحالة الهدفية، و تقترن هذه الإستراتجية بالمشكلات غير المألوفة، وليس بالضرورة هذه الإستراتيجية توصل إلى الهدف المنشود فقد تسمح بتقدم نحو الحل فحسب. مثال مشكلة المصفوفة:

الحالة الراهنة

6	3	2
7		5
1	8	4

الحالة النهائية

3	2	1
4		8
5	6	7

الشكل رقم (05) مشكلة المصفوفة

م-**إستراتجية تبسيط مشكلة:**

تستخدم هذه الإستراتيجية في المشكلات المعقدة أو ذات الحل المتعدد حيث يتم تبسيط مشكلة من خلال تقليل عدد الأرقام أو الوحدات المعرفية أو تجاهل بعض المعلومات التي لا تؤثر على الحل.

مثال: الكلمة ذات المقاطع العديدة أو الطويلة أثناء قراءتها تجزء ثم تقرأ مقطعا مقطعا:

الإستنتاج ←—— الإس . تن. تاج

س-**إستراتجية الحذف:**

تشبه إستراتيجية تبسيط المشكلة لكن الأمر لا يتعلق هنا بتجاهل المعلومات التي لا تؤثر في الحل بل بالقيام باستثناءات وتجاهل بعض شروط الحل مثال: سؤال امتحان يحتوي على إجابة خيارات ، تقوم بحذف الخيارات التي تجزم بعدم ملائمتها و بالتالي نقترب من الاختيار الصحيح.

ش-استخدام الجداول و الخطط:

تقترن هذه الإستراتيجية بالمشكلات ذات الطابع الإجرائي حيث تتطلب جمع المعلومات و تنظيمها في جداول وخطة زمنية أو مكانية لضمان عدم النسيان أو إهمال عناصر من المشكلة.

*** الحلال العام للمشكلات Générale Problèmes Solver (GPS) :**

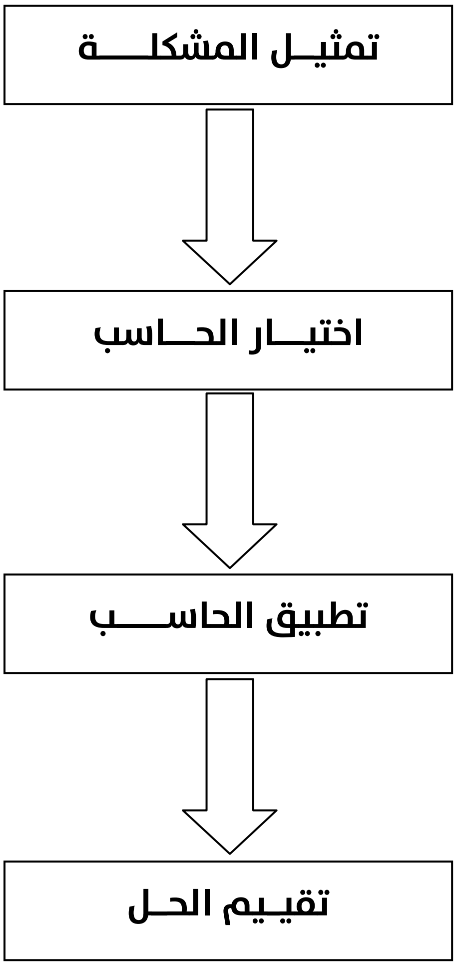
الأمر يتعلق هنا بنظرية بأكملها وليس مجرد إستراتاجية فهذه النظرية يمكن أن تستخدم جملة من الإستراتجيات و للباحثين Newell و Semon الفضل في تطوير هذه النظرية حيث قاما ببرمجتها على الحاسوب و مبدأ أل GPS قائم على إتباع خطوات محددة مسبقا و مبرمجة بهدف الوصول إلى الحل، و هذه الخطوط هي:

* **الخطوة الأولى:** تمثيل المشكل حيث يقوم الفرد بتحديد الحالة الابتدائية و الحالة الهدفية للمشكلة و مختلف التحركات اللازمة و القانونية

* **الخطوة الثانية:** في هذه الخطوة يضع الفرد خطة الحل و ينتقى الحاسب فبعرف الفرق بين حالتي المشكلة و يحللها إلى مجموعة من الأهداف بغرض الاقتراب من الهدف النهائي.

* **الخطوة الثالثة:** يشرع الفرد بتطبيق الحل واستخدام الحاسب وقد يقوم باستخدام حسابات مختلفة فالحل قد يكون دفعة واحدة أو على مراحل.

* **الخطوة الرابعة:** يقوم الفرد بتقييم الحل وقد يقومه إذا استلزم الأمر في حالة الحل غير الصحيح أو الناقص.



الشكل رقم:(06): خطوات حل المشكلات حسب: GPS

(P–Le Maire , 1999, P 287)

نظرية الحلال العام للمشكلات تتطلب توفير ثلاث معطيات أساسية وهي التي تمثل مجال المشكلة تضمن إيجاد حل مناسب للمشكلة.

- الحالة الابتدائية.
- الحالة النهائية.
- الحاسبات.

7- كيف يمكن تحسين القدرة على حل المشكلات:

القدرة على حل المشكلات تتطور بالممارسة فهي إذا سلوك متعلم، وقدم "أشكرافت" "ASHCRAFT" بعض التوصيات التي يمكن أن تحسن القدرة على حل المشكلات:

أ- **المعرفة الجيدة بالموضوع والإحاطة بجوانبه:** فإن كانت معرفة الشخص محدودة بجوانب موضوع المشكلة فإنه سيواجه صعوبات كبيرة في حلها مثال : لعبة " الخريقة" فاللاعب المحترف والمتمرس في هذه اللعبة له قدرة أكبر على وضع الحصى في المكان المناسب والقيام بحركات ذكية، عكس اللاعب غير المتمرس الذي يظهر فشل في اختيار أماكن وضع الحصى، وفي القيام بعمليات ناجحة.

ب- **تحديد إستراتيجيات الحل:** يجب على الفرد أن يفكر في الإستراتيجية المناسبة لطبيعة المشكلة من حيث أحادية أو متعددة الحلول ودرجة تعقيد المشكلة أو أنواعها و من المفيد هنا الإبقاء على أكثر من إستراتيجية للحل في حالة فشل الإستراتيجية الأصلية التي يرغب الفرد في استخدامها.

ج- **استرجاع المعلومات التي لها صلة بالمشكلة:** يجب على الفرد الذي يواجه مشكلة ما أن يستدعي جميع المعلومات والموافق السابقة ذات العلاقة بالمشكلة قبل اتخاذ أي قرار حول المشكلة. إن القدرة على ربط المعلومات القديمة مع عناصر الموقف المشكل تساعد على فهم المشكلة وزيادة احتمالية الوصول إلى الحل.

د-**البحث عن مفاتيح الحل:** من المفيد أن نواجه المتعلم إلى أن يفكر بالمفاتيح الرئيسية في المشكلة من أجل تنشيط الذاكرة وبسهولة تنظيم وفهم عناصر المشكلة وتوفير التلميحات التي تساعد على إدراك عناصر المشكلة.

هـ-**الدافعية المعتدلة أو الواقعية في الحل:** إن الإحساس بالإحباط أو التسرع نحو الحل يعمل على تقليل حتمية الوصول للحل ذلك بفضل أن تكون دافعية الفرد واستعداده للحل في المستوى المعتدل و المنطقي من الاستثارة .

و- **وضع خطة منظمة:** هي تعني أتباع خطوات مدرسية في حل المشكلة ،وقد سبق ذكره آنفا (الوعي، الفهم، جمع المعلومات، تشكيل الحل، التقييم) في كثير من الأحيان يعجز الفرد عن حل المشكلة ويصل إلى طريق مسدود في هذه الحالة يمكن إتباع هذه المقترحات:

- إعادة استكشاف المشكلة والتعمق في معطياتها.
- تحليل الهدف وتفكيكه المجموعات أهداف جزئية.
- رسم المشكلة ووضع مخطط لها ما يخفف الضغط على الذاكرة.
- التمثيل البصري يكون أكثر سهولة من الاحتفاظ الذهني بمتغيرات ومعطيات المشكلة محل الحل.
- البحث عن الحلول الموجودة لمشكلات متشابهة للمشكلة.
- الكشف عن الأخطاء الواردة في الحل السابق ومحولة تعديلها.

(Costtermans.J, 1998, p185)

8-معوقات حل المشكلة:

هناك عدة عوامل قد تؤثر سلبا في سلوك حل المشكلات و أهمها:

أ- **الفروض الخاطئة** : وهو أن يسلم الفرد ويبني فروضا أولية غير صحيحة وتوافق الحل المناسب وهذا ما يؤدي إلى إعاقة حركته ومنعه من تحديد المسار المناسب للحل .

ب- الثبات الوظيفي : إن كل ما يوجد حولنا من وسائل و أشياء يمكن أن نستهلكه بطرق غير اعتيادية، والتفطن لهذه الاستعمالات يعد جزءا مهما لسلوك حل المشكلات وعكس ذلك استخدام الوسيلة مما جعلت له يعيق المشكلة .

مثال: تجربة Duncker1945: طلب من أفراد التجربة تثبيت شمعة على الباب بغرض اجراء اختبار للرؤية و الوسائل كانت: شمعة ودبابيس صغيرة موضوعة داخل علبة

كبريت .معظم أفراد التجربة حاولوا تثبيت الشمعة على الباب بواسطة الدبابيس الأمر لم يكن سهلا خاصة و أن الدبابيس كانت صغيرة الحجم .

الحل المناسب : بدلا من أن أثبت الشمعة على الباب اثبت علبة الكبريت بواسطة الدبابيس وهكذا تكون العلبة كسند نضع فوقه الشمعة .

التفطن لأمر علبة الكبريت ينم عن قدرة عالية على حل المشكلات و مبلغ الصعوبة في ذلك أن العلبة كانت مملوءة بالدبابيس إذا فالجميع كان ينظر للعلبة كحاو للدبابيس لا غير . (Hoc.J1999,p102)

ج-الرسو في السياق:

وتشير الى استعمال الفرد الأساليب و تحركات تقليدية و مألوفة في حل مشكلات مختلفة، إن تراكم أساليب و استراتيجيات مألوفة في حل بعض المشاكل التي تبدو متشابهة يؤثر على القدرة في حل المشكلات و يجعلها ميكانيكية،وغير قابلة للتنمية و التطوير الذي يعني جعل حل المشكلة بأقصر وقت واقل جهد.

مثال: عملية القراءة تعتمد على طريقتين هناك الطريقة التجزيئية و التي تقوم على هجاء مقاطع الكلمة حرفا حرفا. وهناك الطريقة الكلية التي تقوم على قراءة الكلمة دفعة واحدة و هذه الأخير تعتمد على الذاكرة وتستدعي فهما للمعاني أكثر من الأولى ، لكن هذه الطريقة (الكلية) واجهت مشكلا أخر هو أن التلميذ في السنوات الدراسية الأولى غالب الكلمات التي يصادفها في الكتاب جديدة بالنسبة له ولا يعرف معناها و بالتالي لا يستطيع قراءتها.

وبهذا فإن القراءة السليمة تعتمد على الطريقتين التجزيئية والكلية . والقارئ الجيد يستطيع أن بنوع في استخدام الاثنتين، واقتصاره على استعمال أسلوب واحد يجعله يقع فيما يسمى بالرسو في السياق.

9- التعلم وحل المشكلات :

إن المشكلات والعقبات التي نواجهها في الحياة تشكل فرصاً جيدة للتعلم والفهم، والتغلب على هذه المشكلات يعني النجاح وتحقيق الأهداف، وقد يكون من الممكن تصميم نموذج للتعلم المدرسي يشابه ما يحصل في الحياة والواقع، وهذا هو أساس التعلم المتمحور حول المشكلات. ففي التعلم التقليدي يقدم المعلم الحقائق للتلاميذ، ويسأل الأسئلة لفحص فهمهم واستيعابهم، ومن ثم يناقش تضمينات المادة ودلالاتها، وأخيراً يمتحنهم من خلال اختبار أو من خلال نشاط ليتأكد من "إتقان" التلاميذ لما تعلموه. قد يكون هذا النهج سهلاً، ويمكن التحكم به، وقد يبدو فعالاً إلا أنه يختلف تماماً عن التعلم الذي يحصل في الواقع. فالتعلم الحقيقي في الحياة أكثر بكثير من مجرد حفظ المعلومات واسترجاعها، إذ إنه يعتمد على طرح تساؤلات رئيسية من أجل بناء المعرفة. فالتعلم الحقيقي يبدأ بشعورنا بالحاجة إلى التعلم، وهذا الشعور غالباً ما يرتبط بمواقف صعبة تظهر فيها المشكلات. إن هذه المواقف التي تظهر فيها العقبات لا تتضمن المعلومات كافة التي تعين على الحل، وهي مواقف ديناميكية وغير ثابتة، بل إن نظرتنا للمشكلة تتغير أثناء محاولتنا لفهمها، وهناك دائماً أكثر من طريقة واحدة للتعامل معها أو لحلّها.

الأسس التربوية للتعلم المتمحور حول المشكلات

إن التعلم المتمحور حول المشكلات يمثل بيئة تعلمية مثالية وفق النظرية البنائية، فتصميم مشكلة فوضوية وغير محددة لتقود تعلم التلاميذ يحقق العديد من مبادئ النظرية البنائية، ومن أهم هذه المبادئ:

. تمركز التعليم حول مهام أو مشكلات مرتبطة بالتلاميذ.

. تشكيل التعلم حول مفاهيم رئيسية.

. مساندة المتعلم أثناء العمل في بيئة أصيلة ومعقدة.

. تشجيع المتعلمين على إبداء آرائهم، وكذلك تقدير آرائهم ووجهات نظرهم.

. يجب أن يكون التقييم أصيلاً ومرتبطاً بالتعليم، ومن الضروري توظيف التقييم الذاتي للمتعلمين.

. مساندة تفكير التلاميذ وتحديه من خلال الإرشاد وتحفيز القدرات الذهنية.

. تشجيع المجموعات التعاونية وتوظيفها في امتحان الأفكار الجديدة من خلال مقارنتها ببدائل متعددة.

. تشجيع التلاميذ على استخدام مصادر رئيسية وأولية ومتعددة.

. ملائمة المنهاج لأفكار التلاميذ وتساؤلاتهم.

التعلم المتمحور حول المشكلات ومماثلة الواقع:

يهدف التعلم الذي تقوده المشكلات إلى تدريب التلاميذ على الطرق الفعّالة في حل المشكلات. ولعل هذا التدريب يعينهم في مواجهة التحديات المهنية والشخصية التي ستقابلهم كراشدين بعد تخرجهم من المدرسة. و في هذا النوع من التعليم، تظهر المشكلة في البداية وليس في النهاية. ففي مقدمة الوحدة، يواجه التلاميذ موقفاً إشكالياً فوضوياً غير واضح المعالم. ويظهر هذا الموقف من خلال سيناريو، بحيث يكون التلميذ طرفاً أساسياً وذا علاقة في موضوع المشكلة. وفي هذا السيناريو، يتلقى التلاميذ معلومات مبدئية عن المشكلة، لكن يبقى هناك نقص في المعلومات وفجوات في الفهم، وعلى التلاميذ أن يملئوا هذه الفجوات بأنفسهم. ويجب أن يكون هذا السيناريو المشكل محفزا ً للتلاميذ ، بحيث يثير فضولهم ويدخلهم في حلقات من الاستقصاء والبحث والاكتشاف، وتكون الأسئلة الرئيسية في السيناريو أسئلة مفتاحية تولد العديد من الأسئلة الفرعية، كما أن المعلومات الجديدة التي يجمعها التلاميذ تولد فهماً مختلفاً للمشكلة موضوع البحث، وهذا الفهم يجعل الطلبة ينظرون إلى المشكلة الأساسية بطريقة مغايرة ويتزايد إحساسهم

بفهمها حتى يمكنهم اختيار حل مناسب. في هذه الأثناء، يقوم المعلم بمساندة التلاميذ في حل المشكلة من خلال تسهيل العمل التعاوني، ومساعدتهم على طرح الأسئلة الأهم بوضوح وفعالية، وتشجيعهم على الجدل والتفكير الجيد، ومساعدتهم ليصبحوا مفكرين ناقدين مبدعين.

يتميز التعلم المتمحور حول المشكلات بما يلي:

. يبدأ التعلم بمشكلة تقود البحث والاستقصاء، وتكون هذه المشكلة مشابهة للمشكلات الحقيقية (سيئة التحديد).

. يكون التلاميذ طرفاً ذا علاقة أساسية بالمشكلة، ويكون دورهم أن يقدموا الحل بشكل يتطلب منهم أنماط تفكير مشابهة لأنماط التفكير لدى الخبراء في شتى الحقول والمجالات المعرفية.

. يتم تحفيز التلاميذ واستثارة دافعيتهم من خلال الاندماج/التورط في مشاكل حقيقية، ومن خلال العمل التعاوني.

. يبدأ المساند/المعلم بنمذجة طرق التعلم، ومن ثم يقدم الإرشادات ويشجع التلاميذ على التفكير الناقد.

. يضعف دور المعلم كمساند للتعلم حتى يختفي تدريجياً، ويصبح التلاميذ متعلمين مستقلين ويوجهون تعلمهم بأنفسهم.

. يتمكن التلاميذ من نقل مهارات التفكير وأساليب حل المشكلات من موضوع لآخر ومن المواقف المدرسية إلى الحياة عندما يطبقون التعلم المتمحور حول المشكلات بشكل متكرر.

. إن التعلم الذي تقوده المشكلات يشكل نموذجاً مشابهاً جداً لما يحصل في الواقع، ويحفز التلاميذ على أن يكونوا قادرين على حل مشكلات ومبدعين، وأن يتغلبوا على

العقبات التي تواجههم.(المنصور ،2007، ص 417- 452)

ففي التعلم الذي تقوده المشكلات يتم تقديم مشكلة ضبابية ضعيفة البناء، حيث يكون للتلاميذ دور أساسي وعلاقة مباشرة بهذه المشكلة، فهم "يمتلكونها" بأنفسهم، حيث يقومون بتحديد المشكلة وتعريفها، ويتعلمون كل ما يجب معرفته حول المشكلة من خلال البحث والاستقصاء للتوصل إلى حل، وفي هذه الأثناء يقوم المعلمون بمساندة التلاميذ في حل المشكلات الواقعية من خلال تحفيزهم وطرح الأسئلة التي تثير تفكيرهم.

بعد هذه اللمحة الموجزة، يمكن تعريف التعلم المتمحور حول المشكلات بأنه خبرات تعليمية مركزة تشمل الاستقصاء والبحث من أجل حل مشكلة واقعية ضعيفة التحديد. ويشمل هذا التعلم عمليتان أساسيتان متكاملتان؛ هما تنظيم المنهاج، وبناء إستراتيجيات تعلمية، بحيث يتم دمج التلاميذ كطرف أساسي في المشكلة، ويتم تنظيم المنهاج حول مشكلة شاملة، ما يمكن الطلبة من التعلم المترابط ذي المعنى، ويتم خلق بيئة تعليمية يساند فيها المعلمون التلاميذ ويشجعونهم على التفكير، ويرشدونهم أثناء الاستقصاء، ويسهلّون الفهم العميق للمشكلة موضوع الدراسة.

وهكذا، فإن التعلم المتمحور حول المشكلات يقدم خبرات أصيلة، ويحث على التعلم النشط، ويساعد في بناء المعرفة، ويدمج الخبرات المدرسية والخبرات الواقعية بشكل طبيعي، كما أن هذه الطريقة في التعلم تدمج المواضيع المدرسية المختلفة بعضها ببعض. فالمشكلة التي تقود التعلم في هذه الحالة تمثل المركز الذي يتمحور المنهاج والتعلم حوله، ما يثير فضول التلاميذ ودافعيتهم لحل المشكلة، مع مراعاة العديد من وجهات النظر المتعلقة بالموضوع. وهكذا يصبح التلاميذ حلالي مشكلات فاعلين، وتكمن مهمتهم في تحديد المشكلة ومواصفات الحل الجيد، ما يعمق الفهم والمعرفة لديهم، ويعينهم على أن يكونوا متعلمين واعين ومستقلين. .(المنصور ،2007 417- 452)

تصميم وتنفيذ التعلم المتمحور حول المشكلات

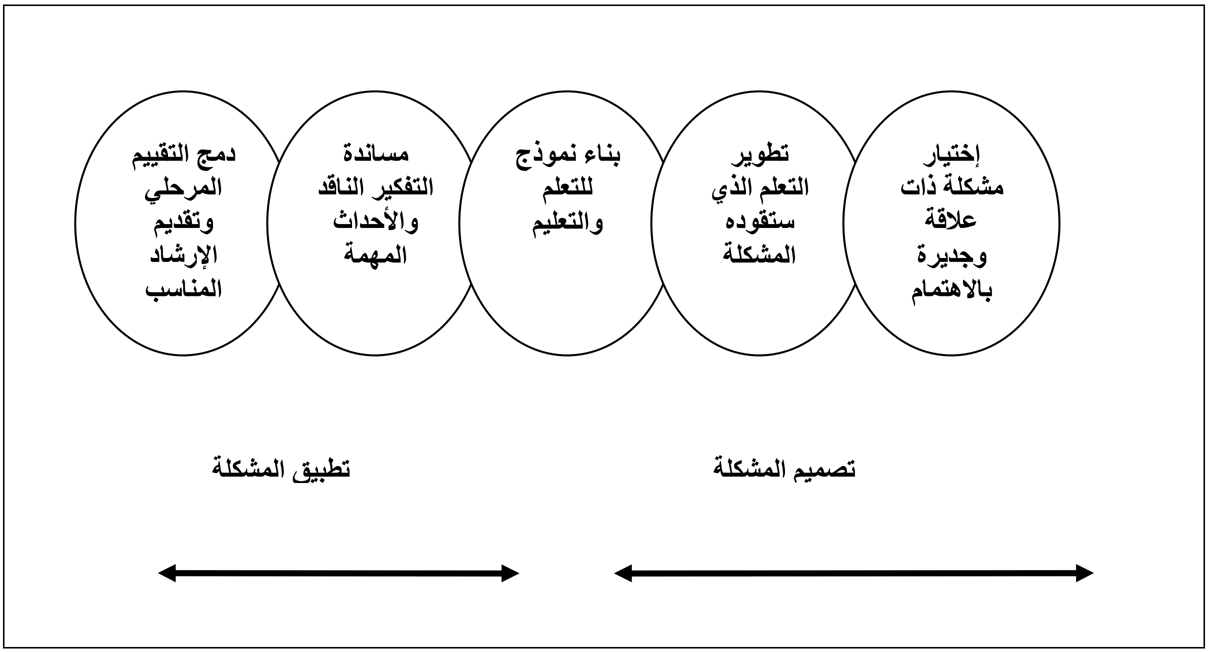
تتداخل عمليات تصميم التعلم المتمحور حول المشكلات وتنفيذه بشكل يوازن بين احتياجات الطلبة وبين المنهاج المدرسي ومعايير التعلم في سياق تعليمي معين.

تصميم المشكلة

يقوم المعلمون باختيار مواقف عدة ممكنة للمشكلات التي يمكن أن تقود التعلم من خلال المعرفة بالمنهاج، وفهم المعايير والأهداف التربوية، والاطلاع على الأخبار المحلية من خلال الجرائد، والمشاركة في الفعاليات الاجتماعية الثقافية، مع مراعاة خصائص التلاميذ المستهدفين واحتياجاتهم(خصائص بيئية، اجتماعية، تربوية. . .)، حيث أنه من المهم اختيار موقف مشكل يثير اهتمام التلاميذ ويحثهم على البحث والاستقصاء.

شكل رقم (07): التعلم المتمحور حول المشكلات

وهكذا يختار التربويون سيناريوهات للمشكلات، بحيث يتم تقديم التعلم من خلال العروض والمشاريع أو وسائط أصيلة أخرى تبين المشكلة. ويتضمن تصميم الوحدة كذلك اختيار معلومات ومصادر مجتمعية ذات علاقة، وإعداد مواد تساند تعلم التلاميذ.



شكل رقم (08): تصميم التعلم المتمحور حول المشكلات وتنفيذه

تطبيق المشكلة:

لا بد من أجل تطبيق التعلم المتمحور حول المشكلات فهم سلسة الممارسات في هذا النوع من التعلم، وفهم دور المعلم كمدرب للتفكير وللتعلم ومساند لهما. ويجب أن يطور المعلمون أهدافاً واضحة لكل مرحلة من مراحل تفكير التلاميذ وتعلمهم من خلال المشكلات. وأثناء تشجيع المعلمين التلاميذ وحثهم على تحقيق هذه الأهداف، يقومون بدمج الإرشاد اللازم والتقييم المرحلي. وفيما يلي المراحل التي يمر بها التلاميذ أثناء تعلم تقوده المشكلة:

1. **يتخذ التلاميذ أدواراً يكونون فيها ذوي علاقة مباشرة بالمشكلة**، وهكذا يكون التلاميذ هم "أصحاب المشكلة"، وبهذا الدور يكون لهم رأي مهم في نتاج المشكلة أو حلّها . كذلك عند التفكير بسيناريو المشكلة، لا بد من إعطاء التلاميذ أدواراً تثير اهتمامهم بالمشكلة، فلابد من الدمج بين القدرات الذهنية والميول والانفعالات في هذا النوع من التعلم.

2. **التعامل مع مشكلات ضعيفة التحديد**، هذه المشكلات تشكل مواقف صعبة ومعقدة، وتكون المعلومات بشأنها قليلة، ما يتطلب البحث والاستقصاء والتأمل. وأثناء جمع المعلومات، يبدو أن النظرة للمشكلة الرئيسية تتغير، وهكذا تبرز حاجة جديدة للاستقصاء.ولذلك يطور التلاميذ افتراضات متشعبة حول القضية موضوع البحث، ويتحققون من مؤشرات متناقضة، ويتعرفون على آراء مختلفة ومتغيرة حول الموضوع. وحتى عندما يتفق التلاميذ على حل ما، فإن هناك العديد من الطرق لتنفيذ هذا الحل. فهذه المواقف المشكلة متغيرة باستمرار، وليس لها حل بسيط أو ثابت. ولهذا، فإن هذه المشكلات ضعيفة التحديد هي الأفضل لتقود التعلم بسبب ما تحمله من عدم الوضوح وعدم التيقن، فهي تدفع إلى البحث وتثير الرغبة في التعلم، ولو كانت مشكلات محددة وسهلة وبسيطة لما كانت موضع اهتمام ولما حفزت على الاستقصاء.

3. **يحدد التلاميذ ما يعرفونه وما هم بحاجة إلى معرفته ويوضحون أفكارهم**، فمن خلال سيناريو المشكلة المقدم للتلاميذ، يحدد التلاميذ أدوارهم ويناقشون المعلومات الضئيلة ويتبادلون معرفتهم حول المشكلة في بداية المهمة. وهكذا فهم يتشاركون في معرفتهم السابقة عن الموضوع، و يشرعون بفهم المشكلة. ومن ثم تصنيف المعلومات التي يعرفونها، وتحديد المصادر الممكنة للبحث وبتوزيع المهمات.

4. **جمع المعلومات ومشاركتها**، ففي هذه المرحلة يعمل الطلبة في مجموعات تتألف من ثلاثة إلى خمسة طلاب، حيث يقومون بتشكيل "مجموعات بحث عن المعلومات اللازمة"، وبعد أن تتم كل مجموعة عملها، يتشاركون بالمعلومات بطريقة "جيكسو (Jigsaw)، حيث يتم تأليف مجموعات جديدة تضم تلميذا واحداً من مجموعة البحث الأصلية. وهكذا يكون دور المعلم في هذه المرحلة دعم التلاميذ في تطوير إستراتيجيات من أجل تخطيط جمع المعلومات وتنفيذها ومشاركتها بطريقة فعالة، ومساعدة التلاميذ

على إدراك أن المعلومات الجديدة التي يتوصلون إليها تساعدهم على فهم المشكلة بطريقة مغايرة، وتشجيع التلاميذ على التواصل ومشاركة المعلومات وفهم المشكلة فيما بينهم، وتعزيز العمل التعاوني الذي يساعد على الحل الفعال للمشكلات.

5. **يعرّف التلاميذ المشكلة الموجهة للبحث بعد أن يقوموا بتنفيذ مهماتهم الأولية**، فهم يلتقون ويتشاركون في خبراتهم ومعلوماتهم الجديدة، وهكذا يتمكن كل تلميذ من تطوير فهم شامل للمشكلة. ومن ثم تتوزع المهام ثانية، وتظهر ميول التلاميذ من خلال اختيار أدوار معينة في العمل، وهنا يكون للمعلم دور رئيسي في توجيه بحث التلاميذ وإرشادهم حتى لا يبتعدوا عن المشكلة موضوع البحث، وليركّزوا على المشكلة كمحور للتعلم دون أن تتشتت أفكارهم وجهودهم.وهكذا ينسجم التلاميذ في حلقات متسلسلة من البحث والاستقصاء، من خلال التباحث والتشارك بالمعرفة التي اكتشفوها وتحديد ما ينقص من معلومات يجب الحصول عليها، وإعادة صياغة المشكلة في ضوء التعلم الجديد، كل هذه الحلقات تؤدي إلى أن يصبح التلاميذ متعلمين واعين ومستقلين أثناء محاولتهم التوصل إلى الحل.

6. **يولد التلاميذ العديد من الحلول المقترحة قبل أن يحددوا الحل الأمثل**، فمن خلال الإرشاد الذي يقدمه المعلم، يمكن للتلاميذ تكوين صورة واضحة عن المشكلة، ومن ثم مناقشة العديد من الحلول المقترحة، وبعد ذلك يناقش التلاميذ الحلول المقترحة في ضوء القضية الرئيسية التي تبرزها المشكلة، كذلك في ضوء المعايير التي اتفق عليها الطلبة للحل الأمثل. وبعد اختيار الحل الأمثل.

