جامعة وهران 2
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية
أطروحة مقدمة
لـــــنيـــــل شهادة دكتوراه علوم
في علم النفس التربوي

بعنـــــــوان

"أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة و مهاراتها لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية بولاية سيدي بلعباس

من إعداد الطالب
فيزازي موفق

الأستاذ المشرف
هامل منصور

أعضاء لجنة المناقشة

اللقب و الإسم	الرتـــــــبة	الصفـــة	جـــــــامعة الإنشـــــــاء
قـــادري حليمة	أستـــــــاذة	رئيســـا	جـــــــامـــعة وهـــران 2
هـــامل منصور	أستـــــــاذا	مقـــررا	جـــــــامـــعة وهـــران 2
سهيـــل مقدم	أستـــــــاذا	منـــاقشا	جـــــــامـــعة وهـــران 2
حلـوش مصطفى	أستاذ محـاضر -أ	منـــاقشا	جامعة جيلالي ليابس سيـدي بلعـباس
رحمـــاني سعاد	أستاذ محـاضر -أ	منـــاقشا	المدرسة العليا المتعددة التقنيات وهـران
جعيجـــع عمر	أستاذ محـاضر -أ	منـــاقشا	المدرسة العليا للأســـاتذة بـوسعـادة

الموسم الجامعي
2020/2019

إهـــــــــداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى روح والديّ رحمهما الله و طيّب ثراهما وأسكنهما فسيح جنانه مع النبئين و الشهداء و الصديقين و حسن أولائك رفيقا

إلى رفيقة دربي زوجتي العزيزة و إلى فلذات كبدي ريهام ،صوفيا و أسينات إلى إخوتي و أخواتي إلى زميلاتي و زملائي في قطاع التربية

شكر و عرفان

أتقدم بجزيل الشكر و العرفان إلى الأستاذ الدكتور هامل منصور الذي أشهد له بجديته و تواضعه و كفاءته و حرصه على التكوين و المرافقة أسأل الله له المزيد من العلم و التألق.

كما أتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين قاموا بتقويم هذا العمل شاكرا لهم كل الملاحظات القيمة و النصائح المسداة لكل طالب معرفة.

و نشكر كل من ساهم في هذا العمل من معلمين و تلاميذ عينة الدراسة

ملخص الدراسة:
تهدفت الدراسة إلى معرفة " أثر برنامج تعليمي مقترح لعلاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي، ذوي صعوبات في تعلم القراءة" قوامها (20) تلميذا(12) و تلميذة(8)
فكانت إشكالية الدراسة على النحو التالي :
"هل توجد فروق قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة و بعده ؟" ثم الفرضية العامة التي صيغت كمايلي:
" توجد فروق قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة و بعده لصالح البعدي."قام الباحث بإختيار العينة بطريقة قصدية، ثم طبق بطارية من إختبارات الذكاء فوجد أن نسبة ذكائهم تراوحت بين المتوسط إلى ذكي جدا .
إعتمد الباحث في موضوعه، المنهج الشبه تجريبي، بتطبيق القياس القبلي و القياس البعدي على المجموعة التجريبية.
التي تعرضت إلى تدريبات على البرنامج التعليمي المقترح، في حصص المعالجة البيداغوجية ، و بإستعمال الأساليب الإحصائية التالية، إختبار ويلكوكسون، إختبار مان ويتنيه، و مربع الإيتا لحساب الأثر قام الباحث بالمعالجة الإحصائية فأفرزت النتائج التالية:

" توجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة و بعده لصالح البعدي."قيمة إختبار(wilcoxon) (3,95) في بعد فهم المنطوق، و هي دالة عند مستوى الدلالة (0,00)، و في بعد الآداء(3,92)، وهي دالة عند مستوى الدلالة(0,00)، و في بعد فهم المكتوب(3,96)، وهي دالة عند مستوى الدلالة(0,00).

- " لاتوجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة، تعزى إلى متغير الجنس."

- " لاتوجد فروق دالة إحصائيا بعد تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة، لدى المعيدين و غير المعيدين."

للبرنامج التعليمي المقترح أثر، في تنمية مهارات فهم المنطوق،و الآداء و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة من ذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة ؟ حيث قيمة الإيتا مربع n^2 بلغت (0,070) و قيمة (d) (0,55)و هي دالة.

Résumé de l'étude:
L’étude visait à déterminer «l’effet d’un programme d’enseignement proposé pour le traitement des difficultés d’apprentissage en lecture chez un échantillon d’élèves du primaire de troisième année ayant des difficultés d’apprentissage de la lecture» composé de (20) élèves (12) et d’élèves (8)
Le problème de l'étude était le suivant:
"Y a-t-il des différences avant et après la mise en œuvre du programme de difficultés d'apprentissage thérapeutique?" Ensuite, l'hypothèse générale est formulée comme suit:
"Il existe des différences avant la mise en œuvre du programme thérapeutique pour les difficultés d'apprentissage et après la lecture au profit de la dimension."
Le chercheur a choisi l’échantillon de manière intentionnelle, puis a appliqué une batterie de tests d’intelligence et a découvert que son QI variait de moyen à très intelligent.

Le chercheur a adopté la méthode quasi expérimentale en appliquant les mesures préalables et ultérieures au groupe expérimental.
Exercices sur le programme d’enseignement proposé, dans les classes pédagogiques, et utilisant les méthodes statistiques suivantes, test de Wilcoxon, test de Mann Whitney et case ETA pour calculer l’impact du chercheur sur le traitement statistique et produire les résultats suivants:
"Il existe des différences statistiquement significatives avant et après la mise en œuvre du programme thérapeutique pour les difficultés d'apprentissage en lecture, en faveur de la dimension." (3,92), qui est une fonction au niveau de signification (0,00), et après compréhension de l'écrit (3,96), une fonction au niveau de signification (0,00).
-"Il n'y a pas de différences statistiquement significatives avant la mise en œuvre du programme thérapeutique pour les difficultés d'apprentissage en lecture, en raison de la variable de sexe."
- "Il n'y a pas de différences statistiquement significatives après la mise en œuvre du programme thérapeutique pour les difficultés d'apprentissage en lecture, chez les doublantts et chez les non doublants."

Le programme éducatif proposé a-t-il un impact sur le développement des compétences de compréhension opératoire, les performances de compréhension de la lecture et les performances des élèves de troisième année ayant des difficultés d'apprentissage en lecture? Où la valeur du Eta carré est (0,070) et la valeur de (d) (0,55) est une fonction.

Summary of the study:

The purpose of the study was to determine "the effect of a proposed instructional program for the treatment of reading difficulties in a sample of Grade 3 students with reading disabilities". of (20) students (12) and students (8) The problem of the study was as follows: "Are there differences before and after the implementation of the therapeutic learning difficulties program?" Then, the general assumption is formulated as follows: "There are differences before the implementation of the therapeutic program for learning difficulties and after reading for the benefit of the dimension." The researcher intentionally chose the sample, then applied a battery of intelligence tests and discovered that his IQ ranged from medium to very intelligent

The researcher adopted the quasi-experimental method by applying the prior and subsequent measurements to the experimental group.

Exercises on the proposed curriculum, in the instructional classes, and using the following statistical methods, Wilcoxon test, Mann Whitney test and ETA box to calculate the impact of the researcher on statistical processing and produce the following results:

"There are statistically significant differences before and after the implementation of the therapeutic program for learning difficulties in reading, in favor of the dimension." (3.92), which is a function at the level of significance (0.00), and after reading comprehension (3.96), a function at the level of significance (0.00). - "There are no statistically significant differences before the implementation of the therapeutic program for reading learning difficulties, because of the sex variable." - "There are no statistically significant differences after the implementation of the therapeutic program for learning difficulties in reading, doubling and non-doubling." Does the proposed educational program have an impact on the development of operative comprehension skills, reading comprehension performance, and the performance of third-year students with reading disabilities? Where the value of the square Eta is (0,070) and the value of (d) (0,55) is a function.

قائمة المحتويات

المحتويات	الصفحة

- الإهداء.....أ
- شكر تقدير.....ب.
- ملخص الدراسة.....ج-ه
- قائمة محتويات الدراسة.....و-ح
- قائمة الجداول.....ط
- قائمة الأشكال.....ي
- المقدمة العامة.....1-2.

الفصل الأول: تقديم البحث

- أهمية الدراسة 4
- أهداف الدراسة 5
- مشكلة الدراسة.....6-8
- فرضيات الدراسة.....9-10
- مصطلحات الدراسة.....11-12

الفصل الثاني: صعوبات تعلم القراءة و مهاراتها.

1 -مفهوم التعلم.....14-16

2 -مفهوم صعوبات التعلم.....16-26

3 -الميول القرائية للأطفال المتخلفين قرائيا.....26-28

4-النظريات المفسرة لصعوبات التعلم. و تطبيقاتها التربوية.....28-37

الفصل الثالث: أساليب تقويم صعوبات تعلم القراءة

1 - تعلم القراءة.....39-50

2- طرق التعلم لذوي صعوبات التعلم.....52-50
3- الإتجاهات و أساليب تقويم التدريس العلاجي.....59-52
4-تحضير نموذجي لدرس القراءة لذوي صعوبات تعلم القراءة.....62-59
الفصل الرابع: البرنامج العلاجي
1- خصائص و مميزات البرنامج العلاجي.....65-64
2- المنهاج الدراسي للسنة الثالثة إبتدائي.....68-65
3-وضع المنهاج حيز التنفيذ.....70-68
4- البرنامج التعليمي المقترح.....74-70
5-الإستراتيجيات المعرفية و السلوكية..... 79-74
6- مبادئ وطرائق العلاج التربوي.....83-79
الفصل الخامس: الجانب التطبيقي.
أولا : **الدراسة الإستطلاعية**
-عينة الدراسة الإستطلاعية.....85
-أدوات جمع المعطيات. 88-86
- الخصائص السيكومترية لشبكة تقييم صعوبات تعلم القراءة.....93-88
مكونات الشبكة.....97-93
البرنامج.....102-97
الخصائص السيكومترية للبرنامج.....103-102
إختبار الذكاء.....107-103
الخصائص السيكومترية لإختبار الذكاء.....110-107
صعوبات الدراسة الإستطلاعية.....110
ثانيا: **الدراسة الأساسية:**
منهج الدراسة.الأساسية.....110
-مجالات الدراسة.....111-110
عينة الدراسة الأساسية.....111
الدليل التطبيقي للبرنامج.....137-117
ظروف إجراء الدراسة الأساسية.....141
-الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.....142-141.
الفصل السادس: عرض و مناقشة النتائج

أولا: عرض النتائجالفرضية العامة.....144
عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى.....149
عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية.....154
عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.....155
ثانيا: مناقشة النتائج.....156
مناقشة الفرضية العامة.....156-159
مناقشة الفرضية الفرعية الأولى.....159-166
مناقشة الفرضية الفرعية الثانية.....166_167
مناقشة الفرضية الفرعية الثالثة.....167-170
الخاتمة:.....171-172

❖ قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	خصائص ذوي صعوبات التعلم و أساليب العلاج	22
2	العلاقة بين الأهداف والكفاءات المستهدفة في مهارة القراءة	50
3	خصائص أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية	85
4	بدائل و أوزان شبكة تقييم صعوبات القراءة	88
5	نتائج معاملات الصدق و الثبات شبكة تقييم صعوبات تعلم القراءة	89
6	نتائج معامل الإتساق الداخلي-فهم المنطوق	90
07	نتائج معامل الإتساق الداخلي-الأداء القرائي	91
08	نتائج معامل الإتساق الداخلي-فهم المنطوق	92
09	نتائج معامل الإتساق الداخلي-الدرجة الكلية	93
10	مؤشرات صعوبات تعلم القراءة و مهاراتها –فهم المنطوق	94
11	مؤشرات صعوبات تعلم القراءة و مهاراتها –فهم المكتوب	95
12	مؤشرات صعوبات تعلم القراءة و مهاراتها –الآداء القرائي	96
13	تصنيف مؤشرات صعوبات تعلم القراءة	97
14	خصائص الكفاءات المستهدفة في المنهاج الدراسي –السنة الثالثة	100
15	خصائص الكفاءات في ميدان فهم المكتوب	101
16	خصائص أفراد العينة ونتائج إختبارات الذكاء	107
17	نتائج إختبارات الذكاء-درجات خام	108
18	نتائج إختبارات الذكاء-نسب مئوية	109
19	خصائص عينة الدراسة الأساسية	111
20	نتائج القياس القبلي و البعدي –مرحلة تجريب الآداة	115
21	حجم أثر البرنامج العلاجي في تحسين مهارات الآداء و الفهم القرائي مرحلة تجريب الآداة	116
22	درجات أفراد العينة قبل تنفيذ البرنامج العلاجي و بعده	138
23	صعوبات فهم المنطوق	139
24	صعوبات الآداء القرائي	140

25	صعوبات فهم المكتوب	141
26	نتائج الفروق في القياس القبلي	144
27	نتائج الفروق في القياس البعدي	145
28	الفروق بين درجات أفراد العينة في القياس القبلي البعدي-فهم المنطوق	146
29	الفروق بين درجات أفرادالعينة في نتائج القياس القبلي و البعدي-فهم المكتوب	147
30	الفروق بين درجات أفرادالعينة في نتائج القياس القبلي و البعدي-الآداء القرائي	148
31	الفروق بين درجات أفراد العينة في نتائج القياس القبلي-متغير الجنس	149
32	الفروق بين الذكور و الإناث في نتائج القياس القبلي-فهم المنطوق	151
33	الفروق بين الذكور و الإناث في نتائج القياس القبلي-الآداء القرائي	152
34	الفروق بين الذكور و الإناث في نتائج القياس القبلي-فهم المكتوب	153
35	الفروق بين المعيدين و غير المعيدين في نتائج القياس القبلي و البعدي	154
36	حجم أثر البرنامج العلاجي المقترح	155

❖ قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الجدول	الصفحة
1	خصائص صعوبات التعلم و الحالات التي تظهر عليها. التعلم	21
2	المماثلة بين العقل البشري و الحاسب الآلي	29

❖ قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	الصورة الأولية للبرنامج التعليمي المقترح	185-180
2	الصورة النهائية للبرنامج بعد التحكيم	203-186
3	نسبة إتفاق المحكمين	204
4	المخرجات الإحصائية للدراسة	205
5	نماذج من إختبارات رسم الرجل	227-222

مقدمة عامة

تعد مشكلة صعوبات تعلم القراءة و مهاراتها ، من المشكلات الأكثر شيوعا في الوسط المدرسي، على إختلاف مراحلها، و درجات تفاوتها بين تلاميذ المرحلة الإبتدائية، فهي ليست مشكلة تخص فئة معينة من التلاميذ، بل نجدها أيضا عند المتفوقين، و من ذوي القابليات، و قد يتطلب هذا البحث عن الأسباب
و العوامل التي أدت إلى ذلك مع إقتراح تعلمات مرنة تكون لها دلالات إجتماعية، مستقاة من واقع المتعلمين، مع مراعاة الفرق الفردية، و تكريس مبدأ تكافؤ الفرص، و إحترام الميول و الدوافع في عملية التعلم ، من خلال مراجعة المناهج و تقويمها وفق خصائص المتعلم ، و حاجاته التعلمية.
لقد حاولنا في هذه الدراسة إقتراح برنامج تعليمي لعلاج بعض الصّعوبات الأكاديمية المرتبطة بمهارات القراءة، تتضمن ميادين ثلاثة، فهم المنطوق، فهم المكتوب و الأداء القرائي ،مع تقديم تعلّمات إدماجية تسمح بإدماج كل الخبرات و المهارات، في التعامل مع المواقف التعلمية، تعلمات تؤدي إلى زعزعة في التوازن و خلخلة في البنية المعرفية، تجعل المتعلم في حيرة من أمره، فيسعى إلى البحث عن الحلول الممكنة، بناء على خبرات معرفية و مهارية ، في مساق تعلمي متكامل و متناسق من حيث المعرفة و المنهجية .
و في مهارة القراءة ، فإن التلميذ يفهم ما يقرأ، عندما تتساوى درجة فهمه لما يقرأ بدرجة فهمه لما يسمع

و في هذا فإن لفهم المنطوق، أهمية في تجاوز صعوبات تعلم القراءة، لأنه نشاط يكتسي الحيوية و اليقظة

في قدرة المتعلم على فهم الخطابات، و التعامل معها مشافهة، و فيه يعبر عن مواقفه و إتجاهاته، من خلال مسرحة الأحداث و المساهمة في بناء الحدث.

- لقد أشار الباحث في دراسته لموضوع"أثر برنامج علاجي لصعوبات تعلم القراءة و مهاراتها" إلى فصول تناول فيها كل متغيرات الدراسة، للإجابة عن الإشكالية العامة التالية: "هل توجد فروق قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة و بعده؟"

حيث إستهل الموضوع بتقديم الفصل الأول، الذي تمحور حول الأهمية، و الأهداف، و الإشكالية ، يليه الفصل الثاني، عن مهارات القراءة و صعوبات تعلمها، مستندا إلى

بعض النظريات المفسرة لها، وأما الفصل الثالث تضمن أساليب تقويم صعوبات تعلم القراءة، و فيه تناول الباحث إستراتيجيات معرفية لعلاج هذه الصّعوبات، أُستخدمت كسند في الدليل التطبيقي للبرنامج المقترح، لعلاج صعوبات تعلم القراءة، وفي الفصل الرابع أعطى الباحث مفاهيم عن البرامج الدراسية، و عن خصائص البرامج العلاجية، وكذا برامج الفهم القرائي، و طرق علاجه، و في الفصل الخامس دراسة الخصائص السيكومترية، لأدوات الدراسة المتمثلة في إختبارات الذكاء، و شبكة تقييم صعوبات تعلم القراءة، بحيث قام الباحث بتجريب البرنامج على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة، من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي، لمعرفة ما إذا كان البرنامج يغطي مؤشرات صعوبات تعلم القراءة الأكثر إنتشارا، و كذا معرفة فاعليته في تجاوز صعوبات القراءة

و تنمية المهارات القرائية، لدى تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، بعدها يعرض البرنامج على العينة الأساسية ، وتوجت الدراسة بعد ذلك بإختبار الفرضيات عن طريق إستخدام الإختبارات اللامعلمية إختبار (wilcoxon. Mann witney) و مربع الإيتا لحساب أثر البرنامج التعليمي على أفراد العينة

و كان ذلك بإستخدام الحزمة الإحصائية(spss) ثم عرض و مناقشة النتائج، مع تقديم تبريرات علمية لدحض أو قبول الفرضيات على ضوء الدراسات و الأبحاث.

و في الخاتمة تناول الباحث موضوع الطفولة في أسطر لتبيان أهميتها، في عملية التنشئة الإجتماعية حيث أشار في موضوعه، ومن خلال تقديم برنامجه التعليمي، إلى ضرورة الإهتمام بالتلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة، ظهر ذلك جليا في الدليل التطبيقي للبرنامج، حيث قدم تعلمات متدرجة و مرنة، إحتراما لميولهم و دوافعهم، و ركّز على المهارات القرائية، لتحقيق كفاءات عرضية، بحيث في نهاية البرنامج يكون المتعلم قادرا على القراءة المسترسلة دون تهجي و لا تقطيع، مع توظيف المعارف و الخبرات في ميادين اللغة بأسلوب صحيح، في حدود مستواه الدراسي، و عمره العقلي و الزمني.

الفصل الأول: تقديم البحث.

1) أهمية الدراسة:

2) تتجلى الأهمية العلمية لموضوعنا في:

-إقتراح برنامج تعليمي قائم على إدماج ميادين اللغة العربية في فهم المنطوق، و فهم المكتوب

و في مهارات الآداء القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

- تصميم شبكة لتقييم صعوبات تعلم القراءة و مهاراتها، كأداة تستعمل لرصد المشكلات القرائية الأكثر تداولا بين تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي.

- إستخدام إستراتيجيات تعلم معرفية و أساليب تطوير التفكير الإبداعي في مهارات القراءة لتجاوز صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي.

و هذه الأهمية تنسجم إلى حد ما مع دراسة(سامر،2011) في موضوع " أثر برنامج تدريبي لمهارة الذاكرة العاملة في تطوير مستوى الإستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مشكلات القراءة." و في علاج مشكلات الإستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مشكلات القراءة من خلال علاج أحد الأسباب المتمثل في قصور مهارات الذاكرة العاملة . (سامر ،2011: 197)

كما تنسجم مع دراسة(الحايك) في موضوع:

" أثر برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات العصف الذهني ،و قوائم الكلمات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية." في: تحسين الكفاءة اللّغوية و الفكرية لدى الطلبة" و تحسين القدرات التحصيلية في المباحث الدراسية الأخرى و إرتباطها بالتفكير الإبداعي، وبالجانب المعرفي، و أساليب تطوير التفكير الإبداعي

في مهارات القراءة القائم على إستراتيجيات العصف الذهني و إستراتيجات الإستيعاب القرائي، و المعرفة المكتسبة وإستراتيجيات المنظم الشكلي، التي أستخدمت في دراستنا لتحسين مستوى الأداء القرائي القائم على إدماج الموارد ، في ميادين اللغة العربية.)

(اللبودي ،2003،) (الكندري، 2004) (يونس ،2004) في(الحايك، 2016: 419) .

- **أهمية عملية:**

- إقتراح برنامج علاجي يساعد المدرسين ،و المختصين في حل مشكلات عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

- تقديم منهجية علمية في تطبيق البرامج العلاجية، لدى أساتذة التعليم الإبتدائي ،من أجل التحكم

في أدوات القياس،و أساليب التقويم الفعال.
- يساعد البرنامج التدريبي على معرفة مدى نمو التلاميذ نحو النضج في حدود إمكانياتهم و *قدراتهم*.
- يساعد في تقدير حاجات المتعلّمين، و إثارة دافعيتهم نحو تعلّم فعّال يكون فيه المتعلم من ذوي صعوبات التعلم، محورا للعملية التعليمية التعلمية.

2) **أهداف الدّراسة:**

- أهداف علمية:

- معرفة الفروق إن وجدت قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم القراءة و بعده .
- معرفة الفروق إن وجدت في صعوبات تعلم القراءة بين الذكور و الإناث، قبل تنفيذ البرنامج العلاجي.

- معرفة الفروق إن وجدت بين المعيدين و غير المعيدين، بعد تنفيذ الإختبار العلاجي لصعوبات تعلم القراءة .
- معرفة أثر البرنامج العلاجي المقترح، في ظل إستخدام طرائق نشطة و مجموعة متنوعة

من الإستراتيجيات، تشمل كل من: إستراتيجية الإستعاب القرائي، والمنظم الشكلي،و إستراتيجية المعرفة المكتسبة)،و بعض الإستراتيجيات التي ذكرت في دراسة(تهاني) كإستراتيجيات التكرار ،و إستراتيجيات التعرف على الحروف و الكلمات، و المسح البصري، و التنبؤ، و التعزيز، و التسلسل، و الحذف

و الإستبعاد التدريجي للحذف، والتهجي و التقطيع، و الإبدال و القلب) في((تهاني ،2014: 62)

- أهداف عملية:

- معرفة فاعلية البرنامج المقترح في علاج المشكلات القرائية ذات علاقة بفهم المنطوق .

- معرفة مدى ملاءمة التعلمات العلاجية التي يقدمها البرنامج المقترح، مع القدرة على تكيف أفراد العينة من ذوي صعوبات تعلم القراءة، في حدود قدراتهم و نموهم نحو النضج.

3) **إشكالية الدراسة:**

تعدّ مهارات الكلام ،و اللّغة، و السّمع، من العمليات الأساسية في إكتساب المعرفة و الإتصال

ويصفها ليرنر(lerner 1971)على أنها :"من نقاط البداية في العملية التربوية."، ولقد أكدت اللّجنة الوطنية الاستشارية لعسر القراءة سنة(1969) في تقرير لها على ضرورة تمكين الطفل من التحكم في اللّغة قبل التحاقه بالمدرسة؛ ليتمكّن من إدراك الحروف و تركيب الكلمات و قراءة النصوص القصيرة.

وفي دراسة (البيلي، 1991) و(سالم، 1988)و (السرطاوي،1988) التي أكدت أن:" نسبة (20٪)ممن يعانون من مشكلات مدرسية و سلوكية ،لا علاقة لها بأي من الإعاقات السّمعية ، أو البصرية

أو العقلية، أو الحركية أو إضطراب إنفعالي أو مشكلات في التواصل."(السرطاوي،1995 :58)

وفي دراسة (مورفيت و كارلتون1931) على عينة من الأطفال الذين إلتحقوا بالمدرسة و كان معدل عمرهم العقلي ست (06) سنوات و نصف و حتى سبع (07) سنوات، تبين أنهم أكثر نجاحا و تفوقا

في دروس القراءة في صف السنة الأولى إبتدائي، من أقرانهم الذين كان معدل عمرهم العقلي أقل

من ست(06) سنوات.(ناجي،2005 :13)

و في دراسة (كامل،1999) التي هدفت إلى التعرف على حالات صعوبات تعلم القراءة، والكتابة والحساب بين تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وكذلك تحديد أبعاد المجال المعرفي التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين، وأيضًا التعرف إلى العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، وتحديد المتطلبات النفسية ،والتربوية اللازمة لرعاية التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة، أو الكتابة، أو الحساب ، وأفرزت نتائج الدراسة مايلي:

"توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في نسب شيوع صعوبات القراءة والكتابة لصالح الذكور."

"لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في نسب شيوع صعوبات الحساب."

"توجد فروق دالة إحصائيًا بين نسب شيوع صعوبات التعلم في المجالات الثلاثة (القراءة ، الكتابة ، الحسا ب)

"توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومتوسط درجات العاديين
في بعض الأبعاد، وبعض القدرات والمجالات."في(حسن أسعد جبايب،مجلة كلية التربية)

و في دراسة (ابراهيم) التي تناولت التغييرات العصبية في مرحلة التطور الجينيني، لعينة من الأطفال قوامها (137)حيث أفرزت الدراسة النتائج التالية:

-وجود خلل في النشاط الدماغي عند الأطفال المصابين بعسر القراءة .

وأشار أيضا إلى أن الخلل الوظيفي قد يصيب بعض أجزاء الدماغ الأيسر،التي تعتبر مسؤولة فسيولوجيا عن عملية تحليل اللغة ،والاشارات العصبية البصرية. (ابراهيم) 2007في(جبايب،2010: 15-16)

حيث إقترح برنامجا علاجيا وأسفرت النتائج عن:

-"وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في الفروق بين درجات الإختبار البعدي والإختبار القبلي
في القراءة ،و في الكتابة لصالح المجموعة التجريبية، نتيجة تعرضها للبرنامج العلاجي المقترح."

و هذه النتائج تؤكد على فاعلية البرامج العلاجية في الحد من تنامي المشكلات القرائية المنتشرة في الوسط المدرسي.

و في دراسة(الدبس) التي تهدف إلى معرفة نسبة الطلبة الأذكياء في صف الرابعة أساسي الذين لديهم صعوبات في التعلم الأكاديمية في اللغة العربية، بحيث أجرى تصميما لإستبيان مكون من (32) فقرة منها (17) في مهارات القراءة و (15) فقرة في مهارة الكتابة و لقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي أن نسبة(11.85٪) من الذين لديهم صعوبات في التعلم، و أكثر نسبة كانت للذين لديهم صعوبات
في القراءة تتمثل في:

- صعوبة التفريق بين اللام القمرية و الشمسية.

-بطء القراءة، وفقدان موقع الكلمة أثناء القراءة، إضاعة سطر عند الإنتقال من سطر إلى آخر، صعوبة
في تهجئة كلمات كبيرة المقطع. (الدبس:2000) في (جبايب، 2010 :16).

أما دراسة (تهاني) على:
" برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي و الإخراج الصوتي و أثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة و الفهم و النطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي."
و بما أن الباحثة تتمتع بخبرة مهنية كأخصائية في النطق و الكلام و في صعوبات التعلم بمستشفيات جامعة عين شمس ،تؤكد أن مشكلة الوعي اللفظي و الإخراج القرائي يمكن علاجها عن طريق برنامج لتنمية مهارات الوعي اللفظي و الإخراج الصوتي فصاغت إشكالية الدراسة على النحو التالي:
ما أثر برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الوعي اللفظي، و الإخراج الصوتي
في تحسين مهارات تعرف الكلمة و الفهم و النطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟ و أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات الأداء و الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم. (تهاني صبري،2014 :588)
هذه النتائج تدلّ على فاعلية البرامج التعليمية العلاجية في الوسط المدرسي و عليه .

يطرح الطالب الباحث إشكالية دراسته على النحو التالي:

- "هل توجد فروق قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة و بعده؟"

و تفرعت إلى التساؤلات التالية:
-هل توجد فروق قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة، تعزى إلى متغير الجنس؟

- هل توجد فروق بعد تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة لدى المعيدين و غير المعيدين ؟

-ما حجم أثر فاعلية البرنامج العلاجي، في تنمية مهارات فهم المنطوق،و الآداء و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة من ذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة ؟

4) **فرضيات الدراسة:**

في دراسة (سعيد) عن:

"فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى النطق لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم".

بحيث هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتحسين مستوى النطق لدى عينة من الأطفال و علاقاته بعلاج مهارات تعرف الكلمة و الفهم و النطق، و إشتملت عينة الدراسة على(14) طفلا من مدارس بني سويف تتراوح أعمارهم ما بين(11-7) سنة لديهم صعوبات تعلم ،و إضطرابت في النطق و الكلام حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين(تجريبية و ضابطة) بعد تطبيق مقياس ستانفورد بنيه للذكاء ، و مقياس تقدير سلوك التلميذ، لفرز حالات صعوبات التعلم، إستمارة دراسة حالات إضطرابات النطق و الكلام مقياس تقييم النطق، و تطبيق البرنامج التدريبي، فصاغ فرضية دراسته كالتالي:

- للبرنامج التدريبي فاعلية في تحسين مستوى النطق ،وفي تنمية مهارات تعرف الكلمة و الفهم و النطق لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم. (عبد الحميد،2009) في(تهاني،2014: 593)

و في دراسة(باتش)

" أثر برنامج صفي على أطفال الروضة في مهارات الوعي الصوتي " حيث هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات الوعي الصوتي على أطفال رياض الأطفال، المعرضون لصعوبات التعلم في مهارات تعرف الكلمة

و الفهم و النطق، على عينة من أطفال الرياض المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة، حيث تضمنت إجراءات الدراسة ،تحديد الخط القاعدي لمستوى آداء الأطفال من خلال تطبيق إختبار المؤشرات الأساسية، لإكتساب مهارات تعرف الكلمة و الفهم و النطق كإختبار قبلي و بعدي، ثم تطبيق البرنامج العلاجي،فكانت النتيجة أن الأطفال تحسنوا في مستوى الآداء بمقدار(16-18٪) في مهارات تعرف أصوات الحروف في بداية الكلمة." (Douglas - Beatch , 2005) في(تهاني:593)

و في دراسة(عبد الحميد) "برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول إعدادي." ومن خلال صياغتها للفروض الصفرية التالية:

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ عينة البحث قبل البرنامج العلاجي و بعده فيما يتعلق بمهارات فهم المفردات،و إستخدام مؤشرات السياق لإختبار

الكلمات المناسبة و فهم معنى الجملة، و فهم الوحدات الطويلة و في إدراك أفكار الأساس، و في مهارة تذكر المادة المقروءة، التي تمثل صعوبات في الفهم القرائي. (عبد الحميد،2009)في في(تهاني:593)

و بناء على ما سبق من دراسات و أبحاث في مجال صعوبات التعلم، صاغ الباحث الفرضية العامة للدراسة على النحو التالي:

- " توجد فروق قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة و بعده لصالح البعدي."
- و تفرعت إلى مايلي:

- " توجد فروق قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة لصالح الذكور."
- " توجد فروق بعد تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم القراءة لصالح المعيدين."
-" للبرنامج العلاجي المقترح أثر على أفراد عينة الدراسة من ذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة."

5) دواعي إختيار الموضوع:

تسعى المدرسة الجزائرية في ظل التحديات و الرهانات التي يعرفها العالم ،إلى هيكلة مناهجها

و إضفاء مرونة في تنفيذ برامجها، و تهيئة الفرص للمتعلمين، للتعبير عن أفكارهم، وميولهم و حل مشكلاتهم، وتحديد إتجاهاتهم نحو ذاتهم و بيئتهم في ظروف محفزة، يأتي هذا الإختيار من منطلق تحقيق مدرسة الجودة، و إنتاج النخبة التي تعد مطمح الشعوب و آمالهم، و لعل أهم ما يمكن الحديث عنه

في دراستنا هذه هي"مشكلة صعوبات تعلم القراءة" التي جاءت في عدة دراسات ميدانية، تؤكد فيها على أن: "عددا ذا دلالة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، يشتركون في عدم القدرة على التمييز بين أصوات الحروف، و الكلمات أو فصل الوحدات الصوتية، التي تتألف منها الكلمة، مع أنهم لا يعانون من مشاكل حسية."(Guardiola)

"و قد تظهر هذه الصعوبات نتيجة نقص في الدافعية أو المشاكل العاطفية." (23: Guardiola ,2001) في (الحروب،2012: 42- 43) نقلا عن (قدي،2016 :71).

6)- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

- البرنامج العلاجي:

-تعرف الباحثة (تهاني) البرناج التدريبي إجرائيا بأنّه:
"مجموعة من جلسات التّخاطب التي تتضمن بعضا من الأنشطة التي تقدم لتلاميذ المرحلة الإبتدائية
من خلال مجموعة من الإستراتيجيات خلال فترة زمنية محدّدة ،بهدف تنمية الوعي اللفظي(الصوتي)
و الإخراج الصوتي لتحسين مهارات القراءة." (تهاني ،2014: 590)
و يعرف الباحث البرنامج العلاجي كمايلي:
- صعوبات تعلم القراءة:
"قصور و عجز في إدراك الحروف المنطوقة و المكتوبة، وفي قراءة الكلّمات ، و تركيب الجمل، يظهر عند فئة من التّلاميذ ليست لديهم إعاقات سمعية أو ضعف في البصر ذكاؤهم معتدل من(90)درجة فأكثر".
أ- فهم المنطوق:
هو القدرة على إستيعاب الخطابات المنطوقة الناتجة عن معاني مسموعة في حدود الزمن الدراسي و العمر العقلي للمتعلم من ذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة.
ب- الأداء القرائي: هو القدرة على قراءة الكلمات و الجمل ضمن نصوص القراءة، دون تهجي ولا تقطيع وفق معايير القراءة السّليمة.

ج- فهم المكتوب:
هو الإستيعاب القرائي للكلمات، و العبارات و الجمل، و النصوص، و إستقرارها في البناء الفكري المنظم ثم إستخدامها لقراءة و فهم و تحليل النّصوص الجديدة.
د- شبكة تقييم صعوبات تعلم القراءة و مهاراتها:
مجموعة من المؤشرات الإجرائية القابلة للملاحظة
و القياس، في ميادين ثلاثة فهم المنطوق، الآداء القرائي، فهم المكتوب .
الكفاءات:
حسن توظيف الموارد المندمجة في ترابط منطقي و إنسجام فكري للمعارف و المهارات يساعد المتعلم على المعالجة الذهنية المنظمة، و المتكاملة ،من حيث خصائص المادة المعرفية ، و الخبرات الشخصية للمتعلم للوصول إلى تحقيق كفاءات مستعرضة ذات معايير معلنة مسبقا.

الفصل الثاني: صعوبات التعلم القراءة

تمهيد:

إنّ عملية التعلم لدى تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، تتطلب إهتماما كبيرا من المعلم في وضع إستراتيجيات تعليمية لتجاوزها، و طرائق نشطة، تساعد المتعلم من ذوي صعوبات التعلم في شحّذ دافعيته نحو تعلم ذا طابع شخصي إجتماعي، يتيح له فرص التعلم بكل حرية، وينمي لديه روح الإقبال و المبادرة
و الثقة بالنفس، و تقبل الذات، مما يجعله قادرا على فهم ذاته و إكتشاف قدراته تجاه المواقف التعلمية ومن أهم ما نتناوله في هذا الفصل تلك الصعوبات القرائية التي تنتشر في مدارسنا حيث نقدم تعريفا للتعلم و ما يتطلبه من شروط أساسية.

1- مفهوم التعلم:

(حينما يتمكن الإنسان من القيام بعمل نقول أنه تعلم، و يتأكد التعلم من خلال السلوك و التغيرات التي تطرأ على هذا السلوك، فإننا نتعلم كيف نقرأ وكيف نكتب وكيف نعزف على آلة موسيقية لكننا نتعلم أيضا أن نفعل الأمور بطريقتنا الخاصة، و ربما نلجأ إلى طريقة أفضل من التي لجأ إليها الآخرين.
فالتعلم يشتمل على التطور و التحسن، فقد يتعلم ثلاثة أفراد بطرق مختلفة عندما يتعرضون للإحباط فالأول يتعلم الغضب، و الثاني يتعلم أن يفكر في الإنتحار، و أما الثالث فيفكر في إيجاد الحلول لهذه المشكلة).
(العناني،2008: 159)/
فالتعلم بهذا المعنى يقصد به:
"تغيير نسبي و شبه دائم إلى درجة ما في السلوك الناتج عن التدريب و الخبرة، و لا يعزى هذا التغيير إلى عوامل النمو، أو عوامل تحدث تأثيرات مؤقتة نسبيا، أو عوامل دورية مؤقتة مثل المخدرات أو الإجهاد بل إلى عوامل كثيرة قد تكون ظاهرة، أو باطنة كحب المادة، أو الأستاذ أو البيئة التي يتعلم فيها."

1-1- تحليل عملية التعلم:

يشترط في عملية التعلم توفّر كل من:
الدافعية، و الإنتباه، و الإستعداد".
فما هو الإنتباه ، و ما علاقته بالدافعية، و الإستعداد حتى تتم عملية التعلم؟

1-1-1 - الإنتباه:

يعرف على أنه:
" عملية إختيار و تركيز للمنبهات التي يواجهها الفرد في حياته". و يكون على المظهر التالي:
- الإنتباه القسري: كإنتباه الفرد إلى طلقات نارية دون بدل أي جهد ذهني، أو عناء.
- الإنتباه التلقائي: هو إنتباه الفرد إلى شيء يهتم به و يميل إليه و قد يكون مفيدا في عملية التعلم.
- الإنتباه الإرادي: هو الإنتباه الذي يتطلب بذل جهد كبير، لأهميتة في عملية التعلم، مثل:
انتباه الطالب للمحاضرة ، أو حديث مملّ ، وفي هذه الحالة يشعر الإنسان بالجهد الذي يبذله في محاولته التغلب على ما يعتريه من ملل، أو شروذ ذهني ،بسبب الإنتباه. " و في هذا تتطلب عملية التعلم نوع من اليقظة و النشاط داخل الصف المدرسي ، و تقديم نشاطات صفية، تدعو إلى المشاركة الفعالة.
كما يتوقف مقدار الإنتباه على:
- شدة الدافع إلى الإنتباه، وعلى وضوح الهدف من الإنتباه، على أن تكون الدروس المقدمة للأطفال قصيرة شائعة أو ممزوجة باللعب.

1-1-2 - الدافعية:

- مقترحات لزيادة الدافعية للتعلم:

إن من بين المقترحات لزيادة الدافعية للتعلم ما يلي:
- الإنتباه للعناصر المكونة للمشكل.
- تعريفها بكلمات كثيرة.
- الكشف عن مدى وعي التلاميذ لها.
- التحدث عن أعراض المشكلة كما هي.
- التحدث عن الأفكار التي يدركها التلميذ، و يصوغ بها المشكلة.
- التحدث عن الآثار السلبية المترتبة عنها.
- تحديد الظروف البيئية، و الصّفية التي تسهم في تطورها.
- الكشف عن الأفكار الخاطئة التي يدرك بها المشكلة.
- تحديد التشويهات المعرفية، كما يراها التلميذ ذاته.

أما العلاج فيتضمن الخطوات التالية:

- إعادة تنظيم المجال الإدراكي، المتضمن أفكار التلميذ، المرتبطة بالحدث، و المؤثرات الصّفية لإستيعاب عناصر المشكلة.
- الإنتباه إلى العناصر المتعلقة بالمشكل.
- التحدث إلى الذات بألفاظ و أبنية معرفية دقيقة.
- مساعدة التلميذ على تخيل نتائج معالجة المشكلة.
- مساعدته على إستحضار صور ذهنية، لطلبة يؤدون الأداء المرغوب فيه، و تخيل ما يحرزون من نتائج إيجابية.
- مساعدة المتعلم على الإهتمام بالذات، بهدف معالجة المشكلة.
- تزويده بالتلميحات التي تساعده على توقع النتائج الإيجابية، التي تساهم في إعتبار الذات.
- تحدثه عما يريد القيام به، جهرا، ثم سرا،ثم تحدث ذاتي صامت.
- ممارسة السلوك، و التحدث عنه بصوت عال،ثم منخفض،ثم بصمت.
- تقديم التعزيز الذاتي، عن الآداء المرغوب فيه.(العناني،2008 : 153)

2- مفهوم صعوبات التعلم:

يعد حقل صعوبات التعلم الخاصة من الحقول المعرفية الحديثه نسبيا، و الأكثر شيوعا في إعطاء تفسيرات علمية لمفهوم صعوبات التعلم في مجال التربية الخاصة، و قد أخذ هذا التخصص مكانة منذ العقد السابع من القرن العشرين؛ بمعنى أن صعوبات التعلم كانت موجودة ، و لكن لم يتم التعرف عليها على الرغم من انتشارها بين أوساط التلاميذ، و من بين المختصين الذين تناولوا هذا الموضوع أشهرهم كولدستين(Goldstain 1936) و (أورتون1937Orton)، المختصان في الأعصاب،كما توقع أرتون أثر السيطرة المخية على التعلم، حيث أشار (كولد ستان،1936-1939) من خلال دراسة قام بها بعد الحرب العالمية الأولى، لمعرفة أثر الصدمات على مستوى الدماغ، التي تلقاها الجنود أثناء الحرب و إستخلص النتائج التالية:

"أن الجنود الذين أصيبوا بجروح على مستوى الدماغ، يظهرون علامات الإستمرارية، وإضطراب

في قدرتهم على التمييز بين الشكل، و الأرضية، وندرة التفكير المجرد، و أكد أن هذا السلوك، قد يكون موجودا عند الأطفال الذين يعانون من ذات الضّرر في الدماغ." (الياسري،2006: 19).

"كما وجد ورنار و ستراوس، أيضا عجزا في مستوى التفكير المجرد لدى أولئك الأطفال، الذين يعانون من أذى في الدماغ الخارجي، و يتشتت إنتباههم بسهولة، و يظهرون شرودا في إنتباههم، و يتميزون أيضا بالسلوك الإندفاعي."(werner et strauss 1942) في(الياسري،20:2006).

أما جونسون فقد إستخدم مصطلح الأطفال الهامشيين(marginal children)، ولكن واجهته معارضة على هذه التسمية من قبل أولياء أمور أولئك الأطفال

و عليه عد هذا المصطلح غير مناسب و مُضلل، و كذلك كالفين و سكيفلاين (Chalfant et Schefflin 1969)، فقد إستخدما مصطلح (إضطراب العمليات المركزية (Central processing disfunction)، لأن أولائك الأطفال يبدون خصائص مشابهة لخصائص أذى الدماغ، إلا أنها ليست دائما مقترنة بأعراض أذى الدماغ. (johnson1962)

و صرح صامويل أنه:"لا يوجد مجال إحتاج إلى جهد للوصول إلى تعريفات دقيقة ،و محددة في إطار التربية الخاصة، مثلما إحتاجه مجال صعوبات التعلم".(الياسري، 21:2006)

و يعرف كيرك صعوبات التعلم بأسلوبه قائلا:

"هناك فئة من الأطفال، يصعب عليهم إكتساب مهارات اللغة،و المعرفة بأساليب التدريس العادية مع أن هؤلاء غير متخلفين ذهنيا ،كما لا توجد لهم إعاقة بصرية ،ولا سمعية تحول بينهم و بين إكتساب اللغة و التعلم، تظهر عادة في عدم القدرة على الإستماع، التفكير، الكلام، القراءة الكتابة ، أو حل المسائل الرياضية." (إيمان عباس ،2008 :21)

و لقد حدد هلهان و كوفمان مظاهر أساسية و رئيسية لتعريف صعوبات التعلم هي:

أ- ظهور مشكلة أكاديمية في القراءة ،الكتابة، التهجئة، أو الحساب...إلخ.

ب- النمو غير المتوازن لقدرات الطفل، و يظهر ذلك من خلال التباين بين قدراته العقلية ،و الأكاديمية.

ج- وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي.

د- لا تعزى صعوبات التعلم إلى إعاقة عقلية، أو إضطرابات إنفعالية.

(Hallahan et Kauffman ,1976) في(الياسري،2006 :20)

صعوبات التعلم :

"هي الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة، أو أكثر في الجوانب التالية:

- "القدرة على إستخدام اللغة و فهمها.
- القدرة على الإصغاء و التفكير أو الكلام ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو العمليات الحسابية البسيطة

و قد تكون هذه مجتمعة، و قد تظهر منفردة، و قد تكون لدى الطفل مشكلة في إثنين، أو ثلاثة مما سبق ذكره، هذا

يعني وجود مشكلة، في مواد القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، و غالبا ما يسبق ذلك مؤشرات مثل صعوبة في تعلم اللغة الشفوية (المحكية) فيعاني المتعلم من صعوبات في النطق، وينتج عن ذلك صعوبات في التعامل مع الرموز." (ربيع محمد طارق ، 2008 :75) .

فإذا استمر ظهور هذه الصعوبات في التعلم، يخضع الطفل إلى فحص لصعوبات التعلم، إذا ما تجاوز الصّف الثاني إبتدائي ،كما أن هناك بعض المؤشرات التي تساعد المختص في علاج صعوبات التعلم ، من التنبؤ بوجود مشكلات ،كالتأخر اللّغوي، مشكلات في إكتساب الأصوات الكلامية، أو إنقاص، أو زيادة في الكلام (زيادة أحرف)، ضعف التركيز، ضعف الذاكرة، صعوبة الحفظ صعوبة التعبير عن طريق توظيف رصيده اللغوي صعوبات في مهارات الرواية، إستخدام الطفل لمستوى لغوي أقل من عمره الزمني، مقارنة بأقرانه."(ربيع محمد طارق،2008: 77)

كما أن التعريف الأكثر شيوعا لصعوبات التعلم، و هو التعريف القانوني المتفق عليه، و المعمول به لحد الآن في الولايات المتحدة الأمريكية ، و الذي يعرف صعوبات التعلم بأنها:

" إضطراب في واحد ، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، الخاصة بفهم، أو إستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، و التي تتجسد في قدرة غير مكتملة على الإصغاء أو التفكير ، أو التحدث أو القراءة

أو الكتابة، أو الحساب، و يشمل هذا المصطلح حالات كالإعاقات الإدراكية، و الإصابة الدماغية

و الخلل الوظيفي الطفيف للدماغ، و صعوبات اللغة، و الحبسة الكلامية التطورية، و لايشتمل على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية ناتجة مبدئيا عن إعاقات حسية ، أو حركية، أو تخلف عقلي

أو اضطراب إنفعالي، أو حرمان بيئي، أو ثقافي، أو إقتصادي."(learner,2000)في (خطاب، 2008: 13)

من خلال ما ذكر من تعاريف فإن صعوبات التعلم:

" حالة مستمرة، يفترض أن تكون ناتجة عن عوامل عصبية تتدخل في نمو القدرات اللفظية، وغير اللفظية

كما توجد صعوبات التعلم كحالة إعاقة واضحة، مع وجود قدرة عقلية عادية إلى فوق العادي

و أنظمة حسية حركية متكاملة، و فرص تعليم كافية، و تتنوع هذه الحالة في درجة ظهورها، و في درجة شدتها، و تؤثر خلال حياة الفرد على تقدير الذات، و التربية، و المهنة، و التكيف الإجتماعي و في جميع أنشطة الحياة." (أبو نيان،2001: 75).

