جامعـــــــــة وهـــــــران 2
كليـــــة العلـــوم الاجتمـاعيـــة
قســـــــم علـــــم النفـــــس
تخصص : علم النفس المدرسي

مذكـــــرة مكملـــــة لنيـــل شهـــادة ماســتـــــر بعنـــوان

عســـــر القـــراءة و علاقتـــــه بالتفاعـــل الصفـــي لـــدى تلاميـــذ السنـــــة الرابعـــة ابتدائـــــي

إعـــداد الطالبـــــة : مخلـــوف شفيقـــة

إشـــــراف الدكتـــــورة : حمـــري صـــــارة

السنـــة الجامعيـــة : 2024 / 2025

شكـــــر و تقديـــــــر

أتقـدم بجزيـل الشـكر وعظـيم الامتنـان إلـى الأسـتاذة الفاضـلة حمـري صـارة ، التـي لـم تـدخر جهـدًا فـي تـوجيهي وإرشـادي طـوال مراحـل إعـداد هـذه المـذكرة. لقـد كانـت نصـائحها السـديدة وملاحظاتهـا القيمـة بمثابـة النـور الـذي أضـاء لـي طريـق البحـث، كمـا أود أن أقـدم خـالص شـكري وتقـديري لأعضـاء لجنـة المناقشـة الكـرام، الـذين تفضـلوا بقبـول تقيـيم هـذا الجهـد المتواضـع، وأتطلـع إلـى الاسـتفادة مـن آرائهـم السـديدة لإثـراء هـذا العمـل وتجويـده. ولا يسـعني إلا أن أتقـدم بالشـكر العميـق إلـى كـل مـن سـاندني وقـدم لـي العـون



بقلب يفيض بالشوق والحنين :

أهدي هذا العمل المتواضع إلى روح أمي الغالية، نور دربي الذي أضاء حياتي حتى بعد رحيلها، رحمها الله وأسكنها فسيح جناته.

وإلى والدي العزيز، سندي وقوّتي، الذي غرس فيّ حب العلم والاجتهاد، حفظك الله وأطال في عمرك. وإلى إخوتي الأعزاء، الذين كانوا لي عونًا وسندًا.

إلى زوجي الغالي، رفيق دربي وشريك حياتي، الذي كان لي نعم السند والمعين في كل خطوة.

و إلى فلذات كبدي، أبنائي الأحباء، الذين هم أملي ودافعي في هذه الحياة.

هذا الجهد هو ثمرة حبكم ودعمكم جميعًا، أرجو أن يكون جديرًا بكم

2025

ملخص الدراســة

هـدفت هـذه الدراســة إلــى الكشــف عــن العلاقــة بــين عســر القــراءة والتفاعـل الصـفي لـدى تلاميـذ السـنة الرابعـة ابتـدائي، وذلـك باسـتخدام المـنهج الوصـفي التحليلـي. تـم اختيـار عينـة مكونـة مـن 23 تلميـذًا يعـانون مـن صـعوبات فـي القـراءة، وطبّقـت أدوات تشخيصـية مختلفـة مثـل مقيـاس عسـر القـراءة ومقيـاس التفاعـل الصـفي بالإضـافة للمقابلـة و الملاحظــة ، و بعــد المعالجــة الاحصــائية للبيانــات كانــت نتــائج للدراسة كالتالي :

* وجـود علاقـة إرتباطيـة دالـة إحصـائيًا بـين عسـر القـراءة وانخفـاض مستوى التفاعل الصفي.

* وجـود فـروق دالـة إحصـائيًا فـي درجـة عسـر القـراءة تبعًـا لمتغيـر الجنس، حيث كانت النسبة أعلى لدى الذكور.

الكلمات المفتاحية : عسر القراءة ، التفاعل الصفي ، التلاميذ

Study Summary

This study aimed to investigate the relationship between reading difficulties and classroom interaction among fourth-grade primary students. The descriptive analytical method was used, and a sample consisting of 23 students who suffer from reading difficulties was selected. Various diagnostic tools were applied, such as reading difficulty scales and classroom interaction scales, in addition to interviews and observations.

Study Results:

* There is a statistically significant inverse relationship between reading difficulties and the level of classroom interaction.

* There are statistically significant gender differences in the degree of reading difficulty, with the percentage being higher among males.

Key Words: Reading difficulties, classroom interaction



قائمـــة المحتويـــــات

العنوان	الصفحة
الإهـــــداء	أ
شكـــــر وتقديـــــر	ب
ملخـص البحـث	ج
ملخص البحث باللغة الإنجليزية	خ
قائمـــــة المحتويـــات	د
قائمـــــة الجـــداول	هـ
قائمـــــة الأشكـــــال	و
قائمـــة المحتويـــــات	ي
المقدمـــة العامـــة	01
الفصـــل الأول :الإطـــار النظري للدراســـة	
إشكاليـــة الدراســـة	04
فرضيـــات الدراســـة	05
أهـداف الدراســـة	05

أهميـــة الدراســـة	06
أسبـــــاب اختيـــار الموضـــوع	06
التعاريـــف الإجرائيـة	06
الدراســات السابقـــة.....	07
التعقيـب علـــى الدراســات السابقـة	12
الفصـــــــــل الثانـــــي : اضطـــراب عســـر القـــراءة	
تمهيـــــد	14
تعريـــف اضطـــراب عســر القـــراءة	15
أنـواع اضطـــراب عســـر القـــراءة	16
أسبـــاب اضطـــراب عســر القـــــراءة	20
مظاهـــر اضطـــراب عســر القـــراءة	24
النظريـــات المفســـرة لاضطـراب عســـر القـــراءة	26
تشخيـص اضطـــراب عســر القـــراءة	28
عـــلاج اضطـــراب عســر القـــراءة	30
خلاصـــة الفصـــل	32
الفصـــــل الثالـــث : التفاعـــل الصفـــي	
تمهيـــد	34
تعريـــف التفاعـــل الصفـــي	35
أنمـــاط التفاعـــل الصفـــي	35
مهـــارات التفاعـــل الصفـــي	38

النظريـــات المفســرة للتفاعـــل الصفـــي	42
العوامـــل المؤثـــرة فـــي التفاعـــل الصفـــي	44
معيقـــات التفاعـــل الصفـــي	45
أهميـــة التفاعـــل الصفـــي	47
العلاقـــة بيـــن متغيـــرات الدراســـة	48
خلاصـــة الفصـــل	48
الفصـــل الرابـــع : الجانـــب التطبيقـــي	
تمهيـــد	50
الدراســـة الاستطلاعيـــة	51
الإطـــار الزمانـــي و المكانـــي	51
أدوات الدراســـة	52
الخصائـــص السيكومتريـــة	56
منهـــج الدراســـة	66
خصائـــص العينـــة	67
الأساليـــب الإحصائيـــة	71
عـــرض و تحليـــل و تفسيـــر نتائـــج الدراســـة	72
الخاتمـــة	85
الاقتراحـــات و التوصيـــات	87
قائمـــة المصـــادر و المراجـــع	91



قائمــة الجـداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	جدول يوضح بدائل الإجابة ودرجاتها	54
02	جدول يبين معايير تفسير الدرجات الخام للمقياس	54
03	جدول يوضح أبعاد المختارة من مقياس التفاعل الصفي و بنودها	55
04	جدول يمثل صدق مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة (عسر القراءة) بطريقة المقارنة للطرفية	57
05	جدول يبين معامل الثبات لمقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة (عسر القراءة)بطريقة الفا	58
06	كرونباخ.	59
07	جدول يوضح قيم معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لبعد القيادة.	60
08	جدول يوضح قيم معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لبعد التفهم.	61
09	جدول يوضح قيم معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لبعد المساعدة والصداقة.	61
10	جدول يوضح قيم معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لبعد عدم الرضى	62
11	جدول يوضح قيم معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التفاعل الصف	63
12	الجدول يوضح حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس التفاعل الصفي وأبعاده.	65
13	جدول يوضح معامل ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للاستبيان	66
14	جدول يوضح قيم معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ و التجزئة النصفية	

15	جدول يوضح توزيع افراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس	67
16	جدول يوضح توزيع افراد عينة الدراسة وفق متغير الترتيب بين الإخوة	67
17	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب وظيفة الأب	68
18	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب وظيفة الأم	69
19	جدول يبين اختبار التوزيع الاعتدالي	72
20	جدول يبين نتائج اختبار الذكاء على أفراد عينة الدراسة	73
21	جدول يبين قيم معامل الارتباط بين عسر القراءة والتفاعل الصفي بأبعاده لدى تلاميذ الطور الابتدائي.	74
	جدول يبين دلالة الفروق في عسر القراءة وفقا لمتغير الجنس(ذكور–اناث)	78



الرقم	العنوان	الصفحة
01	شكل يمثل نمط التفاعل أحادي الاتجاه	36
02	شكل يمثل نمط التفاعل ثنائي الاتجاه	36
03	شكل يمثل نمط التفاعل ثلاثي الاتجاه	37
04	شكل يمثل نمط التفاعل متعدد الاتجاه	37



قائمـــة الملاحـق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	تقرير التربص	95
02	طلب إجراء تربص تطبيقي لنهاية السنة لنيل شهادة الماستر	101
03	عرض الاستبيان	102
04	استمارة اختيار موضوع و الموافقة على الاشراف	103



المقدمـــــــــة

تعتبر المرحلة الابتدائية النواة الأساسية في مسيرة التلميذ التعليمية، حيث يتم فيها غرس بذور المعرفة وتنمية المهارات الحياتية الضرورية. وتعتبر القراءة من أهم هذه المهارات، فهي ليست مجرد أداة لتحصيل العلوم والمعارف المختلفة، بل هي وسيلة للتواصل الفعال والانخراط الإيجابي في البيئة الصفية.

إلا أن فئة من التلاميذ قد تواجه تحديات خاصة تعيق اكتساب هذه المهارة الأساسية، ويُعدّ عسر القراءة (Dyslexia) أحد أبرز هذه التحديات، حيث يتميز عسر القراءة بصعوبات غير متوقعة في تعلم القراءة و التهجئة، على الرغم من توفر الذكاء الكافي وفرص التعلم المناسبة. هذه الصعوبات لا تؤثر فقط على الأداء الأكاديمي للتلميذ، بل قد تمتد لتشمل جوانب أخرى مهمة في حياته المدرسية، كالتفاعل الصفي.

فهذا الأخير يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية، حيث يتيح للتلاميذ تبادل الأفكار والآراء، والمشاركة في الأنشطة التعليمية المختلفة، وبناء علاقات اجتماعية إيجابية، وقد يجد التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة صعوبة في الانخراط بفاعلية في هذا التفاعل، سواء بسبب التحديات التي يواجهونها في قراءة المواد الدراسية، أو بسبب شعورهم بالإحباط أو الخجل نتيجة لصعوباتهم.

انطلاقًا من الأهمية القصوى للتفاعل الصفي في تعزيز التعلم الشامل والنمو المتكامل للتلاميذ، تسعى هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على العلاقة المعقدة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، بهدف تحديد طبيعة علاقة صعوبات القراءة بأنماط تفاعل هؤلاء التلاميذ داخل الفصل الدراسي، واستكشاف العوامل التي قد تساهم في تعزيز أو إعاقة هذا التفاعل ، ففهم هذه

العلاقة بشكل معمق سيمكننا من تطوير استراتيجيات تربوية مبتكرة وممارسات صفية تراعي الاحتياجات الفردية لتلاميذ عسر القراءة .

تم تقسيم موضوع البحث على النحو الأتي :

* **الفصـــل الأول :** تطرقنـــا فيـــه إلـــى الإشـــكالية التـــي انتهـــت بالســـؤال الرئيســـي المتعلـــق بالموضـــوع و التـــي مـــن خلالهـــا تـــم صـــياغة الفرضـــيات مـــع ذكـــر أهـــداف الدراســـة وأهميتهـــا و التطـــرق لـــبعض الدراســـات الســـابقة التـــي تناولـــت المتغيـــرين و التعاريف الإجرائية للبحث كأخر عنوان .

* **الفصـــل الثـــاني :** يتضـــمن تعريـــف اضـــطراب عســـر القـــراءة ، أنواعـــه و أســـبابه و أهـــم مظـــاهره كـــذلك أهـــم النظريـــات المفســـرة لهـــذا الاضـــطراب ، و أخيـــرا التشخيص و العلاج .

* **الفصـــل الثالـــث :** يشـــمل تعريـــف التفاعـــل الصـــفي ، مهـــارات التفاعـــل الصـــفي وأنماطـــــه و أهـــم النظريـــات المفســـرة لـــه ، كمـــا تطرقنـــا لأهـــم العوامـــل المـــؤثرة فيـــه ، معيقات التفاعل الصفي و أخيرا أهميته .

* **الفصـــل الرابـــع :** يتضـــمن المـــنهج المعتمـــد فـــي الدراســـة ، حـــدود الدراســـة ، و العينـــة التـــي طبقـــت عليهـــا الدراســـة ، كـــذلك الأدوات المســـتخدمة فـــي دراســـة الخصـــائص الســـيكومترية و الأســـاليب الإحصـــائية المعتمـــدة و فـــي الأخيـــر عـــرض و تحليل نتائج الدراسة .



الفصــل الأول : الإطـار النظري للدراســة

* الإشكالية

* الفرضيات

* أهداف البحث

* أهمية البحث

* أسباب اختيار الموضوع

* التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث

* الدراسات السابقة

* التعقيب على الدراسات السابقة

01 - الإشكاليـــــــــــة :

تشكل القراءة أحد أهم المحاور الأساسية العامة للتعلم الأكاديمي حيث تعتبر إحدى مخرجات اللغة ، و يراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام و الرموز الكتابية ، و تقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها والعمل على مقتضاها غير أن هذه المهارة عادة ما تواجهها مجموعة من المشاكل والصعوبات .

يتعلم الطفل اللغة بالتدريج بدءا بالخبرة ثم الاستماع، ثم الكلام، فالقراءة فالكتابة ، إلا أنه توجد فئة من الأطفال قدراتهم العقلية ونسبة ذكاؤهم طبيعية لكن تحصيلهم يختلف عن أقرانهم ، وتندرج ضمن هذه الفئة أشكال تتمثل في عسر الكتابة وعسر الحساب و عسر القراءة ، حيث يعتبر هذا الأخير أكثر الاضطرابات شيوعا ويظهر في عدم القدرة على القراءة الجهرية والصامتة وكذا في عدم القدرة على فك الرموز الكتابية والتعرف عليها وهذا يشكل عبئا و هدرا حقيقيا بين تلاميذ تأهلهم قدراتهم العقلية على النجاح والتفوق أحيانا إلا إن هذا الاضطراب يعيقهم عن ذلك.

و كلما تطور الاضطراب زادت خطورته إذ أنه يؤثر حتى على طبيعة التفاعل ما بين الفرد الذي يعاني منه و محيطه المدرسي ، فالتلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة عندما لا يجيد الاستيعاب من طرف عناصر الموقف التعليمي (المعلم) يبدأ بالانسحاب تدريجيا من هذا الموقف فيقل بذلك تفاعله الصفي و الذي يعتبر من أهم متطلبات المدرسة الحديثة ، فهو عملية إنسانية متفاعلة بين الطلبة و معلمهم أو بين الطلاب أنفسهم هدفه تبادل الأفكار ومناقشتها لإيجاد نوع من التكيف الصفي وحالة الانسجام التي تسمح بممارسة عملية التعليم بفاعلية بحيث يكون التلميذ عنصرا فعالا ، و يكون

هو محور العملية التعليمية و لا يكون عبارة عن متلقي فقط ، فالتفاعل الصفي يعتبر محركا لعملية التعليم حيث تكمن أهميته في المساعدة على تحسين مستوى التعليم و مساعدة التلميذ بإعطائه فرصة لإبداء رأيه والتعبير عن أفكاره و إبراز جو للتعلم الذاتي .

وبناءا على ما سبق ذكره جاء اهتمامنا بدراسة عسر القراءة وعلاقته بالتفاعل الصفي وعليه نطرح التساؤل الرئيسي التالي:* هل توجد علاقة إرتباطية بين عسر القراءة والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

02 – فرضيات الدراسة :

* توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين عسر القراءة و التفاعل الصفي بأبعاده لدى تلاميذ الطور الابتدائي .

* توجد فروق دالة إحصائيا في عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

03 – أهداف الدراسة :

* الرغبة في الاطلاع على طبيعة العلاقة بين المتغيرين عسر القراءة و التفاعل الصفي بأبعاده لدى تلاميذ الطور الابتدائي .

* التعرف ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيا في عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث)

04 – أهمية الدراسة :

* لفت انتباه المعلمين و التلاميذ إلى أهمية خلق جو من التفاعل داخل القسم أو الفصل .

* اعتبار القراءة من أكثر المهارات التي تركز المدارس على تعليمها .

* تسليط الضوء على التفاعل الصفي و أهميته في تكوين شخصية المتعلم .

* إيجاد بعض المتغيرات التي قد تكون لها علاقة بصعوبات تعلم القراءة .

05 – أسباب اختيار الموضوع :

* الرغبة الشخصية في البحث عن هذا الموضوع .

* كون القراءة عامل مهم و رئيسي في التعلم و اكتساب الخبرات و المهارات .

* التعمق أكثر في فهم اضطراب عسر القراءة .

* معرفة مدى تأثير عسر القراءة على التفاعل الصفي .

* نظرا لنقص الدراسات السابقة حول هذا الموضوع .

06 – تحديد المفاهيم إجرائيا :

* **تعريف عسر القراءة :** هي الصعوبة في اكتساب ميكانيزمات القراءة لدى التلاميذ المتمدرسين الذين لديهم ذكاء عادي، وذلك في غياب الاضطرابات الحسية الحركية و الإعاقة السمعية البصرية، ويتحدد إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة من إعداد مصطفى فتحي الزيات(2008).

* **تعريف التفاعل الصفي :** هو عبارة عن الحوارات و السلوكات التي تدور داخل حجرة الصف بصورة منتظمة وهادفة سواء كانت هذه الحوارات و السلوكات شفوية أو غير شفوية بحيث يكون سلوك المتفاعلين مؤثرا في بعضهم البعض ويكون ذلك التأثير عن طريق نظام ثنائي أو يمتد إلى

نظام أكثر اتساعا وذلك من أجل تسهيل عملية التعلم ويتحدد اجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال الاجابة على بنود مقياس التفاعل الصفي من اعداد **ويبلز (1991) (Wubbels,**

07 – الدراسات السابقة :

- **دراسة سبرينج (1976) بعنوان سرعة الترميز و مدى الذاكرة عند الأطفال ذوي العسر القرائي**

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

* يتمتعون بذكاء متوسطه (90) درجة .

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

* فرص تعليمية ملائمة وذلك مقارنة مع عينة الأطفال العاديين .

وقد اشتملت أدوات الدراسة على :

استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي .

اختبار مدى التحصيل و اختبار وكسلر للذكاء و اختبار تسمية (الرقم ، اللون ، الصورة، المدى الرقمي)

أما نتائج الدراسة كانت كالتالي :

* الأطفال المعسرين كانوا أبطأ من العاديين بالنسبة للترميز الحركي .

* التناقض كان بالنسبة للأرقام منه بالنسبة للصور. (Garbner ; gross , 1976 p 26)

- **دراسة السعيدي (2007) هدفت إلى برنامج تدريبي لتنمية القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة " الدسلكسيا " في المرحلة الابتدائية .**

استخدم الباحث الأدوات الخاصة في الدراسة و هي:

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

* اختبار تحصيلي في اللغة العربية.

* برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة.

على عينة تكونت من (29) تلميذا وطالبة من الصف الرابع و الخامس ابتدائي حيث تم تشخيصهم من أصل (400) تلميذ و تلميذة حيث وزعت إلى أربع مجموعات المجموعة التجريبية (10) طلاب ، و المجموعة التجريبية الثانية (9) طلاب ، و المجموعة الضابطة الأولى (5) طالبات و المجموعة الضابطة الثانية (5) طالبات و منه وتم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي لتلاميذ المجموعتين " التجريبية و الضابطة " ثم تم البدء بتطبيق البرنامج على المجموعة التحريبية في الفصل الدراسي الأول من عام 2007 وبعد الانتهاء من البرنامج ثم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي و ذلك المعرفة أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات القراءة . (بلواضح و سعيدي ، 2007 ، ص 16)

دراسة مرام أحمد ذيب (2013) مذكرة لنيل شهادة الماجستير بعنوان أثر استخدام طريقة التعلم من خلال السياق لمادة العلوم الاجتماعية في أنماط التفاعل الصفي وتحصيل طالبات الصف السابع الأساسي واتجاهاتهن نحوه

حيث قامت الطالبة بوضع تصور لمعرفة أثر استخدام طريقة التعلم من خلال السياق لمادة العلوم الاجتماعية في أنماط التفاعل الصفي وطرحت التساؤلات التالية :

– ما أثر استخدام طريقة التعلم من خلال السياق لمادة العلوم الاجتماعية على تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي ..

– ما أثر استخدام التعلم من خلال السياق لمادة العلوم الاجتماعية على أنماط التفاعل الصفي لدى طالبات الصف السابع الأساسي .

اختارت الباحثة جميع طالبات الصف السابع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم وعددهم 1670 واستعملت العينة القصدية بالمنهج التجريبي لأنه مناسب لمثل هذا النوع من الدراسات .