7. **تلخيص العمل والتأمل فيه**، يقوم التلاميذ بالتأمل معاً في العمل الذي أنجزوه، لتقييم العمل، ففي هذه الخطوة يراجع التلاميذ الإستراتيجيات التي استخدموها، ويقيمون مدى فعاليتها، ويقررون كيف سيختلف عملهم في المرات القادمة، ويناقشون كذلك القضايا

العالقة التي تحتمل المزيد من البحث.(المنصور ،2007 417- 452)

إن هذا التفكير في إستراتيجيات التعلم وطرق العمل ينمي المهارات فوق المعرفية، وكذلك يشعر التلاميذ بنوع من إتمام المهمة وإنجازها، هذه المهمة التي استثمروا فيها الكثير من تفكيرهم ووقتهم وتخطيطهم وعملهم. كما أنه من الضروري في هذه المرحلة ربط المفاهيم الأساسية ببعضها، وتوضيح التداخل بين الحقول المعرفية.

يتبين من مراحل التطبيق التي يمر بها التلاميذ أن التعلم المتمحور حول المشكلات يمكّنهم من أن يكونوا نشطين فاعلين، وأن يوظفوا قدراتهم الذهنية في تحقيق حلول للمشكلات بطريقة تعينهم على التأمل بعملية التعلم والتوصل إلى حلول، كذلك التأمل في الحلول المقترحة وتقييمها بتفكير ناقد.

العناصر الأساسية في التعلم المتمحور حول المشكلات:

أ. الموقف المشكل يقدم في البداية ويشكل سياق التعلم، ويتمركز التعلم حول هذا الموقف. ويتميز الموقف المشكل بالخصائص التالية:

. عدم التحديد والفوضى والضبابية.

. تتغير وجهة النظر إليه دائماً عند إضافة معلومات جديدة.

. لا يمكن حله بسهولة ولا توجد وصفة أو صيغة معينة للحل.

. لا ينتج حلاً أو جواباً واحداً صحيحاً.

ب . يكون التلاميذ متعلمين نشطين، ويكون المعلم مرشداً يساندهم في العمليات المعرفية و وراء المعرفية.

ج . يقوم التلاميذ بمشاركة المعلومات بينهم، إلا أن المعرفة تبقى بناء شخصياً مميزاً لكل متعلم. ويهدف النقاش إلى تحدى تفكير التلاميذ وتنميته.

د . يرافق التقييم عملية حل المشكلة بشكل أصيل وبنّاء.

هـ . إن التعلم المتمحور حول المشكلات ليس بالضرورة أن يكون غير منهجي إلا أنه تعلم تكاملي.

ولهذا، فإن من فوائد التعلم المتمحور حول المشكلات أنه يستثير دافعية التلاميذ ، وهو يربط التعلم المدرسي بالحياة والواقع، وينمي مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ ، ويساعدهم على أن يكونوا متعلمين مستقلين يخططون لنجاحهم.

ملخص:

حل المشكلات جهد فكري تستخدم فيه مهارات عديدة ذات طبيعة فكرية. هناك عدة نظريات تفسر حل المشكلات فنجد أن الجشتلتيون يؤكدون على مفهوم الاستبصار ويقرنون حل المشكلات بإعادة تنظيم المجال الإدراكي للفرد؛ أما الارتباطيون فيرون أنها تعلم لارتباطات بين المثيرات و الاستجابات؛ و اتجاه معالجة المعلومات يقارنها بطرق عمل الحاسوب؛ و قدم نموذجا قائما على هذا الأساس.

UNIVERSITE SETIF2

الجانب الميداني

الفصل الرابع:

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

يعتبر فصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية الدعامة الأساسية لأي بحث فهو المرحلة التي تشكل الرابط بين الجانب النظري و الجانب الميداني، وكذلك يعتبر الضمانة الرئيسة للمعالجة السليمة للفرضيات وهذا ما يستوجب الاختيار الجيد لمجتمع الدراسة و عينة الدراسة وكيفية استخراجها وكذا المنهج المتبع و تقديم الأدوات المستعملة و خصائصها السيكومترية، و الأساليب الإحصائية المعتمدة ،كل هذه النقاط سوف يتم تناولها في هذا الفصل .

1- الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أول خطوة لإجراء أي بحث وضمانة أساسية لنجاحه و قد جاءت هذه الخطوة رغبة من الباحث للوصول إلى الأهداف التالية:

أ- التعرف على أهم الصعوبات و العراقيل التي يمكن أن تصادف البحث.

ب- الوصول الى استكشاف بيانات المجتمع الأصلي و خصائصه مما يوفر نظرة حول وجود الحالات و مدى سهولة الوصول إليها و إمكانية تطبيق البرنامج التدريبي.

ج- تحضير أدوات الدراسة و التأكد من خصائصها السيكومترية و إمكانية تطبيقها.

تمت الدراسة الاستطلاعية في فترتين زمنيتين.

- **الفترة الأولى:** من 03 ماي 2016 الى 12 ماي 2016 و تم فيها الاتصال بمدرسة مزهود محمد التي تتوفر على أقسام التعليم المكيف حيث تم التقرب من بعض الحالات(20) التي شخصت على أنها تعاني من صعوبات تعلم القراءة و في هذه المرحلة تم جمع عديد الملاحظات حول نوع الصعوبات التي يواجهها التلاميذ دوي صعوبات التعلم و مختلف التعثرات في جانب الأخطاء القرائية و صعوبات فهم المقروء وكذلك الاطلاع على بعض الأساليب و الاستراتيجيات التي تستعمل في أقسام التعليم المكيف مع ذوي صعوبات التعلم.
- **الفترة الثانية:** من 04 أكتوبر إلى 8 ديسمبر 2017 ،و التي تم فيها ضبط الخصائص السيكومترية للأدوات بمدرسة مزهود محمد، ثم الاتصال بمفتشية التربية للمقاطعة الثالثة لولاية تيارت للحصول على المعلومات الضرورية لمجتمع الدراسة ومكان إجرائها، و في الأخير تم التأكد من صلاحية الأدوات، و إمكانية إجراء الدراسة في ظروف ملائمة.

2- منهج الدراسة:

إن خصوصية موضوع القراءة، إضافة إلى طبيعة الدراسة التجريبية لمختلف متغيرات البحث الحالي، دفعانا إلى اختيار المنهج التجريبي كمنهج وظيفي شمولي؛ وذلك لأنه يتميز عن باقي المناهج الأخرى بكونه يهدف إلى التعرف على حجم التأثير بين مستويات سلوكية محددة، وبعبارة أخرى هو يوفر لنا تقييما و تشخيصا نوعيا وكميا للأثر الذي تتركه سمة أو مهارة سلوكية محددة على سمات اخرى بشكل عددي يتناسب وإعطاء أحكام تقييمية قابلة للتعميم، فهو أفضل المناهج من حيث استغلاله للأدوات الإحصائية في بحث مختلف الآثار الناجمة عن تطبيق أدوات علاجية أو إنمائية مختلفة؛ وفي هذا الصدد يرى العساف (1999): أن إلحاحية تطبيق هذا المنهج تبرز أكثر «إذا كان الغرض من البحث معرفة ما إذا كان هناك أثر لتطبيق برنامج ما على متغير او متغيرين متعديي التأثير»

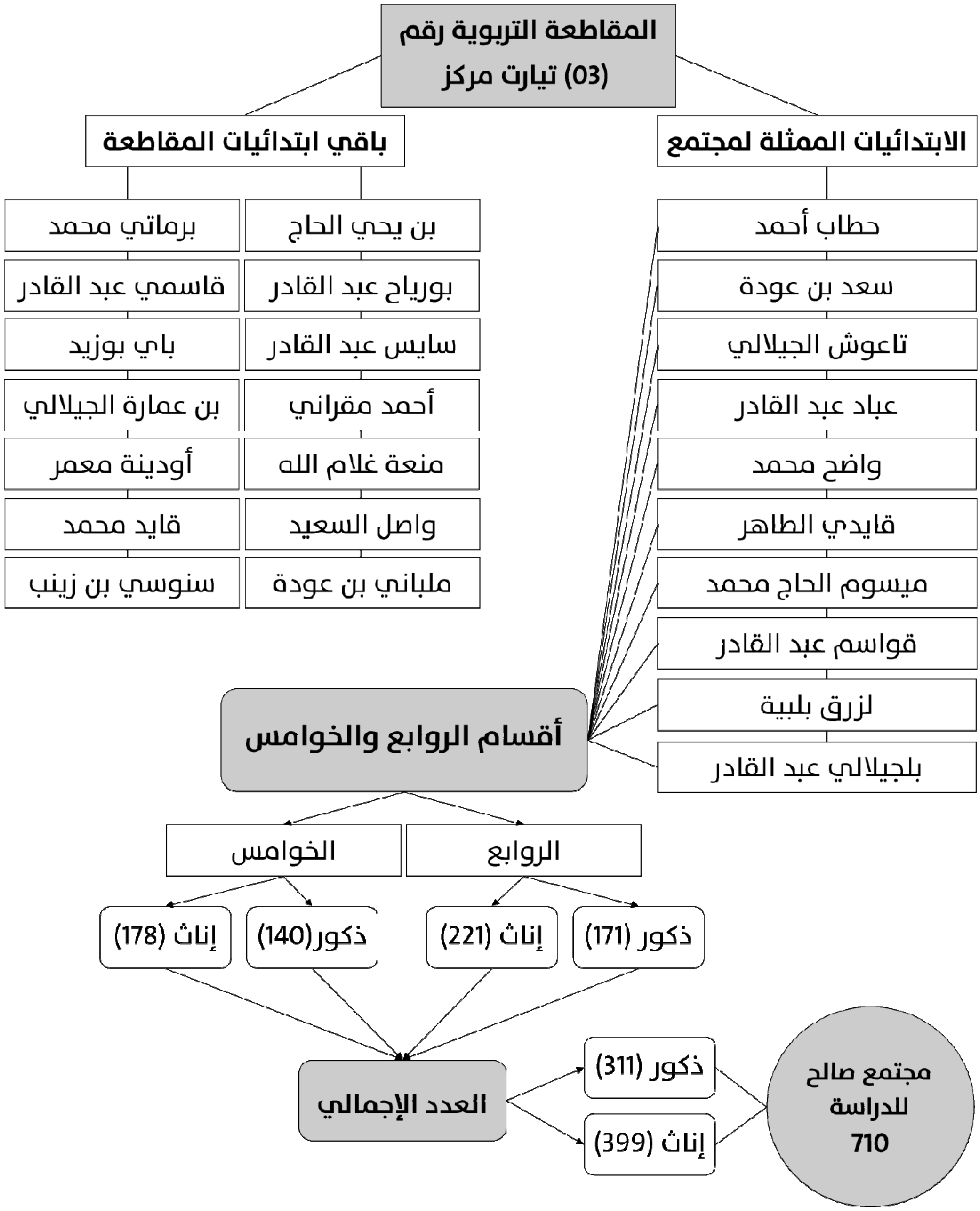
وقد اخترنا من بين أنواع التصاميم الخاصة بالمنهج التجريبي التصاميم التجريبية الحقيقية (True-Experimental Designs) أو ما يسمى بالتجريب المحكم (Controlled Experimentation) حيث تعد هذه الأخيرة أقوى أنواع التصاميم، وذلك لما تتوفر عليه من تمكين لمختلف عناصر ومعايير التجريب العلمي كعشوائية التوزيع والتعيين وتكافؤ المجموعات..الخ وهي بذلك تتميز بصدق داخلي وخارجي كبيرين؛ وضمن هذا النوع من التصاميم إرتأينا اختيار تصميم آثار الزمن (Time Effects Design)حيث تختلف الظواهر في استجابتها لعوامل الزمن من ظاهرة لأخرى، فكثيرة هي الظواهر التي تتغير بطريقة ممتدة عبر الزمن، وبالتالي فأي محاولة لقياس تغيرها يجب أن تأخذه هذه الخصوصية بعين الاعتبار، وفي هذا الإطار جاء تصميم آثار الزمن لنحاول من خلاله

إعادة الاختبار البعدي في فترات زمنية ممتدة وليس مرة واحدة مع التغيير في المجموعات لتفادي الوقوع في آثار الزمن كمتغير دخيل وليس كخصوصية للتغير.

3- الحدود المكانية و البشرية لإجراء الدراسة:

لتجنب اعتباطية اختيار أفراد العينة و جب حسن اختيار مجتمع الدراسة و التعريف به فقد تمت الدراسة في المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة التربوية الثالثة لولاية تيارت مركز و التي تضم 24 مدرسة ابتدائية و تم الاعتماد على 10 ابتدائيات منها و قد بلغ إجمالي تلاميذ الصف الرابع و الخامس ابتدائي في هذه الابتدائيات في السنة الدراسية 2017 – 2018 سبعمائة و عشرة تلميذا (710) مقسمة على 24 فوجا.

و يمكن أن نلخص خصائص مجتمع الدراسة في الشكل التالي:



شكل(09) يوضح الحدود المكانية و البشرية لمجتمع الدراسة

1.3- خصائص العينة من ناحية السن و المستوي:

إن المتفحص للتراث الأدبي، و الدراسات التي تناولت صعوبة تعلم القراءة يستنتج أنه لا يمكن الحكم على هذا النوع من الصعوبات إلا بعد استفاء التلاميذ لمراحل التعلم القاعدي و التي تشمل ثلاث سنوات الأولى من التعليم الابتدائي، و بذلك عمد الباحث إلى اختيار أقسام الرابعة، و الخامسة من التعليم الابتدائي، و المرحلة العمرية الممتدة من 9 إلى 12 سنة.

2.3- الحدود الزمنية للدراسة:

مراحل الدراسة	الفترة الزمنية
فترة الدراسة الاستطلاعية الأولية	03 ماي 2016 إلى 12 ماي 2016
فترة الدراسة الاستطلاعية	04 أكتوبر 2016 إلى 29أكتوبر 2016
مرحلة المعاينة و الاستبعاد	06 نوفمبر 2016 إلى08 ديسمبر 2016
مرحلة الدراسة الأساسية	08 جانفي2017 إلى 16 مارس 2017

4- عينة الدراسة:

يعتبر الاختيار السليم لعينة الدراسة و حسن استخدام أسلوب استخراجها الضمانة الأساسية لمدى مصداقية نتائج الدراسة وبهذا عمد الباحث الى استخدام أسلوب القصد في الاختيار و للوصول إلى هذا الهدف و الانتقاء السليم لأفراد العينة و في ظل عدم توفر طرق مباشرة للوصول الى أفرادها استخدم الباحث طريقة الغربلة من المجتمع الأصلي وفقا لشروط محددة و محكات استبعادية دقيقة.

1.4- شروط اختيار العينة:

أ- أن يتميز أفراد العينة بمستوى ذكاء عادي.

ب- أن لا يعاني أفراد العينة من أي خلل حسي سمعي أو بصري.

ج- أن لا يعاني أفراد العينة أي اضطراب لغوي نمائي (تأخر اكتساب لغة ، ديسفازيا)

د- أن يكون أفراد العينة من الفئة العمرية من 9 إلى 12 سنة و يزاولون دراستهم بالسنة الرابعة و الخامسة ابتدائي.

هـ- أن يتميز كل أفراد العينة بجانبية يمينية .

و- يجب أن لا يعاني أفراد العينة من أي شكل من أشكال الحرمان الثقافي و الاقتصادي الشديد الناتج عن ظروف أسرية محددة.

ز- أن يراعى التوازن بين أفراد المجموعتين الضابطة و التجريبية من حيث المستوى و السن و الجنس ، متوسط الأداء القرائي .

2.4- طريقة و خطوات استخراج العينة: بعد ضبط الحدود المكانية و البشرية للدراسة، و تبيان شروط اختيار العينة تحصل الباحث على قوائم كل تلاميذ السنة الرابعة، و الخامسة ابتدائي و هي الممثلة للمجتمع الأصلي أي 710 تلميذ منهم 392 سنة رابعة و 318 سنة خامسة منهم 311 ذكور و 399 اناث وبمعرفة أماكن تمدرسهم، و تحضير قائمة لمعلمي كل الأفواج بغرض تسهيل العمل الميداني شرع الباحث في خطوات استخرج العينة كما يلي:

1.2.4- الكشف السريع عن حالات صعوبات تعلم للقراءة: اتصل الباحث بمعلمي التلاميذ كأول خطوة بغرض استخراج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من خلال أدائهم في المادة مستندا على علامات التلاميذ و ملاحظات المعلمين و بعد استكمال هذه

الخطوة توصل الباحث إلى أن 210 من بين المجتمع الأصلي للتلاميذ و الذي هو 710 قد أظهروا مؤشرات لصعوبة تعلم القراءة.

2.2.4- اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن: ولاستبعاد الحالات التي تعاني عف عقليا أو بطئ تعلم طبق هذا الاختبار على العينة التي أبانت مؤشرات صعوبات تعلم القراءة و عددها 210 فتم استبعاد 22 حالة و استبقاء 188 حالة.

3.2.4- اختبار المتابعة البصرية لكيفارتش و روتش: الهدف من هذا الاختبار الكشف عن الحالات التي تعاني قصورا بصريا، وقد تم عزل 34 حالة تعاني من مشكلات في التحكم البصري فبقي من العينة 154 حالة.

4.2.4- اختبار ويبمان للتمييز السمعي: و الهدف من الاختبار استبعاد الحالات التي تعاني ضعفا في التمييز السمعي فتم عزل 33 حالة و بقي 121 حالة.

5.2.4- اختبار الجانبية المسيطرة لزازو: وجاءت هذه الخطوة لعزل عامل السيطرة الدماغية الذي أثبتت عديد الدراسات أثره في ظهور صعوبات القراءة.(جبالي و مقديش،2015، ص417-427).

هذا الاختبار الغرض منه الكشف عن نوع الجانبية المسيطرة حيث هدف الباحث الاحتفاظ بحالات الجانبية اليمينية الواضحة و استبعاد حالات اليساريين و مزدوجي الجانبية و متقاطعي الجانبية، و في الأخير تم استبعاد 50 حالة من بين 121.

6.2.4- محك الوضع الاجتماعي و الأسري : الهدف من هذا المحك هو استبعاد الحالات التي تعاني وضعا أسريا أو اقتصاديا قاهرا قد يؤثر على الوتيرة المدرسية للتلميذ و تم الاطلاع على ملفات التلاميذ و استشارة المعلمين و المدراء فتم تحديد حالة11 من 71 تعاني وضعا اجتماعيا قاهرا كالعوز الشديد و الرعاية الأسرية المضطربة كحالات طلاق الأبوين إلى غير ذلك أثرت هذه العوامل بالفعل على المسار الدراسي للتلاميذ

المستبعدين من خلال عدم انتظام مسارهم الدراسي و الغياب المتكرر وعدم الاهتمام بالدراسة بشكل عام و هذا ما جعل الباحث يميل إلى استبعاد هذه الحالات باعتبار أن هذه الحالات تعاني فشل دراسي عام وليس صعوبة تعلم قراءة.

7.2.4- **اختبار القراءة** : الهدف منه الاطمئنان عن طريق اختبار قرائي لوجود حالات صعوبة تعلم القراءة لدى التلاميذ فثبت أن 60 حالة و هو العدد المتبقي كلهم يعانون صعوبات تعلم القراءة.

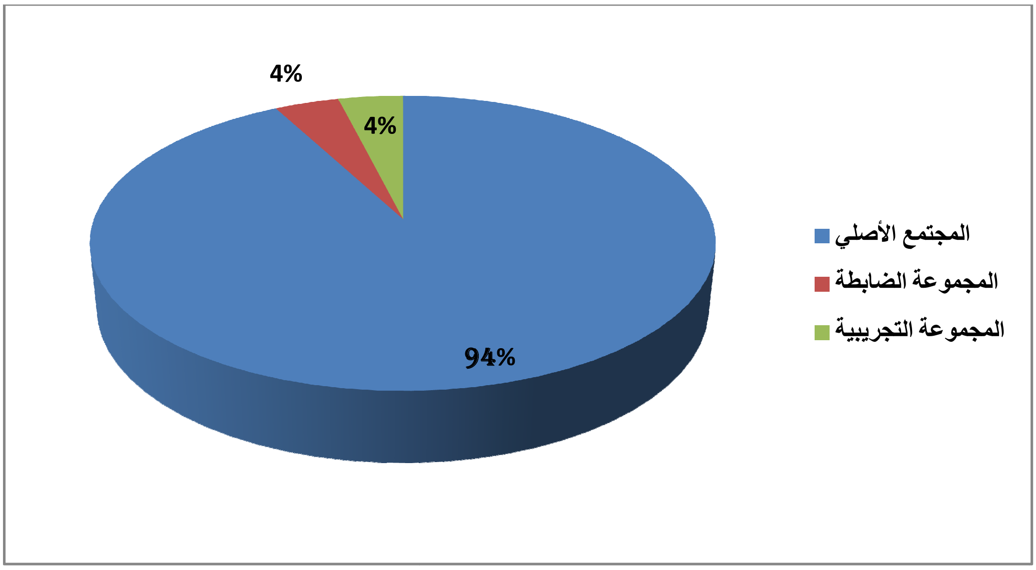
في الختام نتأكد أن عدد أفراد العينة الذين يعانون صعوبات تعلم القراءة و الخاضعين للبرنامج التدريبي هو 60 فردا.

4. 3 – حجم العينة و تمثيلها:

بعد اتمام عملية المعاينة من خلال الاستبعاد و استخدام اختبار القراءة تم التوصل الى عينة مكونة من 60 فردا تم التأكد من معاناتهم من صعوبة تعلم القراءة من بين أفراد مجتمع الدراسة المقدرين بـ:710 فردا ، و تم تقسيم أفراد العينة الى مجموعتين ضابطة و تجريبية و تم مراعات متغيرات السنة الدراسية السن و الجنس تجانس متوسط الاداء القرائي لكل مجوعة لضمان اتساق المجموعتين و ذلك حسب الجدول التالي:

جدول رقم (02) حجم العينة و خصائصها

العينة	السنة الدراسية	الذكور	الإناث		المجموع
المجموعة التجريبية	الرابعة	12	5	17	30
	الخامسة	9	4	13	
المجموعة الضابطة	الرابعة	11	5	16	30
	الخامسة	10	4	14	
	مجموع العينة	42	18	60	



شكل (10) يمثل نسبة أفراد المجموعتين الضابطة و التجريبية مقارنة بمجتمع الدراسة.

5- أدوات الدراسـة:

لقد اعتمدنا في دراستنا على مجموعة من الأدوات تنوعت حسب تنوع الهدف المرجو من كل واحدة منها؛ وقد كانت هذه الأدوات كالأتي :

1.5 اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن

أ. **التعريف باختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن:**

تعتبر اختبارات **رافن** (Raven) من الاختبارات العبر حضارية (Cross-Cultural Test)الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات، لا تؤثر فيه العوامل الحضارية، وهو اختبار لقياس القدرة على إدراك العلاقات المكانية؛ أي التقييم العقلي.

اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن يتكون من (36) بنداً موزعة على ثلاثة أقسام هي:

(أ)،(أ–ب)،(ب) وتناسب المصفوفات الملونة الأعمار من (5.6 إلى 11.6) والمتأخرين عقلياً وكبار السن، وقد ظهر هذا الاختبار لأول مرة سنة 1947 وتم تعديله سنة 1956 (القريشي،1987) (أنظر الملاحق رقم (08/07/06/05/04)

ب. الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن:

يتمتع اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون بثبات وصدق عاليين، وذلك من خلال تتبع الدراسات السابقة والتي أكدت ذلك باستخدام طرق مختلفة، وهذا يعطي دلالة على أن هذا الاختبار يعتبر من أدوات القياس الجيدة، إذ أن من الشروط الواجب توفرها في الاختبار حتى يكون صالحاً للتطبيق والاستخدام تمتعه بالثبات والصدق وفيما يلي عرض موجز لما تم استخدامه من معاملات الثبات والصدق:

ثبات الاختبار:

- معامل الاستقرار: تراوحت معاملات الثبات في دراسات كل من(**بورك** 1958، **خاتينا** 1965، **فرايبرج** 1966، **ونك ومولر** 1966، **جاكوبزوفاندفنتر** 1970، **رآفن وكورت** 1977، **القرشي**1987، بطريقة إعادة الاختبار بين (0.62 ـ 0.91))
- معامل الاتساق الداخلي بين نصفي الاختبار: جميع الدراسات التي أجراها كلاً من (**خاتينا** 1965، **ونك مولر** 1966، **فرايبرج** 1966، **مولر** 1970، **القرشي** 1987؛ تراوحت معاملات الثبات فيها بطريقة التجزئة النصفية بين (0.44 ـ 0.99))
- معامل الاتساق الداخلي بين الأقسام الفرعية للاختبار: قام كلاً من (**رتش وأندرسن** 1965، **رافن كورت و رافن** 1977، بتقدير معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية التي يتكون منها اختبار المصفوفات الملون، وقد تراوحت هذه الارتباطات بين (0.55 ـ 0.82))

من خلال استعراض نتائج الثبات السابقة جميعها، نجد أن اختبار المصفوفات الملون لرآفن اختبار يتمتع بقدر مرتفع من الثبات سواء من حيث معامل الاستقرار أو معامل الاتساق الداخلي، عبر البيئات المختلفة ومن ثم أمكننا استعماله في دراستنا هذه مع اطمئنان أكثر على ثباته. (القريشي،1987)

صدق الاختبار:أما الصدق فتم تأكيده من خلال ما يلي:

- الصدق التلازمي: فقد قام **القريشي**1987 بحساب معاملات الارتباط بين اختبار المصفوفات الملون والاختبارات الأخرى:

الجدول رقم (03): يمثل معاملات ارتباط اختبار جون رافن الملون باختبارات الذكاء المشهورة، كمؤشر على الصدق التلازمي.

مع القسم اللفظي لوكسلر: تراوحت معاملات الارتباط بين (0.31-0.84)
مع القسم الأدائي لوكسلر: تراوحت معاملات الارتباط بين (0.5-0.74)
مع المقاييس الفرعية لوكسلر: تراوحت معاملات الارتباط بين (0.24-0.74)
اختبار ستانفورد –بينيه: تراوحت معاملات الارتباط بين (0.32-0.68)
اختبار الأشكال المتضمنة: تراوحت معاملات الارتباط بين (0.4-0.58)
اختبار رسم الرجل: كانت قيمة معامل الارتباط (0.48)

ومن خلال حساب معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة والتحصيل الدراسي: حيث وجد **القرشي** 1987 أن معاملات الارتباط بين اختبار المصفوفات الملون والتحصيل الدراسي تتراوح ما بين (0.35 ـ 0.39)

ومن خلال حساب معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة وتقديرات المدرسين لذكاء الطلاب: حيث استخدم **عيد** 1979 تقديرات المدرسين لذكاء الطلاب كمحك خارجي للصدق التلازمي للاختبار وبلغ معامل الارتباط (0.49) كما استخدم **القرشي** تقدير المعلم لذكاء الطالب وكان معامل الارتباط (0.34)

- الصدق التنبؤي: أوضحت دراسة كلاً من **مارك آرثر** 1968، **هوسمان** 1973، **سويل** 1979 أن المصفوفات الملونة صالحة للتنبؤ بالنجاح في التحصيل الدراسي، وأوضحت أيضاً دراسة كلاً من **كليرن وساندرسون** 1966، **ألكن** 1986 أن المصفوفات الملونة صالحة للتنبؤ بأداء المتخلفين عقلياً في بعض البرامج التدريبية(**القريشي،1987**).

نتيجة: وعليه فبعد عرض مختلف التدقيقات السابقة، ونظرا لعدم توفر الوقت لإعادة التأكد من الخصائص السيكومترية لاختبار رافن للذكاء، يمكننا أن نقول تجاوزاً أن هذا الاختبار صالح للتطبيق في البيئة الجزائرية نظرا لكونه اختبار عبر–حضاري.

ج. إجراءات تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن:

يتم أولا تسجيل البيانات الأساسية للتلميذ (الاسم، الصف، تاريخ الميلاد، تاريخ التطبيق، المدرسة) وبما أن هذا الاختبار يصلح للتطبيق الجماعي، فيسمح للمفحوصين تسجيل الإجابة بأنفسهم، مع الإشراف عليهم والتأكد من تسجيلهم للإجابات وعدم تركهم لسؤال دون الإجابة وعند الاختبار بهذه الطريقة لابد أن يوضع في الاعتبار النقاط التالية:

- إعطاء قلم رصاص وكتيب الاختبار وورقة الإجابة لكل تلميذ.
- توزيع التلاميذ بطريقة تمنع اتصالهم ببعض.
- التأكيد على التلاميذ بعدم فتح كتيب الاختبار حتى يطلب منهم ذلك.

– كتابة الاسم في المكان المخصص من ورقة الإجابة وكذلك باقي المعلومات التي يستطيع التلميذ معرفتها وكتابتها.

ثم يبدأ الاختبار بإعطائهم فكرة عنه وذلك بقول الفاحص: اليوم سنقدم لكم مجموعة من الأشكال الملونة بها أجزاء ناقصة، والمطلوب منكم التعرف على الأجزاء الناقصة، إن هذا ليس اختباراً مدرسياً كبقية الاختبارات التي يعطيها المعلمون، وإنما هو محاولة لمعرفة قدرتك على اكتشاف الأجزاء الناقصة، ويوضح لهم الفاحص الطريقة الصحيحة في تسجيل الإجابة على ورقة الإجابة، حيث تسجل إجابة الشكل (أ–1) أمام رقم 1 تحت العامود الخاص بالقسم (أ) حتى تنتهي أشكال قسم (أ) ثم أشكال القسم(أب) على نفس الطريقة وينتقل بعدها إلى أشكال القسم (ب)

د. دواعي استعمال اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن:

إن استعمال اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن في هذه الدراسة كان بهدف التعرف على المستوى العقلي للحالات المرشحة لأن تكون مصابة بصعوبات القراءة، ذلك أن تعريف هذا النوع من الاضطراب يتضمن استبعاد الحالات التي تعاني من ضعف عقلي، أما بالنسبة لقضية تفضيل هذا الاختبار على بقية الاختبارت الخاصة بقياس الذكاء، فذلك راجع لإمكانية التطبيق الجماعي التي يتمتع بها هذا الاختبار، إضافة إلى انه الاختبار الوحيد المتاح للباحث في هذه الدراسة.