- من هم تلاميذ ذوي صعوبات في التعلم؟

يشكل التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم مجموعة غير متجانسة ،حتى داخل المدى العمري الواحد، ويُعد الطفل من ذوى صعوبات التعلم إذا:

- (سجل إنحرافا في الأداء بين قدراته، أو إستعداداته ، أو مستوى ذكائه، وتحصيله الأكاديمين في واحد

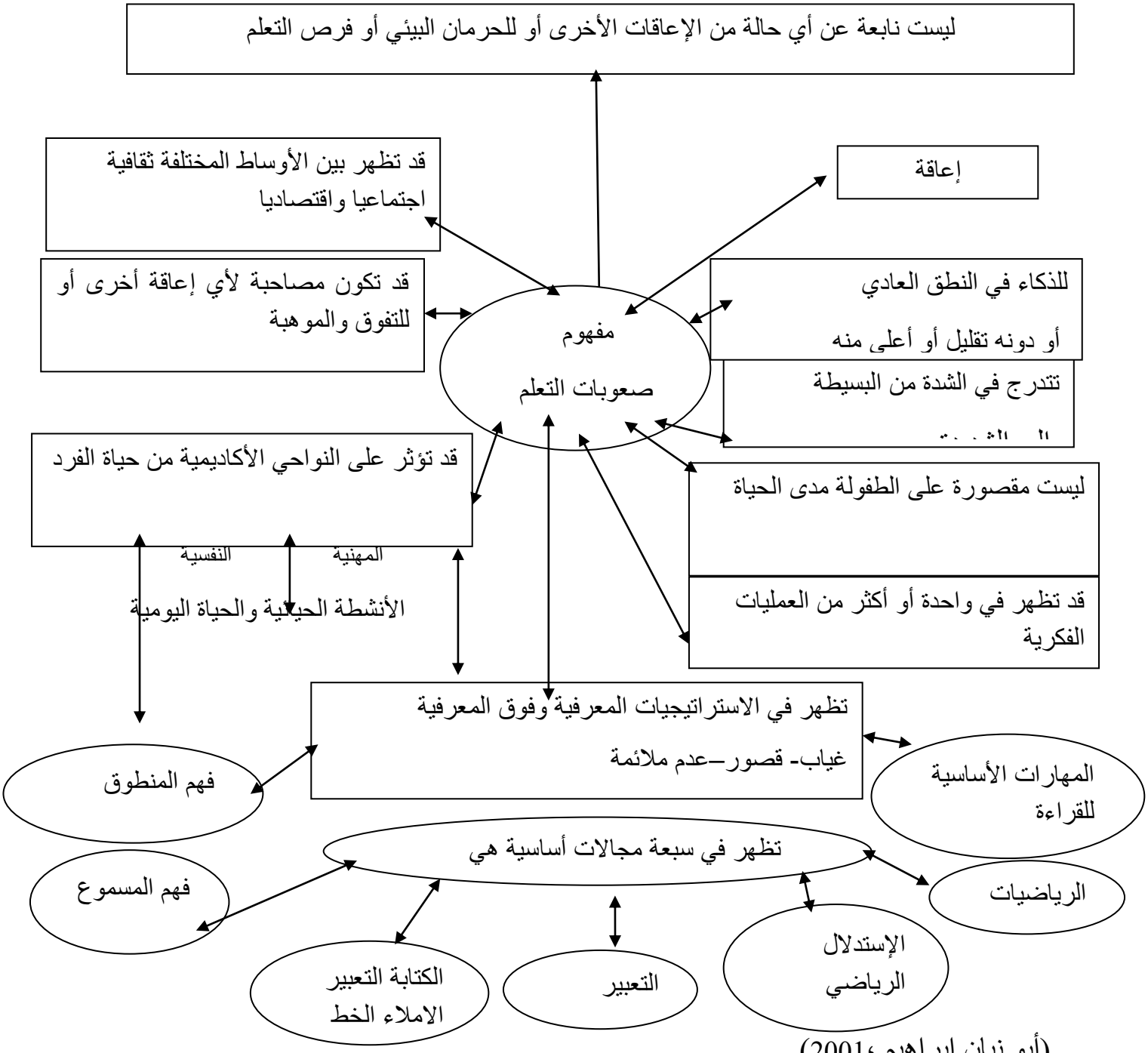
أو أكثر من المهارات الأكاديمية السّبع ، التي حددها القانون الفدرالي و هي:

- مهارة القراءة- الفهم القرائي- التعبير الكتابي- التعبير الشفهي- الفهم السمعي- العمليات الحسابية- الإستدلال الرياضي.
- سجل الطفل إنحرافا أكاديميا في واحدة أو أكثر من هذه المهارات.
- تعددت حالات الإنحراف لدى الطفل، مما يؤدي غلى تعدد أنماط صعوبات التعلم.
- أضفنا إلى بعد الإنحراف الأكاديمي ،بعدي الخصائص المعرفية ،و الخصائص الإجتماعية، و الإنفعالية

التي تشمل كل منها ست خصائص تصنيفية، ليكون لدينا أكثر من نصف مليون توليفة لصعوبات التعلم من هذه الأبعاد الثلاثة.)(مثال عبد الله،2010 :151)

و من المظاهر الأساسية لصعوبات التعلم نجدها في الجدول اللاحق.

الشكل رقم (01) يوضح خصائص صعوبات التعلم ،و الحالات التي تظهر عليها.



(أبو نيان إبراهيم ،2001) .

الجدول رقم(01) يوضع خصائص ذوي صعوبات التعلم و أساليب العلاج .

المجال	صعوبات التعلم	بطئ التعلم	المتأخر دراسيا
التحصيل الدراسي	منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسي قراءة إملاء رياضيات	منخفض في جميع المواد مع عدم القدرة على الإستعابة	منخفض في جميع المواد إهمال واضح مشكلة صحية
سبب تدني المستوى	إضطراب في العمليات الذهنية الإنتباه– الذّاكرة- التركيز- الإدراك	إنخفاض معامل الذّكاء	عدم وجود دافعية التعلم
معامل الذكاء	عادي أو مرتفع معامل ذكائه 90%فما فوق	ذكاؤه محدود معامل الذكاء 70 –84 درجة	عادي غالبا من 90 درجة فما فوق
المظاهر السلوكية	عادي وتعد لصاحبة أحيانا نشاط زائد	صاحبة غالبا مشاكل في السلوك التكيفي (التعامل مع المواقف الحيائية)	مرتبط غالبا بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائ من تكرار تجارب فاشلة
الخدمات المقدمة لهذه الفئات	برامج صعوبات التعلم التركيز على أسلوب التدريبي الفردي	يواصل دراسته في الفصل مع بعض التعديلات في المنهاج	متابعة نفسية وإجتماعية من أخصائي تعلم متخصص (المكيف)

2-1- صعوبات تعلم القراءة:

القراءة هي مفتاح النجاح في المجالات عدة، و ترتبط بإتقان الهجاء و الرياضيات؛ "فضلا على أنّها تكسب القارئ القدرة على إستخدام كلمات متنوعة لتشير إلى المعنى الذي يقصده، أو لتوضيح الكلمات الغريبة"(Margarit,2005: 320) في (أحمد عودة،1993).

وجاء في تعريف الرابطة البريطانية عام 2003 لصعوبات تعلم القراءة على أنّها:

" الصعوبات التي لها خليط من القدرات و الصعوبات الموجودة عند الأفراد، التي تؤثر في عملية النمو

في واحد، أو أكثر من مهارات القراءة، و الكتابة و الهجاء." (جبايب، 2010: 7)

و أما التعريف الحالي فيفترض صعوبات التعلم بأنه:

" التباين الشديد بين التحصيل المتوقع و الفعلي ينتج عن صعوبة في معالجة المعلومات، و ليس نتاج اضطراب انفعالي،أو عقلي،أو بصري، أو سمعي أو حركي أو بيئي، و يمكن أن تكون صعوبات التعلم مصاحبة لهذه الاضطرابات." (السرطاوي،1998: 23).

" و تصل نسبة صعوبات تعلم القراءة كما ذكر(الزيات) إلى ما بين (10-15٪) من مجتمع أطفال المدرسة، كما تصل نسبة الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة إلى ما بين (85-90 ٪) من مجتمع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، لذا فمن الأهمية بمكان الكشف، و التشخيص المبكرين لصعوبات القراءة." (الزيات،1998: 41) في(عطية،2009 :294).

صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال تظهر بشكل خاصة في المدرسة الإبتدائية، كما ذكرنا آنفا، فقد يظهر تفوّقا من قبل التلاميذ في السنوات الأولى من التعلم، و لكنّهم سرعان ما يبدؤون بالتراجع عندما تصعب المهمات، و تبدأ المسائل الكلامية في الحساب تأخذ حيزا كبيرا من المنهاج، و يرى

أبو العزائم "أن إضطراب القراءة النمائية ينتشر بالمدارس بمعدل(2-8 ٪) كما أنه أكثر إنتشارا عند الذكور مقارنة بالإناث بمعدل(1 من 3) أي حوالي(31٪)، ويحتاج ذوي صعوبات تعلم القراءة إلى تركيز الإنتباه على الحروف المقروءة، و التحكم في حركة العين خلال القراءة، و التعرف على الأصوات المرتبطة بتلك الحروف و فهم معاني المفردات و إعرابها، وبناء أفكار جديدة إنطلاقا من أفكاره السّابقة، و أن تكون لديه القدرة على إختزان تلك الأفكار." في(عطية،2009 :294).

كما يرى خليل(2004) أن صعوبات تعلم القراءة تنجم عن عدة عوامل أهمها:

"الذين يأتون إلى المدرسة برصيد لغوي محدود، كذلك الذين لا يوجد لديهم تصوّر عن المفاهيم المتعلقة بحساسية المقاطع الصّوتية، و معرفة الحروف، و إدراك الصور المطبوعة، ، وكذا التلاميذ الذين ينشؤون

في بيئة فقيرة مهاراتها اللغوية محدودة، و لاتشجعهم أسرهم على القراءة، فصعوبات تعلم القراءة نابعة من صعوبات في تطور الإدراك الصّوتي، و في الأصوات، و في طلاقة القراءة، و في إستراتيجيات الإستيعاب القرائي." (أبو جادو،2007 : 384)

2-2- أنماط صعوبات تعلم القراءة:

الإدراك البصري: "و يعني إدراك موقع الأشياء بالنسبة للإنسان، و بالنسبة للأشياء الأخرى، و في عملية القراءة ،يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ."(أبو جادو،2007 :384-385)

- التمييز البصري: أغلب المتعلّمين من ذوي صعوبات تعلم القراءة، لا يميزون بين الحروف
و الكلمات،لا يميزون بين الحروف المتشابهة في الشكل(ن-ث-ت-ج -ح -خ- ط- ظ- ص...) ولا يميزون بين الكلمات المتشابهة(عاد ،جاد)، فلابد من تدريبهم على التمييز بين الحروف ، و الكلمات المتشابهة من حيث الحجم، و الشكل بإستخدام شبكة الكرّاس و السّبورة كنموذج.

- الإدراك السمعي:

تحديد مركز الصّوت: الوعي على مركز الصّوت و إتجاهه، و هذا يدعو إلى إختيار المكان المناسب للإلقاء الدروس، بحيث تكون حركات المعلم داخل الصّف هادفة.

- التمييز السمعي:

القدرة على تمييز شدة الصوت، و إرتفاعه، أو إنخفاضه، و التمييز بين الأصوات اللغوية ،و غيرها
من الأصوات، و تشتمل هذه القدرة أيضا، على التمييز بين الأصوات الأساسية،(الفونيمات) و بين الكلمات المتشابهة و المختلفة. و تؤكد دراسات(spatche) "أن مهارة التمييز السمعي،كانت أفضل من غيرها من المهارات التي درست في الدلالة على نجاح تلاميذ الصف الأول في القراءة."

(spatche and spatche, 1986) في (ربيع محمد، 2008: 83)

- صعوبات لغوية:

"يعاني البعض من الأطفال من صعوبات في النطق، أو في الصوت، و خارج الأصوات، أو في فهم اللغة المحكية ، كما تعد الصعوبات الشديدة في القراءة، و في الكتابة من مؤشرات الإعاقة اللغوية
و التأخر في اللغة، قد تظهر الكلمة المنطوقة الأولى حتى سن الثالثة من العمر و ربما أكثر."

(الياسري،2006: 42)

- صعوبات في التفكير:

(يعاني تلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشكلة في إستخدام إستراتيجيات ملائمة، التي تمكنهم من إكتساب الخبرات و التجارب، وحل المشكلات، لأن عملية التعلم تستدعي

تنظيم تلك الخبرات بطريقة تمكنهم من توظيفها في مواقف تعلمية ذات علاقة ببيئتهم؛ إلا أن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون القيام بتلك المهمة في مدتها المحددة، لصعوبة إدراكهم للمواقف التعلمية).(الياسري، 2006 : 42)

ـ مشكلات عدم الإستيعاب أثناء القراءة:

(تعد مشكلة القراءة، من أهم المشكلات التي تواجه المتعلم في المدرسة، فهو بلا شك و من الممكن أن يكون قادرا على القراءة، و لكن عاجزا على فك رموز الكتابة المعروفة بالأبجدية، نتيجة عدم فهمه

و إدراكه لمعنى الحرف، أو شكله.) (غنيم، 2002 :111 - 112)

إن إستيعاب الطفل للقراءة، و فهمه لها، و دفعه لأن يكتسب خبرة مما قرأ، و إستعاب المواضيع جيدا ،هي الغاية التي نقصدها؛ فكثيرا ما نقدم للمتعلم قطعة نثرية نطالبه فيها بالقراءة، لكن بعض المتعلمين

أو حتى الأغلبية لا يفهمون ما يقرأون ،و لذلك كان لزاما على المدرسة، أن تقدم للتلاميذ خبرات تعلمية تستدعي الفهم من خلال ملامسة الوضعيات المستوحاة من المواقف الحياتية ، بحيث يعي كيف يقرأ و أين؟ و متى؟ فبالتالي يصبح قادرا على تلخيص النقاط الهامة، التي تتيح له فرص التكيف

و تدريب الذاكرة على الإحتفاظ بالمعلومات ،و المفاهيم التي يبنى عليها الإجابة الصحيحة.

(ومن هذا كانت مشكلة تعلم القراءة من أهم العوائق التي تكون سببا في التأخر الدراسي، لذلك من المهم أن نعوّد المتعلم على القراءة المتأنية الصّامتة، و أن توضّح له كلّ عبارة غامضة، و كلّ كلمة مبهمة حتى يكون قادرا على تكوين و تنظيم و إدماج معارفه، لأجل فهم ذاته و تنمية قدراته.)(غنيم،2002 :112)

ـ إضطراب القراءة النمائية:

(هذا النوع من الإضطراب يسمى عسر القراءة(Dyslexia) ، و هو نوع ينتشر بين الأطفال حيث إن معدل إنتشاره بين أطفال المدرسة الإبتدائية، يقدر بحوالي (2-8٪) و يكثر إنتشاره بين أقارب الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس...، و هو أكثر إنتشارا بين الذكور عنه ،بين الإناث بنسبة (3:1) و يحتاج الطفل لكي يستطيع القراءة إلى أن يتحكم في هذه العمليات العقلية في نفس الوقت.)(صالح، 2004)

في(جبايب،2010: 12)

و من صعوبات تعلم القراءة و الكتابة ما يلي:

- ✓ صعوبات تذكر أسماء الحروف المتشابهة.
- ✓ قلب الحروف أو قلب ترتيب الحروف عند القراءة.
- ✓ التعثر أثناء قراءة الكلمات الطويلة.
- ✓ فهم ضعيف أثناء القراءة الشفهية أو الصامتة.
- ✓ قراءة شفهية بطيئة أو مجهدة(الخطيب،1997 :86) في(قدي سومية،2017: 101). .

3- الميول القرائية للأطفال المتخلفين قرائيا:

"ذكرت الباحثة النفسانية"فرنون" أن مجموعة أسباب التخلف في القراءة، تؤلف ثلاثة مجاميع، مجموعة المحرومين ثقافيا،و مجموعة المضطربين إنفعاليا، و مجموعة تعاني من عيوب معينة في القدرة الإدراكية كالعجز عن إدراك الأشكال، و تحليل الكلمات و صعوبة الربط بينها".(أبو معال،2006: 187)

كما أكدت الباحثة أن:

" نسبة الإضطراب الإنفعالي، تتراوح ما بين (100-42 ٪) وقد يصحب التخلف هذا أعراض اليأس

و الشعور بالنقص، و حدة المزاج و الأرق و الصداع، كما ترى أن العلاج يكمن في الإهتمام بدراسة الميل لدى الطفل،حيث يساعد ذلك على النجاح في إختيار المجموعة القرائية له، و يمكنه أن يستخدم نفس المصادر التي تكون على درجة كافية من البساطة في أسلوبها ،و في مفرداتها اللغوية."

(أبو معال،2006: 187).

- النقطة الأولى:

إن ميول هؤلاء المتخلفين قرائيا تكاد أن تكون واسعة، و متنوعة، كميول عامة الأطفال، فإن التلاميذ الذين يبلغون عشر سنوات يميلون، و يهتمون بنفس الأشياء و الإهتمامات، التي يميل إليها أقرانهم العاديون في نفس السن، و لذلك لا توجد هناك حاجات خاصة أو ميول معين تجب مراعاته في أثناء إختيارنا لكتبهم.

- النقطة الثانية:

لابد و أن تكون الكتب المختارة لهذه الفئة من التلاميذ تناسب عمرهم الزمني، و تكون بسيطة
في أسلوبها، و أفكارها، و كلماتها، و علينا أن ننتبه في إختيارنا لها إلى رغبات الطفل و نراعي في ذلك رهافة حسه ، فلا نطرق في ذهنه أي شك في أن هذا الكتاب أقل من مستواه، أو أنه وضع خصيصا ليناسب مستواه اللغوي،و (يجتهد المدرس في توفير الأعمال القرائية التي تشجع المتعلم على الإحساس بأنّه شخص متمكن ،مدرك لذاته و ما يحيط به ،فتقوى لديه مشاعر الثقة بالنفس، ، و تخفف من وطأة الإنفعالات التي تكبح إستعداده القرائي ،و تزيد من عزيمته ، وتكسبه القدرة على حل المشكلات).

(أبو معال،2006: 187).

وحسب (فرانك ليون، 1962) فإنه:"من الضروري أن تقدّم إرادة التلميذ، إسهامه القيّم في جهود معلّميه لذا فإنه من الضروري قبل كل شيء الوصول إليه لأنّه هو الذي يقرر".(Franc leon,1962 :96)

و عليه نذكّر زملاءنا الأساتذة بدورهم الفعال في علاج ،و تنشيط الميول القرائية لدى التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة من خلال إسهامهم في تحسين التعلم، ومرافقة التلاميذ بمعية الأخصائيين في علم النفس،لأنهم على وعي بكل الإمكانات و الإمكانيات، التي تتطلبها عملية التعلم ،في تحقيق نمو شامل ومتكامل لشخصية الطفل.
و يذكر(عبد الجبار،2006):" ينبغي للمعلم المعالج ألا ينسى أن مثل هذه الحالات من التلاميذ يحتاجون بدرجة كبيرة إلى التشخيص الصحيح لطبيعة قدرتهم على القراءة، و من ثم وضع برنامج للعلاج القرائي ولا يمكن للمعلم أن يتبع أسلوبا تقليديا، أو أن يسلك طريقا محددا في علاجه لتلك الحالات." (الخطيب،2015: 37) في(قدي سومية،2017: 101).

- أسباب صعوبات القراءة:

- توصلت البحوث التربوية الحديثة إلى تحديد عدد من الفرضيات توضح الأسباب المؤدية
إلى صعوبات في القراءة و من هذه الفرضيات ما يلي:
- <u>فرضية الخلل الصوتي :</u>

- و التي تشير إلى أن اختلال مهارات الوعي الصوتي الناجم عن تلف في منطقة اللغة في الدماغ يؤدي هذا الخلل إلى ضعف في القدرة على إدراك العلاقات المتبادلة بين الصورة و الصوت، و التي تشكل الأساس الذي يقوم عليه تعلم الطفل للقراءة.
- فرضية خلل المغنطة الخلوية :

حيث يكون الطفل أقل حساسية للأمواج الضوئية، فيترتب على ذلك صعوبات في القدرة على القراءة.

- فرضية الخلل المخيخي:

حيث يؤدي وجود خلل في المخيخ، إلى ضعف في اكتساب مهارات القراءة.

- فرضية الخلل المضاعف:
- حيث تصنف هذه الفرضية ذوي صعوبات القراءة، إلى ثلاث أنماط فرعية واحد يتألف من ذوي الخلل الصوتي فقط، و الثاني من خلل في سرعة التسمية، و الثالث يرجع إلى العاملين معا، و يمثل أقصى حالات القصور القرائي، حيث لا يسمح خلل المعالجة الصوتية و الخلل في سرعة التسمية إلا بفرص محدودة للتعويض.

4 ـ النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

إن مشكلة صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، تعد من أهم المشكلات التي تعرفها المنظومة التربوية لا سيما في ظل إصلاحات المناهج الدراسية ، و بالخاصة مشكلات تعلم القراءة التي أصبحت من المواضيع المهمه التي توليها المدرسة أهمية بالغة و تسعى من خلال برامجها الدراسية ، و الأبحاث العلمية الميدانية إلى تحقيق تعلم يهدف إلى تقليص الفروق الفردية و تكريس مبدأ تكافؤ الفرص في الوسط المدرسي . و من أهم النظريات المفسرة لصعوبات القراءة ما يلي:

أـ نظرية العامل الواحد:

مفادها أن أسباب ظهور صعوبات القراءة، تكون ما قبل الولادة ينجم عنها صعوبة في تخزين الإنطباعات ، و صور الكلمات فهي تؤكد على عيوب و نواحي قصور و خلل وظيفي في الوظائف الإدراكية البصرية، الذاكرة و الإنتباه.(محمود فندي،2007: 21) في (حمادو ،2015: 40).

أما (لفنسون1980) فقد قدم عدة فروض تقضي بوجود:

" وظيفة منحرفة للمخ ،و هو يؤكد أن صعوبات القراءة تنتج عن التشغيل الشاذ للمخيخ،و القنوات النصف دائرية للأذن الداخلية، و لقد أدلى ببعض النجاح في محاولته خفض صعوبات القراءة، بواسطة العلاج بالعقاقير."(محمد علي ،2005: 74) في(حمادو،2015: 41)

ب- نظرية الأسباب المتعددة:

يرى (robinson -monroe)، أن:

" هناك أسباب متعددة يمكن أن تعزى لها صعوبات القراءة، فأصحاب هذا الإتجاه يرون أن صعوبات القراءة ليست مجموعة واحدة متجانسة، بل هي أنواع من الصعوبات طبقا للعوامل المسببة، لهذا قد تكون مرتبطة ومتزامنة مع مجموعة من العوامل البيئية المتفاعلة مع الفروق الفردية في القدرات القرائية و الذكاء." (monroe 1932-robinson1946)(محمد علي،2005: 75) في (حمادو مسعود،2015 :44)

ج- نظرية الإضطرابات في تجهيز المعلومات:

" تفترض هذه النظرية أن هناك مجموعة من ميكانزمات التجهيز أو المعالجة ،داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة و أن هذه العمليات تفترض تنظيما على مستوى بنية الدماغ، و هي مماثلة لعمل الحاسوب الآلي من حيث إدخال المعلومات ثم تشغيلها ثم إصدار الإستجابة المناسبة."

(حمادو مسعود،2015 :44).

و من أمثل هذه النظريات ما قدّمه (لبرج و صمويل،1974) ، اللذان يصفان عملية القراءة على نحو نموذج من ثلاثة أنظمة للذاكرة، و بين هذه الأنظمة حلقات مرتبطة، تتفاعل أثناء عملية المعالجة.

(نبيل،2000: 22) في (حمادو مسعود،2015 :44) و الشكل التالي يبين عمل العقل البشري في معالجة المعلومات مقارنة بالحاسب.

العقل البشري ← خـــــــــبرات حسية ← عمليات عقلية ← سلوك

الحاسب الآلي ← مدخلات ← معالجة ← مخرجات

- الذاكرة البصرية:

و فيه يتم تحليل المعلومات المكتوبة بواسطة الإستنباطات المبنية على ملامح الحروف ، و يعاد تركيبها

في رموز حرفية، ثم تتحول إلى رموز الهجاء ،و التي تتحول بدورها إلى رمز بصري لمجموعة الكلمة.

- الذاكرة الصوتية:

يشتمل هذا التنظيم على التمثيلات الصوتية و النطقية، و في هذا التمثيل تتحول الرموز البصرية

إلى رموز صوتية.

- الذاكرة الخاصة بالمعنى:

تتحول فيه الرموز الصوتية و البصرية ،إلى دلالة معنوية و فيها يحدث الفهم.

فأي خلل يحدث على أحد أنواع الذاكرة يظهر أثره على الذاكرة.

4-1- نظرية أوزبيل للتعلم للفظي:

يرى أوزبيل أن المتعلم يستقبل المعلومات ،و يربطها بالمعارف و الخبرات السابقة، و بهذه الطريقة تأخذ المعلومات الجديدة بالإضافة إلى المعلومات السابقة معنى خاص لديه؛ وعلى ذلك فإن سرعة و فاعلية التعلم تعتمدان عدة عوامل أهمها:

- مدى إرتباط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة:

يرى أوزبيل أن التعلم" نشاط عقلي، معرفي، فيه يتفاعل التمثيل المعرفي الداخلي للمعلومات

و الخبرات السابقة،و المعلومات الجديدة،و هذا التفاعل هو الذي يؤثر على تعلم المعلومات الجديدة

و بذلك تظهر الفروق بين المتعلمين في إنتاج المعرفة على حسب قدرة المتعلم على إحداث إرتباط بين المعلومات القديمة و الجديدة، فكلما كان الإرتباط حقيقيا و منطقيا ، و ذو معنى، كان تأثير التعلم السابق على التعلم اللاحق إيجابيا؛ أما إذا كان هذا الإرتباط تعسفيا أو إعتباطيا أو قسريا

أو عشوائيا،كان التعلم أقل فاعلية وأكثر قابلية للنسيان." (أبو رياش ،2007 : 250)

-تنظيم المعلومات و ترابطها داخل البناء المعرفي:

إن تنظيم المعلومات و ترابطها ، داخل البناء المعرفي للفرد، يحمي الفكرة الجديدة من الإضمحلال

و التلاشي؛ و لقد أجرى براون و مورفي (brown et murph 1975)، دراسة بعنوان (البنية العشوائية مقابل البنية المنطقية لدى الطفل ما قبل المدرسة) حيث عرض على(50)طفلا في سن الرابعة

(24) مجموعة من الصّور تحتوي كل منها على أربع(04) صور أو بطاقات،و كانت بطاقات بعض المجموعات مترابطة و يمكن ترتيبها بشكل منطقي

-صورة طفل واقف وأمام بائع البالونات.

-صورة رجل يقدم بالونات لطفل.

-صورة طفل يلعب ببالونات.

-صورة طفل يبكي و يحمل في يده بالونة منفجرة. و أما بقية البطاقات فهي لضفدع- تفاحة -آلة موسيقية....إلخ

و كانت كل هذه البطاقات تعرض على الأطفال لترتيبها.

فكانت النتيجة، أن: "الأطفال يستطيعون ترتيب مجموعة الصور المترابطة منطقيا ،بصورة صحيحة بنسبة (90٪) بينما كان من الصّعب على الأطفال الآخرين ترتيب بقية البطاقات غير المترابطة."(أبو رياش ،2007: 51)

و معنى هذا أن المعلم في حصة المعالجة البيداغوجية، يسعى دائما إلى تنظيم المعلومات، و عرضها بالتدرج بشكل مترابط و منطقي و تكون ذات معنى، وهذا بدوره يؤثر على معدّل الإحتفاظ بها، كما يساعد ذلك على حمايتها من النسيان، و قابلية استعمالها في حل المشكلات و المواقف الاجتماعية.

- مدى قدرة المعلم و المتعلم على إشتقاق المعاني و الدّلالات من المعلومات:

تزداد قدرة الفهم و الاستيعاب لدى المتعلم،كلما قدّم المعلم شرحا مبسطا للمادة الدراسية، و إشتق

من الكلمات معاني و ألفاظ،حيث تميل المادة الجديدة إلى أن تكتسب جزء من معناها الإضافي

من العناصر المألوفة ،أو المتشابهة لها في البنية المعرفية.(أبو رياش،2007 :51)

و يرى المختصون أن تكوين العادات، يكون عن طريق التعلّم، الذي يخضع للقوانين التالية:

- **قانون التقارب:lav of contiguilty**

و يعني التقارب الزمني على وجه الخصوص، فالأشياء القريبة في الترابط الزمني، يسهل تعلمها عن الأشياء المتباعدة. فتذكرك لأبيات شعرية مترابطة المعنى، يَسهُل عليك أكثر من الأبيات المتناثر التي تعلمتها وحفظت كل بيت منها في فترات زمنية مختلفة.(العيساوي،2004 :220)

- **قانون التنظيم:lav of organization**

ينص على أن التعلم يحدث بطريقة أسرع، إذا كانت مادة التعلم منتظمة في شكل له علاقات متكاملة.(حل المشكلة يكون في مجال الإدراك المرتبط بالموقف التعلمي)، فإذا كانت الأشياء متباعدة

في تجربة كوهلر، لما إهتدى القرد إلى حل المشكلة، و أكل الموز،بمعنى أن الأشياء المتقاربة

و المنتظمة،تحدث التعلم بوتيرة أسرع و أدق.

- **قانون التمرين:** أو قانون التكرار، فممارسة الفعل يجعله أكثر طلاقة ،و أقل تعرضا للخطأ .
- **قانون الأثر:** ينص على أن الإستجابة المقرونة بالحوافز كالتشجيع،و الشعور بالرضا،و الإرتياح

و السعادة، و الإشباع،تميل إلى أن تصبح متعلمة، أي أن تتكرر مرة ثانية.

بينما تميل الإستجابات التي تؤدي إلى المضايقة،أو الشعور بالإحباط،و الفشل تميل إلى الإختفاء و عدم التعلم.

- **قانون التسهيل:** lav of fasilitation

إذا كان المثير في الموقف الجديد يحتاج إلى إستجابة كانت مرتبطة بالموقف القديم، فإن هذا الأخير سوف يساعد على حل الموقف الجديد و تسهيل هذا التعلم.(العيساوي، 2004: 220-221)

- **قانون التداخل:**

من المعروف أن مصيبة الإنسان هو النسيان ،و تفسيره يكون نتيجة تداخل المعلومات موضوع التعلم مع المعلومات المخزّنة سابقا في الذاكرة، و هناك مظهران لهذا التداخل.

- الكف الرجعي: ويحدث عندما تعوق المعلومات الجديدة، تذكر المعلومات السابقة.
- الكف التقدمي: و يحدث عندما تعوق المعلومات القديمة تخزين و حفظ المعلومات الجديدة.

و هذا يعني أن إستخدام طرق مناسبة في التعلم ،و في معالجة المعلومات و حفظها يقلل من أثر التداخل بوصفه سببا من أسباب النسيان.(العناني،2008: 220)

و من بين العوامل المساعدة على التذكر هي:

الإنتباه و التركيز، درجة المعنى في المادة المتعلمة، العمل على تقليل التداخل أو الكف، تقسيم المادة الدراسية إلى وحدات متناسبة من حيث أهدافها، أو إستخدام الطريقة الكلية و الجزئية، التدريب الموزع

و المركز .(العناني،2008: 228)

4-1-1 -التطبيقات التربوية للنظرية:

- مهارات تحليل الكلمات:

(تعتبر القدرة على تحليل الكلمات، من المهارات المعروفة في تعلم القراءة الجديدة، و عادة ما تتحدد هذه التقنية(التحليل) بمدى تنوع الأساليب التي يتبعها القارئ،و تعتبر القراءة الصّوتية من أكثر الأساليب شيوعا، و هناك أساليب أخرى كالتحليل البنيوي، التعرف على شكل الكلمة، إستخدام الصّور و الإفادة من الكلمات المألوفة،و تحليل السياق.

و نقصد بالتحليل البنيوي ، تمييز الكلمات، و التعرف عليها بتحليلها إلى الأجزاء المكونة لها

من طولها،و شكلها في عملية القراءة.) (ربيع محمد ،2008: 89)

(إن الكثير من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة، لا يستخدمون كثيرا من هذه الأساليب إستخداما سليما، فبعضهم لا يحسن إختار الأسلوب المناسب في التعامل مع قراءة الكلمات، بينما بعضهم يعتمد على أسلوب واحد فقط، ثم أنه لابد على التلميذ الذي إعتاد على قراءة الكلمة جهرا أن يتدرب على إستعمال أساليب أخرى للتعامل مع الكلمات الجديدة. لذا ينبغي أن يهدف برنامج تدريب هؤلاء التلاميذ على القراءة ،إلى تدريبهم على إستخدام عدة أساليب في آن واحد.)(ربيع محمد ،2008: 89)

- الكلمات المألوفة:

هي الكلمات التي يستطيع القارئ تمييزها بسرعة عندما يلاحظها، وهي المفردات التي تتكرر إستخدامها في النص مثل(هو- قال-أنت...)

و هناك بعض الكلمات يصعب قراءتها جهرا، لأنّ كتابتها تختلف عن طريقة قراءتها،و عليه فإن المتعلمين يتعلمون هذه الكلمات كوحدة، و القدرة على تمييز مثل هذه الكلمات تسهل عملية تعلم القراءة

في البداية.

وقد قام الباحث(doltch 1971) بإعداد قائمة لهذه الكلمات المألوفة ،و تشتمل القائمة على خمس مجموعات موزعة بما يتناسب و مستوى الصفوف الخمسة الأولى(ربيع محمد ،2008: 89)

- مهارة الإستيعاب الحرفي:

يمكن إعتبار الصعوبات في مهارة الاستيعاب للذين يعانون من صعوبات في القراءة إلى مايلي:

-صعوبات في استذكار الحقائق و المعلومات الموجودة في النص بشكل صريح ،و تتضمن القراءة الحرفية للنّص مهارات كثيرة أهمها:

- ملاحظة الحقائق و التفاصيل الدقيقة.

- فهم الكلمات و الفقرات.

- تذكر تسلسل الأحداث.

-إتباع التعليمات و القراءة السّريعة لتحديد معلومات محددة.

-استخلاص الفكرة العامة من النص.

لهذا لابد من الإشارة إلى أن ذوي صعوبات تعلم القراءة، لا يستطيعون التحكم في هذه المهارات فلا يستطيعون تحديد الفقرات التي تصف شخصا،أو مكانا، أو شيئا قد يشعر هؤلاء التلاميذ بالإحباط أيضا عندما يحاولون البحث عن الحقائق للإجابة عن السؤال.(ربيع محمد ،2008: 89)

4-2- نظرية بياجي في التعلم:

- الإستعداد للتعلم عند بياجييه:
- "الإستعداد للتعلم في نظرية بياجييه له مفهوم نسبي،لأن حدود التعلم تخضع للنمو المعرفي، الذي ينتمي إليه الطفل، فلا يمكن للمعلم أن يقدم تعلمات تتطلب جهدا فكريا يفوق عمره الزمني، و تطوره المعرفي كما يجب أن لا يعطل عليه الممارسة الفعلية للأعمال العقلية، التي تؤهل نموه المعرفي."(عدس و توق،1984)

في (أبو رياش،2006)

(إن التطور العقلي عند بياجي يمر بمراحل أربعة بتتابع منتظم، و لكل مرحلة أعمار تقريبية ، و تتأثر سرعة تقدم الطفل من مرحلة لأخرى، بالعوامل التكوينية ،و الثقافية العامة، والبيئة وما يرتبط بها

من عامل الخبرة الشخصية، كما يرى أن التطور العقلي المعرفي، يتأثر بفرص تفاعل المتعلم مع المثيرات البيئية، فكلما أتيحت الفرصة للممارسة ، كلما زادت الدافعية للمعرفة، و زاد إتساقها على مستوى العقل.) (أبو رياش،2006 :134)

4-2-1- التطبيقات التربوية للنظرية:

هناك فكرتان هامتان في نظرية بياجي كان لهما تأثيرا على المربين:

- الفكرة الأولى:

الأطفال مفكرون نشيطون يعملون على بناء فهمهم للعالم المحيط بهم، بطريقتهم الخاصة، و هذه الفكرة توحي أن المنهاج الدراسي، يجب أن يفي بتحقيق ميول، و دوافع المتعلمين، و يجعلهم طرفا فعالا في عملية التعلم بدلا من أن يكونوا مستقبلين للمعرفة.(أبورياش،2006: 134 -135)"

- الفكرة الثانية:

المعرفة يتم بناؤها من خلال أنظمة من العمليات الرياضية المنطقية، مثلا: الإنعكاسية، و الترابطية وأنّها تتطور من خلال سلسلة من المراحل المتناسقة و المتكاملة ؛ الشيء الذي دفع بالباحث إلى صياغة أهم المبادئ المستمدة من النظريته و هي كالتالي:

- إن توفير المواد المحسوسة يُعد أمرا ضروريا في تنظيم التعلم، كما يساعد الطفل على اكتشاف طرق جديدة في التفكير .
- ضرورة بناء مواقف تربوية، تتسم بالتحدي المعقول لقدرات الأطفال المعرفية، بحيث لا تصل مواقف التحدي إلى درجة التعجيز.
- يجب أن لا نواجه الطفل بمشكلات، تتعدى قدراته العقلية، و تفوق تطوره المعرفي كما يجب أن نوفر له فرص الممارسة النشطة.
- ضرورة الإستفادة من أخطاء الطلاب في بناء مواقف تعلمية، نتجاوز من خلالها جوانب الضعف

في آدائهم.

- يجب أن لا ننصت إلى التلاميذ ما نحب سماعه ، إنما نستمع إلى كل ما يقولونه.(أبو رياش،2006: 135).

3-4- نظرية روجرز و أسلوبه العلاجي:

" يسمي روجرز أسلوبه العلاجي ، بالعلاج المتمركز على العميل و ليس على المرشد، كما أكد على أهمية مفهوم الذات الإيجابية في عملية الإرشاد، و لكي يحقق الإنسان ذاته لابد أن يكون مفهومه عن ذاته موجبا و حقيقيا".(العناني،2008: 213)

وفي التعلم يرى(روجرز) أن :

"الفرد يستطيع أن ينجح بإستخدام أسلوب التعلم القائم على المتعلم، و قد توصل إلى فكرة مفادها أن مهمة المعلّم هي تهيئه المتعلم ليصبح قادرا على إتخاذ القرار ،فيما يتعلمه أو فيما يعترضه من مشكلات نفسية،أو تربوية أو إجتماعية، أو إقتصادية؛ و تتضمن هذه الفكرة دور المعلم بخبرته في إنشاء علاقة مع المتعلم ،تشيع الإهتمام و تزيده الثقة بالنفس،فيكون أكثر حماس ودافعية ،كما ينبغي على المعلم، أن يهيئ جوا تسوده المبادرة الذاتية و التعلم التجريبي و الفهم المتعاطف.

إن عملية التعلم عند (روجرز) هي شبيهة بعملية الإرشاد التي تتمحور حول المسترشد، ومعنى هذا أن المتعلم قادر على أن يتعلم بنفسه، و أن يحل مشكلاته بمساعدة ومتابعة معلّمه" .

(العناني،2008: 213-214)

خلاصة:

تعد صعوبات تعلم القراءة من المواضيع الأكثر أهمية في عملية التعلم، لما لها من أثر على شخصية المتعلم و على نموه الطبيعي، في مناخ يتطلّب توفير الظروف الملائمة، و الشروط اللازمة لعملية التعلم، لا سيما تلك المشكلات المدرسية المتعلقة بالتحصيل القرائي، فإنها تشكل بالنسبة له عائقا يحول دون تحقيق الأهداف أو إشباع الحاجات، و لهذا كان لزاما على كل مربي أو متخصص في مجال التربية أن يتفطن لهذا المشكل و أن يتناوله بمقاربة منهجية تواصلية، من خلال التفكير في وضع خطط تقديم إستراتيجيات تعلم تقوم على إدماج المعارف و المهارات لتجاوز هذه الصعوبات، و لعل برنامجنا المقترح في هذه دراستنا يكون بوابة لتناول مثل هذه المواضيع المهمة.

الفصل الثالث: أساليب تقويم صعوبات تعلم القراءة

❖ تمهيد:

اللغة وسيلة لإتصال الفرد بغيره، و عن طريق هذا الإتصال يدرك حاجاته،و يحصل على مآربه، كما أنها وسيلته في التعبير عن آلامه و آماله، و عواطفه.

"فهي نظام من الرموز المعقدة تتطور عبر سياقات تاريخية و إجتماعية و ثقافية محددة، و هي سلوك محكوم بقواعد و أنظمة صوتية ،و بنائية ،و تركيبية ،و دلالية ،ووظيفية، و يتحدد تعلمها بمجموعة من العوامل و القواعد البيولوجية و الذهنية و النفسية و البيئية."

(Kamahi-Catts.1991:48)في(محمود جلال الدين، د- س: 163)

(و اللغة تهيئ للفرد فرصا كثيرة متجدّدة للانتفاع بأوقات الفراغ، عن طريق القراءة، و زيادة الفهم للمجتمع الذي يزيد إنتاجه الفكري يوما بعد يوم، و القراءة مهارة قائمة على اللّغة و الفكر، فهي عملية تبدأ بالتّحليل الإدراكي الحسي للملامح الكلية ،و الجزئية للكلام المكتوب، تمييزا للحروف من خلال تتبع الاختلافات البصرية بينها، و تعرفا من خلال معرفة أوجه الإختلاف ،و التطابق بين الحروف و الكلمات، و تعمل هذه الكلمات على تنشيط الرصيد اللغوي الموجود في القاموس العقلي للمتعلم، هذه المعلومات عبارة عن صور ذهنية بصرية، و صوتية للكلمات و معانيها و إرتباطها بغيرها، و معلومات تركيبية و دلالية).(محمود جلال الدين ، د-س: 163)

ونظرا لأهمية القراءة، حاولنا أن نقف عند أهم المشكلات القرائية التي سجلت في مدارسنا

و لعل أهمها، صعوبات الفهم و الإستيعاب للكلمات و الجمل المنطوقة و المقروءة، و نحاول في دراستنا إقتراح برنامج تعليمي يساعد المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم، على التحكم في الكفاءات المدرجة

في البرنامج من خلال التدريب على المهارات القرائية.

1- **تعلم القراءة:**

تعد القراءة أساسا في تكوين شخصية سوية متكيفة لدى المتعلم، فبواسطتها تبنى المعرفه ،و تنظم على حسب قدرة إلتماسها، و تمثيلها ،إنها الميزان الذي يرفع من قدر المرئ ،أو يخفضه إلى أدنى دركات الإنحطاط، و في المناهج الحديثة ورد أن درس القراءة:" يمثل وحدة متكاملة يستغل فيها المقروء و المكتوب و هو نشاط لغوي

،يتدرب به المتعلم على عملية الأخذ و الإكتساب من النصوص المقروءة بما تتناوله من موضوعات،و ما تحمله من رصيد وظيفي.

وتعرف القراءة(leaner 2000)على أنها :

"مهارة سمعية ،و بصرية تتضمن الحصول على المعاني ،من خلال الرموز(الحروف و الكلمات) وتتضمن القراءة عمليتين أساسيتين هما: **فك الرموز(Decoding):**

و يعني تحويل رموز الحروف إلى أحرف منطوقة، و ربط هذه الحروف لأجل قراءة الكلمات بشكل صحيح.

- **الإستيعاب**(comprehension):

ويعني المهارة التي تمكن الفرد من معرفة معاني الكلمات بشكل مفرد أو من خلال النصوص.

(خطاب،2008 :18)

كما أن الهدف التربوي من درس القراءة، هو تزويد التلاميذ بأمضى سلاح يحتاجون إليه في الحياة الذي يمكنهم من كسب المعرفة معتمدين على أنفسهم، دون مساعدة أحد.

و نص القراءة في إطار المقاربة النصية، يمثل المحور الذي تدور حوله كل النشاطات الأخرى و بخاصة التعبير الشفوي، و التواصل و الكتابة".(اللجنة الوطنية للمناهج ،2016 :13)

إستنادا إلى ما سبق يمكن القول بأن تعلم القراءة يتطلب تدخلا، و سياقا إنسانيا متكاملا، بمعنى أن تعلمها ليس عملية طبيعية، و لا تتطور على سبيل المصادفة، ففعل القراءة معقد، و يستلزم تعليمه التدرج في إلقاء المعارف، و التنظيم، لأن الغرض من تعلمها هو الوصول بالأطفال إلى درجة التحكم في إكتساب مهارات تمكنهم من تعلم القراءة ،و فهمها و الإستمتاع بها ،في مستوى متسق مع قدراتهم الثقافية.

أ- مفهوم القراءة:

"القراءة هي جزء من النظام اللغوي، و ترتبط إرتباطا وثيقا بالصيغ الأخرى للغة، (اللغة الشفوية

و المطبوعة)،و القراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، و تعد السبب الرئيس و المحور للفشل الدراسي." (الزيات:1998 :451) في (عطية ،2009 :295)

(كما يرى أنصار الطريقة الكلية أن تدريس القراءة، يجب أن يوازي التعلم الطبيعي للغة عند الطفل، مع التأكيد على أن تكون مواد القراءة كلية و ذات معنى، و في بداية تدريس القراءة يتم تقديم مواد القراءة بصورة تامة كما هو الحال بالنسبة للقصص ،و القصائد الشعرية، و بهذه الطريقة

يرى المتحمسون لهذا المنحى الكلي ،أن الأطفال يستطيعون تقدير الوظيفة التواصلية للغة،و في المقابل فإن منحى المهارات الأساسية و الصوتيات، يؤكد على أن تدريس القراءة يجب أن يركز على الأصوات

و قواعدها الأساسية، لترجمة الرموز المكتوبة إلى أصوات(فهم المكتوب)، و من وجهة نظر هذا المنحى فإن التدريس المبكر للقراءة ،يبدأ بإستخدام مواد قرائية معقدة كالكتب و القصائد.) (أبو جادو،2007: 383).

و يعرفها(أحمد عبد الله وآخرون) على أنّها:

"عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ، عن طريق حاسة البصر،و تتطلب الربط بين الخبرة الذاتية للفرد، و معاني هذه الرموز".(أحمد عبد الله و مصطفى فهيم، 2000: 55)

و تعرفها(كريمان) على أنّها:

"نطق الرموز و فهمها، و تحليل ما هو مكتوب، و نقده و التفاعل معه، و الإفادة في حل المشكلات و الإنتفاع به في المواقف الحيوية، و المتعة النفسية بالمادة المقروءة." (صايل ،د س:95)

و يعرف(فيصل أحمد)القراءة إجرائيا، على أنّها:

" عملية ميكانيكية تهتم بفكّ الرموز، فهي عملية عقلية مركبة ترتبط بالتفكير بحسب درجات ذلك التفكير،فالضعف القرائي يكون نتيجة إستجابة قرائية محدودة، و تأخر واضح في الإمكانات العقلية للطالب ،مقارنة بمن هم في مثل عمره العقلي و الزمني."(الوقفي،2003) في (صايل،د س :94-95)

(و القراءة ترجمة لمجموعة من الرموز ذات علاقة متكاملة فيما بينها،و مرتبطة بدلالات معلوماتية معينة

و هي عملية إتصال تتطلب سلسلة من المهارات، فهي عملية تفكير متكاملة ،وليست مجرد تمرين

في حركات العين، و القراءة الفعالة تتطلب سلسلة منظمة من أنماط التفكير، و هذه الأخيرة تحتاج إلى ممارسة وتمارين لتثبيتها في العقل ،وفق عمليات أساسية نذكرها كالتالي:

- التمييز: إدراك القارئ للحروف الهجائية، إلى درجة التمييز بينها في الشكل ،و الحجم ،و في الصوت.
- الإستيعاب: العملية الطبيعية للفحص و الفهم.
- التكامل الخارجي(الإضافي): التحليل و النقد و التقدير و الإختيار و الرفض، و هذه النشاطات تتطلب من القارئ الرجوع إلى الخبراته الذاتية ،و إلى التجارب للتأثير على المهمة.
- التكامل الداخلي: الفهم الأساسي المستخلص من المادة المقروءة، معتمدا بشكل ضئيل على الخبرات السابقة، و التي ليس لها علاقة بالقواعد و المفردات اللغوية.
- الإحتفاظ: هي القدرة على تخزين المعلومات في الذاكرة.
- الإستدعاء(التذكر): القدرة على إستعادة المعلومات من الذاكرة.
- الإتصال: و هذا يعتبر آخر عملية يقوم بها القارئ ،و يعد مؤشرا من مؤشرات الكفاءات.

و يتخذ عدة أنماط هي:

✓ الإتصال المكتوب.
✓ الإتصال المنطوق.
✓ الإتصال من خلال الرسم ،و الكتابة ،و التلاعب بالأشكال ،و الأجسام.

التفكير و هو عبارة عن تعبير آخر للإتصال مع النفس.) (أحمد هوشان،2006: 12).

