الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Sciences Sociales et Humaines

جامعة البويرة

قسم علم النفس وعلوم التربية

علاقة عسر القراءة

بالتفاعل الصفي

لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في تخصص تربية خاصة وتعليم مكيوف.

من إعداد الطالبتين:

- مصباح صبرينة.
- دراج سيليا.

تحت إشراف الأستاذة:

* أ. بوكنوس عائشة.

السنة الجامعية: 2022/2021

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم ﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ النمل الآية 19

"الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله."

نتوجه بجزيل الشكر و التقدير و الامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على انجاز هذا العمل و تذليل ما واجهناه من صعوبات.

وإنه لمن دواعي الفخر والاعتزاز أن نتقدم بخالص الشكر وأسمى التقدير إلى أستاذتنا المشرفة الأستاذة" بوكنوس عائشة "

التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها ونصائحها القيمة التي كانت لنا عونا في إتمام هذا البحث.

و لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر أيضا إلى كل الأساتذة الذين رافقونا طيلة المشوار الجامعي، خاصة أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية.

وأخيراً نتوجه بالشكر لكل من ساهم في إخراج هذا البحث.

وكما بدأنا بحمد الله وشكره، نختتم بحمده وشكره والصلاة والسلام على رسوله عليه أفضل الصلاة والسلام.

صبرينة وسيليا

إهداء

إلى والدتي الغالية التي جعلتني في دعائها ،والتي أعيش برضاها حفظها الله تعالى ورعاها.

إلى والدي العزيز الذي غرس في قلبي حب العلم أمده الله تعالى بالعافية .

إلى إخوتي وأخواتي نور عيني الذين صبروا الصبر الجميل معي.

إلى صديقاتي.

إلى زملائي الطلبة الذين رافقوني طيلة الحياة الدراسية .

إلى الذين تسعهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي.

صبرينة

إهداء

إلى من هما مثل الأيادي والعيون فعندما تتأذى الأيادي تدمع العيون وعندما تبكي العيون تمسحها الأيادي (أمي و أبي).

إلى هبة الرحمن لي والصباح الباسم دائما أخواتي

مصدر سعادتي

حفظهن الله لي.

إلى صديقاتي

إلى زملائي الطلبة الذين رافقوني طيلة الحياة الدراسية .

إلى الذين تسعهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي.

سيليا

فهرس المحتويات

كلمة شكر

إهداء

مقدمة..... (أ)

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية الدراسة

1- إشكالية الدراسة..... 15

2- فرضيات الدراسة..... 16

3- أهمية الدراسة..... 16

4- أهداف الدراسة..... 17

5- أسباب اختيار الموضوع..... 17

6- تحديد المفاهيم إجرائيا 17

7- الدراسات السابقة..... 17

8- تعقيب على الدراسات السابقة..... 19

الفصل الثاني: عسر القراءة

- **تمهيد..... 23**

1- عسر القراءة

1-1- مفهوم عسر القراءة..... 23

1-2- التطور التاريخي لعسر القراءة..... 24

1-3- أسباب وعوامل عسر القراءة..... 25

1-4- أعراض عسر القراءة..... 27

1-5- أنواع عسر القراءة..... 28

1-6- النظريات المفسرة لعسر القراءة..... 31

1-7- تشخيص المعسرين قرائيا..... 32

1-8- علاج المعسرين قرائيا..... 34

*خلاصة الفصل..... 36

الفصل الثالث: التفاعل الصفي.

- تمهيد..... 39

1- مفهوم التفاعل الصفي..... 39

2- أهمية التفاعل الصفي..... 40

3- أنواع التفاعل الصفي..... 40

4- خصائص التفاعل الصفي..... 42

5- وظائف التفاعل الصفي..... 43

6- استراتيجيات التفاعل الصفي..... 43

7- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي..... 44

8- النظريات المفسرة للتفاعل الصفي..... 46

9- دور المعلم في ادارة التفاعل الصفي..... 49

10- معيقات التفاعل الصفي..... 50

- خلاصة الفصل..... 51

الجانب الميداني:

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.

- تمهيد..... 54

1- الدراسة الاستطلاعية..... 54

2- المنهج المستخدم في الدراسة..... 54

3- عينة الدراسة..... 55

4- مكان اجراء الدراسة..... 56

5- أدوات الدراسة..... 56

6- الأساليب الإحصائية لجمع البيانات..... 57

*خلاصة عامة..... 60

- قائمة المراجع

- الملاحق

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة حسب الابتدائيات	**55**
02	توزيع العينة حسب السن	**55**
03	توزيع العينة حسب متغير الجنس	**56**
04	توزيع العينة حسب الوضعية الدراسية	**56**

مقدمة

تعد القراءة اهم مصدر معرفي يعتمد عليه الانسان لتكوين خبراته العلمية الاجتماعية النفسية والانفعالية فهي وسيلة من وسائل النمو والازدهار والرقي بالمجتمعات الى مصاف الحضارة خاصة في عصورنا الاخيرة والتي صارت فيها المعلومات تزداد وتتسارع بتسارع الوسيلة التكنولوجية الحاملة لها فبعدما كان الكتاب اساس التدوين صارت الانترنت والكتب الالكترونية من ضرورات الحياة العصرية.

وتعد القراءة ايضا وسيلة اتصال هامة لها تأثيرها الخاص في بناء الشخصية وتكوينها وتمكن المتعلم من القدرة في التعرف على الكلمات والحروف وكيفية نطقها وتكوين جمل من خلالها فاكتساب القراءة ومهاراتها ضروري جدا للفرد لكنه اكثر ضرورة بالنسبة للتلميذ في المرحلة الابتدائية، وضعف هذه الاخيرة يؤدي بالتلميذ الى عدم التفاعل مع غيره داخل المدرسة وذلك بسبب شعوره بالضعف في القراءة وتوهمه بسخرية زملائه منه مما يؤدي الى احداث قلق للتلميذ، والقراءة تعد من مهارات الاتصال التي يبنى عليها الكثير من مهارات التعلم، وإتقانها يساعد الشخص على اكتساب العديد من المعارف والحصول على المعلومات وحسب الاستطلاعات التي تم القيام بها بالنسبة للتعليم الابتدائي اتضح ان هناك مجموعة من التلاميذ يعانون من عسر القراءة.

وهذا ما ادى بنا الى الشروع في هذه الدراسة حيث انصب اهتمامنا على دراسة العلاقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وتضمنت دراستنا جانبين احداهما نظري والأخر تطبيقي بحيث يتضمن الجانب النظري ثلاث فصول:

الفصل الاول يحتوي على الاطار العام لإشكالية الدراسة، واعتباراتها من تساؤلات الدراسة وفرضيتها مرورا بأهداف الدراسة وأهميتها وأسباب اختيار الموضوع مرورا الى تحديد المفاهيم اجرائيا، وصولا الى ذكر الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

اما **الفصل الثاني** تم التطرق من خلاله الى مفهوم عسر القراءة والتطور التاريخي لها وأسبابها، عواملها وأعراضها وأنواعها كما تم التطرق الى النظريات المفسرة لها وصولا الى تشخيص وعلاج المعسرين قرائيا.

وتناولنا من خلال **الفصل الثالث** مفهوم التفاعل الصفي، أهميته وأنواعه. كما تم التطرق الى خصائص ووظائف التفاعل الصفي وأيضا استراتيجيات التفاعل الصفي والعوامل المؤثره فيه ونظرياته وأيضا دور المعلم في ادارة التفاعل الصفي ومعيقاته.

اما **الجانب التطبيقي** فقد احتوى على فصل الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية والمتضمن للدراسة الاستطلاعية والهدف منها والمنهج المستخدم وعينة الدراسة ومكان اجرائها والأدوات المستعملة في جمع البيانات وخصائصها السيكومترية وصولا الى الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة ثم انهاء الدراسة بخلاصة عامة ثم قائمة المراجع وتم إدراج الملاحق.

الفصل الأول:

الإطار العام لإشكالية الدراسة

الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية الدراسة.

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهمية الدراسة.

4- أهداف الدراسة.

5- اسباب اختيار الموضوع.

6- تحديد المفاهيم اجرائيا.

7- الدراسات السابقة.

8- تعقيب على الدراسات السابقة.

1/- إشكالية الدراسة:

تحتل المدرسة مركزا استراتيجيا في المجتمع نظرا لأهميتها القصوى ودورها البارز الذي تلعبه في تنمية المجتمعات اذ تعتبر المسؤول الاكبر في تكوين النشئ وتسعى الى ترسيخ تراث الأمة الثقافي، للاجيال الناشئة وتحافظ عليه من جهة وتعززه وترفع من مستواه الى اعلى درجات التقدم والرقي من جهة اخرى. وتساعد على توفير الجو الملائم الذي يساعد التلاميذ للاندماج في الوسط التربوي وتحقيق الغاية من وجودها، ونظرا لتعدد وظائفها تعتبر القراءة من اكثر المهارات التي تركز المدارس على تعليمها حيث يبدأ تعليم التلاميذ القراءة بشكل رسمي في اولى مراحلهم التعليمية الاساسية وكونها عاملا من العوامل الاساسية في النمو العقلي والانفعالي للفرد، والتي يجب على الفرد امتلاكها فكلما كان الفرد متمكنا من اللغة والقراءة كلما ارتفع مستوى تعليمه اذ تشكل المحور الاساسي العام للتعلم الاكاديمي وأي خلل يصيب هذه الاخيرة فإنه يؤدي حتما الى تشكل عسر القراءة. **(عبد الحميد سليمان السيد، 2005).**

ويعد عسر القراءة من الاضطرابات الاكثر شيوعا ويظهر في عدم القدرة على القراءة الجهرية والصامتة وكذا في عدم القدرة على فك الرموز الكتابية والتعرف عليها وهذا يشكل عبئا وفاقدا حقيقيا بين التلاميذ تأهلهم قدراتهم العقلية على النجاح والتفوق احيانا إلا ان هذا الاضطراب يعيقهم عن ذلك.

فحسب دراسة جمال بالبكاي 2013 والتي ضمت تقييم وتشخيص صعوبات تعلم القراءة وتمثلت في ان الطريقة المستخدمة في جمع المعلومات المتعلقة بالصعوبات القرائية عند الاطفال تعتمد على نمط المعلومات المحددة والمطلوبة من طرف المعلم مثل اختبارات التحصيل الجماعية في القراءة لجمع المعلومات المتعلقة لمستوى القراءة، ومن جانب اخر يستعمل المعلم تطبيق اختبارات رسمية وأخرى غير رسمية لتشخيص صعوبات تعلم القراءة. **(البطانية، وآخرون، 2010، ص 100).**

وحسب الدراسة التي قام بها سوانسن والكسندر 1997 حول تفاعل العمليات المعرفية وعلاقتها بالأداء القرائي حيث هدفت هذه الدراسة الى الكيفية التي تتفاعل لها العمليات المعرفية وتترابط بصورة متداخلة للتنبؤ بذوي صعوبات التعلم القرائي.

ونجد ايضا دراسة ديبراي رينزن 1979 تمثلت في بناء اختبار لتشخيص عسر القراءة هدفت هذه الدراسة الى معرفة الاخطاء المرتكبة خلال القراءة من اجل اجراء لهم الفحص وتم اقتراح اختبار كأداة صالحة للتشخيص وسماه LEXIMETRIE يسمح بتحليل الفعل القرائي عن طريق مقياسين هما التصحيح والسرعة. **(شرفوح، 2006).**

فحسب هذه الدراسات نجد ان صعوبات التعلم بشكل عام وبالأخص عسر القراءة يتضح ان هذه المشكلة يعاني منها الكثير من الاطفال وهذا راجع الى عدة اسباب ومنها عدم تفاعل التلميذ مع ما يوجه له في الصف الدراسي.

فالتفاعل الصفي يعتبر محركا لعملية التعليم حيث تكمن اهميته بين اطراف العملية التعليمية في كونه يساعد على تحسين مستوى التعليم ويساعد التلميذ ويعطيه الفرصه لإبداء الرأي والتعبير عن افكاره فهو يشكل جوا للتعلم الذاتي مما يبرز ان المدرسة مؤسسة اجتماعية وجدت لتحقيق اهداف المجتمع وأغراضه التي سطرها للوصول الى مرتبة عالية بين الامم والمجتمعات الاخرى.

وبناءا على ما سبق ذكره جاء اهتمامنا بدراسة عسر القراءة وعلاقته بالتفاعل الصفي وعليه نطرح التساؤل الرئيسي التالي:

*هل توجد علاقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

وتتفرع من هذا السؤال الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية :

1/- هل توجد علاقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

2/- هل توجد علاقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي الغير اللفظي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

2/- صياغة الفرضيات:

الفرضية الاساسية :

* توجد علاقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

وتندرج تحتها الفرضيات الجزئية التالية:

* توجد علاقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ السنه الرابعة ابتدائي.

* توجد علاقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي الغير اللفظي لدى تلاميذ السنه الرابعة ابتدائي.

3/- اهداف الدراسة:

* الكشف عن العلاقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

* الكشف عن العلاقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي .

