جامعة الدكتور الطاهر مولاي سعيدة

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قسـم العلـوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه L.M.D في صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية في الوسط المدرسي

الموضـــــوع :

توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية في علاج صعوبات تعلم القراءة - الفيديو نموذجا- لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

إعداد الطالبة:

كوراث كريمة

إشراف:

أ.د. منصوري مصطفى

لجنة المناقشة:

أ.د/ ماحي ابراهيم	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	رئيـسا
أ.د/ منصوري مصطفى	**أستاذ محاضر -أ -**	**جامعة مستغانم**	**مشرفا ومقررا**
أ.د/ بكري عبد الحميد	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة سعيدة**	**عضوا مناقشا**
د/ شريفي علي	**أستاذ محاضر أ**	**جامعة سعيدة**	**عضوا مناقشا**
د/ حولة محمد	**أستاذ محاضر-أ-**	**جامعة مستغانم**	**عضوا مناقشا**
د/ لكحل مصطفى	**أستاذ محاضر- أ-**	**جامعة سعيدة**	**عضوا مناقشا**

السنة الجامعية: 2016-2017

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى والدي المؤمن بي دائما،حفظه الله وأطال

في عمره ،و إلى أمي أطال الله في عمرها .

و إلى كل عائلتي كبيرا و صغيرا و خاصة براعم عائلة كورات *اكرام ،سمية ،أسماء،

هشام وكوثر،أسامة، مليكة، نصرو،عبد الواحد رضا، إبراهيم،صارة *

إلى كل زميلاتي في العمل ،و خاصة صديقتي نصيرة، شكرا لدعمكن .

إلى كل طلبة الدكتوراه دفعة 2013

و إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من بعيد أو قريب

كريمة .ك

شكر و تقدير

الحمد الله الذي بنعمته تتم الصالحات،الحمد لله نحمده و نشكره على عظيم فضله و جزيل رحمته،الذي أعانني بقدرته ووفقني لإنجاز هذا العمل ، وقد أنجزت هذا العمل بفضل من الله ،و بفضل أستاذي الفاضل د.أ.منصوري مصطفى الذي أشرف على هذا العمل بجد وصبر و له مني كل الشكر والتقدير والاحترام ،وإلى كل أساتذتنا الأفاضل: د.أ. بكري عبد الحميد، رئيس المشروع، د .أ. موسى عبد الله مدير المخبر* تطوير*،وأستاذي الفاضل د.شريفي علي،الذي منحني الكثير من وقته ،و الأستاذ صوار يوسف،ولا أنسى كل الأساتذة الذين ساهموا في تكوين طلبة دفعة الدكتوراه 2013.،كما أتقدم بالشكر إلى كل الأساتذة الأفاضل ،أعضاء لجنة المناقشة.

و أخيرا أشكر كل من ساهم في انجاز هذا العمل من بعيد أو قريب .

كريمة .ك

شكر خاص

إلى كل تلاميذ السنة خامسة ابتدائي وخاصة التلاميذ الدين تعاونوا معنا في انجاز الدراسة الميدانية، شكر خاص إلى كل مديري المؤسسات الذين تعاونوا معنا و خاصة مديرة المؤسسة الابتدائية مولود فرعون السيدة سعاد.

شكري الخالص إلى مفتشي اللغة العربية مقاطعة (1)و(2) و (3)(5) وخاصة الأستاذة سماح نصيرة.

شكري الخاص أيضا إلى كل من المعلمة كورات نصيرة،والمعلمة حساني فطيمة والمعلمة سهام ،و إلى كل الأسرة التربوية التي ساهمت في انجاز هذا العمل من بعيد أو قريب.

كريمـة. ك

الملخص :

تسعى هذه الدراسة إلى تقصي صعوبات تعلم القراءة الأكثر انتشارا بين أوساط تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؛ و إلى التعرف على مدى مساهمة الوسائط التفاعلية و الفيديو التفاعلي أساسا في علاج صعوبات القراءة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. ولاختبار فرضيات البحث، تم اختيار عينة مكونة من(60) تلميذا وتلميذة من بينهم(35) من الذكور مقابل (25) من الإناث ، متمدرسون في السنة الخامسة ابتدائي ، ينتمون إلى(07) مدارس من ولاية سعيدة. وقد استخدمت في هذه الدراسة التصميم الشبه التجريبي،المعروف بتصميم المجموعة التجريبية والضابطة ، ذات القياسين القبلي والبعدي ، كما تم استخدام الأدوات القياس التالية: اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح ،والمقياس التقديري لتشخيص صعوبات القراءة لفتحي الزيات،وبطاقة رصد مظاهر صعوبات تعلم القراءة من إعداد الباحثة مقسمة إلى محاور، وتطبيق برنامج علاجي قائم على توظيف الفيديو لعلاج صعوبات القراءة.

ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية :

- التكرارات و النسب المئوية ،المتوسطات والانحرافات المعيارية لوصف استجابات عينة البحث .
- اختبار(ت) للتعرف على دلالة الفروق في استجابات عينة البحث .
- اختبار (ت) لمجموعة مترابطة لتحديد الفروق القبلية و البعدية
- اختبار التباين الأحادي المصاحب لتحديد اتجاه الفروقANCOVA
- حساب قيمة مربع إيتا (η2) للتعرف علي حجم الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل (الفيديو التفاعلي في المتغير التابع (صعوبات تعلم القراءة) .
- حساب نسبة الكسب المعدل لبلك Black لمعرفة مدى مساهمة الفيديو التفاعلي في علاج صعوبات القراءة .

وقد أظهرت نتائج البحث ما يلي:

- أن صعوبات القراءة الأكثر انتشارا بين أوساط تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تتراوح درجتها مابين 41 درجة إلى 60 درجة ،وفق المقياس التشخيصي لصعوبات القراءة .

- هنـاك فـروق دالـة إحصـائيا عنـد مسـتوى (0.05α≥) بـين متوسـطات درجـات المجمـوعتين التجريبيـة و الضـابطة تعزى إلـى متغيـر الوسـائط التفاعلية(الفيـديو أساسـا) فـي عـلاج صـعوبات القراءة، وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا 0.566 ،وهي قيمة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى متغير الوسائط التفاعلية .

- توجـد فـروق دالـة إحصـائيا عنـد مسـتوى الدلالـة (0.05α≥) بـين متوسـطات درجـات أفـراد المجموعـة التجريبيـة فـي الاختبـار القبلـي والبعـدي لصـالح الاختبـار البعـدي تعـزى إلـى متغيـر الوسائط التفاعلية متمثلة في الفيديو.

- مساهمة الوسائط التفاعلية الكبيرة في علاج صعوبات القراءة، حيث بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (1.08)، وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بلاك من (1- 2) للمساهمة، مما يشير إلى مساهمة الفيديو التفاعلي في علاج صعوبات القراءة.

الكلمـات المفتاحيـة : صـعوبات تعلـم القـراءة ، الديسيلكسـيا ،الوسـائط التفاعليـة ، الفيـديو، الوسط المدرسي

Résumé

Cette étude vise les buts suivants :

- Identification des difficultés d'apprentissage de la lecture la plus répandues chez les élèves de cinquième année primaire.
- La contribution de la vidéo interactive à remédier les difficultés de lecture auprès des élèves

.Pour réaliser cette étude, nous avons choisi un échantillon de (**60**) élèves, dont(**35**) garçons&(**25**) filles , de 10 à 12 ans scolarisés dans des établissements primaires de la ville de Saida .

Pour le diagnostic nous avons opté pour les tests suivants :

- Epreuve d' intelligence **Ahmed Zaki Salah**
- . - Test **Fathi Zait** de diagnostic des difficultés de l'apprentissage de la lecture.
- .– Fiche d'observation des manifestations de difficultés d'apprentissage de la lecture
- Programme thérapeutique d'explorer les médias interactifs, vidéo comme modèle à remédier les difficultés de lecture.

Les résultats de la recherche:

- Les difficultés de lecture plus répandues parmi des élèves de cinquième année primaire vont 41 degrés à 60 degrés, conformément à la norme diagnostique de difficultés de la lecture.
- Il existe une différence statiquement significative au niveau (0.05) entre les moyennes de groupe expérimental et groupe témoin dues à l'évolution des médias interactifs (vidéo principalement) au traitement des difficultés de lecture.
- La contribution des médias interactifs est importante dans le traitement des difficultés de lecture

Les mots clé : difficulté d'apprentissage de la lecture ,traitement , les medias interactive

Abstract

The current study aimed to two key goals:

- ***T***o explore learning difficulties in reading, the most widespread fact among pupils of the fifth year of primary school.

- ***T***o identify the extent of the contribution of interactive media and interactive video primarily in the treatment of reading difficulties for pupils in the fifth primary year.

More specifically, the current study seeks to answer the two main questions:

- ***W***hat are the difficulties of reading the most widespread among pupils in the fifth primary year?

- ***W***hat is the extent of the contribution of the interactive media and video as a model in the treatment of reading difficulties?

And for testing hypotheses, a sample consisting of 60 pupils, including (35) males and (25) females ,in the fifth primary year, belonging to schools in Saida.

- ***T***he current research has used a para experimental design, known as the design of the Experimental Group and the Control Group of the Pre and Post measurements, and the researcher has used the following tools:

-***I***Q photographer by Ahmed Zaki Saleh to measure mental abilities (intelligence)

-***T***he diagnostic test by Fathi Al Zayyat to diagnose reading difficulties

-***M***onitoring card of manifestations of learning difficulties to read: prepared by the researcher divided into 03 axes:

-***T***he literacy movements.

- ***W***ord discriminate (deletion, Addition, repetition and substitution)

- ***A***ssimilation and reading comprehension.

- ***T***herapeutic program employing interactive media, video as a model for the treatment of the difficulties of reading for pupils in the fifth primary year.

And for analysis of the study data requesting the researcher has used the following statistical methods:

- ***F***requencies and percentages, averages and standard deviations to describe the research sample responses.

- ***T***est (t) to recognize the significance of differences in the research sample responses.

- ***T***est (t) for interconnected group to determine the pre and post differences.

- ***V***ariance Test accompanying to determine the direction of differences ANCOVA

- ***C***alculating the value of η^2 to determine the size of the impact of the independent variable (interactive video) on the dependent variable (difficulties in learning to read).

- ***C***alculating the average percentage gain Black to find out the extent of the contribution of interactive video in the treatment of reading difficulties.

. **The research results have shown the following:**

- ***T***hat the difficulties of reading most prevalent among pupils in the fifth primary year ranges between 41 to 60 degrees, according to the diagnostic scale of the reading difficulties.

- ***T***here are statistically significant differences at the level of (α "≥0.05) between the mean scores of the experimental and control groups with the introduction of the interactive media (mainly video) in the treatment of reading difficulties, and it has reached the value of the size of the impact using Eta square (0.566), which is a great and appropriate value that indicate that a large proportion of the differences were due to the interactive media.

- ***T***here are statistically significant differences at the level of significance (α ≥0.05) between the mean scores of the members of the experimental group in the Pre and Post Achievement Test in favor of the Post achievement test due to the interactive media and mainly video.

- ***T***he contribution of the large interactive media in the treatment of reading difficulties, where the average percentage gain for Black has reached (1,08), and this percentage is in the range set by Black (1-2) for contribution, which refers to the interactive video contribution in the treatment of reading difficulties.

فـهـرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
. إهداء.....	أ
شكر و تقدير.....	ب
. شكر خاص.....	ت
. ملخص الدراسة	ث
. ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	خ
. فهرس المحتويات	ذ
. قائمة الجداول	ش
. قائمة الأشكال	ص
. قائمة المـلاحق	ض
. مقدمة عامة	1
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
أولا: الخلفية النظرية	05
1. اشكالية الدراسة	05
2. فروض الدراسة	08
3. أهداف الدراسة.....	09
4. .أهمية الدراسة.....	09
5. . دواعي اختيار الموضوع.....	10
6. . التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة.....	10
ثانيا : الدراسات السابقة	14
1. . الدراسات السابقة متعلقة بصعوبات تعلم القراءة	14
2. نظرة تحليلية للدراسات السابقة	22
3. الدراسات السابقة متعلقة بعلاج صعوبات تعلم القراءة	24

4. نظرة تحليلية للدراسات السابقة.....	31
5. خلاصة الفصل	34
الفصل الثاني: ماهية القراءة	
1. ماهية القراءة	36
2. .أهمية القراءة	39
3. أنواع القراءة	41
4. مهارات القراءة	45
5. العوامل المؤثرة في القراءة	47
6. مراحل تطور القراءة	50
7. طرائق تعلم القراءة	51
8. تقيم القراءة	55
9. أهداف القراءة و تدريسها للسنة الخامسة ابتدائي.....	56
10. مستويات مهارات القراءة	58
11. نماذج القراءة	61
12. استراتجيات القراءة	64
13. خلاصة الفصل	68
الفصل الثالث: صعوبات تعلم القراءة	
أولا : مدخل إلى صعوبات التعلم.....	70
1. تعريف صعوبات التعلم	71
2. تصنيف صعوبات التعلم	73
ثانيا : صعوبات تعلم القراءة	75
3. تعريف صعوبات القراءة	75
4. أسباب صعوبات القراءة	79
5. النظريات المفسرة للصعوبات القراءة.....	85
6. أنواع صعوبات القراءة	93

7. مؤشرات و مظاهر صعوبات القراءة	95
8. . محكات تشخيص صعوبات القراءة.....	97
9.الأساليب العلاجية لصعوبات تعلم القراءة	100
10. خلاصة الفصل	110
الفصل الرابع : الوسائط التفاعلية	
أولا : الوسائط التفاعلية.....	113
1. مدخل إلى الوسائط التفاعلية	113
2. تعريف الوسائط التفاعلية	114
3. الوسائط في الدراسات السابقة	115
4. عناصر الوسائط التفاعلية	117
5. تصنيف الوسائط التفاعلية	120
6. خصائص الوسائط التفاعلية	122
7. تصميم برمجيات الوسائط التفاعلية	127
8. أهمية الوسائط التفاعلية	132
9. أسس اختيار الوسائط التفاعلية	133
10. الحاسب الالي وعلاج الوسائط التفاعلية	135
ثانيا : الفيديو التفاعلي	138
1. ماهية الفيديو التفاعلي	138
2.نشأة الفيديو التفاعلي	139
1. مستويات الفيديو التفاعلي	140
2. محتويات دائرة الفيديو التفاعلي	142
3. خصائص الفيديو التفاعلي	142
4. مراحل الفيديو التفاعلي	143
5. توظيف الفيديو التفاعلي في المجال التعليمي.....	144
6. خلاصة الفصل	147

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة	
أولا: الدراسة الاستطلاعية	149
1. الهدف من الدراسة الاستطلاعية	149
2. حدود الدراسة الاستطلاعية.....	149
3. أسباب اختيار السنة الخامسة ابتدائي.....	149
4. عينة الدراسة الاستطلاعية	150
5. الخصائص السيكومترية للأدوات	150
ثانيا: الدراسة الأساسية.....	160
1. منهجي الدراسة	160
2. مجتمع الأصلي للدراسة.....	161
3. عينة الدراسة و مواصفاتها	161
4. وصف أدوات الدراسة	163
5. البرنامج العلاجي	168
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	176
7. صعوبة التطبيق.....	177
الفصل السادس: عرض النتائج و مناقشتها	
1. عرض النتائج	181
2. تحليل النتائج	190
3. استنتاجات عامة	193
4. خاتمة الدراسة	194
5. التوصيات	195
6. الاقتراحات	195
قائمة المراجع	197
الملاحق.....	210

قائمة الجداول

الموضوع	الصفحة
1. الجدول رقم (1) يوضح مراحل تعلم القراءة.	50
2. الجدول رقم (2) يوضح قائمة الاختبارات الرسمية.	56
3. الجدول رقم (3) يوضح الأهداف التعليمية لمادة القراءة وفق الكفاءة القاعدية.	60
4. الجدول رقم (4) يوضح توزيع العينة الاستطلاعية	150
5. الجدول رقم (5) يوضح الصدق التميزي لمقياس التشخيصي لصعوبات القراءة	150
6. الجدول رقم (6) الجدول يوضح النسب المئوية لتحكيم بطاقة الملاحظة لصعوبات تعلم القراءة	156
7. الجدول رقم (7) يوضح الحالات التي تم استبعادها من العينة	161
8. الجدول رقم (8) يوضح توزيع أفراد العينة وفق المؤسسات المدرسية	163
9. الجدول رقم (9) يوضح توزيع العينة وفق الجنس	161
10. الجدول رقم (10) يوضح جدول الموصفات (الوزن النسبي للحصص و الحجم الساعي للبرنامج)	174
11. الجدول رقم (11) يوضح جدول الموصفات لأهداف السلوكية وفق تصنيف بلوم	174
12. الجدول رقم (12) يوضح جدول الموصفات لأهداف السلوكية للبرنامج	175
13. الجدول رقم (13) يوضح قيمة معامل الارتباط للتطبيق الأول و الثاني للاختبار التحصيلي	176

14. الجدول رقم (14) يوضح صعوبات تعلم القراءة الأكثر انتشارا	182
15. الجدول رقم (15) يوضح مستويات الصعوبة وفق المقياس التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة	183
16. الجدول رقم(16) يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للاختبار التحصيلي البعدي لمادة القراءة	183
17. الجدول رقم (17) يوضح اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين	185
18. الجدول رقم (18) يوضح اختبار التباين الأحادي المصاحب لتحديد اتجاه الفروق	186
19. الجدول رقم (19) يوضح اختبار (ت) لمجموعتين مترابطتين	186
20. الجدول رقم (20) يوضح مربع ايتا وفق معايير كوهين	187
21. الجدول رقم (21) يوضح حجم الأثر	188
22. الجدول رقم (22) يوضح معادلة الكسب عند بلاك BLACK	189

قائمة الأشكال

الشكل الموضوع	الصفحة
1. الشكل رقم (1) يوضح سير وحدة تعليمية في مادة القراءة .	57
2. الشكل رقم (2) يوضح تصنيف صعوبات التعلم .	73
3. الشكل رقم (3) يوضح البرامج لازمة لإنتاج ا لوسائط التفاعلية	119
4. الشكل رقم (4) يوضح مراحل تصميم البرمجيات .	131
5. الشكل رقم (5) يوضح التصميم التجريبي للدراسة .	160
6. الشكل رقم (6) يوضح الخطوات التشخيصية في الدراسة الحالية.	167

قائمة الملاحق

الموضوع	الصفحة
1. نسخة من ترخيص الجامعة –كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية	210
2. نسخة من ترخيص مديرية التربية لولاية سعيدة	211
3. نسخة من مقياس اختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لفتحي الزيات	212
4. استمارة الشخصية و الصحية و الاجتماعية للتلميذ	213
5. نسخة من بطاقة رصد مظاهر صعوبات القراءة	214
6. نسخة من اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح	215
7. قائمة المحكمين لكل أدوات الدراسة	230
8. نسخة من الاختبار التحصيلي المصمم من طرف المعلمين	232
9. نسخة من الاختبار التحصيلي المصمم من طرف الباحثة	233
10. نسخة من نسخ من نصوص قراءة	236
11. نسخة من صور عن المجموعة التجريبية	238
12. صور لبعض فيديوهات المستخدمة في الدراسة	244
13. نسخ من الجداول الإحصائية SPSS	255

مقدمة :

يشهد المجال التربوي والتعليمي تغيرات كبيرة نتيجة التطور التكنولوجي والتنوع المعرفي ،وانتشار المعلوماتية، فأصبحت التكنولوجيا تساهم في حل مشاكل تربوية معقدة، وأدخلت مفاهيم جديدة عليها كفردانية التعليم، والتعلم بالوسائط التفاعلية، كما دفعتها أي التكنولوجيا إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم بين فئات المجتمع،وذلك بتطبيق مبدأ الكل يستطيع التعلم،والكل يتعلم وفق خصوصياته ووتيرته .

و عملت التربية من خلال مشاكلها التعليمية المختلفة إلى دفع التكنولوجيا إلى إعطاء المزيد من الحلول، والاقتراحات المختلفة لتحقيق تكوين و تعليم نوعي وآني ،ومنه برزت الحاجة إلى أسلوب الوسائط المتعددة التفاعلية،وتوظيفها في مجال التربية والتعليم خاصة مع بروز إمكانيات الدمج بين الفيديو والحاسوب، وتصميم برمجيات تخلق بيئات،و مشاهد حية للمواقف التعليمية المختلفة،تستثير من خلالها دافعية التلاميذ إلى التعلم وفق خصوصياتهم،وقدراته وإمكاناتهم ،ونتج عن ذلك فعالية و نوعية في التحصيل والتعلم بصفة عامة .

و من ضمن الصعوبات التعليمية التي يعاني منها التلاميذ داخل المدراس هي صعوبات تعلم القراءة التي أضحت تعرف انتشارا واسعا في الوسط المدرسي، فهي تصيب من 2 إلى 10 % من تلاميذ المدارس الابتدائية (بن عروم،2010: 44) و هي مشكلة تربوية عالمية حيث تعاني منها كل دول العالم سواء كانت متقدمة أو نامية فعلى سبيل المثال15%من الأطفال الامريكين يعانون من صعوبات القراءة ،و في فرنسا نشرت جريدة الفيقارو (2016)في موقعها الالكتروني أن من 9% إلى 30% من الأطفال و المراهيقين يعانون صعوبات تعلم القراءة ،أما في المغرب حسب نتائج الدراسة التي أجرتها منظمة إقرا: **EGRA** بتقويم مهارات القراءة،والتي عرضت نتائجها في الندوة الدولية التي أقيمت بالرباط في شهر نوفمبر (**2014**) خلصت إلى أن: صعوبات تعلم القراءة منتشرة بشكل

كبير في الوسط المدرسي و تمظهرت هذه الصعوبات في عدم قدرة التلاميذ على استخراج المعلومة من النص وتوظيفها ،وأن معظم ما يتعلمه التلاميذ لا يتعدى مستوى التطبيق في صنافة بلوم، كما أبرزت الدراسة أن ما يقرب **47** ٪ من الأساتذة يعتقدون أن متعلميهم غير قادرين على القراءة.(**.جريدة المساء المغربية،2014**) ،لذلك يجب توجيه القسط الأكبر من العناية لتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية من خلال التنويع في طرق التدريس و وضع استرتجيات وتوظيف تقنيات تمكن التلميذ من اتقان مهاراتها حتى يتسنى له مواصلة مساره الدراسي ،فعدم اكتسابه لهذه المهارة بأنوعها المختلفة قد يؤدي به إلى الخروج من المدرسة مبكرا وفي هذا الصدد يقول **منصوري**(2008)أن صعوبات القراءة تعتبر من أكبر أسباب الفشل الدراسي.

ونظرا لأهمية القراءة باعتبارها مدخلا لتعلم جميع المواد الدراسية ،ووسيلة اتصال بين الفرد وغيره، وأداة للتفكير والإبداع ،عمل الباحثون والمهتمون في مجال التربية الخاصة و علم النفس المدرسي إلى تقصي وترصد الصعوبات التي تعيق اكتسابها، و تظهر هذه الصعوبات في عدم تكيف التلميذ مع المناهج الدراسية العادية بالإضافة إلى التباعد بين مستوى تحصيله وقدراته العقلية .

و منه جاءت فكرة هذا العمل الاكاديمي الذي يتناول بالبحث موضوع علاج صعوبات تعلم القراءة من خلال توظيف الوسائط التفاعلية ، متمثلة في برمجيات الفيديو التعليمية أساسا، وجاء هذا العمل في جانبين متكاملين ، الجانب النظري و الجانب التطبيقي.

.اشتمل الجانب النظري على أربع فصول و هي :

الفصل الأول الخاص بمدخل إلى الدراسة تناولت فيه الباحثة إشكالية الدراسة وتساؤلاتها ،وأهميتها ودواعي اختيار الموضوع وأهدافه، إلى جانب المصطلحات الإجرائية لمفاهيم ،كما مجموعة من الدراسات السابقة العربية منها و الأجنبية.

الفصل الثاني خصص للقراءة ،و مراحل تطورها، وأنواعها ،وأهميتها ،وأهم نماذجها ،وكذا الاستراتيجيات التي على أساسها تتم عملية تعلمها، وأخيرا تناولت الباحثة ملمح الانتقال إلى السنة الخامسة ابتدائي ،والأهداف التدريسية لهذا المستوى .

الفصل الثالث تضمن محورين هما مدخل إلى صعوبات التعلم بصفة عامة من حيث تعريفها و تصنيفها ،أما المحور الثاني فتناول صعوبات تعلم القراءة ، وطرحت من خلاله الباحثة إشكالية مفهوم صعوبات تعلم القراءة وتحديده وفق الدراسة الحالية و أنهت هذا الفصل بتناول مظاهر صعوبات تعلم القراءة و ذكر أهم النظريات المفسرة لها، كما تضمن الفصل طرق، ومحكات التشخيص ،والأساليب العلاجية لها.

أماالفصل الرابع فقد احتوى على محورين ،المحور الأول كان عبارة عن مدخل إلى الوسائط التفاعلية وأنواعها ،والغرض من تصنيفاتها، وأهميتها ،أما المحور الثاني فتناول الفيديو التفاعلي من حيث النشأة ، والتعريف والأهمية ثم تطبيقاته التربوية.

في حين احتوى الجانب التطبيقي على فصلين متكاملين ،الفصل الخامس كان خاصا بالإجراءات المنهجية المتمثلة في الدراسة الاستطلاعية ،و التعريف بأدوات الدراسة وخصائصها السكيومترية،و المنهج المتبع في الدراسة ، العينة وكيفية اختيارها، مع ذكر حدود الدراسة الزمانية و المكانية.

أما الفصل السادس من الدراسة فقد قدمت من خلاله الباحثة عرض النتائج و تحليلها وتفسيرها بما يناسب المعطيات الإحصائية معتمدة في ذلك على الدراسات السابقة وعلى أدبيات البحث المذكورة ، و ختمت الباحثة دراستها بمجموعة من التوصيات والاقتراح مواضيع للبحث.

الفصل الأول :

أولا : الخلفية النظرية للدراسة :

- 1.إشكالية البحث
- 2.فرضيات البحث
- 3.أهمية البحث
- 4.أهداف البحث
- 5. أسباب اختيار الموضوع
- 6. التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة

ثانيا : الدراسات السابقة

- 1. دراسات سابقة حول صعوبات تعلم القراءة
- 1.1 نظرة تحليلية لدراسات السابقة
- 2. دراسات سابقة حول علاج صعوبات تعلم القراءة بالوسائط التفاعلية
- 1.2 نظرة تحليلية لدراسات السابقة
- خلاصة الفصل

الخلفية النظرية للدراسة :

1. إشكالية البحث :

يعتبر الفيديو التفاعلي من استراتيجيات ومستحدثات تكنولوجية التعليم، ابتكر لتقديم المعلومات السمعية والبصرية وفقاً لاستجابات المتعلم، وفيه يتم عرض الصوت والصورة من خلال شاشة عرض وفق برنامج معين، والفيديو التفاعلي يدمج بين تكنولوجيا الفيديو والحاسوب من خلال التفاعل بين المعلومات التي تتضمنها شرائط واسطوانات الفيديو، وتلك التي يقدمها الحاسوب،لتوفير بيئة تفاعلية تتمثل في تمكن المتعلم من التحكم في برامج تعليمية متناسقة مع برامج الكمبيوتر ووسائط تكنولوجيا تفاعلية أخرى مثل الهواتف الذكية و الايباد باستجاباته واختيارات وقراراته (**الخريسات وأخرون**، 2013).

و نظرا لهذه الخصائص التي يحملها الفيديو التفاعلي اعتمد كوسيط وإستراتيجية محاولة لتصدي للمشكلات التعليمية بهدف إيجاد حلول مناسبة لها ، ومن المشاكل والصعوبات التي بدأ يتصدى لها هذا الفيديو التفاعلي في مجالات التعليم هي صعوبات التعلم و خاصة في المجال الأكاديمي، فصعوبات تعلم القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشارا بمختلف أنماطها وأشكالها بحيث تصل من **75** ٪ إلى **80**٪ من مجموع صعوبات التعلم (**الوقفي**،2009: 387) وهذا ليس تقليلا من حجم الصعوبات الأخرى فكلها موجودة لكن حجم مشكلة صعوبات القراءة مقارنة بالصعوبات الأخرى كبيرة جداً من جهة و من جهة أخرى يعد موضوع صعوبات تعلم القراءة من الموضوعات البارزة والمميزة لمظاهر صعوبات التعلم بوجه عام كما أن كل ضعف في مستوى الأكاديمي تعود أسبابه في الغالب إلى صعوبات القراءة .

و في هذا الصدد نشرت الجمعية الكويتية في موقعها الالكتروني (2007) أن عدد المصابين بصعوبات التعلم يتراوح مابين **15**٪ إلى **30**٪ من سكان العالم ،وأن **85**٪ منهم يعانون عسر القراءة ، وأضافت أيضا أن من بين كل خمسة أطفال هناك طفلا يعاني صعوبات ذات علاقة بالقراءة.(**www. kuwait dyslexia.com**)

وعلى مستوى الوطن العربي، فإن المشكلة تبدو من الخطورة بمكان، ولاسيما مع ازدياد حجمها وانتشارها، فمعدلات الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم في مصر مثلا تصل إلى نحو(4) ملايين طفل، وقد قامت الجمعية المصرية للعسر القرائي بعملية مسح لعدد من المدارس الابتدائية بأحد الأحياء الشعبية بالقاهرة، وباستخدام برنامج نظام التخطيط المعرفي العالمي – كوبس العربي – وجد أن مؤشرات نسب إصابة الأطفال بصعوبات القراءة تصل من8٪ إلى 9٪، أما في الكويت فقد قامت الجمعية الكويتية للدسلكسيا بدراسة مسحية عن الأطفال الذين يعانون العسر القرائي وأثبتت ازدياد نسبتهم، وذلك وفقا لأدوات وبرامج علمية مقننة، وقد بلغ عدد المفحوصين أكثر من 30 ألف تلميذا وتلميذة في الحد الأدنى من الدراسة المسحية، التي اقتصرت على مجموعة من المدارس الحكومية، مسجلة ما نسبته **29،6**٪ من عدد التلاميذ، وعند التطبيق المقنن للبرنامج الخاص بالعسر القرائي، كانت نسبة الإصابة **12**٪ من الذكور مقابل **10**٪ من الإناث بنسبة إجمالية **6،3**٪ من مجموع العينة المفحوصة التي تقدر بأكثر من **(30)** ألف تلميذ وتلميذة ، في حين في المملكة العربية السعودية قدر عدد الطلبة الذين يرتادون برامج صعوبات التعلم في القراءة بـ **7** ٪ من تلاميذ المدارس(**الياسري،2006: 20)** .

أما في الجزائر فحسب علمنا ليس هناك إحصائيات دقيقة حول انتشار صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة، وذلك لغياب المفهوم في حد ذاته في الأوساط التربوية من جهة و من جهة أخرى ارتباط المفهوم بمفاهيم أخرى مثل التأخر الدراسي ،الهدر المدرسي والفشل المدرسي...إلخ)

من بين الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم دراسة **معمرية (2007)** والتي كانت حول مدى انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية لدى متعلمي الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي ،وصمم لهذا الغرض استبيان يشمل الصعوبات الأكاديمية ومعتمد حاليا عليه في العديد من الدراسات الجزائرية ، واقتصرت عينة الدراسة على **(08)** مدارس ابتدائية في مدينة باتنة تحوي 175 متعلما، منهم 118 من الذكور و57 من الإناث، تراوحت أعمارهم

بين (6 إلى 16 سنة)، من أهم النتائج المتوصل إليها أن صعوبات التعلم منتشرة في المدرسة الجزائرية خاصة في الطور الثاني ،كما أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ وتلميذات الطّور الأول و الثاني من التعليم الابتدائي في صعوبات التعلّم الأكاديمية: القراءة ،و الكتابة ،والحساب .

دراسة **بن عروم (2010)**حول انتشار صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية والثالثة ابتدائي،والتي كانت من نتائجها انتشار صعوبات تعلم القراءة في الوسط المدرسي (السنة الثانية والسنة الثالثة)، كما أنه لم يكن هناك فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير الجنس.

و هناك أيضا بعض المحاولات كالعمل الذي أنجزته مديرية التعليم الأساسي بدعم من برنامج التعاون المبرم بين وزارة التربية الوطنية و منظمة اليونيسيف (**UNICEF**) في الفترة مابين(2006/2003) والذي كان يهدف إلى إعداد دليل يساعد المعلم على استكشاف صعوبات التعلم و معالجتها في إطار برنامج التعليم المكيف(**دليل المعلم، 2004: 04**).

والملفت للانتباه أن في مجال صعوبات التعلم عامة و القراءة خاصة أن الذكور أكثر عرضة للصعوبات من الإناث، حيث تشير **ليرني** Lerner (**2000**) أن العلاقة بين نوع الجنس وحالات صعوبات التعلم تقدر فيها نسبة الذكور بأربعة أضعاف نسبة الإناث، ويرجع ذلك للأسباب بيولوجيا وطبية و اجتماعية.

و لتأكد من مشكلة الدراسة الحالية تم إجراء مقابلات مع معلمي ثلاثة مقاطعات تربوية بمدينة سعيدة والإطلاع على تقارير المتابعة والتوجيه ،حيث كانت كلها تؤكد على تدني مستوى القراءة لدى التلاميذ لذلك يتطلب ضرورة الاهتمام بالقراءة و خلوها من الأخطاء واستخدام مداخل وطرق تدريس حديثة لاكتسابها.

ومن هذا المنطلق تأتي أهمية هذه الدراسة في وضع إستراتجية علاجية لصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مدينة سعيدة بتوظيف الوسائط التفاعلية.

و تحددت إشكالية الدراسة في قسمين هما:

1 – ما صعوبات تعلم القراءة الأكثر انتشارا بين أوساط تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

2- ما مدى مساهمة توظيف الوسائط التفاعلية -الفيديو- في علاج صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ؟

ويتفرع عنها التساؤلات التالية:

- ✓ هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي في مادة القراءة ؟
- ✓ هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي في مادة القراءة ؟
- ✓ هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصلي القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي بعد توظيف الفيديو التفاعلي ؟

2. فرضيات البحث:

بناءا على التساؤلات المطروحة تم صياغة الفرضيات التالية:

- تنتشر صعوبات تعلم القراءة بين أوساط تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بتصنيفاتها المختلفة حسب المقياس التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة (الضعيفة ،والمتوسطة ،والشديدة).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي .

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصلي القبلي والبعدي لصالح الاختبار التحصلي البعدي بتوظيف الفيديو التفاعلي.

- تساهم الوسائط التفاعلية عامة، و الفيديو أساسا في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .

3. أهمية الدراسة :

تتحدد أهمية الدراسة فيما يلي :

- تسليط الضوء على فئة ذوي صعوبات القراءة في السنة الخامسة ابتدائي تحديدا.
- استخدام الوسائط التفاعلية،و تصميم برامج وخطط علاجية قائمة عليها لتحسين مهارات القراءة.
- الكشف عن صعوبات تعلم القراءة الأكثر شيوعا في أوساط تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- توجيه المعلمين والمعنيين بالعملية التعليمية إلى استخدام الوسائط التفاعلية لعلاج صعوبات تعلم القراءة والاستعانة بها في مختلف المراحل التعليمية .
- فتح الباب أمام بحوث جديدة في مجال صعوبات تعلم الأكاديمية لمختلف المراحل التعليمية .

4. أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي :

- التعرف على صعوبات تعلم القراءة الأكثر انتشارا في الوسط المدرسي .
- التعرف على الفروق بين المجموعات.
- بناء إستراتيجية علاجية قائمة على الفيديو التفاعلي أساسا .
- التركيز على دور الوسائط التفاعلية(الفيديو)في علاج صعوبات القراءة .
- تسليط الضوء على فعالية الوسائط التفاعلية في علاج صعوبات تعلم القراءة في الأوساط التعليمية .

5. دواعي اختيار الموضوع :

- أهمية القراءة كمدخل أساسي لجميع المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية .
- المهارات القرائية من الأهداف الأساسية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

– انتشار صعوبات القراءة في العديد من الدول و خاصة الدول العربية ، منها جمهورية مصر العربية تقدر ب9.8 % في حين المملكة العربية السعودية ترتفع نسبة انتشارها إلى20.06 % في الوسط المدرسي .

– الاستماع إلى بعض قراءات العديد من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ، لوحظ فيها تدني المستوى القراءة .

– التعرف على مدى انتشار صعوبات القراءة في هذا المستوى الدراسي و خاصة أنه يعتبر نهاية مرحلة مهمة من مسار التلميذ الدراسي.

– المستوى المتدني لمهارات الفهم و الاستيعاب القرائي عند هؤلاء التلاميذ بشهادة معلميهم.

.6. التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة :

1.6 مدى : تعرف على مساهمة الفيديو التفاعلي وقف معادلة مدى الكسب **لبلاك** BLACK وتتراوح قيمتها ما بين**(1–2)**

2.6 توظيف :

استخدام أحد الوسائط التفاعلية في علاج صعوبات تعلم القراءة ،الفيديو التفاعلي كأساس بالإضافة إلى وسائط أخرى بطريقة ثانوية.

3.6 الوسائط المتعددة التفاعلية:

حسب **أورويج(1995)**هي مجموعة من الوسائط التي تشتمل على الصورة الثابتة والصورة المتحركة والصوت، وتعمل جميعها تحت تحكم الحاسب الآلي، تتسم بالمرونة في الاستخدام حيث يمكن استخدامها بشكل جماعي أو فردي وبفترات زمنية متفاوتة .

أما **(البغدادي,1998: 253)** فيعرفها على أنها ظاهرة تقنية جديدة في مجال التعليم والتعلم توفر للمتعلم الاندماج التدريجي مع مدخلات الوسائط التعليمية من خلال الحاسبات الآلية، كما أنها تزود المتعلم بمناخ تربوي تعليمي تتوفر فيه الوسائل التعليمية المتعددة في وحدة متكاملة لأشكال المعلومات والبيانات المستقطعة والمنتقاة من مصادر عدة لتكون في نسق نظامي واحد.

و ينظر إلى الوسائط التفاعلية بأنها نسيج من النص، والجرافيك، والصوت والرسوم المتحركة، والفيديو وعند إضافة التفاعلية إلى المشروع تصبح الوسائط المتعددة تفاعلية وعند إضافة طريقة التجوال داخل المشروع يصبح مشروعا للوسائط الفائقة.

ومنه تعرف الوسائط التفاعلية **اجرائيا** هي احدى مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي تقدم المعلومات السمعية والبصرية وفقاً لاستجابات المتعلم، وفيه يتم عرض الصوت والصورة من خلال شاشة عرض تعد جزءاً من وحدة متكاملة تتألف من جهاز الحاسوب ووسائل لإدخال البيانات وتخزينها، فيتم عرض لقطات الفيديو مجزأة توفر الفرص للتفاعل الذي يمنح المتعلم القدرة على التحكم تبعاً لسرعته الذاتية، وكذلك المسار والتتابع، وكم المعلومات التي يحتاجها كيفما يريد وبالطريقة التي تناسبه ،و هذا ما يحتاجه ذوي صعوبات تعلم الأكاديمية عامة و صعوبات القراءة خاصة .

4.6 الفيديو التفاعلي ":

هو عبارة عن مزج الحاسب الآلي والفيديو، سواء أجهزة الفيديو التي تستخدم كاسيت أو التي تستخدم ديسك ،وهي تتيح للمتعلم فرصة التفاعل مع البرنامج الموجود على الشريط أو القرص بطريقة تسمح له بتعلم أفكار ،واكتساب خبرات جديدة في موقف تعليمي، ونظام الفيديو التفاعلي يتضمن عادة الأجهزة التالية:(جهازحاسب آلي– جهاز فيديو– شاشة– أداة لربط الفيديو بالحاسب الآلي)(**البغدادي,1998: 275**) .

و تعرفه زينب محمد أمين **(2000)** بأنه دمج تكنولوجيا الفيديو و الحاسوب من خلال المزج بين المعلومات التي تحويها أسطوانات شرائط الفيديو، والمعلومات التي يقدمها الحاسوب لتوفير تفاعلية تتمثل في تمكن المتعلم في البرامج من خلال استجاباته وخبراته و من ثم تؤثر على كيفية عمل البرنامج و التحكم و الإبحار فيه **(أمين ،175:2000)**

و يعرف الفيديو التفاعلي في الدراسة الحالية على أنه مجموعة من البرامج التعليمية تحتوي على نصوص بالصوت،و الصورة و الحركة ،و نشاطات قرائية ،وقصص بالصوت و الصورة والحركة للقراءة ، وكذا دروس حية حول تميز الكلمة وتصحيح الأخطاء القرائية باستخدام قارئ الفيديو.

5.6- العلاج أوالمعالجة :

مصطلح العلاج أو المعالجة ترتبط بالمعنى الطبي فتوحي بالفحص، والتشخيص والعلاج ،وقد جاء في لسان العرب أن المعالجة والمعالج أي المداوي سواء عالج جريحا أومريضا،أما في مجال صعوبات التعلم فهي تدارك النقص الملاحظ لدى المتعلمين بعد عمليتي التقييم والتشخيص ،كما أنها فعل وقائي من الفشل لكون التشخيص يتدخل بمجرد ظهور صعوبات التعلم وفي الوقت نفسه هي عملية تصحيحية لكونها تعالج الأسباب وتستثير كل العوامل(التلميذ، المدرسة،الوسط الاجتماعي).

وفي دراستنا الحالية، العلاج أو المعالجة هي تدريب التلاميذ على تحسين، وتصحيح، وتجاوز الأخطاء التي يواجهونها عند اكتساب مهارة القراءة من خلال توظيف الوسائط التفاعلية والفيديو أساسا .

6.6 صعوبات تعلم القراءة :

هي نمط من أنماط صعوبات التعلم الاكاديمية ،و تبدو في عجز الطفل عن تعلم القراءة ، ويرتبط العجز أو الصعوبة في تعلم القراءة بالاضطرابات العصبية أوالنورولوجية **(الزيات ،1998)** ولا يرتبط بحرمان ثقافي أو بيئي أو سوء في المدخلات التدريسية .

و تعرف صعوبات **تعلم القراءة إجرائيا** هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة ، و تحسب الأخطاء عن طريق جمعها وتحديد نسبتها وفق السلم الخاص بمقياس تشخيص صعوبات القراءة المصنفة إلى تلاثة مستويات:

المستوى الضعيف**(من 21 درجة 40 درجة)**

المستوى المتوسط (من درجة 41إلى60 درجة)

المستوى الشديد (من 61 درجة 80 درجة).

7.6 العادات القرائية:

هي كل الحركات التي يقوم بها التلميذ من شأنها أن تعيق عملية القراءة بشكل صائب

8.6 أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة :

هي عدم قدرة التلميذ على التعرف على الكلمات وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو غير معروفة ،و تظهر في الحذف بمختلف مظاهره ،و الإضافة بمختلف مظاهرها و الإبدال بمختلف مظاهره والأخطاء العكسية.

9.6 أخطاء الاستيعاب القرائي :

هي عدم قدرة التلميذ على القراءة السليمة للنص، والاستدعاء للمعلومات البسيطة منه أوسرد القصة بشكل صحيح ،وإعطاء الفكرة الأساسية للنص .

7. تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة :

هم التلاميذ الذين يسجلون ذكاء متوسط أو فوق المتوسط في اختبار الذكاء المصور من جهة ويسجلون من جهة أخرى تدني في التحصيل بين أقرانهم في مقياس التشخيصي لصعوبات القراءة والاختبار التحصيلي القبلي لا تقل أعمارهم عن **10** سنوات و لا تزيد عن 12 سنة ،مسجلين في السنة الخامسة ابتدائي، ابتداءا من سبتمبر 2015 إلى غاية جوان 2016.

8. التعليم الابتدائي :

يقصد به في النظام التربوي الجزائري "التعليم الموحد الذي توفره الدولة لجميع الأطفال ، ممن هم في سن المدرسة ، مدته خمس سنوات ، يقوم على توفير الاحتياجات التعليمية الأساسية من المعلومات والمعارف والمهارات وتنمية الاتجاهات والقيم التي تمكن المتعلمين من الاستمرار في التعليم .

9. المدرسة :

هي مؤسسة رسمية يتلقى فيها التلاميذ مقررات دراسية وفق منهاج دراسي مسطر من طرف الهيئة الوصية و تتمثل في وزارة التربية الوطنية .

ثانيا : الدراسات السابقة:

تناولت الباحثة مجموعة من الدراسات لها علاقة بموضوع الدراسة وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وتم تقسيمها إلى :

1. الدراسات المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة :

1.1 نظرة تحليلية لتلك الدراسات وعلاقتها بالدراسة الحالية .

2. الدراسات المتعلقة بعلاج صعوبات القراءة وتوظيف الوسائط التفاعلية .

1.2 نظرة تحليلية لتلك الدراسات وعلاقتها بالدراسة الحالية

1.1 الدراسات المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة:

تتناول هذه الدراسة عدد من الدراسات الأجنبية والعربية التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالدراسة الحالية فيما يتعلق بمتغيراتها المختلفة :

- **الدراسات الأجنبية :**

1.1 دراسة وايت وميلر(1983) بعنوان: عسر القراءة يبحث عن تعريف :

وقامت الدراسة بالإجابة عن تساؤلين هما :

- كيف يتم تعريف عسر القراءة إجرائيا؟

- كيف يتم للباحثين تمييز هدا النوع المعروف بالعسر القرائي و أنواع صعوبات القراءة الأخرى؟

وقد اعتمد في الدراسة على التقارير المنشورة في مجلة صعوبات التعلم مابين **(1971)** و**(1980)** ومن أهم نتائج الدراسة أن 87 % من التعريفات أثبت وجود عيب انتقائي في القراءة أو الهجاء على اختبار مقنن **(صابري ،2005 :35)**

2.1 دراسة فورمان (1989) بعنوان : ما هو وجه الخصوصية في العسر القرائي وقدمت هذه الدراسة في مؤتمر **(1980)** عنوانه ما هو الشيئ الخاص بعسر القراءة النوعي،و كان هدف المؤتمر وضع تصنيف للأطفال من ذوي عسر القراءة ،والهدف الثاني هو تحديد أسباب العسر القرائي، والتي تمثلت في تحديد السبب الصوتي كعامل رئيسي في حدوث العسر القرائي في حين **ركز فورمان ونيرمان** في تبني المنظور التفاعلي بين عامل البيئة وعامل النضج في تحديده للأسباب الرئيسية للعسر القرائي**(جلل،1995: 22)**.

3.1 دراسة سبيس و كيز(2001) بعنوان : الأساليب البديلة للتعرف على صعوبات القراءة ،تمت الدراسة على عينة متكونة من(694) تلميذا و تلميذة متمدرسين في مدارس حكومية ،وتمت متابعتهم بمعايير قراءة مبنية على المنهاج ، وكانت نتائج الدراسة أن التلاميذ معرضين لخطر الفشل في القراءة**(جلل،1995: 25)**.

4.1 دراسة فيونتان(2003) بعنوان : الطريقة الجيدة للتدريس القراءة ، وأجريت الدراسة على مجموعة من أطفال الروضة ،وكانت الطريقة التدريسية هي الوصول بالعينة إلى فهم المحتوى القرائي ،واتبعت الدراسة ثلاثة طرق هي :

- استخدام الصور .
- القراءة الجهرية .
- القراءة لفترة طويلة

و لقد اخترت الطرق الثلاثة بثلاثة مداخل هم: المدخل الأول يتيح للأطفال قراءة الكتب من خلال الصور والمدخل الثاني يستمعون إلى القراءة فقط ،أما المدخل الثالث فهو القراءة لفترة طويلة بحيث يسمح فيه قراءة الكلمات والجمل كما يسمح للأطفال بالقراءة من كتاب واحد.

و من أهم نتائجها كانت: أن استخدام الصور كان المدخل أكثر فعالية من القراءة الجهرية ،في حين القراءة لفترة طويلة ساعد أكثر على الاحتفاظ بالكلمات واكتساب ثروة للغوية وقراءة سليمة (**أل تميم ،2006: 65**).

5.1 دراسة ويس WEISS (2009) بعنوان : التنبؤ بتلاميذ ذوي صعوبات القراءة باستخدام التحليل الإحصائي Letig ودلك بتقديم برنامج فردي ، تتركز أهدافه على تعليم القراءة في الأقسام الثالثة و الخامسة ،و تمت تناول أربع متغيرات :العمر عند دخول الروضة ، السلوك الأكاديمي الاجتماعي المبكر، و مهارات القراءة المبكرة، وتدريسها من ناحية العلاقة بين الرمز والصوت ،واستعملت الأدوات التالية :

– التقييم المعرفي المباشر لأطفال الروضة.

– المقابلات المباشرة مع أسر التلاميذ .

– توزيع استمارات على معلمي(الروضة) ،واعتمدت الاستمارة ثلاثة محاور: محور وصفي ، ومحور خاص بالمعلم (وجهة نظرهم في المدرسة و نوعية التعليم)،و محور أخر خاص بالتلاميذ المشاركين في الدراسة .

ومن نتائج الدراسة تم تحديد العمر الزمني لدخول الروضة ،و السلوكيات الأكاديمية ،و مهارات القراءة كمؤشرات تنبئ بوجود صعوبات في تعلم القراءة ، وأشارت النتائج أيضا أن التلاميذ الأكبر سنا ،والذين لديهم سلوكات اجتماعية وعلاماتهم أقل في القراءة ،يتوقع أن يكون لهم صعوبات في تعلم القراءة في قسم الثالث والخامس، لذلك يجب التركيز على برنامج التدخل.

- **الدراسات العربية :**

6.1 دراسة الشهاب (1988) بعنوان : أخطاء القراءة الجهرية باللغة العربية، وتحليلها لدى طلبة المرحلة الابتدائية في الأردن.

الهدف الرئيس من الدراسة الوقوف على الاستراتيجيات القرائية التي كان يستخدمها هؤلاء الطلاب خلال عملية القراءة،وإظهار نقاط القوة والضعف لديهم، وتكونت عينة الدراسة من **(30)** طالباً تم اختيارهم عشوائياً من صفوف مختلفة ، و استخدم الباحث نظام الأخطاء ، وطبقت ثلاثة نصوص قرائية محكمة لكل صف دراسي من صفوف عينة الدراسة.

ومن أهم النتائج :أن أخطاء الطلاب تركزت في الإضافة والحذف والإبدال وكانت أعلاها خطأ الإبدال ، كما أظهرت النتائج تدني ملحوظ في عملية القراءة لدى العينة.**(الجابري،2001: 22)**

7.1 دراسة الرمضاني (1995) **بعنوان:** الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية في المرحلة الإعدادية بمحافظة مسندم في سلطنة عمان: أنواعها، أسبابها، مقترحات علاجها.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية للمرحلة الإعدادية.

من ضمن الأدوات التي استخدمتها الدراسة:

- تبني اختبار حسن شحاتة في القراءة الجهرية.
- استبانة للمعلمين حول أسباب وقوع الأخطاء .

وأهم النتائج التي توصل إليه هو تدني المستوى القرائي ،وشيوع الأخطاء في القراءة أهمها الخطأ النحوي مع عدم وجود فروق دالة بين طلاب الصفوف الثلاثة في المرحلة الإعدادية.

وتم التطرق لأسباب الضعف القرائي ثم المقترحات العلاجية ،و قد استفد من هذه الدراسة في وصفها لصعوبات القراءة في نوع واحد وكانت من بين الأدبيات البحث ،التي استندت عليها الدراسة (**الجابري ،2001: 22**).

8.1 دراسة الكثيري (1999) بعنوان: صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض.

هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض ، وتكونت عينة الدراسة من (112) تلميذة.

وقد أعدت الباحثة أداة لقياس صعوبات القراءة الصامتة و الجهرية، في ضوء منهاج اللغة العربية ،والمستوى القرائي بتطبيقه على عينة استطلاعية للطالبات في هذا السن والمستوى التعليمي لهن.

استخدمت الباحثة آلة تسجيل وساعة لضبط الوقت وذلك لتحديد الوقت المستغرق للاختبار.

أهم النتائج التي توصلت إليها، بأن التلميذات يعانين من صعوبات تعلم القراءة التي تتمظهرفي :

- البطء في التعرف على الرموز .

-أخطاء في قراءة الكلمات (الحذف،الإضافة، الإبدال، عدم معرفة الكلمة).

وبالنسبة للبطء في التعرف على الرموز كشفت النتائج بأن التلميذات لديهن صعوبات في تعلم القراءة ،حيث أن التلميذات يقرأن الكلمات حرفا حرفا، وكلمة كلمة ،ويواجهن صعوبات في تفسير الرموز البصرية،ويفقدن المعنى ،وتظهر عليهن علامات الإحباط ،أما بالنسبة لأخطاء القراءة الجهرية، فقد تركزت في الأنواع الأربعة التالية :

- خطأ الإضافة كان أكثرها شيوعا بين التلميذات، وقد بلغت نسبة الخطأ(58%) .
- يليه خطأ الحذف وقد بلغت نسبته (54%) .

في حين بلغ خطأ الإبدال في الحروف (40%)، وكان أقلها خطأ عدم التعرف على الكلمة وقد بلغت نسبته 12%. (**الكثيري ،1999**)

9.1 دراسة حاج صابري فاطمة (2005) بعنوان: العسر القرائي النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات لتلاميذ الطور الثاني بمدينة ورقلة ،وركزت هذه الدراسة على الذكاء الانفعالي،وقلة الانتباه وعلاقتهما بالعسر القرائي لدى عينة متكونة من200 تلميذا وتلميذة ،موزعين كالأتي :50 تلميذا معسرا قرائيا و150 تلميذا عاديا متمدريسين في الطور الثاني(السنة3 و04 و05 ابتدائي) واستخدمت أدوات مختلفة في الدراسة و من أهم نتائجها:

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الذكاء الانفعالي، وقلة الانتباه بين المعسرين قرائيا والعاديين باختلاف عدة متغيرات الجنس والعمر والمستوى الدراسي .

هذه الدراسة ثرية جدا من الجانب النظري ،و أيضا من حيث طرح الإشكاليات، وتحديد المفاهيم، وكانت ركيزة أساسية للدراسة الحالية من حيث أدبيات البحث.

10.1 دراسة بدى بن عيسى (2006) بعنوان : استراتجيات تعليم القراءة في اللغة العربية على تلاميذ مغربين متمدريسين في الطور الابتدائي بهدف تحديد مهارات القراءة ،والتأكد من نمو أداء هؤلاء التلاميذ حسب المستويات الدراسية ،ومقارنة استراتجيات التعلم بين ضعاف القراءة و الجيدين في القراءة ،واستخدم الباحث اختبار جماعي لتعرف على الكلمات باللغة العربية ،و في الصورة المكيفة لاختبار الباحث **خومسي** بالفرنسية **(قلاب ،2012: 29)**، و من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن التعرف على الكلمة في اللغة العربية تنمو مع تقدم المتعلمين في الأطوار الدراسية ،وهذا يخص الكلمة المشكلة ،و غير المشكلة ، كما أشارت هذه الدراسة أيضا أن التلاميذ الضعاف في القراءة يهملون الحركات.

11.1 دراسة الجمعية الكويتية للدسلكسيا (2007) بعنوان : تطوير أداة كوبس باستخدام الحاسوب للتعرف المبكر على ذوي العسر القرائي من 06 سنوات إلى08 سنوات بناءا على تجربة الدراسة الطولية لمشروع **هامبرد سايد**، و الأداة مكونة من 09 اختبارات لقياس الجوانب المعرفية (الوعي الفونولوجي ، الذاكرة العاملة و قراءة المفردات) وأعطت هذه الأداة نتائج قيمة مما أدى إلى تعريبها، و تقنينها ،والاستفادة منها **(مراكب،2010: 26)**.

و من أهم النتائج المحصل عليها تطوير **أداة كوبس** التي حققت نتائج هامة في الكشف المبكر عن عسر القراءة حتى قبل دخول الطفل إلى المدرسة، وكذلك إعطاء إحصائيات دقيقة وسريعة باستخدام الحاسوب حول هذه الظاهرة .

و هذه الدراسة تبين الاهتمام الذي ساد في الآونة الأخيرة بصعوبات التعلم في كل المجتمعات وخاصة العربية ، كما أن الاستعمال والاستفادة من التكنولوجيا في عملية الكشف المبكر، يساهم في اقتصاد الجهد والوقت،أما علاقتها بالدراسة الحالية الإثراء والتعريف بهذه الأداة لتكون كموضوع للدراسة ،ومحاولة تطبيقها مستقبلا في الجزائر لإعطاء إحصائيات خاصة بصعوبات التعلم وخاصة أنها غير موجودة على حسب علمنا.

12.1 دراسة بن عروم وافية (2010) بعنوان: صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي بمدينة مستغانم،وهدفت الدراسة إلى تحديد مظاهر صعوبات تعلم القراءة المنتشرة بين المستوين وتحديد الفروق من حيث المستوى والجنس ، واستخدمت الباحثة اختبار التقدير الفوري للوظائف المعرفية المعد من طرف **جيل** ، كما تم طبقت اختبار تشخيص صعوبات القراءة **لصالح عميرة** ،الذي يتناول عدة مظاهر من صعوبات القراءة مثل صعوبة تعرف وتميز الكلمة ، التعرف على أجزاء الكلمة ،والتميز البصري،و صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق،و صعوبة التميز السمعي، والمزج الصوتي عند الاستماع ،وأهم النتائج التي تم التوصل إليها هي :هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في صعوبة التعرف على الكلمة وصعوبة التعرف على أجزاء الكلمة،و دمجها وصعوبة الربط بين الرمزالمكتوب والصوت المنطوق، وصعوبة التمييز السمعي لصالح الذكور.

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في صعوبة التمييز البصري و صعوبة المزج الصوتي عند الاستماع، وأيضا هناك فروق بين السنتين لصالح تلاميذ السنة الثانية.

13.1 دراسة مرباح أحمد تقي الدين (2014) بعنوان : العسر القرائي وعلاقته بالتوافق النفسي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الاغواط، انطلقت هذه الدراسة من الإشكالية

الأساسية ، هل توجد فروق دالة إحصائيا بين العسر القرائي والتوافق النفسي بكل أبعاده (المدرسية و الأسرية، و الذاتية، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية) : اختبار **حسن الزيات** لتشخيص صعوبات القراءة الذي استخدمته الدراسة الحالية ،واختبار الرجل في تحديد مستوى ذكاء العينة ،و قام بالفصل بين نوعي القراءة بتطبيق اختبار القراءة الجهرية للباحث **شرفوح (2006)** واختبار القراءة الصامتة للباحثة **حاج صابري (2005)** بالإضافة إلى قائمة للملاحظات سلوك الطفل .

و من أهم النتائج المحصل عليها هي: عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين المعسرين قرائيا وغير معسرين في التوافق النفسي.

اعتمدنا على هذه الدراسة في التعرف على خصائص النفسية لفترة العمرية التي تتناسب مع دراستنا من حيث سن العينة ،وكذا كيفية تطبيق الاختبار التشخيصي **لحسن الزيات** .

14.1 دراسة البشير جاري (2015) **بعنوان** : علاقة بعض الأساليب المعرفية بصعوبات القراءة لعينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بولاية الوادي .

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المقارن لعينة متكونة من**44** تلميذ ، فيهم **22** تلميذا يعاني من صعوبات القراءة،و**22** تلميذا من التلاميذ العادين،والأدوات المستعملة هي : اختبار الذكاء المصور **أحمد زكي صالح** ،و اختبار قياس صعوبات القراءة **لإسماعيل العيس** (2014)، بالإضافة إلى مصفوفات تزاوج الأشكال المألوفة **لكاجان (1996)** بتعريب **أحمد علي الفرماوي** لقياس الأساليب المعرفية ببعديها (الأسلوب المعرفي:التروي مقابل الاندفاع ، والاعتماد مقابل الاستقلال) .

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين العادية والتي تعاني من صعوبات القراءة في الأسلوب المعرفي(التروي والاندفاع) من خلال زمن الاستجابة وعدد الأخطاء، كما توجد فروق أيضا في الأسلوب المعرفي (الاعتماد والاستقلال).

ولأن الاندفاعية والاعتماد من خصائص ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة يجب مراعاة هذين الخاصيتين في العملية العلاجية ،كما أنها عينة الدراسة لا تختلف عن عينة الدراسة الحالية من حيث العمر والبيئة التعليمية.

2. نظرة تحليلية لدراسات السابقة الخاصة (صعوبات القراءة) :

من خلال ما سبق نلاحظ كثرة و تعدد الدراسات حول صعوبات تعلم القراءة ،و تنوع المتغيرات المتناولة خاصة عربيا ،و كانت مجال ثري استند ت عليه الدراسة الحالية ،فأغلب الدراسات التي تناولتها الدراسة بينت انتشار صعوبات القراءة بمختلف مظاهرها ،وأقرت بإحصائيات تدعم وتساهم في لفت الانتباه لهذه الصعوبات ، كما طرحت إشكالية المفهوم وخاصة الأجنبية منها(**ويت وميلز**،1983)، و تحديد خصائصها وأنواعها(**فورمان**،1989) ،واستخدمت أدوات متنوعة في الكشف والتشخيص(**ساوس وهوارد** ،2005) **و** (**الجمعية الكويتية** ،2007) و حدد مظاهر ومؤشرات صعوبات القراءة الأكثر انتشارا مثل دراسة **الشهاب** (1988) **و الكثيري** (1999) ،كما تناولت العديد من الدراسات الجانب النفسي والانفعالي والإمكانيات و القدرات التي يتمتع بها ذوي صعوبات القراءة ،وطرق استجاباتهم للتعلم ،والمدة الزمنية التي تستغرقها هذه الاستجابات **جاري**(2015) ،**فاطمة صابري**(2005) وأفادت الخطة العلاجية بالاخذ بعين الاعتبار عامل الزمن في الاستجابة وحتى الاستراتيجيات والأساليب التدريسية المتبعة في تعليم هذه الفئة هذا من جهة ومن جهة أخرى إن التلاميذ يستعملون استراتيجيات للتعلم تبدأ من القسم في التعرف على الكلمة المكتوبة، في حين الذين يواجهون صعوبات في تعلم القراءة يستخدمون استراتيجيات تعتمد أو ترتكز على مؤشرات بصرية (**فونتان**،2003) فالتعرف على خصوصيات هذه الفئة يساهم بشكل كبير في تحديد وتصميم خطة علاجية فعالة .

و يمكن تلخيص أوجه التشابه و الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات المذكورة سابقا في ما يلي : **تشترك في :**

– موضوع عسر القراءة حتى وإن كانت الدراسة الحالية تستعمل مصطلح صعوبات القراءة كمصطلح أساسي ، والملاحظ على هذه الدراسات أنها لا تعتمد على مصطلح واحد (عسر، صعوبة و أحيانا ضعف) ولكن تشترك في أسباب الصعوبات، والأنواع ،وخصائص ذوي صعوبات تعلم القراءة .