كما أن عملية القراءة ممثلة بنصفي المخ الكرويين، و تؤكد الدراسات على أن بداية تعلم القراءة تسود بنصف المخ الأيمن، بينما تسود القراءة المتقدمة بعد ذلك بنصف المخ الأيسر، و القراءة تعتبر عملية ديناميكية تحتاج إلى عملية توازن ،بين العناصر الحسية و النفسية و العقلية؛ وهذه العملية في حد ذاتها تعتمد على حالة من التكيف السلوكي للفرد، الذي يشمل التمثيل(Assimilation)

و المواءمة (Accomodation)، و في هذا يحدّد المختصون خمسة مبادئ لعملية القراءة و هي:

- أن تتصف بالطلاقة.
- هي بنائية تراكمية .

- هي عملية إستراتيجية.
- تقوم على الدافعية.
- هي عملية مستمرة على الدوام.(سليمان عبد الواحد،2010 :298)

و أي خلل في هذه المبادئ يؤدي حتما إلى ظهور صعوبات في القراءة ،مردّها خلل في الجهاز العصبي

أو إضطراب في إحدى الحواس، "و لقد أشارت بعض المصادر التاريخية أن طبيبا يدعى (Schmidt) وصف حالة شخص فقد القدرة على القراءة بسبب إصابته بجلطة في الدماغ." (حمادو مسعود،2015 :21).

(لأن القدرة اللغوية مركزها نقطة محددة في النصف الأيسر من المخ، و لقد ركزت كل من أعمال بروكا

و فرينكي (Carl Fairnek (Broka1865-1861 على مشكلات اللغة التي تنتج عن إصابات مختلفة لأجزاء المخ، كحالة الأفازيا الناتجة عن خلل جزئي أو كلي، أو فقدان القدرة على التعبير من خلال الكلام أو الكتابة، أو الإشارة، أو فهم اللغة المسموعة أو المكتوبة.)(حمادو مسعود،2015 :21).

" و من أهم ما يحتاجه المتعلم في تعلمه للقراءة، الوعي بالصورة الصوتية للوحدات اللغوية تأملا،و إصدارا للأحكام حول الخصائص الصوتية للمفردات،و تعلما للتطابقات بين الصور الصوتية و الصور الخطية، كما يحتاج إلى الألفة بالتهجي، و تمييز الكلمات و تعرفها،و فهم المقروء، فالمتعلم الجيد للغة بشكل عام، هو الذي يصل بعد مروره بخبرة تعليمية معينة ،إلى المستوى الذي يمكّنه من إلف الأصوات العربية، و التمييز بينها،و فهم دلالتها ، و الإحتفاظ بها حية في ذاكرته،و فهم العناصر المختلفة لبنية اللغة و تراكيبها." (طعيمة،1998) في(محمود جلال الدين ،د س:124)

ب- **أنواع القراءة:**

إتفق المختصون في علم اللغة و علم النفس و علوم التربية على نوعين من القراءة القراءة الجهرية ، و القراءة الصامتة.

فأمّا القراءة الجهرية فتعرفها(كريمان و إميلي) بأنّها:

"نطق الكلمات و الجمل بصوت مسموع، و يراعي فيها سلامة النطق، و عدم الإبدال أو الحذف

أو التكرار أو الإضافة، كما يراعى في ذلك الضبط النحوي، وهي بالتالي أصعب من القراءة الصامتة".؛و يرى الباحث إعتمادا على خبرته المتواضعة أن القراءة

الجهرية هي جوهر تعلم اللغة، فيها يلتقط القارئ الرموز المطبوعة على الكتاب بالعين، ليتم معالجتها ،و ترجمتها على مستوى الدماغ، ثم الإفصاح بها جهرا بنطق سليم ." (كريمان و إميلي ،2000: 94)في (سليمان عبد الواحد،2010 :301)و من مزاياها ما يلي:

من الجانب الإجتماعي:

- الإندماج عن طريق المحادثة و الحوار مع أقرانه.
- إتاحة الفرص للقارئ في التعامل مع الجماهير من خلال المواقف التعلمية النشطة.
- تشعر المعلم بالمسؤولية الإجتماعية.

من الجانب اللغوي:

- صحة القراءة و جودة النطق.(اللّباقة و السلاسة).
-تكتشف الأخطاء في النطق.
- هي فرصة للتدريب على الآداء الصوتي المعبر.

من الناحية الإنفعالية:

- القضاء على الخجل و الخوف و الإرتباك و التردد.
- إكتساب الثقة بالنفس.
- تمنحه فرصة إثبات الذات.

و أمـّا القراءة الصامتة فهي أسلوب من أساليب التعامل مع النصوص المكتوبة، أو المصورة، بطريقة صامتة على حسب قدرة القارئ، و خبرته الشخصية.

" و في هذا النوع من القراءة ، يدرك المتعلم ما يقرأه عن طريق البصر دون أن يتلفظ، أو يجهر بما يقرأه، مع مراعاة الفهم و الدقة و التذوق الفني، و الجمالي للموضوع."(كريمان ،2000: 93)

في (سليمان عبد الواحد:301)

مزاياها:

من الناحية النفسية:

- تناسب المتعلم الخجول، الذي يحاول إخفاء عيوبه، كي لا يشعر بالتقزز و الإحراج.
- تشعره بالحرية في القراءة، بالوتيرة التي تناسب قدراته.
- يتعود على الإعتماد على نفسه في فهم المقروء.
- قد تكون تقنية للتطهير الإنفعالي.

من الناحية الإقتصادية:

- توفر له الجهد، ففيها راحة للسان.
- هي أوفر للوقت لأنها أسرع.

من الناحية الإجتماعية:

- من يمارسها يحترم مشاعر الآخرين، لا ضوضاء و لا مضايقة.
- تعود القارئ على حفظ الأسرار.
- تحفز الجمهور القارئ على المطالعة ، و إكتشاف سبل المعرفة في شتى المجالات.

ت- **إجراءات تدريس القراءة:**

تبدأ إجراءات تدريس القراءة من خلال الفهم بالخطوات التالية:

- تحديد الكلمات و المفاهيم المألوفة و غير المألوفة:

(هذا النوع من النشاط يساعد في التعرف غلى مفردات جديدة قد يكون لها إتصال مباشر بالمعلومات المخزنة، و حينها يحدث فهم الكلمات المكتوبة ،و التي تساعد القارئ على الإلمام بجوانب الظاهرة موضوع الدراسة، من خلال تحديد التلاميذ الكلمات الصعبة، أو غير المألوفة في النص القرائي، ثم يقوم المعلم بتسجيل هذه الكلمات على السبورة، ثم تناقش المفردات الرئيسة في النص المقروء قبل قراءة النص، و من تم تحديد أفكار الأساس في الفقرة، بعدها يقوم المعلم بتوضيح معاني هذه الكلمات الصعبة من خلال توظيفها في جمل صحيحة، وحتى يتسنى للمتعلمين فهمها.) (Harris. 1991)

"فالفهم القرائي هو عملية الوصول إلى المعنى من خلال اللغة ،و خلال عملية القراءة ، و لا يكمن للقارئ أن يستكمل عملية التفكير ليقرأ، حتى يعرف بعض المفردات و الجمل في النص موضوع القراءة."

(Harris. 1991) في (أحمد عبد الظاهر: 28).

- تحديد البناء المعرفي للتلاميذ:

يعتمد المعلم في هذا النشاط على إختيار بعض نصوص القراءة التي سبق و أن قرأها المتعلم، و نطلب من التلاميذ التركيز على إختيار التفاصيل المهمة في هذه النصوص من خلال:(إعادة قراءتها كي يدرك هذه التفاصيل، ثم نشجعهم على تحديد هذه التفاصيل في أنواع مختلفة من النصوص حول ذلك الموضوع مثل مقالات ،قصص، كتب و ذلك من أجل ربط الأفكار المقروءة بالخبرة السابقة و التي تزيد القارئ نضجا و تجعله في نمو مستمر، و أكثر فعالية في تحليل النص ،فالفهم القرائي في هذه الحالة، ينتج عن طريق تفاعل الذات مع النص تفاعلا معرفيا نشطا، و يتضمن هذا خبرات القارئ و خلفيته المعرفية أو بنائه المعرفي).(Peter/Johnson ,1993)، في(أحمد عبد ظاهر:29-30)

تجدر الإشارة هنا إلى حسن اختيار مواضيع القراءة ،التي يولي فيها المتعلم إهتماماته ، و يعبر فيها عن مواقفه و خبراته الذاتية تجاه المواقف التعلمية.

كما يمكن للمعلم إتباع هذه الإجراءات لإثارة فضول التلاميذ نحو القراءة ، و تنشيط معارفهم السابقة

و ذلك من خلال:

-يلقي القارئ نظرة سريعة للمحتوى المراد قراءته.

- يناقش ما يعرفه عن العناصر السابقة.

- يربط الخبرات و الملاحظات الشخصية و المعرفة المكتسبة بالمعارف الجديدة.

- يبحث عن الكلمات المعتادة.

- يفحص الطرق التي ينتظم و يتركب منها النص.

- يسترجع لأفكاره حول متى و كيف و أين يمكن إسترجاع معرفته السابقة؟

- يحدد كيف يمكن تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة.

- يصحّح المعلومات السابقة غير الدقيقة أو الخاطئة.

- يقيم مدى فعالية استخدام معرفته السابقة في عمل روابط بين ما تعلمه و ما يحاول تعلمه.

- يؤكد مدى فهمه للنص.(John Hanson. 2002) في (أحمد عبد ظاهر:29-30)

- التوضيح:

(يعتبر التوضيح نشاطا هاما في عملية التعلم ،لا سيما عند ذوي صعوبات تعلم القراءة،بحيث يعتقدون أن الهدف من القراءة هو نطق الكلمات بصورة صحيحة، و قد يشعرون بالخجل و عدم الراحة عندما يطالبون بالقراءة، لأنهم بكل بساطة لايفهمون ما يقرأون، و هذا راجع إلى صعوبة فهم النص، مرده وجود كلمات جديدة غير مألوفة ، أو صعبة أو مدلولها غير واضح).

و هنا يلجأ المعلم إلى إستعمال إستراتيجيات تعلمية تساعد التلاميذ على التوضيح، كتدريبهم على القراءة المستمرة من خلال قراءة قصة على مسامعهم عدة أيام، ثم نطلب منهم أن يتوقعوا الأحداث التي يمكن أن تحدث في هذه القصة ،أو التنبؤ بمحتوى النص القرائي المختار إعتمادا على معرفتهم و خبراتهم السابقة

و بعدها نقارن توقعاتهم بالأحداث الموجودة بالفعل في القصة التي قرأوها. و بالتالي يكون هذا الإجراء قد ساعد المتعلم على إضافة معلومات جديدة إلى رصيده المعرفي، على غرار خبرته الذاتية.

(Zwiers. Jeff .2004)،في(أحمدعبد الظاهر:30)

- تنمية إهتمامات التلاميذ بالمفردات و المفاهيم الجديدة:

حتى يتمكن المتعلمون من إكتساب المعارف و إثراء رصيدهم اللغوي، لابد و أن يشعروا بإهتمام كبير من قبل المعلم ،و ذلك بإتاحة الفرص لهم، لرؤية الأشياء، و ملامستها و أن يسمعوا، و يستخدموا المفردات و الكلمات الجديدة في أحاديثهم ، و في حياتهم اليومية، ليتمكنوا من قراءة و فهم هذه الكلمات و التعامل بها في الوسط الإجتماعي، و بالتالي تسهل عملية الربط الصحيح بين الألفاظ و المعاني بل الربط بين مجموعة الكلمات و المعنى الكلي لها، هذا يعني أن "المفردات التي تجتاز نفس التغيرات يتم التعامل معها و كأنها كل واحد، و على سبيل المثال لا الحصر، نحن نعجب بالراقصين أثناء تأدية الرقصات الجماعية

و ندركهم بوصفهم "الكل" أو "وحدة" لذلك تعد الحركات و الإيماءات الموحدة أجمل ما في هذه الرقصات." (العناني، 2008 :197)

1-1- القراءة في السنة الثالثة:

سبق للمتعلم و أن تدرب على القراءة المتصلة في الفترة الثانية من الصف الثاني، و إكتسب مهارة التحكم في هذه الآلية، و منهاج السنة الثالثة يتوخى تحقيق هدف أشد تعقيدا من الهدف السابق وهو القراءة الصحيحة دون تهجي ولا تقطيع، ولا يمكن ذلك إلا من خلال القدرة على إكتساب قدرات التحكم في معرفة الأصوات و أوضاعها و تشكيل كلمات منها، فإذا تمكن من ذلك أمكنه أن يقرأ النصوص بطلاقة، محترما في ذلك القرائن اللغوية ،و مخارج الحروف،و على هذا فإن التدرج في تنفيذ المناهج التعليمية ضروري في تحقيق الكفاءات و الأهداف المرجوة من تعلم القراءة في هذا المستوى.

إن المرحلة الأولى من تعليم القراءة في هذا المستوى، "تركز على نشاط القراءة المسترسلة الصحيحة التي تعالج فهم المعاني ،و إكتساب مهارة التحكم في الآلية القرائية(مراعاة مخارج الحروف، الشد، المد ،ال الشمسية و القمرية، الإدغام الوقف ، الوصل إحترام علامات الترقيم تمثل المعاني،محاكاتها بالتمثيل إذا كان النص حواريا... إلخ."(هني ، 1999: 127)

أما المرحلة الثانية فيتم فيها تحقيق الأهداف التي توختها المرحلة الأولى،مع التطرق إلى دراسة الصيغ التعبيرية و إنجاز بعض التمارين، و بهذا يكون المتعلم قد تمكن من القراءة الصحيحة،و أدرك الصيغ التعبيرية، و وظف مكتسباته القبلية في بعض التمارين.(هني،1999: 127)

يأتي هذا في إطار التدريس بالأهداف ، و أما في المقاربة بالكفاءات فإن تعلم نشاط القراءة يكون ضمن المقاربة النصية و التي تعني الإنطلاق من النص ثم الرجوع إليه و يتم باتباع المراحل التالية:

- أتحاور مع النص(أتعرف على معاني النص، أفهم النص)
- أعبر بإعطاء عنوان للنص، و الإجابة على بعض الأسئلة من النص.
- أتعرف على الظاهرة اللغوية المستهدفة(قواعد نحوية أو صرفية) ألاحظ- أتذكر- أتدرب
- أثري لغتي.
- قواعد إملائية.

كما تهدف حصة القراءة في السنة الثالثة إلى الوصول بالمتعلم إلى:

- القراءة المسترسلة التي يتمثل فيها المتعلم المعنى الكلي للنص، و تجاوز ذلك إلى جزئياته.
- تنمية الرصيد المعرفي و اللغوي للمتعلم.
- تنمية الجانب الإجتماعي و الوجداني لدى المتعلم.
- إستكمال التحكم في آليات القراءة و إحترام علامات الترقيم. (اللجنة الوطنية للمناهج،2016 : 13)

أما عن المشكلات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم، فهي على سبيل المثال لا الحصر:

- أخطاء في التعرف على الكلمة: مشكلات الحذف ،الإبدال،و عكس الكلمات.
- أخطاء في الإستيعاب: العجز عن إستدعاء الحقائق الأساسية للنص.
- عادات قراءة خاطئة نتيجة الخوف أو القلق أو الإرتباك.
- القراءة المتقطعة،و نبرة الصوت العالية و المتوترة، و التوقف غير الملائم أثناء القراءة.(الخطيب،2001) في(خطاب ناصر ،2008: 18).

1-2- علاقة القراءة بالمحفوظات:

تعد المحفوظات من مواد الإيقاظ الأساسية على غرار حصة المطالعة، التي تساعد المتعلم على الإتصال بنماذج أدبية ليتذوقها و يحفظها. و يهدف نشاطها إلى:

- تنمية خيال المتعلم، و إتساع آفاق مكتسباته.
- إكسابه رصيدا لغويا، و أشكالا تعبيرية تساعدهم على التعبير الجميل.
- تحقيق تربية وجدانية.

- تعويد سمعه على تمييز الإيقاعات المختلفة.)(اللجنة الوطنية للمناهج، 2016 : 15).

1-3- الأهداف التعلمية و الكفاءات المستهدفة في حصة القراءة.

الجدول رقم (2) يبين العلاقة بين الأهداف و الكفاءات في مهارات القراءة.

كفاءات القاعدية	الأهداف التعلمية
يقرأ النصوص العادية و النصوص الأدبية بأداء جيد.	- يقرأ الكلمات الجديدة دون تردد - يقرأ النصوص قراءة مسترسلة. - يقرأ النصوص قراءة معبرة. - يحترم علامات الوقف، و يقف على الساكن. - يستظهر النصوص المحفوظة بآداء جيد.
يفهم ما يقرأ.	- يستخدم قرائن لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة. - يتعرف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها(أسماء-نعوت-ضمائر- كنايات.....) - يحدد أحداث الحكاية و بيئتها الزمكانية. - يتعرف على المجموعات الإنشائية(العناوين، الفقرات،و الفهرس)
يعيد بناء المعلومات الواردة في نص.	-يحدد علائق بين الجمل. -يحدد علائق ضمن الجملة الواحدة. -يقدم معلومات عن النص. -يلخص النص بشكل عام.
- **يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة.**	- يستعمل معلومات النص لمقاصد مختلفة(إجابة عن السؤال، إنجاز نشاط....) - يفهم الأسئلة و ينفذ التعليمات لإنجاز أعمال مختلفة.

(اللجنة الوطنية للمناهج،2011: 11)

2- طرق التعلم لذوي صعوبات التعلم:

أ- نظرية معالجة المعلومات:

- **طريقة التجميع:**

وتتم عن طريق تجميع مجموعة أشياء معا، فمثلا إذا أردت أن تحتفظ برقم هاتف أحد زملائك عليك أن تنظمها في أربعة مجموعات ،(07-96-67-29) أو في مجموعتين (9607-2967).

إن هذا التنظيم يساعد على الإحتفاظ بالمعلومات و لو لفترة محدودة من الزمن، كما أن إستخدام هذه الطريقة من قبل الفرد يساعده على تخزين المعارف و نقلها إلى الذاكرة بعيدة المدى.

"إن الفرد الذي يميل إلى تذكر الأشياء المتناغمة(الإيقاع) و المترابطة(التنظيم) التي تجمعها علاقة، ومن الملاحظ أن الأطفال الصّغار يميلون إلى تعلم أغنية الأحرف أو مقاطع شعرية على صورة تجميعات."

(العناني ،2008: 209)

- طريقة التأمل:

(و تتطلب هذه العملية جهدا ذهنيا يبذله المتعلم للإفادة من الخبرات المخزونة في ترميزات جديدة تمكنه من الإحتفاظ بالمعارف في الذاكرة ،و إستدعائها عند الحاجة، فإذا أردنا مثلا أن نحتفظ بأسماء بعض الأدوية، علينا أن نبذل جهدا ذهنيا(التأمل) لتمثيل الصورة الذهنية على مستوى الذاكرة، ووصول إلى كلمات ذات معنى في خبرتنا).

(العناني ،2008:- 209 -210)

- طريقة التسمية الحديثة:

في هذه الطريقة لا تُذكر أسماء الأحرف الهجائية ، بل تُذكر بحسب الصوت الذي تُحدثه مع الحركات الثلاث، الضمة- الفتحة –الكسرة أو مع الأحرف الصوتية ألف – واو-ياء و عندما نريد أن نؤلف كلمة شَربَ مثلا نقول:شَ،رِ،بَ،(شَرِبَ)

إن التلاميذ الذين يجدون صعوبة لتركيب الكلمات عليهم أولاً، أن يحفظوا أصوات الأحرف مع الكلمات.(عضاض،1962 :249)

- طريقة التهجئة الحديثة:

"وتعني قراءة المقاطع، و المقطع في هذه الطريقة قد يكون حرفا بحركة الفتح، أو الضم ،أو الكسر دَ،دُ،دِ و من حرف معه أحد الأحرف الصوتية الثلاثة: الألف، الواو، الياء أو مقطع يتكون من

حرف عليه حركة يتبعها حرف ساكن مثل مَدْ، وَرْ أو من حرف عليه تنوين بالضم أو الكسر

أو الفتح."(عضاض، 1962 :215)

- التعليم بالطريقة الكلية:(wholi language instruction)

(إن الأعمال التي قام بها كل من كنث، و جودمان، حول دعم اللغة الكلية من خلال كتابات فرانك سميث ، حيث كان تعلم القراءة أمر فطري، هذا ما أكد عليه(Chomaskg) ، الذي تأثر بالجانب النفس لغوي.

لقد ذكر شانون (Channon) أن التعلم بالطريقة الكلية، يؤدي إلى تحرير خبرات الطلبة و يسمح لهم بإتخاذ قرارات فردية مهمة حول القراءة،و التعليم دون إستخدام القيود المرتبطة بالمنهاج.

و ترى ماذر(Mather) أن اللغة الكلية فلسفة في اللغة و المنهاج، بل هي مجموعة من المعتقدات عن الناس و عن العالم.

و في الطريقة الكلية يقوم المتعلم بقراءة النص ككل، و من ثم يبدأ بالتعرف على الكلمات

و الحروف فيشعر بالدافعية عندما يقوم بالقراءة).(خطاب ،2008 :05).

و في دراسة (Schwates1991-Philips 1989-Goldsmith) على الطريقة الكلية في التعلم أن: "الإعتماد على اللغة الكلية كان الإستراتيجية الأكثر إستخداما عند القرّاء الأصغر سنا، مقارنة بالنّاضجين، و قد فسرّوا هذه النتيجة على أساس مفهوم التعويض، حيث يعتمد القرّاء الصغار على مفهوم التعويض من أجل تعويض ضعف مهارات التركيز." (خطاب ،2008 :06)

(و في دراسة قام بها كيكر(kiker1993) على عينة شملت 60 طالبا من العاديين و من ذوي صعوبات التعلم من طلاب الصف الثالث،و الرابع،و الخامس إبتدائي وجد أن:

فائدة الطلاب من اللغة الكلية تزداد كلما صغر سنهم.(ناصر:07)، كما يرى ليبرمان(Liberman) أن معظم الطلبة (85٪) يتقنون تعلم الحروف دون الحاجة للطريقة الصوتية، فهم يكتشفون العلاقة بين الكلمات المسموعة و المكتوبة، و يتعلمون القراءة دون الحاجة إلى طريقة خاصة.

لهذا يجب أن نركز في تعليمهم للقراءة على الطريقة الكلية التي تهتم بالمعنى ،و المعرفة الإدراكية) (Mather1992) في(خطاب:07)

3- إتجاهات وأساليب تقويم التدريس العلاجي لذوي صعوبات التعلم:

- **الإتجاه الطبي :**

(يرى أصحاب هذا الإتجاه أن المشكل في ظهور صعوبات التعلم لدى المتعلمين، هو مشكل فزيولوجي ناتج عن خلل و ظيفي في البنية المخية، و أن عدم التوازن في كمياء الدم يسبب مشكلات سلوكية

أو تعليمية، و العلاج الطبي المقترح في هذا النموذج يكمن في تقديم بعض العقاقير التي تعمل على تصحيح و علاج إختلال التوازن بين النصفين الأيمن و الأيسر للمخ، و معالجة مشكلة التعرض إلى الرصاص وبعض المشكلات التي يتعرض إليها الجنين كالاختناق بسبب نقص الأكسجين، أو عدم تغذية المخ بهذه المادة الحيوية.)(هلاهان و كوفمان،2007 : 45) في(عادل صلاح،2016: 132).

كما يفترض هذا النموذج أن:

(العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات دماغية، تجعلهم يظهرون الكثير من الإشارات العصبية البسيطة، مقارنة بأقرانهم العاديين، حيث أن الإصابة على مستوى نسيج المخ، يؤدي إلى ظهور سلسلة من جوانب تأخر النمو في الطفولة المتأخرة، كما أن صعوبات في التعلم المدرسي يمكن أن يؤدي إلى خلل المخ الوظيفي، و تغيير في وظائف معينة، قد تؤثر في سلوك الطفل أثناء عملية التعلم كظهور إضطراب عسر القراءة و إختلال الوظائف اللغوية). (سالم ،2003: 42) في (عادل صلاح:133).

وقد وضع أطباء الأعصاب إفتراضات أساسية في علاج صعوبات التعلم نذكرها على النحو التالي:

-صعوبات التعلم الناتجة عن خلل وظيفي على مستوى الدماغ، أو خلل بيوكميائي في الجسم، و يكون العلاج عن طريق التداوي بالعقاقير الطبية ، و عادة ما تعطى لذوي الإفراط في النشاط ، للتقليل

من النشاط الزائد، و من أجل إستعدا د الطفل للتعلم.

- العلاج بضبط البرنامج الغذائي، و قد أقر (Fungold)أن المواد الحافظة، و الملونة، و مواد الفاكهة الصناعية التي تتدخل في صناعة بعض المواد الغذائية للأطفال، أو حفظ المواد الغذائية المعلبة و غيرها

من المواد الكميائية تزيد من حدة الإفراط في النشاط لدى الأطفال، و هذا سينعكس حتما على مستواهم التحصيلي،و على قابليتهم للتعلم.

- كذلك العلاج عن طريق تقديم جرعات من الفيتامينات يعتبر من أساليب العلاج الحديثة، التي تزيد من نشاط الدماغ و الغدد لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم، وتحسن من إنتباههم و تقلل من درجة الإفراط في النشاط، ولا يزال هذا الأسلوب من العلاج محل بحث و دراسة.(عوض محمود سالم ،2007: 21)

(كما أشار كل من (كوفمان و هلاهان،2007) أن العلاج بإستخدام جرعات منتظمة من العقاقير، لن يجعل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتعلمون، و لكن قد يجعلهم أكثر قابلية للتعلم و يحفزهم على الإنجاز.) (كوفمان و هلاهان،2007: 437) في (عادل صلاح،2016 :133)

- الـإتجاه النفسي التربوي:

إن موضوع التقويم يبرز النواحي الإيجابية،و النواحي السلبية للظواهر النفسية و التربوية،إذ يساعد على تشخيص العملية التربوية، ومدى إستجابة المناهج لحاجيات الفرد و المجتمع، كما أن التقويم يعالج المشكلات التعلمية التي يعاني منها المتعلمين وبالخاصة في مادة اللّغة بإعتبارها محور العملية التعليمية التعلمية.ويساعدة المعلمين على إتخاذ قرارات خاصة بالتلاميذ من خلال :

-تصميم أنشطة تعليمية تهدف إلى التغلب على المشكلات الوظيفية على مستوى العمليات الإدراكية ذات الصلة بصعوبة التعلم فمن بين الطرق المستخدمة في هذا الأسلوب العلاجي:

-التدريب النفسي اللغوي، و التآزر البصري الحركي، المستخدم في علاج صعوبات الكتابة و القراءة أشهرها برنامج كيرك.

-(التدريب بإستخدام الحواس المتعددة(السمع، البصر ،الشم، اللمس، الحاسة المكانية) في التدريب على العمليات الإدراكية, و يقوم هذا العلاج على مبدأ مفاده أن الطفل يتعلم بشكل أسهل و أسرع إذا تم توظيف أكثر من حاسة في عملية التعلم.

- إرشاد التلاميذ الذين يتميزون بمشاكل خاصة.
- تصنيف التلاميذ حسب قدراتهم و تحصيلهم.
- تصنيف صعوبات التعلم: معلومات ،مهارات ،كفاءات ...).

- النموذج السلوكي:(Behavioral Model)

ظهر هذا النموذج كرد فعل عن الإتجاه العصبي، حيث يعتمد في تفسيره لصعوبات التعلم ، على الأعراض التي ترتبط بهذه الأخيرة لإعتقاد منظّريها أنه:

" من الصعب تحديد العلاقة بين صعوبات التعلم ، و العجز العصبي لأنها علاقة غير مرئية.

لذلك فهم يعزون صعوبات التعلم إلى عوامل داخلية خاصة بالتلميذ، كإفتقاره للدافعية أو إستعماله لأساليب معرفية لا تتلاءم مع متطلبات حجرة الدراسة، وحسب رأيهم عندما

تتلاءم المهام المدرسي، مع الأسلوب المعرفي المفضل للتلميذ حينها يحدث التعلم بشكل جيد." (كامل، 1996)
في(عادل صلاح،2016 : 136)
(أما العوامل الخارجية فتلك المرتبطة بالإتجاهات الوالدية السّلبية تجاه أبنائهم نحو الإنجاز و التحصيل،أو تلك المتعلقة بإستخدام الأساليب و طرق التدريس غير الملائمة لميول الطفل، كما أن غياب التعزيز في عملية التعلم يثبط الدافعية لدى التلاميذ ،و يجعلهم أكثر قابلية للخمول و الإنسحاب و بالخاصة ذوي صعوبات التعلم.) (كامل،1996) في(عادل صلاح : 136)

- نموذج العمليات المعرفية:

قدم أصحاب هذا الإتجاه في الثمانينيات من القرن العشرين، مقاربة أخرى في تفسير صعوبات التعلم
و تعد من أكثر النظريات المعرفية قبولا فيما يتعلق بتفسيرهم لصعوبات التعلم، بحيث يقوم هذا الإتجاه على نموذج مفاده:
" أن العقل البشري يحتوي على مجموعة من ميكانيزمات معالجة المعلومات، تعمل بنظام معين،فالعقل البشري يقوم بإلتماس المعلومات عن طريق الحواس، ثم يعالجها عقليا بمعنى يحللها و ينظمها ثم يخزنها ليسترجعها على شكل إستجابات." (عادل صلاح،2016 :141).
(كما ركز هؤلاء العلماء على البحث في كيفية معالجة المعلومات، بحيث وضّح(Pottct1983) أن عملية تجهيز المعلومات تتم من خلال أبنية و أنظمة تسمى العمليات النفسية، التي تتضمن الإنتباه، و الإدراك
و الذاكرة، و اللغة، و حل المشكلات، و هذه العمليات النفسية حسب(هارجورف) ضرورية في عملية تحليل و تنظيم المعلومات، لذلك فهم يرجعون صعوبات التعلم إلى خلل أو إضطراب في تنظيم
أو إسترجاع، أو تصنيف المعلومات.) (عادل صلاح،2016 :141).
يرجع (Stenberg1987) منشأ صعوبات التعلم إلى إتحاد قصور العمليات المعرفية و الدافعية و عملية معالجة المعلومات لهؤلاء الأطفال، بينما تعزو(Swanson1986) صعوبات التعلم إلى فشل هؤلاء التلاميذ

في إستبدال طريقة تجهيز معلومات غير فعالة، بأخرى ملائمة فهم يجدون صعوبة كبيرة في الإنتقال من إستراتيجية إلى إستراتيجية أكثر نشاطا و فعالية، و هو ما يطلق عليه قصور ما وراء المعرفة

(Deficit Meta Cognitive) و تتمثل في إستراتيجية يستعملها التلميذ، كعملتي التخزين، و التكرار اللفظي،اللتان تساعدانه على التكيف مع المواقف التعلمية).

كما يرى (Webster) أن:

" تلاميذ صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في التشفير اللغوي للمعلومات، و حسب أصحاب نموذج معالجة المعلومات فإن عملية التعلم تتطلب دمج ،و تنسيق العديد من المكونات العقلية المعرفية التي تساعد الطفل على إكتساب مهارات أكاديمية ،و أي خلل في إحدى هذه العمليات يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم".(كامل،1996- السيد،2000- سالم و الشحات و عاشور ،2006 - حافظ،2006)في

(عادل صلاح،2016: 141)

3-1- التقويم و التعليم العلاجي:

- التعليم العلاجي:

"العلاج يعني المجهودات و الإجراءات المنظمة التي يقوم بها الأستاذ بهدف الإرتقاء أو المحافظة على المستوى التحصيلي، و الآداء النفسي لفئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم؛ و التعليم العلاجي يمارس بشكل فردي أو جماعات مصغرة، بحيث يتطلب كل أسلوب تدريس خطوات لتشخيص و تحديد جوانب النقص،و تحديد خطة العلاج و تمثيلها و متابعتها." (عادل صلاح،2016: 141)

- التعليم الإفرادي:

تفريد التعليم يعني الخبرة التربوية المناسبة لكل تلميذ حسب قدراته الصحية و ظروفه و خبراته السابقة

و المستوى الدراسي، التي تؤدي إلى إكتساب مهارة أو إستعادها لسد الثغرات في إكتساب مقرر مرحلة دراسية لدى التلميذ من منظور محتوى المنهاج.

3-2- الأساليب المبنية على النظرية المعرفية:

تركز الأساليب المبنية على النظريات على طريقة تفكير التلميذ أثناء تعلمه للمهمة، و هذا يختلف عن منطلق الأساليب السلوكية التي تركز على السلوك الباطني، و كأنها تغفل ما يدور في تفكير التلميذ.

"إن الأساليب المعرفية تأخذ الناحيتين بعين الإعتبار ،فاهتمامها بتفكير التلميذ لا يصرفها عن العوامل الخارجية التي تؤثر على تعلم التلميذ، فإنها ترى أن التعلم ناتج

عن التفاعل بين المتعلم و بيئته وفق المثيرات التي يواجهها من أجل حل المشكل النابع من الواقع المعاش، بما في ذلك الوضع الذي يتعلم فيه و المواد المستخدمة في التدريس و عملية التعلم ذاتها." (رحاب عادل،د س:24)

في حين أن النظريات السّلوكية، تعزو عدم تعلم التلميذ إلى العوامل خارجية،و أما فشل التلميذ

في التعلم حسب المعرفيون إنّما هو التّلميذ ذاته، لعدم إستجاباته لبيئة التعلم التي لم تكن ملائمة بما يكفل حاجياته.و من أهم الأساليب التي ترتكن عليها النظريات المعرفية:

3-2-1- أسلوب القدرات الخاصة:

يعتمد هذا الأسلوب على نظرية القدرات الخاصة، و التي تفترض أن:

(التعلم يقوم على القدرات الخاصة للفرد، و أن أي عجز في قدرة من هذه القدرات يؤدي إلى صعوبات في التعلم؛ وبالتالي يجب أن نتدخل لتشخيص العجز ،و تحديد تلك الناحية من العجز لغرض تقويمها، أو أن يتم التدريس من خلال النواحي العادية ،و الذي قد يفضل التلميذ التعلم عن طريقها

أو أن يشمل التدخل كلا من تقوية الناحية الضعيفة و التدريس عن طريق المعالجة المفضلة لدى المعلم).

فمثلا التلميذ الذي يواجه صعوبة في الإدراك البصري، يجد مشكلة في التمييز بين الأشكال المتشابهة بصريا ، و على البرنامج أن يدرب التلميذ على التمييز بصريا بين أشكال الحروف، و حجمها(مقاسها) عن طريق المقارنة بينها أو تصنيفها.(أبو نيان،2001 :25).

3-2-2- الأسلوب النمائي:

(يبنى هذا الأسلوب على النظريات النمائية و أشهرها نظرية(بياجي) التي تفترض وجود مراحل أساسية نمائية يمر بها الفرد ذات علاقة بالتعلم، فالقدرة على التعلم تنمو مع تطور النمو الفكري للمتعلم، و هنا لابد من التأكيد على معرفة كيف يتم فهم المتعلم للمفاهيم؟، و كيف يربط و يدمج بين ما تعلمه من خبرات ؟و ما يتعلمه من معلومات حديثة في كل مرحلة من مراحل نموه.)

وتفترض هذه النظرية وجود مشكلات في التعلم مردها القصور في نمو بعض القدرات، و أن بعض متطلبات التعلم التي تفوق نمو قدرات معينة لدى التلميذ تعوق ذلك النمو.

ولعل من أبرز التدخل في هذا التوجه ،تلك التي تركز على إكساب المتعلم المهارات و الاستعدادات، كتدريبه على رسم الخطوط، و تشكيل الحيزات و الدوائر، من أجل تحظيره للخط و الكتابة.

(أبو نيان،2001 :26).

3-2-3- أسلوب معالجة المعلومات:

(تهتم نظرية معالجة المعلومات بتوضيح الخطوات التي يسلكها الأفراد في جمع المعلومات و تنظيمها

و الإحتفاظ بها ،و تشغيلها عند الحاجة، و تشير أنماط التعليم القائمة على هذه النظرية إلى الطرائق التي يلجأ إليها الفرد من أجل أن يتكيف مع ذاته ،و مع بيئته، نتيجة تعرضه للمثيرات البيئية التي يستقبلها بحواسه،و تركز على العمليات الفكرية الضرورية للتعلم كالإنتباه، و الذاكرة، والإدراك.)

(جودت عبد الهادي،2000: 141)

(و تتحدى نظرية معالجة المعلومات، الفكرة السلوكية التي تفترض أن جميع أشكال التعلم تتضمن تشكيل إرتباطات بين المثير و الإستجابة، و لا تستبعد هذه النظريات الإرتباطية بشكل مطلق، إذ أن تشكيل الإرتباطات بين أجزاء المعرفة يسهل عمليتي إكتساب ،و تخزين المعلومات في الذاكرة، و تعتبر العمليات العقلية وساطة بين المثيرات و الإستجابات.)(Mayer, 1996).في (أبو جادو،2007 :165-166)

"كما أن النظرية تؤكد على الترابط والتفاعل بين العمليات الفكرية المختلفة، وكما تفترض أن نظام المعالجة يخضع إلى عملية إدارة ،و تحكم تساعد التلميذ على التنسيق، بين العمليات

التي تجري في آن واحد و مراقبتها و إختيار الإستراتيجية اللازمة لفهم المعلومات."

(أبو نيان،2011 :27)

و من أهم الإفتراضات الأساسية لهذه النظرية ما يلي:

- إن تدفق المعلومات داخل العضوية هو الأساس للسّلوك.
- تعمل المثيرات التي لم تظهر في البيئة ،على ضبط السلوك كالمثيرات الموجودة فيها، و هذا الإفتراض يتصل بمفهوم التوقع.
- كفاءة الفرد في معالجة المعلومات محدودة، ومعنى هذا أن الإنسان يستطيع التركيز على مجموعة جزئية من المثيرات، بينما يقوم بإهمال المثيرات الأخرى.

- يمكن الإستدلال على الأحداث العقلية ،من خلال تحليل البيانات الخاصة بقياس زمن رد الفعل بدقة.
- تذكر حدث أو مثير معين ،يعتمد على مدى تعقد العمليات العقلية التي تم إجراؤها على الحدث .فمثلا:تذكر الأفراد الذين يقومون بقراءة نص يحتاج للتحويل و التعديل و الترجمة ،أفضل من الذين يقرأون نفس النص عندما يعرض بلغة واحدة، لأن القراءة تحتاج لعمليات عقلية أعقد.
- تشكيل تصورات حول المادة تساعد على إسترجاع المعلومات.
- تذكر حدث معين هو نتاج للمعلومات القادمة من :
- أثر الحدث في مخزن الذاكرة و الإشارات الإسترجاعية في البيئة.
- العمليات العقلية التي يتم إنجازها حال تعلم شيء معين تقوي الذاكرة.
- طبيعة الإشارات الإسترجاعية التي تتم في البيئة وقت الإختبار ،تساعد في تحسين الذاكرة.

(جودت عبد الهادي،2000: 145-146)

4- تحضير نموذج لدرس القراءة لذوي صعوبات التعلم:

موضوع الدرس: تعليم الحرف الجديد و ليكن حرف الباء مثلا.

- **الوسائل**:

- أشياء سهلة النقل تبتدئ بحرف الباء: بطاطا، بندورة، بادنجان بيضة.
- صور مختلفة: لأشياء أو حيوانات تبتدئ بحرف الباء: بطيخ، بقرة، برميل.
- لوحة جدارية عليها حرف الباء في مختلف أوضاعه من الكلمة، مع مختلف الحركات الموضوعة عليه.
- رسم بقرة كبيرة على اللوح.

- **مراجعة الدرس السابق**:

يراجع المعلم مع تلامذته الحرف السابق مع وضع مختلف الحركات عليه و قراءته.

- **التمهيد للدرس الجديد**:

-يطرح المعلم أسئلة تمهيدية لإيقاظ إهتمام المتعلمين، و إثارة دافعيتهم من خلال الربط ما بين صورة البقرة وما تنتجه.

كأن يطرح الأسئلة التالية:

ماذا نتناول في الصباح؟ إلى أن نصل إلى كلمة (حليب) من أين نحصل على الحليب؟ بعد الإجابة مباشرة يكشف عن صورة(البقرة) على اللوح.

- **الدرس:**

محادثة حول الصورة(البقرة) هل عندكم بقرة؟ أين شاهدتم البقرة؟ ما لونها؟ و ماذا تقدم لنا البقرة غير الحليب؟ كتابة كلمة بقرة بحجم كبير مع تلوين الحرف المستهدف.

- **عرض الأشياء التي أحضرها المعلم:**

ذكر أسمائها ، كتابتها على اللوح : بيضة باذنجان، مع رسم مصور مختصر لها على اللوح ووضع خط تحت (الباء)

- **عرض الصور على التلاميذ:**

بطيخة، باب، برميل، مع ذكر أسمائها و كتابتها على اللوح مع وضع خط تحت الباء.

-**دراسة الحرف:**

فصل الحرف "ب" من مختلف الكلمات و مراقبته ،و دعوة التلاميذ إلى كتابته على اللوح.

ذكر كلمات ترمز إلى أشياء أو حيوانات فيها "ب" موجودة في وسط الكلمة أو في آخرها مع مختلف الحركات مثل: علبة، لعبة، طبلة ، قارب ،شارب، قالب ،طالب

يفصل حرف "الباء"، و يشرح للتلاميذ كيفية رسمه في بدء الكلمة ووسطها، و آخرها.

ح- **تمارين القراءة:**

(نقل الدرس الموجود في الكتاب على اللوح، و قراءته من قبل المعلم، ثم إجراء قراءة مشتركة: المعلم يقرأ و التلاميذ يعيدون من بعده ،أو تلميذ يقرأ و رفاقه يعيدون من بعده، ثم إجراء قراءة إفرادية من قبل عدد من التلاميذ.)(عضاض،1962: 256-257)

هذه الإجراءات و أساليب التدريس، يمكن للمعلم أن يستعملها لعلاج المشكلات التربوية التي يعاني منها تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة و مهاراتها، لا سيما تلاميذ مستوى السنة الثالثة إبتدائي، كونهم يتعلمون اللغة الأجنبية لأول مرة ، و قد تساعد هذه المادة الدخيلة على تنمية مهارة القراءة في مادة اللغة العربية، كما أنها قد تكون مثبطة لمعارفه و قدراته ،كلّ على حسب رغبته و قابليته للتعلم و تعتبر المحفزات المعنوية تعتبر معززا هاما في عملية التعلم. "

❖ الخلاصة:

تعد عملية التقويم، من أهم العمليات التعلمية التي يعتمدها الأستاذ لمعرفة مدى تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعلم، ففيه تُشخص كل المشكلات ،و العقبات التي

تعترض سبيل نجاحه، لا سيما في مهارة القراءة ،بإعتبارها مؤشرا من مؤشرات التحكم في اللّغة، كما أن التقويم يُعد وسيلة للكشف عن مواطن الضعف ،ونقاط القوة ،فالمتعلم في كنف هذه العملية يكون مستعدا لتحمل نواتج تعلمه و قراراته تجاه المواقف التعلمية، بحيث أنه يسأل و يبحث و يفكر، و يُعدل ،و يُصلح، و من أجل إتخاذ القرارات، فعلى سبيل المثال : سعيد تلميذ في الرابعة من التعليم الأساسي، قام بفك الحافظة التي تضم أعماله، بينما يشرح لمدرسه دلالة كل بند تضمه حافظته، لقد قام بسحب رسم و قال:

"هذا يوضح أنني أستطيع رسم صورة،لأنني من قبل لم أكن أستطيع الرسم".

ثم قام بسحب قطعة مكتوبة و قال:

" لم أكن أستطيع أن أكتب بهذه الجودة من قبل ، و الآن أستطيع ذلك".

ثم قام بسحب مجموعة من الكتب و قال:

" هذا يعني أنني قارئ ،لأنني إستطعت قراءة هذه الكتب".

ثم قام بسحب بطاقة تقدير جهود و قال:

" هذا أفضل تقرير حصلت عليه".

و ربما لم تكن نتائج سعيد في الإمتحان جيدة، إلا أن الأعمال التي قام بها تستحق التشجيع و الإثابة.

إن الأعمال التي تحتويها حافظة سعيد تكشف عن أنه واعي بالتقدم الذي يحرزه و يشعر بالرضا تجاه ذلك.

فنصيحتي لأساتذتنا أن يعودوا تلامذتهم على أن يحتفظوا بكلّ أعمالهم ،في حقيبة تسمى حقائب التقويم(Portfolio) مثل زميلهم سعيد.

الفصل الرابع: البرنامج العلاجي

❖ **تمهيد:**

يتناول الباحث في هذا الفصل،ماهية وخصائص البرنامج التعليمي القائم على إدماج ميادين اللغة العربية في بعد فهم المنطوق، و فهم المكتوب، و الآداء القرائي، بحيث يتضمن مجموعة من الخطوات العلمية المنظمة، التي تسير وفق تنظيم بيداغوجي، و منهجي في تقديم التعلمات و إرساء الكفاءات المرجوة، عن طريق إدماج الموارد في وضعيات تعليمية تعلمية، ذات طابع إجتماعي، يكون لها فاعلية في تجاوز صعوبات تعلم مهارات القراءة.

كما تتضح أهمية تصميم البرنامج العلاجي في :

-إعطاء صورة شاملة للمعلم عن الخطوات التي يتبعها في تنفيذ البرنامج العلاجي.

- .ترتيب التدخلات العلاجية، وفق تصور منطقي و منهجي.

- تحديد المهام المطلوبة من المعلم المعالج، في كل جلسة من الجلسات.

- تقويم في نهاية كل جلسة مهارات المتعلمين، كتابيا و مشافهة.

1- **خصائص و مميزات البرنامج العلاجي:**

يتميز البرنامج العلاجي الجيد بالوضوح :

فكلّ ما يتضمنه البرنامج من تفاصيل لابد وأن تكون واضحة من حيث الصياغة و آليات التنفيذ.

- **التحديد :**

ونعني به تحديد الهدف العام من البرنامج بكل دقة، تحديدا إجرائيا، حتى يمكن للمعالج قياس مدى نجاح التدخلات التي تمت مع كل حالة من أفراد عينة الدراسة.

- يتضمن التحديد أيضا الفترة الزمنية المتوقعة للبرنامج، حيث يُقَيم المعالج من خلال الجلسة التمهيدية المدة المتطلبة للحصول على نتائج إيجابية مع الحالة المحددة .

- صياغة الأهداف العلاجية لكل جلسة بوضوح، و بطريقة إجرائية .

- تحديد التدخلات العلاجية المناسبة لطبيعة الحالة، وشرح آليات إستخدامه.

و في دراستنا نقترح برنامجا علاجيا لصعوبات تعلم مهارات القراءة، في ضوء تقنيات و إستراتيجيات تعلم تهدف إلى تنمية مهارات السمع، و الفهم، و الآداء القرائي، لدى المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم.

2- من المنهاج إلى مفهوم البرنامج:

2-1- مفهوم البرنامج:

"يتضمن البرنامج الدراسي في السنة الثالثة، موارد معرفية، و أنشطة مختلفة تتيح للمتعلم فرصة توظيف الخبرات و المهارات ، و تمكنه من القراءة المسترسلة و المعبّرة، و فهمها، بحيث تثري رصيده اللغوي

و تدفعه إلى تحرير نصوص متنوعة، و إنجاز المشاريع البيداغوجية."

(دليل المعلم السنة الثالثة إبتدائي)(غطاس،2012 :8).

و من صفات البرنامج الدراسي الجيد، التي ينبغي أن تتوافر في كتاب التلميذ ما يلي:

(أن يشمل البرنامج على محتويات تتميز: بالحداثة، الوجاهة، الصحة العلمية، مناسبة لسن المتعلم مستجيبة لميوله و دوافعه و رغباته، كما يجب أن تتوافر على درجة عالية من القابلية للقراءة ، من الناحية اللسانية

و الخطية .