* الكشف عن العلاقة بين عنصر القراءة والتفاعل الصفي الغير اللفظي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

4/- اهمية الدراسة:

كون عسر القراءة من الاضطرابات الاكثر شيوعا ومشكل يعاني منه اغلب تلاميذ المستوى الابتدائي فإن:

* اعتبار القراءة المحور الاساسي العام للتعلم الاكاديمي وصعوبتها يؤدي الى صعوبات اخرى.

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

5/- اسباب اختيار الموضوع:

* معرفه مدى تأثير عسر القراءة على التفاعل الصفي.

* القراءة عامل مهم ورئيسي في التعلم.

* الرغبة الشخصية في دراسة الموضوع.

6/- تحديد المفاهيم اجرائيا:

* **تعريف العسر القرائي:** عسر القراءة هي الصعوبة في اكتساب ميكانيزمات القراءة لدى التلاميذ المتمدرسين الذين لديهم ذكاء عادي، وذلك في غياب الاضطرابات الحسية الحركية و الإعاقة السمعية البصرية، و هي ما يظهره كل من اختبار القراءة الجهرية و الصامتة " و الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة . كما يسمح بتشخيص اضطرابات عسر القراءة عند تلاميذ المدارس الابتدائية.

* **تعريف التفاعل الصفي:** هو عبارة عن الحوارات و السلوكات التي تدور داخل حجرة الصف بصورة منتظمة وهادفة سواء كانت هذه الحوارات و السلوكات شفوية أو غير شفوية بحيث يكون بسلوك المتفاعلين تأثير في بعضهم البعض ويكون ذلك التأثير عن طريق نظام ثنائي أو يمتد إلى نظام أكثر اتساعا وذلك من أجل تسهيل عملية التعلم.

7/- الدراسات السابقة:

1- دراسة هنشور (1992) حول أثر استخدام السياق contextcues في التعرف على الكلمة باختلاف مستوى القراءة :

من 52 طفل متوسط عمرهم الزمني 11 سنة و 6 اشهر تم تقسيمهم الى ثلاث مجموعات فرعية، مجموعة الجيدين في القراءة، مجموعة متوسطين في القراءة، مجموعة الضعاف في القراءة.

تم استخدام ثلاث نصوص تختلف في قراءتها readability طبقا لمؤشر mugford يبلغ طول كل نص 300 كلمة في كل نص 20 كلمة صعبة كما تم استخدام اسلوب تحليل التباين للمقارنة بين متوسط عدد الاخطاء وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

* توجد فروق بين الجيدين والضعاف في دقة التعرف على الكلمة لصالح الجيدين.

* لا توجد فروق بين الجيدين والمتوسطين في عدد الاخطاء بالنسبة لنصوص الثلاثة.

* توجد فروق بين الضعاف والمتوسطين في دقه الاستجابة لصالح المتوسطين. **(عبد الحميد سليمان السيد، 2005).**

2- دراسة سفونسون وجاكبسون (svehssoh & Jacobson 2006)

وهي دراسة طويلة هدفت الى التعرف على ملامح نظريه الخلل الفونولوجي لدى الاطفال المضطربين قرائيا وكتابيا، وتكونت عينة الدراسة من 70 تلميذا من طلاب الصف الثاني الابتدائي ممن لديهم صعوبات في القراءة والكتابة بواقع 40 تلميذ من ذوي صعوبات القراءة والكتابة و 30 التلميذ من العاديين، ولقد توبع المشاركون على مدى عشر سنوات من خلال اختبارات قراءة الكلمات واختبارات القدرة المعرفية واسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط بين الخلل الفونولوجي ودرجات الاطفال على اختبارات القراءة والكتابة **(ابو الديار والبحيري و طيبه ومحفوظي وايفرات، 2012، ص52).**

3- دراسة شرفوح البشير (2006):

تحت عنوان انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسرين الجزائر .هدفت الدراسة الى التأكد من ان عسر القراءة لها تأثير على سلوك التلميذ المعسر، اما بالنسبة للمنهج المستخدم فكان المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة الاساسية من 60 تلميذ معسر و 60 تلميذ عادي، حيث مست الدراسة الذكور فقط وبالنسبة للعمر الزمني فتتراوح ما بين 9 الى 12 سنة، وتمت هذه الدراسة بمجموعة من المدارس الابتدائية بالجزائر العاصمة. وقد تم التحصل على النتائج التالية:

* وجود فروق دالة احصائيا بين المعسرين والعاديين بالنسبة للانتباه.

* وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الانتباه والأداء القرائي بالنسبة للمعسرين.

* وجود علاقة دالة احصائيا بين الانتباه والعدوانية بالنسبة للمعسرين.

* وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات التي تحصل عليها المعسرين والعاديين بعد تطبيق مقياس السلوك العدواني المباشر. **(شرفوح، 2006).**

4- دراسة محمد علي بناي (2015/2014):

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

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

*توصيات الدراسة: اعداد دورات تكوينية للمدرسين خاصة الجدد وتدريبهم على اساليب ضبط الصف وكيفية المحافظة على نشاطهم طوال اليوم.

8/- التعقيب على الدراسات السابقة:

بالنسبة لأهداف الدراسات لقد تنوعت واختلفت هذه الدراسات من حيث الاهداف، حيث نجد دراسة **هنشو (1992)** هدفت الى التعرف على الكلمة باختلاف مستوى القراءة اما دراسة **سفونسون وجاكبسون (2006)** هدفت الى التعرف ملامح نظرية الخلل الفونولوجي لدى الاطفال المضطربين قرائيا وكتابيا، بينما هدفت دراسه **شرفوح البشير (2006)** الى التأكد من ان عسر القراءة لها تأثير على سلوك التلميذ المعسر كما هدفت دراسة **محمد علي بناي (2015/2014)** الى البحث عن معوقات التفاعل الصفي التي يعاني منها مدرسي الطور الثالث من التعليم الابتدائي.

* بالنسبة للعينة:

- اختلفت العينة المختارة في الدراسات السابقة.

- حملت دراسة هنشو عينة قدرها 52 طفل تراوحت اعمارهم ما بين 11 سنة و 6 اشهر وقد شملت دراسة سفونسون وجاكبسون على عينة عددها 70 تلميذ في حين تكونت عينة دراسة شرفوح البشير من 120 تلميذ تتراوح اعمارهم ما بين 9 الى 12 سنة، وتألفت دراسة محمد علي بناي من 60 مدرس في الطور الابتدائي.

* بالنسبة للمنهج:

– اعتمدت كل من دراسة شرفوح البشير ودراسة احمد علي بناي على المنهج الوصفي.

* بالنسبة للأداة:

– اعتمدت دراسة محمد علي بناي على اداة الاستبيان، في حين اعتمدت دراسة هنشو على استخدام اسلوب تحليل التباين كما اعتمدت دراسة سفونسون وجاكبسون على اختبارات قراءة الكلمات واختبارات القدرة المعرفية.

* بالنسبة لنتائج هذه الدراسات:

* اوجه الاتفاق:

– اغلبية هذه الدراسات تحققت فرضياتها.

– جاءت جلها منصبة حول صعوبات القراءة.

* اوجه الاختلاف:

– بعض الدراسات تبحث في العلاقة بين الجيدين والضعاف، والبعض الاخر تبحث في العلاقة بين عسر القراءة والعدوانية بالإضافة الى الدراسة المتحدثة عن التفاعل الصفي جاءت مهتمة بمعوقات التفاعل الصفي التي يعاني منها مدرسي الطور الثالث من التعليم الابتدائي.

الفصل الثاني:

عسر القراءة

الفصل الثاني: عسر القراءة.

تمهيد

1- مفهوم عسر القراءة.
2- التطور التاريخي لعسر القراءة.
3- اسباب وعوامل عسر القراءة.
4- اعراض عسر القراءة.
5- انواع عسر القراءة.
6-النظريات المفسرة لعسر القراءة.
7- تشخيص المعسرين قرائيا.
8- علاج المعسرين قرائيا.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد عسر القراءة من الاضطرابات المعروفة التي يعاني منها التلميذ في عملية تعلمه ، فهي تعد من المشاكل التي يواجهها المتعلم في قراءة الكلمات المكتوبة ويجد المصاب بها صعوبات في التعبير عن الأفكار كتابة أو حديثا أو فهم معنى الكلمات المكتوبة.

وسنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على هذا الاضطراب بشيء من الدقة و التفصيل كما سيلي عرضه.

1-مفهوم عسر القراءة:

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

- وتعرف أيضا: عدم قدرة التلميذ على فهم كل ما يقرؤه بالمعنى التفصيلي لذلك يواجه هؤلاء التلاميذ مشكلة في فهم الأسئلة التي تطرح عليهم بشكل مباشر بعد القراءة **(العتيرات، 2009، ص13)**.

- وتعرف جمعية علم النفس الأمريكية صعوبات القراءة بأنها صعوبة فهم إقتران الحروف مع أصواتها ،وهي مرتبطة بالخلل العصبي أو ضعف أو تدهور في عمليات اللغة ومجالات التفكير البصري في الدماغ **(بن حمد،2016 ،ص 17)**.

- تعريف الجمعية البريطانية للديسلكسيا: هي خليط من القدرات والصعوبات الموجودة عند الأفراد والتي تؤثر على عملية التعلم في واحدة أو أكثر مهارات القراءة، الكتابة، الهجاء وربما تكون هناك صعوبات أخرى مصاحبة ولاسيما فيما يتعلق بعمليات التعامل مع المعلومات والذاكرة قصيرة الأجل والتتابع والإدراك البصري والسمعي للمعلومات واللغة المنطوقة والمهارات الحركية **(أبو غنيمة ، 2010 ، ص 73)**.

- تعريف عبد المطلب القريطي (1988): هي صعوبات تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة وفهمها واستيعابها واسترجاعها وتعطل القدرة على القراءة والفهم القرائي الصامت والجهري وذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام **(القريطي، 1988،ص 356)** .

-تعريف منظمة الصحة العالمية لعسر القراءة : هي صعوبة دائمة في تعلم القراءة واكتساب آلياتها عند أطفال أذكياء ملتحقين عادة بالمدرسة ولا يعانون من أي مشكلة جسدية أو نفسية موجودة مسبقا **(أني ديمون، 2006، ص 15)**.

2-التطور التاريخي لعسر القراءة :

اتسم مصطلح العسر القرائي بالعمومية فصار آنذاك يدل على الصعوبة البالغة في تعلم الكلمات المكتوبة التي يعانيها الأطفال الأسوياء ماعدا تلك الصعوبات التي تم التسليم بأنها نتيجة خلل بنيوي عند الطفل.

وقد ساد الاعتقاد بأن أصول هذه المشكلة يكمن في "جهاز الإبصار الحيزي المكاني" (visual spicial system) وحتمية المعالجة –العسر القرائي- تكون وراء تقوية "جهاز الإبصار" باعتباره السبب المباشر للاضطراب.

ولعل "موريان " (1896، morgan) يعتبر الرائد الأول لهذا الاتجاه (التفسير) بحكمه طبيبا مختصا في أمراض العيون تفرد في الوصول إلى تعريف وصفي خاص بالعسر القرائي (أنذاك) بعدما عاين حالة طفل يشكو من الاضطراب رغم سلامة حاسة الإبصار بمكانة اجتماعية عادية وغياب أي خلل أو جرح دماغي معيق للقراءة مع توفر درجة ذكاء عادية والذي بين في المقابل أخطاء هجائية خطيرة **(جلجل، 1995،ص 24)** .

وقد اتفقت مجموعة أخرى من أطباء العيون الإنجليز أثر (موريان) لتفسير الاضطراب أمثال جلا سجو (galasgo)، نيتليشب (netlechip. 1896) فيشير (fisher. 1908) ستيفنسون وتوماس (stepheson. Thomas. 1905) أما في الولايات المتحدة الأمريكية فلم تظهر موجة الاهتمام بهذا الاضطراب حتى نهاية القرن التاسع عشر رغم أن باحثيها أبلوا بلاءا حسنا في البحث عن أصول الاضطرابات . **(جلجل ،1995 ، ص 24)**

وفي حدود بداية القرن العشرين ركزت الدراسات الكلاسيكية لعلم النفس التجريبي اهتماما على عملية القراءة كميكانيزمات آلية وإستراتيجيات نمطية مع إغفال التطرق لصعوبة القراءة ولعل أشهرهم فونت " wundt" كاتل "cattel" جافل "gaval" أوردمان "erdman".

قبل نهاية القرن العشرين عرفت الدراسات الخاصة بالعسر القرائي دفعا حقيقيا حيث انكب السيكولوجيون والمربيون على البحث في ميدان الصعوبات القرائية، وقد أكد جمهور الباحثين على الفضل الكبير ل(ديربون "dearbon" في ذلك لما قدمه في مجال القراءة ولعل بحثه "سيكولوجية القراءة " (1906) باكورة الدراسات الجادة في هذا المضمار والذي شجع المحاولات تباعا والتي سنحاول ذكرها في النقاط الآتية:

نشر "هيوي" كتابه "سيكولوجية تعليم القراءة "(1908).

دراسة لجنة الكومنوالت نشرت في مؤتمر "ملخص البحوث المرتبطة بالقراءة" .

