جامعة ابو القاسم سعد الله بوزريعة 2
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى القراءة عند التلاميذ المصابين بعسر القراءة

دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي(س4 + س5)
بابتدائيات مدينة سيدي عامر / ولاية المسيلة

أطروحة مكملة لنيل درجة دكتوراه العلوم في التربية الخاصة

إعداد الطالـــب :
عبد الصمد البشير

إشراف الأستـــــاذ:
د. قـــــلي عبد الله

السنة الجامعية 2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــــــداء

باسم الله وكفا، والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى، أما بعد: فاهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى من علماني أن الحياة عبر ...قضاء وقدر ...كسوف شمس ...وخسوف قمر ...

إلى من بفضلها تعلمت معنى العطاء وبدونها لن اعرف إلاَّ الشقاء، إلى من أنجبت وربت وسهرت الليالي من اجلي، إلى النبع الصافي الذي ارتويت منه أمي ثم أمي ثم أمي العزيزة ...

إلى من أعطاني بلا حدود وسهر على تربيتي وتثقيفي وحثي على مواصلة دراستي أبي العزيز ....

نِعْم الأب والمربي.

إلى من علمني انه يمكن أن ننحت تمثال الأمل من صخرة اليأس إلى منبع فخري ومَعْلَمِ أملي ومسيرتي الأستاذ الدكتور قلي عبد الله.

إلى إخوتي و اخواتى : فتيحة . سعيدة . زينب . محمد . نوال . سعاد . شريفة . ميدو أدامهم الله لي ذخرا وفخرا.

إلى اعز أصدقائي: الحاج ،خليل، عبد الرحمان، محمد (السبع) سعد، محمد غربي، حمادة، صابر ...

والى كل من حوتهم ذاكرتي ولم تحوهم مذكرتي.

الى كل هؤلاء ، هذه مذكرتي باكرة أعمالي اهديها لكم وأنا أجِّل فيكم حتى ابتساماتكم

بشـــــــير

شـــــــكر

ملخص البحث

أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى القراءة عند التلاميذ المصابين بعسر القراءة

حاولت الدراسة الحالية معالجة اشكالية أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى القراءة عند التلاميذ المصابين بعسر القراءة وذلك انطلاقا من كون هذين المتغيرين ينتميان الى نفس الفئة الدراسية والمتمثلة في البيئة الصفية ومنه قد اختار الباحث في هذه الدراسة المقاربة المعرفية لبناء برنامجه ومن ثم لمعالجة هذه الاشكالية فبعد صياغة اشكالية مفادها : ما اثر استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى القراءة عند التلاميذ المصابين بعسر القراءة .

انتقل الباحث الى صياغة مجموعة من الاهداف كان اهمها ابراز امكانية وجود فروق ايجابية بين التلاميذ المعسرين الذين تعرضوا لهذا البرنامج العلاجي وألئك الذين لم يتعرضوا له وقد شكلت هذه الاخيرة اضافة الى المصادر الثلاثة للفهم القرائي مختلف مؤشرات فرضيات الدراسة تنطلق من فرضية رئيسية وفرضيات فرعية تدور اغلبها على تأكيد وجود فروق ايجابية بين المجموعتين الضابط والتجريبية يحتمل ان يحدثها البرنامج العلاجي على مستوى القراءة بمختلف ابعادها ، وقد انطلق الباحث في هذه الدراسة بعد ان قام باستخراج عينة مكونة من 112 تلميذ نصفهم شكل العينة الضابطة ونصفهم الاخر العينة التجريبية ، وقد استخدم في استخراج هذه العينة وغربلتها من الحالات الدخيلة العديد من الاختبارات الاستعبادية الخاصة بالقدرات الحسية والعقلية والمعرفية ، وبعد ذلك استعمل اختبار القراءة السريع لانتقاء العينة ومعرفة مدى نجاعة البرنامج العلاجي المطبق وقد كان كل هذا الرسم المنهجي من خلال المنهج التجريبي ...

وقد توصل الباحث في الختام الى نتيجة هامة مفادها انه : للبرنامج العلاجي الخاص بالتعلم التعاوني اثر ايجابي في تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ عسيري القراءة وتحت هذه النتيجة العامة برزت مجموعة من النتائج كان اهمها :

---

1. ليس هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى عسر القراءة في القياس القبلي.
2. هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى عسر القراءة.
3. ليس هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة على مستوى عسر القراءة.
4. هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى عسر القراءة في القياس البعدي

Summary:

مُحتوَيات الدراسة

مُحتويــات الدراسة

إهـــــداء

شكـــــر

ملخص البحث باللغة العربية

ملخص البحث باللغة الإنجليزية

مُحتويــات الدراسة

قائمة الجَـــــداول

قائمة الأَشـكـــــال

قائمة الصُـــــور

مقدمة ..... أ – ب

الجـانب النظـري

الفصل الأول: التعريف بالدراسة

تمهيد **6**

1- الإشكالية **7**

2- الفرضيات **8**

3- أهمية الدراسة **9**

4- أهداف الدراسة **10**

5- مفاهيم الدراسة **11**

6- الدراسات السابقة **12**

خلاصة **32**

الفَصل الثاني: التعلم التعاوني

تمهيد 34

1- معنى التعلم 35

1.1- التغيرات التي تحدث أثناء عملية التعلم 36

2.1- أهمية التعلم في دراسة وتفسير السلوك 36

3.1- الموقف التعلمي – متغيراته وعوامل ضبطه 43

4.1- ضبط الموقف التعلمي 47

2- مفهوم التعلم التعاوني 48

3- أهداف التعلم التعاوني 51

4- الأسس النظرية للتعلم التعاوني 52

5- نظريات التعلم التعاوني والتعلم التنافسي 52

6- خصائص التعلم التعاوني 57

7- عناصر التعلم التعاوني 58

8- التعلم التعاوني.. ماله وما عليه 60

9- مهارات التعلم التعاوني 62

10- تدريس مهارات التعلم التعاوني 63

11- استراتيجيات التعلم التعاوني 63

12- مراحل التعلم التعاوني 69

13- الشروط الواجب توافرها في التعلم التعاوني 69

14- عوامل نجاح التعلم التعاوني 70

15- كيفية تكوين المجموعات في التعلم التعاوني 72

16- كيفية توزيع الأدوار في مجموعة التعلم التعاوني 73

17- البيئة التعليمية ونظام الإدارة في التعلم التعاوني 75

18- دور كل من المعلم والمتعلم في استراتيجيات التعلم التعاوني 75

19- فنيات التعلم التعاوني 77

20- التعلم التعاوني وصعوبات التعلم 78
خلاصـة 89

الفَصل الثالث: عسر القراءة

تمهيد 91
1- صعوبات التعلم 92
1.1- المفهوم 92
2.1- نبذة تاريخية موجزة 93
3.1- تعريف صعوبات التعلّم 94
4.1- المحكات المستخدمة للحكم على وجود صعوبات التعلّم 98
5.1- نسبة انتشار صعوبات التعلّم 100
6.1- الأسباب المؤدية لصعوبات التعلّم 100
7.1- أنواع صعوبات التعلّم 101
8.1- المظاهر العامة لذوي الصعوبات التعلميّة 102
9.1- مظاهر الصعوبات الأكاديمية لذوي الصعوبات التعلميّة 107
10.1- قائمة العلامات المبكرة لذوي صعوبات التعلّم 119
11.1- أهم أدوات القياس والتشخيص المتوافرة عالمياً للكشف عن ذوي صعوبات التعلّم 132
12.1- نموذج لآلية تطوير مقاييس لصعوبات التعلّم مناسب للبيئة القطرية 137
2- عسر القراءة 161
1.2- ماهية العسر القرائي 161
2.2- الضبط المفاهيمي للمصطلح 168
3.2- التطور التاريخي للعسر القرائي 170
4.2- أهمية العسر القرائي وانتشاره 172
5.2- مؤشرات العسر القرائي والعوامل المؤثرة 173
6.2- الفيزيولوجية التشريحية للعسر القرائي 175

7.2- تشخيص العسر القرائي 185
8.2- أنواع للعسر القرائي 186
9.2- التدخلات العلاجية وأهميتها 187
خلاصة 190

الجـانب التطبيقي

الفَصل الرابع: منهجية الدراسة

تمهيد 193
1- الدراسة الاستطلاعية 164
2- منهج الدراسة 195
3- حدود الدراسة 196
4- عينة الدراسة 199
5- أدوات الدراسة 203
6- أساليب المعالجة الإحصائية 229
خلاصة 230

الفَصل الخامس: عرض وتحليل النتائج

تمهيد 232
1- عرض نتائج المعاينة والإستبعاد 233
2- عرض نتائج الدراسة الفعلية 239
3- تحليل وتفسير النتائج 248
4- قراءة في نتائج الدراسة على ضوء أهدافها 248
5- اقتراحات 250
خلاصة 252
خاتمة 254
قـَائمة المَـــراجـــع 256

قائمة المَـــلاحـــق

قائِمة
الجَــداوِل

رقم الجدول	عنـــَوان الجدول	الصفحة
(1)	يوضح الضبط المفاهيمي لبعض المصطلحات.	170
(2)	يوضح الانتشار الوبائي لاضطراب" العسر القرائي "حسب احصائيات بعض الدول.	173
(3)	يوضح أهم المؤشرات المحددة للعسر القرائي حسب توماسون.	175
(4)	يوضح أهم أنواع العسر القرائي.	187
(5)	يمثل أسماء وعناوين المدارس التي أجريت فيها الدراسة الحالية من المجتمع الكلي ووصولا إلى المجتمع الصالح للدراسة.	196
(6)	يمثل مختلف المراحل الزمنية التي مرت بها الدراسة الحالية.	199
(7)	يمثل مختلف حجوم عينة الدراسة ومستويات الجنس والسنة الدراسية لمجموعتيها.	202
(8)	يمثل معاملات ارتباط اختبار جون رافن الملون باختبارات الذكاء المشهورة، كمؤشر على الصدق التلازمي.	205
(9)	يمثل البنود التي يقيسها اختبار المتابعة البصرية.	207
(10)	يمثل مستويات تصحيح اختبار المتابعة البصرية في بنوده الأولى.	209
(11)	يبين مستويات تصحيح اختبار المتابعة البصرية في بنده الأخير.	209
(12)	يبين ورقة متابعة لتقييم السلوكات التعاونية للطالب.	218

(13)	مختلف الأساليب الإحصائية التي تم استعمالها في هذه الدراسة.	**229**
(14)	يمثل نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مستويات اختبار رافن الملون للقدرة العقلية.	**233**
(15)	يمثل نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على اختبار المتابعة البصرية.	**235**
(16)	يمثل نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على اختبار التمييز السمعي.	**236**
(17)	يمثل نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث وفقا للتقييم الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.	**238**
(18)	مخرج SPSS يمثل معامل التجانس ومعامل الفروق (T-test) لقيم متغيري الفرضية الجزئية الأولى.	**240**
(19)	مخرج SPSS يمثل معامل التجانس ومعامل الفروق (T-test) لقيم متغيري الفرضية الجزئية الثانية.	**242**
(20)	مخرج SPSS يمثل معامل التجانس ومعامل الفروق (T-test) لقيم متغيري الفرضية الجزئية الثالثة.	**243**
(21)	مخرج SPSS يمثل معامل التجانس ومعامل الفروق (T-test) لقيم متغيري الفرضية الجزئية الرابعة.	**245**