2.5 اختبار المتابعة البصري:

أ. التعريف باختبار المتابعة البصرية:

هذا الاختبار هو عبارة عن اختبار فرعي من الاختبارات الجزئية المشَكَّلة لمقياس **بوردو** للقدرات الإدراكية الحركية الذي أعده العالم الأمريكي **كيفارت** و **روتش**، والذي

أعده باللغة العربية **أحمد عمر سليمان** وقد وضع بهدف تحديد جوانب القصور في التحكم البصري للعين، ويتناسب هذا الاختبار مع المرحلة العمرية الممتـــــدة من (05 سنوات حتى 12 سنة) وقد صمم ليطبق بطريقة فردية. (بومسجد،2005،ص148-168)

أما بالنسبة للبنود التي يقيسها هذا المقياس فهي كالآتي:

1. المتابعة البصرية الأفقية للعينين
2. المتابعة البصرية الرأسية للعينين
3. المتابعة البصرية المائلة للعينين
4. المتابعة البصرية الدائرية للعينين
5. المتابعة البصرية الأفقية للعين اليمنى
6. المتابعة البصرية الرأسية للعين اليمنى
7. المتابعة البصرية المائلة للعين اليمنى
8. المتابعة البصرية الدائرية للعين اليمنى
9. المتابعة البصرية الأفقية للعين اليسرى
10. المتابعة البصرية الرأسية للعين اليسرى
11. المتابعة البصرية المائلة للعين اليسرى
12. المتابعة البصرية الدائرية للعين اليسرى
13. نقطة الالتقاء

ب. الخصائص السيكومترية للاختبار المتابعة البصرية:

أما بالنسبة لثبات المقياس فقد قام الباحث **أحمد عمر سليمان** بحساب معاملات ثبات الاختبارات الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس بطريقة إعادة الاختبار على عينة بلغ حجمها اثنين و عشرين تلميذا، و بفاصل 14 يوما بين التطبيق الأول و إعادة التطبيق، وقد جاء معامل الارتباط دالة بقيمة 0.96.

أما بالنسبة لصدق المقياس فقد قام **أحمد عمر سليمان** بدراسة الاتساق الداخلي للمقياس، بحساب معاملات الارتباط بين اختباراته الفرعية و هي 13 اختبار، حيث تراوحت قيمة معاملات الارتباط بين0,52 و 0,07 وهي دالة عند (0.05=0.25) و في هذا حسب **سليمان** دلالة على أن المقياس يقيس مجالات بصرية متنوعة، و أن انخفاض قيمة معاملات الارتباط يدل على أن التداخل أقل ما يمكن بين هذه المجالات.

ونظرا لكون الإجراءات السيكومترية السابقة جرت في البيئة المصرية فقد تمت محاولة تكييفه على البيئة الجزائرية من طرف الباحث **بومسجد عبد القادر** حيث قام هذا الباحث بتطبيق المقياس على عينة من أطفال التعليم الابتدائي، وقد كان حجم العينة (20) طفلا من الذكور و الإناث، وقد قام الباحث أولا بدراسة ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار فكانت النتيجة أن بلغ معامل الارتباط (0,95) ثم انتقل إلى حساب معامل الصدق الذاتي من خلال حساب الجذر التربيعي للثبات بحيث بلغت قيمة الارتباط (0.97) و في ضوء هذه المؤشرات للصدق و الثبات يمكن الثقة في صلاحية هذا الاختبار بعد التعديل للاستخدام.

ج. إجراءات تطبيق اختبار المتابعة البصرية:

الأدوات: بطارية صغيرة على شكل قلم.

الأداء: في هذا الاختبار يجلس الطفل في مواجهة الممتحن الذي يجلس أمامه مباشرة مع عدم وجود أية أدوات بينهم، حيث يجب أن يؤدي هذا الاختبار بالعينين أولا ثم بالعين اليمنى ثم اليسرى، حيث يمسك الممتحن بالبطارية على بعد 50 سم من وجه الطفل و يطلب منه أولا متابعة الضوء بالعينين و يقوم الممتحن بتحريك البطارية تبعا لما يلي:

1. على شكل قوس دائرة قطرها 50 سم بحيث يقع مركز الدائرة بين عيني الطفل.
2. في خط أفقي على امتداد قطر الدائرة إلى اليمين و لمسافة 45 سم من مركز الدائرة ثم في اتجاه الشمال لنفس المسافة من مركز الدائرة.
3. في خط رأسي للأعلى و المسافة 45 سم من مركز الدائرة ثم لأسفل نفس المسافة من مركز الدائرة.
4. في خط مائل لأعلى في اتجاه الشمال و لمسافة 45 سم من مركز الدائرة ثم لأسفل في اتجاه اليمين و لنفس المسافة من مركز الدائرة و في أثناء تحريك الهدف تبقى المسافة بين العينين و الاهداف ثابتة دائما.
5. تكرر نفس الأداءات السابقة مع تغطية عين الطفل اليسرى.
6. تكرر نفس الأداءات السابقة مع تغطية عين الطفل اليمنى.

و الممتحن في البنود السابقة يراعى ما يأتي:

عدم تحريك الرأس، سهولة الحركة و توافقها، عدم التصلب و خاصة عند نقطة مرور حدقة العين بمنتصف جسم الطفل، ضبط الاتصال البصري بالهدف، استرداد الهدف بسرعة إن ضل عنه، بالإضافة إلى ملاحظة التوافق بين العينين عند الأداء بالعينين معا.

الدرجة:

تعطى الدرجة منفصلة لكل من الأداء بالعينين، و الأداء بالعين اليمنى، و الأداء بالعين اليسرى طبقا للمستويات الآتية:

الجدول رقم (04): يمثل مستويات تصحيح اختبار المتابعة البصرية في بنوده الأولى.

أداء الطفل	علامة
أ- الحركات سهلة و متتابعة.	4
ب- الحركات سهلة و لكن يوجد بعض التردد و التصلب.	3
ج- حركات متقطعة أو متصلب.	2
د- لا يستطيع متابعة الهدف، لا يستطيع المتابعة بدون تحريك الرأس، العينان لا تعملان	1

نقطة الالتقاء: يمسك الممتحن البطارية أمام الطفل مباشرة و في مستوى عينيه على بعد 55 سم و تحريك الضوء ببطء في اتجاه أنف الطفل حتى تصل المسافة إلى 10 سم، وتتم ملاحظة سلوك العينين عندما يقترب الضوء من وجهه، ثم يطلب الممتحن من الطفل تغيير مسافة نظرته بالنظر لوجه الممتحن، وتتم ملاحظة سلوك العينين عندما يتحرك الضوء من الهدف القريب إلى الهدف البعيد، ثم يطلب منه الممتحن النظر إلى الضوء و ملاحظة حركات عينيه عند التغيير من الهدف البعيد إلى الهدف القريب.

و يجب أن يراعي الممتحن سهولة و سلامة و سرعة و دقة الحركة و عدم تصلبها أو ترددها، كما يجب أن يلاحظ القدرة على متابعة الهدف أو تركه بسرعة كذلك تقارب العينين عندما يكون الهدف قريبا و تباعدهما عندما يكون بعيدا.

الدرجة: تعطى الدرجة على هذا البند طبقا للمستويات الآتية:

الجدول رقم (05): يبين مستويات تصحيح اختبار المتابعة البصرية في بنده الأخير.

أداء الطفل	علامة
أ- سهولة و نعومة الحركة	4
ب- الحركة سهلة و لكن يوجد تأخير بسيط أو عدم دقة	3
ج- الحركة متصلبة و غير مؤكدة، القدرة على الإمساك بالهدف أو تركه بطيئة أو غير صحيحة.	2
د- بقاء العينين متباعدتين و لا تتقارب.	1

د. دواعي استعمال اختبار المتابعة البصرية:

إن استعمالنا لاختبار المتابعة البصرية في هذه الدراسة كان بهدف التعرف على الحالات التي ترجح لان تكون مصابة بقصور في الإدراك البصري، من اجل استبعادها من عينة الدراسة ذلك أن الضعف البصري يعتبر متغيرا دخيلا قد يؤثر على نتائج الدراسة، فكما جاء في الجانب النظري أن الضعف البصري يعتبر من العوامل المحدثة لمشكلات في القراءة.

3.5 اختبار ويبمان للتمييز السمعي:

أ. التعريف باختبار ويبمان للتمييز السمعي:

لقد ظهر هذا الاختبار عام 1958 من طرف **جوزيف ويبمان** (Joseph M. Wepman) وتمت مراجعته عام 1978 وهو يهدف إلى تقييم المفحوص على التمييز السمعي وخاصة بين الأصوات المتجانسة، مستهدفا بذلك فئة الطفولة الوسطى والمتأخرة، وهو اختبار ذو طبيعة فردية.

ويعتبر هذا الاختبار من المقاييس المعروفة في مجال قياس وتشخيص المشاكل السمعية، وقد توفرت فيه دلالات الصدق والثبات ومعايير تبرر استخدامه للأغراض التي وجد من أجلها، ويعتبر من الاختبارات التي يسهل تطبيقها وتصحيحها وتفسيرها من قبل مدرب التربية الخاصة، فهو يتطلب عددا قليلا جدا من الأدوات وبالتالي فهو غير مكلف إطلاقا . (أنظر الملحق رقم:09)

ب. الخصائص السيكومترية للاختبار ويبمان للتمييز السمعي:

لقد توفر هذا الاختبار على دلالات صدق وثبات عالية في كثير من الدراسات، وقد فسرها **فاروق الروسان** من خلال اعتبار هذا المقياس مبني بشكل قوي على أساس استغلال ميزة التجانس اللغوي التي تتوفر في كل لغات العالم، وعليه فقد اعتبر أن نجاح هذا الاختبار في لغة ما يكفي لأن يجعل منه أداة تقييم جيدة للإدراك السمعي مع كل الأطفال الذين يتكلمون تلك اللغة.

لكن رغم تأكيد **الروسان** على قابلية هذا الاختبار لأن يطبق مع مختلف البيئات التي تستعمل نفس اللغة، إلا أن الباحث في هذه الدراسة اختار أن يعيد التأكد–ولو شكليا– من دلالة صدق وثبات هذا الاختبار وذلك من خلال:

ثبات الاختبار: لقد اعتمدنا في قياسنا لثبات هذا الاختبار على حساب معامل الاتساق الداخلي عن طريق حساب معادلة **آلفا كرومباخ** (Alpha) وذلك بتطبيق بنود الاختبار وهي 30 بندا على عينة مكونة من 15 تلميذا من أقسام الروابع والخوامس ممن يتمدرسون في ابتدائية لزرق مزهود محمد.

وقد بلغ معامل (α) لهذا الاختبار 0.602 وهو معامل جيد نسبيا، ومن خلاله يمكن الحكم على أن الاختبار يتمتع بثبات جيد (انظر الملحق رقم07).

صدق الاختبار: أما بالنسبة لصدق الاختبار فقد اكتفينا بحسابه عن طريق معامل الصدق الذاتي:

ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وذلك كما يلي:

وكما جاء في الخطوة السابقة فقد بلغ معامل ثبات الاختبار0.602 وعليه يمكن حساب معامل الصدق الذاتي كالآتي:

وعليه وبناء على النتيجة السابقة يمكن الحكم على أن الاختبار يتمتع أيضا بمعامل صدق ذاتي قوي.

ج. إجراءات تطبيق اختبار ويبمان للتمييز السمعي:

يتألف هذا الاختبار من 40 زوج من المفردات التي لا معنى لها (30 زوج تختلف في واحدة من الأصوات المتجانسة، و 10 أزواج لا تختلف في أي واحدة من الأصوات

المتجانسة بل وضعت للتمويه أمام المفحوص) تختلف الأزواج المتجانسة من المفردات أما في أولها وعددها 13 زوج أو وسطها وعددها 4 أزواج أو أخرها وعددها 13 زوج.

مثال :(موز–جوز/ جامع– جامد/ شهرة – شجرة / راسم– قاسم / زيت– بيت / بنت– بنت/ باص– باص/ خروف – خروف/ رائد– قائد/ ثوب– ثور/ بابا– بابا...)

في البداية يطلب من الفاحص أن يوضح للمفحوص كيفية الأداء على فقرات المقياس، ثم يعطى المفحوص درجة واحدة عن كل فقرة يجيب عليها بشكل صحيح، بحيث تكون الدرجة الكلية على المقياس 30 درجة وبعدها تحول الدرجة الخام إلى درجة معيارية وفق جداول خاصة يتضمنها دليل المقياس؛ وتعني الدرجة المعيارية (+2) القدرة العالية للمفحوص على التمييز السمعي أما الدرجة المعيارية (–2) فتعني القدرة المنخفضة للمفحوص على التمييز السمعي.

د. دواعي استعمال اختبار ويبمان للتمييز السمعي:

إن توظيف هذا الاختبار كان بهدف الكشف عن الحالات التي يظهر عندها وجود مشاكل سمعية، حيث أن هذه الأخيرة تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في قدرة الطفل على تقديم قراءة جيدة، ونظرا لرغبتنا في استبعاد هذا العامل الدخيل فقد غدا اختبار (ويبمان) أحسن وسيلة تساعدنا لاستبعاد الحالات التي تعاني من مشكلات سمعية، فهو بسهولة وسرعة تطبيقه يمكننا من تفتيش مختلف التلاميذ المرشحين للمعانات من صعوبات قرائية، بحثا عن تلك الحالات التي تعاني من مشاكل سمعية.

4.5 اختبار الجانبيــة:

أ. التعريف باختبار الجانبية:

هذا الاختبار هو عبارة عن أداة لتقييم الجانبية المسيطرة وهو معد في الأصل من طرف كل من **زازو** و **غرانجون** (Galfret-Granjon .N et Zazzo. R) وهو يقيس الجانبية المسيطرة عند الطفل من خلال الكشف عن الجانب المفضل عند هذا الطفل في استخداماته اليومية، وقد قام **زازو** (Zazzo.R) بتقسيمه إلى ثلاث جوانب رئيسية هي:

الجانب اليدوي: وهو يتكون من اختبارين لتمييز الجانبية اليدوية.

الجانب العيني: وهو يتكون أيضا من اختبارين لتمييز الجانبية العينية

جانب الأعضاء السفلية: و هو كذلك يتكون من اختبارين لتمييز جانبية الأعضاء السفلى.(راشد،1999،ص 196-200)

ب. الخصائص السيكومترية للاختبار الجانبية:

لقد سبق وأن استعمل هذا المقياس في دراسة علمية تونسية، أعدت من طرف الباحث **خذر احمد** حيث قام هذا الباحث بقياس الخصائص السيكومترية لهذا الاختبار وتأكد من صلاحيته، ونظرا للتقارب البيئي بين كل من تونس والجزائر من جهة، والى سهولة ووضوح هذا الاختبار من جهة أخرى ارتأينا في هذه الدراسة الاكتفاء بما أجراه الباحث **خذر احمد** من دراسة للخصائص السيكومترية لهذا الاختبار.

فبالرغم من بساطة هذا الاختبار، ووضوح بنوده، إلا انه وبعد ترجمة بنود هذا الاختبار وإعادة صياغتها، رجح الباحث **خذر احمد** إمكانية ظهور بعض الأخطاء خلال إعادة بناء هذا الاختبار، لذلك لجأ للتأكد من صدق هذا البناء الجديد، وقد اكتفى باستعمال

إجراء واحد لقياس معامل الصدق وهو الصدق الظاهري وذلك من خلال عرض هذا الاختبار على مجموعة من المحكمين، تكونت من 9 محكمين، وذلك بهدف التأكد من ملائمة هذه البنود لقياس هذه السمة، وقد كانت نتائج تحكيم بنود هذا الاختبار كالآتي:

الجدول رقم (06): يبين نسبة اتفاق المحكمين حول جوانب اختبار الجانبية المختلفة وبنوده.

مجال الجانبية	البنود	نسبة اتفاق المحكمين
الجانبية اليدوية	استعمال القلم لكتابة بعض الكلمات.	%97
	تتبع اسطر النص أثناء القراءة باستعمال الأصبع.	%93
الجانبية العينية	النظر من عنق قنينة.	%93
	استعمال الغمز.	%85
جانبية الجانب السفلى	رمي كرة بالرجل.	%99
	مسح خط مرسوم على الأرض باستخدام الرجل.	%89
	نسبة الاتفاق على الاختبار ككل	%92

ـ وعليه ومن خلال الجدول السابق ندرك أن الاختبار يتمتع بصدق ظاهري قوي، بمقدار 92% من اتفاق المحكمين على صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه.

بعد أن تأكد **خذر احمد** من الصدق الظاهري للاختبار، قام بتطبيق هذا الاختبار على عينة مبدئية، مكونة من 15 تلميذا يدرسون بالمدارس الوطنية الأساسية بتونس، وذلك من اجل التعرف على درجة ثبات المقياس، في صيغة معامل الاتساق الداخلي، وذلك باستعمال طريقة التجزئة النصفية حيث تم تقسيم الاختبار إلى فقراته الفردية والزوجية، ثم استخدم درجات النصفين، في حساب معامل الارتباط بينهما، فنتج معامل ثبات نصف

الاختبار ($R^{1/2}$)، ويلي ذلك استخدام معادلة **سبيرمان براون** (Spearman Brown) لحساب معامل ثبات الاختبار كله، وقد قام الباحث باستخراج هذا المعامل، فوجده يساوي (0.66) وهو معامل ثبات حسن إلى حد ما، والسبب في ضعف هذه القيمة هو أن حجم عينة الاختبار السابق 15 تلميذ قليل نسبياً، وقد رجح **خذر احمد** أن هذه النتيجة تكفي لأن يوثق في ثبات هذا الاختبار، ويكفي لتجنب الخوف من عدم استقرار هذا الاختبار أن نزيد من حجم العينة فقط.(لرشد،1999،ص192)

إجراءات تطبيق اختبار الجانبية:

في هذا الاختبار يطلب الفاحص من الطفل أن يقوم ببعض النشاطات، ثم يلاحظ الجانب المستعمل من طرف الطفل لانجاز هذه النشاطات، ثم تمنح علامة (2) للجانب المسيطر، حيث انه إذا أنجز الطفل المهمة المطلوبة منه باستعمال جانب واضح نطلب منه أن يجربها بالجانب الآخر فإذا نجح نسجل النقطتين في الخانة الثالثة، وإذا لم ينجح نعود ونسجل النقطتين في الجانب الذي سبق له وان استعمله بنجاح، وذلك وفقا للشبكة التالية:

الجدول رقم (07):جدول تفريغ نتائج اختبار الجانبية المسيطرة.

مجال الجانبية	الاختبار	يسار	يمين	مزدوج
الجانبية اليدوية	استعمال القلم لكتابة بعض الكلمات.			
	تتبع اسطر النص أثناء القراءة باستعمال الأصبع.			
الجانبية العينية	النظر من عنق قنينة.			
	استعمال الغمز.			
جانبية الجانب السفلى	رمي كرة بالرجل.			
	مسح خط مرسوم على الأرض باستخدام الرجل.			
	المجموع			

بعد الحصول على مجموع كل خانة، نكون أمام ثلاث احتمالات هي:

- إذا حصل على مجموع 10 نقاط فما فوق في اليسار نقول عنه انه يساري.
- إذا حصل على مجموع 10 نقاط فما فوق في اليمين نقول عنه انه يميني.
- إذا حصل على مجموع 10 نقاط فما فوق في المزدوج نقول عنه انه مزدوج الجانبية.
- إذا حصل على مجاميع اقل من 10 نقاط في كل الخانات، نقول عنه انه متقاطع الجانبية.

ج. **دواعي استعمال اختبار الجانبية:**

قد يؤثر الاكتساب السيئ للجانبية عند الطفل على مستوى الآداء القرائي، وبالأخص جانبية اليدين، نظرا للعلاقة الوطيدة بين اليدين والكتابة والقراءة، ولذلك فقد احتجنا في دراستنا هذه تجنب هذا العامل الدخيل من خلال استعمال هذا الاختبار، حيث سنقوم باستبعاد الحالات التالية (اليساريين، مزدوجي الجانبية، متقاطعي الجانبية) من العينة، ونكتفي بذوي الجانبية اليمينية الواضحة.

5.5 اختبار القراءة:

أ. **التعريف باختبار القراءة:**

هذا الاختبار هو عبارة عن أداة لتقييم الأداء القرائي لإسماعيل لعيس (2005) وهو عبارة عن نص يتكون من 125 كلمة يقيس جانب القراءة بالإضافة إلى 6 أسئلة تقيس جانب الفهم القرائي و قد روعي في النص ملائمته لمستوى الطور الثاني الابتدائي و يقاس الأداء القرائي بحساب عدد الأخطاء القرائية و عدد الإجابات الخاطئة من أسئلة الفهم. (إسماعيل لعيس. 2005)

ب. **الخصائص السيكومترية للاختبار القراءة:**

لقد سبق وأن استعمل هذا الاختبار في دراسة علمية محلية، أعدت من طرف اسماعيل لعيس(2005) حيث قام هذا الباحث بقياس الخصائص السيكومترية لهذا الاختبار وتأكد من صلاحيته، و للإصلاحات التي طرأت على المنظومة التربوية فقد عمد الباحث لإعادة حساب خصائصه السيكومترية من خلال الصدق الظاهري وذلك من خلال عرض هذا الاختبار على مجموعة من المحكمين، تكونت من 5 محكمين، وافقوا جميعهم على محتوى الاختبار و ملائمته لمستوى التلاميذ.

صدق الاتساق الداخلي: بعد قيام الباحث بإجراءات صدق الاتساق الداخلي فقدرت قيمة صدق النص بـ: **0,88** ، و قيمة صدق أسئلة الفهم بـ: **0,75** وهما قيمان مقبولتان جدا لصدق الاختبار.

الثبات : التطبيق و إعادة التطبيق : طبق الاختبار على عينة من 20 تلميذ و بعد شهر ونصف أعيد تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة وقدر معامل الارتباط التطبيقين بـ:**0,95** وهي قيمة ثبات عالية. (أنظر الملحق رقم: 03/02/01)

ج. دواعي استعمال اختبار القراءة:

بعد استخدام كل محكات الاستبعاد السالفة الذكر جاءت الحاجة لاستخدام اختبار قراءة للتأكد من وجود حالة صعوبة تعلم القراءة، و هذا ما عمد إليه الباحث فالاعتماد على التقييم السريع للقراءة، و الاستناد لأراء المعلمين فقط غير كافي، و يجعل هناك مجال للشك و للاطمئنان تم تطبيق هذا الاختبار.

6- عرض نتائج المعاينة والاستبعاد:

لقد استغرقت عملية المعاينة والاستبعاد في الدراسة الحالية وقتا وجهدا كبيرين، كما وأسفرت على العديد من النتائج، ونظرا لما قد تختزنه هذه النتائج من فوائد علمية تتمثل أساسا في تقديمها لتقييم شامل لوضعية التلاميذ على مستوى العديد من القدرات؛ فقد إرتئ الباحث عرض هذه النتائج بطريقة تعيد ترسيخ الترتيب الذي جرت عليه عملية المعاينة في الفصل السابق، حيث جاءت هذه النتائج وفقا للآتي:

1.6 نتائج التقييم السريع للقراءة: بعد أن انتقل الباحث إلى مختلف المدارس المشكلة لحدود دراسته، حيث قام بمقابلة المعلمين أين طلب منهم أسماء التلاميذ

الذين يظهرون مشكلات على صعيد الآداء القرائي، وذلك من المجتمع الدراسي المكون من 710 تلميذ، تمكن من الوصول إلى مجموعة من النتائج يمكن أن نلخصها في الجدول التالي:

<u>الجدول رقم (08)</u>: يعرض لنتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على التحصيل الدراسي الخاص بالقراءة.

مستويات الآداء القرائي	عدد التلاميذ				المجموع	المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ في التحصيل الدراسي الخاص بالقراءة
	الروابع		الخوامس			
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث		
قراءة جيدة	18	31	32	49	130	8.33
قراءة متوسطة	95	106	71	98	370	6.21
قراءة سيئة	58	84	37	31	210	3.90
المجموع	171	221	140	178	710	**6.14** (المعدل العام لمستوى قراءة مجتمع البحث)
	392		318			

إن تحليلا بسيطا للجدول السابق يوضح لنا مدى انتشار مشكلات القراءة في الوسط التربوي الجزائري، حيث يلاحظ بأن ما يقارب 30% من تلاميذ أقسام الرابعة والخامسة يعانون من هذه المشكلات، وبحكم أن هذه الأقسام على موعد مع الامتحانات الأساسية (سنة5) فقد تُمَثِّل هذه المشكلات عائقا فعليا أمام هؤلاء التلاميذ؛ ويبقى أيضا أن نشير إلى أن نتائج التلاميذ قد أخذت توزيعا يشبه التوزيع الطبيعي للقدرات.

ونظرا لحاجتنا فيما بعد للتأكد من أن الآداء القرائي تأخذ في توزيعها شكل التوزيع الإعتدالي فقد اخترنا توظيف البرنامج الإحصائي الـspss للتأكد من هذا التوزيع وذلك عن طريق حساب قيمة الالتواء (Skewness).

وقد جاءت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (09): يمثل قيمة الالتواء لنتائج التحصيل الخاص بالأداء القرائي.

SOURCES	Mean	N	Std. Deviation	Skewness
lecture	6.14225	710	13.0043	.298
Total	6.14225	710	13.0043	.298

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيمة الالتواء 0.29 قريبة من الصفر وبعيدة عن طرفيه (أي واقعة وسط المجال من (+2 إلى −2)) وبالتالي فالتوزيع يقارب التوزيع الإعتدالي.

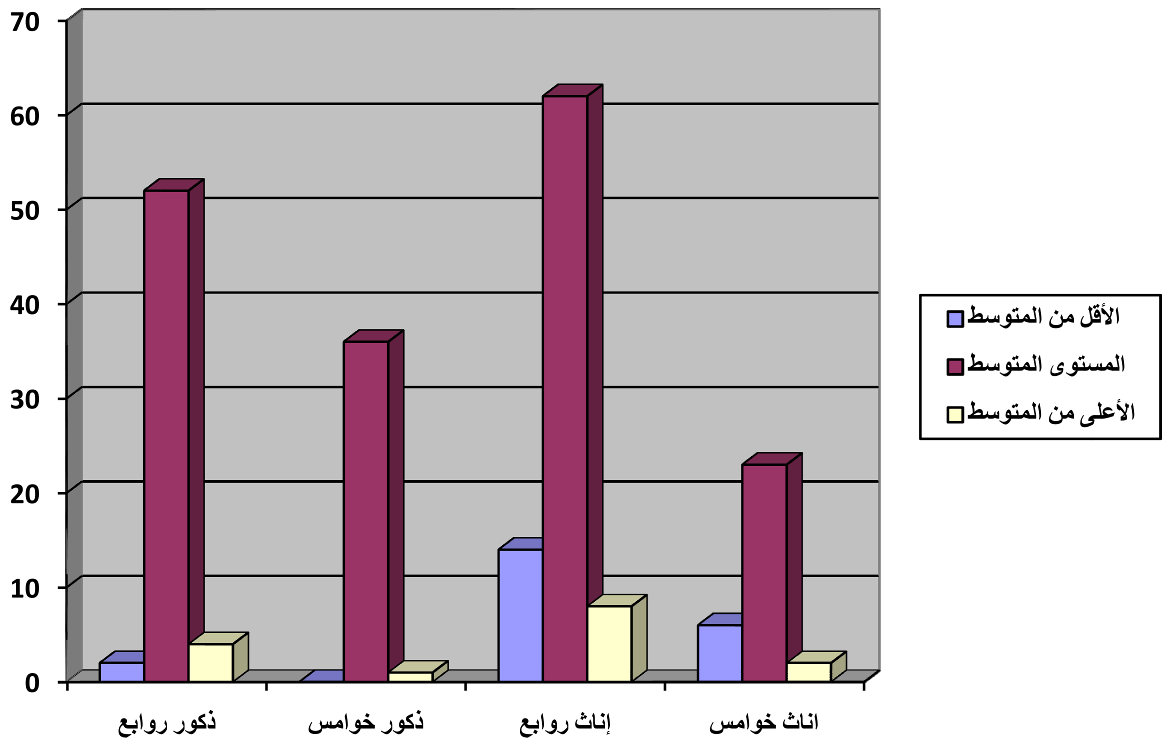
2.6 نتائج اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن

إن استعمال التحصيل الدراسي الخاص بالآداء القرائي لاستخراج عينة ذوي صعوبات التعلم القرائي لايكفي، فحسبَ محكات الإستبعاد التي جاءت بها الأدبيات المعتمدة، تستثنى من هذا الوصف الأخير كل الحالات التي تظهر ضعفاً أو تخلفاً عقلياً مهما كانت درجته، وعلى هذا الأساس فقد حاول الباحث التأكد من هذا الشرط بتطبيقه لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون **لرافن** (Raven) على مجموعة التلاميذ المرشَحِ إصابتهم باضطراب صعوبة تعلم القراءة والتي تكونت من 210 تلميذ، وقد أصفر هذا التطبيق على النتائج التي يصفها الجدول التالي:

الجدول رقم (10): يمثل نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مستويات اختبار رافن الملون للقدرة العقلية.