أدخل "أورتون "(1925، orton) في نظرية الهيمنة الدماغية غير التامة، وبعد ذلك وخلال الثلاثين عاما التالية قام كل من :مونرو "monroe" ، فونرالد " fenrald " بندر "bender" بصياغة وترسيخ عمل "أورتون" ومن ثم تطوير مفهوم عدم القدرة على القراءة بسبب تأخر النضج **(جلجل، 1995، ص 25)**.

يذكر "هاريس و سيباي " أنه من (1935– 1955) سعى الكثير من المحللين النفسيين و الإكلينيكيين إلى تفسير عدم القدرة على القراءة على أنه عرض الاضطراب الانفعالي وأكد أن "العلاج النفسي" هو الطريقة الناجحة لذلك .

أما ليونج (1991 leong) فإنه يعتبر الفترة الممتدة مابين (1880–1991) هي فترة التوجه الجاد بالدراسات بالغة الأهمية في هذا المجال ولعل من بينها علاقة الذكاء باختبارات التحصيل لتشخيص القراء الضعاف ، توزيع صعوبات القراءة وغيرها.**(جلجل ،1995، ص 29)**.

3– أسباب وعوامل عسر القراءة :

3–1/– العوامل الوراثية : تشير الدراسات و البحوث التي أجريت على التوائم المتماثلة إلى أن مشكلة صعوبات التعلم و صعوبة القراءة وراثية المنشأ ،كما تشير دراسات الأسر التي قام بها العديد من العلماء أمثال أولسون و كولرزو فولكر و وايزورك (1989)على التوائم المتماثلة إلى دور الوراثة وتأثيرها على صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات القراءة بوجه خاص لدى هؤلاء التوائم.

كما تؤكد (1977) lrner أن صعوبات التعلم التي توجد عند الوالدين يتوارثها الأبناء وقد تختلف نوعية الصعوبة، حيث تظهر بشكل نوعي آخر مثل صعوبة القراءة لدى الأب قد تظهر في صعوبة الكتابة للابن. **(الزيات، 2007، ص 180)**.

وعلى ذلك بات هناك نوع من الاتفاق لدى العديد من الباحثين على أن صعوبة القراءة مشكلة وراثية المنشأ. فقد أكد سميث بوبس smith bubs إلى تأثر كل من الكروموزوم 6، والكروموزوم 15 في الجينيات الوراثية لدى الطلاب ذو صعوبات القراءة.

وقد وجدت الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال، والتي قامت على مقارنة النصفين الكرويين للمخ لدى ذوي صعوبات القراءة. فروقا بين ذوي صعوبات القراءة وبين الاشخاص العاديين، وكانت هذه الفروق على النحو التالي:

*النصف الأيسر من المخ لدى العاديين أكبر بوضوح من النصف الأيمن، بينما يبدو النصفان متساويان لدى صعوبات القراءة.

*عندما يكون نصفا المخ متساويان، يبدو الفرد وكأنه يصارع للسيطرة على النظام اللغوي لديه وضبط إيقاعه، والتعرف على المفردات اللغوية، في حين تكون هذه السيطرة ممكنة و يسيرة عندما يكون النصف الأيسر أكبر من النصف الأيمن للمخ على النحو الطبيعي.

*يجد ذوي صعوبة القراءة صعوبة إزاء المفردات اللغوية، ولذا يعتقد عدد من الباحثين أن ذلك سبب صعوبات القراءة.

*يرجع البعض تساوي النصفين الكرويين لدى ذوي صعوبات القراءة إلى هرمون الشتو سترون الذي يسبب عدم نمو النصف الأيسر إلى الحد الطبيعي خلال فترة الحمل. (**الزيات، 2007 ، ص 180،181**).

3-2/- العوامل الجسمية: وتتمثل في:

- **العجز البصري :** وتتمثل في قصر النظر أو طوله أو خلل في عضلات العين، ورغم أن الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون الأخرى، أو على المثيرات السمعية أو اللمسية، إلا أن القراءة العلاجية والتدريبات واستخدام النظارات ضروري لتصحيح العجز البصري.

- **العجز السمعي:** وأبرز مظاهره الصم والضعف السمعي ويمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التي تساهم في الإدراك والتمييز السمعي والإغلاق السمعي وربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات.

- **إتجاه الكتابة :** فقد تبين للعلماء أن إبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر إليها. فضلا عن إرباك الطفل إدراكيا وانفعاليا وحركيا. (**إبراهيم، 2010،ص 309**)

ومما سبق يتضح أن الأسباب العضوية تعد عاملا مؤثرا في عملية القراءة، فالقراءة عملية عضوية، ومن ثم فإن أي قصور في النواحي السمعية أو البصرية أو العقلية أو العصبية أو من ناحية النطق والكلام ومن حيث الصحة العامة يؤدي بلا شك إلى التأخر والضعف القرائي. (**ابراهيم ،2010 ، ص 310**).

-**القدرات العقلية :** إن القدرات العقلية من المؤشرات القوية جدا التي تتنبأ بالتحصيل والإنجاز ، وهناك فروق فردية بين الأطفال ، وعندما تتكلم بشكل واقعي نقول ، إن أي قصور في القدرات العقلية سيترك

انطباعا سلبيا من المحيطين بالطفل سواء الأسرة أو الأفراد القريبين من خلال النظرة أو التعامل ، في حين الطفل الذي يمتلك قدرات عقلية عالية سيلقي التعزيز الإيجابي من كل الذين يتعاملون معه سواء الأسرة أو المدرسة.

ويمكن القول بشكل عام أن الأكثر قدرة عقلية استعدادا للتعلم بشكل عام والقراءة بشكل خاص . **(الظاهر، 2012 ، ص 217 ، 218)** .

3-3/- العوامل البيئية : تساهم الظروف البيئية في الضعف القرائي ، فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمالهم الطفل ، وعدم اهتمامهم بالتعليم أو كثرة عدد الإخوة وضيق المكان ، كل ذلك وغيره يؤدي إلى التوتر العصبي ، والإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافق المتعلم مع المدرسة ، ويؤدي إلى ضعفه في القراءة ، وكذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي ، والاجتماعي ، والاقتصادي ، عامل مؤثر في مستواه التعليمي ورغبته في التقدم العلمي ،وبالتالي تتأثر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل .**(ابراهيم،2010 ،ص 318)** .

3-4/-العوامل النفسية : تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات التعلم ومشكلات القراءة إلى حد يمكن معه تقدير 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 وتباد لها فيما بينها في التأثير والتأثر ، ومع ذلك فإن فتحي الزيات (1998) قد حدد العوامل النفسية. **(ابراهيم ، 2013 ، ص 157).**

التي تقف خلف صعوبات ومشكلات القراءة على النحو التالي:

اضطرابات الإدراك البصري – اضطرابات الانتباه الانتقائي – اضطراب عمليات الذاكرة – انخفاض مستوى الذكاء. **(ابراهيم ، 2013 ،ص 157)** .

4- أعراض عسر القراءة :

الأعراض لدى الطفل على مستوى تسلسل الأخطاء التي يرتكبها:

*صعوبة التمييز بين الكلمات.

*صعوبة التعرف على مختلف الأصوات التي تكون كلمة.

*صعوبة التعرف على تسلسل وتعاقب الأصوات التي تكون الألفاظ والجمل.

*أخطاء في النحو.

*الميل إلى قلب الحروف.

*الميل إلى الكلام ببط غالبا ما يبحث عسير القراءة على الكلمات.

*صعوبة التعبير عن أفكاره.

*صعوبة الفهم الجيد للأوامر التي نريده أن ينجزها.

*الميل إلى الخلط في الاتجاهات (يمين ، يسار) .

* الميل إلى خلط الأبعاد الخاصة بالمكان (فوق ،تحت)، ومفاهيم الزمان (أمس ، غدا).(**27 ،2022 karem**) .

*بالإضافة إلى أنهم يعبرون بواسطة جسمهم عن قلقهم، مثل كثرة الحركة وعدم الرضا النفسي .(**defontaine، 1980،149**) .

*خلط بصري بين الحروف خاصة المتشابهة، فيحدث تعويض يعضها ببعض (**نعيس ، دت ، 98**) .

*حذف الحروف والميل إلى التبصير .

*عدم انتضام تتبع السطر وموضوع القراءة.

*التكرار والرجوع إلى الوراء أثناء القراءة.

*تردد أو سرعة القراءة.

*صعوبة في التناسق بين الأصوات المسموعة للكلام المنطوق والألفاظ التي تمثلها ذهنيا.

*مشكلة الإيقاع أي عدم القدرة على اعادة مقاطع ايقاعية.

*عدم الفهم الجيد للرموز.

إن عسير القراءة يرى جيدا ولكن هناك صعوبة خاصة في التمييز بين الحروف وهذا يشترط القيام بعدة فحوصات طبية حتى نعزل الأسباب العضوية غير الموجودة عند عسير القراءة. (**عياد، 2007 ، ص 61**).

5- أنواع عسر القراءة:

هناك عدة تصنيفات لصعوبة القراءة فبعض الأطفال يقلبون الحروف أو المقاطع، والبعض الآخر يخلطون أساسا في الصوت أو يواجهون صعوبات في الكلمات التي تحمل أصواتا مكتوبة، والبعض الآخر يغيرون الكلمات، وهناك من يقوم بخلط بصري بين الحروف التي تتشابه في الشكل كما يبدلون الكلمات الصغيرة ومنهم من يقوم بجميع أنواع الخلط الممكنة للأصوات والأشكال.

1/ صعوبة القراء الصوتية:

لا يستخدم العلاقات بين الرسوم (الحروف أو مجموعة من الحروف)، وأصوات (الوحدات تمثل قاعدة اللغة) استخداما سليما فتلاحظ اضطرابا انتقائيا في قراءة أشباه الكلمات (كلمات مخترعة) ،بينما قراءة الكلمات العادية والكلمات ذات النطق غير العادي يكون سليما نسبيا ، وهذا الاضطراب يمكنه التشويش بشكل حاد جدا على تعلم القراءة. حيث تكون فيه كل كلمة في اللغة كلمة جديدة في بداية التعلم، وهذا النوع من صعوبة القراءة يصاحبه عادة اضطراب في اللغة المكتوبة (عسر الإملاء الصوتي) ، فالكلمات المعروفة تكون بالنسبة للغالبية مضبوطة إملائيا عليه من أشباه الكلمات بطريقة جديدة.

نلاحظ أيضا عند المصابين بصعوبة القراءة الصوتية اضطرابات مرتبطة باللغة الشفوية، فهم يواجهون صعوبات عند ترديد الكلمات وتمثل مهام تذكر الكلمات التي تبدأ بصوت معين (التدفق الصوتي) وأيضا السرد السريع للصور بالنسبة لهم مشكلة، وهم يجدون صعوبة في عزل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمات، أو في التعامل مع هذه الوحدات (استخراج الصوت الأول وتجزئة الكلمات.....)، وهم يبدون ما يسمي اضطراب الإدراك الصوتي، أي أنهم يعانون من صعوبات في التعرف على الوحدات الصوتية التي تكون الكلمات وفي معالجتها.

وهم لا يستطيعون ادراك اللغة الشفوية وتجاوزها باعتبارها سلسلة من الوحدات أو المقاطع (مثل المقطع أو الوحدة الصوتية)، وكثيرا ما يصاحب هذا الاضطراب قدرات محدودة في الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل ، ويقابل الأطفال المصابين بهذا النوع من صعوبة القراءة صعوبات في مختلف مجالات اللغة. **(ديمون، 2006 ، ص 106-109).**

2) – صعوبة القراءة السطحية:

صعوبة القراءة السطحية تتعلق بإصابة في طريق الإبطان الذي يسمح بالوصول مباشرة إلى المفردات اللغوية الداخلية ، وتكون صورة القارئ عندئذ عكسية جذريا ، عن الأطفال المصابين بهذا النوع من الاضطرابات يكونون قادرين على قراءة أشباه الكلمات (فهم يتمكنون من تحقيق ترجمة الحروف إلى أصوات) لكنهم يواجهون صعوبات كبيرة عندما تعرض عليهم الكلمات غير العادية التي يكون عليهم التوصل إليها مباشرة بطريقة المفردات الدلالية (التي تسمح بالوصول المباشر إلى المعنى بمجرد رؤية الكلمة) . فيلاحظ أنهم يميلون إلى تنظيم هذه الكلمات ، بمعنى إعادة رسم الأصوات التي تكون هذه الكلمات فتقرأ (ثعبان ،ثع ، بان) .