قائِمة
الأشكَال

رقم الشكل	عنـــوان الشكل	الصفحة
(1)	يوضح التحديد المفاهيمي للعسر القرائي حسب "مكميلان" .	163
(2)	يوضح التحديد المفاهيمي للعسر القرائي حسب "ميسوني".	166
(3)	يوضح المقارنة بين مصطلح :عسر القراءة وعسر الكتابة حسب (odile navet marie).	169
(4)	يوضح الخطوات الإجرائية للتشخيص.	185
(5)	يوضح الخطوات التشخيصية للعسر القرائي حسب "دومورنافات".	187
(6)	يوضح ما يجب مراعاته عند وضع خطط علاجية للمعسرين قرائياً.	189
(7)	يوضح مختلف الحدود المكانية والبشرية لمجتمع الدراسة.	197
(8)	يمثل نسبة مجموعتي عينة الدراسة لمجتمع الدراسة ككل.	203
(9)	يمثل توزيع نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مستويات اختبار رافن الملون للقدرة العقلية.	234
(10)	يمثل توزيع نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مستويي اختبار المتابعة البصرية.	235
(11)	يمثل توزيع نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مستويي اختبار التمييز السمعي.	237

قائِمة

الصور

رقم الصورة	عنـــَوان الصورة	الصفحة
(1)	توضح باحات اللغة على نصف الكرة المخية اليسرى للدماغ البشري.	176
(2)	توضح التمثيل التخطيطي لمناطق النشاط القشرية الرئيسية الثلاثة لنصف الكرة المخية اليسرى.	177
(3)	توضح التمثيلات التخطيطية للميكانيزمات العصبية للقراءة حسب جيشويند، 1979.	178
(4)	توضح التصوير الكهربائي الوظيفي الدماغي المستخدم عند المعسرين(Cartographie EEG)	179
(5)	توضح المفارقة الوظيفية بين النصف الكروي الأيسر (للمعسرين والعاديين).	180
(6)	توضح اللاتناظر التشريحي لنصفي الكرتين الدماغيتين.	180
(7)	توضح التباين التشريحي لنصفي الكرتين الدماغيتين.	182
(8)	توضح مناطق النشاط العصبي في حالة التحويل الخطي-النغمي.	183
(9)	توضح التموضع التشريحي لمناطق النشاط الخاصة بالتحويل الخطي -النغمي.	183
(10)	توضح الجسم الثفني	184
(11)	توضح مخ المعسر قرائياً في حالة النشاط القرائي.	185

مُقدّمة

مـقـدمـــــــــــــة :

يعاني تلاميذ التعليم الابتدائي أثناء مسارهم التعليمي من الكثير من المشكلات التي تمس بالأساس بعض القدرات الأولية، ولعل الحديث عن هذه المشكلات يجر ذهن المتتبع مباشرة إلى قضية صعوبات التعلم حيث تشكل المحور الرئيس في كل دراسة جدية تستهدف رفع كفاءة التعلم عن التلميذ.

هذا وتعتبر الصعوبات التي تمس قدرة القراءة عند الطفل من أهم هذه الصعوبات فهي تشكل مظهرا شائعا يسبق كل تلك الصعوبات الأخرى؛ وليس الحديث عن هذه الصعوبة مناطا ذا جاذبية علمية لولا انه يعتبر مدخلا لمشكلات أخرى قد تتبعه؛ فالتلميذ الذي يعاني من عسر في القراءة عندما لا يجد الاستيعاب الملائم من طرف عناصر الموقف التعليمي يبدأ في الانسحاب من هذا الموقف مباشرة فيقل بذلك تفاعله الصفي وبالتالي ينخفض مفهوم التعاون عنده إلى اقل حدوده.

ومن هنا تتبلور إشكالية ملحة تتمثل تلك العلاقة التي تطفو على الأفق بين كل من عسر القراءة والتفاعل الصفي والانسحاب من الموقف التعليمي.

وفي هذا المسار أراد الباحث أن يدرس إمكانية الاستفادة من استراتيجيات التعلم التعاوني في علاج هذا الاضطراب الذي يظهر عند هذه الفئة من التلاميذ.

ولدراسة هذا الأثر المحتمل جاءت هذه الدراسة لتكمل دراسة سابقة لنفس الباحثة أكدت على وجود علاقة بين التعاون والتفاعل الصفي وعسر القراءة وقد جاء هذا البحث استجابة لنتائج الدراسة السابقة ومنطلقا وفقا لعدة مصوغات من أهمها الطابع التراكمي للاضطرابات فكل اضطراب يعاني منه التلميذ هو بشكل ما يشكل مقدمة لاضطراب آخر أكثر خطورة منه، إضافة إلى أن قضية صعوبات التعلم صارت من بين أكثر القضايا نقاشا بين الأوساط العلمية المختلفة سواء منها الطبية أو النفسية...

حيث اوردنا في العناصر اللاحقة من هذه الدراسة مجموعة من النقاط الجوهرية والعناصر النظرية والمنهجية وفق خطة متسلسلة عبر مجموعة من الفصول والملامح، وعلى أساس من ذلك تم إجراء الدراسة تبعا لمتغيرين أساسيين؛ المتغير الأول التعلم التعاوني والمتغير الثاني عسر القراءة، وتم تقسيم فصول الدراسة؛ حيث جرى قبل ذلك تقسيمها إلى قسمين رئيسيين، قسم نظري و قسم تطبيقي، وبدأ القسم (الجانب) النظري

بفصل تمهيدي تم التعريف فيه بالدراسة من خلال عرض لكل من إشكالية الدراسة وأهميتها مرورا بتحديد لأهم المصطلحات المستعملة فيها، وبذكر لأهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوعنا هذا.