– جلها تشترك في بيئة الدراسة المتمثلة في الوسط المدرسي.

– انتهاج المنهج الوصفي في الدراسة في جانب من جوانب الدراسة الحالية .

– تبني مسار التشخيص واستخدام مجموعة من الأدوات السيكومترية لقياس جوانب متعددة من القدرات .

– اعتماد بعض الدراسات على المعلم كخطوة أولى في تشخيص تلاميذ ذوي صعوبات القراءة عن طريق الملاحظة والمرافقة.

– بعض الدراسات المتناولة تشترك في العمر الزمني للعينة .

– تشترك في متغير الفروق من حيث المستوى .

– الاعتماد على اختبار الذكاء سواء كان اختبار **وكسلر** أو اختبار الرجل أو اختبار **زكي صالح** لتعرف على مستويات الذكاء وبالتالي تحقيق محك الاستبعاد.

–أهم مظاهر الصعوبات في القراءة الجهرية : الإضافة ،القراءة المتقطعة التكرار، الحذف التوقف الخطأ، الإبدال، خطأ حركة البناء، خطأ حركة الإعراب.

– الاهتمام بالتشخيص والكشف عن ذوي صعوبات تعلم القراءة

و تختلف في :

–في الهدف من الدراسة و الحدود الزمنية و المكانية لها.

– اختلاف في متغيرات الدراسة، كما ركزت أغلب الدراسات المتناولة على كل الطور الثاني من المرحلة التعليمية والطور الأول في حين الدراسة الحالية ركزت فقط على قسم السنة الخامسة ابتدائي ماعدا دراسة **الجاري** .

– اعتمدت الدراسة الحالية منهجين الوصفي لوصف الظاهرة وحيثيتها والمنهج التجريبي لتحديد دور الفيديو التفاعلي في علاج صعوبات تعلم القراءة.

أماالدراسات السابقة فقد اكتفت بوصف الظاهرة ، وكشف العلاقات بينها وبين متغيرات مختلفة دون تطبيق أو اقتراحات للعلاج.

2.2 : الدراسات السابقة الخاصة بعلاج صعوبات القراءة:

من خلال الإطلاع على الأدبيات التربوية في مجال علاج صعوبات القراءة، استخلصنا الدراسات التالية التي لها علاقة بموضوع الدراسة وسيتم تناول هذه الدراسات على النحو الأتي:

الدراسات الأجنبية:

- **2-1 دراسة ساكر وايرسيتان Sakar&Ercetin (2005) بعنوان:** مدى فعالية توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية في تحسين مهارة القراءة والفهم القرائي لتلاميذ المرحلة التعليمية المتوسطة،و كانت العينة مكونة من44 تلميذا وتلميذة يدرسون اللغة الانجليزية، وتم استخدام اختبار لقياس الفهم القرائي، ومن أهم نتائج الدراسة أن مهارات التلاميذ القرائية تحسنت بشكل جيد عند توظيف الفيديو، و لوحظ أيضا ميل التلاميذ للنصوص القراءة المصحوبة بعروض مرئية .

2.2 دراسة شانChen (2006) بعنوان : أثر الشروحات بالوسائط المتعددة التفاعلية في استدعاء المفردات و الفهم القرائي ، تكونت عينة الدراسة من **(78)**طالبا و طالبة ،قسمت إلى مجموعتين الأولى درست بالطريقة العادية، أما المجموعة الثانية فاستفادت من الشروحات عن طريق الوسائط وهدفت الدراسة إلى مقارنة الأثر بين المجموعتين،وقد استخدم الباحث مقياس معرفة المفردات وقياس التعرف على الكلمة ، و خلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التي تلقت الشروح بالوسائط التفاعلية كما خلصت الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق في الفهم القرائي بين المجموعتين. **(عبيدات،2010: 68)**

3.2.دراسة أكبولات AKBULUT **(2007) بعنوان:** أثر استخدام تطبيقات مختلفة من الوسائط التفاعلية على التحصيل الفوري للتعرف على المفردات اللغوية للغة الانجليزية و

الفهم القرائي ،وكانت عينة الدراسة مكونة من(96) طالبا و طالبة ،قسموا إلى (03) مجموعات ،المجموعة الأولى أعطيت التعرف على المفردات ،والمجموعة الثانية أعطت التعرف على الكلمة ومعانيها بصورة مصاحبة ،و المجموعة الثالثة أعطيت فيدوهات قصيرة، واستخدم الباحث التركي اختبار تحصيلي قبلي،واختبار بعدي فوري وكذا اختبار بعدي مؤجل، وكانت نتائج الدراسة أن المجموعة التي استخدمت الفيديوهات القصيرة أكثرا أداءا وتحصيلا من المجموعة الثانية والأولى، ثم يأتي في المقام الثاني المجموعة الثانية التي تلقت التعلم المصاحب بالصورة ، كما كانت هناك فروق دالة إحصائيا في الفهم القرائي لصالح المجموعة الثالثة التي استخدمت الصوت والصورة (الفيديوهات القصيرة) **(عبيدات،2010: 69)**

4.2 دراسة **شينوج Chunage (2010) بعنوان** :أثر الوسائط المتعددة التفاعلية على تحصيل الطلاب من خلال تصاميم مزدوجة التصميم(الصورة والنص على الشاشة والثانية صورة وسرد مسموع) ، كانت العينة مكونة من(**66**) طالبا وطالبة وتم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين، واستخدمت الباحثة الاختبار البعدي الفوري بعد الانتهاء من كل درس واختبار مؤجل بعد نهاية البرنامج وأثبت الدراسة فعالية التصاميم المزدوجة الصورة و الصوت على الشاشة أو الصورة و الصوت المسموع في تدريس اللغة الصينية**(عبيدات،2010: 71)**

5.2 دراسة شوروروجرز(2011) بعنوان: الوسائط التفاعلية في تسهيل عملية تعلم مهارات القراءة ،و تضمنت المهارات التعرف على الكلمة والمفردات في النصوص القرائية باستخدام الفيديو، و كانت العينة مكونة من سبعين تلميذا و تلميذة في أخر المرحلة الابتدائية ،و قسمت العينة إلى ثلاثة مجموعات، المجموعة الأولى تدرس النصوص بالطريقة التقليدية ،والمجموعة الثانية تدرس النصوص وتستخدم بعض الصور التوضيحية للنصوص، أما المجموعة الثالثة فتستخدم الفيديو في دراسة النصوص أي النص صورة وصوتا، وعند

انتهاء البرنامج التي درست به،كبق عليها اختبار تحصيلي بعدي وخلصت الدراسة بتفوق المجموعة التي درست بالفيديو التفاعلي مقارنة بالمجموعتين السابقتين.

6.2 دراسة أوول و شان CHEN (2013) بعنوان :أثر القراءة الحرة باستخدام الكتاب الالكتروني والفهم القرائي ، تكونت عينة البحث من (89) طالبا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تدرس بالكتاب الالكتروني، أما المجموعة الثانية فتدرس مادة القراءة بالطريقة التقليدية لمدة عشرة أسابيع ، واستخدم اختبار **تيوفيل** لقياس الفهم القرائي و تحصيل المفردات .

و قد خلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة الأولى في الفهم القرائي و التعرف على المفردات.(**عبيدات،2010: 72)**

- . الدراسات العربية :

7.2 – دراسة صلاح عميره(2002) **بعنوان**: تصميم برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وهدفت الدراسة إلى تصميم برنامج علاجي ، وتطبيق البرنامج التدريبي المقترح على هؤلاء التلاميذ للتخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وثم تحديد معالم برنامج متكامل لعلاج لهم ليكون قابل للتعميم والتطبيق، واستعملت الأدوات التالية:

-اختبار مصفوفات رافن الملونة ، تقنين وزارة التربية والتعليم والشباب بدولة الإمارات العربية المتحدة (1999).

- اختبارات تشخيصية لصعوبات القراءة والكتابة – إعداد الباحث–
- اختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة – إعداد الباحث.
- برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر– إعداد الباحث– لعينة متكونة من (160) تلميذاً وتلميذةً ،المترددين على غرف المصادر، تم تقسيمهم إلى مجموعات تجريبية تكونت من(40) تلميذاً وتلميذةً من الصف

الثاني الابتدائي، و(40) تلميذاً وتلميذةً من الصف الثالث الابتدائي، و مجموعات ضابطة مناظرة لها من حيث العدد والنوع والعمر الزمني والذكاء.

و من أهم نتائج المحصل عليه:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في القراءة وفي الكتابة لصالح المجموعات التجريبية نتيجة لتأثير البرنامج العلاجي المطبق.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الذكور ومجموعات الإناث في درجات اختبار القراءة، وفي درجات اختبار الكتابة بعد تطبيق البرنامج العلاجي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الصف الثاني ومجموعات الصف الثالث في درجات القراءة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الصفين في درجات الكتابة لصالح مجموعات الصف الثاني، وذلك بعد تطبيق البرنامج العلاجي.

- يوجد تفاعل متبادل ذو دلالة إحصائية بين عاملي الصف والنوع في الفروق بين درجات القياس البعدي والقبلي في القراءة، بينما لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين العاملين في الفروق بين درجات القياس البعدي والقبلي في الكتابة، نتيجة للتعرض للبرنامج العلاجي.

- لا يوجد تفاعل متبادل ذو دلالة إحصائية بين عاملي النوع والمجموعة في الفروق بين درجات القياس البعدي والقبلي في القراءة ، بينما يوجد تفاعل دال إحصائياً بين العاملين في الفروق بين درجات القياس البعدي والقبلي في الكتابة، نتيجة للتعرض للبرنامج العلاجي.

- يوجد تفاعل متبادل ذو دلالة إحصائية بين عاملي الصف والمجموعة في الفروق بين درجات الاختبار البعدي والاختبار القبلي في القراءة وفي الكتابة، نتيجة للتعرض للبرنامج العلاجي.**(بن عروم ،2010)**

8.2 دراسة وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان (2005) **بعنوان:** الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان: مظاهره ، أسبابه ، ومقترحات علاجه.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أخطاء القراءة الجهرية والصامتة ،و تحديدأسباب الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان والحلول المقترحة

لعلاجه،أجريت الدراسة على عينة من التلاميذ في الصف الرابع الأساسي ،واستخدمت عدة أدوات هي :

- اختبار القراءة الجهرية لحسن شحاتة.
- اختبار فهم المقروء .
- استبانة أسباب الضعف القرائي لدى بعض تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- استبانة الحلول المقترحة لمعالجة أسباب الضعف القرائي لدى بعض تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- بطاقة تحليل محتوى كتب اللغة العربية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

من أهم النتائج المحصل عليها:انتشارالأخطاء النحوية في القراءة الجهرية بنسبة **91.7%** وأقلها الخطأ الصرفي بنسبة **65.7%** .

وبالنسبة لأخطاء القراءة الصامتة كانت أعلاها التفريق بين الحقيقة والخيال بنسبة 83% وأقلها التعرف على مضاد الكلمة بنسبة 37%،كما أشارت الدراسة إلى وجود فروقاً دلالية في القراءة تعزى إلى متغير الجنس ،حيث أن الذكور أكثر ضعفاً من الإناث،وحددت الدراسة أسباب عديدة للضعف القرائي أهمها عوامل البيئة المدرسية ثم المعلم،واقترحت برنامج علاجي له. **(عبيدات،2010 : 68)**

9.2 دراسة الكلباني (2006) **بعنوان:** فاعلية برنامج محوسب في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب الصف السابع في سلطنة عمان،هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج محوسب في تنمية بعض مهارات الاستماع لطلاب الصف السابع،واختار الباحث لعينة الدراسة (56) طالباً ، وقسمها إلى مجموعة ضابطة مكونة من(28) طالباً وطالبة ،ومجموعة تجريبية مكونة من (28) طالباً و طالبة .

استخدم الباحث استبانة وجهها إلى(30) معلماً ومعلمة في اللغة العربية حول أسباب الضعف في مهارة الاستماع، وأسفرت النتائج عن وجود ضعف في مهارة الاستماع معلل ذلك إلى قصور في المنهاج والوسائل المستخدمة، غياب المخابر ،كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب الصف السابع

،ووجود أثر دال في خمس مهارات من مهارات الاستماع العشر المراد تنميتها ،وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في خمس مهارات خاصة بالاستماع.(**عبيدات،2010: 68)**

- **10.2 دراسة اليزيدية (2006) بعنوان** : فاعلية برنامج تعليمي محوسب لتدريس القراءة العربية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي،وتكونت عينة الدراسة من (46) طالباً وطالبة بطريقة الاختيار القصدي لمدرستين من مدارس التعليم الأساسي ،و بعد تطبيق الاختبارالتحصيلي البعدي على المجموعة الضابطة والتجريبية ،تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي في مهارتي (الطلاقة والمرونة) والتفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية ولم تظهر فروق تعزى لمتغير الجنس.(**عبيدات،2010: 70**).
- **11.2 دراسة آل جميل** (2006) **بعنوان** : فعالية برنامج مقترح لاستخدام مراكز مصادر التعلم في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى كل من التلاميذ المتفوقين والضعاف بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

هدفت الدراسة إلى قياس أثر برنامج حاسوبي متعدد الوسائط ، في تنمية مهارات القراءة الصامتة ، باستخدام مراكز مصادر التعلم لدى تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي ،ولإجراء هذه الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ، وقسمت العينة إلى مجموعتين، الضابطة والتجريبية ، ،وكان من ضمن نتائج الدراسة ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى تطبيق البرنامج المقترح تدريسه باستخدام مراكز مصادر التعلم لصالح المجموعة التجريبية. (**عبيدات،2010**: 76)

12.2 دراسة الكحالي (2007) **بعنوان**: فاعلية برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ الصف الخامس بسلطنة عمان، من ضمن أهداف هذه الدراسة ،التعرف على أسس بناء برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة الصامتة لذوي صعوبات التعلم ،وبناء برنامج علاجي لصعوبات تعلم القراءة.

تكونت عينة الدراسة من **(60)** تلميذًا و تلميذة من ذوي صعوبات تعلم، الصف الخامس بمدارس التعليم الأساسي، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، كل مجموعة مكونة من (30) تلميذا وتلميذة، وطبق البرنامج على المجموعة التجريبية دون الضابطة، واستخدمت مصفوفة رافن للذكاء لمعرفة مستوى ذكاء العينة ،واختبار تشخيصي لتحديد صعوبات تعلم القراءة بالإضافة إلى تطبيق برنامج علاجي مقترح لهذه الصعوبات، لتحسين مستوى مهارات القراءة الصامتة ، وأثبت النتائج فعالية هذا البرنامج في علاج صعوبات القراءة المشخصة. **(عبيدات،2010: 68)**

2. 13 دراسة صلاح الدين تغليت (2008) بعنوان : برنامج مقترح في تنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة للتلاميذ معسرين قرائيا، كانت عينة الدراسة مكونة من **(120)** تلميذا (100من الذكور مقابل 20 من الإناث) ،واستخدم المنهج التجريبي، أما الاداوت فكانت الاختبارات الأدائية مثل اختبار **ميرا ستمباك** للجانبية،التوجه المكاني **لماري دي ماستر**، واختبار الرجل المفكك **لميرا ستمباك** ،وأظهرت النتائج فعالية البرنامج العلاجي بحيث كان هناك تحسن أدائي في مختلف المكتسبات. **(مرباح،2015: 25)**

14.2 دراسة أنوار العطار(2009) بعنوان: أثر برنامج علاجي بالوسائط المتعددة لعلاج بعض صعوبات التعلم لصف الثامن الأساسي في مبحث النحو والصرف.

استخدم الباحث المنهج التجريبي لعينة مكونة من **(56)** تلميذا و تلميذة ، قسموا عشوائيا إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية ، وهدفت الدراسة إلى بناء برنامج علاجي في مادة اللغة العربية(القواعد النحوية والصرف) في منطقة خان يونس بغزة.

و قد استخدم الباحث اختبار تشخيصي للتعرف على الصعوبات التي تواجه التلاميذ في مادة النحو والصرف، كما استخدم استمارة للتعرف على تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ،وخلصت الدراسة إلى فعالية البرنامج المحوسب في علاج صعوبات التعلم المشخصة في مبحث النحو والصرف لتلاميذ الصف الثامن .

15.2 دراسة عبد الحميد حسن طلافحة (2010) بعنوان: برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة و قياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ، تكونت عينة دراسة من 30 تلميذا و تلميذة تم اختيارها قصديا بإحدى مناطق الرياض و قسمت إلى مجموعتين ، كل مجموعة مكونة من15 تلميذا و تلميذة ضابطة و تجريبية، وطبق البرنامج العلاجي بالوسائط على المجموعة التجريبية وتم القيام باختبار تحصيلي في مهارات القراءة والكتابة و استمر التطبيق لمدة 09 أسابيع و خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية البعدية عند تطبيق الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة بين أفراد المجموعتين ترجع للبرنامج التعليمي، كما خلصت الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة ، وفي ضوء النتائج المستخلصة أوصى الباحث بضرورة تطبيق البرنامج العلاجية باستخدام الوسائط التفاعلية مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، و صعوبة القراءة و الكتابة بشكل خاص.

16.2 دراسة محي الدين عبيدات (2015) بعنوان: أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل تلاميذ الصف الثالث في مهارات القراءة ،و الفهم القرائي ،و القراءة التصفحية وكذلك تنمية الاتجاه نحو القراءة عبر الوسائط ، استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة من التلاميذ بمكة المكرمة ، مكونة من **(40)** تلميذا و تلميذة ، وقسمت إلى مجموعتين بالتساوي، إحداهما مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية ، كما استخدمت اختبارات قبلية وبعدية ،زيادة إلى مقياس الاتجاه وأظهرت النتائج أن هناك أثر للوسائط المتعددة في عملية التحصيل في مجال القراءة(الفهم القرائي، القراءة المسحية، والقراءة التصفحية) وخلصت أيضا إلى أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، وأبرزت أيضا النتائج بأن الوسائط المتعددة تؤثر في عملية اكتساب القراءة بكل أنواعها،وساهمت في إظهار الاتجاه الايجابي للتلاميذ نحو القراءة بعد مرورهم بتجربة القراءة باستخدام الوسائط المتعددة.

- **نظرة تحليلية للدراسات السابقة الخاصة بعلاج صعوبات القراءة :**

من خلال ما سبق تبين أن هناك عدة مقترحات علاجية لمختلف مظاهر وأنواع صعوبات القراءة ،كما أن كل الخطط و البرامج تعمل على تحسين مهارات القراءة باعتبارها من الركائز الأساسية في العملية التعليمية .

و الملاحظ أن هذه الخطط و البرامج العلاجية المقترحة في الدراسات السابقة تناولت كل المراحل التعليمية ،وركزت خاصة على المرحلة الابتدائية باعتبارها الانطلاقة الأولى للتلميذ. **فالدراسات الأجنبية جلها** تناولت الوسائط من حيث الفعالية والأثرعلى عينة من التلاميذ العادين ،واستخدمت الوسائط كوسيط تعليمي أو تقنية، وأحيانا برنامج قائم عليها لتحسين ورفع مستوى التحصيل ،وأكدت على مهارات القراءة من حيث التعرف على المفردات والاستيعاب القرائي والقراءة بأنواعها .

أما الدراسات العربية فكانت جلها دراسات علاجية لمهارات القراءة ماعدا دراسة وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان(**2005**) التي اكتفت باقتراح الحلول العلاجية دون تطبيق العلاج ، واستخدم المنهج التجريبي في الدراسات ،واستعملت الوسائط كوسيط تعليمي أوبرنامج محوسب، و يمكن تلخيص أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة المذكورة في هذا المحور فيما يلي:

تشترك في :

- اقتراح خطة علاجية لصعوبات تعلم القراءة .
- المنهج التجريبي.
- توظيف الوسائط المتعددة و التفاعلية في العلاج .
- عينة الدراسة مكونة من كلا الجنسين .

و تختلف في :

- الحدود الزمنية والمكانية .
- بيئة العينة (غرفة المصادر).

- علاج بعض صعوبات تعلم القراءة .
- توظيف الفيديو التفاعلي في العلاج

و أخيرا ما يجب التأكيد عليه أن متغيرات و نتائج الدراسات السابقة كانت أساسا ،وسندا قويا للدراسة الحالية،حيث استفذت الباحثة من الطرق،والاستراتجيات، والبرامج المستخدمة من أنشطة و خبرات في بناء البرنامج ،و قياس مساهمته.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل إشكالية الدراسة وفرضياتها،وأهميتها من حيث التوجه العلاجي، وكذا استخدام الوسائط التفاعلية، وإظهار مدى دورها ومساهمتها في التخفيف من حدة صعوبات القراءة،التي تزداد انتشارا في الوسط المدرسي، كما أبرزت الأهداف والأهمية،وأسباب دواعي اختيار الموضوع ،بالإضافة إلى تحديد المفاهيم الإجرائية، وعرض في هذا الفصل الادبيات التربوية والدراسات السابقة لموضوع البحث من مختلف الجوانب.

و من خلال التناول المنهجي للدراسة الحالية تبين أن موضوع الدراسة المتمثل في توظيف الوسائط التفاعلية(الفيديو نموذجا) في علاج صعوبات تعلم القراءة لقسم الخامس الابتدائي لم يدرس من قبل ،وهذا ما يزيد من أهمية الدراسة من وجهة نظر الباحثة.

الفصل الثاني : ماهية القراءة

- 1. ماهية القراءة
- 2.أهمية القراءة
- 3. أنواع القراءة
- 4. العوامل المؤثرة في القراءة
- 5. مراحل تطور القراءة
- 6. طرائق تعلم القراءة
- 7. طرق تقييم القراءة
- 8. أهداف القراءة و طريقة تدريسها للسنة الخامسة ابتدائي
- 9. مستويات مهارات القراءة
- 10. نماذج القراءة
- 11. استراتيجيات القراءة
- خلاصة الفصل

1.ماهية القراءة :

يعتبر دخول التلميذ إلى المدرسة حدثا بسيكولوجيا بالغ الأهمية في حياته ، فالمدرسة كمؤسسة تعليمية تساهم في بلورة شخصيته وتساعده في بناء علاقات جديدة وتعلم سلوكيات و ضوابط و محتوى تعليمي يمنحه القدرة على اكتساب مهارات مختلفة مثل القراءة والكتابة و الحساب وفق استراتيجيات معينة .

إن القراءة من أهم المهارات التي تسعى المدرسة إلى إكسابها للطفل، فقد كان مفهوم القراءة في القرن الماضي مقصورعلى التعرف على الحروف والكلمات دون الاهتمام بالفهم والاستيعاب، ومع تطور البحوث في علم النفس وعلوم التربية وتعقد مشكلات الحياة والتطورالتكنولوجي واتسع مفهوم القراءة ،وأصبحت أسلوبا ونشاطا فكريا يسعى لحل المشكلات،وفي نفس الوقت الاستمتاع بما هو مقروء وتدفعه إلى التأمل، والتفكير، وتستثير فيه البمادأة والابتكاروالنقد(**لافي ،2000: 9**)

ولتحديد ماهية القراءة نحتاج إلى ضبط المفاهيم، وهو ما يدفعنا إلى تقديم مجموعة من التعريفات الخاصة بالقراءة أهمها :

جاء في قاموس علم النفس **نوبار سيلامي sillamy(1997 :707)**أن القراءة " هي جملة من النشاطات الإدراكية واللغوية والمعرفية،التي تسمح لفرد بتشفير وفك وفهم الرموز الخطية و ترجمة مفاهيم الرموز الخطية التي لها علاقة بلغة معينة."

و هذا التعريف يشير إلى أن :

– القراءة عملية إدراكية تفاعلية تتطلب بعدين هما البعد المعرفي و البعد اللغوي.

– احتواء عملية القراءة على عاملين هما عامل فك التشفير للمقاطع الخطية والعامل الثاني استيعاب و فهم لهذه الرموز و ترجمتها وفق السياق المنوط بها.

وتعرفها **ايسابل لوقاي** (2004) **LEGAY:** "القراءة هي رهان مدرسي و اجتماعي مهم للجميع " و**ألان بن توليلة**(2004) **BENTOLILA** يعرفها على أنها "القدرة على فهم المقروء والمسموع والجهربه و إعادة انتاجه بنفسه ".

أما(**الحيلواني ،5:2003**) يرى أن القراءة عملية يدرك فيها المعنى الكامن في اللغة المكتوبة وقدرة القارئ على ربطه بخبراته السابقة من أجل الاستعاب المادة المكتوبة ويضيف أن هناك ثلاثة عناصر تتفاعل مع بعضها البعض أثناء ممارسة عملية القراءة، هي الناحية الانفعالية والناحية المعرفية ولغة التواصل بين النص والقارئ.

أما لسان العرب **(بدون تاريخ)** فقد جاء فيه تعريف للقراءة على أنها الجمع ،فكان القارئ يجمع الحروف مكوناً كلمات ،والكلمات مكوناً الجمل ،والجمل مكوناً الفقرات ليصير ما قرأ مجموعاً ، وهكذا سمي القرآن قراناً لأنه يجمع آيات الله وسوره، و قرأت قراناً أي جمعته وضممت بعضه إلى بعض ، وتعني القراءة أيضا الإبلاغ أي إيصال رسالة معينة ،ومنه القراءة هي جمع الحروف لتشكيل مفهوم معيين لإبلاغه.**(لسان العرب)**

وهناك العديد من التعريفات التي عرفت بها القراءة و نذكر منها :

تعريف **حافظ بطرس(2009)** على أنها نشاط هام للطفل عند دخوله المدرسة في الصفوف الابتدائية ، كما أنها نشاط فكري و بصري يصاحبه إخراج صوت ، و تحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها و الانتفاع بها. **(بطرس،2009:282)**

و هذا التعريف يشير إلى أن القراءة عمل نشط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والحكم والتحليل ،وحل المشكلات بالإضافة إلى أنها نشاط بصري ينتهي بتعرف على الرموز المطبوعة . والقراءة أحد أهم وظائف المدرسة في المرحلة الابتدائية، وهذا ما يؤكده أيضا **فتحي يونس (2006)** أن القراءة هي المهمة الأولى للتعليم في المرحلة الابتدائية فإن أخفقت في تحقيقها فإنها أخفقت في أداء رسالتها كلها.

و يذهب (**الهيجاء ،2006 :76**) بأن القراءة هي قراءة التفكير والتحقق، والتدبر والفهم حتى يتمكن القارئ من السيطرة على البيئة والتفاعل مع المجتمع تفاعلا ايجابيا وبناءا.

أما **هاريسون وسباي** ARRIS & SPAY **(1990)** فيعرفان القراءة بأنها تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة،و القراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل لغة للقارئ والمهارات المعرفية والمعرفة عن العالم وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموزالمعاني التي يقصدها الكاتب.

(الانصاري،2009 : 19).

و في هذا التعريف حصر الباحثان ماهية القراءة على أنها تفسير ذو معنى للرموز المنطوقة أو المكتوبة من جهة و من جهة أخرى أن القراءة هي عملية تفاعلية بين خبرات القارئ والإدراك اللغوي للرموز، في حين يشير**عبد الهادي** (2001)إلى أن القراءة هي إحدى مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية ، تقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها **(عبد الهادي و آخرون،2001: 12)**، فالقراءة ذات شقين شفوي وكتابي إذا لا يمكن استعمال الفعل – قرأ– إلا إذا استخدم الإنسان العين واللسان معا ،و لقد توسع بعضهم في تعريفها على أنها : عملية عضلية انفعالية تتضمن التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها ، و فهمها وتذوقها ، ونقدها وحل المشكلات من خلال الاستمتاع بالمادة المقروءة.

أما **البصيص(2011)** فيرى أن مفهوم القراءة عرف كثير من التطوير وفق الاحتياجات المعرفية والنفسية التي تلبيها القراءة، **و قد حصر مراحل** تطور مفهوم القراءة إلى :

أ– **مرحلة نشأة المفهوم :**

نشأ المفهوم في نطاق ضيق بحيث حصر في الإدراك البصري للرموز المكتوبة أوالتعرف عليها والنطق بها، وهنا تظهرالآلية في عملية القراءة ، ونجم عن هذا الحصر شيوع الأخطاء في القراءة .

ب- مرحلة الفهم والتفسير :

و في هذه المرحلة ظهر مفهوم جديد يسمى بفهم المقروء ، واعتبرت القراءة نشاط ذهني ، وعملية عقلية تهدف إلى الفهم والاستيعاب.

ج- مرحلة التفاعل و النقد :

وفي هذه المرحلة تم التركيز على المادة المقروءة ، و القارئ معا حيث أضيف عنصر تفاعل القارئ مع النص المقروء ،و ألغيت خاصة السلبية للقارئ وبالتالي أصبحت عملية القراءة نشاط ذهني يشمل نطق الرموز، وفهمها ،ونقذها، و تحليلها، والتفاعل معها.

ح-**مرحلة حل المشكلات :**

وهي المرحلة التي تميز القارئ الجيد ،وتبين صفته بحيث يوظف ما يقرأ في الحياة العامة والدراسية.(**البصيص**،2011: 114)

و من خلال ما سبق يتبين على أن القراءة عملية تقوم على فهم و فك الرموز، كما تقوم على المعنى ،وتتوقف على فعالية بناء المعنى ، وتستلزم من القارئ أن يقف موقفا استراتجيا في تفاعله مع النص .

فهذه العملية المعقدة والمتشعبة ،المعلم مطالب بضرورة معرفتها، فإدراكها يؤدي به إلى تقدير علة ذوي صعوبات التعلم في اكتساب الطلاقة والقراءة السليمة.

و بعد عرض هذه المجموعة من التعريفات ، تعرف الباحثة القراءة على أنها عملية عضوية ذهنية نفسية يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان مقروءة ،وتتم فيها عملية الفهم والإدراك والربط ، والموازنة ،و الاختيار، والتذكير ،والتنظيم ،و التفاعل مع المقروء لإنتاج سلوكات معينة وتكوين خبرات و توظيفها للاستفادة منها في حل المشكلات .

2. أهمية القراءة :

من الحقائق المؤكدة التي أثبتتها البحوث العلمية في علم النفس والتربية أن هناك ترابطا كبيرا بين القدرة على القراءة والتقدم الدراسي؛ ولذلك فإن من أهم ما يشغل بال المربين في مراحل الطفل الأولى هو تعليمه القراءة، وإكسابه القدرات والمهارات التي تمكنه من القراءة

الجيدة، التي يستطيع بها اكتساب أنواع المعارف، فضلا عن اكتساب مهارات التعلم الذاتي التي أصبحت من متطلبات الحياة.

ومنذ القدم تعتبر القراءة من أهم وسائل التعلم الإنساني التي من خلالها يكتسب الإنسان العديد من المعارف والعلوم والأفكار، وهي التي تؤدي إلى تطوير الإنسان وتفتح أمامه آفاقاً جديدة كانت بعيدة عن متناوله، وقد كانت التربية القديمة ترى في القراءة غاية بذاتها، غير أن النظرة إلى القراءة قد تطورت في التربية الحديثة، والتي أصبحت ترى فيها وسيلة من وسائل كسب المعارف وزيادة الخبرات، حتى قيل "أن الطفل كان قديماً يتعلم ليقرأ, ولكنه حديثاً صار يقرأ ليتعلم"، ويحكى أن أول مكتبة وضعها الفراعنة تحت رعاية آلهتهم كتبوا على بابها "هنا غذاء النفوس وطب العقول"أما اليونان الذين كانوا أكثر الناس قراءة ، وإنتاجا فكريا سيطروا على أكبر رقعة في العالم في عهدهم ، و حينما انطلق المسلمون **(اقرأ)**، نالوا من كرامة الله ، لهم في الدنيا وسعة سلطان في الأرض و في أقصر وقت ، والغربيون الذين هم أكثر صلة بالقراءة و أمريكا حاليا يمتلكان العالم اليوم في عصرنا ولذا فإن عظماء التاريخ هم قراء نهمون.**(سالم،43:2002)** .

إن القراءة قوة ومفتاح للشخصية تجعل الفرد فردا متوازن نفسيا، و متكيفا اجتماعيا، كما تجعل المجتمع راقيا و متحضرا ،وتنبع أهميتها من الوظائف التي تقوم بها على المستويين الفردي والاجتماعي، و يمكن حصر أهميتها في ما يلي:

تعتبر القراءة من أهم وسائل استثارة قدرات المتعلم وإثراء خبراته وزيادة معلوماته ومعارفه وتمكينه من تحصيل المواد الدراسية جميعها .

تساهم القراءة في النمو اللغوي للطفل ولها تأثيرها على نواحي عديدة للنمو النفسي والعقلي والانفعالي والاجتماعي بدرجة الأولى من حيث تحقيق جودة النطق،و حسن الأداء و تمثيل لمعنى.

تكمن أهميتها أيضا في تشكيل عقل المتعلم ، وتكسبه القدرة على الفهم والتعبير،وتنمي اتجاهاته وتمنح الفرصة للتعلم الذاتي من حيث أنها الوسيلة الوحيدة التي يستطيع الإنسان أن يكتسب المهارة (التعلم الذاتي)التي تمكنه من مواكبة العصر الحديث .

القراءة تعتبروسيلة اتصال رئيسيّة للتعلم والتعرّف على الثقافات والعلوم الأخرى الموجودة، كما تعتبر المصدرالرئيسي ،و فرصة لاستثمار الوقت وعدم هدره على ما لا ينفعه ، كما تبقي القراءة الفرد بصفة عامة مطلعاً وملماً بأخبار وأحوال المجتمع من حوله، والتعرف على مجريات الأحداث التي تحدث داخل المجتمع فهذا الأخيرأصبح اليوم بحاجة إلى إنسان متلائم مع هذا العصر "التكنولوجي" الذي يعيشه و يحييه ،إنسان قارئ يدرك مفاهيم العصر ويعرف ما عليه من حقوق وواجبات.

و تزداد أهمية القراءة للتلميذ في أنها :

– تساعد التلميذ على النجاح في مواد الدراسة, فهي أداة النجاح في العمل المدرسي كله، وتقول **شاستر(2010)** أن أهمية القراءة تكمن في قدرة المتعلم على الحصول على المعلومة من النص المطبوع مع الفهم العميق وهذا يدخل في مهام المعلم بالدرجة الأولى وهذا ما يؤكد **الهاشمي(2011)** في قوله :" أن المعلم يجب أن يضع في ذهنه هدفين أساسين وهما :غرس الرغبة المستمرة في القراءة في ذهن المتعلم ، والهدف الثاني هو تزويد المتعلم بالمهارات والقدرات التي تمكنه من أن يكون قارئا جيدا.

– تساعد القراءة التلميذ على تنمية الفكر، وتكوين الاتجاهات والميول نحو الأشياء والموضوعات، فتساعده على بناء شخصية مميزة فكرياً وثقافياً.

و أخيرا إن القراءة تربط أفراد المجتمع بتراث أمتهم, وهذا التراث يشكل في كل أمة قاعدة للبناء الحضاري، و ما كان لينتقل من جيل إلى جيل من غير القراءة.

3. أنواع القراءة و مهاراتها :

اختلف الباحثون في تصنيف وتحديد أنواع القراءة بحيث أن هناك من يصنفها على أساس الشكل العام وهناك من يصنفها على أساس الغرض، فهناك الغرض العام يشمل قراءة الدرس والاستماع، أما الغرض الخاص فيشمل قراءة الاستمتاع ، و قراءة المذاكرة والحفظ والقراءة السريعة ومراجعة المعلومات، ونقد وتحليل وحل المشكلات أما التصنيف الثاني فيشمل نوعين هما الطريقة الجهرية والطريقة الصامتة .

1.3 . الطريقة الجهرية :

هي أكثر أنواع القراءة انتشارا و خاصة في مرحلة تعلم القراءة وتشمل التعرف على الرموز الكتابية عن طريق البصر، و يمكن تعريفها على أنها تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز صوتية عن طريق جهاز النطق و جهاز البصر، وتنقل هذه الرموز إلى الجهاز العصبي فيحلل المعاني و المدلولات مع حسن الأداء والإلقاء والفهم، ويستعمل جهاز النطق لنطق الحرف سواء بصوت منخفض أو مرتفع ، و يهتم بهذا النوع من القراءة لأنه يفيد في التعود على الجرأة و السرعة في القراءة و فن الخطابة .

و يعرفها (**بدير ،2003: 95**) بأنها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع ويراعى فيه سلامة النطق ، وعدم الإبدال ،أو التكرار، أو الحذف أو الإضافة ، كما يراعى فيها صحة الضبط النحوي، ومنه نستطيع التعرف على الصعوبات التي تعترض و تواجه التلاميذ أثناء تعلم عملية القراءة وبالتالي القراءة الجهرية مفتاح مهم لتشخيص والكشف عن صعوبات تعلم القراءة والطريقة الجهرية أصعب من الصامتة بحكم أنها تستلزم مهارات أخرى كالنطق الصحيح، و فن التعبير، والإلقاء ومراعاة مواضع الوقف.

وتكمن أهمية القراءة الجهرية كما بينت **الملا (1984)** من حيث أنها من خير الوسائل لإتقان النطق والتعبير في المرحلة الابتدائية كما تساعد التلاميذ على إدراك مواطن الجمال و التذوق الفني لما يقرؤون(أل**تميم، 2008 : 69**).

- تيسير مهمة المعلم للكشف عن أخطاء ، إذا تعتبر اختبار مناسبا لقياس مقدار الطلاقة ،و الدقة ، والنطق والإلقاء مع تعويدهم السرعة في الأداء .
- تحقيق التوازن النفسي و زيادة الثقة من خلال تقليل الخجل ،و الإحراج للتلميذ.

وما هو مؤكد من الدراسات التي أنجزت في هذا المجال أن هذه الطريقة أيضا لها عيوبها عند التركيز عليها باعتبارها الطريقة الوحيدة للقراءة .

2.3 القراءة الصامتة :

هي تعني الإدراك البصري الذي يترجم إلى وعي ذهني مباشرة من غير نطق، وهي قراءة خالية من كل صوت مع تحريك الشفاه والهمس، تعمل على توكيد الفهم والاستيعاب والسرعة في القراءة ، وتعرف أيضا على أنها : عملية حل الرموز وفهم مدلولتها بطريقة فكرية هادئة ، وتتسم بالسهولة والدقة لا دخل للفظ فيها إلا رفع القارئ نبرات صوته وتوظيف حاسة النظر توظيفا مركزا، إذ تنتقل العين فوق الكلمات وتنتقل بدورها عبر أعصاب العين إلى العقل مباشرة، و يأتي الرد سريعا من العقل حاملا المدلولات المادية أوالمعنوية للكلمات المكتوبة والتي سبق أن اختزنها**(حمزة،2003 :110)** .

وقد كان من أشهر المتحمسين لها **الأستاذ ماكداك** ، كان ناظرا لأحد المدارس الابتدائية الحديثة ،وتتلخص وجهة نظره في أن طالما أن الراشدين يقرؤون قراءة صامتة ، فإنه ينبغي على الأطفال الذين يلتحقون بالصف الأول أن يتعلموا القراءة الصامتة ،و قد وضع مادة سماها القراءة غير جهرية ،وكان التلاميذ يقضون معظم وقتهم بالمزاوجة بين الكلمات والصور، وما إلى ذلك .**(حمزة ،2008 : 33)**

و تفيد القراءة الصامتة في تركيز الانتباه لمدة أطول، فوظيفة الذهن هي الانشغال بالفهم وإدراك المعنى، كما تفيد في توفير الوقت والقراءة بكمية أكبر وثبات المعنى في الدهن، وتساهم فيه الطريقة الصامتة أكثر من الطريقة الجهرية و تعمل القراءة الصامتة على :

- مساعدة التلاميذ على التركيز ، والانتباه .
- وتعودهم على السرعة في القراءة والفهم .
- تنمى لديهم الدقة والملاحظة .
- تراعي الفروق الفردية حيث يستطيع التلميذ القراءة حسب وتيرته

بالرغم من كل ذلك يعاب عليها أنها تعيق المعلم من التعرف على أخطاء التلاميذ ، كما أنها غير مناسبة للتلاميذ الضعاف.

3.3 الطريقة السمعية :

ويتم فيها الاستقبال والإنصات للمقروء عن طريق الجهاز السمعي ، وتكون فيها عملية الاستيعاب المقروء ،وفهمه وتحليله وتلخيصه، وتستلزم مهارات عديدة تتمثل في حسن الاستماع و مراعاة آدابه ،و التأكيد على فهم المادة المقروءة، و يفيد في إثراء المحصول اللغوي للتلميذ كما يتم تدريب التلميذ على الصبر و حسن الإصغاء والمتابعة والتدريب أيضا على كتابة ملخصات واستنتاجات.

4.3 القراءة التنقيبية:

و يسميها بعض التربويين بالباحثة فهي تتطلب الالتزام بتحقيق الهدف الذي وضعه الدارس لنفسه ومتابعة السعي في سبيل تحقيقه، إن الدارس الجيد هو المتفحص أو الباحث الجيد فإذا ما استطاع إتقان هذه المهارة كانت قراءته من النوع الفعال ، ويحتاج الدارس في حياته الدراسية إلى أن يستخدم هذا الأسلوب في مواقف كثيرة ، فهو يمارسه عندما يبحث في المكتبات للحصول على معلومات معينة لكتابة بحثه أو تقريره ، كما يمارسه عندما يتفحص فهارس الكتب بحثاً عن معلومات هو بحاجة إليها لدعم بحثه أو تعزيز نقطة معينة ، وتستخدم عندما يريد القارئ البحث عن معلومات معينة حيث يضع القارئ نصب عينيه تحقيق هدفه فقط دون النظر إلى شيء غيره.

5.3 القراءة التصفحية:

كثيراً ما يستخدم الطلبة هذا الأسلوب في القراءة للحصول على المعنى العام أو الفكرة العامة لمقالة أو نص أو كتاب معين ،فقد نتصفح كتاباً عن علم الوراثة مثلاً بحثاً عن الأفكار الأساسية فيه أو قد نتصفح عناوين كتب معينة لمعرفة ما إن كانت هذه العناوين تهمنا أو تفيدنا في البحث الذي تعده .. الخ .

إن القراءة التصفحية تشترك مع القراءة التنقيبية في عامل البحث والتحرير، إلا أن في القراءة الأولى يتم الحصول على فكرة عامة عن النص أو الكتاب، بينما في القراءة الثانية فيتم البحث عن فكرة أو معلومة معينة .

6.3 القراءة للاستمتاع :

تستخدم عندما نجد وقت فراغ أو عندما نشعر بالملل.

7.3 القراءة للدراسة:

تعتبر القراءة الدراسية واحدة من أكثر الأساليب القرائية الباحثة أهمية بالنسبة لتلميذ، والقراءة الدراسية قراءة جادة هادفة تتطلب كثيراً من التروي والإعادة والتكرار حتى يستطيع الدارس فهم المادة الدراسية واستيعابها ، وتختلف القراءة الدراسية عن غيرها من أساليب القراءة الأخرى من حيث الهدف والأسلوب أو طريقة الأداء ، ذلك أن الهدف من القراءة الدراسية ليس تكوين فكرة عامة كما هي الحال في القراءة التصفحية أو البحث عن معلومات محددة كما في القراءة التفحصية ، وإنما هي فهم واستيعاب جميع جوانب النص والوقوف على التفاصيل الدقيقة فيه، وبينما تكون القراءة سريعة وخفيفة في الأساليب القرائية الأخرى ،تكون القراءة الدراسية قراءة متأنية وعميقة .

مما تقدم نلاحظ أن القراءة الدراسية أكثر تعقيداً وصعوبة من أنواع القراءة الأخرى ، ذلك لأنها نظام متكامل يشمل جميع أنواع القراءة التي سبقت الإشارة إليها .

4. مهارات القراءة:

يرى كل من **وينز و كرومر (1976)** إن إدراك العلاقات بين ما هو منطوق و ما هو مكتوب عملية معقدة تتطلب تسلسلا من المهارات يمكن إدراكها على صورة تسلسل هرمي.**(عجاج 1998 : 174)**

و قد حدد الباحث **نبيل عبد الهادي** المهارات الأساسية لأداء القراءة فيما يلي :

- القدرة على التركيز و الانتباه .
- التذكر من خلال الجهاز السمعي.
- التذكر من خلال الجهاز البصري.
- إكتساب مهارة التحليل .
- القدرة على تحليل الكلمات.

- المهارة على تطوير القاموس اللغوي.
- القراءة بوتيرة سريعة لفهم المقروء.
- معرفة التعرف على الأبجدية وهذا يتطلب صحة جسمية و نفسية .
- تمثل الكلمات المجردة وتصورها ذهنيا و ربط بين العبارات المقروءة

وعرض الباحث **روجرز(2004)** المهارات الرئيسة للقراءة على أنها: تعرف وفهم ونقد وتفاعل، وتشمل هذه المهارات الرئيسة الأربعة على عدد من المهارات الفرعية كما يلي:

أ. **التعرف :** وأهم مهارات التعرف ما يلي:

- تعرف الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها.
- إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف والكلمات بعضها ببعض.
- تعرف الحروف الهجائية في مختلف حالاتها ، أصوانا وأشكالاً.

ب. الفهم : ومن أهم مهارات الفهم ما يلي:

- استخلاص الأفكار من النص المقروء.
- التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية.
- استنتاج المعنى العام وتحديد الموضوع الرئيسي الذي يدور حوله النص.
- تلخيص الأفكار التي يشمل عليها النص تلخيصاً وافياً.

ح.النقد : ومن أهم مهارات النقد ما يلي:

- مقارنة المعلومات التي يشمل عليها النص بعضها ببعض.
- الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق المعروضة.
- تقدير المصادر التي رجع إليها الكاتب والحكم على مدى ثوتيقها
- تقدير مدى ما في النص من منطقية في تسلسل الأفكار.

ج. مهارات التفاعل والإبداع : ومن أهم تلك المهارات ما يلي:

- ربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة.
- تعميم الأحكام التي يقرؤها على مواقف أخرى .

- تخيل الأحداث التي يتكلم عنها الكاتب وتصورها بشكل صحيح .
- إعادة ترتيب الأفكار بشكل جيد .
- استنتاج تطبيقات مختلفة للأفكار التي يعرضها الكاتب **(الناقة ،2004)**

5. العوامل المؤثرة في عملية القراءة :

هناك عدة عوامل تؤثر في عملية إكساب مهارات القراءة منها ما يأتي:

1.5 الاستعداد العقلي :

تؤكد البحوث التربوية والنفسية أن النضج العقلي ومستوى ذكاء الطفل، مؤشران هامان في العملية التعليمية بصفة عامة وتعلم القراءة بصفة خاصة،وقد أكدت دراسة جاتس (1995) على أهمية الذكاء في عملية نجاح القراءة ،كما بينت أن العمر العقلي للطفل يجب أن يتناسب مع سن دخوله إلى المدرسة ،وقد حدده جاتس وغيره من الباحثين أن الحد أدنى لتعلم القراءة هو ست سنوات ،وهو السن الأفضل للدخول إلى المدرسة ،بالإضافة إلى أن تعلم القراءة يعتمد على وجود جهاز عصبي سليم من حيث الفصوص و مراكز التخزين ومعالجة المعلومات و اكتساب اللغة من جهة ومن جهة أخرى سلامة القدرة الوظيفية من حيث نضج هذه المراكز و قيامها بوظائفها .

2.5 الاستعداد الجسمي :

النمو الجسمي للطفل و نضج حواسه شرط بالغ الأهمية في تعلم القراءة لدلك قبل الشروع في عملية التعليم يجب مراعاة و التأكد من سلامة ما يلي :

أ – القدرة البصرية :

تعتبر آلية البصر الآلية الأولى لتعلم القراءة ، فالتعرف على ما وهو مكتوب وفك الرموز ينطلق من العضو المباشر الذي هو العين وهذا مأكده دلبلانك (1990) ، في تعريفه للنشاط القرائي ،بأنه " نشاط سيكوفيزيولوجي معقد يهدف إلى إعطاء معنى لجملة من الإشارات الخطية المستقبلة من الرؤية لفهم الفكرة أو تتابع أفكارالإشارات، فالنشاط السيكوفيزيولوجي للقراءة يعتمد على آلية الإبصار ومنه نستشف المعنى، **والفهم للأفكار،أما**

تورنر فيرى أن الأشياء تدرك بالحواس الخمس إلا القراءة فهي تعتمد فقط على حاستي السمع و البصر.

و يبقى دور المعلم من المهمات الأساسية في اكتشاف وملاحظة الإمكانات والقدرات البصرية للتلميذ بدرجة الأولى في العملية التعليمية .

ب. القدرة السمعية :

آلية السمع تعتبر هي الأخرى حاسة مهمة في العملية القرائية ،فعدم القدرة على السمع يولد صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بما هو مرئي ،ويرى (لعيسوي،2010 :92) أن سلامة جهاز السمع يؤمن الدورة السمعية السليمة أثناء القراءة التي تسمح بمراقبة الطفل لصوته بنفسه و التصحيح الذاتي، فالأذن كعضو عليها أن تصل إلى مرحلة النضج حتى تستطيع القيام بدورها ومنه سواءا كانت حاسة السمع أو البصر، فعملية تعلم القراءة مرتبطة بهما لذلك هذه الأخيرة تتطلب نضج هاتين الحاستين ،وقد أثبت – جراي أن حركات النظر والسمع غير المنتظمة تشكل صعوبة في اكتساب القراءة لدى التلميذ، فالتلميذ الذي لا يميز بدقة بين الحروف لا يعد مهيأ لتعلم القراءة– (السيد،2007 :140).

ج. القدرة اللغوية :

إن المحصول اللغوي يبنى على حصيلة الطفل من الكلمات، والتراكيب ، والمفردات التي يسمعها أو يستخدمها،ومألوفة لديه في محيطه وإدراك المألوف و المختلف المبني على إدراك الطفل للمتشابه وغير المتشابه من صور الكلمات، والحروف،يساهم في تمكين التلميذ في تفسيرالسياق، وفهم المعنى، و تزداد ثرواته اللغوية ،و تتحقق الطلاقة في القراءة .

3.5 العوامل العاطفية و الانفعالية :

يولد الأطفال مختلفين في قدراتهم واستعداداتهم بناء على اختلاف بيئاتهم ،والمقومات الثقافية والاقتصادية، والاجتماعية لدى كل بيت يختلف عن الأخر في التنشئة الاجتماعية ،فهناك التلميذ الجريء، والمنطوي، والخجول، والاجتماعي، وهناك أيضا المرن

والنمطي،والاستقرار الانفعالي يعطي الطفل طاقة هائلة و تركيز و مبادرة والعكس صحيح ،فهناك العديد من الدراسات التي أكدت على العلاقة الارتباطية بين الاضطرابات الانفعالية والعاطفية والنشاط القرائي دراسة **هاريس(1970)** التي خلصت أن 50% من التأخر الدراسي سببه الاضطرابات الانفعالية .

4.5 الاستعدادات في الخبرات والقدرات :

يأتي الطفل إلى المدرسة وهو مزود بعدد كبير أو قليل من الخبرات والتجارب السابقة التي اكتسبها من الأسرة والمحيط الذي يعيش فيه ، فالوسط يلعب دورا كبيرا في إكساب الطفل الخبرات المختلفة و هذا حسب الوضع الاقتصادي و الثقافي لها والقراءة مرتبطة بما اكتسبه من خبرات وقدرات سابقة متمثلة :في الخبرات السابقة ، المبنية على الزيارات والرحلات والمشاهدات ، وممارسة بعض الأنشطة .

6. مراحل تطور القراءة :

تكمن أهمية التعرف على مراحل عملية اكتساب القراءة للتلميذ في إزالة الغموض الذي اكتنف البحوث التربوية في تحديد ماهية القراءة و مفهومها، و لكن عن طريق التعرف عن مراحل اكتساب مهارات القراءة ، كل مرحلة لها خصوصيات معينة تعتبر كتمهيد للمرحلة التي تليها ،وهذا التحديد يساهم في إعداد البرامج والنصوص لكل مرحلة من جهة ومن جهة أخرى تنير دور الأسرة و المحيط الذي يعيش فيه التلميذ لمساعدته في اكتساب بطريقة سريعة للقراءة .

فالمرحلة الأولى تعتمد على التعليمات التي يحتاجها التلميذ في تعلم القراءة ، أما المرحلة الثانية تحتاج إلى تدعيم الطفل بالكتب القصصية المشوقة للقراءة ، وكل مرحلة لها علاقة بالأخرى، فالمرحلة الثاثة والرابعة يتعلم التلميذ فيها الأسماء، والكلمات،و يستعمل القاموس،و يكتسب الطلاقة اللغوية ثم يتطور المستوى في المراحل اللاحقة أي الرابعة و الخامسة حيث يبدأ بالتعرف على وجهات نظر الأشخاص .

الجدول رقم (1) يوضح مراحل تعلم القراءة وفق العمر الزمني

الرقم	تسمية المرحلة	العمر الزمني	تعريفها
0	ما قبل القراءة	0–5 سنوات	المعرفة المكتسبة من البيئة –اللغة والكتب
1	بداية القراءة	5–7 سنوات	يتعلم الطفل العلاقة بين الحرف والصوت
2	المرحلة الثانية	7–9 سنوات	عدم الاعتماد على التهجئة للكلمة
3	القراءة من أجل التعلم	9–14 سنة	قراءة سريعة تمكن المتعلم من التركيز والفهم وتعلم مواضيع أخرى
4	المرحلة الرابعة	14–18 سنة	يستطيع فهم وجهة نظر وأراء الآخرين من خلال المادة المكتوبة

يبين هذا الجدول وجهة نظر شال**(1983)** لمراحل تعلم القراءة حيث اعتمدت في بناء وجهة نظرها على النظرية المعرفية **لبياجي** الذي تطرق إلى النمو المعرفي للطفل فرأت **شال** أن عملية اكتساب القراءة تمرهي الأخرى بمراحل ويمكن تلخيصها في النقاط التالية : مراحل القراءة تتشابه مع مراحل النمو المعرفي عند الطفل، و كل مرحلة تختلف عن الأخرى التي تسبقها .

– القراءة في جميع المراحل تمثل حلا للمشاكل،هدفها تكيف المتعلم مع الوسط.

– تنمو وتتطور القراءة من خلال المراحل وتستلزم التفاعل مع المحيط من المدرسة والمنزل.

– كل مرحلة يمر بها المتعلم تساهم في بناء نظريات و مناهج واستراتجيات تدريسية.

7. طرائق تعلم القراءة :

رغم التقدم الكبير في البحوث التربوية وعلم النفس غير أنه مازال هناك نقاش و بحث كبير حول الطرق الأنجع للقراءة بين خبراء ،و باحثين في اختصاصات مختلفة سواء كانوا اللغويين أو التربويين ،و كان الاختلاف حول أي الطرق أنجع الكلية أم الجزئية في تعلم

القراءة ، و في هذا الصدد يرى **بوندي كسترا** أن المشكل ليس في الطريقة وإنما في التلاميذ، إنهم يتعلمون القراءة بطرق مختلفة ، فكل له خصائص تميزه مستندا في ذلك إلى الدراسة التي قام بها **باحثان أمريكيان (1960)** ،حيت تم قام ب**27** دراسة حول الطرق الأكثر نجاعة في تعليم القراءة فكانت النتائج أنه لا يمكن الجزم بأي طريقة أنها الأفضل في تعليم القراءة ،و أعتقد أنه ليس من الصائب القول بأي الطرق أنجع في اكتساب المهارات القرائية ،و إنما من الصائب القول بوجود ثلاثة طرق لتعلم القراءة وتعرف الطريقة على أنها مجموعة من الخطوات ، والإجراءات تكون نموذج إجرائي لتعلم القراءة ،فالطريقة الكلية من وجهة نظر **(حمزة،2008)**هي العملية التي يبدأ فيها بإعطاء المتعلم الكلمات والجمل المألوفة له والمرتبطة بحياته، و بيئته :مثل الكرسي – الباب – المدرسة ...إلخ في حين يذهب **(لافي، 2009)** على أن الطريقة الكلية يكون فيها التلميذ قد تعلم الكلمة مركبة ، ثم يحللها إلى أجزائها ،وهي تعتمد على أسلوبين هما:

أ.أسلوب الكلمة :

ويتم فيها تعليم التلميذ كلمات معلومة و مألوفة لديه ثم تحللها إلى مقاطع وحروف وقد تقترن الكلمة بالصورة .

ب.أسلوب الجملة :

ويتم في هذا الأسلوب تعليم التلميذ الجملة قبل الكلمة ، فهي وحدة ذات معنى و دلالة، وهدا الأسلوب أكثر تطورا وتستوجب أن تكون الجملة مألوفة للتلميذ **و** سميت الطريقة الكلية لأنها تبدأ بتعليم الكل قبل الجزء،الجملة ،ثم الكلمة، ثم الحرف.

إن الطريقة الكلية تبدأ بكلمة أو بالجملة قبل الحرف أي الكل قبل الجزء، وهذه الرؤيا مستمدة من مدارس **الجشتطالت** التي تذهب إلى أن الإنسان يدرك الأمور المحسوسة أوالمجردة إدراكا كليا تم ينتقل إلى الجزء و يتم فيها الحفظ عن ظهرالقلب مع التكرار من خلال التدريب ولا تعتمد التهجئة ، وهذه الطريقة تتخذ الكلمة أوالجملة ككل ثم يتم تجزيئها إلى مقاطع ،ثم إلى حروف .

ومن خلال الكلمات يكتسب التلميذ كلمات جديدة ويصنع الجمل والعبارات وهذه الطريقة هي الأكثر إتباعا في المدرسة الجزائرية ،و هي تتطلب جهدا كبيرا، وتحضيرا من طرف المعلم ، كما تتطلب متابعة الأسرة و المدرسة بطريقة مستمرة، وإلا يصبح التلميذ يتعلم بطريقة آلية معتمدة على الحفظ و التكرار.

أما **الطريقة الثانية** وهي التي تعتمد على تعليم الحرف و تسمى بالطريقة الصوتية أوالتركيبية وتندرج في جانبين هما : الجانب الهجائي و يتم فيه تعليم التلميذ الحروف والنطق بها مع حركاتها كالضمة ،والفتحة ،والكسرة ،والشدة، والسكون ثم بعدها تركيب الحروف إلى كلمات بحيث الحروف تكبر بالتدرج حرف ثم حرفين ثم ثلاثة أحرف وجمعها لتكوين المعنى أما الجانب الثاني و يسمى الجانب الصوتي فيتم فيه تعليم أصوات الحروف أي بذكر حروف الكلمة منفصلة [(الألف) أ (الباء) ب (جيم) جـ .]ثم نطقها حتى يصل إلى تكوين كلمات، ثم جمل و هذا ما يذهب إليه كل من (**الحلاق، 2010 : 214**) و(**العيد، 2011 :85**) بمعنى أن الطريقة التركيبية تبدأ من الجزء إلى الكل أي من الحرف باعتباره الجزء الأصغر في الكلمة، ثم يركب من المقطع ،ثم مجموعة من المقاطع، ثم الكلمة، ثم الجملة ، وتعتبر هذه الطريقة سهلة في العملية التعليمية ،وهي تمكن التلميذ من معرفة حروف الهجاء ،وأسمائها ،وصورها ،وأصواتها غير أن التعرف الجزئي للتلميذ على الكلمة لا يمكنه من قراءة الكلمة التي تتطلب القراءة دفعة واحدة ، كذلك التعود على تهجئة الحروف لا يمكنهم من قراءة الكلمة عندما لا تكون مشكلة ،كما تتصف هذه الطريقة بأنها عملية آلية للقراءة من حيث تعلم الحرف وحده بدون دلالة أو معنى.

إذن بالنظر إلى الطريقتين ليس هناك طريقة سواء كانت تركيبية أو كلية تحتكر كل المزايا، فلكل طريقة محاسنها وعيوبها ،أما الطريقة المفضلة في تعليم القراءة فهي الطريقة المزدوجة التي تجمع بين التركيب والتحليل، وهما أهم عناصرالازدواج فيها، كما تتوفر فيها مزايا الطرق السابقة وتتجنب عيوبها ولذلك يسميها البعض بالطريقة التوفيقية وأحيانا الطريقة التوليفية ،والمربون يوصون بها لأنها تجمع كل الخصائص الجيدة في الطرق المذكورة سابقا حسب(**يونس و طعيمة،977 : 186.**)

وأهم عناصر الازدواج في هذه الطريقة :

– إنها تقدم للتلاميذ وحدات معنوية كاملة للقراءة ، وهي الكلمات ذات المعاني، وبهذا ينتفع التلاميذ بمزايا طريقة الكلمة .

– تقدم جملاً سهلة ، تتكرر فيها بعض الكلمات ، وبهذا ينتفعون بمزايا طريقة الجملة.

– تعني بتحليل الكلمات تحليلاً صوتيا، لتمييزأصوات الحروف وربطها برموزها، وبذلك تتحقق مزايا الطريقة الصوتية .

ـ في إحدى مراحلها اتجاه قاصد إلى معرفة الحروف الهجائية اسما ورسما ، وبهذا تتحقق مزايا الطريقة الأبجدية .

أما الأسس النفسية واللغوية والفكرية لهذه الطريقة فتتمثل في معرفة الكل قبل الجزء ووحدة المعنى في الجملة و الكلمة مع مراعاة التدريب الكافي للنطق و تكرار والقيام بعملية التحليل في الجملة إلى كلمات، ثم إلى حروف في دقة وعناية(**جعافرة ،2011 : 170**) وبالتالي فهذه الطريقة المزدوجة تهيئ أسباب النجاح في تعليم القراءة ،فهي تبدأ بالكلمات القصيرة ، مما يستعمله الأطفال في حياتهم، ويعبرون بها عن حاجاتهم، وإن يراعي فيها استخدام الصور الملونة، والنماذج ،والحروف الخشبية ،وتكليف الأطفال عمل حروف أو كلمات في الحصة عن طريق الرمل أو الصلصال أو ما يراه المعلم مناسبًا حتى يكلفهم بنشاط بالبيت، وقسمت هذه الطريقة إلى مراحل مختلفة تتمحور كالأتي :

أ – **مرحلة التهيئة والإعداد** :

و يتم فيها التعرف على إمكانيات التلاميذ من طرف المعلم في محاكاة الأصوات من خلال التقليد لمختلف الأصوات، ثم يبدأ التلميذ بنطق الحروف، ويقرب المعلم المعنى للتلميذ،ويتم فيها أيضا تدريب التلميذ على التميز بين الأضداد، وتكرار الكلمات، وقراءة قصص قصيرة ،وشرح معانيها والألفاظ الصعبة، وكذلك تدريبهم على اكتشاف العلاقات بين التشابه والاختلاف .

ب- **مرحلة التعريف بالكلمات والجمل :**

قيام المعلم بعرض جمل بسيطة أو كلمات سهلة، وتحفيظها للتلاميذ والنطق بها مع إضافة كل مرة كلمة جديدة مع استخدام وسائل المعينة و مناسبة للموقف.

