وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس-مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في شعبة علم النفس تخصص تعليمية العلوم

بعنوان:

فعالية برنامج تعليمي في علاج صعوبات القراءة لدى متمدرسي السنة الأولى ابتدائي من فئة 5-6 سنوات الذين لم يتلقوا تعليماً تحضيرياً

دراسة ميدانية تجريبية بمدرسة شيبان محمد بلدية عشعاشة- مستغانم

من إعداد الطالب:

بلويس حكيـــم

إشراف الأستاذة:

د عـــلاق كريمة

أعضاء لجنة المناقشة:

أ. عليلش فلة (رئيسة)

د. علاق كريمة (مؤطرة ومناقشة)

أ . بن عروم وافية (مناقشة)

السنة الجامعية: 2014-2015

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية

1. الدراسة الإستطلاعية:

1.1 أهــدافها .

2.1 أدوات الدراسة و خصائصها السيكومترية.

3.1 نتائج الدراسة الاستطلاعية.

2 . الدراسة الأساسية:

1.2- منهج الدراسة.

2.2 – مكان و مدة الدراسة.

3.2- عينة الدراسة و كيفية اختيارها

4.2 شروط اختيار الحالات.

5.2 أدوات الدراسة الأساسية.

6.2 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

- تمهيد:

مرت الدراسة الحالية بمرحلتين أساسيتين، أولهما الدراسة الاستطلاعية التي تم فيها اختيار أدوات البحث و دراسة الخصائص السيكومترية لها، ومدى مطابقتها لمجتمع الدراسة. و ثانيها الدراسة الأساسية التي تم بموجبها اختيار الحالات و مواصفاتها و شروط اختيارها ثم تقسيمها إلى مجموعتين مجموعة ضابطة و مجموعة تجريبية و تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية و فق جلسات علاجية و تعليمية.

و سنحاول فيما يلي أن نعرض أعم المحطات التي اتبعت في كلتا المرحلتين:

1. الدراسة الإستطلاعية:

1.1 أهـــدافها :

أ- تحديد الموضوع و ضبطه ضبطاً صحيحاً، و معرفة مدى ملائمته لمجتمع الدراسة.

ب- دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

ج- بناء برنامج تعليمي لعلاج صعوبات القراءة يتلائم مع متمدرسي السنة الأولى ابتدائي.

2.1- أدوات الدراسة : اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية :

أ - **الاختبارات التشخيصية:** و التي سنذكر منها مايلي:

1- اختبار رسم الرجل لـ: جود نف-هاريس لقياس الذكاء لدى الأطفال:

أ- **تعريف الاختبار:** هو اختبار أدائي غير لفظي لقياس الذكاء و القدرات العقلية لدى الأطفال من سن 3-15 سنة، كما يعتبر أيضاً من الاختبارات الإسقاطية ، ظهر في عام ١٩٢٦ من قبل

العالمة **فلورانس جودانف** (عالمة سيكولوجية، أول من فكرت في توظيف رسوم الأطفال للتعرف على قدراتهم العقلية وسماتهم الشخصية) و أول ما ظهر الاختبار أطلق عليه اسم اختبار رسم الرجل لفلورنس جودانف، وبعد ذلك قام بتطويره **هاريس** عام ١٩٦٣ وأصبح الآن يعرف باسم مقياس جودانف–هاريس للرسم.(أبو حماد، 2008، 231،بتصرف)

ب– **أهداف الاختبار:**

– قياس درجة الذكاء للمتمدرس من فئة 5–6 سنوات .

– معرفة صحة و خلو المتمدرس من فئة 5–6 سنوات من أي إعاقة ذهنية .

ج– مميزات الاختبار:

– اختبار غير لفظي، بحيث لا يعتمد على الألفاظ و القراءة و الكتابة في قياس ذكاء الأطفال.

– يمكن تطبيقه بشكل فردي أو بشكل جماعي.

– سهل التطبيق، و قليل التكلفة، و بسيط في عملية تطبيقه فلا يحتاج الفاحص إلى التدريب المعقد.

– لا يحتاج إلى وقت كبير في أدائه و لا في تصحيحه و استخراج درجاته، فمتوسط الوقت لأدائه حوالي 10 دقائق.

–زيادة على قياس الذكاء، يمكن استخدامه بنفس السهولة باعتباره اختباراً لقياس مختلف السمات الشخصية النفسية الفردية و الجماعية(أبو حامد، 2008، 232، بتصرف).

د– تعليمات تطبيق الاختبار: يراعى قبل، أثناء و بعد تطبيق الاختبار مايلي:

– توفير الجو المناسب لإجراء الاختبار و توفير المواد الضرورية للاختبار منها: قلم الرصاص يكون مبري جيداً و ورقة بيضاء غير رقيقة و ممحاة، و التأكد من سلامة سطح الطاولة.

– كتابة المعلومات المتعلقة بالحالات في الأماكن المخصصة لذلك، مثل الاسم و السن و تاريخ الميلاد بالتدقيق.

– الطلب من المفحوصين أن يرسموا على الأوراق التي أمامهم رجلاً، صورة رجل كامل بكل التفاصيل،و التأكيد على الرسم بتمهل و عناية.بحيث تكون التعليمة: " أريد منك أن ترسم لي صورة رجل"، " أرسم أحسن صورة لرجل تستطيعها"، "ارسم رجل بكامل أطرافه ليس اليدين و الرأس فقط"(أبو حامد،2008، 233، بتصرف).

– التأكد من عدم وجود صور أو كتب في محيط المفحوص، لتقليل من احتمالية النقل منها و الاعتماد على ذاكرته و خبراته.

– الحرص على تقديم أشكال التعزيز الايجابي و كلمات للمدح بعد انتهاء المفحوص من الرسم.

–تجنب أي نوع من الملاحظات أو الايحاءات التي قد تؤثر على طبيعة الرسم.

(www.help-curriculum.com . 22/04/2015)

– يسمح للمفحوص بالمحو أو إعادة الرسم كله أو جزء منه.

– يجب على ألا يتدخل الفاحص في أداء المفحوص أو التعليق على رسمه أثناء تطبيق الاختبار.

– لا يحدد الوقت اللازم لعملية التطبيق لدى المفحوص، و لكن معظم الأطفال ينهون الأداء المطلوب في مدة لا تتجاوز 15 دقيقة.

– تعطى للمفحوص بعد الانتهاء من الرسم درجة على كل نقطة من النقاط الكلية للمقياس و المكونة من 50 درجة، و تقدر كل درجة بـ: 3أشهر للعمر العقلي حسب الاختبار. (أبو حامد، 2008، 233، بتصرف).

هـ– **بنود الاختبار**: يتكون الاختبار من 50 بنداً يجب الاعتماد عليها في حساب درجات العمر العقلي للمفحوص، الموضحة فيما يلي:

01– *الرأس*: أي محاولة لإظهار الرأس حتى و لو كان خاليا من ملامح الوجه و لا تحسب ملامح الوجه إذا لم تكن هناك خطوط للرأس.

02– *الساقان*: أي محاولة لإظهار الساقين بعددهما الصحيح، باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبيا حيث تظهر في هذه الحالة رجل واحدة.

03–*الذراعان*: أي محاولة لإظهار الذراعين بعددهما الصحيح، باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبيا حيث تظهر في هذه الحالة ذراع واحدة و لا يعطى الطفل نقطة على رسمه للأصابع ملتصقة بالجذع مباشرة.

04–*الجذع*: أي محاولة لإظهار الجذع حتى لو كانت برسم خط وفي حال كان الجذع ملتصقاً بالرأس لا يعتبر رقبة بل يحسب جذع.

05– *طول الجذع أكبر من عرضه:* يقاسان بالمليمتر إذا تطلب الأمر في هذه الحالة يجب أن لا يكون الرسم عبارة عن خط.

06– *ظهور الأكتاف*: تصحح هذه النقطة بدقة وصرامة فيجب أن تكون هناك أكتاف واضحة و لا تحتسب الزوايا القائمة أكنافا.

07- اتصال الذراعين والساقين بالجذع مهما كان نوع السيقان و الأذرع المرسومة وعددها، فإن التصاقها بالجذع يمنح الطفل نقطة.

08- *اتصال الذراعين و الساقين في الأماكن الصحيحة*: في حالة الرسم الجانبي يجب أن يكون الذراع ملتصقا بمنتصف الجذع تحت الرقبة.

09- *وجود الرقبة*: أي شكل مختلف عن الجذع والرأس يتوسطهما يعتبر رقبة.

10- *خطوط الرقبة يتماشى مع الرأس أو الجذع أو كلاهما*: أي أن تكون متدرجة الاتساع.

11- *وجود العينين*: أغلب أشكال العينين عند الأطفال تكون غريبة و لكن أي محاولة لإظهارهما تعطي نقطة، و ينقط الطفل في حال الرسم الجانبي على العين الواحدة.

12- *وجدود الأنف*: أي محاولة لإظهار الأنف تحسب.

13- *وجود الفم*: أي محاولة لإظهار وجود الفم تحسب.

14- رسم الفم والأنف من بعدين أي أن لا يكونا مجرد خط، و لا يقبل الشكل المستدير أو المربع أو المستطيل للأنف، و يشترط رسم خط لفصل الشفتين كي يمنح الطفل نقطة.

15- *إظهار فتحتي الأنف*: أي محاولة لإظهارهما تقبل.

16- *وجود الشعر*: إي محاولة لإظهار الشعر تقبل.

17- *وجود الشعر في المكان الصحيح*: يجب إن يكون في المكان الصحيح من الرأس وان لا يكون شفافا.

18- *وجود الملابس*: أي محاولة لإظهار الملابس تقبل.

19- *وجود قطعتين من الملابس:* ويشترط أن لا تكون الملابس شفافة تظهر ما تحتها، و ينقط الطفل في حال رسم الثوب التقليدي.

20- *خلو الملابس من القطع الشفافة*: تصحح هذه النقطة بدقة فيجب أن تكون الثياب ساترة لما تحتها تماما فلا يجوز أن يبدو الساق تحت البنطلون مثلا أو الجسم، و يجب وجود الأكمام.

21- *وجود 4 قطع من الملابس*: تعطى هذه النقطة عندما تتوفر 4 قطع فعلا مثل البنطلون و القبعة والسترة و الحذاء و ربطة العنق الحزام أو حمالات البنطلون.....

22- *تكامل الزي*: يجب أن يكون الزي متكاملا وواضحا ومعروفا فلا يعطى الطفل النقطة إذا رسم زيا عاديا مع قبعة شرطي مثلا.

23- *وجود الأصابع* : أي محاولة لإظهار الأصابع تحسب.

24- صحة عدد الأصابع.

25- *صحة تفاصيل الأصابع:* الطول أكبر من العرض+ أن تكون واضحة وليست خطوط.

26- *صحة رسم الإبهام*: تصحح هذه النقطة بتشدد فلا يعطى الطفل نقطة إلا إذا كان الإبهام أقصر من بقية الأصابع المسافة بين الإيهام والسبابة أكبر من المسافة بين بقية الأصابع.

27- *إظهار راحة اليد*: يجب أن تكون بادية.

لوحظ أن بعض الأطفال يرسمون اليدين داخل الجيب في هذه الحالة يعطى الطفل نقطة على كل العناصر السابقة المتعلقة باليدين.

28- *إظهار مفصل الذراع:* مفصل الكتف أو الكوع أو كلاهما.

29- *إظهار مفصل الساق*: مفصل الركبة أو ثنية الفخذ، يظهر في بعض الرسومات ضمور في مكان الركبة يقبل ذلك و يحسب نقطة.

30- *تناسب الرأس*: أن لا تكون مساحة الرأس أكبر من نصف مساحة الجذع أو أقل من عشر مساحته.

31- *تناسب الذراعان*: أن تكون الذراعان في طول الجذع أو أكثر قليلا، و أن يكون طول الذراعان أكبر من عرضهما.

32- *تناسب الساقان*: طول الساقين أقل من طول الجذع و عرضهما اقل من عرض الجذع.

33- *تناسب القدمين*: يجب أن يكون الرسم من بعدين (ليس خط)، و يجب أن لا يكون طول القدم اكبر من ارتفاعها، و طول القدم لا يتجاوز ثلث الساق و لا يقل عن عشرها.

34- *إظهار الذراعين والساقين من بعدين*: (ليسا خطوط).

35- *إظهار الكعب*: أي محاولة لإظهاره تحسب نقطة.

36- *التوافق الحركي للرسم بصفة عامة*: وضوح خطوط الرسم و تلاقيها بدقة دون كثرة في الفراغات بينها، و تصحح بشيء من التساهل.

37- *التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين*: نفس الشروط السابقة.

38- يعاد تصحيح نفس النقطة السابقة و لكن بدقة أكبر و يراعى تدرج تلاقي خطوط الرسم.

39- *توافق خطوط الرأس*: تصحح هذه النقطة بدقة و لابد أن تكون كل خطوط الرأس موجهة و أن يشبه شكل الرأس الشكل الطبيعي.

40- *التوافق الحركي لخطوط الجذع*: مراعاة ما سبق.

41- *التوافق الحركي لخطوط ملامح الوجه*: رسم الفم و الأنف و العينين من بعدين و أن تكون الأعضاء في أماكنها الصحيحة و التناسق الحجمي للأعضاء مهم أيضا.

42- *وجود الأذنين*: أي محاولة لإظهار الأذنين تحسب.

43- إظهار الأذنين في مكانهما الصحيح و بطريقة مناسبة أي أن يكون الرسم مشابها للأذن.

44- إظهار تفاصيل العين من رمش وحاجب.

45- إظهار مكون للعين (البؤبؤ).

46- إظهار اتجاه النظر.

47- *إظهار الذقن والجبهة*: أي مساحة فوق العينين تحسب جبهة و أي مساحة تحت الفم تحسب ذقن.

48- إظهار بروز الذقن.

49- الرسم الجانبي الصحيح (الرأس و القدمان و الجذع بشكل صحيح)

50- الرسم الجانبي الخالي من الأخطاء ما عدا أخطاء العين

(www.fb.com/maanfor.speech/posts .06/05/2015)

و- معايير تصحيح الاختبار:

- تعطى درجة واحدة على كل بند من البنود السابقة الذكر، وتعطى لكل درجة 3 أشهر.

- تجمع الدرجات التي تحصل عليها المتمدرس و تحول إلى العمر العقلي المقابل لها في جدول معايير تصحيح اختبار الرجل أنظر الملحق رقم (01) .

-إذا زاد العمر الزمني للمتمدرس عن 13 عاماً انطلاقا من الاختبار، يعتبر أقصى عمر زمني لاستخراج معامل الذكاء و هو 156 شهراً.

- بعد الحصول على العمر العقلي انطلاقاً من الاختبار و تحويله إلى شهور، يتم تحويل أيضاً العمر الزمني للمتمدرس و حساب درجة الذكاء حسب المعادلة التالية:

$$\text{درجة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي (بالأشهر)}}{\text{العمر الزمني (بالأشهر)}} \times 100$$

– و بعد احتساب درجة الذكاء يتم تصنيف المتمدرس وفق الجدول التالي.

جدول رقم (01) يبين تصنيف الذكاء وفق الدرجات المتحصل عليها من اختبار الرجل

الدرجة	التصنيف
80-70	**على حدود الضعف العقلي**
90-80	**ذكاء أقل من المتوسط**
110-90	**ذكاء متوسط**
120-110	**ذكاء فوق المتوسط (مرتفع)**
140-120	**ذكاء مرتفع جداً (ذكي جداً)**
140 فما فوق	**ذكاء عالي (عبقري- موهوب)**

ي- صدق الاختبار و ثباته: انطلقت " **فلورنس جود نف** " من خلفيه نظرية في بناء الاختبار، وهي قدرة الطفل العقلية في التعبير عن أفكاره، بحيث يبدأ الطفل العادي في قدرته العقلية بالتعبير عن نفسه بالرسم منذ بداية سن الثالثة، و كلما زاد عمر الطفل الزمني زادت قدرته على إظهار عناصر معينة في الرسم، أما بالنسبة للطفل المعاق عقليا يرسم شكل الرجل تبعا لدرجة إعاقته العقلية.

على هذا الأساس قام هاريس عام **1963**، بمراجعة وتعديل الاختبار بناء علي الخلفية النظرية لـ "جودانف" ولكنه أضاف إلى ذلك أساساً نظرياً تمثل في أن تعبير الطفل عن نفسه يمثل تطوراً في قدرته العقلية (التفكير المجرد، إدراك التفاصيل، الانتباه، الملاحظة...)، و تمثلت التعديلات في الاختبار كما يلي:

– زيادة عدد النقاط التي يفترض توفرها في الرسم .

– زيادة عدد الرسومات التي تطلب من المفحوص القياس بها .

- زيادة المدى العمري للمقياس .

و تعتبر هذه التعديلات أساسا نظرياً يمثل دلالة من دلالات صدق بناء الاختبار

ز- **تقنين الاختبار:** تم تقنين الاختبار في صورته الأولى والتي أعدتها جودانف على 4000 طفل أمريكي من فئة 4-10 سنوات. كما تم تقنينه في صورته المعدلة والتي أعدها "هاريس" على عينة متكونة من 275 طفلاً يمثلون مناطق جغرافية وعرقية واقتصادية مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية . (**www**. uqu.edu.sa/files2/tiny.com 2015/04/22.)

2- بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية لفتحي الزيات:

أ- **تعريف البطارية:** هي عبارة عن مجموعة من المقاييس التي تقوم على تقدير المعلم أو الأب أو الأم لمدى توافر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم من حيث الحدة والتكرار والديمومة, من خلال الملاحظة المباشرة التى تقوم على رصد هذه الأنماط السلوكية في الفصل أو المدرسة أو البيت, المتعلقة بصعوبات التعلم النمائية المتمثلة في: الانتباه, والإدراك السمعى, والإدراك البصري, والإدراك الحركي, والذاكرة، وصعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في: القراءة (موضوع دراستنا) والكتابة, والرياضيات, وصعوبات السلوك الاجتماعى والانفعالى بأنماطها الثمانية . و تتكون هذه المقاييس من مجموعة بنود و فقرات تحتوي على أعراض هذه الصعوبات، و المنطلق الأساسي التي تقوم عليه هو التوجه القائم على التشخيص الفردي بمعرفة الأشخاص الأكثر معرفة وقربا ومتابعة واهتماما بسلوك المتمدرس موضوع التقدير عبر مختلف المواقف والظروف, وهو المعلمون والآباء. (www.neelwafurat.com .11/05/2015)

ب- **وصف البطارية:** اعتمد الباحث على هذه البطارية بهدف استخدام بعض المقاييس فيها كشبكة ملاحظة حول أعراض صعوبات القراءة و مهاراتها و للمساعدة في إجراء عملية تشخيص المتمدرسين ذووا صعوبات القراءة، حيث تم اختيار مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك السمعي و مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري.

ج- **أهداف البطارية:** تسعى هذه البطارية إلى تحقيق أهداف أبرزها:

- الكشف عن التلاميذ ذوي اضطرابات أو صعوبات التعلم الذين تظهر لديهم بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة بكل صعوبة من صعوبات التعلم.

- الحصول على تقدير المعلمين و الآباء حول مدى تواتر هذه الخصائص السلوكية على المتمدرسين.

- ضرورة الاستخدام الصحيح لهذه المقاييس و الحكم الصادق انطلاقاً من هذه التقديرات و التشخيص الدقيق لصعوبات التعلم في الأخير.(بطارية الزيات، LDDRS، PDF)

د- مكونات البطارية: تتكون البطارية من مجموعة مقاييس كل مقياس يتكون من مجموعة فقرات تقيس الأعراض و الخصائص السلوكية للمتمدرسين الذين يعانون من صعوبات التعلم، توجه للمعلمين و الآباء في إعطاء إجابات على مدى تطابق هذه الأعراض و الخصائص على المتمدرسين وفق سلم خماسي (دائماً-غالباً-أحياناً-نادراً-لا تنطبق)، و اعطاء درجات على كل استجابة من هذا السلم.

فإجابة: "دائماً" تمنح له 4 درجات، و "غالباً"3 درجات، و "أحياناً" درجتين، و "نادراً " درجة واحدة، أما "لا تنطبق" فلا تمنح له أي درجة. وفي الأخير تجمع هذه الدرجات و تقارن حسب جدول الذي معايير تصحيح المقاييس من بطارية صعوبات التعلم، أنظر الملحق رقم (05).

و فيما يلي سنعرض أهم المقاييس التي اعتمد عليها الباحث في دراسته و التي تساعد في تشخيص صعوبات القراءة وهي :

1- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة : يتكون هذا المقياس من 20 فقرة تبين و تُظهر الأعراض و الخصائص السلوكية للمتمدرسين الذين يعانون من صعوبات القراءة حسب الفئة العمرية التي ينتمون إليها، وبما أن الدراسة الحالية تطبق على المتمدرسين من فئة 5-6 سنوات تم التعديل و إلغاء بعض فقرات المقياس لعدم تطابقها مع مستواهم التعليمي.و هذه الفقرات هي: الفقرة 11-15-16-17-20.كما هو مبين في الملحق رقم (02).

2- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك السمعي: يتكون أيضاً من 20 فقرة تقيس مختلف الأعراض و الخصائص السلوكية للاضطرابات الادراك السمعي للمتمدرسين، و تم التعديل في الفقرة الثالثة حيث تم استبدال كلمة "كلمات" بكلمة "الحروف" ، و إلغاء الفقرات: 7-10-20 لعدم تطابقها مع مستواهم التعليمي و الأكاديمي، أنظر الملحق رقم (03).

3- **مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري:**حيث تكون هذا المقياس من 20فقرة تقيس مجمل الخصائص السلوكية لاضطرابات الإدراك السمعي للمتمدرسين، تم التعديل في الفقرة 14 حيث أصبحت: " يجد صعوبة في القراءة و الكتابة فقط " دون ذكر العمليات الحسابية و الجداول، و إلغاء الفقرات رقم: 5-6-10-16-17-18 لعدم تطابقها مع المستوى التعليمي للمتمدرسين من فئة 5-6سنوات، حسب الملحق رقم (04).

ب – الاختبار القبلي و البعدي : اعتمد الباحث على اختبارين في هذه الدراسة، أحدهما اختبار تحصيلي و آخر عبارة برنامج الكتروني في القياس القبلي و البعدي على عينة الدراسة، و ذلك بهدف دراسة فرضياتها الأولى و الثانية .

1– الاختبار التحصيلي :

أ– **تعريف الاختبار:** هو عبارة عن مجموعة من التمارين التحصيلية و الأنشطة التعليمية التي تعالج أهم مهارات صعوبات القراءة و التي تهتم بالحروف الهجائية في كيفية كتابتها و موقعها في الكلمة...إلخ.

ب–**مكونات الاختبار:** يتكون الاختبار من 06 أنشطة تعليمية تتلائم مع مستوى الفئة العمرية للدراسة،يقدم على كل نشاط مجموعة من الدرجات تبرز استيعاب و فهم المتمدرس له، وتبلغ الدرجة الكلية للاختبار 65 درجة. كما هو مبين في الملحق رقم (07).

ج – الخصائص السيكومترية للاختبار: تم عرض الاختبار على مجموعة من المفتشين و الأساتذة في الطور الابتدائي أربعة منهم مفتشين و ثمانية أساتذة للسنة الأولى ابتدائي، ،كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول رقم (02):عينة محكمين الاختبار القبلي.

المحكمين	المفتشين				الأساتذة							
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	8
السن	55	57	60	61	30	45	55	41	28	27	30	60
الجنس	ذ	ذ	ذ	ذ	أ	ذ	ذ	أ	أ	ذ	ذ	ذ
الخبرة	30	31	31	32	05	18	27	15	04	03	03	31

حيث اعتمدنا على صدق المحكمين ، و توصلنا إلى النتائج الموضحة في الملحق رقم 07، بحيث تم عرضه عليهم لإبداء رأيهم حول مدى ملائمة الأنشطة و التمارين المقدمة فيه على عينة البحث (متمدرسي السنة الأولى ابتدائي الذين لم يتلقوا تعليماً تحضيرياً)، حيث احتوى الاختبار على ثمانية أنشطة تعليمية تم تقسيمها إلى نسب مئوية محددة بمجالات تعبر على ذلك([00-30] و [30-70] و[70-100])،فالمجال الأول يعبر على أن النشاط غير مناسب، و الثاني يبين أن النشاط في حاجة إلى تعديل، أما الثالث فيدل أن النشاط مناسب بدرجة كبيرة. ومن خلال الجدول الموضح في الملحق 07 ، نلاحظ أن إجابات المحكمين انحصرت في الأنشطة رقم: 1-2-5-6-7 على المجالين الثاني و الثالث، دون إعطاء أي إجابة في المجال الأول. أما النشاط رقم 03 تم إعطاء إجابة وحيدة في المجال الأول، وانحصار باقي الإجابات في المجالين الثاني و الثالث. أما فيما يخص النشاطين رقم 04 و 08 انحصرت بنسبة كبيرة في المجال الأول، و إجابتين في المجال الثاني،دون إعطاء أي إجابة في المجال الثالث. والجدول التالي يسطر أهم النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال آراء المحكمين وتحويلها إلى نسب مئوية للاختبار القبلي.

جدول رقم (03): نسب الإتفاق حول أنشطة الاختبار القبلي.

عدد المحكمين	الانشطة															
	01		02		03		04		05		06		07		08	
	الموافقون	نسب الإتفاق%	الموافقون	نسب الإتفاق%	الموافقون	نسب الإتفاق%		نسب الإتفاق%	الموافقون	نسب الإتفاق%	الموافقون	نسب الإتفاق%	الموافقون	نسب الإتفاق%	الموافقون	نسب الإتفاق%
12	*12*	100	12	100	11	92	1	8	12	100	12	100	12	100	2	17

جدول رقم (03) يبين نسب إتفاق المحكمين حول أنشطة الاختبار القبلي.

من خلال الجدول رقم (03) ، قمنا بالتعديل في الاختبار القبلي، بحيث تم إلغاء النشاطين 4-8، حيث تبينا أنهما غير مناسبين لهذه الفئة حسب رأيهم و قبول الأنشطة الأخرى لانحصار الإجابات في المجالين الثاني و الثالث مع إحداث بعض التعديلات في بعضٍ منها ، ليصبح الاختبار القبلي في شكله النهائي مكوناً من 06 أنشطة.

2- البرنامج الحاسوبي Arabic SP version 1.1 لـ " فلاح كميل" 1999 : ويعرف مختصرا بـ: (Arabic sounds & Pictures) و معناها " تعلم العربية بالصوت و الصورة "، وهو برنامج تعليمي يستخدم عن طريق الحاسوب ، يتم فيه عرض الحروف الهجائية للغة العربية بكل تفاصيلها عن طريق الضغط عليها ليصدر صوت الحرف و شكله و موقعه في الكلمة، كتابة و نطقا و شكلا، بصورة مشوقة و معززة للتعلم. و الهدف من تطبيقه هو:

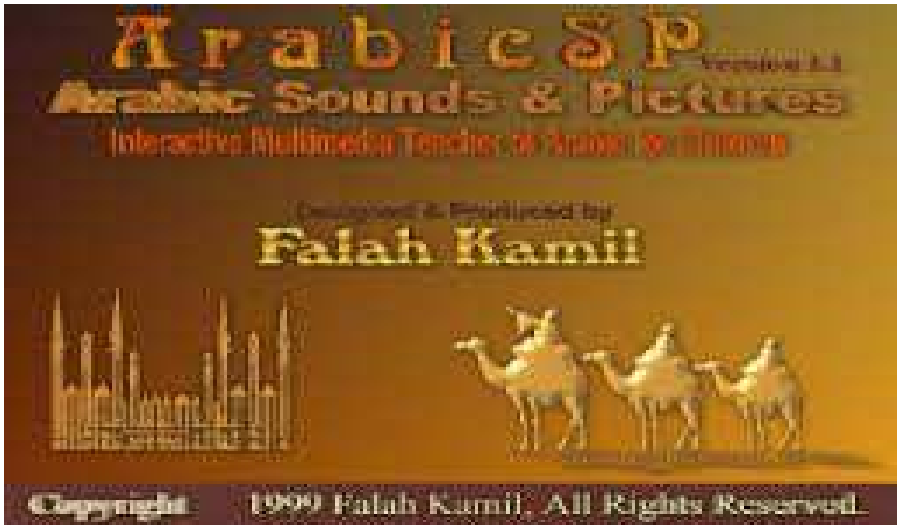
- استعماله كأداة مساعدة لدراسة الفرضية الأولى من الدراسة،

-يتم تطبيقه على مجموعتين الأولى ضابطة و و الثانية تجريبية و فق قياس قبلي و بعدي،

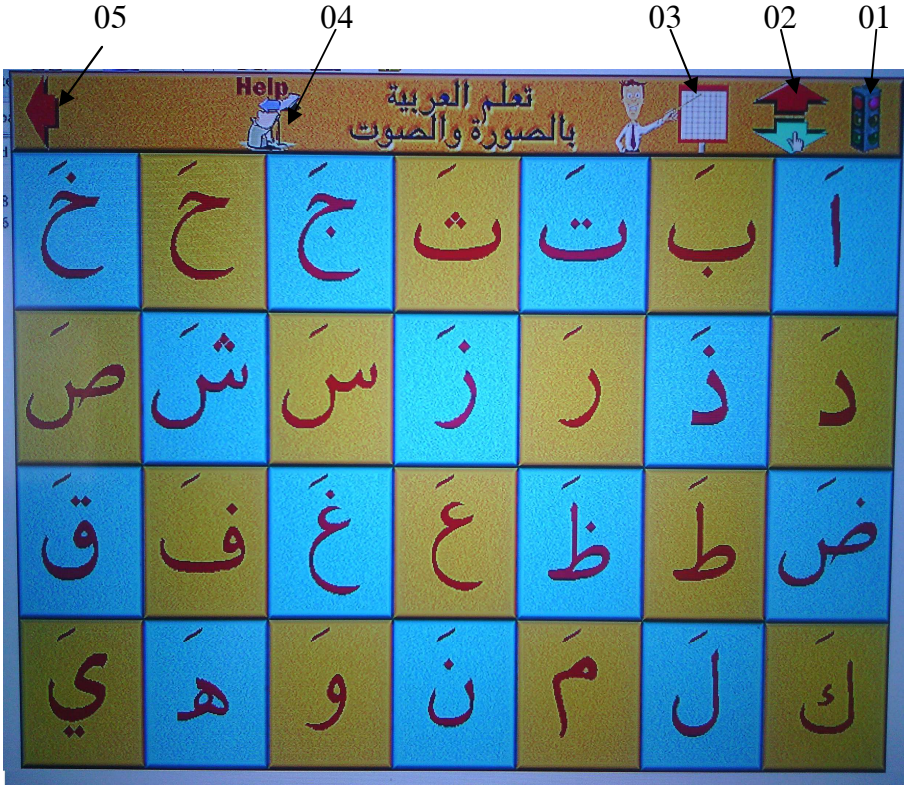
– ثم التعرف على درجات الاختلاف بين المجموعتين في عملية نطق الحروف الهجائية .

أ– **مكونات البرنامج:** يتكون البرنامج من أربعة نوافذ أساسية وهي:

النافذة: 01



النافذة 01: و فيها تعريف مبسط عن البرنامج و هي بمثابة واجهة له .



النافذة رقم 02 للبرنامج الحاسوبي.

النافذة 02: و هي النافذة التي تم استخدامها في الدراسة، حيث توجد فيها كل الحروف الهجائية، نطقها كتابتها و شكلها.و نجد في أعلى هذه النافذة مجموعة أيقونات، كل أيقون و له دوره الخاص به في البرنامج، كما هو موضح فيمايلي:

* أيقون 01: وظيفته اجراء التوقف عن القراءة المتأنية الهجائية.

* أيقون 02: وظيفته الانتقال إلى صفحة تشكيل الحروف.

* أيقون 03: وظيفته تغيير القارئ ليصبح إما متمدرس أو مدرس.

* أيقون 04: وظيفته إعطاء المساعدة حول البرنامج.

* أيقون 05: وظيفته الانتقال إلى النافذة الثالثة.

النافذة الثالثة من البرنامج.

النافذة 03: فيها مجموعة من الحيوانات حسب الترتيب التسلسلي للحروف، وعند الضغط على أي حيوان في النافذة يتم نطق اسم الحيوان مع صوته المتداول في بيئة المتمدرس، و تتكون هذه النافذة كذلك على أيقونين.أيقون 01 وظيفته إعطاء أسماء حيوانات أخرى بحيث يتم الانتقال إلى الصفحة الموالية، و الأيقون 02 وظيفته الانتقال إلى النافذة الأخيرة.

النافذة الرابعة من البرنامج.

النافذة 04: فيها بعض المعلومات عن البرنامج و الموقع الألكتروني للمصمم.

ب- تقويم البرنامج Arabic SP: ويتم كما يلي:

- *تقديم الرنامج على الحالات* : و ذلك بتهيئتهم نفسياً قبل عرضه و إعطاء تعريف بسيط للبرنامج على الحالات، ثم تطبيقه فردياً على كل حالة و ذلك باستخدام النافذة رقم 02 فقط التي تحتوي كل الحروف الهجائية.

- *تعليمة البرنامج و طريقة تصحيحه*: يطلب من المتمدرس إعطاء إجابة على السؤال التالي:" قل لي ما هذا الحرف "، و عند إعطاء الإجابة الصحيحة من طرف الحالة تعطى له درجة و هكذا مع جميع الحروف الأخرى، لتكون الدرجة الكلية للبرنامج حسب الحروف الهجائية و هي 28 درجة.

ج- البرنامج التعليمي: هو عبارة عن برنامج تعليمي باستخدام الحاسوب يهدف إلى علاج صعوبات القراءة لدى متمدرسي السنة الأولى ابتدائي، يتكون من مجموعة جلسات علاجية تحوي مجموعة من الأنشطة التعليمية و التدريبية،و تدريبهم على الحروف الهجائية (كيفية كتابتها، نطقها، شكلها، رسمها

.....) من أجل الوصول إلى تنمية مهارات القراءة لديهم منها(مهارة التمييز السمعي– مهارة التمييز البصري– مهارة الفهم).

1 – وصف البرنامج : يتكون البرنامج التعليمي من مجموعة جلسات تعليمية، تقدم فيها الحروف الهجائية: طريقة كتابتها و كيفية نطقها. و ترتيب هذه الحروف حسب البرنامج المسطر في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي (حرف الميم ، الباء..... الظاء) من المنظومة التربوية الجزائرية، حيث يتكون من 21 جلسة محددة بوقت معين، حسب موضوع الجلسة. و تتضمن كل جلسة مجموعة من النشاطات و المواقف التعليمية التي تساعد في تعليم الحروف الهجائية من خلال إتقان مهارات القراءة و التي حددت في هذا البرنامج :(الإدراك البصري – الإدراك السمعي – الفهم أو الاستيعاب) للحروف الهجائية في كل جلسة من جلسات البرنامج.