و كانت نتائج الدراسة أن هناك أثر في استخدام طريقة التعلم من خلال السياق المادة العلوم الاجتماعية على تحصيل طالبات الصف السابع . (الدبس ، 2013 ، ص 21)

- **دراسة سني ابراهيم (2014) مذكرة لنيل شهادة الماجستير بعنوان العوامل الأسرية وعلاقتها بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربية دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ بالمقاطعة التفتيشية الخامسة بولاية الجلفة**

قام الباحث بوضع تصور لمعرفة ما اذا كان هناك علاقة بين العوامل الأسرية بعملية التفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ وطرح التساؤلات التالية :

– هل العامل الاجتماعي الأسري علاقة بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ أثناء حصص اللغة العربية ؟

– هل العامل الثقافي الأسري علاقة بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ أثناء حصص اللغة العربية ؟

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة المفترضة بين العامل الاجتماعي الأسري والتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربية و الكشف عن العلاقة المفترضة بين العامل الثقافي الأسري والتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربية و طبقت على عينة قدرها 4120 تلميذ واستعمل العينة العشوائية بالمنهج الوصفي لأنه مناسب لدراسته بغية تحديد ووصف عوامل ما والكشف عن العلاقة المفترض وجودها بين العوامل الأسرية والتفاعل الصفي اللفظي .

و توصلت الى أن العوامل الأسرية المتمثلة في المستوى الثقافي والعامل الاجتماعي لها علاقة بالتفاعل الصفي اللفظي في مادة اللغة العربية . (مصباح و دراج ، 2021 ، ص 13)

- **دراسة محمد علي بناي (2016) تحت عنوان معوقات التفاعل الصفي لدى مدرسي الطور الثالث من التعليم الابتدائي**

كان الهدف من هذه الدراسة البحث عن معوقات التفاعل الصفي التي يعاني منها مدرسي الطور الثالث من التعليم الابتدائي وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي حيث شملت عينة الدراسة 60 مدرس في الطور الابتدائي واختيارهم بطريقة العينة العشوائية وكما اعتمد ايضا في هذه الدراسة على الاستبيان كأداة البحث.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة ان المدرس في الطور الثالث من التعليم الابتدائي يتلقى معيقات متعددة المصادر وتتصدرها المعيقات المتعلقة بالادارة المدرسية وان العلاقة بين المشرفين والمدرسين بحاجة الى تعديل وإيجاد طرق تواصل سليمة بينهم وتوفير الإمكانات اللازمة للمعلم ومعيقات متعلقة بالمدرس كرصيده المعرفي وحالته النفسية والجسمية. (بناي ، 2016 ، ص 11)

- **دراسة مصباح صبرينة و دراج سيليا 2021 بعنوان علاقة عسر القراءة بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي :**

قامت هذه الدراسة على ثلاث فرضيات واحد عامة واثنتان جزئيتان فكان لُب الفرضية العامة يقول بأنه توجد علاقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي اما الفرضية الجزئية الأولى أفادت بوجود علاقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي اللفظي، والفرضية الجزئية الثانية أفادت بوجود علاقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي الغير اللفظي . (مصباح و دراج ، 2021 ، ص 9)

*** التعقيب على الدراسات السابقة :**

1 – من حيث الموضوع:

ركزت بعض الدراسات مثل دراسة سبرينج (1976) على الجوانب العصبية والمعرفية لعسر القراءة، وهو ما يوفر أساسًا علميًا لفهم طبيعة هذا الاضطراب.

في المقابل، اهتمت دراسة السعيدي (2007) بالجانب العلاجي والتطبيقي، مما يظهر التوجه نحو البرامج التدخلية.

أما دراسة مرام ذيب (2013) ودراسة سني إبراهيم (2014) فقد سلطتا الضوء على التفاعل الصفي وعلاقته بطرق التدريس والعوامل الأسرية، ما يدعم الفرضيات المتعلقة بتأثير السياق البيئي على الأداء الصفّي.

وتجدر الإشارة إلى أن دراسة مصباح ودراج (2021) تقترب كثيرًا من موضوع هذه الدراسة، مما يمنحها قيمة مرجعية عالية، خاصةً وأنها عالجت العلاقة بين عسر القراءة وأنماط التفاعل الصفي اللفظي وغير اللفظي.

2 – من حيث المنهج والأدوات:

تنوعت المناهج بين الوصفي، التجريبي، والوصفي التحليلي، ما يُظهر مرونة في معالجة الظواهر التربوية.

استخدمت الأدوات البحثية بشكل يتماشى مع أهداف كل دراسة، مثل الاختبارات النفسية، الاستبيانات، المقابلات، والملاحظة.

3. من حيث العينة:

تفاوتت الفئات المستهدفة من حيث المستوى الدراسي والجنس والموقع الجغرافي، وهو ما يجعل من المقارنات أكثر شمولية ولكنه يفرض أيضًا تحديات تتعلق بتعميم النتائج.

4. ملاحظات نقدية:

بعض الدراسات لم توضح بشكل كافٍ حدودها المنهجية مما قد يؤثر على مصداقية نتائجها.

نلاحظ نقصًا في الدراسات التي تربط بين عسر القراءة والتفاعل الصفي في البيئة الجزائرية خاصةً في المرحلة الابتدائية، ما يمنح الدراسة الحالية أصالة ووجاهة علمية.

خلاصة التعقيب: رغم تعدد وتنوع الدراسات السابقة، إلا أن موضوع العلاقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي، لا سيما في السياق الجزائري، ما زال يحتاج إلى المزيد من البحث. وتأتي هذه الدراسة لتسد جزءًا من هذا الفراغ، من خلال معالجة العلاقة بين المتغيرين في بيئة تعليمية واقعية ومن خلال منهجية دقيقة، ما يعزز من قيمتها النظرية والتطبيقية.



الفصـل الثانـي : اضطـراب عسـر القـــراءة

* تمهيد

* تعريف اضطراب عسر القراءة

* أنواع اضطراب عسر القراءة

* أسباب اضطراب عسر القراءة

* مظاهر اضطراب عسر القراءة

* النظريات المفسرة لاضطراب عسر القراءة

* تشخيص اضطراب عسر القراءة

* علاج اضطراب عسر القراءة

* خلاصة الفصل

تمهيـــــــــد :

يعد عسر القراءة من الاضطرابات المعروفة التي يعاني منها التلميذ في عملية تعلمه ، فهو يعد من المشاكل التي يواجهها المتعلم في قراءة الكلمات المكتوبة و يجد المصاب بها صعوبات في التعبير عن الأفكار كتابة أو حديثا أو حتى فهم الكلمات المكتوبة ، و سنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على هذا الاضطراب بشيء من الدقة و التفصيل كما سيلي عرضه .

01 – تعريف عسر القراءة :

* يعتبـر الزيـات (1998) أن عسـر القـراءة يتمثـل فـي عـدم القـدرة علـى اكتسـاب المهـارات الأساسـية اللازمـة لـتعلم القـراءة، ممـا يـؤدي إلـى بـطء شـديد فـي القـراءة، وخلـط بـين الحـروف والكلمـات أثنـاء تكـرار مـا يُقـرأ، بالإضـافة إلـى عـدم الالتـزام بقواعـد التـرقيم وحـذف بعـض الحـروف. كمـا أن الطفـل يعـاني مـن صـعوبة فـي فهـم المحتـوى الـذي يقـرأه بشـكل تفصـيلي. ويـرى المؤلفـون أن هـذه الصـعوبات تعكـس عـدم قـدرة الطفـل علـى اسـتيعاب مـا يقـرأه بشـكل دقيق. (الزيات ، 1998 ، ص 11)

* عسر القراءة (الدسليكسيا) أصل هذه الكلمة إغريقي حيث تتكون من مقطعين هما (ديس) ومعناها سوء أو مرض (ليكسيا) ومعناها المفردات أو الكلمات وعليه المعنى الذي يشير إليه هذا المفهوم هو: صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة . (البطانية، وآخرون، 2010، 133).

* تعـرف أيضـا عـدم قـدرة التلميـذ علـى فهـم كـل مـا يقـرؤه بـالمعنى التفصـيلي لـذلك يواجـه هـؤلاء التلاميـذ مشـكلة فـي فهـم الأسـئلة التـي تطـرح علـيهم بشـكل مباشـر بعـد القـراءة العتيرات، 2009، 13).

* تعرفهـا جمعيـة علـم الـنفس الأمريكيـة صـعوبات القـراءة بأنهـا صـعوبة فهـم إقتـران الحـروف مـع أصـواتها وهـي مرتبطـة بالخلـل العصـبي أو ضـعف أو تـدهور فـي عمليـات اللغـة ومجالات التفكير البصري في الدماغ (بن حمد ، 2016 ، ص 17).

* تعريـف الجمعيـة البريطانيـة للديسلكسـيا هـي خلـيط مـن القـدرات والصـعوبات الموجـودة عنـد الأفـراد والتـي تـؤثر علـى عمليـة الـتعلم فـي واحـدة أو أكثـر مهـارات القـراءة الكتابـة الهجـاء وربمـا تكـون هنـاك صـعوبات أخـرى مصـاحبة ولاسـيما فيمـا يتعلـق بعمليـات التعامـل مـع المعلومـات والـذاكرة قصـيرة الأجـل والتتـابع والإدراك البصـري والسـمعي للمعلومـات واللغـة المنطوقة والمهارات الحركية (أبو غنيمة ، 2010 ، 73).

* تعريـف عبـد المطلـب القريطـي (1988) هـي صـعوبات تتعلـق بـالتعرف علـى الرمـوز المكتوبـة وفهمهـا واسـتيعابها واسـترجاعها وتعطـل القـدرة علـى القـراءة والفهـم القرائـي الصـامت والجهري وذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام (القريطي،1988 ، 356) .

مـن خـلال التعريفـات المختلفـة تبـين أن عسـر القـراءة هـو اضـطراب تعلمـي يتمثـل فـي صـعوبة قـراءة الكلمـات المكتوبـة و فهمهـا نتيجـة خلـل فـي التمييـز بـين الحـروف و الأصـوات ، يعـزى إلـى أسـباب عصـبية أو إدراكيـة و قـد يـؤثر علـى الفهـم ، التـذكر ، و الإدراك البصري السمعي .

خلاصـة تعريـف عسـر القـراءة: عسـر القـراءة هـو اضـطراب تعلّمـي خـاص يـؤثر علـى قـدرة التلميـذ فـي فـك الرمـوز المكتوبـة وفهمهـا رغـم تمتعـه بـذكاء طبيعـي، ويـرتبط غالبًـا بخلـل عصـبي أو إدراكـي. يـؤثر هـذا الاضـطراب بشـكل مباشـر علـى التحصـيل الدراسـي ويسـتدعي تدخلًا تربويًا خاصًا.

02 – أنواع عسر القراءة :

يوجد عدة أنواع من عسر القراءة، حيث يعاني بعض الأطفال من قلب الحروف والمقاطع، ويختلط عليهم الأصوات، ويواجهون صعوبة في الكلمات التي تحتوي على أصوات معينة. كما يقومون بتغيير الكلمات، ويخلطون بصرياً بين الحروف المتشابهة في الشكل، ويبدلون الكلمات القصيرة، ويختلط عليهم الأصوات و الأشكال الأنشطة .

02 – 01 : عسر القراءة الصوتية:

إن عدم القدرة على الربط الصحيح بين الحروف (أو مجموعات الحروف) والأصوات (الوحدات الصوتية الأساسية في اللغة) يؤدي إلى ضعف انتقائي في قراءة أنصاف الكلمات (الكلمات المبتكرة). بينما تظل قراءة الكلمات العادية أو غير العادية أقل تأثراً من الناحية الصوتية. يُعتبر هذا الضعف خطيراً جداً في سياق تعلم القراءة، وغالباً ما يرتبط هذا النوع من إعاقة القراءة بوجود اضطراب في قراءة الكلمات المكتوبة، المعروف بعسر القراءة الصوتي.

يعاني الأفراد المصابون بعسر القراءة الصوتي من تحديات في اللغة الشفهية، مثل تكرار الكلمات وصعوبة تذكر الكلمات التي تبدأ بصوت معين (التدفق الصوتي)، بالإضافة إلى صعوبة السرد السريع للصور وعزل الوحدات الصوتية التي تشكل الكلمة أو التعامل معها (مثل استخراج الصوت الأولي وتجزئة الكلمات). كما يواجهون صعوبات في القراءة تُعرف بالصعوبات الإدراكية الصوتية، والتي تتعلق بصعوبة التعرف على الوحدات الصوتية ومعالجتها.

يعاني الأفراد من صعوبة في التعرف على اللغة الشفهية وفهمها، حيث يرونها مجرد سلسلة من الوحدات أو المقاطع (مثل المقاطع، المعاني، الوحدات الصوتية، وغيرها). وغالبًا ما يرتبط هذا الضعف بقدرة محدودة على الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، كما أن هذا النوع من ضعف القراءة يترافق مع صعوبات في مجالات لغوية متنوعة.(ديمون،2006، 108)

02 – 02 : عسر القراءة السطحية:

يرتبط عسر القراءة السطحي بتلف المسارات الداخلية التي تتيح الوصول المباشر إلى المعجم اللغوي الدلالي، مما يؤثر بشكل جذري على صورة القارئ. يستطيع الأطفال الذين يعانون من هذا النوع من الإعاقة قراءة أجزاء من الكلمات (يمكنهم تحويل الحروف إلى أصوات)، لكنهم يواجهون صعوبات كبيرة عندما تُعرض عليهم كلمات غير مألوفة تتطلب الوصول المباشر إلى معناها من خلال الطريقة المعجمية الدلالية (أي فهم المعنى بمجرد رؤية الكلمة).

تميل هذه الكلمات إلى أن تكون مرتبة بطريقة تعيد تشكيل الأصوات المكونة لها وتسهّل قراءتها. (ثعبان/ثع،بان).

يُعتبر عسر الإملاء المرتبط بهذا النوع من صعوبة القراءة شديدًا، حيث يتميز بكتابة الكلمات كما تُنطق دون مراعاة لقواعد الإملاء الصحيحة (مثل كتابة "نجوا" بدلاً من "نجوى"). ولا نلاحظ لدى هؤلاء الأطفال أي اضطراب في اللغة الشفوية أو في الوعي الصوتي، كما أنهم لا يعانون من عجز في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى. في هذا النوع من صعوبة القراءة، تظهر صعوبات في المعالجة البصرية والانتباه، حيث يجد الأطفال المصابون بعسر القراءة صعوبة في معالجة الشكل الإملائي

للكلمة بشكل شامل. يتحدث كل طفل وكأن انتباهه محصور ببعض الحروف فقط (حرفين أو ثلاثة). وغالبًا ما تظهر على هؤلاء الأطفال اضطرابات تتعلق بالكتابة عن طريق النقل، بالإضافة إلى ضعف في أداء المهام البصرية المتعلقة بالتعرف على الحروف وسط "مشتتات الانتباه".(دراج و مصباح ، 2021 ، 19)

02 – 03 : عسر القراءة المختلطة:

يتضمن هذا النوع من الاضطرابات ضعفاً في الإدراك الصوتي (النوع الأول) وضعفاً في فهم الكلمات بشكل عام (النوع الثاني). حيث يصبح من الصعب إدراك الكلمات ككل، مما يؤدي إلى ضعف المسارات المستخدمة في التجميع والنقل، وبالتالي يسبب صعوبات نحوية ملحوظة. وغالباً ما يتم تجاهل هذا النوع من قبل الباحثين، حيث يُدرج عادةً ضمن قائمة اضطرابات القراءة الناتجة عن إصابات الدماغ.(ركزة، 2016، 31)

02 – 04 : عسر القراءة العميقة:

يمثل هذا النوع من عسر القراءة أكثر الأشكال شيوعًا، حيث يظهر لدى حوالي 70% من الأفراد الذين يعانون من هذه الحالة. تُعرف هذه الصعوبة باسم "الصعوبة الصوتية" أو "Dysphonétique" وفقًا لـ "الينا بودر: Boder Elena"، ولكن التسمية الأكثر شيوعًا هي عسر القراءة. يعود سبب هذه الصعوبة إلى قصور في المعرفة الفونولوجية، مما يتسبب في عدم قدرة الطفل المتأثر على تنفيذ الإجراءات اللازمة لفك رموز الكلمات، بالإضافة إلى صعوبة الربط بين الحروف وأصواتها. من الأعراض الشائعة لهذا النوع:

- وجود صعوبة ملحوظة في قراءة الكلمات غير المعروفة.
- عدم القدرة على القراءة بصوت عالٍ للكلمات غير المفهومة (كلمات لا تحمل معنى).
- بطء في التسمية السريعة للكلمات.
- الميل لارتكاب الأخطاء الاشتقاقية يظهر في قراءة كلمات مثل "لعبة" و"لعبتي"، حيث إن الكلمتين مرتبطتان من الناحية المفاهيمية. (المعنى).
- يقرأون الكلمة ككل(إذا كانت ما لوفه) معتمدين على المعنى، كان يقرا" الغابة" " الأشجار".
- يتم حذف أو استبدال الحروف أو الكلمات أثناء القراءة.(مراكب،2011، 64)

03 – أسباب عسر القراءة:

03 – 01 : الأسباب الوراثية:

تُبرز الأبحاث الأسرية التي قام بها علماء مثل أولسون وكولرز وفولكر وويز وراك (1989) تأثير الوراثة على صعوبات التعلم بشكل عام، وخاصةً صعوبات القراءة لدى التوأم المتماثلة.

اتفق العديد من الباحثين على أن صعوبات القراءة تنجم عن عوامل وراثية. وقد أشار سميت بوبس (BUBS SMITH) إلى تأثير الكروموزوم 6 والكروموزوم 15 على الجينات الوراثية لدى الطلاب الذين يواجهون صعوبات في القراءة. وأظهرت الدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا المجال، والتي تناولت مقارنة بين نصفي المخ لدى الأفراد الذين يعانون من صعوبات القراءة والأشخاص العاديين، وجود فروق ملحوظة بين المجموعتين، وكانت هذه الفروق على النحو التالي:

* النصف الأيسر من المخ لدى الأشخاص العاديين يكون أكبر بشكل واضح من النصف الأيمن، بينما يظهر النصفان متساويين لدى الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة.

* عندما يكون نصفي المخ متساويين، يبدو أن الشخص يواجه صعوبة في التحكم في نظامه اللغوي، وضبط إيقاعه، والتعرف على المفردات. بينما تصبح هذه السيطرة أسهل وأكثر فعالية عندما يكون النصف الأيسر أكبر من النصف الأيمن بشكل طبيعي.

* يواجه الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة صعوبات في التعامل مع المفردات اللغوية، مما يجعل بعض الباحثين يعتقدون أن هذه التحديات ناتجة عن مشاكل في القراءة. من جهة أخرى، يشير بعضهم إلى أن تساوي النصفين الكرويين لدى هؤلاء الأشخاص قد يكون له علاقة بهرمون التستوستيرون، الذي قد يتسبب في عدم نمو النصف الأيسر بشكل طبيعي خلال فترة الحمل. (الزيات،2008، 180، 181)

03 – 02 : الأسباب المعرفية:

القراءة هي عملية معرفية تتضمن عمليتين مترابطتين: الأولى تتعلق بصحة العينين والسمع، بينما الثانية تتعلق بالعمليات العقلية. قد لا تكون هناك مشكلات في الجانب الفيزيولوجي، ولكن قد يظهر قصور في العمليات النمائية مثل الانتباه والتذكر والتفكير. أي نقص في هذه العمليات النمائية سيؤثر سلبًا على التعلم بشكل عام، وخاصة في القراءة، حيث يُعتبر الانتباه، وبالأخص الانتباه الانتقائي، أمرًا بالغ الأهمية لتعلم الحروف والكلمات من حيث الشكل والنطق فلا يمكن الوصول إلى فهم دقيق دون وجود انتباه، حيث يُعتبر الانتباه شرطًا أساسيًا لاستيعاب أي مادة تعليمية، سواء كانت بصرية

أو سمعية. من جهة أخرى، يُعتبر التذكر عملية تساعد الطفل على التعرف على الرموز وأصواتها، وتكوين الكلمات، والتمييز بينها وفهم الفروق. لذلك، يُعتبر التذكر البصري والسمعي ضروريين للغاية في عملية تعلم القراءة، وأي نقص فيهما قد يؤدي إلى صعوبات في القراءة.

التفكير هو عملية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتعلم القراءة، حيث توجد علاقة كبيرة بين اللغة و التفكير، إذ يعتمد كل منهما على الآخر بشكل كبير. لا يستطيع الفرد التفكير بما يتجاوز قدراته اللغوية، لذا من الطبيعي أن تكون هناك صلة قوية بين التفكير والقراءة. وأي نقص في التفكير سيؤثر سلبًا على مهارات القراءة.(قحطان،2004، 207)

03 – 03 : الأسباب النفسية:

تتعدد العوامل النفسية التي تؤثر على صعوبات التعلم ومشكلات القراءة، مما يصعب عملية حصرها أو حتى تحديد الأهمية النسبية لكل منها في التأثير على التباين العام لصعوبات القراءة. ويعود ذلك إلى تداخل هذه العوامل وتفاعلها مع بعضها البعض. ومع ذلك، قام فتحي الزيات (1998) بتحديد العوامل النفسية المرتبطة بصعوبات ومشكلات القراءة كما يلي:

* اضطرابات الإدراك السمعي. * اضطرابات الإدراك البصري.

* اضطرابات الانتباه الانتقائي. * اضطرابات عمليات الذاكرة.

* انخفاض مستوى الذكاء (الزيات ، 1998 ، ص 184)

03 – 04 : الأسباب الجسمية: وتشمل الأتي:

أ – العجز البصري: تتمثل هذه المشكلة في قصر النظر أو طوله، أو وجود خلل في عضلات العين. ورغم أن الطفل قد يميل إلى الاعتماد على عين واحدة أكثر من الأخرى، أو على المحفزات السمعية واللمسية، إلا أن القراءة العلاجية والتدريبات واستخدام النظارات تُعتبر ضرورية لتصحيح العجز البصري.