بعد هذا الفصل التمهيدي جاء الفصل الثاني الموسوم بـ: "التعلم التعاوني"، ويليه فصل حول المتغير الثاني الموسوم بـ: "عسر القراءة" الذي تم فيهما تناول مجموعة من أهم العناوين النظرية الخاصة بهذه المتغيرات؛ بعد عرض القسم النظري استلزمت الدراسة بحكم المتطلبات المنهجية والبحثية إدراج قسم تطبيقي؛ قُسِّم بدوره إلى فصلين الفصل الأول هو الفصل المنهجي الذي أعطى المنهج المستعمل إضافة إلى العينة وكيفية اختيارها، ثم بتعداد الوسائل المستعملة في الدراسة.

بعد الفصل المنهجي تم إيراد فصل عرض البيانات وتحليلها الذي عرضت فيه نتائج الدراسة وفقا لحالات الدراسة ثم تبعا لفرضيات الدراسة، وفي ختام هذا الفصل تم تفسير النتائج ثم قراءتها على ضوء أهداف الدراسة، ومنه إعطاء مجموعة من الاقتراحات.

وفي الختام جاءت الخاتمة تمسك على كل ما جاء في طيات هذه الدراسة، أما في الوريقات الأخيرة فقد تم تجميع المرجعيات التي تم الاعتماد عليها، إضافة إلى مجموعة من الأشكال والجداول التي شكلت مجتمعة ملاحق هذه الدراسة .

في كل ذلك من بلورتنا للإشكالية لهذه الدراسة وصولا إلى استعراض لأهم المصادر المتوفرة لدينا عن هذه الدراسة.

الجانِب النظَـري

الفصل الأول

التعريف بالدراسة

تـمـهـيـد :

تحتاج كل دراسة إلى الفصل التمهيدي، لما له من أهمية منهجية في إقناع الباحث لذاته، أو للهيئات القائمة على هذه البحوث بقيمتها، وعلى اختلاف وجهات النظر فيما يجب أن يتضمنه هذا الفصل، فسنحاول عرض مجموعة من العناصر المنهجية، حيث سنبدأ بتحديد إشكالية هذه الدراسة وتساؤلاتها، إضافة إلى فرضيات الدراسة ومن ثمة عرض أهميتها، وبعض الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بالإضافة إلى أنه سيتم تحديد المفاهيم الإجرائية، كما سنتطرق إلى أهم الدراسات التي سبق تناولها لمثل هذه الدراسة والتي ستساعدنا في صياغة الفرضيات التي سنعرضها بحيث تكون بمثابة إجابات مؤقتة.

1- الإشكالية :

يعتبر التلميذ في المرحلة الابتدائية لبنة اساسية في بناء الجانب اللغوي والجانب التحصيلي للمجتمع حيث انه ينطلق من اكتساب الاصوات والاشارات ليصل الى الرسم الحرفي والنطقي ليخلص في الاخير الى القراءة والكتابة التي هي شكل من اشكال اكتساب المهارة المدرسية وهذا كله يخضع لتقنيات تعلم محددة يمكنها النجاح مع بعض التلاميذ والفشل مع البعض الاخر وخاصة مهارة القراءة .

تعد القراءة الجيدة مطلبا من أهم متطلبات الفهم السريع ونمو التحصيل ليس في مجال اللغة فحسب ولكن في مجالات العلوم المختلفة التي يتم قراءتها؛ ونظرا لان التعلم يعتمد بدرجة كبيرة على القدرة القرائية، فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات تأثير سلبي على شخصية التلميذ في مدرسته.

(القحطاني محمد، 1421 هـ، ص 96)

غالبا ما تشير صعوبات التعلم عند تلاميذ الأطوار الابتدائية إلى وجود صعوبة في تعلم مهارات القراءة؛ وبالتالي يعاني التلميذ من هذه الصعوبة في جميع المواد الدراسة، ومن ثم يعاني هؤلاء التلاميذ من فشل دراسي لكن الغريب هنا هو انه ليست كل المواد تتطلب سلامة في قدرة القراءة لكن التلميذ الذي يعاني من عسر في القراءة يظهر فيها ضعفا أيضا في النشاطات البدنية والفنية كالرسم فما مرد ذلك يا ترى؟ هنا يجيبنا محمد عدس بان ذلك مرده لكون عسر القراءة يترك الطفل يخجل من قراءته أمام التلاميذ في حصص القراءة ثم يعمم ذلك على باقي الحصص حتى يصل إلى لحظة الانسحاب وانخفاض الرغبة في مشاركة زملائه مختلف النشاطات الدراسية.

كما يرى فتحي الزيات أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يفتقرون إلى الدافع للقراءة بسبب ضآلة الحصيلة المعرفية التي يستوعبونها من ناحية وبسبب شعورهم بالقلق والتوتر الناشئ من ضعف فهمهم المادة موضوع القراءة من ناحية أخرى الأمر الذي ينمي لديهم اتجاهات سلبية نحو القراءة ومن ثم نحو العملية التعليمية.

وقد أثبتت الدراسة التي قامت بها بشقة سماح أن مشكلة الانسحاب جاءت على رأس المشكلات التي يعاني منها ذوي الصعوبات التعليمية على العموم وذوي عسر القراءة على الخصوص(سماح) وقد اتفقت هذه الدراسة مع ما جاءت به دراستي (سعيد عبد الله دبيس

1994) و(خيري احمد حامد 1997) إذ أظهر ذوو صعوبات التعلم أنماطا من السلوك غير المتوافق تتسم بالانسحاب الاجتماعي والنشاط الزائد وقلة المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والعدوانية وقلة المشاركة في الأنشطة الصفية ونقص الكفاءة الدراسية؛ وهنا لا يخرج ذوو صعوبات القراءة عن هذا الحديث بوصفهم أهم عناصر هذه الصعوبات.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 127)

ويفسر ذلك ديفي (1972) بما يسمى الانعكاس الأكاديمي؛ فالمشكلات السلوكية انعكاس لصعوبات القراءة لدى التلميذ باعتبارها نتيجة حتمية للإحباط المستمر الناجم عن عدم قدرة التلميذ على القيام بالمتطلبات الأكاديمية وفشله المستمر في التحصيل القرائي.