2– أهداف البرنامج : تتلخص أهداف البرنامج التعليمي الحالي إلى علاج صعوبات القراءة لدى متمدرسي السنة الأولى ابتدائي، الذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا من قبل سواءاً في الروضة أو المدرسة، و ذلك بتنمية أهم مهارات القراءة وهي :

أ– مهارة التمييز البصري للحروف الهجائية .

ب– مهارة التمييز السمعي للحروف الهجائية .

ج– مهارة الفهم الصحيح للحروف نطقا و كتابة.

من خلال أهداف إجرائية لابد أن يحققها المتمدرس:

– أن يتعرف على حروف الهجاء.

– أن يكتب حروف الهجاء بطريقة صحيحة.

– أن يستطيع نطق الحروف نطقاً سليماً، و انطلاقاً من هذا يصبح قادراً على تركيب الحروف و قراءة الكلمة ثم الجملة بشكل سليم و تحويل القراءة الذهنية عنده إلى شيء مقروء يفهمه و يكتبه.

– أن يدرك الطفل و يميز الحروف المتشابهة.

– أن يربط الصورة بالحرف.

– أن يميز أصوات الحروف .

– أن يعرف موقع الحروف في الكلمات .

– أن يصف الصور و يعبر عنها و ما فيها.

– أن يسمي المفردات و أفعال الأشياء باستخدام الحروف المتعلمة.

– أن يعرف كتابة هذه الحروف من خلال سماع الأصوات.

3– محتوى البرنامج : يتكون البرنامج من مجموعة جلسات تعليمية التي تعالج و تقيس المهارات الأساسية للقراءة (التمييز البصري – التمييز السمعي– مهارة الفهم) و ذلك بتنشيطها و تحفيزها و تنميتها،من خلال التطرق في مواضيعها إلى الحروف الهجائية في كيفية كتابتها و شكلها و كيفية نطقها باستخدام أدوات و وسائل تعليمية تساعد في ذلك، مع تدريب المتمدرس على نطق و كتابة تلك الحروف الهجائية في عملية تعلمه اللاحق.

4– الاستراتيجيات المعتمد عليها في البرنامج :

1-الملاحظة العلمية: والهدف منها لجمع المعلومات حول الحالة أو المفحوص و لملاحظة السلوكات التي يبديها في جلسات البرنامج و لملاحظة أهم الأعراض التي تكون لديه في صعوبات القراءة و علاجها.

2- استراتيجية حل المشكلة : عن طريق وضع المتمدرس أمام مشكل حول الحرف ليستطيع استيعابه و فهمه في الأخير من خلال أنشطة أو تمارين تساعد في ذلك.

3- ***استراتيجية المناقشة و الحوار*** : و الهدف منها تفعيل عنصر التغذية الراجعة بين الفاحص و المفحوصين.

4- ***التقويم بأنواعه*** : التشخيصي – التكويني- الختامي لتحقق الأهداف الإجرائية.

5- ***طريقة VAKT في تعلم القراءة*** : وهي طريقة تعتمد على استعمال جميع الحواس في أن واحد بالتدريج ليبدأ المتمدرس بحاسة السمع ثم البصر ثم الحاسة الحركية اللمسية في تعلم الحروف و تكرار هذه العملية في جميع تعلماته اللاحقة.

5- الوسائل التعليمية المعتمد عليها في البرنامج :

أ - **جهاز الكمبيوتر** : و الهدف منه استعماله لعرض الحروف الهجائية رسماً و نطقاً و كتابةً، عن طريق برنامج POWER POINT الذي يساعد في معرفة كيفية كتابة الحروف الهجائية و عرضها على المتمدرسين بصورة واضحة، و فيديوهات للحروف الهجائية، من أجل الربط بين مهارة الإدراك البصري و السمعي للحروف الهجائية و استيعابها.

ب- شاشة العرض DATA SHOW: الهدف منها السماح لكافة المتمدرسين برؤية واضحة للموقف التعليمي، المتمثل في رؤية الحروف الساكنة و المتحركة.

ج- **بطاقات الحروف** : و اتخاذها كألعاب تساعد في معرفة المتمدرس للحروف الهجائية.

د- استخدام العجينة لتكوين الحروف و إنشائها من أجل تحفيز الجانب الحسي الملموس لدى المتمدرس.

و- **أساليب التقويم** : يعتمد البرنامج على ثلاثة أنواع للتقويم وهي : التقويم القبلي، التقويم أثناء تقديم البرنامج، التقويم البعدي.

1- **التقويم القبلي** : من خلال إعطاء تمارين تحصيلية، تقيس المهارات الأساسية للقراءة تقدم للمتمدرسين من أجل معرفة مدى الصعوبات القرائية التي لديهم حول الحروف الهجائية .

2- **التقويم أثناء تقديم البرنامج** : و يتم عن طريق:

- إجراء تمارين تحصيلية، تقيس مدى تحقيق البرنامج للأهداف المرجوة منه و المتمثلة في اتقان و استيعاب المتمدرسين للحروف المقدمة في الجلسات في نهاية الحصة.

- الاعتماد على التقويم القبلي في بداية كل جلسة، من أجل الإنطلاق في الحصة الأخرى.

(طرح أسئلة شفوية حول قصة الحرف المتعلم في الحصة السابقة).

- الإعتماد على التغذية الراجعة (في مرحلة تطبيق البرنامج = تقويم تكويني) عن طريق تقديم أشكال التعزيز في كل جلسة، باستخدام عبارات المح و الثناء، لما تعلمه الطفل المتمدرس للدّفع به إلى التعلم و تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج.

3- **التقويم البعدي** : و يتمثل في:

- إجراء اختبار بعدي لمعرفة مدى إتقان و استيعاب المتمدرس في السنة الأولى ابتدائي للحروف الهجائية و فهمها، صورة و سمعا و نطقا و كتابة، حيث تقدم له درجات انطلاقا من هذا الاختبار، و لمعرفة الأثر أو الفعالية المرجوة من البرنامج في علاج صعوبات القراءة لديه.

6- الخصائص السيكومترية للبرنامج: تم عرضه على مجموعة من الأساتذة الجامعيين في شعبة علم النفس تخصص تعليمية العلوم، جامعة مستغانم، و بعض المفتشين التربويين في الطور الابتدائي، و ذلك لإبداء رأيهم حول مدى ملائمة أنشطته لمستوى عينة الدراسة و قدراتهم المعرفية و التحصيلية، وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول في الملحق (08) ، ومن خلال الجدول و انطلاقاً من آراء الأساتذة و المفتشين، تم التعديل في البرنامج من حيث الأهداف و إضافة بعض الطرق و الإستراتيجيات، وكذلك تقليص جلساته من 24 جلسة إلى 21 جلسة، و إعادة هيكلته من جديد و إخراجه في صورته النهائية كما هو موضح في الملحق رقم (09)، ليصبح جاهز للتطبيق على عينة الدراسة.

3.1 نتائج الدراسة الاستطلاعية: من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها استنتجنا ما يلي:

أ- ضبط موضوع الدراسة في شكله النهائي و هو " فعالية برنامج تعليمي في علاج صعوبات القراءة لدى متمدرسي السنة الأولى ابتدائي من فئة 5-6 سنوات الذين لم يتلقوا تعليماً تحضيرياً".

ب- تعديل الأنشطة التعليمية و جعلها تتوافق مع خصائص الفئة المستهدفة، التعليمية و العقلية و السلوكية.

ج- معرفة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

د- بناء برنامج تعليمي يعالج صعوبات القراءة لدى هذه الفئة.

2. الدراسة الأساسية:

1.2- منهج الدراسة: اعتمدنا في دراستنا الحالية على المنهج التجريبي، الذي يتوافق مع الموضوع الذي يحتاج إلى دراسة فعالية المتغير المستقل المتمثل في البرنامج التعليمي، على المتغير التابع المتمثل في صعوبات القراءة، وبما أن هذا المنهج يحتاج وجود عينتين مستقلتين و متجانستين إحداهما ضابطة و أخرى تجريبية لدراسة هذا الأثر تم تقسيم عينة الدراسة و المتكونة من 10 متمدرسين في السنة الأولى ابتدائي من فئة 5-6سنوات من كلا الجنسين إلى مجموعتين بالتساوي، مجموعة ضابطة تمارس عملية التعلم بصفة عادية، و مجموعة تجريبية طبق عليها البرنامج التعليمي ، مما يتطلب إجراء اختبار قبلي عليهما بغرض التأكد من أن لديهما صعوبات قرائية تتمثل في عجزهما عن تعلم الحروف الهجائية، ثم إجراء اختبار بعدي عليهما بعد تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية، من أجل التأكد من فعاليته.

2.2- مكان ومدة الدراسة:

أ- مكان الدراسة: تم إجراء الدراسة الحالية في مدرسة "**شيبان محمد**" الكائن مقرها ببلدية عشعاشة ولاية مستغانم-المقاطعة الرابعة-، و ذلك بحكم التسهيلات التي لاقاها الباحث في عمله الميداني حيث تم تخصيص قاعة مجهزة بكامل التجهيزات التي ساعدتنا في موضوع الدراسة (أجهزة كمبيوتر، شاشة العرض DATA SHOW، آلة طابعة، وسائل تعليمية مختلفة).

ب- مدة الدراسة: دامت الدراسة حوالي شهرين كاملين في الفترة الممتدة من 08-03-2015 إلى غاية 06-05-2015 أي في أواخر الفصل الثاني و بداية الفصل الثالث، بمعدل ثلاث جلسات في الأسبوع، و تختلف مدة الجلسات من جلسة لأخرى و المقدرة بين 45د و 1سا حسب موضوع الجلسة.

3.2- عينة الدراسة و كيفية اختيارها : تتكون عينة الدراسة من عشرة (10) متمدرسين في السنة الأولى ابتدائي من فئة 5-6 سنوات، الذين لم يتلقوا تعليماً تحضيرياً سواءً في الروضة أو المدرسة، و يعانون من صعوبات في تعلم مهارات القراءة، و الخاصة بمجال تعلمهم للحروف الهجائية نطقاً و كتابة، مقارنة مع زملائهم في نفس الصف الذين أتقنوا هذه المهارة. تم اختيارهم بناءاً على مجموعة الاختبارات التشخيصية الآنفة الذكر في الدراسة الاستطلاعية و المتمثلة في اختبار الرجل و بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة و انطلاقاً من درجات التحصيل الدراسي لديهم، وتقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين مجموعة ضابطة عددها 05 حالات، و مجموعة تجريبية عددها 05 حالات تم تطبيق البرنامج التعليمي عليهم و متابعتهم متابعة نفسية و تربوية.

4.2 شروط اختيار الحالات:و من شروط اختيار حالات المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية:

أ- أن يكونوا متمدرسين في السنة الأولى ابتدائي،

ب -أن تتراوح أعمارهم بين 5-6 سنوات.

ج- أن تكون نسبة ذكاءهم متوسطة أو فوق المتوسط حسب اختبار جودنوف -هاريس، الذي تم تطبيقه على عينة الدراسة التجريبية و الضابطة و الحصول على النتائج و الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (04): نتائج اختبار رسم الرجل لـ جود نف-هاريس لقياس الذكاء على المجموعتين.

المقياس	المجموعة	الأفراد					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		01	02	03	04	05		
اختبار رسم الرجل "جود نف-هاريس"	الضابطة	108	110	136	132	127	122.6	11.48
	التجريبية	130	133	116	124	125	125.6	5.81

ج- أن تظهر لديهم أعراض صعوبات القراءة، التي تتمثل في عجزهم عن النطق الصحيح للحروف الهجائية و كتابتها كتابة سليمة، حسب بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم لـ "**فتحي الزيات**" حيث تم الحصول على النتائج التالية بعد تطبيقها على عينة الدراسة:

جدول رقم(05): نتائج بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم لـ فتحي الزيات على المجموعة الضابطة و التجريبية.

البطارية	المجموعة	الأفراد					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		01	02	03	04	05		
م ت ت لصعوبات القراءة	الضابطة	53	50	55	50	45	50.6	3.56
	التجريبية	50	47	49	44	53	48.6	2.27
م ت ت لصعوبات الإدراك السمعي	الضابطة	59	47	42	60	47	51	7.18
	التجريبية	48	51	42	58	57	51.2	5.91
م ت ت لصعوبات الإدراك البصري	الضابطة	48	40	37	46	42	42.6	3.97
	التجريبية	40	36	35	48	44	40.6	4.67

د- أن يكون تحصيلهم الدراسي ضعيفا و خاصة في جانب القراءة و تعلم الحروف، وذللك انطلاقاً من النتائج المتحصل عليها لعينة الدراسة في مختلف نشاطات التقويم و الإدماج في الفصل الأول.

هـ – أن تكون المجموعتين الضابطة و التجريبية متجانستين و متكافئتين في النقاط التالية:

1- الدرجات المتحصل عليها من بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم لـ **فتحي الزيات** والخاصة بصعوبات القراءة و مهاراتها.

2- تجانس في مستواهم الدراسي من حيث انخفاضه.

3- التجانس في درجات الذكاء و المتحصل عليها من اختبار رسم الرجل لـ جود نف-هاريس. ولمعرفة هذا التجانس بين المجموعتين الضابطة و التجريبية، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، و الجدول التالي يبين نتائج اختبار "ت" على المجموعتين .

جدول رقم(06): تكافؤ المجموعتين في مستوى صعوبات القراءة ومهاراتها - الذكاء- التحصيل الدراسي.

		مجموعة المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة 0.01
بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة	مقياس صعوبات القراءة	الضابطة	05	50.6	3.56	0.44	3.36	هناك تجانس
		التجريبية	05	48.6	2.27			
	مقياس الادراك السمعي	الضابطة	05	51	7.18	0.13	3.36	هناك تجانس
		التجريبية	05	51.2	5.91			
	مقياس الادراك البصري	الضابطة	05	42.6	3.97	0.003	3.36	هناك تجانس
		التجريبية	05	40.6	4.67			
مستــوى التحصيل الدراسي		الضابطة	05	3.34	0.42	1.37	3.36	هناك تجانس
		التجريبية	05	3.26	0.53			
مستــوى الذكاء		الضابطة	05	122.60	11.48	0.07	3.36	هناك تجانس
		التجريبية	05	125.60	5.81			

جدول (06) يبين تكافؤ المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في مستوى أعراض صعوبات القراءة و مهاراتها، وفي مستوى التحصيل الدراسي و مستوى درجات الذكاء.

من خلال الجدول السابق تبين لنا أنه هناك تكافؤ بين المجموعتين في المستويات الثلاثة، بحيث نجد حسب بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم في مقياس صعوبات القراءة أن قيمة "ت"

المحسوبة ت= 0.44 أصغر من "**ت**"الجدولية التي تساوي 3.36 و في مقياس الادراك السمعي نجد قيمة "ت" المحسوبة تساوي 0.13 وهي أصغر من "ت" الجدولية 3.36 و كذلك في مقياس الإدراك البصري وجدنا "ت" المحسوبة تساوي 0.003 و هي أصغر من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي 3.36 بدرجات حرية 08 ومستوى دلالة (0.01)، مما على أن هناك تجانس بين المجموعتين في مستوى أعراض صعوبات القراءة و مهاراتها، و نجد كذلك في مستوى التحصيل الدراسي أن قيمة أن قيمة "ت" المحسوبة ت= 1.37 أصغر من" **ت**" الجدولية التي تساوي 3.36 بدرجات حرية 08 ومستوى دلالة (0.01) مما يدل على التكافؤ في درجات التحصيل بين المجموعتين، و في مستوى الذكاء نجد كذلك قيمة "**ت**" المحسوبة أصغر من "**ت**" الجدولية التي تساوي 3.36 بدرجات حرية 08 ومستوى دلالة (0.01) لتدل في الأخير على التجانس و التكافؤ في مستوى الذكاء بين المجموعتين.

5.2 أدوات الدراسة الأساسية: و تتمثل أدوات الدراسة في :

أ – ***المقابلة العيادية:*** و الهدف منها جمع أكبر المعلومات الممكنة عن الحالات و بغرض تطبيق البرنامج التعليمي و لعلاج أهم الصعوبات التي تتعلق بالقراءة، و لقد أجريت المقابلة مع المعلمين و الحالات كالآتي:

– **المقابلة الأولى:** أجريت هذه المقابلة مع معلمة السنة الأولى ابتدائي، وكانت بتاريخ 2015/03/08 على الساعة 08:30، و استغرقت حوالي 60 دقيقة، و خصصت للتعريف بأنفسنا و بالدراسة الحالية و بالبرنامج التعليمي، و لإعطائنا لمحة عن أبرز الحالات التي لديها أعراض صعوبات القراءة.

– **المقابلة الثانية:** أجريت يوم 2015/03/10 على الساعة 09:30 و دامت حوالي ساعتين، خصصت لتطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على كل المتمدرسين الذين تظهر لديهم أعراض

صعوبات القراءة حسب رأي المعلمة بهدف اختيار الحالات، حيث طبق الاختبار القبلي على 15 حالة وتم في الأخير اختيار 10 حالات انطلاقا من نتائجه و من ملاحظة أعراض صعوبات القراءة عليهم.

- **المقابلة الثالثة:** أجريت مع الحالات يوم 2015/03/12 على الساعة 8:30 بحضور المعلمة، خصصت للتعرف بالحالات و من أجل كسب الثقة، وأخذ المعلومات الأولية عنها، دامت 45 دقيقة.

- **المقابلة الرابعة:** أجريت يوم 2015/03/15 على الساعة 08:30 خصصت من أجل تطبيق اختبار الرجل لـ "**جود نف-هاريس**" لقياس الذكاء و تطبيق أيضاً البرنامج الحاسوبي لتعلم اللغة العربية Arabic SP version 1.1 لـ " **فلاح كميل**" 1999 لمعرفة مدى تمكن المتمدرسين من استيعاب الحروف الهجائية و نطقها و اعتباره كاختبار قبلي آخر.

بعد إجراء هذه المقابلات الأولية و من نتائج الاختبارات التشخيصية و التحصيلية، تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة تابعت تعلمها بصورة عادية و مجموعة تجريبية تم تطبيق عليها البرنامج التعليمي، حيث تم تطبيق جلسات البرنامج في بقية المقابلات من المقابلة 05 إلى المقابلة 25.،.

و المقابلة 26: التي أجريت يوم 2015/05/06 خصصت لتطبيق الاختبار البعدي و المتمثل في الاختبار التحصيلي و البرنامج الحاسوبي **Arabic SP** على المجموعتين الضابطة و التجريبية لدراسة الأثر و الفعالية للبرنامج التعليمي.

ب- الملاحظة العلمية : و الهدف منها ملاحظة السلوكات و الأعراض المتعلقة بصعوبات القراءة التي تظهر لدى الحالات و ملاحظة الوضعيات المختلفة لديهم: الجلوس- الكلام-الانفعالات...

ج- الاختبارات التشخيصية: وهي:

1- بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم لـ "**فتحي الزيات**" و وتم اعتمادها من أجل استخدامها كشبكة ملاحظة لأعراض صعوبات القراءة و أهم المهارات التي تتعلق بها ، و لتشخيص صعوبات القراءة لحالات المجموعتين التجريبية و الضابطة، حيث تم الاعتماد في هذه البطارية على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة و مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك السمعي و مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري،

2- اختبار رسم الرجل لـ " **جود نف-هاريس** " لقياس درجة ذكاء الحالات.

د- الاختبار التحصيلي (قبلي – بعدي):

- *اختبار تحصيلي قبلي*: و الهدف منه معرفة المستوى التحصيلي للقراءة لدى الحالات و انخفاضه.

- *اختبار تحصيلي بعدي*: و الهدف منه دراسة الفعالية المتوقعة بعد تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية.

هـ- البرنامج الحاسوبي Arabic SP version 1.1 لـ "فلاح كميل" 1999: و الهدف منه قياس مدى تمكن المتمدرسين في كلا المجموعتين من النطق السليم للحروف الهجائية و استيعابها في القياس القبلي و البعدي للدراسة.

- **البرنامج التعليمي:** الذي سيطبق على المجموعة التجريبية بهدف علاج صعوبات القراءة لديهم، من خلال جلسات تعليمية تقدم فيها الطرق و الوسائل و الاستراتيجيات و الأساليب المتنوعة لتحقيق ذلك. و التي تترجم من خلال الاختبار البعدي و نتائجه، حيث يتم ملاحظة التغيير و الفعالية و الأثر بعد

تطبيقه عليهم، وأجريت هذه الجلسات في الفترة الممتدة من 2015/03/17 إلى 2015/05/03 و التي سنعرضها كما يلي:

- **الجلسة الأولى:** حصة تدريسية حول حرف الميم .

أ- الاستراتيجيات المعتمدة:

- طريقة VAKT ، المناقشة و الحوار، التغذية الراجعة.

ب- الوسائل التعليمية:

- الكمبيوتر، بطاقة الحرف "م" ، فيديو حول طريقة نطق حرف الميم و كتابته و شكله و موقعه في الكلمة، شاشة العرض، أوراق و أقلام الرصاص .

ج- أهداف الجلسة :

- أن يستطيع نطق حرف الميم نطقاً سليماً.
- أن يدرك المتمدرس حرف الميم رسماً و شكلاً .
- أن يربط الصورة بحرف الميم .
- أن يميز صوت حرف الميم في الكلمة.
- أن يعرف موقع حرف الميم في الكلمة (البداية – الوسط – النهاية)
- أن يعرف كتابة هذه الحروف من خلال سماع الأصوات.

د- إجراءات الجلسة:

1- تقديم فيديو بعنوان" الكلمة مثل القطار"، لتعليم المتمدرس موقع الحرف في الكلمة.

2- تقديم فيديو حول حرف الميم " كيفية كتابته-نطقه-موقعه في الكلمة-شكله-ربطه بحروف المد"

3- تقديم بطاقة الحروف فيها حرف الميم .

4- طلب الباحث من المتمدرسين مشاهدة حرف الميم في الكلمة و الاشارة إليه في الشاشة.

5- طلب الباحث من المتمدرسين لفظ حرف الميم حسب ما سمعوه منه و من الفيديو .

6- طلب الباحث من المتمدرسين لفظ الحرف مع تتبعه بالأصبع في الكلمة في الشاشة.

7- اعطاء تمرين تحصيلي يقوم فيه المتمدرس بكتابة حرف الميم كتابة صحيحة و مجموعة من الكلمات تحتوي على حرف الميم.

8- وفي الأخير إعطاء واجب منزلي يحتوي على كتابة حرف الميم و مجموعة من الكلمات فيها كذلك حرف الميم ينجزه المتمدرس في البيت.

في الجلسة 02-03-04-06-07-08-10-11-12-14-15-16-18-19-20

تم إتباع نفس الخطوات السابقة في حرف الميم، ما عدا إضافة التقويم التشخيصي في بداية كل جلسة حول الحرف أو الحروف المدرّسة في الحصة السابقة بطرح عدة أسئلة حول كتابة الحرف و نطقه و شكله و مده و موقعه في الجملة.

أما في **الجلسة 05-09-13-17-21**، تم فيها إجراء تقويم للحروف المتعلمة حيث اشتملت على مجموعة من التمارين التحصيلية و الأنشطة التعليمية من إعداد الباحث تقيس درجة استيعاب

المتمدرس للحروف المقدمة في الحصص السابقة حسب الفاصل بين الجلسات كما هو مبين في جدول جلسات البرنامج في الملحق رقم (09)، و لتحقيق الأهداف المسطرة للبرنامج و هي تمكن المتمدرس من كتابة الحروف الهجائية كتابة صحيحة و نطقها نطقاً سليماً.

* **ملاحظة:** تم تحميل فديوهات الحروف الهجائية التي عرضت في البرنامج التعليمي من موقع "**نفهم**" التعليمي و موقع **"السلسلة التعليمية لتعليم الصوت القصير"** كما هو مبين في الملحق (10)

6.2 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

أ- اختبار ت لعينتين مستقلتين و مرتبطتين:

1- عينتين مستقلتين: حيث تم حسابه وفق المعادلة التالية:

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\left[\frac{ن_1(ع_1)^2 + ن_2(ع_2)^2}{ن_1 + ن_2 - 2}\right]\left[\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right]}$$

م1: المتوسط الحسابي للمجموعة 1، م2 المتوسط الحسابي للمج 2.
ع1: الانحراف المعياري للمجموعة 1، ع2 الانحراف المعياري للمج2.
ن1: عدد أفراد العينة للمجموعة 1، ن2 عدد أفراد المج2.

2- **عينتين مرتبطتين:** و معادلته:

$$ت = \frac{م_ف}{ع_ف}$$

بحيث: **م ف** = متوسط الفرق بين درجات التطبيقين أو الاختبارين.
ع ف = الخطأ المعياري لمتوسط الفرق بين درجات التطبيقين أو الاختبارين.

ب-المتوسط الحسابي: و تم حسابه بالمعادلة التالية:

$$\overline{س} = \frac{مج\ س}{ن}$$

بحيث :

$\overline{س}$: المتوسط الحسابي.

س: درجات أفراد العينة.

ن: عدد أفراد العينة.

ج- **الانحراف المعياري:** و تم احتسابه بالمعادلة التالية:

$$ع = \sqrt{\frac{مج\ (س - \overline{س})^2}{ن}}$$

بحيث :

ع: الانحراف المعياري .

س: درجات أفراد العينة.

ن: عدد أفراد العينة.

د- النسب المئوية :

ن ⟵	**100%**
س ⟵	**x**

$$x = \frac{س \times 100}{ن}$$

إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى:

الوالدين الكريمين... أطال الله في عمرهما.

أخواتي: حليمة-زهية-سكينة-آمال.

إخوتي: محمد-هواري-عبدالرحمن-حبيب-سفيان-خالد-عبد الوحيد

رمز البسمة: رهف-ميساء-رتاج-إسحاق-تامر

سندي ... سحنون أمينة.

زميل العمل ... حسان زرارقي.

طلبة علم النفس تخصص تعليمية العلوم.

كلمة شكر

أشكر الله عزّو جلّ أولاً و قبل كل شيء على أن منّ علي بفضله و رحمته، و يسّر لي السبيل للوصول إى هذه الغاية.

و أثني و أسلم على خير البرية و أفضل الرسل الصادق الأمين محمد

-صلى الله عليه وسلم- وعلى آله و صحبه و من ولاه.

كما أتقدم بالشكر و التقدير إلى الأستاذة المؤطرة: د. علاق كريمة، التي تكرمت بقبول الاشراف على هذه الدراسة و على توجيهاتها و نصائحها القيمة و كذلك صبرها معي من أجل أن ننجز هذه الدراسة.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى الأساتذة: أ.بن عروم وافية و أ.عليلش فلة على قبول مناقشتهم هذه المذكرة.

كما أتقدم بالشكر كذلك إلى أساتذة و مديرة مدرسة شيبان محمد، على مساندتهم لي في إكمال هذا البحث.

و أتقدم بالشكر إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل.

قائمة الجداول

ر/ج	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول رقم (01) يبين تصنيف الذكاء وفق الدرجات المتحصل عليها من اختبار الرجل	
02	جدول رقم (02):يبين عينة محكمين الاختبار القبلي	
03	" جدول رقم (03) يبين نسب إتفاق المحكمين حول أنشطة الاختبار القبلي.	
04	جدول رقم (04): نتائج اختبار رسم الرجل لـ جود نف–هاريس لقياس الذكاء على المجموعتين	
05	جدول رقم(05): نتائج بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم لـ فتحي الزيات على المجموعة الضابطة و التجريبية.	
06	جدول (06) يبين تكافؤ المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في مستوى أعراض صعوبات القراءة و مهاراتها، وفي مستوى التحصيل الدراسي و مستوى درجات الذكاء.	
07	جدول رقم (07): نتائج اختبار "ت" للإختبار القبلي و البعدي لبرنامج Arabic SP على المجموعة الضابطة.	
08	جدول رقم (08): نتائج اختبار "ت" للإختبار القبلي و البعدي لبرنامج Arabic SP على المجموعة التجريبية.	
09	جدول رقم (09): نتائج اختبار "ت" للقياس البعدي لبرنامج Arabic SP بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية	
10	جدول رقم (10): نتائج اختبار "ت" للإختبار التحصيلي القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة	
11	جدول رقم (11): نتائج اختبار "ت" للإختبار التحصيلي القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية	
12	جدول رقم (12): نتائج اختبار "ت" للقياس البعدي بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية	

قائمة المحتويات:

-الإهداء .....أ

- شكر و تقدير .....ب

- ملخص البحث .....ج

- قائمة الجداول .....خ

-مقدمة البحث 12

الفصلالأول: مدخل الدراسة

- اشكالية الدراسة.....14

- فرضيات الدراسة.....17

- أهداف الدراسة.....18

- دوافع اختيار الموضوع 18

- أهمية الدراسة.....19

- منهج الدراسة 19

- أدوات الدراسة 20

- المفاهيم الإجرائية 21

- حدود الدراسة 22

الجانب النظري

الفصل الثاني: صعوبات القراءة.

- تمهيد.....24

1..تعريف صعوبات القراءة.....24

2. العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة.....31

3. تصنيف صعوبات القراءة: (أنواعها).....39

4. أعراض صعوبات القراءة.....40

5. تشخيص صعوبات القـراءة.....42

6. الاضطرابات المصاحبة لصعوبات القراءة. 46

7. المهارات الأساسية للقراءة.....48

8. تحـديد الأخطاء في القراءة.....51

9. علاج صعوبات القراءة: (طرق تحسين القراءة).....52

خلاصة.....57

الفصل الثالث: الطفل المتمدرس من فئة 5-6 سنوات.

- تمهيد. 59

1. تعريف المدرسة الابتدائية.....59

2. الطفل المتمدرس من فئة 5-6 سنوات.....60

3. تعريف مرحلة الطفولة بين سن 05 و 06 سنوات.....60

4. خصائص النمو الحسي للمتمدرس 5-6 سنوات.....61

5. خصائص النمو الجسمي و الحركي.....63

6. خصائص النمو العقلي المعرفي للمتمدرس من فئة 5-6 سنوات.....64

7. خصائص النمو الاجتماعي للمتمدرس من فئة 5-6 سنوات.....65

8. خصائص النمو الانفعالي للمتمدرس من فئة 5-6 سنوات.....65

- خلاصة.....66

الفصل الرابع: البرامج التعليمية.

- تمهيد.....68

1- مفهوم البرامج التعليمية.....68

2- مميزات البرامج التعليمية.....69

3- خصائص استعمال البرامج التعليمية في عملية التعليم.....71

4- مميزات الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية.....72

5- فوائد برامج الحاسوب التعليمية.....72

6- خطوات بناء البرنامج التعليمي.....73

7- نماذج تصميم البرامج التعليمية.....75

- خلاصة.....84

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية.

تمهيد.....87

1- الدراسة الإستطلاعية.....87

1.1 أهــدافها 87

2.1 أدوات الدراسة و خصائصها السيكومترية.....87

3.1 نتائج الدراسة الاستطلاعية.....109

2 . الدراسة الأساسية:.....110

1.2- منهج الدراسة.....110

2.2 – مكان و مدة الدراسة.....110

3.2- عينة الدراسة و كيفية اختيارها.....111

4.2 شروط اختيار الحالات.....111

5.2 أدوات الدراسة الأساسية.....114

6.2 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....119

الفصل السادس: عرض النتائج

- عرض نتائج الفرضية الأولى.....122
- عرض نتائج الفرضية الثانية.....129

الفصل السابع: مناقشة الفرضيات

تمهيد.....138
-مناقشة الفرضية الأولى.....138
-مناقشة الفرضية الثانية.....140
-مناقشة الفرضية العامة 142
- خاتمة الدراسة.....143
- التوصيات.....144
- قائمة المراجع.....145.
- الملاحق.....154

- مقدمة:

يحتاج الكائن البشري في مختلف مراحل تطوره و نموه إلى الإشباع التام حتى ينتقل من مرحلة إلى أخرى، كون كل مرحلة تتميز بخصائص و مميزات و حاجات لابد من تحقيقها، و التي تعتبر الطفولة إحدى هذه المراحل التي تساهم في بناء شخصية الفرد و تعليمه أهم الصفات المتعلقة بذلك من تحمل المسؤولية و الاستقلالية و الاعتماد على الذات في مواجهة المواقف التي تعترض نموه سواءً في المجتمع الذي يعيش فيه، أو عند انتقاله إلى المدرسة الأسرة الثانية له و التي تساهم في تحديد أبرز معالم تكوين شخصيته حيث يتلقى فيها تعليماً و اهتماماً من جانب المربين و الأساتذة و تعديل سلوكاته و تنظيمها، وفق معرفة مقدمة يكتسبها عن طريق إتقان مهارات تساعد على ذلك، و التي تعتبر القراءة الأداة الوحيدة التي تسمح بنقل المعرفة إلى ذهن الطفل المتمدرس وفهمها و إدراكها.

وقد تعترض مهارة تعلم القراءة لدى المتمدرس معيقات تعرقل من اكتسابها و إتقانها و إتقان مهاراتها المختلفة، لذا وجب البحث في الأسباب و العوامل من وراء ظهور هذه المعيقات و إيجاد سبل علاجها و بناء برامج علاجية و تعليمية تساعد ذلك خاصة في مرحلة الدخول إلى المدرسة الابتدائية بهدف مواصلة عملية التعلم لدى المتمدرس بصفة عادية و طبيعية.

من أجل هذا قمنا بالدراسة الحالية التي تنطوي تحت عنوان: " فعالية برنامج تعليمي في علاج صعوبات القراءة لدى متمدرسي السنة الأولى ابتدائي الذين لم يتلقوا تعليماً تحضيرياً"، حيث قسمت الدراسة إلى جانبين جانب نظري و جانب ميداني ، و اشتمل الجانب النظري على أربعة فصول: الفصل الأول الذي اعتبر كمدخل للدراسة تم فيه عرض تساؤلات الدراسة و فرضياتها بالإضافة إلى أهدافها و أهميتها و مصطلحاتها الإجرائية و المنهج المتبع فيها ليختتم بحدود الدراسة. أما الفصل الثاني فتناول صعوبات القراءة من حيث مفهومها و العوامل المرتبطة بظهورها ثم تصنيفها و ذكر

أعراضها المختلفة و بعد ذلك تم إعطاء لمحة عن الطرق المساعدة في تشخيص صعوبات القراءة و علاجها، و في الفصل الثالث تم فيه ذكر الخصائص المختلفة و المتنوعة لنمو المتمدرس من فئة 5-6 سنوات و التي تتمثل في الخصائص الحسية،الجسمية و الحركية،الاجتماعية،الانفعالية ثم انتقلنا إلى عرض الفصل الرابع بعنوان البرامج التعليمية بتقديم تعريف لها ثم ذكر مميزاتها و خصائصها و خطوات بنائها ليختتم ببعض النماذج الخاصة بها.