ب – العجز السمعي: من أبرز مظاهر هذه الحالة الصمم وضعف السمع، ويمكن التعامل مع ذلك من خلال تطبيق أساليب سمعية تساعد في تحسين الإدراك والتمييز السمعي. كما يمكن تعزيز القدرة على الربط بين الأصوات والحروف والكلمات.

ج – اتجاه الكتابة: أظهرت الأبحاث أن تغيير استخدام اليد اليمنى إلى اليسرى أو العكس قد يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند مشاهدتها، مما يسبب ارتباكًا في الإدراك والعواطف والحركة لدى الطفل ، استنادًا إلى ما تم ذكره، يتبين أن العوامل العضوية تؤثر بشكل كبير على عملية القراءة. فالقراءة تُعتبر عملية عضوية، وأي نقص في الجوانب السمعية أو البصرية أو العقلية أو العصبية، فضلاً عن مشكلات النطق والكلام والصحة العامة، يؤدي حتمًا إلى تأخر وضعف في مهارات القراءة.(الظاهر ، 2012 ، 217)

03 – 05 : الأسباب البيئية: تلعب العوامل البيئية دورًا حيويًا في تراجع مهارات القراءة لدى الأطفال. فالطفل الذي ينشأ في بيئة غير مريحة من الناحيتين الأسرية والصحية، مثل حدوث مشاجرات بين الوالدين أو إهمالهم له، أو عدم اهتمامهم بتعليمه، بالإضافة إلى كثرة عدد الإخوة وضيق المساحة، يعاني من زيادة التوتر العصبي والشعور بعدم الأمان، مما يؤثر سلبًا على توافقه

مع المدرسة ويضعف قدراته في القراءة. كما أن البيئة المحيطة بالطفل، بما في ذلك المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، تلعب دورًا حاسمًا في تحصيله العلمي ورغبته في التقدم، مما ينعكس بشكل مباشر على مهاراته في القراءة ، علاوة على ذلك، تشمل العوامل البيئية أيضًا العوامل المدرسية، والتي تتضمن مجموعة من العناصر المؤثرة:

- **طرق التدريس:**

قد لا تكون صعوبة القراءة ناتجة عن العوامل المذكورة سابقًا فقط، بل تعكس أيضًا عدم قدرة المعلم على فهم هذه التحديات وتكييف أسلوبه التدريسي لمساعدة الطفل على التعامل معها بشكل إيجابي. يمكن للطفل تعويض النقص في جانب معين من خلال التركيز على جوانب أخرى. لذلك، فإن عدم كفاءة طرق التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، وأساليب الواجبات، والمتابعة، والتقويم، والعلاج داخل الفصل، تلعب دورًا حيويًا في صعوبات القراءة التي يواجهها المتعلمون.

من المؤكد أن للمعلم دورًا أساسيًا في عملية تعلم القراءة، حيث يمكن أن يكون له تأثير إيجابي أو سلبي. الأطفال الذين يحظون بمعلم متمكن، تم تدريبه بشكل جيد، هم الأكثر حظًا، إذ يستطيع هذا المعلم توفير بيئة نفسية ملائمة لعملية التعلم، ويحقق توازنًا بين المهارات القرائية المتنوعة.(سليمان ابراهيم، 2010، 309)

04 – مظاهر عسر القراءة:

هناك مظاهر لعسر القراءة تظهر بشكل واضح على الأطفال أهمها صعوبة القراءة بنوعيها:

– عيوب صوتية في نطق الحروف تجعل الطفل غير قادر على قراءة الكلمات، مما يؤدي إلى صعوبة في الهجاء.

– تتجلى عيوب القدرة على إدراك الكلمات ككل في نطق الأطفال للكلمات وكأنهم يتعاملون معها للمرة الأولى في كل مرة. وقد تم تحديد بعض المظاهر التي تميز الأطفال الذين يواجهون صعوبات في القراءة، وهي كالتالي:

* الادخال لكلمات غير موجودة في النص اصلا.(سليمان ابراهيم، 2010 ، 313)

* **التكرار**: يعمل التلميذ هنا على اعاده كلمه معينه في النص إذا توقف عندها في القراءة.

* **الحذف**:يميل التلميذ إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمات، أو حتى حذف كلمة كاملة من الجملة.

* **الأخطاء العكسية** : حيث يقوم المتعلم بقراءة الكلمة بشكل عكسي.(البطاينه،2009، 146)

* **القراءة السريعة** : يقرأ بسرعة كبيرة لدرجة أن الحروف والكلمات لا تظهر بوضوح.

* **القراءة البطيئة** : يقرأ كل كلمة على حدة دون أن يربط بين الكلمات والجمل.

* **ضعف الفهم** : حيث يولي الطفل اهتمامه للحروف والكلمات دون التركيز على المعنى .(فتحي،2008، 28)

05 – النظريات المفسرة لعسر القراءة:

تباينت وجهات نظر الباحثين وعلماء النفس والتربية بشأن تفسير عسر القراءة. فقد اعتبر بعضهم أن له سببًا واحدًا، بينما رأى آخرون أنه ناتج عن مجموعة متنوعة من الأسباب. في حين اعتبر فريق ثالث أن عسر القراءة ينجم عن اضطراب في معالجة المعلومات:

05 – 01 : نظريات السبب الواحد:

تعتبر هذه النظرية أن عسر القراءة ناتج عن عوامل عصبية في الدماغ، حيث يوجد قصور في المناطق المسؤولة عن تخزين الصور الدماغية. ويشدد مؤيدو هذه النظريات على وجود خلل وظيفي في مجموعة من الوظائف الإدراكية، بما في ذلك البصرية واللغوية والنفس اللغوية، بالإضافة إلى التكامل السمعي البصري، والذاكرة، والانتباه.

استنتج "لفنسون" من دراسته التي أجراها في عام 1980 أن سبب عسر القراءة يعود إلى وجود شذوذ في المخيخ والقنوات نصف الدائرية في الأذن الداخلية. وقد حقق نجاحًا في تقليل صعوبات القراءة من خلال استخدام عقار الدراميين.

بالنسبة لـ "لبندر"، فقد قدم نموذجًا لعسر القراءة الناتج عن تأخر النضج، والذي يتمثل في بطء نمو بعض المراكز الخاصة في الدماغ المسؤولة عن عملية القراءة، بينما يستمر باقي الدماغ في النمو بشكل طبيعي كما يعتقد "ديديه بورو" أن عسر القراءة ينجم عن خلل في الفص الصدغي في نصف الكرة المخية، حيث يؤثر ذلك على النشاطات

الإدراكيـة البصـرية، بينمـا تظـل النشـاطات النفسـية المتعلقـة باللغـة سـليمة. (جلجـل ، 1995 ، 29)

05 – 02 : نظريات الأسباب المتعددة:

وفقًا لـ "هاريس" و"سيباي" (1985)، يفضل المربعون وعلماء النفس الرأي الذي يشير إلى وجود أسباب متعددة لعسر القراءة. (مرباح،2015، 49، 50)

تشير دراسة "روبنسون" (1972) إلى 30 حالة من حالات عسر القراءة الحادة، حيث تم جمع التاريخ الاجتماعي لكل حالة. وقد خضع كل طفل لفحص شامل من قبل مجموعة من المتخصصين، بما في ذلك أخصائي نفسي، طبيب أطفال، طبيب أعصاب، طبيب عيون، طبيب مختص في الأنف والأذن والحنجرة، أخصائي في النطق، وأخصائي غدد صماء، حيث اعتُبرت هذه العوامل من المسببات المحتملة لعسر القراءة ، فبعد معالجة 22 حالة من نفس العينة، توصل إلى أن عسر القراءة ينجم عن سبب واحد أو أكثر، وغالبًا ما يرتبط بمشاكل اجتماعية وصعوبات بصرية. يتبع ذلك سوء التكيف الانفعالي والصعوبات العصبية، بالإضافة إلى صعوبات في التعلم والتمييز، وكذلك الصعوبات السمعية واضطرابات الغدد والمشاكل الجسدية العامة. (بطاطية و بوكاس ، 2013 ، 65)

06 – تشخيص عسر القراءة:

يهدف التشخيص الموجه للتلاميذ في المدارس إلى تحديد فئات صعوبات التعلم التي تتطلب استراتيجيات علاجية واستدراكية، فضلاً عن متابعة تقدمهم.(جدوع ، 2013 ، 44)

06 – 01 : التشخيص الرسمي:

التشخيص الرسمي يتضمن استخدام اختبارات موحدة ومعايير مرجعية لتقييم مهارات القراءة و مستوى تحصيل التلميذ في هذا المجال. (محمود سالم واخرون،2003، 153)

يتبين أن المقصود بالرسمية في هذا السياق هو أن الاختبار ينبغي أن يمر بعدة مراحل تفرضها معايير تصميم الاختبارات التشخيصية المعروفة. من بين هذه المعايير، يجب أن يتناسب الاختبار مع بيئة التلميذ، وأن يكون موحدًا، بالإضافة إلى ضرورة الحصول على مصادقة من الخبراء والمختصين قبل وبعد تطبيقه، ومن ثم تعميمه.

تنقسم الاختبارات الرسمية إلى ثلاثة أصناف. الصنف الأول يُسمى الاختبار المسحي، والذي يهدف إلى تقييم مستوى تحصيل التلميذ العام في مهارة القراءة. بينما الصنف الثاني هو الاختبار التشخيصي، الذي يحدد بدقة الصعوبات التي يواجهها التلميذ في القراءة. وأخيرًا، الصنف الثالث هو بطاريات الاختبار الشاملة، التي تتضمن مجموعة من الاختبارات المستخدمة لتقييم مجالات متعددة. (الزيات،1998، 469)

من بين الاختبارات التي يعتمد عليها المتخصصون في التشخيص الرسمي، يُعتبر اختبار دورين (Doren) مثالاً بارزاً، حيث يركز على قياس مهارات التعرف على الكلمات. يشمل هذا الاختبار مجموعة من المهارات، مثل التعرف على الحروف، التعرف على أصوات البدايات والنهايات، إيقاع الأصوات، التهجئة، والمزج الصوتي.(محمد سالم واخرون،2003، 153) إضافة إلى ذلك اختبار الفهم القرائي لوايدرهولت يقيم مجموعة متنوعة من المهارات المرتبطة بالفهم القرائي، مثل معاني

المفردات العامة، المترادفات، ونصوص القراءة. بالإضافة إلى ذلك، يحتوي الاختبار على اختبارات إضافية تتعلق بالمفردات الرياضية، ومعاني المفردات الاجتماعية، والمفردات العلمية.(الزيات، 1998 ، 471)

06 – 02 : التشخيص غير الرسمي:

إذا كان التشخيص الرسمي يعتمد على اختبارات موثوقة تتبع معايير دقيقة، فإن التشخيص غير الرسمي لا يتطلب بالضرورة استخدام اختبارات رسمية. بل يمكن أن يستند إلى بعض الإجراءات التي قد تبدو سطحية للبعض، لكنها قد لا تؤدي دائمًا إلى نتائج موضوعية. ومع ذلك، تُعتبر هذه الإجراءات ضرورية ويجب أن يعتمدها المشخص كوسائل مساعدة تُضاف إلى التشخيص الرسمي لعسر القراءة.

يقترح التربويون أحيانًا استخدام التشخيص غير الرسمي نظرًا لما يتطلبه التشخيص الرسمي من جهد ووقت وتكاليف. ومن أبرز مزايا التشخيص غير الرسمي أنه لا يشترط أن يكون الشخص الذي يقوم به متخصصًا في مجال معين، بل يمكن للمعلم تنفيذه داخل صفه، مما يجعله سهل الاستخدام. علاوة على ذلك، يتيح التشخيص غير الرسمي للمعلم متابعة التلميذ على مدار أيام الدراسة، مما يعني أن التلميذ يمكن أن يخضع لعملية التشخيص بشكل مستمر من قبل معلمه. وهذا يمنح المعلم القدرة على جمع معظم البيانات والمعلومات المتعلقة بأداء التلميذ في القراءة.(نبيل عبد الحافظ،1998، 62)

07 – علاج عسر القراءة:

من أبرز الأساليب العلاجية المتبعة مع الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة هي البرامج العلاجية. وتتنوع الطرق المستخدمة لعلاج صعوبات تعلم القراءة التي تعتمد عليها هذه البرامج، ومن بينها:

07 – 01 : طريقه تعدد الوسائط او الحواس:

تستند هذه الطريقة إلى التعلم متعدد الحواس، الذي يتضمن أربع حواس: البصر، السمع، الحس الحركي، واللمس في عملية تعليم القراءة. إن توظيف هذه الحواس المتنوعة يعزز من قدرة الطالب على فهم المحتوى التعليمي، ويساهم في معالجة القصور الناتج عن الاعتماد على حواس معينة دون غيرها. يقوم المعلم بتطبيق هذه الطريقة مع طلابه من خلال جعلهم يرون الكلمة ويتتبعونها بأصابعهم، ثم يجمعون حروفها كجزء من نشاط حركي. كما يستمعون إليها من المعلم وزملائهم، ويعيدون ترديدها بصوت واضح، ثم يقومون بكتابتها عدة مرات. (بن حمد ، 2016 ، 94)

07 – 02 : طريقة فرينالد :

تتميز هذه الطريقة بتركيزها على الأنشطة التي تهدف إلى التعرف على الكلمات وفهم معانيها. حيث يقوم التلميذ بكتابة قصته باستخدام كلماته الخاصة، فيعزز من فهمه القرائي لما يكتب ويقرأ و يمكن تنفيذ طريقة فيرنالد على أربع مراحل متتالية:

* يقوم التلميذ باختيار الكلمة أو الكلمات التي يرغب في تعلمها، ثم يكتب المعلم الكلمة على ورقة باستخدام قلم طباشيري ملون. يتبع التلميذ الكلمة بأصابعه وينطق حروفها أثناء تتبعه، بينما ينطق

المعلم الكلمة ليتمكن التلميذ من سماعها. تتكرر هذه العملية عدة مرات حتى يتمكن التلميذ من كتابتها بشكل صحيح.

* ُيطلب من التلميذ متابعة كل كلمة من كلماته، مع تعلم كلمات جديدة من خلال مشاهدته للمعلم وهو يكتب الكلمة. بعد ذلك، يقوم التلميذ بتكرار الكلمة بنفسه ثم يكتبها.

* يتعلم الطالب كلمات جديدة من خلال قراءة الكلمات المطبوعة وتكرارها بشكل فردي أو ذهني قبل أن يقوم بكتابتها.

* يمكن للطالب اكتساب كلمات جديدة من خلال مقارنتها بالكلمات المكتسبة من مهارات القراءة.(الكحالي، 2011 ، 78)

07 – 03 : طريقة القراءة العلاجية:

يعتمد برنامج القراءة العلاجية في هذه الطريقة على الخطوات التالية:

- تقديم تعليم مخصص ومباشر للتلميذ الذي يشغل مرتبة أدنى من زملائه في الصف.
- إجراء تقييم شامل لجميع تلاميذ الصف خلال الأسابيع الأولى القليلة، وتحديد التلاميذ الذين يحصلون على أدنى الدرجات.
- التلاميذ الذين يحتلون أدنى مرتبة مقارنة بأقرانهم في الصف هم الذين يتم اختيارهم للانضمام إلى برنامج القراءة العلاجية. (الكحالي،2011، 79)

خلاصـــــة الفصـــــل:

في هذا الفصل، هدفنا إلى تقديم نظرة شاملة ومختصرة حول عسر القراءة. بدأنا بتعريف المفاهيم المرتبطة بعسر القراءة، ثم استعرضنا أنواعه وأشكاله المختلفة. بعد ذلك، بحثنا في الأسباب التي تؤدي إلى ظهوره وأهم النظريات التي تفسره، بالإضافة إلى النقاط الرئيسية في التشخيص والعلاج. وفي النهاية، قمنا بمراجعة أبرز الأساليب والتدخلات العلاجية المستخدمة.



الفصــل الثالـــث : التفــاعل الصفـــي

* تمهيد

* تعريف التفاعل الصفي

* أنماط التفاعل الصفي

* مهارات التفاعل الصفي

* النظريات المفسرة للتفاعل الصفي

* العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي

* معيقات التفاعل الصفي

* أهمية التفاعل الصفي

* خلاصة الفصل

تمهيـــــد :

يعتبر التفاعل الصفّي من القضايا البيداغوجية التي يجب أن نوليها العناية اللازمة، وهذا نظرا لارتباطه بمختلف متطلّبات الأداء البيداغوجي للأستاذ من طرق تدريس وتقويم وتحكّم في بيداغوجيا السؤال، وكذا لارتباطه بالمناخ الصفّي بما يوفّره من إحساس بالأمن وخلوّه من أجواء التهديد و التسلّط، وهو ما يؤثّر كذلك على الانضباط الصفي اللازم لنجاح العملية التعليمية التعلمية .

كل ذلك يدعو إلى تحديد مكانة التفاعل الصفي ومساهمته في تحديد نوعية الإدارة الصفية التي يشكّلها أداء الأستاذ في صفّه، كما يستلزم التعرّف على أنماط وأنظمة وتحليل التفاعل الصفي عموما، واللفظي منه خصوصا قصد معرفة مواطن الضعف فيه ، وبما أن التفاعل الصفي ذو أهمية كبيرة لحدوث التعلم سنتطرق للتعرف عليه في هذا الفصل .

01 – مفهوم التفاعل الصفي :

* **يعرف البلول 2017 :** التفاعل الصفي بأنه حدوث اقتناع وتجاوب نفسي بين طرفي العلمية التعليمية التعلمية، ناتج عن استجابة الطرف الثاني المعرفية والسلوكية للطرف الأول والتأثر به . (بلول ، 2017 ، ص 5)

* **عرف السليتي 2008 :** التفاعل الصفي هو العملية التي من خلالها يتمّ إتقان مهارة التعليم والوصول بالطلبة إلى مستوى الفهم والاستيعاب من خلال عملية النقاش والحوار والاستنتاج التي تؤدي إلى الضبط الصفي والاحترام المتبادل بين الطرفين والانتباه بشكل دقيق؛ فالتفاعل الصفي يقوم على ثلاث ركائز تتمثل في المعلم والتلميذ والأسلوب التعليمي (السليتي، 2008 ، ص 81)

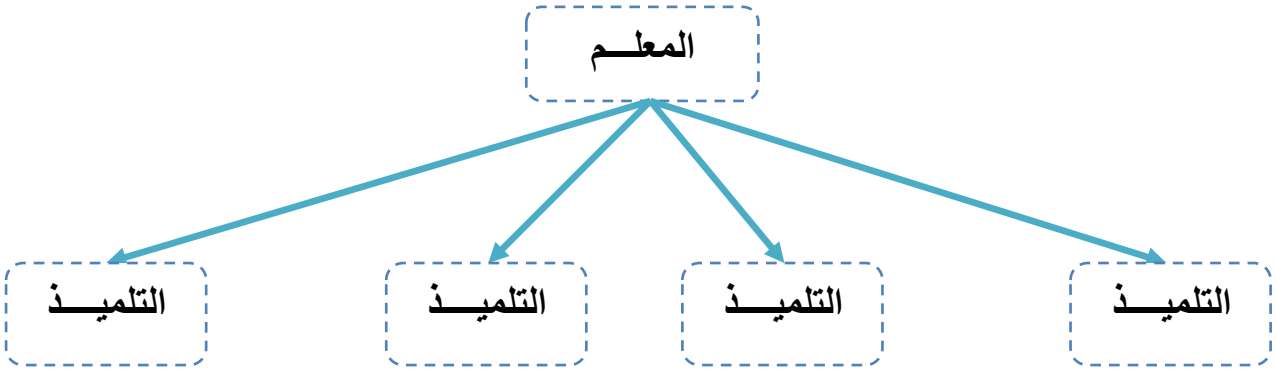
* **كما عرفه الزغول :** بأنه جميع الأفعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تجري داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل فهو عبارة عن مجموعة من الآراء والأنشطة و الحوارات التي تدور في غرفة الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلمين وتطوير رغبتهم في التعلم ويتضمن ذلك عملية إيصال الأفكار والمشاعر والانفعالات (الزغول ، 2007، ص 32)

خلاصـــة تعريـــف التفاعـــل الصـــفي: التفاعـل الصـفي هـو عمليـة تواصـل تربـوي فعّالـة بـين المعلـم والتلاميـذ تهـدف إلـى تحقيـق تعلـم نشـط وهـادف. يسـاعد التفاعـل الجيـد علـى تحفيـز التلاميذ، تنمية دافعيتهم، وتكوين بيئة صفية إيجابية.

02 – أنماط التفاعل الصفي :

تقوم العملية التربوية على ما يجري من تفاعل بين المعلم والتلاميذ في المواقف التعليمية من خلال نوعين من التفاعل الصفي وهما تفاعل اللفظي وغير اللفظي الذي يكون داخل الفصل الدراسي ، بحيث تبرز فيه مختلف أنماط التفاعل الصفي وتتمثل في ما يلي :

02 – 01 : نمط الاتصال وحيد الاتجاه : في هذا النمط يرسل المعلم ، ما يود قوله إلى تلاميذه و لا يستقبل منهم، فهو يعتبر أقل الأنماط فاعلية و قد يتخذه التلاميذ موقفا سلبيا ، بينما يتخذ المعلم موقفا إيجابيا ، ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في التدريس ومعالمه .