إن عسر الإملاء المصاحب لهذا النوع من صعوبة القراءة يكون شديدا ، ويتميز بأن الكلمات تكتب كما تنطق دون مراعاة لإملائه الصحيح (نجوا بدلا من نجوى) ولا نلاحظ عند هؤلاء الأطفال اضطراب فيما يتعلق باللغة الشفوية أو اضطراب في الوعي الصوتي أو عجز في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى ، ونجد في هذا النوع من صعوبة القراءة ، صعوبات في المعالجة المتعلقة بالبصر والانتباه ولا يستطيع الأطفال المصابين القيام بمعالجة شاملة للشكل الإملائي للكلمة فكل طفل يتحدث كما لو كان انتباهه محدودا ببعض الحروف فقط (حرفين أو ثلاثة) ، وفي كثير من الأوقات تظهر على هؤلاء الأطفال اضطرابات تتعلق بالكتابة عن طريق النقل ، وقد يظهر عليهم أيضا ضعف في أداء المهام البصرية المتعلقة بالتعرف على الحرف ضمن "مشتتات الانتباه " . (**ديمون ، 2006 ، ص 110، 111**) .

3)- صعوبة القراءة المختلطة : يضم الاطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول) ، والصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) ،لذا يجدون صعوبة في ادراك الكلمات ككليات وهؤلاء الاطفال تكون لديهم صعوبات كبيرة في القواعد لأن الممرين المستعملين فيها التجميع والإرسال مصابان ، وعادة ما يدخل هذا النوع في جدول العمى القرائي الناتج عن اصابة دماغية لذا فهو مهمل من طرف الباحثين. (**ركزة ، 2016 ، ص 31**) .

4) صعوبة القراءة العميقة : يمثل هذا النوع أكثر أشكال صعوبات القراءة شيوعا حيث يظهر عند حوالي 70% من ذوي صعوبات القراءة تطلق عليها إلينا بودر "elena boder" : الصعوبة الصوتية "dysphonétique" ،ولكن التسمية الأكثر استعمالا هي صعوبة القراءة ، ويرجع سبب هذه الصعوبة إلى قصور معرفي فونولوجي يتميز بعدم قدرة الطفل الذي يعاني منه على أداء الإجراءات الخاصة بطريقة التجميع ، في فك الرموز الكلمات وكذلك في عملية الربط بين الحرف وصورته الصوتية .

من الأعراض الشائعة لهذا النوع:

*صعوبة واضحة في قراءة الكلمات غير المألوفة .

*العجز عن القراءة الجهرية لأشباه الكلمات (كلمات لا تحمل معنى) .

*بطيء في التسمية السريعة للكلمات .

*الميل لارتكاب الإشتقاقية كأن مثلا كلمة " لعبة " ، فالكلمة الأولى والثانية مرتبطان من الناحية المفاهمية (معي) .

*يقرؤون الكلمات ككل (اذا كانت مألوفة) معتمدين على المعنى ، كأن يقرأ "الغابة " " الأشجار " .

*يحذف ويبدل أحرف أو كلمات أثناء القراءة. (**مراكب، 2011 ، ص 64**).

5)- النظريات المفسرة لعسر القراءة:

لقد تعددت آراء الباحثين وعلماء النفس والتربية في تحديد نظريات لتفسير صعوبات القراءة فمنهم من رأى أنها راجعة لسبب واحد ، وآخرون يرون أنها راجعة لأسباب متعددة ، بينما اعتبرها آخرون راجعة إلى اضطراب في تجهيز المعلومات .

1/- نظريات السبب الواحد : ترى هذه النظرية أن السبب في صعوبة القراءة يعود لعامل نورولوجي دماغي، يتمثل في قصور بالمخ حيث يتم تخزين الصور الدماغية أو يؤكد أصحاب هذه النظريات على وجود خلل وظيفي في الوظائف الإدراكية ، البصرية ، اللغوية ، والنفسو لغوية ، والتكامل السمعي البصري ، والذاكرة ، والانتباه.

وقد استخلص " لفنسون " من دراسته (1980) أن سبب صعوبة القراءة يرجع الى شذوذ في المخيخ ، والقنوات النصف دائرية للأذن الداخلية ، وقد وجد نجاحا في خفض صعوبات القراءة عند استخدامه لعقار الدراميين.

أما بالنسبة " البندر " فقد قدم نموذجا لصعوبات القراءة التي سببها تأخر النضج ، وهو عبارة عن بطء في نمو بعض المراكز الخاصة في المخ والمتضمنة لعملية القراءة، بينما ينمو بقية المخ نموا طبيعيا.

ويرى "ديديه بورد " أن خلل القراءة سببه خلل في الفص الصدغي في نصف الكرة الكبرى حيث يشكل تراخي النشاطات الإدراكية البصرية مع سلامة نشاطات سيكولوجية اللغة.

2-نظريات الأسباب المتعددة : حسب "هاريس " و"سيباي " (1985) فإن المربين وعلماء النفس يفضلون وجهة النظر التي ترى أن هناك أسباب عديدة لصعوبة القراءة. (مرباح ، 2015، ص 49**).

وتشير دراسة "روبنسون " (1972) لثلاثين حالة من حالات صعوبات القراءة الحادة ، حيث تم الحصول على التاريخ الاجتماعي لكل حالة ، وقد تم فحص كل طفل بواسطة أخصائي نفسي ، طبيب مختص في الأعصاب ، طبيب عيون ، طبيب مختص في الأنف والأذن والحنجرة ، وأخصائي كلام ، ومتخصص في الغدد الصماء حيث اعتبرها عوامل مسببة لصعوبة القراءة .

واستخلص بعد علاجه ل 22 حالة من نفس العينة أن صعوبة القراءة ناتجة عن واحدة أو أكثر من الأسباب التي غالبا ما تترك مع المشاكل الاجتماعية والصعوبات البصرية ، يتبعها سوى التكيف الانفعالي والصعوبات العصبية ، وصعوبات الحديث وصعوبات التمييز والطرق المدرسية ، والصعوبات السمعية ، واضطرابات الغدد والمشاكل الجسمية العامة.

3-نظرية تجهيز المعلومات : اهتم عدد كبير من الباحثين بدراسة صعوبة القراءة في اطار تجهيز المعلومات ، حيث يرى "مصطفى كامل " أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يستخدمون طرق غير ملائمة لتشغيل المعلومات ،هذا الاستخدام الخاطئ يؤدي إلى أحداث صعوبات أو مشاكل في تعلم القراءة.

أما "عبد الوهاب كامل " (1991) فيرى أن صعوبة التعلم ترجع إلى وجود درجة ما من درجات اصابة المخ والتي تعتبر شرطا معوقا يؤدي إلى ظهور مشكلات في تشغيل المعالومات .**(مرباح ، 2015، ص 50 ، ص 51)** .

6-تشخيص المعسرين قرائيا :

لا نعرف بالتحديد كيف يجد كل شخص وسيلة لفهم كيفية القراءة، حتى إن وجدت الكيفية فهي تختلف من شخص إلى آخر ويعد كل شخص حالة منفردة ولذلك لا تنطبق القواعد على كل الأفراد ، وهناك الكثير من التعقيدات والتي تتبع من التفريق البصري أو الذاكرة أو مجرد الثقة في النفس ومن ثم يعتذر وجود تفسير واحد بسيط لجميع الحالات (كولينجفورد ، 2003، 215) التي تعاني عسرا وبالتالي في ايجاد الطريقة الناجعة لاكتساب القراءة.

وما يجعل التشخيص صعبا ، هو الفوارق الفردية واختلاف عسيري القراءة .

بالإضافة إلى تدخل عدة ميادين ، لذلك فلا بد من استخدام أدوات تقييم متعددة ومتنوعة منها ماهو طبي وتربوي ، ولغوي ونفسي **(الريملوي ،2003 ،304)** ولا يمكن التحدث عن حالة عسر القراءة بالنسبة للطفل إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلمه الآليات الأساسية للقراءة في المدرسة **(لعيس، د.ت، 98)** ولا بد أن نقول بأن جزءا كبيرا من الأطفال يعرف هذه الصعوبات في بداية تمدرسهم ، ولكنها تختفي تدريجيا بعد عدة أسابيع من الدخول المدرسي وعسير القراءة هم التلاميذ الذين لم يستطيعوا تجاوز هذه الصعوبات . **(noel ، 1976 ، 20)**.

عندما يعاني الطفل من صعوبات في القراءةّ ، بينما مستواه العام لا يختلف عن مستوى المتمدرسين الآخرين في نفس العمر ،نقول بأنه يعاني من عسر القراءة.

وحسب الدراسات الفرنسية يمكن أن يمر تعلم القراءة بما يلي: **(defontaine ،1980 ،20)**

إذا اعتبرنا (100) مئة طفل في بداية تعلم القراءة ، نلاحظ في آخر الدراسة التحضيرية ، لن يعانوا من مشكلة في القراءة من 75 إلى 80% لا يعرفون القراءة ومن هذه الفئة الأخيرة يمكن استخلاص ما يلي:

من 20 إلى 25% لأنهم غير ناضجين أولا يتمتعون بالدفاعية اللازمة لكنهم يستطيعون استدراك 10 إلى 17% فشلهم في السنوات اللاحقة ولن يعانوا من مشكلة في تعلم القراءة فيما بعد.

هم الفئة التي تشخص على أنها تعاني من عسر القراءة ويمكن التكفل بهم بفضل إعادة من 8 إلى 10% القراءة وقبل ذلك لا بد من القيام بعدة فحوصات.

-اختبار طبي عصبي:

لابد من هذا الإجراء حتى نبعد أي سبب عضوي في الدماغ، وأي سبب في العين أو الأذن. **(72، 1976، noel)** .

-اختبار أرطفوني :

عن طريق فحص اللغة الشفوية والمكتوبة واختبار المفاهيم الأولية.

-اختبارات نفسية:

تحتوي من جهة على تحديد درجة الذكاء ومن جهة أخرى تبحث عن الاضطرابات العاطفية (**71-70، 1980، defontain**).

-اعادة تربية عسير القراءة : يحتاج عسير القراءة إلى عناية خاصة وإلى طاقم من المختصين ، وعدة وسائل.

ولقد ظهرت من مدة طويلة عدة طرق نلخصها كما يلي:

-طريقة "بورال ميزوني "boral maisonny": وهي على رأس أحد الطرق العلاجية في فرنسا (**135 ، 1970 ، ritzem، pierre**) تستعمل مع الأطفال الذي تتراوح أعمارهم من 7 إلى 8 سنوات ، تعتمد على تنظيم الأصوات والحروف وخلق ارتباط بين المكتوبة والصوت.

-طريقة " شاسانيي" "chassagny ": وهي طريقة جديدة في تعاملها مع عسير القراءة ، وتطبق على الأطفال الأكبر سنا أساسها الاتصال ، هدفها إقامة علاقة بين المعالج والتلميذ ، تدفع هذه الطريقة الطفل عسير القراءة إلى التعبير والحوار ، إنها نوع من العلاج النفسي **(141 ،1970، pierr ، badrig)**.

-بالنسبة "ميكائلي " و"بورسيي" " michielli et bourcier " :

الطريق الأنسب هي التركيز على العلاقة المهيمنة بالنسبة للطفل ، وغير المنتظمة . (**150، 1980، defoutain**).

7)- علاج المعسرين قرائيا :

إن الطرق العلاجية كثيرة يمكن تعديلها بما يتناسب مع كل مستوى من مستويات قراءة التلميذ، فالأشكال المختلفة للطريقة الصوتية يمكن أن تستخدم مع التلاميذ الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات وقرائها بالطرق العادية في التعليم ، ونتيجة لزيادة الوعي كان لا بد من أن يتوافر عدد من الأساليب والإستراتيجيات الفعالة التي تساعد التلاميذ على تجاوز مشكلات القراءة ، و في مختلف الأساليب التي تم اقتراحها من قبل الباحثين فقد كان التركيز على أسلوبين : أسلوب يشدد على قراءة الرموز ، وأسلوب يركز على الإدراك للمعنى. والطرائق التي تشدد على الرموز تعتبر أكثر كفاية في تعليم التلاميذ كيفية فك الرموز وتعلمها لتدريبهم على تنظيم الصوتيات في مرحلة مبكرة، وبذلك توفر المهارات الضرورية لكي يصبح التلميذ قارئا مستقلا وسريعا في قراءته.

ومن الأساليب التي استخدمت كطرق علاجية لعسر القراءة ما يلي:

***برنامج ديستار distar للقراءة** : أعد هذا البرنامج كل من "أنجلمان وبرونر 1974 " (engelman et brouner)**:** وهو نظام قوي ومعد بطريقة جيدة لتوصيل مهارات القراءة تحت المتوسط للتلاميذ عبر الصف الثالث وفيه يجمع التلاميذ في مجموعات بحيث لا يزيد عدد المجموعة عن (05) تلاميذ وذلك لقدراتهم ، أول مستويين في البرنامج على الواجبات المنزلية والكتب العلمية التي تتضمن التمارين التالية :

ألعاب لتعليم المهارات والوعي باتجاه اليمين واليسار.

تركيب الكلمات لتعليم التلاميذ الهجاء من نطق الكلمات بطريقة بطيئة ثم سريعة .

تمارين الإيقاع (الوزن) العلاقة بين الأصوات و الكلمات.

أما المستوى الثالث من هذا البرنامج فيركز على القطع المكتوبة في العلوم والدراسات الاجتماعية مع التركيز على تصحيح أخطاء التلاميذ ومراجعتها بطريقة منظمة.