و بعد ذلك تطرقنا للجانب الميداني الذي تكون بدوره من ثلاث فصول أولها الاجراءات المنهجية حيث احتوى على الدراسة الاستطلاعية التي تم فيها دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة و الدراسة الأساسية التي احتوت على ذكر مكان ومدة الدراسة و شروط اختيار عينة الدراسة و الأساليب الاحصائية المستخدمة فيها. و ثانيها فصل عرض نتائج الدراسة و فرضياتها أما الفصل الثالث فقد خصص لمناقشة فرضيات الدراسة، لتختتم الدراسة بشكل عام بقائمة المراجع المعتمدة في فصول البحث و ملاحق الدراسة.

- ملخص الدراسة:

موضوع دراستنا في بناء برنامج تعليمي يهدف إلى علاج صعوبات القراءة لدى المتمدرسين في السنة الأولى ابتدائي الذين لم يتلقوا تعليماً تحضيرياً من قبل سواءً في المدرسة أو الروضة، حيث بدأنا هذه الدراسة بمجموعة من التساؤلات التالية:

ما مدى فعالية البرنامج التعليمي باستخدام الحاسوب في علاج صعوبات القراءة لدى المتمدرسين في السنة الأولى إبتدلئي، الذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا ؟ و هل يوجد فروق بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي و البعدي في تعلم النطق الصحيح للحروف الهجائية بعد تطبيق البرنامج التعليمي؟ و كذا هل يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي و البعدي في تعلم كتابة الحروف الهجائية بشكل سليم بعد تطبيق البرنامج التعليمي؟

و من أجل إعطاء إجابة مقنعة لهذه التساؤلات قام الباحث بصياغة فرضيات تمثلت في :

1- للبرنامج التعليمي باستخدام الحاسوب فعالية في علاج صعوبات القراءة لدى المتمدرسين في السنة أولى ابتدائي، الذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات القياس البعدي في تعلم النطق السليم للحروف الهجائية بعد تطبيق البرنامج على المجموعة الجريبية عند مستوى دلالة 0.01 .

3- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات القياس البعدي في تعلم الكتابة الصحيحة للحروف الهجائية بعد تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة 0.01" .

و حسب ما تقتضيه الدراسة، قمنا بالاعتماد على المنهج التجريبي حيث تم اختيار 10حالات متمدرسة في السنة الأولى ابتدائي مقسمة بالتساوي إلى مجموعتين "ضابطة و تجريبية"، 05 حالات لكل منها و تم استخدام و تطبيق الأدوات التالية: اختبار رسم الرجل لـ جود نف–هاريس لقياس درجة الذكاء و بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم لـ "فتحي الزيات"، واستخدام اختبارين قبليين وهما البرنامج الحاسوبي لتعلم اللغة العربية **Arabic SP version 1.1** مع بناء اختبار تحصيلي يقيسا تعلم الحروف الهجائية نطقاً و كتابةً، بالإضافة إلى البرنامج التعليمي الذي طبق على المجموعة التجريبية من إعداد الباحث. لنصل في الأخير إلى النتائج التالية:

1- للبرنامج التعليمي باستخدام الحاسوب فعالية في علاج صعوبات القراءة لدى متمدرسي السنة الأولى ابتدائي.

2- وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة و التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التعليمي في تعلم النطق السليم للحروف الهجائية لصالح التجريبية عند مستوى دلالة 0.01 .

3- وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة و التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التعليمي في تعلم الكتابة الصحيحة للحروف الهجائية لصالح التجريبية عند مستوى دلالة 0.01 .

و تمت مناقشة نتائج الدراسة و تفسيرها انطلاقاً من الدراسات السابقة المشابهة و التي اهتمت بمثل هذه المواضيع، لتنتهي الدراسة في الأخير ببعض التوصيات و الإقتراحات الموجهة للقائمين على المنظومة التربوية بشكل عام و الباحثين في هذا المجال بشكل خاص.

الفصل السابع:

مناقشة الفرضيات

- مناقشة الفرضية الأولى .
- مناقشة الفرضية الثانية.
- مناقشة الفرضية العامة.

تمهيد:

بعد التطرق لاجراءات الدراسة المنهجية، و تطبيق الدراسة الأساسية على عينة الدراسة و الحصول على نتائج من وراء ذلك و معالجتها إحصائياً ، سيتم مناقشة فرضيات الدراسة بالاعتماد على نتائجها و نتائج الدراسات السابقة.

1. مناقشة الفرضية الأولى: " توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات القياس البعدي في تعلم النطق السليم للحروف الهجائية بعد تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة 0.01 .

أظهرت النتائج المتوصل إليها من خلال الجدول رقم (08) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في تعلم نطق الحروف الهجائية بشكل سليم في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية، لصالح المجموعة التجريبية، نلاحظ أن قيمة "**ت**" المحسوبة (37.48) أكبر من قيمة "ت" الجدولية (3.36) عند درجة حرية 08 و مستوى دلالة 0.01 مما يدل على تحسن حالات المجموعة التجريبية في تعلم النطق السليم للحروف الهجائية بعد تطبيق البرنامج التعليمي عليها و على فعالية البرنامج التعليمي، حيث أكدت الدراسات على فعالية مثل هذه البرامج التعليمية في علاج مشكلات النطق لدى المتمدرسين.

و تتفق هذه النتائج مع دراسة ملكاوي (2006): التي أثبتت فعالية برنامج تدريبي لتحسن نطق بعض الأصوات العربية لدى الأطفال المعاقين سمعياً إعاقة متوسطة في مرحلة رياض الأطفال، حيث طبق البرنامج على 30 طفلاً و طفلة، و خلصت نتائج الدراسة إلى تحسن ملحوظ ذو دلالة إحصائية في نطق الأصوات العربية لدى هذه الفئة.(ملكاوي، 2006، 489)

ودراسة عبد الفتاح رجب، التي هدف من خلالها إلى التعرف على فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، حيث طبقها على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوى صعوبات تعلم القراءة والملتحقين ببرامج صعوبات التعلم في محافظة الطائف ،وتم تقسيمها إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية وعددها (16)منهم ثمانية ذكور،وثمانية إناث والمجموعة الثانية ضابطة (16) منهم ثمانية ذكور وثمانية إناث،وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسين ألبعدي والتتبعى مما يدل فعالية البرنامج في تحسين الوعي الفونولوجي وأثره الايجابي على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية.

و نجد أيضاً دراسة كسناوي (1429هـ)، التي أثبتت كذلك فعالية برنامج تعليمي ارشادي للحد من صعوبات النطق و الكلام لدى عينة من تلاميذ و تلميذات المرحلة الابتدائية، حيث طبق البرنامج على 10 حالات يعانون من التلعثم و التأتأة، وخلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تكرار حدوث التلعثم في القياس القبلي و البعدي، و يعود ذلك الفرق إلى الأثر الذي أحدثه البرنامج(كنساوي، 1429، 177)

دراسة **القحطاني** (2008)، التي أثبت فيها فعالية برنامج حاسوبي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى المتمدرسين المعاقين فكريا من الدرجة البسيطة، حيث طبقه على 18 تلميذاً في السنة الرابعة إبتدائي من فئة الذكور، حيث توصل إلى وجود فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارة القراءة

الجهرية.(القحطاني، 2008، 66-67)، و دراسة **الراشد** (2001)، التي ركز فيها على معرفة مدى فاعلية برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة واثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، على عينة تتكون من 24 تلميذاً في الصف السادس ابتدائي ، ممن يعانون من انخفاض في مهارات القراءة الصامتة. وقد أسفرت على وجود فروق في مهارتي الفهم والسرعة في القراءة الصامتة، وفي مستوى التحصيل الدراسي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق الاختبار.(الراشد، 2001، 73-83)

كذلك إضافة إلى الدراسات السابقة التي أثبتت فعالية البرامج التعليمية في علاج المشكلات النطق دراسة **الشهري** (2012)، بهدف دراسة فعالية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى متمدرسي الصف السادس ابتدائي ، على عينة متكونة من 61 متمدرساً ، حيث وصل إلى وجود فروق دالة في الأداء البعدي بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في مختلف مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.(الشهري، 2012، 04)

من خلال نتائج هذه الدراسات المدعمة يمكن القول أن للبرنامج التعليمي دور في تعليم النطق الصحيح للحروف الهجائية لدى متمدرسي السن الأولى ابتدائي من فئة 5-6 سنوات الذين لم يتلقوا تعليماً تحضيرياً

2. مناقشة الفرضية الثانية: "توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات القياس البعدي في تعلم الكتابة الصحيحة للحروف الهجائية بعد تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة 0.01"

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11): متوسط درجات القياس البعدي بين المجموعة التجريبية و الضابطة قد ارتفع على متوسط درجات القياس القبلي بفارق 27.1 درجة ، و عند حساب اختبار "ت" وجدنا قيمة "**ت**" المحسوبة (9.09) أكبر من قيمة "ت" الجدولية (3.36) عند درجة حرية 08 و مستوى دلالة 0.01، " وبالتالي قبول فرض البحث " وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات القياس البعدي في تعلم الكتابة الصحيحة للحروف الهجائية بعد تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة 0.01 "،و الذي يدل بدوره على فعالية البرنامج التعليمي باستخدام الحاسوب في تعلم الكتابة الصحيحة للحروف الهجائية، ومن بين الدراسات المؤكدة لذلك :

دراسة **فوزية محمدي** (2011)، التي أثبتت فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه و تعديل صعوبة الكتابة ، حيث تم تطبيقهما على 40 تلميذا في السنة الرابعة ابتدائي مقسمة بالتساوي إلى مجموعتين مجموعة ضابطة و أخرى تجريبية طبق عليها البرنامجين، و توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامجين في تعديل صعوبة الكتابة و سلوك النشاط الزائد بين المجموعتين، و وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة و التجريبية في التحسن في الكتابة لصالح التجريبية.(محمدي، 2011، 05)

دراسة **صباح العنيزات** (2006)، التي أثبتت كذلك فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة و الكتابة الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، بحيث طبقته على 60 طالباً من طلبة الصف الرابع و الخامس و السادس، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين بالتساوي ضابطة تدرس بصفة عادية و تجريبية طبق عليها البرنامج، وتوصلت

الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في الاختبار البعدي لمهارة الكتابة و ابعادها.(العنيزات، 2006، 12)

دراسة عميرة علي (2002)، التي هدف من خلالها إلى معرفة فعالية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية، حيث طبقت الدراسة على عينة متكونة من (160) تلميذاً وتلميذةً من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة 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، كذلك مجموعات ضابطة متساوية العدد، و خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في القراءة وفي الكتابة لصالح المجموعات التجريبية نتيجة لتأثير البرنامج العلاجي المطبق.(www.alnodom.com. 25/04/2015)

- **مناقشة الفرضية العامة:** "للبرنامج التعليمي باستخدام الحاسوب فعالية في علاج صعوبات القراءة لدى المتمدرسين في السنة أولى ابتدائي، الذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا" ، انطلاقاً من النتائج الإحصائية المعالجة لفرضيات الدراسة الأولى و الثانية و تحققها ، و الدراسات التي أثبتت فعالية البرامج التعليمية في علاج مشكلات النطق و الكتابة تم تحقيق فرضية البحث و التي تبرز فعالية البرنامج التعليميي في علاج صعوبات القراءة لدى المتمدرسين من فئة 5-6 سنوات الذين لم يتلقوا تعليماً تحضيرياً.

الفصل الثالث:

الطفل المتمدرس من فئة 5-6 سنوات.

- تمهيد.

1. تعريف المدرسة الابتدائية

2. الطفل المتمدرس من فئة 5-6 سنوات:

3. تعريف مرحلة الطفولة بين سن 05 و 06 سنوات

4. خصائص النمو الحسي للمتمدرس 5-6 سنوات

5. خصائص النمو الجسمي و الحركي

6. خصائص النمو العقلي المعرفي للمتمدرس من فئة 5-6 سنوات

7. خصائص النمو الاجتماعي للمتمدرس من فئة 5-6 سنوات

8. خصائص النمو الانفعالي للمتمدرس من فئة 5-6 سنوات

- خلاصة.

- تمهيد :

تعتبر مرحلة الطفولة من سن 5-6 سنوات من أصعب المراحل التي يمر بها الطفل كونها الفاصل بين مراحل الطفولة التي حددها علماء النفس و التربويون، لأنها تقع في نهاية الطفولة المبكرة و بداية الطفولة الوسطى، وهي مرحلة انتقالية لدى الطفل إذ ينتقل من البيئة الأسرية إلى بيئة المدرسة التي يتعلم فيها مهارات القراءة و بناء علاقات اجتماعية و تعلم الاعتماد على النفس و الاستقلالية، و لا يتحقق ذلك إلا بمعرفة الخصائص النمائية المختلفة التي تتميز بها من طرف المربين من أجل اشباع هذه الحاجات التي يحتاجها الطفل المتمدرس في عملية تعلمه، لذا سنعرض في هذا الفصل أهم الخصائص التي تتميز بها هذه المرحلة العمرية، و نبدأها بإعطاء تعريف للبيئة الجديدة لدى المتمدرس و هي المدرسة.

1. تعريف المدرسة الابتدائية:

- هي مؤسسة تربوية أنشأها المجتمع لتساعده في عملية التنشئة الاجتماعية أي التربية و التعليم، و هي مقسمة إلى طورين : الطور الأول و يضم الثلاث سنوات الأولى من التعليم و الطور الثاني و يضم الثلاث سنوات الثانية، و لكن مع الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية في الجزائر، فقد تم حذف السنة السادسة من الطور الثاني و عوضت بالسنة التحضيرية(بورصاص، 2009، 25). تهتم باستقبال المتمدرسين الذين بلغوا سن التمدرس 5-6 سنوات و تمكنهم من كسب معارف جديدة و تدريبهم على تقنيات التحليل و الاستدلال و فهم العالم الحي، و تعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بمراعاة الفروق الفردية، و كذا تنمية الروح الجماعية بين المتمدرسين من خلال الأنشطة التي تبرمجها.(التسيير التربوي و الاداري، 2004، 08 بتصرف).

من خلال هذا التعريف نقول أن المدرسة هي الأسرة الثانية و الجديدة للطفل،حيث يجد مختلف حاجاته و يشبعها بعد انتقاله من البيت.

2.الطفل المتمدرس من فئة 5-6 سنوات: هو الطفل الذي انتقل من البيئة الأسرية إلى بيئة المدرسة حيث يتلقى مختلف الخبرات و المكتسبات الجديدة التي تسمح له بالاعتماد على ذاته في مواجهة المواقف الجديدة التي تعترضه دون مساعدة من الآخرين، و يحقق ذلك تدريجياً حتى درجة الاستقلالية.(السيد ، 1994،64، بتصرف)، انطلاقاً من هذا التعريف يمكن أن نعطي تعريفاً اجرائياً للطفل المتمدرس من فئة 5-6 سنوات "هو المتعلم أو المتمدرس الذي يدرس في السنة الأولى ابتدائي و لم يتلقى أي تعليم مسبق سواءً في المدرسة أو الروضة، أي انتقل في تعلمه مباشرة من البيت إلى المدرسة".

3. تعريف مرحلة الطفولة بين سن 05 و 06 سنوات: هي المرحلة التي ينتقل فيها الطفل من البيت إلى المدرسة، للتوسع دائرة بيئته الاجتماعية و تتنوع تبعاً لذلك علاقاته و تتحدد و يكتسب الطفل معايير و قيم و اتجاهات جديدة، والطفل في هذه المرحلة يكون مستعداً لأن يكون معتمداً على نفسه و أكثر تحملاً للمسؤولية و ضبطاً لانفعالاته.(دويداو، 1996، 218، بتصرف). و تسمى أيضاً هذه المرحلة بمرحلة الاستقلالية النسبية عن الأم أو المربية للطفل في أكثر من مجال.(خوري، 2000، 57)

و نجد أن علماء النفس قسموا مراحل نمو الطفل وتطوره إلى عدة مراحل تختلف كل مرحلة عن أخرى في خصائص النمو المختلفة بحيث اشتملت هذه المراحل على: مرحلة الرضاعة وتمتد بين الولادة والعام الثاني، ثم مرحلة الطفولة المبكرة وهي الفترة الواقعة بين 3 سنوات و5 سنوات والمرحلة

الثالثة وهي مرحلة الطفولة الوسطى التي تكون بين سن 6 إلى 09 سنوات، ثم مرحلة الطفولة المتأخرة من سن 09 سنوات إلى 12 سنة.(www.onefd.edu.dz .27/04/2015)

و المرحلة المعنية بدراستنا و هي نهاية الطفولة المبكرة في 5سنوات و بداية الطفولة الوسطى 6سنوات ، أي هي المرحلة الفاصلة بينهما حيث تتميز بمجموعة من الخصائص و الميزات التي تظهر لدى المتمدرس من فئة 5-6سنوات في عملية نموه أبرزها:

4. خصائص النمو الحسي للمتمدرس 5-6 سنوات: و يقصد به نمو الحواس: و المتمثلة في اللمس- السمع-البصر-الشم-و الذوق ، و نمو حواس الطفل يعتبر شيئاً أساسياً، لأنها تعتبر القنوات التي تنتقل عبرها المعرفة إلى عقل الطفل، و الطفل في هذه المرحلة يميل إلى كثيراً إلى استعمال حواسه خاصة حاسة اللمس و البصر و السمع ويجد راحته النفسية عند لعبه بالأحجام و الأشكال و الألوان و في التفريق بينها(رفعت وآخرون،1984، 117)

فحواس الطفل تمكنه من إدراك الأشكال البسيطة و المقارنة بين الأحجام الصغيرة و الكبيرة و المتوسطة، و يفرق بين الكثير و القليل، ثم يدرك التساوي و التماثل، إلا أن فكرته على الزمن ضعيفة و لكن تزداد مع الوقت، بحيث يدرك اليوم و الغد و يفرق بين الألوان و يسميها...(الخوالدة، 2003، 23 بتصرف)، ومن أبرز الأنشطة التي تساعد المتمدرس أو الطفل في نمو حواسه بشكل سليم مايلي:

أ-**حاسة البصر**: تتميز حاسة البصر عند المتمدرس من 5-6 سنوات بطول النظر، إذ يصعب عليه رؤية الأشياء القريبة و الصغيرة الحجم بينما يسهل عليه رؤية الأشياء الكبيرة الحجم و البعيدة، لذا يقترح تدريب حاسة بصر المتمدرس في هذه المرحلة على رؤية الأشياء الصغيرة عن قرب، لكن بشرط ألا تدوم وقتاً طويلاً و يتم التدريب على ذلك من خلال:

– أنشطة التربية العلمية و التكنولوجية، و ذلك بملاحظة الأشياء القريبة من محيط المتمدرس في فضاء المدرسة–مشاهدة الصور التي تجسد المحيط الاجتماعي و المادي له: مثل وسائل النقل، الأدوات المنزلية، السيارات ، الألعاب....

– استغلال بعض الوضعيات في نشاط اللغة، مثل: التعبير عن مضامين الأشياء المعروضة والمشاهدة في الصور.(بورصاص، 2009، 119، بتصرف)

ب– حاسة السمع: تعتبر حاسة السمع حاسة مهمة بالنسبة للمتمدرس لأنها تمثل مفتاح اكتساب اللغة و معرفة الخصائص الصوتية بمكونات المحيط و التمييز بين الأصوات، و من أجل تدريب المتمدرسين على هذه الحاسة اقترحت هذه الأنشطة:

– نشاط التربية العلمية و التكنولوجية: اسماع الطفل بعض الأصوات المسجلة مثل: أصوات بعض الحيوانات، المياه، الآلات، المذياع...

– نشاط التربية البدنية: يقلد من خلاله المتمدرس حركات الحيوانات مثلاً و يصدر الأصوات المناسبة لها.(بورصاص، 2009، 120 بتصرف).

ج– حاسة اللمس: تتمثل حاسة في استعمال أطراف اليدين و كذلك طرف اللسان في تحسس بعض الأشياء و التفريق بينها، كالتفريق بين البارد و الساخن و بين اللين و الخشن، و بين السميك و الرقيق و غيرها، أما الأنشطة التي تساعد على نمو هذه الحاسة:

– نشاط اللغة: استعمال العجينة في تشكيل الحروف، تتبع الحروف بالأصابع..

– نشاط التربية العلمية و التكنولوجية: إشراكه في بعض التجارب العلمية حول الظواهر البيئية.

– نشاط التربية التشكيلية: انجاز مجسمات كالمثلث، المربع، المكعب....

أما حاستا الذوق و الشم فإنهما حاستان تكمل بعضهما البعض و مهمتان ، لما تضيفانه من معلومات على البيئة التي يعيش فيها المتمدرس، حيث بواسطتهما يتمكن من التفريق بين الحلو و المر و المالح والحامض و بين الروائح (بورصاص، 2009، 120، بتصرف)

نستنتج من خلال ما قدم أن للحواس أهمية بالغة في تعلم المتمدرس من فئة 5-6 سنوات حيث تساهم في فهم المعرفة المقدمة و اكتسابها و إتقان مهاراتها، لذا وجب تنشيطها و تحفيزها لديه باستخدام عدة طرق و استراتيجيات تساعد في ذلك. حيث استخدم الباحث لتحقيق ذلك تقنية VAKT "تعدد الحواس" و كذلك تقنية "فيرنالد".

5. خصائص النمو الجسمي و الحركي: يتميز النمو الجسمي و الحركي عند الطفل المتمدرس فيمايلي:

1.5- النمو الجسمي: يتميز بالتباطؤ مما يسمح بتوفير طاقة زائدة للنشاط الجسمي وكذلك النشاط الذهني الذي يسمح كذلك بفهم و تحليل و الاستفسار عن العالم من حوله، وتكون لديهم قدرة جيدة للتحكم في أجسامهم و ثقة كبيرة بمهاراتهم (**www.onefd.edu.dz/infpe.2015/04/27**)

2.5- **الخصائص الحركية** : نمو العضلات يستمر مع زيادة سيطرة المتمدرس على العضلات الكبيرة، بينما لا تتم السيطرة على العضلات الصغيرة إلا في سن الثامنة، وتعتبر هذه المرحلة مرحلة يتمكن المتمدرس فيها المتمدرس من اكتساب عدد كبير من المهارات الجسمية،حيث يمارس الأعمال اليدوية و تزداد مهاراته الجسمية و الحركية ويصبح قادراً على المشاركة في عدد كبير من الأنشطة و الألعاب، و يكونون أكثر ميلاً للنشاطات العدوانية و تصبح كذلك رسوماتهم أكثر نضجاً.(ميخائيل، 1983، 189 بتصرف)

6. خصائص النمو العقلي المعرفي للمتمدرس من فئة 5-6 سنوات: يتمثل المجال العقلي المعرفي للمتمدرس في هذه المرحلة في القدرات العقلية (الذكاء، الانتباه، الإدراك، اللغة، التفكير و غيرها....) وهذه القدرات العقلية تسمح له باكتساب المعارف و العلوم و إدراك العالم المحيط به، كما أن نمو هذا الجانب مرتبط بنمو الجوانب الأخرى.(بورصاص، 2009، 121 بتصرف)

- يكون النمو العقلي بطيئاً في المرحلة المبكرة للطفولة ليصبح سريعاً خلال هذه المرحلة ، و ذلك راجع إلى البطء في النمو الجسمي . و تتمثل مظاهر النمو العقلي في نمو الذكاء لدى المتمدرسين خاصة الذكور منهم من خلال الرسوم و الأنشطة التعليمية التي تحتاج إلى ذلك كالحساب و الرياضيات، و كذلك يظهر في درجة التركيز و الانتباه لدى المتمدرس في هذه المرحلة.(سلامة، 1973، 82 بتصرف)

- و يتميز تفكير المتمدرس بالتمركز حول الذات، بمعنى أنه لا يهتم بالآخرين الذين من حوله و لكن يهتم بما يريده هو فقط، كما يتميز بالتفكير الحدسي و تظهر لديه الوظيفة الرمزية نتيجة لنمو لغته، فالمتمدرس يصبح بإمكانه استدعاء موضوع أو حادث غائب أو غير موجود، وهذا الموضوع يصبح دائماً بالنسبة له أي ديمومة الأشياء ، و يغلب على سلوك الطفل التقليد و المحاكاة للكبار الذين من حوله من حيث سلوكاتهم أو كلامهم، و هذا دليل على تكون الأفكار لديه، و من بين العمليات التي يمكنه القيام بها يستطيع أن يميز بين شيء أكبر أو أصغر من الأخر، و في مجموعة من الحيوانات يمكنه أن يميز بين الحيوانات الأليفة و المتوحشة، و بهذا يكون قادراً على عمليات التفريق و التشابه، و يعجز المتمدرسون عن حل بعض العمليات مثل عمليات الاحتفاظ بالسوائل، حيث لا يستطيع أن يدرك أن نفس كمية الماء إذا وضعناها في إنائين مختلفين في الحجم تبقى نفسها.(بورصاص، 2009، 121 بتصرف)

7. خصائص النمو الاجتماعي للمتمدرس من فئة 5-6 سنوات:

- تنشأ العلاقة بين الطفل و أمه منذ الميلاد و تكون تلك العلاقات أساس الاهتمام و التقبل للذات، و عندما يدخل الطفل المدرسة الابتدائية يقل اعتماده على والديه بشكل ملحوظ، و تنمو ذاتيته نتيجة انشغاله و نتيجة مقدرته على القيام بالكثير من الأمور التي كانت تقدم له من البالغين الذين من حوله، و الأطفال لا يميلون للاختلاط بالجنس الآخر و لا يلعبون معهم، و تعتبر المدرسة الوسط المساعد لبناء العلاقات الاجتماعية للمتمدرس (دويداو، 1996، 120 بتصرف).

- كذلك بمفهوم آخر يمكن القول أن النمو الاجتماعي للمتمدرس يظهر في تكيفه و اندماجه في الوسط الذي يعيش فيه إضافة إلى اكتسابه لبعض السلوكات التي تساعده على الاستقلالية و ثقته بنفسه، و يرتبط نمو الطفل الاجتماعي بما يسمى بعملية التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها في الأسرة أو في المدرسة.

- ومن أبرز مظاهره: من خلال زيادة وعي المتمدرس بذاته و إدراكه للبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها و ما فيها من علاقات، كبناء علاقات جديدة مع متمدرسين من مثل سنه، و كذلك استقلاليته و الذهاب لوحده إلى المدرسة (الخوالدة، 2003، 26 بتصرف)، كما تظهر في اكتسابه معاني و علامات للمواقف الاجتماعية و قيم الكبار و مفاهيم الصدق و الثقة (عباس، 1999، بتصرف).

8. خصائص النمو الانفعالي للمتمدرس من فئة 5-6 سنوات: يعتبر النمو الانفعالي أحد أهم الجوانب المهمة في نمو نمو شخصية المتمدرس ، إذ نجده ينمو بالتدريج و يتأثر بوجود الأفعال السائدة في محيطه، ويظهر أول إنفعالاته بصورة مرتكزة حول الذات، مثل: الخجل، لوم الذات، مشاعر الثقة بالنفس ، التوجه نحو حب الوالدين، و ظهور الخوف لديه من بعض الحيوانات و

الظلام، و كذلك نجد عنده الغيرة خاصة إذا كان هناك مولود جديد في الأسرة ، و تتميز انفعالات الطفل في هذه المرحلة بالحدة و القوة و التنوع (الخوالدة، 2003، 25 ،بتصرف)

و من بين الأنشطة المساعدة على النمو الانفعالي و استقراره لدى المتمدرس من فئة 5–6 سنوات:

– نشاط اللغة: تقديم عبارات موحية بالراحة النفسية، والابتعاد عن تقديم عبارات أو مشاهد تثير الرعب في ذاتية المتمدرس مثل حوادث السيارات، الفيضانات، القصص المخيفة....

– نشاط التربية التشكيلية: تحسيس المتمدرسين بروح المشاركة في إنجاز مشروع ما، كأن يقوم كل متمدرس بإنجاز جزء من تشكيل مجسم مثلاً.

– نشاط التربية المنية و الاسلامية: تعليم إلقاء التحية بين المتمدرسين فيما بينهم، و مساعدة بعضهم البعض و إعارة الأدوات لزملائهم في حالة احتياجهم لها.(بورصاص، 2009، 127 بتصرف)

– خلاصة:

نستنتج من خلال ما تم تقديمه في هذا الفصل أن مرحلة الدخول إلى المدرسة من أهم المراحل المساعدة في تكوين شخصية المتمدرس من فئة 5–6سنوات، و لا يتحقق ذلك إلا بمعرفة و تنمية مختلف الخصائص التي تتميز بها هذه المرحلة لديه و المتمثلة بالدرجة الأولى في الخصائص الحسية و الانفعالية و الاجتماعية و العقلية من طرف كل العناصر و الأطراف المسؤولة على ذلك بداية بالأسرة ثم المدرس لتنتهي بالمؤسسة ة طاقمها الإداري.

- **التوصيات:**

في نهاية هذه الدراسة، ارتأينا أن نقدم بعض التوصيات المفيدة التي تساعد في التكفل بالمتمدرس من طرف القائمين على المنظومة التربوية بشكل عام:

- ضرورة الاعتماد على تكنولوجيا التعليم في عمليات التدريس و جعلها وسيلة تعليمية أساسية و توفيرها في كل المؤسسات التربوية.

- التنويع في الأنشطة التعليمية التي تساهم تنمية الخصائص المختلفة للمتمدرس و إبراز مظاهر قوتها.

- ضرورة بناء و تصميم برامج تعليمية موجهة للتخفيف من صعوبات القراءة بشكل خاص و صعوبات التعلم بشكل عام.

- جعل التعليم التحضيري تعليماً أساسياً لكل طفل قبل دخوله السنة الأولى ابتدائي.

- رصد مكافآت و حوافز مادية للمعلمين الذين يستطيعون توظيف التقنيات الحديثة و المتطورة للتخفيف من صعوبات التعلم و علاجها.

- جعل السنة الأولى ابتدائي كباقي السنوات الأخرى، بحيث يقيّم المتمدرس على تحصيله الدراسي وفق فصول دراسية و تحديد معايير النجاح و الفشل.

الجانب التطبيقي

الجانب النظري

الفصل الثاني:

صعوبات القراءة.

- تمهيد.

1. تعريف صعوبات القراءة: Dyslexia

2. العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة: العوامل الجسمية، العوامل البيئيـة، العوامل النفسية.

3. تصنيف صعوبات القراءة: (أنواعها)

4. أعراض صعوبات القراءة.

5. تشخيص صعوبات القـراءة.

6. الاضطرابات المصاحبة لصعوبات القراءة.

7. المهارات الأساسية للقراءة.

8. تحـديد الأخطاء في القراءة.

9. علاج صعوبات القراءة: (طرق تحسين القراءة)

- خلاصة.

- تمهيد:

تعتبر القراءة من أهم الدعائم الأساسية في تعلم أي علم من العلوم، لذا وجب الاهتمام بها و معرفة الأسباب و العوامل التي تجعلها غير مكتملة لدى المتمدرس و عدم إتقانه لها.و البحث في سبل الحد من ظهور أهم الصعوبات التي تتعلق بالقراءة و التي تظهر لديه، بمعرفة الجانب المعرفي و النظري الذي يختص بهذه الصعوبات و ايجاد الطرق و الوسائل و الاستراتيجيات التي تساعد في اتقان المتمدرس مهارة القراءة بصورة طبيعية.

و في هذا الفصل سنحاول أن نقدم نظرة عامة على صعوبات القراءة، حيث تناولنا فيه تعريف صعوبات القراءة ثم ذكر أهم المحطات التاريخية التي كانت سبب في اكتشاف مصطلح صعوبات القراءةو تطوره. و بعد ذلك قمنا بتقديم العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة ثم اعطاء أنواعها و أعراضها و تشخيصها . ثم تحديد أهم الأخطاء و المستويات في القراءة، لنختمها بأهم المهارات الأساسية للقراءة و الطرق العلاجية لصعوبات القراءة.

1. تعريف صعوبات القراءة:

باللغة الفرنسية: Dyslexie ، و باللغة الإنجليزية: Dyslexia .

1.1- المعنى اللغوي لصعوبات القراءة: تجدر الإشارة هنا إلى أنه لا يوجد في قواميس اللغة العربية مفهوم يشير إلى صعوبة القراءة، بل نجدهما منفصلين، أي الصعوبة ثم القراءة. أما في القواميس اللغوية الفرنسية من مثل Larrosse ، Robert أو Hachet فتشير كلها إلى مفهوم Dyslexie .

أ . المعنى اللغوي في القاموس العربي:

- مفهوم الصعوبة:

صَعُب/صَعُب علي: يصعب صعوبة، فهو صعب و المفعول مصعوب عليه.

صَعُب الأمر/صَعُب عليه الأمر: اشتد و عسر، عكس سهل "صعب عليه فه الدرس".

استصعب الأمر: صار صعباً غير سهل "استصعبت عليه المسألة".

تَصَعّب الأمر: استصعب، صار صعباً غير سهل "تصعب الموقف".

صَعَّبَ الأَمْرَ: جعله صعباً و عسيراً " صعّب المعلم الامتحان".

صعوبة [مفرد]: ج صعوبات، مصدر صعب/صعب علي، ما لا يمكن التغلب عليه "وجد صعوبة في عمله"، و ما يعيق الشيء عن حصوله "أحس الطفل صعوبة في التعلم".(مختار، 2008، 1294)

- مفهوم القراءة:

قرأ/يقرأ قراءة و قرآناً، فهو قارئ و المفعول مقروء.

قرأ الكتاب و نحوه، اتبع كلماته نظراً، نطق بها أو لا.

قرأ عليه السلام: أبلغه إياه .

استقرأ المعلم تلميذه ؛ طلب إليه/منه أن يقرأ.

قراءة [مفرد] مصدر قرأ:

قراءة الأفكار القدرة على معرفة أفكار الغير بطرق إتصال خارجة عن نطاق الإدراك الحسي .

قراءة جهرية: أسلوب سريع في القراءة يعتمد على التصفح أو استيعاب عدة كلمات أو عبارات بلمحة.