ح. **مرحلة التحليل و التجريد :**

و يرى **سعيد لافي** (2010)أن في هذه المرحلة يتم تجزئة الجملة إلى كلمات والكلمات إلى حروف ،ويراد بالتجريد اقتطاع الحرف المكرر في عدة كلمات، والنطق به منفردا حيث يثبت رسمه ورمزه الكتابي في أنظار الدارسين وعقولهم، ويستلزم هنا في عملية التحليل والتجريد يجب أن تكون الجمل، والكلمات مألوفة لدى التلاميذ مع إضافة كلمات وجمل جديدة خطوة خطوة. **(لافي ،2010: 29)**

ج. مرحلة التركيب و تكوين الكليات من الجزئيات:

أما في هذه المرحلة فيتم توظيف المكتسب في تركيب جمل جديدة ، ثم تجزئتها إلى كلمات ومن هذه الكلمات يتم تكوين جمل جديدة.

وأخيرا يمكن حصر مزايا هذه الطريقة في كونها تنمي وتدعم الميل إلى القراءة لدى المتعلم ،كما يتم فيها توظيف بيئة المتعلم في الحصول على الكلمات والجمل،وكل ما يتصل بالحياة اليومية للمتعلم والطريقة المثلى هي التي تمكن التلميذ من مهارة فك الرموز و التعرف على الكلمة ومهارة توظيف ما قرئ في وسطه أي محيط التلميذ **جيرار شوفو(1997)**www.savoirlire.net

8. طرق تقييم القراءة :

إن عملية تقييم القراءة تتم بطريقتين مختلفتين هما :

1.8 طريقة المقاييس غير رسمية :

هي مختلفة عن المقاييس الرسمية وفي الغالب تكون من طرف المعلم ،و تكون سريعة وسهلة الإعداد ،و يكون فيها رصد المعلم أو الفاحص للأخطاء وتسمى في الغالب بعملية

تقويم مستوى القراءة من خلال درجة اتقانهم لمهارات القراءة في مستوى صفي معين، و يمكن عرض أساليب التقدير غير الرسمي لسلوك القراءة في :

أ) تقدير مستوى القراءة

ب) تحديد أخطاء القراءة

ح) بناء استبيان غير رسمي في القراءة.

أولاً : تقدير مستوى القراءة : هناك عاملان يؤخذان في الاعتبار عند التقييم غير الرسمي لمستوى القراءة.

1–تقييم مستوى الصف الذي يقرأ فيه الطفل.

2–تحديد درجة صحة ودقة ما يقرأه الطفل. **(السيد،2015: 111–112)**

وقد أقترح **قتس** GATES ثلاث مستويات لصحة ودقة القراءة وهي :

المستوى الاستقلالي : ويعني المقدرة على القراءة دون مساعدة و بنسبة إتقان 100%

المستوى التعليمي : ويعني المقدرة على القراءة مع بعض المساعدة و بنسبة إتقان 75%

المستوى الاخفاقي : ويعني مستوى القراءة الذي يقرأ فيه الطفل بصعوبة وبنسبه إتقان 50%

ويستطيع المعلم أن يستخدم أنواعاً مختلفة من القراءة في تقدير مستوى القراءة ،مثل القراءة الجهرية ، القراءة الصامتة، قراءة الكلمات، تمييز الكلمات .

2.8 طريقة المقاييس الرسمية : تتمثل في الاختبارات المسحية من حيث أنها تعطي صورة عن التعرف على الكلمة وتشخيصية من حيث أنها تبين مواطن القوة و الضعف لدى المتعلم و بطاريات الفهم تقيس مجالات أكاديمية متعددة منها القراءة .

جدول رقم (2) يبين قائمة الاختبارات الرسمية لتقييم القراءة (صابري،2005:)

الاختبارات	الصف و العمر
الاختبارات المسحية	
1-اختبار قايتس –ماك جينيت Gates –Mac-Ginitie	الصف الأول / الثاني عشر
2-اختبار التحصيل Métropolition	الصف الأول / الثاني عشر
اختبار التحصيل Wide –Rarange	من 05 سنوات – فأعلى
سلسلة اختبارات القراءة و التحصيل	الصف الاول / الثاني عشر
الاختبارات التشخيصية	
1-قائمة تحليل القراءة	1-6 سنوات
2-التقييم الشخصي للقراءة باستخدام إستراتيجية المعلم	1-12 سنة
3-تحليل ديريل لمشكلات القراءة	1-6 سنوات
4-اختبار قيتس لتشخيص القراءة	1-6 سنوات
5-اختبار ستانفورد لتشخيص القراءة	1-12 سنة
6- اختبار ودكوك للتمكن القراءة	.5-85 سنة
بطاريات الفهم	
1-قائمة برجنس لتشخيص مهارات الأساسية	من الحضانة إلى 6 سنوات
2-اختبار كوفمان للتحصيل التربوي	1-12 سنة
3- اختبار بوبودي الفردي للتحصيل	5-18 سنة
اختبار ودكوك للتحصيل	من الحضانة + الكبار

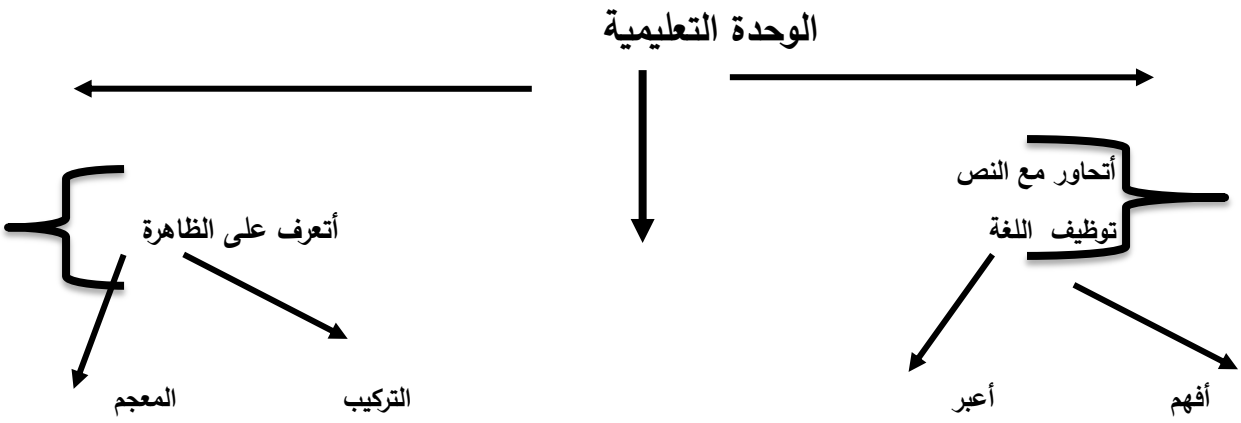
9. أهداف القراءة وطريقة تدريسها للسنة الخامسة الابتدائي :

إن من أولويات المرحلة الابتدائية وخاصة في الصفوف الأولى اكتساب عادات التعرف البصري على الكلمات، و الحروف من حيث الشكل، و من حيث التحليل البنيوي ،المدلولي ،و الإثراء اللغوي، و ذلك لبناء رصيد مناسب من المفردات بالإضافة إلى تنمية الرغبة، وتقوية الدافعية للقراءة، والإطلاع مع سلامة النطق.

أما الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية يتم فيها توسيع خبرات التلاميذ من خلال وضع محتويات دراسية ، تتوافق مع ما يحيط بهم وفق خصائص نموهم لتكوين عادات قرائية مثل الاستماع الجيد، والدراسة الفعالة لحل المشكلات، والاستمرار في تنمية قدرات ومهارات ،مثل السرعة في النظر و الاستبصار في كلا الطريقتين الجهرية و الصامتة،كما يتم تدريب التلاميذ على استخدام المرجع و البحث عن مواد القراءة المناسبة (**الديوان الوطني للمنشورات المدرسية ، 2012 : 7.**)، أما بالنسبة للكتاب المدرسي في مادة القراءة المدمج في مادة اللغة العربية ، فهو الكتاب الوحيد المستعمل لدى جميع المعلمين في جميع أنحاء القطر الجزائري ،و ليس له كتاب مرافق ، كما هو الحال بالنسبة للسنوات الأولى.

تنطلق الوحدة التعليمية في القراءة من النصوص المقررة تتبعها أسئلة حول الفهم، وأسئلة تساهم في توسيع المفهوم لدى المتعلم انطلاقا من النص، ويكون ذلك تحت غطاء **أتحاور مع النص** ، ثم يليها توظيف اللغة، وهي تشمل التراكيب وكذا الصرف و الإملاء وكذلك تخصيص فترة لاستعمال المعاجم والشكل التالي يوضح هذه العملية:

النصوص التي يتناولها الكتاب المدرسي لها خصوصيات ومحاور، كل محور يحوي (03) نصوص وكل نص يتطلب نوعا من الأسئلة تتمحور حول نوع ،فيتركز على من ؟متى ؟أين ؟ حين يتعلق الأمر مثلا بالقصة وحول مضمونها عندما يكون إخباريا والباحثة قامت بأخذ (3) نصوص، و توظيفها فيما بعد عن طريق الفيديو في علاج صعوبات القراءة المشخصة



الشكل رقم (1) يبين سير وحدة تعليمية في القسم الخامس ابتدائي

إن البحث عن الأسئلة يمثل مرحلة هامة من مراحل القراءة بحيث يركز المعلم على العناصر الحيوية في القسم، و يقوم بعملية تحسيسية لكل تلميذ، و يشعره أنه معني بالقراءة ، وبالتالي تكون المساهمة الجماعية في بناء المعنى للنص مع منح الحرية للمتعلم في التعبير، ويكون المعلم موجها فقط ، و يحاول لفت انتباه التلاميذ من خلال التركيز على مواطن معينة في النص بعبارات لغوية.

10. مستويات مهارة القراءة للسنة الخامسة ابتدائي :

و يقصد به المكتسبات القبلية التي يتوقع من المتعلم أن يكون قادرا عليه في مادة القراءة وفق منهاج مادة اللغة العربية وهي :

- القراءة السليمة التي تبرز فيها مهارات التلميذ بانسجام .
- تلخيص ما يقرأ ،و تحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه التلميذ في محيطه ،وما يحسه، و يشاهده وإدراك الصلة الرابطة بين مكونات الأساسية للنص، و تقديمها تقديما منظما.
- توظيف التراكيب المفيدة ،و الجمل الكاملة لبناء أفكار التلميذ،والتعبير عن مشاعره ،ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده .
- فهم التعليمات و استقرائها لتحرير النصوص، يستعمل فيها التلميذ مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.

- التعرف علي وظيفة القواعد اللغوية: النحوية،الصرفية، الإملائية،في تركيب الجملة وحسن استعمالها .
- استظهار جملة من القطع الشعرية ،والتعبير عن تمثله للمحفوظ تمثلا دالا على الفهم.
- تذوق الجانب الجمالي للنصوص،وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها، وإنتاج نصوص حوارية و إخبارية وسردية ووصفية.

(دليل المعلم لسنة الخامسة ابتدائي ،2012)

11. نماذج القراءة :

نظرا لكون القراءة مهارة أكاديمية دفع العلماء والباحثين إلى الاهتمام بها ، وخاصة في بداية هذا القرن ، ثم زاد هذا الاهتمام بشكل كبير في النصف الثاني من القرن العشرين ، ومن أهم ما أولوه اهتماما :أن القراءة موقف عقلي وجداني ، يتخذه القارئ مرتين : مرة عندما يقرر كيف يقرأ وهذا ما يسمى بإستراتيجية القراءة ، والمرة الثانية بعد القراءة ، وهنا يكون الفهم عنايتهم محاولة البحث عن طبيعة القراءة ومعرفة عملياتها .

ومن أبرز ما توصل إليه الباحثون في هذا الصدد نماذج القراءة ، إذ يرى حبيب عبد الله(2007)أن نماذج القراءة منبثقة من وجهة نظرعديدة بحيث كل نموذج له رؤية معينة ،و يبين الدور البارز في أنظمة اللغة الصوتية و التركيبية ، والدلالية في عملية إدراك للمقروء،(عبد الله ،2007:) وفيما يلي عرض **بعض النماذج الموضحة لعملية القراءة :**

1.11 نموذج المثير والاستجابة:

ويعتمد هذا النموذج على أحد قوانين التعلم عند " **تورنديك** " ، إذ يرى أن المثير هو المادة المطبوعة أو ما تراه العين، والاستجابة قد تكون كلامية أوصامتة أوغير مرئية، **فتورنديك** يفترض أن العلاقة بين المثيرو بالاستجابة لا تسير في طريقة خطية بل بخط نصف دائري ،وتتأثر الاستجابة هنا بعدة عوامل هي: الذكاء ، والثروة اللغوية ،والخبرات السابقة ، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ، والحالة الجسمية ،والحالة النفسية ، والميول

جدول رقم (3) يوضح الأهداف التعليمية للمادة القراءة وفق الكفاءة القاعدية

(منهاج السنة الخامسة ابتدائي للغة العربية ، الديوان الوطني للمطبوعات)

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يؤدي النصوص أداء جيدا .	☒ يقرأ النصوص قراءة مسترسلة . ☒ يحترم علامات الوقف . ☒ يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح . ☒ يقرأ نصوصا طويلة(قصة،أو وثيقة هامة)
يفهم ما يقرأ	☒ يستخدم قرائن لغوية و غير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة. ☒ يتعرف على موضوع النص و على الجوانب المعالجة فيه . ☒ يتعرف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها (أسماء ، وضمائر ،نعوت). ☒ يحدد أحداث الحكاية وبيئتيها الزمنية و المكانية . ☒ يميز بين النص الوصفي و أنماط النصوص المدروسة ☒ يتعرف على المجموعات الانشائية (العناوين ، و الفقرات) ☒ يربط المعطيات الواردة في النص مع مكتسبات قديمة ☒ يعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النص ☒ يكتشف بعض المعلومات الضمنية . للنص
يعيد بناء المعلومات الواردة في النص	✓ يحدد علائق بين الجمل ✓ يجد علائق ضمن الجملة ✓ يعطي معلومات عن النص ✓ يلخص النص بشكل عام ✓ يعرض فهمه و يقارنه بفهم الآخرين و يعدله عند اقتضاء الحاجة. ✓ يعرض آراؤه الشخصية في ما يقرأ و يدعمها.
يستعمل المعلومات الواردة في النصوص يستعمل إستراتجية القراءة و يقيم نفسه	✓ يستعمل معلومات النص لمقاصد مختلفة (إجابة عن سؤال ، انجاز نشاط). ✓ يفهم الأسئلة و ينفذ التعليمات لانجاز أعمال شتى . ✓ يستعمل الموارد المختلفة في المكتبة من أجل القيام ببحث . ✓ يستغل نصا أو عدة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب ✓ يقيم روابط بين المعارف المكتسبة في القراءة مع معارف من مجالات أخرى. ✓ يستعمل المسهلات التقنية (الفهرس ، العناوين الفرعية ، الصورة ، و الأشغال البيانية) للبحث في الكتب . ✓ ينتقي كتبا بناء على هدف محدد ✓ يكيف إستراتجية القراءة حسب حاجاته ،أي يعرف متى يلجأ إلى القراءة الانتقائية و القراءة الكلية ✓ يربط بين معاني الكلمات التي يعرفها و التي لا يعرفها مما ينتمي إلى العائلة نفسها للوصول إلى المعنى ✓ يستخدم القاموس للبحث عن معاني نص من النصوص

والرغبات، والمواقف والاتجاهات والظروف الفيزيقية المحيطة(كالإضاءة،والتهوية ،وحجم الصفحة.. الخ)،وطبيعة المادة المقروءة ودرجة صعوبتها.**(لافي ،2000 :16)**

2.11 النموذج اللولبي :

يرى أصحاب هذا النموذج أن عملية القراءة عملية تتابعية،وكل مرحلة تثمن المرحلة التي تليها ،فهي تتدرج من القدرة على فك الرموز إلى قراءة السطورأي الحصول على المعنى للقراءة، ثم القراءة مابين السطورأي الحصول على معاني جديدة ، و قراءة تفسيرية لسياق معين، ثم توظيف ما قرأ لحل مشكلات أو إصدارأحكام، كماأن التدرج يمكن تخيله على شكل دوائر تتضمن هذه الدوائر(فك الرموز، القراءة الآلية ، القراءة الحرفية ،القراءة التفسيرية،القراءة الإبداعية والناقدة **الإبداعية (لافي،2000: 15)**

3.11 نموذج " جراي :

و يسمى أيضا بالنموذج التكاملي ، وصاحبه يرى أن الفرد عند القراءة يدرك أولاً الكلمة المطبوعة وينقلها بواسطة العين إلى الذهن، ثم يحاول فهمها ، ومن ثم تحدث استجابة منه للمادة المقروءة تعكس مدى فهمه وتقييمه لها، ثم تحدث عملية الاستيعاب للمعاني والمفاهيم التي قرأها، فتدخل في ذاكرة المعلومات الموجودة في ذهن القارئ ثم تأتي عملية دمج الأفكار الجديدة والأفكار القديمة لتصبح جزءاً من معرفته ،وخبراته، و تتطلب هذه العملية تفاعل عدة جوانب فيزولوجية وعقلية و وجدانية .

وهذا النموذج يؤكد العلاقة بين كل العوامل والمؤثرات (الداخلية والخارجية) التي تشارك في عملية القراءة في منظومة واحدة متكاملة، تقوم على علاقة التأثير والتأثر أي إن كل عامل من عوامل القراءة بينه وبين العوامل الأخرى علاقة تأثير وتأثر.**(لافي ،2000: 25)**

4.11 نموذج هارس . سميث :

يرى هذا النموذج أن القراءة تساوي التفكير،وهي تعتمد على عوامل داخلية : أساسها الذكاء، والثروة اللغوية،والتجارب السابقة كما تعتمد أيضاً على عاملين خارجيين،هما: مقروئية المادة(أي مدى سهولتها أو صعوبتها، والظروف البيئية المادية كالإضاءة ، والتعب

،وحجم الصفحة.. الخ)، فهذه العوامل مجتمعه تبلور التفكير، ومن ثم تعكس القدرة على القراءة، وفهم المقروء من المستويات المختلفة للقراء ، وحسب هدف كل قارئ من عملية القراءة .

ويلاحظ أن ثم تشابهاً كبيراً بين نموذج المثير والاستجابة ، ونموذج هارس . سميث، غيرأن النموذج الأخير أدخل عامل الغرض من القراءة ، الذي يحدد المهارات المطلوبة من القارئ،والتي تختلف باختلاف أغراض القراء.**(لافي،2000 :21)**

5.11 .نموذج جودمان :

يقوم هذا النموذج على أساس أن عملية القراءة هي أخذ معنى واختفاء معنى ، وبمعنى آخر هذا النموذج يجمع بين اتجاهين في تفسير عملية القراءة ،الاتجاه الأول يرى أن القراءة تسير من أسفل إلى أعلى (Botton–Up)، أي من النص المكتوب إلى ذهن القارئ عند عملية القراءة ، أي إن المرسل هو المادة المكتوبة والمستقبل هو ذهن القارئ أما الاتجاه الثاني فيرى العكس ، أي إنه يرى أن القراءة عملية تشير من الأعلى إلى الاسفل (Top Down) ، وفيها يقوم القارئ بتحليل ما يقرأ وتفسيره، وإعطاء النص أبعاداً ،ربما لا تكون موجودة فيه ، أي إن عملية القراءة تسير من الذهن إلى النص .

ويقترح " جودمان " خمس خطوات يسير فيها القارئ الماهرهي :

أ–ترجمة الرموز(الكلمات المكتوبة) إلى معان .

ب–التنبوء(وضع فروض) بما يتوقع أن يقرأ بعد قراءة الكلمة أو الجملة أو الفقرة.

ج–فحص الفروض على أساس المادة التي يقرأها .

د–قبول أو رفض الفروض .

هـ–التصحيح النهائي للمعنى والاختلاف عليه من قبل القارئ (القراءة الإبداعية) ويختلف **جودمان** في تفسيره لعملية القراءة عن غيره،لأنه فسرالقراءة هنا على أنها افتراضات، كما أنه أعطى قيمة كبيرة للقراءة الإبداعية والقراءة الناقدة.**(لافي،2000: 16)**.

6.11 نموذج العوامل تحت الطبقية (لهولمز):

هذالنموذج بالعوامل الطبقية لهولمز، بناءًا على نظرية أن المخ مقسم إلى ثلاثة طبقات دائرية تحوي كل طبقة على كريات صغيرة،وكل كرية مسؤولة عن قدرة من قدرات القراءة المتعددة بالإضافة إلى اتصال بين الكريات في الطبقة الواحدة وفي الطبقات المختلفة. إن كل طبقة مسؤولة عن ناحية من نواحي القراءة فمثلا في الطبقة العليا عوامل مثل: كلمات،ثروة لغوية تتصل بمعنى معين،المقدرة على المقارنات اللغوية وغيرها،وفي الطبقة الوسطى عوامل تتصل بالمقدرة على التفكير المنطقي، وفي الطبقة السفلى القدرة على التمييز بين الأصوات المختلفة والمقاطع المختلفة وكذلك التداعي الصوتي هذه النظرية ترى أن العقل مسؤول عن75 %من القدرة على فهم المقروء أما ال 25% الباقية من القدرة على النجاح في القراءة فتعود إلى عوامل خارجية نفسية.**(لافي ،2000: 14)**

و على ضوء ما سبق نجد جميع النماذج المذكورة سابقا سعت لتفسير كيفية فهم النص من قبل القارئ، والمتأمل لهذه النماذج يجد أن كل نموذج ركز على ناحية معينة في عملية القراءة ، فيرى حبيب الله في نموذج (اللولبي ، والمتكامل)أنهما ركزا على مستويات القراءة واتخذها مدخلا لمحاولة تفسير كيفية فهم النص ، بينما نموذج المثير والاستجابة ونموذج قراي وجودمان فتناولوا عملية فهم المقروء من زاوية المراحل والخطوات ، في حين ركز هارس على العوامل،وهذا يشير بوضوح إلى تعقيد وتداخل عملية فهم المقروء وكثرة العوامل المؤثرة في فهم النص .

12. استراتيجيات تعليم القراءة:

لقد عرف براون الإستراتيجية (هلال،2007) على أنها "طريقة معينة لمعالجة مشكلة أولمباشرة مهمة ما، أوهي أسلوب عملي لتحقيق هدف معين ،أو تدابير مرسومة لتحكم في معلومات معينة ،والتعرف عليها"،و يفرق هذا الباحث بين الاسترتيجية والأسلوب، حيث يرى أن الأسلوب هو سمات عامة تفرق الشخص عن غيره من الأشخاص،أما الإستراتيجية فهي تلك الطرق المحددة التي تواجه بها المشكلات(**هلال،2007**) فاستراتجيات التعلم تقوم

على مجموعة من العمليات تعمل عى مساعدة المتعلم على استقبال المعلومة والتعرف عليها ، وحفظها، واستدعائها عند الحاجة، وتتفرع استراتجيات تعلم إلى :

1- استراتيجيات التعلم المعرفية و تستخدم مع النص مباشرة، و تتضمن الفهم ،والاحتفاظ والاسترجاع ،والاستخدام.

2- فيتضمن استراتجيات ما فوق المعرفية غير مباشرة و تسمى أيضا الاستراتيجيات الداعمة و تكون مرتبطة بالمتعلم حسب ميولاته و قدراته واتجاهات، و تقوم على أساس الأهداف القريبة والبعيدة للتعلم ،وتخطيط للوقت،والتغذية الراجعة،والتقويم .

لقد أخذت استراتيجيات القراءة في السنوات الأخيرة مكانة بارزة في البحث المتعلق بالقراءة وتدريسها، وأخذت دورا مركزيا في الدراسات العلمية عن أثرها في السلوك القرائي، وأثبتت هذه الدراسات أن التلاميذ يمكن تدريسهم استراتيجيات قرائية، وأنها كشفت أن التلاميذ قد حققوا مستويات متقدمة في فهم النصوص المقروءة، وتنمية اتجاهات ايجابية نحو القراءة، كما تجاوزت بعض الدراسات اكتساب المتعلم إستراتيجية معينة إلى تطوير مهارة المتعلمين على استخدام نظام من الاستراتيجيات كرزنامة قابلة للتكيف مع النص المقروء ويدعى هذا المنحى التدريسي تدريس القراءة استراتيجيا، ومن خصائصه قيام المعلم بتوضيح هذه الاستراتيجيات **أين، كيف، ولماذا** تستخدم، وقيام المعلم بنمذجة السلوك القرائي مثلا **كيف؟**

(لعطوي ،2013)

والملاحظ أن هذه الإستراتيجية تنقسم إلى قسمين هما: قسم يتصل بالمفردات، وقسم يتصل بالمحتوي أي: الفهم القرائي، وكلها تلتقي في شغل التلميذ بالتفكير، وعدم انتظاره المعلومة الكاملة من المعلم، ودفعه إلى ذلك دفعًا بمختلف الوسائل والطرق، مثلا نطلب من التلميذ كتابة شبكة مفردات النجارة، ونترك له الوقت الكافي، فباستخدام المنحى الاستراتيجي،وتقديم التغذية الراجعة إليه ، يأتي بكلمات لها صلة بالكلمة المطلوبة، مثل: خشب، منشار،مسمار..إلخ ، فالقراء الماهرون يستخدمون استراتيجيات قرائية متعددة مثل التنبؤ، لتساؤل،وتنشيط المعرفة السابقة، وينسقون بين هذه الاستراتيجيات على نحو ماهر بناءا على

المهمة القرائية و المعرفة السابقة بالنص المقروء،بهذا فإن الاستخدام المرن للاستراتيجيات القرائية هو الذي يميز القراء الماهرين عن غيرالماهرين(**حداد،006 :55**).

يعتبر بناء إستراتيجية لتعليم القراءة أمرا ضروريا، ولهذا فانه يجب مراعاة مختلف العمليات التي يتخذهاالطفل في تعلمه القراءة ، وهنا تطرح الإشكالية ما هي الاستراتيجيات العلاجية الأكثر فعالية لفئة ذوي صعوبات الأكثر فعالية ؟

و تنقسم الاستراتيجيات التعليمية إلى نوعين أساسيين هما: الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتا معرفية أو ما وراء المعرفية.

1.12الاستراتيجيات المعرفية :

وهي كل ما يقوم به المتعلم من إجراءات لكسب المعلومات وحفظها واستدعائها أو هي مجموعة من العمليات لدى القارئ لإنجاز الهدف من القراءة، فمنها ما هو قابل للتمظهر مثل تحديد الكلمات الأساسية في النص المقروء، ومنها ما هو غير قابل لذلك مثلا القصد أو النية من القراءة أو الصور الذهنية المرافقة، بظاهرة المشترك اللفظي الذي يدرس الكلمات التي لها أكثر من دلالة، ويحدد السياق الدلالةَ المقصودة في الجملة المذكورة، وترتبط بها إستراتيجية **مفاتيح السياق** التي ينكشف معنى الكلمة بواسطتها.

مثال: يطلب من التلميذ ذكر معنى المغرب في الجملتين الآتيتين:

صلى الأب المغرب في المسجد والجملة الثانية ، زار الأب بلاد المغرب .

فتكون كلمة **المسجد** في الجملة الأولى دالة على أن معنى وقت صلاة المغرب وتكون كلمة زار في الجملة الثانية دالة على أن معنى كلمة المغرب **بلد.**

2.12 الاستراتيجيات حول المعرفية :

وهي عكس الاستراتيجيات المعرفية بل هي استراتيجيات تنظيمية نفسية تساعد المتعلم في الوصول إلى حالة مزاجية مناسبة للتعلم، ويلعب مفهوم ما وراء المعرفة دورا هاما في الفهم القرائي، ويشير إلى ما يعرفه المتعلمون حول عملياتهم المعرفية ،والقدرة على التحكم بهذه العمليات عن طريق التخطيط والاختيار و المراقبة، فالقارئ الناجح هو الشخص القادر

على مراقبة درجة فهمه، ويكون واعيا بامتلاك المعرفة ومتطلبات المهمة، ويعرف الاستراتيجيات التي تيسر الفهم(**لعطوي،2013**)

يمكن أن تتجمع الاستراتيجيات حول المعرفية في القراءة في صنفين :" استراتيجيات التخطيط " المسئولة عن اختيار أفضل الأساليب الملائمة للوقف وكذا معالجة المعلومات حسب الهدف من القراءة و طبيعتها، و"استراتيجيات التقييم أو التنظيم "التي ترافق الصنف الأول التي تعمل على التحقق من انجاز الهدف المنشود ومن ثم تعديل سلوك القراءة ومراقبته.

رغم اختلاف وتنوع الاستراتيجيات سواء المعرفية أو الميتا معرفية إلا أنها تعتبر عمليات هامة في اكتساب القراءة ، تساهم في بلوغ الهدف المنشود منها أي الفهم وحل المشكلات المتعلقة بالنص ووجود أي ضعف أو غياب لاستعمالها يؤدي إلى صعوبات في الفهم وبالتالي عدم الاستفادة من المقروء، فحسب بعض الدراسات مثل دراسة **مارتيني**)(**1992** في "التقييم الذاتي "والتعبير عن عملية التفكير التي ترافق القراءة، أن ضعاف القراءة يتصفون بـ "التصلب "على المستوى المعرفي من حيث استعمال نفس الإستراتيجية ، وذلك في نشاط القراءة لأنماط مختلفة من النصوص تعكس اختلاف في نمط الخطاب المستعمل) (سرد، حوار) **لعيس، و سعد الله،(2006)** قد يواجه بعض الأطفال صعوبات في تعلمهم للقراءة ترجع إلى أسباب متعددة منها ما يرتبط بالاستراتيجيات المستعملة أو بضعف في اكتساب مرحلة من مراحلها أو لعدم توفر بعض الشروط اللازمة لها، ولعل من أبرز الصعوبات التي قد تواجههم في مجال القراءة هي عدم قدرتهم على فك الرموز أي قراءة الحروف منفردة بصفة صحيحة لكنهم لا يستطيعون أن يفهموا ما يقرؤون.

خلاصة الفصل:

بعد عرض هذا الفصل الذي تناول ماهية القراءة و العوامل المؤثرة فيها بالإضافة إلى طرائق تعليمها، و تقييمها، و المراحل التي تنمو فيها عملية القراءة و النماذج المفسرة لها. وقد كان ميدان الدراسة الحالية الوسط المدرسي وعينتها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تحديدا فتناولنا أهداف تدريس القراءة لهذا المستوى وفق المنهاج، ثم تناولنا الاستراتيجيات في تدريس القراءة .

وفي ضوء كل ذلك تبين أن هذه السيرورة لعملية القراءة معقدة ومتشعبة ، والقراءة كأساس تحصيل المعارف الأخرى ،و كمهارة أساسية في التحصيل الأكاديمي، فعدم اكتسابها للتلميذ يؤثر سلبا على مساره الدراسي ، و كذا من حيث تأخره عن الأقران بالإضافة إلى التأثيرات اللاحقة في حياته المستقبلية لدى تعتبر الصعوبات التي يعاني منها التلميذ في تعلم القراءة من أهم المشكلات التربوية التي يستلزم علاجها وتقويمها ،و هي تندرج ضمن صعوبات التعلم الأكاديمية.

و خصص الفصل الثالث لتناول صعوبات تعلم القراءة ، التي بدأت تنتشر في الأوساط المدرسية و بين التلاميذ المرحلة الابتدائية، كما سيتم التناول فيه الأسباب المؤدية لهذه الصعوبات ،والنظريات المفسرة لها، و طرق التشخيص والأساليب العلاجية الممكنة.

الفصل الثالث : صعوبات تعلم القراءة

- 1. مدخل إلى صعوبات التعلم
- 2 . تعريف صعوبات التعلم
- 3.تصنيف صعوبات التعلم
- 4.صعوبات تعلم القراءة
- 5.أسباب صعوبات تعلم القراءة
- 6.النظريات المفسرة لصعوبات القراءة
- 7.مؤشرات صعوبات تعلم القراءة
- 8. المحكات التشخيصية لصعوبات تعلم القراءة
- 9.الأساليب العلاجية صعوبات تعلم القراءة
- خلاصة الفصل

1. مدخل إلى صعوبات التعلم :

كان من أكبر مهام التربية الخاصة إلى وقت قريب،الاهتمام بالفئات التي تعاني من مشكلات تعليمية لأسباب تعود إما إلى الإعاقة السمعية أو البصرية أوالتخلف العقلي أو لاضطرابات الانفعالية الشديدة وغيرها من الحالات الجسمية والصحية الأخرى، ولكن بدأ اهتمامها يتجه نحو فئات أخرى لا ينتمون إلى هؤلاء ،ويتميزون عنهم في كونهم يعانون من مشاكل تعليمية تظهر في ضعف أو تدني في المستوى التحصلي لكن من دون أي إعاقة جسدية أو عقلية أو اضطراب انفعالي ، بمعنى هذه الفئة تظهر انخفاضا في التحصيل، وتظهر صعوبات في التعلم في أحد نواحي مختلفة من المهارات ، مثل القراءة أو الكتابة أو الفهم أو التفكير أو الإدراك ..إلخ من العمليات المتصلة بالتعلم، و هذا ما جعل العديد من العائلات في المجتمعات المتقدمة في أمريكا خاصة تقوم بإثارة هذا المشكل ،و كنتيجة لذلك ولى الباحثون اهتماما كبيرا بهذه الفئة ، وأطلق عليها الفئة التي تعاني صعوبات في التعلم مثل الفئة التي تعاني صعوبة في الرؤية وليست مكفوفة أو لها صعوبة في السمع ،وليست صماء وهذه الأخيرة تخضع إلى تعلم بطريقة خاصة ،وليس بالطرق العادية المستخدمة ،وقد عقدت عدة ندوات حول هذه الفئة أهمها ندوة شيكاغو **(1963)** ضمت أفرادا ممثلين عن الجمعيات الأهلية المهتمة بالأطفال الذين يعانون من اضطرابات إدراكية ،وقد تمخض عن هذه الندوة ظهور مصطلح جديد يعرف بمصطلح صعوبات التعلم ، حيث كانوا في السابق يعبروا عن هذه الصعوبات بأسماء كثيرة ومختلفة مثل العسر في الكلام ، العسر في القراءة ، اضطرابات اللغة ،الحبسة الرياضية ،الإصابة في المخ ***(السرطاوي وآخرون، 1999: 13)***

2. تعريف صعوبات التعلم :

عرف مصطلح صعوبات التعلم تعريفات عدة أهما : تعريف اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين التابعة للمكتب الأمريكي للتربية **(1968)** وقد أشار إليه العديد من الباحثين المختصين في مجال صعوبات التعلم أنها قصور في واحدة أو أكثر من

العمليات الأساسية النفسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ،ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أوالتهجئة أو في أداء العمليات الحسابية ، وقد تعددت أسباب هذا القصور من إعاقة في الإدراك،أو إصابة في المخ إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط ، أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسه الكلام ، ولا يشمل الأطفال ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي (**السرطاوي وآخرون ،2004 :15**) و قد أخذ على هذا التعريف كونه :

- لا يحدد مفهوم مصطلح (الاضطرابات النفسية) .

-عدم التركيز على النظام العصبي المركزي كإطار مرجعي يؤثر على النواحي الإدراكية الحركية وبالتالي على المهارات الأكاديمية .

وبعد ذلك ظهرت تعريفات أخرى لصعوبات التعلم ولكنها بدأت تفرق بينها وبين ظروف الأخرى التي تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي،إذ يوجد في أي مدرسة ما بين10 إلى 12%من الأطفال متدني مستوى التحصيل الدراسي(**السرطاوي وآخرون،1999 :17**).

و من التعريفات التي اهتمت بصعوبات التعلم نذكرمنها تعريف **صموئيل كيرك (1971)** الذي يرى" أن صعوبات التعلم هي حالة عدم القدرة على اكتساب المهارات الأكاديمية المدرسية لدرجة تسمح له بتقديم خدمات لهذه الفئة" (**فطامي،2004: 202**).وفسر **كيرك** جوانب الصعوبات كالأتي :

-عدم القدرة على استخدام اللغة و الفهم.

-عدم القدرة على الإصغاء والتفكير.

-عدم القرة على القراءة والكتابة

-عدم القدرة على إجراء العمليات الحسابية

و كل هذه الصعوبات تحتاج إلى خدمات، ورعاية خاصة بعد التعرف عليها.

أما **راضي الوقفي (1998)** فيعرفها على" أنها صعوبات خفية، فالأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم، يكونون عادة أسوياء ولا يلاحظ عليهم أي مظاهر شاذة ، بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا بنعتهم بالكسل واللامبالاة أو تكون نتيجة لمثل هذه السلوكات تكرارالفشل والرسوب،وبالتالي الفشل المدرسي"**(الوقفي،998 :13)**،ويمكن استنتاج من تعريف **الوقفي** ما يلي :

- صعوبات التعلم صعوبة خفية لا يمكن التعرف عليها إلا بالتشخيص الدقيق.
- التحصيل الأكاديمي المتدني مؤشر لضرورة الكشف عن صعوبات التعلم .
- الرسوب المدرسي نتيجة حتمية لصعوبات التعلم عندما لا يتم الكشف عنها وعلاجها.

في حين **أحمد عواد(1999)**: يرى أن"مصطلح صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي (أو فوق المتوسط)،إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم و الفهم، التفكير، والإدراك ،والانتباه،والقراءة، والكتابة،والهجاء".**(عواد،1999 :15)**

و سلط **أحمد عواد** الضوء في تعريفه على أن :

-مصطلح صعوبات التعلم مصطلح عام يمتاز بالشمولية .

-تحديد مظاهر الصعوبات المختلفة سواء كانت نمائية أو أكاديمية .

- مؤشر الذكاء متوسط أو فوق المتوسط .

- تدني أو انخفاض في مستوى التحصيل

من خلال ما سبق يمكن استنتاج أن صعوبات التعلم هي انحراف في الأداء بين قدرات التلميذ أو استعداداته أو مستوى ذكائه، وتحصيله الأكاديمي، في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية وهى: مهارة القراءة ،و الفهم القرائي ،والعمليات الحسابية أوالرياضية ،والاستدلال الرياضي،والتعبيرالكتابي ،والتعبير الشفهي ،والفهم السمعي.

وعلى هذا فإن التلميذ أو الطفل الذي يسجل انحرافاً أكاديمياً في واحدة أو أكثر من هذه المهارات يقع في عداد ذوى صعوبات التعلم، ومن ثم فإن هناك العديد من أنماط صعوبات التعلم التي تتعدد بتعدد الانحراف في أي من المهارات المشار إليها.

3 - تصنيف صعوبات التعلم :

تصنف صعوبات التعلم إلى مجموعتين :

أولا :إلى **صعوبات التعلم النمائية :**

وهي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وقد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه ،والإدراك ،والذاكرة، والتفكير، واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد تقسم هذه الصعوبات إلى نوعين فرعيين هما:

أ- **صعوبات أولية** : مثل الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة .

ب- **صعوبات ثانوية** : مثل التفكير ، والكلام ، والفهم واللغة الشفوية .

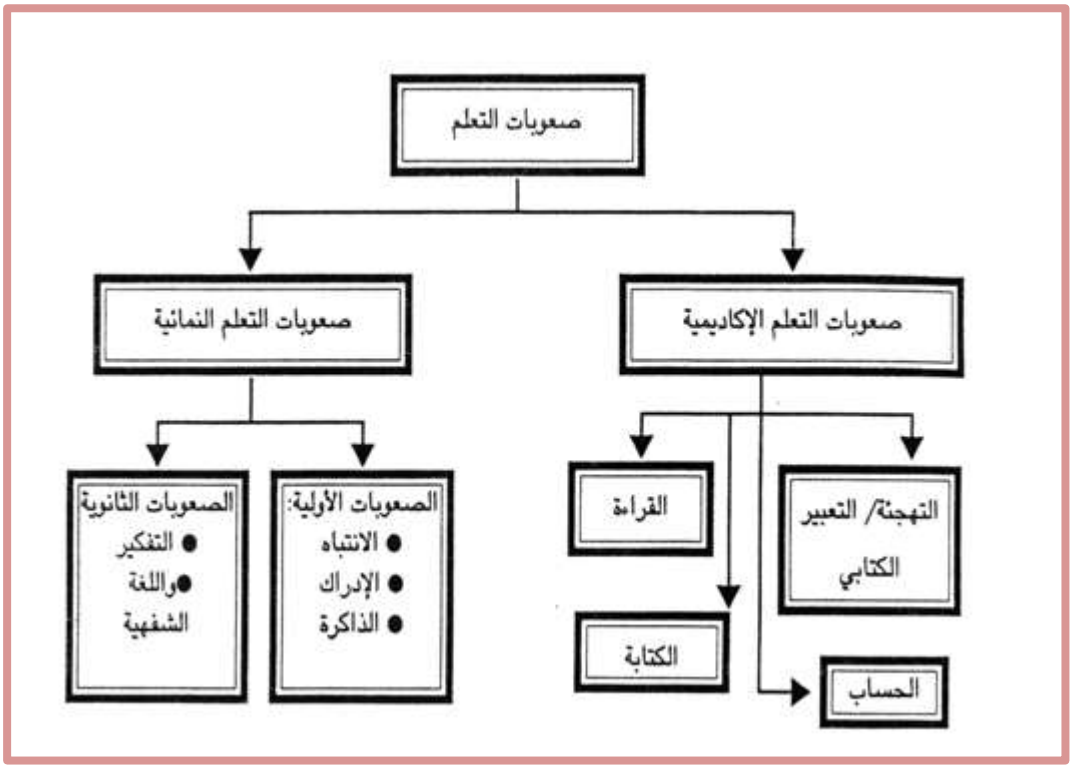
ثانيا : صعوبات التعلم الأكاديمية :ويدرج ضمن هذا التصنيف :

أ- الصعوبات الخاصة بالقراءة .

ب- الصعوبات الخاصة بالكتابة .

ج- الصعوبات الخاصة بالتهجئه والتعبير الكتابي .

د- الصعوبات الخاصة بالحساب .



شكل رقم (2) يبين تصنيف صعوبات التعلم الاكاديمية و النمائية

و لقد خصصنا في دراستنا هذه ، صعوبات تعلم القراءة كنموذج لصعوبات التعلم من التصنيف الأكاديمي باعتبار أن القراءة وسيلة للحصول على المعارف ونقل الخبرات ومدخل لمهارات الأخرى(الحساب، الكتابة، التعبير، والاملاء) وقد أشار إليها العديد من التربويين،أن ضعف المتعلمين في دراسة المواد المختلفة مرده بالدرجة الأولى إلى افتقارهم لمهارات القراءة،كما أنها صعوبات التعلم الأكثر شيوعا حسب العديد من الدراسات، لهذا سنتناول و بالتفصيل صعوبات تعلم القراءة.

4. صعوبات تعلم القراءة :

إن البحث في موضوع صعوبات القراءة يطرح في بداية المسار إشكالية المفهوم، حيث ما زالت الرؤى النظرية في الأدبيات الخاصة بالموضوع موضع جدل ونقاش شديدين فيما يتعلق بالمفهوم **فكرستين تمبل** يشير إلى أن مصطلح العسر القرائيDyslexia ينتشر استخدامه في المجال الطبي ،والطب النفسي العصبي مرادفا لمصطلح صعوبات تعلم القراءة الذي ينتشر في مجال التربية والتعليم ، وهو نوعان الأول فهو عسر القراءة المكتسب وهو الذي يحدث نتيجة لإصابة المخ ،والنوع الثاني يعرف بعسر القراءة النمائي،وهو يحدث نتيجة فجوة

نمائية أو تأخر في نمو إحدى العمليات العقلية ،وهذا بدوره يؤثر في تعلم مهارات القراءة دون وجود أمراض أوإصابات دماغية **(الطحاوي،61:2010)**.

4-1 تعريف صعوبات القراءة:

قبل استعراض ابرز التعاريف التي تناولت صعوبات القراءة لا بأس أن نستعرض بإيجاز التطور التاريخي لمفهوم صعوبات القراءة حيث يعتبر **رودولف برلين** أول من أطلق مصطلح **ديسلكسيا** سنة **(1887)** والذي ترجم إلى اللغة العربية بـ **"عسر القراءة"** وأحيانا يقابله مصطلح صعوبات القراءة أيضا و هي كلمة مؤلفة من Dys تعني صعوبة وALEXIE تعني كلمة ومعناها صعوبة في معالجة الكلمات،أو كما تعرفها **منظمة الصحة العالمية (O.M.S)**على أنها اضطراب أو صعوبة دائمة في اكتساب و استيعاب المنطوق والمكتوب أو تدل على عجز التلميذ في تعلم القراءة و الكتابة وأشرت أيضا أنه لا يمكن الجزم بعسر القراءة إلا بعد سنتين من تعلم الطفل القراءة وهي منتشرة بنسبة 8% إلا10 %، والذكور أكثر عرضة من الإناث **(مدونة جون فرنسوا لوغن)**

ويعود الفضل للعالم **أرتون** الطبيب العصبي العقلي في إحدى الجامعات الأمريكية في تشخيص هذا الاضطراب مابين **(1920و1940)** ، وأسمها بمصطلح" **داء عمى الكلمات** "،ثم مصطلح الاضطرابات الخاصة بالقراءة ، وقد أرجع **أرتون** هذا الاضطراب إلى مشكلة دماغية بحتة تتمثل في الهيمنة الدماغية وأضاف تدخل بعض العوامل العائلية .

وتطورت البحوث في هذا المجال، وقدمت تفسيرات أخرى مثل: اضطراب الإدراك البصري الفضائي ، اضطراب التوجه الجانبي.

أما في أوربا فقد قام **كريتشلي** بأبحاث هامة بدعامة " الفيدرالية العالمية لعلم الأعصاب سنة**(1968)**،واعترف رسميا بهذا الاضطراب،وعرف عسر القراءة بأنه" اضطراب في تعلم القراءة ،يحدث عند التلميذ ذو ذكاء عادي و خالي من أي اضطرابات حسية أوعصبية،و يميزه تكوين دراسي مناسب، وترجع أسبابه في الغالب إلى اضطراب في القدرات العقلية ذات المنشأ التكويني، **و يميزه كريتشلي بأربع خاصيات هي:**

- استمرار هذا الاضطراب لوقت أطول إلى مرحلة الرشد، وخاصة في الجانب الإملائي.
- الانتشار الواسع لدى الذكور.
- انتشار لدى أفراد العائلة.
- خصوصية في نوعية الأخطاء المرتكبة أثناء القراءة وهذا ساعد على التحليل والاستنتاج للأخطاء القرائية.

و بعد دلك اتجه اهتمام المربين وعلماء النفس والبيداغوجين(التربويين) إلى هذه الظاهرة، وأعطوا دفعا كبيرا من خلال الدراسات والبحوث في مجال صعوبات التعلم وخاصة العسرالقرائي ،وقدأقرالعديد من الباحثين بفضل **ديبرون** لما قدمه في مجال القراءة ولعل بحثه سكولوجيا القراءة يعد الخطوة الحقيقية والجادة فيهذا المجال(**بن صافية،29:2002**).

صعوبات القراءة ،عسر القراءة أوالدسيلكسيا، اضطراب القراءة ، كلها مصطلحات تصب في محتوى واحد، فهناك بعض الدراسات تعتبرها ذات مدلول واحد، ودراسات أخرى ترى كل مصطلح له مدلوله الخاص حسب اتجاهات الباحتين ومدارسهم المختلفة ،لكن سواء كان اضطراباأو عسراأو صعوبة فكلها تتميز بخاصية السلبية والإعاقة ،وتستلزم ضرورة الكشف عنها وعلاجها لدى ترى **فوجل(1985):**" أن الشخص الذي يعاني من صعوبات القراءة يكون معوقا بصورة خطيرة ،فالقدرة على القراءة تكون ضرورية بصورة كبيرة للأمان الفيزيقي للفرد، والنجاح في التعلم في المدرسة، لتحقيق الاستقلال الاقتصادي، وحتى على مدى حياة الفرد فإن القراءة تزيد من نمو الخبرة ،وكذاك النمو الانفعالي والعقلي.(**جلجل ،1995 :15**).

4-2 تعريفات لمصطلح صعوبات القراءة من قواميس مختلفة :

عرف القاموس النفسي **نوبار سيلامي (1998)**Nobert sillamy صعوبات القراءة على أنها: " اضطراب في اكتساب القراءة"(**1998 :88**)، في حين يرى **القاموس الأساسي في علم النفس** على أنها :"جملة من الصعوبات الخاصة التي تعترض الطفل عند تعلمه القراءة" ،وفي هذا التعريف تم الاعتراف بصعوبات القراءة على أنه مجموعة من الصعوبات وربط

ظهور هذه الصعوبات عند بداية عملية التعلم ،أي عند الاحتكاك الأول للطفل بالمؤسسة التعليمة غير أنه لم يحدد نوع هذه صعوبات بشكل مفصل(**صابري،2005 : 22**)

و**قاموس التربية الخاصة** يعرف صعوبات القراءة على أنها قصور في القدرة على القراءة،أو عجز جزئي، ويرتبط في الغالب باختلال وظيفي للمخ يؤدي بالطفل إلى العجز عن فهم ما يقرأ.(**كوافحة ،2010 :179**)

تعريف الجمعية العالمية للدسليكسيا (2003):

"الدسليكسيا هي" صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات ،والتهجئة السيئة، و هذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي (الاصواتي) للغة ،و دائما غير متوقعة عند الأفراد إذا ما قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل التدريس الفعالة،و النتائج الثانوية لهذه الصعوبات تتضمن مشكلات في الفهم، و الاسيعاب ،و قلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات و الخبرة عند الأفراد"(**البحيري،2:2010–3**)

و يبرز تعريف الجمعية العالمية للديسليكسيا الطبيعة العصبية لعسر القراءة ، كما أنه يفسر أيضا أن هذا الاختلاف العصبي يسبب على المستوى المعرفي مشكلة في المكون الفونولوجي للغة ، كما أن التعريف ابرز نقطة مهمة ألا وهي الطبيعة غير متوقعة لهذه الصعوبات التي يقابلها الفرد في اكتساب مهارات القراءة ،و الكتابة ،و التهجئة لا سيما للمقارنة المعرفية الأخرى.

- **تعريف ميلانيشا و آرون :**

صعوبات القراءة هي عدم قدرة الأطفال من ذوي الذكاء المتوسط على اكتساب مهارات القراءة الملائمة لأعمارهم و يحدث هذا العيب النمائي على الرغم من الجهود العادية التي تبذل من جانب المعلم والمتعلم " (**صابري،2005: 25**)

و يبين هذا التعريف ثلاثة مؤشرات للعسر القرائي و تتمثل في :

- مستوى الذكاء لهذه الفئة بذكاء متوسط .

- تدني التحصيل القرائي مقارنة بالقدرات.
- التدريس العادي لا يخدم هذه الفئة.
- الوسط المدرسي كبيئة الاكتشاف ذوي صعوبات القراءة
- إرجاع أصل صعوبات القراءة إلى عيوب نمائية.

و بالتالي حدد التعريف خصائص هذه الفئة وأكد على ضرورة الخطة العلاجية لها.

على ضوء ما سبق نجد تعدد تعاريف صعوبة القراءة بتعدد الباحثين المتخصصين ،لكن ما يلاحظ في معظم هذه التعاريف أنه لا يوجد تفرقة بين مفهوم صعوبة القراءة، ومفهوم آخر أكثر تخصصا المعروف بعسرالقراءة ،وبالرغم من تعدد تعريفات الديسلكسيا ،وعدم وجود تعريف واحد محدد لها، إلا أنه يوجد ثمة اتفاق بين العديد من الآراء من مثل آراء كل من **كيورس وسكرجر (Quirous&Schrager:1978,437)** على أن الديسلكسيا واحدة من أهم صعوبات التعلم التي تحدث عسرا قرائيا يؤثر على تحصيل التلاميذ، فصعوبات تعلم القراءة مفهوم أكثر شمولية ، و عسر القراءة أو الديسيليكسيا تمثل فئة من ذوي صعوبات القراءة، تعاني من اضطرابات دائمة، و نوعية في التعرف والفهم وإعادة الرموز المكتوبة، رغم الذكاء المتوسط أو العالي، وسلامة الحواس،مما يؤدي إلى الفشل في إتقان المهارات اللغوية اللازمة للقراءة والكتابة والهجاء يؤثر على تحصيل التلاميذ.

و ترى (منتصر،29:2014) انه رغم هذا الاختلاف في المصطلحات بين صعوبات القراءة ،وضعف القراءة وبطأ القراءة وتأخر القراءة وعسر القراءة التي في الحقيقة لا تؤدي معنى متطابق لكنها كما سبق القول كلها تندرج تحت مفهوم صعوبات القراءة وتجنبا لأي خلط سنحاول اعتماد مصطلح صعوبات تعلم القراءة كمصطلح أساسي ، **وقد تم تعريفه إجرائيا في الفصل الأول للدراسة**، و حتى و إن كان أغلب الباحثين الذين اضطلعنا على دراساتهم يستخدمون مصطلح عسر القراءة تعبيرا عن صعوبة القراءة .

5- أسباب صعوبات تعلم القراءة:

يرجع **الزيات** (2006)أسباب صعوبات القراءة إلى عدة عوامل متباينة عموما فعملية القراءة تبدأ من التمكن من المهارات الأساسية اللازمة للتحصيل في القراءة والتي تتخذ تنظيما هرميا يبدأ من الانتباه الانتقائي ،و الفحص الدقيق الذي هو الأخر حركات منتظمة للعين من اليمين إلى اليسار و التمييز السمعي والبصري ،و ترجمة المثيرات البصرية إلى مقابلاتها اللفظية ثم تأتي مهارة فهم المعنى الموجود في المادة المكتوبة باعتباره الهدف النهائي لعملية القراءة، و **يرى كيرك(1980)** أن العامل الأساسي في حدوث صعوبات القراءة :"هو قصور في أوتوماتيكية الشفرة التي تتداخل مع الانتباه ،و تؤدي إلى استخدام وحدات تشغيل معلومات بصرية خالية من المعنى ،و بالتالي حدوث صعوبات في القراءة،بمعنى أن صعوبات القراءة تمثل اضطرابا في تشغيل المعلومات و اضطراب في القدرة على التذكر ،و القدرة على تركيز الانتباه ،و الانتباه التلقائي" **(حداد،566:2003)**

و يمكن تحديد بشكل مفصل لأسباب المرتبطة بصعوبات القراءة في ما يلي:

5-1 عوامل مرتبطة بالاضطرابات البصرية و السمعية:

ترى **أمينة شلبي** (2004) أن صعوبات القراءة ترجع إلى قصور نمائي لعمليات الإدراك البصري(**سليمان ،2007 : 65)** ،فالإدراك عملية معقدة تبدأ باستثارة الحواس، و تنتهي بمعالجة المعلومات في الدماغ، واستخلاص ما هو قابل للإدراك منها، ومن هنا يظهر مدى تأثير أي خلل في هذه السيرورة، باعتبار القراءة عملية معقدة يتداخل فيها الإدراك السمعي (**كيفية نطق الحروف)** بالإدراك البصري (**كيفية كتابتها)**، فعدم امتلاك التلميذ لمهارة تحليل الكلمات إلى أصواتها و التميز بين الأصوات اللغوية ،عدم القدرة على التميز بين التشابه والاختلاف بين الكلمات ، فالجهاز السمعي يتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات ونطقها نطقا صحيحا أثناء عملية القراءة ،ولذلك فان أي اختلال أو اضطراب في الوظائف البصرية والسمعية من شأنه أن يؤثر على عملية القراءة **(طحاوي،2010**. و يمكن التعرف على هذه العيوب من خلال ملاحظة استجابات التلاميذ داخل الفصل الدراسي،و من خلال سلوك التلميذ الظاهري كاضطراب الاتجاه المكاني،ضعف في معرفة صورة الجسم و أجزائه

المختلفة، ضعف في القدرة على تذكر صور الكلمات ، وإدراك العلاقات و تتبع سلسلة الأفكار.

2- العوامل المرتبطة بالاضطراب الوظيفي العصبي:

يؤدي الاضطراب الوظيفي العصبي إلى عدم القدرة على التحدث، ومن هنا يكون عدم القدرة على القراءة ناتجا عن مشكلات في التحدث، كما أن العلاقة بين التحدث والقراءة علاقة وثيقة ،فالخلل العصبي في مراكز اللغة بالمخ يؤدي إلى صعوبات في التحدث ثم إلى صعوبات في القراءة، وكذلك فان القراءة الشفهية أكثر صعوبة بالنسبة للشخص الذي يعاني من مشكلات في التحدث، أضف إلى ذلك هناك أمراض أخرى تؤثر في عملية النطق مثل الزوائد الأنفية المتضخمة وتضخم اللوزتين وتشوه الأسنان الأمامية وانشقاق الشفة العليا تجعل من الطفل لا يستطيع التحكم في الحروف والكلمات المنطوقة، وقد تكون عضلات اللسان وهو العضو الرئيسي في عملية النطق ضعيفة الأمر الذي يجعل تحريكه صعبا.(**سليمان** ،2007: 65)

3.5 العوامل المرتبطة باضطراب السيطرة الجانبية أو السيادة المخية:

يقصد بالسيطرة الجانبية تفضيل استخدام احد أجزاء الجسم على الجانب الأخر(يد، عين أذن ،قدم) في أداء المهام الحركية أوالمعرفية، أما إذا كان الشخص لا يوضح تفضيلا مناسبا لعين واحدة أو يد واحدة أو قدم واحدة فان هذا يعرف بالسيطرة المختلطة ويرتبط بهذين المفهومين ما يسمى بالارتباك الإتجاهي في معرفة اليمين واليسار ، فقد دلت نتائج عدد من الباحثين إلى أن هناك علاقة بين القدرة على القراءة والسيطرة الجانبية والمختلطة فالقارئ الجيد لديه يد مسيطرة أما القارئ الضعيف فلديه يد مختلطة السيطرة كما أن القارئ الضعيف هو قارئ مرتبك ومتردد في قراءته بين اليمين واليسار (**سالم** ،**147:2008**)،ومن نتائج الدراسات الحديثة التي أجريت على المخ و علاقته بصعوبات التعلم ، توجد مظاهرشاذة في منطقة المخ المعروفة بالمنطقة السمعية التي توجد على السطح الأعلى الأمامي من الفص الصدغي، منطقة اللغة بالمخ لدى الأشخاص المصابين بعسرأوعجز القراءة في النصف الأيسر من المخ أصغر وأقل في عدد خلاياها بينما كانت نفس المنطقة أكبر وعدد خلاياها أكثر عند العاديين، المنطقة المخية الأمامية لدى الأطفال ذوي عسر القراءة وذوي صعوبات التعلم أصغر من

نفس المنطقة عند العاديين، ويختلف النشاط الكهربائي لمخ المصابين بالعسر القرائي اختلافات جوهرية عن النشاط الكهربائي الناتج عن المخ لدى العاديين وهذه الفروق وجدت في النصف الأيسر من المخ .

5-4 العوامل المرتبطة بالأسباب الجنية أو الوراثية:

يرى كل من **" باتمان وربنسون(1999)** "أن الخلل الوظيفي العصبي ناتج عن نضج جيني وخصائص وراثية، وأنها السبب الرئيسي في 22% من صعوبات القراءة، فالأطفال ذو صعوبات في القراءة لديهم مشكلات وراثية تنتقل من جيل إلى جيل ويمكن تفسير ذلك في ضوء قابلية الاختلال الوظيفي التي يصيب الجهاز العصبي وكذلك قابلية الاضطرابات السمعية والبصرية للتوريث ومن ثم يغلب على هذه الصعوبات الميل إلى الشيوع داخل نطاق بعض الأسر.(**سالم، 148:2008**) ،كما أشارت نتائج البحوث حول وراثية صعوبات القراءة، صعوبة التعلم تنتشر وتشيع في أسر بعينها أى التي لها تاريخ مع هذه الحالة ويؤكد ذلك دور الوراثة في صعوبة القراءة ،و أيضا التوائم المتطابقة لها نفس الخصائص المتعلقة بصعوبات التعلم حتى بالنسبة للتوائم التي ربيت منفصلة.

5- 5 العوامل المرتبطة بالأسباب النفسية:

يرى **الزيات (1998)**أن العوامل النفسية وراء صعوبات تعلم القراءة و تتمايز بينها ،فعملية القراءة تمثل دائرة مغلقة أو مستمرة من الاستثارة و الاستجابة وترتبط بالخصائص الإدراكية المتمثلة كالأتي :

- التميز بين الشكل و الأرضية
- التعميم و التعلم
- تميز الكلمات
- تميز الأصوات
- القدرة على المزج أو الدمج

وهي من الأمور الهامة التي يجب مراعاتها و متابعتها ،والحرص على اكتسابها لدى التلاميذ ،وذلك لما لها من تأثير هام و كبير على عملية القراءة ،فقد توصل بعض الباحثين إلى أن الحالة النفسية للتلاميذ لها اثر كبير في إدراكهم الذاتي كقراء ،و لمعنى القراءة ،وأن حدوث اضطراب في الإدراك السمعي و البصري للتلميذ يؤدي إلى صعوبات قراءة ،كما أن قصور الانتباه يؤدي إلى صعوبة القراءة والذاكرة البصرية التي تعنى بإعادة إنتاج المواد البصرية من الذاكرة المتسلسلة السمعية ،أما الإغلاق وهو نوعين : الإغلاق البصري، و الإغلاق السمعي ،وجد أن ضعف الإغلاق يعتبر شائعا بين الطلاب الذين يتصف مستوى قراءتهم بالضعف(**ملحم ،2006:298**).

5-6 العوامل المرتبطة بانخفاض نسبة الذكاء :

بينت أغلب الدراسات التربوية والنفسية أن صعوبات القراءة ،قد توجد مع العاديين ذوي الذكاء المتوسط أو العالي،إلا انه قد ثبت أن القدرة العقلية الضعيفة تؤخر في قدرة الطفل على القراءة كما أنها تسبب صعوبات في اكتساب اللغة التي تتناول الرموز وترتبط بنمو القدرة على التجريد والقدرة على التعميم، وتقترن بانخفاض نسبة الذكاء التي عرفت بأنها القدرة على التجريد، والتصنيف ،والمقارنة من جهة و من جهة أخرى أيضا ستكون له صعوبة في كشف العلاقات التنظيمية بين الأشكال،والكلمات ،وأصواتها(**جلجل، 1995 :70**).