***برنامج "ادمارك للقراءة " (sle edmark reading program) :**

ولقد نشر هذا البرنامج جمعية "ادمارك" وهو مصمم لتدريب 150 كلمة لتلاميذ ذو القدرات المحدودة بطريقة الترديد خلف المدرس ويشمل على 277 درس من أربعة أنواع وهي :

*دروس للتعرف على الكلمة وكل درس يشمل على كل كلمتين فقط.

*دروس كتب الاتجاهات فيجب على التلاميذ اتباع الخطوط والاتجاهات المطبوعة للوصول إلى الكلمة.

*دروس الصور التي تتوافق مع العبارات.

*دروس الكتب القصصية حيث يقرأ التلاميذ 16 قصة.

وفي هذا البرنامج تقسم الدروس بطريقة مبسطة مع عمل مراجعات دورية وسجل استجابات التلاميذ بطريقة بيانية.

***طريقة ريبوس (rebus approch)**: يستخدم في هذه الطريقة صور الكلمات بدلا من الكلمات المكتوبة فعندما يريد الطفل أن يتعلم كلمة " كلب " فإنه يرسم له صورة كلب وتتضمن هذه الطريقة 03 كتب كل كتاب يحتوي على 384 شكل يقوم بتسمية هذه الأشكال بقلم الرصاص ، ولا ينتقل التلميذ للشكل التالي إلا بعد أن يجيب إجابة صحيحة وبعد الانتهاء من هذه الكتب يوجد كتاب رابع عبارة عن :

* قاموس من الكلمات المرسومة "أي توجد صورة قطة".

*قاموس من الكلمات المعقدة ورسمها.

* 17 قطعة للفهم القرائي.

ثم يدخل الطفل بعد ذلك مرحلة التحول لقراءة الكلمات والهجاء الصحيح لها بدلا من معرفتها عن طريق رسمها، وفيها تكتب الكلمة بحروف كبيرة ويدخل التلميذ بعد ذلك مرحلة القراءة المكتوبة للكلمات والجمل.

طريقة الحواس المتعددة للقراءة (multi sensoy Reading): وهي تعتمد على استخدام عدة حواس لتعليم القراءة وتسمى "vakt " وتعني الحواس المختلفة (v) الرؤية Visual ، (a) السمع auditory، (k) الإحساس بالحركة esthetie kin ،(t) إلى اللمس tactile، وهذه الطريقة تعتمد "فرنالد Ferland" ، وأسلوب "جلينجهام "Gillingham " . **(بطاطية و بوكاس 2013 ، ص 65-67)**.

خلاصة الفصل:

مما سبق يمكن القول أن القراءة من المهارات العقلية المعقدة جدا لما تتضمنه من مهارات وعمليات نفسية، لذا فهي تلعب دورا هاما وأساسيا في سير العملية التعليمية للطفل في المرحلة الابتدائية ، حيث يستطيع من خلالها اكتساب كل المعارف التي تفيده في حياته. إلا أننا نجد بعض التلاميذ يتلقون صعوبات في تعلم واكتساب مهارات القراءة ، مما يؤدي إلى بلوغها مرحلة الاضطراب أو ما يعرف بعسر القراءة الذي يعيق سير العملية التعليمية ،وقد حاولنا في هذا الفصل أن نتطرق إلى شرح كيفية اكتساب التلميذ للقراءة ، ثم حاولنا أن نوضح هذا الاضطراب وذلك من خلال التطرق إلى تعريف عسر القراءة ومظاهر عسير القراءة ثم تصنيفات العسر القرائي ويليها التشخيص الفارق لعسر القراءة وأسبابه وأخيرا تشخيصها وعلاجها.

الفصل الثالث:

التفاعل الصفي

الفصل الثالث: التفاعل الصفي.

تمهيد

1- مفهوم التفاعل الصفي.

2- اهمية التفاعل الصفي.

3- انواع التفاعل الصفي.

4- خصائص التفاعل الصفي.

5- وظائف التفاعل الصفي.

6- استراتيجيات التفاعل الصفي.

7- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي.

8-النظريات المفسرة للتفاعل الصفي.

9- دور المعلم في ادارة التفاعل الصفي.

10- معيقات التفاعل الصفي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن التدريس نشاط إنساني يهدف إلى تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها، ويتم التعلم عند توفر كل من المعلم الذي سيقوم بتنشيط وإدارة الصف وإرسال المعلومات وموضوع الدرس ، وهو الرسالة المراد ايصالها إلى المتعلم ، والمتعلم هو الذي يتلقى المعلومات وهو محور العلمية التعليمية ، وفي ظل هذه العناصر يتم التفاعل والتوصل بينها ، من أجل تبادل الأفكار ووجهات النظر بين المعلم والمتعلم ، وهذا ما يطلق عليه بالتفاعل الصفي ونظرا لأهميته فقد احتل مركزا مهما في مجالات الدراسة والبحث التربوي.

1- ماهية التفاعل الصفي:

1-1/- مفهوم التفاعل الصفي:

يمثل التفاعل الصفي جميع الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف اللفظية (الكلام) أو غير اللفظية (الإيماءات) بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل فهو عبارة عن الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلم وتطوير رغبتهم والانفعالات لهؤلاء المتعلمين .**(عماد عبد الرحيم الزغلول وشاكر عقلة المحاميد ، 2007 ص 32).**

مو مجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم والطلاب فيما بينهم في غرفة الصف ، وما يرافق هذا الكلام من أفعال وإيماءات وتلميحات واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية . **(سامي محمد ملحم، 2001 ، ص 391).**

يرى نشواتي (1985) والقلا والناصر (1995) أن التفاعل الصفي يمثل جميع الأفعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تجري داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل ، فهو عبارة عن مجموعة من الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في غرفة الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دفاعية المتعلمين نحو التعلم ويتضمن كذلك عملية ايصال الأفكار والمشاعر والانفعالات لهؤلاء المتعلمين . **(الزغول والمحاميد ، 2007 ص32).**

تعريف ديوي وهمبر (deweyet humber،1996) : أشار ديوي وهمبر (1996) ، إلى أن التفاعل الاجتماعي يحدث في اطار مرجعي تتألف لبناته من الفرد والبيئة وموضوع التفاعل ويمكن القول بأن التفاعل الاجتماعي هو الاستجابات المختلفة المتولدة التي يتبادل الأفراد احداثها في اتصال بعضهم بالبعض الآخر وما تفسر عنه من تعديلات في سلوكياتهم. أما بالنسبة للبيئة الصفية فإن التفاعل الصفي هو الاستجابات المتبادلة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم البعض وما تفسر عنه هذه

الاستجابات من تغير في سلوكيات التلاميذ وفي اتجاهاتهم وقيمهم وميولهم. **(رياض عبد الرحيم وآخرون، 1996 ص 91)** .

1-2/- أهمية التفاعل الصفي: أكدت نتائج العديد من الدراسات عن أهمية التفاعل الصفي ودوره في تكوين بيئة تعليمية فعالة، ويمكن إدراج هذه الأهمية من خلال النقاط لآتية:

يساعد على التواصل وتبادل الأفكار بين الطلبة مما يساعد على نمو تفكيرهم.

يساعد في تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي والانفعال .

يساعد على الضبط الذاتي.

يتيح فرصا أمام الطلبة للتعبير عن أبنيتهم المعرفية وعرض أفكارهم . **(ماجد الخاطيبة ، 2004 ، ص 150).**

تزيد حيوية الطلبة في الموقف التعليمي ، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والإنسحابية إلى حالة البحث والمناقشة.

يساعد الطلبة على تطوير اتجاهات ايجابية نحو الآخرين ومواقفهم وآرائهم فيستمعون لرأي الآخر ويحترمونه.

يعول على التفاعل الصفي في التخطيط للتعليم والتعلم وفي تنفيذ وتقويم ما خطط له.

يقدم فرصا مناسبة لقدرات الطلبة وإمكاناتهم الذهنية ليما رسوا التفكير المستقل في ظل ظروف قريبة من الظروف الطبيعية والحيوية إذ تتاح لهم فرص مناسبة كما هي الحال في الحياة الواقعية.

يهيئ التفاعل الصفي جوا تسوده الممارسات الديمقراطية ويمكن أن يظهر فيه الأداءات التالية:

التعبير عن آرائهم بحرية.

أخذ فكرة الآخرين والبناء عليها.

تطوير الرأي الفردي.

البدء في الحوار والاستمرار فيه.

الانضباط بصبر دون تهيج أو غيظ. **(يحيى نبهان ، 2008 ، ص 55-56).**

1-3/- أنواع التفاعل الصفي:

أ)- التفاعل الصفي الديمقراطي : يميء التفاعل الصفي جوا بسوده الممارسات الديمقراطية، ويمكن أن يظهر فيه الطلبة الأداءات التالية :

- التعبير عن آرائهم بحرية .
- أخذ فكرة الآخرين والبناء عليها.
- ممارسة الطالب لفرديته.
- البدء في الحوار والاستمرار فيه.
- الإنضباط بصبر دون تهيج أو غيظ. **(تاعوينات علي، 2009، ص98)** .

ب)- التفاعل الصفي اللفظي: يشكل التفاعل الصفي اللفظي أحد مظاهر النشاطك التدريسي ،لأنه يغطي أحيانا 70% من وقت النشاط الصفي الإجمالي أو أكثر ، وهو عملية ديناميكية متحركة مستمرة تدفع بالتلاميذ إلى الإقبال على التعلم وتتيح للمعلم فرصا كثيرة للعطاء والإبداع.

وقد عرفه الدويك بأنه الكلام الذي يجري داخل غرفة الصف ، سواء كان كلام المعلم أو الكلام التلميذ، وإذا ما طغى على المعلم في تفاعل مع طلابه أسلوب المحاضرة وإعطاء التعليمات والأوامر والإرشادات سمي معلما مباشرا أما إذا لجأ المعلم إلى أسلوب الحوار والمناقشة وأفسح أمام تلاميذ الفرص لكي يتحدثوا ويسألوا ويعبروا عن حاجاتهم وانفعالاتهم وشجعهم على ذلك ومدحهم وتقبل مشاعرهم فإن المعلم يسمى غير المباشر ، وقد وجد العلماء أن انتباه التلاميذ يتشتت في حالة المعلم الذي يميل سلوكه إلى المباشرة.

ج)- التفاعل الصفي الغير اللفظي: تقوم القناة البصرية بدور أساسي بدور في التواصل والتفاعل بصفة عامة والتواصل والتفاعل البيداغوجي بصفة خاصة ذلك أن فعل التفاعل بين المدرس والتلاميذ لا يوظف فقط نسقا لغويا منطوقا فحسب ، بل أنه يستعمل نظاما من الإشارات والحركات والإيماءات التي تنحرج فيما تسميه بالتفاعل غير اللفظي .**(علي تاعوينات، 2009 ، ص101-102)**.

وهو مجموع الوسائل الاتصالية الموجودة لدى الأشخاص، والتي لا تستعمل اللغة الانسانية أو مشتقاتها غير السمعية (الكتابة ، لغة الصم والبكم).

ويستعمل لفظ التفاعل غير اللفظي للدلالة على الحركات وهيئات وتوجهات الجسم وعلى خصوصيات جسدية طبيعية واصطناعية بل على كيفية تنظيم الأشياء والتي بفضلها تبلغ معلومات.

وهكذا ، فإن ملاحظة عادية لما يجري داخل الفصل الدراسي من سلوكيات غير لفظية بين المدرس والتلاميذ تشكل كنزا من المعلومات والمؤشرات تعبر على جوانب انفعالية ووجدانية ، كما أنها تكشف عن المخفي والمستتر في كل علاقة انسانية ، ويقول فرويد :" من له عينان يرى بهما يعلم أن البشر لا يمكن أن يخفوا أي سر، فالذي تصمت شفتاه يتكلم بأطراف أصابعه إن كل هذه السيم تفضحه".

-من هنا يساعدنا التفاعل المرئي على تحديد الجوانب التالية :

- تحديد المؤشرات الدالة على الانفعالات والعلاقات الوجدانية بين المدرس والتلميذ.

- يؤثر التفاعل اللفظي على الهوية الثقافية للمتفاعلين من خلال نظام الحركات والإشارات الجسدية.

وقد حدد "هارسون" بعض العناصر التي تتصل بالتواصل والتفاعل غير اللفظي وحصرها في:

كل التعابير المنجزة بواسطة الجسد (حركات ، ملامح....) وتنتمي إلى شفرة الإنجاز.

العلامات الثقافية كطريقة اللباس ، وتتمثل في الشفرة الاصطناعية.

الاثار التي تحدثها الأصوات والألوان مثل : نظام اشارات المرور وهي الشفرة الوسيطية. **(علي تاعوينت، ص 103-104).**

1-4/- خصائص التفاعل الصفي:

تعمل المدرسة على مساعدة المتعلمين على النمو الشامل في مختلف جوانب شخصياتهم ولكي تستطيع المدرسة تحقيق أهدافها لا بد أن تقوم بما يلي:

اتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة عمليات التعلم المختلفة بطريقة فعالة على اعتبار أن التعلم هو عملية تعديل للسلوك وتغيير من خلال عمليات موجهة.