قراءة صامتة: إلقاء النظر و المطالعة بدون نطق.(مختار، 2008، 1790)

من خلال هذين التعريفين لمفهوم الصعوبة و القراءة، نستنتج أن القراءة في مفهومها اللغوي تعني: "كل ما يعيق عن تعلم القراءة"

ب- أصل كلمة "Dyslexia":

تتكون كلمة " **dyslexia**" من المقطع اليوناني (Dys) و معناه خلل ،حيث نجده في كلمة dysfunction التي معناها الاختلال الوظيفي، و المقطع اليوناني (lexia) الذي يرجع إلى استخدام الكلمات بشكل عام في القراءة، و مواقف الاتصال اللغوي الأخرى مثل: الكتابة و الكلام والإستماع.(فندي، 2007، 17)

وأيضاً فسّرت حسب المقطعين dys و التي معناها سوء أو مرض و lexia التي أريد بها المفردات أو الكلمات. و عليه فالمعنى من وراء ذلك هو : صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة.(البطاينة، 2005 ،133، بتصرف)

2 المعنى الاصطلاحي لمفهوم صعوبات القراءة:

أ - ظهور مفهوم صعوبات القراءة : Dyslexia

بدأ الاهتمام بصعوبة القراءة مع تطور حاجة الانسان إلى التواصل بالكلمة المكتوبة، و قد أطلقت على الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة مصطلحات مختلفة تطورت مع التقدم العلمي و التربوي و أول من أتى بمصطلح الديسلكسيا قاصداً به الصعوبة الشديدة في القراءة، كان عالم الأعصاب الألماني " رودلف برلين" Rudolf Berlin عام 1872. (الوقفي، 2009، 385)

و ظهرت عدة مصطلحات حول صعوبات القراءة :

أولها مصطلح "**الأفازيا**" التي تعني الخلل الجزئي أو الكلي أو فقدان القدرة على التعبير من خلا ل الكلام أو الكتابة أو الإشارة أو فهم اللغة المسموعة أو اللغة المكتوبة نتيجة لإصابة أو مرض.

ثم" مصطلح "**ألكسيا**" **Alexia** أو " **عمى الكلمات** " الذي قدّمه كل من "**هينشلوود**" و "**جيمس كير**"، حيث عرّف أنه صعوبة خاصة ناتجة عن مشكلات في المعالجة البصرية تسبب لاحقاً نوعاً من عمى الكلمات.(البحيري، 2009، 18-19، بتصرف). بعدها جاءت مصطلحات أخرى مثل : مصطلح الرموز الملتوية Strephosymabolia ، و مصطلح الخُلفة النضجية، القصور الوظيفي الدماغي الخفيف، الضعف القرائي، العجز القرائي، الأخطاء الشائعة في القراءة.

ب- تعريف صعوبات القراءة: هناك تعريفات كثيرة عن صعوبات القراءة صنفت كما يلي :

1- مفهوم صعوبات القراءة المبنية على الأسباب:

تعرف صعوبات القراءة بأنها:

- ✓ صعوبة يتلقاها المتمدرس مع الكلمات، و سببها الاختلاف في تركيبة المخ الذي يتعامل مع تحليل اللغة و يؤثر بالتالي على المهارات المطلوبة للتعلم سواء في القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو الأرقام .(بطرس، 2009، 293)
- ✓ عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقرأ، والسبب في ذلك صعوبة خاصة بالجوانب النمائية العقلية مثل : الإنتباه ، الذاكرة، الإدراك، الفهم ....(بن نعيمة، 2012، 41)

- ✓ صعوبة نوعية خاصة في اكتساب اللغة المكتوبة، سببها قصور في العمليات المعرفية الأساسية الناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي.(سليمان السيد، 2006، 85)

و في عام 2000، عرفت Snowling صعوبات القراءة أنها نوع خاص من أنواع الخلل اللغوي الذي يؤثر على الأسلوب الذي يرمز فيه الدماغ الصفات الفونولوجية للكلمات المنطوقة.(البحيري، 2009، 19)

2- مفهوم صعوبات القراءة المبنية على الأعراض:

تم ذكر مجموعة من التعاريف لصعوبات القراءة المبنية على الأعراض، نذكر من بينها:

صعوبة القراءة هي صعوبة واضحة في تعلم القراءة، تظهر لدى المتمدرسين عندما يعكسون حروف الكلمات، و يقرؤون الكلمات من الخلف إلى الأمام، و يكون لديهم عجز قرائي في عملية ترجمة و تحويل الرموز إلى مفاهيم، و مشكلات التوافق اليدوي البصري الذي يبدو جلياً و ظاهراً في الكتابة المشوهة و الإملاء الضعيف.(فندي، 2008، 21، بتصرف)

و منهم من يرى أن صعوبات القراءة هي الصعوبات التي يواجهها المتمدرس أثناء تعلم القراءة، و تظهر في عدم التعرف على الحروف و الخلط بين الحروف المتشابهة في الصوت و الشكل. نتيجة عدم اكتسابه التصور الزماني و الفضائي، و الإدراك المكاني :

" يمين- يسار، أمام-خلف ، فوق-تحت".(شرفوح، 2006، 97، بتصرف)

و أعطت لجنة العمل التابعة لقسم علم النفس التعليمي و علم النفس الطفل التابعة للجمعية النفسية البريطانية عام 1999، تعريفاً لصعوبات القراءة بأنها تظهر لدى المتمدرس عندما تتطور دقة

القدرة على قراءة الكلمات المفردة و سرعتها تطوراً غير كامل أو بصعوبة بالغة.(بحيري، 2009، 22، بتصرف)

3- مفهوم صعوبات القراءة المبنية على التشخيص: و هناك من أعطى تعريفاً مبنياً على أساس التشخيص منها:

ما عرّفته المنظمة العالمية للأعصاب 1968، بأن صعوبات القراءة هي خلل عند المتمدرسين الذين يفشلون في اكتساب المهارات اللغوية الخاصة بالقراءة و الكتابة و التهجئة، التي تتواءم و قدراتهم العقلية.(السعيدي، 2009، 29، بتصرف)

أو ما أعطته منظمة الصحة العالمية استناداً إلى " المعايير التشخيصية لتشخيص صعوبات القراءة الخاصة ICD-10 " عام 1993، حيث رأت في صعوبات القراءة بأنها : درجة منخفضة في دقة القراءة أو فهم القراءة بمقدار معيارين انحرافيين أقل من المستوى المتوقع وفق عمر المتمدرس الزمني و ذكائه العام، مع قياس مهارات القراءة و الذكاء باستخدام اختبارات مطبقة تطبيقاً فردياً.و مقننة على بيئة المتمدرس الثقافية و النظام التعليمي المتبع في بلده.(البحيري،2009، 25، بتصرف)

و يعرّفها أبو حجاج **(1996)** بأنها : انخفاض في مستوى القراءة يظهر من خلال تطبيق اختبار تشخيص الضعف القرائي، حيث يقل أداء المتمدرسين عن مستوى 60% . و ذلك دون وجود اضطرابات انفعالية أو إعاقات صحية أو جسمية، بالإضافة إلى وجود تدريس مناسب و ذكاء متوسط على الأقل، و يتحدد ذلك من خلال تطبيق مجموعة من الاختبارات و المقاييس التي أعدت لهذا الغرض.(أبو حجاج، 1996، 14، بتصرف)

كما أعطى **الزيات** الذي عمل كثيراً في حقل صعوبات التعلم عموماً و صعوبات القراءة خصوصاً تعريفاً، بأنها صعوبة بالغة في التعرف على الحروف و الكلمات و تفسير المعلومات التي تقدم للمتمدرس في صيغة مطبوعة، وأنّ المتمدرسين الذين يعانون من هذه الصعوبات يكونوا أذكياء خلال ممارستهم لبعض الأنشطة العقلية الأخرى .(الزيات،1998، 434، بتصرف)

4- تعريف شامل لصعوبات القراءة : و من التعريفات التي شملت كل المتغيرات في الصعوبات القرائية، نجد التعريف الذي أعطته الجمعية البريطانية للدسليكسيا (2003) حيث عرفت صعوبات القراءة بأنها خليط من القدرات و الصعوبات التي تؤثر على عملية التعلم في واحدة أو أكثر من المجالات التالية: القراءة، التهجئة، والكتابة .و يمكن تحديد صعوبات مصاحبة لها تتعلق بـ: سرعة معالجة المعلومات، والذاكرة قصيرة المدى و الإدراك السمعي و البصري و اللغة المنطوقة و المهارات الحركية.(البحيري،2009، 28، بتصرف)

و عرّف فرير سون 1967 صعوبات القراءة: بأنها عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقود المتمدرس بقراءته قراءة صامتة أو جهرية . (حافظ، 2000، 90)

و نذكر أيضاً في هذا الصدد التعريف التربوي لصعوبات القراءة، الذي يشير إلى اضطراب في جانب أو أكثر في أحد العمليات النفسية، و التي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة و القراءة و الكتابة و التهجئة، والتي لا يكون لها سبب عقلي أو سمعي أو حركي بحيث لا تشمل هذه الإضطرابات المتمدرسين ذوي الإعاقات المختلفة الأخرى.(الداهري، 2005، 342)

و تعريف الجمعية العالمية للدسليكسيا (2003)، التي تعتبرها صعوبة تعلم خاصة، تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات و التهجئة السيئة. و هذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي(الأصواتي) للغة، ودائماً غير متوقعة عند المتمدرسين إذا قورنت

بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توفر وسائل التدريس الفعالة، كما تظهر صعوبات القراءة في سوء التكيف المدرسي مع ذكاء عادي و ظروف اجتماعية و ثقافية مقبولة. ففي هذه الحالة نستبعد التخلف الذهني و العاهات الجسدية الأخرى سمعية كانت أم بصرية.(منتصر و آخرون، 2014، 30، بتصرف)

و بناءاً على ما سبق من التعريفات المختلفة لصعوبات القراءة، نستخلص أن صعوبات القراءة هي: صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي، دون وجود إعاقة عقلية أو حسية و هي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة، و تظهر في فشل المتمدرس في اكتساب المهارة العادية في القراءة و في تفسير المعلومات المكتوبة التي تقدم له.

2. العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة: تعد القراءة أحد المحاور الأساسية و الهامة في مجال صعوبات التعلم الأكاديمية، و ذلك لكون صعوبة القراءة تمثل سبباً رئيسياً للفشل المدرسي مما يؤدي بالتالي إلى البحث عن معرفة أسباب و عوامل ظهور هذه الصعوبة و التي تتلخص فيمايلي:

1.2-**العوامل الجسمية** : و يقصد بها تلك العوامل التي ترجع إلى التراكيب الوظيفية و العضوية أو الفيزيولوجية التي تظهر لدى المتمدرسين الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكل عام و صعوبات القراءة بوجه خاص.(الزيات، 1998، 423) وسنذكر فيمايلي أهم العوامل المساهمة في صعوبات القراءة :

1.1.2 الاضطرابات البصرية و السمعية : ترتبط صعوبات القراءة بالاضطرابات البصرية و السمعية، فبعض المتمدرسين لديهم صعوبات في الرؤية الأمر الذي يؤثر على إعاقة عملية القراءة، و بالمثل فإن الاضطرابات السمعية الحادة تكون سبباً في صعوبات القراءة. وذلك لأن حاسة السمع تتيح للمتمدرس سماع أصوات الحروف والكلمات و نطقها نطقاً صحيحاً أثناء عملية القراءة، ولذلك فإن أي

اختلال أو اضطراب في الوظائف السمعية و البصرية من شأنه أن يؤثر على عملية القراءة.(سالم، 2008، 147)

2.1.2 اضطرابات النطق و الكلام : ترتبط اضطرابات النطق و الكلام بصعوبات القراءة و مشكلاتها، و في حالات كثيرة يرتبط النطق غير السليم و صعوبات القراءة بعوامل أخرى مثل النمو البطيء للعمليات العقلية و خلل الجهاز العصبي، وعدم القدرة على التمييز بين الأصوات التي تتألف منها الكلمات و تقارب الحروف، و وجود حروف تكتب و لا تنطق أو تنطق و لا تكتب أو احتواء بعض الكلمات حروفاً صعبة النطق.(مصطفى، 2001، 119)

3.1.2 اضطرابات السيطرة الجانبية أو السيادة المخية : يعاني المتمدرسون الذين لديهم الذين لديهم صعوبات القراءة نوع من أنواع الاختلال العصبي الوظيفي الذي يتمثل في اضطرابات السيطرة أو السيادة المخية أو ما يسمى بالجانبية.(ملحم، 2010، 296)

و يقصد بالسيطرة الجانبية تفضيل استخدام أحد أجزاء الجسم على الجانب الآخر (يـد–عين–أذن–قدم) في أداء المهام الحركية أو المعرفية. و هناك علاقة بين القدرة على القراءة و السيطرة الجانبية، فالقارئ الجيد لديه يد مسيطرة، أما القارئ الضعيف لديه يد مختلطة السيطرة، كما أنه قارئ مرتبك و متردد في قراءته من اليمين إلى اليسار.(سالم، 2008، 147)

4.1.2 العوامل الوراثية: تلعب الوراثة دوراً أساسياً في اكتساب المتمدرس القدرات و الاستعدادات، والقدرة على القراءة تعد إحدى القدرات المورثة و التي تتأثر بالمكتسبات المروثة، و قد أشارت بعض الدراسات إلى أن عدم القدرة على القراءة يرجع إلى عامل وراثي.(رحاب، 2010، 694)

حيث تظهر لدى المتمدرسين ذوي صعوبات القراءة مشكلات وراثية تنتقل من جيل إلى آخر، و يمكن تفسير ذلك في ضوء قابلية الاختلالات الوظيفية التي تصيب الجهاز العصبي و كذلك قابلية الإضطرابات السمعية و البصرية للتوريث، و من ثم يغلب على هذه الصعوبات الميل إلى الشيوع داخل نطاق بعض الأسر (سالم، 2008، 148)

2.2 – العوامل البيئيــة:

1.2.2 البيئة الأسرية: تؤثر البيئة الأسرية التي يعيش فيها المتمدرس تأثيراً واضحاً على تحصيله الدراسي و اتجاهاته و ميوله بوجه عام، و على تعلم القراءة بوجه خاص. كما يعد المستوى الثقافي للوالدين عاملاً مهماً في تقدم الأبناء في التحصيل القرائي، فالمتمدرسين في الصفوف الأولى من البيئة المثقفة يتفوقون لغوياً و يختلفون اختلافاً كبيراً في تحصيلهم القرائي على المتمدرسين الذين يفتقرون إلى هذه البيئة الغنية بكتبها و ثقافتها.(عاشور و مقدادي، 2009، 335)

كما يمكن القول أن للفروق و الاختلافات الثقافية للآباء و دعمهم للنشاط الذاتي للقراءة الحرة عند أبنائهم له دوره الآخر في تطوير المهارات القرائية لديهم، عكس المتمدرسين الذين لم يمارسوا مثل هذا النشاط القرائي فتزيد صعوبات القراءة لديهم.(البطاينة، 2005، 136، بتصرف)

2.2.2 معاملة المدرس: كذلك نلاحظ أن ممارسات المدرسين مع المتمدرسين ذوي صعوبات القراءة من شأنها أن تساهم في ظهور تلك الصعوبات لديهم، و التي نلخصها فيمايلي:

- ممارسة التعليم بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بتلك الفئة.
- إهمال التعامل أو التفاعل مع المتمدرسين ذوي صعوبات القراءة بالقدر الذي يتم مع غيرهم من المتمدرسين العاديين.

- استخدام مواد تعليمية صعبة إلى الحد الذي يصيب المتمدرسين ذوي صعوبات القراءة الإحباط.
- ممارسة تعليم القراءة بمعدل يفوق استيعاب المتمدرسين لها، خاصة المتمدرسين ذوي صعوبات القراءة.
- تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التي تصدر من بعض المتمدرسين، لتصبح بعد ذلك عادة سلوكية مكتسبة أو متعلمة من قبلهم .
- فشل المدرس في ملاحظة أخطاء القراءة التي تصدر عن المتمدرس، و عدم الاهتمام بها بسبب تكرارها و ما تتطلبه من جهد لتصحيحها.(ملحم، 2010، 297)

3.2.2 انخفاض الدافعية: يعد انخفاض الدافعية لدى المتمدرس للقراءة من أهم عوامل ظهور صعوبات القراءة، حيث نجده في عمر 5-6 سنوات تكون لديه صعوبة في النطق و القراءة، و هنا يتعين تشجيعه و جعل النشاط القرائي محبباً إلى نفسه عن طريق الاستعانة بالصور الملونة و الأناشيد و الأغاني و الموسيقى وغيرها. وخير دليل على ذلك أن رئيس وزراء بريطانيا الشهير "**ونستون تشرشل**" الذي اشتهر بقدرته الخطابية و بلاغته لدرجة أنه حصل على جائزة نوبل العالمية في الأدب، كان يعاني من صعوبات القراءة في طفولته، و قد أحضرت له والدته كتاباً عنوانه «اقرأ دون أن تبكي» تشجيعاً له.(حافظ، 2000، 95، بتصرف)

3.2 العوامل النفسية: تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات القراءة إلى حد يمكن معه تقرير صعوبة حصر هذه العوامل أو على الأقل تحديد الوزن النسبي لإسهام كل منها في التباين الكلي لصعوبات القراءة، وربما يرجع ذلك إلى تداخل هذه العوامل و تبادلها فيما بينها في التأثير و التأثر، و

مع ذلك فإن فتحي الزيات (1998)، حدد العوامل النفسية التي تقف وراء صعوبات القراءة على النحو التالي:

- ✓ اضطرابات الإدراك السمعي.
- ✓ اضطرابات الإدراك البصري.
- ✓ اضطرابات الانتباه الوظيفي.
- ✓ اضطراب عمليات الذاكرة.
- ✓ انخفاض مستوى الذكاء.(سليمان، 2011، 185)

1.3.2-اضطرابات الإدراك السمعي : تعتمد عملية القراءة عند المتمدرسين بصورة أساسية على حاسة السمع، و التي من أهم وظائفها الإدراك السمعي ذي يرتبط بها، فحتى يتعلم المتمدرس القراءة لابد له من معرفة أصوات الحروف الهجائية، التي تتألف منها الكلمات، حتى يتمكن من نطقها نطقاً سليماً و من بعد ذلك لابد له من مزج أصوات الحروف معاً لتكوين كلمة ذات دلالة، و إن لاحظ المدرس أن المتمدرس غير قادر على مزج هذه الأصوات معاً، فهذا يعني أن لديه ضعفاً في مهارة الإدراك السمعي و هو بحاجة إلى تدريب لعمليات الربط هذه.(البطاينة، 2005، 137)

2.3.2- اضطرابات الإدراك البصري: يشير فتحي الزيات (1998)، إلى أن المتمدرسين ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل و الأرضية، و ضعف الإغلاق البصري،و إدراك العلاقات المكانية.(عميرة، 2005، 59، بتصرف)

3.3.2-اضطرابات الانتباه الوظيفي: نظراً لكثرة المثيرات التي تحيط بنا و التي تفوق قدراتنا العقلية فإن هذا يتطلب من المتمدرس تركيز انتباهه و قدراته نحو مثير محدد دون غيره مدة كافية و نظراً

لتفاوت قدرات المتمدرسين العقلية فإن هناك تفاوت في تركيز الانتباه لديهم، فالانتباه قدرة المتمدرس أو الفرد على تركيز جهده العقلي في الأحداث العقلية كما عرفه علماء النفس. و اضطراب الانتباه يعني عدم قدرة المتمدرس على توجيه طاقاته و قدراته العقلية في مهمة معينة بالقدر الكافي و التحول نحو مهمة أخرى جديدة مما يشتت الأفكار و المعاني، و يسبب هذا الاضطراب لذوي صعوبات القراءة صعوبة في تجهيز و معالجة المعلومات لديهم مما يفقدهم الغاية من التعلم المراد اكتسابه.(البطاينة، 2005، 141،بتصرف)

4.3.2- اضطراب عمليات الذاكرة: أوضحت الدراسات إلى أن المتمدرسين ذوي صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية. وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي و قد تكون الوظائف العصبية و المعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل. و تتمثل اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما:اضطرابات الذاكرة البصرية و اضطرابات الذاكرة السمعية.(ملحم، 2010، 299، بتصرف)

و يقصد بالذاكرة البصرية قدرة المتمدرس على استرجاع الصور و المواد التي تم التعرف إليها و تخزينها بصرياً، في حين أن الذاكرة السمعية قدرته على استرجاع الأصوات و المعارف التي تم التعرف إليها و تخزينها عن طريق السمع.(البطاينة،2005، 142)

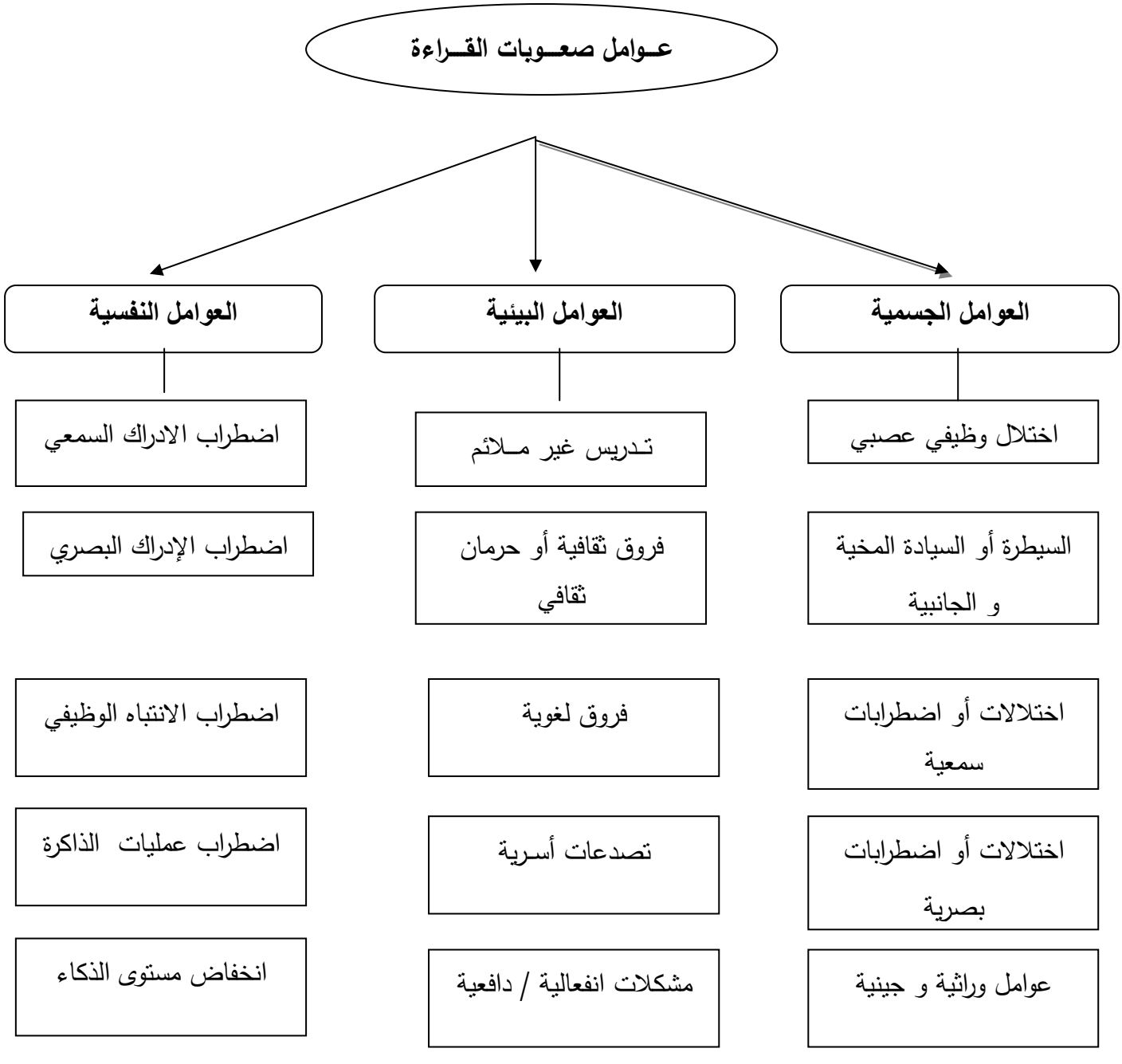
5.3.2- انخفاض مستوى الذكاء: بما أن القراءة هي عبارة عن تفكيك الرموز المكتوبة و نطقها، فهي تحتاج في ذلك إلى نمو القدرة على التجريد، و القدرة على التعميم و التصنيف و المقارنة، و تمييز الكلمات و إدراك دلالتها. بحيث لا يتحقق ذلك إلا بوجود ذكاء متوسط أو فوق المتوسط (عادي)، حسب عمر المتمدرس.

و تشير الدراسات والبحوث إلى أن العديد من المتمدرسين الذين لديهم صعوبات القراءة هم من ذوي الذكاء العادي، مما يشير إلى أنّ ليس بالضروري أن يكون مستوى ذكاءهم منخفض.بينما أشارت دراسات أخرى إلى ارتباط دال ايجابي بين التحصيل القرائي و الذكاء، بمعنى أن الذكاء يرتبط على نحو موجب بالتحصيل القرائي، و إن صعوبات القراءة أكثر قابلية للعلاج من خلال التدريب و التعليم المبرمج و المعلمون هم أكثر العناصر إسهاماً في ذلك.(ملحم،2002، 299)

لذا يجب على المدرس أن يكون على دراية بأن المتمدرس ذوي صعوبات القراءة لديه ذكاء عادي مقارنة مع زملائه العاديين، و إبرازه باستخدام طرق و استراتيجيات تستثمر قدراته العقلية و تساعده في إتقان مهارة القراءة.

و كتلخيص لما سبق من ذكر للعوامل المرتبطة بصعوبات القراءة، يمكننا أن نقول هذه العوامل

تختلف من متمدرس لآخر و قد نجدها تتداخل فيما بينها لتكون سبباً في ظهور الصعوبات المتعلقة بالقراءة، و المخطط التالي يبين أهم العوامل المرتبطة بظهور صعوبات القراءة لدى المتمدرسين:



شكل رقم (1) : يبيّن العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة (الزيات، 1998، 422، بتصرف)

3. تصنيف صعوبات القراءة: (أنواعها)

1.3- صعوبة القراءة الفونولوجي: la dyslexie phonologique يضم هذا النوع الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية، التي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف، و يعاني هؤلاء من عجز في قراءة الكلمات و تهجئتها (فتحي، 1982، 15). إذ أن إستراتيجية التحويل «حرف–صوت» لم تصبح بعد آلية عند الطفل كي يتمكن من الجمع بين الحرف و صوته المناسب. و إلى جانب النقص الفونولوجي، فإن هؤلاء الأطفال غالباً ما يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة القصيرة المدى.(بن صافية، 2002، 31، بتصرف)

2.3–صعوبة القراءة التطورية السطحية: la dyslexie de surface و يضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات، وهم يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة و غير المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة.(فتحي، 1982، 15). فالتعرف البصري الآلي لا يحدث لأنه ليس هناك ذاكرة بصرية للتمثيل الكامل للكلمات المرئية.

و نجد المتمدرسين من هذا النوع يتميزون بأنهم:

- لا يعرفون شكل كتابة الكلمة بالرغم من مواجهتها عدة مرات.
- لديهم كتابة سيئة فهم يكتبون كما يسمعون، لأنهم لا يستعينون بأشكال مخزنة في الذاكرة حول تلك الكلمات.
- يقعون في أخطاء بين وحدات الصوت، سواءً في كتابتها أو في تعريفها.

و تكون لديهم كذلك اضطرابات مصاحبة: اضطرابات في الذاكرة البصرية و اضطرابات من نوع بصري–انتباهي.(بن صافية، 2002، 32، بتصرف)

3.3- **صعوبة القراءة المختلطة :la dyslexie mixte** يضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول)، و الصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني)، لذا فهم يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات.(حافظ، 2000، 93) و هؤلاء الأطفال تكون لديهم صعوبات كبيرة في القراءة لأن الممرين المستعملين في القراءة و هما: التجميع rassemblage و الإرسال adressage مصابان. وعادة ما يدخل هذا النوع في جدول العمى القرائي الناتج عن إصابة دماغية Alexie .(بن صافية، 2002، 32، بتصرف)

4. **أعراض صعوبات القراءة:** و نذكر هنا قائمة أعراض صعوبات القراءة لـ "**ماكليرج**" (1970):

أ- وجود قدرة عقلية متوسطة أو أعلى من المتوسط، و لكن يصاحبها تحصيل دراسي منخفض لا يتسق مع مستواها.

ب- ظهور اضطرابات في تركيز الانتباه.

ج- وصول المعلومات إلى المخ كمدخلات، أي أن المثيرات الحسية (البصرية و السمعية و اللمسية) التي يتلقاها المتمدرسين من البيئة و المدرّسين، لا ترسخ و لا يتم تذكرها عندما يقوم بعملية القراءة.

د- ظهور اضطرابات في النطق بدرجات متفاوتة من الحدة مثل: الحبسة، اللجلجة، التأتأة.....

هـ- ظهور اضطرابات انفعالية عند المتمدرس بسبب شعوره بالإحباط الناتج من عجزه عن نطق الكلمات و قراءتها، و هي حالة تستمر معه حتى يتم علاجه.(حافظ، 2000، 93، بتصرف)

وهناك أعراض أخرى نذكر منها:

و- قراءة كلمة بشكل صحيح ثم الفشل في التعرف عليها في سطر لاحق.

ز- كتابة الكلمة ذاتها في أشكال مختلفة دون التعرف على الشكل الصحيح.(ربيع، 2008، 114)

ك- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلاً: عبارة "سافرت بالطائرة"، يقرأها "سافر بالطائرة ".

ل- إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر، فمثلاً قد يقرأ : «غسلت الأم الثياب » فيقول : « غسلت الأم ... غسلت الأم الثياب».

م- قلب الحروف و تبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة، حيث يقرأ المتمدرس الكلمات أو المقاطع معكوسة، وكأنه يراها في المرآة. فقد يقرأ "بـرد" فيقول "درب". و أحياناً يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرأ "ألفـت" فيقول : " فـتـل ".

ي- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً، و المختلفة لفظاً، مثل: ع – غ أو ج-ح-خ أو ب-ت-ث-ن أو س-ش.

ن- صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً، و المختلفة رسما. مثل: ك-ق أو ت-د أو ظ-ض أو س-ز، و هذا الضعف في تمييز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف، فهو قد يقرأ " تـوت " فيقول " دود " مثلاً .(بطرس، 2009، 305) بتصرف.

و من أساسيات التشخيص التي ذكرها **جبرين** حتى يكون المتمدرس من ذوي صعوبات القراءة يجب أن يظهر خمسة أعراض سلوكية مرضية و غير سوية من مجموع أعراض صعوبات القراءة، و من أعراض صعوبات القراءة النفسية و الفزيولوجية ما يلي:

1- على مستوى الإدراك البصري، لا يستطيع المتمدرس أن يتعرف أو يميز أصوات الحروف و الرموز و الكلمات. كما أنه غير قادر على تكوين كلمات ذات معنى من الحروف الهجائية رغم ما يبدو من سلامة البصر لديه.

2 - على مستوى الإدراك السمعي، فإن الصعوبة ليست في تمييز أصوات الحروف و الكلمات فقط بل و في ترجمة الحروف و الكلمات إلى أصوات تتفق و صورها الرمزية.

3 - على مستوى الضبط الحركي، فإنه يلاحظ على المتمدرسين ذوي صعوبات القراءة اختلاط واضح و عدم تناسق حركي.

4 - عجز في التقديرات المكانية و الزمانية و الاتجاهات.

5 - صعوبة كتابية وإملائية.

6 - عجز في تقدير الأشكال كماً و كيفاً.(فندي، 2007، 33، بتصرف)

5. تشخيص صعوبات القــراءة: عملية تشخيص صعوبات القراءة عملية ديناميكية، إذ تعتمد على أساليب و طرق تساعد في جمع المعلومات ذات الصلة بأداء المتمدرسين أو سلوكهم، باستخدام مجموعة من الاختبارات و التي تختلف في المهارات و القدرات التي تهدف لقياسها، ولكن بشكل عام تحاول أن تبحث في جوانب عديدة أبرزها:

أ- جوانب تخص القدرات العقلية للمتمدرس.

ب- جوانب تقيس قدرة المتمدرس على التحصيل الأكاديمي و التربوي.

ج- جوانب ترتبط بالمهارات ذات الصلة بالخلل الكامن لدى المتمدرس الذي يعاني من صعوبات القراءة.(البحيري، 2009، 115، بتصرف)

و تهدف عملية تشخيص صعوبات القراءة كما تشير إليها **ليرنر** Lerner (1976)، إلى جمع البيانات عن المتمدرسين المعنيين بهذه الصعوبة . حيث بينت أن التشخيص يمر بخطوات عدة منها:

1 - إجراء تشخيص شامل لتحديد المتمدرسين ذوي صعوبات القراءة.

2 - إجراء تقويم تربوي شامل لتحديد مستوى الأداء التحصيلي الحالي لهؤلاء المتمدرسين، و معرفة نقاط القوة و الضعف لديهم.

3 - تحليل عملية التعلم المناسبة للمتمدرسين ذوي صعوبات القراءة في ضوء تحديد مستوى الأداء الحالي لديهم.

4 - توضيح الأسباب الكامنة وراء عدم قدرة هؤلاء المتمدرسين على تعلم القراءة.

5 - استبعاد احتمال وجود إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو عقلية، كأسباب أساسية لصعوبة القراءة لديهم.

6- بناء خطة تربوية فردية خاصة بكل متمدرس يعاني من صعوبات القراءة، في ضوء نتائج التشخيص، و تحديد نقاط القوة و الضعف لمستوى أداء المتمدرس.(فندي، 2007، 42)

و يشير **فتحي الزيات** (1998)، إلى أنه يمكن تقويم مهارات القراءة من خلال أساليب و إجراءات التشخيص التي تستخدم في تحديد صعوبات القراءة.

و التي قسمها إلى قسمين:

أ- أسلوب التشخيص غير الرسمي.

ب- أسلوب التشخيص الرسمي.(عميرة، 2005، 61، بتصرف)

1.5- أسلوب التشخيص غير الرسمي: حيث تمثل الاختبارات غير الرسمية أبسط طرق و أساليب تقويم القراءة بصورة غير رسمية، و التي تعتمد على الملاحظة المباشرة للمتمدرس خلال قيامه بالقراءة. للكشف عن مستواه القرائي و قدراته أو مهاراته في التعرف على الحروف و الكلمات .