المستويات العقلية	عدد التلاميذ				المجموع	المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن
	الروابع		الخوامس			
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث		
الأعلى من المتوسط	4	8	1	2	15	87.36
المتوسطون	52	62	36	23	173	54.20
الأقل من المتوسط	2	14	0	6	22	23.12
المجموع	58	84	37	31	210	**54.89** (المعدل العام لمستوى القدرة العقلية)
	142		68			

يمكننا من خلال ملاحظة النتائج الواردة في الجدول السابق ملاحظة مدى التنوع في المستويات العقيلة الثلاث (فوق المتوسط/متوسط/دون المتوسط) عبر طبقتي الجنس والمستوى الدراسي حيث أن العدد الأكبر كان للفئة المتوسطة التي بلغ عدد أفرادها 173 فرد في مقابل 15 فرد في فئة المتفوقين و22 في فئة ما دون الوسط وهم الفئة التي تم استبعادها من عينة الدراسة الحالية؛ وكما حدث مع الاختبار السابق فقد جاءت نتائج هذا الاختبار أيضا مقاربة للتوزيع الطبيعي وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (11): يمثل توزيع نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مستويات اختبار رافن الملون للقدرة العقلية.

يلاحظ على المخطط السابق أن توزيع مستوى القدرة العقلية على مجموعة التلاميذ يأخذ شكل التوزيع الطبيعي رغم أن طرفي هذا التوزيع شبه مختفيين نظرا لأن غالبية التلاميذ يقعون في وسط هذا التوزيع، وقد يرجع هذا لكون عينة الدراسة قليلة الحجم.

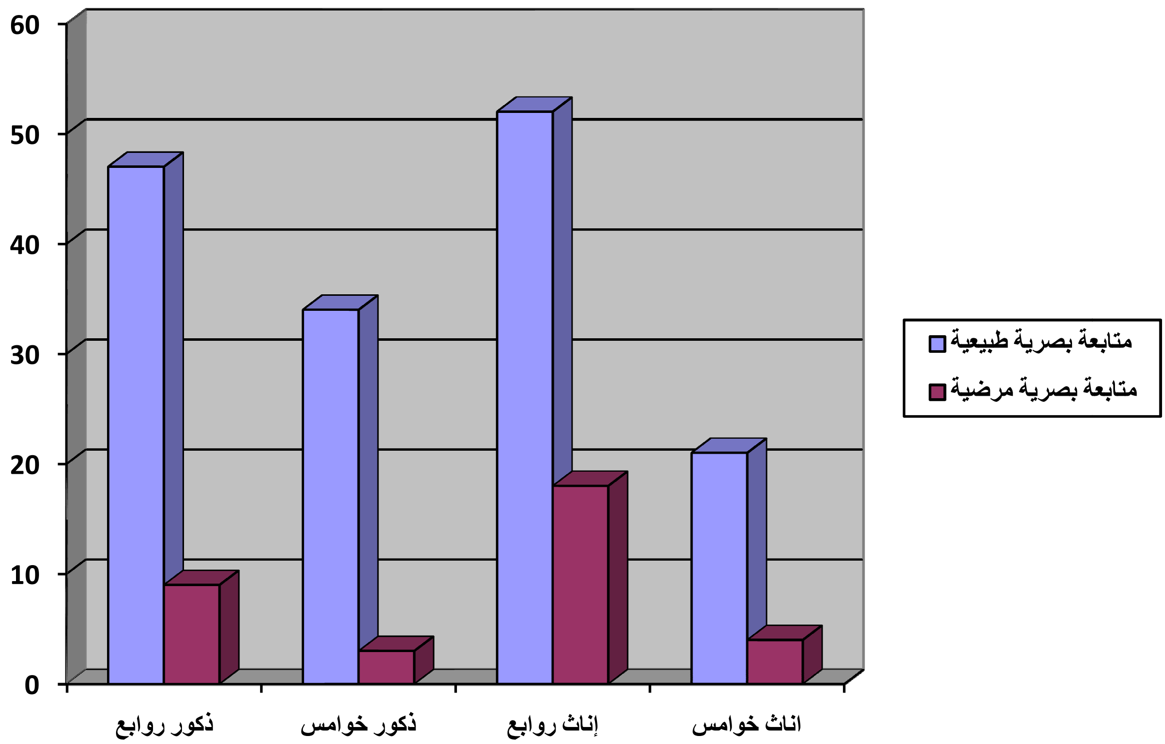
3.6 نتائج اختبار المتابعة البصرية لكيفارت وروتش

بعدما تم تطبيق الاختبارين السابقين تقلص حجم عينة الدراسة إلى 188 تلميذ، فقرر الباحث عندئذ اختبار مستوى إدراكهم البصري، محاولة منه لاستبعاد الحالات التي قد تعاني من قصور في تمييزها البصري، وقد اصفرت تجربته هذه على النتائج التالية:

الجدول رقم (11): يمثل نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على اختبار المتابعة البصرية.

مستويات المتابعة البصري	عدد التلاميذ				المجموع	المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على اختبار المتابعة البصرية
	الروابع		الخوامس			
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث		
متابعة بصرية طبيعية	47	52	34	21	154	25.06
متابعة بصرية مرضية	9	18	3	4	34	8.26
المجموع	56	70	37	25	188	**16.66** (المعدل العام لمستوى المتابعة البصرية)
	126		62			

تعبر النتائج السابقة عن المستويين الطبيعي والمرضي في قدرة التلاميذ على المتابعة والتمييز البصريين، حيث يلاحظ أن اغلب التلاميذ قد نالوا معدلا عاليا في هذا الاختبار حيث بلغ متوسط مجموعة المتابعة البصرية الطبيعية 25.06 وذلك من أصل العلامة الكاملة والتي هي 28 نقطة، أما المجموعة المرضية فقد بلغ معدلها 8.26 وهي علامة متدنية تؤشر على احتمالية وجود خلل بصري عند هذه المجموعة. ويمكن إضافة إلى ما تم تناوله في الجدول السابق إضافة المخطط التالي الذي يظهر مدى نسب التلاميذ المضطربين بصريا إلى التلاميذ العاديين في نتائجهم على اختبار المتابعة البصرية:



الشكل رقم (12): يمثل توزيع نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مستويي اختبار المتابعة البصرية

في المخطط السابق يتبين للملاحظ أن مجموعة المضطربين بصريا وإن كانت قليلة بالمقارنة مع العاديين إلا أنها مؤشر مهم يدل على معانات التلاميذ من مشاكل بصرية قد تشكل عائقا في تحصيلهم، كما ويلاحظ أن عاملي الجنس والمستوى الدراسي لم يبرزا بشكل واضح في كلى المستويين.

4.6 نتائج اختبار ويبمان للتمييز السمعي

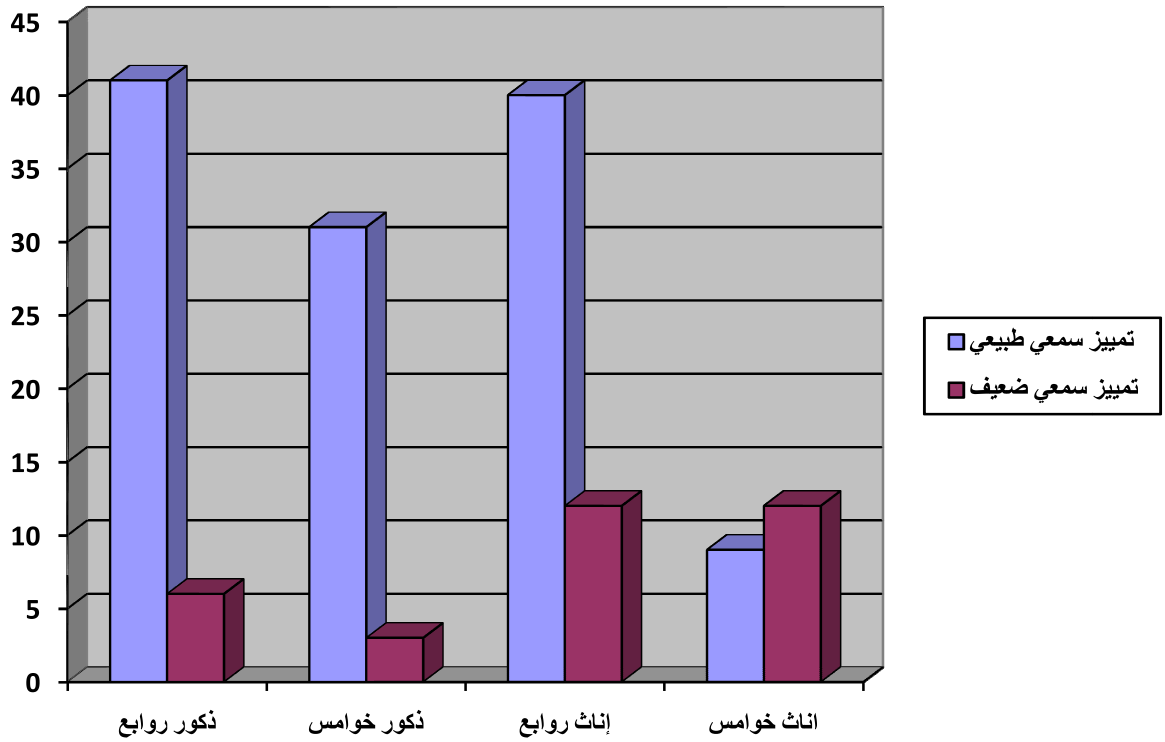
بعد إجراء اختبار المتابعة البصرية، واستبعاد الحالات المضطربة بصريا، تقلص حجم العينة ليصبح 154 فقط، وهنا عاود الباحث اختبار العينة لكن هذه المرة بهدف الكشف عن حالات الضعف السمعي، وقد اعتمد في ذلك على اختبار ويبمان للتمييز السمعي، حيث وبعد تطبيقه تحصل على عدة نتائج يمكن إيرادها في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): يمثل نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على اختبار التمييز السمعي.

مستويات التمييز السمعي	عدد التلاميذ				المجموع	المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على اختبار التمييز السمعي
	الروابع		الخوامس			
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث		
تمييز سمعي طبيعي	41	40	31	09	121	22.11
تمييز سمعي ضعيف	6	12	3	12	33	13.01
المجموع	47	52	34	21		**17.56** (المعدل العام لمستوى التمييز السمعي)
	99		55		154	

من خلال الجدول السابق يتأكد لنا مدى انتشار المشكلات السمعية في الأوساط المدرسة حيث يعتبر رقم 33 حالة من أصل 154 رقما ذا معنى، وكذا المعدل العام لمجموعة البحث الذي بلغ 17.56 نقطة من أصل علامة كاملة على هذا الاختبار تقدر بـ30 نقطة وهذا يعني أن مستوى التمييز السمعي منخفض نوعا ما وهو يقترب من النقطة الحدية بين العاديين والمضطربين سمعيا وهي المقدرة بـ15 نقطة، إضافة إلى اقترابه من معدل نقاط المجموعة ذات التمييز السمعي الضعيف والمقدر بـ13.01 نقطة؛ وبالعودة إلى عدد التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سمعية والعاديين يمكن أن نقدم المخطط التالي لمزيد من التوضيح:

.



الشكل رقم (12): يمثل توزيع نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مستويي اختبار التمييز السمعي

على غير ما جرى مع اختبار المتابعة البصرية فقد جاءت أعداد الذين يعانون من مشاكل سمعية في مجتمع البحث مرتفعة بشكل ملحوظ بمقارنتها بمجموعة العاديين سمعيا، كما أن هذه الأعداد لم تتأثر لا بالمستوى الدراسي ولا بجنس التلميذ.

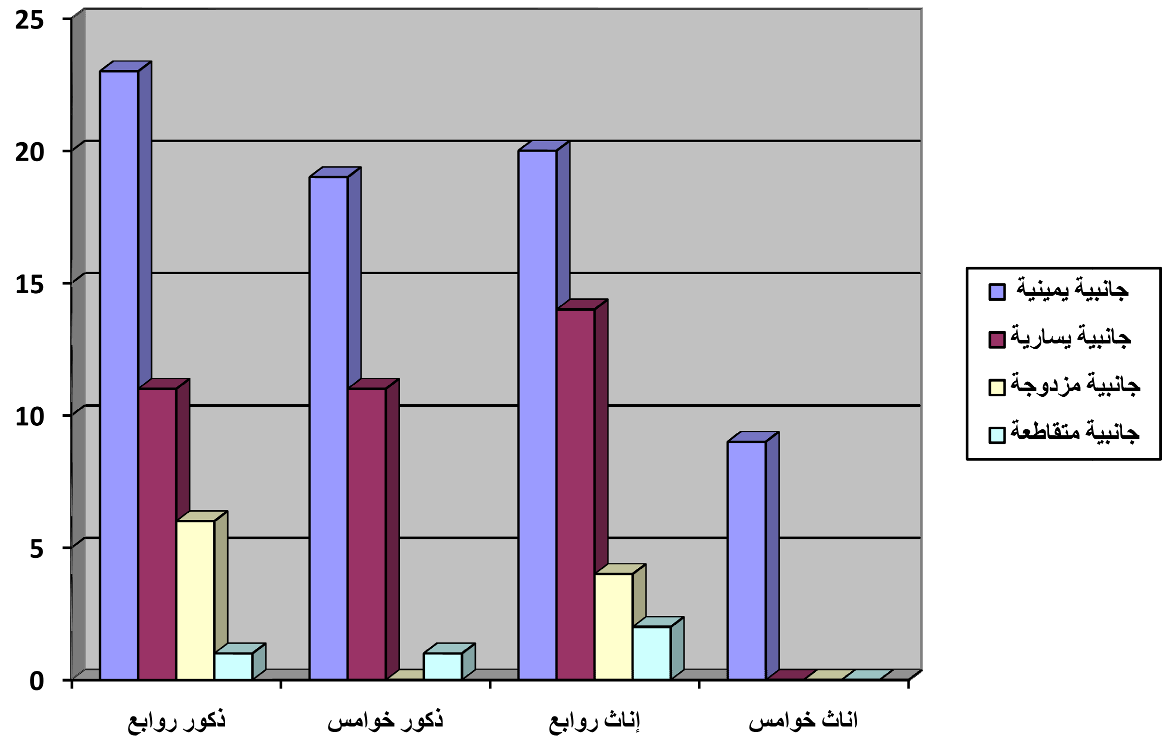
5.6 نتائج اختبار الجانبية المسيطرة لزازو (Zazzo.R)

بعد تطبيق اختبار التمييز السمعي، واستبعاد الحالات المضطربة سمعيا، تراجع حجم العينة ليصبح 121 تلميذ فقط، وهنا عاود الباحث اختبار العينة لكن هذه الخطوة كانت رغبة في الكشف عن حالات التي تظهر جانبية مضطربة، وقد اعتمد في ذلك على اختبار زازو للجانبية المسيطرة، حيث وبعد تطبيقه تحصل على عدة نتائج يمكن تلخيصها في الجدول التالي:

<u>الجدول رقم (13)</u>: يمثل نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على اختبار الجانبية المسيطر لزازو.

مظاهر الجانبية	عدد التلاميذ				المجموع	وصف المعاينة
	الروابع		الخوامس			
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث		
جانبية يمينية	23	20	19	09	71	مستبقون
جانبية يسارية	11	14	11	0	36	مستبعدون
جانبية مزدوجة	6	4	0	0	10	
جانبية متقاطعة	1	2	1	0	4	
المجموع	41	40	31	09	121	
	81		40			

من خلال الجدول السابق يمكن ملاحظة أن انتشار المظاهر المختلفة للجانبية يختلف من مظهر إلى آخر حيث يلاحظ أن اغلب الحالات تمركزت حول جانبية يمينية واضحة وذلك عند 71 طفل، ثم تلا ذلك حالات الجانبية اليسارية بعدد اقل، بلغ 36 طفل، واقل بكثير من ذلك جاء مظهري الجانبية المزدوجة والجانبية المتقاطعة؛ حيث لم يتجاوز مجموع التلاميذ فيهما 14 حالات. وعلى هذا الأساس فقد جاءت نسب هذه المظاهر الأربع متمايزة وفقا للمخطط التالي:



<u>الشكل رقم (13)</u>: يمثل توزيع نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مظاهر الجانبية.

من خلال الشكل السابق نستوضح مدى اختلاف نسب انتشار المظاهر الأربع للجانبية المسيطرة في مجتمع البحث المكون من 121 تلميذ، وهذا الاختلاف لا يبتعد كثير عما جاءت به العديد من الدراسات على غرار دراسة **زازو** و **أجيريا غيرا وأحمد خذر**، فقد أظهرت دراسة **زازو** مثلا أن الجانبية الغالبة عند الأطفال هي اليمينية بنسبة تتجاوز الـ70% أما الجانبية اليسارية فهي بنسبة 20% ويتوزع المظهرين الآخرين على الـ10% المتبقية .

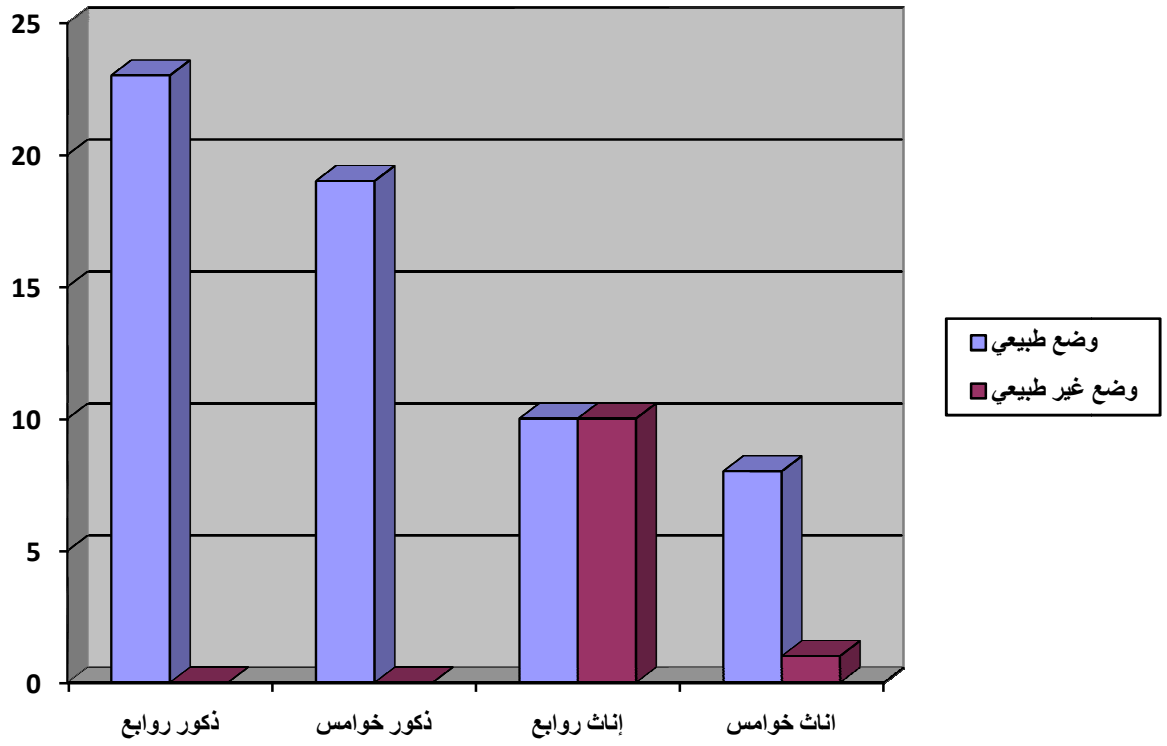
6.6 نتائج التقييم الاجتماعي

بعدما قام الباحث بتطبيق مختلف الاختبارات السابقة لجأ إلى تقييم المستوى الاجتماعي والاقتصادي الأسري لمختلف الحالات المنتقاة وقد أسفر هذا التقييم عن النتائج التالية:

الجدول رقم (14): يمثل نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث وفقا للتقييم الاجتماعي الاقتصادي للأسرة

الوضع الاجتماعي والاقتصادي الأسريين		عدد التلاميذ				المجموع	وصف المعاينة
		الروابع		الخوامس			
		الذكور	الإناث	الذكور	الإناث		
وضع طبيعي	أسرة طبيعية	23	10	19	08	60	مستبقون
	مستوى اقتصادي متوسط أو متقدم						
وضع غير طبيعي	طلاق أو وفاة احد الوالدين	0	10	0	1	11	مستبعدون
	فقر شديد						
	المجموع	23	20	19	09	71	
		43		28			

من خلال الجدول السابق يمكننا ملاحظة أن نسب الذين يعانون من وضع اجتماعي أو اقتصادي غير طبيعي في مجموعة البحث هي نسبة غير مرتفعة كثيرا حيث بلغت 15.49% من المجموعة الكلية التي جرى تقييمها والمقدرة بـ71 تلميذ.



الشكل رقم (14): يمثل توزيع نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مستوى التقييم الاجتماعي الاقتصادي للأسرة

7.6 نتائج اختبار القراءة

بعد أن قام الباحث بغربلة عينته واستبعاد جميع الحالات التي تعاني من مشكلات سواء ذهنية أو حسية أو سوسيثقافية، انطلق في قياس مستويات الآداء القرائي عند المجموعة المتبقية والتي قدّر عدد أفرادها بـ60 وقد توصل نتيجة لهذا التقييم الى المعطيات الآتية:

<u>الجدول رقم (15):</u> يعرض لنتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على اختبار الآداء القرائي.

مستويات الآداء القرائي	**عدد التلاميذ**				المجموع	**المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على اختبار الآداء القرائي**
	الروابع		الخوامس			
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث		
قراء عاديين	00	00	00	00	00	00
قراء ذوي صعوبات تعلم	23	10	19	08	60	13.90
المجموع	23	10	19	08	60	**13.90** (المعدل العام لمستوى قراءة عينة البحث)
	33		27			

إن تحليلا بسيطا للجدول السابق يوضح لنا بأن جميع أفراد العينة يعانون من صعوبات تعلم القراءة، وبالتالي فإنهم سيدخلون ضمن الدراسة الأساسية ويخضعون للبرنامج التدريبي المقترح.

خلاصة نتائج الاستبعاد: بعد كل ما سبق عرضه من نتائج خاصة بمرحلة المعاينة والاستبعاد التي جرت في وقت ماضي من هذه الدراسة تأكد لنا مدى أهمية معرفة الوضعية السيكونمائية للتلاميذ المشكلين لمجتمع البحث، فلكل رقم من الأرقام السابقة دلالته التي قد تساعدنا في الإحاطة بموضوع الدراسة الحالية، وفي نفس الوقت يمكن لهذه النتائج أن توفر مؤشرات تنبؤية بالنتائج المتوقعة في هذه الدراسة حيث أن انتشار مختلف الاضطرابات السابقة يجعلنا نزداد تمسكا بفرضياتنا السابقة التي تشير مجملها إلى وجود اضطرابات لدى هذه المجموعة من التلاميذ وضرورة السعي الى بناء برنامج تدريبي لها.

7 – البرنامج التدريبي القائم على القدرة على حل المشكلات:

بعد اطلاع الباحث عديد الخلفيات النظرية المفسرة لنشوء صعوبة تعلم القراءة و التي أكدت الكثير منها وجود العلاقة بين القدرة على حل المشكلات و صعوبة تعلم القراءة و كذا وجود الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبة تعلم القراءة في القدرة على حل المشكلات وكذلك في الميدان التعليمي عديد المقاربات التي بينت أهمية التعلم المتمركز حول حل المشكلات في تخطي التعثرات التي يمكن أن تواجه المتعلم و لهذه الاعتبارات اتجه الباحث إلى اعتماد حل المشكلات كأساس لبناء التمارين التدريبية وذلك من خلال التركيز على الصياغة التي تحث المتعلم على روح الاستكشاف و التساؤل و كذا صياغتها كوضعيات ابتدائية يمكن أن تحتمل عدة حلول و أيضا التركيز على التعلم التعاوني وفق مجموعات متنافسة وخلق التحدي لدى المتعلم للوصول الى الحل بأسرع وقت و أقل جهد مما يساهم في تطوير المهارات التعليمية من جهة و البعد عن الروتين وخلق تعلمات ممتعة من جهة ثانية.

أما من ناحية محتويات البرنامج فجاءت متسلسلة من السهل إلى الصعب و من البسيط إلى المعقد مراعيا مراحل تطور المهارة القرائية لدى المتعلم .

وقد ركز البرنامج على قدرتين معرفيتين لهما الأثر المباشر في التحكم في مستوى الأداء القرائي و هما: القدرة الفونولوجية ولذلك شمل البرنامج في جانب واسع تمارين تعمل على تطوير مستوى الوعي الفونولوجي من خلال تمارين التمييز السمعي.

القدرة الثانية هي السيميولوجية هي الأخرى حظيت بنصيبها في البرنامج من خلال تمارين التمييز البصري، و التعرف، و المطابقة بين الصور و مدلولاتها الكلمات و الجمل.

الهدف من البرنامج:

- استثمار حصص المعالجة التربوية كمجال فعال لتطبيق البرنامج.
- تحسين مستوى الأداء القرائي لدى التلاميذ
- تنمية بعض المهارات المعرفية كالقدرة على حل المشكلات و القدرة الفونولوجية و القدرة السيميولوجية.

الاعتبارات الأساسية لتطبيق البرنامج:

- توفير البيئة المناسبة لتنفيذ البرنامج حيث كانت في الصفوف المدرسية فكانت مطابقة لبيئات التعلم الطبيعة.
- خلق جو من التعاون مع المعلمين لتسهيل المهمة و المساهمة في تنفيذ البرنامج.
- محتوى البرنامج يجب أن يكون بعيدا عن الطرق المستخدمة مع العاديين و التركيز على محك التربية الخاصة.

الوسائل المستخدمة في البرنامج:

أدوات رسم/ طبشور/ مسجلة / بطاقات صور/ بطاقات حروف/ بطاقات كلمات وجمل / بطاقات اختبار symboles digit/ كرونوماتر/ مقطوعات شعر و أناشيد / نصوص مختارة.

مذكرات البرنامج : يحتوي البرنامج على 28 مذكرة تحتوي التمارين التي تطبق في كل حصة ومدة كل واحدة منها و التعليمات و الوسائل اللازمة لتطبيقها.

فيما يلي نماذج عن هذه المذكرات: **للاطلاع على البرنامج الكلي راجع الملحق رقم (12):**

النشاط : إنتاج تسميع إعادة ابتكار **مذكرة رقم:** 03

المحور: تمارين شفوية

المحتوى: تمرين الرقص.

الوسائل: طبشور

المدة : 60 د

المكان: الساحة

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	تحضير فيزيولوجي	تمارين حركات بسيطة	5	وقوف التلاميذ في شكل دائري تنفس بعمق
المرحلة الرئيسية	مقاطع إيقاعية	نرسم على الأرض خطوط تمثل الفونيمات المكونة للمقاطع وطريقة اخراجها مثال: lu lu -- fo fo fo --- **da do di-** _ - -	15	ردد ما تسمعه مع تحريك قدميك عند كل مقطع بالنظر الى الخطوط المرسومة على الارض
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استخدام مقاطع جديدة	10	اسمع المقطع ارسم الخطوط ردد المقطع مع حركة القدمين

النشاط : قراءة **مذكرة**

رقم: 09

المحور: تمييز سمعي بصري

المحتوى: المد

الوسائل: بطاقات مقاطع

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع الصور	5	جلوس التلاميذ في شكل دائري التزام الهدوء
المرحلة الرئيسية	تمييز سمعي بصري التعرف على المد	نقدم مجموعة من الحروف و بعد قراءتها نطلب من التلميذ ترديدها عدة مرات	15	ركز جيدا مع البطاقات و استمع لقراءتها ثم أعدها خمسة مرات
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استعمال بطاقات حروف جديدة	10	ركز جيدا مع البطاقات و استمع لقراءتها ثم أعدها خمسة مرات

دا	**را**	**با**	**ما**	**لا**
تا	**نا**	**وا**	**يا**	**فا**
سا	**طا**	**ها**	**ثا**	**شا**
جا	**صا**	**كا**	**حا**	**عا**
قا	**غا**	**ضا**	**ظا**	**زا**

النشاط : قراءة **مذكرة رقم:** 16

المحور: تمييز سمعي بصري

المحتوى: الحروف المتشابهة شكلا و المتقاربة نطقا .

الوسائل: بطاقات حروف

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع البطاقات	5	جلوس التلاميذ في شكل دائري التزام الهدوء
المرحلة الرئيسية	تمييزسمعي بصري الحروف المتشابهة شكلا و المتقاربة نطقا	ـنقدم مجموعة من من بطاقات الحروف ويميز بين المتشابهة شكلا و المتقاربة نطقا	15	ركز مع الحروف صنفها بحسب تشابهها خطيا ثم اقرأها ثم اعد مزجها و ميزها بحسب تشابهها نطقا
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	اعادة التمرين	10	ركز مع الحروف صنفها بحسب تشابهها خطيا ثم اقرأها ثم اعد مزجها و ميزها بحسب تشابهها نطقا

ـ(ب-ت-ث-ن-ي)(ح-ج-خ)(س_ش)(ر-ز)(د-ذ)(ع-غ)(ف-ق)(ط-ظ) (ص-ض)

_(ب-م)(ل-ن)(ل-ر)(ت-د)(ك-ق)(ش-ج)(ت-ط)(س-ص)(د-ض)(ذ-ظ)

النشاط : قراءة **المحور:** تمييز سمعي بصري **المحتوى:** اللام الشمسية و اللام القمرية . **الوسائل:** بطاقات كلمات **المدة :** 30 د **المكان:** القسم				**مذكرة رقم:** 17
المرحلة	**كفاءة مرحلية**	**المحتوى**	**المدة**	**التعليمات**
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع البطاقات اللام القمرية : تدخل على أول الاسم وهي تُكْتَبُ وتُقْرَأُ واللام القمرية دائما ساكنة، ونعرف اللام القمرية بوجود الحرف الذي بعدها فإذا كان من حروف اللام القمرية، قلنا عن اللام القمرية بأنها قمرية وحروف اللام القمرية 14 أربعة عشر حرفا مجموعة في هذه الجملة: احفظها كي يسهل عليك معرفتها وهي: **أبغ حِجَّك وخَف عَقيمه**	5	جلوس التلاميذ في شكل دائري التزام الهدوء
	تمييزسمعي بصري اتقان قراءة الكلمات الام الشمسية و اللام القمرية	ـنقدم مجموعة من الكلمات بالآم الشمسية و القمرية و نطلب منه أن يميز بينها.	15	ركز مع بطاقات الكلمات و ميز بين الكلمات التي تبدأ باللام الشمسية و الكلمات التي تبدأ باللام القمرية
المرحلة	تقييم	استخدام بطاقات كلمات جديدة	10	نفس

الختامية	التعثرات			التعليمة

النشاط قراءة — **مذكرة رقم:** 24

المحور: تركيز بصري

المحتوى: قراءة كلمات تركيز على العلامة(*) .