يهتم التعلم الفعال بقدرات المتعلمين ويربط بين قدراتهم داخل غرفة الصف وخارجها كما يهتم بميول التلاميذ والاستفادة منها في تحقيق رفع فعالية التعلم.

يجب أن تتعرف المدرسة على حاجات تلاميذها وتحديدها والعمل على اشباعها لأن عدم الاشباع يؤدي إلى ظهور مشكلات كثيرة.

إذا وجدت مشكلات داخل المدرسة فعلى المدرسة التعرف عليها ومحاولة حلها لأن عدم الحل قد يؤثر سلبا على تحصيل التلاميذ.

اتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة في الأنشطة المختلفة التي تؤدي إلى تنمية العادات والقيم والاتجاهات الصحيحة.

مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بحيث تقدم المعلومات حسب مستويات التلاميذ وقدراتهم ، وعلى المعلم في غرفة الصف أن يستخدم الأساليب التدريسية الملائمة لهذه الفروق ولاهتمامات المتعلمين. **(نعيم حبيب جعنني ،2009 ،ص 285).**

1-5/- وظائف التفاعل الصفي:

أولا: استثارة اهتمام المتعلمين بما يجري من الموقف من حيث الشكل المضمون والكشف عن مدى احتياجاتهم لأهداف الموقف ومضامينه، وتحديد مدى استعدادهم لتعلمه دون اعاقات واحباطات.

ثانيا : تحقيق المشاركة الفعالة في أنواع النشاط المدرسي وتوجيه خط المتعلمين نحو الأهداف المرصودة وإشباعه جو تواصل سليم من الناحيتين المادية والنفسية.

ثالثا : تعزيز التعلم وأنماط السلوك المرغوب فيها، ومساعدة الطلبة على الاحتفاظ به ونقله ، وتوظيفه في مواقف أخرى بثقة وحرية تحسينه اتجاهات الطلبة ومواقفهم نحو المعلمين والتعلم والمدرسة وتنمية علاقات انسانية واجتماعية إيجابية ، بين جميع عناصر العملية التربوية.

رابعا: تقويم التعلم وتوجيه خطاه نحو تلبية احتياجات المتعلم وإشباعه، وحفظ النظام والانضباط، وتعديل السلوك الصفي في الاتجاه المرغوب فيه.**(محمد محمود الحيلة، 2002، ص 292).**

1-6/- استراتيجيات التفاعل الصفي :

تظهر أهمية التفاعل الصفي بمدى اسهامه في تحسين التعلم الصفي ويمكن التعرض لإستراتيجيات التفاعل الصفي من خلا معالجة الافتراضات التي يمكن تبنيها لتحسين التعليم اعتمادا على اتجاهات التفاعل الصفي وهي كالتالي:

-ان التعلم عملية منظمة متسلسلة ونظامية ، فالتعليم الصفي يتضمن عددا من المتعلمين في أوضاع مختلفة وعندما يتوصل هؤلاء المتعلمون في نقاش حول موضوع الى رأي ما ، فإن هذا السلوك يخضع للملاحظة وبذلك يمكن دراسته وتحليله والتنبؤ بنتائجه.

-التعليم عن طريق التفاعل اللفظي يشمل السلوك الذي يمكن تحديده كي يستطيع المعلم تجربته والتحكم به.

-يرغب المعلمون في تحسين تعليمهم عندما يكون بإمكانهم لمس نتائج ذلك بطريقة سهلة .

- يمكن أن يحدث تحسين في استراتيجيات تعلم التفاعل اللفظي إذا توفرت الشروط التالية : رغبة المعلم التغيير نحو الأفضل توافر الدعم للمعلم ، النظام الذي يمكن أن يسجل بموضوعية ، ما الذي يحدث في غرفة الصف ، ويمكن تمثيله برسم بياني حيث يقدم أدلة حسية لنتاجات السلوك التدريسي ، امكانيات التجريب أعطت فرصا لاختيار افتراضات كان يصعب تجريبها وبذلك نقلت من فن إلى علم يمكن أن

يخضع للتجريب والتحكم يساعد على تفسير الظاهرة التعليمية والتنبؤ بها ، وذلك يحسن التدريس. **(يوسف قطامي ونايفة قطامي ، 2005، ص 333)** .

1-7/- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي :

هناك عدة عوامل مؤثرة في التفاعل الصفي من أهمها:

1/- البيئة الصفية : يؤثر في هذا التفاعل عدد من أفراد الصف وقد أوضحت الدراسات أنه مستوى تحصيل طلاب الصفوف الكبيرة أفضل من مستوى تحصيل الطلاب في الصفوف الصغيرة حجما .

2/- تفاعل المعلم والمتعلم : أشارت الدراسات إلى أثر المعلم واستراتيجيات تفاعله في تكوين مفهوم أكاديمي لدى الطلاب وخاصة في مراحل التعليم المبكرة وتحدثت عن عدد من العوامل التي تؤثر في عملية تفاعل المعلم والمتعلم.

3/- أحكام المعلمين وتقديرهم لطلابهم: هناك أربعة اتجاهات بين المعلمين تحكم عملية تفاعلهم مع طلابهم وهذه الاتجاهات هي:

*اتجاه التعلق بطالب ما .

*اتجاه الاهتمام بطالب ما .

*اتجاه اللامبالاة بطالب ما.

*اتجاه النبذ. **(سامي ملحم ، 2006 ، ص 484)** .

- والذي يؤثر في تكوين هذه الاتجاهات عند المعلمين هي:

*مستويات تحصيل الطالب .

*قدرة الطالب على تعزيز سلوكه.

*مدى توافقه أو اطاعته للنظم المدرسية .

4/- جاذبية الطلاب ومظهرهم الخارجي: فقد تبين أن المعلمين ينزعون إلى تقدير الطلاب ذوي المظهر الخارجي الجذاب على النحو الأفضل في تقدير الطلاب الأقل جاذبية.

5/- المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب : يميل المعلمون الى التعامل مع طلاب المستويات الاقتصادية الأعلى على نحو أفضل من تفاعلهم مع طلاب المستويات الأدنى .

6/- أثر توقعات المعلم: فالمعلم الذي يكون فكره تقيد بأن أحد طلابه ذكي مثلا يتفاعل معه على أنه كذلك فعلا وسيتوقع منه سلوكا ذكيا وقد يستجيب هذا الطالب بطريقة توجب بأنه ذكي ، وبذلك يتحقق توقع المعلم أو ما يسمى بنبوءة تحقيق ذاتي.

7/- اثر جنس المعلم والطلاب: لا يرتبط نجاح المعلم بجنسه فقد ينجح المعلم وتفشل المعلمة والعكس صحيح. **(سامي ملحم ، 2006 ، ص 485) .**

8/- أثر سلوك الطلاب الصفي: تشير الدراسات إلى قدرة الطلاب على تعديل سلوك المعلم الصفي من خلال أنماط استجاباتهم لهذا السلوك بحيث يؤثرون في طريقة عرض المادة الدراسية وسرعة تقديمها وتوقيف الانتقال من حدة دراسية إلى أخرى ويبدو أن الكثير من المعلمين يخضعون للتأثير دون وعي كامل منهم ، مما قد يؤدي إلى تجاهل أو تجاوز بعض الأهداف التعليمية أو التخلي عن بعض الأسس لعملية التفاعل الصفي الجوهري لذلك ينبغي للمعلم أن يكون مدركا لجميع استجابات طلابه وإنماء سلوكهم داخل غرفة الصف ودورها في تكييف أو تفسير استراتيجيات تعليمية ليتمكن من تحقيق النمط التفاعلي المرغوب المخطط على نحو مسبق ودقيق .

9/- تفاعل المتعلم والمعلم: أشارت الدراسة إلى أن جماعات الأفراد أربع وظائف مؤثرة في سلوك الطفل هي:

*تتيح للطفل ممارسة علاقات يكون فيها على قدم المساواة مع أقرانه خاصة في حين يحتل عادة مركزا ثانويا في علاقاته مع الراشدين .

*توفير للطفل فرصة اكتساب مكانة خاصة به وتحقيق هوية خاصة متميزة تمكنه من جعل نشاطاته محور اهتمام أقرانه.

*تشكيل مصدرا غزيرا للمعلومات غير رسمية التي لا تتناوله الموضوعات المدرسية عادة: مثل الألعاب والتقاليد الشعبية.

*تزويد الطفل بفرصة اكتساب الشجاعة والثقة بالنفس نظرا للتأكيد والدعم الذي يلقاه من اقرانه الأمر الذي يساعد على الانتقال الذاتي وعدم الاتكال على الآخرين وتسريع معدل نضجه النفسي والاجتماعي. **(سامي ملحم،2006، ص 486).**

1-8/-النظريات المفسرة للتفاعل الصفي:

ثمة نظريات عدة مفسرة للتفاعل كموضوع عام من مواضيع علم النفس الاجتماعي فسوف نقتصر على النظريات التي تناولت التفاعل الصفي داخل القسم.

***نظرية التحليل النفسي:** تشير نظرية التحليل النفسي للسلوك داخل القسم أو العلاقات الوجدانية في ضوء مفهوم" التوحد " هو مفهوم يتجلى في اكتشاف الشخص للسمات المنتشرة بينه وبين الشخص الآخر فالتلميذ يتوحد مع الصف كلما احس بسمات مشتركة بينه وبين المعلم وكلما تمكن المعلم بذلك من تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه وبذلك يحدث تماثل بين الجهاز النفسي للفرد لدى الجماعة.

ومن هذا المنطق استطاع "ريدال" أن يرصد سعة العلاقة الوجدانية داخل القسم بين المدرس والتلاميذ على فكرة الشخص المركزي الذي يستقطب وجدانية أفراد الجماعة سواء تمثل ذلك في شخص المدرس أو التلميذ أو جماعة من التلاميذ وحدد الشخص المركزي في سمات أوردها "محمد آيت موح " كالتالي :

1/العامل الأبوي : وينطبق على نمط من المدرسين ذوي الملامح الصارمة والعدل ويتمتعون باحترام التلاميذ وتجاوبهم معهم كما يمثلون الأنا الأعلى لتلاميذهم.

2/القائد: وينطبق على المدرس المثير لإعجاب التلاميذ وتقمص شخصيته.

3/التسيد : وينطبق على المدرس الموهوب بالانضباط العالي ويستخدم ميولات التلاميذ ورغباتهم في اشباع ميولاته السيادية وتقل بين التلاميذ في ضوء تسييره علاقات الصداقة ويتقمصون المستبد (التوحد مع التعدي).**(بيدي خالد ،2016 2017 ، ص 87)** .

4/موضوع الحب:وينطبق على المدرسين موضوع حب وميل التلاميذ الذي يجعل من الشخص المركزي لجامعة القسم.

5/موضوع العدوانية : وينطبق على المدرسين ذوي السيادية المرنة فالتلاميذ لا يميلون اليهم ولكنهم يحافظون على علاقات الصداقة بينهم وبينه لتحاشي العقوبات .

6/المنظم : ويعمل على التلاميذ لإتاحة الفرصة للآخرين لإشباع حاجاتهم المكنونة كتهيئة رصد الغش دون الاحساس بالذنب فهم أشخاص مركزيين لأنهم اشباع جماعي لرغبة اللذة.

7/الفاتن : وينطبق على التلميذ الذي يدفع جماعة زملائه للقيام بعمل ما دون ارادتهم بمجرد قيامه هو بذلك العمل ويسمى مثل هذا الشخص بالشخص المركزي.

8/البطل : وينطبق على التلميذ الذي يبادر الى التمرد ضد سيادة أولا عدالة المعلم دفاعا عن أحد أصدقائه فيتحول التوحد مع المعتدي إلى التوحد مع التلميذ البطل ففي ضوء هذه المواصفات يتحدد نمط التفاعل والعلاقات الوجدانية في القسم الدراسي فقد يكون تعاونيا أو سلوطيا حسب نظرية التحليل النفسي.

***النظرية السلوكية** : اتفق كل من "بافلوف" و "واطسون" و"ثرونديك " و "سكينر" و "هال " و "تولما" وغيرهم على أن الانفعال والسلوكيات من حيث هي قابلة للملاحظة المباشرة هي الاطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية فشرود التلميذ و انشغاله بأدوات وعدم انتباهه ، سلوكيات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس ولا يمكن ادراك عدم اهتمام التلميذ بالدرس إلا بدلالة هذه الأفعال .**(بيدي خالد ، 2016-2017 ، ص 87).**

في ضوء هذا المفهوم العام للسلوك حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم من سلوكيات وتفاعلات بين المعلم والتلاميذ بناءا على مبادئ (التعزيز ، التعميم ، الاستجابة ،الانطفاء) ومن ثم فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع ما يؤدي إلى استجابة وحصول التعلم وتعزيز الاجابة الصحيحة يؤدي إلى امكانية تكرارها وتعميمها في حين أن التخلص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق ازالة المثيرات المسببة لها وأكد "سكنر" على أن أساليب التخويف والإنذار لا يؤدي إلى استجابات مرغوب فيها.