و يذكر **كيرك** و **كالفانت** 1988، أن الطرق غير رسمية تستخدم إجراءات و مواد تعليمية شائعة تساعد المعلم في تقييم أداء المتمدرس في مواقف تعليمية متنوعة، عِلاوة على أنها تختلف عن التشخيص الرسمي في أنها تتطلب وقتاً و كلفة أقل. كما يمكن استخدامها في فترة التدريس.(عميرة، 2005، 61) بتصرف

و يعتمد في التشخيص غير رسمي كذلك على فحص مستوى قراءة المتمدرس و الكشف عن أخطائه من الكتب و المواد التعليمية المستخدمة في الفصل الدراسي، وفي هذه الحالة يتم ملاحظة استجابات المتمدرسين عند القراءة، و يحدد بناءً عليها مستوياتهم القرائية و درجة إتقانهم للقراءة في ذلك المستوى الصفي، و كذلك يلاحظ المدرس معدل القراءة و سرعته عند المتمدرس.(عوض، 2008، 153)

و يضيف **كيرك** و **كالفانت** (1988) كذلك، أن المدرس يستطيع استخدام أنواع مختلفة من القراءة في تقدير مستوى التحصيل القرائي لدى المتمدرس، و يتضمن ذلك القراءة الجهرية و القراءة الصامة و قراءة الكلمات و تمييز الكلمات.(عميرة، 2005، 61، بتصرف)

2.5- أسلوب التشخيص الرسمي: و يستخدم اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكامنة للقراءة و مستوى التحصيل فيها، ويصنف **فتحي الزيات** (1998)، اختبارات القراءة الرسمية إلى :

أ- *الاختبارات المسحية* : لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي.

ب- *الاختبارات التشخيصية*: لتوفير معلومات أكثر عمقاً عن نواحي القوة و الضعف في القراءة لدى المتمدرس.

ج- *بطاريات الاختبارات الشاملة*: التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة.(عميرة، 2005، 61)

و من أمثلة هذا الأسلوب لدينا:

1.2.5- الاختبار المقنن لتشخيص القراءة: الذي يقيس المهارات النوعية للقراءة لفظاً، وهذه المهارات هي :

* *المفردات السمعية*: معاني الكلمات، أجزاء الكلمات،التمييز السمعي، و تحليل النطق و التحليل التركيبي.

* *الفهم القـــــرائي*: قراءة الكلمة، معدل القراءة، القراءة السريعة، السمع، التلخيص.

2.2.5- اختبار دروين التشخيصي للقراءة: من خلال التعرف على الكلمات، وهذا الاختبار يهتم بمهارات التعرف على الكلمات، بحيث يقيس المهارات التالية: التعرف على الحروف- التعرف على أصوات النهايات – الإيقاع الجمعي للأصوات – التهجي.(عوض، 2008، 153)

وفي الأخير يمكن أن نقول أنه من الصعب إيجاد وسيلة بالتحديد لفهم كيفية تشخيص صعوبات القراءة لكل شخص، لأن كل شخص يعتبر حالة منفردة خاصة. و لذلك لا تنطبق جميع القواعد على كل الأفراد، لذا يتعذر وجود تفسير واحد لجميع الحالات التي تعاني صعوبات القراءة، وما يجعل التشخيص صعباً هو الفروق الفردية و اختلاف المتمدرسين ذوي صعوبات القراءة، بالإضافة إلى تدخل عدة ميادين . لذلك لابد من استخدام أدوات تقويم متنوعة و متعددة تساعد في التشخيص الدقيق، و لا يمكن التحدث عن حالة صعوبات القراءة بالنسبة للطفل إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلمه الآليات الأساسية للقراءة في المدرسة، ولابد أن نقول أن جزءاً كبيراً من الأطفال المتمدرسين يعرف هذه الصعوبات في بداية تمدرسهم، ولكنها تختفي تدريجياً بعد عدة أسابيع من الدخول المدرسي، وعسيرو القراءة هم الذين لم يستطيعوا تجاوز هذه الصعوبات .(عياد، 2007، 61،بتصرف)

6. الاضطرابات المصاحبة لصعوبات القراءة:

1.6-عسر الكتابة: تشير هذه الصعوبة الخاصة في التعلم، إلى العجز الذي يظهره بعض المتمدرسين في اكتساب مهارة الكتابة و يمكن ملاحظته لدى عدد كبير من عسيري القراءة لذا فهو من أكثر الصعوبات المصاحبة لصعوبة القراءة.(مراكب، 2010، 75)

2.6- عسر الحساب: تعبر هذه الصعوبة النوعية في التعلم عن قصور في النشاطات الخاصة بالمنطق الرياضي كالتفكير المنطقي، استعمال الأرقام و العمليات الحسابية. و يمكن لهذا الاضطراب أن يتواجد مع صعوبات القراءة في بعض الحالات .

3.6- عسر الكلام: يمثل عسر الكلام اضطراب نوعي حاد و دائم في اللغة الشفهية ناتج عن خلل في مسار النمو اللغوي لهؤلاء المتمدرسين، و غالباً ما نجد المتمدرسين ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبة على مستوى اللغة الشفوية.(مراكب، 2010، 76)

4.6-اضطراب التنسيق الحركي: يظهر المتمدرس الذي يعاني من هذا الاضطراب، صعوبة في تنفيذ الحركات التي تتطلب تنسيق مثل: رسم شكل هندسي، رغم أنه يعرف الخطوات اللازمة للقيام بذلك إلا أنه يعجز عن فعله، و يظهر هذا الاضطراب عند حالات عديدة من ذوي صعوبات القراءة.(السيد، 2006، 95)

5.6- اضطراب الانتباه مع فرط النشاط: من أهم مظاهره قصور الانتباه و النشاط الزائد مع الاندفاعية، و لطالما ارتبط هذا الاضطراب بصعوبة القراءة حيث تظهر هذه الأعراض في كثير من الأحيان عند المتمدرسين ذوي صعوبات القراءة.(ديمون، 2006، 48)

6.6- اضطراب عاطفي و اضطراب في السلوك: إن موقف المعارضة و الرفض عند الطفل المضطرب عاطفياً يؤدي إلى تأخر في تعلم القراءة، و الاضطرابات السلوكية مرتبطة باضطرابات عاطفية. فمن الصعب توضيح كل ما يعيشه الطفل من الاضطرابات، لذلك يجب إجراء اختبارات إسقاطية. كما يمكن أن نجد للمتمدرس ذوي صعوبات القراءة سلوكات مختلفة منها:

أ- *ردود فعل معارضة:* عدم النشاط ، نوع من الخمول، عدم المبالاة، الكف .....

ب - *القـــلق*: يتواجد القلق بصفة دائمة بصفة دائمة، كما يمكن أن يترجم بطرق غير مباشرة أي عن طريق مظاهر ثانوية:(عادة التبول-البكاء....)

ج- *التعويض و الاسقاط*: حيث يحاول المتمدرسون تجنب المضايقة و عدم المبالاة بالتهرب من المسؤولية و إلقاء اللوم على غيرهم في الفشل الذي يلحق بهم، و يعوضون السبب الحقيقي الذي يسبب لهم القلق و الإحباط بسبب آخر غيره كالعدوانية.(شرفوح، 2005، 126)

7- المهارات الأساسية للقراءة: بما أن القراءة عملية متشعبة ومتداخلة، يتطلب من المتمدرس الاستعداد المناسب للتعلم، كي يتمكن من إتقان هذه المهارة بنجاح و إتقان، ولا يحدث ذلك إلا بتنمية المهارات الأساسية في القراءة قبل تعلم القراءة، وتتطلب من المعلم التركيز عليها والتأكد من تحقيقها، و تتمثل هذه المهارات فيما يلي:

1.7- مهارة اللغة الشفهية: يقصد باللغة الشفهية أن تكون لدى المتمدرس ثروة لغوية غنية بالمفردات والمعاني، من خلال مجموعة من الصور والأشكال، والمصدر الرئيسي للنمو اللغوي للطفل هو الخبرات السابقة من خلال تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها. (الحوري، 1986، 86).

إذ نجد أنه يجب على المتمدرس أن يتحدث ويستمع قبل أن يتعلم القراءة، وكلما تحدث أكثر اتسعت مفرداته، ويمكن التعرف على مهارة اللغة الشفهية لدى المتمدرس من خلال حصيلته من المفردات والمعاني والصور التعبيرية عن طريق قراءة مجموعة من الصور. (سعيد، 1994، 59)

ومن أهم صور تنمية اللغة الشفهية لدى المتمدرس القراءة له بصوت مرتفع، فالقراءة تجربة رائدة لتنمية المفردات والتراكيب اللغوية، كما أنّها تلعب دورا هاما في تنمية قدرات اللغة التعبيرية، وكذلك فإن الأغاني والأناشيد وروايات الأطفال والأنشطة الكتابية تسهم في تنمية لغة المتمدرس الشفهية. كما أنه لا بد من التحدث إلى المتمدرس وترك الفرصة له أيضا للتحدث والتعبير عمّا يريد، لأن ذلك يساعده في اكتساب مفردات لغوية تساعده فيما بعد على اكتساب قدرة التعبير عن حاجاته ومتطلباته الخاصة به. (رحاب، 2002، 74).

2.7 مهارة التمييز البصري: يقصد بالتمييز البصري قدرة المتمدرس على ملاحظة أوجه الاختلاف والعلاقات بين الأشياء والصور والحروف والكلمات، وكذلك القدرة على تمييز الألوان والأحجام

المختلفة،وكل ما يتصل بنجاح المتمدرس في القراءة والكتابة في المستقبل.(العلوني،2011،17بتصرف)

ويقتضي تعلم مهارات الكتابة والقراءة رؤية الحروف والكلمات وما بينها من تشابه واختلاف، مما يتطلب سلامة من الناحية البصرية لكي يبلغ المتمدرس مستوى النضج المناسب لعملية تعلم القراءة، لذلك يجب تعليم الطفل منذ الصغر على التآزر والتنسيق بين حركة العينين في الرؤيا، وكأنها عين واحدة. (أحمد عبد الله، 2000، 38، بتصرف)

ولتنمية مهارة التمييز البصري يجب:

1- تدريب المتمدرس على تمييز الأشياء المتشابهة، وذلك من خلال عرض عدد من الحروف أمامه، ويطلب منه وضع دائرة حول الحروف المتشابهة والتي من شأنها أن تقوي التمييز البصري لديه .

2- تكليف المتمدرس برسم حروف مطبوعة أو مخططة.

3- تدريب المتمدرس على المطابقة بين الحروف من خلال عرض حروف متنوعة الأحجام والطلب إليه المطابقة بينها.

4- تدريب المتمدرس على التعرف إلى الحروف الناقصة وإكمالها.(البطاينة،2005،153)

و يراعى عند وضع هذه الأنشطة التدريسية: أن تكون معتمدة بقدر كبير على الصور والأشكال، هذا إلى جانب وضعها بشكل متدرج من المألوف للمتمدرس حتى يصل إلى غير المألوف (ميرفت،2005،75، بتصرف).

3.7- مهارة الذاكرة البصرية : و تعرّف على أنها قدرة المتمدرس على تذكر مجموعة من الأشياء بعد مرور فترة زمنية على رؤيتها لأول مرة، و بما أن القراءة تعتمد على التذكر و ربط الأفكار الحاضرة بما يسبقها و ما يتبعها، فإنه يجب أن تنمى هذه القدرة عند المتمدرس في سنواته الأولى حتى قبل أن يتعلم القراءة، لكي يستطيع أن يستفيد من المعاني و الأفكار التي تمده بها تلك المادة.(جودة، 2001، 21، بتصرف)

و مهارات الذاكرة البصرية تستلزم القدرة على ايقاف صورة ذهنية في العقل و الاحتفاظ بها لمدة تكفي للربط بين هذه الصورة و بين صورة مشابهة لها في مخزن الذاكرة، واستدعاء هذه الخبرة و الاستفادة منها. و يتأسس التذكر البصري على مهارات التمييز البصري السابق تعلمها، حيث أن المتمدرس يتعلم أولاً أن كل رمز يختلف عن الآخر ثم يتعلم بعد ذلك أن يتذكر الرمز، وفي المراحل المتقدمة في تعلمه للقراءة يستخدم كلا من مهارات التمييز و التذكر مجتمعة بعضها مع بعض، و ذلك عندما يتعلم المتمدرس أن يتذكر الكلمات و يميزها مباشرة.(طعيمة، 2006، 32، بتصرف)

4.7- مهــارة التمييز السمعي: لتنمية هذه المهارة يجب تدريب المتمدرس على:

أ - تمييز الأصوات المألوفة لديه. مثل: أصوات الحيوانات. من خلال استخدام فيديوهات و أشرطة تساعد على ذلك.

ب- ربط الصوت بالصورة الحقيقية لصاحب الصوت. و التي من شأنها أن تقوي لدى المتمدرس مهارة تعرف أصوات الحروف من خلال صورها.

ج- إعطاء مرادفات الكلمات، و يكون ذلك من خلال طرح الكلمة من قبل المعلم و على المتمدرس تقديم المرادف لهذه الكلمة.(البطاينة، 2005، 153، بتصرف)

5.7- مهــارة مزج الأصوات : و يتم تنميتها من خلال:

أ- تدريب المتمدرسين على تحديد المقاطع الصوتية في الكلمة، مثل إعطائه كلمة " طائـرة " ويطلب منه أن يحدد مقطع " طـا " في الكلمة أو مقطع " ئــرة "، ليدرك بعدها أن الكلمات تتكون من حروف و مقاطع.

ب- تدريب المتمدرسين على مزج حرف أو مقطع من الحروف مع كلمة أو مقطع صوتي ليدرك الصوت الجديد و الكلمة الجديدة . و أن الكلمات ما هي إلا أصوات الحروف و المقاطع الهجائية.(البطاينة، 2005، 153، بتصرف)

ج- و عليه مما سبق ذكره يجب على المدرس أن يكون عارفاً لهذه المهارات المتعلقة بالقراءة من أجل تنميتها و الاهتمام بها بقدر كافي حسب كل متمدرس، و إيجاد الطرق و الوسائل التي تساعد على ذلك.

8. تحــديد الأخطاء في القراءة:

أ- **الحذف:** و يقصد به حذف حرف من كلمة مقروءة.

ب- الإدخال : حيث يدخل المتمدرس كلمة غير موجودة إلى السياق المقروء.

ج- الإبدال: حيث يحل المتمدرس حرف مكان حرف آخر في كلمة، أو كلمة محل كلمة أخرى.

د- التكرار: حيث يعيد المتمدرس قراءة الكلمات عدة مرات، فيصعب عليه قراءة الكلمات التي تليها.

هـ- حذف أو إضافة أصوات: فقد يحذف المتمدرس أصواتاً (حروفاً)، أو يضيف حروف إلى الكلمة التي يقرأها.

و- الأخطاء العكسية: فيميل المتمدرس إلى قراءة الكلمة بطريقة عكسية.

ز- القراءة السريعة غير الصحيحة: حيث يقرأ المتمدرس بسرعة و يحذف الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.

ك - القراءة البطيئة : فبعض المتمدرسين يركزون على تفسير رموز الكلمات و نطق حروفها و يعطون انتباهاً أقل للمعنى، و يقصد بها القراءة كلمة كلمة.

ل- نقص الفهم: فبعض المتمدرسين يركزون على تفسير رمز الكلمات و نطق حروفها و يعطون انتباهاً أقل للمعنى.(حافظ، 2000، 100، بتصرف)

8- **علاج صعوبات القراءة: (طرق تحسين القراءة)** لقد تعددت الطرق و الأساليب الرامية لتحسين القراءة و علاج أبرز صعوباتها، وذلك لاختلاف أنماطها و درجة حدتها لدى المتمدرسين، فما يناسب من علاج لمتمدرس قد لا يناسب الآخر، وما يفشل في علاج متمدرس قد ينجح لدى متمدرس آخر، لذلك لا يمكن الاعتماد على طريقة واحدة، بل لابد من التنويع في الطرق من وقت لآخر و من حالة إلى أخرى.

و سنحاول أن نعرض بعض الطرق الأكثر شيوعاً و استخداماً في علاج صعوبات القراءة:

1.8- طريقة تعدد الحواس VAKT : وهي اختصار لكل من : (V) Visual الحاسة البصرية، (A) Auditory الحاسة السمعية، (K) Kienesthatic الحاسة الحسية الحركية، (T) Tactile الحاسة اللمسية. وهي طريقة تعتمد على أربعة مراحل، يوظف في كل منها حواس البصر و السمع و الحركة واللمس.(فندي، 2007، 48)

و يشير أيضاً **فتحي الزيات** (1998)، أن هذه الطريقة تعتمد على استخدام الحواس الأربع في تعليم القراءة، و تفترض هذه الطريقة أن الأفراد يتباينون في الاعتماد على الحواس و في أهميتها و في كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد، مما يفرض عليه تفضيلاً حسياً أو معرفياً لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات، ومن خلال هذه الطريقة يمكن إحداث نوع من التكامل بين هذه الحواس لتسهم بصورة أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات.(عميرة، 2005، 66)

2.8- طريقة فيرنالد Fernald Méthode: و هي تطوير لطريقة VAKT تعـددي الحواس، و التي طـوّرها كل من **جــريس فيــرنالد** و **هيلين كيلر** (1920)، وتقوم هذه الفكرة على أساس دمج الخبرة اللغوية بأسلوب متعدد الحواس. (البطاينة، 2005، 149)، حيث يختار المتمدرسون المفردات و ينطقون الكلمة و يشاهدونها مكتوبة، ثم يتتبعونها بأصابعهم، ويكتبونها من الذاكرة ثم يشاهدونها مرة أخرى، ومن ثم قراءتها قراءة جهرية للمعلم.(عميرة، 2005، 66)

و أبرز ما يميز هذه الطريقة، أنها تركز على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات و إدراك معانيها، خلال كتابة المتمدرس لقصته مستخدماً كلماته الخاصة به و الفهم القرائي لما يكتب و يقرأ، و هي تختلف عن طريقة تعدد الحواس في نقطتين هما:

* تعتمد هذه الطريقة على إعمال الخبرة اللغوية للمتمدرس في اختياره للكلمات.

* اختيار المتمدرس للكلمات مما يجعله أكثر ايجابية و نشاطاً على موقف القراءة.(ملحم، 2002، 301).

1.2.8 كيفية تطبيق طريقة فيرلاند: يمكن تطبيقها على أربعة مراحل متتالية :

أولاً: يختار المتمدرس الكلمة بنفسه أو الكلمات المراد تعلمها، ثم يقوم المعلم بكتابة الكلمة على ورقة بقلم واضح، ثم يتتبع المتمدرس الكلمة بأصابعه مع نطقه لحروف الكلمة خلال تتبعه لها (حاستي اللمس و الحسحركي)، و مع تتبع المتمدرس للكلمة ينطق المعلم الكلمة كي يسمعها المتمدرس (حاسة السمع)، و تتكرر العملية عدة مرات حتى يستطيع المتمدرس كتابتها على نحو صحيح.

ثانياً: *يطلب من* المتمدرس تتبع كل كلمة من كلماته، مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابته للكلمة و يردد المتمدرس الكلمة بنفسه ثم يكتبها.

ثالثا: يتعلم المتمدرس كلمات جديدة عن طريق اطلاعه على الكلمات المطبوعة و تكرارها ذاتياً أو ذهنياً قبل كتابتها.

رابعاً: يمكن للمتمدرس أن يتعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها بالكلمات المطبوعة المكتسبة من خلال مهارات القراءة.(ملحم، 2002، 301، بتصرف)

3.8- طريقة أورتون-جلجهام: و تقوم هذه الطريقة على أساس تعليم القراءة و الكتابة و التهجئة، بالاعتماد على الحواس البصرية و السمعية و اللمسية الحسية في نفس الوقت، لكنها تختلف عن سابقاتها في كونها تنطلق في تعليم القراءة من الوحدة الصوتية (الحرف) مروراً بالكلمة و انتهاءً بالنصوص، خلافاً للطريقتين السابقتين اللتان تبدآن من الكلمة أولاً. فتبدأ أولاً هذه الطريقة بتعليم المتمدرس أصوات الحروف، ثم ربط الحروف الساكنة و المتحركة و مزجهما معاً في كلمة واحدة و

بعدها توضع الكلمات في جمل و قصص. و لقد أطلق عليها **جلنجهام** و **ستيلمان**، اسم الطريقة الترابطية لأنها تعمل على:

1- ربط الرموز البصرية مع اسم الحرف.

2- ربط الرموز الصوتية مع اسم هذا الحرف.

3- ربط إحساس أعضاء الكلام عند المتمدرس في تسمية الحروف و أصواتها.(البطاينة، 2005، 150، بتصرف)

4.8- طريقة القراءة العلاجية: يقوم برنامج القراءة العلاجية على النحو التالي:

أ- تقديم تعليم فردي مباشر للمتمدرس الذّي يحتل مرتبة أدنى مستوى من أقرانه في الصف.

ب- يتم تقويم جميع المتمدرسين في الصف خلال الأسابيع القليلة الأولى وتحديد الذّين يحتلون المراتب الأدنى.

ج- المتمدرسون الذّين يقعون في أدنى رتبة بالنسبة لأقرانهم هم الذّين يختارون لبرنامج القراءة العلاجية

د- يكون الهدف من البرنامج في هذه الحالة التعجيل برفع مستوى المتمدرسين الذّين يعانون من صعوبات القراءة، كي يصلوا إلى متوسط أقرانهم بأسرع ما يمكن من خلال تطبيق الطريقة الكلية في القراءة عليهم.

هـ- يستمر المتمدرسون الملتحقون بالبرنامج تلقي الجلسات التعليمية المكثفة، بواقع حصة دراسية كل يوم ولفترة زمنية محددة، حتى يتمكن هؤلاء المتمدرسون من اللحاق بأقرانهم في الصف ووصولهم إلى نفس مستواهم في القراءة. (ملحم،302،2002، بتصرف)

5.8- **طريقة التأثير العصبي:Neurologie Impress Method** وهي طريقة تمّ تطويرها لتناسب الطلبة الذّين يعانون من صعوبات شديدة في القراءة، ويستخدم هذا الأسلوب نظام القراءة المتزامنة، حيث يقوم كل من المتمدرس والمدرس بالقراءة معا (في نفس الوقت) بصوت عال وقراءة سريعة، وفي الوقت الذّي يقرأ به المدرس والمتمدرس بانسجام وتوافق، فإن صوت المدرس يوجَّه إلى أذن المتمدرس مع تشجيعه أيضا بأن يمر بأصبعه على طول السطر. ولعل أحد أهم أهداف هذه الطريقة هو قراءة أكبر قدر ممكن ومحتمل من صفحات مادة القراءة في وقت القراءة المخصص .(البطاينة،2005،151)

6.8- برامج التدريس الموجه المباشر: Direct Instruction Programmes تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على برامج التدريس الموجه المباشر إلى فعاليتها البالغة بالنسبة للمتمدرسين ذوي صعوبات القراءة.

وتتكون من ستة مستويات: تناسب الصفوف من الأول إلى السادس.

- ويشمل كل مستوى على دروس مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمي للمهارة، وفقا للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي التي تحتوي على تدريبات وتعليمات قرائية، إعمالا لمبدأي التكرار والممارسة، يتم من خلالها تدريب المتمدرسين وفقا لخطوات صغيرة ومخططة يتابعها المعلم، مستخدما تعزيز استجابات المتمدرسين الصحيحة وفي الاتجاه المرغوب.

كما يستخدم البرنامج، مدخل التراكيب الصوتية، كالمزج والدمج السمعي لمساعدتهم على إدماج هذه الأصوات في كلمات (عميرة،2005،68، بتصرف).

خلاصة :

– من خلال ما قدمناه في هذا الفصل، اكتشفنا أنّ لصعوبات القراءة الأثر البالغ في سير العملية التعليمية التعلمية، وفي التعلمات اللاحقة لدى المتمدرس، مما يستدعي إعطاؤها قدر كاف من الوقت وإيجاد الطرق العلاجية المناسبة لكل متمدرس حسب الأعراض التي تظهر لديه والعوامل المسببة لظهورها لديه. حيث يقول "**سياتي**" : أنّه لا نستطيع تعليم الديسليكسي كما نعرف نحن، لذا علينا تعليمه كما يعرف هو ". (صندقلي،2008،116).

بخلق جو من الراحة النفسية لدى المتمدرس الذّي لديه صعوبات القراءة، وتصحيح أخطائه وتعليمه أنّ الخطأ جزء من عملية التعلم، دون توبيخه ومعاقبته على ذلك الخطأ، وتعزيز نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف لديه.

الفصل السادس:

عرض النتائج.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية.

- **عرض النتائج:** بعد تطبيق البرنامج التعليمي على أفراد المجموعة التجريبية عن طريق جلساته المتنوعة و التي اهتمت بالحروف الهجائية (كتابتها-نطقها-موقعها في الجملة-شكلها)، و إجراء القياس القبلي و البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية و إعطاء درجات على ذلك، قمنا بفرز و تصنيف هذه الدرجات و المعطيات المتحصل عليها و تجميعها في جداول و تطبيق أساليب إحصائية مناسبة لها و ذلك بغرض التحقق من فرضيات الدراسة.

و سنعرض المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة و تفسيرها على النحو التالي:

1. الفرضية الأولى : " توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات القياس البعدي في تعلم النطق السليم للحروف الهجائية بعد تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة 0.01

من أجل تحقق هذه الفرضية أو رفضها قمنا بتطبيق البرنامج الحاسوبي" Arabic SP **version 1.1** لـ فلاح كميل 1999 لتعلم اللغة العربية " على المجموعتين الضابطة و التجريبية و الحصول على درجات من وراء تطبيقه ثم تصنيفها و ترتيبها و معالجتها إحصائياً باستخدام اختبار "ت" في الحالتين "عينتين مستقلتين و عينتين مرتبطتين"، و ذلك لدراسة الفروق بين متوسطات درجات الاختبار القبلي و البعدي لهذا البرنامج الحاسوبي بعد تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية، بحيث تم حساب :

- اختبار "**ت**" بين متوسط درجات الاختبار القبلي و البعدي للبرنامج الحاسوبي Arabic SP على المجموعة الضابطة.

- اختبار "**ت**" بين متوسط درجات البرنامج الحاسوبي Arabic SP القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية.

- اختبار "**ت**" بين درجات المجموعة الضابطة و التجريبية في القياس البعدي للبرنامج الحاسوبي Arabic SP.

1. **اختبار "ت" بين متوسط درجات الاختبار القبلي و البعدي للبرنامج الحاسوبي Arabic SP على المجموعة الضابطة:** تم تطبيق اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين من أجل معرفة الفروق بين متوسط درجات الاختبار القبلي ومتوسط درجات الاختبار البعدي للبرنامج الحاسوبي على المجموعة الضابطة، وفق تحديد فرضين ، الفرض الصفري H0 و الفرض البديل H1 و قبول أحدهما بعد حساب اختبار"ت" و المعبر عليهما كما يلي:

H0 : لا يوجد فروق بين متوسط درجات الاختبار القبلي و البعدي للبرنامج الحاسوبي Arabic SP على المجموعة الضابطة في تعلم النطق السليم للحروف الهجائية.

H1: يوجد فروق بين متوسط درجات الاختبار القبلي و البعدي للبرنامج الحاسوبي Arabic SP على المجموعة الضابطة في تعلم النطق السليم للحروف الهجائية.

حيث تم الحصول على النتائج التالية بعد حساب اختبار "ت" و الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (07): نتائج اختبار "ت" للإختبار القبلي و البعدي لبرنامج Arabic SP على المجموعة الضابطة.

المجموعة	اختبار	الحالات					المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	ت" المحسوبة	ت" الجدولية	مستوى الدلالة
		01	02	03	04	05						
الضابطة	قبلي	06	10	12	07	09	8.8	2.13	04	3.38	4.6	0.01
	بعدي	13	11	14	12	17	13.4	2.05				

جدول (07) يبين درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي لبرنامج Arabic SP في تعلم نطق الحروف الهجائية.

من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية (08.8) متقارب نوعاً ما مع المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي (25.0) مقارنة مع الدرجة الكلية للبرنامج (28)، حيث نجد تقاربا في الانحرافات المعيارية بين الدرجات (1.85و2.00)، بينما نجد قيمة "ت" المحسوبة(3.38) أصغر من قيمة "ت" الجدولية وفق درجة حرية 04 و مستوى دلالة 0.01، ليتم في الأخير رفض الفرض البديل و قبول الفرض الصفري القائل " لا يوجد فروق بين متوسط درجات الاختبار القبلي و البعدي للبرنامج الحاسوبي Arabic SP على المجموعة الضابطة في تعلم النطق السليم للحروف الهجائية.

2. **اختبار "ت" بين متوسط درجات الاختبار القبلي و البعدي للبرنامج الحاسوبي** Arabic SP **على المجموعة التجريبية في تعلم نطق الحروف الهجائية:** حيث تم اتباع نفس الخطوات السابقة في حساب اختبار "ت" على المجموعة الضابطة وفق الفرض الصفري و البديل التاليين:

H0 : لا يوجد فروق بين متوسط درجات الاختبار القبلي و البعدي للبرنامج الحاسوبي Arabic SP على المجموعة التجريبية في تعلم النطق السليم للحروف الهجائية.

H1: يوجد فروق بين متوسط درجات الاختبار القبلي و البعدي للبرنامج الحاسوبي Arabic SP على المجموعة التجريبية في تعلم النطق السليم للحروف الهجائية.

حيث تم الحصول على النتائج التالية بعد حساب اختبار "ت" و الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (08): نتائج اختبار "ت" للإختبار القبلي و البعدي لبرنامج Arabic SP على المجموعة التجريبية.

المجموعة	اختبار	الحالات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت" المحسوبة	ت" الجدولية	مستوى الدلالة
		01	02	03	04	05						
التجريبية	قبلي	12	08	09	11	07	9.4	1.85	04	25.42	4.6	0.01
	بعدي	28	24	26	25	22	25	2.00				

جدول (08) يبين درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي لبرنامج Arabic SP في تعلم نطق الحروف الهجائية.

من خلال الجدول رقم (08) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية (09.4) أصغر بكثير من المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي (25.0) و تقارب في الانحرافات المعيارية بين الدرجات (1.85و2.00)، و قيمة "ت" المحسوبة(25.42) أكبر من قيمة "ت" الجدولية بفارق كبير وفق درجة حرية 04 و مستوى دلالة 0.01، ليتم في الأخير رفض الفرض الصفري و قبول الفرض البديل القائل " يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الاختبار القبلي و البعدي للبرنامج الحاسوبي Arabic SP على المجموعة التجريبية في تعلم النطق السليم للحروف الهجائية ".

3. اختبار" ت" للقياس البعدي للبرنامج الحاسوبي Arabic SP بين المجموعة الضابطة و التجريبية: حيث تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق بين درجات القياس البعدي للبرنامج الحاسوبي Arabic SP بين المجموعة الضابطة و التجريبية وفق تحديد فرضين (فرض صفري H0 و فرض بديل H1 بحيث :

H0:لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدي للبرنامج الحاسوبي Arabic SP بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تعلم النطق السليم للحروف الهجائية.

H1: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدي للبرنامج الحاسوبي Arabic SP بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تعلم النطق السليم للحروف الهجائية.

و الجدول التالي يوضح نتائج اختبار "ت" للمجموعتين.

جدول رقم (09): نتائج اختبار "ت" للقياس البعدي لبرنامج Arabic SP بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية.

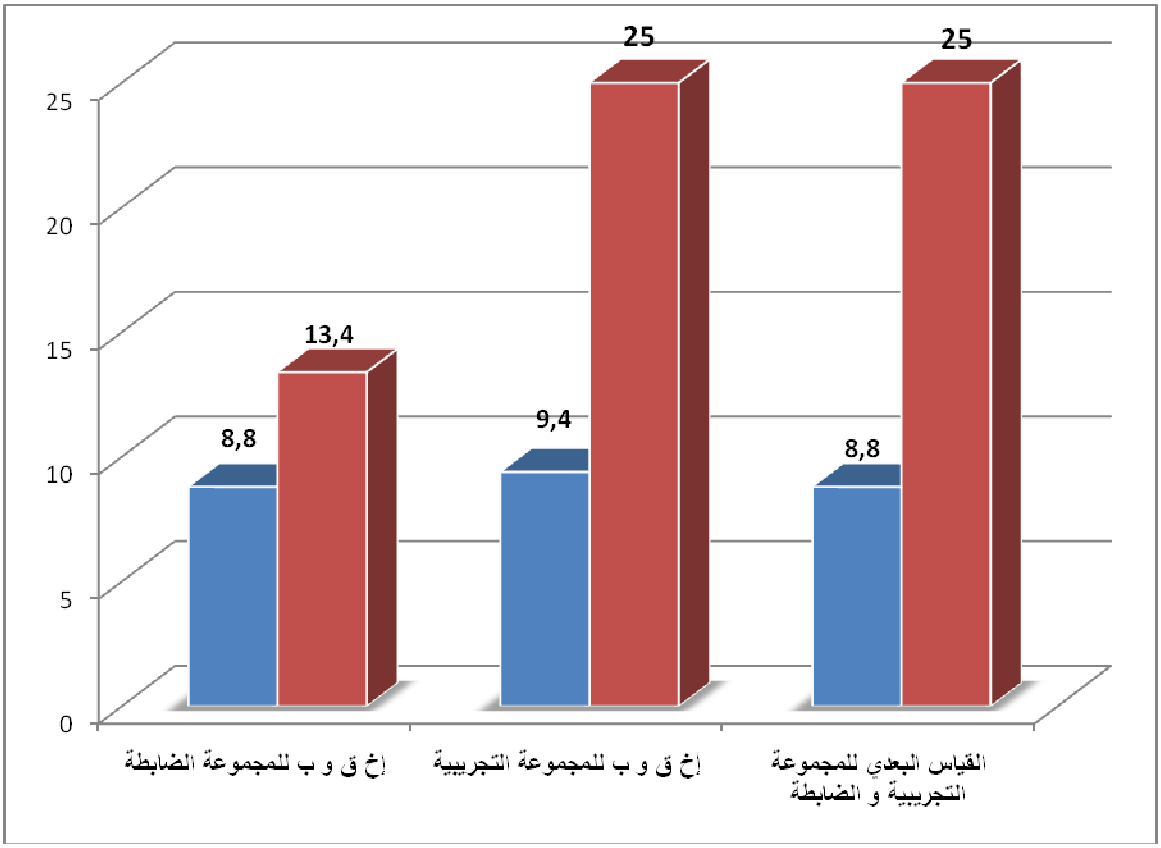
القياس البعدي للمجموعتين	درجات الحالات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت" المحسوبة	ت" الجدولية	مستوى الدلالة
	01	02	03	04	05						
الضابطة	13	11	14	12	17	8.8	2.13	8	37.48	3.36	0.01
التجريبية	28	24	26	25	22	25	2				

جدول (09) يبين نتائج اختبار "ت" للقياس البعدي للاختبار التحصيلي بين درجات المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في تعلم كتابة الحروف الهجائية.

من خلال الجدول رقم (09): نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة (08.8) يختلف اختلافاً واضحاً مع المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية حيث نجده يساوي 25، و الانحراف المعياري لدرجات المجموعة الضابطة يساوي 2.13 و بالنسبة للمجموعة التجريبية يساوي 2.00، أما عند حساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وجدنا قيمة "**ت**" المحسوبة (37.48) أكبر من قيمة "ت" الجدولية (3.36) عند درجة حرية 08 و مستوى دلالة 0.01، وعليه تم رفض الفرض الصفري و قبول الفرض البديل القائل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدي للبرنامج الحاسوبي Arabic SP بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في تعلم النطق السليم للحروف الهجائية.