من خلال التفسير الذي أعطاه ديفي لهذه العلاقة بين فعالية التلميذ في المواقف التعليمية من جهة ومعاناته من عسر القراءة من جهة أخرى ينضج بين أيدينا إشكال مهم مستلهما من خلال الدراسة السابقة التي قام بها الباحث حيث أكدت بما لا يترك مجال للشكل علاقة عسر القراءة بالطبيعة التعاونية للتلاميذ داخل القسم ومن هنا جاءت فكرة اقتراح برنامج علاجي يعتمد على استراتيجيات التعلم التعاوني بهدف خفض عسر القراءة عند تلاميذ التعليم الابتدائي وذلك وفق مجموعة من التساؤلات جاء على رأسها التساؤل التالي:

- ما مدى تأثير استراتيجيات التعليم التعاوني في خفض اضطراب عسر القراءة؟

وقد يتمدد تحت هذا التساؤل الرئيسي بعض التساؤلات الفرعية وفقا للآتي:

1- هل هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى عسر القراءة في القياس القبلي؟

2- هل هناك فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مستوى عسر القراءة ؟

3- هل هناك فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مستوى عسر القراءة ؟

4- هل هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى عسر القراءة في القياس البعدي؟

2- الـفـرضيـــــــــات :

للإجابة على الأسئلة السابقة احتاج الباحث لطرح مجموعة من الفرضيات كإجابات مؤقتة عن أسئلته السابقة وقد أوردها كما الآتي:

- لاستراتيجيات التعليم التعاوني أثر ايجابي في خفض اضطراب عسر القراءة؟

وقد يتمدد تحت هذا التساؤل الرئيسي بعض التساؤلات الفرعية وفقا للآتي:

1- ليس هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى عسر القراءة في القياس القبلي.

2- هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى عسر القراءة.

3- ليس هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة على مستوى عسر القراءة.

4- هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى عسر القراءة في القياس البعدي.

3- أهمية البحث :

إن الملاحظ لموضوع التراكم التحصيلي عند التلاميذ يتضح له الأهمية البالغة التي يكتسيها موضوع **العسر القرائي** باعتباره المجال الخصب للدراسات الحديثة الجادة خاصة وأنها المشكل لمؤرِق للمسؤولين والمتخصصين وكذا الباحثين في مجال التربية والتعليم(المرحلة الابتدائية) هذا من جهة ومن جهة أخرى أرضية لتلاقي العلوم :الطبية، السيكونورولوجية، السيكولوجية، السوسيولوجية، اللسانية ... ليتمكن من تشخيص وعلاج هذا المشكل الذي يعرف انتشارًا وبائياً مهدداً لتنبؤات السياسات الراشدة في العالم قاطبة.

وخطرا محدقا بات يستجمع شريحة خاصة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1- أهمية موضوع العسر القرائي على المستوى (الوطني، العالمي) الداخل تحت مظلة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

2- تسليط الضوء على " شريحة المعسرين قرائياً " قصد العمل على التخفيف من معاناتها مستقبلاً على المدى البعيد و تحقيق توافقًا مدرسيًا على المدى القريب.

3- العمر الزمني والمستوى الدراسي للعينة واعتباره المناسب للتشخيص والعقلاني للتدخل العلاجي.

4- ما يضفي أهمية للدراسة الحالية نُدرة الدراسات والبحوث المماثلة على المستوى الوطني والعربي على حسب حدود إطلاع الطالب (حتى وإن وجدت فلها خصائصها ومتغيراتها).

5- محاولة توسيع الرؤى للعسر القرائي من خلال الإطار النظري والبحوث السابقة (تحديدات مفاهيمه أسبابه، تشخيصه، أهم النظريات...)

6- ما يزيد الدراسة قدراً من الأهمية كونها من ضمن البحوث العلاجية والتي تعتمد على جملة من الأدوات السيكومترية لإضفاء ضبطاً منهجيًا ودقة تحليلية.

7- مما قد تحققه هذه الدراسة الحالية من نتائج يفتح المجال واسعاً لتبصر معلم المرحلة الابتدائية بمناخ صفه، تفاعلات مجموعاته ومن ثَم لفت انتباهه للفروقات الفردية والصعوبات القرائية التي قد تكون سبباً مباشراً للفشل الدراسي.

9- مما يزيد تثمين الدراسة الحالية توجيه المنظار العلاجي وجهة معاصرة تعتمد أحدث الاستراتيجيات التعليمية.

10- مما يزيد من أهمية الدراسة الحالية توجيه اهتمامها على حلقة الربط بين عدة تخصصات: علم النفس الاجتماعي التربوي (التعليم التعاوني)، التربية الخاصة (عسر القراءة).

11- خصوصية الفئة المدروسة، حيث أن هذه الفئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

12- التعامل المباشر مع العينة؛ تتعامل الدراسة الحالية مباشرة مع عينة دراستها وليس مع محيطها.

13- الكشف المبكر؛ بحكم أن العينة مازالت في الطور الابتدائي فهي تدخل ضمن ما يسمى بالكشف المبكر ومن ثم العلاج المبكر.

14- أهمية المتغيرات، إن كل متغيرات الدراسة تعتبر أساسية للنجاح في المسار الدراسي لأي متعلم.

4- أهداف الدراسة :

أ- محاولة التعرف عمَّا إذا كان هناك أثر ايجابي لبرنامج علاجي يعتمد استراتيجيات التعلم التعاوني على عسر القراءة.

ب- السعي وراء التعرف عما إذا كان هناك فروق بين التلاميذ المعرضين للبرنامج العلاجي والغير معرضين من المعسرين قرائيا على مستوى عسر القراءة.