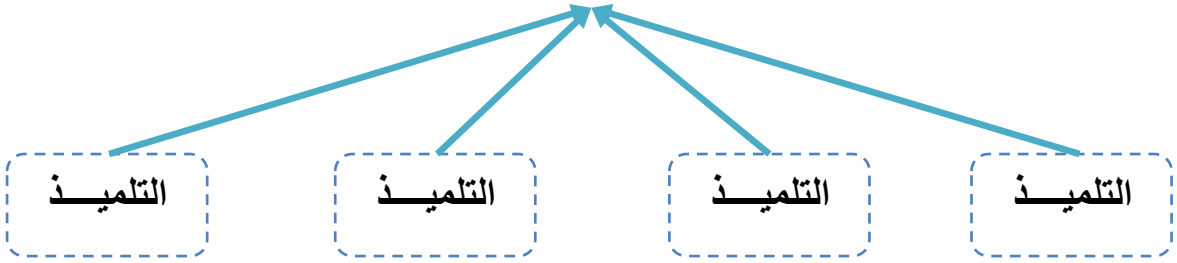


الشكل رقم 01 : يمثل نمط التفاعل أحادي الاتجاه (مزارفة رندة ، 2019 ، ص 16)

02 – 02 : نمط الاتصال الثنائي الاتجاه :

هذا النمط أكثر فعالية من النمط الأول ففيه يسمح المعلم بورود استجابات من التلاميذ ، ولكن يؤخذ على هذا النمط أنه لا يسمح بالاتصال بين تلميذ و تلميذ آخر حيث يكون المعلم هو محور الاتصال و استجاباتهم هي وسائل لتدعيم سلوكه في الأداء التدريسي التقليدي .(نبهان ، 2008 ، ص 58)

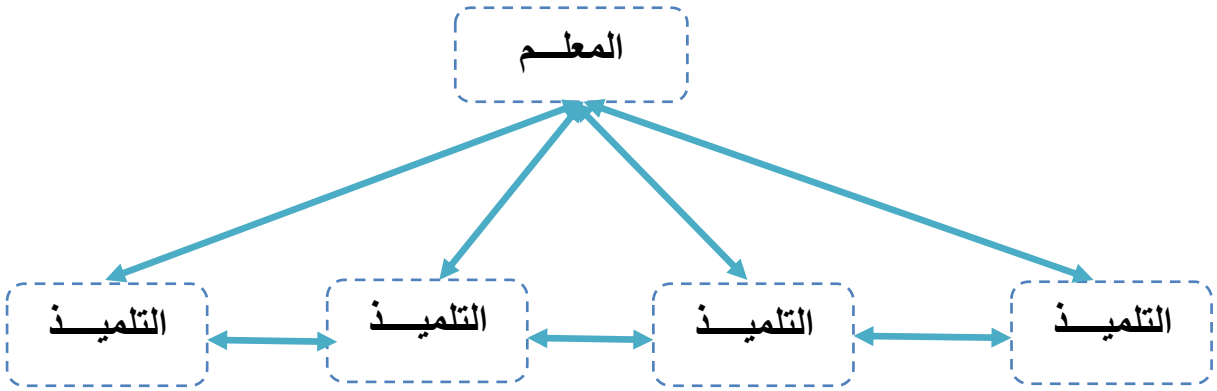




الشكل رقم 02 : يمثل نمط التفاعل ثنائي الاتجاه (مزارفة رندة ، 2019 ، ص 16)

02 – 03 : نمط الاتصال الثلاثي الاتجاه :

وفيه يسمح المتعلم بأن يجري اتصال بين عدد محدود من التلاميذ الصف الواحد ويتصف هذا النمط بأنه يسمح فيه بتبادل الخبرات و الآراء بين عناصر الموقف و لا يكون فيه المعلم مصدرا واحدا للتعلم ، و يتيح للتلاميذ فرص التعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات التلاميذ

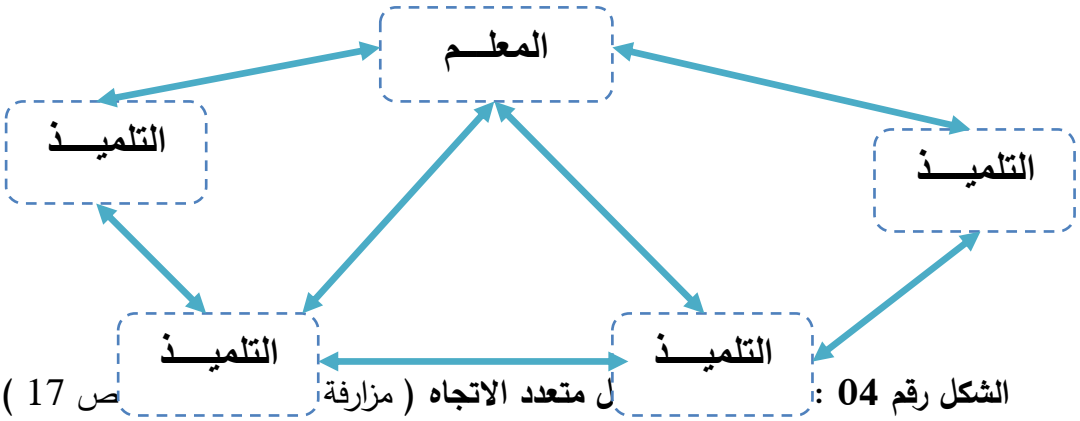


الشكل رقم 03 : يمثل نمط التفاعل ثلاثي الاتجاه (مزارفة رندة ، 2019 ، ص 17)

02 – 04 : نمط الاتصال متعدد الاتجاه :

يمتاز هذا النمط بتعدد فرص الاتصال بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم ، كما تتوفر فيه أفضل الفرص لتبادل الخبرات و التفاعل مما يساعد كل متعلم على نقل أفكاره وخبراته إلى

الآخرين ، وهو من أكثر الأنماط تطورا و يعتبر التلميذ هو محور العملية التعليمية . (قطامي ، 1998 ، ص 24)



الشكل رقم 04 : ل متعدد الاتجاه (مزارفة ص 17)

03 – مهارات التفاعل الصفي :

إن الأستاذ الناجح هو الذي يستطيع أداء دوره بكلّ فعالية، وهو الأستاذ الذي يكرس جهوده في سبيل إيجاد فرص تعليمية أكثر ملائمة لتلاميذه، لذلك يجب التعرف أولا على كيفية تقويم أداء الأستاذ لعمله و المحاكّات الضرورية للتعلّم الفعال وكيفية بناء تفاعل ناجح بين الأستاذ وتلاميذه ، وبين التلاميذ أنفسهم، ثم التعرّف على الكفاءات والمهارات اللازمة للأستاذ الجيّد حتى يتمكن الأساتذة من تقويم أدائهم ، ومن مهارات الأستاذ الضرورية التي تساهم في جعل التلاميذ مندمجين في الموقف الصفي ومتفاعلين تفاعلا بناء ما يأتي :

1. يوفر بيئة آمنة للتعلّم تدعم الثقة وتوفّر للتلاميذ الظروف المناسبة
2. يضع أهدافا واقعية وواضحة ليسهل بلوغها.
3. يضع مهمات وأنشطة متسلسلة ليتفاعل التلاميذ معها.
4. يدرّب التلاميذ على ممارسة نشاطات التعلّم والتعزيز الذاتي.

5. يربط مهمات وأنشطة التعلّم بحاجات وميول وأهداف التلاميذ بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

6. يوفّر فرصا للتعلّم والتجريب والاختبار دون أن يشعر التلاميذ بحظر الفشل أو التهديد.

7. يستخدم استراتيجية التكيّف في التعليم، وهذه تتطلب تنوعا في الأنشطة التعليمية، وفيما يستعمله الأستاذ من أجهزة ومواد ووسائل تعليمية، تتطلب هذه الاستراتيجية أن يتبع الأستاذ أسلوبا غير تقليدي في تدريسه ومراعاة حاجات التلاميذ وميولهم للرفع من مستوى تحصيلهم.

(السليتي ، نفس المرجع السابق ، ص 77)

كما أن تطوير التفاعل الصفي بأنواعه تتطلب مجموعة من المهارات والكفاءات التي يجب أن يتصف بها الأستاذ وقد حددها بعضهم في : كفاءات التخطيط للدرس وأهدافه، وكفاءات تنفيذ الدرس وكفاءات التقويم، وكفاءات العلاقات الإنسانية، والتي تتضمن بناء علاقات إنسانية إيجابية بين الأستاذ والتلميذ وبين التلاميذ أنفسهم في العملية التعليمية/التعلمية تجعل من التفاعل الصفي منتجا وفاعلا أما نبهان فقد حدّد المهارات الاتصالية المرتبطة بالتفاعل الصفي الجيّد في ما يلي :

03 – 01 : مهارة الإصغاء للتلاميذ :

* استخدام لغة الجسد لإظهار الاهتمام وتشجيع التلاميذ على الاستمرار.

* الاتصال بالنظر عند مخاطبة التلاميذ.

* مواجهة التلميذ أثناء حديثه لإظهار اهتمامك بالاستماع إليه.

* الإيماء بالرأس.

03 – 02 : مهارة تقبل مشاعر وأفكار التلاميذ :

وهي القدرة على الاستجابة للتلاميذ بتعاطف وهذه المهارة ت ظهر بأن الأستاذ يقبل وجهة نظر التلميذ ويأخذ وجهة نظره ومشاعره بعين الاعتبار ولديه رغبة في توضيحها وبحثها. (عزيز و عبد الحليم، 2005، ص 69)

03 – 03 : مهارة طرح الأسئلة :

وتعني القدرة على طرح عدد كبير من الأسئلة الواضحة المحدّدة في زمن مناسب وينبغي في ذلك أن يراعي الأستاذ ما يلي :

* أن يكون السؤال واضحا و يطرح على الجميع ثم يختار تلميذ للإجابة.

* تجنب الأسئلة الموحية بالإجابة إلا في حدود الحاجة إليها.

* إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للتفكير في السؤال المطروح قبل اختيار التلميذ المجيب.

* استخدام الأسئلة المباشرة والمتنوعة (تذكر، تطبيق، تقويم.)

* احترام أسئلة التلاميذ وعدم رفضها.

03 – 04 : مهارة التشجيع والتحفيز :

ويتضمن ذلك عبارات الثناء والتشجيع التي يستخدمها الأستاذ والتي تثير حماس التلميذ وتشجّعه على الاستمرار في المشاركة، والأستاذ عموما من خلال مهارات أدائه إنما يؤثر في بناء وتفضيل الشكل المناسب للتفاعل الصفي، فيسود الصّف بذلك التبادل بين مجموعة القسم والتعاون أو أن ينشر شكل الإذعان أو الطاعة أو القسر و الالتزام.

فالأستاذ بذلك معني بالتفاعلات المختلفة ومناسبتها داخل غرفة الصف؛ فهو القدوة ومنظّم المناخ الاجتماعي النفسي في سبيل تحقيق نتاجات تعليمية هادفة من خلال تشكيل أشكال مختلفة للتفاعل

الصفي، ويعتبر تفاعل الأستاذ مع تلاميذه مهما في عملية التعلم والتعليم؛ لهذا فإن نوعية هذا التفاعل و نمطه مرتبطان بفاعلية الموقف التعليمي، كما أن تنظيم التعلم الصفي لا يتضمن القواعد والأنظمة وتنظيم البيئة التعليمية الصفية فقط، بل ما يتضمنه من التفاعلات الفعالة بين الأستاذ والتلميذ، تلك التي تعتمد على تفاعل الأفكار والمعلومات والخبرات، وخاصة التخطيط لإحداث تفاعلات إيجابية يكون فيها كل من الأستاذ والتلميذ في حالة فعالة . (نبهان ، 2008 ، ص 61 – 62)

03 – 05 : مهارة استثارة الدفاعية :

يقصد بمصطلح استثارة الدفاعية للتعلم إيجاد الرغبة عند التلاميذ للتعلم وتحفيزهم عليه ، حيث تنفيذ الدرس الذي حددت له أهدافا توعوية إلى توافر قدر كبير من المثيرات لدى التلاميذ ، قد تكون في صورة : سؤال يوجهه المعلم للتلاميذ ، أو عرض عملي يقوم به المعلم وبالتالي يعمل على تحقيق الأهداف التالية :

* أن يكون التلاميذ أكثر تركيزا و اهتماما بالموضوع ومجال الدراسة .

* أن يكون التلاميذ قادرين على توجيه تساؤلات كثيرة عن موضوع الدراسة .

* أن يكون التلاميذ أكثر مشاركة في الموقف وجعله أكثر حيوية و إثراء ، ويتطلب ذلك من المعلم أن يحافظ على نظام الفصل ليستطيع استخدام مهارة التخاطب لدى التلاميذ بأساليب تجعلهم أكثر استمتاعا بالتعلم مستقبلا .

03 – 06 : مهارة تلقي إجابات التلاميذ :

تعد عملية تلقي لإجابات التلاميذ من الأركان المهمة للموقف التدريسي و الانفعالي إذا قلنا إن التحدي الحقيقي للمعلم يمكن في تلقي استجابات التلاميذ على أساس أنها تعادل في أهمية الأسئلة الجيدة ذاتها من جهة آخري ، كما تتوقف كفاءة المعلم في توجيه الأسئلة على الطريقة التي يتلقى بها استجابات التلاميذ أو يعززها ، فهو يعمل على تشجيع التلاميذ على أن يضيف الجديد في إجابته. (زيتون ، 2001 ، ص 341) ، و يتم ذلك من خلال :

أ – الاستماع بعناية لما يقوله التلميذ .

ب – يفضل عدم إعلان المعلم للتلميذ بأنه أخطأ في الإجابة وإنما يوجهه بعبارات مثل أريد إجابات أدق ، أريد إجابة أفضل ، هذه ليست الإجابة المقبولة.

ج – مدح الإجابة الصحيحة ، لأن الإجابة الفورية تعزز الإجابات الصحيحة ، وتسهم في إشتراك في الحوار بينه وبين المعلم في المواقف التدريسية (مثل أحسنت ممتاز) . (الطالبي ، 2021 ، ص 87)

04 – النظريات المفسرة للتفاعل الصفي :

لقد أورد فرحاتي نظريات تناولت التفاعل داخل الصف الدراسي تمثلت في :

04 – 01 : نظرية التحليل النفسي :

تفسّر نظرية التحليل النفسي السلوك داخل القسم أو العلاقات الوجدانية في ضوء مفهوم" التماهي" أو" التوحّد"، وهو مفهوم يتجلّى في اكتشاف الشخص للسّمات بينه وبين الشخص الآخر، فالتلميذ يتوحّد مع المدرس كلما أحسّ بسمات مشتركة بينه وبين الأستاذ، وكلما تمكّن الأستاذ بذلك من

تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه، وبذلك يحدث تماثل بين الجهاز النفسي للفرد والجهاز النفسي لدى الجماعة .

04 – 02 : النظرية السلوكية :

حاول السلوكيون تفسير جميع ما يحدث في القسم من سلوكات وتفاعلات بين الأستاذ و تلاميذه بناء على مبادئ (التعزيز، تعميم الاستجابة، الإنطفاء)، وعليه فالتفاعل بين التلميذ و الأستاذ، إنما يفسّر في ضوء تنظيم مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط إيجابي من التفاعلات داخل القسم؛ فاعتماد الأستاذ لأساليب الحوار وتبادل الرأي وتعزيز السلوك بنتائجه كالنجاح وما يخلّف من شعور لدى التلاميذ بالرضا، يفسّر اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس، وأن تجاهل الأستاذ لتلاميذه وتهميشهم و اعتماده أساليب الإكراه والتخويف والتهديد، يفسّر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو المدرسة كالنفور والهروب من المدرسة وقلة المشاركة في القسم والرسوب . (الخطيب و الدخيل ، 2013 ، ص 104)

04 – 03 : النظرية الجشطالتية :

حسب لوين Lewin فإن السلوكات التي تصدر داخل القسم من الأستاذ أو التلميذ لا يمكن تفسيرها أو فهمها كسلوكات منفصلة أو منعزلة و إنما هي حصيلة مجموعة من العوامل المتداخلة كالمكان و الزمان و حالة الطفل السيكولوجية و الفيزيولوجية واتجاهاته نحو الأستاذ والمادة الدراسية وجماعة التلاميذ، و الظروف الفيزيقية والخلفية الأسرية.

04 – 04 : النظرية التكوينية البنائية :

يؤكّد جان بياجيه أن استيعاب القواعد والأحكام وبروز العواطف وملامح الشخصية تناسب مرحلة العمليات الصورية في سن الحادية عشرة والثانية عشرة، و لا يتم ذلك إلا في حالة حدوث توازن عبر آليتي الاستيعاب والتلاؤم، ويقصد بالتوازن سعي الفرد ونشاطه المستهدف دوما فهم وتفسير ما حدث من تغيرات على مستوى محيطه أو على مستوى تفكيره، وأما الاستيعاب فيقصد به إمكانية الفرد إدماج معطيات و معلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الحركي والفكري، أما التلاؤم فيقصد به تكييف وتوافق الحالة النفسية والعقلية و البيولوجية لفهم وتفسير تغييرات المحيط، ويرجع التوازن وعدمه في مجال العلاقات الوجدانية والتفاعلات الاجتماعية إلى الأساليب التربوية النشطة القائمة على الاحترام المتبادل بين الأستاذ من حيث هو راشد والتلميذ من حيث هو طفل في طور النمو، فالاحترام المتبادل الناتج عن اتحاد عمليتي " الحب والخوف " هو منشأ حالة التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم في مجال التفاعل والعلاقات الوجدانية ومختلف الأشخاص المكونين لمحيطه، وهي العملية التي تؤدي بالضرورة إلى لا مركزية الأنا، و تشكّل الانضباط المستقل الحر لدى التلاميذ، والعكس تنشئ أساليب الإكراه حالة عدم التوازن وهي حالة سلبية من التفاعل تؤثر على نمو العلاقات الاجتماعية وتعيق نشاط الذهن الفاقد لفعل التبادل والحوار.

04 – 05 : نظرية الضبط الاجتماعي :

تؤكد على أهمية نظام الضبط الدماغي للإنسان (الأستاذ والتلميذ) في تحقيق إشباعات الفرد و استحداث التفاعل الإيجابي داخل القسم. (فرحاتي ، 2010 ، ص 28)

05 – العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي :

- ✓ طبيعة الأهداف المرجوة من العملية التعليمية التعلمية.

- ✓ حجم مجموعة الصف :إذ أنه كلّما نقص حجم جماعة الصف ا زد نشاطها، لتوافر فرص المشاركة و التفاعل الصفي و سهل على الأستاذ إدارة الصف وضبطه.
- ✓ تجانس أو تباين مجموعة الصف : فلذلك دور كبير في حدوث التفاعل الصفي؛ ويتجلّى في اتجاهات التلاميذ وعاداتهم وقيمهم الاجتماعية والاقتصادية، وفي قدراتهم العقلية و دافعيتهم للتحصيل الدراسي.
- ✓ شكل التنظيمات الصّفية لجلوس التلاميذ (عمر ، 2020 ، ص 65) .
- ✓ البيئة التعليمية للصف الدراسي : بشقيها المادي، والنفس اجتماعي .
- ✓ خصائص الأستاذ : فيتأثر التفاعل الصفي بخبرة الأساتذة، ومستوى تكوينهم، وكفاءة أدائهم، و اتجاهاتهم وقيمهم و دافعيتهم للعمل.
- ✓ طرائق التدريس : إذ تعتبر جزء من الأنشطة التعليمية، وتتعدّد بتعدد محور ارتكاز كل منها، فهناك طرائق محورها الأستاذ، وأخرى محورها المتعلم وثالثة محورها الأستاذ والمتعلم معا.
- ✓ طبيعة العلاقة التربوية : تعرَّف العلاقة التربوية على أنها تعامل تفاعلي يجري بين أفراد وهم في وضعية جماعية، وهي بنية ونظام متعدّد المكونات والعناصر وهي الأستاذ، المتعلم، موضوع التعلم، وضعيته في الزمان والمكان، شبكة تفاعلات وعلاقات . (هنود و جابر ، 2017 ، ص 281)

06 – معيقات التفاعل الصفي :

06 – 01 : المعيقات النفسية والجسدية : وهي أكثر المعوقات تأثيرا على الاتصال فمنها ما هو دائم كمعاناة أحد أطراف العملية الاتصالية من اضطراب الحواس أو اضطرابات إدراكية، ومنها ما

هو متغير كمرور الشخص بحالة نفسية عابرة مثل الانفعال أو القلق، بحيث تؤثر هذه الحالة على الاتصال بشكل مؤقت .

06 – 02 : المعيقات الفيزيولوجية : كأن يكون أحد الأطراف غير قادر على النطق بوضوح .

06 – 03 : المعيقات الخاصة بالدلالات : كأن يختار أحد الأطراف كلمة ذات معان متعددة ، ولا يستطيع المُستقبِل تبيين معاني تلك الكلمة ، أي عدم القدرة على التعبير بوضوح في معنى مضمون الرسالة نتيجة افتقاد الخلفية السليمة من التعليم التي تمكن من نقل المعنى بصورة واضحة وسهلة.

06 – 04 : المعيقات الاجتماعية : كأن يقوم أحد الطرفين بالاعتداء على ما يسمى بالإطار المرجعي للطرف الآخر كالمس بالعادات والتقاليد.

06 – 05 : المعيقات الفيزيقية : وتتمثل في المقاعد الغير مريحة والإضاءة الضعيفة وسوء التهوية بالإضافة إلى الأعداد الكبيرة من التلاميذ . (عبد السميع ، 2003 ، ص 43)

07 – دور المعلم في إدارة التفاعل الصفي :

عندما يواجه المعلم تلاميذه في غرفة الصف، يجرى نوع من التفاعل الصفي اللفظي والغير لفظي بينهم و هذا التفاعل يكون من خلال الأحاديث والمناقشات والتساؤلات واستخدام الوسائل التعليمية وما إلى ذلك، غير أن نمط التفاعل السائد داخل غرفة الصف يعتمد بالدرجة الأولى على القدر الذي يسمح به المعلم من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير عن النفس.