- أن تزخر المحتويات بوسائل الإيضاح كالصور و الرسوم و الجداول و النماذج...إلخ
- أن تشمل على فهرس لتسهيل الإستعمال و الإستفادة.
- أن يجسد التعلم بالكفاءات، و يحترم المقاربة النصية.
- أن يشمل على نشاطات الإدماج، و التقويم التكويني و التحصيل).(اللجنة الوطنية للمناهج:2008، 41)

2-2- منهاج اللغة العربية السنة الثالثة إبتدائي:

أ- تقديم المادة:

(تحظى اللغة العربية بمكانة مميزة في منظومتنا التربوية ،بإعتبارها اللغة الوطنية الرسمية ومكونا رئيسا للهوية الوطنية، و لغة التدريس لكل المواد التعليمية في المراحل الثلاث، فهي بذلك كفاءة عرضية

و التحكم فيها يعتبر مفتاح العملية التعليمية التعلمية، و يسمح بتطوير الكفاءات بأنواعها و مستوياتها).(اللجنة الوطنية للمناهج،2016: 9)

ب- أهدافها:

يهدف تديس اللغة العربية إلى:

- إكساب المتعلم آداة التواصل اليومي.
- تعزيز رصيده اللغوي المكتسب من محيطه الأسري و الإجتماعي.
- الإهتمام بالإستماع.
- **ج- مساهمة المادة في تحقيق الملمح الشامل**

"يتضمن البرنامج الدراسي في السنة الثالثة، موارد معرفية، و أنشطة مختلفة، تتيح للمتعلم فرص توظيف المعارف و المهارات، و تمكنه من القراءة المسترسلة،و المعبّرة، و فهمها، و تثري رصيده اللغوي، و تدفعه إلى تحرير نصوص متنوعة و إنجاز مجموعة من المشاريع عن طريق عنصر الإدماج."(غطاس، 2012 :8)

و من صفات البرنامج الدراسي الجيد ما يلي:

(أن يشمل البرنامج على محتويات تتميز بالحداثة، الوجاهة، الصحة العلمية، مناسبة لسن المتعلم مستجيبة لميوله و دوافعه و رغباته، كما يجب أن تتوافر على درجة عالية من القابلية للقراءة ، من الناحية اللسانية

و الخطية .

- أن تزخر المحتويات بوسائل الإيضاح كالصور، و الرسوم و الجداول و النماذج .....إلخ
- أن تشمل على فهرس لتسهيل الإستعمال و الإستفادة.
- أن يجسد التعلم بالكفاءات، و يحترم المقاربة النصية.
- أن يشمل على نشاطات الإدماج، و التقويم التكويني و التحصيلي).(اللجنة الوطنية للمناهج، 2008 :41)

كما أن التحكم في الميادين الأربعة اللغة: فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي و لا يكون إلا من خلال مهارة القراءة

كما يفترض أن التحكم في المواد الدراسية الأخرى، مرتبط بالتحكم في اللغة العربية، بإعتبارها كفاءة عرضية، تساعد على إثراء الجوانب المعرفية، و تنشيط الذاكرة، و تمكن المتعلم من تطوير كفاءاته في مجال الفكر و الثقافة، و الفن و المنهجيات، و التواصل.

و القراءة في اللغة تمثل مهارة سمعية يستوعبها المتعلم، و يتفاعل مع خطاباتها،و على أساسها تتحدد ملامحه، في قدرته على التحكم في مهارات الآداء و الفهم القرائي.

د- **طبيعة الموارد المجندة:**

في اللغة العربية يسخر المتعلم كل قدرات، و مهارات النحوية، والصرفية، و الإملائية، و في التحويل
و الإعراب، و شرح المفردات، وتصنيف المصطلحات و المفاهيم، ليستطيع في نهاية فصل دراسي، أو نهاية مقرر سنوي من التحكم في المهارات في تكامل و إنسجام فكري بين كل المواد، لأن اللّغة هي محور ترابطها.

ه- **ملمح الدخول:**

يكون المتعلم في بداية السنة الثالثة قادرا على:

- القراءة بيسر، فهم نصوص قصيرة، إعطاء معلومات عن نصّ مدروس، و الإجابة عن الأسئلة المتعلقة به التعبير شفويا عن مشاعره و تأثره و ذكرياته في مواقف متنوعة.

-كتابة نصوص قصيرة و متنوعة، إستجابة لوضعيات ذات دلالة يراعي فيها الرسم الصحيح للحروف
و الكلمات.

و- **ملمح الخروج:**

في نهاية السنة الثالثة يكون المتعلم قادرا على:

- يقرأ قراءة سليمة مسترسلة معبرة، وواعية نصوصا أصلية مشكولة جزئيا.
- فهم النصوص المقروؤة ،و إعطاء معلومات عنها بطريقته الخاصة.
- تنظيم خطابه الشفوي بتوظيف جمل تامة البناء للتعبير عن المشاعر، و المواقف و الأفعال و الوقائع.
- تحرير نصوص متنوعة تتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر، إستجابة لتعليمات واضحة

أو وضعيات ذات دلالة بتوظيف موارده المختلفة؛ و فيه تصاغ الكفاءة المستهدفة في السنة الثالثة على النحو التالي:

- فهم و إنتاج نصوص إخبارية شفوية و كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع السردي.

(اللجنة الوطنية للمناهج:2008، 25).

و تصاغ في شكل كفاءة شاملة على النحو التالي:

- في نهاية السنة الثالثة، يتواصل مشافهة في وضعيات متنوعة بلسان عربي، و يقرأ قراءة سليمة و مسترسلة نصوصا أصيلة، أغلبها مشكولة، و يفهمها، و ينتج نصوصا متوسطة الطّول في وضعيات تواصلية دالة

و مشاريع لها دلالات إجتماعية.

أما الكفاءة الختامية، فتتحقق بإدماج كل المعارف و المهارات المكتسبة في ميادين اللغة العربية، ضمن عائلة من وضعيات تعلمية.

و تصاغ على النحو التالي:

-في نهاية مرحلة التعليم الإبتدائي، يكون المتعلم قادرا على إستعمال اللغة العربية، كأداة لإكتساب المعارف، و تبليغها مشافهة و مكتوبة بشكل سليم في وضعيات دالة من الحياة الإجتماعية، و إستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية.(اللجنة الوطنية للمناهج، 2016: 11).

2- **وضع منهاج اللغة العربية حيز التنفيذ:**

إن المتصفح لمنهاج اللغة العربية، يدرك أن التعلمات المستهدفة، قائمة على مبدأ الكيف و أن المعلومات التي تحملها البرامج الدراسية الحديثة،لا تعدو أن تكون نشاطات متوازنة من حيث المعارف، مثيرة ،و محفزة ،كيفية لا تراكمية تدعو إلى الآلية الصحيحة في توظيف الخبرات التعلمية، تتضمن جملة من الكفاءات في ميادين اللغة العربية ، نذكرها كما يلي:

-فهم المنطوق:* يفهم خطابات في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني و العقلي، و يتفاعل معها و يصدر في شأنها ردود أفعال، بالتركيز على النمط السردي.

في هذا الميدان يقوم المعلم بعرض قصة مشوقة حقيقية، أو خيالية ،يراد بها معرفة مدى تفاعل المتعلم مع النص المنطوق مشافهة، في حدود قدراته ومهاراته اللغوية، حول فهم النص، المتضمن إستخراج أفكار الأساس و الفكرة العامة، شرح المفردات و البحث عن الأضداد في سياق النص، إعراب الكلمات،تحويل المفردات، تثبيت الصيغ التعبيرية

- **الإنتاج الشفهي:**

✓ يحاور ويناقش و يقدم توجيهات و مبررات، و يسرد قصصا و أحداثا بلسان عربي في موضوعات مختلفة إعتمادا على مكتسباته المدرسية،و وسائل الإعلام و الإتصال في وضعيات تواصلية داة دلالة.

- **فهم المكتوب:**

✓ يقرأ نصوصا أصلية قراءة متصلة ،مسترسلة من مختلف الأنماط،و يفهمها،بالتركيز على النمط السردي،تتكون من ستين (60) كلمة إلى تسعين(90) كلمة أغلبها مشكولة.

- **الإنتاج الكتابي:**

✓ ينتج كتابة نصوصا متوسطة الطول منسجمة تتكون من 40-60 كلمة أغلبها مشكولة، من مختلف الأنماط بالتركيز على النمط السردي في وضعيات تواصلية دالة،و مشاريع لها دلالات إجتماعية.

(اللجنة الوطنية للمناهج،2016: 13)

➢ **التقويم الفردي :**

يعتبر التقويم الفردي جزءا لا يتجزأ من سيرورة حصة المعالجة ، إذ بواسطته يتمكّن المتعلّم من إكتشاف نقائصه، بمساعدة معلمه الذي يتيح له فرص إبداء رأيه ، والحوار مع أقرانه و نقد الأفكار و التصورات من خلال طرحه للأسئلة و إقتراح الحلول، و تقديم الحجج، و المشاركة في إتخاذ القرارات

- يتم التقويم بواسطة أسئلة دقيقة شفهية ،أو كتابية ،أو القيام بمهام عملية ،يقوم بإنجازها المتعلم بصفة ذاتية.
- تكون نتائج التقويم الفردي مؤشرا على نجاح أنشطة المعالجة ، أو فشلها و هذا بدوره يتطلب مراجعة مستمرة.
-

4- البرنامج التعليمي:

يعرفه جابر عبد الحميد و علاء كفيفي البرنامج التعليمي بأنه:

" خطة ممتدة لبحث علمي و يستخدم اللفظ لهذا المعنى لبحث أي موضوع من دراسة فرد واحد

إلى دراسة مؤسسة بأكملها، بل حتى الفكرة المجردة لبرنامج بحثي لمجال علمي برمته أو بعلم ما."

(جابر عبد الحميد،1993) في(تهاني،2014: 590)

4-1 - معنى البرنامج التعليمي العلاجي:(Therapeutic program)

يعرفه إجرائيا(شادي محمد السيد أبو السعود) بأنه:

"برنامج مخطط و منظم في ضوء مجموعة من الأسس العلمية القائمة على نظرية العلاج المختصر المتمركز حول الحل، بإستخدام أسلوب تطبيع المشكلة ،السؤال من المعجزة ،الأسئلة الإستثنائية، حديث الحل التشجيع، المقياس، المهام المنزلية بهدف

تحسين مستوى تقدير الذات لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبة في التعلم."(حطراف، 2015: 8) و يعرفه خالد أحمد محمود عطية بأنّه:

"مجموعة من الأهداف و المحتويات و الخبرات التعليمية و الأنشطة، ووسائل التقويم القائمة على إستراتيجيات الذكاءات المتعددة، بهدف تنمية مهارات التفكير في اللغة العربية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الإستيعاب القرائي".(خالد، دس: 915) في(حطراف، 2015: 8)

كما يعرفه (حطراف) إجرائيا، على أنه" برنامج مخطط و منظم من الخدمات التوجيهية التربوية التي تقدم للأفراد بشكل فردي أو جماعي لمساعدتهم على التعلم أو التكيف أو النمو السليم".(حطراف، 2015: 9)

من خلال التعاريف السابقة فإن الباحث يعرفه على أنه:

"مجموعة من الأهداف و المحتويات و الخبرات التعليمية و الأنشطة ،و المواقيت المحدد لكل نشاط قائمة على الإدماج العمودي و الأفقي، للموارد(مهارات و معارف)، بهدف تنمية مهارة الأداء القرائي المرتكز على فهم المنطوق ، و فهم المكتوب."

- **مستويات تعلم القراءة:**

- تعليم الطفل قراءة كلمات منفردة.
- تعليم الطفل قراءة الكلمتين معا.
- تعليم الطفل قراءة الأحرف.
- تعليم الطفل قراءة أشباه الجمل و الجمل القصيرة.
- تعليم الطفل قراءة الجمل كاملة.
- تعليم الطفل قراءة كتب الأطفال.

- **مراحل المهارات القرائية من حيث تشكيل الحروف و التهجئة:**

سبق و أن عرفنا القراءة في الفصل السابق على أنها:

(عملية تفكير معقدة، فهي غير محصورة عند التعرف على الكلمات المكتوبة ، بل تتعدى ذلك ؛فالإعتقاد السائد عند جل المعلمين ،على أن الطفل إذا إستطاع أن ينطق بكلمة، أو جملة مكتوبة ،فهو قارئ جيد، هذا الإعتقاد لم يلق ترحيبا في التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي تعتمد على بيداغوجية الإدماج فالقارئ الجيد يفهم ما يقرأ.) (أحمد عبد الله ،2000، 55).

وبالتالي يدرك العلاقة الموجودة بين الوحدات و الفقرات، في سياق متكامل، على مستوى البناء المعرفي الذي يتطلب في تعلم القراءة الشروط التالية:

- إتقان الحروف الهجائية منفردة بحركاتها المختلفة(الفتح،الضم، الكسر،السكون) مع التركيز على إتقان صوت الحرف وليس إسمه فنقول مثلا: خو- خا- خي و ليس خاء.
- قراءة كلمات بسيطة جميع حروفها مفتوحة، و ذلك بعد إتقان الحروف المنونة بحركاتها المختلفة، يتم جمع ثلاثة حروف مفتوحة الحركة لجميع الحروف، و يقوم المتعلم بتهجئة الحروف ثم قراءة الكلمة، و هنا ينبغي تشجيع المتعلم على السرعة في القراءة.
- مثال:كَتَبَ، زَرَعَ، حَصَدَ، شَرَحَ....
- يجب على المتعلم قراءة قوائم الكلمات مفتوحة الحرف لا تقل عن خمسين(50) كلمة لإتقان مهارة القراءة للكلمات البسيطة المنفردة.
- قراءة كلمات بسيطة تضم ثلاثة أحرف في وسطها كسرة، و هنا تتطور مهارة القراءة عند المتعلم

من حيث قدرة تذكر حروف مختلفة الحركة و تجميعها ،و قراءة كلمة منفردة.

- **مثال**:
- لعِب،وسِـــــــع، رضِي، سهِر، فهِم،ضحِك، ندِم.....
- قراءة كلمات بسيطة تضم ثلاثة أحرف أحد حروفها عليه ضمة.
- مثال: فُتح، تقفُ، رُزق، ثقُلت ، عُلم.....
- قراءة كلمات بسيطة أحد حروفها ساكنا و في هذه المرحلة يجب مراعاة ما يلي:

- الحرف عندما يكونا ساكنا نقف عليه وقفة بسيطة دون حركة(فتحة أو ضمة أو كسرة).

- الحرف السّاكن لا يُقرأ لوحده، بل لابد من قراءته مع الحرف الذي يسبقه.
- مثال: تسلمْ تتهجأ أولا(تَس-لَ-مْ) ثم تقرأ دفعة واحدة تسلمْ.
- ذنْبٌ تتهجأ أولا(ذنْ- بٌ) ثم تقرأ كاملة ذنْبٌ.
- حفظْتُ تتهجأ أولا(ح- فظْ-تُ) ثم تقرأ كاملة حَفِظْتُ.

- الطريقة الصوتية اللغوية(الدليل الصوتي الحرفي):

-تقدم المعلمة الحرف المكتوب على البطاقة و الصورة على ظهرها و المطلوب من المتعلم نطق إسم الحرف نطق(س) .

- تنطق المعلمة الكلمة الخاصة بالصّورة، ثم ينطق صوت الحرف نطق (سمكة) .
- يكرر المتعلم الكلمة الخاصة بالصورة(سمكة)- س
- تنطق المعلمة صوت الحرف ثم إسمه نطق(سين)- س
- يكرر المتعلم الصوت و إسم الحرف، و هو يتولى كتابته مترجما الصوت الذي سمعه لتوّه إلى حرف مكتوب نطق (سين)(س) كتابة (س-ي-ن)
- يقرأ المتعلم ما كتبه للتوّ لينطق بالصوت.(أي يترجم الحروف التي كتبها إلى أصوات التي تُسمع نطق(سين)
- يكتب المتعلم الحرف هو مغمض العينين ليتوفر لديه إحساس الحرف.

(عند حجب إحدى الحواس كالنظر مثلا، تصبح الحواس الأخرى أكثر حدة و حساسية.) (الخطيب،1997) في (خطاب،2008 : 161).

- **برنامج القراءة العلاجية:**

يستخدم عادة هذا البرنامج مع تلاميذ الصف الأول ، ويكون بعد إنهاء الفترة التحضيرية الممتدة

إلى غاية ثلاثة أشهر، و بعدها يشرع المعلم في تعليم الحروف بالطريقة الكلية، و تعلم الحروف الجديدة يتطلب فهم حروف قد تعلمها سابقا، وفي كثير من الحالات يتعرض التلميذ إلى النسيان، بسبب تداخل المعلومات(تعلم الحروف) ،حينها يلجأ المعلم إلى المعالجة الآنية، عن طريق تمثيل الحرف بالعجينة أو رسمه على ورق ثم تلوينه و قصه أو بكتابته على الرمل المبلل ، كي يدركه و يحتفظ به في ذاكرة الحروف و الأرقام.

و من أهم ما يميز البرنامج العلاجي، هو قدرته على التشخيص المبكر لحالات القصور أو العجز القرائي.

- خطواته:
- **القراءة المألوفة**: (Familiar Reading)

في كثير من الأحيان و بالخاصة في حصة المطالعة ،يميل القارئ إلى قراءة، الكتب و القصص التي ألف قراءتها ، ربما لجمال شكلها أو بساطة أسلوبها، و هذا ليس خطأ، لأن التعود على قراءة هذه الكتب المألوفة ينمي معارفه و يزيد من إقباله على القراءة، و يكتسبه الطلاقة و المرونة التعبيرية .

- **التسجيلات الفورية الموقفية**:(Running Records)

لابد و أن تكون عملية رصد الملاحظات من طرف المعلم مباشرة عند الشروع في العملية التدريسية

و ذلك من خلال إعداده لشبكة تقييم التعلمات اليومية و الأسبوعية ،حتى يتسنى له تشخيص الحالات التي تتطلب معالجة آنية أو أسبوعية.

- **الكتابة:** (Writing) الكتابة هي ترجمة حرفية أو رقمية للكلمات المألوفة ، و غير المألوفة

و تعد من المهارات الأكاديمية ذات العلاقة المباشرة بمهارة القراءة، و لهذا دائما يجب للمعلم أن يعطي أهمية كبير لهذه المهارة و أن يحث على إحترام الشكل و الحجم أثناء عملية محاكاة الحرف أو الكلمة

وفي البرنامج المقترح تظهر أهمية هذه المرحلة في سماع أصوات الكلمات و الجمل و ممارسة الوعي الفونولوجي للأصوات.

- **تقديم كتب جديدة للقراءة الأولى:**(Introduce New Books For First Reading)

(يختار التلاميذ كتبا جديدة لم يألفوها من قبل ،و الغرض من ذلك تعويدهم على القراءة الصامتة

و تحبيبهم فيها ؛ و يجب أن تكون هذه الكتب ذات خصائص و مميزات ،تدعو إلى قراءتها، فيقرأ كل

من المعلم، و التلميذ بصوت مسموع من الكتب الجديدة .) (خطاب،2006: 161- 162)

- **برنامج علاج الفهم القرائي:**

و يستهدف تحسين الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإبتدائية من خلال إتباع الخطوات التالية:

(إستخدام القواميس للبحث عن معاني المرادفات أو الكلمات المستعصية، و توظيفها في جمل ذات معنى.

- إكساب المتعلمين مجموعة من المفاهيم و الخصائص المتعلقة بكل مفهوم، حتى يتمكن من تنويع إستخدامه في تعبيره و في خبراته الذاتية بهدف إثراء رصيده اللغوي.

-إستثارة التلاميذ لطرح بعض الأفكار ثم يطلب منهم القراءة، و تقديم ملخصات.)(حطراف،2015 :113)

5 - الإستراتيجيات المعرفية و السلوكية في تعلم المهارات اللغوية:

إن من أهم الإستراتيجيات المباشرة في تعلم مهارات اللغة الأربع، تلك التي تركز على التذكرية و المعرفية

و التعويض بهدف تنمية مهارة الإستماع و القراءة و التكلم و الكتابة

و يبدو أن أفضل إستفادة من تطبيق هذه الإستراتيجيات المباشرة، يكون بمصاحبة الإستراتيجيات غير المباشرة، التي تعد من بين الشروط الأساسية في عملية التعلم ،كالدافعية ،و تقدير حاجات المتعلمين

و تمكينهم من توظيف مهاراتهم في سياقات معرفية، ذات دلالات إجتماعية، تترك أثرا طيبا في نفسية المتعلم، و من أهمهاو لعل أهما الإستراتيجيات التي تعتمد على التذكرية في عملية التحكم في المهارات اللغوية الأربع، و التي تركز على عمليتين أساسيتين هما التخزين(Storage) و الإسترجاع (Retrieval) بحيث تساعد المتعلمين على تخزين الأشياء المهمة التي يسمعونها أو يقرؤونها في الذاكرة و التي توسع من قاعدتهم المعرفية(Knowlege base)، كما تمكنهم من إستدعاء المعلومات من الذاكرة حينما يرغبون في إستخدامها للفهم(Comprehension) أو الإستنتاج(Production) عن طريق إستعمال روابط ذهنية تستند بدورها إلى ثلاث إستراتيجات هي:

5-1- **التصنيف في مجموعات**:

مثال: عندما يذاكر أحمد فإنه يدون على كراسته الكلمات الجديدة التي يستمع إليها

أو يقرأها و عندما يستذكرها فهو يصنفها تصنيفا نحويا مثلا :أنت ، هو، نحن- عن، على في ، من- طاب، جال، ذاكر- تضاريس مناخ-غابات. نلاحظ أنه صنف المعلومات إلى ضمائر و أفعال

و أسماء،أما ميساء فعندما تذاكر درسا عن أثاث المنزل و تريد أن تحفظ كلماته باللغة العربية، فهي تقوم بكتابة الكلمات المهمة مثل كرسي ، سجادة، ثلاجة، مكتب، بعدها تقوم بتصنيف المجموعة إلى فئتين

(المذكر و المؤنث) ثم تقوم بعملية الحفظ وفق الإستراتيجية التي وضعتها.

5-2- **إستراتيجية التداعي و التفصيل**:(الإستماع و القراءة)

هذه الإستراتيجية تقوم على مبدأ مفاده أن اللغة المألوفة، و الخبرات الشخصية موجودة في الذاكرة

و أن عملية الفهم (فهم المواقف التعلمية) تسهّل عملية التذكر، من خلال ربط المعلومات الجديدة في اللغة الجديدة بمفاهيم مألوفة، علما أن أي ربط ينبغي أن يكون ذا معنى للمتعلم، و قد لا يكون له معنى لمتعلم آخر، كلاهما يتفاعل مع المواقف التعلمية على حسب الإستراتيجية التي يضعها.

مثال: يريد مروان أن يتذكر كلمة "فيل" باللغة العربة و هو يتقن اللغة الإنجليزية فيحدث نفسه و يقول: إنه إذا داس فوقه فيلا "Elephant" فبم سيشعر؟" "Feel" بالتالي سيربط بين كلمة فيل باللغة العربية و بين (feel) باللغة الإنجليزية.

5-3- إستخدام الكلمات الجديدة في نصوص:

تقوم هذه الإستراتيجية على وضع الكلمات و التعبيرات الجدبدة التي سمعها المتعلم أو قرأها في نصوص لها معنى(جمل منطوقة صحيحة أو مكتوبة) كوسيلة لتسهيل عملية تذكرها فمثلا :إذا أردت أن تحفظ درسا

في الجغرافيا مناخ الجزائر فيمكن أن تحتفظ ببعض الكلمات الجديدة مثل:

القاري، بارد، أمطاره ، شتاء، صيفا ، حار.

فتقول المناخ القاري في الجزائر أمطاره غزيرة في الشتاء و حار في الصيف.

إستراتجيات الألوان في القراءة:

- يعرض المعلم كلمات في بطاقات(كلمات مكونة من ثلاثة حروف)،بحيث كل حرف ملون بلون مختلف.
- يقوم المعلم بقراءة كلمة واحدة من البطاقات بصوت واضح(أسدٌ)
- يقوم المعلم بتحليل حروف هذه الكلمة(أ- س-د)
- يقرأ المعلم هذه الكلمة.
- يقوم المعلم بعرض كلمات أخرى على التلميذ.
- يقوم المتعلم بتحليل حروف هذه الكلمات.
- يقوم الطالب بمحاولة قراءة باقي الكلمات ، مع إعطاء المتعلم فرصة لمحاولة تهجئة الحروف.
- يعرض المعلم على المتعلم كلمات أخرى بدون ألوان ثم يقرأ الطالب هذه الكلمات.

جَبَلٌ قَمَرَ

سَلِمَ طَيْرٌ
برْد حِبْرٌ
كَتَبَ عَسَلٌ

- تكتب الكلمات على بطاقة أو ورقة و يوضح الحرف الأول بلون مختلف(ملعب،مكتب،مسبح).
- يوضح الحرف الأوّل من الكلمة بوضع علامة فوقه أو تحته مثل(◌ً،~،ـــــــــــ)

و من أهم الإستراتيجيات المعرفية التي تسعى المنظومة التربوية الجزائرية إلى تفعيلها في مجال البيداغوجيا تلك التي ترتكز على النشاط الفكري للمتعلم في وضعه لإستراتيجيات معرفية تمكنه من إستيعاب و فهم ما يقرأ عن طريق طرح أسئلة جوهرية لذاته، و للموضوع المراد معالجته، بغرض إكتساب معرفة جديدة ذات دلالة يكون لها أثرا على نمط تفكيره و طريقة تنظيم مكتسباته. و من أهم هذه الإستراتيجيات المعرفية مايلي:

- **إستراتيجية المعرفة المكتسبة** (إستراتيجية المعارف المكتسبة KWL):

تطورت هذه الإستراتيجية الباحثة(Dona Ogle ، 1986) حيث تعمل هذه الإستراتيجية على تطوير القراءة النشطة،(Active Reading) للنصوص المفسرة و الشارحة، و ذلك بهدف تمكين المتعلمين من تفعيل معارفهم القبلية لفهم النص و توظيفه بما يتفق و البناء المعرفي لهم؛ إلى جانب تعزيز عملية طرح الأسئلة

و التفكير المستقل و في هذا السياق تؤكد (Ogle) على أن هذه الإستراتيجية تعمل على توفير التفسير الدقيق للنص المقروء، و بالتالي توفر فهما كليا للنص أو السياق المقروء.

و تعتمد هذه الإستراتيجية على مراحل ثلاث هي:

- المرحلة الأولى ماذا أعرف(Know) ونقصد المعارف السابقة.
- المرحلة الثانية ماذا أريد أن أعرف(Want) ونقصد المعارف المقصودة.
- المرحلة الثالثة ماذا تعلمت(Learned) المعارف المكتسبة الناتجة عن إدماج كلي للموارد.

- **إستراتيجية الإستيعاب القرائي** (SQ3R):

يقوم الفرد من خلال هذه الإستراتيجية بتكوين إطار ذهني للموضوع المطلوب قراءته ثم يضع أهدافا له ، بحيث ترسخ حقائقه و معلوماته بشكل منظم و صحيح في البناء

المعرفي،ومن محاسن هذه الإستراتيجية، أنها توفر المتعة للقارئ، و تحول مفهوم القراءة المألوفة عند الأفراد إلى قراءة إستعابية.

و لقد طور(Francis Robinson) هذه الإستراتيجية وفق خمس خطوات هي:

-المسح:(Survey) إجراء عملية مسح قرائي للنص و إستخراج الفكرة العامة.

-الأسئلة:(Question) يكتب القارئ أي سؤال يجول في ذهنه يتعلق بفهم النص في أثناء عملية القراءة المسحية.

-القراءة: (Read) في أثناء عملية القراءة الفعلية يقوم بالإجابة عن كل الأسئلة الموجودة في ذهنه

و التي طرحها سابقا، و بما أن الأسئلة كانت من إختياره فإن قراءته ستكون قراءة إختيارية (إنتقائية لما هو مهم فقط).

-التسميع: (Recite) تقوم هذه الخطوة على مراجعة ما تم قراءته في الدماغ، عن طريق تسميع كل سؤال واحد بواحد و كل الإجابات التي تم طرحها في المرحلة السابقة بصوت عال ويحاول أن يجيب

عن الأسئلة دون النظر إلى النص الذي قرأه.

-المراجعة: (Review) يستخدم القارئ الأسئلة و الأجوبة في المراجعة الذهنية بعد يوم من الإنتهاء

من المراجعة ، ثم المراجعة بعد أسبوع ، ثم بعد شهر ،ثم يشرع في عملية مهمة جدا و هي عملية التلخيص لكل ما قرأه من موضوعات. (بكر نوفل،2007: 100-101)

- **إستراتيجية المنظم الشكل:**(Graphic Organizer)

أوضحت ليمان(Lehman 1992) أن هناك إستراتيجيات القراءة ذات المحتوى التي يمكن تكييفها لطلبة المدارس و كذا متوسطي العجز المعرفي(Mental Didability)، منها إستراتيجية المنظم الشكلي، و الذي نميز فيه نوعين (المصفوفة، و الفروع)، بحيث يستخدم المنظم الشكلي في تعليم و تعلم حقائق جديدة على شكل مخططات، و يشار إلى المصفوفة(Matrix) بالنوع الأول أما النوع الثاني فهو النظام الشكلي المتفرع(Branch) و بالتالي يستطيع المتعلم أن يجد العلاقات بين المفاهيم و الحقائق على شكل شجرة معرفية.

وفي هذا السياق أشار (Brunn 2002) إلى أن إستراتيجيات المنظم الشكلي تساعد الطلبة على إدراك العلاقات بين المفاهيم و الحقائق من خلال تقديمها بشكل مرئي في

الحصص الصفية المعتادة خصوصا عند ذوي الإحتياجات أو لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

كما أكدت الدراسات التحليلية التي قام بها(Kim , al) لمجموعة من الإستراتيجيات التي تتعلق بإستخدام المنظمات الشكلية في الإستيعاب القرائي، أنه يوجد تحسن في الإستيعاب القرائي يعزى إلى إستخدام المنظمات الشكلية مثل المنظمات الدلالية و الخرائط المعرفية(Cognitive Maps)

(Kim, Al, 2004) في (بكر نوفل،2007: 103)

6- مبادئ و طرائق العلاج التربوي لذوي صعوبات تعلم القراءة:

6-1-مبادئ العلاج التربوي:

تقوم الطريقة البيداغوجية في نشاط المعالجة البيداغوجية ،لا سيما في تنفيذ البرامج العلاجية القائمة على أساليب علاجية مكيفة ،على مبدأين أساسيين هما:

-مبدأ الحاجة :

و يعني:" تحديد النقائص التي يعاني منها المتعلم و السعي إلى إشباعها، و عليه لابد من إشعار المعنيين قبل إجراء العملية بنقائصهم و إعلامهم بأهمية المعالجة في الحد من الصعوبات التي تواجههم، و إعدادهم نفسيا لهذا المشروع المصيري." (حثروبي،343:2012)

-مبدأ الإهتمام:

و الذي يجعل المتعلم راغبا في العمل الذي يقوم به، فيقبل عليه بشغف و إهتمام قصد الوصول

إلى تحقيق الهدف المنشود وعليه لابد من مراعاة مايلي:

- تنظيم جلوس المتعلمين كمجموعة متقابلة ،أو على شكل حرف **(u).**
- توظيف الوسائل و السندات المناسبة.
- مساعدة المتعلمين ،و تشجيعهم على المحاولة و التعلم الذاتي.
- إتاحة الفرص للعمل الفردي و الجماعي ، مع تقديم التوجيهات العملية المناسبة لكل متعلم.

- تنويع إستعمال الوسيلة التعليمية من قبل المعلم.(الكتابة بالألوان-على الرمل-بإستعمال العجينة). (حثروبي،344:2012)

6-2- الطرائق العلاجية المستخدمة لذوي صعوبات التعلم :

أ-الإتجاه التربوي:

-(تختلف طرائق علاج ذوي صعوبات التعلم عن تلك التي تمارس في غرفة الصف العادي، بحيث تكون أكثر مرونة و تنوع لتناسب الصعوبة التي يراد معالجتها.

وتعتبر الوسائل السمعية البصرية ، و المحسوسة من ركائز التعلم الهادف و بالخاصة للذين يجدون صعوبة

في تعلم اللغة، إذ تتنوع الطرائق و الوسائل على حسب إستراتيجيات التعلم النشطة التي يعتمدها المعلم

في تدريس تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بحيث تساعدهم على كسر النمطية في التعلم، كما تساعدهم على تمركز إنتباههم، نحو المثيرات الأكثر جاذبية للتعلم.

- تُقدم العملية العلاجية على شكل خطوات متسلسلة، و منسجمة بحيث تشمل كل خطوة على إستجابة محددة، قبل الإنتقال إلى خطوة موالية، فلا يمكن تحقيق هدف موالي إلا بعد تحقيق و إتقان الهدف الذي يسبقه، كما أن الفترة الزمنية لتحقيق الهدف تختلف من تلميذ إلى آخر فهناك من يحتاج إلى وقت أكبر لإتمام النشاط ،و هذا الموقف يجعل المعلم يعيد النظر في تنظيم أنشطته وفق معايير و محكات،يستخدمها لتقويم متعلميه.
- و تتضمن الخطة الموجهة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، في المدارس المنفذ فيها البرنامج الخطوات الإجرائية التالية:
- تحديد المتعلمين الذين هم بحاجة إلى علاج من خلال ملاحظة سلوكياتهم و آدائهم للمهارات المختلفة المستخدمة في كل من مادتي اللغة العربية و الرياضيات.
- مشاهدة المعلم لبعض حصص التدريب و ملاحظة آداء التلاميذ داخل مجموعاتهم في صفوفهم العادية

و ذلك لدراسة حالاتهم بدقة.

- تطبيق الإختبارات التشخيصية و التقييمية، كإختبارات الذكاء و الإختبارات الإدراكية و إختبارات التّحصيل من أجل تحديد الصّعوبة بشكل أكثر دقة.
- وضع نتائج التقييم في التقرير الخاص بالتّلميذ، و الذي يوضح حالة الطفل النفسية و الصحية و التربوية، ويبين الصعوبة التي يعاني منها التلميذ في إحدى المهارات المدرسية كما يشمل التقرير وصفا للوضع الإجتماعي، و الإقتصادي، و الصحي، للإطلاع على العوامل الأسرية التي قد تكون سببا

في ظهور هذه الإضطرابات.

- وضع خطة تربوية فردية خاصة بكل حالة، على حسب نوع الصعوبة التي يعانيها.
- تحسيس الأولياء بدور الصحة النفسية في عملية التعلم ،و تفعيل دور الأسرة في مساعدة الأبناء نفسيا

و إجتماعيا، و تثمين العلاقات، و الشراكة الإجتماعية بين الأسرة و المدرسة.

- يتم فتح صف خاص مجهز بأحدث الوسائل التعلمية ، يتناوب عليه ذوي صعوبات التعلم ،مع تسخير الخدمات اللازمة لتقديم العلاجات التربوية .
- العمل ضمن ورشات لتحسين مستوى المعلمين ، و تدريبهم على تنفيذ البرامج العلاجية في إطار تثمين البحث العلمي.
- فتح ملف(البورتفوليو) تحتوي على:
- إستمارة ملاحظات المعلم خلال سيرورة تعلمية معينة.
- نماذج من الفحوصات الطبية، و الإختبارات النفسية و التحصيلية، التي أجريت على التلميذ.
- نسخة من الخطة التربوية التي أعدّها المعلم للعلاج.
- إستمارة تقييم الخطة التربوية ،من ذوي الخبرات و التخصّص.
- نسخة من إستمارة متابعة التلميذ.
- نماذج من الأنشطة الصّفية التي أنجزها التلميذ.

ب- الإتجاه السيكوسوسيولوجي:

(يختلف مفهوم تقدير الذات عند تلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة على حسب إختلاف خبراتهم في مجال القراءة، وأصبح الحديث الآن عن الأبعاد المتعددة لمفهوم تقدير الذات ، كبعد الكفاءة الإجتماعية، و بعد التقبل الإجتماعي ، و بعد المهارات، و بعد المظهر الخارجي).(الغوراني،2006 :2) .

إنّ تلاميذ المرحلة الإبتدائية الذين يواجهون صعوبات في تعلم اللغة كالتعبير، و القراءة و النحو

و الصرف و الإملاء، غالبا ما نجدهم منبوذين و منعزلين عن جماعتهم داخل الصف الدراسي يحبذون الجلوس في الخلف، لا يرغبون في المشاركة و في إبداء الرأي، لا يعززون السلوك التعليمي، و حتى في فترة الإستراحة لا يسمح لهم أصحابهم باللعب معهم ، يلعبون بعنف أو ينسحبون ،مما يجعلهم يشعرون باليأس تجاه المدرسة و عدم

الثقة بالنفس، و غير متفائلين لنتائج جهودهم في القراءة، لديهم إعتقاد سلبي تجاه معلمهم، ينظرون إليه على أنّه لايهتم إلا بالتّلاميذ الّذين يشاركون و يحرزون على نقاط جيدة (يستسلمون بمجرد أنهم يمرون بخبرة سيئة. وكل هذه المؤشرات تدل على أنّ هؤلاء التلاميذ لديهم نظرة سلبية تجاه مفهومهم للذات، كما يرون أن هناك علاقة سببية بين سلوكهم و بين الحواجز التي تعترض سبيل نجاحهم و أن هذا الشعور يزيد بزيادة عمرهم.) (العزة ،2009 :93)

كما أقرّ(شابمان) (Chapman & Tumbmer 1997) أنّ :

(الإنجاز القرائي يظهر كنتيجة لمفهوم الذات القرائي ، و أن العامل المرتبط بنمو مهارات القراءة يرجع إلى تقدير التلميذ لذاته، بمعنى أنّه كلما كان مزاج المتعلم ،مستقرا و في حالة توافق، ساهم ذلك في زيادة دافعيته نحو التعلم، و إرتفع مستوى تقدير الذات عنده.) (النصار، 2006 :06) في (حطراف،2015 :89).

و من الأعراض المتعلقة بالتوافق الذاتي ما يلي:

-الإندفاعية و سرعة الغضب.

- حالات الفوبيا ، كالخوف من الأماكن المغلقة و من الظلام و من المرتفعات أو المشاركة في الأنشطة التي تتطلب حركة و إتزانا.

- فقد الثقة بالذات و مشاعر الفشل الإحباط.)(بركاتأحمد ، 2008 :56-65)

و من الأعراض المتعلقة بالصوت المسموع ما يلي:

(صعوبة الربط بين كلمات الجملة.

- صعوبة بطؤ في ترجمة صورة الكلمة المكتوبة و نطقها صوتيا.

- أخطاء التلفظ في نطق أصوات الحرف المختلفة.

-البطؤ الواضح في نطق ما يقرأ من كلمات.

- ينطق حرفا زائدا أو صوتا زائدا مما يجعل الكلام غير واضح).

(زينب محمود شقير، 2005: 117) في (حطراف:89)

الخلاصة:

إن الهدف من تطبيق البرنامج العلاجي، يتجلى في قدرته على توفير تعلمات ذات طابع إدماجي تمكن المتعلم من ذوي صعوبات تعلم القراءة، من تلقي تعلمات مرنة بأسلوب بسيط وواضح، و في جو يسوده المرح و الثقة بالنفس، و تقبل الأفكار و إحترام الرأي.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

- أولا : الدراسة الإستطلاعية
- ثانيا: الدراسة الأساسية

أولا- الدراسة الإستطلاعية:

-تهدف الدراسة الإستطلاعية إلى دراسة الخصائص السيكومترية، لأدوات الدراسة،ثم في نهايتها تتوج بتجريب البرنامج المقترح لمعرفة مدى فاعليته .

- رصد مؤشرات صعوبات تعلم القراءة الأكثر إنتشارا عند تلاميذ المرحلة الإبتدائية، و إقتراح العلاج التربوي المناسب لها.

-تصميم برنامج تعليمي إنطلاقا من معطيات حقيقية، في تشخيص مشكلات القراءة، و تحديد التعلمات الجديدة، وصياغة الكفاءات المرجوة من البرنامج في ضوء تقدير حاجات المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم، من أجل تعلم هادف.

- **-عينة الدراسة الإستطلاعية:**

تمثل عينة الدراسة الإستطلاعية تلاميذ من قسم السنة الثالثة إبتدائي، من بين الذين أُختيروا بطريقة قصدية، بمدرسة المجاهد بلعباسي محمد المقاطعة الإدارية الثانية(06) الكائنة بمدينة سيدي بلعباس.

و الجدول التالي يوضح خصائص هذه العينة.

الجدول رقم(03): يبين خصائص أفراد العينة الإستطلاعية

خصائص العينة / الجنس	المجموعة التجريبية		المجموع
	العدد	منهم المعيدون	
ذكور	02	02	04
إناث	03	00	03
المجموع	05	02	05

نلاحظ من خلال الجدول رقم(03) أن تعداد العينة الإستطلاعية ، يقدر ب(05) خمسة أفراد

من بينهم ثلاث إناث(03)، وإثنين من الذكور(02) (معيدان)، هذه العينة تم إختيارها بطريقة قصدية

من ذوي صعوبات تعلم القراءة و مهاراتها، و سيتعرض أفرادها بعد ذلك إلى تدريبات علاجية

في موضوع "أحافظ على نظافة أسناني"،قبل تطبيق البرنامج ، بهدف إجراء بعض التعديلات

أو التصحيحات .

✓ **أدوات الدراسة الإستطلاعية:**

1- شبكة تقييم صعوبات تعلم القراءة:

تهدف شبكة تقييم صعوبات تعلم القراءة إلى:

- معرفة مؤشرات صعوبات تعلم القراءة الأكثر شيوعا عند تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي.
- تساعد على تحديد الأهداف و الكفاءات المستهدفة من البرنامج المقترح.
- معرفة مدى فاعليتها كأداة، تستعمل لتقييم صعوبات تعلم القراءة.

- **خطوات بناء الأداة:**

-تصميم الأداة:

يتطلب تصميم شبكة تقييم صعوبات تعلم القراءة الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الأداة.

-تحديد ميادين اللغة(فهم المنطوق، الآداء القرائي، فهم المكتوب)(اللجنة الوطنية للمناهج،2016 :26 - 28)

- تحديد التعاريف الإجرائية لكل بعد من أبعاد الشبكة .
- صياغة فقرات كل بعد في شكل مؤشّرات صعوبات تعلم القراءة و مهاراتها كما هو مبين أدناه:

- بعد فهم المنطوق:

(يميز بين مختلف وحدات معاني نصوص مسموعة- يبرهن عن فهمه بالتّفاعل مع المسموع- يستخلص ممّا يسمع جملة من المعلومات- يحسن الإستماع- يدرك مقاصد المتحدث)(حثروبي،2012: 142)،و تمت صياغة فقرات البعد كمايلي:

- لا يفهم معاني كلمات مسموعة.
- لا يفهم معاني جمل مسموعة.
- لا يفهم معاني نصوص مسموعة.

- **بعد الآداء و الفهم القرائي :**

- الفهم القرائي:

(يكيف قراءته حسب إستراتيجيات أشكال القراءة، صامتة، تحليلية، جهرية- يحدّد القرائن اللّغوية المميزة لنمط النّص- يجيب عن الأسئلة المتعلّقة بخطاطة النّمط –يستخدم

القاموس لشرح الكلمات الجديدة- يهيكل النصّ على حسب أفكاره الأساسية و الفرعية- يوظّف التّراكيب النّحوية المختلفة يظهر تأثّره
و تفاعله مع النّصوص (يوافق، يخالف، يتحفظ...)

- الآداء القرائي:

لا يدرك الحروف - لا يحترم مخارج الحروف- لا يحترم علامات الوقف.- الحذف- الإبدال- القلب الإضافة- التّهجي- التّكرار- التّقطيع- وتيرة القراءة مضطربة- صعوبة ضبط الصّوت أثناء القراءة
-يخطئ في قراءة الحركات- يفقد مكان القراءة و يعيد قراءة ما يقرا بشكل متكرر.
(فيصل،د س:124) في(عبد العال،2016 :692).
و تمت صياغتها كمايلي:

- **بعد فهم المكتوب:**

- لا يفهم معنى الكلمات المكتوبة.
- لا يفهم معنى الجمل المكتوبة.
- لا يفهم معنى النصوص المكتوب.

د- تحديد البدائل و الأوزان كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (04): يبين بدائل و أوزان صعوبات تعلم القراءة

البدائـــــــل	الأوزان
تظهر بدرجة عالية جدا	5
تظهر غالبا	4
تظهر بدرجة متوسطة	3
تظهر بدرجة قليلة جدا	2
لا تظهر إطلاقا	1

❖ **الخصائص السيكومترية للشبكة:**

الصدق و الثبات:

1- صدق المحكمين:

إعتمد الباحث في دراسته لصدق الآداة على محكّمين من ذوي الخبرة ،في ميدان التعليم ، حاملين لشهادات في تخصص علم النفس(04)ººº، وأستاذة في التعليم الإبتدائي(01)ºº، مفتشون في المرحلة الإبتدائية(02)ºبحيث توّجت النّتائج بنسبة مقبولة من الصّدق، بلغت 100٪ في كلّ الميادين (فهم المنطوق- الأداء القرائي- فهم المكتوب) بالنّسبة للبرنامج العلاجي المقترح ،كما حظيت كلّ مكوّنات البرنامج
(محتوى، أهداف وسائل،طرائق، أساليب التقويم) بنسبة مئوية عالية من إتفاق المحكمين .

- **صدق الإتساق الداخلي :Content validity:**

"إنّ صدق، و ثبات أيّ مقياس مرتبط بجودة الفقرات المكوّنة له".
و يرتكز صدق الإتساق الداخلي: "على الفحص المنظّم لمحتوى الإختبار .
(أمطانيوس مخائيل،2006: 144)في (عبد الحفيظ مقدم،1993:134) نقلا عن(موسي،2016: 25) كما يبحث في تحليل معاني درجات الإختبار ،فهو ليس خاصية تتعلّق بالإختبار في ذاته بل تتعلّق بتفسير الدّرجات المستمدة من الإختبار. (العيساوي،1999 :52)في (موسي،2016 :25).
قام الباحث بحساب صدق الإتساق الداخلي للأداة بحساب معاملات الإرتباط بين الفقراتو الأبعاد التي تنتمي إليها، كما قام بحساب معاملات الإرتباط بين الأبعاد ككل.

2- **الثبات:**
و يعني إستقرار نتائج الإختبار إذا ما أعيد تطبيقه مرة أخرى في ظروف متماثلة، وفي مدة لا تقل عن أسبوع، وفي دراستنا قام الباحث بحساب درجة الإتفاق بين نتائج المصححين الثلاث بإستخدام الحزمة الإحصائية(Spss)و الجدول التالي يوضح معاملات الصدق و الثبات.

الجدول رقم(05) يوضح نتائج معاملات الصدق و الثبات - شبكة تقييم صعوبات تعلم القراءة.

Stat / الأبعاد	ألفا كرونبخ	التجزئة النصفية	إستقرار النتائج	الإتساق الداخلي	مستوى الدلالة	صدق المحكمين

فهم المنطوق	0.76	0.88	0.75	0.58	0.05	٪100
		1				
الأداء القرائي	0.73	0.51	0.75	0.77		٪100
		0.66				
فهم المكتوب	0.89	0.80	0.83	0.83	0.01	٪100
		1				

مستوى الدلالة(0,05)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أنّ معاملات الثّبات التالية (0,76) ، (0,73) (0,89) تدل على إستقرار النتائج بين المصححين الثلاثة ، و عند حساب معامل الإرتباط(سبرمان براون، و برسون لحساب معامل الإتساق الدّاخلي تحصّلنا على القيم العددية التالية: (0,58) (0.77) و (0,83) ،و هي دالة عند مستوى(0,05) و عليه فإن فقرات شبكة تقييم صعوبات تعلم القراءة متسقة، والجداول التالية تبين معاملات الإتساق الداخلي لفقرات كل بعد.

❖ بعد فهم المنطوق:

الجدول رقم(06) يبين نتائج معامل الإتّساق الداخلي -بعد فهم المنطوق.

Stat الأبعاد	المتوسط الحسابي بين درجات الملاحظين	الإنحراف المعيلري	ألفا كرونباخ	معامل الإرتباط	نسبة الإرتباط	الدلالة
فهم المنطوق	1,57	0,58	0,76	0,59	٪59	دالة
	1,75	0,79				
	1,45	0,73				

مستوى الدلالة: (0,05)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن المتوسطات الحسابية بين درجات المصحّحين الثّلاثة كانت على التوالي: (1,57) بالنّسبة للفقرة الأولى من البعد، و(1,75) بالنّسبة للفقرة الثّانية من البعدو (1,45) بالنّسبة للفقرة الثّالثة من البعد،أمّا الإنحرافات المعيارية فكانت كالتّالي:

(0,58) بالنّسبة للفقرة الأولى ،و(0,79) بالنّسبة للفقرة الثّانية،(0,73) بالنّسبة للفقرة الثّالثة،و بعد حساب معامل الثّباث بين المصحّحين في بعد فهم المنطوق تحصّلنا على القيمة (0,76) ، و هي دالة عند مستوى

(0,05) ، أمّا معامل الارتباط بين فقرات بعد فهم المنطوق، فأعطت القيمة(0,59)، و تدلّ على تناسق
و إتساق فقرات البعد.

❖ بعد الآداء القرائي

الجدول رقم(07) يبيّن نتائج معامل الإتّساق الداخلي- بعد الأداء القرائي.