ت- كما نحاول أن نُضَاف بدراستنا هذه إلى مختلف الجهود المتراكمة في إطار السعي إلى دعم تطوير النظرة العقلانية لهذه الفئة من ذوي الخصوصية.

ث- وتهدف دراستنا في الأخير – كما تهدف باقي الدراسات – إلى الوصول إلى الهدف الأسمى لأي دراسة يرتجى منها الفائدة، هذا الهدف هو البلوغ بنتائج الدراسة إلى إمكانية تعميمها على مجتمع الدراسة ككل وليس على مستوى العينة المدروسة فقط.

5- مفاهيم الدراسة :

في هذه الخطوة من خطوات الدراسة قرر الباحث الاكتفاء بتقديم مجموعة من التعريف الإجرائية لمختلف متغيراته تاركا ما بقي من التعريف الاصطلاحية للفصول اللاحقة كل متغير ضمن الفصل الذي يشمله، وستشتمل هذه المرحلة على إعطاء تعريفات إجرائية تتناسب مع وسائل ومتغيرات هذه الدراسة.

1.5- تعريف عسر القراءة :

"مصطلح يستخدم لوصف التلاميذ الذين يبدون انحرافا عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات اللازمة لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، بالرغم من كونهم عاديين حركيا وحسيا وعقليا، إلا أنهم يعانون من صعوبة في القراءة والنطق والهجاء والفهم الصحيح".

2.5- تعريف استراتيجيات التعلم التعاوني :

"إن استراتيجيات التعلم التعاوني هي عبارة عن خطة يصنعها المعلم حيث يتم فيها تقسيم التلاميذ إلى جماعات صغيرة تضم مختلف المستويات التحصيلية (القراءة) مع تعيين أحد التلاميذ في الجماعة قائدا لها، ويشارك أعضاء الجماعة في استيعاب المفاهيم والتعميمات والمهارات القرائية، ويحصلون على المساعدة من بعضهم البعض مباشرة ويقتصر دور المعلم في هذا التنظيم على الإشراف العام على بعض المجموعات، وإجراء

الاختبارات القصيرة، وتقديم التغذية الراجعة للجماعات كافة عند الحاجة وتقديم التعزيزات بشكل جماعي وليس فردي".

6- الدراسات السابقة :

1.6- عرض الدراسات السابقة :

أولا- الدراسات المرتبطة بالمتغير الأول للدراسة الحالية (التعلم التعاوني):

1- دراسة محمد علي مرشد (2009) بعنوان:

"اثر استخدام طريقتي التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه في تدريس الرياضيات على بقاء اثر التعلم وتنمية بعض مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الاساسي".

وهدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه في تدريس وحدتي الاعداد النسبية والمقادير الجبرية للتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الاساسي في اليمن على بقاء اثر التعلم لديهم؛ بالإضافة الى معرفة اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه في تدريس وحدتي الاعداد النسبية والمقادير الجبرية لتلاميذ الصف الثامن من التعليم الاساسي في اليمن على تنمية بعض مهارات حل المشكلات لديهم.

كما هدفت الى التعرف عن اي الطريقتين السابقتين اكثر فاعلية في تعلم تلاميذ الصف الثامن من التعليم الاساسي في اليمن لموضوعات وحدتي الاعداد النسبية والمقادير الجبرية.

وتكونت عينة البحث من تلاميذ الصف الثامن؛ موزعين على عينتين تجريبيتين المجموعة الاولى تدرس بطريقة التعلم التعاوني والمجموعة الثانية بطريقة الاكتشاف الموجه بالإضافة الى مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية.

ولاختبار فروض البحث قام الباحث بتطبيق المنهج شبه التجريبي.

اما الوسائل المستخدمة في الدراسة فتمثلت في:

_ اختبار تحصيلي في وحدتي الاعداد النسبية والمقادير الجبرية لقياس بقاء اثر التعلم

_ اختبار تحصيلي لبعض مهارات حل المشكلات.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 127)

وتوصل الباحث الى النتائج التالية:

_ تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا وحدتي الاعداد النسبية والمقادير الجبرية باستخدام طريقة التعلم التعاوني وبفارق دال احصائيا على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة وذلك في نتائج الاختبار البعدي لقياس بقاء اثر التعلم، مما يدل على ان استخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس وحدتي الاعداد النسبية والمقادير الجبرية ساعد على بقاء اثر التعلم لدى التلاميذ.

_ تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا وحدتي الاعداد النسبية والمقادير الجبرية باستخدام طريقة الاكتشاف الموجه وبفارق دال احصائيا على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة وذلك في نتائج الاختبار البعدي لقياس بقاء اثر التعلم.

_ عدم وجود فرق دال احصائيا بين تلاميذ المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا وحدتي الاعداد النسبية والمقادير الجبرية باستخدام طريقة التعلم التعاوني، وتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا المحتوى نفسه باستخدام طريقة الاكتشاف الموجه وذلك في نتائج الاختبار البعدي لقياس بقاء اثر التعلم.

_ كل من طريقتي التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه لهما فاعلية مرتفعة نسبيا لبقاء اثر التعلم لدى التلاميذ؛ حيث بلغت قيمة نسبة الكسب المعدل لطريقة التعلم التعاوني 1.21 ولطريقة الاكتشاف الموجه 1.19 وهي تساوي تقريبا نسبة الكسب المعدل التي حددها بلاك 1.2 لبداية الفاعلية المرتفعة.

_ كل من طريقتي التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه كان لهما حجم اثر كبير على بقاء اثر التعلم، حيث بلغت قيمة حجم الاثر لطريقة التعلم التعاوني 1,03 ولطريقة الاكتشاف الموجه 0.94 وكلتاهما اعلى من قيمة حجم الاثر 0.8.