ومن أهم الاتجاهات السائدة في تقويم إدارة التعلم الصفي، تحليل التفاعل الصفي اللفظي و تحديد أنماط التفاعل السائدة داخل الصف و الإفادة منها في تطوير أداء المعلم في الجانب التربوي،

والنجاح في العملية التربوية يتوقف على المعلم الذي ما ي ا زل هو العنصر الفعال في هذه العملية على الرغم من كل ما يشهده العالم من تطور هائل في مجال التقنيات التربوية.

و من الأنماط الكلامية المرغوب فيها والتي ينتظر أن يكثر المعلم من استخدامها:

- مخاطبة الطلبة بأسمائهم مع مراعات الدقة في ذلك.
- استخدام العبارات اللطيفة في مخاطبة الطلبة.
- الاستمتاع الواعي لاستجابات الطلبة وأسئلتهم وأرائهم.
- تقبل مشاعر الطلبة وإيضاحها دون إحراجهم، سواء كانت هذه المشاعر ايجابية أو سلبية . (الحيلة ، 2009 ، ص 376)
- تقبل أفكار الطلبة الجيدة بإبرازها وتبيينها أو تطويرها أو البناء عليها.
- رفض سلوك الطلبة أو مشاعرهم غير المرغوب فيها وتبرير سبب ذلك للطلبة.
- تعزيز استجابات الطلبة ومبادراتهم الناجحة لاستخدام أساليب التعزيز المختلفة.
- الإكثار من استخدام الأسئلة الواسعة التي تستثير التفكير التفريقي المتمايز ذات العلاقة بأهداف الدرس و محتواه.
- إعطاء التعليمات والتوجيهات بالقدر الذي يسهم في توضيح الأهداف ويعزز مشاركة الطلبة في تحقيقها
- استخدام النقد البناء في توجيه سلوك الطلبة في تحقيقها.
- التصرف بمرح و ارتياح و إعطاء الطلبة الوقت الكافي للإصغاء والاستجابة.
- إتاحة الفرص لقيام الطلبة بمبادرات متنوعة كطرح الأسئلة وتقديم الاقتراحات.

- السعي للحصول على استجابات متعددة لأسئلة المعلم الواسعة وتنويعها.

(الدويدار ، 2005 ، ص 94)

08 – أهمية التفاعل الصفي :

يعد التفاعل الصفي ذو أهمية كبيرة في زيادة تحقيق فاعلية العملية التعليمية وهو أحد الوسائل للتعلم كل المراحل التعليمية ، ويمكن تحديد أهمية فيما يلي:

* يساعد التفاعل الصفي على التخطيط للتعليم والتعلم و تنفيذ وتقويم ما خطط له .

* للتفاعل الصفي أهمية في عمل المعلم ، فبعد أن كان ملقنا صاحب المعرفة و على عاتقة تقع مهمة التعليم أصبح موجها ومنظما ومرشدا ، أما المتعلم فقد أصبح مشاركا بعد أن كان متلقيا فقط

* يساعد المتعلم على تكوين مفهوم إيجابي نحو ذاته وقدراته وإمكاناته الذهنية .

* يمكن المعلم من إثارة النقاش والحوار ويتيح الفرصة أمام المتعلم للمشاركة بفعالية في الموقف التعليمي ويعزز العلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلمين ويحول الصف إلى بيئة مشجعة على التعلم . (الدويدار ، 2005 ، ص 98)

09 – العلاقة بين متغيرات الدراسة :

هناك علاقة وثيقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي. فصعوبات القراءة والكتابة لا تؤثر فقط على الأداء الأكاديمي، بل تمتد لتؤثر على الجانب الاجتماعي والنفسي للتلميذ، وبالتالي على كيفية تفاعله مع بيئته الصفية. تقديم الدعم المناسب والتفهم يمكن أن يحدث فرقًا كبيرًا في مساعدة هؤلاء الأطفال على الاندماج والمشاركة بشكل إيجابي .

كيف يؤثر عسر القراءة على التفاعل الصفي؟

* المشاركة الشفوية: قد يتردد الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة في المشاركة الشفوية في الفصل. وذلك لأنهم قد يواجهون صعوبة في تنظيم أفكارهم، أو تذكر الكلمات المناسبة، أو حتى خوفًا من ارتكاب الأخطاء أمام زملائهم. هذا التردد قد يجعلهم يبدون أقل اهتمامًا أو مشاركة من أقرانهم.

* الثقة بالنفس والتقدير الذاتي: يمكن أن يؤدي الفشل المتكرر في القراءة أو الكتابة إلى تدهور الثقة بالنفس لدى التلميذ. يشعرون بالإحباط أو الخجل، مما قد يدفعهم إلى الانسحاب من الأنشطة الجماعية أو تجنب التفاعل مع الآخرين لعدم رغبتهم في لفت الانتباه إلى صعوباتهم.

* العلاقات مع الأقران: قد يجد بعض الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة صعوبة في تكوين علاقات قوية مع أقرانهم في سياقات معينة. فإذا كانت الأنشطة الصفية تعتمد بشكل كبير على القراءة والكتابة، قد يشعرون بأنهم مختلفون أو متخلفون، مما يؤثر على قدرتهم على الاندماج الاجتماعي.

* التفاعل مع المعلم: قد يجد المعلمون أحيانًا صعوبة في فهم سلوكيات التلميذ الذي يعاني من عسر القراءة. قد يفسرون عدم المشاركة على أنه قلة اهتمام أو عدم انتباه، بينما يكون السبب الحقيقي هو الصعوبات الأساسية في التعلم. يتطلب التفاعل الفعال هنا من المعلم فهمًا عميقًا لعسر القراءة وكيفية دعمهؤلاء التلاميذ.

* السلوكيات الانسحابية أو التحدي: في بعض الحالات، قد يتخذ التلميذ سلوكيات انسحابية (مثل الانعزال أو أحلام اليقظة) أو حتى سلوكيات تحدي (مثل رفض القيام بالمهام) كوسيلة للتعامل مع

الإحباط أو لتجنب المهام التي يجدها صعبة للغاية. هذه السلوكيات تؤثر بشكل مباشر على ديناميكية الفصل والتفاعل الصفي بشكل عام.

خلاصـــــة الفصـــــل :

من خلال ما تطرقنا إليه نستخلص أن التفاعل الصفي من المواضيع المهمة في العملية التعليمية حيث يستطيع المعلم من خلاله إدراك مواطن القوة التي تؤدي إلى التحصيل الدراسي الجيد الفعال القائم على توجيه المعلم ومشاركة المتعلم كما يمكنه إدراك مواطن الضعف لمعالجتها في أوانها وبهذا يصل إلى تحقيق الأهداف المسطرة وبالتالي نجاح العملية التعليمية التعلمية .



الفصـــل الرابـــع : الجانـــب التطبيقـــي

* تمهيد

* الدراسة الاستطلاعية

* الإطار الزماني و المكاني

* أدوات الدراسة

* الخصائص السيكومترية

* خصائص العينة

* منهج الدراسة

* الأساليب الاحصائية

* الدراسة الأساسية

* عرض و تحليل و تفسير نتائج الدراسة

تمهيـــــــد :

بعـد الانتهـاء مـن تقـديم الإطـار النظـري و تحديـد فرضـيات الدراسـة ، سـنقوم بتسـليط الضـوء علــى الجانــب التطبيقــي للدراســة ، حيــث تــم توضــيح المــنهج المســتخدم و العينــة التــي تــم اختيارهـا ،ثـم تـم عـرض الأدوات المسـتخدمة لجمـع البيانـات ، بعـد ذلـك ،تـم عـرض النتـائج المتعلقـة بكـل فرضـية مـن خـلال جـداول مـع التعليـق عليهـا و شـرحها مـن الناحيـة الإحصـائية . وفي النهاية ،تم استخلاص استنتاجاً عاماً حول الدراسة .

01 – الدراسة الاستطلاعية:

تعـد الدراسـة الاسـتطلاعية مرحلـة أوليـة مـن مراحـل البحـث العلمـي، تهـدف إلـى جمـع معلومـات و معطيـات أوليـة حـول موضـوع البحـث، وذلـك مـن أجـل توضـيح الإشـكالية بشـكل أدق، وتوجيه مسار الدراسة الأساسية.

*** أهداف الدراسة الاستطلاعية:**

هدفت الدراسة في إطار البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على خصائص افراد العينة المراد دراستها.
- الكشف على مختلف الصعوبات التي من الممكن مواجهتها في الدراسة الاساسية.
- اختبار مدى فعالية الأداة البحثية (الاستبيان.)
- ضبط المتغيرات والفرضيات بناءا على المعطيات الأولية المستسقاة من الواقع.
- التأكد من صلاحية العينة المستهدفة وأدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها من اجل اعتمادها في الدراسة الأساسية .

02 – الإطار الزماني و المكاني للدراسة:

قمنـا بـإجراء الدراسـة فـي ولايـة وهـران علـى عينـة مـن تلاميـذ الطـور الابتـدائي ، بـثلاث مـدارس ابتدائيـة هـي تـاج الـدين الطيـب و كبـداني محمـد و مزالـي محمـد ، وقـد أجريـت هـذه الدراسة بتاريخ : 2025/01/13 الى غاية : 2025/03/30.

03 – أدوات الدراسة :

* **الملاحظـــة** : و هـي وسـيلة يسـتخدمها الإنسـان العـادي فـي اكتسـابه لخبراتـه و معلوماتـه ، حيـث تجمـع خبراتنـا مـن خـلال مـا نشـاهده أو نسـمعه عنـه لكـن الباحـث حيـث يلاجـظ فإنـه يتبـع منهجـا يجعـل مـن ملاحظتـه أساسـا لمعرفـة واعيـة أو فهـم دقيـق لظـاهرة معينـة . (عبيدات و أخرون ، 1998 ، 135)

* **المقابلـــة** : محادثـة بـين القـائم بالمقابلـة و المسـتجيب ، و ذلـك بغـرض الحصـول علـى معلومـات مـن المسـتجيب ، و تسـتعمل المقابلـة عـادة إمـا للتطـرق علـى ميـادين مجهولـة كثيـراً أو للتعـود علـى الأشـخاص المعنيـين بالبحـث قبـل إجـراء اللقـاءات مـع عـدد أكبـر باسـتعمال تقنيـات أخـرى و إمـا للتعـرف علـى العناصـر المكونـة لموضـوع مـا و التفكيـر فيهـا قبـل التحديـد النهـائي لمشـكلة البحـث و تهـدف فلسـفة المقابلـة إلـى التعـرف علـى جـوهر الإنسـان الـذي لا يمكـن أن نصـل إليـه عـن طريـق المشـاهدة ، لأنـه لا يـرى و لكنـه يـنعكس فـي سـلوكيات و أفعـال يمكـن مشـاهدتها و مـن خـلال المقابلـة لتعـرف الأسـباب ، و فيهـا تمكـن الحلول و المعالجات .(خمقاني ، 2017، ص43)

03 – كيفية تطبيق الملاحظة في الدراسة الحالية :

فـي إطـار الجانـب التطبيقـي مـن المـذكرة، قامـت الباحثـة بزيـارات ميدانيـة إلـى المؤسسـات التعليميـة الابتدائيـة، حيـث أتيحـت لهـا الفرصـة للقـاء مـدير المؤسسـة والمستشـار التربـوي، إضافة إلى عدد من المعلمين الذين يدرسون أقسام السنة الرابعة ابتدائي.

03 – كيفية تطبيق المقابلة في الدراسة الحالية :

خـلال هـذه الزيـارات، تـم التعـرف علـى الاطـراف التربويـة والتواصـل معهـم بشـكل مباشـر، ممـا سـاهم فـي تهيئـة بيئـة إيجابيـة لتطبيـق أدوات البحـث. وقـد أبـدى جميـع الأطـراف تعاونـا ملحوظـا، حيـث شـارك المـدير والمستشـار والمعلمـون فـي المقـابلات يشـكل فعـال، كمـا سـمحوا لـي بحضـور بعـض الحصـص الدراسـية قصـد إنجـاز الملاحظـة الصـفية لتعـرف مبـدئيا علـى التلاميذ الذين يظهرون مشاكل في القراءة.

هـذا التفاعـل الإيجـابي مـع الطـاقم التربـوي وبالخصـوص المعلمـين مكننـي مـن جمـع معطيـات نوعيـة دقيقـة، سـواء مـن خـلال إجابـاتهم أثنـاء المقابلـة أو مـا تـم رصـده مـن الملاحظـة ميـدانيا داخل الأقسام.

أ – مقياس تشخيص صعوبات التعلم (عسر القراءة) :

تـم اسـتخدام مقيـاس التقـدير التشخيصـي لصـعوبات القـراءة الـذي قـام ببنائـه الـدكتور فتحـي الزيـات (2008) يتكـون المقيـاس مـن 20 بنـد تكـون الإجابـة عليهـا باختيـار واحـد مـن خمـس بـدائل: دائمـا ، غالبـا أحيانـا ، نـادرا ، لا تنطبـق و الجـدول التـالي يوضـح طريقـة إعطـاء الأوزان.

الجدول رقم(01): يوضح بدائل الإجابة ودرجاتها

البديل	الدرجة
دائما	4
غالبا	3
أحيانا	2
نادرا	1
لاتنطبق	0

الجدول رقم (02) :معايير تفسير الدرجات الخام للمقياس

الدرجة	الشدة
(0-20)	عاديون
(21-40)	صعوبات خفيفة
(41-60)	صعوبات متوسطة
(فوق60)	صعوبات شديدة

ب – مقيـــاس التفاعـــل الصـــفي لـــويبلز (Wubbels, 1991) : وهـو عبـارة عـن مقيـاس مكـون مـن 48 بنـدا مقسـمة علـى(8)أبعـاد، وبعـد ترجمـة المقيـاس مـن قبـل الباحـث مـداحي (2019) بمسـاعدة ومراجعـة مجموعـة مـن الأسـاتذة والتحقـق مـن الخصـائص السـيكومترية له اصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (4) ابعادو (25) بندا.

طريقة إعطاء الأوزان :

يـتم إعطـاء الأوزان بتتبـع تـدرج الـدرجات، حيـث انـه فـي البنـود الموجبـة تعطـى الفقـرات المكملـة أ، ب، ج، د هـ الـدرجات: 1، 2، 3، 4، 5 علـى التـوالي. أمـا فـي البنـود السـالبة،

فانــه تعطــى الفقــرات المكملــة أ، ب، ج، د هــ الــدرجات 5 4 3 2 1 علــى التــوالي. بــذلك تكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد هي 47 و أعلى درجة هي 240.

الجدول رقم(03) بوضح أبعاد المختارة من مقياس التفاعل الصفي و بنودها

الأبعاد	البنود
القيادة	21/17/ 13 /9 5/ 1
التفهم	22/18/14/10/6/2
المساعدة و الصداقة	45/41/37/33/29/25
عدم الرضى	47/43/39/35/31/27

ج – اختبار الذكاء المصور لأحمد صالح زكي(1970)

يعتبـر هـذا الاختبـار أداة مصـممة لتقيـيم القـدرات العقليـة لـدى الأطفـال مـن خـلال اسـتخدام الصـور والرسـوم البيانيـة. يسـتخدم بشـكل شـائع لتحديـد مسـتوى الـذكاء لـدى الأطفـال الـذين تتـراوح أعمـارهم بـين 4 و 12 سـنة، ويتميـز بقدرتـه علـى قيـاس الـذكاء غيـر اللفظـي، ممـا يجعله ملائما للأطفال الذين قد يواجهون صعوبات لغوية أو مشاكل في القراءة والكتابة.

محتـوى الاختبـار : يتـألف اختبـار الـذكاء المصـور الـذي أعـده أحمـد صـالح زكـي مـن عـدة أقسـام، حيـث يحتـوي كـل قسـم علـى مجموعـة مـن الصـور والرسـوم التـي تهـدف إلـى قيـاس جوانب متنوعة من الذكاء، مثل:

التفكيـر البصـري والمكـاني : يتضـمن الـنص صـورًا أو رسـومات تطلـب مـن الطفـل التعـرف علـى الأنمـاط أو الأشـكال، أو إكمـال الأجـزاء الناقصـة فـي صـورة، أو تحديـد العلاقـات بـين الأشكال.

التفكيـر التجريـدي : يتضـمن هـذا الـنص مهامـا تشـجع الطفـل علـى التفكيـر فـي الأنمـاط التجريديـة والمفـاهيم الرمزيـة التـي قـد تكـون غيـر ملموسـة، مثـل التعـرف علـى الفـروق بـين الصور أو تنظيم الصور وفق تسلسل منطقي.

الـذاكرة البصـرية : يـتم عـرض مجموعـة مـن الصـور علـى الطفـل الفتـرة زمنيـة قصـيرة ثـم يطلب منه استرجاع الصور أو التفاصيل المرتبطة بها.

التجميـع والتصـنيف : يهـدف هـذا القسـم إلـى تقيـيم قـدرة الطفـل علـى تنظـيم الأشـكال أو الصور بناءً على خصائص محددة، مثل اللون أو الحجم أو الشكل.

كيفيـة التطبيـق: مـدة الاختبـار يتـراوح وقـت الاختبـار بـين 30 إلـى 60 دقيقـة حسـب عمـر الطفـل وقدراتـه العقليـة و يـتم تطبيـق الاختبـار عـادة بشـكل فـردي لضـمان تركيـز الطفـل والحصول على نتائج دقيقة.

04 – الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

4 – 1 : مقياس تشخيص صعوبات التعلم (عسر القراءة)

*** الصدق :**

الصدق التمييزي او صدق المقارنة الطرفية :

فقـد تـم باسـتعمال اختبـار (ت) لعينتـين مسـتقلتين لمعرفـة دلالـة الفـروق بـين متوسـطات المجمـوعتين المتطـرفتين، وقـد تـم إجـراء العمليـات الحسـابية حيـث يعطـى للمجموعـة الأولـى تسـمية X وللمجموعـة الثانيـة تسـمية Y بعـد أن يـتم ترتيبهـا وتقسـيمها إلـى مجمـوعتين مجموعـة العليـا ومجموعـة الـدنيا بسـحب نسـبة 27 بالمئـة مـن طرفـي التوزيـع للـدرجات ثـم إجـراء العمليـات الحسـابية الخاصـة باختبـار (ت)، وقـد وتـم الحصـول علـى النتـائج الموضـحة في الجدول التالي ..

الجدول رقم (04) صدق مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة (عسر القراءة)بطريقة المقارنة للطرفية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التقييم
العليا	36,8333	1,72240	14,890	0.000	دالة
الدنيا	60,1667	3,43026			

يتضـح مـن خـلال الجـدول رقـم(04) صـدق مقيـاس تشـخيص صـعوبات الـتعلم القـراءة حيـث قـدر المتوسـط الحسـابي فـي المجموعـة العليـا بـ(36,833) ، أمـا الانحـراف المعيـاري (1.722) ، كمـا نجـد المجموعـة الـدنيا قـدرت المتوسـط الحسـابي بهـا (60.16) ، فـي حـين قـدر الانحـراف المعيـاري بـ (3.430)، وقـد قـدرت القيمـة "ت" بـ(14.890) وهـي قيمـة دالـة

إحصـائياً عنـد مسـتوى دلالـة (0.000) ممـا يـدل علـى وجـود فـروق مـا بـين المجموعـة العليـا و المجموعة الدنيا وهذا يدل على صدق المقياس.

* **الثبات:** تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما:

الثبات بطريقة الفا كرونباخ :

تـم التأكـد مـن دلالات ثبـات المقيـاس بـإجراء اختبـار الاتسـاق الـداخلي والمعـروف بمعامـل الفـا كرونباخ وأتت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(05) يبين معامل الثبات لمقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة (عسر القراءة)بطريقة الفا كرونباخ.

المقياس	عدد البنود	قيمة المعامل الثبات الفا كرونباخ
تشخيص عسر القراءة	20	0.663

مـن خـلال الجـدول رقـم(05) أعـلاه يتبـين أن قيمـة معامـل ألفـا كورنبـاخ للبنـود تشـخيص صـعوبات الـتعلم القـراءة بلـغ(0.663)، وهـي قيمـة مقبولـة ، و يمكننـا أن القـول أن الأداة تتمتع بثبات مقبول.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

تعتبـر طريقـة التجزئـة النصـفية طريقـة لتقصـي الثبـات الـداخلي حيـث يكـون النصـفين متضـمنين داخـل الاختبـار واحـد، وقـد بلغـت قيمـة معامـل الثبـات بطريقـة التجزئـة النصـفية

0.666 و بعـد التعـديل باسـتخدام معادلـة سـبيرمان بـراون أصـبح معامـل الثبـات يسـاوي 0800. وهـذا يؤكـد أن الأداة تتمتـع بثبـات مقبـول، ويمكننـا اسـتخدامها فـي معالجـة فرضـيات الدراسة.

4 – 2 : مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels, 1991)

*** الصدق :**

الصدق بطريقة التناسق الداخلي

تقتضـي هـذه الطريقـة حسـاب معامـل الارتبـاط بـين درجـة كـل بنـد مـن بنـود المقيـاس والدرجـة الكليـة للبعـد الـذي تنتمـي إليـه، بالإضـافة إلـى حسـاب معامـل الارتبـاط بـين كـل بعـد مـع الدرجـة الكليـة للمقيـاس، وذلـك بغـرض اسـتبعاد البنـود التـي لا تـرتبط بدلالـة معنويـة مـع الدرجـة الكليـة، وفيمـا يلـي جـدول توضـيحي لكـل معـاملات الارتبـاط بـين بنـود المقيـاس والدرجة الكلية للبعد والمقياس الكلي.

جدول رقم(06) يوضح قيم معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لبعد القيادة.