Stat / الأبعاد	المتوسط الحسابي بين درجات الملاحظين	الإنحراف المعيلري	ألفا كرونباخ	معامل الإرتباط	نسبة الإرتباط	Sig مستوى الدلالة	الدلالة
بعد الأداء القرائي	2,16	0,88	0,75	0,47	٪47	0,05	دالـــــــــــة
	1,23	0,43					
	1.9	0.68					
	1,56	0,84					
	1,56	0,64					
	1,90	0.92					
	1,91	0,90					
	1,70	0,76					
	1,81	0,78					
	1,70	0,85					
	1,30	0,47					
	2,43	0,81					
	1,11	0,36					
	2,30	0.63					

مستوى الدلالة: (0,05)

نلاحظ من خلال الجدول رقم :(07) أنّ معامل الثّبات الذي أفرزته المعالجة الإحصائية يساوي (0,75) بالنّسبة لبعد الآداء ،و يدلّ هذا على إتساق فقرات بعد الأداء القرائي،و عند حساب معامل الإرتباط برسون، تحصّلنا على القيمة(0,47) و هي دالّة

عند مستوى (0,05)، لأن ما أشار إليه (مهرنز) في دراسته لخصائص الإختبارات المقالية و المقننة ، تدلي بأن القرارات التي تقتضي استخدام اختبارات مقنّنة تتطلّب معاملات ثبات بما لا يقل عن (0,85)، خاصة إذا كانت القرارات على مستوى الأفراد، أمّا إذا كانت على مستوى الجماعات فربّما يصل المعامل إلى(0,65) كأقصى حد.

(Mehrens- and lehman.1980)

كذلك إذا كانت فقرات الإختبار ذات إجابة منتقاة، قد يصل معامل الثّبات إلى(0,60)، أمّا إذا كانت فقرات الإختبار ذات إجابات مصاغة، فقد لا يتعدّى معامل الثّبات(0,45) (عودة أحمد،1993 :366-367).

❖ فهم المكتوب:

الجدول رقم(08) يبين نتائج صدق الإتساق الداخلي- بعد فهم المكتوب.

Stat / الأبعاد	المتوسط الحسابي بين درجات المصححين	الإنحراف المعياري	ألفا كرونباخ	معامل الإرتباط	نسبة الإرتباط	Sig مستوى الدلالة	الدلالة
فهم المكتوب	1,93	0,82	0,89	0,86	٪86	0,01	**دالة**
	1,83	0,86					
	1.40	0.50					

مستوى الدلالة(0,01)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أنّ معامل الثّبات بلغ قيمةً عاليةً قدرت ب(0,89) و هذا يدلّ على دقّة الأداة في قياس السّمة و في إستقرار نتائجها ، و عند قراءة قيم المتوسطات الحسابية ، نلاحظ أنّها متقاربة (1.93) بالنّسبة للفقرة الأولى ،مع إنحراف معياري يساوي(0,82)، (1,83) بالنسبة للفقرة الثانية مع إنحراف معياري يساوي (0,86) (1.40) بالنسبة للفقرة الثالثة،مع انحراف معياري يساوي(0,50) ، و كلّ هذه القيم دالّة عند مستوى الثّقة (0,01).

- **معامل الإتساق الدّاخلي للأبعاد بالنّسبة إلى الدّرجة الكلّية:**

الجدول رقم(09) يوضّح نتائج حساب معامل الإتّساق الدّاخلي لفقرات الأبعاد مع الدّرجة الكلّية

الأساليب الإحصائية / الأبعاد	ألفا كرونباخ	معامل الإرتباط برسون	نسبة الإرتباط	Sig مستوى الدلالة	الدلالة
فهم المنطوق	0,76	0,59	٪59	0,01	**دالة**
الأداء القرائي	0,75	0,47	٪47	0,05	**دالة**
فهم المكتوب	0,89	0,86	٪86	0,01	**دالة**
الدرجة الكلية	0,75	0,73	٪73	0,01	**دالة**

مستوى الدلالة(0,01)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن مستوى الدّلالة (sig) تساوي (0,01) في بعدي فهم المنطوق و فهم المكتوب ، و (0,05) في بعد الآداء القرائي و هذا يدلّ على أنّه يوجد إتساق بين فقرات أبعاد شبكة تقييم صعوبات تعلم القراءة.

- ✓ **مكونات شبكة تقييم صعوبات تعلم القراءة:**

تعتبر شبكة تقييم صعوبات تعلم القراءة ،نموذجا مقسما إلى ثلاثة أبعاد(فهم المنطوق، الآداء القرائي، فهم المكتوب)و كل بعد يحتوي على مجموعة من الفقرات تتضمن كل فقرة مجموعة من المؤشرات قد تظهر و قد تختفي نتيجة التمرن على المهارات المستهدفة في البرنامج العلاجي المقترح.

و الجداول التالية توضح مؤشرات صعوبات تعلم مهارات القراءة.

فهم المنطوق الجدول رقم (10) يبين مؤشرات صعوبات تعلم القراءة ومهاراتها في بعد فهم المنطوق.

المهارات / الأبعاد	الفقرات	المؤشرات	ملاحظات المحكمين
فهم المنطوق	○ لا يفهم معاني كلمات مسموعة.	○ لا يدرك معناها ويعجز عن إستعمالها في جملة صحيحة. ○ كلمات جديدة لم يألفها بعد. ○ يفهمها بالعامية، ولا يفهما باللغة. ○ لا يستطيع أن يستبدل الكلمة بأخرى لها نفس المعنى.	تقيس تقيس تقيس تقيس
	■ لا يفهم معاني جمل مسموعة	■ -لا يدرك معاني الكلمات الموجودة فيها إلا من خلال التمثيل. ■ إحدى كلمات الجملة غير مفهومة ■ يفهم جملا بالعامية ،ولا يفهمها باللغة العربية.	
	● لا يفهم معاني نصوص مسموع.	● يعجز عن إعطاء عنوان مناسب للنص المنطوق. ● غير قادر على تفسير الحركات و الإيماءات التي تصدر عن المعلم و بالتالي لا يجيب إجابة صحيحة. ● يعجز عن إستخراج أفكار النص المسموع.	تقيس تقيس تقيس تقيس تقيس تقيس

الجدول رقم (11) يبين مؤشرات صعوبات تعلم القراءة في بعد فهم المكتوب.

الأبعاد / المهارات	الفقرات	المؤشرات	ملاحظات المحكمين
فهم المكتوب	- لا يفهم معاني حروف مكتوبة - لا يفهم معنى الكلمات المكتوبة في الجمل أو النصوص..	- يعجز عن شرحها و توظيفها في جمل ذات معنى. - قد يدركها بالعامية ، ولا يدركها باللغة العربية . (الملابس التقليدية بالنسبة له ملابس بالية، أو قديمة ، يتدخل المعلم ليبين أنّها ملابس تصنع باليد و ليس بالآلة). - لا يستطيع أن يتم بالكلمات ،معاني جمل مفيدة. - يعجز عن ترتيبها للحصول على جمل ذات معنى.	حُذفت تقيس تقيس تقيس تقيس
	➢ لا يفهم معاني جمل مكتوبة.	➢ لا يدرك عناصرها أو أحد مكوناتها ➢ يعجز عن ترتيب نص أو مقطع من خلال الجمل المعطاة له. ➢ يعجز عن الربط بين مركبات الجملة الصحيحة.	تقيس تقيس تقيس
	• لا يفهم معاني نصوص مكتوبة	• يعجز عن إعطاء فكرة • عامة. • يعجز عن إعطاء عنوان أو إختياره من بين العناوين المعطاة له. • يجد صعوبة كبيرة في تلخيص النصوص و لو بفكرة. • يفقد الثقة بالنفس و لا يرغب في المشاركة.	تقيس تقيس تقيس

الجدول رقم (12) يبين مؤشرات صعوبات تعلم القراءة ومهاراتها في بعد لآداء القرائي.

المهارات / الأبعاد	الفقرات	المؤشرات	ملاحظات المحكمين
الآداء القرائي	-لا يدرك الحروف. - لا يحترم مخارج الحروف. - لا يحترم علامات الوقف. - الحذف. - الإبدال. - القلب. - الإضافة. - التهجي (نتيجة إرتباك أو خوف، أو مشكلة صحية). - التكرار. - التقطيع. - وتيرة القراءة مضطربة - صعوبة ضبط الصّوت أثناء القراءة(الوتيرة والمخارج). - يخطئ في قراءة الحركات. - يفقد مكان القراءة و يعيد قراءة ما يقرا بشكل متكرر	- يخلط بين الحروف المتشابهة فينطق بالكلمة نطقا خاطئا. - يقرأ دون أن يراعي علامات الوقف. - (يحذف حرفا أو مقطعا من الكلمة أو الجملة أو النص) -يغير حرف بآخر مثلا الصاد بالطاء أو الزاي بالراء، أ و كلمة بكلمة أخرى مثلا (شمس) ب(سمش) (حظ) ب (حط). - يقلب الحرف أو الكلمة مثلا حرَس ب سحَر . -يضيف حرف أو كلمات أو مقاطع مثلا بدل أن يقول، سيارة يقول سيارة فاخرة. و في الكتابة يكتب (حفلتون)بدل حفلة،(حلوتن) بدل حلوةً(مشكلة التنوين) و تظهر هذه العيوب خاصة في الكتابة. -يتوقف ثم يستمر في القراءة ،من تلقاء نفسه.، يعاني من مشكل في التفخيم و الترقيق مثلا: بدل أن يقول ضرب يقول درب. -يكرر الحرف أو المقطع أو الكلمة عدة مرات. - قراءته للكلمة أو الجملة مجزأة و متقطعة. - (تظهر عليه إضطرابات في إخراج الصّوت و تذبذب في وتيرة القراءة(يسرع تارة و يتباطؤ تارة أخرى). - مرة يجهر بصوته و مرة أخرى يخفت من صوته - ينطق بالفتح بدل الضّم أو الضّم بدل الكسر، ولا يقرأ بالإشباع ،و غالبا ما ينهي قراءة الكلمة أو الجملة، بالسّكون. - قلة التّركيز و تشتّت في الإنتباه.	تقيس تقيس تقيس تقيس تقيس تقيس تقيس تقيس تقيس تقيس تقيس تقيس

- تصنيف مؤشرات صعوبات تعلم القراءة للشبكة:

قام الباحث بتصنيف مؤشرات صعوبات تعلم القراءة، الموجودة في شبكة تقييم صعوبات القراءة إلى مؤشرات تقيس الذاكرة ،و أخرى الفهم في الجدول رقم(13) كما هو مبين أدناه.

الجدول رقم (13) تصنيف مؤشرات صعوبات تعلم القراءة و مهاراتها .

المهارات / الأبعاد	تذكر	فهم	تطبيق	مهارات عليا(تحليل- تركيب- تقويم)	المجموع
فهم المنطوق	1	6	3	/	10
الأداء القرائي	/	1	13	/	14
فهم المكتوب	/	2	1	7	10

يتضح من الجدول رقم(13) أن بعد فهم المنطوق يتكون من مؤشرات تستهدف التذكر و الفهم
و التطبيق، بينما بعد الآداء القرائي يتكون من مؤشرات تستهدف الفهم و التطبيق، أما بعد فهم المكتوب فمؤشراته تستهدف الفهم و التطبيق و التحليل و التركيب.

2- **البرنامج العلاجي:**

أ- الأسس النظرية للبرنامج:

يتطلب بناء البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي، إتباع الخطوات المنهجية ،إستنادا إلى دراسات ميدانية ، وكذا قراءات تحليلية للمناهج التربوية ، للتعرف على ميادين اللغة العربية ،و طريقة تقديمها للمتعلم كي يحقق تعلما إدماجيا ،وفق (المرجعية العامة للمناهج المعدلة في القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخة في 23يناير2008.)

ب -**خطوات بناء البرنامج:**

- الإطّلاع على أهمّ الدّراسات السّابقة المتضمّنة مواضيع صعوبات التّعلّم، و البرامج المقترحة

في علاجها، كدراسة: (عثمان تهاني محمّد ،2014)في موضوع" إستخدام برنامج (Prep) المقترح لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال".، بحيث تهدف الدراسته إلى:

-الوقوف على مدى كفاءة برنامج(بريب) لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال بإستخدام مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات و الفنيات العلاجية.

- دراسة: (الحايك ،2016) في موضوع: "أثر برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات العصف الذهني
و قوائم الكلمات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر."
كذلك دراسة(عبد الحميد أماني حلمي،2002) في موضوع:" برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات التعلم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول إعدادي." و هدفت دراستها إلى الوقوف على مهارات الفهم القرائي، و التي تعد صعوبة من صعوبات القراءة بالنسبة لتلاميذ هذه المرحلة، وقياس فعالية البرنامج العلاجي المقترح في تدريس موضوعات القراءة على تنمية مهارات الفهم لدى تلاميذ الصف الأول إعدادي و التي تمثل صعوبة بالنسبة لهم.
-الإطلاع على منهاج اللغة العربية، و برنامج السنة الثالثة إبتدائي، و تحديد نوع الكفاءات المستهدفة و مستوياتها ،وكذا خطوات التعلم الموجودة في كتاب التلميذ.(أكتشف- أنجز - أستثمر).
- الإطلاع على بعض البرامج العلاجية في عسر القراءة، لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية كدّراسة.
(عبد الحميد أماني حلمي،2002: 96 - 105)، و دراسة (جابر عبد الحميد جابر ، 1993 :589-592)
- عقد جلسة عمل بتاريخ 2017/11/23 مع الأستاذ (ح م) أستاذ محاضر (أ)،بكلية العلوم الإجتماعية (س ب ع)، تخصص علم النفس، و مفتش التعليم الإبتدائي سابقا، تضمنت هذه الجلسة وقفات منهجية في كيفية إعداد البرنامج العلاجي.
-تحديد أهداف البرنامج العلاجي في صيغة كفاءات في ميادين
(فهم المنطوق،آداء قرائي فهم المكتوب).
-إختيار نصوص القراءة و من بين النصوص المختارة موضوع(أحافظ على أسناني)
.
-إنجاز الدليل التطبيقي ، مع تحديد الميدان،و الكفاءات المستهدفة ، الوسائل التعليمية و المدة الزمنية، طرائق التدريس، وتدابير التقويم.
-وضع البرنامج في صورته الأولية تجدونها في قائمة الملاحق.
- عرضه على محكمين من ذوي الخبرة و الكفاءة المهنية.
- وضع البرنامج في صورته النهائية.

-تجريبه للتأكد من صدقه، و فاعليته، و تم ذلك بعقد جلسة عمل بتاريخ: 2017/12/17 على الساعة 10سا صباحا مع الأستاذة(ب-ع) (أ ت إ)، والأستاذة(ن- ن)(أ ت إ) ،المسند إليهما أقسام السنة الثالثة إبتدائي، تناولنا فيها،خطوات بناء البرنامج العلاجي، مع إعطائهما شرحا مفصلا لميادين اللغة العربية المدرجة في البرنامج

و تحديد الأهداف و الكفاءات المستهدفة، إلى جانب حثهم على تقديم أساليب تدريس تعتمد على الإدماج الأفقي للموارد من خلال الربط المعرفي و المنهجي بين فهم المنطوق

و فهم المكتوب و الآداء القرائي، إنطلاقا من تعلمات إدماجية و إختبارات علاجية يجدونها في الدليل التطبيقي:

أ- بعد فهم المنطوق:

بحيث يكون بطريقة إلقائية، وهذا يعني جهارة الصوت وإبداء الانفعال به، تصحبها إشارات باليد

أو بغير اليد، كما يبدي انفعالاته بما يقول لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة لرأيه وأن يكون الحديث مقنعا بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة، التي يدعو إليها المتلقي فإذا خلا المنطوق من هذه الأدلة، فإنها لا تزيد على أن تكون مجرد إبداء رأي ، وأن يتوافر

في المنطوق عنصر الاستمالة، وهذا يعني توجيه عواطف السّامعين وإستجابتهم، للرأي الذي يدعو إليه المنطوق؛ لأن السّامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن ينفذها، أو أن تتحقق من غيره فلا يسعى لتحقيقها.

و هذا العنصر من أهم عناصر المنطوق.

و الجدول التالي يبين و بصورة واضحة خصائص كل ميدان من ميادين اللغة العربية و أهم الكفاءات المستهدفة فيه.

الجدول رقم(14) يبين خصائص الكفاءات المستهدفة في منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة إبتدائي.

➢ فهم المنطوق:

الكفاءة الختامية: يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي ويتجاوب معها	
مركبات فهم المنطوق: * فهم المعنى الظاهر في النص المنطوق/استخراج معلومات* فهم المعنى الضمني / استنتاج(أحكام، بيانات، تفسيرات...)* تفسير ودمج أفكار ومعلومات * تقييم المضمون ووظيفة المركبات اللغوية والنصية	
- فهم المعنى الظاهر في النص المنطوق/استخراج معلومات	
المعايير المفسرة لفهم المنطوق	نماذج من المؤشرات
*فهم المعنى العام لنصوص منطوقة ذات دلالة	- يختار موضوع النص من خيارات معطاة - يعيد سرد قصة سمعها. - يجيب عن أسئلة حول نص القصة - يعبر برسم بعد سماع القصة
*الحصول على معلومات محدّدة من نصوص منطوقة ذات دلالة	- يكمل معلومة ناقصة في جملة معطاة، بالاستعانة بكلمات مقترحة . - يلخّص القصة التي سمعها في جملة أو جملتين. - يجيب عن أسئلة تبدأ بـ :من، ما، أين، كيف، كم، ماذا، لماذا، متى.
*فهم تسلسل الأحداث في النص المنطوق	- ينفّذ تعليمات وردت في النص. - يعيد ترتيب أحداث نص منطوق.
فهم المعنى الضمني /استنتاج(أحكام، بيانات، تفسيرات...)	
*فهم معاني كلمات غير مألوفة بالاعتماد على نبرة الصوت والسياق.	- يربط كلمات بصور لتحديد المعنى - يدرك معاني كلمات من خلال التمثيل - يفهم الكلمات الجديدة في سياقات مختلفة
*تمييز الحقيقة من الخيال في النصّ المنطوق.	- يحدد الأحداث الحقيقية من الخيالية في النص المنطوق - يحدد الأحداث الخيالية في النص المنطوق - يستنتج الفرق بين الحدث الحقيقي والخيالي
* فهم العناصر التعبيرية في النص المنطوق.	- يعبر عن مختلف الانفعالات بالملامح والحركات الجسمية - يعرف مستويات الصوت وإيقاعاته لتحديد المعنى - يفسر الإيماءات بعبارات مناسبة
- تفسير ودمج أفكار ومعلومات	
*الربط بين النص المنطوق و المكتسبات القبلية	- يفسر أحداث النص المنطوق انطلاقا من فهمه الخاص - يسرد أحداث قصص مشابهة - يذكر معلومة جديدة مستخلصة من النص المنطوق.
* تطبيق تعليمات وإرشادات النصّ المنطوق في الواقع المعيش	- ينفّذ إرشادات - يتجاوب مع التعليمات

	- يلعب الأدوار
*تحديد أساليب الحوار المستعملة في النص المنطوق	- يعين أطراف الحوار - يغير كلمات واردة في الحوار بكلمات من عنده - يوظف أفعال القول - يتفاعل مع علامات الوقف (؟ ! . ،)
تقييم مضمون النص المنطوق	
* إصدار أحكام على النصّ المنطوق.	- يعبّر عن مشاعره ورأيه في النصّ المنطوق - يختار الشخصية المفضلة ويعلل اختياره - يحكم على تصرفات شخصيات النص
* تمييز الجوّ السائد في النصّ المنطوق من خلال نبرة الصوت.	- يحدد الألفاظ الدالة على الانفعالات - يصدر أحكاما في شأنها
* تثمين القيم الواردة في النص	- يستخرج القيمة الواردة في النص - يبرز أهميتها في الحياة

- بعد فهم المكتوب:

الجدول رقم (15) يبين خصائص الكفاءات في ميدان فهم المكتوب.

الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا بسيطة، يغلب عليها النمطان الحواري والتوجيهي تتكوّن من عشر إلى أربعين كلمة مشكولة شكلا تامّا قراءة سليمة ويفهمها.	
مركبات فهم المكتوب :* فهم المعنى الظاهر في النص المكتوب/استخراج معلومات * فهم المعنى الضمني / استنتاج(أحكام، بيانات، تفسيرات...) * - تفسير ودمج أفكار ومعلومات * تقييم المضمون ووظيفة المركبات اللغوية والنصية	
*** فهم المعنى الظاهر في النص المكتوب/استخراج معلومات**	
المعايير المفسرة لفهم المكتوب	نماذج من المؤشرات
*استخراج معلومات صريحة	- يحدد معلومات صريحة في النص، مثل :من، ما،أين، متى، ماذا، كم؟ - يكمل جملا تحتوي على معلومات ناقصة من النص
*استخراج معلومات من السندات البصرية المرافقة للنص	- يختار من بين عدة جمل، جملة تلائم صورة معطاة - يستقى معلومات بالاعتماد على سند توضيحي مرافق للنص
*** فهم المعنى الضمني /استنتاج (أحكام، بيانات، تفسيرات...)**	
*فهم معاني كلمات بالاعتماد على السياق	- ينتقي معنى كلمة وردت في النص من بين عدة خيارات - يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة. -يربط بين الكلمة وضدها
*فهم العلاقات بين أجزاء النص بالاعتماد على الروابط الواردة فيه	-يرتّب جملا معطاة حسب ورودها في النص. - يغير الروابط بين الجمل لاكتشاف معنى جديد -يستبدل كلمة بكلمة دون تغيّر معنى الجملة
*** تفسير ودمج أفكار ومعلومات**	

*تطبّيق تعليمات وإرشادات.	- ينفذ تعليمات من واقعه القريب على شاكلة ما جاء في النص المكتوب - يصوغ تعليمات معتمدا على نموذج مقترح في موضوعات متنوعة - يؤدي مهمة طبقا لتعليمات محددة
يقارن ويقابل المعلومات الواردة في النص المكتوب مع السندات البصرية المرافقة	- يربط الدال بالمدلول - يختار من متعدد - يوجد سندا لمعلومة أو معلومة لسند
***تقييم المضمون ووظيفة المركبات اللغوية والنصية**	
يفهم الهدف من النص(الجانب القيمي)	- يقدم معلومات - يعرض إرشادات - يصدر رأيا حول النص
يعبّر عن آرائه في مضمون النص	- يدلي برأيه حول شخصيات النص - يختار الشخصية المفضلة في النص ويبرر اختياره - يفاضل بين مختلف المواقف في النص.
يصدر أحكاما على وظيفة المركبات اللغوية والنصية	/

-الخصائص السيكومترية للبرنامج :

❖ الصدق البنائي:

إعتمد الباحث في دراسته لصدق البرنامج على محكّمين من ذوي الخبرة ،و الكفاءة المهنية، حيث إتفقوا جميعا على إتساق عناصره ،وصدق بنوده في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة .

الدليـــــــل التطبيـــــقي:

يقدم هذا الدليل صورة واضحة و شاملة للأهداف و الكفاءات المراد تحقيقها في البرنامج المقترح، كما يوضح دور المعلم وتدخلاته الهادفة أثناء عملية تنفيذ البرنامج، و قد تم عرض هذا الدليل على مجموعة من المحكمين و طلب منهم إبداء الرأي حول:

- مدى سلامة الصياغة الإجرائية لأهداف دروس و أنشطة البرنامج.
- مدى وضوح دور المعلم و المتعلم خلال دروس و أنشطة البرنامج.
- مدى كفاية أسئلة التقويم التتبعي في قياس الخاصية موضوع الدراسة.
- إجراء أي تعديل يجدونه مناسبا ،للفقرات (حذف أو إضافة).

و قد أبدى المحكمون آرائهم في أن محتوى الأسئلة الموجودة في الدليل التطبيقي مناسبة لتلاميذ السنة الثالثة إبتدائي، و أن هذه الأسئلة متناسقة و مرتبطة إرتباطا وثيقا بمؤشرات الأداء و الفهم القرائي.

3- إختبار رسم الرجل:

- يهدف تطبيقه إلى معرفة الفروق في نسبة ذكاء أفراد العينة ،بغرض إستبعاد فئة المتخلفين دراسيا.

و **يعتبر** إختبار رسم الرجل من أهم الإختبارات المشهور لقياس ذكاء الأطفال من رسوماتهم، نتيجة لما يقدمه من نتائج صحيحة و دقيقة، بالمقارنة مع الإختبارات الأخرى التي تقيس الذكاء، فهو إختبار آدائي لا يعتمد على الألفاظ، أو الكتابة ،أو القراءة، يقيس ذكاء الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين(4- 13) سنة،و ذلك بالإعتماد على (51) بندا حسب مقياس هاريس.

كما أظهرت البحوث التي قامت بها (جودنف)أن :

"رسوم ضعاف العقول من الأطفال ،تتشابه إلى حد كبير برسومات الأطفال الذين هم أصغر منهم سنا من حيث العناصر الموجودة في الرسم، و التناسب بين هذه العناصر."

-مزايا إختبار رسم الرجل:

-أنه إختبار غير لفظي.

-أنه إختبار غير مكلف.

-بسيط في إجراءات تطبيقه.
-يمكن تقديمه كإختبار فردي أو جماعي.
- لا يحتاج إلى وقت كبير في آدائه أو في تصحيحه.
يتميز بدرجة عالية من الثبات، و الصدق.(إبراهيم، 2008).

- أدوات تطبيق الإختبار:

-قلم الرصاص يكون مبريا جيدا.
-طاولة ملساء و مريحة.
-ورقة بيضاء لا تكون سريعة التمزق.
-ممحاة يستعملها المفحوص عند الضرورة.

- إجراءات تطبيق الإختبار:

قام الباحث بتاريخ 15-10-2017 على الساعة الثامنة(08) صباحا بتطبيق إختبار رسم الرجل على عينة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي، الذين أختيروا بناء على نتائجهم الدراسية و على ملاحظات أساتذتهم الذين أكدوا و من خلال ملاحظاتهم المستمرة و المباشرة ،أن هؤلاء التلاميذ يواجهون صعوبات في القراءة بينما نتائجهم في مادة الرياضيات حسنة ؛ و بعد الإطلاع على ملفاتهم المدرسية تبين أن نقاطهم في اللغة متدنية، مقارنة بنقاط الرياضيات و لمعرفة نسبة ذكائهم قام الباحث بتطبيق رائز رسم الرجل في قاعة المطالعة، على عشرين (20) تلميذا و تلميذة، وكانت تعليمة الإختبار كما يلي:

" أرسموا رجلا"، وحددت مدة إجراء الإختبار ب (15) دقيقة إلى (20) في حضور المستشارة.

بعد إنهاء الإختبار جمعت السيدة مستشارة التوجيه، رسومات المفحوصين و قامت بتصحيحها .

بعد أسبوع (22-10-2017) في الفترة الصباحية أعيد تطبيق إختبار رسم الرجل على نفس العينة،و في ظروف مماثلة للتطبيق الأول.

4- إختبار الذكاء المصور (المحك):

إستعمل الباحث إختبار الذكاء كمحك، نظرا لبساطة تطبيقه، و لمتعة آدائه، فهو مثير لإنتباه المفحوص من خلال أشكاله و رسوماته، مما يدعو فيه إلى التركيز و الدقة في الإنجاز، هذا الإختبار يعتمد على نظرية سبرمان في الذكاء (نظرية العاملين) ،و التي

تبحث في صحة الفرض القائل بأن:"الذكاء قدرة عامة يبدو أثرها في نواحي شتى".بحيث قام سبرمان سنة(1904) بإجراء عددا من الإختبارات العقلية تقيس قدرات عقلية مختلفة، و الإختبارات التحصيلية على مجموعة كبيرة من الأفراد ومن أعمار مختلفة، ثم قدّر معاملات الإرتباط بين كل واحدة منها وسائرها، فإن كان التفوق في قدرة معينة يرتبط بالتفوق في القدرات الأخرى كان هذا دليل على وجود"عامل عام"، و إذا كان التفوق في قدرة معينة مستقلا عن التفوق في القدرات الأخرى ،لم يكن هناك"ذكاء عام".(إبراهيم مصطفى،2008: 2)

مثلا:

لو افترضنا أن هناك مجموعة اختبارات تقيس القدرة المكونة للذكاء(التذكر، الإدراك ،الإستدلال)

و لنفترض أن فردا حصل على الدرجات التالية: بالترتيب(27-21-5)، نجد أن كلّ درجة لكلّ إختبار يمكن تحليلها إلى مركبتين،**الأولى:** تمثل القدر العام المشترك بين هذه الإختبارات أي العامل العام **الثانية:** تمثل المقدار النوعي أو الخاص الذي يختلف من إختبار لآخر حسب نوع القدرة التي يقيسها أي العامل الخاص.

-مكونات الإختبار:

يتكون الإختبار من (60) مجموعة من الصّور أو الأشكال، و كلّ مجموعة تتكون من (05) صور

أو أشكال، و يوجد في كلّ مجموعة (04) أشكال ،أو صور متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، و شكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة.

- نظام التصحيح:

بعد إنهاء الإجابة عن الأسئلة المحددة ب(15-20دقيقة) فقط، يتم سحب كراسة الإختبار منه.

ثم يحسب لكل سؤال صحيح ، واحد(1) درجة أمّا الإجابة الخاطئة فيوضع لها (0) درجة و من أجل معرفة الإجابة الصّحيحة يكون ذلك عن طريق مفتاح التّصحيح الخاص بالفاحص، بعد ذلك نجمع درجات الأجوبة الصّحيحة للحصول على الدّرجة الكلّية للإختبار.

- حساب نسبة الذكاء:

نقارن الدرجة الكلية للمفحوص بالمعيار الثّلاثي للإختبار، لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة من نسبة الذكاء،فلو كان عمر المفحوص(11) عاما، و حصل على(38) درجة في الإختبار، فإنّ نسبة ذكائه(IQ) هي (127) درجة و عند الرجوع إلى قائمة تصنيف نسبة الذّكاء سنجد أنّه ضمن فئة(الذّكي جدا).

- **إجراءات تطبيق الإختبار:**
- بعد إنهاء التطبيق الثاني لإختبار رسم الرجل ، طبق الباحث بعد ذلك إختبار الذكاء المصور على أفراد العينة في الفترة المسائية، و في ظروف مماثلة للإختبار الأول، و الملاحظ أن تطبيق إختبار الذكاء المصور يختلف عن سابقه من حيث إجراءات التطبيق، فهذا الأخير يتطلب من الفاحص مرافقة التلاميذ في آدائه لشرح تعليماته و مهام المفحوصين فيه إلى غاية الإجراء، فالباحث هو الذي يعطي تعليمات الإختبار بالتدرج

و التلاميذ ينجزون، على أن لا تتعدى مدة آدائه (20) دقيقة .

يتم بعدها سحب كراسة الإختبار، و تصحيحه مباشرة، فكل إجابة صحيحة تعطى لها العلامة (1)

و الإجابة الخاطئة تعطى لها العلامة صفر(0)، بعدها تجمع نقاط كل مفحوص ثم نسجل ما يقابلها على جدول قائمة تصنيف الذكاء المرفقة بكراسة الإختبار للحصول على نسبة ذكاء كل مفحوص.

و الجدول التالي يوضح درجات إختبارات الذكاء، و نسبة الذكاء.

الجدول رقم (16) يبين خصائص و نتائج إختبارات الذّكاء لأفراد عينة الدراسة الأساسية.

الرقم	الإسم و اللقب	الحالة المدرسية	العمر الزمني	العمر الزمني بالشهور	العلامة في إختبار رسم الرجل	العمر العقلي		حاصل الذكاء	العلامة في إختبار الذكاء المصور	العمر العقلي بالشهور
						بالسنوات	بالشهور			
1	ب- شهيناز	عادي	8	96	22	8	102	106	36	135
2	ح- حبيب	عادي	8	96	34	11	138	143.75	30	130
3	ق- أشرف	عادي	8	96	36	12	144	150	29	130
4	ع- جيلالي	معيد	13	156	42	13	162	103.84	35	115
5	ط- إسحاق	عادي	7	84	34	11	138	164	33	135
6	ف- رتاج	عادي	8	96	33	11	135	140	35	135
7	م- ملاك	عادي	8	96	33	11	135	140	26	125
8	بن- ياسر	عادي	8	96	18	7	90	93.75	27	115
9	س- أنس	عادي	8	96	12	6	72	75	23	110
10	د- يسرى		8	96	33	11	135	140	23	110
11	م- فريال	معيدة	14	168	41	13	159	94.64	110	19
12	ح- ياسر	معيدة	9	108	29	10	123	113.88	31	125
13	م- نصر الدين	عادي	8	96	29	10	123	128.12	38	135
14	ك- نسرين	معيدة	8	96	33	11	135	140.62	34	130
15	م- معاشو	عادي	11	132	27	9	117	88.63	26	110
16	ع- عبد الجليل	عادي	8	96	35	11	141	146.87	24	125
17	بن- عبد القادر	عادي	8	96	36	12	144	150	28	130
18	بن - عبير	معيدة	8	96	33	11	135	140	27	125
19	إ- سيف الدين	معيد	11	132	42	13	162	122.72	41	130
20	ح- آية سلسبيل	عادي	7	84	17	7	87	103.57	25	115

نلاحظ من خلال الجدول رقم(16)أن كلّ أفراد العينة تحصّلوا على نسبة ذكاء تتراوح ما بين المتوسط إلى ذكي جدا ،بما يعادل (٪88إلى 150٪ كأقصى درجة)، هذه النتائج تؤكد إستبعاد كلّ حالات تأخّر دراسي أو تخلّف ذهني ، ما عدا حالة واحدة تتمثل في التلميذ (س- أنس) الذي قدرت نسبة ذكائه (٪75)، و لا يعني هذا أنه سيقصى بل نأخذه كحالة إستثنائية في الدّراسة من أجل معرفة درجة إستجابته للكفاءات المستهدفة في البرنامج العلاجي المقترح.

❖ **الخصائص السيكومترية لإختبارات الذكاء:**

- الصدق و الثبات:

- صدق المحك:

"إن الصّدق المرتبط بمحك، يناسب المواقف التي نودّ فيها إستخدام آداة قياس في تقدير سلوك معين ذي دلالة، و هذا السّلوك خارج عن نطاق الإختبار ذاته و يُعد بمثابة محكّ (Criterion)."

(علام صلاح الدين محمود،2000 :193).

كما يطلق عليه أحيانا بالصّدق العملي، و يقصد به الإجراءات التي تمكنه من حساب الإرتباط بين درجات الإختبار ،و بين محك خارجي، يمثل نفس السلوك أو النشاط الذي يقيسه الإختبار.

(فرج صفوت،2007:285)في (موسي ،2016: 29).

إستخدم الباحث إختبار الذكاء المصور (المحك) كأداة لقياس الخصائص السيكومترية لإختبار رسم الرجل، و الجداول التالية توضح معاملات الإرتباط بين الإختبارين .

- إختبار رسم الرجل بإستعمال درجات الخام:

الجدول رقم(17) يبين نتائج إختبارات الذكاء، بإستخدام درجات الخام.

Stat / الأدوات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعيلري	ألفا كرونباخ	معامل الإرتباط	نسبة الإرتباط	Sig مستوى الدلالة	الدلالة
التطبيق 1	30,95	8,198	0,991	0,961	٪96	0,01	**دالة**
التطبيق 2	31,80	7,473					
المحك	29,50	5,745		0.24 0.14 1	٪19		

الجدول رقم (17) يبيّن النّتائج التي أفرزتها التّحاليل الإحصائية في حساب صدق و ثبات إختبار الذّكاء على عينة قوامها (20) متعلّما من ذوي صعوبات تعلّم القراءة ومهاراتها، بحيث تحصّلنا على متوسّطات حسابية(30,95) بالنّسبة للتّطبيق الأول ،و (31,80)بالنّسبة للتّطبيق الثّاني ،و إنحرافات معيارية قيمتها الإحصائية(8,198) بالنّسبة للتّطبيق الأول، و (7,473) بالنّسبة للتّطبيق الثّاني، أمّا إختبار المحكّ، فإنّ متوسطه

الحسابي قدّر ب(29,50) ،وهذا يعني أنه يوجد تقارب بين المتوسطات الحسابية، ممّا يدلّ على وجود إرتباط بين الإختبار ومحكّه، و عند حساب درجة الإرتباط بين الإختبار

و المحكّ تحصّلنا على معامل إرتباط ضعيف(0.24) (0,14) و تفسيرنا لهذه النتيجة هو: أن إختبار رسم الرّجل مشبّع بالعامل الثّقافي، و أنّ الدّرجات المتحصّل عليها قد تكون غير صحيحة مقارنة بالآداء الذي قدّمه تلميذ بالنّسبة لتلميذ آخر، هذا راجع إلى سلّم التّصحيح و إلى تفاصيل الرّسم و الثقافة التي يحملها المصحح ،و قد تتأثر نتائج الإختبار أيضا بالذّاتية التي قد تخلّ بنظام التّصحيح

و عند مقارنة نتائج إختبار رسم الرجل بإختبار الذّكاء المصوّر، نجد أن هذا الأخير يقيس أبعاد كثيرة من القدرات العقلية كالإدراك، و القدرات الخاصّة و القدرات العامّة، و القدرة على التّمييز

و بالتّالي نجد أنّه أدقّ من إختبار رسم الرّجل و يمكن الوثوق بنتائجه.

-إختبار رسم الرجل بإستعمال النسبة المئوية لإختبار للذكاء:

الجدول رقم(18) يبين نتائج إختبار الذكاء، بإستخدام النسبة المئوية.

Stat / الأدوات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعيلري	ألفا كرونباخ	معامل الإرتباط	نسبة الإرتباط	Sig مستوى الدلالة	الدلالة
التطبيق 1	124,40	24,920		0,97	٪97	0,01	دالة
التطبيق 2	127,05	22,078	0,991				
المحك	123,75	9,441		0,68 0,64 1	٪66	0,01	دالة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) نتائج التّحاليل الإحصائية في حساب الخصائص السّيكومترية لإختبار رسم الرّجل بإستعمال النّسب المئوية، حيث تحصّلنا على متوسطات حسابية(124,4) بالنّسبة للتّطبيق الأوّل،و (127,05) بالنّسبة للتّطبيق الثّاني، و إنحرافات معيارية (24,92) بالنّسبة للتّطبيق الأوّل و(22,078) بالنّسبة للتّطبيق الثّاني، و معامل ثبات (0,99) يدلّ على إستقرار النّتائج، و معامل إرتباط مرتفع جدّا (97,0) يؤكّد على ثبات الإختبار، أمّا إختبار المحكّ ،فقيمة إنحرافه المعياري تساوي (9,44) و معامل إرتباط(0,68) (0.64)، و هذه القيمة تدّل على إرتباط مقبول جدّا،بين نتائج التطبيق الأول

و الثاني و بين نتائج الإختبار المحك، و عليه:

"فإن تطبيق إختبار رسم الرجل على أفراد العينة ،يمتاز بدرجة عالية من الصّدق و الثابت."

- **صعوبات الدراسة الإستطلاعية:**

- الصعوبات التي تواجه الباحث في هذه المرحلة، تتجلى في كيفية تطبيق الروائز النفسية و التحكم بحيث يتطلب ذلك مراجعة كل مكونات الإختبار (طريقة التطبيق، ، الأدوات اللازمة لإجراء الإختبار، مفتاح التصحيح) الحالة النفسية ، التي قد تتأثر بالظروف المناخية

أو الصحية للمفحوص، و بالتالي يفقد الإختبار خصائصه ، كذلك من بين المشكلات التي تواجه الباحث إنفلات العينة، بسبب الغيابات في حالة الأمراض أو الظروف الإجتماعية، و هذا بطبيعة الحال قد يؤثر على نتائج الدراسة .

كذلك من بين الصّعوبات الشائعة في الدّراسات الأكاديمية، مشكلة إستخدام الحزمة الإحصائية (spss) وقدرة الباحث على إعطاء تفسيرات علمية لنتائج الدراسة.

عموما كانت هذه أهم الصعوبات التي تواجه أي باحث، وقد حاول الباحث التحكم فيها.

ثانيا- الدراسة الأساسية:

- منهج الدراسة الأساسية:

إعتمد الباحث في موضوع: "برنامج علاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة" المنهج الشبه التجريبي متخذا في ذلك القياس القبلي و البعدي كوسيلة لدراسة الفروق، بين متوسط درجات العينة قبل و بعد تنفيذ البرنامج المقترح لصعوبات تعلم مهارات القراءة.

- **مجالات الدّراسة الأساسية:**

- ✓ المجال الجغرافي: تم تجريب البرنامج العلاجي، على تلاميذ المدرسة الإبتدائية، "بلعباسي محمد" المقاطعة الإدارية السادسة (06) بمدينة سيدي بلعباس.
- ✓ المجال الزمني:إستغرقت الدراسة الأساسية تقريبا ثلاثة (03)أسابيع من تاريخ 2018/01/15 إلى 2018/02/07.
- ✓ المجال البشري: تمثل عينة الدراسة الأساسية تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي، من ذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة، بحيث تم إختيارهم بصفة نهائية بعد تعرضهم لبطارية من إختبارات الذكاء ، بهدف إستبعاد المتأخرين دراسيا.

- عينة الدراسة الأساسية :

تمثل عينة الدراسة الأساسية عشرين(20) تلميذا، ذكورا و إناثا ممن يواجهون صعوبات في تعلم القراءة و التحكم في مهاراتها ،و الجدول التالي يبين خصائصها.

الجدول رقم (19) يبين خصائص عينة الدراسة الأساسية.

خصائص العينة	عدد أفراد العينة	العمر الزمني	الجنس		الحالة المدرسية			
			ذكور	إناث	معيدون		عاديون	
					ذكور	إناث	ذكور	إناث
المجموع	20	من 8 سنوات إلى14 سنة	12	08	04	02	08	06

-البرنامج العلاجي:

- يهدف البرنامج العلاج المقترح إلى معرفة أثر التعلمات الإدماجية ،و الإستراتيجيات المعرفية السلوكية في:(تنمية سعة الذّاكرة السّمعية ،و مهارة الآداء القرائي و الفهم ،و تخزين المعلومات و إستدعائها عند الإستجابة للمثيرات التعلمية، و إدراك العلاقة البنائية و الدلالية للنصوص المنطوق و المكتوب.)

(الوقفي و الكيلاني،1998) في(صايل : د س99) و في دراستنا قمنا:

أ- بتحديد الهدف العام من البرنامج:

علاج صعوبات القراءة و مهاراتها لدى تلاميذ السنة الثالثة و تنمية لديهم مهارة الفهم ، و الآداء القرائي السليم.

ب- تحديد الأبعاد:

بعد فهم المنطوق- بعد الآداء القرائي- فهم المكتوب.

د- تحديد المجال المفاهيمي، و الوحدات التعلمية المستهدفة:

(الإحتفال بالعام الأمازيغي- البطّ الصّغير- أحافظ على صحّة أسناني- نظافة المدرسة- الملابس التّقليدية- ساعي البريد).

ه- تحديد الطّرائق البيداغوجية و الوسائل التعليمية اللاّزمة لتنفيذ البرنامج.

و- إختيار أساليب تقويم مناسبة و فعالة في إرساء الكفاءات.

(أسئلة شفوية، إختبارات كتابية، لعب أدوار ، مسرحة الأحداث، آداء قرائي، تفاعل صفي). و تتجلى أهميته في أنه مشروع تربوي:

- يمكّن الأساتذة من متابعة تعلمات التلاميذ بكيفية ممنهجة.

- إستخدام مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات تشمل إستراتيجيات التعرف على الحروف إستراتيجيات التخلص من التكرار ، و القلب، و الحذف.

- القدرة على التحكم في المفاهيم البيداغوجية ذات علاقة بصعوبات القراءة.

- إرشادهم نحو تعلم هادف، في ظل التدريس بالكفاءات، مع مراعاة كل الظروف المحيطية، التي تسهم في تحقيق تعلّم إدماجي للمعارف و المهارات.

✓ **وصف البرنامج:**

- البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة ،عبارة عن دروس و إختبارات كتابية مختارة تناسب قدرات المتعلمين، تسير وفق خطوات ،و مراحل متكاملة من حيث المضمون و من حيث المنهجية أهدافه محددة و مرتبطة بميادين ثلاثة (فهم المنطوق – الأداء القرائي – فهم المكتوب) نستهدف فيها موارد مندمجة تتطور من مرحلة إلى مرحلة أخرى لتتوج في آخر الأسبوع بتحقيق كفاءات عرضية ختامية.

✓ **مكونات البرنامج:**

محتوى المادة المعرفية عبارة عن نصوص ،ذات أبعاد ثقافية، فنية، تربوية ،إجتماعية، إقتصادية، مبرمجة

في حصص المعالجة البيداغوجية ، تسير ضمن جلسات محددة بزمن يقدر ب (45) دقيقة للجلسة الواحدة وفق ما هو معمول به في التنظيم الزمني الخاص بالمنهاج الدراسي الرسمي.

- **خطوات بناء البرنامج:**

- الأهداف:

-تحديد أهداف البرنامج العلاجي في صيغة كفاءات في ميادين(فهم المنطوق،آداء قرائي، فهم المكتوب) على النحو التالي:

- أن يفهم المتعلم اللغة المنطوقة.

- أن يقرأ المتعلم الحروف و الكلمات و النصوص القصيرة ،وفق معايير القراءة السليمة.

-أن يفهم المتعلم النص المكتوب ،و يصدر أحكاما فيه .

- المحتوى:

-إختيار نصوص القراءة التي تناسب مستواهم التعليمي (العام الأمازيغي- البط الصغير- أحافظ على صحة أسناني- سا عي البريد- الملابس التقليدية- نظافة المدرسة).

-إنجاز الدليل التطبيقي ، مع تحديد الميدان،و الكفاءات المستهدفة ، الوسائل التعليمية و المدة الزمنية طرائق التدريس، وتدابير التقويم.

- إختبار فاعلية البرنامج العلاجي من خلال التجربة الإستطلاعية على عينة قوامها(05) تلاميذ

(ذكورا و إناثا)من ذوي صعوبات تعلم القراءة

-قياس أثر البرنامج على التحصيل القرائي، بإستعمال الحزمة الإحصائية (spss).

- **-وضع البرنامج حيز التنفيذ:**

عملية تنفيذ البرنامج تخضع لتنظيم زمني و بيداغوجي، مع تحديد الأهداف بدقة و إحترام مراحل سير الجلسة(مرحلة الإنطلاق- بناء التعلمات الأساسية- مرحلة الإستثمار) و في كل مرحلة يتم تقييم التعلمات و الإختبارات الشفوية و الكتابية الموجودة في الدليل التطبيقي

-يتم تسجيل كل ملاحظات الأساتذة على شبكة تقييم صعوبات تعلم القراءة أثناء تنفيذ البرنامج المقترح و الإختبارات العلاجية ،و ذلك بتحديد درجة الصعوبة(تظهر بدرجة عالية جدا(1)-تظهر غالبا(2)- تظهر بدرجة متوسطة(3)- تظهر بدرجة قليلة جدا(4)- لا تظهر إطلاقا(5) .

- تتم عملية حجز الدرجات مباشرة على الجداول الإحصائية، بإستعمال الحزمة الإحصائية(Spss).

-حساب الفروق قبل تنفيذ الإختبار العلاجي و بعده.

❖ **تجريب البرنامج العلاجي:**

قامت الأستاذة (ن ن) و هي مرسمة ذات خبرة أربع(04) سنوات، موظفة بمدرسة بلعباسي محمد، لها مؤهلات وكفاءة مهنية في مجال التدريس ،متحصلة على شهادة ماستير في علم الإجتماع التربوي. بتنفيذ البرنامج العلاجي بناء على التنظيم البيداغوجي المقترح في سير حصص المعالجة ، و هذا بعد أن تلقت تكوينا من طرف الباحث، قدم فيه شرحا مفصلا حول كيفية تنفيذه ، بإستخدام طرائق حديثة

و إستراتيجيات تعلم معرفية ،سلوكية لتجاوز صعوبات تعلم القراءة حيث بدأت:

- بتقديم ست(06) حصص، في موضوع "أحافظ على صحة أسناني "في :

(فهم المنطوق، ، الأداء القرائي، فهم المكتوب) بمعدل حصتين لكل ميدان .

-رصد الملاحظات على شبكة التقييم لكل حالة أثناء تنفيذ البرنامج، بوضع الأوزان التالية(1،2،3،4،5)، (تظهر بدرجة عالية جدا، تظهر غالبا، تظهر بدرجة متوسطة، تظهر بدرجة قليلة جدا، لا تظهر إطلاقا).

-تسجيل دّرجات كل تلميذ على شبكة تقييم صعوبات القراءة ثم حجزها في جداول إحصائية مباشرة بعد إنهاء الجلسة، و الجدول التالي يوضح نتائج المعالجة الإحصائية.

الجدول رقم(20) يبين الفروق في نتائج القياس القبلي و البعدي - مرحلة تجريب البرنامج.