5-7 العوامل المرتبطة بالذاكرة العاملة:

إن اضطرابات الذاكرة العاملة من الاضطرابات المعرفية التي تحدث للمرضى والأسوياء، وبما أن الذاكرة العاملة مسؤولة عن الفهم القرائي وما تشمله من تعلم رموز اللغة وفهمها،والقدرة على الاستنتاج من النص ،فانه عندما يحدث قصور في الذاكرة العاملة يؤدي إلى ضعف في تركيز الانتباه على المعلومات الموجودة في النص،و ضعف القدرة على الاستنتاج و يترتب عنه كذلك نقص في الأداء والمهارات ،وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين من الاضطرابات :هما الاضطرابات السمعية و الاضطرابات البصرية يؤديان إلى قصور في عملية الفهم مما ينجم عنه صعوبات في تعلم القراءة.(**ملحم،2006: 297**)

5-8 العوامل المرتبطة بانخفاض مستوى القدرة اللغوية:

فقد أثبتت أبحاث**" ترستون** "انه توجد إلى جانب الذكاء كقدرة عقلية عامة قدرات وظائفية من بينها القدرة اللغوية ولها مظاهر عديدة تتعلق بالإدراك والتفكير ،وتكوين المفهوم والتعبير اللغوي، وفي معرض الحديث عن صعوبات اللغة نجد أطفالا يفهمون اللغة ولكنهم لا يكونوا قادرين على التعبير اللغوي، وبعضهم قد يكون لديه صعوبة في استخدام قواعد اللغة ولا ينطق لغة سليمة، والبعض قد يكون قادرا على الكلام بشكل جيد ، لكنه في نفس الوقت يعاني من صعوبة في تنظيم أفكاره(**عبد الفتاح ،94:2000**).

5- 9 العوامل المرتبطة بانخفاض الدافعية:

يرى(**الزيات ،1998: 444**) أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يفتقرون إلى الدافع للقراءة، بسبب ضعف الحصيلة المعرفية التي يستوعبونها من ناحية ، و بسبب شعورهم بالقلق والتوتر الناشئ عن ضعف فهمهم للمادة ،موضوع القراءة من ناحية أخرى ،الأمر الذي ينمي لديهم اتجاهات سالبة نحو القراءة، و بالتالي يجب تعزيز الدافعية لدى التلميذ من خلال تشجيعهم وجعل النشاط القرائي محببا إليهم عن طريق الاستعانة بالصور الملونة والأغاني والموسيقى وغيرها، ويقال إن رئيس وزراء بريطانيا الشهير**"ونستون تشرشل"** الذي اشتهر بقدرته الخطابية وبلاغته لدرجة انه حصل على جائزة نوبل العالمية في الأدب كان يعاني من صعوبة في القراءة في طفولته، وقد أحضرت والدته كتابا عنوانه" **أقرا دون أن تبكي**"تشجيعا له" (**حافظ، 95:2000**).

5-9 العوامل المرتبطة بالعوامل البيئية:

يرى **زكريا إسماعيل** أن العوامل البيئية تشكل سببا رئيسيا في صعوبات تعلم القراءة و تتمثل في الظروف الاجتماعية التي يعيش في ظلها التلميذ، داخل البيت أوفي المدرسة من حيث قدرات المدرسين في عدم إكساب المتعلمين مهارات القراءة و تدريبهم عليها، و عدم كفاءتهم بتجاهل الأخطاء النوعية والمكررة التي تصدر عن بعض الأطفال إلى أن تصبح عادة مكتسبة ،وأيضا الفشل في ملاحظة أخطاء القراءة التي تصدر عن الطفل أو

إهمالها ،وعدم الاهتمام بها بسبب تكرارها و ما تتطلبه من جهد تصحيحها،وملائمة المنهج من حيث التنظيم والمحتوى للمتعلم، والإمكانات المدرسية من حيث توفر الوسائل التعليمية ،والمكتبة التي تحوي الكتب والقصص ،والمجلات ،وازدحام الفصول ،وإهمال التفاعل و التعامل مع التلاميذ لأن المعلم يجد الاهتمام بهم مجهدومتعب و طرق تدريس القراءة بأسلوب لا يتناسب مع الاستعدادات الخاصة بهؤلاء، كما أن استخدام مواد تعليمية صعبة(صعوبة انقرائية المادة المتعلمة) كلها عوامل مجتمعة أومنفردة تسبب في صعوبات القراءة **(ملحم،2006: 297-298)**

5- 10 العوامل المرتبطة بالحساسية الضوئية :

ويقصد بها قصورإدراكي يؤثر في مهارة القراءة و الكتابة و يتعلق بمصادر الإنارة ولمعان الضوء و طول الموجة الضوئية للونين الأسود والأبيض **(بطرس حافظ ،2009 : 309)**،فالمصابين بالحساسية الضوئية لهم رؤية مختلفة للنص بالأسود على الأبيض بحيث التموجات الضوئية تسبب للقارئ الإرهاق، و يمكن تلخيص أنماط الحساسية الضوئية كالأتي:-

التأثر بالضوء اللامع عدم التحمل الفرق بين الأسود والأبيض في الكتب، وهذا ما يصعب عملية القراءة والشعور بالإنعاس أثناء القراءة، وضعف الإدراك العميق والتقدير للعلاقات.

تعتبر الحساسية الضوئية من الناحية الطبية اضطراب في إدراك الدماغ للرسائل البصرية نتيجة الحساسية غير عادية للأمواج الضوئية، بحيث النظر إلى الخط الأسود على خلفية بيضاء تستثار شبكية العين بشكل مفرط و ترسل إشارات غير مناسبة .

مما سبق ذكره نجد كل هذه العوامل تساهم في صعوبات القراءة لدى التلاميذ ،كما يمكن أن تتداخل العديد من العوامل قد ترجع لتلميذ نفسه كالعجز في إحدى الحواس خاصة البصر أو السمع أو إصابة الجهاز التنفسي) ،وأعضاء الكلام إضافة إلى المشاكل النفسية و العقلية كقصور الانتباه أو اضطراب الإدراك و الذاكرة ، فهذه العمليات المعرفية عادة ما تكون السبب الرئيسي ، فأي انحراف للوظيفة المعرفية أو الدلالية، كالمشاكل الزمنية ،و الفضائية الإصابة بالجانبية قد يسبب ظهور صعوبة أو عسر القراءة.

.6- النظريات المفسرة لصعوبات القراءة :

لقد اختلف المهتمون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم وصعوبات القراءة تحديدا من حيث تعريفها ،و تحديد أسبابها ، و كيفية تشخيصها ،والأساليب العلاجية التي يمكن تقديمها لها ويمكن تحديد ثلاثة اتجاهات مسيطرة في تفسير هذه الظاهرة هم: الاتجاه النفسي العصبي والاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي الذي يظهر في نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات(**سليمان ،2007: 63**)وتمخض عنهم عدة نظريات افترضت تفسيرات لظاهرة صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة أهمها :

6-1 النظرية البصرية:

يعتبر أصحاب هذه النظرية **كول (1999)**و **شين(2003)** من الأوائل في تفسير صعوبات تعلم القراءة، و يرجعها أساسا إلى القصور في الإدراك البصري، و ينقسم هذا الاتجاه إلى فريقين هما:

الفريق الأول يرى أن صعوبات القراءة ترجع إلى خلل في مناطق مخية مسؤولة عن التمثيل المكاني للأشكال البصرية ،و في هذا الصدد أجرى كل من **كول و ليفيستون (2000)** دراسة على مجموعة من دراسات **أرتون** حول القصور في الإدراك البصري،فوجدا أن من **70** حالة إلى **80** حالة من حالات الديسلكسيا ، تعاني قصورا في الإدراك البصري وعجزا فونولجيا ،مما يؤدي إلى الإدراك الخاطئ للمعلومات البصرية وبالتالي ينجم عنه خلط بين الأحرف المتقاربة شكلا **(ظ،ط ،س،ش ،ب،ت)** ،وقلب الحروف مثل قراءة **(قسم بدل سقم)**،أو إبدال حرف من كلمة بدل حرف أخر مثل قراءة **(جمل ،حمل)** أو حذف حرف من كلمة مثل **قراءة (قرأ، رأ).**

و لقت أبحاث **آرتون** طبيب العيون **(1973)** روجا كبيرا في مجال صعوبة القراءة خاصة واعتمد عليها كثيرا أصحاب هذا الفريق .

-أما الفريق الثاني يمثله **قالا برودا GALABURDA (1985)** فيرى أن صعوبات القراءة ترجع إلى القصور النوعي في عمل الجهاز البصري ،وخاصة في الجزء الرابط بين شبكة

العين و قشرة المخ ،وهذا الجزء متخصص في معالجة المثيرات التي تتعلق بالشكل الكلي للكلمة، فهنا الإعاقة ليست بصرية ، بل الإعاقة في المعالجة البصرية أو الإدراكية و سمي بالقصور في الإدراك البصري، ويعتبر هذا التوجه الأحدث في هذه النظرية ،لكن رغم هذا التوجه الحديث غير أن فريق أخرمن الباحثين أثاروا جدلا كبيرا لمحاولة هذه النظرية ربط صعوبات القراءة بالإدراك البصري، مما دفع أطباء الأعصاب إلى إجراء دراسات كثيرة لمحاولة فهم إن كان الأمر يتعلق بعجز السلوك البصري الانتباهي أم قصور في الإدراك البصري للمثيرات (معالجة لمثيرات البصرية)،و ابتعد عن هذه النظرية خاصة بعد نتائج أبحاث **سكتوم skotoum (2000)** بحيث وجد ما بين **22** حالة، **4** حالات فقط تعاني من القصور في النظام الإدراكي البصري لذلك لا يجب ربط عدم الإدراك البصري بالقدرة على القراءة فقد يصاحب هذا القصور صعوبات القراءة لكن لا يسببها.**(سبرلينغ:2000: 420–426)**،لكن رغم دلك رأى**(شين،2000 :428)** من ضرورة فحص الجهاز الإدراكي البصري عند تشخيص صعوبات القراءة أوالعسر القرائي.

3-6 النظرية العصبية :

تفترض هذه النظرية أن الخلل الوظيفي البسيط أو المعقد للجهاز العصبي الناجم عن إصابات مخية مرتبطة بعوامل منها:الولادة المبكرة وأثناء الولادة ، صعوبات في الوضع ويشير **دابري (2000)** أن من بين مائتي حالة صعوبة قراءة نجد **26** من الحالات تعاني إصابات مخية ،وبالتالي يمثل السبب الرئيسي لظاهرة صعوبات القراءة ،ويرى أصحاب هذه النظرية أن إصابة المخيخ الذي أكد الباحثون على دوره ومسؤولياته على العمليات المعرفية العامة كادراك للوقت ،و الحركة ينتج عنه اضطراب في التآزر الحركي ،و قصور في التنظيم الزماني والمكاني ،وهذا ما نجده عند ذوي صعوبات القراءة ،وقد تم الكشف عن طريق تصوير رسم موجات نشاط الجهاز العصبي أن **80%** من حالات صعوبة القراءة يعانون من قصور في وظيفة المخيخ ،وتركز هذه النظرية في تفسير هذه الظاهرة على الدورالأساسي الذي تلعبه نطق الكلمة في تعلم اللغة،فالقصور الوظيفي للمخيخ يؤدي إلى

القصور في المهارات النطقية الذي يؤدي إلى خلل في حلقة النطق ،وينتج عن هذا تدهور في الذاكرة الصوتية قصيرة المدى ،وهاتين العمليتين ضروريتين في تعلم القراءة ويؤدي القصور فيهما إلى صعوبات القراءة، و يرى أصحاب هذه النظرية أيضا أن أي خلل يصب الدماغ سواء كان تلف دماغي أوعجز وظيفي يؤدي إلى صعوبات في القراءة،و يمكن عمل استبصارات جيدة حول خصوصية العلاقة بين المخ والسلوك، أو عمل ارتباط بين أنماط معينة من الصعوبات،أوالمشكلات وبين تأثير هذه الصعوبات أو المشكلات على الوظائف المخية،كما يرون أن حدوث أي خلل أوضمورأوقصورأو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تماما على سلوكه حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية،واللغة،والجوانب الأكاديمية، والمهارات السلوكية للطفل(**كوفمان،2008 :325**) وسادت هذه النظرية فترة من الزمن ،وانعكست على بعض تعريفات صعوبات التعلم بصفة عامة ، فقد استخدم " **كلبمنتس**" **مصطلح** " خلل المخ الوظيفي البسيط" للإشارة إلى الأطفال الذين يظهرون علامات نيورولوجية بسيطة مصاحبة لصعوبات التعلم في حين استخدم" **جونسون**" و"**مايكلبست**" **مصطلح** العجزعن التعلم السيكونيورولوجي، ليشمل مشكلات التعلم التي تنتج عن وجود خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي.(**كامل، 2005 : 140–141**)و نتيجة لكل ذلك أخذ الباحثون في السنوات الأخيرة باستغلال التكنولوجيا في تقيم نشاط الدماغ بشكل أكثر دقة.

6–4 النظرية الفونولوجيا:

ترتكز هذه النظرية أساسا على أبحاث التي قام بها كل من **راميس(2003)** و **سونلينغ (2001)** و التي كانت تقر"أن أغلبية الحالات التي تعاني عسرا قرائيا تعاني عجزا فونولوجيا "(**سونيليغ ،2000: 394**)، ويمكن ملاحظة هذا العجز في تحليل الوحدات الصوتية لدى التلاميذ الذين سوف يظهرون صعوبات مستقبلا قبل تعلم اللغة المكتوبة ،مما يجعلها مؤشرا قويا للكشف عن الصعوبات القراءة ،وقد أوضحت الدراسات التي أجريت على تلاميذ ذوي صعوبات القراءة ،أنهم لا يعانون فقط عجزا في تجهيز الوحدات الصوتية ،بل أيضا في

التمثيل أو التصور العقلي لهذه الوحدات ،فحسب **ديموني**، التلميذ ذو صعوبات القراءة يعجز في التميز السمعي بين الوحدات المتقاربة مثل (**ضاو دا،وسا وصا**)عكس الوحدات المتباعدة ،و بالتالي التلميذ يعجز في لتقطيع الكلمات و تجميع المقاطع الصوتية ،كما أن الترميز الصوتي يصبح أليا فارغا من المعنى و بالتالي يؤدي إلى قصورفي وظيفة الذاكرة قصيرة المدى وفي هذا الصدد قامت كل من **ايزابال وشين** بدراسة تتابعية لمجموعة مكونة من20معسرا قرائيا دمج في500 طفل و تمت متابعتهم منذ بداية عملية تعلم القراءة إلى غاية سن 14 سنة و خلال تلك الفترة خضعوا إلى مجموعة من الاختبارات و البطاريات التعليمية المختلفة .فكانت النتيجة أن مجموعة المعسرين قرائيا تعاني عجزا فونولوجيا وكلهم تحسنوا في تعلم القراءة ماعدا هذه المجموعة(**جوف،2007 :395**) ومنه القدرات الفونولوجيا تعتبر ركيزة أساسية في تعلم القراءة .

و تعتبر هذه النظرية من أحدث النظريات المفسرة لصعوبة القراءة والأكثر قبولا من نظرية الإدراك البصري أو النظرية البصرية.

6-5 نظرية العمليات النفسية :

تفترض هذه النظرية أن جميع أنماط التعلم تعتمد على أساس حسي- حركي، ثم يتطور هذا الأساس من المستوى الإدراكي الحركي إلى مستوى التنظيم الإدراكي المعرفي،ولذا يرى أصحاب هذه النظرية أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم" يعانون من اضطراب نيورولوجي المنشأ في المجال الإدراكي الحركي،وأن هذا الاضطراب هوالسبب في عدم قدرة الطفل على التعلم(**فوستونيكول،1999: 451**)وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج جذور المشكلة المتمثلة في الاضطراب الخاص بالمجال الإدراكي- الحركي،وقد تأثر بهذه النظرية كل من" **بارش**" و"**جتمان**"و" **كيفارت**" الذين يعتبرون أن الأطفال العاديين يتم نموهم الإدراكي الحركي بشكل ثابت وسليم بحلول الوقت الذي يبدأ فيه نشاط التعلم المدرسي، و هذا في حلول سن السادسة، في حين يضطرب هذا النمو عند بعضهم، ويتكون لديهم إدراكا غير مطابق للواقع, مثل هؤلاء الأطفال يواجهون

صعوبة في التعامل مع الأشياء الرمزية لافتقادهم إلى إدراك واقعي وثابت للعالم الذي يحيط بهم ،ويعتبر ذلك سببا في الصعوبات الدراسية فانه يجب البدء في تحسين المهارات الإدراكية– الحركية وذلك كشرط مسبق وخطوة أولية لعلاج العجز عن التعلم.

وفي ضوء ذلك نجد أن الأنشطة المقترحة في البرامج العلاجية المبنية على نظرية الاضطراب– الحركي تتضمن التدريب علىالأنشطة الحسية– الحركية– البصرية،والرسم، والتدريب على التوازن،وأنشطة لتقوية الإحساس بالاتجاهات، وكذلك الأنشطة المرتبطة بتكوين الأشكال وغيره لكن رغم كل دلك فإنه لا يمكن الجزم بأن هذه النظرية مبنية على الافتراض الاضطراب الحركي ليست النظرية الوحيدة في تفسير صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة خاصة.

6.6 نظريــة تجهيز المعلومات:

تعتبرهذه النظرية من أهم الاتجاهات المفسرة للسلوك الإنساني باختلاف مظاهره،كما تحاول فهم الكثيرمن جوانب النشاط العقلي المرتبط به،ويستخدم مصطلح تجـهيز المعلومات إلى الإشارة إلى العديد من المداخل المعرفيـة لدراسـة السلوك الإنساني،فالعملية التعليمية معقدة تحدث بين مرحلة تلقي المثيرات واستجابات الفرد ،فالمثيرات هي مدخلات التعلم عبر الحواس ،و الاستجابات هي مخرجاته و هذه النظرية تحاول افتراض تفسيرات للتعلم، منبثقة من وجهة نظر المعرفيين حيث تشبه الدماغ الإنساني بجهاز الحاسب الآلي، فكلاهما يستقبل المعلومات ويجري عليـها بعـض العمليات، ثم يعطي وينتج بعض الاستجابات المناسبة **ليرنر (2000)**،لذا تركز هذه النظرية على ثلاثة افتراضات أساسية، وهي:

أ– أن معالجة المعلومات تتم من خلال خطوات أو مراحل.

ب– توجد حدود لكمية المعلومات التي يستطيع الإنسان معالجتها وتعلمها فالإنسان لا يستطع أن يعالج إلا كمية محدودة من المعلومات في آن واحد.

ج– نظام المعالجة الإنساني نظام تفاعلي: ينظر إلى التعلم باعتباره عملية نشطة يبحث فيها المتعلم عن المعرفة ويستخلص منها ما يراه مناسباً.

ويرى أصحاب هذه النظرية بأن الأفراد مجهزون و معالجين للمعلومات والمعرفة السابقة والمهارات المعرفية ، فالدماغ يستقبل المعلومات ومن ثم يحللها وينظمها، و يعالجها ويسترجعها عند الحاجة، وفي هذا الجزء تحدث صعوبات القراءة ،عند عدم قدرة الجهاز العصبي على التحليلو التنظيم والمعالجة ،ووفقا لهذه النظرية فإن حدوث خلل أواضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم والاسترجاع أو تصنيف المعلومات يؤدي إلى صعوبات القراءة (**المغازي،1988: 40.**)، كما أن صعوبات تعلم القراءة ترجع إلى وجود درجة ما في إصابات المخ والتي تعتبر شرطا معوقا يؤدي إلى ظهور مشكلات في تجهيز المعلومات سواء كانت متتابعة أو متزامنة ،فعلاقة اضطراب الجهاز العصبي بصعوبات القراءة ترجع إلى المنطقة الصدغية اليسرى المسؤولة عن الاضطرابات الفونولوجيا التي تسبب صعوبات القراءة وهذا يتفق مع دراسة **ليبرمان** (1989) على أن صعوبة تجهيز ومعالجة الخصائص الفونولوجيا تؤدي إلى صعوبات القراءة وهذا النمط من التجهيز والمعالجة يقع في الجهة اليسرى.(**سليمان،2007: 100**)

و تفترض أيضا هذه النظرية أن تشغيل المعلومات سواء بصورة متتالية أو متتابعة عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقا بهدف الوصول إلى حل مشكلة ما،إما تجهيز المعلومات المتزامن والمتوافق فانه يتم في حالة وجود المعلومات

أوالمثيرات كوحدة متكاملة(مسالة رياضية مثلا)أو إيجاد علاقات متداخلة كالتعرف على الوجوه أو مصفوفة المتشابهات ... الخ،وأخيرا فهناك تشغيل للمعلومات المركب أوالمتكامل،وهو يقوم على الوحدة بين المدخلين السابقين. .

7.6النظريات التربوية:

تركز هذه النظرية على أن صعوبات التعلم وخاصة القراءة ترجع إلى أساليب التحصيل وطرق التدريس و العمل المدرسي ككل يفتقر إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة كاكتظاظ التلاميذ أي وجود ظروف بيئية غير مناسبة وغير ملائمة للأنماط المميزة للأطفال ، وأنه يمكن أن تسهم هذه المهام في صعوبات التعلم إذا كان ما يدرسه المعلم ،والكيفية التي يدرسه بها لا يضاهي الكيفية التي يتعلم بها التلميذ

(المغازي،41:1998) لذلك يرى أصحاب هذه النظرية ضرورة مراعاة الظروف البيئية ، وتتضمن هذه النظرية فريقين لتفسير صعوبات التعلم هما:

أ- تأخر في النضج: المدخل النمائي

ب – الأساليب المعرفية

أ- التأخر في النضج (المدخل النمائي):

تذهب **ليرنر** (2000) في تفسير صعوبات تعلم القراءة إلى أنها تعكس بطئا في نضج العمليات البصرية والحركية واللغوية ،وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي ،وأنه نظرا لأن كل طفل يعاني من صعوبات تعلم القراءة لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج فإن كلا منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتياز مختلف مراحل النمو، ونظرا لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعدادات الأطفال الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما فان هؤلاء الأطفال يفشلون في المدرسة**(سليمان ،2007 :73)**ويركز المشتغلون بنواحي في النضج على أن المهام التحصيلية ينبغي أن تتلاءم مع ما لدى الطفل من استعدادات للتمكن فيها، وليس مع عمره، وما يتوقع منه وفقا لمطالب الصف الدراسي الذي ينتمي إليه، وحين يتعلم الأطفال ما هم مستعدون لتعلمه تقل الحاجة إلى أساليب تدريس خاصة.

ب – **الأساليب المعرفية**

ويفترض هذا الفريق من بينهم **سميت** (1983) في تفسير صعوبات تعلم القراءة، على أن كثير من التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم ذوي قدرات سليمة ومع ذلك فان أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة ،وهي تتداخل معا – وتؤثر في النتائج التي يتوصلون إليها من التعلم ،ويرون أن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن – وليس اقل قدره من– أقرانه في أساليبهم في استقبال المعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها،وأن هؤلاء الأطفال يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة، وحين تدرس لهم بإستراتيجية تعلم أفضل.**(حسن ،2004: 322)**

8.6 نظريات العوامل المتعددة:

يذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى أن هناك عدة عوامل تتداخل فيما بينها بحكم أن عملية القراءة هي عملية معقدة تتداخل فيها جملة من المهارات و القدرات العقلية، لذلك فإن صعوبات القراءة لا تكون ذات أصل واحد ، و نادى بهذه الفكرة كل من **سباي واريس (كامل،2003 :75)**،واستند أصحاب هذه النظرية على دراسة **ملا مكويست** التي قام بها على43 تلميذا مصاب بصعوبات القراءة والكتابة في الصفوف الأولى في السويد ،وتوصل إلى نتائج جد هامة أهمها أنه غالبا ما كانت تظهر عدة عوامل متداخلة بصورة واضحة و من بين هده العوامل الذكاء، القدرة على التركيز، والإصرار والهجاء والإدراك البصري. **(دبراسو،2014 : 53)**

و في الختام نجد أن رغم تعدد وكثرة النظريات والتفسيرات لصعوبات القراءة كونها ظاهرة متداخلة وغامضة ومازالت قيد البحث والدراسة ،و حتى وإن كانت هذه النظريات والتفسيرات مبنية على بحوث ودراسات فإنها تبقى أقرب إلى الفرضيات في تعليلها لأسباب صعوبة القراءة ،كما أن هذه النظريات لا تفسر وحدها هذه الظاهرة إلا أنها معاً يمكن أن تلقى مزيداً من الأضواء على تحديد هذه الظاهرة ،و تحديد الأسباب الكامنة وراءها.

7- أنواع صعوبة تعلم القراءة :

تصنف صعوبات القراءة إلى عدة أصناف يمكن تلخيصها كالأتي:

7-1 عسر القراءة النمائي :

هذا الصنف يظهر عند أطفال ذوي نمو ذهني عادي،لا يعانون من أي إعاقات جسدية سمعية أو بصرية أو حسية ،أو نفسية كما أنهم أطفال متمدرسون بصورة طبيعية .

و بدوره هذا الصنف ينقسم إلى أربع أصناف هي:

صعوبة القراءة السطحي ، صعوبة القراءة العميق ، صعوبة القراءة الفونولوجي :

أ- **عسر القراءة النمائي الفونولوجي:**

يشمل صعوبات في قراءة الكلمات بدون معنى مع قراءة جيدة للكلمات المنتظمة وغير المنتظمة ، فالتلميذ يواجه صعوبة بربط الحرف بالصوت و التعرف على مقاطع الكلمة.

ب- وهذا النوع منتشر بنسبة 67 % في حالات الديسلكسيا .(**دبوا،2010 :70**)

ج- **عسر القراءة السطحي :**

د- ويظهر في قراءة الكلمات بطريقة غير منتظمة ، وكذلك عسر القراءة حرف بحرف ويدعى بانعدام القراءة أو تشوه في النظام القرائي أي قراءة الرسومات بدون معاني .

هـ- **عسر القراءة البصري :**

إن هذا الصنف يرجع فيه العسر القرائي إلى العجز في الإدراك البصري الذي يواجهه الطفل في تعلم مهارة القراءة و منها عدم التميز البصري للحروف مثل(خ.ح،ف،ق) وأيضا صعوبة القراءة للحرف المعكوس كما هو الحال في اللغة الاجنيبة b/d وهي منتشرة بنسبة 10% في حالات الديسليكسيا.

و- **عسر القراءة النمائي العميق :**

هو اضطراب خطير يقارن بعسر القراءة المكتسب ،يظهر عند الراشد ويصاحبه اضطرابات في اللغة، و يكون ناتج عن إصابة دماغية وهي منتشرة بنسبة 26 % في حالات الديسلكسيا.

2.7 عسر القراءة المكتسب: هو اضطراب ناتج عن إصابة في الدماغ ويتفرع إلى فرعين: هما

أ-**عسر القراءة المحيطي** :هو جملة من الاضطرابات المكتسبة الخاصة بالقراءة الناجمة عن عجز في التحليل البصري و الانتباهي للمؤثرات المكتوبة.

ب.عسر القراءة المركزي : هو جملة من الاضطرابات المكتسبة الخاصة بتعلم القراءة المتأخر الناجم عن خلل وظيفي .

و مايجب التأكيد عليه عن تعداد أنواع صعوبات القراءة أن هناك العديد من الباحثين الذين يرون أن جوهر صعوبات القراءة هو الاضطرابات اللغوية و هذا استنادا إلى أن نسبة 85 % من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يعانون اضطرابات لغوية لذلك يضاف نوع **أخر هو عسر القراءة اللغوي .(دبوا،2010 :5)**

8. مؤشرات صعوبات القراءة :

يمكن حصر مظاهرو مؤشرات صعوبات القراءة فيما يلي:

أ- **العادات القرائية: و تضم :**

- الحركات الاضطرابية عند القراءة
- الشعور بعدم الأمان
- فقدان مكان القراءة باستمرار، وعدم القدرة على المحافظة على المكان الذي وصل إليه بل يفقده أثناء التنقل بين الأسطر، مما يسبب الارتباك وفقدان المعنى المراد من النص.
- القيام بحركات نمطيه أثناء القراءة تعوق عملية القراءة السليمة. **(بن عروم،2010: 2)**
- جعل أدوات القراءة قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين ويسبب الوقوع بأخطاء القراءة.

ب- أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة و تضم :

- الحذف: حذف الحروف أو المقاطع أو حذف الكلمة كاملة.
- الإضافة : إضافة الحروف أو الكلمات إلى النص.
- الإبدال : تبديل كلمة بكلمة أخرى أو حرفا بحرف أخر في الجملة الواحدة .
- التكرار : إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة.
- العكس: قراءة الكلمة معكوسة من نهايتها إلى بدايتها.
- تغير مواقع الأحرف ضمن الكلمة الواحدة.
- التهجئة غير سليمة للكلمات.
- التردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير معروفة له.

- القراءة السريعة غير الصحيحة: القراءة بسرعة مما يؤدي إلى كثرة الأخطاء وخاصة أخطاء الحذف للكلمات التي لا يستطيع قراءتها.(**أل تميم ،2009 : 44)**
- القراءة البطيئة: قراءة النص بتهجي مقاطع الكلمات حتى يتمكن من التعرف على رموز الكلمة وقراءتها مما يفقد تركيبة النص و يؤدي إلى عدم فهم المعنى المراد من النص.
- قراءة كلمة دون الربط بين الكلمات في الجملة الواحدة مما يفقد الجملة معناها.
- القراءة بصوت مرتفع.
- استخدام تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة .
- عدم احترام علامات الوقف.

ج. **أخطاء في الاستيعاب القرائي و تضم:**

- عدم القدرة على استخراج حقائق أساسية وبسيطة من النص .
- عدم القدرة على إتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما.
- عدم القدرة على اعطاء العنوان الرئيسي للقصة المقروءة.

ح. **– صعوبات التمييز بين الرموز وتضم :**

- صعوبات التمييز بين الحركات البسيطة و المد بأنواعه.
- صعوبات تمييز بين اللام الشمسية و اللام القمرية.
- صعوبات التمييز بين الأصوات المتشابهة في المخرج.
- صعوبات التمييز بين همزة الوصل وهمزة القطع **(بوفلاح ، 54:2007)**

فهذه المؤشرات تميز بين التلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة و التلميذ العادي,وتظهر جليا في عدم التعرف على الكلمة والرموز بمظاهرهما المختلفة ،الاستيعاب و الفهم بمظاهره المختلفة بالرغم من وجود قدرات وذكاء متوسط أو فوق المتوسط .

9. محكات التشخيص :

تكمن أهمية التشخيص المبكر في كونه الخطوة الأساسية لتقليص من حجم الضرر الذي ينجم عن هذه الظاهرة في الجانب الأكاديمي وهذا ما أكده **فوجلر(2001)**

و تخضع عملية التشخيص إلى محكات خاصة مثل محك الاستبعاد ، و محك التباعد لأنهما حسب الأخصائيين، الأكثر نجاعة والأكثر استعمالا، و يمكن تعريف محكات التشخيص كالأتي :

1.9 محك التباعد أو التباين :

يرى (**عبد الباسط ،2005 : 23**)أن هذا المحك له مظهران هما :

(أ) وجود تباين واضح في مستوى نمو بعض الوظائف النفسية لدى الطفل ،مثل الانتباه، والإدراك، و اللغة، والذاكرة والقدرة البصرية أو السمعية أو الحركية، حيث نجد بعض هذه الوظائف تنمو بصورة عادية لدى الطفل، بينما تتأخر وظائف أخرى في النمو ، فقد تنمو القدرات اللغوية، والبصرية، و السمعية، لدى الطفل بصورة عادية، بينما يتأخر في المشي أو التناسق الحركي.

(ب) التباعد بين النمو العقلي العام أو الخاص و التحصيل الأكاديمي، فقد يتميز بعض الأطفال بمستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في قدراتهم العقلية، إلا أن مستوى تحصيلهم الدراسي متدني ، فحين يعطى الطفل دليلاً على أن قدرته العقلية تقع ضمن المتوسط، ويحقق تقدما عاديا، أو قريبا من العادي في الحساب و اللغة، ولكنه لا يتعلم القراءة بعد فترة كافية من وجوده في المدرسة، فعندئذ يمكن اعتبار الطفل لديه صعوبة تعلم في القراءة، وشبيه بذلك إذا تعلم الطفل القراءة، لكن مستواه متدني بشكل واضح في الرياضيات، ويذكر **هاردمان وإيجان(1987)** أن التباعد بين مستوي القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي يجب أن يظهر في واحدة أو أكثر من الجوانب التالية :

- التعبير اللفظي .
- الإصغاء والاستيعاب اللفظي.
- الكتابة .
- القراءة .

- استيعاب المادة المقروءة .
- العد الحسابي .
- الاستدلال الحسابي .

2.9 محك الاستبعاد :

وهو يستبعد عند تحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية: التخلف العقليي ،الإعاقات الحسية ، المكفوفين ،ضعاف البصر، الصم، ضعاف السمع ، ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد ،و حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان.

أ – يجب أن يكون الاختبار التشخيصي أساس اتخاذ القرارات في وضع المناهج ، لأن المعلومات المفصلة ضرورية لاتخاذ القرارات فيما يتعلق بكل طفل من حيث كونه فردا ب – يجب ألا يكون هناك أية مسلمات فيما يختص بفعالية ما سبق تدرسيه أو بحفظ الطفل لهذه الدروس و استيعابها ، فعلى سبيل المثال فإن مجرد وجود الطفل في الصف الثالث لا يصح أن يعد مبررا كافيا لتسليمنا بأنه قد أتقن الدروس التي تدرس عادة في الصفين الأول و الثاني .

3.9 محك صعوبة النضج :

ويشير إلى احتمال وجود تخلف في النمو أو خلل في عملية النضج كأحد العوامل المؤدية إلى صعوبة التعلم ، ويأتي في مقدمة الباحثين الذين أخذوا بهذا الاتجاه "**سلنجرلاند**" **(1971)** ، فمن الحقائق المعروفة في سيكولوجية النمو أن الأطفال من الذكور يتقدمون اتجاه النضج بمعدل أبطأ من الإناث ، لذلك ففي حوالي سن الخامسة أو السادسة يكون عددا كبيرا من الذكور و بعض الإناث،**ليرنر(2000)** غير مستعدين أو مهيئين من ناحية المظاهر الإدراكية و المهارات الحركية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية، وقد تكشف أدوات القياس المستخدمة في تقييم الأطفال في سن الخامسة أو السادسة عن وجود مشكلات إدراكية أو حسية أو حركية، وفي مثل هذه الحالات ترتبط هذه المشكلات بتخلف في النضج

أكثر من ارتباطها باضطراب فعلي كامن في الطفل نفسه، إذن يمكن القول أن الاضطرابات النمائية في تعلم الكلام و اللغة ترجع إلى خطأ أو عيب وراثي عند الطفل عندما تكون هذه الاضطرابات مرتبطة بوظيفة من وظائف النضج، ويترتب على ذلك أن كثيرا من الأطفال الذين يشخصون على أنهم يعانون من صعوبات في التعلم، هم في حقيقة الأمر متخلفون في النمو وفي مثل هذه الحالات قد تكون أساليب التربية الخاصة مطلبا ضروريا من أجل القيام ببرمجة نمائية تهدف إلى تصحيح عدم التوازن في النمو، والذي تنعكس آثاره على عمليات التعلم عند هؤلاء الأطفال(**سليمان،2007 :102)**

4.9 محك التربية الخاصة :

يعتمد هذا المحك على فكرة أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم، لا يستجبون إلى البرامج العادية التي تقدم للأطفال العاديين في المدارس، مما يستدعى توفير خدمات خاصة لهم (أساليب تعلم، برامج، معلمين متخصصين..) لمواجهة مشكلاتهم التعليمية التي يعانون منها ، و التي تختلف عن مشكلات التلاميذ العاديين.

وعند تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ في ضوء هذا المحك،لا بد لاختصاصي التشخيص من أن يختار بطارية اختبارات متنوعة، تتيح للطفل الاستجابة بطرق مختلفة؛بحيث يتمكن من استخدام اللغة، واستخدام وضع الإشارة، ووضع خط تحت الإجابة المطلوبة، ويؤدى الفشل في اختيار بطارية الاختبارات إلى التأثير الشديد على نتيجة الطفل، فالطفل الذي يعانى من مشكلة تعبيرية ، وصعوبات في بناء الجمل، قد يكون أداؤه ضعيفا في اختبار **وكسلر** الذي يتطلب إعطاء معاني الكلمات بشكل لفظي ،وقد يكون أداء الطفل نفسه عاليا جدا في الاختبار الذي تتطلب الاستجابة عليه عملية وضع إشارة بدلا من اللفظ.

و ما يجب التأكيد عليه ، لا يمكن التحدث عن صعوبة أو فشل أكاديمي إلا بعد مدة زمنية من تعليم التلميذ أو الطفل بصفة عامة وتقدر المدة الزمنية حسب طبيعة كل صعوبة في **القراءة** وحددها **لورن فرنسوا** في سنتين **(فرنسوا ،2004)**.

ويتخذ تشخيص التلميذ ذو صعوبات تعلم القراءة الأبعاد التالية:

الذكاء، القدرة على الإدراك و التحصيل الأكاديمي، والسلوكات الاجتماعية ،والوجدانية ،وقد أورد **زيد التبال (2000)** المجالات التي يجب تشخيصها في صعوبات القراءة مجال المستوى الذكاء العام.

- مجال مهارات القراءة الأساسية (قراءة الكلمات ، استخدام مفردات اللغة ،تحليل وتركيب المفردات)
- التعرف على النتائج الخاصة بالقراءة ، ومقارنتها بباقي المواد.

أما **دومور نفات DE MEUR NAVET**(2003) فقد قسم خطوات التشخيص إلى:

- **التشخيص الطبي** : ويشمل المسح النورلوجي وبحكم أن صعوبات القراءة ذات منشأ عصبي ، يتوجب التشخيص العصبي بالإضافة إلى الكشف ،وعن الجهاز السمعي والبصري.
- **التشخيص اللغوي** : التعرف على التطور اللغوي النمائي، و كذلك استخدامات التلميذ للغة.
- **التوافق** : و هذا يشمل التوافق الأسري و المدرسي و الاجتماعي .

ومنه فإن العملية التشخيصية تتطلب مشاركة تخصصات مختلفة منها الطبية ،والنفسية، والمعرفية ،و العصبية،والتربوية .(**السلمي ،2014**:)

10. الأساليب العلاجية للقراءة :

يمثل التركيز على الأنماط أو الأساليب الحسية أحد أقوى التيارات في تاريخ صعوبات التعلم ونظراً للتركيز على الأنماط أو الأساليب الحسية فإن العديد من الأساليب المستخدمة في صعوبات التعلم تسمى بالمداخل متعددة الحواس أو تسمى اختصاراً (VAKT) أي البصري Visual والسمعي Auditory والحركي Kinesthetic واللمسي Tactile ,ويشكل الاهتمام بتلك الأساليب الأساس لثلاثة مداخل تاريخية هامة في التدريس العلاجي يرتبط كل منها بواحد من الرواد في مجال صعوبات التعلم وهم :

(فيرنالد Fernald 1943) ، أورتون Orton (1937)،(كيرك Kirk 1976)

1.10 اتجاه فيرنالد :

وقد طور هذا الاتجاه كل من **فيرنالد** و **كيري** و تعتبر فيرنالد (1943) الشخص الأكثر ارتباطاً بالمداخل متعددة الحواس , ويتمثل الأساس المنطقي لمدخل فيرنالد في تعليم الكلمات تعليم الطفل استخدام أكبر عدد ممكن من حواسه حتى يحصل على خبرات أو إشارات إضافية في تعليم القراءة , وإذا كان الطفل ضعيفاً في أي من الحواس فإن الحواس الأخرى سوف تساعد على نقل المعلومات , ومن الناحية العلمية لا يعتبر اتجاه أو مدخل **فيرنالد** مقصوراً على القراءة حيث يتم استخدامه أيضاً في تعليم التهجي والكتابة , ويعتبر المدخل الأساس للخبرة اللغوية ومدخلاً لتعليم الكلمة بأكملها ،واعتقدت **فيرنالد** أن التغلب على المشكلات الانفعالية التي تتعلق بالقراءة والتي يواجهها التلاميذ ممن يفشلون في القراءة سوف يكون أيسر إذا ما كانت المادة القرائية المقدمة لهم تمثل اهتماماً بالنسبة (تجذب اهتمامهم)، لذا تتم كتابة القصص ،كما يراها التلاميذ مع تقديم القدر اللازم من المساعدة و إلى جانب المعلم ثم يقوموا بقراءتها بعد ذلك ،كما يختار التلاميذ تلك الكلمات التي يرغبون في تعلمها ثم يبدؤون في التعامل بشكل معها فيكررون نطقها حتى يتمكنوا من كتابتها من الذاكرة .**(السيد،2015 :113)**

وقد عارضت **فيرنالد** قيام التلاميذ بنطق أو تلفظ الكلمات ،وركزت على قراءة وكتابة الكلمة ككل، و يمكن إيجاز ذلك كالأتي:

-كتابة المعلم للكلمة على اللوح وتتبعاتها من قبل المتعلمين.

-تعلم الكلمات و كتابتها من الذاكرة ، وقراءة ما يتم كتابته خاصة من طرف التلميذ.

- تعلم الكلمة المطبوعة و ذلك بقراءتها لنفسه ثم نطقها بصوت مسموع .

- معرفة كلمات جديدة وربطها بكلمات مشابهة لها **(السيد ،2015: 114)**

2.10 مدخل هيجي- كيرك – كيرك :

على الرغم من هذا المدخل لا يعتبر متعدد الحواس فإن **هيجي وكيرك (1970)** يركزا على استخدام الأنماط (الأساليب) المختلفة أثناء تعليم القراءة ،و ا عتماد نظام القراءة المتهجية

حيث يتم إعطاء التلميذ التغذية الراجعة بعد تصحيح الإجابة، وقد تم إعداد تمرينات القراءة العلاجية في إطار هذا المدخل لمساعدة التلاميذ على تذكر العلاقة بين الفونيمات والحروف الهجائية عن طريق توفير الممارسة الموسعة ،وعن طريق أيضا تبسيط العلاقة بين الحروف الهجائية والأصوات الدالة عليها مثل استخدام صوت واحد لكل حرف حتى يجيده التلميذ بصورة دقيقة ، ويتم تعليم التلاميذ خلال البرنامج المقدم في إطار هذا المدخل ما يلي :

- النطق بالأصوات التي تقابل الحروف المنفردة أو المستقلة .
- ضم الأصوات معاً .
- كتابة الحروف المقابلة للأصوات وذلك من الذاكرة .
- ممارسة القراءة الجهرية للكلمات من قوائم معينة للكلمات ، كذلك ممارسة القراءة من قطع نثرية مرتبطة يقدمها المعلم .

وقد ظهرت نسخ معدلة من تلك المواد القرائية في الثمانينيات، تعرف باسم دروس القراءة العلاجية الصوتية .

3.10 مدخل أورتون – جيلنجهام :

قام **جيلنجهام وستيلمان** (1965) بتقديم نموذج أخر متعدد الحواس انطلاقاً من تلك الأعمال التي شاركوا فيها مع أورتون في الثلاثينيات يعرف بأسلوب (مدخل) **أورتون– جيلنجهام** ويشتمل في تحويل صوتيات **أورتون** إلى إجراء تطبيقي بإعداد برنامج لا يعالج مشكلات القراءة فحسب، بل يرتبط بتلك المشكلات التي تتعلق بالتهجي والكتابة،وأوصيا بأن يتعلم التلاميذ الترابطات التي يمكن أن تنشأ بين الحروف الهجائية ومقابلاتها الصوتية أي الأصوات المقابلة لها في كل الصيغ أو النماذج التي تتطلبها مهام القراءة والتهجي والكتابة، وبذلك يتعلم التلاميذ أن يقوموا برؤية الحرف (بصريا) وأن ينطقوا الصوت الموازي له(سمعيا) وأن يسمعوا الصوت (سمعيا) وأن يقوموا بكتابته(حركيا) ، وهذا يعلم الطفل المزاوجة بين الحروف و نطقها،والأصوات المقابلة لها (**السيد، 2015: 302**) وبعد إجادة هذه الترابطات التي تنشأ عن أول عشرة حروف هجائية يبدأ التلميذ في القيام بضم الحروف الهجائية معاً

لتكوين كلمات ،ثم يبدأ بعد ذلك تدريجياً تقديم التهجي وقراءة النص مع تطور المرونة واليسر من جانب التلميذ في تناول المفردات اللغوية التي يمكن تكوينها على أثر إجادة ما يمكن أن ينشأ من ترابطات مختلفة بين الفونيمات والحروف الهجائية .

4.10 الأساليب المعاصرة :

إن الأساليب (المداخل) الأكثر حداثة في القراءة العلاجية لا ترتبط بالضرورة بالآراء التي تقدمها نظرية أو نظريات معينة في الماضي , ولكنها تحاول التأكد من أن التلاميذ يتعلمون الأساس الهجائي بسرعة ثم يقومون بتطوير مهارات الطلاقة والفهم ، ويعتمد النجاح على طبيعة التعليم الذي يقدمه المعلم وعلى الرغم من أن تلك البرامج التي ثبت أهميتها من وجهة النظر التاريخية لا تزال تستخدم في التربية الخاصة حتى وقتنا الراهن فإن هناك أساليب أخرى تعتبر أكثر شيوعاً واستخداماً ، ومن البرامج التنافسية الرئيسية في القراءة العلاجية ،والتي تعد من أكثر برامج التدخل استخداماً في الوقت الراهن : برنامج اكتساب القراءة والقراءة التصويبية أو التصحيحية والتعليم بمساعدة الكمبيوتر ,وسوف نلقي نظرة على هذه البرامج فيما يلي :

أ- **برنامج اكتساب القراءة :**

يرى **كلاي** (1985) و**بينيل** (1989) أن برنامج اكتساب القراءة يعد من أهم الأساليب الأكثر شيوعاً التي تستخدم في علاج صعوبات القراءة ، وقد تم إعداد هذا المدخل التدريبي المكثف لمساعدة القارئ الذي يواجه صعوبة في اكتساب مهارات القراءة ،ويرتكز هذا البرنامج على :فرز وتصفية أطفال الصف الأول في وقت مبكر خلال السنة الدراسية .

اختيار أقل فئة من بين هؤلاء الأطفال، وعادةً ما تضم الفئة أقل 20% منهم و تقديم تعليم مكثف لهم .

إن هذا البرنامج يركز على قراءة النصوص المألوفة ،ويدعم كتابة الكلمات بأساليب تشجع على اكتشاف العلاقات الفونولوجية التي توجد فيها ، وبإجراء الدراسات المبكرة وجدت أساليب تقييم أكثر صرامة لهذا البرنامج في الوقت الراهن.(**السيد،2015: 166)**

و قد قارن **أيفرسين وتونمر** (1993) بين تطور ثلاث مجموعات من التلاميذ تلقت إحداها برنامجاً علاجياً معيارياً ، وتلقت الثانية برنامج اكتساب القراءة ، وتلقت الثالثة نسخة معدلة من برنامج اكتساب القراءة وكانت تلك النسخة المعدلة من البرنامج أكثر وضوحاً وصراحة من النسخة العادية ، كما تقدم تدريباً على الوعي الفونيمي، وتوضح للتلاميذ العلاقة الموجودة بين الرمز والصوت ،وقد أسفرت النتائج عن حدوث تحسن للتلاميذ في المجموعتين الأولى والثانية بصورة تفوق المجموعة الثالثة، كما حقق التلاميذ من المجموعة الثالثة التي تلقت نسخة معدلة وتلقت كذلك تدريب على المهارات الفونولوجية تقدماً بصورة أسرع .

وعلى الرغم من أن هذا البرنامج يستمر لفترة قصيرة وأن الفوائد التي تتحقق على أثره تعد خاصة جداً فإنه يوفر ما يشبه الإسراع اللازم لأولئك التلاميذ الذين يحتاجون أن يلحقوا بأقرانهم وأن يسايروهم ، لكن عندما قام المعلمون بتقييم فوائده أو أثاره على مهام التعميم كقراءة كتب أخرى أو الفوائد والآثار الدائمة التي يمكن أن تنجم عنه مثل استمرار التحسن لعدة سنوات تالية فإن النتائج التي حصلوا عليها كانت أقل تشجيعاً .

ب. **برنامج القراءة التصويبية (التصحيحية) :**

يشير **إنجلمان وآخرون (1999)** إلى أن المواد الخاصة بالتعليم المباشر والتي تستخدم في القراءة العلاجية تسمى ببرنامج القراءة التصويبية أو التصحيحية، وقد تم إعداد هذا البرنامج لتعليم التلاميذ الاستراتيجيات العامة لتناول وحل الأنماط المختلفة من مهام القراءة ، وتعتبر إستراتيجية نطق الحروف والكلمات بمثابة إجراء عام يتناول فك الشفرة،وترتكز تلك الإستراتيجية على إجراء تحليل المهمة و يتم تدريس المباشر على مهارات محددة حيث يتقن عناصر المهمة ثم يقوم بتراكيب هذه العناصرأو المكونات ،مما يساعد على تعلم واتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل منظم(**السيد، 2015: 177**).

ونظراً لأن التلاميذ الذين يتم تقديم هذا البرنامج لهم يعرفون بعض الأشياء عن فك الشفرة الهجائية فإنه يتم خلال البرنامج التركيز بدرجة اقل نسبياً على تعليم أساسيات الاستراتيجية (كالأصوات المستقلة أو المنفصلة المقابلة للحروف الهجائية) ، والتركيز على تعليم استخدام

مثل هذه المهارات في سبيل زيادة دقة القراءة ،ويتضمن برنامج القراءة التصويبية دروس يومية يتم إعدادها لتعليم لمهارات اللازمة لتحقيق الطلاقة والدقة وفك الشفرة ، ويقوم التلاميذ خلال البرنامج بقراءة قوائم كلمات منظمة ثم يشاركون في قراءة القصص وذلك بصورة فردية وجماعية و يعمل هذا البرنامج إلى تحسين مستوى قراءة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، كما تكون فعاليته الكبيرة بالنسبة لأولئك التلاميذ الذين يعانون من أوجه القصور ذو الدرجة الكبيرة في القراءة .

ج. **علاج ذوي صعوبات تعلم القراءة في ظل التكنولوجيا :**

على الرغم من أهمية وقيمة الممارسة التي تستند على الكمبيوتر في التعلم بصفة العامة فإن التكنولوجيا الحديثة ليس لها سوى قيمة ضئيلة في تعليم جوانب القراءة الخاصة بفك الشفرة نظراً لأن التلاميذ يجب أن يقوموا بأنفسهم بتحويل الحروف إلى أصوات ، وعند تحديد قواعد معينة.

يمكن أن يحول الكمبيوتر المادة المطبوعة إلى صوت ، ولكن عندما يؤدي الكمبيوتر ذلك فإن التلاميذ لا يقوموا بالممارسة اللازمة التي تعينهم على اكتساب الكفاءة ، كذلك فقد يكون من المحتمل بالنسبة للتلاميذ أن يعتمدوا على فك شفرة الكلمات عن طريق الكمبيوتر بدلاً من أن يقوموا بتعلم تلك الكيفية التي يمكنهم بموجبها أن يؤدوا ذلك ،وأن أجهزة الكمبيوتر ليس لهاإلا قيمة محدودة في الإنصات إلى التلاميذ وهم يقرءون ، لكن بإمكاننا استخدام الكمبيوتر لتحسين قراءة التلاميذ للكلمات المنفصلة أو المستقلة .

أن التعليم العلاجي المكثف يؤدي إلى حدوث تغيرات في وظائف المخ وفضلاً عن ذلك فهناك أدلة كثيرة أوضحتها التكنولوجيا الحديثة على أن العلاج الدوائي الحديث يؤثر على بعض الأداءات الوظيفية للمخ ، كما أن التعليم في حد ذاته يمكن أن يؤدي إلى تغيير في 4علم القراءة لكل تلميذ على حدى لمدة 30 دقيقة في اليوم و هذا لفترة 12 إلى 15 أسبوع **(السيد ،2015: 173)** فالمشكلات التي تنجم عن القراءة غير الطلقية التي يقوم بها تلاميذ يعانون من مشكلات القراءة على أقرانهم العاديون ،غم من أنها تكون بطيئة ،فإنهم قد يستفيدون من ذلك التعليم الذي يتم تقديمه لتحسين الطلاقة .

التلاميذ يجب أن يحصلوا على فرصة كافية حتى يتمكنون خلالها من ممارسة القراءة بطلاقة، حيث هناك العديد من الأساليب مثل أسلوب القراءة المتكررة التي تتم بالتدريب والممارسة .

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على الطلاقة حيث أن القراءة تتحسن جوهرياً بالممارسة وخاصة الممارسة المتكررة لمادة معينة على المستوى الملائم للصعوبة وإلى جانب التغذية الراجعة التصويبية حول الأداء، تكرار الممارسة يحسن النتائج التي تترتب على القراءة العلاجية ، وهناك طريقة أخرى توفر قدر إضافي من الممارسة تتمثل في إعطاء نظرة عامة على المواد القرائية كأن يقود المعلم تلاميذه للقيام بمناقشة قصة معينة لتلك القطعة التي يكونون على وشك قراءتها , وكذلك من الطرق كأن يقوم أحد الأقران بقراءة القطعة أو تسجيلها وعرضها **(السيد ،2015 :178)**.

د. **التعليم بمساعدة الأقران :**

يحدث التعليم بمساعدة الأقران عندما يقوم أحد التلاميذ بتقديم التعليم لتلميذ أخر, قيام الأقران على مستوى الفصل بتعليم بعضهم البعض ،و يرتكز على أربعة مكونات أساسية هي :

- ❖ وجود فرق تنافسية أسبوعية .
- ❖ استخدام إجراء تعليمي على درجة عالية من التنظيم .
- ❖ حدوث اكتساب يومي للنقاط والتحديد العام لأداء التلميذ .

الممارسة المباشرة للأنشطة التعليمية الوظيفية .

باستخدام هذا الأسلوب يتغير دور المعلم من دور القائم الأساسي بالتعليم إلى دور الميسر الذي يساعد على حدوث التعلم ،والمشرف على أنشطة التدريس مع التصويب للإجابات .

هـ. **استراتيجية إعادة الصياغة :**

يركز التدريس المتبادل على ما يعرف بالتعليم المحمي أو الوقائي والذي يعد إحدى الخصائص الهامة لتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، فهو يشير إلى إجراء تعليمي يحدث

خلال مواقف التعليم التعاوني حيث يتسم بالممارسة الموجهة في التطبيق المرن لأربع استراتيجيات ملموسة تتعلق بمهمة فهم النص، والتلخيص ،والتوضيح ،والتنبؤ حيث يتبادل المعلم مع مجموعة من التلاميذ الدوار في البدء مناقشة النص الذي يحاولون مشتركين أن يفهموه .

ويؤكد مؤيدو التدريس التبادلي على أهمية حدوث التعليم في إطار سياق اجتماعي يتضمن تقديم المساندات اللازمة لمساعدة التلاميذ على أداء الأنشطة المستهدفة ، وعلى زيادة كفاءة التلاميذ عن طريق قيامهم بتوضيح كيفية أدائهم للأشياء المختلفة ، وعند تعليم الفهم القرائي يقوم المعلمون بنمذجة كيفية القيام باشتقاق الأفكار من النص ومساعدة التلاميذ على القيام بذلك عن طريق قيامهم بتوجيه الأسئلة وقيام التلاميذ بتقديم التفسيرات اللازمة للمعلمين والأقران حول ما تعلموه من قطعة القراءة .(**الزيات،2003: 243)**

و. استراتيجيات الفهم :

إن تمكن التلاميذ على فك شفرة الكلمة المطبوعة بطلاقة يعتبر من الأمور الهامة والحاسمة في هذا الصدد ، حيث الشفرة لا تتضمن تحقيق الفهم الملائم للمادة المقدمة لذا يجب على المعلمين أن يقوموا بتعليم التلاميذ كيف يمكنهم استخدام الاستراتيجيات المختلفة ليتمكنوا من فهم ما يقرؤونه ، أن البحوث التي تم إجراؤها حول الفهم القرائي في مجال صعوبات التعلم قد أدت إلى ظهور طرق وأساليب معينة يمكن أن تتناول مثل هذه الحاجات ،وهو ما يضمن تبسيط الإجراءات المتبعة والتدريب على استخدام الاستراتيجية والتدريب على فهم الجوهر أو الفكرة الرئيسية في النص.**(الزيات،2003 : 246)**

ز. تبسيط الإجراءات المتبعة :

إن تبسيط الإجراءات المتبعة يمثل أحد أساليب الفهم الذي اكتسب شعبية في العقود الأخيرة والذي يتعلم التلاميذ فيه استراتيجية معينة أو مجموعة من الإجراءات لإنجاز مهمة معينة،ويعرف تطبيق أسلوب تبسيط الإجراءات في مجال الفهم القرائي بقواعد القصة التي تتضمن أسئلة هامة إجاباتها في قطعة النثر ومن أمثلة ذلك ما يلي :

-من هم الأشخاص الذين تتضمنهم القصة ؟

-أين تقع أحداث القصة ؟

-ماذا حدث ؟

علاوة على ذلك فإن العلاقة بين استخدام قواعد القصة في سبيل الفهم القرائي والتعبير المكتوب يعتبر شرطاً جيداً لبرنامج الفنون اللغوية التكاملية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم(**الزيات،2003 :246**)

ح.التدريب على استخدام الاستراتيجيات :

لقد اقترح وونج(1986)أربع استراتيجيات تساعد ذوي صعوبات تعلم القراءة هي :

- ❖ الوعي بالغاية من القراءة
- ❖ معرفة استراتيجيات القراءة
- ❖ استيعاب الذات و مراقبتها
- ❖ النظر التلقائي إلى الخلف **(السيد،2015 : 117)**

و يمكن أن يقوم المعلمون بتعليم التلاميذ الاستراتيجيات العامة التي تتناول مهارات الفهم هناك استراتيجيات معينة لمساعدة التلاميذ على حل الأسئلة التي تدور حول تتابع أحداث القصة التي يقرؤونها ، ويتطلب تتابع الأسئلة من القراء أن يقوموا بتحديد ترتيب الأحداث التي وردت في القصة ،ويمكن أيضا للمعلمين أن يوضحوا لهم كيف يقوموا بالتحديد وتحديد الإجابة بوضع خط تحتها ، هناك نمط أخر من مهام الفهم يتضمن بحل الأسئلة التي تتطلب فهم الجمل والعبارات .

أن التدريب على استخدام الإستراتيجية لا يعد في حد ذاته كافياً بل إن تعليم التلاميذ على استخدام الإستراتيجية أمر مهم للغاية ، حيث أنه يؤدي إلى تحسين أدائهم في مهام الذاكرة ، وخلال جلسات الشرح والممارسة يؤكد المعلمون على استخدام التعزيز الإيجابي للنجاح.

7. التدريب على فهم الجوهر أو الفكرة الرئيسية في النص :

يعتبر هذا التدريب أحد أساليب القراءة ممثل في تقنية KWL حيث حرف K يعني الشيء الذي أعرفه؟ أما حرف w تمثل ما لشيء الذي يجب أن أعرفه ؟ ودلك بالتفكير ما

يريد أو ما يتوقع من القراءة ثم المقارنة بعد ذلك أما حرف L يعني ماذا تعلمت من المادة المقروءة (**السيد ،2015: 174**) بالإضافة إلى ذلك يعد فهم الفكرة الرئيسية في النص أحد الأمور الأكثر تحدياً في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث يعانون من القصور في فهم الفكرة أو الرسالة التي تتضمنها النصوص المقروءة، و في هذا الصدد قامت **وليامز (1994)** ببحث لاحق بتقييم برنامج تعليمي لمساعدة التلاميذ على تحديد المتضمنة وتفسيرها حيث قامت مع زملائها بتعليم تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية إستراتيجية عامة لاستخراج الأفكار الرئيسية مما يقرؤونه ،وقد شجعت مثل هذه الإستراتيجية التلاميذ على استخدام سلسلة من الأسئلة المنظمة التي يشبه بعضها ما يستخدمه المعلم وذلك كجزء من تعليم قواعد القصة (مثل: من هي الشخصية الرئيسية؟) كما أن بعضها الأخر يرشد التلاميذ إلى تقييم موقف معين في القصة (مثل: هل يعد ذلك جيداً أم سيئاً؟) ومن جانب أخر يقوم المعلمون بنمذجة كيف يمكن لتلك الأسئلة المنظمة أن تؤدي إلى تكوين الجمل والعبارات حول ما يجب أن تقوم به الشخصية الرئيسية , ثم يقومون بمساعدة التلاميذ على تعميم تلك الأفكار على مواقف الحياة الفعلية ،هذا وقد ساعد برنامج **وليامز (1994)** كلاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم ممن لا يعانون من صعوبات التعلم على إكساب المزيد من المرونة والسهولة في تحديد الأفكار الرئيسية بغض النظر عن مقارنتهم بأقرانهم الذين لم يتم تقديم مثل هذا التعليم لهم أومقارنتهم بأقرانهم الذين تلقوا شكلاً بديلاً من هذا التعليم ،ونظراً لأن المعلمين يأملون أن يتمكنوا من تعليم التلاميذ القيام بتعلم أشياء معينة من تلقاء أنفسهم فإن قيام التلاميذ باستخلاص الأفكار الرئيسية من تلك القطع التي يقومون بقراءتها يعتبر مهارة هامة في هذا الصدد ، وبسبب ما يوجهه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مشكلات عديدة تتعلق بذلك حيث يعتبر هذا الأمر جانباً من المستويات العليا للفهم فإن الأمر يتطلب تحديد إجراءات معينة لتعليم تلك المهارة لهم .

خلاصة الفصل :

إن التناول الفعال لمشكلات القراءة التي تواجهه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعد بمثابة مهمة معقدة ومتواصلة ، كما أنها تتطلب استخدام أفضل وأجود أنماط التعليم الذي يمكن أن تقدمه المدارس المختلفة ، هذا وقد أحرز الباحثون في العقود الأخيرة من القرن العشرين تطوراً كبيراً في تحديد المشكلات التي يحدثها التلاميذ عند تعلم القراءة والأساليب المتبعة في سبيل الوقاية من هذه المشكلات أو طرق تصحيحها وعلاجها .

وعلى الرغم من استمرار الحاجة إلى إجراء المزيد من البحوث المستقبلية في هذا المضمار فإن المعلمين تم إحاطتهم علماً بتلك الأدلة التي تتعلق بالممارسة التدريسية الفعالة التي تمكنهم من تطبيق معارفهم كي يساعدوا في الحد من مشكلات القراءة .

و بعد عرض مفصل لصعوبات القراءة من مختلف الجوانب، سواء من حيث المفهوم والأسباب، و النظريات المفسرة لها، وكذا المظاهر و الأساليب التشخيصية والعلاج

وسنتطرق إلى متغيرأخر للدراسة، المتمثل في اقتراح خطة علاجية لتجاوز هذا النوع من المشكلات التربوية و ذلك باستخدام الفيديو التفاعلي،الذي يعتبر من الوسائط التي أنتجتها التكنولوجيا الحديثة وأدمجت في التعليم .