و نلخص فيما يلي في رسم بياني أهم النتائج التي توصل إليها اختبار "ت" بين متوسطات درجات الاختبار القبلي و البعدي للبرنامج الحاسوبي Arabic SP بين المجموعة الضابطة و التجريبية في تعلم النطق السليم للحروف الهجائية بعد تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية .

رسم بياني (03): نتائج الاختبار القبلي و البعدي لبرنامج Arabic SP بين المجموعة الضابطة و التجريبية.



الرسم البياني رقم(01) يوضح الفرق بين متوسط درجات الاختبار القبلي و البعدي للبرنامج الحاسوبي Arabic SP بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في تعلم نطق الحروف الهجائية.

من خلال الرسم البياني رقم 01 نلاحظ فروق دالة بين متوسط درجات الاختبار القبلي و البعدي للبرنامج الحاسوبي بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في تعلم النطق السليم للحروف

الهجائية، و يبدو ذلك واضحاً بين متوسط درجات الاختبار القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية، بحيث نجد متوسط الاختبار البعدي اختلف عن الاختبار القبلي بفارق 15.6درجة. و في متوسط درجات القياس البعدي بين المجموعتين نجد متوسط المجموعة التجريبية اختلف عن متوسط المجموعة الضابطة بفارق 16.2 مقارنة بالدرجة الكلية للبرنامج الحاسوبي Arabic SP التي تساوي 28، أما فيما يخص متوسط درجات الاختبار القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة نجد متوسط الاختبار البعدي يختلف عن الاختبار القبلي بفارق 4.6 فقط مقارنة مع متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية. مما يدل على تحسن حالات المجموعة التجريبية في تعلم النطق السليم للحروف الهجائية بعد تطبيق البرنامج التعليمي عليها.

2. الفرضية الثانية: "توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات القياس البعدي في تعلم الكتابة الصحيحة للحروف الهجائية بعد تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة 0.01" .

لتحقق هذه الفرضية أو رفضها قمنا بتطبيق الاختبار التحصيلي من إعداد الباحث كما هو موضح في الملحق (06) ،على المجموعتين الضابطة و التجريبية و تحصلنا على درجات قمنا بمعالجتها إحصائيا باستخدام اختبار "ت" في حالة عينتين مستقلتين و عينتين مرتبطتين،و ذلك بهدف دراسة الفروق بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، حيث تم حساب :

- اختبار "**ت**" بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة.

- اختبار "**ت**" بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية.

- اختبار "**ت**" بين درجات المجموعة الضابطة و التجريبية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي.

1.اختبار "ت" للإختبار القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة : حيث قمنا بمقارنة درجات الاختبار التحصيلي القبلي بدرجات الاختبار البعدي للحالات الضابطة و معرفة إن كان هناك فروق واضحة بينها، و لكن قبل ذلك يجب تحديد الفرض الصفري H0 و الفرض البديل H1 كالآتي:

H0: لا توجد فروق بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة في تعلم كتابة الحروف الهجائية.

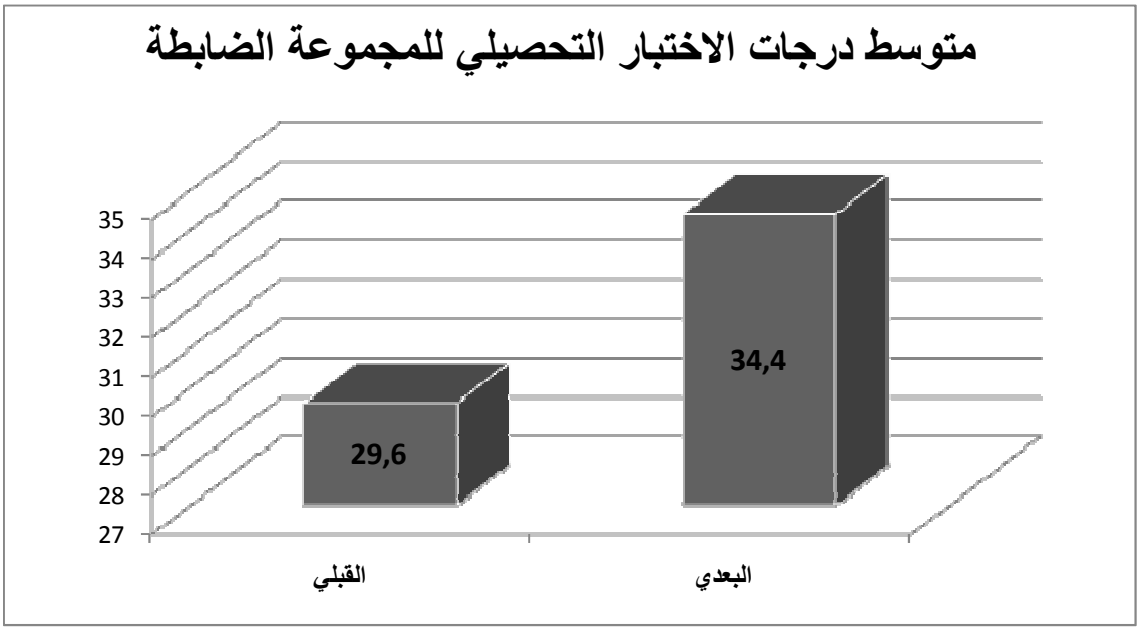
H1: توجد فروق بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة في تعلم كتابة الحروف الهجائية .

و لتحقيق أحد هذه الفرضيتين قمنا باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين لنحصل على النتائج الموضحة في الجدول التالي.

جدول رقم (10): نتائج اختبار "ت" للإختبار التحصيلي القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة.

المجموعة	اختبار	الحالات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت" المحسوبة	ت" الجدولية	مستوى الدلالة
		01	02	03	04	05						
الضابطة	قبلي	19	35	23	23	48	29.6	10.65	04	8.0	4.6	0.01
	بعدي	25	41.5	27	26.5	52	34.4	10.63				

جدول (10) يبين درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي في تعلم كتابة الحروف الهجائية.



الرسم البياني رقم(02) يوضح الفرق بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في تعلم كتابة الحروف الهجائية .

من خلال الجدول رقم (10) و الرسم البياني رقم (01) ، يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار القبلي (29.6) للمجموعة الضابطة متقاربة نوعاً ما مع المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي (34.4)، مع تقاربٍ في الانحراف المعياري أيضا (10.65 و 10.63)، و نجد أن قيمة "ت" المحسوبة و التي تساوي 8.00 أكبر من قيمة "ت" الجدولية 4.60 عند درجة حرية 04 و مستوى دلالة 0.01، مما يدعنا إلى رفض الفرض الصفري و قبول الفرض البديل القائل "وجود فروق بين درجات الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة".

2.اختبار "ت" للإختبار القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية: قمنا أيضاً باستخدام اختبار"ت" لعينتين مرتبطتين لدراسة الفروق بين درجات الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية، حيث تم تحديد الفرض الصفري و الفرض البديل كالآتي:

H0: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في تعلم كتابة الحروف الهجائية عند مستوى دلالة 0.01.

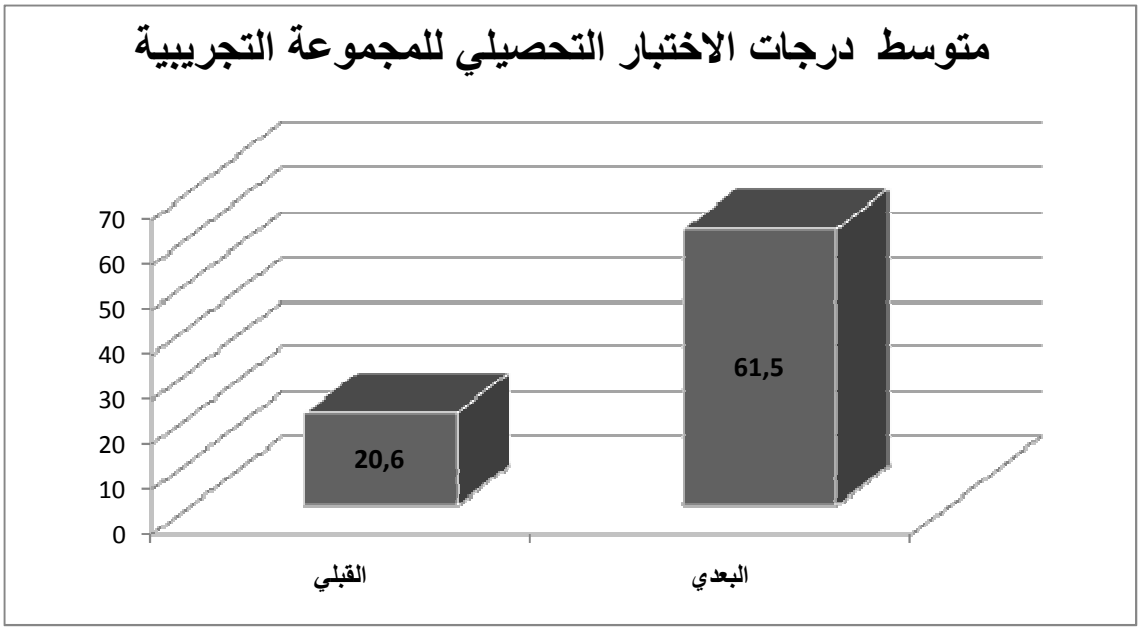
H1: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في تعلم كتابة الحروف الهجائية عند مستوى دلالة 0.01.

و فق نتائج تم التحصل عليها من اختبار "ت" والموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (11): نتائج اختبار "ت" للإختبار التحصيلي القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية.

المجموعة	اختبار	الحالات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت" المحسوبة	ت" الجدولية	مستوى الدلالة
		01	02	03	04	05						
التجريبية	قبلي	15	29.5	18.5	20.5	17.5	20.2	4.97	4	13.40	4.6	0.01
	بعدي	63.5	60.5	57	64	62.5	61.5	2.54				

جدول (11) يبين نتائج اختبار"ت" بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تعلم كتابة الحروف الهجائية.



الرسم البياني رقم(03) يوضح الفرق بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تعلم كتابة الحروف الهجائية .

من خلال الجدول رقم (11) و الرسم البياني رقم (02) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار القبلي للمجموعة (20.6) أصغر بكثير من المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي (61.5) و تقارب في الانحرافات المعيارية بين الدرجات (4.97و2.54)، و قيمة "ت" المحسوبة(13.40) أكبر بفارق كبير من قيمة "ت" الجدولية وفق درجة حرية 4 و مستوى دلالة 0.01، لنرفض في الأخير الفرض الصفري و نقبل الفرض البديل " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في تعلم كتابة الحروف الهجائية عند مستوى دلالة 0.01" .

3. اختبار" ت" للقياس البعدي للاختبار التحصيلي بين المجموعة الضابطة و التجريبية : تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق بين درجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة و التجريبية وفق تحديد فرضين (فرض صفري H0 و فرض بديل H1 بحيث :

H0: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدي بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في تعلم كتابة الحروف الهجائية .

H1: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدي بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في تعلم كتابة الحروف الهجائية.

و الجدول التالي يبين نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

جدول رقم (12): نتائج اختبار "ت" للقياس البعدي بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية.

القياس البعدي للمجموعتين	درجات الحالات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت" المحسوبة	ت" الجدولية	مستوى الدلالة
	01	02	03	04	05						
الضابطة	25	41.5	27	26.5	52	34.4	10.63	8	9.09	3.36	0.01
التجريبية	63.5	60.5	57	64	62.5	61.5	2.54				

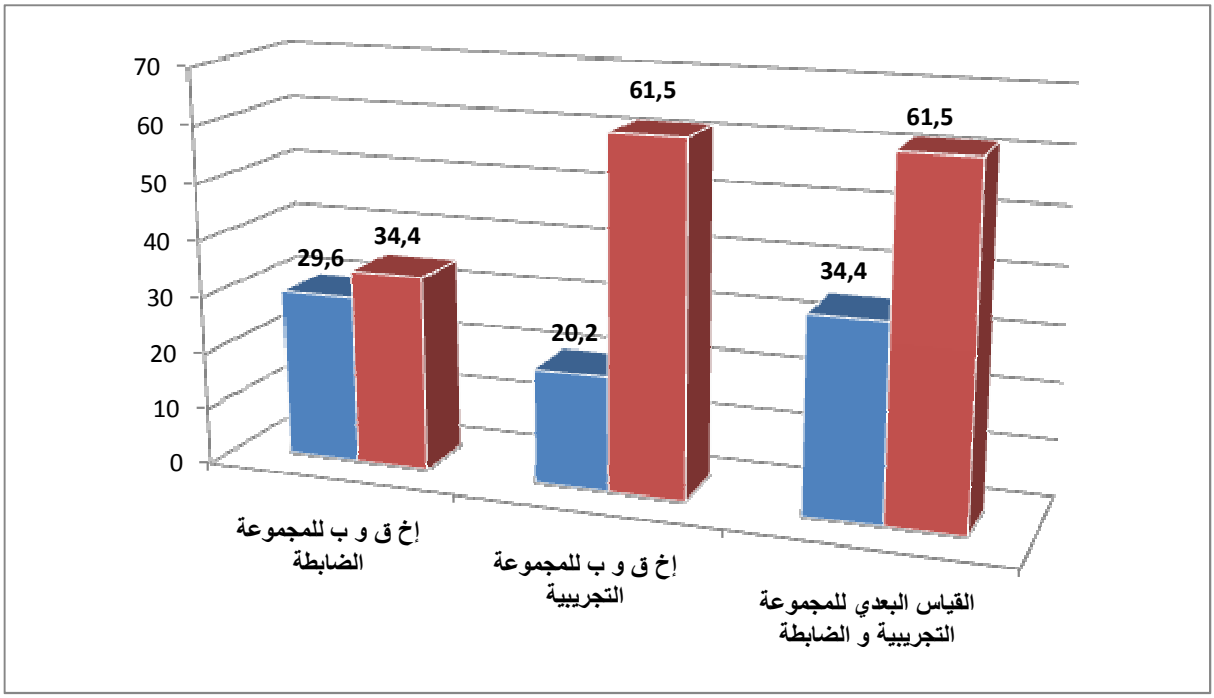
جدول (12) يبين نتائج اختبار "ت" للقياس البعدي للاختبار التحصيلي بين درجات المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في تعلم كتابة الحروف الهجائية.

من خلال الجدول رقم (12): نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات القياس البعدي للمجموعة الضابطة (34.4) يختلف اختلافاً واضحاً مع المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية حيث نجده يساوي 61.5، و الانحراف المعياري لدرجات المجموعة الضابطة يساوي 10.63 و بالنسبة للمجموعة التجريبية يساوي 2.54، أما عند حساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وجدنا قيمة "**ت**" المحسوبة (9.09) أكبر من قيمة "ت" الجدولية (3.36) عند درجة حرية 08 و مستوى دلالة

0.01، وعليه تم رفض الفرض الصفري و قبول الفرض البديل البحث القائل " توجد فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات القياس البعدي في تعلم الكتابة الصحيحة للحروف الهجائية.

و سنلخص فيما يلي أهم النتائج المتوصل إليها للاختبار التحصيلي القبلي و البعدي في الرسم البياني التالي.

رسم بياني (04): نتائج الاختبار القبلي و البعدي بين المجموعة الضابطة و التجريبية.



الرسم البياني رقم(3) يوضح الفرق بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في تعلم كتابة الحروف الهجائية.

من خلال الرسم البياني رقم 03 تتضح الفروق الدالة بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي للمجموعتين الضابطة و التجريبية في تعلم الحروف الهجائية، و خاصة بين متوسط درجات الاختبار القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية، بحيث نجد متوسط الاختبار البعدي اختلف عن

الاختبار القبلي بفارق 41.3 درجة. و في متوسط درجات القياس البعدي بين المجموعتين نجد متوسط المجموعة التجريبية اختلف عن متوسط المجموعة الضابطة بفارق 27.1، أما فيما يخص متوسط درجات الاختبار القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة نجد متوسط الاختبار البعدي يختلف عن الاختبار القبلي بفارق 4.6 فقط مقارنة مع متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية. مما يدل على تحسن حالات المجموعة التجريبية في تعلم كتابة الحروف الهجائية بعد تطبيق البرنامج التعليمي عليها.

الفصل الأول:

مدخل الدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- دوافع اختيار الموضوع.

5- أهمية الدراسة.

6- أدوات الدراسة.

7- المفاهيم الإجرائية.

8- حدود الدراسة.

- اشكالية البحث:

- تعد مرحلة الدخول إلى المدرسة من أهم المنعطفات التي يمر بها الطفل في حياته،لما لها من أثر في عملية نموه النفسي والاجتماعي والانفعالي،حيث ينتقل الطفل من المحيط الأسري الذي كان فيه تابعا في نموه إلى الأبوين،الى المحيط المدرسي الذي يتعلم فيه الاستقلالية والاعتماد على الذات ،وذلك باكتساب معارف جديدة وخبرات تساعده في تحقيق ذلك من ضمن العملية التعليمية التعلمية.التي تتكون من عدة عناصر أساسية تتفاعل فيما بينها (كالمحتوى التعليمي- المادة الدراسية- استراتجيات وطرق التدريس...الخ) يكون فيها المعلم والمتعلم الطرفين الأساسين فيها.

وتعتبر القراءة من أهم الوسائل التي تساعد في تحقيق ذلك التفاعل : إذ بها نعرف مدى استعاب المتمدرس للمعرفة المقدمة من خلال إتقان هذه المهارة، باستخدام كل الطرق والأساليب المساعدة في ذلك، وخاصة في أولى مراحل تعلم الطفل. وتعتبر مرحلة السنة الأولى ابتدائي مرحلة حساسة يجب ان يكون المتمدرس فيها مهيأ نفسيا وانفعاليا واجتماعيا لتعلم الأسس والمبادئ الخاصة بالقراءة، خاصة إذا لم يكن قد تلقى أي تعزيز أو تحفيز من قبل في تعلمه سواء في المدرسة أو الروضة مما يعيق اكتساب المهارات الأساسية في القراءة، ويكون بذلك سببا لظهور صعوبات القراءة لدى هذه الفئة، لذا سنقوم في هذه الدراسة ببناء برنامج تعليمي يهتم بعلاج صعوبات القراءة لدى هذه الفئة، وذلك انطلاقا من نتائج مختلف الدراسات التي أثبتت فعالية البرامج التعليمية في علاج مثل هذه الصعوبات، و التي نستهلها بالدراسات التي اهتمت بالبرامج الحاسوبية في المجال التعليمي :

دراسة **القحطاني** (2008)، التي تناول فيها معرفة مدى فاعلية برنامج حاسوبي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى المتمدرسين المعاقين فكريا من الدرجة البسيطة، مستخدماً في ذلك بالإضافة إلى البرنامج الحاسوبي اختبارين آخرين أحدهما اختبار الأداء في القراءة الجهرية و الثاني

اختبار الاستعداد لتعلم القراءة للفئة المتمدرسة ذوي الإعاقة الفكرية، قام بتطبيقهم على 18 متمدرساً في السنة الرابعة إبتدائي من فئة الذكور، حيث توصل إلى وجود فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارة القراءة الجهرية.(القحطاني، 2008، 66-67)

وفي دراسة **الراشد** (2001)، التي ركز فيها على معرفة مدى فاعلية برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة واثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي. واستخدم فيه اختباران وهما، اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح ، واختبار القراءة الصامتة للرقيعي (1977)، وبرنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة من إعداد الباحث، و طبقها على عينة تتكون من 24 متمدرساً في السنة السادسة ابتدائي ، ممن يعانون من انخفاض في مهارات القراءة الصامتة. وقد أسفرت على وجود فروق في مهارتي الفهم والسرعة في القراءة الصامتة، وفي مستوى التحصيل الدراسي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق الاختبار.(الراشد، 2001، 73-83)

وتناول **الشهري** (2012)، موضوع فعالية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى متمدرسي السنة السادسة ابتدائي ، هدف من خلالها الى الوقوف على فعالية هذا البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته، مستخدماً فيه:اختبار الفهم القرائي و مقياس الإتجاه نحو القراءة لدى متمدرسي الصف السادس ابتدائي ، مع تطبيق برنامجه القائم على نشاطات القراءة الذي أعده الباحث على عينة متكونة من 61 متمدرساً ، حيث وصل إلى وجود فروق دالة في الأداء البعدي بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في مختلف مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.(الشهري، 2012، 04)

كما أن هناك دراسات اهتمت بتنمية مهارات القراءة، نذكر منها:

دراسة **زينب مزيد** (2012)، التي تناولت فيها : " تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الإستماع النشط لدى أطفال الروضة "، و طبقتها على 60 طفلا، مستخدمة في ذلك اختبار مهارات الاستماع لـ :العساف– وابو لطيفة ، و بناء البرنامج التعليمي الذي بنته لتنمية مهارة الاستماع النشط . حيث توصلت الى وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح المجموعة التجريبية في اكتساب مهارة الاستماع النشط.(مزيد، 2012، 1004).

و دراسة **السهلي وآخرون (2011)**، حول: " فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني في تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى الأطفال الذين يدرسون في الروضة "، واعتمد فيها الباحثون على تطبيق اختبار تحصيلي (قبلي وبعدي) لقياس بعض من مهارات الإستعداد للقراءة و اختبار الذكاء المقنن على البيئة السعودية لـ : ليلى سعيد الجهني، والبرنامج التعليمي الإلكتروني المبني من طرف الباحثين على عينة متكونة من 60 طفل من فئة 5 –و6 سنوات، مقسمة إلى مجموعتين بالتساوي ضابطة و تجريبية، و خلصوا إلى فعالية هذا البرنامج في تنمية المهارات اللغوية في مستوى الاستعداد للقراءة لصالح المجموعة التجريبية.(السهلي، 2011، 31و50)

بالإضافة إلى دراسة **إيمان عبد الله (2003)**، التي قدمت فيها برنامجا لتنمية الاستعداد للقراءة باستخدام الكمبيوتر عند الأطفال الذين يتعلمون في الروضة مع تطبيق مجموعة من الاختبارات منها: اختبار رسم الرجل لـ : جود نف–هاريس) لقياس ذكاء الأطفال، واستمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة و مقياس الاستعداد للقراءة للأطفال في الروضة، على عينة متكونة من 60 طفلا من فئة 4–6 سنوات قسموا بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة و تجريبية ، حيث طبق على المجموعة التجريبية برنامج تنمية الاستعداد للقراءة، أما المجموعة الضابطة فتابعوا دراستهم بشكل عادي، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين في تنمية الاستعداد القرائي لصالح التجريبية بعد تطبيق الاختبار.

ونستنتج من خلال الدراسات التجريبية و نتائجها، أن للبرامج التعليمية دور فعّال في علاج صعوبات التعلم بشكل عام و صعوبات القراءة بشكل خاص، و عليه يمكننا طرح التساؤل التالي:

ما مدى فعالية البرنامج التعليمي باستخدام الحاسوب في علاج صعوبات القراءة لدى المتمدرسين في السنة الأولى إبتدلئي، الذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا ؟

و يتفرع عن هذا التسؤال التساؤلات الفرعية التالية:

-هل يوجد فروق بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي و البعدي في تعلم النطق الصحيح للحروف الهجائية بعد تطبيق البرنامج التعليمي؟

-هل يوجد فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي و البعدي في تعلم كتابة الحروف الهجائية بشكل سليم بعد تطبيق البرنامج التعليمي؟

- **الفرضية العامة:**

للبرنامج التعليمي باستخدام الحاسوب فعالية في علاج صعوبات القراءة لدى المتمدرسين في السنة أولى ابتدائي، الذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا.

- **الفرضيات الفرعية:**

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات القياس البعدي في تعلم النطق السليم للحروف الهجائية بعد تطبيق البرنامج على المجموعة الجريبية عند مستوى دلالة 0.01 .

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجات القياس البعدي في تعلم الكتابة الصحيحة للحروف الهجائية بعد تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة 0.01" .

1.أهداف الدراسة: يتناول الباحث أحد المواضيع التي تهتم بالصعوبات المتعلقة بمهارة القراءة لدى متمدرسي السنة الأولى إبتدائي، وذلك عن طريق بناء واستخدام وتطبيق برنامج تعليمي لتحقيق الأهداف التالية :

أ- الكشف عن أسباب وعوامل النقص لدى المتعلم إجرائيا في إتقان مهارة القراءة.

ب- الكشف عن الفئة العمرية التي تظهر فيها حقيقةً صعوبات القراءة .

ج- بناء برنامج تعليمي يعالج صعوبات القراءة، يتلائم مع الفئة المستهدفة وهي متمدرسي السنة الأولى ابتدائي.

د- امكانية استخدام عنصر تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية التعلمية.

هـ- تطبيق البرنامج التعليمي على عينة الدراسة، من أجل الإجابة على إشكالية البحث وتساؤلاته الفرعية.

2. **دوافع إختيار الموضوع:** و التي تتمثل في :

- ندرة البحوث في هذا المجال من الدراسة.

- إهمال هذه الفئة العمرية من طرف المربين .

-البحث في أسباب و عوامل التأخر الدراسي و خاصة في مرحلة السنة الثانية ابتدائي.

-البحث في أسباب الاكتظاظ الذي تشهده أقسام السنة الثانية ابتدائي في المدارس الابتدائية.

- عدم معرفة بعض المعلمين أو القائمين على المنظومة التربوية، الأسباب التي تؤدي إلى ظهور صعوبات القراءة وعلاجها لدى المتمدرسين في السنة أولى إبتدائي.

– انتشار الظواهر المدرسية بكثرة: كالتسرب المدرسي، الفشل الدراسي ، التأخر المدرسي في المجتمع الجزائري.

3. أهمية الدراسة: بحيث

1 – تعد السنوات الأولى من عمر الطفل من أهم المراحل العمرية التي تؤثر تأثيرا مباشرا في بناء الإنسان، إذ أنها مرحلة خصبة تنفتح فيها معظم قدرات الطفل و إستعداداته، وتعتبر أيضا مرحلة حساسة و أساسية لعملية التعلم وتحقيق التطور السريع في النمو العقلي واللغوي. وتعتبر القراءة من أهم الدعائم التي تحقق هذه الغاية وتحقيق تعلم جيد للمتمدرسين في ظل العملية التعليمية التعلمية.

لذا قمنا في هذه الدراسة بتناول موضوع مهم يهتم بالقراءة، ألا وهو صعوبات القراءة عند المتمدرسين في السنة أولى إبتدائي.

2– محاولة الإستفادة من نتائج هذه الدراسة في العملية التعليمية التعلمية ومساعدة المدرسين في إختيار أفضل الطرق والأساليب التي تساعد في إعطاء تعلم أفضل وأداء جيد للمتمدرس.
3 – تفعيل دور تكنولوجيا التعليم في تعديل وعلاج صعوبات التعلم القرائية لدى هذه الفئة، ومن ثم غيرها من الفئات المتمدرسة الأخرى.

4. منهج الدراسة:

اعتمدنا في دراستنا على المنهج التجريبي، الذي يمكن تعريفه على النحو التالي " إنه أسلوب يتعلق بإجراء تجارب على عينة محددة من الدراسة، لمعرفة مدى تأثير عامل واحد أو أكثر، يسمى مستقل على عامل آخر يسمى تابع ".(عبيدات، 1999، 40–41 بتصرف)

و ذلك بمعرفة تأثير المتغير المستقل (البرنامج التعليمي باستخدام الحاسوب)، على المتغير التابع و هو (صعوبات القراءة لدى المتمدرسين في السنة الأولى ابتدائي الذين لم يتلقوا تعليماً تحضيرياً) بين مجموعتين مستقلتين، بحيث قسّمت عينة الدراسة إلى مجموعة ضابطة تدرس الحروف الهجائية بالطريقة التقليدية العادية من طرف المدرس، بينما المجموعة التجريبية طبّق عليها البرنامج الذي تم إعداده من طرف الباحث في تدريس الحروف الهجائية بواسطة الحاسوب، والذي يقيس المهارات الأساسية في القراءة (التمييز البصري + التمييز السمعي + الاستيعاب)، و قمنا بإجراء اختبار تحصيلي قبلي لقياس االأثر المتوقع منه بين هاتين المجموعتين.

5. **أدوات الـــدراسة:**

أ- **إختبار رسم الرجل" لجود نف-هاريس"** لقياس الذكاء، و الهدف منه معرفة درجة الذكاء لدى متمدرسي السنة الأولى ابتدائي من فئة 5-6 سنوات، و لتحديد العينة وضبطها و لمعرفة خلوهم من أي إعاقة ذهنية.

ب- **بطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم لـ " فتحي الزيات "** ، و الهدف منه استخدامه كوسيلة للمساعدة في تشخيص صعوبات القراءة لدى متمدرسي السنة الأولى ابتدائي من فئة 5-6 سنوات الذين لم يتلقوا تعليماً تحضيرياً.

ج- **الملاحظة العلمية:** بهدف ملاحظة ومعرفة الأعراض والسلوكات الخاصة بأفراد العينة المتعلقة بصعوبات القراءة.

د- **المقابلة العيادية:** مع الحالات وكل الأطراف المعنية بهم، بهدف جمع أكبر المعلومات عن الحالات.

هـ-الاختبار التحصلي: من اعداد الباحث و الهدف منه استخدامه كأداة من أجل القياس القبلي و البعدي لعينة الدراسة في التحصيل الدراسي للقراءة ومدى تمكنهم من الكتابة الصحيحة للحروف الهجائية.

و- البرنامج الحاسوبي Arabic SP version 1.1 لتعلم اللغة العربية: و الهدف منه كذلك استخدامه كاختبار قبلي و بعدي، حيث يطبق على عينة الدراسة من أجل معرفة درجات ادراك الحروف الهجائية و نطقها.

البرنامج التعليمي باستخدام الحاسوب : من إعداد الباحث و الهدف منه علاج صعوبات القراءة لدى متمدرسي السنة الأولى ابتدائي الذين لم يتلقوا تعليماً تحضيرياً.

6. المـــفاهيم الإجرائية:

1.6- الفعاليـة: تعرف الفاعلية في هذه الدراسة على أنها الأثر المتوقع من هذا البرنامج التعليمي عند المتمدرسين في السنة الأولى إبتدائي، الذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا في تعلمهم للحروف الهجائية نطقا وكتابة، ويمكن الحصول عليها من جراء نتائج الاختبار البعدي على المجموعتين الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج .

2.6- البرنامج التعليمي: هو عبارة عن العمليات و الأنشطة التعليمية المعدة خصيصا لعلاج صعوبات القراءة لدى متمدرسي السنة الأولى ابتدائي، و التي تشتمل على تعليمهم الحروف الهجائية باستخدام الحاسوب، وتمكينهم من نطقها بشكل صحيح وكتابتها كتابة سليمة عن طريق جلسات تعليمية بواسطة الاعتماد على الفيديوهات و الصور التي تتناول هذه المهارات.

3.6- صعوبات القراءة: هي تلك الصعوبات التي تتعلق بمهارة القراءة، التي تظهر في عجز المتمدرس في السنة الأولى إبتدائي من نطق الحروف وكتابتها، ويتم الكشف عنها باستخدام اختبار تشخيصي (مقياس التقدير التشخيصي لـ " فتحي الزيات ")، و اختبار لقياس الذكاء (اختبار الرجل) و اختبار تحصيلي قبلي المعد من طرف الباحث.

4.6- المتمدرس في السنة الأولى إبتدائي: هو الطفل الذي يدرس في السنة أولى إبتدائي من فئة 5-6 سنوات ، والذي لم يتلق تعليما تحضيريا سواءا في المدرسة أو الروضة، ولديه نقص في تعلم مهارة القراءة وبالأخص في تعلمه للحروف الهجائية، مقارنة مع زملائه في نفس الصف الذين تلقوا التعليم التحضيري.

7 - **حدود الدراسة:**

***الحدود الموضوعية:** تحدد موضوع الدراسة في فعالية برنامج تعليمي في علاج صعوبات القراءة لدى المتمدرسين في السنة أولى إبتدائي.

***الحدود البشرية:** قمنا بتطبيق الدراسة على المتمدرسين في السنة الأولى إبتدائي من فئة 5-6 سنوات، الذين لم يتلقوا تعليما تحضيريا.

***الحدود المكانية:** أجريت هذه الدراسة في مدرسة: "شيبان محمد" المقاطعة الرابعة و الكائن مقرها ببلدية عشعاشة شرق و لاية مستغانم .

***الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في أواخر الفصل 2 و بداية الفصل 3 من السنة الدراسية 2015/2014.

ملحق رقم : 06

الاختبار التحصيلي(القبلي و البعدي)

1- **أكمل الحرف الناقص** : (حـ - ـقـ - ـتـ - خ - ـد – صـ – ـف - ء) (04ن)

صحـرا... - خـو ....- حـديـ ... ـة - يـشـ.....ـري - .....ـيـــف - .. ائـرة - وقـ..... - ....ـصان

2- **ألون البـطاقة التي فيها حرف** " الميم" باللون الأصفر، و حرف "الهاء" بالأحمر، و حرف "الجيم" بالأزرق : (04.5)

مَـــائِدَةٌ	جـــاء	جَـــرِيدَةٌ	هُـدْهُـدٌ	مـستطيل	هـــدية
جـــدول	فـــاكـهـة	مـــوز	هـــديـل	مـثـلـث	هـــاتف
يـــجري	يـــمـلأ	خـــيـمة	هـــرب	جـــبـل	مـــنـبـه

3- أضع كل كلمة في مكانها المناسب : (09.5)

ظلام - ســـمـــير - كعك – ســلامة – مظلة – شمس - كرم – يحفظ – شمعة – طاولة - شجرة – طفـل – فاكـهة – ســريع – يشـتري – ظـــل - أســتاذ – يطلب - قـــط – يكـــتـب

ط	ظ	شـ	كـ	سـ
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....

ليل - زائر – غرس – لعبة – وسادة - زيتون - غسالة - لـــيمـون - ذكـــي – وجـــد - ذيـــل – وصل – دلـو- ذبابة - لـــذيـذ – وردة – غـراب – غيمة – واد .

لـ	ز	ذ	غـ	و
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....