ترتيب البنود	قيم معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
البند 1	0,791	0.01
البند 3	0,742	0.01
البند 5	,0749	0.01
البند 7	0,609	0.01

البند 9	0,839	0.01
البند 11	0,755	0.01

مـن خـلال الجـدول رقـم (06) نلاحـظ بـأن قـيم معامـل الارتبـاط لكـل بنـود بعـد القيـادة دالـة إحصـائيا حيـث تـراوح معامـل ارتباطهـا مـا بـين(0.742) و(0.839) وكلهـا قـيم دالـة إحصـائيا عنـد مسـتوى دلالـة (0.01) وهـي قـيم تشـير إلـى قـوة ارتبـاط البنـود بالبعـد الـذي تنتمي إليه، و بذلك يتكون بعد القيادة في صورته النهائية من (06) البنود .

جدول رقم(07) يوضح قيم معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لبعد التفهم.

ترتيب البنود	قيم معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
البند2	0,791	0.01
البند 4	0,742	0.01
البند 6	0,749	0.01
البند 8	0,609	0.01
البند 10	0,839	0.01
البند 12	0,755	0.01

مـن خـلال الجـدول رقـم (07) نلاحـظ ارتبـاط كـل البنـود ببعـد الـتفهم، حيـث تـراوح معامـل ارتباطهـا مـا بـين(0.609) و(0.791) وكلهـا قـيم دالـة إحصـائيا عنـد مسـتوى دلالـة (0.01)

وهـي قـيم تشـير إلـى قـوة ارتبـاط البنـود بالبعـد الـذي تنتمـي إليـه، و بـذلك يتكـون بعـد الـتفهم فـي صورته النهائية من (06) البنود .

جدول رقم(08) يوضح قيم معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لبعد المساعدة والصداقة.

ترتيب البنود	قيم معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
البند 13	0,777	0.01
البند 15	0,690	0.01
البند 18	0,732	0.01
البند 30	0,606	0.01
البند 22	0,645	0.01
البند 24	0,642	0.01

مـن خـلال الجـدول رقـم (08) نلاحـظ ارتبـاط كـل البنـود ببعـد المسـاعدة و الصـداقة، حيـث تـراوح معامـل ارتباطهـا مـا بـين(0.606)و(0.777) وكلهـا قـيم دالـة احصـائيا عنـد مسـتوى دلالـة (0.01) وهـي قـيم تشـير إلـى قـوة ارتبـاط البنـود بالبعـد الـذي تنتمـي اليـه، و بـذلك يتكون بعد المساعدة و الصداقة في صورته النهائية من (06) بنود .

جدول رقم(09) يوضح قيم معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لبعد عدم الرضى

ترتيب البنود	قيم معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
البند 14	0,702	0.01
البند 16	0,445	0.05
البند 19	0.565	0.01
البند 21	0,805	0.01
البند 23	0,757	0.01
البند 25	0,550	0.01

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ ارتباط كل البنود ببعد عدم الرضى حيث تراوح معامل ارتباطها ما بين (0.550) و(0.805) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)،وأما البند(26)فقد قدر معامل ارتباطه (0.445) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، وكلها اذن قيم تشير إلى ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي اليه، و بذلك يتكون بعد عدم الرضى في صورته النهائية من (06) بنود .

جدول رقم(10) يوضح قيم معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التفاعل الصفي

الأبعاد	الدرجة الكلية للمقياس	الدلالة الإحصائية
القيادة	0.917	0.01
التفهم	0.924	0.01
المساعدة والصداقة	0.852	0.01
عدم الرضى	0.740	0.01

مـن خـلال الجـدول رقـم (10) يتضـح أن كـل الأبعـاد لمقيـاس التفاعـل الصـفي تـرتبط بقيمـة دالـة إحصـائيا مـع الدرجـة الكليـة للمقيـاس حيـث قـدرت عنـد بعـد القيـادة ب(0.917) و بعـد التفـــاهم ب(0.924) و بعـــد المســـاعدة والصـــداقة ب(0.852) و بعـــد عـــدم الرضـــى ب(0.740) وكلها قيم دالة ‘حصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) .

نستنتج من خلال الجدول (06) و (07) و (08) و (09) و (10) ان المقياس يتمتع بالصدق .

* **الثبات** تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما :

الثبات بطريقة الاتساق الداخلي:

تـم التأكـد مـن دلالات ثبـات المقيـاس بـإجراء اختبـارات الاتسـاق الـداخلي والمعروفـة بمعامـل الثبات الفا كرونباخ واتت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(11): يوضح حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس التفاعل الصفي وأبعاده.

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
القيادة	06	0.835
التفهم	06	0.779
المساعدة والصداقة	06	0.763
عدم الرضى	06	0.673
مقياس التفاعل الصفي	24	0.919

مـن خـلال الجـدول أعـلاه يتبـين قـيم معامـل ألفـا كورنبـاخ لمقيـاس التفاعـل الصـفي و أبعاده،فقـد قـدرت قيمـة معامـل الثبـات للمقيـاس الكلـي ب(0.919)، وهـي قيمـة مقبولـة، و يمكننا أن القول أن الأداة تتمتع بثبات مقبول.

*** الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

بلغـت قيمـة معامـل الارتبـاط بطريقـة التجزئـة النصـفية 0.787 وبتطبيـق معادلـة سـبرمان بـراون بلـغ معامـل الارتبـاط 0.881.وهـذه النتيجـة تؤكـد علـى ثبـات المقيـاس ، وبالتـالي يمكننا استخدامه في معالجة فرضيات الدراسة.

4 – 3 : مقياس الذكاء المصور لأحمد صالح زكي:

هنـاك العديـد مـن الدراسـات العربيـة والمحليـة التـي اعتمـدت علـى هـذا الاختبـار فـي قيـاس ذكـاء الاطفـال وعلـى عينـات مختلفـة لتقصـي الفرضـيات وتـدعيم بيانـات البحـث، وبعـد النتـائج الجيـدة التـي حققهـا هـذا الاختبـار مـن خـلال خصائصـه السـيكومترية، لجأنـا إلـى اعتمـاده فـي هـذه الدراسـة كاختبـار لقيـاس ذكـاء أطفـال عينـة الدراسـة وذلـك اسـتنادا لـدرجات الصـدق والثبـات التـي حققهـا فـي الدراسـات السـابقة ومنهـا دراسـة فيـزازي (السـنة)، والتـي حققـت مستويات صدق وثبات موضحة فيما يلي:

*** الصـدق :** لقـد تـم الاعتمـاد فـي حسـاب صـدق المقيـاس لهـذه الدراسـة علـى طريقـة الاتسـاق الداخلي ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للاستبيان والجدول يوضح ذلك:

جدول رقم (12) يوضح معامل ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للاستبيان

الرقم	المعامل	المستوى	الرقم	المعامل	المستوى
1	0.673	0.01	18	0.449	0.05
2	0.721	0.01	19	0.551	0.01
3	0.797	0.01	20	0.568	0.01
4	0.678	0.01	21	0.460	0.05
5	0.734	0.01	22	0.460	0.01
6	0.672	0.01	23	0.617	0.01
7	0.796	0.01	24	0.652	0.01
8	0.695	0.01	25	0.672	0.01
9	0.448	0.01	26	0.701	0.01
10	0.683	0.01	27	0.735	0.01
11	0.486	0.01	28	0.736	0.01
12	0.506	0.01	29	0.560	0.01
13	0.601	0.01	30	0.756	0.01
14	0.538	0.01	31	0.679	0.01
15	0.723	0.01	32	0.596	0.01
16	0.605	0.01	33	0.719	0.01
17	0.655	0.01	/	/	/

يتبن من خلال جدول رقم (12) أغلبية معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاختبار تراوحت ما بين (0.797) –(0.448)عند مستوى دلالة (0.01) ،بالاستثناء البند(18) و (21) قدرت قيمة معامل الارتباط بهما (0.449)و (0.460) على التوالي عند مستوى دلالة (0.05).

* **الثبـــاث** لقـد تـم حسـاب معامـل ثبـات المقيـاس بطـريقتين الأولـى الفـا كرونبـاخ والثانيـة التجزئة النصفية وفيما يلي الجدول رقم () يوضح معاملات ثبات القائمة المستخدمة

جدول (13) يوضح قيم معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ و التجزئة النصفية

معامل الثبات	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية – سبيرمان براون
قيمته	0.94	0.92

يتضـح مـن الجـدول رقـم (13) الخـاص بمعامـل ثبـات الفـا كرونبـاخ للاختبـار الـذكاء المصـور فـي هـذه الدراسـة قـد بلغـت قيمتـه (0.94) وهـي قيمـة مرتفعـة أمـا معامـل "سـبيرمان بـراون" فـي طريقـة التجزئـة النصـفية فقـد قـدرت بـ(0.92) كـذلك هـي قيمـة مرتفعـة.و بالتـالي المقيـاس يتمتع بدرجة عالية من الثبات و يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

05 : منهج الدراسة :

لقـد تـم تبنـي المـنهج الوصـفي فـي دراسـتنا الحاليـة كونـه يلائـم طبيعـة الموضـوع المـراد دراسـته و يتناسـب مـع الأهـداف التـي يرمـي إليهـا . إذ يـدخل ضـمن هـذا المـنهج البحـوث الارتباطيـة التـي تتمثـل فـي جمـع البيانـات عـن متغيـرين أو أكثـر مـن المفحوصـين الـذين تـم أخـذهم مـن المجتمـع الأصـلي للعينـة ، ثـم إيجـاد معامـل الارتبـاط لمعرفـة العلاقـة بـين المتغيـرين . (الناشري ،2020 ، ص71)

06 – عينة الدراسة

شـملت عينــة الدراســة (23) تلميـذ(ة) مـن تلاميـذ السـنة الرابعــة بالمرحلــة الابتدائيــة والــذين اظهـروا صــعوبات متباينــة فــي القـراءة بعـد إجـراء الملاحظــة الصــفية،وبذلك يكـون قـد تـم اختيار أفراد العينة بالطريقة القصدية.

07 – خصائص عينة الدراسة:

أ – حسب متغير الجنس:

الجدل رقم (14): يوضح توزيع افراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

المتغير	التكرارات	النسب المئوية
انثى	18	78.3
ذكر	5	21.7
المجموع	23	100

نلاحـظ مـن خـلال الجـدول (13) أن أغلبيــة أفـراد الدراســة إنــاث فتمثلـت بنسـبة (78.3%) وتليها فئة الذكور (21.7%)

ب – حسب متغير الترتيب بين الإخوة :

الجدل رقم (15): يوضح توزيع افراد عينة الدراسة وفق متغير الترتيب بين الإخوة

	التكرارات	النسب المئوية
1	10	43.5
2	5	21.7
3	3	13
4	3	13

5	2	8.7
المجموع	23	100

نلاحـظ مـن خـلال الجـدول(14) أن أغلبيـة الأفـراد العينـة حسـب متغيـر رتبـة الطفـل الأول بـين اخويـه بنسـبة (43.5%) ثـم تليهـا الطفـل الثـاني بـين اخويـه بنسـبة (21.7%) ثـم الطفـل الثالـث و الرابـع بـين اخويـه بنسـبة (13%) وأخيـرا الطفـل الخـامس بـين اخويـه (8.7%).

ج – حسب متغير مهنة الأب :

جدول رقم (16) يوضح توزيع أفراد العينة حسب وظيفة الأب

متغير الوظيفة	التكرار	النسبة المئوية
بدون عمل	3	13.04
قطاع عسكري	4	17.40
موظف عمومي	5	21.73
التجارة	10	43.47
قطاع التربية	1	4.36
المجموع	23	100

مـن خـلال الجـدول رقـم (15) نلاحـظ أن أغلبيـة أفـراد العينـة حسـب وظيفـة الأب يعملـون تجـار بنسـبة(43.47%) ثـم تليهـا المـوظفين العموميـون بنسـبة (21.73%) أمـا الموظفـون العســكرين فقــدروا ب(17.40%) وامــا بــدون العمــل قــدرت ب(13.04%) و أخيــرا الموظفين في قطاع التربية بنسبة (4.36%)

ح – حسب متغير مهنة الأم

جدول رقم (17) يوضح توزيع أفراد العينة حسب وظيفة الأم

متغير الوظيفة	التكرار	النسبة المئوية
بدون عمل	12	52.17
قطاع عسكري	1	4.34
موظف عمومي	4	17.40
التجارة	2	8.69
قطاع التربية	4	17.40
المجموع	23	100

من خلال الجدول رقم (16) نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة حسب وظيفة الام ماكثات في البيت بنسبة(52.17%) ثم تليها الموظفين العموميون و العاملين بقطاع التربية بنسبة (17.40%) أما فيما يخص قطاع التجارة قدرة بنسبة(8.69%) واما القطاع العسكري قدرت ب(4.34) .

08 – إجراءات التطبيق :

1-الاتصال بالمؤسستين التعليميتين :

تم أولاً التنسيق مع إدارات المؤسسات الإبتدائية (كبداني محمد و تاج الدين الطيب و مزالي محمد) من أجل شرح أهداف الدراسة وأهميتها، والحصول على الموافقة الرسمية لتنفيذ الدراسة داخل الأقسام.

2- اختيار العينة :

تـم اختيـار عينـة الدراسـة والمكونـة مـن 23 تلميـذاً وتلميـذة، مـوزعين علـى المؤسسـتين وفـق معايير معينة. وقد تم الاعتماد على أسلوب العينة القصدية نظراً لطبيعة الموضوع.

3-تحديد الزمن المناسب للتطبيق :

جـرى تحديـد توقيـت مناسـب لتطبيـق الأدوات مـع التلاميـذ، بحيـث لا يتعـارض مـع سـير الدروس، وذلك بالتنسيق مع الإدارة والأساتذة المعنيين.

4-تهيئة التلاميذ

تـم تقـديم توجيهـات مبسـطة للتلاميـذ المشـاركين لشـرح طبيعـة الدراسـة والغـرض منهـا بلغـة بسـيطة ومفهومـة تتناسـب مـع مسـتواهم العمـري والمعرفـي، مـع التأكيـد علـى السـرية وعـدم وجود أجوبة صحيحة أو خاطئة.

5-تطبيق أداة الدراسة

تـم توزيـع أداة الدراسـة علـى التلاميـذ وتوضـيح كيفيـة الإجابـة علـى الأسـئلة، مـع تقـديم المساعدة عند الحاجة دون التأثير على اختياراتهم.

6-جمع الأدوات بعد الإجابة

بعـد إتمـام التلاميـذ للإجابـة، تـم جمـع الاسـتبيانات أو الأدوات المسـتعملة والتأكـد مـن اكتمالهـا وصحتها لضمان جودة البيانات.

7-شكر التلاميذ والإدارة

تـــم توجيـــه الشـــكر للتلاميـــذ المشـــاركين والإدارة التربويـــة وكـــذا الأســـاتذة علـــى تعـــاونهم ومساهمتهم في إنجاح هذا العمل البحثي

08 – الأساليب الإحصائية :

-التكرارات.

-النسبة المئوية

-المتوسط الحسابي

-الانحراف المعياري

- معامل الفا كرونباخ

-معامل الارتباط بيرسون

-اختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

-معامل شابيرو-ويلك

09 – عرض نتائج الدراسة :

قبـل عـرض نتـائج الدراسـة وفـق فرضـيات البحـث، تـم التأكـد أولا مـن إعتداليـة التوزيـع لبيانـات الدراسـة كمـا تـم عـرض نتـائج اختبـار الـذكاء للتأكـد مـن أن مشـكلة عسـر القـراءة ليسـت ناجمـة عن تأخر ذهني ، والنتائج موضحة فيما يلي:

اختبار التوزيع الطبيعي:

يستخدم هذا الاختبار لتحديد مدى اعتدالية البيانات (تتبع التوزيع الطبيعي) أم لا وذلك لتحديد الأساليب الإحصائية الملائمة، وبما أن حجم العينة أقل من 50فرد تم إجراء اختبار شابيرو–وبلك (chapiro–wilk)، والجدول التالي يبين النتائج المتوصل إليها.

الجدول رقم(18) اختبار التوزيع الاعتدالي

الاختبار	شابيرو–وبلك (chapiro–wilk)		
الدرجة الكلية	Sig	Ddl	Statistiques
	0.257	23	0.947

يظهر الجدول(17) أن قيمة شابيرو–وبلك (chapiro–wilk) تساوي(0.947) وأن قيمة الدلالة قدرت ب(0.257) وهي أكبر من (0.05) ما يدل أن البيانات تتوزع توزيعا اعتداليا.

نتائج اختبار الذكاء على عينة الدراسة:

بعد سحب عينة قصدية من تلاميذ السنة الرابعة والذين أظهروا صعوبات في القراءة من خلال ما تم جمعه من معلومات عن طريق المقابلة بالمعلمات والملاحظة التي أجريت في الأقسام ،تم تطبيق اختبار الذكاء المصور على تلاميذ عينة الدراسة بصورة فردية ، ويظهر الجدول التالي النتائج المتوصل إليها.

الجدول رقم(19) نتائج اختبار الذكاء على أفراد عينة الدراسة

ترقيم التلميذ	درجة الذكاء	التقييم	ترقيم التلميذ	درجة الذكاء	التقييم
1	26/60	صعوبات متوسطة 47	13	33/60	صعوبات متوسطة 51
2	42/60	صعوبات خفيفة 40	14	55/60	صعوبات خفيفة 24
3	44/60	صعوبات خفيفة 34	15	44/60	صعوبات متوسطة 48
4	33/60	صعوبات متوسطة 53	16	28/60	صعوبات شديدة 62
5	51/60	صعوبات خفيفة 38	17	41/60	صعوبات خفيفة 36
6	40/60	صعوبات متوسطة 52	18	34/60	صعوبات متوسطة 49
7	39/60	صعوبات شديدة 60	19	39/60	صعوبات متوسطة 42
8	32/60	صعوبات خفيفة 40	20	27/60	صعوبات شديدة 64
9	31/60	صعوبات شديدة 64	21	40/60	صعوبات متوسطة 50
10	34/60	صعوبات متوسطة 47	22	33/60	صعوبات خفيفة 39
11	29/60	صعوبات خفيفة 39	23	22/60	صعوبات شديدة 63
12	29/60	صعوبات شديدة	/	/	/

نلاحظ من خلال الجدول (19) تفاوتا في درجات الذكاء بين أفراد العينة ن حيث ترتبط الدرجات المنخفضة غالبا بصعوبات أشد و العكس صحيح . كما يتضح تنوع مستويات الصعوبات بين خفيفة و متوسطة و شديدة مما يعكس تباينا في قدرات الأفراد و احتياجاتهم .

❖ **نتائج الفرضية الأولى:** والتي تنص على:

" توجـد علاقــة ارتباطيــه دالــة إحصــائيا بــين عســر القــراءة والتفاعــل الصــفي بأبعــاده لــدى تلاميذ الطور الابتدائي"

للتحقـق مـن هـذه الفرضـية تـم حسـاب معامـل الارتبـاط (ر) بـين درجـات مقيـاس عسـر القـراءة لـدى أفـراد عينــة الدراســة ودرجــاتهم فــي التفاعــل الصــفي بأبعــاده ، ويبــين الجــدول() النتــائج المتحصل عليها.

الجدول رقم(20) يبين قيم معامل الارتباط بين عسر القراءة والتفاعل الصفي بأبعاده لدى تلاميذ الطور الابتدائي.

المتغيرات	عسر القراءة	مستوى الدلالة
القيادة	-0.518	دالة عند 0.05
التفهم	-0.353	غير دالة
المساعدة والصداقة	-0.256	غير دالة
عدم الرضى	-0.328	غير دالة
المقياس الكلي للتفاعل الصفي	-0.423	دالة عند 0.05

يتضـح مـن خـلال الجـدول رقـم(19)وجـود علاقـة ارتباطيـة سـالبة دالـة إحصـائياً بـين التفاعـل الصفي و عسر القراءة وكذا بين بعد القيادة و عسر القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي.

حيـث نجـد أن العلاقـة الارتباطيـة بـين أغلبيـة الأبعـاد للمقيـاس الكلـي للتفاعـل الصـفي و عسـر القـراءة غيـر دالـة إحصـائياً حيـث قـدر معامـل ارتباطـه بـالنسبة لبعـد الـتفهم (0.353−) وبالنسـبة لبعـد المسـاعدة والصـداقة (_0.256)أمـا بعـد عـدم الرضـا فقـد قـدرت قيمـة معامـل ارتباطـه (0.328−) و هـي قـيم غيـر دالـة إحصـائياً ، فـي حـين نجـد ان بعـد القيـادة و المقيـاس الكلـي للتفاعـل الصـفي ، قـد كانـت قـيم معامـل ارتبـاطهم دالـة إحصـائيا حيـث قـدرت معامـل ارتباطهمـا (0.423) و(0.518) علـى التـوالي وهـي قـيم دالـة إحصـائيا عنـد مسـتوى دلالـة (0.05) ، إذن نسـتنتج ممـا سـبق أن توجـد علاقـة إرتباطيـة سـالبة بـين عسـر القـراءة والتفاعل الصفي المقياس الكلي وبعده القيادة.

❖ **مناقشة الفرضية الأولى :**

أظهـرت نتـائج هـذه الفرضـية توجـد علاقـة إرتباطيـة دالـة إحصـائيا بـين عسـر القـراءة والتفاعـل الصـفي بأبعـاده لـدى تلاميـذ الطـور الإبتـدائي، حيـث بلغـت قيمـة معامـل الارتبـاط (ر) للمقيـاس الكلـي 0,423 وهـي قيمـة دالـة إحصـائيًا عنـد مسـتوى الدلالـة 0.05، ممـا يـدل علـى أن هنـاك علاقـة موجبـة ودالـة بـين عسـر القـراءة والتفاعـل الصـفي. غيـر أن هـذه العلاقـة لا تشـمل جميـع أبعـاد التفاعـل الصـفي، حيـث أظهـرت النتـائج أن العلاقـة كانـت نسـبية فقـط مـع بعـد القيـادة، بينمـا لـم تسـجل علاقـة دالـة مـع بـاقي الأبعـاد (الـتفهم، المسـاعدة والصـداقة، وعدم الرضى).