وعليه فالتفاعل بين التلاميذ والمعلم في ضوء مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط ايجابي من التفاعلات داخل القسم فاعتماد المعلم لأساليب الحوار وتبادل الرأي وتعزيز السلوك بنتائجه كالنجاح وما يترك ذلك من شعور لدى التلاميذ والمعلم بالرضا يفسر اتجاهات التلاميذ الايجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس وأن تجاهل المعلم لتلاميذه وتهميشهم واعتماده أساليب الاكراه والتخويف والتهديد يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو المدرسة كالنفور والهروب وقلة المشاركة مما يؤدي إلى الرسوب. **(بيدي خالد ، 2016-2017 ، ص 87) .**

***النظرية الجشطالتية:** حسب "لوين" فإن السلوك الذي داخل القسم من المعلم أو التلميذ لا يمكن تفسيره أو فهمه كسلوك منفصل أو منعزل وإنما هو مجموعة العوامل المتداخلة كالمكان والزمان وحالة الطفل السيكولوجية والفيزيولوجية واتجاهاته نحو المعلم والمادة الدراسية وجماعة التلاميذ والظروف الفيزيقية والخلفية الأسرية .....الخ ، فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجشطالتيون المجال الكلي ، فالمجال الكلي والكلية هي السمة المركزية للإدراك والتعلم عن طريق الاستبصار ،

فالتلاميذ والمعلم إنما يدركون المواقف بناءا على بنيتها الكلية وتنتظم العلاقات داخل القسم بالتالي يكون وفقا لهذه القاعدة.

يؤكد "جان بياجيه" أن استيعاب القواعد والأحكام وبروز العواطف وملامح الشخصية تناسب مرحلة العمليات الصورية في سن الحادية عشر ولا يتم ذلك إلا في حالة حدوث التوازن عير آليتي الاستيعاب والتلاؤم خلال مراحل النمو المختلفة.

يقصد بالتوازن سعي الفرد ونشاطه المستهدف دوما فهم وتفسير ما حدث من تغيرات على مستوى محيطه أو على مستوى تفكيره وهذه التغيرات هي المنشئة لحالة اللاتوازن التي تولد لدى الفرد الحاجة إلى المعرفة وإعادة التوازن المفقود.

وأما الاستيعاب فيقصد به امكانية الفرد ادماج معطيات ومعلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الحركي والفكري ، أما التلاؤم فيقصد به تكيف وتوافق الحالة النفسية والعقلية والبيولوجية لفهم وتفسير تغيرات المحيط ويرجع التوازن وعدمه في مجال العلاقات الوجدانية والتفاعلات الاجتماعية إلى الأساليب التربوية **(بيدي خالد 2016-2017 ، ص 90)** .

إذ أن الاستقلال الذاتي ، ونمو علاقات التبادل والتفاعل الاجتماعي والايجابي مع الآخرين يعود إلى الاساليب التربوية القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم والتلميذ ، فالاحترام المتبادل ناتج عن اتحاد عمليتي " الحب والخوف " هو منشأ حالة التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم في مجال التفاعل والعلاقات الوجدانية للفرد ومختلف الأشخاص المكونين لمحيطه وهي العملية التي تؤدي إلى لامركزية الأدوار للأنا وتشكل الانضباط المستغل الحر لدى التلاميذ فالخوف من المعلم الذي يقترن بالحب أو الاحترام لا يؤديان إلى خضوع التلميذ لسلطة المعلم وتفاقم مركزية الأنا.

* **نظرية الضبط** : حددت نظرية الضبط الأدوار الرئيسية للمدير والمعلم والتلميذ وفسرت العلاقات الاجتماعية والوجدانية، والدور الرئيسي للمدرسة من حيث أنها نظام اجتماعي ضابط فتلخصها النظرية في استحداث تفاعلات وعلاقات وظيفية بين أفرادها ، والتلميذ هو نظام فرعي ضابط مدفوع من الداخل لإشباع حاجاته وكلما فشل في اشباع حاجاته كلما زاد احباطا وشعور بعدم الرضا ، أما الدور الوظيفي للمعلم فهو الأخر يختصر في أنه يعمل كنظام فرعي ضابط فمن خلال مهنته يحاول أن يحقق صور الإشباع لحاجاته العامة من الانتماء وتقدير الذات والحرية.

وما يمكن استخلاصه من هذه النظريات في تفسيرها للتفاعل داخل القسم هو أنها تباينت في ذلك تبعا في تباينها في تفسير العلم فالسلوكية تقلل من فعل الوجدانية في استحداث التفاعل بناءا على اختزال للفعل الانساني في آلية ميكانيكية المثير والاستجابة والمدرسة الجشطالتية تركز على الموقف التعليمي الكلي وتأثره بظروف المجال الحيوي بما فيه المجال النفسي والاجتماعي للتلميذ والمعلم ، والتفاعل داخل القسم يتأثر بأسلوب القيادة والمجال الانفعالي والنفسي لجماعة القسم والتحليل النفسي تركز على نمط الشخص المركزي ودوره في صياغة وتحديد نمط التفاعل ، أما نظرية الضبط الدماغي للإنسان (المعلم ، التلميذ) في تحقيق رغبات الفرد واستحداث التفاعل الايجابي داخل القسم . **(بيدي خالد ، 2016-2017 ، ص 91).**

1-9/- دور المعلم في ادارة التفاعل الصفي:

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

ومن أهم الاتجاهات السائدة في تقويم ادارة التعلم الصفي ، تحليل التفاعل الصفي اللفظي وتحديد أنماط التفاعل السائدة داخل الصف والإفادة منها في تطوير أداء المعلم في الجانب التربوي ، والنجاح في العملية التربوية يتوقف على المعلم الذي ما يزال هو العنصر الفعال في هذه العملية على الرغم من كل ما يشهده العالم من تطور هائل في مجال التقنيات التربوية .

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

- مخاطبة الطلبة بأسمائهم مع مراعاة الدقة في ذلك.
- استخدام العبارات اللطيفة في مخاطبة الطلبة.
- الاستمتاع الواعي لاستجابات الطلبة وأسئلتهم وآرائهم.
- تقبل مشاعر الطلبة وإيضاحها دون إحراج لهم ، سواء كانت هذه المشاعر ايجابية أو سلبية. (**محمود محمد، 2009، ص 376).**
- تقبل أفكار الطلبة الجيدة بإبرازها وتبيينها أو تطويرها.

- تعزيز استجابات الطلبة الجيدة ومبادراتهم الناجحة لاستخدام أساليب التعزيز المختلفة.
- استخدام النقد البناء في توجيه سلوك الطلبة في تحقيقها.
- التصرف بمرح وارتياح وإعطاء الطلبة الوقت الكافي للإصغاء والاستجابة .
- السعي للحصول على استجابات متعددة لأسئلة المعلم الواسعة وتنويعها. **(محمود محمد الحيلة، 2009، ص 377).**

1-10/- معيقات التفاعل الصفي :

1-المعيقات النفسية والجسدية : وهي أكثر المعيقات تأثيرا على الاتصال فمنها ما هو ثابت ودائم كمعاناة أحد أطراف العملية الاتصالية من اضطراب الحواس أو اضطرابات ادراكية ، ومنها ما هو متغير كمرور الشخص بحالة نفسية عابرة مثل الانفعال أو القلق ، بحيث تؤثر هذه الحالة على الاتصال بشكل مؤقت . **(عبد الفتاح محمد الدويدار ، 2005 ، ص 94).**

2-المعيقات الفيزيولوجية : كأن يكون أحد الأطراف غير قادر على النطق بوضوح.

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

4-المعيقات الاجتماعية : كأن يقوم أحد الطرفين بالاعتداء على ما يسمى بالإطار المرجعي للطرف الآخر كاللمس بالعادات والتقاليد. **(محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري، 2006، ص 454-455).**

5-المعيقات الفيزيقية: وتتمثل في المقاعد الغير مريحة والإضاءة الضعيفة وسوء التهوية بالإضافة إلى الأعداد الكبيرة من التلاميذ. **(مصطفى عبد السميع، 2003، ص 42)** .

خلاصة الفصل:

من خلال ما تطرقنا إليه في هذا الفصل نستخلص أن عملية التعلم داخل الصف تتضمن مجموعة من التفاعلات بين الأساتذة والتلاميذ وذلك من خلال نقل واستقبال الأفكار والمعلومات وتبادل الخبرات التعليمية ، كما يكون هذا التفاعل لفظي عن طريق الكلمات وغير لفظي عن طريق الإشارات والإيماءات والتعبيرات الجسمية إضافة إلى ضرورة امتلاك الأستاذ القدرة على استخدام مختلف الأساليب والمهارات التي تعمل على تشجيع العمل التعاوني وتنمية رغبة التلاميذ في التعلم من خلال التفاعل الإيجابي بين الأستاذ والتلاميذ.

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية.

2- منهج الدراسة.

3- عينة الدراسة.

4- مكان اجراء الدراسة.

5- أدوات الدراسة.

6- الأساليب الإحصائية لجمع البيانات.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل تناول الاجراءات المنهجية لهذه الدراسة الاستطلاعية بما في ذلك منهج الدراسة والعينة التي طبقت عليها ادوات الدراسة ثم التطرق الى مكان اجراء الدراسة وكذلك تطرقنا الى ادوات الدراسة وفي الاخير الاساليب الاحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

***الدراسة الاستطلاعية:** تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة اساسية في اي دراسة ميدانية واهم ما جاءت به الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها كالاتي:

1/- الدراسة الاستطلاعية:

تمت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة ما بين 10 و 14 افريل 2022 وكان ذلك بابتدائية لحام محمد الواقعة بمنطقة راس البويرة بن عبد الله وابتدائية بوطاوس محمد الواقعة كذلك بمنطقة راس البويرة وابتدائية احمد شوداني.

حيث هدفت هذه الدراسة الى التعرف على عينة الدراسة والتعرف على الصعوبات والعراقيل التي ستواجهنا اثناء الدراسة والتعرف على واقع الميدان وصعوباته.

2/- المنهج المستخدم في الدراسة:

علاقة عسر القراءة بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي .يعتبر اختيار المنهج الذي يتلائم مع طبيعة الموضوع المراد دراسته امرا بالغ الاهمية وتماشيا مع طبيعة موضوعنا الذي يبحث عن العلاقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي فالمنهج المناسب هو المنهج الوصفي الارتباطي.

فالمنهج الوصفي الارتباطي هو منهج علمي يقوم على وصف الظاهرة او الموضوع محل الدراسة ولقد فرضت علينا الدراسة طبيعة الموضوع استخدام هذا المنهج باعتباره اكثر المناهج ملائمة لدراستنا فهو يتيح لنا وصف متغيرات الدراسة المتمثلة في عسر القراءة والتفاعل الصفي.

3/- عينة الدراسة:

تعرف العينة على انها جزء من مجتمع الدراسة وعينة الدراسة تتمثل في تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من مدينة البويرة موزعة على مساحة جغرافية متقاربة، حيث اعتمدنا على العينة العمدية في اختبارات لعينة الدراسة حيث بلغت 20 تلميذ وتلميذة من مجتمع اصلي قدر ب 60 موزعون عبر ثلاث ابتدائيات.

- الجدول رقم (01): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الابتدائيات:

اسم المدرسة	عدد تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي	عدد تلاميذ معسرين قرائيا.
لحام محمد	20	6
بوطاوس محمد	20	9
شوداني احمد	20	5
المجموع	60	20

- الجدول رقم (02): يوضح توزيع العينة حسب السن:

السن	التكرار	النسب المئوية
10-9	8	%30
11-10	9	%20
12-11	3	%10
المجموع	20	%70

من خلال الجدول رقم 02 نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين تتراوح اعمارهم بين 9-10 سنوات اكبر حيث قدرت ب 30% ثم يليه نسبة التلاميذ الذين تتراوح اعمارهم بين 10-11 سنة بنسبة 20% وفي الاخير نسبة التلاميذ الذين تتراوح اعمارهم بين 11-12 سنة بنسبة 10%.

- الجدول رقم (03): يبين توزيع العينة حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	13	%60
أنثى	7	%33

من خلال الجدول رقم 03 نلاحظ أن نسبة الذكور الذين بلغ عددهم 13 اكبر حيث قدرت ب 60% ثم يليه نسبة الاناث الذين بلغ عددهم 7 والتي قدرت ب بنسبة 38% .

- الجدول رقم (04): يبين توزيع العينة حسب الوضعية الدراسية:

الحالة	التكرار	النسبة المئوية
معيد	8	%34
غير معيد	12	%61

من خلال الجدول رقم 04 نلاحظ بان نسبه التلاميذ غير المعيدين والذين بلغ عددهم 12 تلميذ وتلميذة وقدرت ب 61% اكبر ثم تليها نسبه التلاميذ المعيدين الذين بلغ عددهم 17 وقدرت ب 34%.

4/- مكان اجراء الدراسة:

وهو المكان الذي اجريت فيه الدراسة وبما ان موضوعنا هو عسر القراءة وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي فقد تم اجراء الدراسة في 06/05/2022 بمنطقة راس البويرة بن عبد الله في ثلاث ابتدائيات، ابتدائية لحام محمد، ابتدائية بوطاوس محمد، وآخر ابتدائية أحمد شوداني.