الفصل الرابع : الوسائط التفاعلية

أولا : الوسائط التفاعلية

1.- مدخل إلى الوسائط التفاعلية

2.- تعريف الوسائط التفاعلية

3.- الوسائط في الدراسات السابقة

4.- عناصر الوسائط التفاعلية

5.- تصنيف الوسائط التفاعلية

6.- خصائصها

7.-تصميم برمجيات الوسائط التفاعلية

8.-أهمية الوسائط التفاعلية

9.-أسس اختيار الوسائط التفاعلية

10.-الحاسب الآلي و علاج صعوبات القراءة

ثانيا : الفيديو التفاعلي

- 1. ماهية الفيديو التفاعلي
- 2. نشأة الفيديو التفاعلي
- 3. مستويات الفيديو التفاعلي
- 4. محتويات دائرة الفيديو
- 5.خصائص الفيديو التفاعلي
- 6. مراحل الفيديو التفاعلي
- 7. مزايا الفيديو التفاعلي
- خلاصة الفصل

أولا : الوسائط التفاعلية :

1. مدخل إلى الوسائط التفاعلية :

يوسم العصر الذي نعيش فيه بأنه عصر العلم والتكنولوجيا يتميز بالتغيرات السريعة في مجال الاكتشافات والاختراعات في تاريخ والبشرية،وعرفت هذه الأخيرة التطورات المذهلة في المعرفة العلمية، والتطبيقات والأساليب التكنولوجية،ولا شك في أن لهذه التغيرات والتطورات انعكاساتها ومطالبها على التربية والتعليم .

ويرى **زيتون (2001)**أن التكنولوجيا اقتحمت ميدان التعليم،وفرضت نفسها حتى في مرحلة رياض الأطفال ،والحاسب الآلي بإمكاناته المتوفرة في الوسائط المتعددة،والمتمثلة في الصوت،والصورة،واللون والحركة،والتي تعَد وسيلة تعليمية ذاتية ذات العديد من الأساليب التي تدفع الطفل للتعليم بمساعدته و تنمية قدراته المعرفية للفهم والاستيعاب، وتحفيزه على الاستمرار في التعلم لما لها من وسائل جذابة بجانب استخدام البرامج المتضمنة للتعزيزات المُحببة لدى الطفل، وهذا إلى جانب قدرتها على تفريد التعلم،وتوفير الخبرات والمصادر التعليمية التي يكتسبها الطفل ذاتياً مستثمرا فيها طاقاته ومحققا لمعدل التعليم وفقاً لقدراته واستعداده .

والمتتبع للدراسات المختلفة في مجال التربية وعلم النفس أن الإنسان يستطيع أن يتذكر **20%** مما يسمعه، ويتذكر **40** % مما يسمعه ويراه، أما إن سمع ورأى وعمل، فإن هذه النسبة ترتفع إلى حوالي 70% بينما تزداد هذه النسبة في حالة تفاعل الإنسان مع ما يتعلمه من خلال هذه الطرق والوسائل المستعملة،ودمج العروض التفاعلية **(فوجان،2008 :5)**، و**قالت العرب** قديما "أسمع فأنسى و أرى فأتذكر و أعمل فأتعلم "**(الحيلة ،2004: 116)** ولكن يجب أن يكون التلميذ موجه من حيث أي الوسائل هو أحوج إليها ، فاستخدام الوسائط التفاعلية يجب أن يكون موجه من طرف مختصين من ببيداغوجين و تربويين، و نفسيين وأصحاب التكنولوجيا والاتصال من ذوي الاختصاص .**(فرنسوا ،2005: 86)**

كما خلصت العديد من الدراسات إلا أن استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية في البيئة التعليمية له أثر إيجابي على رفع تحصيل المتعلمين، دراسة **إبراهيم وهربيد** (2008)

2. مفهوم الوسائط المتعددة:

ظهر مصطلح الوسائط المتعددة في مجال تقنيات التعليم في بداية السبعينات من هذا القرن، وكان يقصد به استخدام وسيلتين تعليميتين أو أكثر معا في الدرس الواحد، كالصور الثابتة مع التسجيل السمعي ،وتطور معنى الوسائط المتعددة في بداية التسعينات من نفس القرن ،وذلك لسيادة الكمبيوتر في التعليم وظهور التقنيات المعاصرة والتكنولوجيا الحديثة،وتعتمد استخدام الوسائط المتعددة في التعليم على توظيف مدخل الحواس المتعدد والمدخل التفاعلي معا في عمليتي التعليم والتعلم.

والتعلم الذي يتم بالوسائط المتعددة يعتبر تعلم شبكي أو تشعبي ويتم بتكامل وتآلف معلومات متعددة في الوقت ذاته في ذهن المتعلم و في هذا الصدد يرى **ألت جون (2008)**من خلال دراسته تأثير استخدامات التكنولوجيا على تحصيل التلاميذ ،أن الوسائط التفاعلية لها فاعلية كبيرة في تحصيل التلاميذ، بحيث يكون الاستيعاب سريعا ونوعيا ، ومصطلح الوسائط المتعددة مكون من شقيين، الشق الأول يعني كثير أو متعدد ،والشق الثاني يعني وسائط بصيغة الجمع مفردها وسيط ، وهي "عبارة عن مجموعة من البرامج تجمع بين مجموعة من الوسائط مثل الصوت ،والصورة ،والفيديو والرسم والنص بجودة عالية".(**الموسي،2003: 3)**

وعرفها **الهاشمي** على أنها "منظومة الالكترونية تسمح للمتعلم أن يتفاعل مع مجموعة من المصادر المقروءة، والمسموعة ،والمقروءة المسموعة في موضوع واحد بحيث يتحقق الهدف الذي يسعى إليه بمشاركة فعلية واندماجا كاملا **(الهاشمي، 243:2008)**

فهذه المنظومة الالكترونية تشمل الحاسوب الذي يقوم بتخزين و معالجة وعرض البيانات بأشكال متعددة ، تشمل النصوص، و الأصوات ،و الصور، والرسومات الثابتة ،والمتحركة و

مقاطع الفيديو، وعرض هذه المعلومات بطريقة تفاعلية وفقا لمسار يتحكم فيه المتعلم، بحيث تسمح له التعامل مع المعلومات بشكل تفاعلي وفق لاحتياجاته.

وتعرفها **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم** على أنها" التكامل بين أكثر من وسيلة واحدة تكمل بعضها لبعض عند العرض أو التدريس، ومن أمثلة ذلك (المطبوعات – الفيديو ، الشرائح ،التسجيلات الصوتية،الكمبيوتر، الشفافيات، لأفلام بأنواعها ...إلخ)" (**الحيلة ، 1999: 142**)، أما **جون كومباك** يعرفها أنها « وسائط يستخدم فيها النص المكتوب مع الصوت والصورة الثابتة أوالمتحركة في التعليم والأعلام ، ويستند في ذلك على مقولة :أن أي شيء تستطيع الكلمات أن تؤديه وحدها، أكثر فاعلية حين يكون مصحوبا بالصوت المسموع والصورة". (**زيتون ، 2002 :398**).

و على ضوء ما سبق يتبين أن كل التعريفات أو جلها تعتبر الوسائط المتعددة بيئة تفاعلية ،تحتوي على النص ،والصور ،والرسومات، والفيديو والصوت، تكمن أهميتها في تقديم العرض التعليمي أو المعلومات بأكثر من طريقة ،و بشكل مثير و شيق، يحفز التلاميذ ويساعد هم على تجاوز مشاكلهم و إثارة الدافعية لديهم.

وأخيرا يمكن تعريف الوسائط المتعددة التفاعلية من وجهة نظر الطالبة الباحثة على أنها برمجية حاسوبية أو تجمع كبير من النصوص تعمل على المزج بين ما هو مرئي ومسموع ،يعطي للمتعلم بيئة تعليمية تفاعلية ،واندماجية ،وهذا ما يحتاجه ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة .

3. **الوسائط التفاعلية في الدراسات السابقة :**

أكدت العديد من الدراسات على الفعالية التعليمية لتوظيف الوسائط المتعددة في مختلف المراحل التعليمية، ومختلف المواد الدراسية، ولمختلف المتعلمين على اختلاف خصائصهم و هذا ما أشارت إليه دراسة **يوسف** (2009) من خلال برنامج معد باستخدام الوسائط المتعددة التفاعلية في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى التلاميذ ،و خلصت إلى أن الوسائط التفاعلية لها أثر على تنمية مهارات التفكير فوق

المعرفي، وهدفت دراسة **جونتري (2003)** إلى استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية في سرد الحكايات والقصص للأطفال الصم مقارنة بالصور المطبوعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق فعالية الوسائط المتعددة عن الصور المطبوعة في تعليم الأطفال الصم عن طريق سرد والحكايات، كما أن تنوع الأنشطة والكفاءات الفنية في إنتاج عروض الوسائط المتعددة التفاعلية يؤدى إلى جذب انتباه المتعلمين، ويحدث تأثيرا قويا فيهم، و ينتج عنه بقاء المعلومات لفترة طويلة في ذاكرتهم **(حسين،2012: 41)**،ومما لا شك فيه أن من أجل تحقيق واستفادة أفضل من برامج تكنولوجيا الوسائط المتعددة التعليمية لابد من تدريب المعلمين على استخدامها بما يضمن توظيف أمثل لها في العملية التعليمية،فتوفير برامج تكنولوجيا الوسائط المتعددة التعليمية والأجهزة اللازمة لعرضها ،ليس إلا خطوة أولية لتوظيفها في العملية التعليمية، ثم يأتي دور التدريب على استخدام برامج تكنولوجيا الوسائط المتعددة لكل من المعلمين والمتعلمين على السواء، لأنه بدون عملية تدريب جيدة فلن تحقق برامج تكنولوجيا الوسائط المتعددة المرجو منها ،وعلى ذلك فإنه لابد من الاهتمام بإعداد برامج تدريبية لتدريب المعلمين على استخدامها ،كما أوصت دراسة **(جادو،2015)** بضرورة إعداد برامج لتدريب المعلمين على تصميم وإنتاج برامج تكنولوجيا الوسائط المتعددة، في ضوء المعايير الفنية والتربوية باستخدام برنامج **(PPT)** لسهولة استخداماتها، وتوفرها بالمدارس ،و في كل الحواسيب باعتبارها إحدى تطبيقات الأوفيس، وهذا جانب اعتمدته الدراسة الحالية باستخدام برامج عرض الشرائح تدمج في تقنية الفيديو ، فالمتعلم كل ما يدركه أو يفكر فيه أو يتعلمه لا بد أن قد وصل إليه عن طريق حاسة أو أكثر من حواسه ،و على هذا الأساس تستعمل الوسائط التفاعلية في عملية العلاج، فالحواس منافذ للتعلم وكل وسيلة تؤدي إلى توسيع مجال الحواس.

4. عناصر الوسائط التفاعلية :

تتمثل عناصر الوسائل التفاعلية فيما يلي :

1.4 النصوص المكتوبة أو الوسيط النصي:

يقصد بها المادة أو المحتوى التعليمي الذي يحوي كافة الجمل والكلمات والبيانات التي يعرضها البرنامج الحاسوبي ،و تهدف إلى تحديد الأهداف والأفكار، وتقديم الإرشادات للمتعلم حول كيفية استخدام البرنامج ،أو ما يعرض من صور، و نماذج، وتوجد في صورة نصوص كاملة أو عناوين رئيسية ،ويتطلب إعداد النص و أنواع من الخطوط المناسبة (**الحيلة ،2004 :112)**

2.4 اللغة المنطوقة أو الصوت :

يعتبر الصوت أحد أهم الوسائط في برنامج الوسائط المتعددة، و يعطي تطبيق مميز أكثر فائدة ،وهو يمثل المؤثرات الصوتية، والحوار أو التعليق على النص أوالتعليمات،أوالموسيقى، ويمكن لمصمم البرنامج أن يحصل على المصادر الصوتية من ملفات جاهزة أو يحاول إنتاجها، ثم يحاول عمل التآزر بين عرض صور ثابتة أو نص مكتوب ،والصوت الذي يعبر على التعليق على الصورة أو قراءة النص، وكذلك التعليقات على استجابات المتعلمين كالتصفيق عند الإجابة الصحيحة–التعزيز–.

(الحيلة ،2004 :122)

3.4 الرسوم :

يعرفها قاموس **واب ستر**: "بأنها كل تصوير رسومي يحتوي على الرسم ، أو صورة أوخريطة، والتي تستخدم للتوضيح "**(السلمي،12:2015)** وتنقسم إلى نوعين هما : رسوم ثابتة كرسوم الخطية مثل الرسوم التوضيحية، والأشكال البيانية ، والخرائط ،ورسومات متحركة ثنائية الأبعاد والعروض ثلاثية الأبعاد، ويجب عند استخدام الرسوم أن تكون معبرة ولها علاقة بالموضوع المراد تعلمه.

4.4 الفيديو :

يمثل عنصر أساسي في الوسائط التفاعلية من الصور المتحركة المملوءة بالحيوية ، وقد ساهمت تكنولوجيا الاتصال بشكل كبير في إدخال الفيديو إلى الحاسوب من أجل تكامل النص ،والصورة ، والحركة ، والصوت معا في العملية التعليمية.

و قد دمج حاليا الفيديو في نظام الوسائط ،وهذا أعطى تفاعل بين المتعلم و المادة المحوسبة وأصبحت استخداماتها فردية و جماعية أيضا **(الحيلة ،2005 : 122)**

5.4 الصور المتحركة:

يعرفها **فتح الله** (2009) أنها" مجموعة من لقطات الفيديو التي يتم تشغيلها بسرعة معينة لتراها العين مستمرة الحركة وهي مرتبطة بعنصري النص و الصورة "،وللحصول على صورة متحركة مدتها ثانيه واحدة نحتاج من 15 إلى25 لقطة أو صورة ثابتة ، كما يمكن إسراع وإبطاء اللقطات ،وإيقافها ،و إرجاعها بسهولة، كما أنه يمكن إظهار الأشياء وكأنها في عالمها الحقيقي.

6.4 الواقع الافتراضي:

وهذا المفهوم يعني محاكاة الواقع كما هو من خلال توليده على شاشات الكمبيوتر ،ويتمثل في إظهار الأشياء الثابتة والمتحركة وكأنها في عالمها الحقيقي من حيث تجسيدها ،وحركتها والإحساس بها، وذلك أمرا هاما جدا في برامج المحاكاة الواقعية،وتعتمد برامج الواقع الافتراضي على تجسيم العناصرمن 10الي15 مرة في الثانية أو مللي ثانية لكل جهاز.

و يستخدم هذا النظام في مجال التعليم فيما يسمي بالجامعة الافتراضية ،وهو نظام للتعليم عن بعد يحقق للدارسين تفاعلاً حقيقياً سواء عبر المحاضرات أو مجموعات الحوار.

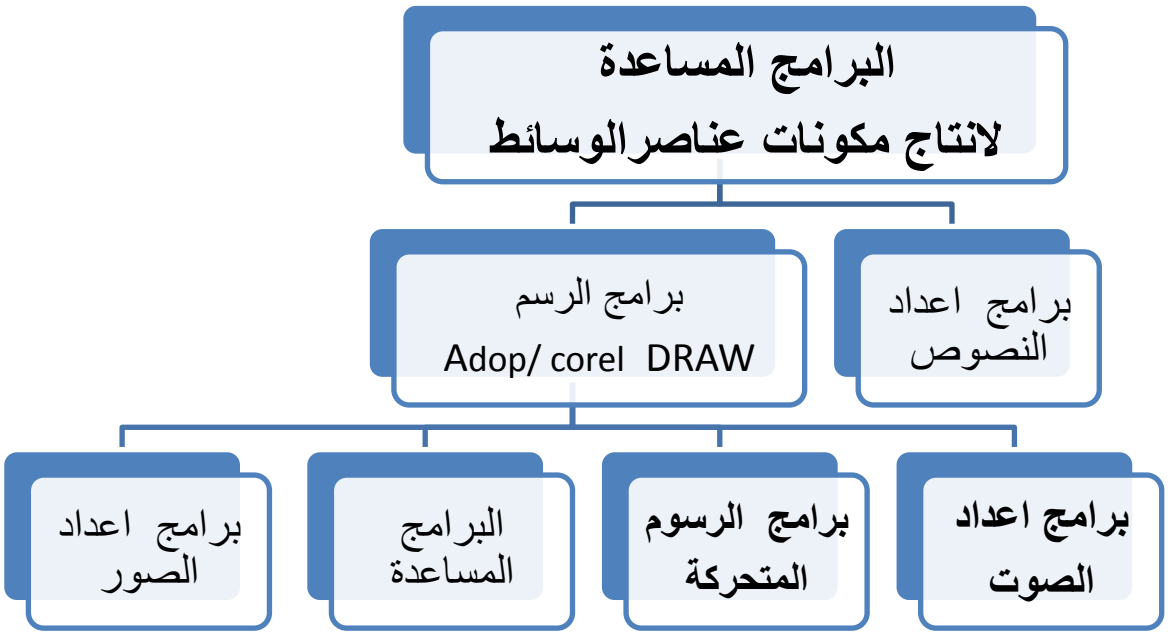
والجدير بالذكر انه لا يشترط في برنامج الوسائط المتعددة توفر كل العناصر السابقة ،ولكنه لكل برنامج وكل مادة دراسية طبيعة خاصة ،والاهم هو خدمة الموضوع المعروض بكفاءة وفعالية ليحقق الأهداف المنشودة ، و يمكن تلخيص هذه العناصر فيما يلى: **عناصر برمجية مثل:**

- برامج الرسم وتحرير الصور.
- برامج الرسوم المتحركة و إنتاج و تحرير الأفلام.
- برامج تسجيل وتحرير الأصوات.
- برامج المحاكاة وبرامج إنتاج البيانات.

عناصر مادية مثل:

- . جهاز حاسب متطور يستخدم في عملية الإنتاج للبرامج التعليمية، كما يكون نظام تشغيله حديث.
- أجهزة حاسب بمواصفات حديثة تستخدم في عملية عرض المنتج للطلبة والمستخدمين.
- كاميرات تصوير عادية ورقمية.
- ماسحات ضوئية.
- مشغلات أقراص مدمجة ومضغوطة قابلة للقراءة والكتابة.
- معدات وميكرفونات صوتية وغرف صوت معزولة.
- .طابعات ومعدات أخرى. **(الحيلة،2005 :124)**

ويمكن لشخص لديه معرفة جيدة بمعدات وبرمجيات الحاسب إتقان هذه العناصر بشكل جيد ،وخلال فترة زمنية معقولة، بينما يحتاج شخص عادي إلى فترات زمنية طويلة لإتقان هذه العناصر.



الشكل رقم (03) يوضح البرامج اللازمة لإنتاج الوسائط المتعددة

5.تصنيف الوسائط المتعددة :

قبل تصنيف الوسائط المتعددة يمكن تحديد و تفريق بين المفاهيم التالية :الوسائط المتعددة ، الوسائط التفاعلية ، و الوسائط الفائقة.

1.5 الوسائط المتعددة :

وهي الوسائط الحاملة للمعلومات كالورق،والأشرطة ،والأقراص السمعية والبصرية الممغنطة، ويسير معها المستخدم من البداية إلى النهاية في مسار خطي دون أن تسمح له بالتنقل والقفز بين أجزاء المحتوى، وتتميز بالخصائص التالية :

– دمج عناصر الوسائط المتعددة في تقديم هذه العروض أو بعضها كالنص المكتوب والصوت والرسومات الخطية.

– بداية البرنامج لا يتحكم فيها المستخدم ،بينما نهاية البرنامج تخضع لتحكم المستخدم.

– البرنامج يسير بصورة إجرائية تحت تحكم المستخدم بالضغط على الفأرة أو أحد المفاتيح لمشاهدة المعلومات التالية بشكل خطي تتابعي.

– يتغير عرض الشاشات الواحدة تلو الأخرى بطريقة آلية ،تبعا للزمن المحدد لكل شاشة.

وهذا المفهوم للوسائط المتعددة ارتبط بالتكنولوجيا التناظرية التي كانت سائدة في وقت ما ،ثم تم التحول إلى التكنولوجيا الرقمية، حيث يتم تحويل كافة عناصر الوسائط المتعددة إلى الصيغة الرقمية التي يتعامل الكمبيوترمعها.(العطار،2008: 55)

2.5 الوسائط المتعددة التفاعلية:

هي وسائط غير خطية تستخدم جميع وسائط الاتصالات المستخدمة في الوسائط المتعددة الخطية من: نصوص وأصوات وصور، و رسوم ، وجداول ، تمكن المتعلم من التحكم المباشر في تتابع المعلومات ،كما تتيح الوسائط المتعددة التفاعلية الاتصال بين المتعلم والمادة التعليمية بشكل تفاعلي ،يسير في كلا الاتجاهين ، و هي تشمل نفس الخصائص السابقة ،بالإضافة إلى خاصية التفاعلية ،وهذا النوع من الوسائط هي موضوع دراستنا لمالها من دور فعال سنتطرق إليه لاحقا في هذا الفصل .

3.5 الوسائط المتعددة الفائقة:

تعد الوسائط المتعددة الفائقة تطورا للوسائط المتعددة التفاعلية، وتعرف بأنها أداة تكنولوجيا تعتمد على تقديم المعلومات بواسطة الحاسوب، تتضمن هذه المعلومات أشكالا متعددة من وسائط الاتصال عبر ارتباطات داخلية غير خطية، تسمح للمتعلم بتصفح واستعراض المعلومات بطريقة تشعبيه سريعة،و قد عرفها **اسماعيل** (2008):"هي تكنولوجيا تعتمد على استغلال الحاسوب في إنشاء نظام لربط النص الفائق والرسوم والصور، وتقديمها للمتعلم بطريقة متشعبة مما يتيح له الإبحارو التفاعل بسرعة وسهولة "**(اسماعيل،2008: 115)**

ليس هناك فروق كبيرة بين الوسائط المتعددة التفاعلية و الفائقة ،إلا أن هذه الأخيرة تمتلك طريقة التجوال ،والتحرك بسهولة ،والانتقال بسهولة باستخدام الارتباطات التشعبية ،كما توفر معلومات ضخمة للمتعلم، و تشجعه على التعلم ،و تنمي الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم **(العشيري،2011)**، كما أن الوسائط الفائقة تعتمد كليا على الحاسوب واستغلال إمكانياته المادية والبرمجيات ،يكون أسلوب التقديم فردي أو جماعي في إطارات متنوعة ،تساعد المتعلم في تحقيق الأهداف .

وهناك عدة تصنيفات للوسائط المتعددة :

حسب **الحواس التي تخاطبها:**

أ) وسائط سمعية : منها اللغة اللفظية المسموعة.

ب) وسائط بصرية : منها السجلات الصوتية تعتمد في استقبالها على حاسة البصر.

ج) وسائط سمعية بصرية: تعتمد في استقبالها على حاستي السمع و البصر.

أو يمكن تصنيفها على أساس الخبرات التي تقدمها ،و هذا ما أشار إليه **ديل** في كتابه الطرق السمعية و البصرية في التدريس ،حيث قام بتصنيف الوسائل حسب مخروطه : **مخروط ديل** في ثلاثة مجموعات توضح توزيع الخبرات التي يمر بها المتعلم أثناء عملية التعلم ،و يرى **الحيلة** في هذا الصدد أن مخروط الخبرة يشمل ثلاثة مجموعات من الوسائط وسائط المحسوس بالعمل تتضمن كل ما يقوم به المتعلم من ممارسات فعلية لنشاطات مختلفة يستخدم فيها كل حواسه ،والمجموعة الثانية هي وسائل المحسوس

بالملاحظة وتضم خمس مستويات من الوسائل التعليمية منها السمعية ،و البصرية ، و السمعية البصرية ولا تسمح له بالتعلم من خلال الخبرات كما هو الحال بالنسبة للمجموعة الأولى،أما المجموعة الثالثة فهي وسائل البصيرة المجردة بحيث تخاطب العقل مباشرة كالرموز البصرية و اللفظية.

و تصنف أيضا حسب فاعليتها **أي دورها في العملية التعليمية إلى:**

أ) وسائط رئيسية

ب) وسائط متممة

ج) وسائط إضافية

6. خصائص الوسائط التفاعلية:

و يراعى في تصميم العروض بالوسائط المتعددة الخصائص الآتية:

- التفاعلية .
- الفردية .
- التزامن
- التنوع .
- التكامل .
- الكونية.

وقد أورد كل من(**شيمي وإسماعيل ،2008: 273)** الخصائص التي تتميز بها الوسائط التفاعلية كالأتي:

6. 1 التفاعلية:

ترى **أنات بيقانBEGAN ANETTE** أن البيئة التفاعلية تعتبر براديم جديد تلعب التفاعلية دور مهما فيها ، كما أنها تحاور التلميذ مع الآلة ،**و** تعنى قدرة المتعلم على تحديد واختيار طريقة انسياب وعرض المعلومات ،وتصف التفاعلية نمط الاتصال في موقف التعلم ،وبذلك تتيح للتلميذ الحرية في التحكم في عرض المادة المنقولة ،و تعمل على الحوار بين طرفي الموقف التعليمي ،المتعلم والبرنامج، ويتم التفاعل بين المستخدم والعرض من خلال وجهة المستخدم التي يجب أن تكون سهلة ، حتى تجذب انتباه المستخدم فيسير في المحتوى

، ويتلقى تغذية راجعة ،وهي خاصية تصف نمط الاتصال في الموقف التعليمي، وتوفر بيئة اتصال ثنائية على الأقل، كما تسمح للمتعلم بدرجة من الحرية، فيستطيع أن يتحكم في معدل عرض محتوى المادة المنقولة ليختار المعدل الذي يناسبه ، والعبرة هنا أن القرارات التي تحدث في موقف التعلم تكون في يد المتعلم ذاته ،وليست من اختيار البرنامج .

6. 2 الفردية:

تسمح تكنولوجيا الوسائط التفاعلية بتفريد المواقف التعليمية لتتلاءم مع خصائص المتعلمين، وبذلك تسمح بتباين الوقت المستخدم في عملية التعلم من تلميذ لآخر، ولقد صممت التكنولوجيا الوسائط بحيث تعتمدعلى الخط الذاتي للمتعلم ،أي حسب وثيرة المتعلم تبعا لقدراته واستعداداته، وتسمح تكنولوجيا الوسائط المتعددة بالفردية في إطار جماعية المواقف التعليمية ، وهذا يعني أن ما توفره من أحداث ووقائع تعليمية يعتبر في مجموعة نظاما متكاملا،يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ونظريات علم النفس التعليمي تؤكد على ضرورة تفريد المواقف التعليمية، للتغلب على الفروق بين المتعلمين وحل المشاكل التربوية والصعوبات التي تواجه التلاميذ في مجال التعلم والوصول بهم جميعا في المواقف التعليمية المفردة والمتعددة إلى نفس مستوى الإتقان والمهارة ، وفقا لقدرات واستعدادات كل منهم ، ومستوى ذكائه وقدرته على التفكير والتذكر والاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها.

3.6 التزامن:

يعني تزامن العرض المتداخل والمتكامل وفق دور كل عنصر وفي الوقت المناسب ،مما يعني تزامن الحركة في الصورة المتحركة والرسوم ، مما يتناسب و قدرة المتعلم،ويتناسب الصوت المنطوق مع النص المكتوب .

4.6 التنوع:

تعتبر خاصية التنوع ميزة أخرى لتكنولوجيا الوسائط التفاعلية المستخدمة في مجال التعليم ، تركز على إثارة القدرات العقلية لدى المتعلم من خلال تشكيل مجموعة من المثيرات التي تخاطب الحواس المختلفة، فيستطيع المتعلم أن يشاهد صورا متحركة أو صورا

ثابتة،ويستطيع أن يتعامل مع النصوص المكتوبة ،والمسموعة والموسيقى ،والمؤثرات الصوتية ،والرسومات والتكوينات الخطية بكافة أشكالها.

ويرتبط تحقيق التنوع بخاصية التفاعلية من ناحية وخاصية الفردية من ناحية أخرى ،وتختلف برامج الوسائط المتعددة في مقدار ما تمنحه للمتعلم من حرية في اختيار البدائل ، كما تختلف في مقدار الخيارات المتاحة ومدى تنوعها، والتنوع يكون نتيجة إمكانياتها في استخدام وتنويع العناصر المكونة لهذا البرنامج من جهة ،و جهة أخرى الواقع الافتراضي الذي تمنحه الوسائط المتعددة بمستويات متباينة ، حيث يستطيع المتعلم أن يمر بخبرة شبه حقيقية ، تتيح له الإحساس بالأشياء الثابتة والمتحركة ،وكأنها في عالمها الحقيقي من حيث تجسيدها وملامستها والتعامل معها.

5.6 التكامل:

و يقصد بخاصية التكامل في الوسائط التفاعلية ،هو ترابط كل الخواص الأخرى في إطار واحد لتحقيق الهدف المراد انجازه ، وتقاس قوة البرامج بمدى تكاملها الوظيفي، و التكامل في تكنولوجيا الوسائط التفاعلية يؤثر بشكل مباشر على تحصيل التلاميذ، كما أن اختيار الوسائط المناسبة من صوت، وصورة ثابتة ومتحركة ورسوم متحركة، ورسومات خطية ، وموسيقى، ومؤثرات صوتية، ويظهر ذلك على هيئة خليط أومزيج متكامل متجانس يرتبط بتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة .

6.6 الكونية:

تتيح هذه الميزة بعض المستحدثات فرص الانفتاح على مصادر المعلومات في جميع أنحاء العالم ، وتعني الكونية في تكنولوجيا الوسائط التفاعلية إلغاء القيود الخاصة بالزمان والمكان والانفتاح على مصادر المعلومات المختلفة ، والاتصال بها ، ونشر عروض الوسائط المتعددة في الأماكن المتباعدة في العالم ، ونقلها من دولة إلى أخرى ولعل المهتمين بمجال تكنولوجيا الوسائط التفاعلية ،يشاهدون ملامح هذه الخاصية متمثلة في الأمور تقديم عروض تكنولوجيا الوسائط التفاعلية من خلال شبكة الإنترنت ، وشبكات

المعلومات العالمية ، و انتشار وتعميم شبكات الوسائط التفاعلية بين المؤسسات المختلفة والمتباعدة عن بعضها .

و من خلال ما سبق يمكن تحديد مميزات الوسائط التفاعلية التي تتلاءم مع احتياجات ذوي صعوبات التعلم فيما يلي :

1. تقوم طريقة الوسائط التفاعلية على مبدأ التعلم الذاتي والتكيف مع المستوى التعليمي للتلميذ ، مما يمكنه من السير في التعلم حسب سرعة استيعابه ، وتصحيح أخطائه دون خجل من زملائه ، كما تتاح له إعادة استعراض المادة التعليمية المبرمجة مرات عديدة دون الشعور بالحرج أو الملل، فضلا عن أنها تأخذ بمبدأ التعزيز والتشجيع ،الذي يقابل الاستجابة الصحيحة للتلميذ ، مما يزيد من دافعيته للتعلم ، هذا بالإضافة إلى تجسيم المفاهيم مثل تصور الأبعاد الثلاثية والمستويات في الفضاء ،بما توفره من ألوان وصور متحركة ونماذج محاكاة ومؤثرات صوتية ،وهذه عوامل تترك أثر في التعلم أكبر مما تعطيه الكلمات المكتوبة ،كما أن زيادة استخدام الوسائط التعليمية المختلفة المثيرة للاهتمام بالصوروالرسوم والأجهزة والأدوات المختلفة تساعد تلاميذ ذوي صعوبات التعلم على توسيع الذاكرة، وتسهيل تعلم المفاهيم المعقدة ،كما تتميزالوسائط المتعددة بالعديد من المزايا التي تتلاءم مع خصائص ذوي صعوبات التعلم ،والتي يمكن إجمالها في:

2. تميز أنظمة الوسائط المتعددة بالمرونة ،فهي تعطي الحرية للمتعلم أن يتابع الموضوع بالنمط الذي يناسبه، ونوع الذكاء المرتفع الذي يفضله .

3. تحقق الوسائط التفاعلية جوانب التعلم الثلاثة(المعرفي,المهاري,الانفعالي) بشكل متكامل من خلال مساعدة المتعلم على التدريب على مهارات التفكير أثناء استخدام الكمبيوتر، والتدريب على مهارات اتخاذ القرار أثناء السير في البرنامج

(جحجوح ،2005 :460).

4. إتاحة مبدأ التغذية الراجعة الفورية ، مما يبقي على اهتمام التلاميذ وتشويقهم للاستمرار في محاولة التعلم .

5. يتميز الكمبيوتر بالصبر في انتظار الجواب ،ولا ينفر من الجواب الخطأ.

6.يمكن للتلاميذ استخدام الحاسوب في منازلهم كمعلم خاص لمراجعة دروسهم اليومية – الحاسوب يتيح فرصة لتلميذ كي يكون إيجابيا ،فعالا حيث يمكن توجيه عملية تعلمه خلال خطوات مبرمجة (**السلمي،11:2000**).

7.عرض محتويات بعض المقررات بطريقة قوية جدا : فتكوينات الوسائط التفاعلية ،وخاصة تلك التي تحتوي على لقطات فيديو تكون مفيدة جدا في التدريس عندما يختص المحتوى بالمواقف الاجتماعية، أوحل مشكلات ذات طابع شخصي، والتدريب على اللغة الأجنبية أو أخذ قرار أخلاقي ،حيث أنها تشجع التلاميذ على التفكير في الأمور المعقدة المختلفة .

8. مراعاة الفروق الفردية فالوسائط التفاعلية تعطي التلميذ درجة من التحكم في المعلومات، والخبرات بحيث يتقدم حسب سرعته الخاصة في التعلم .

9. زيادة قدرة التلاميذ على إسترجاع المعلومات : التعلم بأكثر من وسيط (كلمات،صور، رسوم متحركة)، يجعل الخبرات التعليمية تختزن في الذاكرة بأكثر من صورة مما يساعد على تذكرها **قنديل (2001)**.

10. تهيئ للمستخدم أسلوب المحاكاة عن طريق استخدام برامج تتضمن عمليات يصعب إجراؤها عمليا بسبب كلفتها الباهظة أو لتعذر القيام بها لخطورة استخدامها مثل : معرفة مكونات المواد المشعة أو التفاعلات النووية وغيرها.

11. للوسائط المتعددة دور فعال في التدريب لما يحتويه من بيئات تدريبية خاصة تجمع بين التفاعلية ومميزات جهاز الحاسب الآلي .(**الشرهان ،2003: 173**)

يمكن ملاحظة ما تقدمه الوسائط التفاعلية للمتعلمين باختلاف أنماطهم ،و فروقاتهم الفردية من حيث توفر بيئة تعلم تفاعلية ،متنوعة تتناول أجزاء كبيرة من المعلومات ،وتراعي احتياجات المتعلم ،و تسمح للمتعلم بأخذ ما يناسبه من المعلومات بالكمية التي تناسبه، وهذه الخصائص والميزات كأساسيات ودعامات يرتكز عليها في علاج الصعوبات التي تواجه

التلاميذ في المواقف التعليمية ،وتشبع الكثير من الاحتياجات الخاصة لذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة .

7. تصميم برمجيات باستخدام الوسائط التفاعلية :

إن تصميم البرمجيات باستخدام الوسائط التفاعلية يشكل عبئا كبيرا، يأخذ على عاتق المعنيين بهذه العملية وذلك لما تحتاجه هذه الطريقة من تعاون طويل الأمد بين الأفراد المسولين عن استخدام وتصميم ،وبرمجة الوسائط بين المؤلفين والمشرفين التربويين،وذلك يتطلب درجة عالية من التنسيق والإدارة بين الفريقين.

لكن مما لا شك فيه أنه عند تأليف مادة تعليمية باستخدام تعدد الوسائط وبالرغم من الوقت والجهد الكبيرين المستهلكين في هذه الطريقة إلا أن كفاءة المنتج النوعية من الممكن أن تكون مميزة.

8. مراحل تصميم وإنتاج الوسائط التعليمية المتعددة :

- مرحلة التحليل والإعداد.
- مرحلة التصميم.
- مرحلة تنفيذ البرمجية
- مرحلة التجريب والتطوير.
- تقويم مراحل تصميم.
- مرحلة النشر والتوزيع.

أ- مرحلة التحليل والإعداد:

وتتضمن هذه المرحلة الخطوات الفرعية التالية:

- تقدير الحاجات أي مدى حاجة المتعلمين لهذه البرمجية.
- تحديد الأهداف العامة.
- صياغة الأهداف السلوكية الإجرائية .
- اختيار المحتوى المناسب وتنظيمه.

- تحديد المتطلبات السابقة.
- تحديد مجموعة من الأنشطة التي تعين المتعلم في تعلم بعض المفاهيم أو المبادئ أو الإجراءات من برمجية أخرى. (**الحيلة،2001**)
- تحديد الوسائل التعليمية التي من المفروض أن تدخل في البرمجية لتوضيح ما تتضمنه مثل: بعض لقطات الفيديو، أو الأشكال التوضيحية، أو الحركة، أو الألوان وذلك بعد معالجتها.
- وصف طرق استثارة دافعية المتعلم.
- تحديد طرق التعزيز ونوعيته
- تحديد طرق عرض البرمجية .
- تحديد أنواع الأسئلة في البرمجية الهادفة إلى حث المتعلم على المشاركة الفعالة
- تحديد إجراءات التشخيص ووسائل العلاج والإثراء
- تحديد المراجع والمصادر التعليمية المناسبة لموضوع البرمجية وتوفيرها
- وضع خريطة المفاهيم وهي التي توضح جميع المفاهيم والحقائق والإجراءات التي ستقدمها البرمجية.
- تحديد الوسائط التعليمية من أشكال وحركة ولقطات فيديو
- تحديد استراتيجيات التعلم
- تحديد العناصر البرمجية (التقنيات الحاسوبية) المستخدمة
- تحديد العناصر المادية اللازمة
- دراسة وتطبيق مشاريع صغيرة بسيطة على استخدام تقنيات الوسائط المتعددة في مواضيع مختلفة بهدف زيادة خبرات المبرمجين، و يرى (**الحيلة ،2001: 465**)أن وضوح التعليمات في استخدام البرامج التعليمية ،ووضوح المحتوى ، وتقسيمه إلى فقرات بشكل مناسب و التعزيز المناسب لكل موقف تعليمي من الأمور التي يجب مراعاتها في مرحلة التحليل والإعداد .

- ب- **مرحلة التصميم:**

تشمل مرحلة التصميم ما يلي:

- تصميم واجهة العرض بما تحتويه من تصميم وعناصر مرئية وتوازن في عملية التركيب ووضع هيكلية للبرمجية.

- تصميم القوائم والمعلومات والشرائح التي توضح محتويات البرمجية متعددة الوسائط.

- وضع المحتوى في تصميم مناسب، وتحتاج هذه الخطوة إلى معظم الوقت، علماً بأن وجود المعلومات والصور والنصوص المؤلفة مسبقاً يساعد بشكل كبير على تنفيذ هذه الخطوة.

- تحديد الشكل النهائي للبرمجية التعليمية بما فيها البدائل التعليمية.

- استخدام البرامج والأدوات لإنشاء الصور والحركات والأفلام والرسومات التوضيحية والنصوص الصوتية وربطها بشكل فني مع باقي العناصر لتحقيق الأهداف المرجوة ،**فعفان وآخرون** (2005) يرون أن كفاية الإمكانات الفنية مثل المخططات ،والجداول ،والرسوم المتحركة ، والأشكال، والألوان توفر بيئة تعليمية ،تفاعلية تثير دافعية المتعلم ،و تساهم في تحقيق الأهداف المحددة .

ح- مرحلة تنفيذ البرمجية :

اختيار نظام التأليف المناسب، وهذا يعني أن يكون لديه خبرة فائقة في معرفة إمكانات الحاسوب وبرمجياته، وإطلاع واسع على مكتبة الصور في الحاسوب، ومكتبة الأصوات.

- جمع الوسائط المتاحة.
- تحديد توفير الأجهزة المطلوبة.

ج- مرحلة التجريب والتطوير:

و يرى **الحيلة (2001)** بعد الانتهاء من تنفيذ البرمجية بصورتها النهائية، تأتي مرحلة التجريب والتطوير، وتتضمن ما يلي:

– استطلاع أراء مجموعة من المحكمين المتخصصين، بهدف تعديل وتعميم البرمجية،بحيث تؤخذ آرائهم ومقترحاتهم من خلال قوائم التقويم المعدة لهذا الغرض، ثم تجري التعديلات على البرمجية.

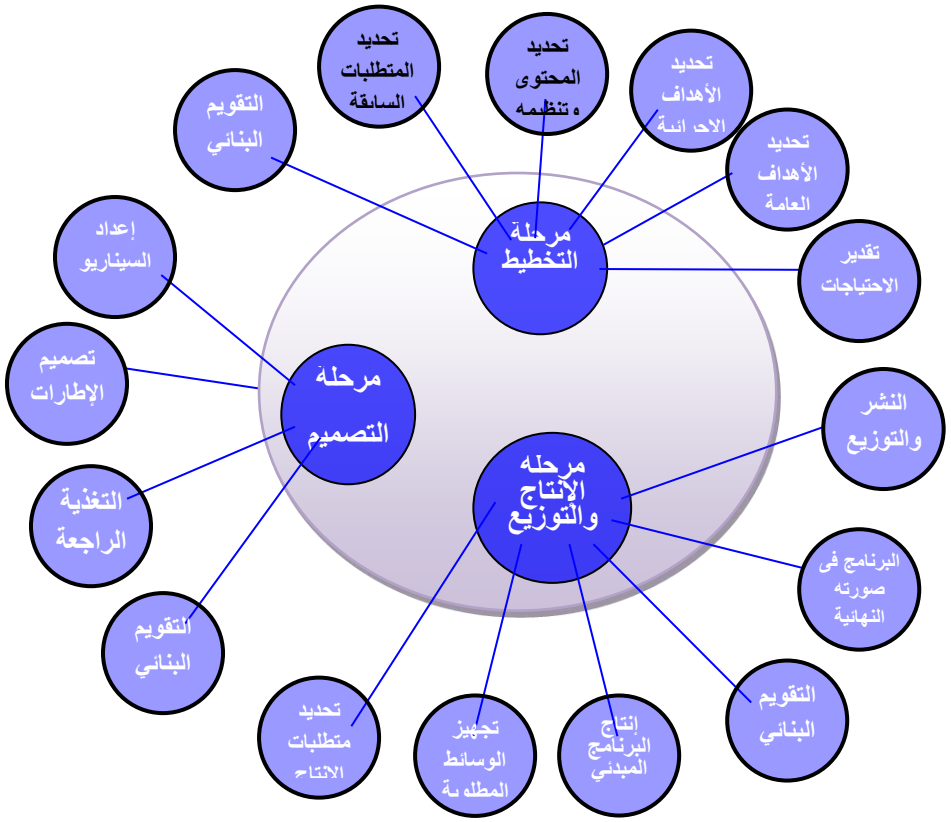
– وللتأكد بشكل أكبر من ملاءمة البرمجية للفئة المستهدفة ،يتم تطبيقها عملياً على عينة من الفئة المستهدفة (عدد من المستخدمين /المتعلمين)، لتنقيحها ،وتعديل وتغيير ما يلزم بغية تعميمها .

د– **مرحلة التقويم:**

في هذه المرحلة يتم التأكد مما يلي:

- التأكد من خلو المحتوى التعليمي والوظيفي للبرنامج من الأخطاء الفنية وطريقة العرض.
- يجب مراعاة أن تتمة عملية الفحص الجزئية خلال عملية تنفيذ كل جزء من العمل، والتأكد من عملها بالشكل المطلوب.
- التأكد من تحقيق البرمجية للأهداف المطلوبة، وأنها تحتوي على المحتوى الذي يتم تحديده أثناء عملية التحليل، إضافة إلى الحذف والتعديل بناء على عمليات الفحص الجزئية .
- بعد تجميع الوحدات مع بعضها البعض،يجب أن تتم عملية الفحص التكامل الداخلي للبرمجية متعددة الوسائط للتأكد من أن كل الوظائف المطلوبة تعمل بشكل سليم، وتصحيح الأجزاء التي لا تعمل.
- التأكد من أن كل الأهداف ، قد تحققت بعد الانتهاء من العمل لا بّد من إجراء عملية تقويم شاملة للبرمجية ،وذلك من خلال استخدام معايير تقييم البرمجيات التعليمية الجيدة.

ويمكن تمثيل خطوات تصميم برنامج تعليمي متعدد الوسائط في النموذج التالي:



الشكل رقم (4) يمثل مراحل تصميم برمجيات الوسائط التفاعلية

9. أهمية توظيف الوسائط التفاعلية في العملية التربوية :

هناك العديد من الفوائد للوسائط التفاعلية في العملية التربوية ،وحددها(**عزمي،2006 :324**) كما يلي :

1. عرض الرسوم والصور المختلفة يساعد على توضيح الأفكار، وإيصال المعلومات ،وإمكانية التحرك بسهولة بين المواضيع المعروضة يعطي فرصة جيدة للأسئلة والنقاش .
2. استخدام العروض المختلفة مثل مقاطع الفيديو مع الخرائط أو غيرها يساعد في تقريب المعلومة للواقع .

3. إضافة المؤثرات الصوتية يساعد في وضوح الفكرة إلى جانب جذب الانتباه والبعد عن الملل الذي يحيط العروض العادية .

4. توفير عدة متكاملة ضمن الحاسب تعطي المستخدم قوة في العمل والابتكار،مما جعل اقتناء الحاسب أمرا مغريا للكثيرين ،أما **(العشيري،2011:111،93)** فقد أشارإلى فوائد الوسائط التفاعلية في العملية التربوية كالأتي:

- تشمل على جميع خصائص،و مميزات الوسائل التعليمية الأخرى.
- تخاطب الحواس .
- تتيح للمتعلم التفاعل مع المادة التعليمية،والتفاعلية بوجود اتصال بين البرنامج والمتعلم،كما تتيح تغذية راجعة.
- تراعي الفروق الفردية ،الكل يتعلم حسب وتيراته .
- دمج الوسائط التفاعلية في الموقف التعليمي،ويساعد على الفهم والاستيعاب للمادة التعليمية بعفوية وتلقائية،فبعض التلاميذ يتعلمون عبرى السمع ،وآخرون عبر المشاهدة والاستماع.
- تزيد الدافعية نحو عملية التعلم ،و تؤثر إيجابا على اتجاههم وميولهم نحو المادة الدراسية.
- توفير الجهد والوقت للمعلم والمتعلم ،وقد أشار إليها **(قنديل،2006:187)**إلى أن البرمجيات ذات الوسائط التفاعلية تزيد بنسبة 10 % إلى20% من الإنجاز و الكفاءة لدى المتعلم و تقلل من الوقت المخصص للتعليم بنسبة 50 %
- تؤكد على مبدأ تفريد التعليم .
- تحقق مبدأ تكافؤ الفرص في عملية الشرح للمادة التعليمية للمتعلمين ،وهذا يجنب التأثيرات النفسية على المتعلم.
- دعم عملية التعليم وتعزيزها من خلال عرض المعلومات بطرائق متنوعة لمصادر المعرفة المختلفة .
- إثراء التعليم من خلال استخدام الحاسوب .

- تجعل العملية التعليمية ممتعة وشيقة لما تعرضه من صور ،ورسوم، وأصوات،ومؤثرات،وأفلام فيديو متحركة تشد انتباه المستخدم(المتعلم).

- للوسائط المتعددة دور فعال في التدريب لما يحتويه من بيئات تدريبية خاصة تجمع بين التفاعلية ومميزات جهاز الحاسب الآلي.

و يمكن الجزم على الفوائد التي تحققها الوسائط المتعددة، التفاعلية للعملية التربوية، وأنها تشمل المعلم و المتعلم والبيئة التربوية، لذلك لا يجب أن توضع الوسائط المتعددة بطريقة عشوائية أو همجية أثناء عملية التعليم،وإلا لا تحقق أي نتائج أو أهداف ايجابية، فتجنب التعميم فيما يتعلق باختيار الوسائط أو استخدامها ضروري، ولكن عند استخدام أسلوب المنظومات في التصميم ألتعلمي فيكون موضع الوسائط التعليمية في هذه المنظومة محدد ، وكذلك دور كل وسيط وإستراتيجية استخدامه والنتائج المطلوبة منه.

10. أسس اختيار الوسائط المتعددة التفاعلية لذوي تلاميذ صعوبات القراءة :

إن جميع الباحثين والمهتمين بصعوبات التعلم يحاولون إيجاد مجموعة من الحلول،ووضع برامج علاجيه تساعد التلاميذ الذين يعانون من صعوبة ما في التعلم على تخطي هذه الصعوبة باستخدام الوسائط التفاعلية ، وكل ما جادت به التكنولوجيا من برامج وتطبيقات التي تعتمد في عرضها للمعرفة والخبرات المتنوعة ، و ذلك بدمج وتكامل اثنين أو أكثر من الوسائط الحسية في بيئة تعليمية، وتمثل برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط ، أحد أهم تطبيقات تكنولوجيا التعليم ، فقد أحدث طفرة هائلة في مجال تصميم، وإنتاج البرامج التعليمية (**عبد المنعم 1999 :235**)، ويشير شيري (**Chery,2002**) أن استخدام الحاسوب يعمل على تعدد الخيارات التعليمية بالنسبة لذوي صعوبات التعلم، ويعمل أيضاً على إكساب التلاميذ مهارات التطبيق الأساسية من خلال برمجيات الوسائط التفاعلية التي تستخدم الصوت والصورة والحركة ،والتي تعمل على تحسين عملية التعلم، وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية توظيف الوسائط التفاعلية في التغلب على صعوبات التعلم مثل دراسة **العسيوي (2006)** التي أكد فيها من الطرق الناجحة مع ذوي صعوبات القراءة

،و تعلم القراءة بمساعدة الحاسب الآلي حيث يتعلم التلميذ ذوي صعوبات القراءة من خلال برامج يتم إعدادها بعناية ،و تعرض على الحاسوب لتعلم المهارات القرائية لتلاميذ ذوي صعوبات القراءة .

و قد تطورت الوسائط التفاعلية بشكل كبير في ظل تقنيات التعليم مما أدى إلى علاج العديد من الصعوبات الأكاديمية **(بيترسون و بيتر،113:2007)** وحسب دراسة استطلاعية قامت بها كل من **أريج و هند بنت سليمان** (2011)حول التقنيات التعليمية المساندة لذوي صعوبات التعلم خلصت إلى أن اختلاف و تعدد أنواع صعوبات التعلم وتفاوت درجتها من فرد إلى أخر، بالإضافة إلى تعدد الخيارات للوسائل التقنية تسبب الحيرة للكثيرفي اختيار البرامج والوسائل المناسبة ،كما رأت الباحثتان على أن لا توجد دراسات متخصصة في الوطن العربي للمستخدم العربي من ذوي صعوبات التعلم .

وأهم الأسس التي يعتمد عليها في تصميم البرامج التفاعلية لذوي صعوبات القراءة هي:

- تقدير الحاجات من خلال دراسة مسحية لتحديد الأهمية والاحتياجات الفعلية ووضع الحلول المناسبة لذلك.
- تحديد الأهداف العامة، وتحليلها واشتقاق المتحدث التكنولوجي لتحقيقها.
- تحديد الموضوع بوضوح.
- تحديد المحتوى والعناصر المكونة للبرمجة.
- تحديد الأنشطة والنشاطات التعليمية المستخدمة في بناء وتصميم المستحدث.
- تحديد الاستراتيجيات التعليمية التي يتم من خلالها بناء المستحدث التكنولوجي
- وضوح التعليمات التي تسير التعليم ذاتيا.
- تصميم الشاشات.
- تحديد وسائل وأدوات التقويم.
- تقييم المستحدث.

11. الحاسب الآلي في علاج صعوبات القراءة:

تظهر أهمية الحاسب الآلي من خلال برامج الوسائط التفاعلية نظرًا لقدرتهاعلى توصيل المعلومات وإدارة عمليات التعليم والتعلم،و كونها تعمل على دمج كل النصوص والعروض البصرية،والصور ،والصوت،والموسيقى،والرسوم المتحركة،والفيديو في صورة موحدة داخل برامج الكمبيوتر المتفاعلة مما يجعلها تتميز بالمتعة، والتشويق،وتساعد على تيسير التعلم.

وتشير نتائج عديد من الدراسات إلى الدور الذي تلعبه تكنولوجيا الوسائط المتعددة؛ لتحقيق بعض الأهداف التعليمية، كزيادة تحصيل الطلاب وذلك في مراحل دراسية مختلفة **الزيات (2000)**، وقد ثبت من خلال عدة أبحاث ودراسات علمية فعالية استخدام الوسائط المتعددة من خلال الكمبيوتر في التدريس والمقررات الأكاديمية ،وتحقيقها لعدة جوانب و مهارات مثل تحسين الأداء التعبيري الكتابي والذي ثبت من خلال دراسة **حمادنة**،**(2006)** لذلك الاهتمام التعليم عن طريق الوسائط المتعددة التفاعلية أصبح من الضروريات الملحة في عصرنا الحالي لما تتمتع به من إثارة وتنوع للمعلومات.

إن المعلمين يمكنهم الاستفادة من الحاسوب لإعداد برامج علاجية تساعد المتعلمين في التغلب على صعوبات التعلم **شبر (2003)** وذلك يعتبر أمرا جوهريا في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم فقد أكدت دراسة **أبو المعاطي(2001)** الفرض القائل بأن صعوبات التعلم هي قصور في الإستراتيجية ،وليست قصورا في القدرة،كما أن البرامج المحوسبة تشرح المادة التعليمية بشكل كامل (شرح الأهداف – تعريفات – شرح بطرق مختلفة – أمثلة – تدريبات)، مع السماح للمتعلم بالانتقال تقدما في البرنامج حسب تعلمه الذاتي.

– يعمل الحاسوب على تقديم التدريب اللازم للمهارة والتغذية الراجعة للوصول لدرجة عالية في الأداء، ويتم التعرف على نقاط القوة لدى المتعلم فتدعمها ونقاط الضعف فتعالجها.

– إن الحاسوب يقوم بتقديم النص بصيغة صوتية ،أي تحويل النص إلى نص منطوق بصوت اقرب إلى الصوت البشري، و تساعد هذه التقنية من لديه صعوبة بالغة في قراءة نص مكتوب، كذلك تساعد التلاميذ في استخدام أكثر من حاسة في قراءة النصوص(دعم طريقة التعلم المتعدد الحواس)، و يمكن أيضا استخدام خاصية تظليل النص أثناء القراءة لربط الكلمة المقروءة بالمسموعة ،مما يساعد الطالب

على التتبع والتركيز من جهة و من جهة تفادي الحساسية الضوئية التي يعاني بعض ذوي صعوبات القراءة. **(خميس: 2003 :182)**.

برنامج معالجة النصوص المتخصصة ، من مزاياها أن لا تتطلب دراية فنية عالية بالحاسوب بل يمكن استخدامها من قبل مستخدمين عاديين، كما أن الحاسوب له القدرة على التحكم في العديد من الأجهزة الأخرى المتصلة به والاستفادة منها ،فيمكنه أن يتحكم في مكبرات الصوت ،والمعدات الموسيقية ،وفى الطابعات والمعدات الرسومية ، وفى أجهزة العروض الضوئية ، ووسائط العروض المتعددة ،وبذلك يمكن أن يكون منظومة عروض متعددة ،و تتميز عملية التحكم هذه بأنها عملية تحكم ذات اتجاهين ، فقد يخبر مشغل شريط الكاسيت الحاسوب أن الشريط قد انتهى، وقد يخبره عارض الشرائح بعرض الشريحة التالية أو الطابعة بنسخ عدة نسخ من الوثيقة، و حقق المشاركة الإيجابية ، التي تكمن في عملية البحث والتقصي ،و استكشاف المعلومات وبنائها ،وتنظيمها و إعادة صياغتها في بنية جديدة،وتظهر ايجابية المتعلم من خلال مشاركته،وإعادة بنائه للمعلومات وإضافة عناصر جديدة.

(خميس: 2003 :185-186).

إن الحاسوب قادر على توفير الفرصة للمتعلم للتحكم، واتخاذ القرار في إجراءات سير البرنامج بأسلوب مرن و ايجابي، كما يوفر العديد من الطرق التي تضمن الاتصال الجيد بين المتعلم والكمبيوتر بغرض مساعدة التلميذ على إتمام عملية الدراسة بسهولة ،وبشكل يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة بشكل جيد .

ومن أهم ما يميز إيجابية برامج الكمبيوتر التعليمة ،هو متابعتها لأخطاء المتعلم ،ومحاولة معرفة مصدرها ،ومعالجة أسباب الخطأ وتوجيهه لدراسة موضوعات معينة وفقاً لما أنجزه أو أصدره من أخطاء ، فالحاسوب يساهم في تحسين نواتج عملية التعلم وزيادة فاعليتها.

لقد استخدمت الدراسة الحالية الوسائط التفاعلية كاستراتيجية للعلاج صعوبات القراءة ،واختارت أحد عناصرها ممثلة في الفيديو التفاعلي.

ثانيا : الفيديو التفاعلي

1. ماهية الفيديو التفاعلي :

يعد الفيديو التفاعلي من الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم باعتباره أهم وأحدث أدوات تفريد التعليم ، ووظيفة تقديم المعلومات السمعية البصرية وفقآ لاستجابات المتعلم ، وهو نظام يجمع بين إمكانيات وخصائص الفيديو والحاسوب ، ويعتمد على أساس الخصائص التفاعلية له ، بحيث تكون برامجه وبرامج الحاسوب تحت تحكم المتعلم سواء في التشغيل ،أو الحصول على مصادر التعلم أو اختيار التتابعات المطلوبة من لقطات أو صوت أونصوص أو رسوم أوصور وغيرها **عطيه**،**(2003)** و هذا ما أكده **فتح الله** أيضا **(2006)** بأن الفيديو يجمع بين خصائص الحاسوب والوسائط المتعددة ،كما أن استخدامه يؤدي إلى رفع مستوى تحصيل المتعلم ،و إثارة دافعيته أما **البغدادي (1998)** فيعرفه على أنه "نظام يعمل على تقديم دروس تعليمية للمتعلمين ،وهو عبارة عن مزج الحاسب الآلي والفيديو، سواء أجهزة الفيديو التي تستخدم كاسيت أو التي تستخدم ديسك ،وهي تتيح للمتعلم فرصة التفاعل مع البرنامج الموجود على الشريط أو القرص بطريقة تسمح له بتعلم أفكار ،واكتساب خبرات جديدة في موقف تعليمي" . (**البغدادي ،1998: 275**) ونظام الفيديو التفاعلي يتضمن عادة الأجهزة التالية : – (جهاز حاسب آلي – جهاز فيديو – شاشة – أداة لربط الفيديو بالحاسب الآلي)،**و يعرفه الجزار** (1995) في ورقة بحثية عرضها بجامعة القاهرة بأنه "منظومة مكونة من دمج شرائط الفيديو أو اسطوانته مع برامج الحاسوب التعليمية،و توفر هذه المنظومة تعليم فردي له مميزات الفيديو من الواقعية في الصوت،والصورة مميزات الحاسوب في التفاعل و إيجابية المتعلم في التعلم ،كما يرى **الجزار**أيضا أن برنامج الفيديو مقسم إلى أجزاء صغيرة ، يمكن أن تتألف من تتابعات حركية ،وأسئلة ،و قوائم ، بحيث تكون استجابات المتعلم عن طريق الحاسوب ، أما **ديلون (1990)** فيرى أن" الفيديو

التفاعلي يجمع بين عنصرين مهمين من عناصر التعليم والتعلم ،وهما البحث والتفسير ، يتيح للمتعلم التفاعل النشط ،ثم الاستجابة ،ثم يضيف أن المتعلم يمكنه المقاطعة والتكرار، ثم التوقف أي التحكم في خطواته الذاتية، والفحص وهنا تكون فعالية الفيديو التفاعلي كامنة في قدراته علي تحدي قدرات المتعلم لكي يشارك مشاركة فعالة في العملية التعليمية ، إذ يمكنه في شاشة واحدة عرض مجموعة متنوعة من نظم نقل الرسائل.(**رخا،2006: 57.**)

و تعرف بعض **الدراسات السابقة الفيديو التفاعلي كدراسة (رخا،2006: 57)** الفيديو التفاعلي على أنه برنامج مقسم إلى أجزاء صغيرة، و هذه الأجزاء يمكن أن تتألف من تتابعات حركية ، وأسئلة ، وقوائم بحيث تكون استجابات المتعلم عن طريق الكمبيوتر.

2. نشأة الفيديو التفاعلي :

كلمة فيديو مشتقة من الأصل اللاتيني وتعني هذه الكلمة في اللغة اللاتينية " **أنا أرى** "غير أن مصطلح "فيديو"لا يقتصر علي الجانب البصري فقط ،بل يشمل الجانبين البصري والسمعي مجتمعين معا، واستخدم مصطلح الفيديو التفاعلي في الإشارة إلى الأنماط الرائدة الأولى من الوسائط المتعددة التفاعلية، بحيث قامت شركة "فيلبس الهولندية (967) بوضع تصور لهذه الفكرة مع الوحدة الأولية ،وتقيمها في الولايات المتحدة الأمريكية ، ثم قامت مجموعة "**نيريلكو** لنظم التدريب والتعليم التابعة لشركة فيلبس الأمريكية بإضافة بعض التعديلات ثم منحت تسهيلات لتصنيع وحدة العرض ، و انتشر الفيديو في الولايات المتحدة ابتدءا (1973) ، أما في أوروبا فكان في بداية(1982)، و حصرت تطبيقاته في الأفلام المتحركة، والاستخدامات المنزلية ومع ظهور الأسطوانات خاصة باستخدام الليزر في الحاسوب ،أصبح لديها القدرة على تخزين كمية كبيرة من المعلومات والصور الثابتة (**علي ،2012: 43**)

و مع بداية القرن العشرين كثرت، وازدادت المشاريع و البحوث حول الفيديو التفاعلي، وأصبح يستخدم في المجال التعليمي و التربوي ،وفي تقرير إحصائي أوردته جامعة هارفارد (**1999**)كشف وجود 30000 نظام فيديو ديسك يستخدم في مجال التعليم ،كما عرفت المؤسسات التعليمية في بريطانيا مشروع الفيديو التفاعلي المسمى DOMES

DAY PROJECT،و هو مشروع قومي لجمع المعلومات ووضع وسائل متعددة في المدارس البريطانيا، وسجلت الفيديوهات التعليمية ،وأعدت حقائب تعليمية مختلفة(**علي ،2002: 45**) ،و استمرت تقنية الفيديو التفاعلي في الانتشار والاستخدام في مختلف المجالات خاصة بعدما ظهرت فعاليته ،كما أنه أنشأ بيئة وسائط متعددة تفاعلية ،استثمرت ميزات كلا من الفيديو التعليمي والحاسوب المساعد للتعلم في هذا المجال.