الوسائل: بطاقات كلمات كرونوماتر

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	كفاءة مرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	ميز بين ألوان العلامات	5	كم من علامة * على الصبورة باللون الأصفر
المرحلة الرئيسية	تركيز و تتبع بصري	على التلميذ أن يركز على العلامة أثناء قراءة الكلمات حساب الوقت المستغرق	15	يركز على العلامة* أثناء قراءة الكلمات
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استخدام بطاقات كلمات جديدة	10	يركز على العلامة* أثناء قراءة الكلمات

بيت

* أبيات بنيان يوم تفاحة

* * * *

جريدة اليوم أسد سيد

* * * *

النشاط قراءة	**مذكرة رقم:** 27

المحور: تركيز بصري سمعي

المحتوى: قراءة ايقاعية نغمية .

الوسائل: اناشيد من الكتاب المدرسي لم تدرس بعد

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	كفاءة مرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تهيئة تركيز	5	استمع جيدا للقراءة و أعد على نفس المنوال
المرحلة الرئيسية	قراءة إيقاعية نغمية	على التلميذ أن يقرأ الأبيات الشعرية بطريقة إيقاعية	15	اقرأ هذه الأبيات بإيقاع مع استخدام حركة اليد
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	مقطوعات جديدة	10	اقرأ هذه الأبيات بإيقاع مع استخدام حركة اليد

مقطوعات مختارة من الكتاب المدرسي:الواحة – تغريدة العندليب . أمي.

8-أساليب المعالجة الإحصائية:

إن تكميم الظاهرة المقاسة في العلوم النفسية و التربوية و الارطوفونية أصبح خاصية ملحة في البحوث التي تبحث في قياس الأثر أو العلاقة المباشرة ،كما تعتبر من المعايير الأساسية لمدى مصداقية نتائج الدراسة هو التوفيق في الأساليب الإحصائية المعتمدة بالنظر إلى طبيعة الموضوع و خصائصه و الهدف منه فان الباحث قد اعتمد على بعض الأساليب الإحصائية في التأكد من صلاحية الأدوات و المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة و ان كان الباحث قد اعتمد على برنامج SPSS في المعالجة الإحصائية فقد وجب عرض أهم الأساليب الإحصائية المعتمدة في ذلك وفق الجدول التالي:

الأساليب الإحصائية المستخدمة
معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) Alpha Cronbach
معامل بيرسون Le Coefficient de Pearson
اختبار ت للفروق(عينتين متماثلتين) T-test pour échantillons apparies
اختبار ت للفروق(عينتين مستقلتين) T–test pour échantillons indépendants

ملخص:

حاول الباحث في هذا الفصل اختيار و انتقاء العينة المناسبة للبحث فاستخدم عدة محكات، و اختبارات لاستخراج العينة من مجتمع الدراسة ،ونظرا لطبيعة الموضوع و أهدافه تم الاعتماد على المنهج التجريبي و تصميم أثر الزمن، كما قدم الباحث تفصيلا للبرنامج المستخدم في الدراسة، و أسس بنائه وكذا نماذج عن المذكرات المستخدمة فيه و ختم الفصل بأساليب المعالجة الإحصائية المستعملة.

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة النتائج

1-عرض نتائج المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة:

بعد أن قام الباحث بتبيان مجتمع الدراسة و العينة ونتائج الاستبعاد و أدوات الدراسة و خصائصها السيكومترية جاء الدور على عرض نتائج الدراسة و جاءت هذه الخطوة متسلسلة بداية بعرض نتائج الفرضيات الجزئية ثم الفرضية العامة تبعا لما يلي:

1.1-عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مستوى الآداء القرائي.

لقد صاغ الباحث هذه الفرضية الجزئية الأولى بهدف التعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى الآداء القرائي في القياس القبلي، وقد افترض الباحث عدم وجود هذه الفروق بشكل دال.

ومن اجل التأكد من هذه الفرضية احصائيا قام الباحث بإتباع الخطوات التالية:

1- لقد انطلق الباحث من الفرضية الصفرية التي تنص على الآتي:

$$\mathrm{H0}: \mu 1 = \mu 2$$

في مقابل الفرضية البحثية الإثباتية التي تنص على التالي:

$$\mathrm{H1}: \mu 1 \neq \mu 2$$

2- قام الباحث بعدها باختيار المعامل الإحصائي المناسب للتحقق من فرضيته وقد تمثل هذا الاختبار في (اختبار T للفرق بين مجموعتين مستقلتين/Independent Samples T-Test) و هذا الاختبار خاص بالكشف عن الفروق الموجودة بين المتغيرات وتقديرها في شكل قيمة وحيدة تسمح -بعد استخراج درجة الحرية- بمقارنتها مع القيم المجدولة للتوزيع التائي من اجل التأكد من معنوية هذه الفروق.

3- وكخطوة ثانية بعد تحديد نوع المعامل قام الباحث باستعمال برنامج الـSPSS لاستخراج قيمة t-test وقد توصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (16): الفرق بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في القياس القبلي للقراءة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى دلالة F	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المجموعة الضابطة ن =30	14.16	2.40	1.63	0.20	-1.43	غير دالة
المجموعة التجريبية ن =30	14.96	1.88				

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق T-Test تحديد تجانس المجموعتين (أي تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقا من الفرضية الصفرية التالية:

$$H0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$$

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) نلاحظ أن: P-value=0.20>0.05 وبالتالي نقبل فرضية التجانس الصفرية، فالمجموعتين متجانستين.

رغم أن الجدول السابق يعرض الاحتمالين التجانس وعدم التجانس إلا أننا نتقيد بجهة التجانس فقط والتي يظهر فيها أن قيمة t قد قدرة بـ 1.43- ومن خلال الخانة (Sig) نحدد التالي:

P-value= 0.15 >0.05

ومنه نقبل فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي لا توجد فروق معنوية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى الآداء القرائي وفي قراءة مبسطة للنتائج

السابقة يمكننا ان نستدل على غياب الفروق وتجانس المجموعتين من خلال النتائج الوصفية اعلاه حيث بلغ متوسط نتائج العينة الضابطة 14.16 في مقابل 14.96 لصالح المجموعة التجريبية وهما بكل تأكيد جد متقاربين.

وعليه وبناء على كل ما جاء سابقا يمكننا القول أن الفرضية التي تقول «لا توجد فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مستوى الأداء القرائي» قد تحققت.

2.1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي و البعدي الأول عند المجموعة الضابطة على مستوى الآداء القرائي.

لقد صاغ الباحث هذه الفرضية الجزئية الثانية بهدف التعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات معنى (دالة) للمجموعة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي على مستوى الآداء القرائي، وقد افترض الباحث عدم وجود هذه الفروق.

ومن اجل التأكد من هذه الفرضية احصائيا قام الباحث بإتباع الخطوات التالية:

1- لقد انطلق الباحث من الفرضية الصفرية التي تنص على الآتي:

$$H0: \mu1 = \mu2$$

في مقابل الفرضية البحثية الإثباتية التي تنص على التالي:

$$H1: \mu1 \neq \mu2$$

2- قام الباحث بعدها باختيار المعامل الإحصائي المناسب للتحقق من فرضيته وقد تمثل هذا الاختبار في (اختبار T للفرق بين مجموعتين المتماثلتين/ Paired Samples T-Test) و هذا الاختبار خاص بالكشف عن الفروق الموجودة بين

المتغيرات وتقديرها في شكل قيمة وحيدة تسمح –بعد استخراج درجة الحرية– بمقارنتها مع القيم المجدولة للتوزيع التائي من اجل التأكد من معنوية هذه الفروق.

3– وكخطوة ثانية بعد تحديد نوع المعامل قام الباحث باستعمال برنامج الـSPSS لاستخراج قيمة T-Test وقد توصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (17): الفروق في المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي و البعدي الأول للقراءة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المجموعة الضابطة قياس قبلي ن =30	14.16	2.40	–1.94	غير دالة
المجموعة الضابطة قياس بعدي ن =30	13.36	2.72		

من خلال الجدول السابق يظهر لنا أن قيمة t قد قدّرت بـ –1.94 وبدرجة حرية قدرت بـ 29 ومن خلال الخانة (Sig) والتي كانت باختبار ثنائي الحد نظرا لعدم توجيه الفرضية نحدد التالي:

P-value= 0.05<0.06 ومنه نقبل فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي توجد لا فروق دالة بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي في المجموعة الضابطة على مستوى الآداء القرائي، وفي قراءة مبسطة للنتائج السابقة يمكننا أن نستدل على عدم وجود هذه الفروق واتجاهها من خلال النتائج الوصفية اعلاه حيث بلغ متوسط نتائج القياس القبلي

14.16 بينما بلغ مستوى الآداء القرائي في القياس البعدي ليبلغ 13.36 أي أنه لا يوجد هناك تحسن واضح.

وعليه وبناء على كل ما جاء سابقا يمكننا القول أن الفرضية التي تنص على أنه «لا توجد فروق بين القياسين القبلي و البعدي الأول عند المجموعة الضابطة على مستوى الأداء القرائي» قد تحققت، و هذا ما يعني أن المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لبرنامج تدريبي لم يتحسن أداءها القرائي إلا بدرجة ضئيلة جدا غير ملاحظة و هذا ما يفسر عدم وجود الفروق.

3.1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

الفرضية الثالثة: توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي و البعدي الأول عند المجموعة التجريبية على مستوى الآداء القرائي.

لقد صاغ الباحث هذه الفرضية الجزئية الثالثة بهدف التعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات معنى (دالة) للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مستوى الآداء القرائي، وقد افترض الباحث وجود هذه الفروق الدالة.

ومن اجل التأكد من هذه الفرضية احصائيا قام الباحث بإتباع الخطوات التالية:

1- لقد انطلق الباحث من الفرضية الصفرية التي تنص على الآتي:

$$H0: \mu1 = \mu2$$

في مقابل الفرضية البحثية الإثباتية التي تنص على التالي:

$$H1: \mu1 \neq \mu2$$

2- قام الباحث بعدها باختيار المعامل الإحصائي المناسب للتحقق من فرضيته وقد تمثل هذا الاختبار في (اختبار T للفرق بين مجموعتين المتماثلتين/ Paired Samples T-Test) و هذا الاختبار خاص بالكشف عن الفروق الموجودة بين

المتغيرات وتقديرها في شكل قيمة وحيدة تسمح -بعد استخراج درجة الحرية- بمقارنتها مع القيم المجدولة للتوزيع التائي من اجل التأكد من معنوية هذه الفروق.

3- وكخطوة ثانية بعد تحديد نوع المعامل قام الباحث باستعمال برنامج الـSPSS لاستخــــراج قيمة T-Test وقد توصل إلى النتيجة التالية:

<u>الجدول رقم (18)</u>: الفروق في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي و البعدي الاول للقراءة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المجموعة التجريبية قياس قبلي ن =30	14.96	1.88	-14.39	دالة
المجموعة التجريبية قياس بعدي ن =30	9.03	2.28		

من خلال الجدول السابق يظهر لنا أن قيمة t قد قدّرت بـ -14.39 وبدرجة حرية قدرت بـ 29 ومن خلال الخانة (Sig) والتي كانت باختبار ثنائي الحد نظرا لعدم توجيه الفرضية نحدد التالي:

P-value= 0.00<0.05 ومنه نرفض فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي توجد فروق دالة بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي في المجموعة التجريبية على مستوى الآداء القرائي، وفي قراءة مبسطة للنتائج السابقة يمكننا أن نستدل على وجود هذه الفروق واتجاهها من خلال النتائج الوصفية اعلاه حيث بلغ متوسط نتائج القياس القبلي 14.96

بينما بلغ مستوى الآداء القرائي في القياس البعدي ليبلغ 9.03 أي أنه يوجد هناك تحسن واضح. وهو تبعا للشروط التجريبية التي تم وضعها يرجع بدلالة كبيرة الى البرنامج التدريبي الذي تم تقديمه للمجموعة التجريبية.

وعليه وبناء على كل ما جاء سابقا يمكننا القول أن الفرضية التي تقول «توجد فروق بين القياسين القبلي و البعدي الأول عند المجموعة التجريبية على مستوى الآداء القرائي» قد تحققت، و هذا ما يعني أن المجموعة التجريبية التي لم تعرضت لبرنامج تدريبي تحسن أداءها القرائي بدرجة واضحة و مأثرة و هذا ما يفسر وجود الفروق ما بين القياسين القبلي و البعدي.

3.1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

الفرضية الرابعة: توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي الأول على مستوى الآداء القرائي.

لقد صاغ الباحث هذه الفرضية الجزئية الرابعة بهدف التعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات معنى (دالة) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى الآداء القرائي في القياس البعدي الأول، وقد افترض الباحث وجود هذه الفروق بشكل دال.

ومن اجل التأكد من هذه الفرضية احصائيا قام الباحث بإتباع الخطوات التالية:

1- لقد انطلق الباحث من الفرضية الصفرية التي تنص على الآتي:

$$H0: \mu1 = \mu2$$

في مقابل الفرضية البحثية الإثباتية التي تنص على التالي:

$$H1: \mu1 \neq \mu2$$

2- قام الباحث بعدها باختيار المعامل الإحصائي المناسب للتحقق من فرضيته وقد تمثل هذا الاختبار في (اختبار T للفرق بين مجموعتين مستقلتين /Independent Samples T-Test) و هذا الاختبار خاص بالكشف عن الفروق الموجودة بين المتغيرات وتقديرها في شكل قيمة وحيدة تسمح -بعد استخراج درجة الحرية- بمقارنتها مع القيم المجدولة للتوزيع التائي من اجل التأكد من معنوية هذه الفروق.

3- وكخطوة ثانية بعد تحديد نوع المعامل قام الباحث باستعمال برنامج الـSPSS لاستخراج قيمة t-test وقد توصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (19): الفرق بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في القياس البعدي الأول

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى دلالة F	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المجموعة الضابطة ن =30	13.36	2.72	2.95	0.91	-6.68	دالة
المجموعة التجريبية ن =30	9.03	2.28				

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق T-Test تحديد تجانس المجموعتين (أي تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقا من الفرضية الصفرية التالية:

$$H0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$$

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) نلاحظ أن: P-value=0.09>0.05 وبالتالي نقبل فرضية التجانس الصفرية، فالمجموعتين متجانستين.

رغم أن الجدول السابق يعرض الاحتمالين التجانس وعدم التجانس إلا أننا نتقيد بجهة التجانس فقط والتي يظهر فيها أن قيمة t قد قدرة بـ 6.68- ومن خلال الخانة (Sig) نحدد التالي:

P-value= 0.05 >0.00

ومنه نرفض فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي توجد فروق معنوية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى الآداء القرائي وفي قراءة مبسطة للنتائج السابقة يمكننا ان نستدل على وجود الفروق من خلال النتائج الوصفية اعلاه حيث بلغ متوسط نتائج العينة الضابطة 13.36 في مقابل 9.03 لصالح المجموعة التجريبية وهما بكل تأكيد جد متباعدين، أي أن هناك تحسن بيِّن وهو تبعا للشروط التجريبية التي تم وضعها يرجع بدلالة كبيرة الى البرنامج التدريبي الذي تم تقديمه للمجموعة التجريبية.

وعليه وبناء على كل ما جاء سابقا يمكننا القول أن الفرضية التي تنص على أنه «توجد فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي الأول على مستوى الآداء القرائي» قد تحققت

5.1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق على مستوى الآداء القرائي بين القياسين البعدي الأول والثاني التتبعي عند المجموعة الضابطة.

لقد صاغ الباحث هذه الفرضية الجزئية الخامسة بهدف التعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات معنى (دالة) للمجموعة الضابطة بين القياس البعدي الأول والقياس الثاني التتبعي على مستوى الآداء القرائي، وقد افترض الباحث عدم وجود هذه الفروق.

ومن اجل التأكد من هذه الفرضية إحصائيا قام الباحث بإتباع الخطوات التالية:

1- لقد انطلق الباحث من الفرضية الصفرية التي تنص على الآتي:

$$H0: \mu 1 = \mu 2$$

في مقابل الفرضية البحثية الإثباتية التي تنص على التالي:

$$H1: \mu 1 \neq \mu 2$$

2- قام الباحث بعدها باختيار المعامل الإحصائي المناسب للتحقق من فرضيته وقد تمثل هذا الاختبار في (اختبار T للفرق بين مجموعتين المتماثلتين/ Paired Samples T-Test) و هذا الاختبار خاص بالكشف عن الفروق الموجودة بين المتغيرات وتقديرها في شكل قيمة وحيدة تسمح -بعد استخراج درجة الحرية- بمقارنتها مع القيم المجدولة للتوزيع التائي من اجل التأكد من معنوية هذه الفروق.

3- وكخطوة ثانية بعد تحديد نوع المعامل قام الباحث باستعمال برنامج الـSPSS لاستخـــــراج قيمة T-Test وقد توصل إلى النتيجة التالية:

<u>الجدول رقم (20)</u>: الفروق في المجموعة الضابطة بين القياسين البعدي الاول و البعدي الثاني التتبعي للقراءة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المجموعة الضابطة قياس بعدي أول ن =30	13.36	2.72	1.62	غير دالة
المجموعة الضابطة قياس بعدي ثاني تتبعي ن =30	12.90	2.23		

من خلال الجدول السابق يظهر لنا أن قيمة t قد قدّرت بـ 1.62 وبدرجة حرية قدرت بـ 29 ومن خلال الخانة (Sig) والتي كانت باختبار ثنائي الحد نظرا لعدم توجيه الفرضية نحدد التالي:

P-value= 0.05<0.11 ومنه نقبل فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي لا توجد فروق دالة بين نتائج القياس البعدي الأول والقياس البعدي الثاني التتبعي في المجموعة الضابطة على مستوى الآداء القرائي، وفي قراءة مبسطة للنتائج السابقة يمكننا أن نستدل على عدم وجود هذه الفروق واتجاهها من خلال النتائج الوصفية اعلاه حيث بلغ متوسط نتائج القياس البعدي الاول 13.36 بينما بلغ مستوى الآداء القرائي في القياس البعدي الثاني التتبعي 12.90 أي أنه لا يوجد فرق واضح.

وعليه وبناء على كل ما جاء سابقا يمكننا القول أن الفرضية التي تنص على أنه « لا توجد فروق على مستوى الآداء القرائي بين القياسين البعدي الأول و البعدي الثاني التتبعي عند المجموعة الضابطة» قد تحققت.

6.1- عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

الفرضية السادسة: توجد فروق على مستوى الآداء القرائي بين القياسين البعدي الأول و الثاني التتبعي عند المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي الثاني التتبعي.

لقد صاغ الباحث هذه الفرضية الجزئية السادسة بهدف التعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة للمجموعة التجريبية بين القياس البعدي الأول والقياس الثاني التتبعي على مستوى الآداء القرائي، وقد افترض الباحث وجود هذه الفروق لصالح القياس البعدي الثاني التتبعي.

ومن اجل التأكد من هذه الفرضية احصائيا قام الباحث بإتباع الخطوات التالية:

1- لقد انطلق الباحث من الفرضية الصفرية التي تنص على الآتي:

$$H0: \mu 1 = \mu 2$$

في مقابل الفرضية البحثية الإثباتية التي تنص على التالي:

$$H1: \mu 1 \neq \mu 2$$

2- قام الباحث بعدها باختيار المعامل الإحصائي المناسب للتحقق من فرضيته وقد تمثل هذا الاختبار في (اختبار T للفرق بين مجموعتين المتماثلتين/ Paired Samples T-Test) و هذا الاختبار خاص بالكشف عن الفروق الموجودة بين المتغيرات وتقديرها في شكل قيمة وحيدة تسمح -بعد استخراج درجة الحرية- بمقارنتها مع القيم المجدولة للتوزيع التائي من اجل التأكد من معنوية هذه الفروق.

3- وكخطوة ثانية بعد تحديد نوع المعامل قام الباحث باستعمال برنامج الـSPSS لاستخــــراج قيمة T-Test وقد توصل إلى النتيجة التالية:

<u>الجدول رقم (21):</u> الفروق في المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي الاول و البعدي الثاني التتبعي للقراءة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المجموعة التجريبية قياس بعدي أول ن =30	**9.03**	**2.28**	**3.28**	**دالة**
المجموعة التجريبية قياس بعدي ثاني تتبعي ن =30	**8.20**	**1.98**		

من خلال الجدول السابق يظهر لنا أن قيمة t قد قدّرت بـ 3.28 وبدرجة حرية قدرت بـ 29 ومن خلال الخانة (Sig) والتي كانت باختبار ثنائي الحد نظرا لعدم توجيه الفرضية نحدد التالي:

P-value= 0.03<0.05 ومنه نرفض فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي توجد فروق دالة بين نتائج القياس البعدي الأول والقياس البعدي الثاني التتبعي في المجموعة التجريبية على مستوى الآداء القرائي، وفي قراءة مبسطة للنتائج السابقة يمكننا أن نستدل على وجود هذه الفروق واتجاهها من خلال النتائج الوصفية اعلاه حيث بلغ متوسط نتائج القياس البعدي الاول 9.03 بينما تحسن مستوى الآداء القرائي في القياس البعدي الثاني التتبعي ليصل الى 8.20 أي أنه توجد فروق واضحة، و ذلك ما يعني أن هناك تحسن بيِّن وهو تبعا للشروط التجريبية التي تم وضعها يرجع بدلالة كبيرة إلى البرنامج التدريبي الذي تم تقديمه للمجموعة التجريبية.

وعليه وبناء على كل ما جاء سابقا يمكننا القول أن الفرضية التي تنص على أنه « توجد فروق على مستوى الآداء القرائي بين القياسين البعدي الأول و البعدي الثاني التتبعي عند المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي الثاني التتبعي» قد تحققت.

7.1- عرض نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

الفرضية السابعة: توجد فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي الثاني التتبعي لصالح المجموعة التجريبية.

لقد صاغ الباحث هذه الفرضية الجزئية السابعة بهدف التعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى الآداء القرائي في القياس البعدي الثاني التتبعي، وقد افترض الباحث وجود هذه الفروق بشكل دال.

ومن اجل التأكد من هذه الفرضية احصائيا قام الباحث بإتباع الخطوات التالية:

1- لقد انطلق الباحث من الفرضية الصفرية التي تنص على الآتي:

$$H0: \mu 1 = \mu 2$$

في مقابل الفرضية البحثية الإثباتية التي تنص على التالي:

$$H1: \mu 1 \neq \mu 2$$

2- قام الباحث بعدها باختيار المعامل الإحصائي المناسب للتحقق من فرضيته وقد تمثل هذا الاختبار في (اختبار T للفرق بين مجموعتين مستقلتين Independent Samples T-Test) و هذا الاختبار خاص بالكشف عن الفروق الموجودة بين المتغيرات وتقديرها في شكل قيمة وحيدة تسمح -بعد استخراج درجة الحرية- بمقارنتها مع القيم المجدولة للتوزيع التائي من اجل التأكد من معنوية هذه الفروق.

3- وكخطوة ثانية بعد تحديد نوع المعامل قام الباحث باستعمال برنامج الـSPSS لاستخراج قيمة t-test وقد توصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (22): الفرق بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في القياس

البعدي الثاني التتبعي

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى دلالة F	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المجموعة الضابطة ن =30	12.90	2.23	1.07	0.30	-8.60	دالة
المجموعة التجريبية ن =30	8.20	1.98				

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق T-Test تحديد تجانس المجموعتين (أي تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقا من الفرضية الصفرية التالية:

$$H0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$$

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) نلاحظ أن: P-value=0.30>0.05 وبالتالي نقبل فرضية التجانس الصفرية، فالمجموعتين متجانستين.

رغم أن الجدول السابق يعرض الاحتمالين التجانس وعدم التجانس إلا أننا نتقيد بجهة التجانس فقط والتي يظهر فيها أن قيمة t قد قدرة بـ 8.60- ومن خلال الخانة (Sig) نحدد التالي:

P-value= 0.05 >0.00

ومنه نرفض فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي توجد فروق معنوية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى الآداء القرائي في القياس البعدي الثاني التتبعي وفي قراءة مبسطة للنتائج السابقة يمكننا ان نستدل على وجود الفروق من خلال النتائج الوصفية اعلاه حيث بلغ متوسط نتائج العينة الضابطة 12.90 في مقابل 8.20 لصالح المجموعة التجريبية وهما بكل تأكيد جد متباعدين، أي أن هناك تحسن بيِّن أداء المجموعة الضابطة مقارنة بالمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية وهو تبعا للشروط التجريبية التي تم وضعها يرجع بدلالة كبيرة الى البرنامج التدريبي الذي تم تقديمه للمجموعة التجريبية.

وعليه وبناء على كل ما جاء سابقا يمكننا القول أن الفرضية التي تنص على انه «توجد فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي الثاني التتبعي لصالح المجموعة التجريبية» قد تحققت.

2- استنتاج عام لنتائج المعالجة الإحصائية للفرضيات:

في ختام عرض نتائج الدراسة يمكن أن نلخص مختلف نتائج التحقق من الفرضيات الجزئية و الفرضية العامة كالآتي:

- **الفرضية الجزئية التي مفادها:** لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مستوى الأداء القرائي. **قد تحققت.**

- **الفرضية الجزئية التي مفادها:** لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي و البعدي الأول عند المجموعة الضابطة على مستوى الأداء القرائي. **قد تحققت،**

- **الفرضية الجزئية التي مفادها:** توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي و البعدي الأول عند المجموعة التجريبية على مستوى الأداء القرائي. **قد تحققت،**

- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي الأول على مستوى الأداء القرائي. **قد تحققت،**

- **الفرضية الجزئية التي مفادها:** لا توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الأداء القرائي بين القياسين البعدي الأول و الثاني البعدي التتبعي عند المجموعة الضابطة. **قد تحققت.**

- **الفرضية الجزئية التي مفادها:** توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الأداء القرائي بين القياسين البعدي الأول و الثاني البعدي التتبعي عند المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي الثاني التتبعي. **قد تحققت و لصالح القياس البعدي الثاني التتبعي.**

- **الفرضية الجزئية التي مفادها:** توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس الثاني البعدي التتبعي لصالح المجموعة التجريبية. **قد تحققت لصالح القياس البعدي الثاني التتبعي.**

الفرضية العامة:

بالنظر إلى نتائج الفرضيات الجزئية و التي تحققت جميعها كما سبق ذكره نستنتج:

تحقق الفرضية العامة أي أن: **البرنامج التدريبي القائم على القدرة على حل المشكلات له أثر ايجابي في تحسين الأداء القرائي لدى التلاميذ الذين يعانون صعوبة تعلم القراءة من السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي.**

3- مناقشة و تفسير النتائج:

بعد عرض نتائج الفرضيات الإجرائية و التي أثبت وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي و البعدي الأول عند المجموعة التجريبية على مستوى الأداء القرائي،وكذا وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي الأول على مستوى الأداء القرائي، و وجود فروق دالة إحصائيا على مستوى الآداء القرائي بين القياسين البعدي الأول و البعدي الثاني التتبعي عند المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي الثاني التتبعي، و أخيرا وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي الثاني التتبعي لصالح المجموعة التجريبية.

ومنه نستنتج أن: البرنامج التدريبي القائم على القدرة على حل المشكلات له أثر ايجابي في تحسين الأداء القرائي لذوي صعوبة تعلم القراءة.

1.3- مناقشة و تفسير النتائج في ضوء مقاربة البرنامج:

لقد أجريت أبحاث عديدة تبين وجود علاقة بين تطور الوعي الفونولوجي عند الطفل وبين تحصيله في القراءة، فالوعي الصوتي للكلمة عند الطفل تسهل عليه عملية القراءة.

(Bentin, S . 1992)

يتطور عند الطفل الوعي الفونولوجي بشكل تلقائي وطبيعي وذلك عند بلوغه سنّ الثالثة مما يساعده على التمييز بين الأصوات. فعندما يبدأ الطفل في التمييز بين الأصوات اللغوية يبدأ يفهم العلاقة بين الصوت – الرمز البصري (الحرف) وهذه المهارة أساسية في تعليم القراءة.

يسهل الوعي الفونولوجي على الطفل معرفة الكلمات ذات الأصوات المتشابهة والأحرف المتتالية – المتشابهة. عندما يتعلم الطفل تصنيف كلمات حسب أصواتها المتشابهة ويتعلم أصوات المقاطع يكون من السهل عليه الانتقال الى المراحل القادمة. لذلك كان أساس بناء البرنامج تمارين تعتمد على التعليم المرحلي وعلى مراحل تطور مهارة القراءة عند الطفل الآتية:

المرحلة الأولى: مرحلة التهيئة المسبقة للطفل وهي مرحلة التعرف على الأصوات المختلفة وأنواعها ومعرفة صوت الحرف الأول للكلمة.