الأساليب الإحصائية / الأبعاد		أفراد العينة التجريبية	المتوسطات الحسابية	الإنحرافات المعيارية	القيمة الإحصائية لإختبار wilcoxon	الرتب الإجابية	الرتب السلبية	sigمستوى الدلالة	الدلالة
القياس القبلي	فهم المنطوق	05	18	1,58	2,023	05	00	0,043	دالة
	الأداء القرائي		75,20	6,34		05	00		دالة
	فهم المكتوب		15,60	1,14		05	00		دالة
القياس البعدي	فهم المنطوق	05	21,80	1,09	2,041	05	00	0,041	دالة
	الأداء القرائي		88,40	3,29		05	00		دالة
	فهم المكتوب		19,20	0,45		05	00		دالة

نلاحظ من خلال الجدول رقم(20) أن المتوسطات الحسابية في الأبعاد الثلاثة بالنسبة للقياس القبلي هي على التوالي (18) فهم المنطوق، (75,20) الآداء القرائي،(15,60) فهم المكتوب

و إنحرافات معيارية قيمتها (1,58) فهم المنطوق،(6,34) الآداء القرائي،(14,1) فهم المكتوب، و تعتبر هذه القيم الإحصائية قيما صغيرة، مقارنة بنتائج القياس البعدي الذي ظهرت فيه كل المتوسطات الحسابية بقيم أكبر (21,80) فهم المنطوق،(88,40) الآداء القرائي، (19,20) فهم المكتوب و إنحرافات معيارية قيمتها الإحصائية (1,09) فهم المنطوق،(3,29) في الآداء القرائي،(0,45) في فهم المكتوب، و بالتالي:

نلا حظ أنه كلما إنخفضت قيمة الإنحراف المعياري إرتفع مستوى الدلالة و ظهرت الفروق لصالح المتوسطات الحسابية الأكبر قيمة، و عليه:

" توجد فروق دالّة إحصائيا قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة و بعده، لصالح القياس البعدي."

-حساب حجم الأثر:

الجدول رقم (21) يبين حجم أثر البرنامج العلاجي، في تحسين مهارات الآداء و الفهم القرائي- مرحلة تجريب البرنامج.

الأساليب الإحصائية / الأبعاد	Eta carré قيمة إيتا n^2	حجم الأثر (D)	المعيار	الدلالة
فهم المنطوق	0,34	1,43	1,1	كبير جدا
الآداء القرائي	0,093	0,63	0,8	كبير
فهم المكتوب	0,37	1,53	1,1	كبير جدا
حجـم التأثيـــــــــــر				
الأداة المستخدمة	صغيرة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا
D	0.2	0 .5	0.8	1.1
n^2	0.01	0.06	0.14	0.20

فهم المنطوق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم(21) أن قيمة إيتا مربع في بعد فهم المنطوق تساوي (0,34)، و عند حساب حجم الأثر بإستعمال قيمة إيتا مربع، تحصلنا على قيمة إحصائية تساوي(1,43) ، و بالمقارنة مع القيمة المجدولة وجدنا قيمة حجم الأثر تساوي(1,1) مما يدل على التأثير الإيجابي للبرنامج المقترح على العينة الإستطلاعية ،في بعد فهم المنطوق.

الأداء القرائي:

نلاحظ من خلال الجدول رقم(21)،أن قيمة إيتا مربع في بعد الأداء القرائي تساوي (0,093)، و عند حساب حجم الأثر(d) بإستعمال الإيتا مربع ،تحصلنا على قيمة إحصائية

تساوي(0,63) ،و بالمقارنة مع القيمة المجدولة (0,8) ،إستنتجنا أن حجم الأثر كان كبيرا في بعد الأداء القرائي و لكن ليس بالدرجة التي تحصلنا عليها في بعد فهم المنطوق.

فهم المكتوب:

نلاحظ من خلال الجدول رقم(21) أن قيمة مربع في بعد فهم المكتوب تساوي(0,37)، و عند حساب حجم الأثر(d) بإستعمال قيمة مربع الإيتا ، تحصلنا على القيمة (1,53)، و هي أكبر من القيمة المجدولة لحجم الأثر.

للبرنامج العلاجي المقترح أثر إيجابي في علاج صعوبات تعلم القراءة، و تنمية مهارات الآداء و الفهم القرائي، لذوي صعوبات تعلم القراءة.

بداية البرنامج العلاجي

المستوى: السنة الثالثة، ذوي صعوبات تعلم القراءة

-النشاط: الأداء القرائي الجلسة: الأولى

-الدعامة المعرفية: حروف الهجاء.(ح-ر- س- م- ع)

-مؤشر الكفاءة: يقرأ الكلمة من خلال تركيب الحروف. تاريخ الجلسة:2018/01/15

- الوسائل: بطاقات الحروف ، و فديو من المواقع في تدريس الحروف- الألوان.

المراحل	وضعيات التعلم	التقويم
وضعية الإنطلاق	قراءة نموذجية للحروف تليها قراءات فردية بالتداول. تدوين كلمات مباشرة بعد كل عملية قراءة للحروف. مثال : يقرأ حرف السين - و العين و الميم ليركب كلمة (سمع). التصحيح على السبورة.	يسترجع معلوماته

وضعيات بناء التعلمات الأساسية	-عرض الكلمة الجديدة على السبورة و على البطاقة ،قراءتها فرادى. قراءتها بشكل منفصل.سَ – مِ-عَ -كتابة الكلمة نقلا على السبورة(تخزينها في الذاكرة) -كتابة الكلمة في غياب صورتها. - مطالبتهم بإستنتاج كلمات أخرى إن أمكن ذلك(مع- سمّ) من الكلمة الأصلية كتابتها على البطاقات و تلوينها.	يتفاعل مع النص المسموع ويصدر حكما فيه
وضعية إستثمار المكتسبات تمارين للتدريب	توزيع البطاقات س- م- ع مطالبتهم بتركيب الحروف بإستعمال البطاقات و الألوان المطابقة لألوان الحروف المكتوبة على السبورة سابقا(ربط الصوت بالشكل و اللون). أكمل الكلمات التالية. عس..... سُعَا..... ملحوظة :الحروف الناقصة هي موضوع الجلسة المقبلة. 1- كون بإستعمال الحروف التالية كلمات ذات معنى. ل،س،ع،م،ر،ح،أ،ى. الجواب: سمع-لسع-عمر-حرام-رحال-مع- على-رمل-عسل-سعال-رمح-سم-علا 2-ضع الحروف المناسبة في مكانها لتحصل على كلمة ذات معنى. سُ.... رِمَ...لٌ رُم..... يستعين المعلم بصور أو مشاهد من الفيديو لتذليل الصعوبات(إن إستعصى الأمل). كون مجملة قصيرة ذات معنى (ل-س-ع-م-ر-ح-ا). سمع عمر سعالا. وضعيات مماثلة تدعو إلى تركيب الحروف للحصوف للوصول إلى جملة ذات معنى. يختم المعلم المطبق الجلسة بسؤال تمهيدا للجلسة الموالية. سمع عمر سعالا فذهبت مسرعا إلى غرفة ..... أكمل العبارة.	

-النشاط: الآداء القرائي
-الدعامة المعرفية: الإحتفال بالعام الأمازيغي.
- مؤشر الكفاءة: يقرأ النص، يشرح المفردات ، ويبحث عن الأضداد.

الجلسة: الثانية
المدة الزمنية: 45 د
تاريخ الجلسة :2018/01/16

المراحل	وضعيات التعلم	التقويم
وضعية الإنطلاق	-قراءة حروف بالحركات مع الإشباع. إستعمال طريقة لامارتينيار في محاكاة الكلمات على الألواح. أحسن نموذج يعرض على السبورة.	تمارين قرائية و كتابية
وضعيات بناء التعلمات الأساسية	- قراءة نموذجية للنص (التلاميذ في وضعية الإستماع و الإنتباه إلى حركات المعلم)، تليها قراءات صامتة. - قراءة النص فقرة تلوى الأخرى من قبل المعلم تليها قراءات فردية من طرف التلاميذ، و في كل مرحلة يوجه المعلم سؤالا أو أكثر لترسيخ المعنى.مع تنويع إستعمال الصيغ و التراكيب, ماذا قالت سعاد لأمها و هي تسأل عن كيفية الإحتفال بالعيد؟ هات أمثلة تستفسر فيها عن أحداث. -يطلب المعلم من التلاميذ، طرح أي سؤال يخطر على ذهنهم يكون ذا علاقة بالنص المقروء، و يحاول الإجابة عليه.	أسئلة شفوية
وضعية إستثمار المكتسبات	أكمل الناقص: تجتمع أفراد الأسرة في.....لتحتفل بالعام الأمازيغي في ..... أربط كل عبارة بما يناسبها لإتمام المعنى. يكون الإحتفال. . من إستعمال المفرقعات حذار. . بشراء ألوان من الحلويات و المكسرات حضرت نفسي. .-بقراءة القرآن و الأذكار .- للذهاب إلى الحفل	

النشاط: الأداء و الفهم القرائي(فهم المكتوب) الجلسة: الثالثة
-الدعامة المعرفية: حروف الهجاء.ل- أ - و المدة: 45 د
-مؤشر الكفاءة: يقرأ الكلمة من خلال تركيب الحروف. تاريخ الجلسة:2018/01/17 - يستخرج من المقطع مفردات و يبحث عن أضدادها، و مرادفاتها

المراحل	وضعيات التعلم	
وضعية الإنطلاق	-قراءة نموذجية للحروف و الكلمات بإستعمال السندات(شبكة الحروف- مشاهد و صور متحركة)	
وضعية التعلمات الأساسية.	عرض صورة تمثل، رجلا يستعمل دلوا به ماء. و يسأل ماذا يفعل الرجل؟ -إستخراج الجملة و قراءتها . -تأطير الجملة و قراءتها. -تشويش الجملة و دعوة التلاميذ إلى ترتيبها.(تدوين الجملة على السبورة الذاكرة). -هل يمكن إستبدال الدلو بوسيلة أخرى؟ وضعية بحث و إكتشاف. -ما هي الوسائل الأخرى التي لها نفس وظائف الدلو؟ إيناء، صهريج, جفنة، حاوية...إلخ نتقبل كل الأجوبة، مع تصنيها على حسب طريقة إستعمالها. يختم الأستاذ جلسته بقراءة حصيلة المعلومات التي تم تسجيلها على السبورة(الذاكرة)، ثم يقرأها التلاميذ(الفئة المستهدفة) بالتداول	أسئلة و تمارين
الإستثمار	-مرحلة الألعاب القرائية: إستخراج بطاقات الحروف السابقة. ح-ر-س- م- ع بإستعمال هذه الحروف، إستخرج كلمات. عرض الحروف الجديدة: د-ل- أ-و. رتبها ترتيبا هجائيا (15) د أكمل الفراغ التالية لتحصل على كلمات ذات معنى. مطالبة التلاميذ بإحصاء الحروف السابقة بإستعمال الألواح. -إستظهار الحروف. - تصنيف الكلمات كما هو مبين في الجدول.	

الحروف	الكلمات	الأسماء	الأفعال	حروف الجر	حروف أخرى
ل	دلو				
س	سمع				
ع	علم			على	
م	عمل				

	ل	لحم	لحم			
	ح	سلم				
	أ	لسع		لسع		أو
	و	مع			مع	

تمارين للتدريب: (إستراتيجية التصنيف في مجموعات)

تقوّم أجوبة المتعلم بمحك الحد الأدنى من الأجوبة الصحيحة.

-أستثمر معارفي:
-رتب الكلمات التالية ترتيبا هجائيا.
حليمة- مهما- درسا- تراجع
-إقرأالجملة قراءة صحيحة.
-حول الجملة إلى المثنى، ثم إلى الأمر. مرحلة الإدماج:
مطالبة التلاميذ(العينة) بقراءة نص" أحافظ على أسناني " مع مراعات معايير القراءة السليمة.

المستوى: السنة الثالثة، ذوي صعوبات تعلم القراءة

-النشاط: فهم المنطوق الجلسة: الرابعة
-الدعامة المعرفية: الإحتفال بالعام الأمازيغي. المدة: 45 د
-مؤشر الكفاءة: يحسن الإستماع للنص المنطوق
- يجيب عن الأسئلة بلغة سليمة تاريخ الجلسة:2018/01/18
- القيم:ينمي القيم الخلقية و المدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.
يعتز بهويته و إنتمائه الوطني.

النص: الإحتفال بالعام الأمازيغي.

حضرت سعاد نفسها، وخرجت مع أمها إلى المحلات التجارية، فإشترت الأم ما يلزمها من حلويات و مكسرات للإحتفال بمناسبة العام الأمازيغي الجديد.(يناير).
قالت سعاد: و كيف يكون الإحتفال بهذه المناسبة السعيدة يا أمي؟
قالت الأم: تعد كل عائلة أطباقا تقليدية متنوعة، و يجتمع حولها أفراد الأسرة في أخوة ، و محبة، وينثرون الحلويات، في أحضان الأطفال الصغار، ويرجون عاما فيه خير كثير.
قالت سعاد: كل عام و عائلتي بخير إن شاء الله.

مراحل سير الحصة

المراحل	وضعيات التعلم	التقويم
	- ما هي المناسبات و الأعياد التي تحتفل بها مع أفراد عائلتك؟	يكتشف أخطائه ويصححها
وضعيات بناء التعلمات الأساسية	قراءة النص من قبل المعلم مع الإستعانة بالأداء الحسي و الحركي. -قراءات فردية بالتداول مع تذليل الصعوبات، و شرح المفردات. مرحلة المناقشة: قراءة النص على مسامع التلاميذ ، مع الإستعانة بالآداء الحسي و الحركي. تسميع النص بإستعمال المسجلة.(التلاميذ في وضعية الإنصات) ثم مناقشة فحوى النص المنطوق. -منذ متى و أنتم تحتفلون بالعيد الأمازيغي؟ التلاميذ يجيبون و المعلم يصحح. - أي منطقة من البلاد تحضر لهذا العيد؟و لماذا؟ يتدخل المعلم بأجوبته الصحيحة عند الضرورة. أين ذهبت سعاد مع أمها؟ ما هي المناسبة التي تحتفل بها عائلة سعاد؟ كيف يتم إحياء هذه المناسبة؟ و أنت ما هي أمنيتك في العام الجديد؟ صف لنا حالتك و أنت تحتفل مع عائلتك في هذا العيد . وضعية الإستثمار: يضع المعلم ألوانا من المكسرات و الحلويات وبعض الفواكه ، و يشرع في تمثيل الطريقة التي تعود عليها آباؤنا أجدادنا في تحضير الأطباق. التلاميذ في وضعية تعاون.	- يسترجع معلوماته السابقة. (إستراتيجية المعرفة المكتسبة).
وضعية إستثمار المكتسبات	- نكلف التلاميذ القيام بتمثيل الأدوار . - نطلب منهم إعادة سرد القصة، و نقوم بتسجيلها و إعادة تسميعها للجميع.	

المستوى: السنة الثالثة، ذوي صعوبات تعلم القراءة

المقطع الأول

-النشاط: فهم المكتوب. الجلسة:الخامسة
-الدعامة المعرفية: الإحتفال بالعام الأمازيغي. المدة: 45 د
-مؤشر الكفاءة: يفهم ما يقرأ و يرسخ القيم الدينية و الوطنية الموروثة . تاريخ الجلسة:2018/01/19
- ينجز التمارين إنطلاقا من النص المقروء
- القيم:يوظف قيمه المعرفية و الإجتماعية عن طريق فهمه لما يقرأ.

المراحل	وضعيات التعلم	التقويم
وضعية الإنطلاق	-مراجعة الحروف و الكلمات. إملا ء الكلمات بإستعمال الألواح و الكراسة. _مرحلة الملاحظة و التأمل: عرض المشاهد و مطالبتهم بإستنطاقها.	يكتشف أخطائه ويصححها
وضعيات بناء التعلمات الأساسية	قراءة النص من قبل المعلم مع الإستعانة بالأداء الحسي و الحركي. -قراءات فردية بالتداول مع تذليل الصعوبات، و شرح المفردات. مرحلة المناقشة: -منذ متى و أنتم تحتفلون بالعيد الأمازيغي؟ الإجابة تكتب على السبورة و تقرأ من قبل التلاميذ. -من أي منطقة من البلاد نسبنا هذا العيد؟و لماذا؟ يتدخل المعلم بأجوبته الصحيحة عند الضرورة(يرجع المعلم إلى كتاب التاريخ السنة الخامسة للإطلاع. و في كل مرة ندون الجملة على السبورة. و يقرأها التلميذ. مرحلة القراءة: يقرأ المعلم قراءة مثالية للنص، تليه قراءات فردية بالتداول و في كل مرة يسأل، و يحاور ،و ينقذ و يشرح ،و يوظف المفردات الجديدة في جمل مفيدة من النص أو غير النص وضعية الإستثمار: رتب من الجمل ما تراه مناسبا لتحصل على نص صحيح. في رأس السنة الهجرية فنأكل ألوانا من الأطباق التقليدية- بالمولد النبوي الشريف-نشعل الشموع - نقرأ القرآن و ننشد أناشيد دينية و تربوية - نرتدي لباسا تقليديا-في اليوم الثان عشر من الربيع الثاني، نحتفل.	يستعين بأجوبة زملائه في بناء معارفه.

وضعية إستثمار المكتسبات	أكمل الناقص: تجتمع أفراد الأسرة في.....لتحتفل بالعام الأمازيغي في ..... أكمل الناقص و أتمم القصة .

مراحل سير الحصة

المستوى: السنة الثالثة، ذوي صعوبات تعلم القراءة

-النشاط: فهم المنطوق الجلسة: السادسة
-الدعامة المعرفية: أحافظ على صحة أسناني المدة: 45 د
-مؤشر الكفاءة: يحسن الإستماع للنص المنطوق و يصدر أحكاما في شأنه
يطرح أسئلة ، يحاور أقرانه، و يعيد سرد القصة . تاريخ الجلسة: 2018/01/22
-الوسائل :مسجلة، كمبيوتر- قصص مصورة.
- القيم:ينمي لديه القيم الإجتماعية المبنية على الحوار و النقد البناء.

أحافظ على صحة أسناني

أسرعت منى إلى أبيها بعد عودته من العمل وقالت:
لقد شعرت اليوم بألم شديد في أسناني، و لم أستطع الذهاب إلى المدرسة،فأخذتني أمي إلى جراح الأسنان.
الأب: و ماذا قال لك الطبيب؟
منى:قال لي عليك بتنظيف أسنانك بعد كل وجبة ،بالمعجون و الفرشاة،للوقاية من التسوس ومن أمراض اللثة، ولا تكثري من الحلوى و السكريات.
و من أجل أسنان سليمة و قوية،يجب عليك أن تتناولي الغذاء المتوازن و الذي يحتوي على جميع العناصر الغذائية،كالحليب،و الفواكه،و الحبوب.

المراحل	وضعيات التعلم	التقويم
وضعية الإنطلاق	-إذا أكثرت من أكل الحلويات بمذا تصاب؟ هل يحتاج جسم الإنسان إلى سكريات؟ نتقبل الأجوبة كيف ما كانت مثال على ذلك: - حتى لا يشعر بالصداع، حتى يكتسب طاقة للقيام بنشاط حركي أو عقلي	

وضعيات بناء التعلمات الأساسية	-إلقاء النص المنطوق "أحافظ على صحة أسناني"(عرض مشاهد و صور لألوان من المأكولات. -تسميع النص بواسطة المسجلة. -مناقشة النص: عم يتحدث النص؟ ما هي شخصيات النص؟ لماذا تغيبت منى؟ بماذا نصحها جراح الأسنان؟ و بما تنصحها أنت؟ خلق جو حوار ومناقشة بين التلاميذ لإثراء رصيدهم اللغوي.	
وضعية إستثمار المكتسبات	تمثيل القصة من قبل المتعلمين الذين أبدوا تفوقا و تفاعلا مع النص المنطوق. مسرحة الأحداث: -إعادة القصة من قبل المتعلم "النموذج" -سرد قصة من قبل المتعلم تكون مشابهة لما سمعه، أو عاشها في يوم من الأيام.	

مراحل سير الجلسة

الجلسة:السابعة

-النشاط: فهم المنطوق
-الدعامة المعرفية: الملابس التقليدية. المدة: 45د
-مؤشر الكفاءة: يحسن الإستماع للنص المنطوق
و يجيب على الأسئلة بلغة سليمة تاريخ الجلسة:2018/01/23
- القيم:ينمي قيمه الخلقية المستمدة من التعاليم الدينية السمحة.

الملابس التقليدية

سعاد بنت في العاشرة من عمرها، تحب الملابس التقليدية كثيرا و تستمتع بمشاهدتها كلما فتحت الأم خزانتها.
سعاد: كم صارت عندك من الأثواب التقليدية يا أمي؟
الأم:عندي الآن أربع فساتين من الزي القبائلي، و خمسة فساتين من الزي العاصمي، و ثلاثة برانيس مزينة بأشرطة من الحرير، و جبتين إثنتين من الزي الوهراني.
أضافت الأم:إنها ملابس تقليدية نرتديها في المناسبات و الأعراس فقط، و نحتفظ بها لتبقى تراثا للعائلة.
سعاد:سوف أسعد كثيرا بإرتدائها عندما أكبر.

المراحل	وضعيات التعلم	التقويم
وضعية الإنطلاق	-إثارة دافعية امتعلمين و إيقا إهتمامهم من خلال طرح أسئلة تمهيدية. -من هو الإنسان الذي يحبه الله و رسوله و المؤمنين؟ نتقبل كل الأجوبة. -ما هي الأماكن التي تحرص على نظافتها؟ من أوصانا بذلك؟ دعوة التلاميذ إلى تعزيز الوضعية بآيات أو الحديث أو الحكم.	يسترجع معلوماته

وضعيات بناء التعلمات الأساسية	-إلقاء النص المنطوق على مسامع المتعلمين مع التركيز على إستعمال الإشارات و الإماءات التي تسهل عملية إستيعاب النص." نظافة المدرسة" _ تسميع النص بواسطة المسجلة ثلاث مراة. -مناقشة فخوى النص: -عم يتحدث النص؟ تعرف على الشخصيات البارزة في النص. -أين جرت أحداث القصة؟ ما هي المشكلة التي أراد التلاميذ حلها؟ -من هو صاحب الحل الأنجع من بين الحلول المقترحة؟ ومن شجع على ذلك؟ -إقترح حلولا أخرى للمشكل الذي يدور حوله النص؟ - ماهي النتيجة التي تحققت ؟ و هل أنت راض بهذه النتيجة؟ و لماذا؟	يتفاعل مع النص المسموع ويصدر حكما فيه
وضعية إستثمار المكتسبات	مسرحة الأحداث: -تمثيل القصة من قبل المتعلمين. -إعادة القصة من قبل المتعلم "النموذج" -سرد قصة من قبل المتعلم تكون مماثلة لما سمعه، أو عاشها في يوم من الأيام.	

-

المستوى: السنة الثالثة، ذوي صعوبات تعلم القراءة -النشاط: الأداء و الفهم القرائي(فهم المكتوب) الجلسة: الثامنة و التاسعة -الدعامة المعرفية: الملابس التقليدية،حروف الهجاء.(ك-ب-ت-ج-ف-ن) -مؤشر الكفاءة: يقرأ الكلمة من خلال تركيب الحروف. المدة: 1سا 30د - الوسائل: بطاقات ، و فديو من المواقع. تاريخ الجلسة:2018/01/25		
المراحل	وضعيات التعلم	التقويم

وضعية الإنطلاق	قراءة نموذجية للحروف تليها قراءات فردية بالتداول بإستعمال شبكة الحروف لتركيب جملة ذات معنى مثال: مَ -: -تَ بٌ قراءة الكلمة و كتابتها بإستعمال الألواح.. التصحيح على السبورة.	يسترجع معلوماته
وضعيات بناء التعلمات الأساسية	-عرض الكلمة الجديدة على السبورة و على البطاقة ،قراءتها فرادى. ف ن جا ن قراءتها بشكل منفصل.ثم متصل. -كتابة الكلمة نقلا على السبورة(تخزينها في الذاكرة) -كتابة الكلمة في غياب صورتها. التأمل في الكلمة ثم إغلاق حجب البصر و كتابتها في الفضاء و على السبورة,(التمثيل الذهني لصورة الكلمة).	يتفاعل مع النص المسموع ويصدر حكما فيه
وضعية إستثمار المكتسبات	إستخراج بطاقات الحروف و مطالبة التلاميذ بتركيب الكلمات و الجمل . ح-ر-س-م-ع د- ل-و-ا. مرحلة الإدماج: توزيع بطاقات الحروف الجديدة(ك –ب –ت – ج- ف – ن) مطالبة التلاميذ بإستخراج أكبر عدد ممكن من الكلمات بإتخدام البطاقات(إحترام محك الحد الأدنى من الأجوبة الصحيحة ،يحددها الأستاذ المطبق) مثال:نسر –تاجر –كلب- سمكة- عنب – حمام-أرنب قدود.....إلخ -أكمل على اللوحة الحروف الناقصة. جـ..... لٌ خ.....زٌ .....ر نو.....	
تمارين للتدريب	صنف هذه الكلمات حسب الجدول. -أثري لغتي و رصيدي: عرض صور لألبسة تقليدية و عصرية و مطالبة المتعلمين بتصنيفها حسب ثقافة اللباس مع إقصاء الأشياء الدخيلة. (عمامة- قمصان- معطف- تنورة- جلابة- ربطة عنق-اللباس الشاوي –حذاء معاصر-جوارب- الكراكو – الحلي الأمازيغي- اللباس –البرنوس- محفظة- حافلة – مطعم. أعراس. أكمل بما يناسب العبارة: لأم سعاد أربع فساتين من الزي..... و ثلاثة.....مزينة بالحرير، و جبتين إثنتين من الزي.....	

إسم حيوان	إسم شيئ	فعل

المستوى: السنة الثالثة، ذوي صعوبات تعلم القراءة

المقطع الثاني

-الميدان: فهم المنطوق الجلسة: العاشرة

-الدعامة المعرفية: نظافة المدرسة.

-مؤشر الكفاءة: يحسن الإستماع للنص المنطوق المدة: 45د

و يجيب على الأسئلة بلغة سليمة.

- القيم:ينمي قيمه الخلقية المستمدة من التعاليم الدينية السمحة. تاريخ الجلسة:2018/01/26

نظـــافـــــة المدرســـــــــــــة

إجتمعت و أصدقائي في ساحة المدرسة ،فأزعجنا منظرها ، فلا تكاد تضع رجلك في مكان إلا ومشيت على قطعة علك، أ قشرة فاكهة .

بدأنا نفكر في وضع خطة تشجع زملاءنا على رمي الأوراق و فضلات الطعام في سلل المهملات، فأخذ كل واحد منا يقدم إقتراحا.

سليم: نكتب على لوحة، "إرم النفايات في سلة المهملات" . ونعلقها

سامية: نوزع السلل في كل مكان.

جمال: نرسم صورا مميزة تدعو إلى النظافة.

سليم: جيد. ثم نلصقها على السلل و على لوحات الجدران، ونشرك بقية التلاميذ في هذه العملية، فنظافة مدرستنا تعنينا جميعا، ويجب أن نغير كلنا سلوكاتنا السيئة.

بعد أشهر ظهرت نتائج جهودنا حيث إنظم كثير من زملائنا ، و أصبح الجميع حرسين على جعل "مدرسنا أجمل"

مراحل سير الجلسة

المراحل	وضعيات التعلم	التقويم
وضعية الإنطلاق	-إثارة دافعية امتعلمين و إيقا إهتمامهم من خلال طرح أسئلة تمهيدية. -من هو الإنسان الذي يحبه الله و رسوله و المؤمنين؟ نتقبل كل الأجوبة. -ما هي الأماكن التي تحرص على نظافتها؟ من أوصانا بذلك؟ دعوة التلاميذ إلى تعزيز الوضعية بآيات أو الحديث أو الحكم.	يسترجع معلوماته

وضعيات بناء التعلمات الأساسية	-إلقاء النص المنطوق على مسامع المتعلمين مع التركيز على إستعمال الإشارات و الإماءات التي تسهل عملية إستيعاب النص." نظافة المدرسة" _ تسميع النص بواسطة المسجلة ثلاث مراة. -مناقشة فخوى النص: -عم يتحدث النص؟ تعرف على الشخصيات البارزة في النص. -أين جرت أحداث القصة؟ ما هي المشكلة التي أراد التلاميذ حلها؟ -من هو صاحب الحل الأنجع من بين الحلول المقترحة؟ ومن شجع على ذلك؟ -إقترح حلولا أخرى للمشكل الذي يدور حوله النص؟ - ماهي النتيجة التي تحققت ؟ و هل أنت راض بهذه النتيجة؟ و لماذا؟	يتفاعل مع النص المسموع ويصدر حكما فيه.

-سير الجلسة

المستوى: السنة الثالثة، ذوي صعوبات تعلم القراءة

-النشاط: الأداء القرائي

الجلسة: الحادية عشر

-الدعامة المعرفية: حروف الهجاء.

-مؤشر الكفاءة: يقرأ الكلمة من خلال تركيب الحروف. المدة: 45د

- الوسائل: بطاقات ، و فديو من المواقع. تاريخ الجلسة: 2018/02/05

المراحل	وضعيات التعلم	التقويم
وضعية الإنطلاق	قراءة نموذجية للحروف تليها قراءات فردية بالتداول. تدوين كلمات مباشرة بعد كل عملية قراءة للحروف. مثال : يقرأ حرف السين - و العين و الميم ليركب كلمة (سمع). التصحيح على السبورة.	يسترجع معلوماته
وضعيات بناء التعلمات الأساسية	-عرض الكلمة الجديدة على السبورة و على البطاقة ،قراءتها فرادى. قراءتها بشكل منفصل.سَ – مِ-عَ -كتابة الكلمة نقلا على السبورة(تخزينها في الذاكرة) -كتابة الكلمة في غياب صورتها.	يتفاعل مع النص المسموع ويصدر حكما فيه
وضعيات بناء التعلمات الأساسية	- مطالبتهم بإستنتاج كلمات أخرى إن أمكن ذلك مثل (مع- سمّ- عمّ) من الكلمة الأصلية	يتفاعل مع النص المسموع ويصدر حكما فيه

وضعية إستثمار المكتسبات	توزيع البطاقات س- م- ع مطالبتهم بتركيب الحروف بإستعمال البطاقات و الألوان المطابقة لألوان الحروف المكتوبة على السبورة سابقا(ربط الصوت بالشكل و اللون). أكمل الكلمات التالية. عس..... سُعَا..... ملحوظة :الحروف الناقصة هي موضوع الجلسة المقبلة.
تمارين للتدريب	- كون بإستعمال الحروف التالية كلمات ذات معنى. ل،س،ع،م،ر،ح،أ،ى. الجواب: سمع-لسع-عمر-حرام-رحال-مع- على-رمل-عسل-سعال-رمح-سم-علا -ضع الحروف المناسبة في مكانها لتحصل على كلمة ذات معنى. سُ.... رِمَ...لٌ رُم..... يستعين المعلم بصور أو مشاهد من الفيديو لتذليل الصعوبات(إن إستعصى الأمل). - كون مجملة قصيرة ذات معنى (ل-س-ع-م-ر-ح-ا). سمع عمر سعالا. وضعيات مماثلة تدعو إلى تركيب الحروف للوصول إلى جملة ذات معنى. يختم المعلم المطبق الجلسة بسؤال تمهيدا للجلسة الموالية. سمع عمر سعالا فذهبت مسرعا إلى غرفة ..... أكمل العبارة.

المستوى: السنة الثالثة، ذوي صعوبات تعلم القراءة

-النشاط: الآداء القرائي و فهم المكتوب . الجلسة: الثانية عشر و الثالثة عشر
-الدعامة المعرفية: البط الصغير.
-مؤشر الكفاءة: يفهم ما يقرأ و يستنبط أهمية الماء في الحياة . المدة: 1سا 30د
- الوسائل: صور و مشاهد، فيديوهات من مواقع التواصل الإجتماعي.
. تاريخ الجلسة:2018/02/06

البـــط الصغـــير

خرج البط الصغير ليستحم في البركة، لكنه تفاجأ عندما وجدها خالية من الماء لأن أشعة الشمس الحارة جففت كل الماء و لم تترك إلا حفرة صغيرة، لا تكفي إلا لضفدعة صغيرة، تقدمت الإوزة الكبيرة مع فراخها، لكنها توقفت مندهشة و قالت:

" ما هذا !؟ لا يوجد ماء؟ أين أستحم الآن؟ سأشكو إلى المزارع"

لكن المزارع المسكين كان متحيرا من البقرة التي لم يجد لها الماء، وكان يقول: من أين أحصل على الماء؟

سيـــــر الحصـــــــــــــة

المراحل	وضعيات التعلم	التقويم
وضعية الإنطلاق	مراجعة الحروف و إملاء كلمات بإستعمال الألواح. مرحلة الملاحظة و التأمل: أنظر إلى المشهد و عبر بكل حرية.	يسترجع معلوماته
وضعيات بناء التعلمات الأساسية	- قراءة النص قراءة مثالية مع الحرص على الجودة و الآداء الحسن. ➢ قراءات فردية بالتداول، و التدخل لتذليل الصعوبات(التكرار، القلب، الإضافة التهجي و التقطيع.) <u>قراءات فردية و مناقشة النص:</u> - لماذا خرج البط إلى البركة؟ بفعل ماذا جفت مياه البرك؟ - أذكر شخصيات القصة التي عانت من مشكلة الماء. -بماذا تنصحهم؟ في كل مرة يدون الأستاذ الأجوبة النموذجية ليقرأها بعد ذلك المتعلم ذا صعوبة في التعلم. <u>تثبيت الصيغ:</u>	يتفاعل مع النص المكتوب (يقرأ- يوظف- يشرح- يحول) ➢ - ضرورة تسجيل و إعاد تسجيل قراءات التلاميذ، ثم تسميعها لهم حتى يستطيع أن يكتشف أخطائه بنفسه) و هذه الطريقة تعتبر تقنية من تقنيات العلاج النفسي. يتخلص فيها القارئ من المخاوف و من الخجل و من العقد النفسية.

	قال الراوي: الشمس جففت كل الماء، و لم تترك إلا حفرة صغيرة. يقول الأستاذ: بمعنى كل الحفر جفت بإستثناء حفرة واحدة, القاعدة النحوية :إلا هي أداة تفيد الإستثناء. مثال: حضر كل التلاميذ إلا واحدا. تثبيت الصيغة بأمثلة مشابهة.	
وضعية إستثمار المكتسبات تمارين للتدريب و التقييم	مسرحة الأحداث عن طريق تمثيل الأدوار. مطالبتهم بكتابة قصة مكونة من ثلاثة أسطر مع تغيير شخصيات القصة. إقرأ آخر عبارة وردت في النص. من أين أحصل على الماء؟ حاول أن تساعد المزارع لحل مشكلته.(هذا النوع من الأسئلة يندرج في إطار حل المشكلات، من خلال الشعور بالمشكل) -إقرإ النص جيدا و إختر عنوانا تراه مناسبا له. - نهاية مستبد -الماء نعمة – التضامن- عالم الحيوانات. -هات مرادفا للكلمة التالية: مندهشة = محتارة = متفاجئة ووظفها في جملة مفيدة . -إستخرج من النص ما يدل على تعاطف الإنسان مع الحيوان. أسند الجملة التالية إلى ضمير الجمع و المثنى مع الضمائر التالية: أنتن - أنتما من أين أحصل على الماء؟	

المستوى: السنة الثالثة، ذوي صعوبات تعلم القراءة

ا-لميدان: فهم المكتوب و الآداء القرائي
-الدعامة المعرفية: ساعي البريد.
-مؤشر الكفاءة: - يقرأ النص قراءة متصلة دون تهجي و لا تقطيع بوتيرة منتظمة،
- يفهم ما يقرأ، يشرح الكلمات ويبحث عن أضدادها
يدرس حروف الجر(ب -في- إلى).
تثبيت الصيغ التعبيرية.
- الوسائل: بطاقات ، و فديو من المواقع.

الجلسة: الرابعة عشر والخامسة عشر.
المدة: 45د

تاريخ الجلسة2018/02/07

ساعي البريد

يعمل عمي عيسى ساعي بريد في مدينتنا، فهو يتنقل بدراجته في كل أرجاء المدينة ليوزع الرسائل الكثيرة ذات الألوان و الأشكال المختلفة.
ذات يوم ناداه رئيس مكتب البريد و قال له:
"ها هي ذي رسالة مستعجلة، عليك أن توصلها إلى السيد رئيس البلدية".ركب عمي عيسى دراجته
و راح يسرع بالرسالة و لكن لسوء الحظ فقد توازنه في أحد المنعرجات، وخرج إلى حافة الطريق فسقط في الوحل، لم تكن البلدية بعيدة، فقام بسرعة و توجه إليها و سلم الرسالة لصاحبها رغم ألمه.

مراحل سير الجلسة

المراحل	وضعيات التعلم	التقويم
وضعية الإنطلاق	- قراءة بعض الحروف المدرسة سابقا على شبكة الحروف, - إملاء كلمات و جمل قصيرة (الكتابة على الكراسة), تليها بعد ذلك ملاحظة المشهد و إستنطاقه.	يسترجع معلوماته
وضعيات بناء التعلمات الأساسية	-- قراءة نموذجية للنص، بآداء جيد، مع مراعاة نبرات الصوت في تقمص شخصيات القصة. -قراءات فردية بالتداول ، من غير إقحام المتعلم و إجباره على القراءة. المعلم يتدخل لتذليل الصعوبات.(أسلوب من أساليب علاج إضطرابات القراءة). - تسجيل قراءات التلاميذ من ذوي الصعوبات الحادة، وتسميعا لهم بإستعمال الهاتف النقال أو مسجلة.(تحفيزه وتغيير نظرته	يتفاعل مع النص المسموع ويصدر حكما فيه

	لذاته) مناقشة فحوى النص: المرحلة الأولى: تكون أجوبة التلاميذ إما شفهيا أو كتابيا على كراسة التقويم الخاصة بكل تلميذ. - ما هي مهنة عمي عيسى؟ و أين يمارسها؟ على ماذا يتنقل؟ ماذا طلب منه رئيس مكتب البريد؟ ماذا وقع له في الطريق؟ هل أودع الرسالة إلى صاحبها؟ المرحلة الثانية : التسميع: تدوين الأجوبة النموذجية على اللوح. قراءتها من طرف التلاميذ. إستخراج الجملة ذات الصيغ المستهدفة(ب- في- إلى) ✓ يعمل عمي عيسى ساعي بريد في مدينتنا. ✓ ينتقل بدراجته في كل أنحاء المدينة. ✓ ها هي ذي رسالة عليك أن توصلها إلى السيد رئيس البلدية. بعد قراءة الجمل تقدم القاعدة النحوية كالتالي: الإسم الذي يأتي بعد حروف الجر يكون دائما مجرورا.	
وضعية إستثمار المكتسبات تمارين للتدريب	- مطالبة التلاميذ بجمل يوظف فيها حروف الجر المدروسة. أحسن نموذج يدوّن على السبورة . أسئلة حول البناء المعرفي - هات جملا مفيدة توظف فيها حروف الجر السابقة. - ضع الحرف المناسب في مكانه المناسب. ..... الأخلاق و العلم تبني الأمم حظارتها. ..... التأن السلامة و ..... العجلة الندامة. حن الغريب ,,,, بلده. البناء الفكري: - إلى أين يتنقل ساعي البريد يدراجته؟ - يتنقل بدراجته في كل أرجاء المدينة. - وضع مرادف للكلمة الملونة بالأحمر. التحويل: حول الجملة التالية إلى الجمع: "سلم الرسالة إلى صاحبها".	

إنتهـــى

حوصلة النتائج التي أفرزتها الدراسة:

الجدول رقم(22) يبين درجات أفراد العينة، قبل تنفيذ البرنامج العلاجي و بعده.

الأبعاد / الإسم و اللقب	فهم المنطوق		الآداء القرائي		فهم المكتوب		مجموع درجات القياس القبلي	مجموع درجات القياس البعدي	معدل الفصل الأول	معدل الفصل الثاني	معدل الفصل الثالث
	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس البعدي	قياس القبلي	القياس البعدي	القياس القبلي					
حرشاوي	9	27	144	70	27	9	88	198	05	03	02
قطاف	9	27	149	74	44	26	109	220	05	03	01
عدنان	9	27	160	76	32	14	99	219	06	2.5	01
طويل	15	35	171	86	43	25	126	249	8 .5	7 .5	9 .5
بن عودة	10	29	131	47	27	9	66	187	03	03	02
ساخي	22	41	162	84	27	9	115	230	02	01	01
داود	18	38	153	69	45	27	114	236	05	03	02
بلحاج	9	27	161	82	27	9	100	215	6.5	4.5	06
معرف	9	27	144	47	27	15	71	198	3.5	01	01
كرداسي	9	27	149	78	44	17	104	220	4.5	06	06
مومين	9	27	160	99	32	17	125	219	5.5	05	04
علام	12	35	171	63	43	13	88	249	03	05	03
بن عربية	12	37	145	99	45	24	135	227	4.5	02	02.5
بن دحو	22	39	165	101	43	27	150	247	06	05.5	05
إسماعيل	25	29	131	56	27	14	95	187	4.5	4.5	8.5
حنديش	18	41	162	72	27	21	111	230	05	03	06.5
حرطاني	18	38	153	71	45	9	98	236	06	07	3.5
مسعودي	18	27	161	57	27	11	86	215	5.5	01	04
فنتوس	17	35	145	66	45	27	110	225	3 .5	03	04
مهداوي	19	39	165	80	43	24	123	247	5.5	4.5	4.5

الجدول رقم (23) يبين صعوبات فهم المنطوق لدى تلميذ ذا صعوبة في تعلم القراءة.

البعد / العينة	بعد فهم المنطوق						مجموع الدرجات
	لا يفهم معاني كلمات منطوقة		لا يفهم معاني جمل منطوقة		لا يفهم معاني نصوص منطوقة		
ح ر	5	5	5	5	5	5	30
م	5	5	5	5	5	5	30
ب ع	5	5	5	5	5	5	30
ح	5	5	5	5	5	5	30
ق	5	5	5	5	5	5	30
س	5	5	5	5	5	5	30
ب	5	5	5	5	5	5	30
ك ع	5	5	5	5	5	5	30
ب ع	5	5	5	5	5	5	30
ب د	5	5	5	5	5	5	30
ح م	5	5	5	5	5	5	30
إ- آية.	5	5	5	3	5	3	26

نلاحظ من خلال الجدول رقم (23) تسجيل نتائج حسنة في القياس البعدي لدى أفراد العينة

في إستجاباتهم للبرنامج المقترح ، مما يدل على كفاءة البرنامج العلاجي في تجاوز المشكلات القرائية

و المهارية التي كانت تواجه هذه الفئة من التلاميذ، بينما نلاحظ في الحالة رقم(12) من الجدول

و المتعلقة بالتلميذة (آية –إ) أنها لم تتحسن و بقية على حالتها الأصلية و مشكلتها تكمن في صعوبة فهم الألفاظ المرتبطة بالجمل، فهي تفهم الكلمات المنطوقة بمفردها و تعجز عن فهمها ضمن السياق الكلي .

الجدول رقم (24) يبين صعوبات الآداء القرائي لدى تلميذ ذا صعوبات تعلم القراءة.

البعد / العينة	بعد الآداء القرائي										المجموع العام
	لا يدرك الحروف المكتوبة	لا يحترم علامات الوقف	لا يحترم مخارج الحروف	الحذف	الإبدال	القلب	الإضافة	التقطيع	يفقد مكان القراءة و يعيد ما قرأه	صعوبة ضبط الصوت في القراءة	
ح ر	3	5	3	5	5	5	5	5	5	5	46
م	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	48
ب د	5	5	3	5	3	3	3	5	5	5	42
ح	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	48
ق	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	48
س	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	48
ب	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	48
ك	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	48
ب ع	5	5	5	5	5	3	5	3	5	3	44
ح	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	48

نلاحظ من خلال الجدول رقم (24) حالة واحدة سجلت نفس درجات القياس القبلي و يتعلق الأمر بالحالة رقم(1) من الجدول و هو التلميذ (ح) ليس لديه مشكلة في فهم المنطوق بمعنى يدرك معاني الأصوات ،و لا يدرك مدلولها أثناء عملية القراءة، و لوحظ أثناء القراءة أنه يقرأ عن طريق الحفظ، ولا يحترم إطلاقا مخارج الحروف، و أحيانا يقرأ جملة و هو لم يصل إليها بعد، أما

حالة (م م) رقم(02) فإنه لم يتحسن بل بقي على حالته و الملاحظ في هذه الحالة أن مشكلته الأساسية تكمن في مخارج الأصوات فمثلا : حرف الراء الذي ينطق بالترقيق و التفخيم ، لوحظ أنه يفخم عند الترقيق و يرقق عند التفخيم ، و ما لوحظ كذلك أنه يحذف الألف و اللام في بداية الجمل.

بالنسبة للحالة رقم(03) (ب د): سجلنا أنه يعاني من مشكلات الإبدال، و مخارج الحروف يبدل حرف (ش) ب(س) مثلا في موضوع: الملابس التقليدية أخطاؤه كانت كالتالي فساتين/ فشاتين ثلاثة/ تلاتة كثيرا/ كتيرا، أما بالنسبة لمؤشر القلب فظهرت في الحالة رقم(03) (04) (05) (06) (07) (08) (09)–التقليدية /التلقيدية – برانيس / ب راسين.

و هذه الأخطاء سجلت كذلك في موضوع ساعي البريد: قرأ كلمة منعرجات /منرعجات- الكثيرة / الكريثة- لسوء حظه /لحظ سوئه.

الجدول رقم (25) يبين صعوبات فهم المكتوب لدى تلميذ ذا صعوبات تعلم القراءة.

البعد / العينة	بعد فهم المنطوق						مجموع الدرجات
	لا يفهم معاني كلمات مكتوبة		لا يفهم معاني جمل مكتوبة		لا يفهم معاني نصوص مكتوبة		
ح	5	5	5	5	5	5	30
م م	5	5	5	5	5	5	30
ب د	5	5	5	5	5	5	30
ح	5	5	5	5	5	5	30
ق	5	5	5	5	5	5	30
س	5	5	5	5	5	5	30
ب	5	5	5	5	5	5	30
ك	5	5	5	5	5	5	30
ب ع	5	5	5	5	5	5	30
ب د	5	5	5	5	5	5	30
ح ن	5	5	5	5	5	5	30
إ أ	5	5	3	5	3	5	26

- **ظروف إجراء الدراسة الأساسية :**

الدراسة عموما كانت ميسورة من حيث إختيار العينة و مرافقتها من قبل الباحث ، فلم يسجل أي غياب ،نتيجة إقناع التلاميذ و الأولياء بأهمية هذه الدراسة ،و إنعكاساتها الإيجابية على مستواهم التحصيلي عموما، كما أن عملية التأطير و المتابعة كانت بمعية الباحث ، إلى غاية إنهاء الدراسة.

- **الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة :**

- إعتمد الباحث في تحليله لنتائج الدراسة القائمة على "إقتراح برنامج علاجي لصعوبات تعلم القراءة

و مهاراتها "الإحصاء (اللامعلمي) بإستعمال الحزمة الإحصائية (Spss) الطبعة (22) وكان ذلك بإستخدام :

- إختبار (mann witney)، إختبار(wilcoxon)، معامل الإرتباط برسون،و سبرمان، ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات، مربع الإيتا (Eta- Squared)، حجم الأثر عن طريق المعادلة الإحصائية التالية: $D = \frac{2\sqrt{n^2}}{\sqrt{1-n^2}}$.

الفصل السادس: عرض و مناقشة النتائج

1- عرض النتائج:

يتم عرض فرضيات الدراسة و إختبارها كمايلي:

التصريح بالفرضية، عرض الجدول الإحصائي و قراءته، التأكد من صحة الفرضية،أو دحضها.

❖ عرض نتائج الفرضية العامة:

" توجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة
و بعده لصالح البعدي."

الجدول رقم(26) يبين نتائج الفروق بين درجات أفراد العينة في القياس القبلي و القياس البعدي.

الأساليب / الإحصائية / الأبعاد		المتوسطات الحسابية	الإنحرافات المعيارية	القيمة الإحصائية لإختبار wilcoxon	مستوى الدلالة	الدلالة
القياس القبلي	فهم المنطوق	14,45	5,34	0 3,95	0,00	دالة
	الأداء القرائي	73,85	15,65	03,92	0,00	دالة
	فهم المكتوب	17,35	0 7,07	0 3,96	0,00	دالة
	الدرجة الكلية	35,22	6,911	0 3,92	0,00	دالة

مستوى الدلالة(0,01)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) أن المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد الأداة أخذت قيما مختلفة في متوسطاتها الحسابية، و في إنحرافات المعيارية، كما هو مبين في الجدول فهم المنطوق(14,45)، و إنحراف معياري(5,34)، فهم المكتوب(17,35)، و إنحراف معياري(7,07) ، بعد الأداء (73,85) ،و إنحراف معياري(15,65)، هذه القيم تُفسر على أن قدرة إستيعاب العينة لفهم المكتوب، أكبر من إستيعابها لفهم المنطوق، و هذه المؤشرات تسمح لنا توقع إرتفاع نتائج القياس البعدي لصالح فهم المكتوب نتيجة تطبيق البرنامج العلاجي المقترح.