كل من طريقتي التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه لهما فاعلية متوسطة في تنمية بعض مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ، حيث بلغت قيمة نسبة الكسب المعدل لطريقة التعلم التعاوني 1.06 ولطريقة الاكتشاف الموجه 1.08 وهي في حدود الفاعلية المتوسطة التي حددها بلاك (1 واقل من 1.2).

2- دراسة ميرفت اسامة حجي يحيى (2001) بعنوان:
"فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع الاساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في مدينة طولكرم".

هدفت هذه الدراسة الى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف السابع الاساسي واتجاهاتهم نحوها في المدارس الحكومية وقامت الباحثة بتطبيق الدراسة على عينة مكونة من (136) طالبة تم توزيعها على مجموعتين واحدة ضابطة والاخرى تجريبية وذلك باستخدام طريقة القرعة.

وقد درست المجموعة التجريبية بطريقة التعلم التعاوني والضابطة بالطريقة التقليدية؛ وبعد ذلك تم اخضاع المجموعتين الى القياس البعدي في الرياضيات وعلى مقياس الاتجاهات واستخدمت الباحثة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين في القياسين اختبار (ت) وتوصلت الى النتائج التالية:

_ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط علامات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

_ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط استجابات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تنفيذ الدراسة على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 127)

3- دراسة عابد حسن الهرش و محمد فخري مقدادي (2000) بعنوان:
"دراسة مقارنة بين اسلوبي التعلم التعاوني والتعلم الفردي في اكتساب الطلاب لمهارات برنامج محرر النصوص وقدرتهم على الاحتفاظ بها".

وهدفت الدراسة الى المقارنة بين استخدام اسلوبي التعلم التعاوني والتعلم الفردي في اكساب الطلاب لمهارات برنامج محرر النصوص وقدرتهم على الاحتفاظ بها.

واستخدم الباحثان في دراستهما اختبارين نظري وعملي لقياس مدى اكتساب الطلاب واحتفاظهم لمهارات استخدام برنامج محرر النصوص وطبق الباحثان الدراسة على عينة تكونت من (20) طالبا في شعبة التعلم التعاوني و(19) طالبا في شعبة التعلم الفردي

وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

_ يوجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط احتفاظ الطلاب بمهارات برنامج النصوص لصالح مجموعة التعلم التعاوني.

_ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط احتفاظ الطلاب بمهارات برنامج محرر النصوص في الاختبارين ككل؛ لصالح مجموعة التعلم التعاوني.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 128)

4- دراسة عبد الملك بن مسفر بن حسن المالكي (1999) بعنوان:

"اثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس القراءة على تحصيل تلاميذ الصف الثاني اساسي القراءة واتجاهاتهم نحوها".

وهدفت الدراسة الى التعرف على اثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس القراءة على تحصيل تلاميذ الصف الثاني اساسي القراءة واتجاهاتهم نحوها وقد تكونت العينة من تلاميذ الصف الثاني اساسي بمدرستي خالد بن فهد الحكومية ومدرسة الاندلس . وتم تقسيم التلاميذ الى مجموعتين:

_ مجموعة ضابطة عددها (75) تلميذا في ثلاثة فصول واحد في المدرسة الحكومية واثنين في المدرسة الاهلية، وقد درس التلاميذ في هذه المجموعة بالطريقة التقليدية

_ ومجموعة تجريبية تكونت من (75) تلميذا، في ثلاثة فصول واحد في مدرسة حكومية واثنين في المدرسة الاهلية وقد درس التلاميذ في هذه المجموعة بالطريقة التعاونية

وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لاختبار الفروض، وتكونت ادوات الدراسة من وحدة القراءة الجهرية بطريقة التعلم التعاوني ومقياس للاتجاهات نحو القراءة، واختبار تحصيلي من اعداد الباحث، وقد استخدم الباحث (ت) لمعرفة دلالة الفروق، وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

_ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاتجاهات نحو القراءة بين تلاميذ المدارس الحكومية والاهلية الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

_ وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاتجاهات نحو القراءة بين طلاب المدارس الحكومية والاهلية الذين درسوا بالتعلم التعاوني لصالح طلاب المدارس الحكومية.

_ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل بين طلاب الصف الثاني

اساسي الذين درسوا باستخدام التعلم التعاوني ونظرائهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

_ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية التحصيل بين طلاب الصف الثاني اساسي الذين درسوا بالتعلم التعاوني في المدارس الحكومية والمدارس الاهلية.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 128)

5- دراسة هند حميد الرويتي الحربي (1998) بعنوان:
"فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في اتقان تلميذات الاول متوسط للمهارات الحسابية الاربع واتجاهاتهن نحو مادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة".

هدفت هذه الدراسة بشكل رئيسي للكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في اتقان تلميذات الاول متوسط للمهارات الحسابية الاربع واتجاهاتهن نحو مادة الرياضيات وقد اجريت الدراسة على عينة من تلميذات المدارس المتوسطة الحكومية مكنة من (50) تلميذة تم توزيعهم على مجموعتين واحدة ضابطة واخرى تجريبية بواقع (25) تلميذة في كل مجموعة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم القبلي والبعدي.

ومن الوسائل التي استخدمتها الباحثة، اختبار تحصيلي يهدف الى قياس تحصيل تلميذات عينة الدراسة للمحتوى المعرفي للوحدة المختارة بالإضافة اليسكو مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات معد مسبقا، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

_ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط اتجاهات تلميذات الصف الاول متوسط اللائي درسن بطريقة التعلم التعاوني (المجموعة التجريبية) نحو مادة الرياضيات ومتوسط اتجاهات تلميذات الصف الاول متوسط اللائي درسن بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) نحو نفس المادة؛ وذلك بعد ضبط اثر القياس القبلي لاتجاهاتهن نحو مادة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني على تحصيل التلاميذ وتنمية اتجاهات ايجابية لديهم نحو مادة الرياضيات.