المرحلة الثانية: مرحلة تعلم المقاطع، في هذه المرحلة يتعلم الولد المقاطع ثم تحليل الكلمات إلى مقاطع؛ هذه المرحلة تبدأ في جيل 3 – 4 سنوات وتسمى مرحلة الوعي الفونولوجي المبكر أي المقدرة على تحليل الكلمات لمقاطع . هذه المهارة ضرورية للانتقال للمرحلة الثالثة وهي مرحلة تطوير الوعي الفونولوجي الحقيقي .

المرحلة الثالثة: تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة أو دمجها معا لتكوين كلمة. تكتسب هذه المهارة في جيل 6 – 7 سنوات، وهو الجيل الذي يبدأ به الطفل تعلم الأحرف الأبجدية، في هذه المرحلة يتعلم الطفل تمييز الحروف حسب صوتها ومن ثم تحليل الكلمة وفقا

لأصواتها؛ هذه المهارة تساعده في فهم العلاقة بين الصوت والرمز وتسهل عليه اكتساب القراءة.

إن القدرة على القراءة والفهم تتوقف على التعرف الآلي السريع، وفك رمز الكلمات المفردة، وهو يعتمد على القدرة على تقسيم الكلمات والمقاطع إلى أصوات من هنا نشير إلى أن الوعي الفونولوجي يأتي قبل مهارات فك الرموز، وبدلا من الإشارة إلى القدرة على المطابقة من الحرف / الصوت أو نطق الكلمات صوتيًا، يشير الوعي الفونولوجي إلى وعي يأتي قبل هذه القدرات وهي من عناصر الوعي الفونولوجي.

ونستنتج أن العلاقة بين الوعي الفونولوجي و صعوبة تعلم القراءة تتحدد من خلال ثلاثة أبعاد هي:

- بعد سببي بحيث إن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى صعوبة تعلم القراءة.

- بعد تنبؤي بحيث إن مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة، مؤشر دال على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة.

- بعد تدريبي بحيث إن دعم القدرات الفونولوجية للطفل والقيام بالنشاطات والتدريبات اللازمة، يساهم إلى حد كبير في معالجة صعوبة تعلم القراءة. من هنا تكمن أهمية التدخل المبكر للنمو الفونولوجي.

و بالنظر إلى المرحلة العمرية لعينة الدراسة(9-12 سنة) من المفروض في الحالة العادية أن التلميذ قد تعدى المرحلة الثالثة أي لدية القدرة على تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة أو دمجها معا لتكوين كلمة لكن في حالة صعوبة تعلم القراءة فان التلميذ لا يتعدى المرحلة الثانية و الملاحظ لهذه الحالات أن المشكل في الأساس نمائي كان يتعلق باللغة الشفوية (ضعف القدرة الفونولوجية) منذ مراحل الطفولة المبكرة هذا الخلل لا يكون ظاهرا للمتفحص لكن عندما ينتقل الطفل إلى مرحلة التمدرس، حيث يحتاج إلى اكتساب مهارات اللغة

المكتوبة يصبح هذا الخلل أكثر وضوحا لأن اكتساب مهارات القراءة أكثر تعقيدا من اكتساب اللغة الشفوية ،حيث يستوجب على الطفل استدخال نظام فك رموز مركب يعتمد على تحويل رموز خطية مكتوبة إلى رموز منطوقة وهذا يتطلب منه مهارة فونولوجية أكبر، و منه جاء البرنامج مركزا على تطوير القدرة الفونولوجية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة و الأكيد أن لهذا أثر ايجابي في تعلم القراءة لديهم.

إن للبعد السيميولوجي الدلالي أهمية كبيرة في تعلم القراءة ، حيث أن العلاقة بين الرمز وبين مدلولاته مهارة أساسية ، فالحرف ثم الكلمة ثم الجملة ثم النص عند القارئ ما هي إلا صور و رسومات صماء، وعملية الربط بين هذه الصور و مدلولاتها ليس بالأمر الهين، فهو يتطلب تشكيل صور ذهنية لها ثم ترجمتها للغة شفوية، و إذا كانت هذه العملية في اللغة الشفوية ترتبط بخلق روابط بين نماذج سمعية (ألفاظ) ، و مدلولاتها فإنه في اللغة المكتوبة هي أكثر تعقيد فالأكيد أن كثير من هذه النماذج السمعية مكتسبة أصلا عند الطفل مثلا: كلمة باب لكن التحدي عند الطفل هو ربط بين هذا اللفظ (باب) و علامة جديدة لا تعتمد على صور سمعية بل تعتمد صورة بصرية (مكتوبة) ، ونحن نعلم أن هذه الروابط في اللغة الشفوية اتحاد لا ينفصم بين دال ومدلول والدال تصور سمعي يتشكل من سلسلة صوتية يتلقاها المستمع وتستدعي إلى ذهنه تصورا ذهنيا مفهوميا هو المدلول و في حالة اللغة المكتوبة أن هذا الاتحاد أو التطابق بين الدال (صورة) و المدلول الصورة الذهنية يتطلب مرحلة جديدة:

حرف ـــــ فك ترميز بصري ـــــ فك ترميز سمعي ـــ صورة ذهنية

وهذه العملية كما تبدو معقدة جدا مقارنة باللغة المنطوقة، فالنص بالنسبة للقارئ ما هو إلا صورة تمثل حقلا دلاليا ذا أبعاد أفقية و عمودية مكون من رموز صغيرة هي الوحدة الأساسية للصورة ألا وهي الحرف إذا قبل الحديث عن فك الترميز السمعي، و الذي يمثل المرحلة الثالثة للقراءة يجب المرور على مرحلة سابقة : هي فك الترميز البصري لذا جاء هذا البرنامج في جزء مهم من التمارين التي يحتويها يعتمد على هذه الجزئية أي تطوير الإدراك و

الذاكرة البصرية، و القدرة السيميولوجية وهذا ما يفسر الأثر الايجابي للبرنامج في تطوير الأداء القرائي.

جاء البرنامج في محتواه مراعيا للمبادئ التالية:

1 – التمارين تتدرج من السهل إلى الأصعب من البسيط إلى المعقد.

2 – تهيئة مسبقة للتلميذ على الأصوات .

3 – توعية التلميذ للأصوات المتشابهة.

4 – تعليم أصوات المقاطع والتمييز بين المقطع الطويل والمقطع القصير .

5 – تمييز صوت الحرف الأول والأخير والشاذ في الكلمة، تهيئة في تمييز الحرف حسب الصوت.

6 – تحليل الأصوات التي تتكون منها الكلمة.

7 – التمييز البصري للحرف والربط بين الصوت والحرف.

8- أنشطة الرسم و تطوير التميز البصري.

9- الاعتماد في تصميم التمارين على وضعيات مشكلة مبسطة تراعي مستوى التلاميذ و تحفز التفكير لديهم و معظمها تتطلب تعلما تعاونيا وكذا الاعتماد على وسائل بسيطة متاحة.

و في هذه النقطة الأخيرة التي تمثل محورا أساسيا في بناء البرنامج الذي كان متمركزا حول حل المشكلات و نشير هنا إلى محك أساسي لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة ألا و هو التربية الخاصة فهذه الفئة لا يتعلمون بالطرق التي يتعلم بها العاديون، فقد روعي في البرنامج البعد عن النمطية قدر المستطاع ،و تكييف التمارين بطريقة تستدعى استخدام القدرة على حل

المشكلة لدى التلاميذ ، فهو يعتد على المبادئ الأساسية لحل المشكلات ألا و هي: المهام، و التعاون ،و المشاركة و قد جاء الاعتماد على هذه المبادئ للمبررات التالية:

1- الهدف هو تعليم التفكير و ليس التذكر(متعلمون مفكرون و ليس متذكرون) : إن تطوير الذاكرتين السمعية و البصرية يمر بتنشيطها و تشغيلها و ليس بالتكرار و السرد. مبدأ لا لتكرار و لا للإعادة.

2- تصميم التمارين على شكل مشكلات تثير لدى التلاميذ الرغبة فى إيجاد الحلول المناسبة .

3- تشجيع العمل الجماعي التعاوني بين التلاميذ.

4- مساعدة التلاميذ على الربط بين المعلومات الجديدة والخبرات السابقة.

5- تعليم التلاميذ الترابطات اللغوية والمفاهيم والمبادئ والقواعد الضرورية.

6- تنمية المثابرة في حل المشكلات وذلك من خلال التدرج في مستوى المشكلات من البسيطة التي يمكن التوصل إلى حلها بسرعة إلى الأكثر صعوبة.

حل المشكلة يتطلب ويتضمن الانتباه ، والتنظيم المعرفي ، والذاكرة ، واللغة ، والتخطيط المعرفي ، كعمليات عقلية لازمة ، كما أن أنشطة حل المشكلة وعملياتها متفاعلة ومتداخلة مع بعضها البعض ، فالانتباه ضروري لذوى صعوبات تعلم القراءة لاكتساب التنظيم المعرفي والذي يعتمد على الانتباه الانتقائي أو الاختياري لمثيرات معينة وخبرات سابقة لذا حرص الباحث على اختيار بيئة مناسبة لتنفيذ البرنامج وكذا خلق جو من التركيز قبل الشروع في كل

تمرين ، كما أن للإدراك و الذاكرة خاصة الفونولوجية و السيميولوجية دور هام في نجاح التلميذ في حل المشكلات بهذا تم الدمج بين أسلوب حل المشكلات كقاعدة في بناء البرنامج و التركيز على محوري القدرة الفونولوجية و السيميولوجية كمحتوى لأبعاد البرنامج وهذا ما يفسر الأثر الايجابي للبرنامج لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2.3- مناقشة و تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

الصعوبة التي يواجهها ذوي صعوبات تعلم القراءة تتمثل في"حل مشكلة " العناصر والرموز الكتابية أي أن الصعوبة مركزة في النص المقروء رغم ما يتلقاه الطفل على الدوام من تعليم لقواعد التحويل الحرفي . الصوتي واستراتيجيات فك الرموز الكتابية .

فمعالجة المعلومات الخاصة باللغة الكتابية في موقف القراءة تتضمن أساسا الاعتماد على عمليات المعرفية التي المراد معالجتها واكتسابها (Type de connaissances) ترتبط "بنمط ونوعية المعارف" وهي عمليات يمكن حثها وتوظيفها باستعمال استراتيجيات مختلفة بوسائل ملاحظة أو غير ملاحظة ، هذه الأنماط من القراءة التي سنأتي على ذكرها نجدها كذلك في نشاط القراءة. (La fantaine . D, 2003)

. **المعارف التصريحية** : تسمح بالتعرف على الإستراتيجية المستعملة وتتمحور حول "ماذا؟" أو "ما هو؟" مثل :" ما هي القراءة الصامتة ؟" .

. **المعارف المرحلية** : تسمح بالتعرف على عملية التنفيذ والإنجاز ، وتتمحور حول إستراتيجية "كيــف ؟"

. **المعارف البراغماتية** : وتتمحور حول إستراتيجيـــة " لماذا ؟ " و " متى ؟" .

لقد طبعت في مجال علم النفس المعرفي وعلم النفس العصبي التصورات الراهنة حول صعوبات تعلم القراءة مفهومها ووسائل تقييمها وطرق التعليم الموجهة للتغلب عليها ، فأضحت هده الصعوبات تتمثل في خلل في معالجة المعلومات بشكل جوهري.

(Lafantaine . D, 2003)

فأشكال التفكير والسيرورات والاستراتيجيات المعرفية هي المسؤولة عن ضعف الأداء لدى دوي صعوبات تعلم القراءة .

إنَ ما يظهر كميزة مشتركة بين ضعاف القراءة بمختلف مستوياتهم هي" السلبية الذهنية" ولا يطرحون على أنفسهم إلا قدرا ضئيلا من التساؤلات حول القراءة حيث يجدون صعوبة في الربط بين المعارف مما يجعلهم أكثر اتكالية على المعلم و توجيهاته و من هنا تظهر أهمية ربط صعوبات تعلم القراءة بحل المشكلات و ذلك من خلال وضع هذه الفئة من الأطفال في مواقف حل المشكلات لأنها تمثل المواقف الحقيقية التي تحفز الطفل على استخدام استراتيجيات مختلفة لحلها، بدءا من الشعور بالمشكلة وصولا إلى تنفيذ الحل والتحقق منه.

كما نجد أن **Martinez** **(1992)** يرى أن تعلم القراءة ترتكز على من عدد العمليات المعرفية المنسجمة في نمو وتفاعل دائمين ، هذه العمليات تتمحور في مجملها في القدرة على حل المشكلات بحيث تساعد على تعلم القراءة في إطار متكامل توجهه المعارف السابقة المتراكمة حول نظام القراءة ، لذلك كلما زادت قدرة الفرد على استعمال هذه العمليات كلما زادت مهارة القراءة لديه.

وفي مقارنة أجراها العالم **Martinez** **(1992)** بين ضعاف القراءة و القراء الجيدين تمحورت حول طبيعة السيرورات المعرفية التي يستعملها كلا الصنفين أثناء عملية القراءة توصلت إلى أن ضعاف القراءة يتميزون بضعف في عملية التقييم الذاتي و التعبير عن عملية التفكير التي ترافق القراءة ويتصفون بتصلب على المستوى المعرفي من حيث استعمال نفس الإستراتيجية ، وذلك في نشاط القراءة لأنماط مختلفة من النصوص تعكس اختلاف في نمط الخطاب المستعمل

(سرد، حوار..) .كما يتميز هؤلاء الأطفال بصعوبات في تنشيط واسترجاع المعارف السابقة ،لذلك تلاحظ لديهم صعوبات جمة على مستوى الفهم الذي يتطلب سرعة ودقة في معالجة الرموز الخطية من حيث الانتقال من التعرف على صور الرموز المشكلة للكلمة ثم حفظها بشكلها الصحيح دون إبدال أو قلب أو تحريف وبعدها نطقها الصحيح مع تحليل المعنى في الوقت ذاته، هذه العملية هي التي تمثل مظهر الصعوبة عند ضعاف القراءة فهم يفشلون بشكل أو بآخر في القيام المنسق بين خطوات حل هذه المشكلة.

تعرف على الصور الخطية ⟵ حفظ سليم ⟵ نطق ⟵+ معنى

في المقابل نجد أن القراء الجيدين يقومون بالعملية السالفة الذكر بدقة وتنسيق تامين وفي وقت مناسب بالإضافة إلى استعمال متنوع لإستراتيجيات القراءة وتوظيف سليم للمعارف السابقة.

و بالاستناد إلى كل ما سبق نستنتج الأثر الايجابي لبناء برنامج متمركزا على حل المشكلات فهذه الأخيرة تمثل مهارة أساسية من المهارات المتحكمة في القراءة .

و بالمقارنة مع الدراسات العربية نستشف توافق نتائج هذه الدراسة و دراسة **بدرية الملا** **(1985)** التي توصلت الى أن: أخطاء القراءة الأكثر شيوعا بين التلميذات ما يتعلق بالتعرف على الكلمات ، و الإضافة والحذف حيث كانت نسبتها ما بين (89% إلى 99%) وهذه نفسها الأخطاء التي تم التركيز عليها في بناء البرنامج أثبت أن معالجة هذا الخلل من شأنه أن يحسن الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

كما نجد أن نتائج هذه الدراسة جاءت موافقة لدراسة **دراسة احمد احمد عواد(1988)** والتي توصلت إلى:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في نتائج التطبيق القبلي و ألبعدي للاستبيان ككل على أفراد المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي و بين التطبيق البعدي والمتابعة للاستبيان ككل لصالح المتابعة .

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في جميع إبعاد الاستبيان ككل و في التطبيقات الثلاثة لقبلي بعدي للمتابعة.

نشير هنا فقط لاختلاف في نوعية الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية و دراسة أحمد عواد كذا شمول هذه الدراسة لكل صعوبات التعلم بينما تقتصر دراسة الباحث على صعوبات تعلم القراءة.

و في نفس السياق تتوافق نتائج هذه الدراسة و دراسة **دراسة نصرة محمد و عبد المجيد جلجل (1993)** التي توصلت إلى: حدوث تقدم بالنسبة للأبعاد المختلفة للاختبار التشخيصي للعسر القرائي حيث طرأ تحسن بالنسبة للقراءة الصامتة فيما يخص (التعرف وفهم الكلمات) ،(فهم الجمل)، (فهم الفقرة) وكذلك تحسن أداء التلاميذ من جانب القراءة الجهرية ،والذي انعكس في قلة عدد الأخطاء في الأداء البعدي بالنسبة لجميع الأخطاء (الحذف ،التكرار ،الإضافة ،الإبدال) وتفيدنا هذه الدراسة في كون الأداة المستخدمة فيها شبيهة جدا بالأداة المستخدمة من طرف الباحث فهي تركز على جانبين هما الفهم الأخطاء القرائية و هي نفس المعايير المعتمدة في هذه الدراسة.

أما فيما يخص دراسة **مراكب (2010)** فهي تدعم نتائج الدراسة الحالية حيث أنها أثبت وجود علاقة ارتباطيه بين مهارة الوعي الفونولوجي واكتساب القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، و الوعي الفونولوجي هو معيار أساسي في بناء برنامج الدراسة الحالية و قد ثبت الأثر الايجابي للتمارين الوعي الفونولوجي في تحسين الأداء القرائي. في حين جاءت نتائج هذه الدراسة متناقضة و دراسة " مراكب" في الجانب الخاص بالإدراك و الذاكرة البصرية حيث أنه نفى العلاقة بين هذه الأخيرة و الأداء القرائي بينما في هذه الدراسة ثبت أهمية و الأثر الايجابي للتمارين المتمركزة حول الإدراك و التمييز البصري في تحسين الأداء القرائي.

- **خلاصة عامة:**

في قراءة إجمالية لنتائج الدراسة الحالية و نتائج الدراسات السابقة نستنتج ما يلي : أهمية القدرة على حل المشكلات و دورها الفعال في تطوير الأداء القرائي، و أيضا دور الوعي الفونولوجي في تطور القراءة عند التلميذ ، وكذا أن الخلل المشترك بين جميع التلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة هو اضطراب التعرف على دلالات الكلمات ،وضعف الربط بين الحروف و الكلمات و صورها الذهنية ، و هذه الأسس الثلاثة هي ما قامت عليها الدراسة و هذا ما يفسر الأثر الايجابي للبرنامج.

- **اقتراحات**:

بعد عرض و تحليل نتائج الدراسة تأتي هذه الخطوة الختامية التي يبلور فيها الباحث أهم الملاحظات التي سواءً استشفت بالنظر إلى نتائج الدراسة أو من خلال الواقع الميداني الذي احتك به الباحث من خلال إجراء هذه الدراسة ، و سنحاول تلخيص أهمها في ما يلي:

1. إن العدد المعتبر من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في الوسط المدرسي يدعو إلى إعادة النظر في طرق تدريس مهارة القراءة فاعتماد المقاربة الكلية التي تعتمد على الانطلاق من الكل إلى الجزء في مراحل التعلم الأولى للتلاميذ و إن كانت آتت نتائج طيبة مع بعض التلاميذ خاصة الذين يعتمدون في تعلم القراءة على إستراتيجية الإحالة (procédure d’adressage) إلا أنها كانت عائقا كبيرا مع التلاميذ الذين يستعملون الطريقة التجميعية (procédure d’assemblage) أو الذين لم يتلقوا تحضيرا كافيا قبل الدخول إلى المدرسة .

2. نقص تكوين بعض المعلمين في صعوبات التعلم و طرق التدريس مع غياب إستراتيجية واضحة لتوجيه التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة أثر سلبا على سيرورة الاضطراب لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة.

3. النقص الفادح في عدد أقسام التعليم المكيف فالاكتفاء بقسم واحد أو اثنين على مستوى كل ولاية لا يغطي العدد الكبير لذوي صعوبات التعلم لذا كان لزوما إنشاء أقسام تربية خاصة على الأقل في كل مقاطعة تربوية مع ضرورة توفير كفاءات لها دراية و تكوين في طرق التعامل و معالجة حالات صعوبات تعلم القراءة.

4. نظرا لتأكد الباحث من صلاحية البرنامج المطبق و لو أن نتائجه تبقى مرهونة بالظروف و التسهيلات التي وفرت لضمان نجاحه، فانه يقترح تبني مثل هذه البرامج و ما وافقها من أخرى كثيرة أجراها باحثون جزائريون و محاولة تطويرها من طرف الجهات الوصية وهنا نِؤكد على ضرورة ربط نتائج الأبحاث العلمية بواقع المشكلات التي تعاني منها المدرسة الجزائرية.

خاتمة

خاتمة:

لقد حاول الباحث في هذه الدراسة، و في حدود امكانياته، و مدى توفر البيئة المساعدة على إجراء الدراسة، و مدى التسهيلات المقدمة في الجانب الميداني أن يلتفت إلى فئة مهمة من المتمدرسين الذين نعتقد أنهم لا يلقون الاهتمام اللازم، ليس من ناحية الدراسة العلمية و لكن من ناحية الرعاية الفعلية، فكم من تلميذ عادي حالت صعوبة تعلمه للقراءة دون استكماله لمساره الدراسي، و بقي يصارع هذه الصعوبة طيلة سنوات تمدرسه و وصف بالفاشل حتى غادر مقاعد الدراسة مبكرا؛ طواعية أو كرها.

إن معاناة هذه الفئة كان الحافز الذاتي للباحث لمحاولة بناء برنامج علاجي، وقياس فعاليته و إذا كانت نتائج هذا البرنامج في مجملها ايجابية؛ لكن الأكيد أنه ما هو إلا لبنة تضاف إلى أخرى عديدة سواءً من قبل باحثين محلين أو عرب أو حتى أجانب، نشير هنا إلى استفادة الباحث من عديد هذه الدراسات خاصة في بناء البرنامج لكن باعتماد مقاربة خاصة تعتمد على مبادئ علم النفس المعرفي من خلال تجنب الاشتغال على مظاهر صعوبات تعلم القراءة بل الاعتماد على تطوير القدرات المعرفية المتحكمة في نشاط القراءة أي الاهتمام بالمسببات و ليس الأعراض .

كما أنه ومن ناحية التشخيص حاول الباحث أن يتأكد من حالة صعوبة تعلم القراءة لدى العينة من خلال وضع عدة شروط و محكات استبعادية و اختبارات للوصول إليها

حتى يتجنب معظم العوامل التي يمكن أن تخل بالتشخيص و الأكيد أنه هناك معايير أخرى أهملها الباحث سواء عمدا لظروف إجراء الدراسة و إمكانيات الباحث، أو سهوا.

كما نشير إلى إن الباحث حاول اختيار تصميم تجربي يتلاءم وطبيعة الموضوع و أهدافه وهو تصميم أثر الزمن؛ فالقراءة ظاهرة نمائية تتطور مع الزمن و يستحيل التحكم فيها و لتجنب هذا العامل استخدم هذا التصميم.

وفي الأخير نرجو أن تكون هذه الدراسة قد ساهمت و لو بالقدر الضئيل في محاولة مساعدة ذوي صعوبات تعلم القراءة في تحسين أدائهم القرائي و مواجهة الاضطراب الذي يعانون منه.

UNIVERSITE SETIF2

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- احمد، عبد الله احمد وفهيم مصطفى محمد(2000). الطفل ومشكلات القراءة. الطبعة4. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- البطانية أسامة محمد (2005) صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار المسيرة ، الأردن.
- بطرس، حافظ بطرس(2008). *التكيف والصحة النفسية للطفل*. عمان. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- بومسجد عبد القادر(2005) .*تعزيز نمو القدرات الإدراكية الحركية باستخدام برنامج مقترح لنشاط التربية النفسحركية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر .
- جابر عبد الحميد ، كفافي علاء الدين (1988). معجم *علم النفس و الطب النفسي*،دار النهضة العربية، القاهرة مصر .
- جبالي، نور الدين و مقيدش،سليمة (2015).*العلاقة بين السيطرة الدماغية و عسر القراءة لدى تلميذ المرحلة الابتدائية*. مجلة دفاتر . العدد(3). الصفحات (417-424).جامعة بسكرة.
- حافظ نبيل عبد الفتاح (1998). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*، مكتبة زهراء الشرق.
- الحسون جاسم محمود ، الخليفة حسن جعفر (1996). طرق تعليم العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار ، الطبعة الأولى.
- خذر احمد لرشد(1999) .*علاقة الفشل الدراسي بمستوى القدرات النفسحركية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سفاقس.تونس.

- دابرسوا، فطيمة،(2014). *اضطراب التصور الجسدي وعلاقته بصعوبة تعلم القراءة والكتابة عند الطفل*". اطروحة دكتوراه في علم النفس العيادي". جامعة سطيف2. الجزائر.
- راشد عدنان غائب (2002). سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية،دار وائل للنشر، الطبعة الأولى ، عمان الأردن .
- الزغلول رافع (2003). علم النفس المعرفي ، دار الشروق ، الأردن .
- الزيات فتحي مصطفي (1996). *سيكولوجية التعليم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي*، دار النشر للجامعات ، القاهرة.
- الزيات فتحي مصطفي(1998). *الأسس العقلية و البيولوجية للنشاط النفسي المعرفي*، دار النشر للجامعات ، القاهرة.
- الزيات فتحي مصطفي(1998) . *صعوبات التعلم الأسس النظرية الشخصية و العلاجية*، دار النشر للجامعات ، القاهرة.
- زيتون كمال عبد الحميد (2003). *التدريس نماذجه و مهاراته* ، عالم الكتب ، القاهرة.
- السعيدي ، احمد(2007) . *مدخل إلى الدسليكسيا* . الاردن: دار اليازوري العلمية للنشر.
- سليمان، عبد الواحد إبراهيم(2010). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية*. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.
- السيد خير الله (1981). *علم النفس التربوي أسسه النظرية و التطبيقية* ،دار النهضة العربية،بيروت لبنان.
- السيد فؤاد البهي (1979). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*، القاهرة.

- شرفوح، البشير (2006). *انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين*. أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم النفس العيادي، الجزائر: كلية العلوم الاجتماعية.
- القرشي عبد الفتاح (1987). *تقنين اختبار رافن الملون المتتابعة للمصفوفات* . دار القلم للنشر والتوزيع. الكويت .
- قندوز محمود(2015).*أثر القدرة على حل المشكلات في تحسين الأداء القرائي*.مجلة الخلدونية.العدد8.جامعة تيارت.الصفحات(417-429)
- عبد الوهاب سمير (2004). *تعليم القراءة و الكتابة في المرحلة الابتدائية*،المكتبة العصرية، مصر.
- العتوم عدنان يوسف (2002). *علم النفس المعرفي النظرية و التطبيق* ،دار المسيرة ، عمان الأردن.
- عجاج، خيري المغازي(1998). *صعوبات القراءة والفهم القرائي*. القاهرة: زهراء الشرق.
- كامل، محمد علي(2003). *صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة*. مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.
- لعيس إسماعيل (1997). *اللغة عند الطفل*، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد،الجزائر.
- لعيس إسماعيل (2005). *دراسة سيميولوجية لمظاهر صعوبة تعلم القراءة من خلال رسم موضوع مقترح*. أطروحة دكتوراه في الارطفونيا.جامعة فرحات عباس .سطيف.
- مراكب مفيد (2011). *الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. "رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي". جامعة باجي المختار.الجزائر.

- مرسي محمود ، أبو العزايم إسماعيل (1984). *الضعف في القراءة تشخيصه و علاجه* ، عالم الكتب، القاهرة.
- المغازي خيري (1998). صعوبات القراءة و الفهم القرائي ، الطبعة الأولى ، دار المعارف ، لبنان.
- ملحم سامي محمد(2002). *صعوبات التعلم* ، دار المسيرة ، عمان الأردن.
- المنصور ، غسان (2007). *بيداغوجيا حل المشكلات*.مجلة جامعة دمشق.مجلد 23 العدد 1. الصفحات(417-452)
- نايف سليمان (2001). *تعليم الأطفال القراءة و الكتابة* ، دار صفاء للنشر.المملكة العربية السعودية.
- نصرة، محمد عبد المجيد جلجل(1995). *العسر القرائي*. الطبعة 2. مصر، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- وايتهيد ماريان ،ترجمة : بهاء شاهين (2006). *تنمية مهارات تعلم اللغة و القراءة و الكتابة*، مجموعة النيل العربية ، مصر .
- الوقفي راضي (2003). *صعوبات التعلم النظري و التطبيقي* ،منشورات الأميرة ثروت، الطبعة الأولى ، عمان الأردن.
- Abdi.H (1987) . *Introduction au traitement statistique des données* , presse universitaire de Gronoble , Gronoble .
- Anne Van Haut & Estiènne.F (1998) *Les dyslexies décrire , évaluer, expliquer , traiter* , 3 édition , Masson , Paris.

- Ball,E . W . (1993) . *Assessing phoneme awareness .* Language, speech and hearing services in schools , Volume 24 , 130 – 139 .
- Bentin, S . (1992).*phonological awareness, reading and reading acquisition* : A survey and appraisal of current knowledge Advances in Psychology : orthography , phonology and meaning . Elsevier , North Holland.
- Bernard Cadet (1998) . *psychologie cognitive*, Presse édition, Paris.
- Cheminal. R (2002). *les dyslexies* , Masson, Paris.
- Costtermans.J (1998). *Les activités cognitives*, De Bokec , Bruxelle.
- Da silva .R(1999). *Psychologie cognitives* , Armand Colin , Paris.
- Debrey .p (1978). *Comment dépister une dyslexie chez un petit écolier* ? Natan, Paris .
- Demeur. N (1983). *méthode pratique de rééducation de la lecture et de l'orthographe* , 4eme ed , de boeck, bruxelle
- Fortin.C & Rousseau.R(1989).*Psychologie cognitives : une approche de traitement de l information*, Presse universitaire de Québec , Canada.