أما قيم التي أفرزتها المعالجة الإحصائية في إختبار(wilcoxon) فكانت على التوالي(3,95) بعد فهم المنطوق، و هي دالة عند مستوى الدلالة (0,00)، بعد

الآداء(3,92)، وهي دالة عند مستوى الدلالة(0,00)، بعد فهم المكتوب(3,96)، وهي دالة عند مستوى الدلالة(0,00).

الجدول رقم(27) يبين نتائج حساب الفروق بين درجات أفراد العينة في القياس القبلي و القياس البعدي .

الأساليب الإحصائية / الأبعاد		المتوسطات الحسابية	الإنحرافات المعيارية	القيمة الإحصائية لإختبار wilcoxon	مستوى الدلالة (sig)	الدلالة
القياس البعدي	فهم المنطوق	32,60	5,59	3,95	0,00	دالة
	الآداء القرائي	154,10	11,67	3,92	0,00	دالة
	فهم المكتوب	36	8,36	3,96	0,00	دالة
	الدرجة الكلية	68,02	6,012	3,92	0,00	دالة

مستوى الدلالة(0,01)

نلاحظ في الجدول رقم (27) و من خلال المتوسطات الحسابية المدونة في الجدول السابق رقم (19) أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياس القبلي و القياس البعدي في كل أبعاد الآداة لصالح القبلي، و هذا مقارنة بمتوسطاته الحسابية، (32,60)أكبر من (14,45) بعد فهم المنطوق (154,10)أكبر من (73,85)بعد الآداء القرائي،(36) أكبر من (17,35) بعد فهم المكتوب، وعند قراءة قيم الإنحرافات المعيارية، يتضح أنه توجد فروق ، أما قيمة إختبار wilcoxon للدرجة الكلية تساوي(3,92) و هي دالة عند مستوى الدلالة (0,00). و عليه:

" توجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة، و بعده لصالح البعدي."

الجدول رقم (28) يبيّن الفروق بين درجات أفراد العينة في القياس القبلي و البعدي - فقرات بعد فهم المنطوق.

الأبعاد	الفقرات	أفراد العينة	متوسط الحسابي		الإنحراف المعياري		الرتب الموجبة	Z wilc	(sig)	الدلالة
			قياس-ق	قياس- ب	قياس-ق	قياس- ب	Rangs Positifs			
فهم المنطوق	لا يفهم معاني كلمات مسموعة	20	1.57	3,93	0.58	0,88	+20 -00	3.94	0.00	دالة
	لا يفهم معاني جمل مسموعة	20	1.75	3,80	0.79	0,89	+19 -01	4.11	0.00	دالة
	لا يفهم معاني نصوص مسموعة	20	1.45	3,13	0.74	0,41	+19 -01	4.06	0.00	دالة

مستوى الدلالة(0,01)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (28) أن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات البعد في القياس القبليى تساوي على التوالي: (1.57) ، (1.75)، (1.45) و إنحرافات معيارية تساوي، (0.58)(0.79)

(0.74) مقابل(0,88)، (0,89)، (0,41) في القياس البعدي، و عند مقارنة المتوسطات الحسابية للقياس القبلي و البعدي(393)،(3,80)،(3,13) نجدها لصالح البعدي و هي دالة عند مستوى (0,01).

أما قيم الرتب الموجبة في الفقرة الأولى ، تدل على تحسن درجات كل أفراد العينة في نتائج القياس البعدي، و في الفقرة الثانية نلاحظ تحسن كل التلاميذ ،ما عدا حالة واحدة سجلت إستقرارا في النتيجة ،بمعنى درجات القياس البعدي مساوية لدرجات القياس القبلي، نفس الملاحظة مع الفقرة الثالثة فكل التلاميذ أبدوا تفوقا معتبرا في نتائج القياس البعدي، ما عدا حالة واحدة بقيت على الدرجة السابقة.

الجدول رقم (29) يبيّن الفروق بين درجات أفراد العينة في نتائج القياس القبلي و القياس البعدي

- فقرات بعد فهم المكتوب.

الأبعاد	الفقرات	أفراد العينة	متوسط الحسابي		الإنحراف المعياري		الرتب الموجبة Rangs Positifs	Z	الدلالة
			قياس- ق	قياس- ب	قياس- ق	قياس- ب			
فهم المكتوب	لا يفهم معاني كلمات مكتوبة	20	2.02	4,07	0.91	0,98	+20 -00	4.08	دالة
	لا يفهم معاني جمل مكتوبة	20	1.93	4,00	0.82	0.93	+19 -0 1	3.94	دالة
	لا يفهم معاني نصوص مكتوبة	20	1.83	3,93	0.86	0,91	+19 -0 1	3 .89	دالة

مستوى الدلالة(0,01)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (29) أن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات البعد ،سجلت قيما عددية تساوي (2.02)،(1.93)، (1.83)، وهي أصغر من قيم متوسطات القياس البعدي على التوالي (4,07)، (4,00)، (3,93)، و بالتالي فهي دالة عند مستوى(0,01):

أما بالنسبة لقيم الرتب الموجبة و السالبة، يتضح من الجدول أن الفقرة الأولى(01) من البعد تحظى بدرجة عالية من التحسن، فكل التلاميذ تحسنوا بعد تعرضهم للمتغير المستقل بينما في الفقرة الثانية (02)

و الثالثة(03) من البعد، فكل التلاميذ تحسنوا ما عدا حالة واحدة بمعنى درجات القياس البعدي، مساوية لدرجات القياس القبلي.

الجدول رقم (30) يبين الفروق بين درجات أفراد العينة في نتائج القياس القبلي و القياس البعدي- فقرات بعد الآداء القرائي.

الأبعاد	الفقرات	أفراد العينة	المتوسط الحسابي		الإنحراف المعياري		الرتب الموجبة Rangs Positifs	Z	sig
			قياس-ق	قياس-ب	قياس-ق	قياس-ب			
الأداء القرائي	لا يدرك الحروف	20	2,17	3,13	0,89	0,41	+119	3.02	0.003
	لا يحترم مخارج الحروف	20	1,23	3,20	0,43	0,41	+20-00	4.05	0.00
	لا يحترم علامات الوقف	20	1,90	3,13	0,68	0,41	+173	3.64	0.00
	الحذف	20	1,57	3,57	0,84	0,84	+20-00	4.05	0.00
	الإبدال	20	1,57	3,47	0,64	0,51	+19-01	3.97	0.00
	القلب	20	1,92	3,20	0,92	0,41	+137	3.26	0.01
	الإضافة	20	1,90	3,90	0,90	0,87	+2000	3.89	0.00
	التهجي	20	1,70	3,97	0,76	0,70	+19-01	3.93	0,00
	التكرار	20	1,82	3,97	0,78	0,82	+20-00	4.05	0.00
	التقطيع	20	1,70	3,60	0,85	0,83	+19-01	4.06	0.00
	وتيرة القراءة مضطربة	20	1,3	4,26	0,47	0,83	+20-00	3.94	0.00
	صعوبة ضبط الصوت	20	2,43	4,27	0,81	0,83	+19-01	3.94	0.00
	يخطئ في قراءة الحركات	20	1,12	3,17	0,36	0,35	+20-00	4.17	0.00
	يفقد مكان القراءة و يعيد ما قرأ	20	2,30	3,83	0,63	0,53	+20-00	3.98	0.00

مستوى الدلالة(0,01)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (30) أن قيمة(sig) المحسوبة أصغر من مستوى الدلالة (0,05) في كل فقرات البعد، و بالتالي:

" توجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة و بعده لصالح البعدي."

أما عن الرتب الموجبة و السالبة في العمود الثامن (08) من الجدول، فإنها تدل على تحسن كل التلاميذ في الفقرات رقم:(02)،(04)،(07)، (09)، (11)، (13)، (14)، ماعدا الحالات التالية:

الفقرة الأولى(01) تسعة (09) حالات، درجات القياس القبلي مساوية لدرجات القياس البعدي.

الفقرة الثالثة(03)، ثلاث(03) حالات، درجات القياس القبلي مساوية، لدرجات القياس البعدي.

الفقرة الخامسة(05)،حالة واحدة (01)، درجات القياس القبلي مساوية ،لدرجات القياس البعدي.

الفقرة السادسة(06)، سبع حالات (07)، درجات القياس القبلي، مساوية لدرجات القياس البعدي.

الفقرةالثامنة(08)، حالة واحدة(01)، درجات القياس القبلي، مساوية لدرجات القياس البعدي.

الفقرةالعاشرة(10)، حالة واحدة(01)، درجات القياس القبلي، مساوية لدرجات القياس البعدي.

الفقرة الثانيةعشرة(12)، حالة واحدة (01)، درجات القياس القبلي، مساوية لدرجات القياس البعدي.

- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:" توجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة لصالح الذكور."

الجدول رقم(31) يبيّن الفروق بين درجات أفراد العينة في نتائج القياس القبلي لمتغير الجنس .

الأساليب الإحصائية / الأبعاد	المتوسطات الحسابية	الإنحرافات المعيارية	القيمةx الإحصائية لإختبار mann whitey	مستوى الدلالة	الدلالة
فهم المنطوق	14,45	5,35	33	0,27	غير دالة
الأداء القرائي	73,85	15,65	43	0,73	غير دالة
فهم المكتوب	17,35	07,07	27	0,11	غير دالة
الدرجة الكلية	35,22	6,91	35	0,343	غير دالة

نلاحظ من الجدول رقم(31) أن قيمة المتوسط الحسابي لبعد فهم المنطوق تساوي(14,45)

و إنحراف معياري قيمته(5,35)، وعند حساب قيمة(U)(33) عند مستوى الدلالة (0,27) وجدناها أكبر من قيمة (0,05)و هي غير دالة و عليه:

"لا توجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة، يعزى إلى متغير الجنس في بعد فهم المنطوق."

كذلك بالنسبة لبعد الآداء القرائي فإن قيمة المتوسط الحسابي تساوي(73,85)، و إنحراف معياري يساوي (15,65) وعند حساب قيمة إختبار(U)(43) عند مستوى الدلالة(0,73) و بما أنها قيمة أكبر من (0,05)، فإنها غير دالة و عليه:

"لا توجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة، يعزى إلى متغير الجنس في، بعدالآداء القرائي."

كذلك لاحظنا من خلال القيم الإحصائية المسجلة في الجدول الإحصائي رقم (25) أن قيمة المتوسط الحسابي لفهم المكتوب يساوي(17,35) و إنحراف معياري(07,07) ، وعند حساب قيمة إختبار(U)(27) عند مستوى الدلالة(0,11)، إتضح أنها غير دالة و بالتالي:

"لا توجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة، يعزى إلى متغير الجنس، في بعد فهم المكتوب."

أما بالنسبة للدرجة الكلية ، فتحصلنا على متوسط حسابي(35,22)، و إنحراف معياري قيمته (6,91) ،بينما قيمة مستوى الدلالة(0,343) هي أكبر من (0,05)

وعليه نرفض فرض البحث و نقبل الفرض المعدوم .

"لا توجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة، تعزى إلى متغير الجنس."

الجدول رقم (32) يبين الفروق بين الذكور و الإناث في نتائج القياس القبلي- فقرات بعد فهم المنطوق.

الأبعاد	الفقرات	الجنس	أفراد العينة	متوسط الرتب	sig	الدلالة
فهم المنطوق	لا يفهم معاني كلمات مسموعة	1 2	12 8	9,13 12,56	0.21	غير دالة
	لا يفهم معاني جمل مسموعة	1 2	12 8	9,92 11,38	0,62	غير دالة
	لا يفهم معاني نصوص مسموعة	1 2	12 8	9,92 11,38	0,62	غير دالة

نلاحظ من خلال الجدول رقم(32) أن كل فقرات البعد أخذت قيما إحصائية متقاربة في متوسطا ت الرتب في الفقرة الأولى(01) تساوي (9,16) لدى الذكور و(12,56) لدى الإناث ،و في الفقرة الثانية (02) تساوي(9,92) لدى الذكور و (11و38) لدى الإناث وفي الفقرة الثالثة(03) تساوي(9,92) لدى الذكور و (11,92) لدى الإناث، و عند الرجوع إلى قيمة (sig) المحسوبة (0,21) في الفقرة الأولى، فإنّها أكبر من مستوى الدلالة(0,05)

و في الفقرة الثانية و الثالثة فإن قيمة (sig) المحسوبة تساوي (0,62) و هي قيمة أكبر من مستوى الدلالة(0,05)، و بالتالي :"لا توجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ الإختبار العلاجي لصعوبات تعلم القراءة في بعد فهم المنطوق يعزى إلى متغير الجنس."

الجدول رقم (33) يبين الفروق بين الذكور و الإناث في نتائج القياس القبلي - لفقرات بعد الآداء القرائي.

الأبعاد	الفقرات	الجنس	أفراد العينة	متوسط الرتب	sig	الدلالة
الأداء القرائي	لا يدرك الحروف	1 2	12 8	8,88 12,94	0,13	غير دالة
	لا يحترم مخارج الحروف	1 2	12 8	10,83 10	0,80	غير دالة
	لا يحترم علامات الوقف	1 2	12 8	10,33 10,75	0,91	غير دالة
	الحذف	1 2	12 8	10,58 10,38	0,97	غير دالة
	الإبدال	1 2	12 8	11,42 9,13	0,43	غير دالة
	القلب	1 2	12 8	10,54 10,44	0,97	غير دالة
	الإضافة	1 2	12 8	10,42 10,63	0,97	غير دالة
	التهجي	1 2	12 8	10,50 10,50	1,00	غير دالة
	التكرار	1 2	12 8	9,92 11,38	0,62	غير دالة
	التقطيع	1 2	12 8	10,54 10,44	0,97	غير دالة
	وتيرة القراءة مضطربة	1 2	12 8	10 11,25	0,68	غير دالة
	صعوبة ضبط الصوت	1 2	12 8	9,46 12,06	0,34	غير دالة
	يخطئ في قراءة الحركات	1 2	12 8	11,17 9,50	0,57	غير دالة
	يفقد مكان القراءة و يعيد ما قرأ	1 2	12 8	9,67 11,75	0,47	غير دالة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (33) أن قيم متوسط الرتب للذكور في بعد الآداء القرائي تتراوح ما بين (8,88) إلى(11,42) للذكور، بينما سجلت قيما تتراوح ما بين (9,13) إلى(12,94) للإناث و قراءتنا لهذه القيم تعني وجود فروق طفيفة بين الذكور و الإناث في فقرات الآداء القرائي لصاح الذكور، لم يصرح بها البرنامج

الإحصائي(spss)، مما يدل على أن الإناث أكثر إستجابة للتعلمات الصفية من الذكور الذين يواجهون صعوبات في القراءة و مهاراتهاّ، و عند الرجوع إلى قيم مستوى الدلالة (sig) نجد أنه قيمتها المحسوبة في كل فقرات البعد، أكبر من (0,05) و هي غير دالة و بالتالي:

- ✓ "لا توجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة، يعزى إلى متغير الجنس في بعد الآداء القرائي ".

الجدول رقم (34) يبين الفروق بين الذكور و الإناث في نتائج القياس القبلي- لفقرات بعد فهم المكتوب.

الأبعاد	الفقرات	الجنس	أفراد العينة	متوسط الرتب	sig	الدلالة
فهم المكتوب	لا يفهم معاني كلمات مكتوبة	1 2	12 8	10,04 11,19	0,68	غير دالة
	لا يفهم معاني جمل مكتوبة	1 2	12 8	8,33 13,75	0,47	غير دالة
	لا يفهم معاني نصوص مكتوبة	1 2	12 8	8,75 13,13	0,11	غير دالة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (34) أن القيم الإحصائية لمتوسطات الرتب عند الذكور تساوي (10,04) في الفقرة الأولى،(8,33) في الفقرة الثانية،(8,75) في الفقرة الثالثة ، بينما سجلت قيمة متوسطات الرتب عند الإناث(11,19)في الفقرة الأولى، (13,75) في الفقرة الثانية، (13,13)

في الفقرة الثالثة و عند مقارنة قيمة (sig) المحسوبة للفقرات الثلاث على التوالي(0,68)،(0,47)،(0,11)،نجد أنها أكبر من مستوى الدلالة (0,05) و هي غير دالة بالتالي فإنه:

"لا توجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة، يعزى إلى متغير الجنس في بعد فهم المكتوب."

❖ -**عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:"** توجد فروق دالة إحصائيا بعد تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة لصالح المعيدين."

الجدول رقم(35) يبين نتائج حساب الفروق بين المعيدين و غير المعيدين في درجات القياس القبلي
و القياس البعدي

الأساليب الإحصائية / الأبعاد	العينة المعيدون: 6 غير معيدين:14	متوسط الرتب	مجموع االرتب	المتوسطات الحسابية	الإنحرافات المعيارية	القيمةالإحصائية لإختبار mann whitey	مستوى الدلالة	الدلالة
فهم المنطوق	14	10,64	149	32.60	5.59	40	0.904	غير دالة
	6	10,17	61					
الآداء القرائي	14	11,07	155	154.10	11.67	34	0.547	غير دالة
	6	9,17	55					
فهم المكتوب	14	11,14	156	36	8.36	33	0.494	غير دالة
	6	9	54					
الدرجة الكلية	14	11,68	163,5	68,02	6,012	25,05	0,179	غير دالة
	6	7,75	46,50					

نلاحظ من خلال الجدول رقم(35) أن قيمة (sig) في بعد فهم المنطوق (0,904) و هي قيمة أكبر من (0,05)، كما نلاحظ في عمود متوسط الرتب في كل الأبعاد أنه كلما إنخفضت قيمة متوسط الرتب، إرتفع مستوى الدلالة ، و بالتالي يقترب ظهور الفروق بين المعيدين و غير المعيدين.

و عند الرجوع إلى الجدول الإحصائي تبين أن قيمة (sig) في بعد الآداء القرائي، قدرت ب (0,547) وهي قيمة إحصائية أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0,05)، كذلك بالنسبة لبعد فهم المكتوب فإن قيمة مستوى الدلالة تساوي (0,49) و هي أيضا قيمة إحصائية أكبر من (0,05)، أما بالنسبة للدرجة الكلية قيمة مستوى دلالتها تساوي(0,179) ،و هي قيمة أكبر من (0,05)و هي غير دالة و عليه:

" لاتوجد فروق دالة إحصائيا بعد تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة بين المعيدين
و غير المعيدين." و عليه نرفض الفرض البحثي و نقبل الفرض البديل.

عرض الفرضية الفرعية الثالثة:

- ✓ "للبرنامج العلاجي المقترح أثر في تنمية مهارات فهم المنطوق و الآداء القرائي و فهم المكتوب لدى أفراد العينة من ذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة ."

الجدول رقم (36) يبين حجم أثر البرنامج العلاجي، في تحسين مهارات فهم المنطوق و الأداء و الفهم القرائي.

الأساليب الإحصائية / الأبعاد	Eta carré قيمة n^2 إيتا	حجم الأثر d	المعيار	مستوى الدلالة sig	الدلالة
الدرجة الكلية	0,070	0.55	0,5	0,261	كبير
حجم التأثير					
الأداة المستخدمة	صغيرة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	
D	0.2	0 .5	0.8	1.1	
n^2	0.01	0.06	0.14	0.20	

نلاحظ من الجدول رقم (36)أن قيمة n^2 (0,070) و قيمة (d) هي(0,55) و هذا يعني أن حجم التأثير كبير، مما يدل على أن للبرنامج أثر إيجابي على تحصيل المتعلمين في إتقان مهارات القراءة المستهدفة بدرجة مقبولة من الفاعلية، و في كل ميادين اللغة العربية .

- ✓ و عليه فإن: "للبرنامج العلاجي المقترح أثر إيجابي في تنمية مهارات فهم المنطوق، و الآداء القرائي
و فهم المكتوب لدى أفراد العينة من ذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة ."

2)- مناقشة النتائج:

مناقشة الفرضية العامة:

" توجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة، و بعده لصالح البعدي."

أسفرت نتائج الدراسة عن:

"وجود فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ الإختبار العلاجي لصعوبات تعلم القراءة و بعده لصالح البعدي."

هذه النتيجة تؤكد صلاحية و فاعلية البرنامج المقترح القائم على إدماج الموارد، في ميادين اللغة العربية بإستخدام إستراتيجيات معرفية سلوكية ،أعطت دفعا كبيرا للعينة ،لا سيما في تعلم الحروف و الكلمات و تمثيلها تمثيلا صحيحا على مستوى الذاكرة ،كان هذا بإسخدام فنيات تدريس تعتمد على التدرج في تلقين المعرفة، و إستخدام أنماط تفكير تسمح بتخزين و معالجة المعلومات بطريقة منطقية و سلسة،كما أنها تساعد المتعلم من ذوي صعوبات تعلم القراءة على تحقيق تعلمات، قائمة على الإدماج و ليس على التراكمات المعرفية.

هذه النتائج تتفق مع دراسة كل من مقداد محمد (2002) و علي تعوينات(1997)، ودراسة الخطيب(2003) كل هذه الدراسات إستعملت برامج مقترحة لعلاج الصعوبات القرائية و إتخذت المنهج التجريبي كوسيلة للتعرف على مدى تأثير المتغير المستقل

(البرنامج) في المتغير التابع (صعوبات القراءة) فكانت كل النتائج دالة إحصائيا عند مستوى (0,01) و(0,05)، كما تؤكد الباحثة(أماني حلمي عبد الحميد) في نتائج دراستها على عينة تعرضت إلى "برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي " و التي تشير إلى عدم قبول فروض البحث الصفرية، حيث وجدت أنه حدث تحسن كبير للتلاميذ عند تطبيق إختبار الفهم القرائي البعدي، وأعزت هذا التحسن إلى مجموعة من النقاط حصرتها فيمايلي:

-تحديد أهداف البرنامج و إطلاع التلاميذ عليها قبل التعامل مع البرنامج، وهذه النقطة تتفق مع نتائج دراسة(Meyers،1998 :50) و دراسة(Rosenk Rans ، 1993 :53) و دراسة (ستانوفتش 1995)

(Stanovich & Share، 1995: 54) في(حطراف،2015) حيث أكدوا على أهمية وضوح الأهداف التربوية في تحسين مستوى الآداء القرائي و تشجيعهم على الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف.

- إهتمام البرنامج بميول التلاميذ القرائية و حصولهم على العديد من الكتب الملائمة ، لميولهم و إهتمامهم ،و القصص الترفيهية المناسبة لمستواهم القرائي ، و في هذا السياق قام الباحث في دراسته لصعوبات تعلم القراءة و مهاراتها، بإختيار نصوص إجتماعية ، تناسب المستوى العقلي و الإنفعالي لأفراد العينة مستقاة من الحياة الإجتماعية ، تعالج مواقف قيمية إجتماعية، ثقافية ،إقتصادية ، لها أبعاد نفسية تربوية، تبرز أهميتها خلال الممارسات التعلمية عن طريق مسرحة الأحداث و لعب الأدوار و تعتبر هذه التقنيات

من أساليب العلاج النفسي الفعالة(السيكودراما و السوسيو دراما) ،تستخدم في إكتشاف مواهب المتعلمين و مهاراتهم الشخصية و نزعاتهم الذاتية ،كحبهم للقيادة ،وإثبات الذات بذلك يستطيع المعلم أن يكيف تعلماتهم وفق خصائصهم و قدراتهم،و إتجاهاتهم نحو ذاتهم و بيئتهم .

و تتفق كذلك، مع ما توصل إليه(بكر و نوفل) في موضوع" أثر ثلاث إستراتيجيات معرفية في تنمية وعي طلبة الصف العاشر أساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية" من حيث تطبيق إستراتيجيات معرفية أستعملت في برنامجنا المقترح و أعطت نتائج جيدة، في الفهم و الآداء القرائي دون وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس؛ حيث أسفرت نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي(2.2) لهذه الدراسة عن عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) للتفاعل بين متغيري المجموعة و الجنس على مقياس وعي الطلبة ما وراء المعرفي في إستراتيجيات القراءة و أبعاده الثلاث، و قد فسر هذه النتيجة على أن الإستراتيجيات المستخدمة في هذه الدراسة لا تخص جنسا دون آخر، كما توصل إلى أن تدريب المعلمين على هذه الإستراتيجيات كان متقاربا، مما يعطي الثقة بأن هذه الإستراتيجيات تناسب كل من الذكور و الإناث على حد سواء، و هذه النتائج تتفق مع نتيجة (عمرو،2004) التي توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين الطريقة و الجنس. في(بكر نوفل،2007: 130)

و عليه لابد من مراعاة هذه المميزات والخصائص في تقديم البرامج العلاجية ، حتى يتسنى للباحث تشخيص المشكلات النفسية و التربوية، ذات علاقة بصعوبات التعلم قبل الشروع في تطبيق أي برنامج إرشادي أو تربوي، لأن سبب إخفاق المتعلم

في دراسته قد يرجع إلى مشكلات صحية، و قد تكون نتيجة المعاملة القاسية من طرف المعلم، أو اللامبالاة أو نبذه و عدم الاهتمام به ، كما يجب على واضع البرنامج، ألا يقتصر في بحثه على دراسة المشكلات الأكاديمية المرتبطة بعسر القراءة أو الكتابة
أو الحساب بل يبحث في الأسباب
و العوامل المساهمة في ظهور هذه المشكلات من خلال برنامجه و يقترح حلولا مناسبة لكل إضطراب
أو سلوك منحرف.

- استعمال العديد من المناشط و الوسائل التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة، من أجل التغلب على صعوبات الفهم القرائي، و لقد توفّرت هذه الخاصية في برنامجنا المقترح، لتجاوز صعوبات تعلم القراءة
و مهاراتها، حيث استعانت المعلمة المطبقة بأحدث وسائل تكنولوجيا الإعلام و الإتصال ، بالخاصة
في ميدان فهم المنطوق ، و قامت بتسميع النصوص باستعمال المسجلة في فهم المنطوق، "لأن الفهم لا يمكن أن يحدث بدون التدريب على صوتيات اللغة." (عطية،2005: 195).
كما أن المعلمة وظفت بعض التقنيات الخاصة بالتقويم الذاتي للتلميذ ،و إستطاع التلميذ الكشف عن أخطاءه بنفسه من خلال تسجيل صوته، و هو يعيد سرد القصة أو قراءته للنص، ثم يستمع إليها بعد ذلك، و من محاسن هذه التقنية، أنها ذات علاقة بتقدير الذات، لأن من طبائع التلميذ(إذا لم يخطئ في إنجاز مشكلة بسيطة فإنه لا يشعر بلذة التفوق ،مثلما يشعر بها عندما يحل مسألة صعبة ،عجز عن حلّها الكثير من أقرانه) فبالتالي ترتفع معنوياته نحو التعلم ،و تزداد دافعيته للإنجاز، و تتسع رغبته و ميوله إلى التفوق ، هذا ما يثمن دور المناخ المدرسي الملائم ،و التحفيزات التي يبادر بها المعلم
في تحسين مستوى التعلم و الشعور بالتفاؤل و الإرتياح، و الطموح ،و بالخاصة التلاميذ من ذوي صعوبات في التعلم ،فهم بحاجة ماسة إلى إهتمام و رعاية،و تقدير الذات.
- و إذا كان البرنامج العلاجي يركز على مهارات القراءة ،كوحدة غير منفصلة من مهارات اللغة العربية فإن القراءة في ذاتها تتطلب فهما للنصوص القرائية، و

إستنتاج المعاني المتضمنة فيها من خلال تحليل النص و إستخراج أفكار الأساس و الفكرة العامة، و هذا ما ركز عليه الباحث في بنائه للدليل التطبيقي المرفق بالبرنامج حيث إتضح من خلال الأهداف المسطرة، لكل ميدان من ميادين اللغة في أنشطة الفهم القرائي، أنه ثمت تفاعل كبير بين خبرات المتعلمين من ذوي صعوبات تعلم القراءة و ما تتضمنه النصوص المقروءة من معاني و دلالات ، من خلال تدريب التلاميذ على الأسئلة والإجابات المناسبة لها و تحليل سياقات النصوص على حسب قدراتهم المعرفية و اللغوية ،وفق إستراتيجيات تعلمية لا تستهدف المعرفة بل آليات توظيف المعرفة و قد أبدى التلاميذ فيه تحسنا غير مسبوق و بالخاصة في مؤشرات الآداء القرائي، بحيث إكتسب التلاميذ نوع من المرونة في التعلم و طلاقة في القراءة دون حذف أو إبدال

أو قلب، أو إضافة، و تحديد معاني الكلمات، و البحث عن أضدادها أو مرادفاتها في سياق النصوص المقروءة، و أغلبهم إستطاعوا التخلص من عقدة القراءة الجهرية التي كانت تبدو لهم الخط الأحمر الذي يكبح كل قدراتهم ومهاراتهم، الفنية و الجمالية، و هذه النتائج تتفق مع ما توصل إليه (عطية و آخرون في موضوع " برنامج قائم على القراءة التصحيحية لتنمية آداء تلاميذ المرحلة الإبتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة". حيث تؤكد دراسته على أن برنامجه المقترح قد وفر العديد من الأنشطة القائمة على الوعي الصوتي(فهم المنطوق) كما وفر العديد من الأنشطة التي تناولت الآداء القرائي ، ووفر البرنامج المقترح من خلال القراءة التصحيحية مراعاة النبر و التنغيم أثناء عملية القراءة، فكانت النتيجة أن أفراد المجموعة التجريبية تفاعلوا مع النصوص المقروءة و كانت قراءتهم لها سليمة وفق المعايير التي حددها الباحث." (عطية،2009 : 195 -198)

هذه النتائج بدورها تؤكد على أن البرامج العلاجية

أو الإرشادية، التي تستند إلى دراسات سابقة وفق معايير علمية ،حتما سيكون لها أثر على التحصيل الدراسي وعلى الضبط النفسي و الإجتماعي، لذوي صعوبات في تعلم اللغة عامة ،و مهارة القراءة خاصة.

❖ مناقشة الفرضية الفرعية الأولى:

✓ " توجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ الإختبار العلاجي لصعوبات تعلم القراءة لصالح الذكور."

أفرزت نتائج التحليل الإحصائي للفرضية الأولى مايلي :

✓ " لا توجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة تعزى إلى متغير الجنس."

من خلال إطلاعنا على بعض الدراسات في مجال صعوبات التعلم، التي تؤكدت على أن الذكور يواجهون صعوبات في القراءة و مهاراتها أكثر من الإناث، بحكم أن هذه المرحلة العمرية

(الطفولة المتوسطة)، و بتأكيد الأبحاث و الدراسات مثل دراسة (كامل، 1999) يتفوقن فيها الإناث على الذكور في المواد الأدبية ، كاللغة العربية ،و يملن كثيرا إلى الحفظ و التذكر، بينما يتفوق الذكور عن الإناث في المواد العلمية كالتكنولوجيا و الرياضيات، و يميلون إلى الفهم و عند الرجوع إلى النتائج الإحصائية التي أفرزها البرنامج الإحصائي، تبين أن الذكور و الإناث من أفراد عينة الدراسة ،كلاهما يواجهان مشكلات في القراءة و مهاراتها، هذه النتيجة تختلف مع ما أشارت إليها دراسة زكريا(1993) "التي أجريت على عينة من تلاميذ و تلميذات المرحلة الإبتدائية بسلطنة عمان فأظهرت أن نسبة(12٪)

من الذكور يواجهون صعوبات في القراءة، بينما نسبة الإناث اللائي يواجهن صعوبات في القراءة(9,3٪).

"(سالم زكي، 2009: 19-20) في(غنيم، 2002: 32).

كما تشير العديد من الدراسات الأجنبية كدراسة (روزن و آخرون Rosen et Al 1966) إلى تزايد في تردد أطفال المرحلة الإبتدائية على عيادات الصحة النفسية ليصل عددهم إلى ثلاثة أضعاف ما هو عليه

في مرحلة ما قبل المدرسة، كما أن نسبة تردد الذكور من ذوي صعوبات في التعلم أعلى منها لدى الإناث و أن أكثر المشكلات الشائعة في الوسط المدرسي تتمثل في مشكلة التأخر الدراسي) .

في (منصوري،2012 : 12)

و عند الرجوع إلى نتائج دراستنا، فإن صعوبات تعلم القراءة التي تواجه أفراد العينة مردها صعوبات في فهم المنطوق، مما يؤثر سلبا على تحصيلهم في الآداء القرائي، وبالتالي يواجهون صعوبات في فهم المقروء

وفي التعامل مع الجمل النصوص هذا من جهة، و من جهة أخرى فإن مهارة الفهم لا تعني فهم النص فحسب بل تتعداه إلى فهم العلاقات الموجودة بين وحدات النص من كلمات و جمل و فقرات مكتوب بمعنى ضرورة تمكين التلاميذ من ذوي صعوبات في تعلم القراءة و مهاراتها ،من التعرف على معنى الكلمة

و معنى الجملة،و ربط المعاني ببعضها البعض، و تنظيمها في تتابع تسلسلي منطقي، لتحصل عملية التعلم على مستوى العمليات العقلية العليا؛ كما تعني مهارة الفهم، الإحتفاظ بالمعاني ،و الأفكار التي سيستخدمها المتعلم في القراءة ، و في أنشطة الحياة.

و تفسيرنا لذلك أن صعوبات تعلم القراءة و مهاراتها التي تواجه أفراد العينة ومن خلال ملاحظاتنا المباشرة و هم في حجرة الدرس تعزى إلى فشل هؤلاء التلاميذ في إستبدال طريقة تجهيز معلومات غير فعالة، بأخرى ملائمة فهم يجدون صعوبة كبيرة في التكيف مع إستراتيجية أكثر نشاط، و فعالية، بمعنى أنهّم يعانون من قصور ما وراء المعرفة

(Deficit Meta Cognitive) و هي إستراتيجيات يستعملها التلميذ للتكيف مع المواقف التعلمية، و إتخاذ القرار، كعملتي التخزين، و التكرار اللفظي، اللتان تساعدانه على تجنب الخطأ.

و الإشكالية المطروحة أنه :"كيف يمكن للتلميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة أن يستوعب إستراتيجية معرفية تعتمد على الدمج بين التفكير الحسي، و التمثلات الذهنية الموجودة في البنية المعرفية من أجل تحقيق تعلم معرفي هادف؟

و الإجابة عن هذا التساؤل مرتبط بمنهجية إنجاز الدليل التطبيقي، الذي يوضح و بالتفصيل أهداف

و مراحل و خطوات سير أنشطة البرنامج العلاجي وفق أسلوب معالجة المعلومات.

كذلك يمكن تفسير ظاهرة تدني مستوى أفراد العينة في القراءة و مهاراتها، عند بعض الحالات كالتلميذة (آية إ)التي تعاني من فهم الجمل ، و النصوص، قبل و بعد تطبيق البرنامج، إلى صعوبات تعلم نمائية، متمثلة في صعوبة الذاكرة السّمعية ، أو الذاكرة البصرية ، و التي قد تعيق إستيعاب المادة المسموعة، هذا ما لوحظ أثناء عملية التعلم فالتلميذة ،لاتمتلك إستراتيجيات تعلم متطورة ،بحيث تجد صعوبة في

عملية ترميز الكلمات و العبارات، و معالجتها، وتخزينها و إستحضارها في حل المشكلات

و قد تظهر مؤشرات صعوبات تعلم لغوية، نتيجة تراكم معرفة غير مكتملة المعنى، على مستوى الأبنية المعرفية، و بالتالي يجد صعوبة كبيرة في تصحيح المكتسبات و الخبرات الذاتية، هذا ما توصل إليه (German1993) حيث أكد أن:

" التلاميذ ذوي صعوبات في تعلم القراءة، يجدون صعوبة في إسترجاع الكلمات، حيث معدل الإسترجاع لديهم، أقل من معدل إسترجاع التلاميذ العاديين ، و يرى أن ذلك راجع إلى صعوبات

في الذاكرة لديهم، كما وجد (Tallal1993) أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة يعانون من مشكلات تتعلق بمعالجة الأصوات اللغوية"(عميرة، 2005 :51) في (قدي سومية، 2017: 182)

و من صعوبات على مستوى الذاكرة، وفي هذا يرى الباحث الطالب بحكم خبرته المتواضعة، أن مشكلة فهم و معالجة الأصوات عند تلاميذ المرحلة الإبتدائية ،تعود أسبابها إلى مرحلة ما قبل المدرسة

(رياض الأطفال) و حتى في مرحلة المدرسة و بالخصوص عند تعليم الأطفال حروف الهجاء، فكثيرة هي الأخطاء التي يرتكبها المعلمون القائمون على تدريس قسم السنة الأولى، في تلقين حروف الهجاء بقولهم مثلا:(الألف) بدل أَ (الطاء) بدل طَ (الميم) بدل مَ، و من الملاحظ أن هذه ليست أصوات حروف إنما هي أصوات كلمات و أن طفل السنة الأولى غير قادر على فهم معنى الكلمة في مرحلة سابقة .

فعلى سبيل المثال إذا تعلم التلميذ خمسة (05) حروف بالطّريقة التقليدية مثلا: د، ر، س، م، ن

و نطلب منه قراءة الكلمة (درس) قد يقرأها دَراء سَ و هذا مشكل ذهني، يصعب تصحيحه ، و بالتالي نكون قد تسببنا في ظهور مشكلة قرائية، تتمثل في الإضافة.، وبنفس الكيفية، قد يحذف حروف لم يدركها جيدا، أثناء عملية القراءة فبدل أن يقول (إصطاد)يقول (إطاد) ،لأنه لم يدرك بعد حرف (الصاد) و هكذا يحدث مع الإبدال و القلب، هذا المشكل أخذ منحى آخر في منظومتنا التربوية ، و أصبحنا الآن نتكلم عن (مفهوم المنهج الصوتي الحرفي) التي أقرته وزارة التربية الوطنية ، و أدرجته ضمن مناهج السنة الأولى إبتدائي في تعليم الحروف.

من الملاحظ كذلك على مستوى الممارسات الفعلية لعملية التّعلم، في مدارسنا أن المتأخرين دراسيا وبطيء التعلم و ذوي صعوبات تعلم القراءة ،غير قادرين على التحكم في هذه المهارات الأكاديمية لأسباب قد تكون نمائية ، أو مرتبطة بالحالة نفسها، أو بالمناهج الدراسية ،أو في إتجاهات المعلمين نحو هذه الفئة من التلاميذ، هذه العوامل لها تأثير مباشر على تحصيلهم الدراسي، المؤسس على الحشو

و التراكم المعرفي، فعلى سبيل المثال لا الحصر تلاميذ السنة الثالثة الذين أختيروا في الدراسة(ذكور إناث) يتسمون بتدني مستواهم في مهارات القراءة ، لكن مستواهم في مادة الرياضيات مقبول عموما يصل أحيانا إلى ثمانية (08) من عشرة(10) ، و أثناء الحضور في جلسات تدريبية تبيّن أن مشكلاتهم مرتبطة في المطابقة بين الأصوات، و الرموز، والخصائص النحوية ،و الصرفية ،و الإملائية ،و الدلالية

و تفسيرنا لهذه الظاهرة أن تعليم اللغة في المدارس لم يرتق بعد إلى مستوى التعلم الإدماجي المؤسس على الربط المنهجي و التناسق بين ميادين اللغة ،و قد تظهر مؤشرات صعوبات التعلم إنطلاقا من هذه المادة الحيوية فتمتد لتصل إلى مواد أخرى كالرياضيات و التربية العلمية و العلوم الإجتماعية، مرد ذلك أساليب تدريس تستهدف المعرفة بدل آليات إكتسابها ،و تراكم الأخطاء ، التي يفترض أن تصحح

و تدعم ،في حصص الإستدراك بإعتبارها حصة نشطة تساعدة المتعلم على تخطي كل العقبات التعلمية، التي تحول دون تحقيق أهدافه الشخصية، وفي هذا يمكن القول أن حصص المعالجة البيداغوجية في نظر التلميذ ذا صعوبات في التعلم، هي سبب هواجس مخاوفه النفسية ،لأنها على حد تفكيره حصة يعاقب فيها عن سلوكات لا يقبلها الأستاذ، أو بالأحرى حصة لاكتشاف أخطائه أمام زملائه ،و بالتالي يفقد التلميذ الثقة بنفسه، فيشعر بالإحراج و يصبح عرضة للسّخرية و الإستهزاء ، لأن تمثلاته للمعالجة تعني الحزم

و العقاب ، و تكوين عقد نفسية ،و إتجاهات سلبية نحو هذه الحصة ، فلا يرغب فيها و لا يهتم بها بل يسعى إلى تجاوزها بإستخدام الآليات الدفاعية، كالمغص مثلا أو التقيؤ، أو إحداث الفوضى داخل حجرة التدريس ، لهذا فإن المناخ المدرسي الجيد و الحوافز و التعزيزات التي توفرها المدرسة للمتعلم،لها دور في بناء شخصية متزنة و متكيفة لدى المتعلمين في المدرسة الإبتدائية.

كذلك من بين العوامل و الأسباب المؤدية إلى ظهور صعوبات التعلم، تلك النظرة الدونية للمجتمع تجاه هذه الفئة من التلاميذ، بحيث تشعرهم بالإحباط و تقلّل من فرص نجاحهم، و حسب المقاييس المتعددة الأبعاد المطبقة على عينة من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي في معرفة أسباب تدني مستواهم التحصيلي ترجع إلى:

(تدني مهاراتهم الأكاديمية، لديهم مستوى تقدير الذات منخفض ،الفروق الفردية بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، التقليل من أهميتهم داخل الفصول الدراسية. العبارات المحبطة التي يوجهونها المعلمون لهؤلاء التلاميذ بسبب إخفاقهم أو نفورهم عن الدراسة.)(الغوراني، 2006 :2).

كما تتفق هذه النتائج مع دراسة(الشرقاوي،1987) التي هدفت إلى الكشف عن بعض العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم تلاميذ المرحلة الإبتدائية، و التي إستخلص منها أن أكثر العوامل إرتباطا بصعوبات القراءة لدى التلاميذ هي:

الإحساس بالعجز و فقدان الثقة بالنفس.) في (حمادو،2015 :157).

على غرار المشكلات المرتبطة بالمناهج الدراسية و بالتكوين الدوري الذي يتلقاه الأساتذة في التجمعات التكوينية و كذا صعوبة تحكم المعلمين في طرائق التدريس و أساليب التقويم، و لعل أهم محطة نقف عندها في مناقشتنا لهذه الفرضية، ميدان فهم المنطوق الذي يعد من مقومات تعلم اللغة، كما يعد نشاطا حيويا يتطلب اليقظة و الإنتباه و التركيز و حسن الاستماع لما قد يصدر عن المعلم من كلمات ،و جمل و أفكار و تصورات، و حركات و إيماءات، في وصفه لحالة أو موقف أو سرده لقصة

أو وقائع تاريخية أو تحججه بأدلة و مبررات كل هذه المهارات من شأنها أن تزيد من دافعية المتعلم وخبراته الشخصية، ، هذا التناغم و الإنسجام الموجود بين إجراءات فهم المنطوق و الفهم القرائي، يسهل على التلميذ من ذوي صعوبات التعلم استحضار المعلومات و الحقائق المخزنة في الذاكرة ،بصورة منظمة

و متكاملة و بطريقة أسرع عن طريق إدماج كل الموارد للتّكيف مع المواقف التي يعيشها وإتخاذ القرارات المناسبة، هذا البناء المعرفي المنهجي يكون له أثرا على الأستاذ لتحكمه في المادة الدراسية، و مراعاته لخصائص النمو، و حاجيات المتعلمين النفسية و الإجتماعية ، و الثقافية، و الفنية، وبالتالي يحقق تكاملا و إمتدادا بين المواد الدراسية، فلا يدرّس مادة على حساب مادة أخرى(بهدف تحقيق الكفاءة العرضية

للأنشطة) و أن يحترم في ذلك التنظيم الدافعي للمادة الدراسية الملقنة، و يحفز التلاميذ

و يوسع لديهم مجال المعرفة عن طريق تنظيم رحلات في إطار النشاطات اللاصفية، الذي يجد فيها المتعلم من ذوي صعوبات التعلم متنفس، وفرص للتعبير عن مشاعره و أحاسيسه، و في ظل هذه الإقتراحات بإمكاننا الحد من صعوبات التعلم المنتشرة في مدارسنا، لا سيما الأخذ بنتائج الأبحاث و الدراسات القائمة على البرامج العلاجية لذوي صعوبات تعلم القراءة، كدراسة (ثناء عبد المنعم،2007)

(عن ضعف تلاميذ المرحلة الإبتدائية (إناث و ذكور) في مهارات القراءة الجهرية، و إرجاع السبب

في ذلك إلى قصور في تعليم معلمي اللغة العربية بهذه المرحلة لهذه المهارات." (محمد عويس، د س:97) وهذه الدراسة تتفق مع النتائج التي توصل إليها الباحث، كما تتفق عموما مع دراسة علي تعوينات(1987) حول صعوبات تعلم اللغة، و دراسة بشير معمرية (2005)،حول صعوبات التعلم الأكاديمية في المدرسة الإبتدائية و دراسة محمد برو بالجزائر (2014) على عينة قوامها (150) تلميذا و تلميذة ،المعنونة "بصعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي الراسبين في نهاية مرحلة التعليم الإبتدائي"، و التي هدفت إلى معرفة صعوبات التعلم التي يعاني منها عديد التلاميذ في المدارس الإبتدائية و توصلت الدراسة إلى وجود فروق في صعوبات التعلم و لصالح الذكور، و أن الذكور أكثر عرضة لصعوبات التعلم من الإناث) (برو،2014 : 95)

في (محمد عويس، د س:97)

و هذه النتائج قد تتفق مع نتائج دراستنا في توفر مؤشرات صعوبات التعلم لدى تلاميذ المدارس الإبتدائية لكنها تختلف من حيث تناول مهارة القراءة كجزء لا يتجزأ من تعلم اللغة العربية،حيث أفرزت نتائج دراستنا مايلي :

"لا توجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة تعزى إلى متغير الجنس. "

أما الدراسة التي أجراها(الزيات، 1989) في المجتمع السعودي على عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية

في الصفوف من الثالثة إبتدائي إلى الأولى متوسط، بلغ قوامها (344) تلميذا، وجد أن صعوبات التعلم الشائعة لدى أفراد العينات هي (في صعوبات الإدراك و الفهم و الذاكرة 22٪، صعوبة القراءة و التهجي

و الكتابة 20,6٪، و في الجزائر كشفت دراسة كل من معمرية(2005)، قاسي (2008)، نجية (2009)
بن فليس (2009)، عطا الله (2009)، مرابطي (2011)، بلقوميدي (2011) عن مدى إنتشار هذه الصعوبات في أوساط التلامذ المتمدرسين و تحديدا في مرحلة التعليم الإبتدائي.
وهو ما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة، وفيها إقترح برنامجا علاجيا قائما على بيداغوجية الإدماج العمودي و الأفقي للموارد، يتضمن ثلاثة ميادين سبق ذكرها آنفا ، إلى جانب إستخدام إستراتيجيات تعلم معرفية سلوكية، لتجاوز هذه المشكلات المدرسية ،و بالتالي تصبح التعلمات المقدمة للتلميذ عبارة عن مواقف حياتية مستوحاة من الواقع ، تعرض على المتعلم في شكل وضعيات نشطة و محفزة، مثيرة لخبراته الذاتية لأن التلميذ لا يعد قارئا إلا إذا فهم ما يقرأ، حتى و لو تلفظ بكلمات و حروف تلفظا سليما، فإنه:

"يفهم ما يقرأ عندما تتساوى درجة فهمه لما يقرأ مع درجة فهمه لما يسمع."
(بمعنى التحكم في مهارة القراءة مرتبط بفهم المنطوق.) في (علي مدكور،2000: 11).
كما أن دراسة (winitz.Harris.1991) توصلت إلى أن :
"معدل التحصيل في القراءة قد يرتبط بصورة وثيقة بفهم التلميذ للمفردات المسموعة أو المنطوقة."
في (أحمد عبد الظاهر د س:24)

❖ **مناقشة الفرضية الفرعية الثانية:**

✓ " توجد فروق دالة إحصائيا بعد تنفيذ الإختبار العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة لصالح المعيدين."