3. مستويات الفيديو التفاعلي:

تعتبر أنظمة الفيديو ذات الفاعلية المتعددة ،و تحمل خصائص كل من التلفزيون التعليمي والحاسب الآلي للعملية التعليمية ،وهو عبارة عن نظام للبث التعليمي يتم فيه عرض مادة التعلم المسجلة على شرائط الفيديو من خلال تحكم الحاسب الآلي ،الذي يسمح للمشاهد التفاعل وإبداء استجابات لما يسمع ،وما يرى مما يجعل العرض يسير وفق معدل المشاهدة .

و حسب (**أمين ،2002**) توجد ثلاثة مستويات لاستخدامات الفيديو التفاعلي، وهي تحدد بناءا على كيفية التحكم والمشاركة المتاحة بين المتعلم والبرنامج وتتمثل فيما يلي:

أ. **المستوى الأول أو الصفري :**

يقابل الفيديو الخطي مبني على التحكم من خلال لوحة المفاتيح في نقط توقف الصور أو المشاهد ،و يتمتع بأدنى مستويات التفاعلية ،وفي هذا النوع من المستوى تكون كافة المعلومات المقدمة للتلاميذ تأتي من الفيديو المستخدم بحيث يتوجب على المستخدم ضرورة تشغيل أجهزة التحكم عن بعد في الفيديو ديسك أو جهاز الفيديو من أجل الوصول إلى المعلومات المطلوبة ،وهذا النوع يقدر بأثمان رخيصة و مقبولة ،كما يمثل أداة فعالة لتطبيق الفيديو داخل الفصول الدراسية.

ب. **المستوى الثاني :**

تعد هذه النظم شائعة الاستخدام في العديد من التطبيقات التدريبية في مجال التعليم بحيث تتمتع البرمجيات في هذا المستوى بقدرة على التعامل مع معلومات يتم التحكم فيها من خلال

لوحة المفاتيح وبرامج الحاسوب ، ولكنه محدد بحجم وسعة ذاكرة هذا الحاسوب،وفي هذا المستوى يستطيع التلاميذ طرح التساؤلات والإجابة عليها، و الدخول في حوارات، و مناقشات متنوعة.

ج . **المستوى الثالث :**

يعمل جهاز الفيديو بشرائط قرصية،ويوجد منه نوعان الأول يعمل بأشعة الليز، والثاني يعمل بنظام الأشعة الإلكترونية،وهى تختلف عن أجهزة الفيديو كاسيت،حيث يقتصر عملها على المشاهدة فقط ،ولكن قدرتها التخزينية للمعلومات بالصوت والصورة ،والمعلومات المطبوعة تفوق الفيديو كاسيت ،ويمكن بواسطتها تسجيل مئات الأفلام والبرامج العالية الجودة،وتستخدم بكفاءة كبيرة في أغراض التعليم والتدريب ،ومن ثم يمكن الاستعانة بها في البرامج التي تقدم للجهاز الإداري والمديرين وفي هذا المستوى التطبيقات التفاعلية يتحكم فيها برنامج خارجي، ويستخدم مشغل أقراص الفيديو كجهاز تابع له، يعتمد كليا في هذا المستوى على الحواسيب التي تعد بمثابة وجهات خارجية للمستخدمين ،و يتم الحصول على برامج الجرافيك المعروضة على شاشة الحاسوب ، وهذا المستوى يسمح بالحصول على أكبر مستوى من التفاعل المتقدم للمتعلم مقارنة بالمستويات السابقة ،نظرا لتفرعات العديدة للمحتوى العلمي والتعليمي، وتضمنه لمعطيات التغذية الراجعة ،كما يتم تحكم المتعلم في عرض البرنامج من خلال استخدامه للوحة المفاتيح أو لمس الشاشة أوالفارة أو القلم الضوئي أو من خلال قارئ شفرة الأعمدة.

و تعد نظم المستوى الثالث للفيديو التفاعلي أكثرها تكلفة مالية خاصة عند شراء الأجهزة وصيانتها، و سواءا تم استخدام شرائط الفيديو أو الفيديو ديسك ، فإن يمكن الاعتماد على كليهما،و هذا للمكاسب التي يتم الحصول عليها من وراء استخدام الشرائط التي تتميز بالوفرة والجودة العالية،ويمكن الإشارة إلا أن الدراسة اعتمدت على تقنية الفيديو للمستوى الثالث في علاج صعوبات القراءة .

4. محتويات دائرة الفيديو التفاعلي:

- وحدات الفيديو

-الشاشة

-وحدة الأسلوب

-أداة ربط الفيديو بالأسلوب

5. - خصائص الفيديو التفاعلي:

يرى **الحيلة** أن الفيديو التفاعلي كوسيلة يتمتع بخصائص و مزايا تجعل منه ثورة حقيقية في عالم الاتصال والمعلوماتية **(الحيلة،2004: 255)**

و يمكن تحديد ها كالأتي:

- عرض برامج الفيديو بمثيرات متنوعة في صيغها البصرية و السمعية من موسيقى وألوان ، و عملية تكبير و تصغير أي بالشكل الذي يساعد المتعلم .
- التحكم الذاتي من خلال عرض للفيديو والحاسوب أثناء التعلم .
- التحكم الذاتي من خلال حرية المتعلمين في اختيار مكان وزمان العرض ،و حتى المادة التعليمية و المشاركة في العرض.
- التفاعلية حيث يقوم المتعلم باستجابات أثناء التعلم أي المشاركة النشطة مع مراعاة مستويات التفاعلية وهى:
- التفاعل المباشر
- التوقف والانتظار
- التحكم
- عرض الفيديو المباشر لا يتطلب مهارات معقدة .
- تنوع مصادر الحصول على فيديوهات من مصادر مختلفة
- قراءة برامج المادة التعليمية مع النشاطات الصفية.
- نقل تسجيل البرامج و البث التلفازي .

- يمكن استخدامه لتقديم نماذج مماثلة للمواقف التعليمية عن طريق المحاكاة وتوفيرالتفاعل بين المتعلم والفيديو باللغة المناسبة.(**الحيلة،2004 : 256)**

ويضيف **غريب (2009)**أن الفيديو يحوي خصائص أخرى مثل :

- إمكانية المتعلم بطرح الأسئلة ، وتوفير أساليب التقويم الذاتي
- إمكانية متابعة المادة التعليمية أو البرنامج لوقت لأخر
- إثارة اهتمام التلاميذ من خلال المؤثرات الصوتية والضوئية والحركية
- يمكن استخدامه كنظام عرض ،حيث يعرض المادة بصورة مكبرة وتوفير زمن التعلم .
- يمكن استخدامه مصدر للمعلومات ونظم المحاكاة ، وأداة لحل المشكلات ولغة الحوار والألعاب التعليمية.
- وسيلة لتحقيق التعلم المستقل.
- الإعادة والتركيز والحفظ بسهولة.
- يسمح لتلميذ بطرح وجهة نظره .
- يمكن استخدامه كأداة لحل المشكلات من خلال برامج معدة تدرب الطلاب على مواجهة المشكلات و إيجاد الحلول لها .
- يستخدم في عرض المحاضرات
- يستخدم كقاعدة بيانات متعددة الأبعاد في شكل ملفات سمعية أو صور أو نصوص.

6. مراحل التعليم بواسطة برامج الفيديو :

يراعي الحيلة في التعليم بالفيديو ثلاثة مراحل أساسية أوضحها **عيسى وآخرون (1990):**

1.6 مرحلة التحضير و التقديم :

وفيها يتم مساهمة البرنامج بصورة رمزية،و تهيئة مكان العرض بشكل مناسب وكذلك تهيئة المتعلمين لمشاهدة البرنامج وإخبارهم المتوقع منهم من أنشطة أثناء وبعد العرض و هذا يحثهم أكثر على الانتباه و التركيز.

2.6 مرحلة العرض :

يتم مراعاة سلامة الجهازأو القارئ للفيديو مع وضوح الصورة والصوت حتى يتم الاستفادة .

3.6 مرحلة التطبيق و المتابعة :

وهذه المرحلة تخص المتعلمين من حيث مناقشة العرض واستثارة دافعتيهم من المواقف التعليمية المطروحة ،و يمكن القيام بتقويم قصير لتعرف على فعالية البرنامج.

7.توظيف الفيديو التفاعلي في المجال التعليمي :

يرى كل من **مرعي و الحيلة (1998)** أن توظيف الفيديو التفاعلي في العملية التعليمية يتيح كثير من الفرص في علاج وحل العديد من المشكلات التربوية **فهو يسمح بـ:**

– إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعلم وفق قدراتهم وسرعتهم الذاتية وبما يسمح بالإعادة ،والمراجعة طبقا لرغبتهم ، أي تحقيق تدريب فردى عالي المستوى .

– استخدامه كوسيلة للبيان والشرح بما يقلل الوقت والجهد المبذول في الإعادة والتكرار من قبل المعلم .

– يلائم النظام تعلم الأفراد الموهوبين كما يناسب عمليات التعلم التعويضي البطيء التعلم.

– يرى المعلمون أن استخدام في حالات التعلم الفردي يعطى نتائج أكثر إيجابية

– إعطاء المتعلمين إمكانية السيطرة ،والتفاعل، والمشاركة الإيجابية مع البرامج المعروضة .

– استخدامه كوسيلة اتصال سمعية بصرية ، يستمتع بها المتعلمون ،وينمى ثقتهم بأنفسهم

ويثير الدافعية لديه.

– يمكن عرض التجارب التي يصعب على المعلم توفيرها أو إجرائها بشكل مباشر أمام التلاميذ، وهذا يعطى الإمكانية لممارسة المهارات في بيئة مصطنعة قبل تطبيقها في مواقف الحياة الحقيقية.

– السعة التخزينية الهائلة لقرص الفيديو تسمح بتسجيل قدر كبير من المعلومات المرئية المسموعة .

– التحكم في معدل سرعة عرض المعلومات سواء بالإسراع أو الإبطاء لمعدل العرض أو تسريع العرض للإمام أو للخلف تبعا لحاجات المتعلم في إدراك واكتساب المعلومات .

(عياد،2008 :26)

–يمكن الاستفادة من الفيديو التفاعلي كوسيلة عرض جماعي لعدد كبير من المتعلمين.

– استخدامه كمصدر متعدد للتعلم يحتوى على ملفات صوتية أو ملفات فيديو أو سمعية مرتبطة بموضوعات دراسية مختلفة، كما يمكن توظيف الفيديو بتطبيقات متعددة ،ومتنوعة في عملية التعلم تتمثل أهمها فيما يلي:

–أ . **الفيديو التفاعلي نظام عرض:**

ووفقا لهذا النظام يجرى استخدام الفيديو في إلقاء المحاضرات من خلال استثمار المعلم للصور الثابتة ،والحركات السريعة أو البطيئة، وإعادة العرض لأكثر من مرة ، ويتاح ذلك عن طريق القوائم حسب متطلبات المتعلمين ،كما تطرح الأسئلة في صورة مشكلات تحث المتعلمين كافة على دراسة الموقف، مما يسفر عن وجهات نظر متعددة ومختلفة

.(غريب ،2009)

–ب. **الفيديو التفاعلي وسيلة مساعدة في التعلم المستقل :**

يمكن استخدام الفيديو التفاعلي إما فرديا للتعلم الذاتي أو في مجموعات قليلة دون وجود المعلم ، وتتيح هذه الوسيلة إمكانية الاحتفاظ باستجابات كل فرد مسجلة حتى يتمكن المعلم

من تقويم العملية التعليمية ، كما يسمح للفرد بأن يبدى آراءه الشخصية التي قد تؤدى إلى تطوير البرامج.(**غريب ،2009**)

-ج. الفيديو التفاعلي مصدر للمعلومات:

من مزايا الفيديو إمكانية استخدامه كقاعدة بيانات ذات أبعاد متعددة ،وهذه القاعدة يمكن أن تكون في هيئة ملفات سمعية أوصور مجهرية(ضوئية-الكترونية-فتوغرافية)أو في هيئة نصوص مخزونة على أسطوانات ،ويستخدم المتعلم حزم البرامج المدعمة بالكتيبات والقوائم لمعالجتها جميعا، ويمكن تحديث هذه الملفات بعمل إضافات على أسطوانات الفيديو التفاعلي وأسطوانات .cd-room(**غريب ،2009**)

ح.-الفيديو التفاعلي أداة لحل المشكلات :

قد يجرى إعداد برامج خاصة بالفيديو التفاعلي من أجل استخدامها في معاونة المتعلم على مواجهة المشكلات والتدريب على إيجاد الحلول المناسبة، بالإضافة إلى استخدام هذه المهارات في مواجهة المشكلات الأخرى.

-خ . الفيديو التفاعلي نظام محاكاة ولغة حوار :

حيث يستخدم التقديم نماذج مختلفة للموقف ،مما يتيح الفرصة للمتعلم أن يمارس مهارات التدريب ،كما تم في تدريب البالغين في الولايات المتحدة الأمريكية ،حيث يجرى إعداد تسجيلان صوتيان أحدهما للبائع والأخر للمشترى،ويتم التعامل بينهما من خلال جهاز الحاسوب،كما يتم إكساب الأطباء مهارة التشخيص والعلاج من خلال المحاكاة.

(غريب،2009)

و أخير ما يجب التأكيد عليه أن الوسائط والفيديو تحديدا لهم خصائص و مزايا تظهر فوائدها عندما نحسن التعامل معها ،وتوظيفها في المواقف التي تستدعي ذلك ،و إلا قد تعود بأثار سلبية وتكون لها نتائج عكسية غير محمودة .

خلاصة الفصل :

بعد عرض مختلف الجوانب للمتغير الثاني في الدراسة ، والمتمثل في الوسائط التفاعلية ،فقد تم تعريفها و ذكر خصائصها ،و تصنيفاتها ،وكذا أهميتها و توظيفها في الوسط التعليمي و التربوي ،كما تم عرض تعريف الفيديو التفاعلي ،ونشأته ،ومكوناته و كذلك أهمية توظيفه في العملية التربوية التعليمية.

فالوسائط الفاعلية عموما بخصائصها الكثيرة تكمن أهمية توظيفها في مجالها وحسب احتياج الموقف التعليمي لذلك يجب إدراجها ضمن المنهاج الدراسي لضمان تعليم نوعي وسريع و أخيرا بإتمام الجانب النظري للدراسة ننتقل إلى الفصل الخامس الذي نفتتح به الجانب الميداني للدراسة لعرض الإجراءات المنهجية للدراسة .

الفصل الخامس :

إجراءات المنهجية الدراسة

- **1. الدراسة الاستطلاعية**
- **2.أهدافها**
- **3. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة**
- **4.الدراسة الأساسية**
- **5. منهجي الدراسة**
- **6. عينة الدراسة**
- **7. أدوات الدراسة**
- **8. برنامج العلاجي**
- **9. الأساليب الإحصائية**
- **10. صعوبة التطبيق**

تمـهيـد:

بعدما تناولنا الجانب النظري، وأهم ما يتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية، سنتناول في هذا الفصل معالجة الإجراءات المنهجية لهذه الدراسة ،بداية بالدراسة الاستطلاعية ،فالمنهج المستخدم ،وعينة الدراسة ،وحدودها ،وأدوات جمع البيانات ،ثم البرنامج العلاجي ،وأخيرا الأساليب الإحصائية المطبقة في هذه الدراسة.

1. الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية في أواخر شهر أكتوبر 2015 ،تبعا لإرسال الذي قامت به كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة د.الطاهر مولاي إلى مديرية التربية بغرض إجراء العمل الميداني في المؤسسات التربوية التعليمية في مدينة سعيدة ،و تم الحصول على الرخصة، (أنظر الملحق رقم 02)،حيث قامت الباحثة بتقصي ظاهرة صعوبات تعلم القراءة بين أوساط تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، من خلال التواصل مع المجتمع الأصلي للدراسة،وقيامها بزيارات متواصلة لعدد من المدارس الكائنة في مقاطعات مختلفة بولاية سعيدة ،ويمكن تلخيص خطوات وأهداف الدراسة الاستطلاعية فيما يلي :

- تعرف الباحثة على المدارس الابتدائية من خلال زيارات متواصلة .
- التعرف على أقسام السنة الخامسة ابتدائي تبعا لإرشادات الإدارة المدرسية
- عقد ندوة تحسيسية حول صعوبات القراءة بمشاركة مفتشةالمنطقة بمدرسة محند قاسي
- شرح مفهوم صعوبات القراءة من خلال إجراء مقابلات مع المعليمين
- التأكد من إشكالية الدراسة و تساؤلاتها .
- التأكد من صلاحية المنهجين
- تشخيص صعوبات تعلم القراءة
- التأكد من مكان إجراء الدراسة
- تقصي المدارس التي تحوي قاعات خاصة بالإعلام الآلي.

(أجهزة الحواسيب،والعارض الضوئي و قارئ الفيديوهات) .

- اختبار الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة
- تحديد الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الأساسية.

2. أسباب اختيار السنة الخامسة ابتدائي :

– السنة الخامسة هي نهاية مرحلة التعليم الابتدائي،و من ثم تبنى عليها المراحل الدراسية اللاحقة .(قلة الدراسات العلاجية حسب علمنا) لهذا المستوى الدراسي .

– أغلب الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة تؤكد انتشار صعوبات تعلم القراءة في السنوات الثانية والثالثة والرابعة وتستثنى في الغالب السنة الخامسة ابتدائي.

– تكتمل اكتساب المهارات القرائية في السنة الخامسة ابتدائي حسب المنهاج التربوي .

– المرحلة العمرية لعينة الدراسة تساعدهم في التعامل مع الحواسيب و برماجيته."

3.عينة الدراسة الاستطلاعية :

دامت مدة الدراسة الاستطلاعية (03) أسابيع متواصلة،طلبت فيها الباحثة من معلمي السنة الخامسة ابتدائي أن يحددوا القائمة الاسمية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، واستثني التلاميذ ذوي الإعاقات بمختلف أنواعها ،وأيضا ذوي المستوى العقلي المنخفض، ثم طلب منهم تعيين نفس العدد من التلاميذ العاديين أي الذين لا يعانون من صعوبات في القراءة،و تكونت عينة الدراسة من (25)تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم القراءة يزاولون دراستهم في القسم الخامس ابتدائي، يبلغون من العمر(10–12) سنوات،تمّ اختيارهم من قبل معلميهم،و تم اختيار نفس العدد من التلاميذ العاديين الذين لا يعانون من صعوبات تعلم القراءة، مع مراعاة نفس الخصائص التي كانت في العينة الأولى من حيث مستوى الدراسة والعمر، وكذا البيئة التعليمية وهذا لضمان تجانس العينتين **أنظر الجدول رقم (4).**

الجدول رقم (4) يبين توزيع العينة الاستطلاعية

المدرسة	الذكور	الإناث	المجموع
التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة	14	11	25
التلاميذ العاديون	14	11	25

4.الخصائص السكيومترية لأدوات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة و اختبار فروضها استخدمت الطالبة الباحثة ما يلي :

1.4 مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة مصطفى حسن الزيات

أ. صدق المقياس :

اعتمدت الباحثة في دراستها لمعرفة مدى صدق الاختبار على الصدق التمييزي، حيث قامت باختيار عينة من التلاميذ العاديين بلغت (25) تلميذا و تلميذة– بمساعدة المعلمين– من نفس الأقسام الدراسية بنفس مواصفات عينة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وقامت بتطبيق الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة عليها.

الجدول رقم (05) يبين الصدق التمييزي للمقياس التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة

التلاميذ	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة
ذوي صعوبات القراءة	25	7.1235	7.0053	48	10.416	دالة عند 0.01
العاديين	25	1.0356	1.3524			

يتبين من نتائج الجدول رقم (5) الخاص بالصدق التميزي لمقياس التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة أن هذا المقياس يتمتع بقدر من الصدق في نتائجه ويقيس ما وضع لقياسه.

ب) **ثبات المقياس :**

قام صاحب المقياس د.**حسن الزيات**(2007) بتطبيق هذا المقياس على عينة حجمها(**5531**) تلميذا وتلميذة باستخدام **معادلة ألفا كرونباخ** عند مستوى الدالة(**0.01**) ،قدر ثباته بـ0.941،وهي درجة مرتفعة، وعالية من حيث الثبات، وكذلك عن طريق حساب التجزئة النصفية التي أعطت نتيجة 0.922 عند مستوى الدلالة (**0.01**) وهي قيمة دالة إحصائيا.

و طبق على المقياس أنواع مختلفة من الصدق، منها صدق المحتوى وصدق المحكي،وكانت نتيجته 0.775 عند مستوى الدلالة (**0.01**)،أما الثاني فكانت نتيجته0.90 عند مستوى الدلالة (**0.02**)وهي قيمة دالة إحصائيا تعبرعن درجة عالية من الصدق.

و طبق المقياس في الجزائر من طرف عدد كبير من الباحتين من بينهم (**مرباح ،103:2014**) **بجامعة** تيزوزو في دراسة بعنوان: عسر القراءة و علاقته بالتوافق النفسي على عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ، وحصل على درجة عالية من الصدق والثبات عند مستوى الدلالة(0.01) بالنسبة للثبات قدر ب 0.91 أما الصدق فكانت نسبة 0.96 عند مستوى الدالة 0.01، بنسبة لدراسة الباحثة (**فلوسي، 2015 :243**) بعنوان الفهم القرائي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الرياضية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حصل المقياس على درجة عالية من الصدق و الثبات ،قدر بـ0.98 باستخذام معادلة ألف كرونباخ و بطريقة التجزئة النصفية بحساب معامل الارتباط و تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون و كانت نتيجته 0.97 و بالتالي ثبات المقياس عالي جدا .

أما قياس ثبات المقياس في الدراسة الحالية ،قامت الباحثة بحسابه عن طريق الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألف كرونباخ وقدرت قيمته بـ **0.91** عند مستوى الدلالة(0.01) ،و كذلك عن طريق التجزئة النصفية بحساب معامل الارتباط بين جزئي المقياس و تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون التي أعطت نتيجة 0.892 عند مستوى الدلالة (**0.01**) و هي قيمة دالة إحصائيا.

.2.4 اختبار الذكاء المصور للدكتور احمد زكي صالح(1978): أنظر الملحق رقم (3)

يعمل اختبار أحمد زكي صالح على تحديد نسبة ذكاء الأطفال ، و استخدم في الدراسة الحالية لتحديد مستوى ذكاء العينة لتحقيق محك الاستبعاد .

وقد طبق هذا الاختبار في الجزائر من قبل عدد من الباحتين في مختلف أنحاء الوطن منهم الباحث **دالي حسين (1982) (بلقوميدي ،130:129:2011)** في دراسته حول علاقة الذكاء بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية ،حيث قام بحساب ثبات اختبار الذكاء المصور من خلال تطبيقه على عينة مكونة من 30 تلميذا و تلميذة بفارق زمني قدر بأسبوعين و نصف، حيث بلغ **معامل الثبات(ر= 0.90) وهي قيمة عالية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05**، وهناك أيضا دراسة الباحث **رومان محمد (1985)** حيث قام بحساب ثبات اختبار الذكاء المصور بتطبيقه على عينة مكونة من 40 تلميذا و تلميذة بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول و التطبيق الثاني ،حيث بلغت قيمة معامل الثبات (ر) **0.89 عند مستوى الدلالة 0.05**،كما قامت **الباحثة حاج صابري فاطمة من جامعة ورقلة (2005)** بدراسة حول بعض المتغيرات وعلاقتها بالعسر القرائي ، وطبقت الاختبارعلى عينة متكونة من 50 تلميذا وتلميذة من المعسرين قرائيا، و150 من التلاميذ العادين ،و كانت كل من درجة الصدق والثبات مرتفعة عالية جدا كما قامت أيضا الباحثة **خديجة بن فليس (2009)** من جامعة باتنة بتطبيق الاختبار على عينة مكونة 35 تلميذا وتلميذة ، وكانت النتيجة أن بلغ معامل ثبات الاختبار بعد تصحيحه بمعادلة سيبرمان براون 0.77و تشير هذه النسبة إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

و بناءا على ما سبق اكتفت الطالبة الباحثة بالخصائص السكيومترية لصاحب المقياس والدراسات المطبقة في الجزائر .

3.4 بطاقة رصد مظاهر صعوبات القراءة :

قامت الباحثة بتصميم بطاقة لرصد مظاهر صعوبات تعلم القراءة نظرا لطبيعة إشكالية الدراسة ،فهي تتطلب إعداد قائمة من الصعوبات الملاحظة ،و المشخصة لتحديد الخطة العلاجية باستخدام الفيديو التفاعلي، **واعتمدت الباحثة على ما يلي:**

_ الأدبيات والتراث النظري الخاص بصعوبات القراءة خاصة و صعوبات التعلم الاكاديمية عامة.

_ الدراسات السابقة في مجال صعوبات تعلم القراءة .

_ المنهاج الدراسي للسنة الخامسة ابتدائي في مادة اللغة العربية .

_أهداف القراءة للسنة الخامسة ابتدائي.

– التعرف على خصائص النمو لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

و استنادا لما سبق قامت الباحثة بتحديد بطاقة أولية لصعوبات تعلم القراءة ،تم عرضها على مجموعة من المختصين من معلمين و مفتشين، وتربويين لتحكيمها، **وأرفقت البطاقة بتعليمات** تتمثل في ما يلي :

_ تحديد صعوبات القراءة أو مظاهرها .

_ سلامة التعريفات، لكل صعوبة على حدى.

_ سلامة فقرات البطاقة .

_ إضافة صعوبات لم يتم تتناولها في البطاقة.

– خصوصية الصعوبات المحددة.

– إبداء أي ملاحظات أو مقترحات أخرى

_ مدى انتماء هذه الصعوبات المحددة إلى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

و عن كيفية تطبيق تلك البطاقات ،قامت الباحثة بنسخ **30 بطاقة**، وتم توزيعها على مختصين ،وقد **استرجع منها 20 بطاقة** ،و ألغت الباحثة 05 لعدم وجود أي ملاحظات عليهن و اعتبرتها الباحثة غير محكمة ،ثم استخرجت النسبة المئوية التي قدرت بـ85 % بحيث اتفق أغلب المحكمين على الصعوبات المحددة في البطاقة ،**ورفضت عبارة هذه الصعوبات تنتمي أولا تنمي إلى السنة الخامسة** ،و عوضت بعبارة **تشكل مظهرا من مظاهر صعوبات القراءة** بحجة أن طبيعة صعوبات القراءة ،قد تكون موجودة في أي مرحلة

من مراحل التعليم ،و تكون بمختلف مظاهرها، إذا لم يتم معالجتها ، وأشار بعض المحكمين إلى استبدال عبارة **(قراءة غير مسترسلة)**، ووضع مكانها **عبارة (قراءة** غير**سليمة)** .

وحول انتشار صعوبات القراءة المحددة في البطاقة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي،أكدت مجموعة من الدراسات ذلك منها دراسة **عطاء الله (2003) ، دراسة الجابري (2003)**و **دراسة حكيمي (2005).**

و قسمت البطاقة إلى :

_ثلاثة محاور هي :

أ. الحركات القرائية : وهي كل الحركات التي يقوم بها التلميذ أثناء عملية القراءة.

ب. أخطاء تميز الكلمة.

ج. الاستيعاب القرائي .

و بعد رصد استجابات المحكيمين ،قامت الباحثة بحساب عدد التكرار التي يحصل عليها كل مظهر من مظاهر صعوبات القراءة، و كان التقدير كالاتي :

- درجتان للمظهر الذي يشكل بنسبة كبيرة مظهرا من مظاهر صعوبات تعلم القراءة.
- درجة واحدة للمظهر الذي يشكل بنسبة متوسطة مظهرا من مظاهر صعوبات تعلم القراءة
- صفر درجة للمظهر الذي لا يشكل مظهرا من مظاهر صعوبات القراءة.

و تم تحديد درجات التكرارات و حساب نسبتها المئوية ، و منه تم الإبقاء على المظاهر التي حصلت على نسبة (65%) و ما فوق، و هذا حسب أراء المحكمين .**أنظر الجدول رقم** (6)

$$\frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{مج عدد المحكمين}}$$

4.4 صدق بطاقة رصد مظاهر صعوبات القراءة :

أ. **الصدق الظاهري :**

إن للصدق أهمية كبرى لأي أداة بحثية لتحقيق نتائج دقيقة ذات ثقة ، يستند عليها في القياس ما وضع لقياسه،و يشير الصدق إلى مدى ملائمة الاستدلالات التي يتم اشتقاقها من الدرجات التي يحصل عليها الباحث (**زيتون ،77:2004**) .

ب. صدق المحكمين :

اكتفت الطالبة الباحثة بصدق المحكمين بحيث كانت استجابات المحكمين اتجاه البطاقة بالنسب المئوية كالأتي: **أنظر الجدول رقم (3)**

- المحور الأول من البطاقة المعنون بـ الحركات القرائية حصل على نسبة 70%

- المحور الثاني من البطاقة المعنون بـ أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة، حصل على نسبة 88%

- المحور الثالث من البطاقة المعنون بـ أخطاء الاستيعاب القرائي ، حصل على نسبة 95%.

جدول رقم (6) يبين النسب المئوية لآراء المحكمين
لمظاهر صعوبات القراءة التي تم الإبقاء عليها

مظاهر صعوبات القراءة من الدراسات وأدبيات البحث	النسبة المئوية للتحكيم
العادات القرائية	%70
هز الرأس و الجسم عند القراءة .	
القيام بحركات رأس نمطية أثناء عملية القراءة	
إتعاب العينين أثناء القراءة من خلال جعل أدوات القراءة قريبة منهما	
أخطاء تمييز الكلمة أتناء القراءة	%88
الحذف: يعني حذف التلميذ لحرف أو مجموعة من الحروف من الكلمة أو حذف الكلمة من الجملة .	
الابدال: يعني إبدال التلميذ لحرف مكان حرف أخر أوكلمة بدل كلمة أخرى في الجملة .	
الاضافة : يعني إضافة التلميذ حرفا أو مجموعة من الحروف أو كلمة في الجملة .	
التكرار : يعني إعادة التلميذ لحرف أو كلمة في الجملة عند قراءتها .	
الأخطاء العكسية : تعني قراءة التلميذ للكلمة بطريقة معكوسة أي القراءة من نهاية الكلمة .	
القراءة السريعة: لجوء التلميذ إلى القراءة السريعة فيكثر بذلك من الأخطاء.	
القراءة البطيئة : قراءة التلميذ للنص ببطء فيفقد النص تركيبه و كذا النص المراد منه.	
أخطاء الاستيعاب القرائي	%95
القراءة السليمة	
احترام القواعد النحوية و علامات الوقف	
عدم القدرة على استدعاء المعلومات البسيطة من النص .	
عدم إمكانية إعادة سرد القصة بشكل صحيح.	
عدم القدرة على استعادة عنوان النص.	

و النسبة المئوية هي محددة لمتوسط فقرات المحور .

قامت الباحثة في استنادها لتحديد الصورة النهائية لبطاقة رصد صعوبات تعلم القراءة في الدراسة الاستطلاعية على الاختبار التحصيلي،و تم التحقق من ثباتهاو ضبطها.

ج. صدق المحتوى :

قامت الباحثة بحساب الصدق الداخلي للبطاقة عن طريق حساب معلمل الارتباط بيرسون بين فقرات كل محور للبطاقة و كانت النتائج كالاتي :

قيم معامل الارتباط تراوحت مابين 0.57 و 0.81 و هي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.02 و هذا يبين مدى الاتساق الداخلي لأداة ويمكن تطبيقها بكل ثقة .

5.4 ثبات بطاقة رصد مظاهر صعوبات القراءة:

قامت الباحثة بحساب ثبات البطاقة عن طريق معادلة ألف كرونباخ حيث قدر المعامل بـ0.89 و عن طريق التجزئة النصفية 0.81 ، و كلها قيم ذات ثقة تبين مدى ثبات الاداة.

6.4الاختبارالتحصلي القبلي :

استعانت الباحثة بنتائج تلاميذ الاختبار التحصلي القبلي الذي أنجز من طرف معلمين مختصين في اللغة العربية مع تدخل الباحثة في تحديد نوعية الاسئلة التي تؤكد على مهارات القراءة المختلفة وخاصة التي تتعلق بالفهم و الاستيعاب.

و كان مصدر محتوى الاختبار هو نشاط القراءة خلال الفصل الاول من السنة الدراسية 2016/2015، ويهدف الاختبار التحصيلي القبلي لتدعيم المقياس التشخيصي لصعوبات القراءة وتحديد مهارات القراءة التي من المتوقع أن تكون مكتسبة لدى التلاميذ، و للعلم أنه لا توجد مادة مستقلة خاصة بالقراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ،وإنما تدمج في مادة اللغة العربية من خلال وضعيات إدماجية مختلفة مثل النحو والصرف، والتعبير هذا من جهة ومن جهة أخرى لاحظت الباحثة أن درجات التلاميذ المحصل عليها في مادة اللغة العربية مرتفعة بالرغم من أن التلاميذ يقروؤن جهريا بشكل سيئ ،ويعجزون عن الاجابة عن الاسئلة المتعلقة بفهم النص واستنتاج أفكاره الاساسية .

و كان السبب في ذلك أن التلاميذ كانوا يحصلون على الدرجات ليس من أسئلة فهم النص و إنما من الاسئلة المتعلقة بالنحو والتحويل والتعبير الكتابي لذلك تدخلت الباحثة في تحديد نوعية الأسئلة التي لها علاقة بمهارات القراءة .

ثانيا : الدراسة الأساسية:

1-منهج الدراسة :

اعتمدت الباحثة في دراستها على منهجين :

1-1 المنهج الوصفي:

يعتبر المنهج الوصفي أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أومشكلة محددة وتحديدها كميا عن طريق جمع البيانات ،والمعلومات المقننة، وتصنيفها ،وإخضاعها للدراسة العلمية **ملحم (2002).**

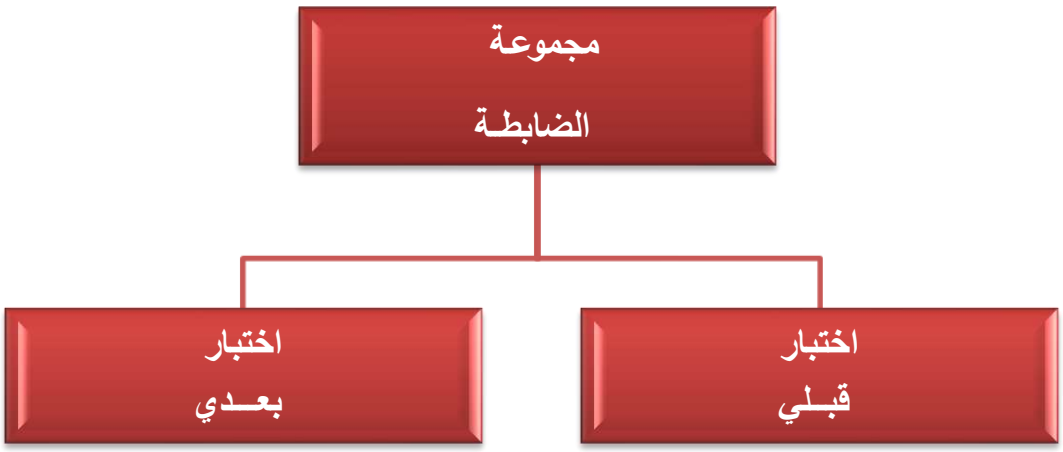
و موضوع دراستنا يسعى إلى التعرف، ووصف مشكلة صعوبات تعلم القراءة بين أوساط تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ، و تحديد أكثرها انتشارا.

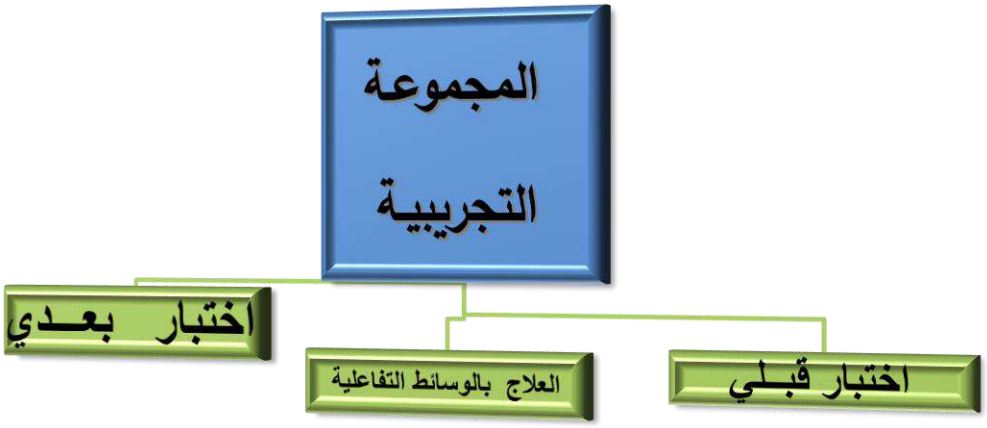
1-2 المنهج الثاني :

هو المنهج الشبه التجريبي المعتمد في العلوم الاجتماعية و الإنسانية بصفة عامة، بحيث يعتمد على العلاقة التأثيرية بين المتغير المستقل والمتغير التابع، و يرى **ملحم** (2002)أن المنهج الشبه التجريبي هو أقرب المناهج في حل المشكلات بالطريقة العلمية،كما أنه الأكثرصلاحية لحل مشكلة الدراسة، فالمنهج الشبه التجريبي تغييرمعتمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أوالظاهرة التي تكون موضوع الدراسة،وملاحظة ما ينتج عن هذا التغيرمن آثارفي هذا الواقع،فالدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على مدى مساهمة الفيديو التفاعلي عند توظيفه في علاج صعوبات القراءة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي،واستنادا لطبيعة الموضوع تم انتهاج المنهج الشبه التجريبي، وكان التصميم كالأتي :

تصميم المجموعتين نقصد بهما المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة،ويعتبر من أهم التصميمات لاختبار فروض الدراسة،وفي نفس الوقت يساعد على التغلب على عيوب

التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة،و يلزم تحقيقا التكافؤ بين المجموعتين و **يظهر التصميم في الشكل الأتي :**





الشكل رقم (5)التصميم التجريبي المعتمد في الدراسة

يبين الشكل رقم(5) التصميم التجريبي ذو المجموعتين ، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ،فكليهما طبق عليها اختبار تحصيلي قبلي وأخر بعدي ،في حين اختصت المجموعة التجريبية بالبرنامج العلاجي القائم على الوسائط والفيديو أساسا .

2. متغيرات الدراسة :

1.2 المتغير المستقل :

هو العامل الذي يطبق بهدف معرفة أثره على النتيجة، وفي الدراسة الحالية يتم استخدام الفيديو التفاعلي في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

2.2 المتغير التابع :

هو العامل الذي ينتج عن تأثير المتغير المستقل و يتمثل في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

3. المجتمع الأصلي للدراسة :

المجتمع الأصلي في هذه الدارسة هو كل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ،الملتحقين بالمدارس الواقعة في مدينة سعيدة لسنة 2016/2015 ، والمنتظمين دراسيا في الفصل الدراسي تبلغ أعمارهم من (10-12 سنوات) .

4. عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (80) تلميذا وتلميذة يدرسون في السنة الخامسة ابتدائي،و كان اختيارها عشوائيا ،مبني على :

_ توفر الخاصية الأساسية لأفراد العينة، المتمثلة في صعوبات تعلم القراءة.

_ أماكن تواجد وسائل تطبيق الدراسة (أجهزة الحواسيب الآلية ، البرامج المساعدة في قراءة البرمجيات المعدة للخطة العلاجية).

_ المساعدة والتعاون من طرف بعض المسئولين للسير الحسن لتطبيق إجراءات الدراسة.

و بعد تبني المسار التشخيصي الدقيق والمعتمد في الجانب النظري لتحديد الأفراد المعنيين بالدراسة لذوي صعوبات تعلم القراءة ،تم الوصول إلى الحجم النهائي لأفراد العينة ويتمثل في **60** تلميذا و تلميذة من ذوي صعوبات القراءة ، بعدما تم استبعاد 20 حالة كما هي مبينة في الجدول رقم (7)

جدول رقم (7) يبين الحالات التي تم استبعادها

	الحالات التي تم استبعادها				
تقديرات المعلمين (مقياس التشخيصي)	ذكاء منخفض (اختبار الذكاء)	المعدين للسنة الدراسية	الغائبين باستمرار	الذين عمرهم الزمني يفوق 12 سنة	العينة النهائية
80	06	06	03	05	60

يبين الجدول رقم (7) الحالات المستبعدة بعد عملية التشخيص النهائية حيث تم استبعاد 6 حالات ذات الذكاء المنخفض، و06 حالات من معدي السنة الدراسية، و03 حالات ذات الغياب المتواصل،وأخيرا تم استعباد التلاميذ الذين تفوق أعمارهم عن12 سنة وتقل عن 10 سنوات.

الجدول رقم (8) يبين توزيع العينة حسب الجنس بالنسبة المئوية

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	35	.%58
الإناث	25	%.42
المجموع	60	%100

الجدول رقم (9) يبين توزيع أفراد العينة حسب أسماء المدارس بالنسب المئوية

المدارس	العدد	النسبة المئوية
مدرسة عبد الحميد ابن باديس	4	%7
مدرسة ابراهيم خالد	4	%7
مدرسة ابن خلدون	5	%8
مدرسة عاصم عامر	4	%7
مدرسة مولود فرعون	23	%39
مدرسة عتيق محمد	13	%21
مدرسة محند قاسي	7	%.11
المجموع	60	%100

5. وصف أدوات جمع البيانات :

1.5 اعتمدت الباحثة في عملية جمع المعلومات على :

_ إحالة المعلم

_المقابلة مع المعلمين.

_ ملف المسار المدرسي للتلميذ

_الملف الطبي

_ كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي .

بداية ووفق الخطوات التشخيصية المقررة في الدراسة،سنتطرق إلى هذه الخطوات تباعا مع التفصيل في الخصائص السيكومترية للأدوات.

أ. إحالة المعلم :

انطلاقا من قول **نصر جلل (1997)** :"إن التشخيص عن طريق إحالة المدرس من الخطوات الهامة المعمول بها في البحوث الأجنبية و الدراسات الأجنبية المختلفة ، كما أنها الخطوة الأولى في التعرف على الطفل الذي لديه صعوبات في التعلم ،ومن بينها عسر القراءة ."**(دبراسو،278:2012)**.

إذن المعلم هو المدخل الأول في العملية التشخيصية ،و قد قامت الباحثة بالتعاون مع مفتشة إحدى المقاطعات(المقاطعة الخامسة) بمدينة سعيدة بعقد ندوة تحسسية حول صعوبات تعلم القراءة مع مجموعة من المعلمين ،تم فيها التعريف بموضوع البحث ،والأدوات التشخيصية ،و كذا التأكيد على دور المعلم في العملية التشخيصية .

ب. ملف المسار الدراسي للتلميذ:

بعد تحديد العينة محل الدراسة قامت الباحثة بالإطلاع على مختلف الدفاتر المدرسية للتلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات للتعرف على الملمح الدراسي لهم منها:

ج. كراس الاختبار:

ويتضمن المعدلات التراكمية للتلميذ في مختلف المواد الدراسية التي يتلقاها و ذلك من السنة الأولى ابتدائي إلى غاية السنة الخامسة، بهدف الإطلاع، و التعرف على المسار الدراسي للتلميذ في مادة القراءة خلال خمس سنوات .

ح. الملف الصحي للتلميذ:

لاستبعاد حالات التلاميذ ذوي الإعاقات والأمراض ، قمنا بالإطلاع على الملف الصحي للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة ،و ذلك للتأكد من عدم اصابتهم من أية أمراض مزمنة أو إعاقات حركية أو حسية بصرية أو سمعية، غير أن الفحص النورلوجي غير موجود، فالملف خالي من أي تشخيصات دقيقة وعميقة خاصة بالتلاميذ،كما يمكن الإشارة إلى غياب المرشدين التربويين أو الأخصائيين العيادين في مثل هذه المؤسسات التعليمية .

خ. الكتاب المدرسي للسنة الخامسة :

ترى الباحثة **جخراب** أن خصائص الكتاب المدرسي للمستوى الخامس الابتدائي تتمحور في جانبين هما الجانب الشكلي و يتمثل في تنظيم الورقة ، و احترام البيان والكلمات ،واحترام علامات الوقف ، وهذه مسائل يراعيها الكتاب المدرسي ، أما الجانب الثاني يتعلق بالكتابة من جانبها الإبداعي و في هذا الصدد تقول **جخراب**، أن الكتاب الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي يضع المتعلم أمام مجموعة من المشاريع **يبلغ عددها عشرة :**

_ترتيب أجزاء القصة .

_وصف الشخصية داخل القصة

_ تلخيص القصة

– وصف مكان القصة .

_ كتابة النص لتقديم الشرح

_إنجاز ملصقة اشهارية

_ حكاية رحلة باستعمال **الضمير أنا.**

و تنطلق الوحدة التعليمية من نص قرائي مقرر تتبعه أسئلة حول الفهم، و يقترح الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ثلاثة نصوص في الوحدة التعليمية ،وتمتاز هذه النصوص بالتنوع من النص السردي و الشعري و القصصي(**جخراب ،78:2010**).

للعلم أنه لا يوجد كتاب خاص بالقراءة في السنة الخامسة ابتدائي وإنما هناك كتاب خاص باللغة العربية، يشمل ضمنيا نصوص القراءة بالإضافة إلى كتاب أخر خاص بالأنشطة اللغوية ، و قد قامت الباحثة بالإطلاع عليه بهدف التعرف على نوعية النصوص المقررة لهذا المستوى ، وكيفية تناول الكتاب لها ، كما قامت الباحثة بوضع الكتاب ككل على برنامج محوسب في ملفات مصورة PDF حتى يتم الوصول إلى النصوص المراد استثمارها في العلاج ، و تقرأ من خلال الفيديوهات التعليمية .:

2.5 المقياس التشخيصي أو التقديري لصعوبات القراءة (2007):

أعد الزيات هذا المقياس بالرجوع إلى أدبيات موضوع صعوبات التعلم (2007) ،حيث تم تطبيقه على عينة من التلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين (12/09) سنة في دولتي الكويت ومصر ،واستخدمه للكشف عن ذوي صعوبات التعلم ،الذين يحملون خاصية صعوبات القراءة في الأوساط المدرسية.

المقياس محكي المرجع ثابت وصادق، يتكون من 20 فقرة ، تصف سلوكات ومظاهر صعوبات القراءة ،وعلى القائم بتقدير هذه السلوكات اختيار البديل الأنسب ،الذي يصف صعوبة القراءة ،ويشمل المقياس خمس بدائل(**دائما،أحيانا، غالبا، نادرا، ولا ينطبق**).

، و عرض هذا المقياس على عدد من المحكمين المختصين والبارزين في مجال صعوبات التعلم.

3.5 استمارة المستوى الاقتصادي و الاحتماعي : لتحقيق محك الاستبعاد في تشخيص صعوبات القراءة ، قامت الباحثة بتصميم استمارة لاستبعاد ذوي المشكلات الاجتماعية ، الصحية، والاقتصادية من عينة الدراسة.

4.5. اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح(1978):

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد نسبة الذكاء لدى الأطفال، وقد استخدم في الدراسة للتعرف على مستويات الذكاء أفراد عينة الدراسة ،وبالتالي يتم الاستناد عليه لتحقيق محك الاستبعاد أي العملية التشخيصية .

واختبار الذكاء المصور غير لفظي ،ولا يخضع لأي عامل أو مهارة لغوية، حيث تتضمن أسئلته صور مختلفة، ويقوم المفحوص بمحاولة إدراك العلاقة بين هذه الصور من حيث التشابه أو الاختلاف بينها ،وقد يكون تطبيقه فرديا أو جماعيا في آن واحد بواسطة فاحص واحد، **يتكون هذا الاختبار من ثلاثة أجزاء هي:**

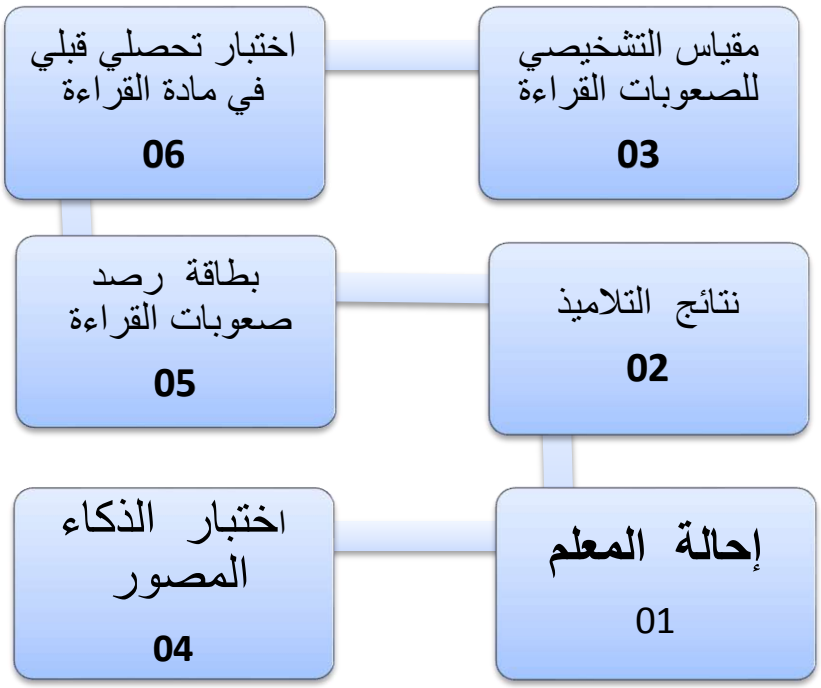
أ – **الجـــزء الأول:** مخصـص لكتابـة البيانـات الأساسـية المتمثلـة فـي الاسـم واللقب،والعمر ،والدرجة و توقيع المصحح.

ب– الجزء الثاني: يتضمن تعليمات الاختبار وشرح طريقة الإجابة على بنود الاختبار مع إعطاء أمثلة لذلك.

ج- الجزء الثالث :

يشمل أسئلة الاختباروعددها60 سؤالا ،مرقمة من رقم 1 إلى رقم 60 ، كل سؤال يتضمن خمسة صور أو أشكال أربعة منها متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، و شكل واحد هو المختلف عن باقي الصور، يطلب من أفراد العينة إيجاد الصورة أو الشكل المختلف بوضع علامة (X) أمامه ،و يرفق الاختبار بتعليمة تشرح كيفية وطريقة تصحيح الاختبار، تكون بإعطاء درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، تم تجمع هذه الدرجات ،ومجموعها يشكل درجة ذكاء المفحوص، ونبحث عن قيمته بالاستدلال بجدول معياري مرفق بالاختبار.

وتبرز أهمية تطبيق اختبار الذكاء المصور في استبعاد ذوي الذكاء المنخفض من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ،و الإبقاء على التلاميذ ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط .



الشكل رقم (6) يوضح الخطوات التشخيصية المنتهجة في الدراسة الحالية

6. البرنامج العلاجي :

لإنشاء البرنامج العلاجي اطلعت الباحثة على الادبيات التربوية و البرامج التعليمية المحوسبة ،كما ألمت بالدراسات التي وجدتها الباحثة تتناول طرق إنشاء برنامج ،بالإضافة إلى البرمجيات التعليمية لتوظيفها في الخطة العلاجية .

1.6 مفهوم البرنامج :

يعرف **المعجم التربوي العربي** بأنه مخطط عام يوضع في وقت سابق على عملية التعلم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم ، خلال مدة معينة قد تكون شهرا أو ستة أشهر وسنة واحدة .**(اللقائي ، 2003:74)**

و يعرفه (**مليحة ،2002 :8/7)** على أنه ما يقدم للفرد من موضوعات ، ونشاطات لها محتوى ومعايير لخاصة و لكل نشاط هدفا محددا ،كما يراعى التكامل بين الأنشطة المثمتلة في اللعب ،ومراعاة التنويع تجنبا للتكرار و الملل.

إذن **البرنامج يتضمن ما يلي :**

- خطة تعليمية
- وقت زمني محدد
- الخطة خاصة بعينة محددة .
- **و يمكن تعريفه إجرائيا بأنه مجموعة من النشاطات و الخبرات على شكل** فيديوهات تعليمية مجهزة بالوسائط المتعددة التفاعلية(الفيديو) ، ويحدد لهذا البرنامج أهدافا ومحتوى، وأنشطة ووسائل تعليمية ، وأساليب تقديرية ،و تقويما ، وذلك لتحسين مهارات القراءة وعلاج الصعوبات التي تعيق اكتساب هذه المهارات خلال فترة زمنية محددة .

2.6.أسس بناء البرنامج العلاجي:

– قامت الباحثة بتحديد صعوبات تعلم القراءة وفق الأدوات التشخيصية .

– الصعوبات التي تعيق اكتساب هذه المهارات خلال فترة زمنية محددة.

تضمن البرنامج ما يلي :

– تنظيم جلوس التلاميذ في مختبر(قاعة خاصة بالإعلام الآلي) مجهزة بحواسيب تختلف عن بيئة القسم،و هذا أضاف نوع من الإثارة والتجديد.

–نصوص مألوفة لدى التلميذ، انطلاقا من مبدأ قراءة المألوف ،و كانت النصوص على شكل ملفات مصورة (PDF) تعرض في فيديوهات متقطعة محوسبة حتى يتسنى للتلميذ المتابعة .

– فيديوهات تعليمية خاصة بمهارات القراءة من تميز الكلمة و قصص متحركة بالصوت والصورة والكتابة .

– إثارة دافعية المتعلم للأجل تسهيل العملية العلاجية .

–التغذية الراجعة

– استخدام الوسائط التفاعلية .

- تسجيلات فورية للقراءة

– تصحيح طرق قراءة التلميذ

– كتابة الكلمات الصعبة، والمنطوقة بشكل غير صحيح على شرائح **برنامج من خلال برنامجال عرض شرائح** PPT الخاص بتطبيقات الأوفيس.

– إعادة كتابة الكلمة صعبة النطق و تقطيعها إلى مقاطع .

– استعمال عملية تكبير و تصغير النص عند عملية القراءة ،حينما يتم تغير اتجاه القراءة أو الحذف وحتى الاستبدال.

– ربط الكلمة بحروفها التي تتشكل منها ،و التعريف بالحركات اللغوية و أيضا علامات الوقف من أجل القراءة السليمة .

– الإجابة السليمة عند السؤال مثلا **ماعنوان النص ؟**، الإجابة تكون: عنوان النص هو.....:.

– مشاهدات سمعية تتناول قصص مكتوبة بالصوت و الألوان المثيرة.

– استعمال عملية تكبير و تصغير الحرف أو الكلمة أو العبارة من خلال نظام الحاسوب للقراءة السليمة .

- نطق الكلمة – وربطها بحروفها .

3.7 حدود البرنامج:

يقتصر البرنامج على صعوبات القراءة المشخصة ، بحيث يتم تخصيص أنشطة وبرامج محوسبة لتحسين مهارات القراءة تقدم عن طريق الفيديو .

قامت الباحثة بتجريب البرنامج على عينة من تلاميذ المستوى الخامس ابتدائي ، ممن يعانون صعوبات تعلم القراءة، وتم تطبيق البرنامج ابتداءا **من أواخر شهر جانفي 2016** إلى غاية تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي في **16 مارس 2016.**

4.6 أهداف البرنامج :

يعرف(**الحيلة،1999: 116**)الأهداف على أنها جملة إخبارية تصف الإمكانيات التي بوسع التلميذ إظهارها بعد تعلمه وحدة تعليمية،أو منهاجا دراسيا في فترة زمنية محددة لا تقل عن أسبوعين،ولا تزيد عن سنة أكاديمية ،إذ أن الأهداف هي التغير المطلوب حدوثه بعد التعلم نتيجة تلقي التلميذ خبرة تعليمية معينة، وهذا التغير أوالنتيجة قابلة للقياس والملاحظة.

4.6 الأهداف المتوقعة بعد نهاية البرنامج:

أ. الأهداف العامة :

- القراءة السليمة
- الاستيعاب القرائي لما يقرأ التلميذ
- تمييز الكلمة بكل مظاهرها .
- احترام القواعد اللغوية (الحركات والتنوين)
- احترام علامات الوقف
- تحديد فقرات النص
- تحديد الأفكار الجزئية للنص .

ب. الأهداف الوجدانية :

- تحسين القراءة لشعور بالأمن، وعدم الارتباك.

- القراءة بثقة ودقة
- تنمية الاتجاه نحو القراءة .
- توظيف ما يقرأه التلميذ.

6.6 تنظيم المحتوى :

المحتوى هو مجموعة من المعارف و المفاهيم التي يتم اختيارها، وتنظيمها على نحو معين سواء كانت هذه المعارف حقائق أو مفاهيم أو أفكار، فإنها تختار على ضوء المجتمع وفلسفته.

بناءا على ذلك استندت الباحثة على المقرر الدراسي لكتاب اللغة العربية، وكان ذلك باقتراح العديد من المتخصصين ، وخاصة المفتشين في اللغة العربية من جهة و من جهة أخرى أن أفراد العينة فئة متمدرسة أي تزاول دراستها في مؤسسات عادية ،وليست مدارس خاصة أو غرف للمصادر.

7.6 **النصوص المختارة من الكتاب المدرسي :**

-النص الاول بعنوان"**رامي بطل السباحة** النص ص **104** " ملف مصور **pdf** مرفق بفيديو حول السباحة .

- النص الثاني بعنوان "**ابن سينا الطبيب المشهور** ص **108** النص ملف مصور**pdf** ، مرفق بفيديو عن حياة ابن سينا .

-النص الثالث بعنوان " **كوكبنا الأرض** ص **118** "نص مصور ومرافق بفيديو حول الأرض و كل ما يتعلق بالنص ، ملف مصور**pdf** مصاحب بفيديو حول كوكب الأرض .- قصص للقراءة بالالون والصوت والصورة من خلال فيديوهات متحركة.

- طريقة التدريس الغالبة ،كانت استراتيجية التعلم بالأقران، فقد تم تشكيل مجموعات صغيرة تتكون من ثلاثة إلى أربعة تلاميذ مختلفة عن بعضها البعض في نوعية صعوبة القراءة .

8.6 الوسائل التعليمية :

تعتبر الوسائل التعليمية كل المواد ،والأدوات والآلات ،و المطبوعات التي تستخدم لتسهيل العملية التعليمية ،والتي تساعد على اكتساب الخبرات التي يخطط لها المعلم (عبد المنعم 1990،12:) .

اعتمدت الباحثة على الوسائل التعليمية التالية :

- أجهزة حواسيب .
- برامج قارئ الفيديو برنامج الملفات المصورة pdf
- برنامج الأوفيس الخاص بعرض بالشرائح
- فيديوهات مبرمجة حول تميز الكلمة ،والنص المؤسس على القصة المتحركة صوتا وصورا ملونة مثيرة.
- برنامج خاصة بالتهجئة السليمة للحروف.

9.6 التقويم :

التقويم هو إصدار أحكاما قبل تطبيق البرنامج و في نهايته ، و اعتمدت الباحثة التقويم القبلي أو المدخلي، والتقويم الختامي بعد نهاية تطبيق البرنامج العلاجي بمرافقة بطاقة رصد مظاهر صعوبات القراءة .

10.6 الحجم الساعي للبرنامج :

حددت الباحثة مدة البرنامج بـ30 حصة بحجم ساعي مدته 45 دقيقة لكل حصة بواقع 05 حصص أسبوعيا ، وهذا البرنامج من أهم خصائصه المرونة وفق الوضعيات التعليمية .

11.6. تحكيم البرنامج :

تم عرض البرنامج على مختصين في مجال التعليم و التفتيش التربوي المرفق باستمارة حول :

- أهداف البرنامج .
- محتوى البرنامج و الاستراتيجيات التدريسية و الطرق العلاجية.

و في ضوء ذلك أخذت الباحثة ما رأته مناسبا ليصبح البرنامج في الصيغة النهائية جاهزا وقابلا للتطبيق.

12.6 تطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج بعد تطبيق الاختبار القبلي على العينة الاستطلاعية لمدة أسبوعا كاملا بحجم ساعي حصتين في اليوم من طرف معلمة لها خبرة تفوق 15 سنة وذات كفاءة في الإعلام الآلي،وتم اجراء اختبار بعدي بعد نهاية البرنامج في نهاية الفصل الدراسي الأول .

13.6 مكان تطبيق البرنامج:

قامت الباحثة بتطبيق البرنامج في الدراسة الأساسية في مدرسة مولود فرعون الابتدائية الواقعة بمدينة سعيدة لاحتوائها على قاعة خاصة بالإعلام الآلي مزودة بحواسب، تمكن من إجراء الدراسة،وقد قامت الباحثة بإجراءحصص تدريبية مع المعلمات لتعلم في كيفية التعامل مع التلاميذ قبل اجراء الدراسة الاساسية،بالإضافة إلى حضور الباحثة تطبيق البرنامج في الدراسة الاستطلاعية و كانت بداية تطبيق البرنامج في نهاية جانفي 2016، واستمرت إلى غاية 17 مارس بمعدل(5)حصص في الأسبوع لمدة ستة أسابيع أي بمعدل 30 حصة علاجية.

14.6 الحدود الزمانية و المكانية للدراسة :

امتدت الدراسة الميدانية من 25 أكتوبر إلى غاية 31مارس 2016 بمدراس مدينة سعيدة.

7. الاختبار التحصيلي البعدي :

قامت الباحثة بانجاز الاختبار التحصيلي البعدي اعتمادا على ملاحظات المعلمين ومفتشي اللغة العربية ، حيث تم إعداد الصورة الأولية له ،و ثم عرضها مرفقة باستمارة،على مجموعة من المحكمين لتحقق من الصدق الظاهري و صدق المحتوى . وبعد عملية التحكيم تم التوصل إلى :

- سلامة النص ككل و خصوصيته بمستوى السنة الخامسة ابتدائي .
- ملائمة الموضوع .

- تغطية الاختبار لكافة البرنامج العلاجي.
- الاختبار خالي من الغموض.
- تحقيق الاختبار للأهداف الرئيسية للعلاج.
- مدة وطرق تصحيح الاختبار مناسبة.

و كانت نتائج التحكيم كالاتي :

- **نسبة 85% من المحكيمين اتفقوا** على تغطية الاختبار لأهداف البرنامج .
- **نسبة 85 %من المحكيمين اتفقوا** على تغطية الاختبار لبرنامج العلاجي.
- **نسبة 80 % من المحكيمين اتفقوا** على السلامة اللغوية .
- **نسبة 90 % من المحكيمين اتفقوا** على ملائمة النص لسنة الخامسة ابتدائي.