- Gineste.M(1977). *Analogies et cognition* , presse universitaire de France .
- Grick.M(1980). *Analogical problème solving* , cognitive psychologie ed.Paris
- Grono.J.G (1976). *Inden finite goals us well – structured problems* . Psychological revew 83(6) ,p 479, 491.
- Grono.J.G(1978).*Natures of problem solving abilities*. In W.K, handbook of learning and cognitive process, vol 5 p239,270.
- Hoc.J(1999).*supervision et contrôle de processus ;la cognition dynamique*. Gronoble ed. France .
- Houlin.J.H (1998). *psychologie cognitive* ,Edition Bréal , Paris.
- Inizian.A(1998). *Et si la dyslexie n' existait pas* ? psychologie éducation, n :3, p33/49.
- Kail.M Fayol.M(2000). *l'acquisition du langage le langage* ,Puf , Paris.
- Karen Donnelly(2002). *Vivre avec la dyslexie*. Les Logique. Paris.
- La Fantaine.D(2003). *comment faciliter ,développer et évaluer compréhension des textes aux différente étapes de la scolarité*

*primaire ?*Conférence de consensus sur l enseignement de la lecture a l école primaire , 45 décembre 2003, Liège .

- LDAO, *L'initiation de promotion de l'intervention précoce* (IPIP) , partenariat ente L'AOTA et le ministère de l'education de l'ontario ,2008 ,consulté le 3/4/2009
- Le Maire .P (1999). *psychologie cognitive*, Département de Boeck université , Paris
- Lussier.F & Flessas.J (2001). *Neuropsychologie de l enfant trouble développe mentaux de L apprentissage*, Durand, Paris.
- Maisony Borel (1977). *langage orale et écrit*, Delachaux et Neistlé , Paris.
- Margaret .W.M (2000) . Cognition, Wiley edition.
- Marie De Maistere (1958) . *dyslexie dysorthographie*, Ed universitaire, Paris.
- Marie.Claude Provoste & Genevieve. Provoste (1987) . *la vision et les problèmes d apprentissages teste de dyslexie*, De griffim. Paris.
- Mazeau .M (1958). Dysphasie *troubles mnésiques syndrome frontal*, édition universitaire, Paris.

- Michelle Habib (1999). *dyslexie le cerveau singulier les dyslexies décrire évaluer traiter*, 2 ed, Masson, Paris.
- Niwell.A & Simon.H(1972) . *Human problem solving*, Englewood chifs.Hall.
- Olivier Hondé & autre (1998). *vocabulaire des sciences cognitives.* collection psychologie et science de la pensé ,1 ed Puf, Paris.
- Partier.J.f(1999). *le cerveau et la pensé*, science humain, Paris.
- Perdoncini G. (1963). *précis de psychologie et de rééducation infantiles* ,édition médicales Flammarion ,Paris.
- Pialoux.P (1975) . *précis d orthophonie*, Masson, Paris.
- Rondal. J (1980). *trouble du langage*, 1 ed Pierre Mardaga, Belgique.
- Rondal.J (1999). *trouble du langage*, 3 ed Pierre Mardaga, Belgique.
- Sillamy .N (1983). *dictionnaire usuel de psychologie* , Masson Paris.
- Van Grunderbeeck .N (1994). *les difficultés en lecture diagnostic et pistes d interventions*, Boucherville, Geatan Morin Edeteur.

قائمة الملاحق

ملحق رقم(01): قائمة المحكمين لاختبار القراءة

الاسم و اللقب	الدرجة العلمية	الصفة	التخصص
سعد الحاج	أستاذ محاضر	أستاذ جامعي	تربية خاصة
شعشوع عبد القادر	أستاذ محاضر	أستاذ جامعي مكون سابق بمعهد تكوين إطارات التربية	علم النفس العام
بلعالية محمد	أستاذ محاضر	أستاذ جامعي	قياس نفسي
كسابي عبد الحق	ليسانس أدب عربي	مفتش التعليم الابتدائي	لغة عربية
كرفاح محمد	ماستر علم النفس المدرسي	مدير مدرسة ابتدائية	علم النفس المدرسي

ملحق رقم (02): جدول يمثل نتائج ثبات اختبار القراءة التطبيق و إعادة التطبيق

التطبيق الأول	التطبيق الثاني
15	14
8	9
11	11
20	19
17	16
16	16
12	12
9	9
14	12
19	17
15	14
12	13
17	16
21	21
8	8
11	11
9	11
12	14
16	18
14	13

الارتباط بين التطبيق الأول والثاني:0,95

ملحق رقم (03): جدول يمثل صدق نتائج الاتساق الداخلي لاختبار القراءة

أفراد العينة	الأخطاء القرائية	الإجابات الخاطئة على الأسئلة						
		1	2	3	4	5	6	مج الإجابات الخاطئة
1	9	1	1	1	1	1	1	6
2	6	1	0	0	0	1	0	2
3	8	1	1	1	0	0	0	3
4	14	1	1	1	1	1	1	6
5	11	1	1	1	1	1	1	6
6	10	1	1	1	1	1	1	6
7	8	0	1	1	1	0	1	4
8	7	1	1	0	0	0	0	2
9	10	1	1	0	0	1	1	4
10	13	1	1	1	1	1	1	6
11	10	1	1	1	1	1	0	5
12	10	0	1	0	0	0	1	2
13	11	1	1	1	1	1	1	6
14	18	1	1	0	0	0	1	3
15	8	0	0	0	0	0	0	0
16	7	1	0	0	1	1	1	4
17	8	0	0	0	0	1	0	1
18	10	1	1	0	0	0	0	2
19	10	1	1	1	1	1	1	6
20	11	1	1	0	0	0	1	3

صدق الاتساق الداخلي للنص: 0,88

صدق الاتساق الداخلي للأسئلة:0,75

الملحق رقم (04): معايير المصفوفات الملونة التي أعطاها رافن في بريطانيا (1949)

الترتيب المئيني	العمر الزمني											
	٥,٦	٦	٦,٦	٧	٧,٦	٨	٨,٦	٩	٩,٦	١٠	١٠,٦	١١
٩٥	١٩	٢١	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٨	٣٠	٣٢	٣٢	٣٣	٣٥
٩٠	١٧	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٦	٢٨	٣١	٣١	٣١	٣٤
٧٥	١٥	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٣	٢٦	٢٨	٢٨	٢٩	٣١
٥٠	١٤	١٥	١٥	١٦	١٧	١٨	٢٠	٢٢	٢٤	٢٤	٢٦	٢٨
٢٥	١٢	١٣	١٤	١٤	١٥	١٦	١٧	١٩	٢١	٢٢	٢٢	٢٤
١٠	–	١٢	١٢	١٣	١٤	١٤	١٥	١٦	١٧	٢٠	٢٠	٢١
٥	–	–	–	١٢	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٧	١٧

الملحق رقم (05): ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون.

اسم الطالب: ..... الجنسية: .....

اسم المدرسة: ..... تاريخ الاختبار: ... / ... / ....

الصف الدراسي: ..... تاريخ الميلاد: ... / ... / ....

النوع: ذكر / أنثى العمر الافتراضي:..../ ..../ ....

المجموعة أ			المجموعة أ ب			المجموعة ب		
١			١			١		
٢			٢			٢		
٣			٣			٣		
٤			٤			٤		
٥			٥			٥		
٦			٦			٦		
٧			٧			٧		
٨			٨			٨		
٩			٩			٩		
١٠			١٠			١٠		
١١			١١			١١		
١٢			١٢			١٢		

الدرجة الكلية: ..... الزمن: .....

الترتيب المئيني: .....

اسم الفاحص: .....

الملحق رقم (06): يوضح الدرجة الخام لاختبار رافن وما يقابلها من معايير مئينية للمراحل العمرية.

الدرجة الخام	الأعمار بالسنوات											
	٥,٦	٦	٦,٦	٧	٧,٦	٨	٨,٦	٩	٩,٦	١٠	١٠,٦	١١	١١,٦
١	١	١	١										
٢	٣	٢	٢	١	١	١	١						
٣	٥	٣	٣	٢	٢	٢	٢	١					
٤	٨	٤	٤	٣	٣	٣	٣	٢	١	١	١		
٥	٩	٥	٥	٤	٤	٤	٤	٣	٢	٢	٢		
٦	١٠	١٠	١٠	٥	٥	٥	٥	٤	٣	٣	٣	١	
٧	٢٥	١٣	١٣	٩	٩	٩	٦	٥	٤	٤	٤	٢	١
٨	٢٨	١٨	١٨	١٠	١٠	١٠	٧	٦	٥	٥	٥	٣	٢
٩	٣٥	٢٢	٢٠	١٦	١٥	١٩	٨	٧	٧	٧	٨	٤	٣
١٠	٤٠	٢٥	٢٥	٢٢	١٧	٢١	١٠	١٠	٨	٩	٩	٥	٤
١١	٥٠	٣٦	٣٠	٢٥	٢١	٢٤	١٢	١٢	١٠	١٠	١٠	٨	٥
١٢	٥٣	٤٣	٣١	٣٠	٢٥	٢٥	١٣	٢٥	٢١	١٣	١٣	١٠	١٠
١٣	٥٥	٤٧	٣٧	٣٧	٢٨	٣٨	١٩	٢٧	٢٣	٢١	١٦	١٧	١٥
١٤	٦٥	٥٠	٤٥	٤٧	٣٤	٤١	٢٥	٣٢	٢٥	٢٥	٢١	٢٠	١٨
١٥	٧٣	٥٦	٥٠	٥٠	٤١	٤٤	٣٧	٣٩	٣٦	٣٢	٢٥	٢٣	٢٢
١٦	٧٥	٦٦	٦٣	٦٠	٤٧	٤٨	٣٩	٤٤	٤١	٣٤	٣٠	٢٥	٢٣
١٧	٨٠	٧٤	٦٥	٦٤	٥٠	٥٠	٤٥	٤٥	٤٤	٣٧	٣٥	٣٠	٢٥
١٨	٨٤	٧٥	٦٩	٦٧	٥٤	٦٣	٥٠	٥٠	٥٠	٤٠	٣٨	٣٤	٢٧
١٩	٨٥	٨١	٧١	٧٠	٥٨	٦٦	٥٥	٥٤	٥٢	٤٥	٤١	٣٧	٢٩
٢٠	٩٠	٨٥	٧٥	٧١	٥٩	٦٩	٥٨	٥٥	٥٣	٤٨	٤٤	٣٩	٣٠
٢١	٩٤	٩٠	٨١	٧٤	٦٥	٧٠	٦١	٥٩	٥٨	٥٠	٤٨	٤١	٣١
٢٢	٩٥	٩٤	٨٣	٧٥	٦٦	٧١	٦٢	٦٠	٦٠	٥٥	٥٠	٤٥	٣٥
٢٣	٩٦	٩٥	٨٤	٨٠	٦٧	٧٢	٦٦	٦١	٦١	٥٦	٥١	٤٨	٣٨
٢٤	٩٩	٩٩	٨٨	٨٥	٦٨	٧٣	٦٨	٦٥	٦٤	٥٧	٥٥	٥٠	٤٠
٢٥			٩٠	٩٠	٧٢	٧٤	٦٩	٦٨	٦٨	٦٣	٦٣	٥٤	٤٧
٢٦			٩٢	٩٢	٧٥	٧٥	٧٠	٧١	٧٢	٦٨	٦٧	٥٩	٥٠
٢٧			٩٤	٩٣	٨٢	٨١	٧٥	٧٥	٧٥	٧٣	٧٢	٦٥	٥٩
٢٨			٩٥	٩٤	٨٤	٨٣	٧٨	٧٨	٨٠	٧٥	٧٥	٧٠	٦٤
٢٩			٩٦	٩٥	٨٦	٨٤	٨٣	٨٠	٨٢	٧٩	٧٩	٨٤	٦٧
٣٠			٩٧	٩٦	٨٨	٨٧	٨٧	٨٥	٨٤	٨٣	٨٠	٧٥	٧٥
٣١			٩٨	٩٧	٩٠	٩٠	٩٠	٩٠	٨٨	٨٧	٨٤	٨٢	٨٢
٣٢			٩٩	٩٩	٩٤	٩٣	٩١	٩١	٩٠	٩٠	٨٧	٨٧	٨٦
٣٣					٩٥	٩٥	٩٥	٩٥	٩٣	٩٥	٩٠	٩٠	٩٠
٣٤					٩٩	٩٩	٩٨	٩٨	٩٥	٩٧	٩٥	٩٣	٩٥
٣٥							٩٩	٩٩	٩٧	٩٩	٩٨	٩٥	٩٨
٣٦									٩٩		٩٩	٩٩	٩٩

الملحق رقم (07): مفتاح تصحيح اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة.

يجب على مصحح الاختبار اتباع الخطوات التالية:

ب	
١	٢
٢	٦
٣	١
٤	٢
٥	١
٦	٣
٧	٥
٨	٦
٩	٤
١٠	٣
١١	٤
١٢	٥

أ	
١	٤
٢	٥
٣	١
٤	٢
٥	٦
٦	٣
٧	٦
٨	٢
٩	١
١٠	٣
١١	٤
١٢	٥

١- استكمال جميع البيانات الخاصة بالمفحوص والتأكد من وجودها.

٢- التأكد من تسجيل الإجابات في الأماكن المخصصة لها في ورقة الإجابة.

٣- يوضع جدول كل مجموعة بجوار القسم الخاص به في ورقة الإجابة بحيث يكون رقم كل سؤال في الجدول مقابل رقم نفس السؤال في ورقة الإجابة.

٤- تأخذ الإجابة الصحيحة درجة واحدة بعد وضع علامة (√) أمامها.

٥- تأخذ الإجابة الخاطئة صفر بعد وضع علامة (×) أمامها.

٦- تجمع درجات كل مجموعة وتوضع في ورقة إجابة الطالب أسفل المجموعة.

٧- توضع الدرجة النهائية أسفل ورقة الإجابة بعد جمع درجات المجموعات الثلاث.

٨- يتم الرجوع إلى جدول المعايير المئينية لاستخراج الترتيب المئيني ووضعه في مكانه المخصص له.

أ	ب	ب	ب	أ	ب	ب	أ	أ	ب	ب	ب	ب
أ	أ	ب	ب	أ	ب	أ	أ	أ	ب	أ	ب	ب

الملحق رقم (08): المستويات العقلية التي يصفها اختبار رافن وما يقابلها من درجة المئين.

(المستوى I): هو المتفوق عقلياً، ودرجته تقع في المئيني (٩٥) أو أعلى منه وذلك بالنسبة لزملائه من نفس الفئة العمرية.

(المستوى II): وهو أعلى من المتوسط، ودرجته تقع أقل من المئيني (٩٥) إلى المئيني (٧٥) وهو ينقسم إلى قسمين:

(القسم الأول +II) ودرجته تقع من المئني (٩٠) إلى أقل من المئيني (٩٥).

(القسم الثاني -II) ودرجته تقع عند المئيني (٧٥) إلى أقل من المئيني (٩٠).

(المستوى III): وهو المتوسط في القدرة العقلية ودرجته تقع أقل من المئيني (٧٥) إلى أعلى من المئيني (٢٥). وينقسم إلى قسمين:-

(القسم الأول +III) ودرجته تقع أعلى من المئني (٥٠) إلى أقل من المئيني (٧٥).

(القسم الثاني -III) ودرجته تقع أقل من المئيني (٥٠)إلى أعلى من المئيني (٢٥).

(المستوى IV): وهو أقل من المتوسط في القدرة العقلية ودرجته تقع عند المئيني (٢٥) أو أقل منه إلى أعلى من المئيني (٥) وهو ينقسم إلى قسمين:-

(القسم الأول +IV) ودرجته تقع عند المئيني (٢٥) أو أقل منه إلى أعلى من المئيني (١٠)

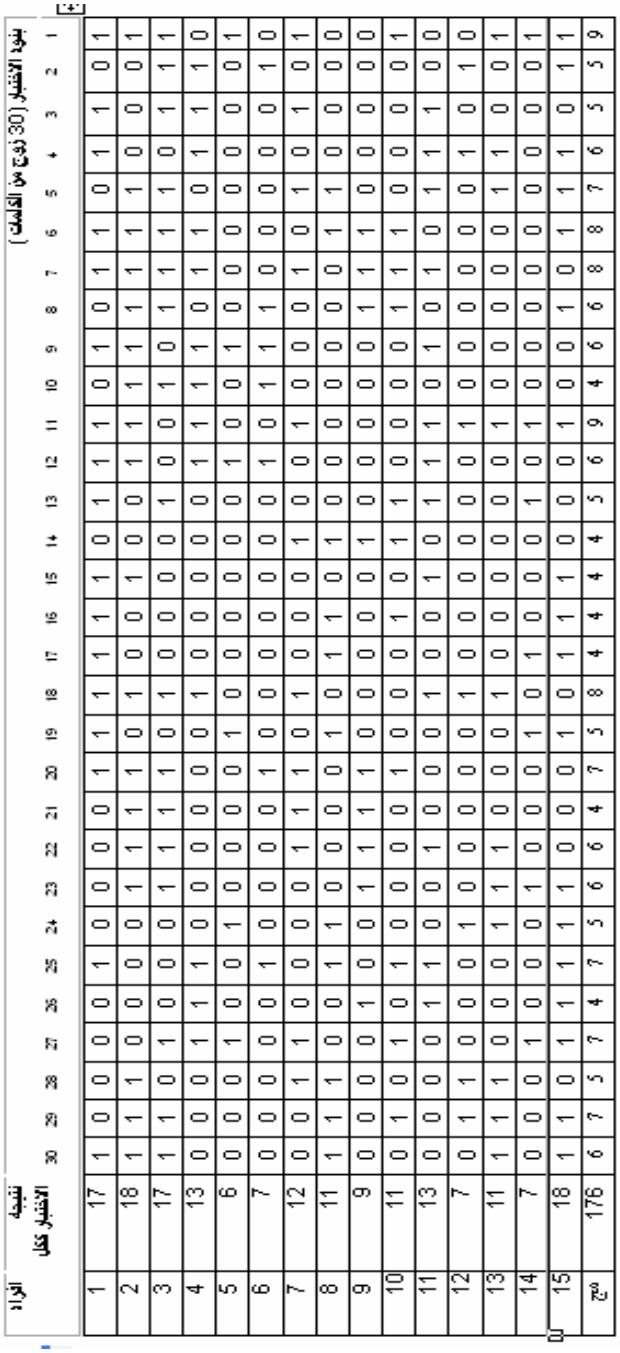
(القسم الثاني-IV) ودرجته تقع عند المئيني (١٠) أو أقل منه إلى أعلى من المئيني (٥)

(المستوى V): وهو المتخلف عقلياً ودرجته تقع عند المئيني (٥) أو أقل منه.

وجميع المستويات السابقة يقارن فيها المفحوص بأقرانه في نفس الفئة أو المرحلة العمرية. (Raven, 1990, P.36)

الملحق رقم (09): مخرج SPSS يوضح قيمة ألفا الكلية لاختبار ويبمان للتمييز السمعي لحساب معامل الاتساق الداخلي كثبات.

```
****** Method 1 (space saver) will be used for this analysis
******
  R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   (A L P H A)
Reliability Coefficients
N of Cases =     15.0                    N of Items = 30
Alpha =    .6025
```



القراءة	نتيجة الاختبار ككل	بنود الاختبار (30 زوج من الكلمات)																												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1	17	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
2	18	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1
3	17	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0
4	13	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
5	6	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
7	12	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
8	11	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	11	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	11	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	18	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
مج	176	6	7	5	7	4	7	5	6	4	4	6	6	5	4	4	4	4	8	5	7	4	6	6	5	7	4	7	5	7	6

الملحق رقم (10): الترخيص بإجراء الدراسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيارت
مصلحة الدراسة و الامتحانات
مكتب التعليم الاساسي

مديـــــرة التربيـــة
الـى
السيد : قندوز محمود
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

الرقم: 533 /2016/1.5

الموضوع: ف/ي رخصة اجراء دراسة ميدانية .
المرجع : ارسالكم تحت رقم //بتاريخ ://

ردا على إرسالكم المشار إليه في المرجع أعلاه و المتضمن تنظيم دراسة ميدانية خاصة بفعالية برنامج تأهيل القدرة القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة لفائدة تلاميذ بمدرسة مزهود محمد تيارت .يشرفني ان أرد عليكم بالموافقة شريطة ان تكون هذه النشاطات خارج اوقات الدراسة و على مدير المدرسة تسهيل مهمة المنشط للقيام بهذه الاخيرة.

تيارت في: 2016/04/25

مديـــــرة التربيـــة

عن مدير التربية وبالتفويض منه
السيد الأمين العام

ملحق رقم (11) اختبار القراءة

نص القراءة :

أراد فريد ومريم أن يذهبا في زيارة إلى أحد الأقارب . في الصباح، جمع كل واحد بعض ملابسه في حقيبته ليأخذها معه في رحلته، ثم خرجا من البيت و أغلق فريد الباب، واتجها نحو المحطة. لا أحد داخل البيت الآن.

بعد وقت قصير ، ظهر شخصان يريدان دخول البيت لسرقة أشياء منه ، صعد الأول على السلم وفتح النافذة بينما كان الآخر يحرسه ثم دخل الاثنان إلى البيت ، و اخذ كل واحد منهما يبحث عن أي شيء له قيمة و يضعه في الكيس ثم خرجا .

في آخر النهار، رجع فريد و مريم إلى البيت ولما فتحا الباب وجدا الأشياء متناثرة على الأرض و أدراج الخزانة مفتوحة، فحمل سماعة الهاتف ليتصل بالشرطة ويبلغهم بالحادث .

أسئلة الفهم :

1ـ إلى أين يريد فريد ومريم الذهاب ؟

2ـ ماذا فعل الولدان قبل خروجهما من البيت ؟

3ـ من الذي بقي في البيت ؟

4ـ ما الذي حدث بعد ذهاب الولدان إلى المحطة ؟

5ـ كيف وجد فريد ومريم البيت بعد رجوعهما ؟

6ـ ماذا فعل فريد ومريم ؟

ملحق(12) مستخرجات SPSS لنتائج الفرضيات

نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

Statistiques de groupe					
	عينة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
القياس القبلي	الضابطة	30	14,1667	2,40808	,43965
	التجريبية	30	14,9667	1,88430	,34402

Test d'échantillons indépendants						
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)
القياس القبلي	Hypothèse de variances égales	1,630	,207	-1,433	58	,157
	Hypothèse de variances inégales			-1,433	54,829	,158

نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

Statistiques pour échantillons appariés					
		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	القياس البعدي	13,3667	30	2,72262	,49708
	القياس القبلي	14,1667	30	2,40808	,43965

Corrélations pour échantillons appariés				
		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	القياس البعدي & القياس القبلي	30	,621	,000

Test échantillons appariés				
		t	Ddl	Sig. (bilatérale)
Paire 1	القياس القبلي – القياس البعدي	-1,948	29	,061

نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

Statistiques pour échantillons appariés					
		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	القياس البعدي	9,0333	30	2,28161	,41656
	القياس القبلي	14,9667	30	1,88430	,34402

Corrélations pour échantillons appariés				
		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	القياس القبلي – القياس البعدي	30	,425	,019

Test échantillons appariés				
		T	Ddl	Sig. (bilatérale)
Paire 1	القياس البعدي القياس القبلي	-14,392	29	,000

نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

Statistiques de groupe					
	عينة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
القياس البعدي	الضابطة	30	13,3667	2,72262	,49708
	التجريبية	30	9,0333	2,28161	,41656

Test d'échantillons indépendants						
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)
القياس البعدي	Hypothèse de variances égales	2,958	,091	6,682	58	,000
	Hypothèse de variances inégales			6,682	56,279	,000

نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

Statistiques pour échantillons appariés					
		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	القياس البعدي الأول	13,3667	30	2,72262	,49708
	القياس البعدي الثاني	12,9000	30	2,23375	,40783

Corrélations pour échantillons appariés				
		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	القياس البعدي الثاني– القياس البعدي الأول	30	,817	,000

Test échantillons appariés				
		t	Ddl	Sig. (bilatérale)
Paire 1	القياس البعدي الأول – القياس البعدي الثاني	1,628	29	,114

نتائج الفرضية الجزئيةالسادسة:

Statistiques pour échantillons appariés					
		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	القياس البعدي الأول	9,0333	30	2,28161	,41656
	القياس البعدي الثاني	8,2000	30	1,98963	,36325

Corrélations pour échantillons appariés				
		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	القياس البعدي الأول– القياس البعدي الثاني	30	,796	,000

Test échantillons appariés				
		T	ddl	Sig. (bilatérale)
Paire 1	القياس البعدي الأول– القياس البعدي الثاني	3,280	29	,003

نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

Statistiques de groupe					
	عينة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
القياس البعدي الثاني	الضابطة	30	12,9000	2,23375	,40783
	التجريبية	30	8,2000	1,98963	,36325

Test d'échantillons indépendants						
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)
القياس البعدي الثاني	Hypothèse de variances égales	1,076	,304	8,606	58	,000
	Hypothèse de variances inégales			8,606	57,240	,000

الملحق رقم: (13) مذكرات البرنامج التدريبي:

النشاط : انتاج تسميع اعادة ابتكار **مذكرة رقم: 01**

المحور: تمارين شفوية

الهدف: تعلم الحركات

الوسائل:

المدة : 40 د

المكان: حجرة القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	التهيئة الذهنية للمتعلمين	شرح أهداف البرنامج و تحفيز التلاميذ	15د	**التحضير النفسي للمتعلم**
المرحلة الرئيسية	**تعلم الحركات**	الفتحة الضمة الكسرة أَ .أُ.أِ	15د	**أنصت جيدا و أعد ماسمعته**
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استخدام حركات اليد	10د	**أنصت جيدا و أعد ما سمعته انتبه لحركة اليد**

النشاط : انتاج تسميع اعادة ابتكار **مذكرة رقم: 02**

المحور: تمارين شفوية

المحتوي: التنوين

الوسائل:

المدة : 30 د

المكان: حجرة القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	مراجعة الكفاءة السابقة	الحركات	5د	**استذكر الحركات** أَ .أُ.أِ
المرحلة الرئيسية	**التنوين**	un- an- in	15	**أنصت جيدا و أعد ماسمعته**
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استخدام حركات اليد	10د	**أنصت جيدا و أعد ما سمعته انتبه لحركة اليد**

رَا	صَا	كَا	تَا	شَا	يَا	فَا
دَا	بَا	جَا	سَا	عَا	حَا	ضَا
نَا	خَا	مَا	هَا	قَا	غَا	طَا

شَجَرًا	قِصَّةً	دِيْكًا	بَيْتًا	فَصْلا
خَالِدًا	ضَبًّا	دَجَاجًا	ثَعْلَبًا	بَابًا
سَاعَةً	تَمْرًا	سُورَةً	طَالِبًا	مُعلِّمًا
أَبًا	اِبْنًا	قُطْنًا	مُبَكِّرًا	قلَمًا
سَبُّورَةً	نَظِيفً	فُسْتَانًا	عَدَدًا	بلَحًا

النشاط : انتاج تسميع اعادة ابتكار **مذكرة رقم: 03**

المحور: تمارين شفوية

المحتوئ: تمرين الرقص .

الوسائل: طبشور

المدة : 60 د

المكان: الساحة

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	تحضير فيزيولوجي	تمارين حركات بسيطة	5	وقوف التلاميذ في شكل دائري تنفس بعمق
المرحلة الرئيسية	مقاطع ايقاعية	نرسم على الأرض خطوط تمثل الفونيمات المكونة للمقاطع وطريقة اخراجها مثال: lu lu - - fo fo fo - - - da do di- _ - -	15	ردد ما تسمعه مع تحريك قدميك عند كل مقطع بالنظر الى الخطوط المرسومة على الارض
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استخدام مقاطع جديدة	10	اسمع المقطع ارسم الخطوط ردد المقطع مع حركة القدمين

النشاط : انتاج تسميع اعادة ابتكار **مذكرة رقم: 04**

المحور: تمييز سمعي

المحتوئ: التعرف غلى أصوات الحيوانات .

الوسائل: مسجلة أصوات

المدة : 30 د

المكان:القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرخ التمرين	تمارين حركات بسيطة	5	وقوف التلاميذ في شكل التزام الهدوء
المرحلة الرئيسية	إدراك سمعي **<u>التعرف على أنواع أصوات مختلفة</u>**	_نستعمل مسجلة أصوات حيوانات مختلفة ونطلب من التلميذ أن يميز هذه الأصوات.	15	ركز جيدا و استمع للصوت و ميز الحيوان
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استعمال أصوات حيوانات جديدة	10	ركز جيدا و استمع للصوت و ميز الحيوان

النشاط : انتاج تسميع اعادة ابتكار **مذكرة رقم: 05**

المحور: تمييز سمعي بصري

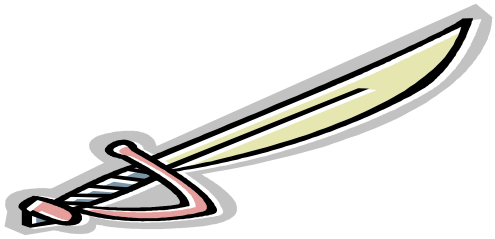
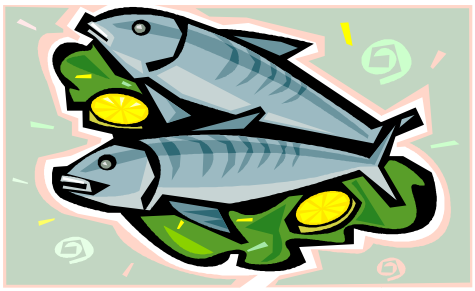
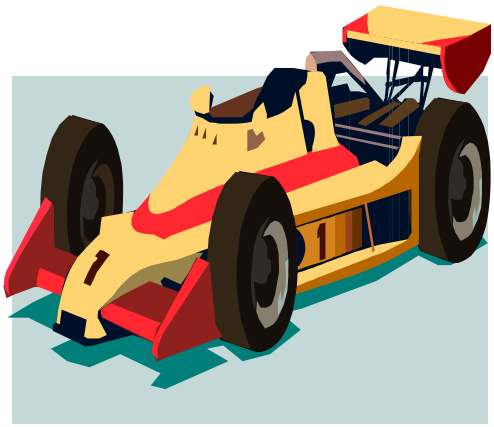
المحتوئ: **الصوت المشترك**.