4- أربط بين الحروف لأكون كلمة : 06ن

جَـــرْ	ي	ـــجْـرِي	قَـــمَـــ	ث	كَـــبَ
بَـيـ		ـبَـــابٌ	لَـــيْـــ		ـعْـبَـانٌ
مَـــرِيـــ	ض	ـــكْـتُـبُ	يَـــدُو	ر	ـــوْم

5- صل بين الحروف و الكلمات التي تناسبها :35ن

بطة	صحب	حبل	لون
نط			نعم
هند	ب	ن	شرب
بحر			نحن
عند	نجري	أبوه	لعب

ترسم	يزرع	عشت	هتف
يقول			لذيذ
دفاتر	ت	ي	يد
قالت			زيت
يقف	أنت	ديك	فريق

أحضر	خير	خلود	حمل
صرخ			خالد
صاح	ح	خ	حيوان
خليفة			يرحم
ملح	تضحك	الشيخ	أخضر

جريدة	خلود	خالد	دجاج
جماعة			صرخ
خليفة	خ	ج	جميع
أزعج			جدران
شيخ	ماجد	أخضر	أخلاق

يزرع	غرفة	بلغ	عربية
مزرعة			غابت
تفرغ	ع	غ	الرابع
عليكم			أغرس
يغني	علم	طعام	صغيرة

هتف	مرق	فعل	قرأ
قدم			هدف
وفاء	ف	ق	أخلاق
أطفال			فصول
صديق	قصص	شروق	سقف

صف	ضحك	نصلي	أرضي
صاح			بعض
رمضان	ض	ص	صرخ
قفص			يصعد
أحضر	مريض	صاد	أخضر

رسمت	زار	وردة	تقفز
ينزل			إفطار
كثير	ر	ز	أركب
عربي			حزين
ألغاز	جائزة	رأس	زينة

هند	أستاذ	خلود	ذهب
أخذ			دواء
دخل	د	ذ	يكذب
ماذا			ولد
ذراع	بلاد	تلميذ	هدية

بطة	نظام	نط	ظهر
مناظر			طعام
نشاط	ط	ظ	ظبي
أطفال			يطيع
يحافظ	ظلام	طويل	ظفر

6- أرتب الكلمات لأكون جملة : 06ن

الرَبِيعِ	فِي	فَصْلِ	الأزْهارُ	تَتَفَتَحُ

.....

الملاحق

الملحق رقم: 01

جدول تصحيح اختبار رسم الرجل جود نف–هاريس

الدرجة	العمر العقلى المقابل		الدرجة	العمر العقلى المقابل	
	شهر	سنة		شهر	سنة
1	3	3	26	6	9
2	6	3	27	9	9
3	9	3	28	–	10
4	–	4	29	3	10
5	3	4	30	6	10
6	6	4	31	9	10
7	9	4	32	–	11
8	–	5	33	3	11
9	3	5	34	6	11
10	6	5	35	9	11
11	9	5	36	–	12
12	–	6	37	3	12
13	3	6	38	6	12
14	6	6	39	9	12
15	9	6	40	–	13
16	–	7	41	–	13
17	3	7	42	–	13
18	6	7	43	–	13
19	9	7	44	–	13
20	–	8	45	–	13
21	3	8	46	–	13
22	6	8	47	–	13
23	9	8	48	–	13
24	–	9	49	–	13
25	3	9	50	–	13

ملحق رقم : 02

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة.

(بطارية صعوبات التعلم-فتحي الزيات)

(٦) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة	
اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات القراءة**: ضعف أو قصور القدرة على التعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرائي لمعاني ومضامين النصوص القرائية.

صعوبات القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد كافة مدخلات التعلم على القراءة، ومن ثم تؤثر كفاءة القراءة على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) تحت التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يبدو عصبياً – متململاً – عبوساً عندما يقرأ.					
٢	يقرأ بصوت مرتفع وحاد – يضغط على مخارج الحروف.					
٣	يقاوم القراءة، يبكي، يفتت والمقاطع والكلمات.					
٤	يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة.					
٥	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة.					
٦	يبدو قلقاً مرتبكاً، يقرب مواد القراءة من عينيه.					
٧	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع إلى آخر أثناء القراءة.					
٨	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص.					
٩	يعكس/ أو يستبدل بعض الحروف والكلمات.					
١٠	يخطئ في نطق الكلمات/ يعاني من سوء نطق الحروف.					
١١	يقرأ دون أن يبدي نوع من الفهم لما يقرأ.					
١٢	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ.					
١٣	يبدي ترددا عند الكلمات التي لا يستطيع نطقها.					
١٤	يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات.					
١٥	يجد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص.					
١٦	يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها.					
١٧	يعجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية لما يقرأ.					
١٨	يقرأ بطريقة متقطعة: حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة.					
١٩	يقرأ بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج.					
٢٠	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة.					

ملحق رقم : 03

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك السمعي.

(بطارية صعوبات التعلم–فتحي الزيات)

(٢) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي	
اسم القائم بالتقدير:	الوظيفة: تاريخ التقدير:
المدرسة:	الجنس: عدد حصص ترددك على التلميذ:

يقصد **بصعوبات الإدراك الاستماع**: ضعف القدرة على إدراك وتفسير المعلومات الشفهية المسموعة وفهمها. إن صعوبات الإدراك الاستماعي من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد التدريس على العرض الشفوي الاستماعي للمعلومات، ولذا تؤثر كفاءة الإدراك الاستماعي على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) في خانة التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبات في الفهم الاستماعي للمعلومات التي تقدم شفهياً.					
٢	يجد صعوبة في فهم المناقشات أو الأسئلة التي توجه إليه.					
٣	يجد صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة نطقاً والمختلفة معنى.					
٤	يجد صعوبة في متابعة التعليمات أو الشرح الشفوي للمعلم.					
٥	يجد صعوبة في تمييز أصوات الحروف أو المقاطع المنطوقة.					
٦	يجد صعوبة في تهجي أصوات الحروف والمقاطع.					
٧	يجد صعوبة في فهم وإتباع التعليمات الشفهية واسترجاعها.					
٨	يجد صعوبة في إدراك الزمن: لحظة، بعد قليل، بعد ساعة.					
٩	يحتاج إلى تكرار الشرح الشفهي للمعلومات عدة مرات.					
١٠	يجد صعوبة في استيعاب معنى المعلومات شفهياً دون تكرار.					
١١	يفقد انتباهه للمدرس أو الدرس لأي مشتتات خارج الفصل.					
١٢	يجد صعوبة في تتبع المثيرات والمعلومات السمعية.					
١٣	يجد صعوبة في فهم معنى ومتابعة دلالات الأصوات والإشارات.					
١٤	يجد صعوبة في متابعة شرح المعلم عند المعدل العادي للشرح.					
١٥	يجد صعوبة في فهم الشرح باستخدام التعبيرات العادية.					
١٦	يجد صعوبة في إكمال مقاطع الكلمات الناقصة المسموعة.					
١٧	يجد صعوبة في إدراك تركيب الكلمات أو الحروف المسموعة.					
١٨	يصعب عليه إدراك معنى الكلمات المسموعة ناقصة حرف أو أكثر.					
١٩	يجد صعوبة في فهم معاني المقاطع المسموعة أو المنطوقة.					
٢٠	يجد صعوبة في الفهم الاستماعي للمفاهيم المجردة.					

ملحق رقم : 04

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري.
(بطارية صعوبات التعلم–فتحي الزيات)

(٣) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري

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

يقصد **بصعوبات الإدراك البصري:** قصور في القدرة على إدراك وتفسير معاني المعلومات البصرية وفهمها.

اضطرابات أو صعوبات الإدراك البصري من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظراً لاعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومات، ومن ثم تؤثر كفاءة الإدراك البصري على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية والأكاديمية والمهارية.

التعليمات:

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي. ضع علامة(√) في خانة التقدير الذي تراه منطبقاً على التلميذ موضوع التقدير.

اسم التلميذ موضوع التقدير: الصف: المدرسة:

م	الخصائص / السلوك	دائماً (٤)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	لا تنطبق (صفر)
١	يجد صعوبة في تمييز الرسوم والخرائط، أو الأشكال الهندسية.					
٢	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف، والكلمات، والأعداد.					
٣	يجد صعوبة في التمييز بين الأشياء من حيث اللون والحجم.					
٤	يجد صعوبة في التميز بين مكونات وتفاصيل الأشكال المرئية.					
٥	يجد صعوبة في تمييز "الشكل" عن الخلفية المحيطة به "الأرضية".					
٦	يجد صعوبة في إدراك الأشكال والرسوم البيانية بصرياً.					
٧	يصعب عليه تجميع أجزاء الأشكال لتكوين الشكل أو الصورة.					
٨	يجد صعوبة في معرفة الشكل عندما ينقص منه جزء أو أكثر.					
٩	يجد صعوبة في إكمال الفراغات بالكلمات أو الحروف أو الأعداد.					
١٠	يتوه أو يضيع أو يأخذ وقتاً في معرفة الأماكن المألوفة.					
١١	يجد صعوبة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية أو الأعداد.					
١٢	يجد صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية مثل المربع والمستطيل.					
١٣	يخطئ في كتابة بعض الرموز أو الكلمات مثل " ٦، ٢ " ، (عمل- علم).					
١٤	يجد صعوبة في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية والجداول.					
١٥	يجد صعوبة في إدراك الجزء بدون الكل أو الكل من أجزائه.					
١٦	يجد صعوبة في الأجهزة والأدوات المعملية كالساعة، والترمومتر.					
١٧	يجد صعوبة في تذكر المعلومات المتتابعة مثل " ترتيب الحروف الأبجدية، شهور السنة، أيام الأسبوع".					
١٨	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل في النصوص.					
١٩	يقرأ ببطء شديد أو يقرأ كلمة-كلمة، وبشكل متقطع.					
٢٠	يجد صعوبة في إدراك مدلول الحروف والكلمات عند القراءة الجهرية.					

ملحق رقم : 05

معايير تصحيح المقاييس من بطارية صعوبات التعلم لـ فتحي الزيات

مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (صفحة التقدير والتشخيص)

القسم الأول:	البيانات الشخصية عن التلميذ والفحص:			
اسم التلميذ:			ذكر□ أنثى□ الصف:	
	يوم	شهر	سنة	المدرسة:
تاريخ التقدير				اسم القائم بالتقدير:
تاريخ الميلاد				الوظيفة:
السن				الجنس: ذكر□ أنثى□

القسم الثاني:	تسجيل الدرجات والتخطيط البياني

درجات مقاييس التقدير (خام) ومئينيات

	المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني		المقاييس	الخام	المتوسط	المئيني
١	الانتباه				٥	الذاكرة			
٢	الإدراك السمعي				٦	القراءة			
٣	الإدراك البصري				٧	الكتابة			
٤	الإدراك الحركي				٨	الرياضيات			

التخطيط البياني لمقاييس التقدير (خام)

الدرجة الخام	الانتباه	الإدراك السمعي	الإدراك البصري	الإدراك الحركي	الذاكرة	القراءة	الكتابة	الرياضيات	مدى حدة أو شدة الصعوبة
صفر–أقل من ٢٠									عادي/لا صعوبات
٢١–أقل من ٤٠									خفيفة
٤١–أقل من ٦٠									متوسطة
٦١ فأكثر									شديدة

القسم الثالث:	الاستنتاجات التشخيصية
□	(أ) احتمال ألا تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذا التشخيص يقوم على أساس أن جميع درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية تقل عن الدرجة (٢٠)، أو أن متوسط الدرجات أقل من الدرجة(٢٠).
□	(ب) احتمال أن تكون لدى التلميذ صعوبة تعلم تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من درجات التلميذ في مقاييس التقدير التشخيصية على (٢٠)،(من ٢١–أقل من ٤٠، خفيفة)،(من ٤١–٦٠ صعوبات متوسطة)،(أكبر من ٦١ صعوبات شديدة).

مجالات صعوبات التعلم (ضع علامة في المربع على يمين ما ينطبق على التلميذ)

□	الانتباه	□	الذاكرة
□	الإدراك السمعي	□	القراءة
□	الإدراك البصري	□	الكتابة
□	الإدراك الحركي	□	الرياضيات

□	(ج) يحتمل أن يكون لدى التلميذ صعوبة تعلم. هذه النتيجة التشخيصية تقوم على أساس أن إحدى درجات التلميذ على مقاييس التقدير– (٤١– فأكثر).

ملحق رقم: 07

جدول صدق المحكمين للإختبار التحصيلي

		نشاط 01			نشاط 02			نشاط 03			نشاط 04			نشاط 05			نشاط 06			نشاط 07			نشاط 08		
المحكمين / مناسب(%)		[00-30]	[30-70]	[70-100]	[00-30]	[30-70]	[70-100]	[00-30]	[30-70]	[70-100]	[00-30]	[30-70]	[70-100]	[00-30]	[30-70]	[70-100]	[00-30]	[30-70]	[70-100]	[00-30]	[30-70]	[70-100]	[00-30]	[30-70]	[70-100]
المفتشون التربيون	1		X			x			x		X				X			X			x			X	
	2			X		x		x			X			x				X			x			X	
	3			X		x			x		X			x				X			x		X		
	4			X		x		X				x			X			X			x			X	
أساتذة السنة الأولى ابتدائي	1			X		x		X			X				X			x			x			X	
	2			X		x		X			X			x				X				X		X	
	3			X		x			x		X				X			x			x			X	
	4			X		x			x		X			x				X			x			X	
	5		X			x		X			X				X			x			x			X	
	6		X			x		X			X			x				X			x			X	
	7	X			x			X			X			x				X			X		X		
	8		X			x			x		X			x				X			X			X	
المـــجموع	12	0	3	9	0	4	8	1	2	9	11	1	0	0	5	7	0	4	8	0	4	8	10	2	0

ملحق رقم: 08

جدول صدق المحكمين للبرنامج التعليمي.

البرنامج / المحكمين		أهدافه			الاستراتيجيات المطبقة				الوسائل و الأدوات				جدول الجلسات			أهداف الجلسات			أساليب التقويم		
		مناسبة	غير مناسبة	تعدل	مناسبة	غير مناسبة	تعدل	إضافة	مناسبة	غير مناسبة	تعدل	إضافة	مناسبة	غير مناسبة	تعدل	مناسبة	غير مناسبة	إضافة وتعديل	مناسبة	غير مناسبة	تعدل
أساتذة جامعيين	1	X			X				x				X		x	X		X	X		
	2	X			X				x			X	X		x	X		X	X		
	3	X			X				x						x	X			X		
	4	X			X				x				X		x			X			X
	5			X	X				x		X		X			X		X			
	6			X	X						X				x	X			X		
مفتشين تربويين	1	X			x				x				X			X			X		
	2	X			x			x	x						x	X			X		
	3	X			x				x				X			X			X		
	4	X			x				x				X			X					X
	5	X			x				x				X			X			X		
	6	X			x				x			X	X			X			X		
المجموع	12	10	0	2	12	0	0	02	11	0	2	2	9	0	6	11	0	4	9	0	2
نسب الإتفاق		%100 موافقون			%100 موافقون				%100 موافقون				%100 موافقون			%100 موافقون			%100 موافقون		

ملحق رقم: 09

جلسات البرنامج التعليمي

الجلسات	المواضيع	الكفاءة المستهدفة	الشهر	الأسبوع	المدة
01	حصة تعليمية لحرف الميم	أن يميز مخارج الحروف.	01	02	45د
02	حصة تعليمية لحرف الباء	أن يميز رسم الحروف.		02	45د
03	حصة تعليمية لحرف الدال	أن يستطيع نطق الحروف و كتابتها		02	45د
04	حصة تعليمية لحرف التاء	بشكل صحيح.		03	45د
05	إجراء عملية تقويم للحروف السابقة	معرفة أداء المتعلم و الكفاءة المستهدفة		03	45د
06	حصة تعليمية لحرفي الراء و الضاد	أن يميز مخارج الحروف.		03	1سا
07	حصة تعليمية لحرفي العين و الهاء	أن يميز رسم الحروف.		04	1سا
08	حصة تعليمية لحرفي السين و الزاي	أن ينطق الحروف و يكتبها.		04	1سا
09	إجراء عملية تقويم للحروف السابقة	معرفة أداء المتعلم و الكفاءة المستهدفة		04	45د
10	حصة تعليمية لحرفي الطاء و اللام	أن يميز مخارج الحروف.	02	01	1سا
11	حصة تعليمية لحرفي النون والجيم	أن يميز رسم الحروف.		01	1سا
12	حصة تعليمية لحرفي الشين و الصاد	أن ينطق الحروف و يكتبها.		01	1سا
13	إجراء عملية تقويم للحروف السابقة	معرفة أداء المتعلم و الكفاءة المستهدفة		02	45د
14	حصة تعليمية لحرفي الهمزة و الحاء	أن يميز مخارج الحروف.		02	1سا
15	حصة تعليمية لحرفي الفاء و الكاف	أن يميز رسم الحروف.		02	1سا
16	حصة تعليمية لحرفي القاف و الواو	أن ينطق الحروف و يكتبها.		03	1سا
17	إجراء عملية تقويم للحروف السابقة	معرفة أداء المتعلم و الكفاءة المستهدفة		03	45د
18	حصة تعليمية لحرفي الغين و الخاء	أن يميز مخارج الحروف.		03	1سا
19	حصة تعليمية لحرفي التاء و الذال	أن يميز رسم الحروف.		04	1سا
20	حصة تعليمية لحرفي الياء و الظاء	أن ينطق الحروف و يكتبها.		04	1سا
21	إجراء عملية تقويم للحروف السابقة	معرفة أداء المتعلم و الكفاءة المستهدفة		04	45د

ملحق رقم 10

مواقع تحميل فيديوهات الحروف الهجائية

الحروف	الموقع
أ	https://www.youtube.com/watch?v=D4z21_swe9k
ب	https://www.youtube.com/watch?v=Z51ooXvRWwg
ت	https://www.youtube.com/watch?v=sxZKoPlYdS8
ث	https://www.youtube.com/watch?v=rHB8zMgmpr4
ج	https://www.youtube.com/watch?v=vWarCakoBTM
ح	https://www.youtube.com/watch?v=RXIey5CjhTA
خ	https://www.youtube.com/watch?v=A06lJnSjJgU
د	https://www.youtube.com/watch?v=KBMcePR1kbk
ذ	https://www.youtube.com/watch?v=dYA-lS_TOwM
ر	https://www.youtube.com/watch?v=TBkT_BkvVks
ز	https://www.youtube.com/watch?v=N87NFL7OaUQ
س	https://www.youtube.com/watch?v=vnUOLV890fA
ش	https://www.youtube.com/watch?v=GkAXj8K9BZw
ص	https://www.youtube.com/watch?v=qDLeuiADzT0
ض	https://www.youtube.com/watch?v=t-XrCswAYeA
ط	https://www.youtube.com/watch?v=JpcGIRwNSZ0
ظ	https://www.youtube.com/watch?v=kMFfufLpSts
ع	https://www.youtube.com/watch?v=1WVX1Wwfc_o
غ	https://www.youtube.com/watch?v=iueH8nKoXrQ
ف	https://www.youtube.com/watch?v=jGe4qfIbmxk
ق	https://www.youtube.com/watch?v=lyhS2FOORO8
ك	https://www.youtube.com/watch?v=kl_7RD_6KWI
ل	https://www.youtube.com/watch?v=571k8Spp0JM
م	https://www.youtube.com/watch?v=Z3CmQ-xsOjc

https://www.youtube.com/watch?v=D7J40h9Z61M	ن
https://www.youtube.com/watch?v=jAMfzjz3z-4	و
https://www.youtube.com/watch?v=hiw5mSISzSE	هـ
https://www.youtube.com/watch?v=NnvymgUHH38	ي

الفصل الرابع:

البرامج التعليمية

- تمهيد

1- مفهوم البرامج التعليمية.

2- مميزات البرامج التعليمية.

3- خصائص استعمال البرامج التعليمية في عملية التعليم.

4- مميزات الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية.

5- فوائد برامج الحاسوب التعليمية.

6- خطوات بناء البرنامج التعليمي.

7- نماذج تصميم البرامج التعليمية.

- خلاصة.

- تمهيد:

تشهد العملية التعليمية التعلمية تطوراً ملحوظاً في تغيير و تعديل الوسائل و الأساليب التعليمية، و كذا الطرق و الاستراتيجيات التدريسية التي تسعى من خلالها إلى تقديم المعرفة العملية و التطبيقية للمتمدرس في معايشته لمختلف المواقف الحياتية بشكل عام و التعليمية بشكل خاص، ليصير مواكباً للتطور العلمي و التكنولوجي الذي يشهده العالم يومياً دون توقف. و التي تعتبر البرامج التعليمية إحدى مظاهر هذه التكنولوجيا الحديثة، التي تساعده في بناء تعلماته بنفسه و تجعله عنصراً أساسياً فيها، لذا سنحاول في هذا الفصل إعطاء لمحة و لو بسيطة عن البرامج التعليمية، حيث بدأنا بتعريفها و بعد ذلك إعطاء أهم مميزاتها و خصائصها ثم ذكر أهم خطوات بنائها، و ختمنا باعطاء بعض النماذج الخاصة بتصميم البرامج التعليمية .

1. **مفهوم البرامج التعليمية:** سنقدم فيما يلي بعض التعاريف الخاصة بالبرامج التعليمية :

1- هو مجمل الخبرات و ألوان النشاط التي تخططها المؤسسة و تنفذها في سياق معين خلال مدة زمنية محددة لتحقيق أهداف منشودة و المحتوى و المواد و الخبرات التعليمية و التقويم و القياس و النتاجات لتحقق فعلاً، و التغذية الراجعة.(درة و آخرون، 1988، 231، بتصرف)

2. يرتبط مفهوم البرامج التعليمية بالمفهوم الحديث و المعاصر للعملية التعليمية التعلمية، و تعد أبرز مظاهر تكنولوجيا التعليم، وإن إعداد هذه البرامج يتطلب وضع خطة منهجية منظمة وأسلوب في العمل نحو تحقيق أهداف سلوكية محددة، و إن هدف أي برنامج تعليمي هو المساهمة في نمو المتعلم عن طريق إحداث تغير ايجابي في اتجاهاته و طرائق تفكيره و معرفته و مهاراته.(منصور، 1985، 31، بتصرف)

3- هي تلك البرامج التي تحدد الأهداف و تذكر الكفاءات التي على المتمدرس أن يؤديها و يحدد المعايير التي يتم التقويم على أساسها و تقع مسؤولية اكتساب الكفاءة و تحقيق الأهداف على الفرد المتعلم (الفرا، 1982، 207، بتصرف)

4- هي البرامج التي تعتمد على بيان و تحديد المعارف و السلوكات و المهارات اللازمة للتدريب الناجح، و عادة ما تتضمن مجموعة من الأهداف التعليمية، تصاغ بحيث يمكن ملاحظة تحقيقها في صورة سلوكات أو معلومات محددة للمتمدرس.(كامل، 1987، 13 بتصرف)

5- هي تلك البرامج التي تقوم في تكوينها و اعدادها على الكفاءات و السلوكات المتوقع أن يظهرها المتمدرس، والتي تستخدم معايير محددة لتقديرها، و يعتبر المتمدرس عنصراً فعالاً في تحقيق هذه المعايير مع التأكيد على ضرورة استخدام أساليب التعلم الذاتي كأحد الأساليب المهمة في تحقيق الكفاءة المستهدفة (الحولي، 2010، 15، بتصرف).

انطلاقاً من هذه التعاريف المقدمة، تم تلخيص تعريف اجرائي من طرف الباحث حيث عرّف البرامج التعليمية بأنها: " مجمل الأنشطة و الدروس التعليمية المحددة وفق الأهداف و الخصائص العمرية و العقلية و المعرفية للفئة المستهدفة من الدراسة –متمدرسي السنة الأولى ابتدائي–، التي تسعى إلى علاج صعوبات القراءة لديهم باتباع جلسات تعليمية و علاجية في ذلك.

2. مميزات البرامج التعليمية: تشغل هذه البرامج التعليمية ميزة أساسية عن باقي البرامج الأخرى، نلخصها فيما يلي:

- العناية الشديدة بتحديد الأهداف و المعايير السلوكية لمستويات الأداء التي يحاول المتمدرس الوصول إليه.

– تحرر المعلمين من المهمات الروتينية السطحية التي يقوم بها بشكل آلي، ومساعدتهم في توجيه عمليات التعلم و ملاحظة المتمدرسين و متابعتهم.

– تثير الدافعية لدى المتمدرسين من خلال إتاحة الفرصة لاختيار المواد التعليمية لهم.

– سير المتمدرس في تعلمه حسب ميوله و رغباته و استعداداته و اهتماماته.

– التعرف على خصائص المتمدرسين، خاصة الخلفية العلمية و الخبرات السابقة التي تبنى عليها في تعلم المادة الجديدة.

– تنمية عادة الاعتماد على النفس و الاستقلالية لدى المتمدرس بما أنه العنصر الفعال فيها (الحيلة، 2008، 305–307، بتصرف) .

– قياس مدى نجاح المتعلم في ضوء الأهداف التي يسعى لها.

– استخدام الأساليب المناسبة و المعمول بها في مجال تكنولوجيا التعليم (البرمجيات الحديثة).

– تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة.(صبحي ،2001، 76، بتصرف)

– الاهتمام بالفروق الفردية و خصائص المتمدرسين المتنوعة و المختلفة.

– الاعتماد على التقنيات التربوية فس عمليات اعداد الطلبة و تدريبهم .

– ترتكز هذه البرامج على العديد من الاتجاهات التربوية و النفسية المعاصرة منها: تفريد التعلم، التعلم الذاتي.

– العناية بالعمل الميداني التطبيقي لتسهيل عملية اكتساب الكفاءات التدريسية و التدريبية.(الفتلاوي،2003، 35–36 بتصرف)

3. خصائص استعمال البرامج التعليمية في عملية التعليم: لكي تحقق البرامج التعليمية الأهداف التي تسعى إليها في العملية التعليمية التعلمية، لابد من توفر خصائص منها:

– تصمم البرامج التعليمية بطريقة بطريقة جميلة تجذب المتمدرس نحوها.

– تصمم البرامج التعليمية بطريقة تستثمر إمكانيات الحاسوب الفنية (اللون، الحركة). مما يزيد من فعالية المادة التعليمية.

– تتيح للمتمدرس فرصة المشاركة و التفاعل الايجابي .

– تكون واضحة و تربوية و شاملة.

– أن تنوع في الأنشطة التعليمية و العمليات التدريبية و التطبيقات البرمجية(النجار، 2002، 32 ،بتصرف).

– أن تحدد بدقة و مسبقاً الكفاءات و السلوكات التي يجب أن يحدثها المتمدرس عند عرضها، و التركيز على الأداء و النتائج.

– أن تركز على وجود التغذية الراجعة لدى المتمدرس في استعمالها(الحولي ، 2010، 20،بتصرف)

بعد عرض التعاريف و المميزات و الخصائص للبرامج التعليمية، لابد من التطرق إلى الأداة التي يتم بها تقديم هذه البرامج ألا و هي الحاسوب، الذي يساهم في تقديم كل هذه المهام و الخدمات الخاصة بالبرامج التعليمية، بحيث يمكن تعريفه على بأنه "جهاز إلكتروني مصمم بطريقة تسمح باستقبال البيانات واختزانها و تحليلها وتفسيرها و القيام بتحويلها إلى معلومات عملية صالحة

للاستخدام عبر برامج محددة تقوم بذلك "، و فيمايلي سنعرض أهم مميزات الحاسوب بالنسبة لأقطاب العملية التعليمية التعلمية (المعلم–المتعلم–المحتوى التعليمي):

4. مميزات الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية:

– من أكثر الوسائل التعليمية مراعاة للفروق الفردية بين المتمدرسين.

– يحقق سمة التفاعل مع المتعلم و يوجهه، حيث يتلقى فيه خاصية الصبر التي لا يجدها في المعلم البشري.

– يساعد الحاسوب المعلم في الاحتفاظ بالبيانات المهمة عن التلاميذ و تقويمهم.

– يمكن الحاسوب المعلم من تقديم أكبر المعلومات في وقت قصير.

– يثير دافعية المتمدرس للتعلم و يشعره بواقعية الموقف التعليمي.

– يقدم الحاسوب للمتمدرس تعزيز ممتاز بالصوت و الصورة.

– تخزين معلومات كثيرة لفظية و غير لفظية.(السهلي، 1432هـ، 21)

5. فوائد برامج الحاسوب التعليمية: للبرامج التعليمية فوائد بالغة في عملية التعليم نذكر منها:

– إمكانية تقديم مواد تعليمية مبرمجة بطريقة يسهل على المتعلم الاستفادة منها دون الحاجة ألى وجود معلم.

– تغيير دور المعلم في العملية التعليمية بحيث يصبح موجهاً فقط في هذه البرامج.

– إمكانية تحكم المتمدرس بالبرمجة التعليمية، فيسير في الدرس حسب سرعته الذاتية و قدراته التعليمية.

– إمكانية استخدام الحاسوب في المجموعات الصغيرة، مما ينمي روح العمل التعاوني.

– تفعيل دور المتمدرس من خلال مشاركته في البرامج التعليمية ليصبح عنصراً أساسياً فيها.(مجلة الحاسوب التعليمية، 1992، 4–5، بتصرف)

6. خطوات بناء البرنامج التعليمي: قبل بناء أي برنامج تعليمي لابد من إتباع الخطوات التالية:

1.6 تحديد الأهداف التعليمية: عند تحديد أهداف البرنامج يشترط الاجابة على التساؤلات التالية:

– ما النتائج أو المحصلات التي يجب على المتعلم أن يصل إليها من خلال هذا البرنامج؟

– كيف يمكن للمتعلم أن يصل إلى هذه النتائج؟

– كيف ستعرف أن المتعلمين قد وصلوا إلى هذه النتائج؟

و يقصد بالهدف التعليمي، ذلك الإنتاج الذي ينتظر من المتعلم أن يبلغه بعد قيامه بجميع الأنشطة المطلوبة.

2.6 تحديد مستوى المتمدرسين (الفئة المستهدفة): حيث يجب أن يكون البرنامج متوافقاً مع الخصائص العمرية و العقلية و المعرفية (عبيد، 2001، 373 ، بتصرف).

3.6 تحديد المادة التعليمية التي يتكون منها البرنامج: بحيث تحدد بناءاً على الأهداف التعليمية المسطرة سابقاً و مستوى المتعلمين و خصائصهم المختلفة، و يشترط فيها التدرج من السهل إلى ماهو أكثر صعوبة (الحيلة، 2005، 453)

4.6 اختيار محتوى البرنامج: هناك شروط لابد من مراعاتها عند اختيار المحتوى أبرزها:

- أن يستند المحتوى إلى أهداف معينة.

- مناسبة النشاط لطبيعة المحتوى.

- مناسبة النشاط و المحتوى لمستوى المتمدرسين العمري و المعرفي و العقلي.

- التنوع في الكفاءات التي يحققها البرنامج.(عبيد، 374،2001، بتصرف)

- مراعاة المبادئ التربوية الأساسية في خطوات تقديم الدرس أو النشاط.

- يتضمن تسلسل منطقي للدروس أو الأنشطة.

- يساعد المحتوى المتمدرس على التساؤل و التفكير و الفهم و الإدراك و المناقشة.

- يكون المحتوى ممتعاً و مسلياً للمتمدرس.

- يساعد المحتوى على تقريب المفاهيم إلى ذهن المتمدرس.(مصطفى و آخرون، 91،2009)

5.6 اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة: تقوم الأنشطة التعليمية على سلسلة من الاجراءات و الحوادث المصممة على نحو يساعد بتحقيق الأهداف التعليمية المحددة للبرنامج، و ذلك لأن هناك ارتباط وثيق بين الأنشطة التعليمية و الأهداف، وهذا كله يتطلب ترتيباً للمادة التعليمية بحيث تتدرج من السهل إلى الصعب.

6.6 اختيار الأدوات و الوسائل التعليمية المناسبة: يراعي في اختيار الأدوات و الوسائل ، التنوع و ذلك باختيار العديد منها دون الاعتماد على أداة وحيدة من أجل تحقيق الأهداف المتوقعة بنسبة كبيرة.(عبيد، 2001، 374، بتصرف)

7.6 الاعتماد على استراتيجيات تعليمية مختلفة حسب محتوى و أنشطة البرنامج.

8.6 إختيار أساليب تقويم مناسبة: يشترط في عملية التقويم اتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من التقويم.

- تحديد المواقف التعليمية حسب المادة الدراسية.

- تحديد كمية المعلومات التي يصل إليها المتعلم

- تصميم و بناء أدوات و وسائل التقويم مثل: الاختبارات و بطاقات الملاحظة .

- إصدار الحكم أو القرار و متابعة تنفيذه حسب النتائج المتوصل إليها.(سوسن،47،2002، بتصرف)

7. نماذج تصميم البرامج التعليمية: تختلف الخطوات و الأساليب حسب كل برنامج تعليمي، لكن قد تتشابه الأهداف التي تسعى طبيعة العملية التعليمية التعلمية إلى تحقيقها كون هذه البرامج الحديثة جزء لا يتجزأ منها في ظل العملية التربوية، و فيمايلي سنحاول أن نقف على أبرز النماذج المتعلقة بتصميم البرامج التعليمية:

1. نموذج التصميم العالمي:(ADDIE) حيث يعتبر هذا النموذج المرجع الذي بنيت عليه غالبية البرامج التعليمية، بحيث اعتمدت عليه في إنشاء مكوناتها و يرجع اختصار حروفه إلى المراحل الخمسة التي يتألف منها النموذج و هي :

أ- **التحليل: (Analyse)** و هو تحليل ما يحتاجه البرنامج و خطواته، المتمثلة في الأهداف – حاجات الفئة المستهدفة – المكان–الوقت– المواد–الميزانية و قدرات المتمدرسين.

ب–التصميم: (Design) و يحتوي على تحديد المشكلة سواء تدريبية أو علاجية، و من ثم تحديد الأهداف و الاستراتيجيات و الأساليب التعليمية المختلفة الضرورية لتحقيق الأهداف.

ج–التطوير: (Develop) و يتضمن و ضع الخطط للمصادر المتوافرة، و إعداد المواد التعليمية.

د- التطبيق: (Implоment) ويتضمن تسليم وتنفيذ و توزيع المواد و الأدوات التعليمية.

هـ- التقويم(Evaluate) و يتضمن التقويم التكويني أو البنائي للمواد التعليمية، و كذلك تقويم مدى فائدة هذا البرنامج على المجتمع و من ثم إجراء التقويم النهائي أو الختامي.(الحولي، 2010، 70، بتصرف)

02–نموذج كمب (Kemp): حيث يحدد في نموذجه ثمانية مراحل أساسية يمكن استخدامها في تصميم البرامج التعليمية:

1- تحديد احتياجات المتعلم، و صياغة الأهداف العامة، واختيار المواضيع و مهام العمل اللازمة في عملية التعليم، أي تحديد الأهداف العامة و الاحتياجات ثم إعداد قائمة بالمواضيع الرئيسية، وتحديد الأهداف العامة و الخاصة لتعليم كل موضوع.