تبين من خلال النتائج التي أفرزتها الدراسة أنّه:

"لا توجد فروق دالة إحصائيا بعد تنفيذ الإختبار العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة بين المعيدين و غير المعيدين."
وإن دلت على شيء، إنما تدل على فاعلية البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم القراءة، في علاج المشكلات القرائية و تنمية مهارات فهم المنطوق و فهم المكتوب.
و الملاحظ في هذه الدراسة أن للبرنامج تأثير مباشر على قابلية إكتساب المهارات المدرجة فيه ، دون أن يعزى الاختلاف إلى متغير الجنس، أو الحالة المدرسية للتلميذ، و بالتالي فإن للبرنامج المقترح أثر إيجابي

في تجاوز صعوبات تعلم القراءة و مهاراتها، وفي تقليص الفروق الفردية في التعلم، يظهر هذا جليا
في الدليل التطبيقي للبرنامج حيث أن الأنشطة التعلمية تسير وفق خطط و منهجية محكمة، و مراحل تعلمية متدرجة من السهل إلى الصعب، تنتقل من مرحلة التفكير الحسي(ملامسة الأشياء) إلى مرحلة التفكير التصوري ،من خلال تطبيق إستراتيجيات تعلم معرفية سلوكية ساهمت في تنمية مهارات الإستماع
و توسيع قنوات الحوار داخل حجرة التدريس، التي أثارت دافعيتهم نحو تعلم ذا طابع إستمتاعي ، وكأن البرنامج الدراسي المقترح قام بعملية مسح كلي للمكتسبات و الخبرات وإستطاعوا التلاميذ من خلاله أن يصححوا معارفهم و مهاراتهم،بناء على خبراته جديدة، و إستراتيجيات تعلمية تعتمد على تنشيط الذاكرة في تحسين مهارات القراءة يحدث هذا التكيف الآلي بتأكيد نظرية الإضطرابات في تجهيز المعلومات ،على وجود مجموعة من ميكانزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي، كل منها يقوم بوظيفة، و أن هذه العمليات تفترض تنظيما على مستوى بنية الدماغ، بمعنى أن الخبرة الجديدة المكتسبة في التعلم، تساعد على إكتشاف حقائق و معلومات، جديدة تتكيف آليا بناء على تراكمات ممعرفية سابقة، فالعملية إذن مشابهة تماما لعمل الحاسوب الآلي من حيث إدخال المعلومات ثم تشغيلها و الحكم على نتائجها.

❖ مناقشة الفرضية الثالثة:

- ✓ للبرنامج التعليمي المقترح أثر، في تنمية مهارات فهم المنطوق،و الآداء، و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة من ذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة .

أسفرت نتائج الدراسة عن:" وجودَ فروق دالة إحصائيا في تجاوز صعوبات تعلم القراءة و مهاراتها لصالح القياس البعدي ، بحيث أن البرنامج إستطاع أن يخلص تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من مشكلة إستيعاب الجمل و النصوص المسموعة و المكتوبة، و الآداء القرائي وفق معايير القراءة السليمة ،كما كانت للبرنامج فاعلية في تقليص مؤشرات صعوبات القراءة، كالحذف و التهجي،و التكرار، إلا في بعض الحالات لاحظنا إستقرار في نتائج القياس القبلي و القياس البعدي حيث سجلنا تكرار القيمة (3) في الجدول الإحصائي التي تعني وجود صعوبة بدرجة متوسطة عند بعض الحالات، و تفسيرنا لهذه النتائج أن السبب راجع إلى

إضطراب ظهرت عند هؤلاء التلاميذ في مهارة الآداء القرائي نتيجة مشكلات تتعلق ب:

(الشعور بالنقص، أو مفهومهم السّلبي لتقدير الذّات، أو مشكلات صحية غير مشخصة، أو عوامل أسرية أو مدرسية)، و نستدل من هذه النتائج على فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مهارات القراءة

و في تنشيط الذاكرة، على ضوء طرائق نشطة و إستراتيجيات تعلم تعتمد على إدماج المعارف و المهارات

و ذلك من خلال إعادة صياغة الخبرات و الحقائق التي تكتسب، بطريقة يجد فيها المتعلم نفسه في وضعية نشاط ويقظة و إهتمام، بحيث يستقبل معلومات و يعطي معلومات صحيحة مكملة لما يمتلك من خبرات سابقة يظهر هذا في قدرته على التركيب و التحليل و التقويم . و هذه النتائج تتفق مع دراسة (الحايك)

في موضوع:"أثر برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية العصف الذهني، في تحسين مهارات القراءة الإبداعية ."

و توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آداء المجموعتين التجريبية التي درست بوساطة البرنامج المقترح لتحسين مهارات القراءة الإبداعية و الضابطة التي درست بالطريقة السائدة في التطبيق البعدي لإختبار المهارات القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية (الحايك ،2016: 426).

كما تتفق مع ما يشير إليه الأدب التربوي من أن:"

(مهارات التفكير الإبداعي تنمو إذا ما قدمت للتلاميذ برامج منظمة ومخطط لها، و معدة إعدادا جيدا، وفق معايير علمية ، ذات مؤشرات تثير دافعيتهم و تجعلهم أكثر حيوية و نشاط، في مناخ تكثر فيه الإثابات و المحفزات،التي تزيد من تصوراتهم للمعرفة، في جو يتسم بالتسامح مع الأخطاء ، بعيدا عن الحزم و الجزم، يجد فيه المتعلم متنفسا، يعبر فيه عن أفكاره و مشاعره، و ميوله و دوافعه بصورة فاعلة و تلقائية.)(جروان،2002).

وتتفق مع دراسة (اللبودي، 2003) من أن:(تعليم القراءة و مهاراتها بصورة متسلسلة و منظمة يوفر الإستقلالية و الإعتماد على النفس، مما يسهم في تحسين مهارات القراءة الإبداعية.) (اللبودي، 167:2003).

كما تتفق نتائج دراستنا حول فاعلية البرنامج العلاجي المقترح لتجاوز صعوبات تعلم القراءة و مهاراتها مع دراسة محمد(2004) التي جاءت نتائجها لصالح المجموعة

التجريبية، التي درست بواسطة إستراتيجية التنبؤ القرائي، و إستراتيجيات طرح الأسئلة، لتنمية مهارات القراءة الإبداعية.

كما تتفق مع دراسة ذيابات(2001) التي كانت نتائجها لصالح المجموعة ،التي درست بإستخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني لتنمية مهارات القراءة الإبداعية ، و من الملاحظ أن كل هذه الإستراتيجيات طبقت ضمنيا في برنامجنا المقترح و كان لها أثرا إيجابيا في تنمية مهارة التفكير و الإبتكار من خلال بناء معرفة ذات طابع إدماجي تسهل معالجتها و إستعمالها.

وفي دراسة (عواد ،1992) التي هدفت إلى:

" التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

و تكوّنت عينة الدراسة من (30) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية ،منهم(15) تلميذا كمجموعة تجريبية ،و (15) تلميذا كمجموعة ضابطة، و إستخدم الباحث أدوات الدّراسة التّالية:

إستبيان لتشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية، لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، و إستفتاء الشّخصية للمرحلة الأولى من إعداد (كاتل) ،و إختبار الذكاء المصوّر إعداد(أحمد صالح زكي) و طبق برنامجا تدريبيا مقترحا لعلاج صعوبات التعلّم في اللّغة العربية، و توصلت النتائج إلى وجود صعوبات تعلّم كبيرة في مادّة اللّغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في التعبير و القراءة و الفهم، كما أشارت النتائج إلى مدى فعالية البرنامج المقترح و صلاحيته للتطبيق لعلاج صعوبات التعلم في اللغة العربية".

" كما أكدت دراسة (المطيري، 2008) على التعرف على تأثير برنامج للقراءة العلاجية على خفض عسر القراءة لذوي صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ، و تكونت العينة من

(15) تلميذا لديهم عسر قرائي من تلاميذ الصّف الأوّل للمرحلة المتوسطة لمدرسة سليمان الفارسي بمنطقة الأندلس التّابعة لمنطقة الفراونة التعليمية بالكويت، و توصّلت النتائج إلى فاعلية البرنامج العلاجي للعسر القرائي لدى عينة الدراسة ،و الذي يعتمد على تعدد المداخل التدريسية، و إستخدام وسائل تعليمية متنوعة، و تشغيل حواس التلميذ في عملية التعلم للخبرات القرائية المتضمنة بالبرنامج."

في (غنايم،2016 :480)

الخاتـــمة

من الملاحظ أن مشكلات صعوبات التعلم في المدارس الإبتدائية، أخذت إهتماما كبيرا من قبل القائمين على التربية و التعليم، و ذلك من خلال عقد ملتقيات و ندوات تربوية، في موضوع المعالجة البيداغوجية، و طريقة تنفيذها كحصة لمساعدة ذوي صعوبات التعلم، في المواد الثلاث رياضيات لغة عربية و فرنسية، حتى يتمكنوا من إستدراك النقائص المسجلة في مهاراتهم ، ولعل أهمها مهارة القراءة التي تعد وسيلة للتواصل،و مؤشر من مؤشرات التحكم في اللّغة.

ولما للقراءة من أهمية في حياة الإنسان، بات من الضّروري أن نفكّر في العمل بالبرامج العلاجية المقترحة

في الأطروحات و الأبحاث، وكذا إستراتيجيات تعلم نشطة، قائمة على إدماج الموارد

في ميادين اللغة العربية، حتى نقدّم للتلميذ تعلما ذا منهجية، في التعامل مع المواقف، و في حل المشكلات التعلمية، من منطلق توفير مناخ تربويي مناسب لكل الفئات، من ذوي الإحتياجات الخاصة، وكذا المحرومين ثقافيا و إجتماعيا من ذوي صعوبات التعلم، و مرافقتهم، على تخطي كل المشكلات المرتبطة بتعلماتهم،كما أن للمعلّم و الأسرة كشريك إجتماعي، دورٌ في تكوين شخصية متزنة لدى المتعلم، فكلاهما يصقلها بالقيم و المعارف، و التوجيهات، و الإرشادات، والتحفيزات المادية و المعنوية، وإرساء مختلف الكفاءات المعرفية و الإجتماعية.

و لقد أولى الباحث في موضوعه، أهمية قصوى للتعلّمات الواجب تقديمها للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم و التي تتسم بالمرونة، الإنسجام ،و التكامل، من خلال إقتراح برنامج تعليمي قائم على عنصر الإدماج، تهدف إلى تنشيط الذاكرة، و الإحتفاظ بالخبرات، و إلى تنمية المهارات القرائية، عن طريق المراجعة المستمرة، و تصحيح الأخطاء، فكانت النتائج أن جلّ التلاميذ ما عدا الأقلية منهم،تحسنوا في مهارات القراءة.

و لعل أهم ما نختم به دراستنا ،يتجلى في أهمية إستخدام البرامج العلاجية في مدارسنا، و دور المعلم

في وضع خطط تربوية، و إعتماد إستراتيجيات تعليمية تعلمية، تركز على إدماج الموارد

(معارف و مهارات) بدل التعلمات المجزأة و الحشو المعرفي، و أن تكون المعالجة البيداغوجية، حصّة محفزة لا مثبطة، و العمل بالأبحاث و التوجيهات، و الإقتراحات لتجاوز صعوبات تعلم القراءة

و تحسين المهارات القرائية، بناء على قواعد و معطيات علمية، لأنّ علاج صعوبات القراءة يستلزم تحديد المجال العام للصّعوبة، و الصّعوبات الفرعية التي تنبثق من كلّ مجال، و التّشخيص الدّقيق للصّعوبات، ووضع تصوّر عام للعلاج، في ضوء المعطيات المرتبطة بالجوانب النظرية، و نتائج الدّراسات السّابقة، و تبصير الأساتذة بكلّ ما له صلة بالعلاج مفهوما و أهمية و متطلبات و طبيعة.

قائمة المصادر و المراجع بالغة العربية و الأجنبية

1. إبراهيم مصطفى حماد.(2008).مساق الإختبارات النفسية.غزة، مخبر علم النفس.
2. أبو رياش . (2006).علم النفس التربوي للطالب الجامعي و المعلم الممارس. ط1 عمان:دار المسيرة للنشر و التوزيع.
3. أبو معال عبد الفتاح .(2006).تنمية الإستعداد اللغوي عند الأطفال في الأسرة و الروضة. الأردن: دار الشروق للنشر
و التوزيع.
4. أبو جادو صالح محمد علي.(2007).علم النفس التطوري الطفولة و المراهقة. عمان:دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
5. أبو نيان إبراهيم.(2001).صعوبات التعلم،طرق التدريس و الإستراتيجيات المعرفية. الجمعية الخيرية لصعوبات التعلم.
6. أحمد مختار عضاض.(1962).التربية العلمية التطبيقية في المدارس الإبتدائية و التكميلية.ط1. لأردن :مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة و النشر.
7. أحمد عبد الله أحمد و فهيم مصطفى.(2000). الطفل و مشكلات القراءة. ط1. مصر :الدار المصرية اللبنانية.
8. أحمد هوشان.(2006). لبيتر شيفر جريجوري. ترجمة القراءة السريعة، كيف تمتلك مهارة القراءة السريعة مع المحافظة على الإستيعاب الكامل ط1.
9. إيمان عباس علي .(2008).صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق. الأردن :دار المناهج للنشر و التوزيع.
10. بكر نوفل محمد .(2007).أثر ثلاث إستراتيجيات معرفية في تنمية وعي الطلبة ما وراء المعرفي في إستراتيجيات القراءة لدى طلبة الصف العاشرة أساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بمنطقة الزرقاء التعليمية. الأردن ،كلية العلوم التربوية الجامعية .
11. بركات أحمد عبد الكريم حمزة،(2008).علم النفس المدرسي.مصرط1:الدار الدولية للإستثمارات الثقافية(ش.م.م).
12. جابر عبد الحميد جابر.(1993).برنامج تدريبي قائم على تجهيزات المعلومات لتنمية الوعي اللفظي و الإخراج الصوتي و أثره في تحسين مهارات السرعة و الطلاقة لذوي صعوبات التعلم.معهد الدراسات و البحوث التربوية، العدد 3،ج2.
13. جروان.(2002). الإبداع مفهومه-معاييره-نظرياته-قياسه- تدريبه-مراحل العملية الإبداعية. عمان :دار الفكر للطباعة
و النشر و التوزيع.
14. جابر عبد الحميد.(1993). برنامج تدريبي قائم على تجهيزات المعلومات لتنمية الوعي اللفظي و الإخراج الصوتي و أثره
في تحسين مهارات السرعة و الطلاقة لذوي صعوبات التعلم .معهد الدراسات و البحوث التربوية، العدد3.
15. جبايب علي حسن. (2010)، صعوبات تعلم القراءة و الكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي. نابلس :كلية العلوم التربوية جامعة النجاح الوطنية.
16. جودت عبد الهادي.(2000).علم النفس التربوي.عمان.ط1:الدار العلمية الدولية للنشر و التوزيع و دار الثقافة للنشر

قائمة المصادر و المراجع بالغة العربية و الأجنبية

و التوزيع.

17. هني خير الدين.(1999). تقنيات التدريس.ط1.الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
18. الحايك آمنة خالد. (2016).أثر برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات العصف الذهني و قوائم الكلمات في تحسين مهارات القرائية الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر.دار المنظومة، 43 .
19. حثروبي محمد صالح.(2012).الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية. الجزائر :دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع.
20. حطراف نور الدين.(2015).إقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ الثالثة إبتدائي بمدارس معسكر. رسالة مقدمة لنيل درجة مجستير تربية خاصة.
21. الحروب أنيس.(2012).قضايا نظرية حول مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. المجلة الدولية للأبحاث التربوية،جامعة الإمارات العربية المتحدة 31-60.
22. حمادو مسعودة.(2015). العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثاني إبتدائي.الجزائر أطروحة مجستير تربية خاصة. جامعة وهران(02.
23. خطاب ناصر.(2008).تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم(مقارنة بين الطريقة الصوتية و الطريقة الكلية). محافظة جدة: مركز الدراسات و البحوث ،قسم التربية الخاصة.
24. خطاب عمر محمد.(2006). مقاييس في صعوبات التعلم.ط1. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع.
25. اللجنة الوطنية للمناهج. (2008). منهاج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
26. اللجنة الوطنية للمناهج. (2011). منهاج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
27. اللجنة الوطنية للمناهج. (2012). منهاج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
28. اللجنة الوطنية للمناهج. (2016). منهاج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
29. مثال عبد الله غني.(2010).صعوبات التعلم لدى الأطفال.مركز البحوث و الدراسات التربوية ،10.
30. محمد علي كامل.(1996). سيكولوجية الفئات الخاصة. مصر،كلية التربية .
31. محمد عويس القرني إبراهيم محمد.(د س). المهارات الصوتية و مهارات الوعي الصوتي اللازم لمعلمي اللغة العربية لتعليم القراءة الجهرية بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الإبتدائية، كلية التربية جامعة الفيوم.
32. ربيع محمد (2008). الإدراك البصري و صعوبات التعلم.الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع.
33. عادل صلاح غنايم.(2016). البرامج العلاجية لصعوبات التعلم. عمان :دار المسيرة للنشر و التوزيع.
34. عبد الحفيظ مقدم.(1993).الإحصاء و القياس النفسي و التربوي. الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية.
35. عبد الحميد أماني حلمي.(2002).برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول إعدادي. مجلة القراءة و المعرفة ، العدد16.
36. عبد الظاهر أحمد عزت .(د س).دور مدخل الفهم في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الأول إبتدائي. مصررسالة دكتوراه.

قائمة المصادر و المراجع بالغة العربية و الأجنبية

37.عبد العال أسماء أحمد محمد .(2016). مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية. دار المنظومة، العدد32

38.العساوي عبد الرحمان. (2004).علم النفس العام و القدرات العقلية. مصر:دار المعرفة الجامعية.

39.عطية جمال سليمان. (2009). برنامج قائم على القراءة التصحيحية لتنمية آداء تلاميذ المرحلة الإبتدائية، في ضوء المستويات المعيارية للقراءة.مجلة كلية التربية، دار المنظومة ،العدد152.

40.علام صلاح الدين محمود.(2000).القياس و التقويم التربوي و النفسي.ط3. مصر: دار الفكر العربي.

41.علي أحمد مدكور.(2000).تدريس فنون اللغة العربية. مصر: دار الفكر العربي.

42.علي محمد صلاح عميرة (2002)، الدراسات العليا للطفولة-دراسات نفسية و إجتماعية، جامعة عين شمس-مصر العربية.

43.عودة سليمان أحمد. (1993). القياس و التقويم في العملية التدريسية.ط1. الأردن: دار الأمل للنشر و التوزيع.

44.غطاس شريف.(2012).دليل الأستاذ للسنة الثالثة لإبتدائي. الجزائر:الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

45.العزة سعيد حسين.(2009).التربية الخاصة للأطفال ذوي الإضطرابات السلوكية ط1 عمان:دار الثقافة للنشر و التوزيع.

46.العناني حنان عبد الحميد.(2008).علم النفس التربوي. الأردن :دار الصفاء للنشر و التوزيع.

47.غنيم خالد إسماعيل .(2002). مشكلات تربوية معاصرة.عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

48.الغوراني محمد عدنان.(2006). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظريات الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة و الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. الأردن،أطروحة منشورة مقدنة لمنح درجة الدكتوراه في التربية الخاصة.

49.محمود جلال الدين سليمان.(د س). دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة. جامعة المنصورة. كلية التربية بدمياط.

50.محمود سالم عوض الله. (2007).صعوبات التعلم و التنظيم الذاتي. جمهورية مصر العربية: الهيئة العامة لدار الكتب و الوثائق.

51.منصوري مصطفى.(2012). التأخر الدراسي أسبابه، أثره، و طرق علاجه. ط1: دار الغرب للنشر و التوزيع

52.موسي محمد.('2016).حساب الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الإبتدائية في البيئة الجزائرية مذكرة مجستير في علم النفس العيادي، صعوبات التعلم في الوسط المدرسي.

53.صايل هواري فيصل أحمد .(د س).فاعلية برنامج علاجي للتخلص من ضعف القراءة و أثره على تحسين مستوى التحصيل لطلبة الصف الثالث أساسي . الأردن.

54.تهاني صبري كمال شعبان و آخرون.(2014).برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي و الإخراج الصوتي و أثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة و الفهم و النطق لذوي صعوبات التعلم بالخلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة العلوم التربوية ، العدد الثالث3-ج2.

55.تهاني محمد صبري. (2014). إستخدام برنامج بريب Prep المقترح لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال. دار المنظومة 156.

56.اللبودي.(2003). فاعلية إستخدام مدخل الطرائف في تنمية مهارات القراءة الإبداعية و الإتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة و المعرفة، العدد(33)،ص(44-15).

قائمة المصادر و المراجع بالغة العربية و الأجنبية

57.الياسري حسين نوري.(2006). صعوبات التعلم الخاصة.بيروت (ط1):الدار العربية للعلوم .

58.سامر عبد الحميد الحساني.(2011). أثر برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة في تطوير مستوى الإستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مشكلات القراءة. مصر، مجلة كلية التربية بالزقازيق.

59.السّرطاوي عبد العزيز مصطفى. (1995).بناء أداة مسحية للكشف عن ذوي صعوبات التعلم.مجلة كلية التربية، العدد11.

60.سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم.(2010).المرجع في صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية و الإجتماعية و الإنفعالية.مصر :مكتبة الأنجلو المصرية.

61.قدي سومية.(2016).صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الإبتدائية، صعوبة القراءة و الكتابة ، و الحساب. الجزائر.التربية
و التنميةالبشرية،06.

62.قدي سومية.(2017).تقدير الذات وعلاقته بصعوبات تعلم القراءة.الجزائر، أطروحة دكتوراه في علم النفس.

63.ناجي كريم (2005).صعوبات التعلم لدى الأطفال. الأردن:دار أسامة للنشر و التوزيع.

قائمة المصادر و المراجع باللغة الأجنبية.

1. Franc.léon . Cour de Pedagogie Generale. Edition Des Frère Marisites-Bruxelle 5^{e} Edition-1962 .
2. Hallahan ,D ,Kauffman ,j(1976). introduction to Learning Disabilitics: A.psycho-Behavioral Approch.Englewood Cliffs ,N.j. Printice.Hall.
3. Hallahan ,D ,Kauffman ,M(2003).Disabilitics. exceptional learners , 9th introduction to special education New York: Allyn.&Bacon.

4. Harris،Albert j –Sipay،EdwardR:How toIncreaseReading Ability:AGuide to Developmental and Remedial Methods،8 Edition،London،K1995.
5. Kim ;Al. Et Vaughn – S.et Wanzek-J et wei ‘Sh.(2004)Graphic Organizers and their Effects on the ReadingComprehension of students with LD:A Synthesis of Research.journal of learning Disabilities‘Vol.37.N0.(02):pp.105-108.
6. Lehman‘H.(1992).Graphic Organizers Benefit SlowReaders‘Clearing House ‘Vol.66‘N0.(1):pp.53-56
7. Ministere de l’Education, nationale ، Commission general des programmes (2016) ,Referentiel General Des programmes،Documents officiels,Edition 2016- Algerie.
8. Mokhtari‘K . et Reichard‘C(2002).Assessing Students‘Metacognitive Awareness of Reading Strategies journal of Education Psychology‘vol.94.N0 2.249.-259.
9. Winitz,Harris,The Comprehension Approche toForeing Language Instruction.NewburyHouse Publisgers,1991 ,ERIC,ED210931 .
10. Zwier،Jeff Building Reading Comprehension Habits in Grades 6-9 International Reading Association، 2004.

موضوع القراءة يتخذ أربعة ميادين هي:فهم المنطوق-تعبير شفوي- فهم المكتوب- إنتاج نص

1- بعد فهم المنطوق:يستوعب خطابات في حدود مستواه الدراسي و عمره العقلي و الزمني، و يتفاعل معهما بالتركيز على النمط السردي.
المعايير:
- يحدد موضوع السرد و عناصره.
- يتعرف على قرائن السرد.
- يستخدم الروابط اللغوية المناسبة للسرد(زمن الفعل)
- يتصرف بكيفية تدل على إهتمامه لما سمع.
-يسمع و يحاكي ما سمع.

2- بعد التعبير الشفوي:يحاور و يناقش و يقدم توجيهات في موضوعات مختلفة، لإثراء أفكاره إعتمادا على مكتسباته المدرسية.
المعايير:
- يحدد المكان و الزمان.
- يتقيد بالموضوع.
- يعبر عن رأيه الشخصي(يتصور نهاية قصة، إعادة سرد قصة، سرد قصة بأسلوبه.

3- بعد فهم المكتوب:يفهم ما يقرأ و يهيكل النص المكتوب ثم يقيم مضمونه.

المعايير:
- يلتزم بقواعد القراءة الصامتة.
- يحترم شروط القراءةالجهري
- يعبر عن فهمه لما قرأ.
- يميز الشخصيات الموجودة في القصة

(بشر ،حيوانات، قصص واقعية، قصص خيالية)

- يؤدي المحفوظات آداء معبرا.
- يميز النّص السّردي من الوصفي.
- إعطاء جانب أكبر للأداء القرائي.

4- بعدالإنتاج الكتابي:يتعرف على مختلف أشكال الحروف و االضوابط للكتابة بالعربية،و يتحكّم في مستويات اللّغة الكتابية،و ينتج نصّا سرديا و مشاريع كتابية ذات دلالات إجتماعية.

المعايير:

- يحترم شروط العرض(المسافات ،النظافة،اعلامات الوقف...).
- يحترم قواعد الكتابة(الخط و الإملاء).
- يوظف المعجم اللغوي المناسب للموضوع.
- ينظم إنتاجه وفق نمط النص.
- يحترم تسلسل سرد الأفكار.

الأبعاد	المعايير	وضعيات التعلم	السلامة اللغوية			مدى قياسها للبعد			
			سليمة	نوعا ما	غير سليمة	تقيس بنسبة			لا تقيس
						٪25	٪50	٪75	
فهم المنطوق	- يحددموضوع السرد	-يستمع للنص المقروء و يبدي فيه فهمه العام .							
	- يحددعناصر السرد	-يتعرف على نمط النص من خلال فهمه .							
	- يتعرف على قرائن السرد.	-يحدد الفضاء الزماني و المكاني في سرد الأحداث.							

	- يستخدم الروابط اللغوية المناسبة للسرد.	-يوظف الروابط اللغوية لتناسق السرد.							
	-يتصرف بكيفية تدل على إهتمامه لما سمع.	- يناقش و يحاور. -يقدم مبررات مشافهة.							
	المعايير	**وضعيات التعلم**	**السلامة اللغوية**			**مدى قياسها للبعد**			**لا تقيس**
			سليمة	نوعا ما	غير سليمة	٪25	٪50	٪75	
	-يحدد الفضاء الزماني للحدث.	يستخدم الفضاء الزماني في تتبع الأحداث							

الصّورة الأولية للبرنامج التدريبي
الملحق رقم:(01)

	-يحدد الفضاء المكاني للحدث	يستخدم الفضاء المكاني للدلالة على وقوع الحدث							
الأبعاد	المعايير	وضعيات التعلم	سليمة	نوعا ما	غير سليمة	مدى قياسها للبعد			لا تقيس
						٪25	٪50	٪75	
فهم المكتوب	-يلتزم بقواعد القراءة الصامتة.	-يقرأ النص قراءة صامتة واعية.(يسأل المعلم سؤالاحول الفهم، يتعلق بالمعنى العام للنص)							
	-يحترم شروط القراءة الجهرية.	-يقرأ النص قراءة متصلة ،مسترسلة بإحترام علامات الوقف.							
	-يعبر عن فهمه لما قرأ.	-يستثمر النص في إكتساب الصيغ اللغوية ،و دمجها في المواقف التعلمية.							

الصّورة الأولية للبرنامج التدريبي
الملحق رقم:(01)

	-يميز الشخصيات الموجودة في القصة.	-يميزالشخصيات البارزة في الموضوع، ويحدّد القيم الأخلاقية الواردة في النص.							
	-يميز النص السردي من الوصفي.	يميز بين مقاطع النصوص السردية و الوصفية و التوجيهية							
	-يؤدي المحفوظات آداء معبرا.	-يستظهر الأنشودةأو المحفوظات و يلتزم بقواعد آدائها.							

إنتاج النص	-يحترم شروط العرض. (المسافة، النظافة، علامات الوقف). -يحترم قواعد الكتابة. -يوظف المعجم اللغوي المناسب للموضوع. -ينظم إنتاجه وفق نمط النص.	-يبدأ بتوطئة للموضوع ،و يطرح الإشكالية. -يعبّر عن الموضوع وفق التعليمة. -يستعمل الروابط اللغوية،في التنسيق بين الأفكار و المعاني. -يختم إنتاجه بإقتراحات ،توصيات، إرشادات و توجيهات،مبررات. -يحترم مقاييس الحروف على الشبكة. -يتقيد بالمسافات الموجودة بين الجمل و الأفكار. -يستثمر الموارد اللغوية،بإدماج المكتسبات القبلية بالمواقف التعلمية الجديدة. -وضعيات تتضمن أنشطة يتعلم فيها التلميذ السرد ، تلخيص القصص.								

الملحق رقم (02) يوضح مكونات البرنامج التعليمي المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة.
مع شبكة تقييم صعوبات تعلم مهارات القراءة .

عنوان البرنامج: أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي
.(دراسة تجريبيةعلى عينة من ذوي صعوبات تعلم القراءة السنة الثالثة إبتدائي- مدرسة بلعباسي محمد سيدي بلعباس).
الهدف العام للبرنامج: علاج صعوبات القراءة، و تنمية مهارات الفهم، و الآداء القرائي السليم لدى تلاميذ السنة الثالثة .
الكفاءات المستهدفة:
- أن يفهم المتعلم النصوص المنطوقة و يتفاعل معها .
- أن يقرأ المتعلم الحروف و الكلمات و النّصوص القصيرة ،وفق معايير القراءة السّليمة.
-أن يفهم المتعلم النّصوص المكتوبة ،ويوظف خبراته في حل المشكلات القرائية.

الكفاءات المستهدفة	المحتوى	الطريقة	الوسائل	أسلوب التقويم
- أن يفهم المتعلم اللغة المنطوقة. **- أن يفهم المتعلم اللغة المنطوقة.**	-قراءة حروف وكلمات. -سرد قصة على مسامعهم. -خطابات منطوقة. -تسميع آية أو سورة قرآنية -إنشاد محفوظات.	- طريقة التهجئة يعتمدها في قراءة الحروف الهجائية. -الطريقة الصوتية، و تكون جهرا للإكتشاف عيوب النطق -الطريقة تسميعية، التسميع الذاتي عن طريق المسجل. - الطريقةحوارية – متعلم متعلم - الطريقة تلقينية- معلم متعلم -الطريقة التنشيطية. طريقة لعب أدوار- تمثيل مسرحي شخصي. -تمثيل مسرحي جماعي.	-كتاب التلميذ -كتب; قصص أطفال -سبورة -ألواح -بطاقات فردية و جماعية -صور ومشاهد جهاز العرض	- أسئلة شفوية. - أسئلة كتابية

الملحق رقم (02) يوضح مكونات البرنامج التعليمي المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة.
مع شبكة تقييم صعوبات تعلم مهارات القراءة .

- أن يقرأ المتعلم الحروف و الكلمات و النصوص القصيرة وفق معايير القراءة السليمة.	-كلمات و جمل ذات دلالة. -نصوص قرآنية ِ،أحاديث نبوية شريفة، - حكم وأمثال -نصوص ذات نمط سردي، ،وصفي ، توجيهي	- تمارين قرائية متنوعة ، في الدليل التطبيقي.	-كتاب التلميذ -كتب قصص الأطفال -السبورة -الألواح -بطاقات فردية و جماعية - أشرطة سمعية جهاز العرض	الملاحظة(باستخدام بطاقات الملاحظة) إختبارات الأداء (القرائي)
-أن يفهم المتعلم النص المكتوب.	-يميز بين أنواع الكلمات. (إسم ، فعل) --يشرح المفردات. -يوظف المفردات في جمل مفيدة. -يستخدم الصيغ التعبيرية لإتمام المعنى.	تمارين،و تدريبات في الدليل التطبيقي.	-كتاب التلميذ -كتب قصصالأطفال -السبورة -الألواح -بطاقات فردية و جماعية جهاز العرض -صور ومشاهد	- إختبار شفوي - إختبار كتابي

(صايل، دس:104)(أسلوب تحليل القراءة، أخطاء الطالب القرائية و نمط الخطأ)
(بكر نوفل،207: 99-103)

- **محتوى المادّة:**

نصوص قصيرة من كتاب التلميذ ،قصص مشوقة، محفوظات من التراث الثقافي والتربوي، نصوص قصيرة من إنتقاء المعلم.

- النصوص المقترحة:

الإحتفال بالعام الأمازيغي-أحافظ على أسناني-الملابس التقليدية- نظافة المدرسة- البط الصغير-ساعي البريد.

- **تحديد الحجم الزمني التطبيقي**: **بعد فهم المنطوق** 3سا بمعدل 45 دقيقة للحصة، عدد الحصص 4

  بعد الآداء 5سا و15 د بمعدل 45 دقيقة للحصة، عدد الحصص 7

  بعد فهم المكتوب3سا و 45د بمعدل 45دقيقة للحصة، عدد الحصص 5

- **الطرائق:**

طريقة التهجئة-الطريقة التسميعية- الطريقة الصوتية – طريقة حل المشكلات- الحوار و المناقشة (تدريبات و تمارين)- الطريقة التلقينية-طريقة لعب الأدوار- طريقة الألعاب القرائية.

إستراتيجية المعرفة المكتسبة- إستراتيجية الإستيعاب القرائي- إستراتيجية التّصور البصري.

- **الوسائل:**

كتاب التلميذ السنة الثالثة ابتدائي – نصوص ذات الطابع الوصفي و السردي -وسائل سمعية (مسجل صوتي) ، وسائل بصرية(مشاهد و صور و فديوهات من المواقع)- وسائل سمعية بصرية(أقراص مظغوطة vcd، بطاقات حروف و كلمات، صور فوتوغرافية ذات علاقة بالمواضيع المقترحة في البرنامج، سبورة ، ألواح .

- **أساليب التقويم:** الملاحضة (شبكة تقييم صعوبات تعلم القراءة) ،أسئلة شفوية ، تمارين كتابية.

	التحكيم		
التقديرات / عناصر البرنامج	مناسبة و تفي بالغرض	غير مناسبة و لا تفي بالغرض	التعديـــــــــــــل
الأهداف			

الملحق رقم (02) يوضح مكونات البرنامج التعليمي المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة.
مع شبكة تقييم صعوبات تعلم مهارات القراءة .

المحتوى			
الطرائق			
الوسائل			
أساليب التقويم			

شبكة تقييم صعوبات القراءة لتلميذ السنة الثالثة إبتدائي ذاصعوبة في تعلم القراءة و مهاراتها.

الأبعاد	المؤشرات	التقديرات					
		تظهر بدرجة كبيرة جدا	تظهر غالبا	تظهر بدرجة متوسطة	تظهر بدرجة قليلة	لاتظهر إطلاقا	ملاحظات
فهم المنطوق	- لا يفهم معاني كلمات مسموعة						
	-لايفهم معاني جمل مسموعة						

	-لايفهم معاني نصوص مسموعة						
الأداء القرائي	-لا يدرك الحروف. -لا يحترم مخارج الحروف. -لا يحترم علامات الوقف. -الحذف. -الإبدال. -القلب. -الإضافة.						

الأداء القرائي	-التهجي. -التكرار. -التقطيع. - يفقد مكان القراءة ويعيد ما يقرأ بشكل متكرر. - وتيرة القراءة مضطربة. - يخطئ في قراءة الحركات.						
الأداء القرائي	- صعوبة ضبط الصوت أثناء القراءة .						

الملحق رقم (02) يوضح مكونات البرنامج التعليمي المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة.
مع شبكة تقييم صعوبات تعلم مهارات القراءة .

فهم المكتوب	❖ -لا يفهم معنى كلمات مكتوبة. ❖ -لا يفهم معنى جمل مكتوبة.						

الملحق رقم (02) يوضح مكونات البرنامج التعليمي المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة.
مع شبكة تقييم صعوبات تعلم مهارات القراءة .

	.						
فهم المكتوب	❖ -لا يفهم معنى نص مكتوب						

الملحق رقم (02) يوضح مكونات البرنامج التعليمي المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة.
مع شبكة تقييم صعوبات تعلم مهارات القراءة .

المجموعة التجريبية-أ-

المستهدفة	الآداء القرائي																	فهم المنطوق			فهم المكتوب		
	المؤشرات																	المؤشرات			المؤشرات		
	لايدرك الحروف المكتوبة	لا يحترم مخارج الحروف	لا يحترم علامات الوقف	الحذف	الإبدال	القلب	الإضافة	التهجي.	التكرار	التقطيع	- وتيرة القراءة مضطربة.	-صعوبة ضبط الصوت أثناء القراءة.	- يخطئ في قراءة الحركات	- يفقد مكان القراءة ويعيد مايقرأ بشكل متكرر	- لايفهم معاني كلمات مسموعة	- لايفهم معاني جمل مسموعة	- لايفهم معاني نصوص مسموعة	-لايفهم معنى كلمات مكتوبة.	لايفهم معنى جمل مكتوبة	لا يفهم معنى نصوص مكتوبة			
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							
10																							

المجموعة التجريبية – ب-

الآداء القرائي	فهم المنطوق	فهم المكتوب	فه
المؤشرات	المؤشرات	المؤشرات	

الملحق رقم (02) يوضح مكونات البرنامج التعليمي المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة.
مع شبكة تقييم صعوبات تعلم مهارات القراءة .

	لايدرك الحروف المكتوبة	لا يحترم مخارج الحروف	لا يحترم علامات الوقف	الحذف	الإبدال	القلب	الإضافة	التهجي.	التكرار	التقطيع	- وتيرة القراءة مضطربة.	-صعوبة ضبط الصوت أثناء القراءة .	- يخطئ في قراءة الحركات	- يفقد مكان القراءة ويعيد مايقرأ بشكل متكرر	- لايفهم معاني كلمات مسموعة	- لايفهم معاني جمل مسموعة	- لايفهم معاني نصوص مسموعة	--لايفهم معنى كلمات مكتوبة.	لايفهم معنى جمل مكتوبة	لا يفهم معنى نصوص مكتوبة	
1																					
2																					
3																					
4																					
5																					
6																					
7																					
8																					
9																					
10																					

المجموعة التجريبية

المؤشرات / الأبعاد	ت حرشاوي 1	ت2 قطاف	ت3 عدنان	ت4 طويل	ت5 فنتوس	ت6 مهداوي	ت7 بن عودة	ت8 ساخي	ت9 داود	ت10 بلحاج	ت11 معرف	ت12 كورداسي	ت13 مومين	ت14 علام	ت15 بن عربية	ت16 بن دحو	ت17 إسماعيل	ت18 حنديش	ت19 حرطاني	ت20 مسعودي

الملحق رقم (02) يوضح مكونات البرنامج التعليمي المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة.
مع شبكة تقييم صعوبات تعلم مهارات القراءة .

فهم المنطوق	-لا فهم معاني كلمات مسموعة																			
	المج																			
	لا يفهم معاني جمل مسموعة																			
	المج																			
	لا يفهم معاني نصوص مسموعة																			
	المج																			
الأداء القرائي	-لا يدرك الحروف المكتوبة.																			
	المج																			

الملحق رقم (02) يوضح مكونات البرنامج التعليمي المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة.
مع شبكة تقييم صعوبات تعلم مهارات القراءة .

	-لا يحترم مخارج الحروف.																			
	المج																			
	-لا يحترم علامات الوقف.																			
	المج																			
	الحذف.																			
	المج																			
	الإبدال.																			
	المج																			
	القلب.																			
	المج																			

الملحق رقم (02) يوضح مكونات البرنامج التعليمي المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة.
مع شبكة تقييم صعوبات تعلم مهارات القراءة .

	الإضافة .																			
	المج																			
	التقطيع.																			
	المج																			
	التهجي.																			
	المج																			
	التكرار																			
الأداء القرائي	***المج***																			
	- وتيرة القراءة مضطربة																			
	المج																			

الملحق رقم (02) يوضح مكونات البرنامج التعليمي المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة.
مع شبكة تقييم صعوبات تعلم مهارات القراءة .

	-صعوبة ضبط الصوت أثناء القراءة																			
	المج																			
	- يخطئ في قراءة الحركات																			
	المج																			
	- يفقد مكان القراءة ويعيد مايقرأ بشكل متكرر																			
	المج																			
فهم المكتوب	-لا يفهم معنى كلمات مكتوبة.																			
	المج																			

الملحق رقم (02) يوضح مكونات البرنامج التعليمي المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة.
مع شبكة تقييم صعوبات تعلم مهارات القراءة .

فهم المكتوب	-لايفهم معنى جمل مكتوبة.																			
	المج																			
	-لايفهم معنى نصوص مكتوب.																			
	المج																			

الملحق رقم (02) يوضح مكونات البرنامج التعليمي المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة.
مع شبكة تقييم صعوبات تعلم مهارات القراءة .

الملحق رقم (03) يبين نسبة إتفاق المحكّمين على صدق البرنامج العلاجي لصعوبات تعلّم القراءة ومهاراتها.

المؤشرات		المحكمين						مقترحات المحكمين
		أ ت إ	أستاذ محاضر أ علم النفس	أستاذة محاضرة أ علم النفس	أستاذ محاضر أ علم النفس	مفتش التعليم الإبتدائي	**متوسط النسبة المئوية**	
فهم المنطوق	الأهداف	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	لا يدرك الحروف المكتوبة (يحذف من بعد فهم المكتوب و يدرج في بعد الأداء القرائي) بحسب رأي أحد المحكمين.
	محتوى المادة	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	ملاحظات عامة و تعديلات في البرنامج قدمها المحكم الثاني تجدونها في الملاحق
	الطرائق	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	
	الوسائل	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	
	تدابير التقويم	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	
الأداء القرائي	الأهداف	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	
	محتوى المادة	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	
	الطرائق	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	
	الوسائل	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	
	تدابير التقويم	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	
فهم المكتوب	الأهداف	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	
	محتوى المادة	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	
	الطرائق	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	100٪	100٪	100٪	مقبولة بنسبة 100٪	
	الوسائل	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	
	تدابير التقويم	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	مقبولة بنسبة 100٪	

ººº الأستاذة (ش ف) أستاذة محاضرة أ، كلية العلوم الإجتماعية ،شعبة علم النفس_ سيدي بلعباس

ººº (ح م)أستاذ محاضر أ، كلية علم الإجتماع ،شعبةعلم النفس – سيدي بلعباس.

ººº (غ ع) ، أستاذ محاضر أ،كلية العلوم الإجتماعية،قسم علم النفس- وهران 2.

ººº الأستاذة (ن ن)،أستاذة التعليم الإبتدائي،مدرسة بلعباسي محمد، المقاطعة الإدارية الثانية(02)- سيدي بلعباس.

المفتشون° السيد: (ز ر)، مفتش التعليم الإبتدائي المقاطعة الإدارية الأولى(01)

ملخص الدراسة:

تهدفت الدراسة إلى معرفة " أثر برنامج تعليمي مقترح لعلاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي، ذوي صعوبات في تعلم القراءة" قوامها (20) تلميذا(12) و تلميذة(8)، فكانت إشكالية الدراسة على النحو التالي :

"هل توجد فروق قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة و بعده ؟" ثم الفرضية العامة التي صيغت كمايلي:

" توجد فروق قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة و بعده لصالح البعدي."قام الباحث بإختيار العينة بطريقة قصدية، ثم طبق بطارية من إختبارات الذكاء فوجد أن نسبة ذكائهم تراوحت بين المتوسط إلى ذكي جدا .

إعتمد الباحث في موضوعه، المنهج الشبه تجريبي، بتطبيق القياس القبلي و القياس البعدي على المجموعة التجريبية.

التي تعرضت إلى تدريبات على البرنامج التعليمي المقترح، في حصص المعالجة البيداغوجية ، و بإستعمال الأساليب الإحصائية التالية، إختبار ويلكوكسون، إختبار مان ويتنيه، و مربع الإيتا لحساب الأثر قام الباحث بالمعالجة الإحصائية فأفرزت النتائج التالية:

" توجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة و بعده لصالح البعدي."قيمة إختبار(wilcoxon) (3,95) في بعد فهم المنطوق، و هي دالة عند مستوى الدلالة (0,00)، و في بعد الآداء(3,92)، وهي دالة عند مستوى الدلالة(0,00)، و في بعد فهم المكتوب(3,96)، وهي دالة عند مستوى الدلالة(0,00).

- " لاتوجد فروق دالة إحصائيا قبل تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة، تعزى إلى متغير الجنس."

- " لاتوجد فروق دالة إحصائيا بعد تنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات تعلم مهارات القراءة، لدى المعيدين و غير المعيدين."

للبرنامج التعليمي المقترح أثر، في تنمية مهارات فهم المنطوق،و الآداء و الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الثالثة من ذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة ؟ حيث قيمة الإيتا مربع n^2 بلغت (0,070) و قيمة (d) (0,55)و هي دالة.

Résumé de l'étude:

L’étude visait à déterminer «l’effet d’un programme d’enseignement proposé pour le traitement des difficultés d’apprentissage en lecture chez un échantillon d’élèves du primaire de troisième année ayant des difficultés d’apprentissage de la lecture» composé de (20) élèves (12) et d’élèves (8)
Le problème de l'étude était le suivant:
"Y a-t-il des différences avant et après la mise en œuvre du programme de difficultés d'apprentissage thérapeutique?" Ensuite, l'hypothèse générale est formulée comme suit:
"Il existe des différences avant la mise en œuvre du programme thérapeutique pour les difficultés d'apprentissage et après la lecture au profit de la dimension."
Le chercheur a choisi l’échantillon de manière intentionnelle, puis a appliqué une batterie de tests d’intelligence et a découvert que son QI variait de moyen à très intelligent.

Le chercheur a adopté la méthode quasi expérimentale en appliquant les mesures préalables et ultérieures au groupe expérimental.
Exercices sur le programme d’enseignement proposé, dans les classes pédagogiques, et utilisant les méthodes statistiques suivantes, test de Wilcoxon, test de Mann Whitney et case ETA pour calculer l’impact du chercheur sur le traitement statistique et produire les résultats suivants:
"Il existe des différences statistiquement significatives avant et après la mise en œuvre du programme thérapeutique pour les difficultés d'apprentissage en lecture, en faveur de la dimension." (3,92), qui est une fonction au niveau de signification (0,00), et après compréhension de l'écrit (3,96), une fonction au niveau de signification (0,00).
-"Il n'y a pas de différences statistiquement significatives avant la mise en œuvre du programme thérapeutique pour les difficultés d'apprentissage en lecture, en raison de la variable de sexe."
- "Il n'y a pas de différences statistiquement significatives après la mise en œuvre du programme thérapeutique pour les difficultés d'apprentissage en lecture, chez les doublantts et chez les non doublants."

Le programme éducatif proposé a-t-il un impact sur le développement des compétences de compréhension opératoire, les performances de compréhension de la lecture et les performances des élèves de troisième année ayant des difficultés d'apprentissage en lecture? Où la valeur du Eta carré est (0,070) et la valeur de (d) (0,55) est une fonction.

Summary of the study:

The purpose of the study was to determine "the effect of a proposed instructional program for the treatment of reading difficulties in a sample of Grade 3 students with reading disabilities". of (20) students (12) and students (8) The problem of the study was as follows: "Are there differences before and after the implementation of the therapeutic learning difficulties program?" Then, the general assumption is formulated as follows: "There are differences before the implementation of the therapeutic program for learning difficulties and after reading for the benefit of the dimension." The researcher intentionally chose the sample, then applied a battery of intelligence tests and discovered that his IQ ranged from medium to very intelligent

The researcher adopted the quasi-experimental method by applying the prior and subsequent measurements to the experimental group.

Exercises on the proposed curriculum, in the instructional classes, and using the following statistical methods, Wilcoxon test, Mann Whitney test and ETA box to calculate the impact of the researcher on statistical processing and produce the following results:

"There are statistically significant differences before and after the implementation of the therapeutic program for learning difficulties in reading, in favor of the dimension." (3.92), which is a function at the level of significance (0.00), and after reading comprehension (3.96), a function at the level of significance (0.00). - "There are no statistically significant differences before the implementation of the therapeutic program for reading learning difficulties, because of the sex variable."

- "There are no statistically significant differences after the implementation of the therapeutic program for learning difficulties in reading, doubling and non-doubling." Does the proposed educational program have an impact on the development of operative comprehension skills, reading comprehension performance, and the performance of third-year students with reading disabilities? Where the value of the square Eta is (0,070) and the value of (d) (0,55) is a function.