1.7 كيفية بناء الاختبار :

- تحديد أهداف الاختبار
- تحليل موضوعاته إلى الأسئلة التالية :
- القراءة السليمة
- سرعة القراءة
- احترام الفواصل و علامات الوقف
- تميز الكلمة بكل مظاهرها(عدم الحذف ،عدم الابدال وعدم التكرار ..)
- الاستيعاب و الفهم من خلال:
- تجزئة النص إلى فقرات
- إعطاء عنوان لكل فقرة
- إعطاء الفكرة الأساسية للنص
- الأفكار الجزئية
- ابداء الرأي حول النص

2.7 جدول الموصفات :

و قد تم تصميم جدول الموصفات في جانبين :

أ.الجانب الاول خاص بتحديد عدد الحصص ، وتقديم محتوى البرنامج و الحجم الساعي

..ب. الجانب الثاني خاص بالأهداف السلوكية ، و الجدولين رقم 9-10 يبينان ذلك :

جدول رقم (10) يبين الوزن النسبي لحصص القراءة و الحجم الساعي

الحصص	عدد	الحجم الساعي	الوزن النسبي
نشاط القراءة	05	2.25 ساعات	%16.66
قراءة قصص مزودة بالصوت والصورة .	05	2.25 ساعات	%16.66
حصص علاجية للحركات القرائية	05	2.25 ساعات	%16.66
حصص علاجية لتميز الكلمة	05	2.25 ساعات	%16.66
حصص علاجية للفهم و الاستيعاب	10	7.5 ساعات	%33.36
المجموع	30	14.25 ساعات	%100

جدول رقم (11) يبين الوزن النسبي للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم

الأهداف السلوكية	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	المجموع	النسب المئوي
وحدة : الحركات القرائية	2	5	5	2	2	16	26%
وحدة تميز الكلمة	1	4	4	3	2	14	%23
وحدة القراءة والفهم و الإستيعاب	2	5	15	5	4	31	.%51
المجموع	5	14	24	10	8	61	100%

يمكن تحديد الأهداف السلوكية فيما يلي :

الجدول رقم (12) يبن الأهداف السلوكية للبرنامج

البرنامج العلاجي	الأهداف السلوكية
الحركات القرائية	يقرأ بحرية و دون قلق أو خوف يقرأ دون القيام بحركات قرائية تعيق عملية القراءة
تميز الكلمة	يقرأن دون إضافة أو استبدال أو تكرار أو حذف يقرأ بطريقة غير متقطعة أو بطيئة
الفهم والاستيعاب القرائي	– القراءة السليمة للنص – احترام الفواصل و علامات الوقف – اعطي عنوانا إلى النص – جزء النص إلى فقرات –أعطني عنوانا إلى كل فقرة استخرج الكلمات الصعبة اشرح الكلمات الت تحتها خط – قطع الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع – أبدي رأيا من موضوع النص

3.7 الصدق الظاهري :

عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من المحكيمين، متكونة من 09 معلمات 02 من المفتشين في مادة اللغة العربية، من ذوي الخبرة في مجال التربية والتعليم لإبدء أرائهم حول فقرات الاختبارو مدى تمتليها للبرنامج العلاجي.

و بعد عملية التحكيم،تم الأخذ بملاحظاتهم وأرائهم ،وعدلت فقرات الاختبار وباعتماد نسبة الموافقة 80 % .

4.7 صدق المحتوى:

يمكن التحقق من صدق محتوى الاختبار من خلال جدول المواصفات الذي يأخذ بعين الاعتبار الوزن النسبي لكل محتوى تعليمي، فجدول الموصفات يهتم بجميع موضوعات البرنامج العلاجي .

4.7 ثبات الاختبار :

تشير انستازي(1989) Anastiasi الى أن مصدر الثبات هو الاتساق في الدرجات، التي يتم الحصول عليها من نفس الافراد اذا ما اعيد عليهم الاختبار نفسه في اوقات مختلفة ، وقد قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي على عينة مكونة من 20 تلميذا و تلميذة ثم أعادت تطبيقه في ظرف أسبوعين في نفس الشروط ، وبلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بـ0.79 عند مستوى الدلالة 0.01 هي نسبة كافية لثبات الاختبار.

جدول رقم (13) يبين قيمة معامل الارتباط بيرسون للتطبيق الاول و الثاني

	معامل ارتباط (PEARSON)	**عند مستوى الدلالة**
التطبيق الاول	0.79	0.01
التطبيق الثاني		

6.7 **معامل السهولة :**

هو مؤشر على عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة ،ويمكن الحصول عليه من خلال المعادلة التالية :

عدد التلاميذ الدي أجابوا إجابة صحيحةx100

ع.الكلي لتلاميذ المجبيين إجابة صحيحة

العدد الكلي لتلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة مضروب في المائة على العدد الكلي للتلاميذ المجبيين. و كانت قيمة عامل السهولة تتراوح ما بين 0.43 و 0.59

7.7- معامل الصعوبة :

هو مؤشر على التلاميذ الذين أجابوا إجابة خاطئة مضروب في مائة على عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة خاطئة.

انطلاقا من هذا الأساس فإن الحكم على السؤال أنه ملائم أو غير ملائم هو معامل الصعوبة حيث أن معامل الصعوبة المرغوب فيه يتراوح ما بين (0.51إلى 0.75) ومعامل السهولة ما بين (0.25إلى 0.50) (القدومي ،2008: 19).

و بعد حساب عامل السهولة و عامل الصعوبة ، تم حذف المفردات التي تتميز بمعامل السهولة التي كانت أكبر من 65 و أقل من 43 .

8.7 معامل التمييز :

هي القدرة على التميز بين المتفوقين و ذوي المستوى الضعيف وتم استخدام معادلة جونسون لتحديد معامل التمييز و ليكن :

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مج س} - \text{مج ص}}{\text{مج م} \times \text{ن}}$$

حيث **مج س** : مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة العليا.

مج ص : مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة الدنيا

مج . م : الدرجات المخصصة للسؤال.**(معمرية ،2002:145)**

و بتعويض في المعادلة السابقة ،كانت قيمة معامل التمييز تتراوح ما بين 0.40إلى 0.79 وهي قيمة مناسبة ، وكل ماكانت قيمة هذا الأخير عالية و موجبة كل ما كانت مفردة السؤال ملائمة.

و قامت الباحثة بحذف كل من المفردة (سؤال) ذات معامل التمييز السالب ،والمفردة (سؤال) ذات معامل التمييز الذي قيمته من صفر إلى 0.19 بحيث تعتبر ضعيفة التمييز.

و أبقت الباحثة على المفردة (سؤال) ذات معامل التمييز بين 0.20. إلى0.39 وقامت بتعديلها، أما المفرادات ذات تمييز من 0.40 و ما فوق اعتبرتها الباحثة مفردة جيدة التمييز.

8.المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة واختبار فرضياته، استخدمت الباحثة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية**(SPSS)** الاصدار 20 لإجراء المعالجة الإحصائية لنتائج الاختبارات، و تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

أ) التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

ب) اختبار(ت) للمجموعات المستقلة لحساب دلالة الفروق

ت) **التباين المصاحب** لتحديد اتجاه الفروق. **ANCOVA**

ث) اختبار(ت) للمجموعة المترابطة .

ج) الكشف عن حجم أثر التعلم بقياس الأثر عن طريق حساب **مربع ايتا** .

ح) قياس مدى مساهمة الفيديو في علاج صعوبات تعلم القراءة عن طريق حساب معادلة الكسب عند **بالاك.**

9. صعوبة التطبيق :

واجهت الطالبة الباحثة صعوبات أثناء تطبيق البرنامج :

- صعوبة في التنسيق مع المعلمين لكثافة البرنامج ،وخصوصية السنة الخامسة ابتدائي(تحضير لشهادة التعليم الابتدائي) .
- احتواء أجهزة الحواسيب على أنظمة قديمة لا تتطابق مع الإصدار الخاص ببرنامج فلاش ميكرو ميديا،فتمت إعادة البرمجة .
- رغبة التلاميذ الشديدة في التعامل مع الحاسوب أدى إلى استغراق وقت طويل الانجاز البرنامج.
- التطبيق الفردي للاختبارات سوآءا كانت تحصيلية أو تشخصية ،استغرقت وقتا طويلا نظرا لحجم العينة .

الفصـــل الســـادس

أولا : عرض النتائج

ثانيا : تحليل النتـائـج

1. **استنتاجات عامة .**

2. **خاتمة الدراسة**

3. **اقتراحات**

4. **توصيات**

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض نتائج البحث ومناقشتها حسب الفروض التي صيغت للإجابة عن تساؤلات الدراسة ، حيث تم اختبار فروضها باستخدام التحليلات الإحصائية الوصفية والاستدلالية اللازمة من خلال برنامج الرزنامة الإحصائية SPSS نسخة 20.

و في مايلي تفصيل ذلك :

اولاً: عرض نتائج الدراسة وتحليلها:

1. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ، التي نصها :

-تنتشر صعوبات تعلم القراءة بمستوياتها الثلاثة (الضغيفة و المتوسطة والشديدة) حسب المقياس التقديري لتشخيص صعوبات القراءة بين أوساط تلاميذ السنة الخامسة ابتدئي .

- لاختبارهذه الفرضية تم استخدام مقاييس الإحصاء الوصفي،المتمثلة في التكرارات ،والنسب المئوية،كما تم تصنيف الصعوبات إلى ثلاثة مستويات سنتناولها بالتفصيل لاحقا :

جدول رقم (14) يبين صعوبات تعلم القراءة الأكثر انتشارا مرتبة ترتيبا من الأكثر إلى الأقل

رقم الفقرة في المقياس	نوع الصعوبة	عدد تكرار الصعوبة	النسبة المئوية	ترتيب الصعوبة
2	يقرأ بصوت مرتفع و حاد – يضغط على مخارج الحروف	36	% 60	1
20	يجد صعوبة في استخدام النقط و الفواصل والوقف عند القراءة	27	% 45	2
18	يقرأ بطرقة متقطعة : حرف حرف ، مقطع مقطع ، كلمة كلمة	27	% 45	3
17	يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ	23	%38.30	4
6	يبدو قلقا مرتبكا، يقرب مواد القراءة من عينيه	23	%38.30	5
16	يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءاتها	22	%36.70	6
4	يفقد مكان القراءة، و يعيد ما يقرأ بصورة متكررة	22	%36.70	7
7	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة	19	% 32	8
19	يقرأ بصوت مرتفع و حاد و متشنج	19	% 32	9
14	يجد صعوبة في التعرف على الحروف و المقاطع و الكلمات	18	% 25	10
5	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة	17	%21.70	11
8	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص	16	%20.30	12
15	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق و المعاني الواردة في النص	14	% 20	13
3	يقاوم القراءة ، يبكي ، يفتت المقاطع والكلمات	14	% 20	14
1	يبدو عصبيا – متململا– عبوسا عندما يقرأ	14	% 20	15
13	يبدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها	11	% 15	16
11	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ	11	% 15	17
9	يعكس أو يستبدل بعض الحروف و الكلمات	8	% 12	18
10	يخطئ في نطق الكلمات / يعاني من سوء النطق	6	% 10	19
12	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ	03	% 5	20

و بعد ترتيب الصعوبات من الأكثر انتشارا إلى أقل حسب الجدول رقم (14) ،صنفت الباحثة هذه الصعوبات وفق مقياس **الزيات** ، إلى ثلاثة مستويات من الصعوبة:

1- **الصعوبات الشديدة** : تكون درجاتها من 61 إلى 80 درجة

2- **الصعوبات المتوسطة** تكون درجاتها من41- إلى 60 درجة

3- **الصعوبات الخفيفة**: تكون درجاتها من21- إلى 40 درجة

و بعد تفريغ النتائج المحصل عليها من المقياس تبين ما يلي :

أن هناك صعوبات في تعلم القراءة بأصنافها الثلاثة ، الخفيفة و المتوسطة و الشديدة بنسب متفاوتة .

جدول رقم (15) يوضح مستويات الصعوبة

حسب مقياس التشخيصي لصعوبات القراءة

أفراد العينة	صعوبات خفيفة درجتها :22-40	صعوبات متوسطة درجتها:41-60	صعوبات شديدة درجتها : 61 - 80
الذكور	10	8	17
الإناث	10	10	05

فمن خلال هذا التصنيف الموضح في الجدول رقم **(15)**، نجد أن هناك(**03**) مستويات للصعوبة، الصعوبات ذات المستوى الخفيف وتقدر درجاتها من **(22 -40)** ،والصعوبات ذات المستوى المتوسط وتقدر درجاتها من **(41 -60)**، والصعوبات ذات المستوى الشديد وتقدر درجاتها من**(61-80)**.

فالصعوبات بكل مستوياتها منتشرة بين أوساط تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي سواء كانوا ذكوراأو إناثا،غيرأن الذكورأكثرعرضة من الإناث للصعوبات وخاصة الشديدة منها، في حين الصعوبات الخفيفة منتشرة أكثر عند الإناث،أما الصعوبات المتوسطة فهي بدرجات متقاربة بين الجنسين.

2. عرض نتائج الفرضية الثانية التي نصها :

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ،ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي في مادة القراءة .

- ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية،والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ للمجموعتين، الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي في صعوبات تعلم القراءة، و نتائج اختبار(ت) للمجموعتين المستقلتين للتحقق من الدلالة الاحصائية للفروق بين المجموعتين في تحصيل مادة القراءة .

-

.جدول رقم (16) يبين نتائج اختبار (t) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي في مادة القراءة

المجموعة	التعداد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (f)	قيمة (t) المحسوبة	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
التجريبية	30	3.97	1087	0.32	-.236	.632	غير دالة
الضابطة	30	3.87	1106				

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يساوي **(3.97)** ،والانحراف المعياري **(1.081)**، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى المجموعة الضابطة **(3.87)** والانحراف المعياري **(1.106)**،و منه فإن المتوسطات الحسابية لدى المجموعتين متقاربة كثيرا فيما بينها،والنظر لقيمة **(t)** المحسوبة والتي بلغت **(-.236)** المقدرة بـ **(0.32)** عند مستوى الدلالة **(.632)** وهو أكبر من المستوى **الدلالة(0.05)** ،وبالتالي لا يوجد فروق دالة احصائيا بين المجموعتين في صعوبات تعلم

القراءة ، و منه نقبل الفرض الصفري و نرفض الفرض البديل ،وهذا يبين تكافئ وتجانس أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث التحصيل القبلي،و في خاصية صعوبات تعلم القراءة وهذا قبل الشروع في تطبيق البرنامج العلاجي.

3. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ،التي نصها :

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي في مادة القراءة لصالح المجموعة التجريبية .

– لاختبار هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيلي البعدي في القراءة ،كما هو مبين في الجدول الآتي

جدول رقم (17) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار التحصيلي البعدي في مادة القراءة

	المجموعة الضابطة ن=30		المجموعة التجريبية ن=30	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار البعدي	3.57	1013	6.53	1106

يتبين من الجدول رقم (17)أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي قد بلغ (**3.57**) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (**6.53**) بمقدار (**2.96** درجة) و هذا يشير إلى الفروق الظاهرة بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ولمعرفة اتجاه الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة، تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لتحديد اتجاه دلالة الفروق البعدية بعد ضبط الفروق القبلية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ،بحيث يستبعد هذا الأسلوب الاحصائي الفروق القبلية المحتملة بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ،ولا يستبعد تأثير البرنامج العلاجي المقترح ،الذي

يستدل عليه من خلال الفروق في درجات المجموعة التجريبية والضابطة بين الاختبارين القبلي و البعدي ،كما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (18) يبين نتائج تحليل التباين ANCOVA

فيما يخص الدرجة الكلية لقراءة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(f)	الدلالة الاحصائية
المتغير المصاحب (الاختبار القبلي)	22.31	1	22.31	24.218	0.01
البرنامج	55.753	1	57	9.21	0.01
الخطأ	52.519				
المجموع	1375.00	58			

يتبين من الجدول رقم (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي في القراءة حيث بلغت قيمة (f)(24.21) بمستوى دلالة (0.01)، وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0,05) لصالح المجموعة التجريبية التي بلغ متوسطها الحسابي (6.53) في الاختبار البعدي في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي (3.57) وهو ما يدل على مدى تأثير الفيديو التفاعلي والوسائط التفاعلية بصفة عامة في تجاوز الصعوبات التي تعيق اكتساب القراءة ومهاراتها،كما أن هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبيةوالضابطة في الاختبارالتحصيلي القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي أي تحسن نتائج تلاميذ المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج العلاجي، الذي يعتمد على توظيف الفيديو التفاعلي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

- **عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة، التي نصها:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي بعد توظيف الوسائط التفاعلية،الفيديو أساسا.

لاختبارهذه الفرضية تم استخدام اختبار(t) لعينتين مترتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين القياسين القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي لمادة القراءة.

جدول رقم (19) نتائج اختبار (t) لعينتين مرتبطتين

لمعرفة دلالة الفروق بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية

الاختبار	التعداد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة SIG	مستوى الدلالة
القبلي البعدي	30	6.53	1.424	3.536	59	0.01	دالة عند 0,05

يتضح من خلال الجدول رقم (19) أن قيمة (t) المحسوبة تساوي **(3.536)** عند درجة حرية **(59)** ومستوى دلالة **(0,05)**، وبالتالي نستنتج أن الفروقات بين المتوسطات لأفراد المجموعة التجريبية كانت دالة إحصائيا لصالح متوسط درجاتهم في الاختبار التحصيلي البعدي،وعليه نستطيع رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي ترجع إلى توظيف الوسائط التفاعلية – الفيديو التفاعلي– ، و لتأكد من حجم تأثير البرنامج القائم على توظيف الوسائط التفاعلية في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في الاختبار التحصيلي البعدي ،تم حساب مربع ايتا (n^2) الذي يحدد حجم التأثير، فالاكتفاء بإيجاد الفروق بين متوسطات المعالجات التجريبية لا يستطيع أن ينبئ بنوعية العلاقة و ليس بحجم الاثر لذلك أكدت الجمعية الامريكية لعلم النفس على ضرورة توثيق الاثر في البحوث التربوية والنفسية .وقد قامت الباحثة بحساب مربع ايتا الذي هو نسبة التباين الكلي وفق معاير كوهين :

مربع ايتا = المجموع المربعات

مج الكلي للفروق + درجة الحرية.

$$n^2 = \frac{T^2 T^2}{T^2 T^2 + df}$$

حيث يتحدد حجم التأثير وفقا للقيم المرجعية لكوهين (1977) المبينة في الجدول الأتي:

جدول رقم(20) يحدد القيم المرجعية لمعادلة ايتا (n^2)

لقياس الأثر (يوب،2014)

0.1	0.2	0.4
تأثير ضعيف	تأثير متوسط	تأثير كبير

جدول رقم (21) يبين قيمة مربع ايتا (n^2)

إيتا	قيمة مربع ايتا (n^2)	حجم التأثير
0.31 0.752	0.001 0.566	كبير

إن قيمة حجم الأثر مربع إيتا (0.566) المبينة في الجدول رقم (20)، وهي قيمة كبيرة ومناسبة، وتدل على أن نسبة كبيرة من الفروق ترجع إلى الوسائط التفاعلية ، حيث يؤكد كوهين (1977) في هذا الصدد أن التأثير الذي يفسر (15% فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً كبيراً (أبوحطب ،1991: 438).

ومنه فالقيمة المحصل عليها تبرز التأثير الكبير للبرنامج القائم على توظيف الوسائط التفاعلية –الفيديو – في معالجة صعوبات تعلم القراءة عند تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة، التي نصها :

- تساهم الوسائط التفاعلية عامة ، الفيديو خاصة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

- لاختبارهذه الفرضية استخدمت الباحثة معادلة الكسب لبلاك (Black) لقياس المدى، وقيمته ما بين(1–2)

وذلك للمقارنة بين المتوسط الحسابي لاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لاختبار التحصيلي ،وذلك حسب المعادلة الآتية:

$$\rho_{Black} = \frac{y-x}{d} + \frac{y-x}{d-x}$$

y= متوسط درجات التلاميذ في الاختبار البعدي

x=متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي

d= الدرجة الكلية للاختبار

جدول رقم (22) يبين نسبة الكسب المعدل لبلاك(Black)

على ضوء نتائج التطبيق القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية

في الاختبار التحصيلي في مادة القراءة

التطبيق	المتوسط الحسابي	درجة الاختبار	نسبة الكسب المعدل لبلاك(Black)
القبلي	3.97	10	1.08
البعدي	6.95		

يتضح من خلال الجدول رقم (22)أن نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black) قد بلغت قيمتها **(1.08)** هي قيمة تقع في المدى **(1الى 2)** الذي حدده بلاك لقياس المساهمة والفعالية حسب ما أشار إليه **عبد الحفيظ و آخرون (236:2004)** ،وبذلك يتم قبول الفرضية التي نصت على أن الوسائط التفاعلية عامة و الفيديو خاصة تساهم بنسبة عالية في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .

ثانيا: تحليل النتائج :

سعت الدراسة الحالية إلى هدفين أساسين هما :

الهدف الأول هو تقصي صعوبات تعلم القراءة الأكثر انتشارا بين أوساط تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .

و الهدف الثاني التعرف على مدى مساهمة توظيف الوسائط التفاعلية والفيديو تحديدا في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

و على ضوء ذلك يمكن تفسير نتائج الدراسة كالاتي :

أظهرت النتائج أن صعوبات القراءة منتشرة بين أوساط تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وفق المقياس التشخيصي لصعوبات القراءة مثل كل الدراسات التي تناولت هذا المستوى **الحاج** صابري (2005)،**معمرية**(2005)،**الجاري**(2016) ،**مرباح** (2014)أما الصعوبات الأكثر انتشارا، فتتمركز جلها الفهم واستنتاج الفكرة الأساسية،وعدم القدرة على إعادة مضمون القصة،واحترام علامات الوقف حيث احتلت المراتب الأولى،وهذا ماأكدته دراسة **اقرأ**(2014)حيث استخلصت أن أغلب التلاميذ في هذا المستوى لا يصلون إلى مستويات**بلوم**(الفهم،التطبيق)في القراءة عكس دراسة **الكثيري**(1999)التي كانت فيها صعوبات تميز الكلمة بكل مظاهرها شائعة.

إن التلاميذ يعانون من فهم النص وتحديد فكرته الأساسية،وإعادة سرده،واستدعاء مضمونه وعدم احترام الفواصل ،و علامات الوقف، وهناك أيضا صعوبات حول طريقة القراءة والحالة التي يكون عليها القارئ من قلق وتوتر،و يظهر ذلك من خلال صوته المرتفع وأحيانا إظهار عدم الرغبة في القراءة،والقراءة البطيئة لمقاطع الحروف هذا من جهة ومن جهة أخرى يمكن تصنيفها حسب المقياس أنها من المستوى المتوسط أي تتراوح درجتها من (41 درجة إلى60 درجة)وأيضا الشديدة (61 درجة إلى80 درجة) حيث كانت عدد الأخطاء المتكررة في هذين التصنيفين متقاربة.

وإذا استندنا إلى المنهاج التربوي فان أهداف تدريس القراءة في مستوى السنة الخامسة ابتدائي تعمل على اكتساب عادات قرائية مثل الاستماع الجيد،القراءة السليمة والقراءة التي توظف في حل المشكلات والسرعة في الاستبصار في كلا الطريقتين الجهرية والصامتة ،كما أن المهارات التي تكون من المكتسبات القبلية لدى تلميذ من بينها تأدية النصوص وقراءاتها بطريقة سليمة،واحترام علامات الوقف ،و فهم ما يقرأ ،كما يعيد بناء المعلومات ويستعملها عند السؤال أو الإجابة أو عندما يقوم بنشاط معين،ولتفسير ذلك نرجع إلى النماذج والنظريات المفسرة لعملية القراءة .

فالنظريات الخاصة بتفسير عملية القراءة تبين أن هذه الأخيرة تمر بمراحل و كل مرحلة تثمن الأخرى،و كل خلل في إحدى المراحل ولم يتم علاجه يؤدي بضرورة إلى خلل في المرحلة التي تليها و يعيق اكتساب مهارة القراءة وبالتالي تنتج صعوبة.

كما ترى هذه النظريات أيضاأن الصعوبات التي يواجهها الذين يعانون من صعوبات التعلم في الجوانب الميكانيكية للقراءة تحد من قدراتهم على الفهم الحرفي للنصوص ،ناهيك عن الصعوبات التي تواجههم في مهارات الاستيعاب التفسيرية، فقد يواجه بعضهم صعوبة بالغة في قراءة نص قصير، حتى إن الأسئلة الإستنتاجية تبدو بمثابة إرهاق و عقاب لهم **جوردن** (1977)ذلك أن قراءة هؤلاء التلاميذ تركزاهتمامهم على تمييز الكلمات وعلى بعض الجوانب الميكانيكية الأخرى **مما يؤدي إلى** ": عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار التي يتضمنها النص، عدم فهم تلك الأفكار بسبب الانصراف إلى التعرف على الكلمة نفسها .

و هذا يجعل التلاميذ الذين يعانون صعوبات في تعلم القراءة لديهم مشكلة في الاستيعاب الذي يتعلق بالمهارات التفسيرية وذلك لأنها عمليات معرفية عالية من جهة، ولأن هؤلاء التلاميذ يعانون من عجز معرفي من جهة أخرى(**wwwgulkids.com**).

ويترتب على هذه النتيجة منطقياً، صعوبة في الاستنتاج و الفهم واستخلاص المعاني من القراءة وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة.

و يتطلب ذلك إعادة النظر في طرق تدريس القراءة وإدخال استراتيجيات ووسائل جديدة في البرنامج التعليمي تتلاءم و ذو صعوبات تعلم القراءة، و حل مشكلة كثافة المنهاج الدراسي، و عدم توافقه مع ميول و رغبات التلاميذ ، كما أن الكتاب المدرسي يجب أن ينبثق من بيئة التلميذ ،لتلبية حاجياته القرائية، كما أظهرت النتائج أن صعوبات القراءة أكثر انتشارا عند الذكور من الإناث ،وهذا ما أشرت إليه **لرنر** (2002) و أرجعته إلى عوامل عدة منها النمو والنضج ،حيث أن الإناث أسرع نموا في هذه المرحلة من الذكور،في حين أن هناك دراسات أخرى من بينها دراسة **بن عروم** (2010) ، **معمرية** (2005) بينت أنه لا توجد فروق بين

الجنسين في انتشار صعوبات القراءة لكن الاختلاف يكمن في نسبة انتشارها بحيث تكون النسب متقاربة.

أما بالنسبة للحركات القرائية فنجد أن خصائص فئة ذوي صعوبات التعلم القلق الدائم وغير المحدد مع اضطرب عصبية و نفسية ،والغضب ،والاندفاع ،و الاعتماد ،و هذا ما أكدته دراسة **جاري** (2015) و دراسة **صابري** (2005) و يمكن التقليص من حدة هذه الخصائص التي تبرز في سلوكات التلاميذ الذين يعانون صعوبات القراءة من خلال وضع خطط علاجية وبرامج إرشادية ونفسية .

و أبرزت نتائج الدراسة أيضا الفروق بين المجموعتين حيث :

أن المجموعتين كانت متجانسة من حيث خاصية وميزة صعوبات تعلم القراءة، فلم تكون هناك فروق دالة احصائيا،لكن الفروق بين المجموعتين برزت عندماخضعت إحدى المجموعتين للخطة العلاجية القائمة على الوسائط التفاعلية و الفيديو أساسا .

إن توظيف الوسائط التفاعلية لها فعالية كبيرة في علاج صعوبات القراءة ،و تحسين مهارات الفهم والاستيعاب،والاستنتاج لتوفرعناصرعديدة منها الصوت،الصورة والحركة،والتفاعلية وهذا ما بينه الحيلة في عرضه لمخطط **ديل** بأن نسبة ستيعاب والفهم تزداد وتترسخ عندما تجتمع هذه العناصر، و بينته كل من دراسة **ساكر** و**ايرستيان** **(2005)**و دراسة **شان** (2006) بحيث أكدت أن الشروحات باستخدام الوسائط يعمل على استدعاء الأفكار، والمفردات، و الفهم و دراسة **شور و رورجز** (2011) و دراسة **عبيدات**(2010) و دراسة **الكحالي** (2007) و دراسة **أنور العطار** (2009) وهذا راجع لفعالية الوسائط و خصائصها بحيث تهيئ للمتعلم الوقت الكافي لمتابعة البرنامج بالسرعة التي تتوافق وقدراته العقلية وخبرته العلمية، كما أنها تزوده بالتغذية الراجعة لمعرفة مستواه عند تشغيله للبرنامج التعليمي أو التدريبي ،فهي وسيلة للتقويم الذاتي وتمنحه فرصة إعادة عرض البرنامج لأكثر من مرة وفق لحاجات المتعلم ،و ظروفه الزمانية والمكانية، بالإضافة

إلى أنها ترفع عنه الشعور بالحرج و القلق وتجلب كل انتباهه ،وبالتالي تقلص من حدة التوتر والقلق لديه .

الاستنتاجات العامة :

على ضوء نتائج الدراسة توصلت الباحثة إلى مجموعة من الاستنتاجات تمثلت فيما يلي :

- انتشار صعوبات تعلم القراءة بينأوساط تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وتمظهرت في جانبين هما: أولا الفهم والاستيعاب القرائي و ثانيا الحركات القرائية .
- صعوبات القراءة الأكثر انتشارا صنفت في المتوسط وقف مقياس التشخيصي لصعوبات القراءة .
- صعوبات القراءة منتشرة عند الذكور أكثر من الإناث.
- الوسائط التفاعلية والفيديو –أساسا– لها فعالية كبيرة عند توظيفها في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .
- ساهمت الوسائط التفاعلية في تحسين مهارة الفهم والاستيعاب لدى تلاميذالسنة الخامسة ابتدائي،الذين يعانون صعوبات القراءة.
- مساهمة الوسائط التفاعلية في تحسين الحركات القرائية للتلميذ وتخفيف حدة التوتر لديه .
- إمكانية علاج صعوبات القراءة عن طريق الوسائط التفاعلية والفيديو أساسا.
- البرامج العلاجية لها فعاليتها في علاج صعوبات تعلم القراءة سواء من خلال الدراسة الحالية أو الدراسات التي استندت عليها.

خاتمة الدراسة :

أبرزت الدراسة نتيجة ذات أهمية كبيرة تكمن في مدى مساهمة الوسائط التفاعلية في علاج صعوبات القراءة عند توظيفها وفق خطة علاجية ،و بالتالي يمكن إدراج الوسائط التفاعلية كأسلوب علاجي باعتبارها تمس كل حواس المتعلم وتشد انتباهه.

توظيف الوسائط التفاعلية أثناء العملية العلاجية يوفرجو مملوء بالمتعةوالتشويق والتركيز ،والراحة النفسية،والرضا وبرزذلك من خلال التفاعل والإقبال المستمرعلى الحصص العلاجية من طرف التلاميذ المعنيين .

ما يجب التأكيد عليه هو ضرورة العمل على التشخيص المبكر والجيد،والحقيقي باستخدام أدوات مختلفة،ومقننة،ومراعية للبيئة الجزائرية من جهةومن جهة أخرى القيام بالأعمال التحسسية للتعريف،والتوعية لتعامل مع هذه الفئة ذات الخصوصية بتوفيرلها ما يساعدها على التعلم والاستمرارفيه،ومواصلة مسارها الدراسي والاندماج مع الأقسام العادية.

ونظرا لأهمية القراءة على مستويات مختلفة يتوجب خلق استراتيجيات وأساليب حديثة لتدريسها وتعويد التلاميذ عليها،وتنمية اتجاهات إيجابية نحوها من خلال تصميم برامج مختلفة للقراءة .

التوصيات :

تم استخلاص بعض التوصيات في ضوء نتائج هذه الدراسة أهمها :

-العمل على إدماج الوسائط التفاعلية في العملية التعليمية وخاصة في انعدام الأقسام الخاصة وغرف المصادر.

-تدريب المعلمين على توظيف الوسائط التفاعلية في العملية التعليمية لتسهيل عملية التحصيل وتحسين المهارات.

-تجهيز المدارس بالبنية التحتية من أجهزة وحواسيب وبرمجيات تعليمية.

-نشر ثقافة الكل يستطيع التعلم وفق خصوصياته وقدراته.

المقترحات :

-إجراء بحوث حول كل مظهر من مظاهر صعوبات القراءة على حدى وتعرف على مدى فعالية الوسائط التفاعلية في علاجه .

- تخصيص أقسام مكيفة في كل مدرسة ابتدائية

- العمل على تكثيف الندوات التحسيسية من خلال انفتاح الجامعة على المدارس.

-الإكثار من البرامج العلاجية القائمة على الوسائط التفاعلية .

-توظيف الفيديو التفاعلي في علاج صعوبات الأكاديمية الأخرى في كل المستويات الدراسية للمرحلة الابتدائية.

-إجراء بحوث حول صعوبات القراءة في مراحل عليا من التعليم مثل الثانوية والجامعة.

المراجـــع

المراجع باللغة العربية:

1. أولفت، محمود. (2007)،" **بعض سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم" ،دراسة سيكولوجية في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان،** كلية الآداب– قسم علم نفس ، جامعة بيروت العربية، لبنان

2. أبركان ، محمد .(2014 ، نوفمبر) **.جريدة المساء المغربية :** ص الرابعة

3. ابن منظور. (1992). **لسان العرب** ، القاهرة ،دار المعارف

4. أبو ديار ،مسعد **.(2012).** القياس و التشخيص لدوي صعوبات التعلم ، الكويت، سلسلة إصدارات مركز تقويم و تعليم الطفل. .

5. الأنصاري ،علي محمد علي محمد علي .(2009). **مدى فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل في تنمية مهارة تعرف الكلمة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت،** أطروحة مكملة لنيل شهادة ماجستير ، جامعة الكويت.

6. البحراوي ،إبراهيم .**(2012).** قراءات في صعوبات التعلم .

7. البحيري ،جاد .**(بدون تاريخ). ورشة حول استراتيجيات تدريس المعسرين قرائيا** ،ورقة بحثية قدمت في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية .

8. بلبكاي،جمال (2015) **العوامل المساهمة في ظهور صعوبات التعلم القراءة،** ندوة دولية حول التعلم (المغرب)

9. بشلاغم، يحى.(2011). مدخل إلى منهجية البحث النفسي و التربوي، تلمسان، كنوز النشر و التوزيع

10. البرعي ،عبد الله محمود .(2013). ***فاعلية برنامج محوسب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف الثالث*** ، أطروحة مكملة لنيل شهادة ماجستير ، جامعة غزة، فلسطين .

11. برو، محمد (2014) صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، مجلة العلوم الاجتماعية و الانسانية، الجزائر(15)95-110

12. البصيص ،حاتم حسين . (2011) . **تنمية مهارات القراءة و الكتابة : استراتيجيات متعددة للتدريس و التقويم** ، وزارة الثقافة دمشق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب .

13. البطاينة ،أسامة ،و أخرون .(2000). **صعوبات التعلم : النظرية و الممارسة** ، الأردن، دار المسيرة.

14. بطرس، حافظ ،بطرس .(2009) .**تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم** ،ط1، الادرن، دار المسيرة للنشر و التوزيع.

15. البغدادي، محمد رضا .(**2002**). **تكنولوجيا التعليم و التعلم** ،ط2، القاهرة ، دار الفكر العربي ..

16. بن أل تميم ،عبد الله بن ،محمد بن عايض. (2009). ***فاعلية استخدام القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي*** ،أطروحة مكملة لنيل شهادة ماجستير جامعة أم القرى .

17. بن صافية أمال. (2002). : ***الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة*** ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في الارطفونيا ، جامعة الجزائر.

18. بن عروم وافية .(2010). ***صعوبات التعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ السنتين الثانية و الثالثة ابتدائي*** ،مذكرة مكملة لنيل شهادة ماجستير ،جامعة مستغانم ، الجزائر.

19. بن فليس ،خديجة .(2010)، ***أنماط السيادة النصفية للمخ و الادراك و الذاكرة البصرين*** ،**دراسة مقارنة بين العادين و ذوي صعوبات الرياضيات و الكتابة** ،أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي ، جامعة منتوري قسنطينة ، الجزائر

20. بنت سليمان ،هند ،**و أريج .(2011)** .التقنيات المساعدة لذوي صعوبات التعلم

21. .بوفلاح .كريمة (2007). ***دراسة وتحليل استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبة القراءة*** ، أطروحة مكملة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس اللغوي و المعرفي ، جامعة الجزائر.

22. بكاي ،جمال.(2015) .**ورقة بحثية للندوة الدولية حول تقييم مهارات القراءة في الوسط المدرسي ،فاس ، المغرب**

23. التبال ،زيد، محمد. **(2001). استخدام أساليب التفاوت بين القدرات العقلية و التحصيل الأكاديمي في تعرف صعوبات التعلم لدى الأطفال الكويت ،المجلة التربوية** المجلد15 عدد 58 ، الكويت.

24. تعوينات ، علي .**(1992). صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة** ، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية .

25. بلقميدي، عباس(2011)،**""صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي و علاقتها بالخصائص السلوكية و تقدير الذات الأكاديمي"**،دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بولاية وهران،رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة كلية العلوم الاجتماعية ،وهران، الجزائر

26. حمزة ،أحمد ، عبد الكريم .(2008) . **سيكولوجيا عسر القراءة** ، ط1 ، عمان – الأردن ، دار الثقافة للنشر و التوزيع

27. الحاج ، أحمد عبد الكريم(2010). **الصعوبات التعليمية الاعاقات الخفية** ،عمان ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع

28. جاري ،البشير .(2016). ***علاقة بعض الأساليب المعرفية بصعوبات القراءة*** ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي ،جامعة سعيدة ، الجزائر

29. جخراب ،سعاد .(2010). ***التقويم اللغوي طرقه و معاييره في المدرسة الجزائرية ، السنة الخامسة نموذجا*** ، أطروحة مكملة لنيل شهادة ماجستير ،جامعة قاصي مرباح ورقلة، الجزائر

30. الجعافرة ،حاتم صالح .(2008) **الاضطرابات الحركية عند الاطفال**،ط1 ،عمان ، دار أسامة.

31. جابر ،سعاد محمود.(2001)**برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لعلاج العسر القرائي لتلاميذ الصف الثالث ،أسوان مصر**

32. الخزارجى ،جمال، بن عمار الجزائري الأندلسي. **(2005)**، "صعوبات التعلم عند الأطفال"،**المكتبة الالكترونية**،أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، www.gulfkids.com

33. الخطيب ،عاكف، عبد الله .(2003).صعوبات تعلم القراءة و المطالعة في مراحل التعليم العام.**مجلة جامعة سعود السعودية**،16(1)1-32

34. الجزار ،عبد اللطيف **(1995)**.ورقة بحثية : **مراكز مصادر التعلم في الجامعة** ، في **مفهومها ، أهميتها ووظائفها** .، ندوة تكنولوجيا التعليم في الجامعة – كلية التربية ، جامعة عين شمس، القاهرة.

35. جلجل ،نصرة محمد عبد المجيد. **(1995). العسر القرائي** ، ط2، القاهرة دار النهضة المصرية .

36. حاج صابري ،فاطمة الزهراء .(2005): ***عسر القراءة النمائي و علاقته ببعض المتغيرات الأخرى لتلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي لولاية ورقلة***، أطروحة مكملة لنيل شهادة ماجستير، جامعة ورقلة ، الجزائر .

37. حداد ،عبد الكريم سليم .(2006) .: ***فعالية استراتيجية قرائية في الاستيعاب القرائي لدى*** الصف الثامن الأساسي ، أطروحة دكتوراه ، دمشق،سوريا.

38. حسن، زيتون، حسين .(2001). **تصميم التدريس رؤية منظومية** ،ط2 ، القاهرة .

39. ،حسنات ،نجاح أحمد .(2012). **مادة تعليمية حول أليات تنفيذ برنامج تفاعلي في مختبر الحاسوب**، المملكة العربية السعودية.

40. حماد ،مصطفى **.(2008)** .، **ورشة حول مساق الاختبارات النفسية ، عمليا - اختبار الذكاء أحمد زكي صالح .**

41. الحيلة ،محمد محمود . **(2009). تصميم و انتاج الوسائل التعليمية التعلمية**، ط5،عمان الاردن، دار المسيرة.

42. الحيلة ،محمد محمود **.(2012) التكنولوجيا التعليمية و المعلوماتية** ،الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي .

43. **الحيلواني، ياسر وآخرون (1998)**،" مقدمة في تقييم ومعالجة الصعوبات الأساسية في الحساب" ، العين ، الكويت ، دار الكتاب الجامعي.

44. الحيلواني ،ياسر.**(2003). تدريس و تقنية مهارة القراءة** ، الكويت، مكتبة الفلاح

45. الخريسات ،سمير، وأخرون .**(2013)، ورقة بحثية، مستحدثات تكنولوجيا التعليم** . الرياض ،الدار العربية للعلوم ،دار الفكر.

46. دانيال ب.هالاهان و جيمس .م كوفمان .**(2008)، سيكولوجيا الأطفال غير العادين وتعليمهم – مقدمة في التربية الخاصة، (**ترجمة عادل ،عبد الله**). ط**1 ، عمان الأردن.

47. دانيال ب،.هالاهان و جيمس .م كوفمان .(2007)**. صعوبات التعلم، مفهومها وطبيعتها والتعلم العلاجي،** (ترجمة عادل، عبد الله**)** .عمان، دار الفكر للنشر و التوزيع .

48. دبراسو ،فطيمة. (2012). ***اضطرابات الجانبية و علاقتها بصعوبات تعلم القراءة والكتابة*** ،أطروحة مكملة لنيل شهادة ماجستير ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، الجزائر.

49. ربيع أمين ،أسامة**. (**2008). **التحليل الاحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام برنامج SPSS** ،القاهرة ،دار الفكر

50. الزيات، فتحي، مصطفى.**(2002)،"نمذجة العلاقات السببية بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية واضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي،** ندوة الاضطرابات السلوكيةٌ والانفعاليّة لدى الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة**"، جامعة الاردن .**

51. الزيات،حسن ، فتحي .(2003) . **صعوبات التعلم قضايا معاصرة** ، القاهرة ،دار النشر للجامعات.

52. الزيات،حسن ، فتحي .(2007) .**دليل بطارية مقايس التقدير التشخصية لصعوبات التعلم** : صعوبات التعلم النمائية و الاكاديمية ،مصر ،ط1 ، دار النشر للجامعات

53. الزيات،حسن ، فتحي**. (**2008)**. الإستراتيجية التدريسية و المداخل العلاجية ط1** مصر ،دار النشر للجامعات .

54. الزيات، حسن ، فتحي. (2009). **صعوبات التعلم الأسس التشخيصية و العلاجية ،** المنصورة**.**

55. الزيتون، عبد الحميد كامل.(2000).التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة،ط1، القاهرةعالم الكتب .

56. السرطاوي، زيدان والسرطاوي ،عبد العزيز **صعوبات التعلم** ، ، الرياض ،مكتبة الصفحات الذهبية.

57. سالم ،محمد عوض الله. و أخرون. **(2008).صعوبات التعلم التشخيص و العلاج** ، ط3 عمان الأردن.،دار الفكر للنشر و التوزيع .

58. سالم ،مهدي محمود **(2000). تقنيات ووسائل التعلم** ،القاهرة.،دار الفكر العربي

59. . السرطاوي ،زيدان أحمد. **(2006). تقيم صعوبات التعلم في القراءة** ، بحث مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم ، الأمانة العامة لتربية الخاصة ، وزارة التربية والتعليم الرياض.

60. السلمي ،محمد بن مطيع الله. (2014). ***أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب الصف الثالث لمهارة القراءة في اللغة الإنجليزية*** ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في المناهج و طرق التدريس ، مكة المكرمة.

61. سليمان، عبد الواحد يوسف، إبراهيم. **(2007) .المخ و صعوبات التعلم رؤية في اطار علم النفس المعرفي الاجتماعية و الانفعالية**،مصر، المكتبة انجلو مصرية.

62. سليمان ،عبد الواحد يوسف إبراهيم **.(2010). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية و الاجتماعية و الانفعالية** ، مصر ، المكتبة انجلو مصرية .

63. السيد ،محمد علي **.(2012). تكنولوجيا الوسائل التعليمية** ، ط1 القاهرة ،دار الفكر.

64. شحاتة ،حسن ،والنجار زينب. (بدون تاريخ) **.معجم المصطلحات التربوية والنفسية.**

65. شرفوح، بشير (2005) **انعكاس السلوك العدواني للمعسرين قرائيا ،أطروحة منشورة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي** ، جامعة الجزائر .

66. شنان ،فريدة ،هجرسي،مصطفى.(2009) **.المعجم التربوي**،المركزالوطني للوثائق التربوية. عالم الكتب **.**

67. شوقي ،ممادي .(**2013**)، "النماذج المفسرة لصعوبات التعلم و سبل توظيفها في تدريس التلاميذ ذوي هذه الصعوبات"،**مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية** ،العدد13 جامعة الوادي،الجزائر.

68. عبد الهادي، نبيل **.**(2000)، **ب**طء التعلم و صعوباته ، ط1 ،عمان الأردن، دار وائل .

69. عبيد ماجدة السيد**. (2005). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها** ،الأردن، دار الصفاء للنشر و التوزيع .

70. العتيبي .عبد الله صويلح عبد الله .(2012). ***البنية النفسية للمعسرين قرائيا من تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية*** ، أطروحة مكملة لنيل شهادة ماجستير ، جامعة القاهرة.

71. العطار ،أنور حسن. (2009). ***أثر برنامج علاجي بالوسائط المتعددة لعلاج صعوبات التعلم مبحث الصرف لدى طلبة الصف الثامن*** ،أطروحة مكملة لنيل شهادة الماجستير ، جامعة غزة ، فلسطين .

72. علي ،كامل، محمد **.**(2003)**. صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**،مصر ،مركز الإسكندرية للكتاب.

73. علي ،محمد ، النوبي .(2011)**. صعوبات التعلم بين المهارات و الاضطرابات**، عمان ،دار الصفاء للنشر و التوزيع .

74. عمر جلال الدين، و أحمد حسن .**(بدون تاريخ)** . دراسة استطلاعية حول الوسائل المساندة لذوي صعوبات التعلم، مؤتمر الاول لتقنيات و الوسائل المساندة ، المملكة العربية السعودية.

75. عواد ،أحمد، ابراهيم**. (**2008). **صعوبات التعلم** ، عمان -الأردن ، مؤسسة

76. عياد ،مسعودة .(2007). ***اكتساب مفهومي الزمان و المكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية*** ،أطروحة مكملة لنيل شهادة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر .

77. عزمي ،جاد،نبيل.(2001).**التصميم التعليمي للوسائط المتعددة**، مصر، الناشر دار الهدى للنشر و التوزيع

78. فرحان ،أحمد، وعوين ،محمد الهادي.(2014) : ***نموذج تشخيصي وعلاجي لصعوبات التعلم الأكاديمية قائم على بيداغوجية الإدماج***، أطروحة مكملة لنيل شهادة ماجستير ، جامعة الوادي ، الجزائر .

79. فهيم ،مصطفى .(1995). **القراءة و مهارتها و مشكلاتها في المدرسة الابتدائية** ، القاهرة،العربية للطباعة و النشر .

80. **قاموس التربية الخاصة و تأهيل غير العاديين**. (1992). ،ط1. موقع أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.www.gulfkids.com

81. قلاب ،صليحة. (2013) **عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف و التشخيص و التدريب من خلال تعيير اختبار القراءة و اقتراح برنامج للفحص و التدريب على القراءة** ، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الارطفونيا ،جامعة الجزائر 2.

82. قنديل ، بن عبد الرحمن.(1998). **الوسائل التعليمية و التكنولوجيا في التعلم** ،ط1 القاهرة ، دار الفكر .

83. الكثيري ، نورة.(1994).صعوبات التعلم
http//www.kwse.info/ form/showthreqd.php

84. كوافحة ،تسير، مفلح. (1990).**صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**، ط2 ، ،الاردن ، دار المسيرة للنشر و التوزيع .

85.كيرك و كالفن.(1988) .**صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية** ،(ترجمة السرطاوي . كوافحة، تيسير، مفلح (**2003**)،**"صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة"**، ،عمان،ط1، دار الميسرة

86. لافي، عبد الله سعيد .(2009) . **القراءة و تنمية التفكير** ،ط2 ، القاهرة ،عالم الكتب .

87. لعيس، إسماعيل، و سعد الله، الطاهر(2006). دور حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى ضعاف القراءة، **مجلة جامعة دمشق سوريا، مجلد 22 عدد الأول** ،للنشر و التوزيع .

88. اللقاني ، أحمد حسن ،على أحمد الجمل(بدون تاريخ) **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس.**

89. لعطوي، سليمة.(2013) الفهم القرائي و استراتجياته و صعوبة تعلمه ،**مجلة دراسات نفسية و تربوية ،عدد11 -147-159 جامعة مولود معمر، تيزوزو،الجزائر**

90. **المجلة التربوية** ،2001 ، التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في ضوء تكنولوجيا الاتصالات العدد 16 جامعة سوهاج ، مصر.

91. المجلة المصرية للدراسات النفسية المجلد 14 العدد45 ، أكتوبر2004، مصر.

92. **مجلة نافدة على التربية.** (2001)، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر.عدد46

93. محمد حكيم ،أحمد بن ،عبد المحسن. **(1999). تقنيات التدريس الحديثة** ،ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السعودي الأول ، الرياض .

94. مراكب ،مفيدة. (2010). ***الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (نموذج صعوبات القراءة : مقاربة معرفية ، تربوية*** ، أطروحة مكملة لنيل شهادة ماجستير جامعة باجي المختار عنابة، الجزائر .

95. مرباح ،أحمد تقي الدين. (2014). :***عسر القراءة و علاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ، بمدينة الاغواط*** ،أطروحة مكملة لنيل شهادة ماجستير ، جامعة مولود معمري تيزوزو ، الجزائر

96. مرابطي، ربيعة.(2011)،**"بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين"**،رسالة ماجستير منشورة،كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية،جامعة قسنطينة، الجزائر

97. . معمرية.بشير .**(2005)**. "صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ وتلميذات الطورين الأول و الثاني من التعليم الابتدائي"،**مجلة شبكة العلوم النفسية العربية،عدد** 08

98. معمرية، بشير .(ب.ت) **توضيحات بسيطة في القياس النفسي و لكنها هامة**،جامعة سطيف2

99. موسى ، رشاد عبد العزيز(1994). **بحوث في سيكولوجيا المعاق**، القاهرة ،دار النهضة العربية

100. المغازي ،عجاج ،خيري **.(**1998**)** .**صعوبات القراءة و الفهم القرائي** ، (التشخيص و العلاج) ط1 ، القاهرة، مكتبة الزهراء ،

101. ملحم ،سامي ،محمد**. (2006)..صعوبات التعلم**، ط1 ، الأردن ،دار المسيرة

102. منصوري، مصطفى **.(**2008**) . التأخر الدراسي و طرق علاجه** ، وهران ، الجزائر ،دار الغرب لنشرو التوزيع .

103. نجاح ،أحمد حسن حسنات (2012): ***صعوبات تطبيق برنامج التعليم التفاعلي المحوسب على تلاميذ المرحلة الدنيا بمدارس وكالة القوت الدولية بمحافظة غزة*** أطروحة مكملة لنيل شهادة ماجستير، غزة ، فلسطين .

104. هلال ،رانيا ،محمد. (2007). : ***فعالية برنامج استخدام التعلم التبادلي في مستويات الفهم القرائي و مهارات التفكير الناقد لتلاميذ الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي*** ،أطروحة دكتوراه ، جامعة القاهرة ، مصر ، الوراق للنشر و التوزيع .

105. وزارة التربية الوطنية ، المديرية الفرعية للتعليم المتخصص.(2004، 04) **دليل المعلم لاستكشاف صعوبات التعلم و معالجتها**، الجزائر، ديوان الوطني للمطبوعات

106. وزاراة التربية ،(2011).**المنهاج الدراسي لسنة الخامسة ابتدائي للغة العربية**، الجزائر، ديوان الوطني للمطبوعات .

107. الوقفي ،راضي**.(**2004**) .أساسيات في التربية الخاصة**، عمان، الأردن،جهينة للنشر

108. الوقفي ،راضي **.(**2009**). صعوبات** التعلم : النظرية و التطبيق، ط1، الاردن ،دار المسيرة .

109. زيتون ،كمال. (2002)**. تكنولوجيا التعليم في عصر الاتصالات** ، القاهرة، عالم الكتب .

110. الياسري، حسين ، نوري. (2006)**. صعوبات التعلم الخاصة** ، بيروت ، لبنان.

المراجع باللغة الأجنبية :

110–Apedys.france dyslexie(2007)

http://www.esculape .com/pmc/dyslexie.html

111- BADA , Benaissa **.dyslexie au maroc , constat et inetrrogation légitimes.**

http:/educapress.com/wp-content/uploads/article- dyslexie-au maroc .

112- Chemical Renée **Vincent,(2002), : Dyslexie** , Masson paris.

113– Dubois, Mireille et Roberge, Julie. (2010). **Trouble d'apprentissage** ,pour comprendre et intervenir au cégep

114- Delille , Jean **&** Delille clémentine.**(2008) méthode de lecture syllabique ,éditions marcel Didier .**

115–Gillig, Jean, Marie .(1998) **l'aide aux enfants en difficultes a l'ecole**.dumod, paris.

116–HABIB .Michel.**(1997). Dyslexie cerveau singulier, Solal ,Marseille ,**

117- Jouve :**Théories Explétives de la dyslexie- Introduction des premières Approches de la dyslexie au hypothèses, actuelles.** Bilan des données scientifiques www.savoirlire.net

118–Jose ,Auti**er.(2010), perception en difficulté d'apprentissage quand à leurs conditions d'intégration Scolaires au primaire , université Montréal .**

119- Legay ,Isabelle .**(1996). la compréhension en lecture** pratique pédagogique, **Jocelyne Gassion .**

120- Layes, Ismail.(2008). **L'Apport de la neuropsychologie et la psychologie cognitive dans la compréhension de la dyslexie de développement : quelque points de repère**, CU EL OUED .Algerie.

121- Norbert Sillamy, (1996), **Dictionnaire de Psychologie,** Larousse, canada .

121-**Outil pour diagnostic des difficultés d'acquisition de lecture**,(2007) Fédération Bruxelles . www.opedys.com

122 -**Rôle et impact des TIC sur le l'enseignement et au collège-Al 21/11/2005** www.ISDM.UNIV-TLN.FR

123 - www.martinez.net

الملاحق

الملحق رقم (01):

ترخيص الجامعة

الملحق رقم (02):

ترخيص مديرية التربية

بولاية سعيدة

الملحق رقم (3)

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة

م	الخصائص / السلوك	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
01	يبدو عصبيا – متململا- عبوسا عندما يقرأ					
02	يقرأ بصوت مرتفع و حاد – يضغط على مخارج الحروف					
03	يقاوم القراءة ، يبكي ، يفتت المقاطع والكلمات					
04	يفقد مكان القراءة، و يعيد ما يقرأ بصورة متكررة					
05	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة					
06	يبدو قلقا مرتبكا، يقرب مواد القراءة من عينيه					
07	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة					
08	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص					
09	يعكس أو يستبدل بعض الحروف و الكلمات					
10	يخطئ في نطق الكلمات / يعاني من سوء النطق					
11	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ					
12	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ					
13	يبدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها					
14	يجد صعوبة في التعرف على الحروف و المقاطع و الكلمات					
15	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق و المعاني الواردة في النص					
16	يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءاتها					
17	يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ					
18	يقرأ بطرقة متقطعة : حرف حرف ، مقطع مقطع ، كلمة كلمة					
19	يقرأ بصوت مرتفع و حاد و متشنج					
20	يجد صعوبة في استخدام النقط و الفواصل والوقف عند القراءة					

الملحق رقم (4)

استمارة المعلومات الشخصية ،الصحية و الاجتماعية للتلميذ

سيدي المدرس،سيدتي المدرسة

يقصد بصعوبة القراءة : ضعف أو قصور القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل و الفهم القرائي لمعاني و مضامين النصوص القرائية .

صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظرا للاعتماد كافة المد خلات التعلم على القراءة ، و من ثم تؤثر كفاءة القراءة على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية و الأكاديمية و المهارية.

و باعتباركم الشخص المؤهل على التعرف على هذه الصعوبات لدى تلاميذكم ،نرجو منكم قراءة الاستمارة ووضع علامة (x) في الخانة المقابلة للتقدير(الصعوبة) الذي تراها منطبقًة على التلميذ .

و لكم منا جزيل الشكر و الامتنان

بيانات أولية عن التلميذ (ة):

-اسم و لقب التلميذ(ة):.....السن:.....المدرسة: .....

-هل يعاني التلميذ من أمراض مزمنة: نعم ☐ ***لا*** ☐

يعاني التلميذ من اضطرابات حسية أو حركية ☐ ***سمعية*** ☐ ***بصرية*** ☐

-هل والداه متوفيان أو احدهما: نعم ☐ ***لا*** ☐

-هل هما مطلقان أو منفصلان: نعم ☐ ***لا*** ☐

-الوضعية الاجتماعية و الاقتصادية للأسرة: ***جيدة*** ☐ ***متوسطة*** ☐ ***ضعيفة*** ☐

-معدل الفصل الأول في القراءة :.....

-معدل الفصل الأول:...في القراءة ..

الملحق رقم (5)

بطاقة رصد مظاهر صعوبات القراءة-

مظاهر صعوبات القراءة من خلال الدراسات و أدبيات البحث	مدى انتمائها إلى صعوبات القراءة		تشكل مظهر من مظاهر الصعوبات القرائية بين أوساط تلاميذ– السنة الخامسة ابتدائي		سلامة العبارة
	نعم	لا	نعم	لا	
العادات القرائية:					
الحركات الاضطرابية عند القراءة (الخوف، الانفعال)					
القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعيقها .					
إتعاب العينين أثناء القراءة من خلال جعل أدوات القراءة قريبة من العينين .					
أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة					
الحذف: يعني حذف التلميذ حرفا أو مج من الحروف من الكلمة أو حذف الكلمة من الجملة .					
الإضافة : يعني إضافة التلميذ لحرف أو عدة حروف أو كلمة في الجملة					
الابدال : يعني التلميذ ابدال حرف مكان حرف أخر أوكلمة بد كلمة أخرى في الجملة					
التكرار : يعني إعادة التلميذ للحرف أو كلمة في النص عند قرائتها .					
الأخطاء العكسية : تعني قراءة التلميذ للكلمة معكوسة من نهايتها .					
القراءة السريعة غير لصحيحة: لجوء التلميذ إلى القراءة السريعة فيكثر من الأخطاء					
القراءة البطيئة : قراءة التلميذ للنص ببطء فيفقد النص تركيبه و كذا معنى المراد منه. –القراءة غير سليمة للنص					
أخطاء الاستعاب القرائي					
عدم القدرة على الاستدعاء المعلومات البسيطة من النص .					
عدم إمكانية إعادة سرد القصة بشكل صحيح .					
عدم القدرة على استعادة العنوان النص.					

إضافة صعوبات قرائية أخرى :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

تابع لملحق رقم(5)

أستادتي الفاضلة
أستاذي الفاضل

في إطار إجراء دراسة نيل شهادة الدكتوراه في " صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية في الوسط المدرسي" تحت عنوان : "**توظيف الوسائط التفاعلية في علاج العسر القرائي للتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**".

و من متطلبات هده الدراسة تشخيص صعوبات التعلم القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي تم توظيف وسائط تفاعلية كالفيديو أو الحاسوب و دلك بوضع بعض من موضوعات القراءة المقررة على التلاميذ وفق المنهاج المعمول به في الصف الخامس الابتدائي لتأكد من كونها الوسيلة المناسبة لعلاج العسر القرائي لدى هذه الفئة من التلاميذ.

وتدرج صعوبات القراءة ضمن صعوبات التعلم الأكاديمية و يقصد بها على أنها الصعوبات التي يتلقها التلميذ في تعلم القراءة و اكتساب آلياتها بالرغم من امتلاكه لقدرات عقلية عادية وتمدرسه بصفة عادية أيضا من جهة و من جهة أخرى غياب اضطرابات حسية و حركية ، و تبرز مظاهر الصعوبات القرائية في عدم القدرة على التعرف على الحرف والتميز بين الأصوات والإبدال بين الحروف أو بين الكلمات كما أن الصعوبات سيحددها الاختبار التشخيصي .

و للعلم أن الباحثة اعتمدت في تشكيل مظاهر صعوبات القراءة من عدة مصادر أهمها الدراسات السابقة سواء كانت أجنبية أو عربية وكذلك الأدبيات ا المتعلقة بالقراءة و صعوباتها بالإضافة إلى المقابلات مع المعلمين .

كما أن الباحثة اطلعت على المقرر الدراسي للسنة الخامسة الابتدائي الخاص بالقراءة من حيث المحتوى و الأهداف وكدا المهارات الواجب اكتسابها أو ترسيخها .

و تم حصر الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في الصف الخامس ابتدائي في هده البطاقة ونرجو من سيادتكم التفضل بإبداء الرأي فيما يلي :

عدد هذه المظاهر و مدى الانتماء هده المظاهر للصعوبات التعلم القرائية وكذلك مدى مناسبتها للعينة المفحوصة .
و لكم منا جزيل الشكر و فائق التقدير و الاحترام .

كورات ك

الملحق رقم (06):

اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح

الاسم واللقب:.....

تاريخ الميلاد:.....

اسم المدرسة:.....

تعليمة الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة على ادراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء، حيث يحتوي الاختبار على مجموعات من الصور،وكل مجموعة تتكون من خمسة صور أو أشكال، أربعة منها متشابهة في صفة أو أكثر، وشكل واحد هو المختلف عن الباقي، والمطلوب منك في هذا الاختبار أن تبحث عن الشكل المختلف بين أفراد المجموعة الواحدة و وضع عليه علامة (×).