2- تحديد خصائص المتعلمين الواجب اعتبارها في أثناء تصميم التعليم.

3- تحديد الأهداف التعليمية بشكل سلوكي قابل للقياس و الملاحظة .

4- تحديد محتوى المادة التعليمية التي ترتبط بالأهداف التعليمية.

5- التقدير القبلي (الأولي) لمدى ما يعرفه المتمدرسون من أهداف الموضوع الذين هم بسدده.

6- تصميم نشاطات التعلم و التعليم، واختيار المصادر و الوسائل التعليمية التي تساعد في تحقيق الأهداف.

7- تحديد الإمكانيات و الخدمات المساندة، مثل الميزانية و الأفراد العاملين و جدول الدراسة و الأجهزة و التسهيلات المادية التي تساعد في خطة تنفيذ الدرس.

8- تقويم تعلم المتمدرسين، و الاستفادة من هذا التقويم في مراجعة و إعادة تقويم أي جانب من خطة التدريس يحتاج إلى تحسين(الحيلة،2008، 71، بتصرف).

03- نموذج روبرتس:

1-تحديد الاحتياجات.

2- تحديد الأهداف.

3- إجراء التقويم التكويني للاحتياجات التعليمية و الأهداف التعليمية.

4و5- تحليل الهدف التعليمي و خصائص المتعلمين.

6- إجراء التقويم التكويني لتحليل الأهداف و خصائص المتعلمين.

7 و 8- كتابة الأهداف الأدائية، والبنود الاختبارية.

9- إجراء التقويم التكويني للأهداف الأدائية.

10-تحديد الاستراتيجيات التعليمية.

11- إجراء التقويم التكويني للاستراتيجيات التعليمية.

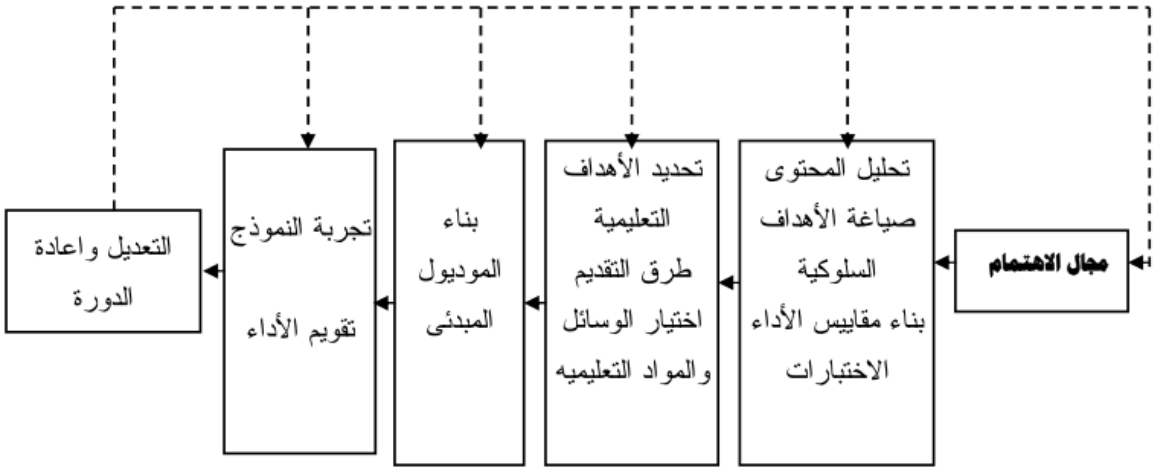
12-تطوير المواد التعليمية.

13- إجراء اختبار أولي (استطلاعي) للتعليم.

14- صياغة و بلورة المواد التعليمية بشكل نهائي.(الحيلة، 2008، 73،بتصرف)

04- نموذج "علي عبد المنعم" للتصميم التعليمي على المستوى المصغر:

و هو المستوى الخاص بتصميم دروس أو وحدات تعليمية مصغرة، و يأتي هذا النموذج في ستة عناصر أساسية ، تبدأ بمجال الإهتمام، ثم تحليل المحتوى العلمي و الأهداف و بناء الاختبارات، يليها مرحلة تحديد الأهداف التعليمية بدقة و طرق التعليم و اختيار الوسائل التعليمية، ثم تأتي مرحلة الموديل بشكل مبدئي ثم مرحلة التجربة، ليختتم بمرحلة التطوير و التعديل(صالح، 1428، 13، بتصرف)

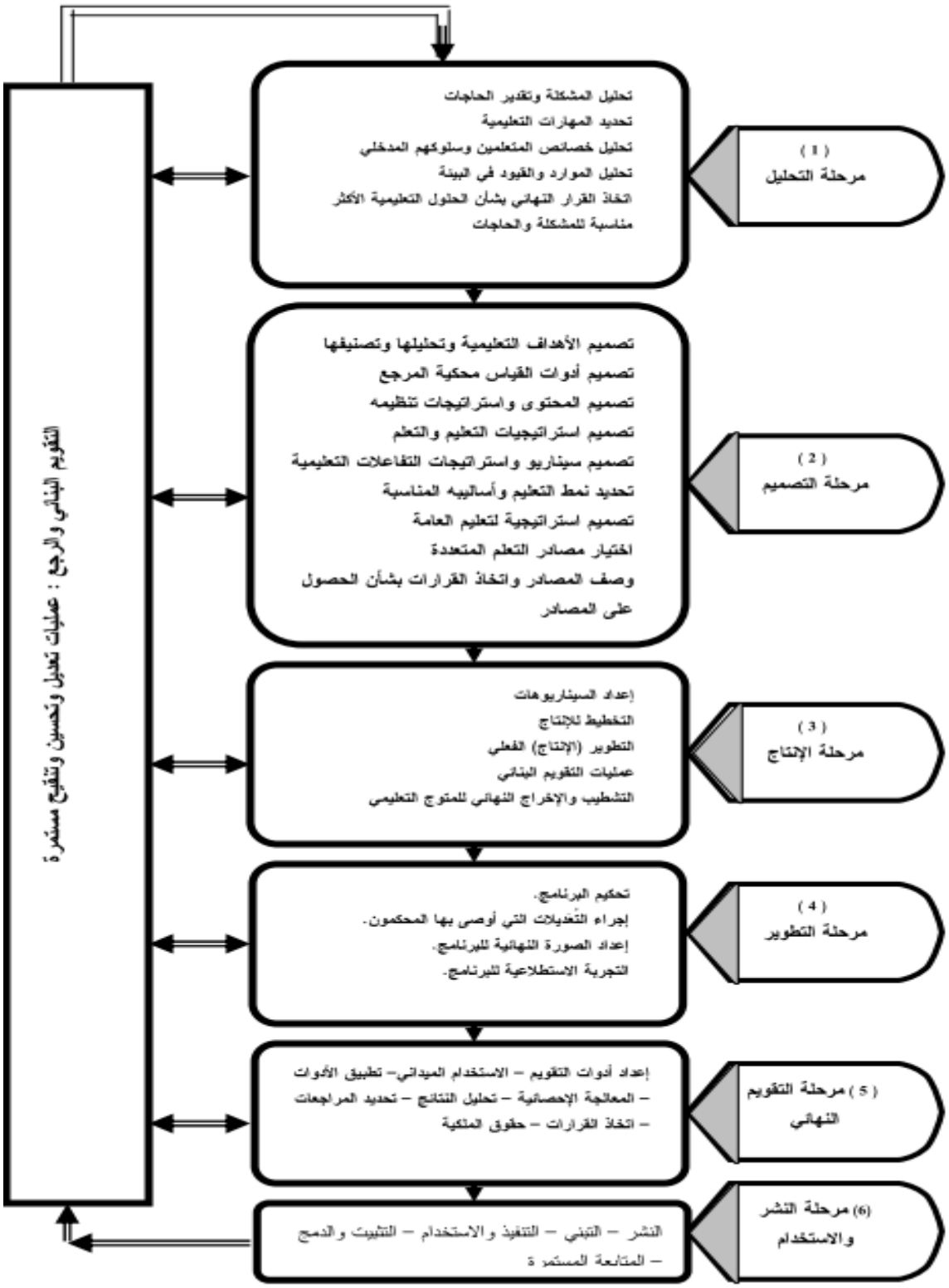


شكل رقم (02) نموذج علي عبد المنعم.

-نموذج عبد اللطيف الجزار 1995

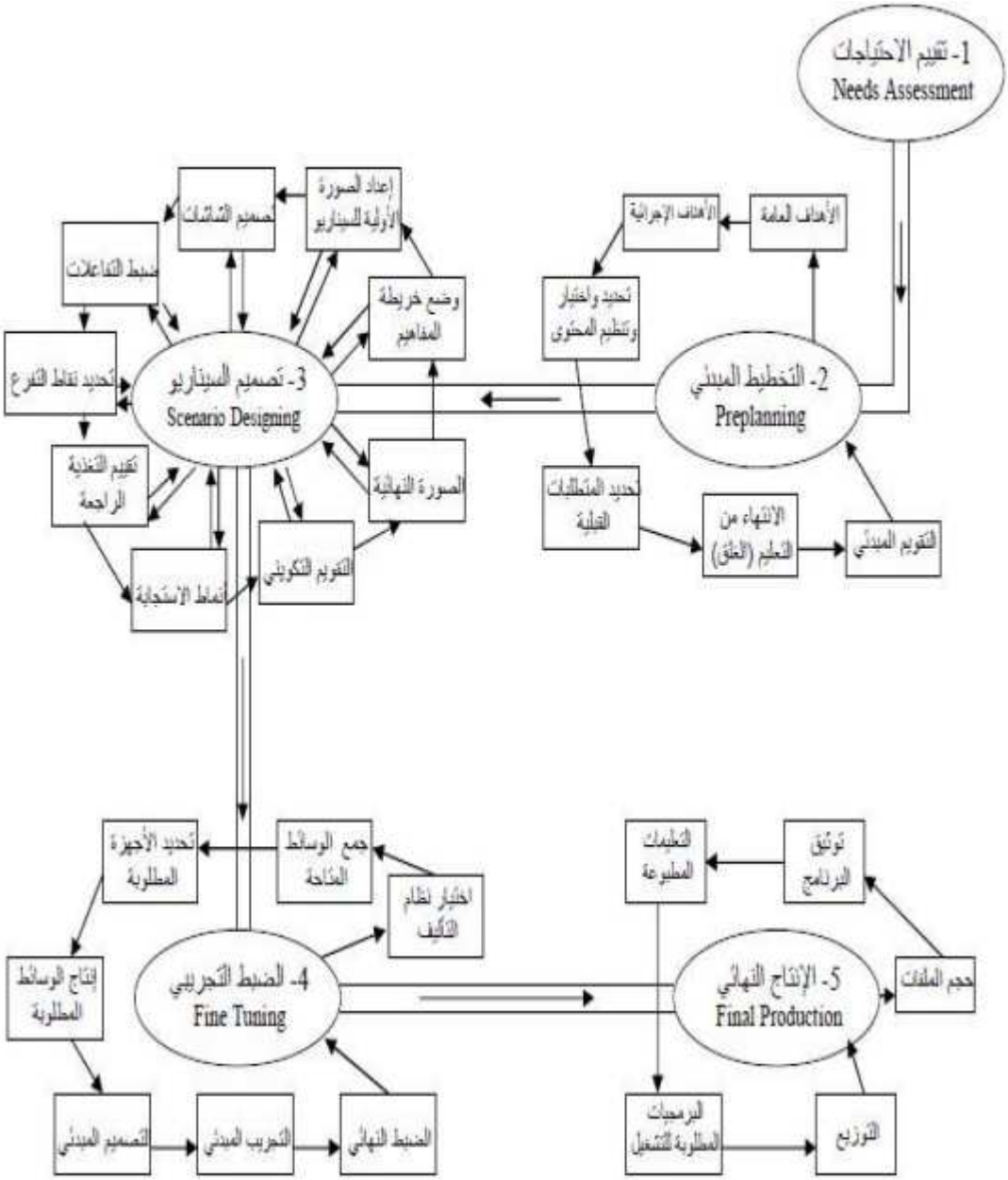
شكل رقم (03) نموذج عبد اللطيف الجزار 1995 (خميس،2003، 88)

05- نموذج محمد عطية خميس 2003:



شكل رقم (04) نموذج محمد عطية خميس (خميس،2003، 91)

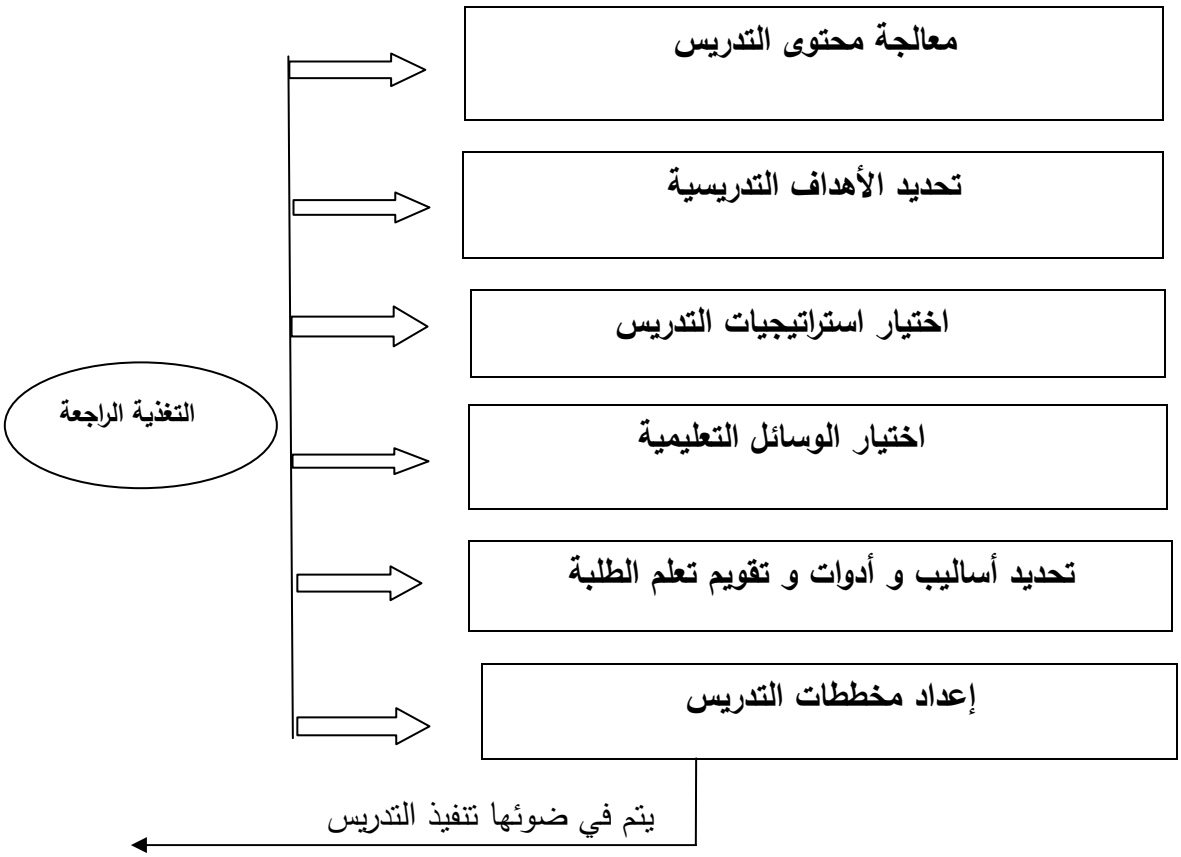
06- نموذج نبيل جاد عزمي للتصميم التعليمي للوسائط المتعددة



شكل رقم (05) نموذج نبيل جاد عزمي للتصميم التعليمي للوسائط المتعددة

(عزمي، 2001، 18)

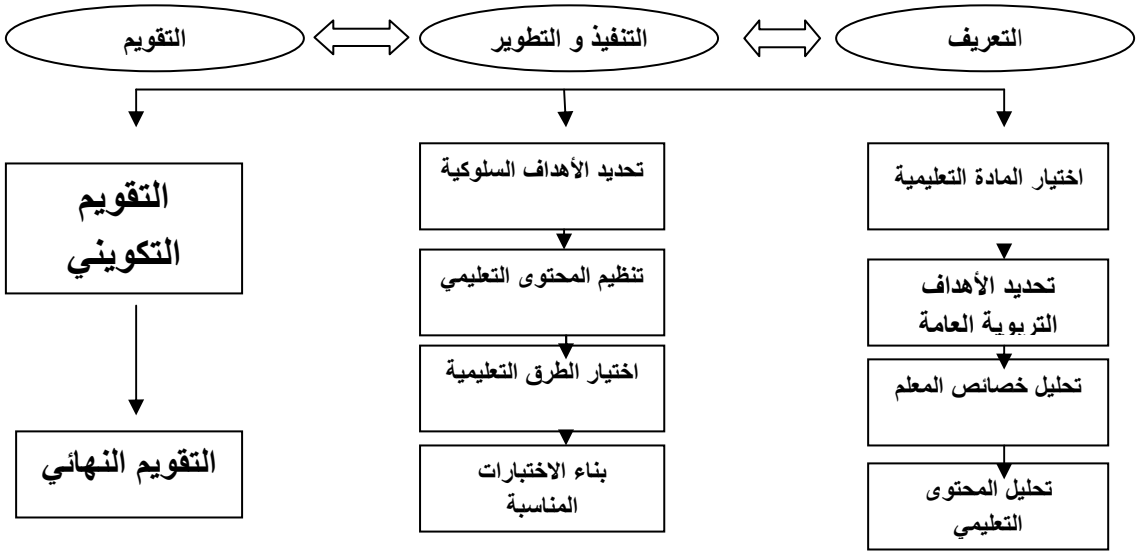
07 –نموذج "زيتون" لتصميم التعليم:



شكل رقم (06) نموذج "زيتون" لتصميم التعليم على المستوى المصغر

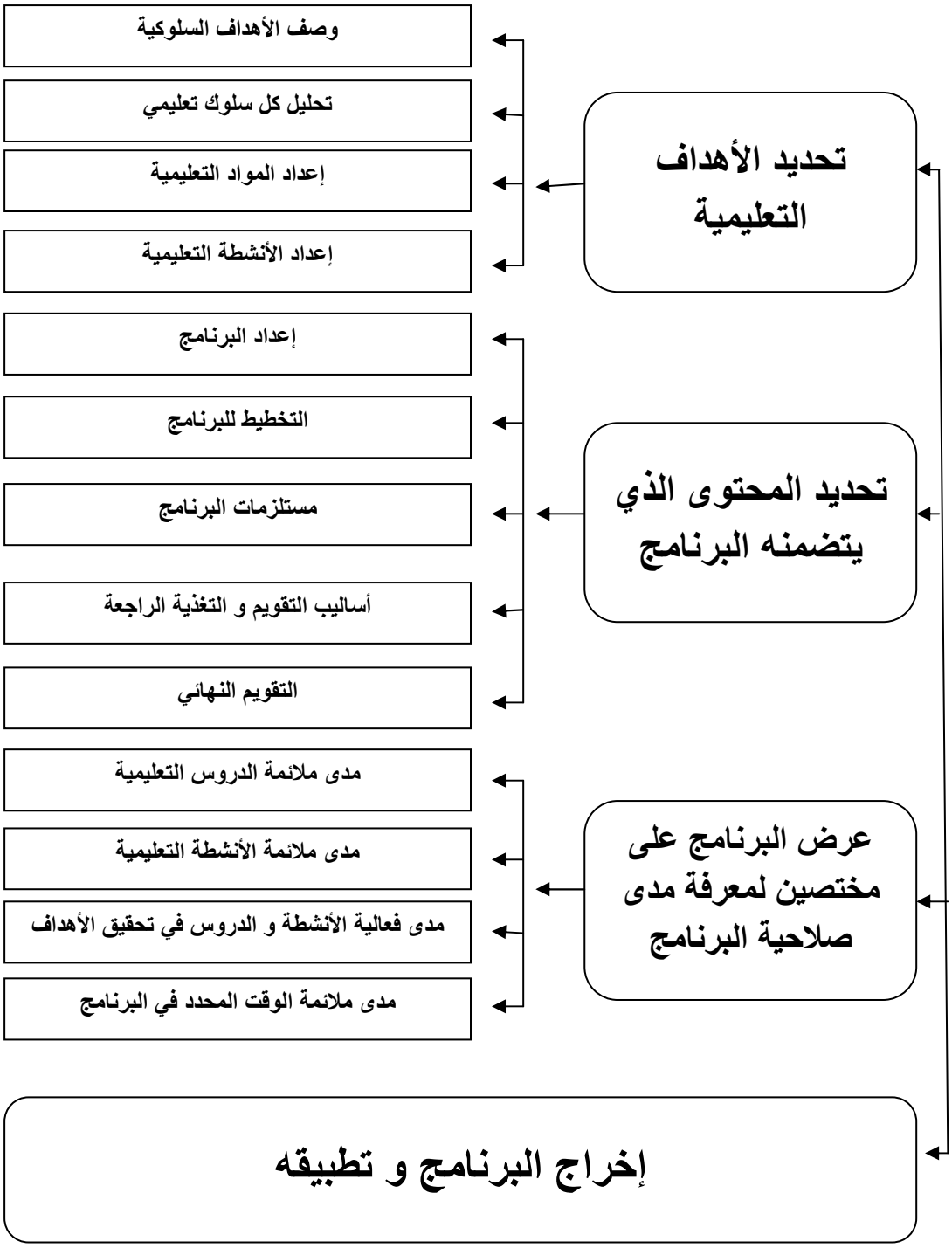
(الحيلة، 2008، 74)

08– نموذج حمدي لتصميم التعليم وفق المنحي النظامي:



شكل(07) نموذج حمدي لتصميم التعليم (الحيلة، 2008، 74)

09- نموذج زينب خنجر مزيد (2012)



شكل رقم (08) نموذج زينب خنجر مزيد (مزيد، 2012، 1021)

- **النموذج المختار من طرف الباحث:**

انطلاقاً من النماذج المقدمة و خطوات إعدادها المتنوعة، تم اختيار النموذج التاسع من طرف الباحث كونه يتلائم مع أهداف الدراسة و عينتها.

- **خلاصة:**

من خلال ما تم تقديمه في هذا الفصل، نقول أن البرامج التعليمية لها دورها الفعّال في عملية تعلم المتمدرس حيث تقدمها بصورة جذابة و معززة و تساهم في جعله عنصراً رئيسياً فيها عكس ما كان عليه في الطريقة التقليدية حيث كان متلقياً فقط دون إشراكه في العملية التعليمية، و تساعده في اكتساب معرفة عملية تحقق له الاستقلالية و الاعتماد على الذات و مواجهة المواقف التعليمية التي تعيقه في نموه المعرفي و العقلي و النفسي في ظل العملية التعليمية التعلمية، لذا وجب إعطاؤها قدراً كافياً من جانب القائمين على المنظومة التربوية.

- قائمة المراجع:

1- المعاجم و القواميس:

01- أحمد مختار عمر (2008): *معجم اللغة العربية المعاصرة*، مجلد 01، ط1، عالم الكتب للنشر و التوزيع، القاهرة- مصر .

2- الكتب و المصادر:

02 - أبو حماد، ناصر الدين (2008): *اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية (تطبيق ميداني)*، عالم الكتب الحديث، ط1، عمان-الأردن.السيد فتحي عبد الرحيم (1982): سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتجيات التربية الخاصة، ط2، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

03-54- أحمد عبد الله، فهيم مصطفى (2000): *الطفل ومشكلات القراءة*، ط4، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة- مصر.

04- البحيري جاد سيد أحمد ، ايفرات جون، محفوظي عبد الستار، أبو الديار مسعد(2009): *الدسليكسيا، دليل الباحث العربي*، مركز تقويم وتعليم الطفل، ط2، الكويت، pdf

05- البطاينة أسامة محمد ، الرشدان مالك أحمد ، السبايلة عبيد عبد الكريم، عبد المجيد محمد الخطاطبة (2005): *صعوبات التعلم النظرية والتطبيق*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان- الأردن.

06- الداهري، صالح حسن (2005): *صعوبات التعلم*، دار الفكر العربي، بدون طبعة، الأردن.

07- السيد، عبيد ماجدة (2001): *تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية* ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.

08- السيد، سيد عبد الحميد سليمان (2006): *الدسليكسيا*، رؤية نفس- عصبية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر.

09- الزيات، فتحي مصطفى (1998): *صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، pdf.

10- الحيلة، محمد محمود (2005): *تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعليمة*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط3، عمان-الأردن.

11- الحيلة محمد محمود (2008): *تصميم التعليم نظرية وممارسة*، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

12- السعيدي، أحمد (2009): *مدخل إلى الديسليكسيا*، برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، بدون طبعة، الأردن.

13- الوقفي ، راضي (2009): *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان- الأردن. كمب، جرولداي (1985): التصميم التعليمي، خطة لتطوير الوحدة الدراسية والمساق، ترجمة محمد الخوالدة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع- جامعة اليرموك.

14- بطرس حافظ بطرس (2009): *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*، دار المسيرة للنشر والتوزيع،ط1، عمان- الأردن.

15- ملحم، سامي محمد (2002): *صعوبات التعلم*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان- الأردن.

16- حافظ، نبيل عبد الفتاح (2000): *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة، مصر.

17- ربيع، محمد (2008): *الإدراك البصري وصعوبات التعلم*، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، بدون طبعة، الأردن.

18- عبيدات محمد ، أبو ناصر محمد ، مبيضين عقلة (1999): *منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات*، دار وائل للنشر، ط2، عمان-الأردن.

19- فندي، محمود العبد الله (2007): *تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية*، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

20- محمود عوض سالم (2008): *صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج*، ط3، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، الأردن.

21- عميرة صلاح علي (2005): *صعوبات تعلم القراءة والكتابة*، التشخيص والعلاج،ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

22- رشدي طعيمة، محمد الشعيبي (2006): *تعليم القراءة والأدب*، إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع، بدون طبعة، دار الفكر العربي ، القاهرة- مصر.

23- فهيم، مصطفى (2001): *مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة*، التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر.

24- قاسم عاشور راتب ، مقدادي محمد فخري (2009): *المهارات القرائية والكتابية* : طرائق تدريسها و استراتجياتها، بدون طبعة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

25- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2011): *صعوبات التعلم النمائية*،ط1، دار ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة-مصر.

26- مصطفى عبد السميع محمد، أماني صلاح محمد، حسان محمد ربيع، سوزان مرزوق (2009): *برامج الأطفال المحوسبة*،ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

27-عطية، حسين محمد (2003):*عمليات تكنولوجيا التعليم*، مكتبة دار الحكمة، د/ط، القاهرة- مصر.

28- عزمي، نبيل جاد (2001): *التصميم التعليمي للوسائط المتعددة*، ط1، دار الهدى للنشر والتوزيع- مصر.

29- صالح، أحمد شاكر صالح (1428ه)، *أسس ومواصفات تصميم برامج الحاسب الذكية لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات*، كلية المعلمين بالباجة، السعوديةpdf .

30- محمد كامل الناقة (1987): *البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات-أسسه واجراءاته*،د/ط مطابع الطوبجي للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر.

31- دويداو، عبد الفتاح (1996): *سيكولوجية النمو و الارتقاء*، دار المعرفة الجامعية، ط1.

32- توما، جورج خوري (2000): *سيكولوجية النمو عند الطفل و المراهق*، ط1،المؤسسة الجامعية للدراسات،بيروت-لبنان.

33- رفعت محمد رمضان، شعلان محمد سليمان،خطاب عطية علي (1984): *أصول التربية و علم النفس*،د/ط، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر.

34- الخوالدة، محمد محمود (2003): *المنهاج الابداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة*،د/ط،دار المسيرة، عمان-الأردن.

35- ميخائيل، معوض (1983): *سيكولوجية النمو الطفولة و المراهقة*،د/ط، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية-مصر.

36- سلامة، محمد آدم (1973): *علم النفس الطفل*، المديرية الفرعية للتكوين خارج المدرسة،ط1، وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي-الجزائر.

- الأطروحات:

37- بن نعيمة، وفاء (2012): *قلة الانتباه وفرط الحركة وعلاقته بصعوبات القراءة*،رسالة ماجستر جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر،pdf.

38- شرفوح البشير (2006): *انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين*، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الجزائر-الجزائر، pdf.

39- أبو حجاج أحمد زينهم (1996): *برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا-مصر ،pdf .

40- بن صافية آمال (2002): *الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة*، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، pdf.

41- مسعودة، عياد (2007): *اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية*،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، رسالة ماجستر جامعة منتوري قسنطينة-الجزائر، pdf.

42- الحولي، خالد عبد الله سليمان (2010): *برنامج قائم على الكفاءات لتنمية مهارة تصميم البرامج التعليمية لدى معلمي التكنولوجيا*، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، pdf

43- السهلي مريم عبد الرحمن ، عزيزة مبارك العلوني، ندي محمد ميمي، مهرة فارس المطيري (1432هـ)، *فاعلية برنامج تعليمي في تنمية بعض من مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال ماقبل المدرسة*، رسالة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني ، جامعة طيبة، السعوديةpdf .

44- اللولو، فتيحة صبحي (2001):*أثر برنامج المقترح في ضوء الكفاءات على النمو المهني لطلبة العلوم بكليات التربية بغزة*، رسالة دكتوراه كلية التربية، جامعة عين الشمس بالتعاون مع جامعة غزة، فلسطين ،pdf .

45- إياد النجار: (2002): *الحاسوب وتطبيقاته التربوية*، مركز النجار الثقافي، عمان- الأردن.

46- بورصاص فاطمة الزهراء (2009): *تقييم التربية التحضيرية الملحقة بالمدرسة الابتدائية في الجزائر*، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر،PDF .

47- التسيير التربوي و الإداري (2004): المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الجزائر

48- العنيزات، صباح حسن حمدان (2006): *فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظريات الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة و الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم*،رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا-الأردن، pdf

49- الفرا فاروق (1982): *تطوير كفاءات تدريس الجغرافيا باستخدام الوحدات النسقية*، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

50- الشهري، محمد بن هادي بن علي (2012): *فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة الصامتة في تنمية مهارات الفهم القرائي و الإتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى ، السعودية،pdf.

51- عوض، سوسن أحمد محمد (2002): *فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم*، رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم، pdf.

52- الحوري، علي أمه الرازق (1986): *الاستعداد للقراءة قياسه وتنميته لدى تلاميذ الصف الأولى ابتدائي بالجمهورية اليمنية*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين الشمس، مصر pdf.

53- سعيد، فوزية محمد (1994): *برنامج مقترح للاستعداد للقراءة لأطفال الروضة بدولة الإمارات العربية المتحدة*، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين الشمس- مصر،pdf.

54- برغوث، رحاب صالح (2002): *برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال*، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين الشمس- مصر، pdf.

55- ميرفت، نور الدين يمني (2005): *فعالية برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري في اكتساب الاستعداد للقراءة لأطفال ماقبل المدرسة*، رسالة دكتوراه، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين الشمس- مصر، pdf

56- جودة، جيهان محمود (2001): *بعض العوامل الأسرية المساعدة في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة*، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر،pdf

- المجلات:

57- مزيد، زينب خنجر (2012): *تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الروضة*، مجلة الأستاذ، العدد (203) الصفحة (1003-1028). أحمد بلقيس، مرعي توفيق (1998): الحقائب التدريبية، ط1، الدار العربية للموسوعات، بيروت لبنان pdf.

58- ملكاوي، محمد زايد محمد (2006): *فاعلية برنامج تدريبي لتحسين نطق بعض الأصوات العربية لدى الأطفال المعاقين سمعياً إعاقة متوسطة في مرحلة الروضة*، مجلة جامعة دمشق-العدد الأول+الثاني 2011، pdf.

59- حامد، منصور أحمد (1985): *كيفية إعداد المتخصصين والنهوض بالعاملين في هذا المجال مهنيا وتربويا لمستويات التعليم المختلفة*، مجلة تكنولوجيا التعليم، المركز العربي للتقنيات التربوية، العدد الثامن ، الكويت.

60- مسعود منتصر، محمد الساسي الشايب، إسماعيل العيس (2004): *الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة، معطيات* ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (الرابعة و الخامسة)، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة، الجزائر،pdf

- الأنترنت:

61-. http://www.alnodom.com/index.php .Le 25/04/2015 a 16h32

62-www.onefd.edu.dz/infpe/.../L1-env2-c-psycho.pdf , le 2015/04/27 a 16h35.

63-https://docs.google.com/file/d/0B5QKmqGZCzZtTXVDSlpjdXdNTHM/preview?pli=1 le 23/03/2015 a 10h30.

64- http://www.help-curriculum.com/?p=668 le 25/05/2015 a 16h55

65-http://www.neelwafurat.com/itempage.aspx?id=egb1333325136431&search=books 11/05 / 2015 a 11h36.

66- uqu.edu.sa/files2/tiny.../file**man**ager/.../lecture4.ppt le 03/06/2015 a 14h36

67-sbasharqia.com/booklib/2013-06-09%2007-44-31.doc le 09/06/2015.

68-https://www.facebook.com/maanfor.speech/posts/160668814070819 le 23/03/2015 a 15h31.

خاتمـة الدراسة:

في الأخير و استنتاجاً، من خلال الدراسة التي أنجزت في جانبيها النظري و الميداني و التربص الذي تم، و انطلاقاً من تطبيق الأدوات المختلفة على عينة البحث و نتائجها يمكن القول: لأن للبرنامج التعليمي باستخدام الحاسوب فعالية في علاج صعوبات القراءة لدى متمدرسي السنة الأولى ابتدائي الذين لم يتلقوا تعليماً تحضيرياً.

مما يدل على ضرورة الاهتمام بهذه الفئة العمرية و إعطائها قدراً كبيراً من المتابعة البيداغوجية من جميع الأطراف المعنية بذلك، وخاصة في هذه المرحلة بالذات "مرحلة دخول الطفل إلى المدرسة و دمجه مع أطفال آخرين تلقوا تعليماً تحضيرياً" لما لها من أثر على تكوينه النفسي و الانفعالي و الاجتماعي بوجه الخصوص و على تعليمه الآني و اللاحق بوجه عام، وكذلك في بناء شخصيته، و البحث في سبل إنجاح العملية التعليمية التعلمية ببناء و تصميم البرامج التي تسعى إلى علاج مثل هذه الصعوبات الأكاديمية و تفعيل عنصر تكنولوجيا التعليم و إدخاله و جعله كبديل للطرق التقليدية التي تعتمد عليها في التدريس.

و كل هذا من أجل التخفيف و القضاء على الظواهر المدرسية التي انتشرت بكثرة، كالتسرب المدرسي، التأخر الدراسي، العنف المدرسي...