5/- الادوات المستخدمة:

1/- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة:

استخدمت مقياس مصطفى فتحي الزيات لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة ويتكون مقياس التقدير التشخيصي لعسر القراءة من 16 جملة على يمين الصفحة وتمثل خصائص سلوكية مختلفة من السلوك المستهدف تقديره وعلى القائم بالتقدير الحكم وتقدير درجة تكرار وديمومة السلوك الذي

يظهره الفرد موضوع التقدير ويوجد على يسار الصفحة تدريج المقياس الذي يتضمن تقديرات تتراوح بين نعم أو لا.

2/- مقياس التقدير التشخيصي للتفاعل الصفي:

استخدمت مقياس مصطفى فتحي الزيات لمقياس التقدير التشخيصي للتفاعل الصفي ويتكون مقياس التقدير التشخيصي للتفاعل الصفي من 16 جملة على يمين الصفحة وتمثل خصائص سلوكية مختلفة من السلوك المستهدف تقديره وعلى القائم بالتقدير الحكم وتقدير درجة تكرار وديمومة السلوك الذي يظهره الفرد موضوع التقدير ويوجد على يسار الصفحة تدريج المقياس الذي يتضمن تقديرات تتراوح دائما واحيانا ونادرا.

6/- الخصائص السيكومترية للمقياس:

وتتمثل في الصدق الاداة وثباتها ويقصد بها الصدق يعني بها ان تكون صادقه فنقيس ما وضعت من اجل قياسه.

* الثبات ويعني ان تعطي النتائج نفسها اذا اعيد تطبيقها عبر الزمن او الاشخاص.

* الصدق وتم تحقيق صدق المقياس من طرف معد المقياس بعدة طرق نذكر منها:

- صدق المحتوى تم استخدام معامل ارتباط كل فقرة بمجموع درجات المقياس الذي ينتمي اليه افراد العينة الكلية للدراسة فكانت قيمة معامل الارتباط محصور ما بين 0,785 و 0.835 مما يدل على اتساق فقرات المقياس.

- الثبات وقد تم حساب الثبات من طرف معد المقياس.

7/- الاساليب الاحصائية:

بعد جمع البيانات والمعلومات لابد من الباحث ان يعالجها احصائيا وهذا من خلال استعمال اساليب احصائية تناسب دراسته.

* **معامل الارتباط سبيرمان:** يستخدم معامل الارتباط سبيرمان لقياس قوة الارتباط بين متغيرين ترتيبيين حيث يأخذ بعين الاعتبار مواقع القيم ورتبها وليس قيمها وثم استخدامه في هذه الدراسة لأنها دراسة ارتباطية.

* **الانحراف المعياري:** يعتبر من اكثر مقاييس التشتت استخداما اذ يظهر مدى تشتت البيانات عن وسطها الحسابي.

* **المتوسط الحسابي:** تم استخدامه من اجل معرفة نوع استجابات مجتمع الدراسة والى اي مجال تنتمي في مجالات القيم التوصيفية.

خلاصة الفصل:

تضمن هذا الفصل تقديم لأهم الاجراءات المنهجية المتبعة في البحث العلمي حيث تم التطرق فيه الى المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي بالإضافة الى عينة الدراسة والأدوات المستعملة في الدراسة وصولا الى الاساليب الاحصائية.

استنتاج عام:

جاءت هذه الدراسة بعنوان علاقة عسر القراءة بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، فقامت هذه الدراسة على ثلاث فرضيات واحد عامة واثنتان جزئيتان فكان لب الفرضية العامة يقول بأنه توجد علاقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، اما الفرضية الجزئية الاولى افادت بوجود علاقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي اللفظي، والفرضية الجزئية الثانية افادت بوجود علاقة بين عسر القراءة والتفاعل الصفي الغير اللفظي.

وفي الاخير نلخص الى أن دراسة موضوع عسر القراءة تتطلب الاهتمام وهي من المواضيع التي يمكن القول عنها انها من المجالات الواسعة للبحث العلمي وممكن ان تكون هذه الدراسة بداية لبحوث مستقبلية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

أ/- الكتب:

- ابو الديار، مسعد والبحيري، نادية ومحفوظي، عبد الستار وايفرات (2012): **العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة**. الكويت، مركز تقويم وتعليم الطفل.

- البطانية اسامة محمد وآخرون (2010): **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**، ط4، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- العنيرات صباح (2009): **نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم**، عمان، دار الفكر.

- ابو غنيمة عادل يوسف (2010): **عسر القراءة وطرق العلاج**، د. بلد الدار الاكاديمية للعلوم.

- القريطي عبد المطلب، امين (1988): **صعوبات التعلم**، مصر، عالم الكتاب للنشر.

- اني دايمون (2006): **الديسليكسيا**. اضطراب اللغة عند الاطفال.تر.

- الزيات، مصطفى فتحي (2007): **صعوبات التعلم**، الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، ط1، مصر، دار النشر للجامعات.

- ابراهيم سليمان عبد الواحد يوسف (2010): **سيكولوجية صعوبات التعلم**، ط1، الاسكندرية، دار الوفاء للنشر.

- ابراهيم سليمان عبد الواحد يوسف (2010): **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية والاجتماعية والانفعالية**، ط1، مكتبة الانجلو المصرية.

- الظاهر أحمد قحطان (2012): **صعوبات التعلم**، ط 5، عمان، دار وائل للنشر.

- ابراهيم سليمان عبد الواحد يوسف (2013): **الاتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية**، ط1، عمان، دار اسامة للنشر والتوزيع.

- ابراهيم سليمان عبد الواحد يوسف (2013): **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**، ط1، عمان، دار الوراق للنشر والتوزيع.

- عبد الحميد سليمان السيد (2005): صعوبات فهم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة.

- ديمون ، أنى (2006)، **الديسليكسيا اضطرابات اللغة عند الأطفال**، (ترجمة إيناس صادق لميس الراعي) ، (ط1) ، القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة.

- ركزة ، سميرة وصالح ، الأحمدي ، فايزة . (2016) ، **صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات**، (ط1) ، المحمدية: دار حسور للنشر.

- كولينجفورد ، سيديريك (2003)، **تعلم القراءة عند الأطفال رؤية علاجية** . القاهرة، مجموعة النيل العربية.

- الريماوي ، محمد عودة (2003) ، **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)** ، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-عماد عبد الرحيم الزغلول وشاكر عقلة المحاميد (2007). **سيكولوجية التدريس الصفي دار المسيرة**، الأردن.

-سامي محمد ملحم (2001)، **سيكولوجية التعليم والتعلم** ، الأسس النظرية والتطبيقية، ب ط ، دار المسيرة للنشر، عمان – الأردن.

-أنور رياض عبد الرحيم وآخرون (1996) ، **علم النفس التربوي** ، ديناميكية التفاعل في حجرة الدراسة.

-ماجد الخطايبة (2004)، **التفاعل الصفي** ، ط 1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن.

-يحيى نبهان (2008)، **الإدارة الصفية والاختبارات** ، دار اليزوري العلمية للنشر والتوزيع عمان الأردن.

- نعيم حبيب جعني (2005)، **علم اجتماع التربية المعاصرة بين النظرية والتطبيق** ، دار وائل للنشر ،عمان.

- محمد محمود الحيلة، (2002)، **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1.

- يوسف قطامي ونايفة قطامي (2005)، **إدارة الصفوف السيكولوجية** ، ط 2 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان – الأردن.

- سامي ملحم (2006)، **سيكولوجية التعليم والتعلم ،الأسس النظرية والتطبيقية** ، ط 2 ، دار المسيرة ، عمان.

- محمد محمود الحيلة (2009)، **مهارات التدريس الصفي**، ط 3، دار المسيرة، عمان.

- عبد الفتاح محمد الدويدار (2005)، **سيكولوجية السلوك الانساني** ، دار المعرفة الجامعية ، د.ط.

- محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري (2006)، **أساسيات علم النفس التربوي ، النظرية والتطبيق** ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، الأردن.

- مصطفى عبد السميع محمد (2003)، **الاتصال والوسائل التعليمية**، مركز الكتاب للنشر، ط 2، مصر.

ب/- المذكرات:

- بن حمد العبري، الغالية (2016): **فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات تعلم القراءة في محافظة مسقط**- رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، مسقط.

- شرفوح البشير (2006): **انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسرين**. اطروحة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر.

- نصرة محمد عبد المجيد جلجل (1995): **العسر القرائي، الديسليكسيا**، دراسة تشخيصية علاجية، القاهرة، النهضة المصرية.

- عياد مسعودة (2007) ، **اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية**. مذكرة لنيل شهادة دكتوراه في علم الأرطفونيا جامعة قسنطينة –الجزائر.

- مراكب، مفيدة، (2011-2012) **الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "نموذج صعوبات القراءة مقاربة معرفية تربوية** "، عنابة، جامعة باجي مختار.

– مرباح ، أحمد تقي الدين. (2014–2015) ، **عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي** بمدينة الأغواط ، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة معمري ، تيزي وزو.

–بطاطية ، زليخة وبوكاسي، فاطمة(2013) ، **علاقة النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي** ، دراسة ميدانية لسبع حالات ، من 6 إلى 9 سنوات. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة البويرة –الجزائر.

– تاعوينات علي (2009)، **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي** ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الحراش – الجزائر.

– بيدي خالد (2017/2016)، **اللعب وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى الطفل الأصم عن طريق المعلم المختص** ، مذكرة لنيل شهادة الماستر ، علم النفس التربوي ، جامعة زيان عاشور، الجلفة.

ج/– المجلات:

– لعيس اسماعيل (د.ت): **اللغة عند الطفل**، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد، بوزريعة، الجزائر.

– ايناس صادق، لميس الراعي. دب: المجلس للاعلى للثقافة.

د/– المراجع باللغة الاجنبية:

-woel. J.m.(1976) **.la dyslexie en partique éducative** . poin éditeursM paris.

-pefontaine. J. (1980) .**manuel de rééducation**. Maloin s.a .éditeur .paris.

-pierre. D.r. & .badrig. m. (1970) **la dyslexie de l'enfant**.3ed.cas terman.

-karen.d (2002).**vivre avec la dyslexie**. Les editions logiques. Quebec.

الملاحق

مقياس التقدير التشخيصي

الملحق رقم (01) لعسر القراءة

الرقم	العبارة	نعم	لا
01	قراءة كلمات بها حركات المد القصير بشكل صحيح		
02	قراءة كلمات بها حركات المد الطويل بشكل صحيح		
03	قراءة كلمات بها حركة مد قصير وحرف مد طويل		
04	قراءة كلمات بها أل القمرية و أل الشمسية		
05	قراءة كلمات بها علامات التنوين الثلاث		
06	قراءة كلمات بها تاء مربوطة وتاء مفتوحة والهاء.		
07	قراءة اسماء الاشارة والاسماء الموصولة.		
08	قراءة كلمات بها مقطع ساكن		
09	قراءة جميع حروف الجر		
10	تكوين جملة من عدة كلمات		
11	توظيف كلمتين لتكوين جملة مفيدة من حصيلته اللغوية		
12	قراءة نصوص مضبوطة بالشكل قراءة جهرية سليمة		
13	قراءة النصوص بطلاقة مع مراعاة مواضع الوقف		
14	مراعاة التنوين والتضعيف والمد ومخارج الحروف اثناء القراءة		
15	القراءة الجهرية الصحيحة للكلمات		
16	قراءة جمل بطريقة صحيحة غير مضبوطة بالشكل		

الملحق رقم (02) مقياس التفاعل الصفي.

الرقم	الفقرة	دائما	أحيانا	نادرا
1	يوظف الأستاذ لغة الجسد لدعم رسائله اللفظية			
2	يستمع الأستاذ لما يقوله طلبته بالاهتمام			
3	يظهر الأستاذ مسترخيا أثناء الاتصال الصفي (يبتسم عند الحاجة نبرة صوته هادئة ومتزنة)			
4	يحافظ الأستاذ على وجهته أثناء الدرس فلا يخرج عن الموضوع			
5	يقدم الأستاذ أمثلة مادية لتوضيح المفاهيم المجردة			
6	يوضح الأستاذ النقاط الهامة في الدرس بتكرارها			
7	يتجنب الأستاذ التنقل غير المبرر أثناء الدرس			
8	يتجنب الأستاذ لعب دور المرسل كل الوقت			
9	يغير الأستاذ في نبرة صوته أثناء الشرح حسب الحاجة			
10	يوزع الأستاذ الاتصال البصري بالتساوي بين الطلبة			
11	ينقل الأستاذ المعلومات بسرعة تتناسب مع سرعة الطلبة في الاستقبال والفهم			
12	يفحص الأستاذ دوريا مدى فهم الطلبة			
13	تظهر الأفكار التي يعرضها الأستاذ مرتبه ضمن تسلسل منطقي وواضح			
14	يتجنب الأستاذ التكرار الزائد أثناء الدرس			
15	يتجنب الأستاذ تناول تفصيلات زائدة غير ضرورية			
16	يتعامل الأستاذ مع سلوك الطلبة غير المقبول في اقرب فرصة ممكنة	.		