الجامعة الإسلامية - غزة
كليـــــة التربيـــــــة
قســـم علـم النفـــس

مســـاق
الاختبارات النفسية (عملـي)

اختبار الذكاء المصور لـ "أحمد زكي صالح"

تقديم

الأستاذ/ إبراهيم مصطفى حماد

قسم علم النفس بالجامعة الإسلامية بغزة

1 **نوفمبـر** 2008

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

اختبار الذكاء المصور لـــ "أحمد زكي صالح"

اسم المؤلف: أحمد زكي صالح

العمر الذي يطبق عليه: 8 سنوات فما فوق

الوقت اللازم للتطبيق: 15 دقيقة فقط "**الوقت محدد من قِبل المؤلف**"

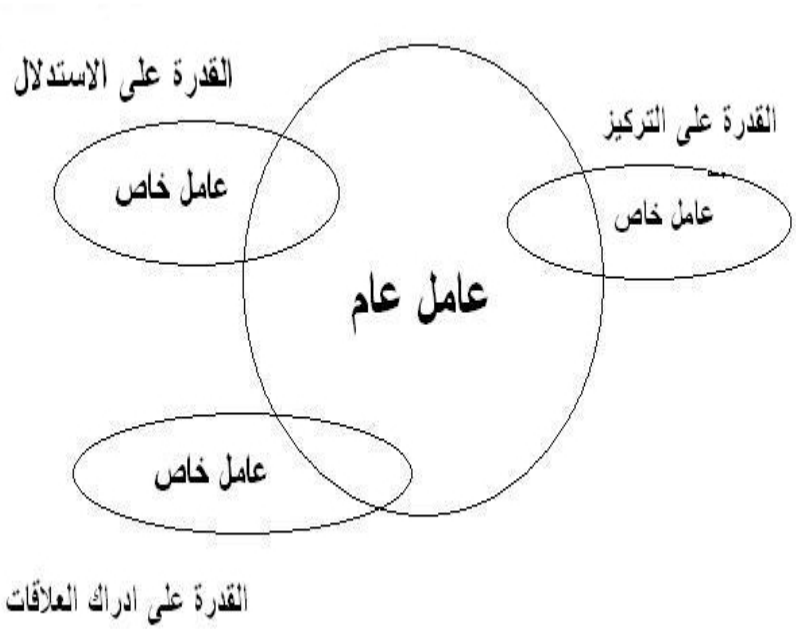
مقدمة

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الجمعية غير اللفظية التي تهدف إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء. كما دل استخدام هذا الاختبار على فائدته الكبيرة في حالات التشخيص الأولى. فهو اختبار لقياس القدرة العامة للأفراد.

ويعتمد هذا الاختبار على نظرية "سبيرمان Spearman" في الذكاء (نظرية العاملين)؛ والتي أرادت التحقق من صحة الفرض القائل بأن "الذكاء قدرة عامة يبدو أثرها في نواحي شتى". فالناس يرون أن الذكي في الناحية السياسية لابد أن يكون ذكياً في ميدان التجارة أو الاقتصاد أو الخدمة الاجتماعية أو في مجال البحث العلمي أو...الخ. ولذلك أجرى "سبيرمان Spearman" عام (1904) عدداً من الاختبارات العقلية –أي التي تقيس قدرات عقلية مختلفة- والاختبارات التحصيلية –أي التي تقيس التحصيل الدراسي- على مجموعات كبيرة من الأفراد ومن أعمار مختلفة، ثم قدر معاملات الارتباط بين كل واحداً منها وسائرها، فإن كان التفوق في قدرة معينة يرتبط بالتفوق في القدرات الأخرى كان هذا دليلاً على وجود "عامل عام" وإن كان التفوق في قدرة معينة مستقلاً عن التفوق في القدرات الأخرى لم يكن هناك "ذكاء عام". فلاحظ أن جميع المعاملات "موجبة جزئية". فكونها "موجبة" فيشير إلى أن هناك عاملاً مشتركاً يؤثر فيها جميعاً، وأما كونها "جزئية" فيشير إلى أن هناك عوامل أخرى غير العامل المشترك تؤثر فيها.

ولتوضيح ما سبق: لو افترضنا أن هناك مجموعة اختبارات تقيس القدرة المكونة للذكاء (كالقدرة على التذكر، والقدرة على إدراك العلاقات، والقدرة على الاستدلال)، ولنفترض أن الفرد حصل في هذه الاختبارات على الدرجات التالية بالترتيب (5، 21، 27) فنجد أن كل درجة لكل اختبار يمكن تحليلها إلى مركبين (**الأول**: يمثل القدر العام المشترك بين هذه الاختبارات جميعاً –أي العامل العام-، **والثاني**: يمثل ذلك المقدار النوعي أو الخاص الذي يختلف من اختبار لآخر حسب نوع القدرة التي يقيسها –أي العامل الخاص-)، **والشكل التالي يوضح هذه الفكرة**:

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



وبذلك يحلل "سبيرمان Spearman" أي درجة في أي اختبار عقلي إلى عاملين رئيسيين: (عامل عام ويرمز له بالرمز –G أو ع- وعامل خاص وبرمز له بالرمز –S أو خ-).

كما وجد "سبيرمان Spearman" أن الاختبارات التي تقيس العمليات العقليـــة ا لعليـــا (كالاســـتدلال والابتكار والفهم) يتطلب النجاح فيها قدراً كبيراً من (ع) وبهذا فهذه العمليات مشبعة بالعامل العام. في حـــين أن العمليات الحسية الحركية أو التي تقيس (التذكر الأصم) يتوقف النجاح فيها على العوامل النوعية أكثر من العام.

مكونات المقياس

يتكون هذا الاختبار من (60) مجموعة من الصور أو الأشكال، وكل مجموعة تتكون من (5) صـــور أو أشكال. ويوجد بكل مجموعة (4) صور أو أشكال متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هـــو المختلف عن باقي أشكال المجموعة.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

تعليمات الاختبار الخاصة بالفاحص

- **قبل البدء بالاختبار**: يجب التأكد من كتابة اسم المفحوص وسنه وعنوانه وتاريخ تطبيق الاختبار وتاريخ الميلاد للمفحوص.
- المطلوب من المفحوص أن يتعرف على الشكل أو الصورة المختلفة عن باقي المجموعة، ثم يضع علامة (×) داخل المربع الذي يرمز للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة المرفقة مع كراسة الاختبار.
- يمكنك أن تساعد المفحوص بالإجابة عن أمثلة الاختبار حتى تتأكد من فهمه للاختبار، ومن ثم لا تتم المساعدة له على الإطلاق.
- يجب عليك ألا تجيب عن تعليقات المفحوص بما يخص وضوح الصور أو الأشكال.
- يجب عليك سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة من المفحوص عند انتهاء الوقت المحدد للمفحوص حتى ولو لم يكن قد أنهى الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار، ومن ثم تقوم بحساب درجاته التي حصل عليها.

تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص

على الفاحص أن يقول للمفحوص: "بعد فهمك لطريقة الإجابة على المجموعات التي أمامك، **المطلوب منك الآن الالتزام بما يلي**":

- أن تعمل بسرعة ودقة وألا ترتكب أخطاء، ولا تضيع وقتاً طويلاً في سؤال واحد، فالوقت المسموح لك للإجابة عن (60) سؤالاً هو (15) دقيقة فقط.
- حاول أن تجيب عن أكبر قدر ممكن من الأسئلة، ولكن ليس شرطاً أن تجيب عنها جميعاً.
- استخدم القلم الأحمر أو الأزرق فقط للإجابة، ويجب أن تلتزم بالرمز (×) في الإجابة عن الأسئلة، ولا تكتب شيئاً في كراسة الاختبار.
- لا تسأل أي سؤال يتعلق بمدى وضوح الصور أو الأشكال.
- التزم بالوقت المسموح لك، وضع القلم فوراً حينما يطلب منك ذلك.
- لا تقلب هذه الصفحة قبل أن يُسمح لك بذلك –أي لا تقلب الصفحة التي بها أمثلة الاختبار لتنتقل إلى الأسئلة حتى يسمح لك بذلك-.عامل خاص

ثبات وصدق المقياس

لقد دل استخدام اختبار الذكاء المصور في عدد من الأبحاث على ثباته بدرجة عالية، إذ تراوحت معاملات الثبات في هذه الأبحاث بين (0.75 -0.85). كما تأكد أيضاً صدقه سواء عن طريق دراسة ارتباطه بغيره من الاختبارات أو عن طريق التحليل العاملي.

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

نظام التصحيح

- بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة أو انتهاء الوقت المحدد للاختبار؛ يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.
- ثم يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص (1) درجة، والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له (0).
- ولمعرفة الإجابات الصحيحة يكون ذلك عن طريق مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص، وهي مرفقة بهذه الكراسة.
- ثم نجمع درجات الأسئلة الصحيحة للمفحوص لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص في هذا الاختبار.

حساب نسبة الذكاء

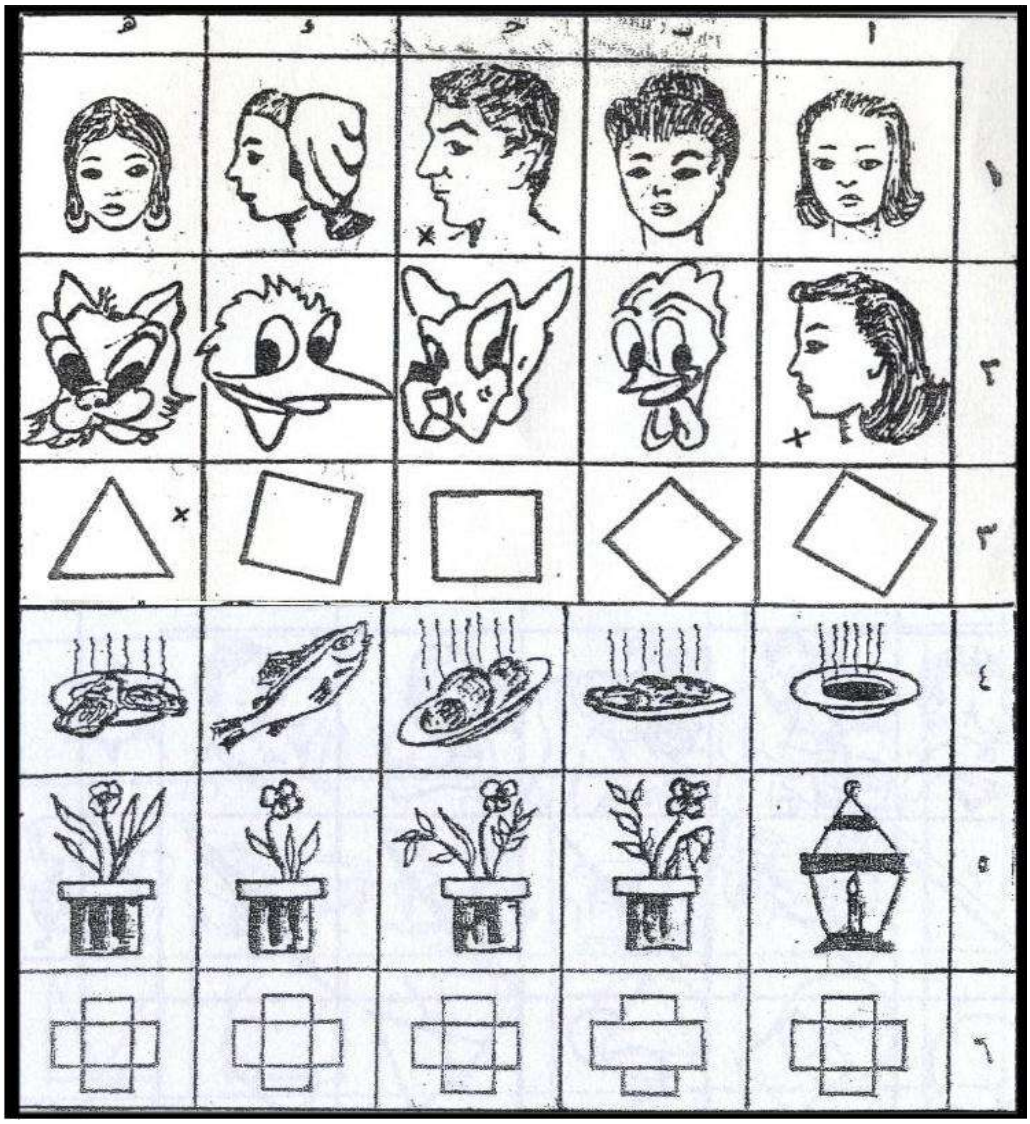
- بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص؛ نذهب لـ (قائمة المعيار الثلاثي للاختبار) - مرفقة مع هذه الكراسة- لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة من نسبة ذكاء.
- فلو كان عمر المفحوص (11) عاماً؛ وحصل في اختبار الذكاء المصور على (38) درجة؛ فإن نسبة ذكائه (IQ) هي (127) درجة. وبالرجوع إلى قائمة تصنيف نسب الذكاء –وهي مرفقة مع الكراسة- سنجد أنه ضمن فئة (الذكي جداً).

PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

كراســـة الاختبـــار

الآن سنعرض عليك بعض الأمثلة:

ابحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات التالية:



ما هو الشكل المخالف في المجموعة رقم (1)؟

لاحظ أن كل الصور تعبر عن (بنت أو سيدة) عدا الصورة (جـــ) فهي تعبر عن رجل.

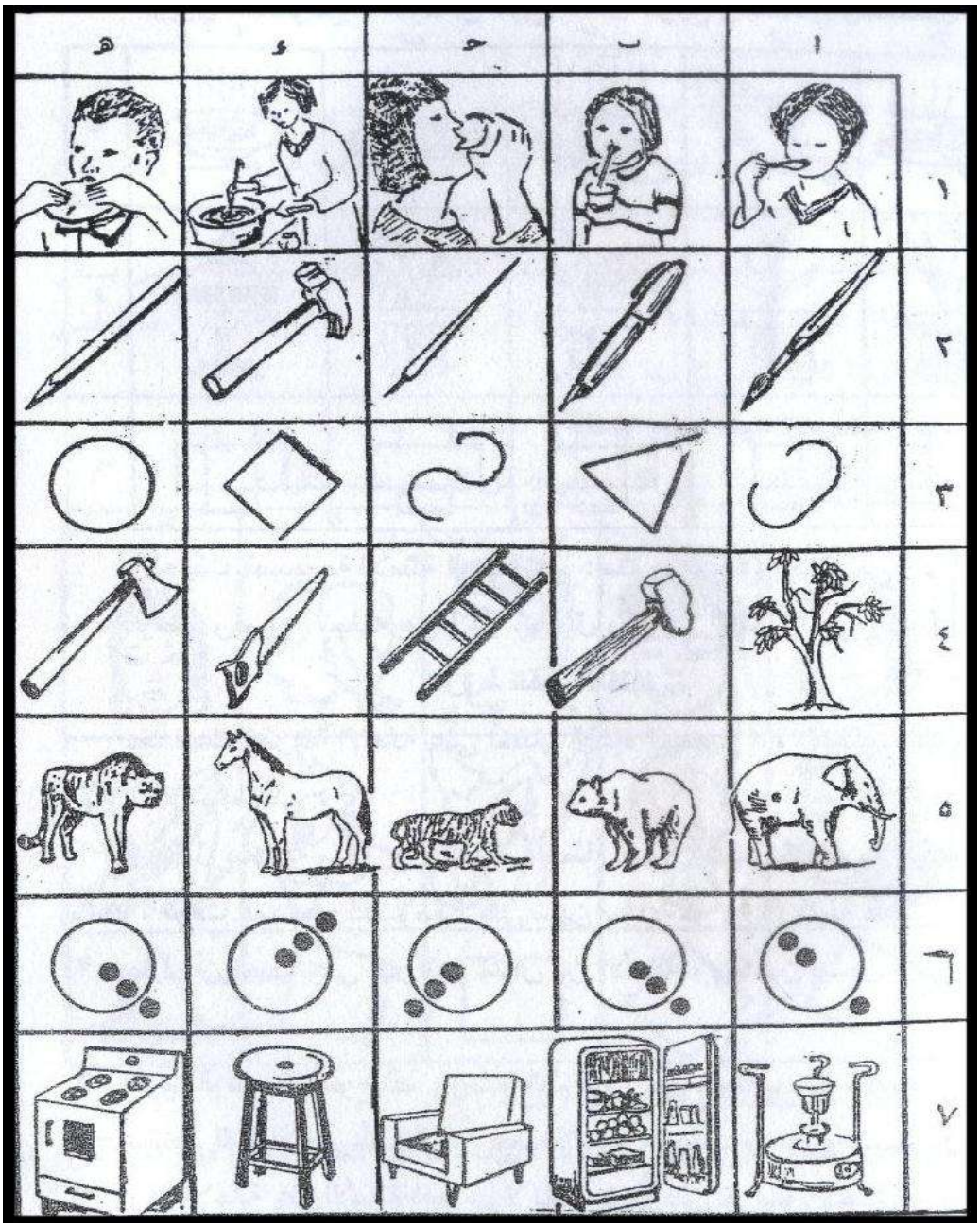
وأما المثال رقم (2) فإن الشكل المخالف هو (أ)، لماذا؟

وبالمثال رقم (3) فإن الشكل المخالف هو (هـــ)، لماذا؟

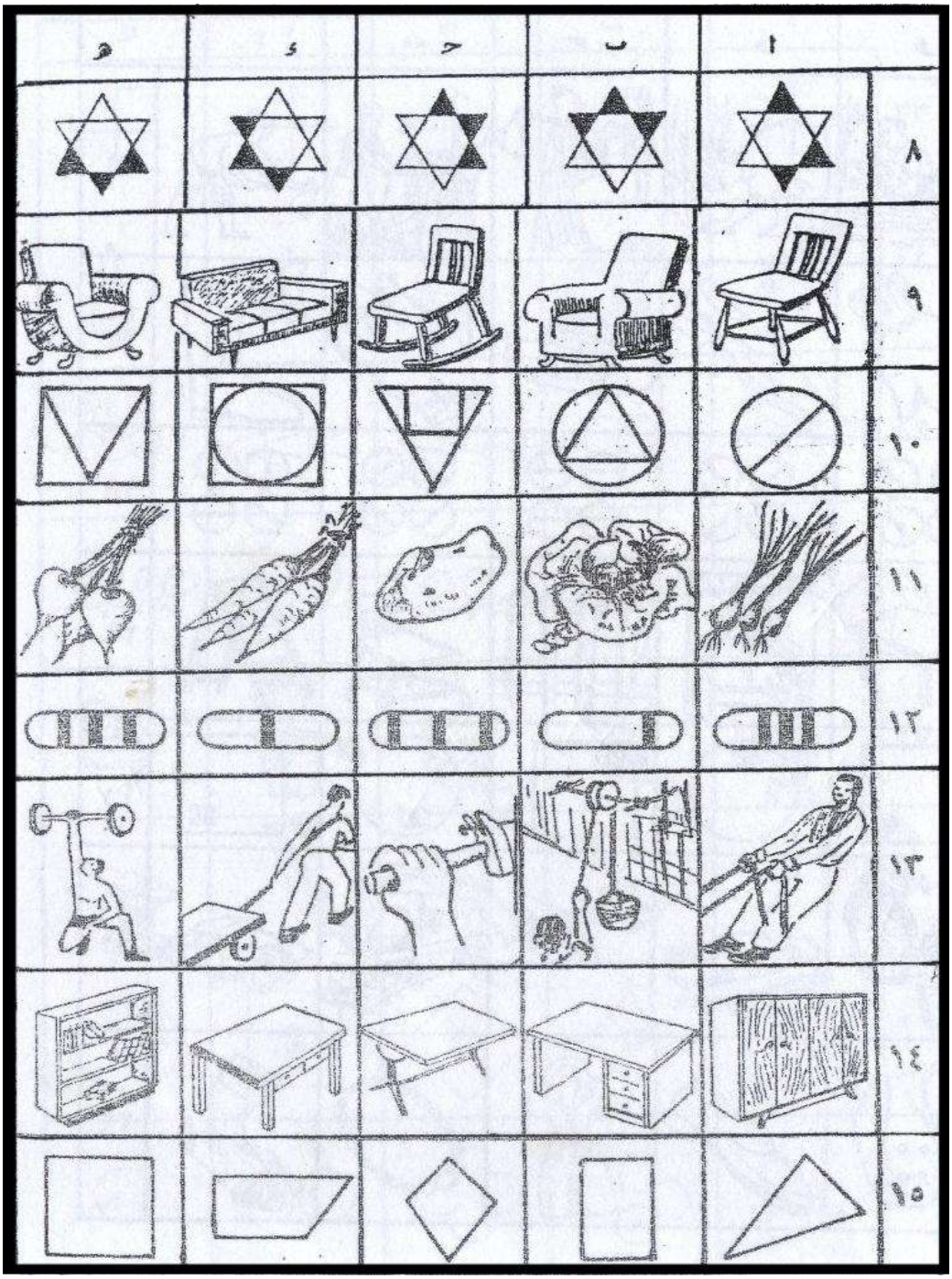
وبالأمثلة رقم (4، 5، 6) يجب أن تجعل المفحوص هو الذي يجيب عنهم مع مساعدتك له حين فشله.

والآن إليك مجموعات الاختبار كاملة، فعلى المفحوص ألا يقلب هذه الورقة إلا بعد السماح له بذلك:

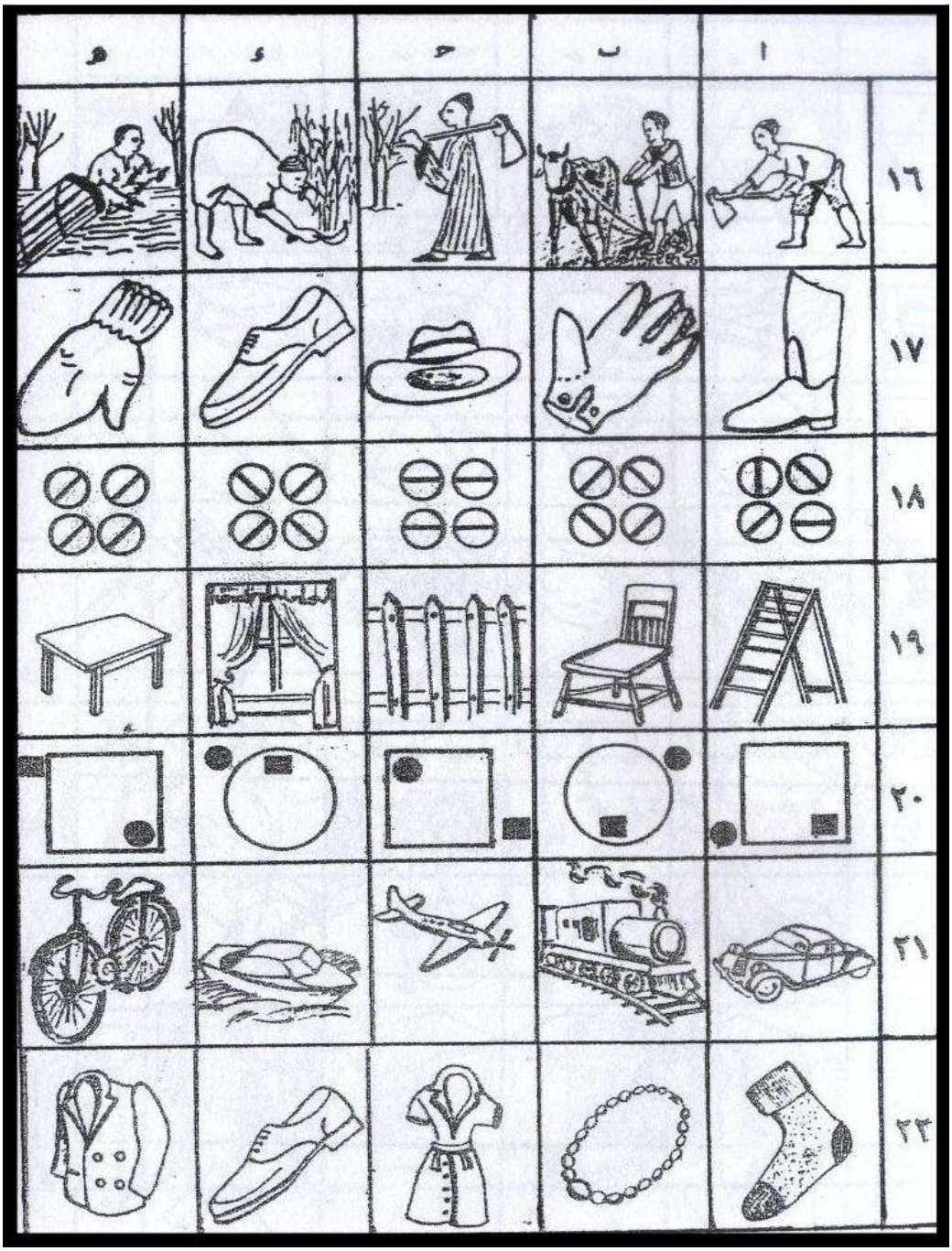
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



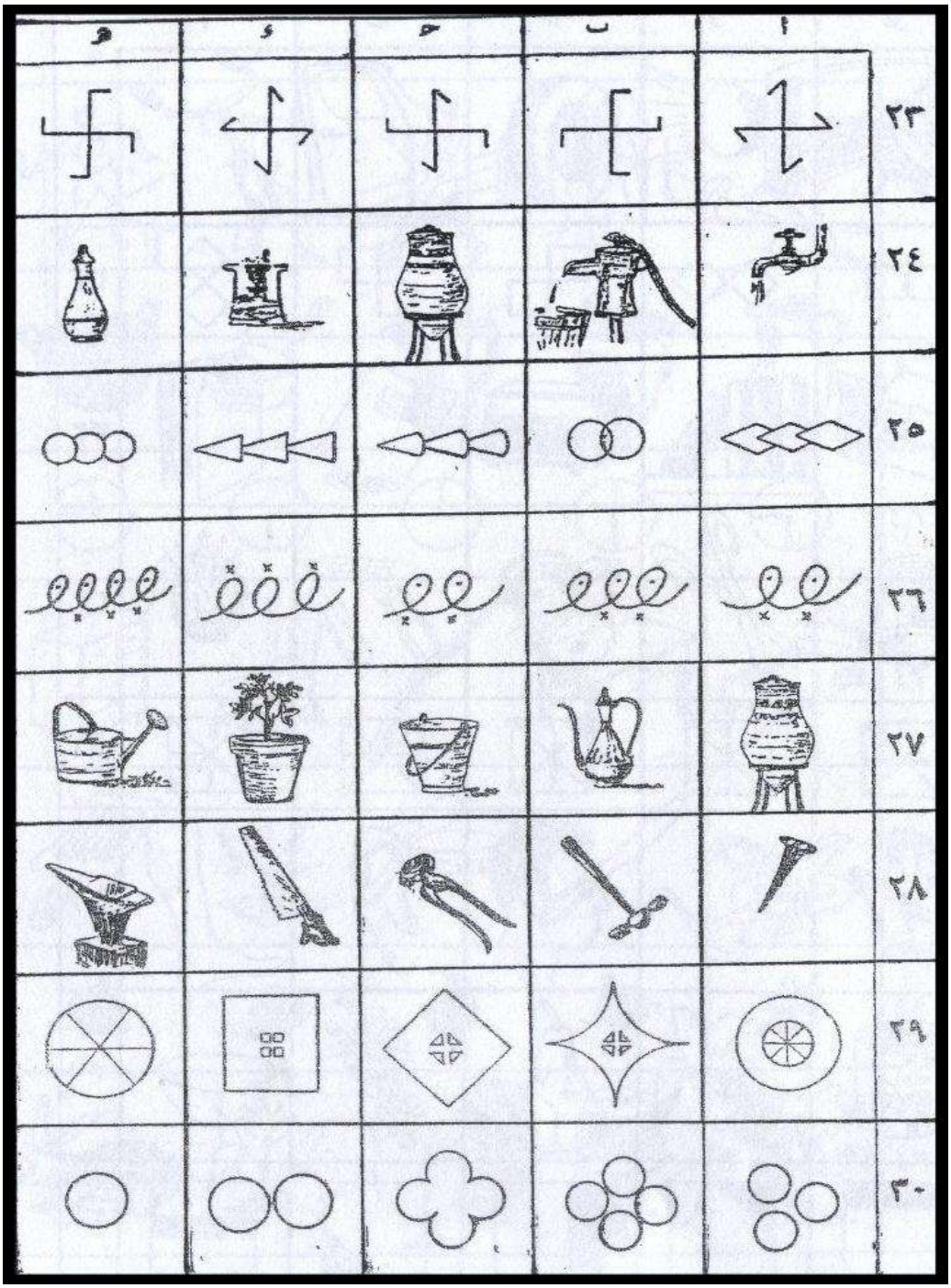
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



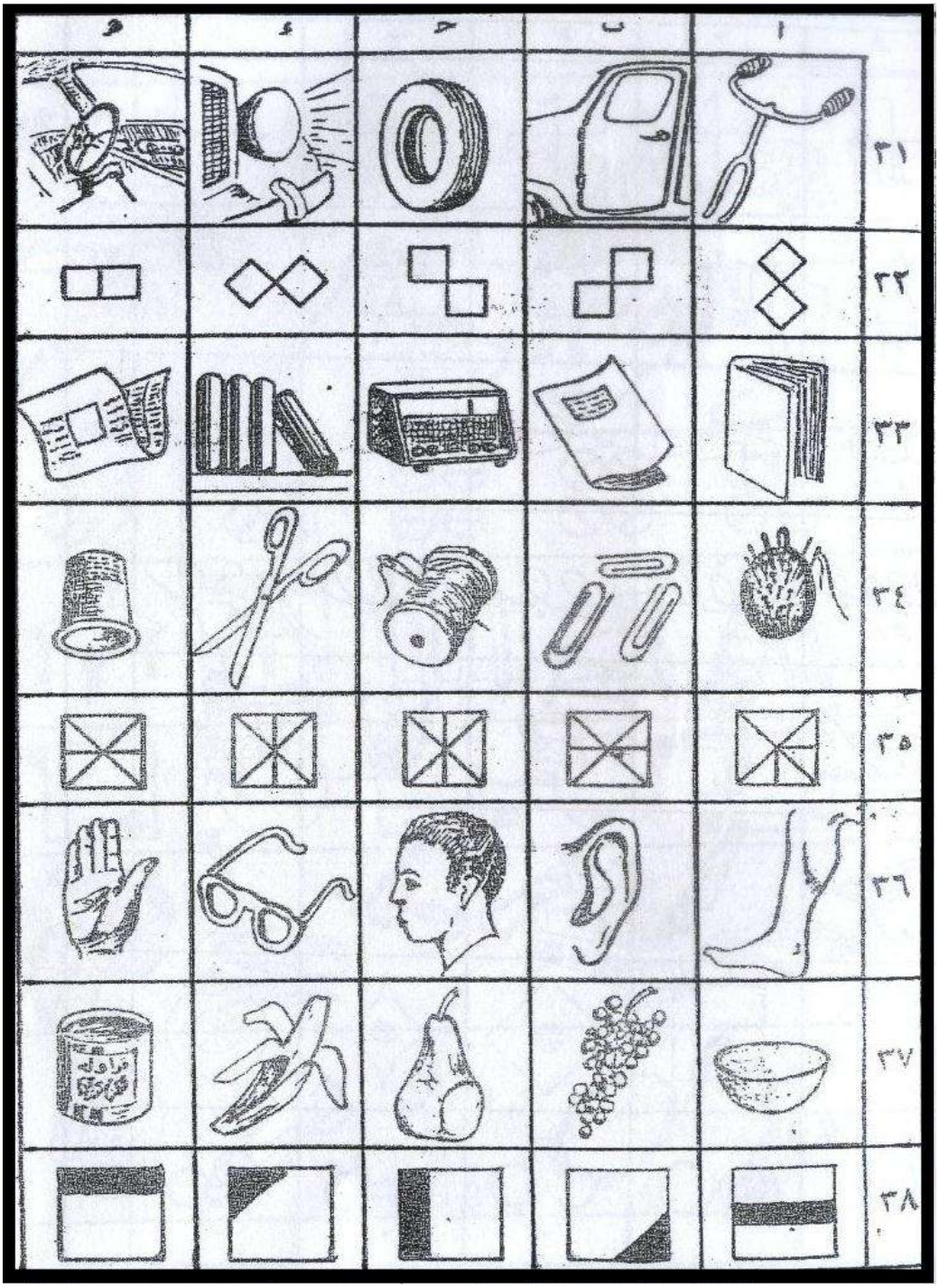
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



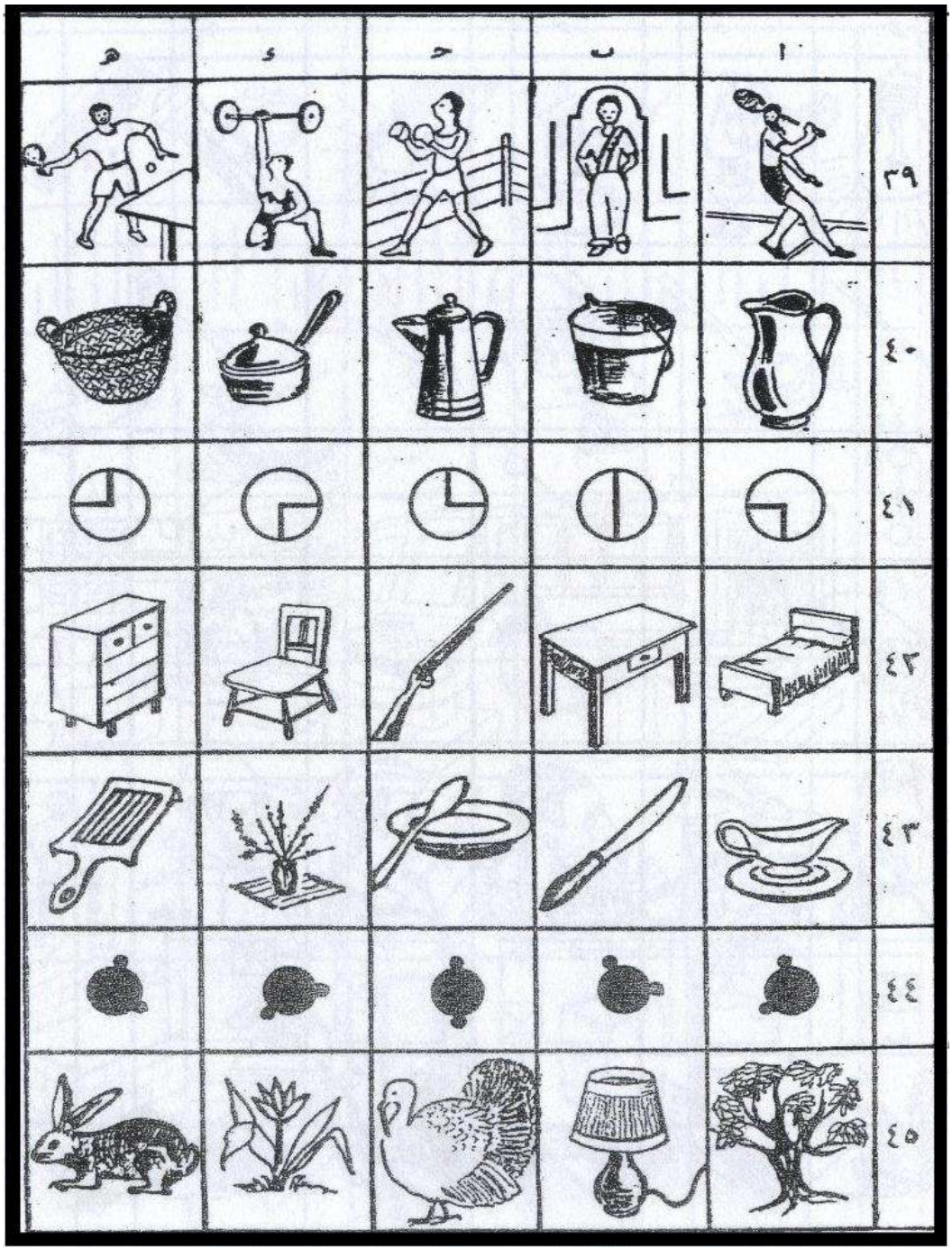
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



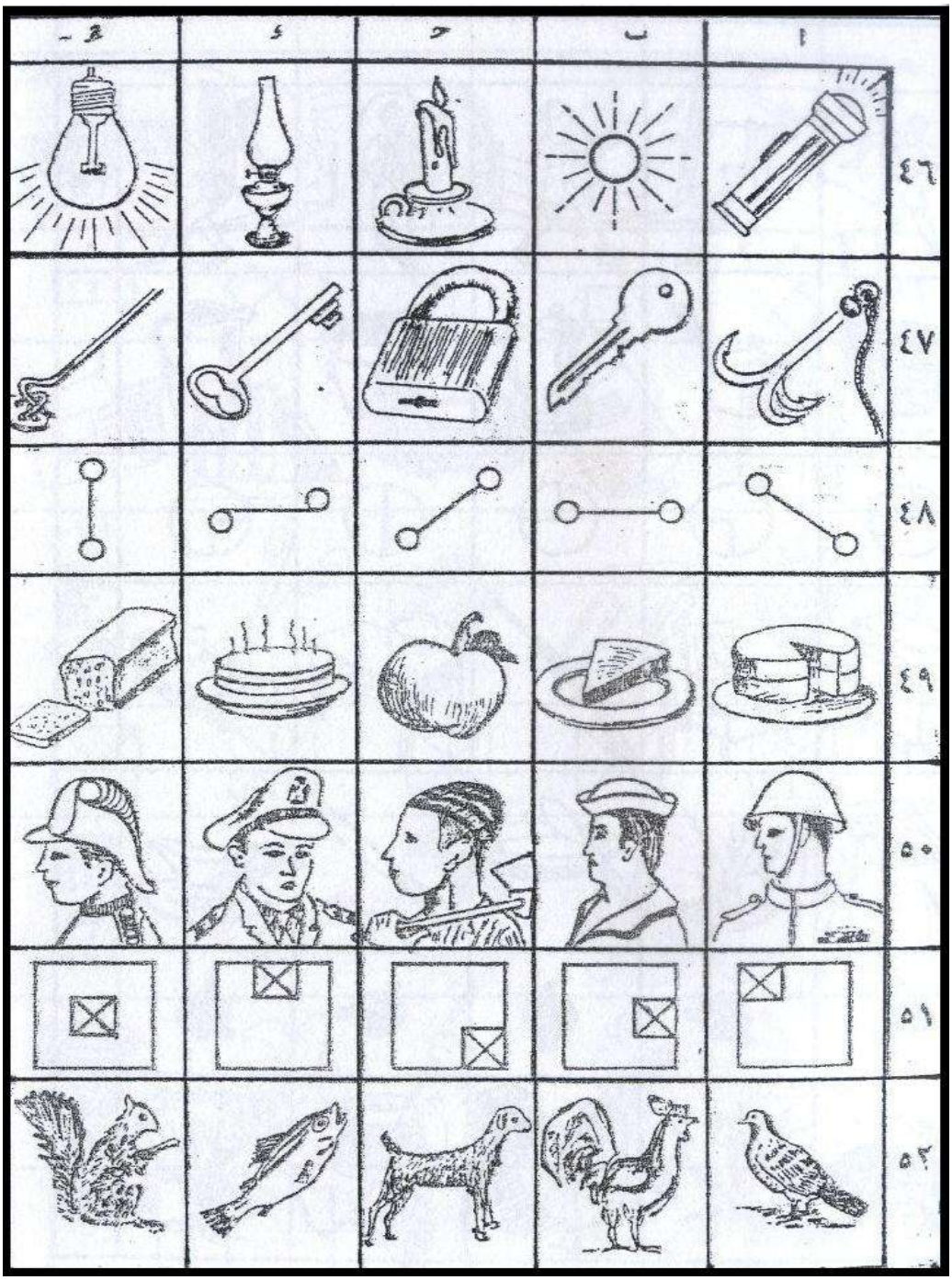
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



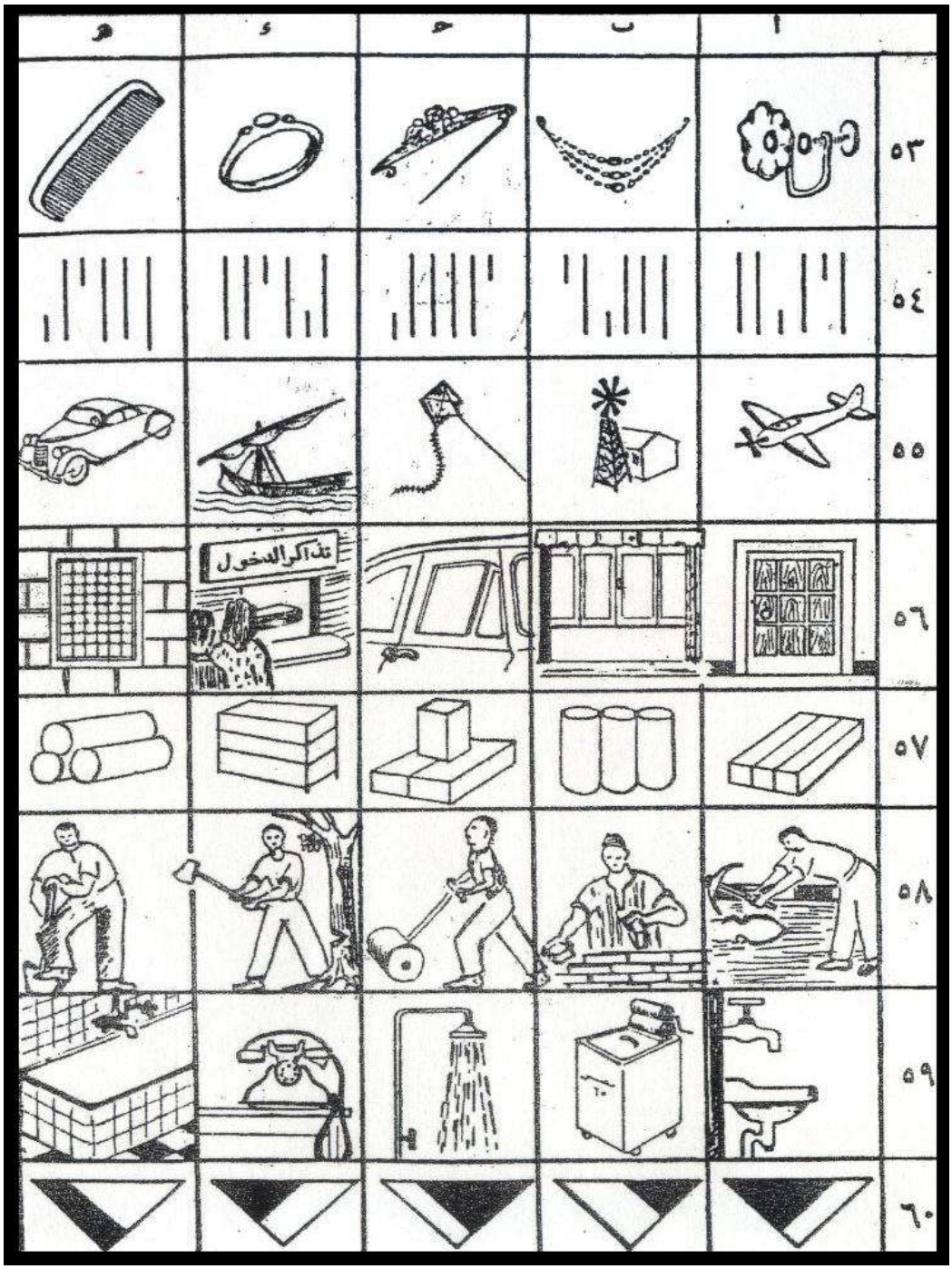
PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com



PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com

تابع لملحق رقم (6)

مفتاح التصحيح:

السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب
01	د	16	ج	31	أ	46	ب
02	د	17	ج	32	هـ	47	أ
03	هـ	18	أ	33	ج	48	د
04	أ	19	هـ	34	ب	49	ج
05	د	20	أ	35	أ	50	ج
06	أ	21	هـ	36	د	51	هـ
07	ج	22	ب	37	هـ	52	د
08	أ	23	ب	38	أ	53	هـ
09	د	24	د	39	ب	54	ج
10	أ	25	ب	40	هـ	55	هـ
11	ب	26	د	41	ب	56	أ
12	ب	27	د	42	ج	57	ج
13	هـ	28	هـ	43	د	58	ب
14	أ	29	هـ	44	ج	59	د
15	أ	30	ج	45	ب	60	هـ

تابع لملحق رقم (6)

قائمة المعيار الثلاثي لاختبار الذكاء المصور

العمر الزمني										
نسبة الذكاء	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8
135	52	50	47	46	45	42	41	40	36	32
	51	49	46	45	44	41	40	39	35	31
130	50	48	45	44	43	40	39	38	34	30
	49	47	44	43	42	39	38	37	33	29
	48	46	43	42	41	38	37	36	32	28
125	47	45	42	41	40	37	36	35	31	27
	46	44	41	40	39	36	35	34	30	26
120	45	43	40	39	38	35	34	33	29	25
	44	42	39	38	37	34	33	32	28	24
115	43	41	38	37	36	33	32	31	27	23
	42	40	37	36	35	32	31	30	26	22
110	41	39	36	35	34	31	30	29	25	21
	40	38	35	34	33	30	29	28	24	20
	39	37	34	33	32	29	28	27	23	19
105	38	36	33	32	31	28	27	26	22	18
	37	35	32	31	30	27	26	25	21	17
	36	34	31	30	29	26	25	24	20	16
	35	33	30	29	28	25	24	23	19	15
	34	32	29	28	27	24	23	22	18	14
100	33	31	28	27	26	23	22	21	17	13
95	32	30	27	26	25	22	21	20	16	12
	31	29	26	25	24	21	20	19	15	11
90	30	28	25	24	23	20	19	18	14	10
	29	27	24	23	22	19	18	17	13	9
	28	26	23	22	21	18	17	16	12	8
80	27	25	22	21	20	17	16	15	11	7
	26	24	21	20	19	16	15	14	10	6
75	25	23	20	19	18	15	14	13	9	5
	24	22	19	18	17	14	13	12	8	4
70	23	21	18	17	16	13	12	11	7	3
	22	20	17	16	15	12	11	10	6	2
60	21	19	16	15	14	11	10	9	5	1
	20	18	15	14	13	10	9	8	4	1
	19	17						7		
	17	16								

. تابع لملحق رقم (8)

جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

تحكيم برنامج علاجي بالوسائط التفاعلية

السيد / ة.....المحترم –ة-

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها : توظيف الوسائط التفاعلية في علاج صعوبات تعلم القراءة - الفيديو نموذجا-

(لعينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة سعيدة)

- **أهداف البرنامج و أسسه**
- **محتوى البرنامج و تنظميه**
- **طرق التدريس المتبعة في البرنامج**
- **الأنشطة المستخدمة في البرنامج و الوسائل التعليمية**
- **ملآءمة البرامج للمدة الزمنية المقترحة**
- **// البرنامج لطريقة المناقشة في التعليم**
- **// الصياغة اللغوية للبرنامج**

و يرجى منكم تقديم ما ترونه مناسبا من آراء و مقترحات تفيد في مجال البحث العلمي ، و إضافة أو حذف أواستبدال ، أو تعديل ما ترونه مناسبا .

و تقبلوا فائق الشكر و التقدير

الطالبة الباحثة : كريمة كورات

ملحق رقم (8)

قائمة بأسماء السيدات و السادة المحكمين

الرقم	اللقب و الاسم	الوظيفة
01	منصوري مصطفي	أستاذ التعليم العالي
02	لكحل مصطفى	أستاذ جامعي
03	شريفي علي	أستاذ جامعي
04	سماح نصيرة	مفتشة تعليم ابتدائي – ا لمادة اللغة العربية
05	خالدي قادة	مفتش تعليم ابتدائي
06	شكاي بلحول	مفتش تعليم ابتدائي
07	مؤدن عونية	مفتشة تعليم ابتدائي
08	سهام	أستاذة مكونة في التعليم الابتدائي
09	بن يحي خيرة	أستاذة مكونة في التعليم الابتدائي
10	قدوري مختارية	أستاذة مكونة في تعليم ابتدائي
11	شارف نصيرة	أستاذة مكونة في التعليم ابتدائي
12	حسين احمد	أستاذ مكون في التعليم الابتدائي
13	غانم عمارة	مهندس دولة في الإعلام الآلي
14	مولاي بلال	مهندس دولة في الإعلام الآلي
15	كورات نصيرة	أستاذة مكونة التعليم الابتدائي
16	فطيمة	أستاذة مكونة التعليم الابتدائي
17	حاكم أم الجيلالي	أستاذة مكونة التعليم الابتدائي
18	بن قدور عبد الكريم (رحمه الله)	أستاذ مكون التعليم الابتدائي
19	صايمي نعيمي	مدير مدرسة ابن خلدون
20		
21		
22		

الملحق رقم (8)

(اختبار تحصيلي قبلي باقتراح من المعلمين)

النّص:

يومُ المُعلّم

جَلستِ الصّديقتان في رُكْنٍ مِن أَركانِ الجامِعَة تُحَدِّقان بعيدًا في الأُفُق . و بَعدَ مُرورِ وَقتٍ مِن صَمتٍ طَويلٍ سَأَلَت آمِنَة : " أَتَدْرينَ يا سُمَيَّة أنَّ هَذا اليَوم يَومٌ يُمَجِّدُ المُعَلِّمَ ويُعلِنُ بِالصَوتِ العَالِي عَنِ المَكانَةِ السَّامِيَّة الّتي وَهَبَها اللهُ عَزَّ و جَلَّ لَهُ ، كَيْف لا وهُوَ الّذي أَصَرَّ أنْ يَنشُرَ نُورَ العِلمِ في كُلِّ مَكانٍ و عَبْرَ كُلِّ زمانٍ؟ "

رَدَّت عَلَيها سُمَيَّة قائِلة :"هو ذلكَ ما كان يَشْغَلُ فِكْري ُنذُ الصَّباحِ، لاَزِلْتُ أَذكرُ يا صَديقَتي مَرْحَلَةً مَرَّت مِن حَياتي مُنذُ زَمنٍ ولازَالَت ذاكِرَتي تَحتفظُ بِشَخصٍ لَم أَلْتَقِ بهِ مُنذُ فَارَقْناهُ كَانَت تِلكَ المَرحَلَةُ يَومَ أَنْ كُنَّا صِغاراً لا نُدْرِكُ شَيْئاً في الحَياة ولَكِن مِن أَوَّلِ يَومٍ وَلَجْنَا فيه بابَ المدرسة إلى أن خَرَجنا مِنها لَمْ نَشعُر إلاَّ و بِنُورِ العِلمِ يَسْطَعُ وَهَّاجاً في صُدورِنا لِيَمْحُوَ ظُلْمَةَ الجَهلِ مِن أَرْواحِنا. و كان ذلكَ الشَّخصُ مُعَلِّمَنا، المُعلّمُ الّذي كُنَّا نَكبُرُ و يَكبرُ معنا حتَّى صارَ بِالنِّسْبَة أبانا الثّاني حتَّى أنَّنا كُنَّا نَقضي مَعهُ أَكثرَ أَوْقاتِنا.

الأسئلة

1- قراءة النص :
2- أعطي عنوانا للنص
3- مَن الشَّخص الّذي كانت الصديقتان تتحدّثان عَنهُ ؟
4- قسم النص إلى فقرات ؟
5- أعطي عنوانا لكل فقرة
6- إستخرج من السند ضد الكلمتين : العلم - خرجنا، ووظفهما في جملة مفيدة
7- إنَّ المُعَلِّمَ يَشْقى مَنْ أَجْلِ تَرْبِيَتِكَ و تَعْليمِكَ ، فَهُوَ يُؤَدّي واجِبَهُ .

أُكْتُبْ نصا من 8 إلى 12 سطرا تتحدث فيه عن فضل المعلم مستثمرا النص

بالتوفيق

الملحق رقم (9)

الاختبار التحصيلي البعدي

الاسم : .....

اللقب .....

قشرة الموز

بعدَ انتهاءِ اليومِ الدراسيّ، التقى عمرو ، و سميرٌ أمامَ بوّابةِ المدرسةِ ، وبعدما تصافَحا ، قالَ عمرو باهتمامٍ :

" ينبغي أنْ نذهبَ لزِيارةِ عمّي صابِر في المنزلِ، بعدَ خروجِهِ منَ المُسْتَشْفى بالأمسِ". قالَ سميرٌ مندهشًا :

"عمّي صابر رجُلٌ طيّبٌ .. ماذا حدثَ له؟!" ردَّ عمرو متأثِّرًا :

" سمعْتُ من ابنهِ صلاح ، صديقنا ، أنَّ الطبيبَ وضعَ ساقَهُ في الجِبْسِ ". تعاطَفَ سمير مع كلامِ عمرو قائلا :

" ينبغي أنْ نزورَهُ بالفِعْلِ؛ فزيارةُ المريضِ من آدابِ التّعامُلِ، ولها أثرٌ طيّبٌ في نفسِ المريضِ وأهلِهِ، وتعْمَلُ على نشْرِ المودَّةِ والمحبَّةِ بينَ أفرادِ المجتمعِ. سوفَ أستأذِنُ والدي في هذا الأمرِ، وأكيدٌ عندما يعرفُ سيأتي معَنا ".

عندَ المساءِ توجّهَ الاثنانِ لزيارةِ العمّ صابرٍ، فسلّما عليه، وجلسا حولَهُ، وبعد أن قُدِّمَ الواجبُ لهما، سألَهُ سمير على استحياءٍ:

"قلْ لي يا عمّي لو سمحْتَ.. كيفَ حدثَ ذلك" ؟ هزَّ العمُّ صابرٍ رأسَهُ مبتسمًا ، وقال :

"إنها قشرةُ الموزِ يا ولدي" . استغربَ عمرو وقالَ:

" قشرةُ موزٍ " ؟!!! قال العمّ صابر: " نعم يا ولدي ، كنتُ عائدًا من عملي ، وإذا بي بعد خطواتٍ من دخولي الشّارع ، أجِدُ نفسي واقعًا على الأرض ، وساقي تُؤْلِمُني بشدّةٍ ، واتّضحَ أنَّ قشرةَ موزٍ هي التي أوْقَعَتْنِي دونَ أنْ أراها أو أشعرَ بها" . سأل سمير متعجبًا:

" قشرةُ موزٍ تفعلُ كلّ ذلك" ؟!! ردَّ والد سمير متأثرًا :

" نعم يا ولدي، وأكثر من ذلك، ولكنَّ اللهَ ستّارٌ". قال عمرو :

" إن من قواعدِ الالتِزامِ والنّظافةِ ألاّ نرميَ مخلفاتِنا في الطّريقِ، الذي هو مُلكٌ لنا جميعًا". أكملَ سمير :

" رغْمَ الشّعاراتِ المكتوبةِ على الجُدرانِ واللافِتاتِ، والشّعاراتِ المُذاعةِ التي تدعو إلى المُحافَظةِ على النّظافةِ إلا أنّ هناك الكثيرينَ مِمَّنْ يُلقُونَ مُخلفاتِهم في الشّارعِ غيرَ مُهتمّينَ بعواقبِ أفعالِهم". قال صلاح ، وهو ينظرُ إلى والده بحُنوٍّ :

لكنْ يجبُ علينا أنْ نستَمِرَّ في دعوَتِنا إلى النّظافةِ ، والمحافظةِ على جمالِ مدينتنا ، ولا نيأس من التّوعيةِ المستمرّةِ . ردَّ عليهم والدُ سمير مبتسمًا ، فخورًا بهم :

" بارك الله لنا فيكم يا أولاد، ونتمنّى الشفاء لعمّكم صابر..." .

- اقرأ النّص التالي ثمّ أجب عن الأسئلة التالية :

1-أعطي عنوانا للنص

2-قسم النص إلى فقرات ثم أعطي لكل فقرة عنوانا.

3- أحداث القصة دارَتْ في مكانيْن اذكرهما.

أ- .....

ب- .....

4 - اذكر من النّصّ كلمتيْن تدلان على زمان:

أ- .....

ب.-.....

5- لماذا كُسِرَتْ رِجلُ العم صابر؟

.....

.....

6- اذكر نَتيجَتَيْن لزيارة المريض:

أ- .....

ب- .....

7- عنوان النّص يعبر عن:

أ- الفكرة المركزية ب- المغزى ت- الأحداث ث- لشخصيات

8- النّص عبارة عن:

أ- قصة ب- قصيدة ت- نص معلوماتي ث- شعر

9- لو رأيْتَ ولدًا يرمي بقشرة موز على الأرض ، ماذا تنصحه؟ علل

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (10)

النصوص القرائية من كتاب اللغة العربية

الملحق رقم(11)

الصدق التمييزي لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة

Group Statistics

	Quality	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Test Complet	Diffcult	25	7.1235	7.0053	4.45520
	Normal	25	10.356	1.3524	2.452146

الملحق رقم(12)

الصدق التمييزي لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Tes t Complet	Equal variances assumed	75,884	,003	10,989	35	,003	66,8398	5,40958	62,675323	89,04536
	Equal variances not assumed			10,989	16,376	,003	66,8398	5,40958	62,675323	89,04536

الملحق رقم (13) انتشار صعوبات تعلم القراءة بين أوساط تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	13	21,3	21,7	21,7
	2	9	14,8	15,0	36,7
	3	20	32,8	33,3	70,0
	4 souvent	5	8,2	8,3	78,3
	5 toujour	12	19,7	20,0	98,3
	6	1	1,6	1,7	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

quest2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	1	1,6	1,7	1,7
	2	1	1,6	1,7	3,3
	3	8	13,1	13,3	16,7
	4 souvent	36	59,0	60,0	76,7
	5 toujour	14	23,0	23,3	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	2	3,3	3,3	3,3
	2	10	16,4	16,7	20,0
	3	32	52,5	53,3	73,3
	4 souvent	12	19,7	20,0	93,3
	5 toujour	4	6,6	6,7	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

quest4

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	7	11,5	11,7	11,7
	2	3	4,9	5,0	16,7
	3	24	39,3	40,0	56,7
	4 souvent	22	36,1	36,7	93,3
	5 toujour	4	6,6	6,7	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

quest5

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	21	34,4	35,0	35,0
	2	4	6,6	6,7	41,7
	3	16	26,2	26,7	68,3

	4 souvent	6	9,8	10,0	78,3
	5 toujour	13	21,3	21,7	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

quest6

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	6	9,8	10,0	10,0
	2	2	3,3	3,3	13,3
	3	10	16,4	16,7	30,0
	4 souvent	23	37,7	38,3	68,3
	5 toujour	19	31,1	31,7	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

quest7

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	3	4,9	5,0	5,0
	2	4	6,6	6,7	11,7
	3	19	31,1	31,7	43,3
	4 souvent	11	18,0	18,3	61,7
	5 toujour	23	37,7	38,3	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

quest8

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	10	16,4	16,7	16,7
	2	7	11,5	11,7	28,3
	3	17	27,9	28,3	56,7
	4 souvent	8	13,1	13,3	70,0
	5 toujour	17	27,9	28,3	98,3
	6	1	1,6	1,7	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

quest9

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	8	13,1	13,3	13,3
	2	6	9,8	10,0	23,3
	3	35	57,4	58,3	81,7
	4 souvent	7	11,5	11,7	93,3
	5 toujour	4	6,6	6,7	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

quest10

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	15	24,6	25,0	25,0
	2	7	11,5	11,7	36,7
	3	18	29,5	30,0	66,7
	4 souvent	14	23,0	23,3	90,0
	5 toujour	6	9,8	10,0	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

quest11

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	8	13,1	13,3	13,3
	2	8	13,1	13,3	26,7
	3	28	45,9	46,7	73,3
	4 souvent	8	13,1	13,3	86,7
	5 toujour	8	13,1	13,3	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

quest12

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	24	39,3	40,0	40,0
	2	8	13,1	13,3	53,3
	3	22	36,1	36,7	90,0
	4 souvent	3	4,9	5,0	95,0
	5 toujour	3	4,9	5,0	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

quest13

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	10	16,4	16,7	16,7
	2	5	8,2	8,3	25,0
	3	32	52,5	53,3	78,3
	4 souvent	9	14,8	15,0	93,3
	5 toujour	4	6,6	6,7	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

quest14

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	7	11,5	11,7	11,7
	2	6	9,8	10,0	21,7
	3	21	34,4	35,0	56,7
	4 souvent	11	18,0	18,3	75,0
	5 toujour	15	24,6	25,0	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

quest15

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	1	5	8,2	8,3	8,3
	2	7	11,5	11,7	20,0
	3	26	42,6	43,3	63,3
	4 souvent	12	19,7	20,0	83,3
	5 toujour	10	16,4	16,7	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

quest16

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	1	3	4,9	5,0	5,0
	2	1	1,6	1,7	6,7
	3	15	24,6	25,0	31,7
	4 souvent	22	36,1	36,7	68,3
	5 toujour	19	31,1	31,7	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

quest17

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide	1	1	1,6	1,7	1,7
	3	6	9,8	10,0	11,7
	4 souvent	24	39,3	40,0	51,7
	5 toujour	29	47,5	48,3	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

quest18

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	2	3,3	3,3	3,3
	2	1	1,6	1,7	5,0
	3	4	6,6	6,7	11,7
	4 souvent	26	42,6	43,3	55,0
	5 toujour	27	44,3	45,0	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

quest19

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	10	16,4	16,7	16,7
	2	5	8,2	8,3	25,0
	3	13	21,3	21,7	46,7
	4 souvent	12	19,7	20,0	66,7
	5 toujour	19	31,1	31,7	98,3
	6	1	1,6	1,7	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

quest20

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	1	1,6	1,7	1,7
	2	1	1,6	1,7	3,3
	3	5	8,2	8,3	11,7
	4 souvent	26	42,6	43,3	55,0
	5 toujour	27	44,3	45,0	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Manquante	Système manquant	1	1,6		
Total		61	100,0		

الملحق رقم (14)

الفرضية الأولى لا توجد فروق بين المجموعة التجريبية و الظابطة في الاختبار القبلي

Statistiques de groupe

	GROUPE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
KABLI	1 DABITA	30	3,87	1,106	,202
	2 TAJRIBIYA	30	3,93	1,081	,197

الملحق رقم (15)

الفروق بين المجموعتين التجربية و الظابطة الفرضية الخاصة بالاختبار التحصيلي البعدي

Statistiques de groupe

	GROUPE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
BA3DI	1 DABITA	30	3,57	1,073	,196
	2 TAJRIBIYA	30	6.53	1,196	,218

Test d'échantillons independent

الملحق رقم(16)

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
BA3DI	Hypothèse de variances égales	,067	,797	-6,706	58	,000	-1,967	,293	-2,554	-1,380
	Hypothèse de variances inégales			-6,706	57,328	,000	-1,967	,293	-2,554	-1,379

الملحق رقم (17)

الفروق بين امجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي و البعدي

Test échantillons appariés

		Différences appariées					T	Ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	BA3DI - KABLI	,650	1,424	,184	,282	1,018	3,536	59	,001

بقاء أثر العلاج

الملحق رقم (18)

Tableau ANCOVA

			Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Signification
KABLI * GROUPE	Inter-groupes	Combiné	,067	1	,067	,056	,814
	Intra-classe		69,333	58	1,195		
	Total		69,400	59			
BA3DI * GROUPE	Inter-groupes	Combiné	58,017	1	58,017	44,966	,000
	Intra-classe		74,833	58	1,290		
	Total		132,850	59			

الملحق رقم (19)

Mesures des associations

	Eta	Eta carré
KABLI * GROUPE	,031	,001
BA3DI * GROUPE	,752	,566

التطبيق	المتوسط الحسابي	درجة الاختبار	نسبة الكسب المعدل لبلاك(Black)
القبلي	3.97	10	1.08
البعدي	6.95		