حيـث إن عسـر القـراءة يمثـل أحـد أبـرز العوائـق التـي تعرقـل مسـار التلميـذ الأكـاديمي فـي الطـور الابتـدائي، فـإن انعكاسـاته لا تقتصـر فقـط علـى الأداء التحصـيلي، بـل تمتـد لتـؤثر بشـكل مباشـر علـى نوعيـة التفاعـل الـذي يقيمـه التلميـذ داخـل الصـف مـع محيطـه التربـوي، خاصـة مـع المعلـم. وتظهـر النتـائج أن العلاقـة الارتباطيـة بـين عسـر القـراءة والتفاعـل الصـفي تتركـز بشـكل أساسـي فـي بعـد القيـادة، ممـا يعكـس الحاجـة الملحـة لهـؤلاء التلاميـذ إلـى نمـط مـن المعاملـة الصـفية يتسـم بـالحزم والتنظـيم والقـدرة علـى ضـبط مسـار الـتعلم، وهـو مـا تـوفره القيـادة الصـفية. فالتلميـذ الـذي يعـاني مـن صـعوبات فـي القـراءة غالبًـا مـا يشـعر بالارتبـاك والتشـتت داخـل القسـم، ممـا يزيـد مـن اعتمـاده علـى المعلـم فـي تلقـي التعليمـات وفهـم المهـام الدراسـية، وبالتـالي فـإن الاسـتجابة الإيجابيـة تكـون أوضـح حـين يكـون المعلـم فـي موقـع القيـادة ويـوفر إطـارًا صـارمًا ومنظمًـا يبعـث علـى الأمـان التعلمـي. فـي المقابـل، غيـاب العلاقـة مـع أبعـاد أخـرى مثـل الـتفهم والمسـاعدة والصـداقة وعـدم الرضـى يمكـن فهمـه مـن زاويـة مختلفـة، إذ أن هـذه الأبعـاد تقـوم علـى التفـاعلات الانفعاليـة والاجتماعيـة الدقيقـة، والتـي قـد لا تشـكّل محـور اهتمـام أو حاجـة رئيسـية للتلميـذ الـذي يواجـه إعاقـة أكاديميـة محـددة مثـل عسـر القـراءة. فمـن جهـة، قـد يكـون هـؤلاء التلاميـذ غيـر قـادرين علـى التعبيـر عـن حاجـاتهم الوجدانيـة أو لا يمنحونهـا الأولويـة فـي ظـل انشـغالهم بمحاولـة مجـاراة المتطلبـات الأكاديميـة، ومـن جهـة أخـرى قـد يواجهـون صـعوبة فـي الانخـراط الاجتمـاعي الكامـل مـع الـزملاء أو حتـى مـع المعلـم إذا لـم يكـن السـياق التعليمـي مهيـأ لـذلك. كمـا أن بعـض المعلمـين قـد يركـزون فـي تعـاملهم مـع هـذه الحـالات علـى الجوانـب المعرفيـة فقـط، مهملـين الأبعـاد الوجدانيـة للتفاعـل

الصـفي، مـا يقلـل مـن فـرص تكـون علاقـات قائمـة علـى الـتفهم أو المسـاعدة الحقيقيـة. إن هـذه النتـائج تعكـس أهميـة النظـر إلـى التفاعـل الصـفي كعمليـة معقـدة تتـأثر بطبيعـة الصـعوبات التـي يواجههـا التلميـذ، وتُبـرز الـدور الحيـوي للمعلـم فـي تكييـف أسـاليبه بمـا يـتلاءم مـع خصوصـية كـل حالـة، لا سـيما فـي مـا يتعلـق بصـعوبات الـتعلم التـي تسـتدعي نوعـا خاصا من التفاعل التربوي الذي يوازن بين الحزم والدعم، وبين القيادة والتقارب الإنساني.

تتفـق نتيجـة هـذه الدراسـة مـع مـا جـاءت بـه نتيجـة دراسـة (محـالي ججيقـة، 2018)، بعنـوان عسـر القـراءة وعلاقتـه بالتحصـيل الدراسـي لـدى تلاميـذ الطـور الابتـدائي، والتـي تـنص علـى وجـود وجـود علاقـة ذات دلالـة إحصـائية بـين عصـر القـراءة والتحصـيل الدراسـي لـدى تلاميـذ الطور الابتدائي .

فـي حـين اختلفـت نتـائج الدراسـة الحاليـة مـع نتـائج دراسـة (بلعبـدي خضـرة, سـماعيل عائشـة، 2015)، بعنـوان صـعوبة القـراءة و علاقتهـا بالتفاعـل الصـفي لـدى تلاميـذ المرحلـة الإبتدائيـة (دراسـة ميدانيـة علـى عينـة مـن تلاميـذ تعلـيم إبتـدائي)، حيـث توصـلت إلـى عـدم وجـود علاقـة ارتباطيـه ذات دلالـة إحصـائية بـين صـعوبات القـراءة ومسـتوى التفاعـل الصـفي لـدى تلاميـذ المرحلة الابتدائية.

كمـا تسـاوت نتـائج الدراسـة الحاليـة مـع نتـائج دراسـة (مصـباح صـبرينة, دراج سـيليا، 2021)، بعنـوان علاقـة عسـر القـراءة بالتفاعـل الصـفي لـدى تلاميـذ السـنة الرابعـة ابتـدائي،

والتـي توصـلت كـذلك إلـى وجـود علاقـة بـين عسـر القـراءة والتفاعـل الصـفي لـدى تلاميـذ السـنة الرابعة ابتدائي.

❖ **نتائج الفرضية الثانية** : والتي تنص على:

"توجد فروق دالة إحصائيا في عسر القراءة تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث)".

للتحقـق مـن هـذه الفرضـية تـم احتسـاب قـيم اختبـار(ت) لمجمـوعتين مسـتقلتين حسـب متغيـر الجـنس علـى درجـات افـراد عينـة الدراسـة الأساسـية فـي مقيـاس عسـر القـراءة، ويبـين الجـدول (20) النتائج المتحصل عليها.

الجدول رقم (21) يبين دلالة الفروق في عسر القراءة وفقا لمتغير الجنس(ذكور–اناث)

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	التقييم
عسر القراءة	ذكر	48,0000	13,09580	-0,177	0,862	غير دالة
	أنثى	48,8333	8,20509			

نلاحـظ مـن خـلال الجـدول علـى أنـه لا توجـد فـروق دالـة إحصـائياً فـي عسـر القـراءة لـدى تلاميـذ الطـور ابتـدائي تغـزى لمتغيـر الجـنس (ذكـور–إنـاث) ؛ حيـث نجـد بـأن المتوسـط الحسـابي لـذكور (48.000) بينمـا الانحـراف المعيـاري لـذكور قـدر بـ (13.095) ، فـي

حـين نجـد بـأن المتوسـط الحسـابي للإنـاث (48.833) ؛ بينمـا الانحـراف المعيـاري للإنـاث قـدر بـ(8.205) . و بلغـت قيمـة "ت" (0.177) عنـد مسـتوى دلالـة (0.862) وهـي قيمـة أكبـر مـن مستوى دلالـة (0,05) ممـا يعنـي عـدم وجـود فـروق فـي عسـر القـراءة حسـب متغيـر الجـنس . إذن يتضـح ممـا سـبق بـأن الفرضـية القائلـة بـأن هنـاك فـروق دالـة احصـائيا فـي المخـاوف المدرسـية تعـزى لمتغيـر الجنس(الـذكور –الإنـاث) لـدى تلاميـذ الطـور الابتـدائي لـم تتحقـق . أي لا يوجـد فـروق دالـة احصـائياً فـي عسـر القـراءة تعـزى لمتغيـر الجـنس(ذكـور – إناث) .

❖ **مناقشة الفرضية الثانية :**

أظهـرت نتـائج هـذه الفرضـية علـى عـدم وجـود فـروق دالـة إحصـائيا فـي عسـر القـراءة تعـزى لمتغيـر الجـنس (ذكـور، إنـاث)، إذ بلغـت قيمـة (ت) المحسـوبة 0,177 وهـي قيمـة غيـر دالـة إحصـائيا عنـد مسـتوى الدلالـة 0,862، تفسـر هـذه النتيجـة أن متغيـر الجـنس لا يـؤثر فـي متغيـر عسـر القـراءة بمعنـى أن كـلا المجمـوعتين الـذكور والإنـاث لهمـا نفـس الاسـتجابة اتجـاه عسر القراءة.

تعكـس هـذه النتيجـة أن عسـر القـراءة لا يعـد ظـاهرة مرتبطـة بنـوع الجـنس، بـل هـو اضـطراب تعلمـي ذو طـابع معرفـي يمكـن أن يظهـر لـدى الـذكور والإنـاث بـنفس الدرجـة تقريبًـا، دون أن يكـون هنـاك تفـوق لجـنس علـى آخـر مـن حيـث احتماليـة الإصـابة أو الشـدة. ويشـير هـذا التماثـل فـي النتـائج بـين الجنسـين إلـى أن العوامـل البيولوجيـة أو الاجتماعيـة المرتبطـة

بـالجنس قـد لا تلعـب دورًا جوهريًـا فـي ظهـور عسـر القـراءة، ممـا يـرجّح فرضـية أن جـذور هـذا الاضـطراب تعـود بدرجـة أكبـر إلـى بنيـات عصـبية معرفيـة تتعلـق بطريقـة معالجـة الـدماغ للمعلومـات اللغويـة، والتـي قـد تكـون مشـتركة بـين الـذكور والإنـاث علـى حـد سـواء. كمـا أن هـذا الاسـتنتاج قـد يعكـس تحسـنًا فـي وعـي المحـيط التربـوي مـن حيـث التشـخيص والتكفـل، بحيـث لـم تعـد التحيـزات المرتبطـة بـالنوع تـؤثر علـى تقـدير وجـود صـعوبات تعلميـة مثـل عسـر القـراءة. وفـي سـياق المدرسـة الابتدائيـة، مـن الممكـن أيضًـا أن تكـون طبيعـة البـرامج التعليميـة والتعامـل التربـوي مـع التلاميـذ قـد سـاهمت فـي تقلـيص الفـوارق المحتملـة بـين الجنسـين، خاصـة مـع اعتمـاد منـاهج تعليميـة موحـدة تُعـرض علـى التلاميـذ بغـض النظـر عـن جنسـهم، مـا يتـيح فرصًـا متسـاوية لظهـور الأعـراض وتشخيصـها دون تـأثيرات خارجيـة. إن هـذه النتيجـة تسـلط الضـوء علـى ضـرورة التعامـل مـع عسـر القـراءة باعتبـاره قضـية تربويـة شـاملة تتطلـب اسـتراتيجيات تـدخل مبنيـة علـى الخصـائص الفرديـة لكـل تلميـذ، دون افتراضـات مسـبقة تتعلـق بجنسـه، الأمـر الـذي يعـزز مبـدأ المسـاواة فـي التعلـيم والتكفـل، ويـدعم النظـرة العلميـة الدقيقـة فـي فهـم اضـطرابات الـتعلم بعيـدًا عـن التعميمـات الاجتماعيـة أو التصـنيفات النمطية.

حيـث اختلفـت نتـائج الدراسـة الحاليـة مـع نتـائج دراسـة (محـالي ججيقـة، 2018)، بعنـوان عسـر القـراءة وعلاقتـه بالتحصـيل الدراسـي لـدى تلاميـذ الطـور الابتـدائي، والتـي توصـلت إلـى وجود فروق دالة إحصائيا في عسر القراءة تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.

فـي حـين اقتربـت نتـائج الدراسـة الحاليـة مـع نتـائج دراسـة (كـورات كريمـة ، 2016)، بعنـوان صـعوبات تعلـم القـراءة فـي الوسـط المدرسـي لـدى عينـة مـن تلاميـذ السـنة الخامسـة ابتـدائي (دراسـة ميدانيـة فـي مدينـة سـعيدة)، والتـي توصـلت إلـى عـدم وجـود فـروق دالـة إحصـائيا فـي انتشار صعوبة تعلم القراءة تعزى إلى متغير الجنس.

فـي نفـس السـياق أثبتـت نتـائج دراسـة (بوشـمال فتيحـة، حاضـر دنيـا، 2021)، بعنـوان الـذكاء الوجـداني عنـد ذوي صـعوبات تعلـم القـراءة (دراسـة ميدانيـة بالمدرسـة الابتدائيـة جـواف علـى – الجلفـة)، والتـي توصـلت إلـى عـدم وجـود فـروق بـين الـذكور والإنـاث فـي مسـتوى صـعوبات تعلم القراءة.

كمـا اتفقـت أيضـا نتـائج الدراسـة الحاليـة مـع نتـائج دراسـة (سـعيد، 2005)، بعنـوان تشـخيص صـعوبات الـتعلم القـراءة الجهريـة لـدى تلاميـذ الصـف الرابـع الابتـدائي وفاعليـة برنـامج علاجـي مقتـرح، والتـي توصـلت إلـى عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسـط درجـات المجموعـة التجريبيـة ذكـور وانـاث والمجموعـة الضـابطة ذكـور وإنـاث علـى اختبـار القراءة الجهرية البعدي تعزي للبرنامج العلاجي المقترح.

بناء على نتائج التحليل الإحصائي تبين أن هناك علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين متغيري التفاعل الصفي وعسر القراءة.مما يعني أن مستوى عسر القراءة لدى التلاميذ يؤثر على قدرتهم على التفاعل الصفي أثناء الحصص الدراسية.

يمكـن تفسـير هـذه العلاقـة مـن خـلال النظـر الـى طبيعـة عسـر القـراءة باعتبـاره اضـطرابا يـؤثر علـى قـدرة الفـرد علـى التعـرف الكلمـات و قراءتهـا بشـكل صـحيح و سـريع. وهـذا الاضـطراب يـؤدي الـى صـعوبات فـي القـراءة و التفاعـل اللغـوي و بالتـالي قـد يـؤثر سـلبا علـى التفاعـل الصـفي حيـث يجـد التلاميـذ صـعوبة فـي متابعـة التفاعـل وفهـم المحتـوى الـذي يـتم قراءتـه أو الاستماع إليه.

بالإضـافة إلـى ذلـك يعـاني التلاميـذ الـذين ليـدهم عسـر القـراءة مشـاكل فـي معالجـة المعلومـات اللغويـة و اسـتيعابها ممـا يـؤدي الـى ضـعف فـي التفاعـل الصـفي علـى سـبيل المثـال قـد يجـد هـؤلاء التلاميـذ صـعوبة فـي فهـم النصـوص المسـموعة او متابعـة المحادثـات الشـفهية التـي تتطلـب سـرعة فـي معالجـة المعلومـات وفهمهـا وبالتـالي تشـير النتـائج الـى أهميـة وضـع بـرامج تدريبية و تدعيمية موجهة لهؤلاء التلاميذ لتحسين مهاراتهم في القراءة و التفاعل الصفي .

وفقـا لمـا أشـار إليـه كـوبر (2020)يواجـه التلاميـذ المصـابين بعسـر القـراءة صـعوبات فـي تحديـد الكلمـات و قراءتهـا بشـكل صـحيح ممـا يتسـبب فـي مشـاكل فـي فهـم النصـوص الشـفوية الأمـر الـذي قـد يعيـق السلاسـة فـي فهـم التلميـذ للـزملاء والمعلمـين والتفاعـل معهـم أثنـاء الدرس.

وتشـير دراسـة هـاريس (2019) إلـى ان الأطفـال الـذين يعـانون مـن عسـر القـراءة غالبـا مـا يظهـرون ضـعفا فـي مهـارات الاسـتماع و الفهـم حيـث يجـدون صـعوبة فـي متابعـة و تفسـير

المعلومـات الشـفوية بشـكل دقيـق هـذه الصـعوبات قـد تـنجم عـن عـدم قـدرة هـؤلاء التلاميـذ علـى ربط الأصوات بالكلمات بشكل صحيح مما يؤثر على فهمهم للمحتوى المسموع.

خلاصـــــــة الفصـــــــل :

يتنـاول هـذا الفصـل منهجيـة البحـث وإجراءاتـه الميدانيـة التـي قمنـا بتنفيـذها مـن خـلال الدراسـة الاســتطلاعية و الأساســية، بمــا يتماشــى مــع طبيعــة البحــث العلمــي ومتطلباتــه. فقــد استعرضــنا المــنهج المســتخدم وعينــة الدراســة، ثــم انتقلنــا إلــى توضــيح الهــدف مــن الدراســة الاســتطلاعية والحــدود الزمانيــة والمكانيــة والأدوات المســتخدمة فــي الدراســة بالإضــافة إلــى الخصــائص الســيكومترية لــلأدوات . بعــد ذلــك، تناولنــا إجــراءات انجــاز البحــث وأهــم الأدوات والوســائل الإحصــائية المســتخدمة فيــه،ليتم التطــرق فــي الأخيــر إلــى عــرض وتفســير نتــائج الدراسة وفق فرضيات البحث .



الخـاتمـــــــة

فـي ختـام هـذه الدراسـة التـي تناولـت موضـوعًا تربويًـا ونفسـيًا بـالغ الأهميـة، والمتمثـل فـي "عسـر القـراءة وعلاقتـه بالتفاعـل الصـفي لـدى تلاميـذ السـنة الرابعـة ابتـدائي"، يمكـن القـول إننـا أمـام إشـكالية حقيقيـة تمـس الجـوهر الفعلـي للعمليـة التعليميـة التعلميـة، حيـث أن القـراءة تُعـد حجـر الأسـاس فـي تحصـيل المعرفـة، وأي اضـطراب فيهـا، مثـل عسـر القـراءة، سـتكون لـه آثار مباشرة وغير مباشرة على تحصيل المتعلم، وعلى تفاعله داخل الصف.

لقـد بيّنـت نتـائج هـذه الدراسـة أن هنـاك علاقـة ارتباطيـة قويـة بـين عسـر القـراءة وضـعف التفاعـل الصـفي، إذ يواجـه التلاميـذ الـذين يعـانون مـن صـعوبات فـي القـراءة تحـديات متعـددة لا تقتصـر فقـط علـى فهـم النصـوص والرمـوز، بـل تمتـد لتـؤثر علـى مشـاركتهم الصـفية، وقـدرتهم علـى التفاعـل مـع المعلـم وزملائهـم. كمـا كشـفت النتـائج عـن وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية مرتبطـة بمتحـول الجـنس، وهـو مـا يعـزز ضـرورة التمييـز فـي التعامـل مـع هـذه الفئـة حسب الخصائص الفردية.

وتؤكـد هـذه النتـائج أهميـة التـدخل التربـوي المبكـر، وتفعيـل دور المعلمـين فـي الكشـف عـن هـذه الصـعوبات والتعامـل معهـا بطريقـة علميـة قائمـة علـى الفهـم والتقبـل والتكامـل بـين مختلـف عناصـر البيئـة الصـفية. كمـا تسـلط الضـوء علـى ضـرورة تكـوين المعلمـين تكوينًـا متخصصًـا يمكّـنهم مـن مواجهـة هـذه الحـالات بفعاليـة، بـدل الاقتصـار علـى الحلـول التقليديـة أو تجاهل الأعراض المبكرة.

وقد أظهرت الدراسة كذلك أن التفاعل الصفي، بوصفه عنصرًا أساسيًا في بناء تعلم فعال، يتأثر بشكل كبير بمستوى الكفاءة القرائية لدى التلميذ، ما يبرز أهمية تبني أساليب تدريسية تتسم بالمرونة، وتراعي الفروق الفردية، خاصة لدى الفئة التي تعاني من اضطرابات التعلم.

بناءً عليه، فإن هذه الدراسة لا تقتصر على تقديم نتائج إحصائية فحسب، بل تسعى إلى فتح آفاق جديدة في ميدان البحث التربوي والنفسي، وتدعو بجدية إلى تطوير استراتيجيات دعم ومرافقة لهؤلاء التلاميذ، من خلال تدخلات متعددة المستويات تشمل الأسرة، المدرسة، والمختصين النفسيين.

التوصيات:

1. ضرورة تكوين المعلمين تكوينًا متخصصًا في التعامل مع صعوبات التعلم عامة، وعسر القراءة بشكل خاص، مع تزويدهم باستراتيجيات تعليمية فعالة لمساعدة هذه الفئة داخل القسم.

2. تكثيف الجهود للكشف المبكر عن التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة من خلال أدوات تشخيصية دقيقة في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي.

3. توفير حصص دعم فردية أو مجموعات علاجية صغيرة داخل المؤسسات التعليمية، يُشرف عليها أخصائيون في علم النفس المدرسي أو أساتذة مدرَّبون في مجال صعوبات التعلم.

4. إشراك الأسرة في البرامج العلاجية والتعليمية الخاصة بالتلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، وتوعيتها بدورها في دعم التلميذ نفسيًا وأكاديميًا.

5. الاهتمام بالتفاعل الصفي كعنصر أساسي في بناء تعلم إيجابي، من خلال اعتماد أساليب تواصل تشجع على مشاركة التلميذ وتنمية ثقته بنفسه.

6. دمج التكنولوجيا والوسائل البصرية والسمعية في العملية التعليمية لمساعدة التلاميذ المعسرين على تجاوز صعوباتهم القرائية.

الاقتراحات:

1. إجراء دراسات مماثلة في مراحل تعليمية أخرى مثل الطور المتوسط أو الثانوي لفحص تطور العلاقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي.

2. دراسة العلاقة بين عسر القراءة ومتغيرات أخرى مثل التحصيل الدراسي، القلق المدرسي، أو تقدير الذات.

3. اقتراح برامج تدخل تربوي وعلاجي يمكن تطبيقها داخل الأقسام، واختبار مدى فعاليتها في تحسين التفاعل الصفي لدى التلاميذ المعسرين.