الوسائل: بطاقات صور

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع الصور	5	وقوف التلاميذ في شكل التزام الهدوء
المرحلة الرئيسية	تمييز سمعي بصري أصوات متشابهة في الحرف الأول	_نقدم مجموعة من الصور ونطلب منه التلميذ أن يميز صوت الحرف الأول لكلمة الصورة .	15	ركز جيدا مع الصور و حاول أن تتعرف على الحرف الأول لبداية كل كلمة
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استعمال بطاقات صور جديدة	10	ركز جيدا مع الصور و حاول أن تتعرف على الحرف الأول لبداية كل كلمة

النشاط : انتاج تسميع اعادة ابتكار **مذكرة رقم: 06**

المحور: تمييز سمعي بصري

المحتوئ: **الصوت الدخيل.**

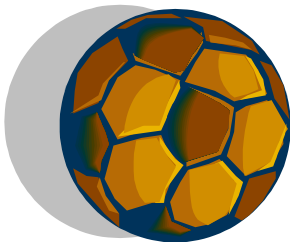
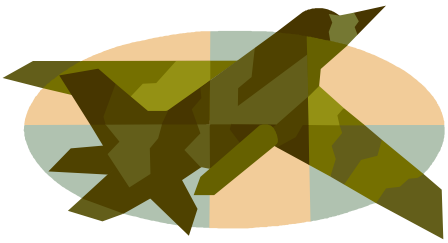
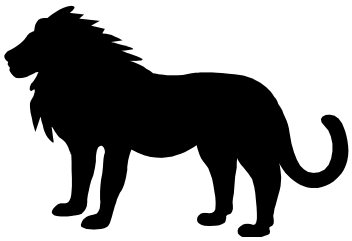
الوسائل: بطاقات صور

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع الصور	5	وقوف التلاميذ في شكل التزام الهدوء
المرحلة الرئيسية	تمييز سمعي بصري التعرف على الصوت المختلف	_نقدم مجموعة من الصور ونطلب من التلميذ أن يميز صوت الحرف الاول لكلمة الصورة المختلفة التي تشترك مع الصور الأخري في الحرف الأول.	15	ركز جيدا مع الصور و حاول أن تتعرف على الحرف الأول لبداية كلمة الصورة التي لا تتشابه مع الصر الأخرى
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استعمال بطاقات صور جديدة	10	ركز جيدا مع الصور و حاول أن تتعرف على الحرف الأول لبداية كلمة الصورة التي لا تتشابه مع الصر الأخرى

UNIVERSITE SETIF2

النشاط : انتاج تسميع اعادة ابتكار **مذكرة رقم: 07**

المحور: تمييز سمعي بصري

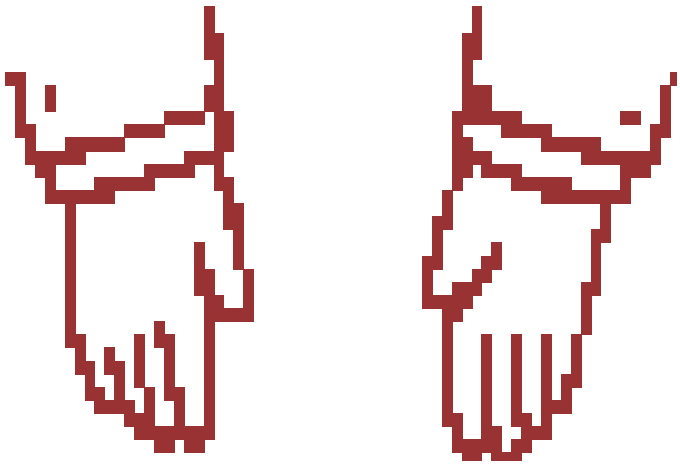
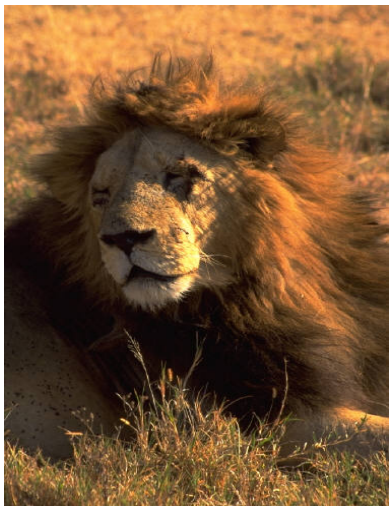
المحتوئ: **الصوت الاخير المشترك.**

الوسائل: بطاقات صور

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع الصور	5	جلوس التلاميذ في شكل دائري التزام الهدوء
المرحلة الرئيسية	تمييز سمعي بصري التعرف على الصوت الاخير المشترك	_نقدم مجموعة من الصور ونطلب من التلميذ أن يميز صوت الحرف الأخير لكلمة الصور.	15	ركز جيدا مع الصور و حاول أن تتعرف على الحرفالاخير لنهاية كلمة كل الصورة
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استعمال بطاقات صور جديدة	10	ركز جيدا مع الصور و حاول أن تتعرف على الحرف الأول لنهاية كلمة كل الصورة

النشاط : انتاج تسميع اعادة ابتكار **مذكرة رقم: 08**

المحور: تمييز سمعي بصري

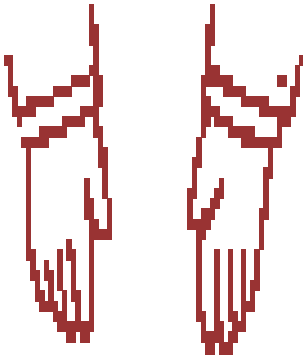
المحتوى:**الصوت المشترك و الصوت الدخيل.**

الوسائل: بطاقات صور

المدة : 30 د

المكان:القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع الصور	5	جلوس التلاميذ في شكل دائري التزام الهدوء
المرحلة الرئيسية	تمييز سمعي بصري التعرف على الصوت الأخير المشترك و المختلف	_نقدم مجموعة من الصور ونطلب من التلميذ أن يميز صوت الحرف الأخير لكلمة الصور المتشابهة ثم الصوت الأخير للصور المختلفة.	15	ركز جيدا مع الصور و حاول أن تتعرف على الحرف الأخير لنهاية كلمة للصور المتشابهة ثم الصوت الأخير للصور المختلفة
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استعمال بطاقات صور جديدة	10	ركز جيدا مع الصور و حاول أن تتعرف على الحرف الأخير لنهاية كلمة للصور المتشابهة ثم الصوت الأخير للصور المختلفة

النشاط : قراءة

المحور: تمييز سمعي بصري

المحتوى: **المد**.

الوسائل: بطاقات مقاطع

المدة : 30 د

المكان: القسم

مذكرة رقم: 09

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع الصور	5	جلوس التلاميذ في شكل دائري التزام الهدوء
المرحلة الرئيسية	تمييز سمعي بصري التعرف على المد	_نقدم مجموعة من الحروف و بعد قراءتها نطلب من التلميذ ترديدها عدة مرات	15	ركز جيدا مع البطاقات و استمع لقراءتها ثم أعدها خمسة مرات
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استعمال بطاقات حروف جديدة	10	ركز جيدا مع البطاقات و استمع لقراءتها ثم أعدها خمسة مرات

لا	**ما**	**با**	**را**	**دا**
فا	**يا**	**وا**	**نا**	**تا**
شا	**ثا**	**ها**	**طا**	**سا**
عا	**حا**	**كا**	**صا**	**جا**
زا	**ظا**	**ضا**	**غا**	**قا**

النشاط : قراءة

مذكرة رقم: 10

المحور: تمييز سمعي بصري

المحتوى: **مزج مقاطع قصيرة و مقاطع طويلة.**

الوسائل: بطاقات مقاطع

المدة : 30 د

المكان: الساحة

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع البطاقات	5	جلوس التلاميذ في شكل دائري التزام الهدوء
المرحلة الرئيسية	تمييز سمعي بصري تمييز بين المقاطع	_نقدم مجموعة من الحروف و بعد قراءتها نطلب من التلميذ ترديدها عدة مرات	15	ركز جيدا مع البطاقات و استمع لقراءتها ثم أعدها خمسة مرات
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استعمال بطاقات حروف جديدة	10	ركز جيدا مع البطاقات و استمع لقراءتها ثم أعدها خمسة مرات

با	بَ	را	رَ	دا	دَ
تا	تَ	لا	لَ	ما	مَ
يا	يَ	وا	وَ	نا	نَ
طا	طَ	سا	سَ	فا	فَ
شا	شَ	ثا	ثَ	ها	هَ
كا	كَ	صا	صَ	جا	جَ

النشاط : قراءة

مذكرة رقم: 11

المحور: تمييز سمعي بصري

المحتوى: **التقطيع.**

الوسائل: بطاقات حروف

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع البطاقات	5	جلوس التلاميذ في شكل دائري التزام الهدوء
المرحلة الرئيسية	تمييز سمعي بصري تقطيع المقاطع	_نقدم مجموعة من من المقاطع للتلميذ و نطلب منه تقطيعها عن طريق التصفيق	15	ركز جيدا مع المقاطع و افصل كل مقطع عن الآخر بالتصفيق
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استعمال بطاقات مقاطع جديدة	10	ركز جيدا مع البطاقات و استمع لقراءتها ثم أعدها خمسة مرات

بابا	بَيْتٌ	دارٌ	ماما
فَأْرٌ	قِطٌّ	بابٌ	رَنا
فَتَحَ	جَمَلٌ	كِتابٌ	وَلَدٌ
حَديقَةٌ	مِنْقارٌ	سَقَطَ	ثَعْلَبٌ
مُهَنْدِسَةٌ	وَرَقَةٌ	اسْتِراحَةٌ	شَجَرَةٌ

النشاط : قراءة

مذكرة رقم: 12

المحور: تمييز سمعي بصري

المحتوئ: **الكلمة الطويلة و الكلمة القصيرة.**

الوسائل: بطاقات كلمات

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع البطاقات	5	جلوس التلاميذ في شكل دائري التزام الهدوء
المرحلة الرئيسية	تمييز سمعي تمييز طول الكلمات	_نقدم مجموعة من الكلمات للتلميذ و نطلب منه ان يميز بن الطويلة و القصيرة سمعيا	15	استمع جيدا لهذه الكلمات و ميز بين الطويلة و القصيرة منها
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استعمال بطاقات كلمات جديدة	10	استمع جيدا لهذه الكلمات و ميز بين الطويلة و القصيرة منها

حِصانٌ **فَراشَةٌ** **فأرٌ** **فيلٌ**

كَلْبٌ **عَنْكَبوتٌ** **أبٌ** **أسَ**

جَمَلٌ **وَلَدٌ**

النشاط : قراءة

المحور: تمييز سمعي بصري

المحتوى: **عد الكلمات.**

الوسائل: بطاقات جمل + خشيبات

المدة : 30 د

المكان: القسم

مذكرة رقم: 13

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع البطاقات	5	جلوس التلاميذ في شكل دائري التزام الهدوء
المرحلة الرئيسية	تمييز سمعي تمييز عدد الكلمات	_نقدم مجموعة من الجمل ليتمع اليها نطلب منه ان يحسب عدد كلمات الجملة	15	استمع جيدا و احسب عدد الكلمات المكونة للجملة استعن بالخشيبات لتسهيل العملية
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استعمال بطاقات جمل جديدة	10	استمع جيدا و احسب عدد الكلمات المكونة للجملة استعن بالخشيبات لتسهيل العملية

- **وَقَفَ**

- **أَلْخَبّازُ يَخْبِزُ الْعَجينَ**

- **ذَهَبَ الْكَلْبُ إلى الْحِصانِ**

- **يَسْقُطُ الْمَطَرُ عَلى الأَرْضِ**

- **أَلْكَلْبُ يَنْبَحُ**

- **سَميرٌ تِلْميذٌ مُجْتَهِدٌ**

النشاط : قراءة

المحور: تمييز سمعي بصري

المحتوئ:**كلمات ذات معنى.**

الوسائل: بطاقات كلمات

المدة : 30 د

المكان: القسم

مذكرة رقم:14

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع البطاقات	5	جلوس التلاميذ في شكل دائري التزام الهدوء
المرحلة الرئيسية	تمييز سمعي تمييز الكلمات ذات معنى بعد حذف الحرف الأول	_نقدم مجموعة من الكلمات للتلميذ و يميز بين الكلمات ذات معنى بعد حذف الحرف الأول	15	استمع جيدا لهذه الكلمات و بين الكلمات ذات معنى اذا حذفنا الحرف الأول
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استعمال بطاقات كلمات جديدة	10	استمع جيدا لهذه الكلمات و بين الكلمات ذات معنى اذا حذفنا الحرف الأول

شجرة	**رعد**
مهر	**سقط**
هدف	**مشط**
تفاح	**باب**

النشاط : قراءة

مذكرة رقم: 15

المحور: تمييز سمعي بصري

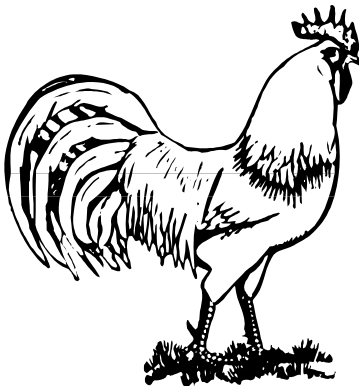
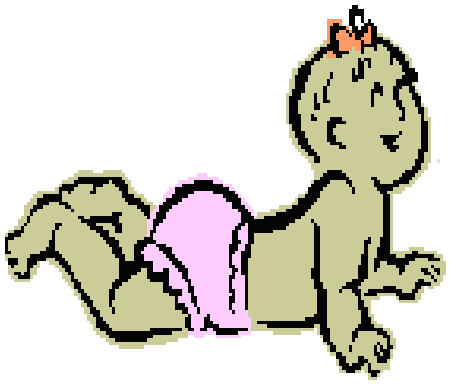
المحتوى: **عدد الحروف** .

الوسائل: بطاقات صور

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع البطاقات	5	جلوس التلاميذ في شكل دائري التزام الهدوء
المرحلة الرئيسية	تمييز بصري تمييز عدد الأحرف المكونة لكلمة صورة	_نقدم مجموعة من الصور للتلميذ و يحاول عد الحروف المكونة لها	15	اليك هذه الصورة و احسب عدد الحروف المكونة لها استعن بالخشيبات
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استعمال بطاقات صور جديدة	10	اليك هذه الصورة و احسب عدد الحروف المكونة لها استعن بالخشيبات

النشاط : قراءة

مذكرة رقم: 16

المحور: تمييز سمعي بصري

المحتوئ: **الحروف المتشابهة شكلا و المتقاربة نطقا .**

الوسائل: بطاقات حروف

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع البطاقات	5	جلوس التلاميذ في شكل دائري التزام الهدوء
المرحلة الرئيسية	تمييز سمعي بصري الحروف المتشابهة شكلا و المتقاربة نطقا	_نقدم مجموعة من من بطاقات الحروف ويميز بين المتشابهة شكلا و المتقاربة نطقا	15	ركز مع الحروف صنفها بحسب تشابهها خطيا ثم اقرأها ثم اعد مزجها و ميزها بحسب تشابهها نطقا
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	اعادة التمرين	10	ركز مع الحروف صنفها بحسب تشابهها خطيا ثم اقرأها ثم اعد مزجها و ميزها بحسب تشابهها نطقا

_(ب-ت-ث-ن-ي)(ح-ج-خ)(س_ش)(ر-ز)(د-ذ)(ع-غ)(ف-ق)(ط-ظ) (ص-ض)

_(ب-م)(ل-ن)(ل-ر)(ت-د)(ك-ق)(ش-ج)(ت-ط)(س-ص)(د-ض)(ذ-ظ)

النشاط : قراءة

مذكرة رقم: 17

المحور: تمييز سمعي بصري

المحتوى: **اللام الشمسية و اللام القمرية .**

الوسائل: بطاقات كلمات

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع البطاقات اللام القمرية : تدخل على أول الاسم وهي تُكْتَبُ وتُقْرَأُ واللام القمرية دائما ساكنة ونعرف اللام القمرية بوجود الحرف الذي بعدها فإذا كان من حروف اللام القمرية قلنا عن اللام القمرية بأنها قمرية وحروف اللام القمرية 14 أربعة عشر حرفا مجموعة في هذه الجملة : احفظها كي يسهل عليك معرفتها وهي : **أبغ حِجَّك وخَف عَقيمه**	5	جلوس التلاميذ في شكل دائري التزام الهدوء
المرحلة الرئيسية	تمييزسمعي بصري اتقان قراءة الكلمات الام الشمسية و اللام القمرية	_نقدم مجموعة من الكلمات بالام الشمية و القمرية و نطلب منه ان يميز بينها	15	ركز مع بطاقات الكلمات و ميز بين الكلمات التي تبدأ باللام الشمسية و الكلمات التي تبدأ باللام القمرية
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استخدام بطاقات كلمات جديدة	10	ركز مع بطاقات الكلمات و ميز بين الكلمات التي تبدأ باللام الشمسية و الكلمات التي تبدأ باللام القمرية

الْجَمِيْعُ	الْعَسَلُ	الْمَسْجِد	الْقِبْلَة	الْقُلُوبُ
الْحِصَان	الْمَطْبَخ	الْقُمَاش	الْمِنْشَفَة	الْهُدْهُد
الْيَوْم	القِطَّة	الْبَيْت	الْمُدَرِّس	الْحُفْرَة
الْخَيْر	الْقَلَم	الْوَالِد	الْمُسْلِمُ	الْجِسْم
الْعَدْل	الْبُسْتَان	الْوَرْد	الْهِلالُ	الْوِسَام
الْأحمَر	الأصْفَر	الْعِيدُ	الْعُمْرُ	الْوُرُود
البُرْتُقَال	البِنْتُ	الحُلْم	الْكِتَاب	الْكُرَةُ
الْحِمَارُ	الْجُبْنُ	الْجَبَلُ	الْوِحْدَةُ	الْكُتُبُ
الرُّمَّان	الثِّمَارُ	الثُّومُ	الزُّجَاج	الرَّسْم
الرِّسَالة	الصُّعُود	الصِّغَارُ	النَّحْلَة	السَّيف
النُّور	الصَّعْب	الصَّبْرُ	الشَّجَر	النَّحْل
النِّعَمُ	النُّور	السَّمَكُ	الرَّصِيف	الطَّرِيق
الشَّفَقَةُ	الدِّين	الدُّنْيا	اللَّيْل	الطَّير
الدُّبُّ	السُّوق	السِّلْمُ	النَّاس	الرَّحْمَة
الطُّلابُ	الشِّرَاع	الشُّروق	الرِّياض	النِّفْط
الطِّب	اللُّبُّ	اللِّعْبَةُ	الزَّرَافَةُ	الصِّنَاعَة

النشاط : قراءة

مذكرة رقم: 18

المحور: تمييز سمعي بصري

المحتوى: **تغيير الموضع .**

الوسائل: بطاقات كلمات حساب الوقت

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع البطاقات	5	جلوس التلاميذ في شكل دائري
المرحلة الرئيسية	تمييز سمعي بصري انتاج كلمات	_نقدم بطاقة كلمة لتلميذ يقرأها ثم يقدمها لزميله ليقرأ منها كلمة أخرى عن طريق تغيير مواضع الحروف و المقاطع وهكذا ان لم يستطع يمررها لزميله و ان وجد الكلمة نقدم له بطاقة جديدة ليقرأها و هكذا العملية دورانية و مستمرة نشير هنا لضرورة تسجيل و الوقت و حساب عدد الكلمات التي نجح فيها كل تلميذ	15	ركز مع بطاقات الكلمة و حاول ان تستخرج منها كلمة أخرى بتغيير مواضع الحروف يمنع إضافة حرف جديد
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استخدام بطاقات كلمات جديدة	10	ركز مع بطاقات الكلمة و حاول ان تستخرج منها كلمة أخرى بتغيير مواضع الحروف يمنع اضافة حرف جديد

البطاقات: عود- بنت -خدمة –ولد- كنس -حلو –دهن- سيار- زعل-دعم-كرب-وجد-قربة- لكم – عاد- ندى-نكس- لعبة.

النشاط : قراءة

مذكرة رقم: 19

المحور: تمييز سمعي بصري

المحتوى: **الضائع** .

الوسائل: بطاقات كلمات حساب الوقت

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع البطاقات	5	جلوس التلاميذ في شكل دائري
المرحلة الرئيسية	تمييز سمعي بصري تتمة كلمات	_ في اسرع وقت على التلميذ أن يتم الحرف او المقطع الناقص من الكلمة حساب الوقت لكل تلميذ	15	ركز مع بطاقات الكلمة و حاول أن تكمل الجزء الناقص منها إن لم تجده مررها لزميلك
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استخدام بطاقات كلمات جديدة	10	ركز مع بطاقات الكلمة و حاول أن تكمل الجزء الناقص منها إن لم تجده مررها لزميلك

بطاقات الكلمات: جدا..._ ع...ل _ ...رسي_ م...سة_ مدي...._عمأ..ة_ ع...لة_ .....شفى_ نا....ذة_

بر....ل_ ز.....فة_ ...بير_ ....ينة_ .....لث_ مس...د_ ش....ل....ة_ ...ق....مة-ج....د...._ أ....ار_...ل..از

النشاط : قراءة

المحور: تمييز بصري

المحتوى: **المتكرر** .

الوسائل: بطاقات كلمات و أعداد حساب الوقت

المدة : 30 د

المكان: القسم

مذكرة رقم: 20

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع البطاقات	5	جلوس التلاميذ في شكل دائري
المرحلة الرئيسية	تمييز بصري العدد و الحرف المتكرر	_ في اسرع وقت على التلميذ أن يجد الحرف او العدد المتكرر حساب الوقت لكل تلميذ	15	ركز مع البطاقات أوجد الحرف او العدد المتكرر إن لم تجده مررها لزميلك
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استخدام بطاقات جديدة	10	ركز مع البطاقات أوجد الحرف او العدد المتكرر إن لم تجده مررها لزميلك

22	28	7	15
19	21	20	1
14	3	27	6
33	10	12	8
6	24	2	9
27	28	4	18
0	31	17	13
5	37	30	16

ح	غ	ف	ج
ت	ض	ي	ز
س	غ	ك	م
ث	د	ل	س
و	ش	ص	ه

النشاط : قراءة

مذكرة رقم: 21

المحور: تمييز بصري

المحتوى: **تعرف على الصورة .**

الوسائل: بطاقات كلمات و صور حساب الوقت

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع البطاقات	5	جلوس التلاميذ في شكل دائري
المرحلة الرئيسية	تمييز بصري العدد و الحرف المتكرر	_ في أسرع وقت على التلميذ أن يربط بين بطاقة الكلمة الصورة المناسبة حساب الوقت المستغرق لكل تلميذ	15	ركز مع البطاقات و ضع كل كلمة فوق الصورة التي تناسبها
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استخدام بطاقات جديدة	10	ركز مع البطاقات و ضع كل كلمة فوق الصورة التي تناسبها

النشاط رسم

مذكرة رقم: 22

المحور: تمييز بصري

المحتوئ: ارسم الصورة .

الوسائل: بطاقات صور أقلام ورق

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع البطاقات	5	
المرحلة الرئيسية	تمييز بصري اعادة رسم صور و اشكال بعد تفحصها لمدة دقيقة	_ على التلميذ أن يركز مع الصورة و يحاول إعادة رسمها بتفاصيلها الدقيقة جمالية الرسم لا تهم المهم التفاصيل الدقيقة	15	ركز مع الصورة جيدا و اعد رسمها
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استخدام بطاقات جديدة	10	ركز مع الصورة جيدا و اعد رسمها

النشاط رسم

مذكرة رقم: 23

المحور: تمييز بصري

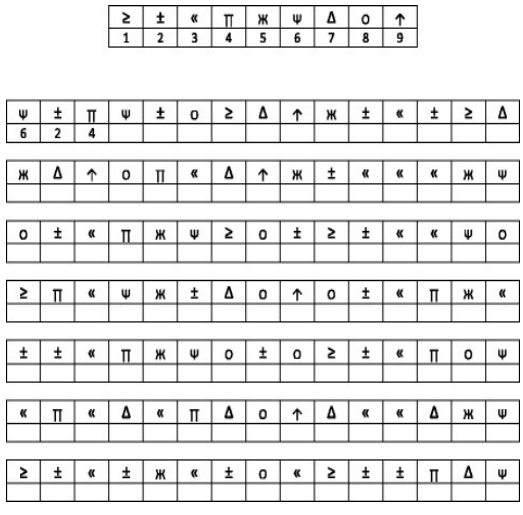
المحتوى: ارسم الصورة .

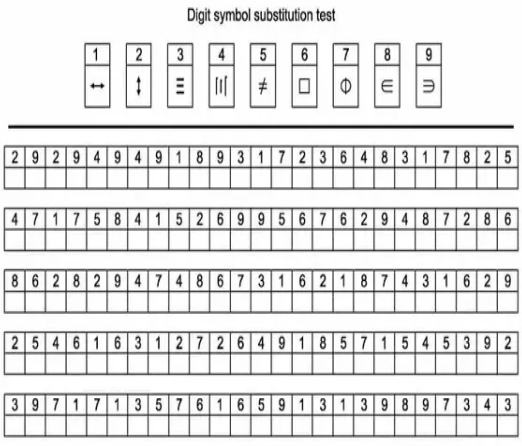
الوسائل: بطاقات صور اختبار Symboles Digit **.أقلام**

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع البطاقات تدريب الطفل على كيفية تعبئة الخانات	5	
المرحلة الرئيسية	تمييز بصري إعادة رسم رموز الخانات الموجودة في البطاقة	_ على التلميذ أن يركز مع الرموز و يكمل تعبئة الخانات ***احتساب الوقت لكل تلميذ***	15	ركز مع الرموز و حاول تعبئة كل الخانات بالشكل الصحيح
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استخدام بطاقات جديدة	10	ركز مع الرموز و حاول تعبئة كل الخانات بالشكل الصحيح





النشاط قراءة

مذكرة رقم: 24

المحور: تركيز بصري

المحتوئ: **قراءة كلمات تركيز على العلامة(*) .**

الوسائل: بطاقات كلمات كرونوماتر

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز مع البطاقات	5	
المرحلة الرئيسية	تركيز و تتبع بصري	على التلميذ أن يركز على العلامة* أثناء قراءة الكلمات حساب الوقت المستغرق	15	يركز على العلامة* أثناء قراءة الكلمات
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استخدام بطاقات كلمات جديدة	10	يركز على العلامة* أثناء قراءة الكلمات

بيت

* أبيات بنيان يوم

* * *

جريدة اليوم أسد سيد

* * * * *

تفاحة

*

النشاط قراءة

المحور: تركيز بصري

المحتوئ: **فصل الكلمات .**

الوسائل: نص

المدة : 30 د

المكان: القسم

مذكرة رقم: 25

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز	5	
المرحلة الرئيسية	تركيز بصري قراءة	على التلميذ أن يقرأ النص محاولا فصل الكلمات حساب الوقت المستغرق وعدد الكلمات	15	ركز على النص الذي كلماته متصلة و حاول فكها
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استخدام بطاقات كلمات جديدة	10	ركز على النص الذي كلماته متصلة و حاول فكها

الولدالمجتهديحيمدرستهيخافظعلىنظافتهايقومبتنظيفقسمهلايرميالاوساخفيكلمكانبليضعهافيالمكانا لمخصصلذلك.

النشاط قراءة

مذكرة رقم: 26

المحور: تركيز بصري

المحتوى: تكملة الجمل .

الوسائل: نص

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تحضير تركيز	5	
المرحلة الرئيسية	تركيز بصري قراءة	على التلميذ أن يقرأ الحمل ويحاول تكملة الكلمة الناقصة	15	اقرأ الجملة وأكمل الكلمة الناقصة منها
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	استخدام بطاقات جمل جديدة	10	اقرأ الجملة وأكمل الكلمة الناقصة

مثال :الكلب حيوان.....

عندما أنهض صباحا أغسل.....

أكتب بالطبشور على .....

النشاط قراءة

مذكرة رقم: 27

المحور: تركيز بصري سمعي

المحتوئ: قراءة ايقاعية نغمية .

الوسائل: اناشيد من الكتاب المدرسي لم تدرس بعد

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تهيئة تركيز	5	
المرحلة الرئيسية	قراءة إيقاعية نغمية	على التلميذ أن يقرأ الأبيات الشعرية بطريقة إيقاعية	15	اقرأ هذه الأبيات بإيقاع مع استخدام حركة اليد
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	مقطوعات جديدة	10	اقرأ هذه الأبيات بإيقاع مع استخدام حركة اليد

مقطوعات مختارة من الكتاب المدرسي:الواحة – تغريدة العندليب . أمي.

النشاط قراءة

مذكرة رقم: 28

المحور: تركيز بصري سمعي

المحتوى: **قراءة نصوص طويلة مع أسئلة .**

الوسائل: اناشيد من الكتاب المدرسي لم تدرس بعد

المدة : 30 د

المكان: القسم

المرحلة	الكفاءة المرحلية	المحتوى	المدة	التعليمات
المرحلة التحضيرية	شرح التمرين	تهيئة تركيز	5	
المرحلة الرئيسية	قراءة وفهم	يقرأ النص ثم يقرأها التلميذ قراءة سرية ثم جهرية و توجه له أسئلة حوله	15	اقرأ النص قراءة سرية اقرأ النص قراءة جهرية أجب على الأسئلة
المرحلة الختامية	تقييم التعثرات	نصوص جديدة	10	اقرأ النص قراءة سرية اقرأ النص قراءة جهرية أجب على الأسئلة

نصوص مختارة من الكتاب المدرسي لم تدرس بعد