4. إجراء دراسات مقارنة بين التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة وتلاميذ عاديين من حيث التفاعل الصفي، لفهم الفروق بدقة.

5. تطوير أدلة عمل موجهة للمعلمين تتضمن أنشطة واستراتيجيات عملية لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في التفاعل الصفّي.



قائمـــة المصـــادر و المراجـــــع

المراجع باللغة العربية :

1. ابراهيم سليمان عبد الواحد يوسف (2010) ، المرجع في صعوبات التعلم.
2. أبـو غنيمـة يوسـف عـادل (2010) ، عسـر القـراءة وطـرق العـلاج ، بلـد الـدار الأكاديميـة للعلوم.
3. براون جون (1975) ، التدريس المصغر ، ترجمه محمد رضا البغدادي ، ب ط ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
4. البطانيــة أســامة محمــد و أخــرون (2001) ، صــعوبات الــتعلم النظريــة والممارســة ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
5. بلواضــح جيلانــي و ســعيدي يوســف (2007)، فعاليــة الرقابــة الضــريبية فــي مكافحــة التهـرب الضـريبي دراسـة حالـة مديريـة الضـرائب لولايـة المسـيلة ، رسـالة ماجسـتير، جامعة المسيلة .
6. بلــول أحمــد وبــادي نــوارة (2017) ، أثــر اســتخدام اســتراتيجيات الــتعلم النشــط علــى التفاعل الحديد في ظل المقاربة بالكفاءات ، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية.
7. بلـول، أحمـد وبـادي، نـوارة. (2017). أثـر اسـتخدام اسـتراتيجيات الـتعلم النشـط علـى التفاعل الصفي في ظل المقاربة بالكفاءات. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية.
8. تاعوينات، علي. (2010). الاتصال التربوي داخل القسم. دار المعرفة، الجزائر.

9. الترتـــوري، محمـــد عـــوض، والقضـــاة، محمـــد فرحـــان. (2010). المعلـــم الجديـــد: دليـــل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة. دار حامد للنشر، عمان.

10. ديـوي، جـون، وهمبـر. (1996). النظريـة التربويـة الحديثـة. ترجمـة عربيـة، دار الفكـر العربي.

11. الزغـول، عمـاد عبـد الـرحيم، والمحاميـد، شـاكر عقلـة. (2007). أسـس التربيـة. دار المسيرة، عمان.

12. الزيـــات فتحـــي مصـــطفي (2008) ، صـــعوبات الـــتعلم : الاســـتراتيجية التدريســـية والمراحل العلاجية ، ط1 ، القاهرة، مصر دار النشر للجامعات.

13. الزيـــات مصـــطاف فتحـــي (1997) ، صـــعوبات الـــتعلم ، الاســـتراتيجيات التدريســـية والمداخل العلاجية ط1 ، مصر ، دار الشر للجامعات.

14. زيتـون علـي محمـد (2001) ، دراسـة أثـر الأسـاليب التعليميـة علـى أداء القـراءة لـدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، الدار الرئيسية للنشر عمان .

15. زيتـــون، علـــي محمـــد. (2001). مهـــارات التـــدريس: رؤيـــة تطبيقيـــة. عـــالم الكتـــب، القاهرة.

16. ســالم بــن ناصــر الكحــالي (2011) ، صــعوبات الــتعلم وتشخيصــها وعلاجهــا، ط 1، عمان، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

17. الســليتي، فــراس. (2008). اســتراتيجيات التــدريس المعاصــرة. عــالم الكتــب الحــديث، الأردن.

18. السـليني فـراس (2008) ، اسـتراتجيات الـتعلم والتعلـيم بـين النظريـة والتطبيـق ، الأردن، جدارا للكتاب العالمي .

19. سـمير ركـزة (2011) ، صـعوبات تعلـم القـراءة والكتابـة والرياضـيات ، ط 1 ، الجزائـر جسور للنشر والتوزيع -

20. الظـاهر أحمـد قحطـان (2012) ، صـعوبات الـتعلم ، ط5 ، عمـان ، دار النشـر وائـل .

21. عبـد الفتـاح محمـد الدويـدار (2005) ، سـيكولوجبة السـلوك الانسـاني ، د ط ، دار المعرفة الجامعية

22. عصـام جـدوع (2013) ، صـعوبات الـتعلم ، ط 1 ، عمـان ، دار اليـازوري العلميـة ، للنشر والتوزيع.

23. عمـاد عبـد الـرحيم الزغلـول وشـاكر عقلـة المحاميـد (2007) ، سـيكولوجبة التدريسـية الصفي ، دار المسيرة ، الأردن

24. العنيـرات صـباح (2009) ، نظريـة الـذكاءات المتعـددة وصـعوبات الـتعلم ، عمـان ، دار الفكر للنشر

25. فرحـاتي العربـي (2010) ، أنمـاط التفاعـل وعلاقـات التواصـل فـي جماعـة القسـم الدراسـي وطـرق قياسـها ، دراسـة ميدانيـة لـدروس اللغـة فـي المدرسـة الأساسـية الجزائريـة ، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية .

26. القريطـــي عبـــد المطلـــب أمـــين (1988) ، صـــعوبات الـــتعلم ، مصـــر ، عـــالم الكتـــب للنشر

27. قطامي، يوسف. (1998). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي. دار الشروق، عمان.

28. ماجـــد الخطايبـــة وآخـــرون. (2021). التفاعـــل الصـــفي. دار الشـــروق للنشـــر والتوزيـــع، عمان.

29. مجـــدي عزيـــز إبـــراهيم، ومحمـــد عبـــد الحلـــيم حســـب الله. (2005). التفاعـــل الصـــفي: مفهومه، تحليله، مهاراته. عالم الكتب، القاهرة.

30. محمـــود محمـــد الحيلـــة (2009) ، مهـــارات التـــدريب الصـــفي ، ط3 ، دار المســـيرة ، عمان

31. مصـــطفى عبـــد الســـميع محمـــد (2003) ، الاتصـــال والوســـائل التعليميـــة، مركـــز الكتـــاب للنشر ، ط2 ، مصر .

32. ملحم، سامي محمد. (2011). أساسيات التدريس الفعال. دار المسيرة، عمان.

33. موفـــق فيـــزازي (2021) ، برنـــامج تـــدريبي لصـــعوبات تعلـــم القـــراءة ومهاراتـــه بمنظـــور بيـــداغوجي حـــديث (ممارســـات ســـلوكية)، ط1 ، ســـيدي بلعبـــاس الجزائـــر ، دار الأصـــول للطباعة والنشر

34. نبهـــان، يحيـــى محمـــد. (2008). الإدارة الصـــفية والاختبـــارات. دار البـــازوري العلميـــة، عمان.

35. النمائية و الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية ، ط1 ، مكتبة الأنجلو المصرية .

36. هنـود علـي جـابر و نصـر الـدين (2017) ، دور التفاعـل الصـفي فـي تحقيـق الأهـداف التربوية والتعليمية داخل المؤسسة الجزائرية ، مجلة العلوم الانسانية، العدد 48 .

37. يحـــي محمـــد نبهـــان(2008) ، الإدارة الصـــفية والاختبـــارات ، ط1 ، دار البـــارودي العلمية ، عمان .

38. يوسـف قطـامي (1998) ، سـيكولوجية الـتعلم والتعلـيم الصـفي ، ط1 ، دار الشـروق للنشر والتوزيع

❖ **المذكرات :**

39. بطاطيـة زليخـة و بوكاسـي فاطمـة (2013) ، علاقـة النشـاط الزائـد المصـحوب بتشـتت الانتبـاه فـي ظهـور عسـر القـراءة عنـد كـل مـن السـنة الرابعـة ، / دراسـة ميدانيـة لـ 7 حـالات مـن 6-9 سـنوات مـذكرة مقدمـة لنيـل شـهادة الماسـتر فـي علـم الـنفس المدرسـي ، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية جامعة البويرة.

40. بـن حمـدي العبـري الغاليـة (2016) ، فاعليـة برنـامج تـدريب فـي تحسـين الـذاكرة العاملـة لـدى طالبـات صـعوبات الـتعلم القـراءة ، محافظـة مسـقط ، رسـالة ماجسـتير، كليـة العلـزم و الأداب جامعه نزوى.

41. الـدبس مـرام أحمـد ذيـب (2013). اثـر اسـتخدام طريقـة الـتعلم مـن خـلال السـياق لمـادة العلـوم الاجتماعيـة فـي أنمـاط التفاعـل الصـفي وتحصـيل طالبـات الصـف السـابع الأساسي واتجاهاتهن نحوه. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس، فلسطين.

42. عبيـدات مزارفـة (2019) ، تـأثير التفاعـل الصـفي علـى التحصـيل الدراسـي للتلاميـذ المكفـوفين ، دراسـة ميدانيـة لتلاميـذ المكفـوفين بمدرسـة طـه حسـين ، بسـكرة ، مـذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر .

43. مراكـب مفيـدة (2011) ، الكشـف المبكـر عـن صـعوبات الـتعلم المدرسـي لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة ، نمـوذج صـعوبات الـتعلم مقاربـة معرفيـة توبويـة ، مـذكرة ماجسـتير جامعة باجي مختار. عنابة .

44. مربـاح أحمـد تقـي الـدين(2015) ، عسـر القـراءة وعلاقتـه بـالتوافق النفسـي لـدى عينـة مـن تلاميـذ ، السـنة الخامسـة ابتـدائي بـالاغواط ، مـذكرة ماجسـتير كليـة العلـوم الإنسـانية والاجتماعية ، مولود معمري تيزي وزو .

45. مصـباح صـبرية و دراج سـيليا (2001) ، علاقـة عسـر القـراءة بالتفاعـل الصـفي لـدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، مذكرة لسانس جامعة الجزائر 2.



الملاحـــــــــق

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جـامعة و هران 2 – محمد بن أحمد

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و الأرطوفونيـــا

دفتـر الـــتربـص

الخاص بطلبة ماستر

تخصّص علم النفس المدرسي

اسم و لقب الطالب (ة): مخلوف شفيقة

رقم التسجيل: 37043194

السنـــة الجامعية: 2024-2025

جدول الحضور خاص بالفترة ما بين: 2025-03-23 و 2025-04-23

المؤسسة: ناجي الدين محمد

رقم الحصة	التاريخ	التوقيت	إمضاء المؤطر	امضاء الطالب
01	11-03-2025	09:00		
02	18-03-25	9:00		
03	عطلة	/	/	
04	عطلة	/	/	
05	10-04-25	10:00		
06	13-04-25	10:00		
07	17-04-25			
08	20-04-25			

إمضاء المكلف بالتربص

ختم وإمضاء مدير مؤسسة الاستقبال

المدير(ة)

جدول الحضور خاص بالفترة ما بين: 03-04-2025

Observations: **ملاحظات أخرى :**

السيدة حلوف شفيقة طالبة جيد جدا
اتجاه ما تقوم به منذ لقائنا بها مع المتخصص
الذي يتابعها و تفاعلها مع كل حالاتها التي أسندت
لها اتجاه متعاملينا كما كانت في الصيدلية حسب
كل حالة الإصابة الإسعافية التي تتعرض لها الزجاج
و متواضعة و التقدم مبهر.

إمضاء مدير المؤسسة المستقبلة

حمادي [illegible]
المدير
مديرة مدرسة

إمضاء رئيس شعبة علم النفس المدرسي

بلهندوز أمال

التاريخ: 20/04/2021

إن السيدة حلوف شفيقة قد بلغت في تنظيم عملها في وسط تلاميذ مدرسة تاج الدين الطيب درجة الإتقان وإتقان الأداء، فكانت جهودها منسجمة متزنة. وإن عزيمتها الثابتة وولاءها الثمين لرسالتها الأكاديمية سيكون بلا شك نبراسًا يضيء درب البحث والدراسات. نتمنى لها التوفيق.

بطاقـة تقييم المُتربص

عدد الحصص في الأسبوع: 2

عدد الحصص المنجزة:

عدد الغيابات: X

1-درجـة الانضباط

احترام أوقات العمل: ☒ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

المثابرة أوالجدّية في العمل: ☒ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

المبادرة في العمل: ☒ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

الموظبة: ☒ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

2- درجـة التكيّف

علاقة المتربص بالعاملين في الموسسة: ☒ جيّدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة

علاقة المتربص بالعاملين في المصلحة: ☒ جيّدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة

علاقة المتربص بالموطر: ☒ جيّدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة

علاقة المتربص بالحالات/المفحوصين: ☒ جيّدة ☒ متوسطة ☐ ضعيفة

3- درجـة الكفاءة

القدرة على استيعاب ملاحظات الموطر: ☒ جيّدة ☒ متوسطة ☐ ضعيفة

القدرة على الملاحظة: ☒ جيّدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة

القدرة على الإنصات واستقبال المفحوص: ☒ جيّدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة

معرفة استعمال المعلومات النظرية: ☒ جيّدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة

القدرة على تقديم الحالات والتحليل العيادي: ☒ جيّدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة

معرفة استخدام أدوات الفحص والحوصلة الأرطوفونية: ☒ جيّدة ☒ متوسطة ☐ ضعيفة

القدرة على التكفل واستخدام التقنيات العلاجية: ☒ جيّدة ☒ متوسطة ☐ ضعيفة

القدرة على توجيه الحالة/ المفحوص: ☒ جيّدة ☒ متوسطة ☐ ضعيفة

هـوية الطـالب المتربص

الاسم:..... لتوفيق Prénom :.....

اللقب:..... محلوف Nom :.....

تاريخ و مكان الميلاد: 21.05.1999 وهران Date et lieu de naissance

المستوى الجـــامعي:.....ماستر2..... Niveau universitaire :

التخصص:.....علم النفس المدرسي Spécialté :.....

رقم التسجيل:.....37043194 Numéro d'inscription :.....

الفوج:.....01 Groupe :.....

هوية مشرف التربص

الاسم:.....صارة Prénom :.....

اللقب:.....حمري Nom :.....

المهنة:.....أستاذة محاضرة Profession.....

مؤسّسة التربص

اسم المؤسسة: تاج الدين عبد الرحمن أبي محمد Nom de l'établissement

العنوان:..... Adresse

الهـــــاتف:..... :Tléphone

البريد الالكتروني:..... E-Mail :

الفاكـــــس:..... Fax :..

فترة التربص

من:..23.03 إلى: 23.04.....

التاريخ: 23/03/2025

رئيس شعبة علم النفس

المؤسسة:.....كبد..ابي..محمد.....

رقم الحصة	التاريـــــــــخ	التوقيت	إمضاء المؤطر	امضاء الطالب
09	18-03-2025	10:00		
10	عطلة	/	/	/
11	عطلة	/	/	/
12	07-04-2025	10:00		
13	14-04-25	10:00		
14	21-04-25			
15	28-04-25			
16				

إمضاء الـــمُكلف بالتربص

ختم و إمضاء مدير مؤسسة الاستقبال

حمادي الياس
مديرة مدرسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
The People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
University of Oran 2 "Mohamed Ben Ahmed"
كلية العلوم الاجتماعية

جامعة وهران 2

قسم علم النفس والأرطفونيا
شعبة:علم النفس

الرقم : /ق ع ن أ/ك ع إ/ج و 2025/2 وهران في 18/02/2025

إلى السيد : رئيس القسم علم النفس والأرطفونيا

الموضوع: طلب إجراء تربص تطبيقي لنهاية الدراسة لنيل "شهادة ماستر"

سيدي،

تحية طيبة وبعد، بهدف تحضير الطلبة الآتية أسماؤهم:

1) الطالب (ة): معلوف ستفيدة

2) الطالب (ة): .....

والمسجلين في السنة الثانية ماستر (ل م د) تخصص: علم النفس المدرسي 2023

يشرفنا أن نطلب خدمتكم بقبول إجراء التربص التطبيقي في هيئتكم، استكمالا للمسار البيداغوجي للتكوين في طور الماستر، والذي يمكن الطالب من التأقلم مع الجوانب العملية والميدانية وتطبيق معارفه النظرية.

وفي الأخير فإننا نبقى مستعدين لتقديم كل معلومة إضافية ضرورية ونشكركم مسبقا على تعاونكم.

رئيس القسم د. محمد [illegible]
نائب رئيس القسم للبيداغوجيا
قسم علم النفس والأرطفونيا
كلية العلوم الاجتماعية

المدير (ة)

رأي الهيئة المستقبلة

Adresse : B.P.1015 El M'naouer Oran 31000 Algérie العنوان: ص.ب 1015 المنور وهران 31000 الجزائر

فاطمة الزهراء سجراري

مقياس التفاعل الصفي – ترجمة الباحث

من فضلك إليك مجموعة من العبارات التي تصف سلوك أساتذتك اقرأها جيدا ثم ضع علامة (X) في خانة الجواب الذي يناسبك في جدول الإجابة الخاص بذلك بحيث تختار الإجابة التي تعبر عن سلوكات أساتذتك بصدق و شكرا على تعاونك معنا.

الرقم	العبارات	أبدا	قليلا	باعتدال	كثيرا	دائما
01	أساتذتي يتحدثون بحماس عن المادة التي يدرسونها.					X
02	أساتذتي يلقون بنا.				X	
03	أساتذتي يشرحون الأمور بوضوح			X		
04	إذا لم نتفق مع أساتذتي حول نقطة ما يمكننا التحدث معهم حول ذلك.					X
05	أساتذتي يجذبون انتباهنا					X
06	أساتذتي لديهم الرغبة في أن يشرحوا لنا مرة أخرى إذا لم نفهم.					X
07	أساتذتي على دراية بكل ما يحدث في القسم.		X			
08	إذا كان لدينا شيء لنقوله فإن أساتذتي مستعدون ليسمعونا.					X
09	أساتذتي قادة جيدون.					X
10	أساتذتي يعرفوننا حين لا نفهم.		X			
11	أساتذتي يتصرفون بثقة في أنفسهم.				X	
12	أساتذتي صبورون.				X	
13	أساتذتي يساعدوننا في واجباتنا.					X
14	أساتذتي يعتقدون أننا نغش.		X			
15	أساتذتي لطفاء.					X

جامعة وهران 2

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جـامعة و هران 2 – محمد بن أحمد

16	يعتقد أساتذتي أنني لا أعرف شيئا.					X
17	يجب علينا التزام الصمت في حصص أساتذتي.				X	
18	أساتذتي أشخاص يمكننا الاعتماد عليهم.					X
19	أساتذتي يحطون من معنوياتنا.			X		
20	أساتذتي لديهم روح و حسن الدعابة.			X		
21	أساتذتي يعتقدون أنني لا أستطيع القيام بالأشياء بشكل جيد					X
22	أساتذتي يفقدون الدعابة.	X				
23	أساتذتي يبدون غير راضين.				X	
24	حصص أساتذتي لطيفة ورشيقة.		X			
25	أساتذتي كثيروا الشك.	X				

التلميذة: بلقاسم فردوس

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة

من اعداد الدكتور حسن مصطفى فتحي الزيات

يهدف المقياس إلى الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الوسط المدرسي بحيث يوجه للمعلمين لمعرفتهم الجيدة بالتلميذ موضوع التقدير. يتكون المقياس من مدى خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، لا ينطبق) ويكون التصنف حسب سلم الدرجات كما يلي: (من 0الى20) عاديون

(من 21الى 40) صعوبات خفيفة

(من 41 إلى 60) صعوبات متوسطة

(فوق 60) صعوبات شديدة

	الخصائص/السلوك	دائما (4)	غالبا (3)	أحيانا (2)	نادرا (1)	لا ينطبق (0)
1	يبدو عصبيا -متململا- عيوسا عندما يقرأ					X
2	يقرأ بصوت مرتفع وحاد ويضغط على مخارج الحروف					X
3	يقاوم القراءة، يبكي، يقلب المقاطع والكلمات					X
4	يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة	X				
5	ينطق بطريقة مقطعة متشنجة خلال القراءة	X				
6	يبتعد قلقا مرتبكا، يقرب مواد القراءة من عينه	X				
7	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة	X				
8	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص	X				
9	يعكس/أو يستبدل بعض الحروف والكلمات	X				
10	يخطئ في نطق الكلمات /يعاني من سوء نطق الحروف	X				
11	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ	X				
12	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ	X				
13	يبدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها	X				
14	يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات	X				
15	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص	X				
16	يفشل في اعادة مضمون قصة قصيرة بعد قرائتها	X				
17	يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ	X				
18	يقرأ بطريقة متقطعة: حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة	X				
19	يقرأ بصوت مرتفع وحاد ومتشنج					X
20	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل وعلامات الوقف عند القراءة	X				

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
The People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
University of Oran 2 "Mohamed Ben Ahmed"
كلية العلوم الاجتماعية
Faculty of Social Sciences

قسم علم النفس والأرطفونيا وهران في:.....

شعبة: علم النفس

الرقم : ...../ق ع ن أ/ك ع إ/ج و 2024/2

استمارة اختيار موضوع والموافقة على الاشراف"

نحن الأستاذ (ة) :

الإسم واللقب: حمريا صارة

الرتبة: أستاذة محاضرة

نوافق على الإشراف ومتابعة موضوع مذكرة الماستر للسنة الجامعية 2025/2024الموسومة ب

دور مصل ابابنت عسر القراءة وحل عقدتها بالتفاعل الصفي لدى طالب السنة الرابعة

من إعداد :

1) الطالب (ة) : مخلوف شفيقة

2) الطالب (ة):.....

والمسجلين في السنة الثانية ماستر تخصص .....

الأستاذ المشرف مسؤول فريق التكوين مسؤول الشعبة

د. أحمد موسى
نائب رئيس القسم البيداغوجيا
قسم علم النفس والرطوفونيا
كلية: العلوم العلوم الإجتماعية

Adresse : B.P.1015 El M'naouer Oran 31000 Algérie العنوان: ص.ب 1015 المنور وهران 31000 الجزائر