6- دراسة محمد محمود الحيلة (2003) بعنوان:
"اثر التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة مساق تصميم التعليم في كليات العلوم التربوية".

هدفت هذه الدراسة الى استقصاء اثر التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء

وجنس الطلبة في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة كليات العلوم التربوية في مساق تصميم التعليم مقارنة بالتعلم التعاوني العادي.

وقد قام الباحث باختيار شعبتين عشوائيا من الشعب الخمس (السنة الرابعة) التي تدرس مساق تصميم التعليم حيث بلغ عدد افرادها (62) طالبا وطالبة وعشوائيا تم اختيار احدى الشعبتين كمجموعة تجريبية (32) طالبا وطالبة (12) طالب و(20) طالبة تعلم افرادها مساق تصميم التعلم التعاوني وحسب طريقة (2) والمجموعة الثانية (30) طالبا وطالبة (10) طلاب و(20) طالبة تعلمت المادة نفسها بالتعلم التعاوني العادي.

المادة التعليمية الخاصة بمساق تصميم التعليم والتي تكونت من (17) وحدة دراسية وزعت على (14) اسبوعا بواقع ثلاث ساعات دراسية اسبوعيا باستثناء الساعات المخصصة للاختبارات الفترية (الاولى والثانية) والنهائية كم قام الباحث باعداد اختبار لقياس تحصيل طلبة مساق تصميم التعليم في الوحدات التي تعلمها الطلبة، وعددها (17) وحدة تعليمية وذلك بعد تحليل المادة التعليمية، وتحديد الاهداف السلوكية الخاصة بكل وحدة تعليمية وبناء جدول وذلك بعد تحليل المادة التعليمية.

استخدم الباحث مقارنة الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التغاير المصاحب (ANOVA) في تحليل نتائج دراسته وذلك باستخدام الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وقد توصل الباحث الى النتائج التالية:

_ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى (0.05) تعزى لطريقة التعلم حيث كان الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت تعاونيا حسب مجموعة الخبراء هو (92.50) وهو اعلى من الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بطريقة التعلم التعاوني العادي بمقدار (5.70).

_ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) تعزى لطريقة التعلم حيث ان الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية التي تعلمت تعاونيا حسب مجموعات الخبراء هو (91.06) وهو اعلى من الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي تعلمت بطريقة التعلم التعاوني العادي بمقدار (7.13).

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 128)

7- دراسة سالم بن علي القحطاني (2000) بعنوان:
"فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة".

ومن بين اهداف هذه الدراسة تقصي فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب الاكاديمي والاجتماعي وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية (التاريخ) بالمرحلة المتوسطة، وقد اجريت الدراسة بالمملكة العربية السعودية. وقد اختار الباحث مرحلة التعليم المتوسط (الصف الاول متوسط) وقام بتقسيم العينة الى فصلين:

الفصل الاول للمجموعة الضابطة وتكونت من (36) تلميذا والفصل الثاني للمجموعة التجريبية وتكونت من (36) تلميذا.

كما تم اختيار عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية حيث كانت العينة تمثل (30%) من العينة الكلية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة والتي بلغت (36) معلما وقد استعان الباحث في دراسته بالأدوات التالية:

_ الاستبانة الخاصة بمعلمي الدراسات الاجتماعية للتعرف على رؤى وخلفيات معلمي الدراسات الاجتماعية عن التعلم التعاوني.

_ الاستبانة الخاصة بالتلاميذ (المجموعة التجريبية) لمعرفة وجهات نظر التلاميذ واتجاهاتهم تجاه طريقة التعلم التعاوني وقد تكونت من (22) سؤالا وسؤالا واحدا مفتوحا.

_ اختبار من اجل قياس قدرات الطلاب وتحصيلهم في احد موضوعات التاريخ ولاختبار صحة الفروض استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

_ استخدام التعلم التعاوني بدرجة متوسطة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية في التدريس.

_ توجه طلاب المجموعة التجريبية الايجابي نحو التعلم التعاوني مما كان له الاثر الواضح على مشاركتهم وتفاعلهم الصفي وقدراتهم.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 128)

_ وجود فروق ذات دلالة احصائية تؤكد على تأثير استخدام التعلم التعاوني على

تحصيل الطلاب وتدل على تفوق الطلاب في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة وفاعلية التعلم التعاوني مقارنة بالطرق التدريسية التقليدية الاخرى.

8- دراسة ابراهيم القعود (1995) بعنوان:
"اثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في الجغرافيا ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر بالأردن".

وهدفت الدراسة الى معرفة اثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف العاشر وتنمية مفهوم الذات لديهم.

وتكونت عينة الدراسة من شعبتين تعلمت الاولى وحدة الاقاليم المناخية من كتاب الجغرافيا للصف العاشر بطريقة التعلم التعاوني وتعلمت الثانية الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية، وقد خضع جميع افراد العينة للاختبار تحصيلي قبلي وبعد، لمقياس مفهوم الذات قبل التجربة وبعدها، ثم استخدم تحليل التباين الاحادي متعدد المتغيرات المصاحب لتحليل النتائج.

وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

_ يوجد فروق ذات دلالة احصائية في المتوسط تحصيل الطلاب الذين تعلموا بالطريقة التعاونية ومتوسط تحصيل الطلاب الذين تعلموا بالطريقة التقليدية لصالح طلاب الطريقة التعاونية.

_ يوجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط اداء المجموعتين على مقياس مفهوم الذات.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 131)

9- دراسة بكر هاشم حريري (1998) بعنوان:
"ادارة الفصل بأسلوب التعلم التعاوني وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي".

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر استخدام التعلم التعاوني لإدارة الفصل في تحصيل الطلاب الدراسي في مقررات العلوم اللغة الإنجليزية التاريخ، الإملاء القواعد وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبا موزعة على مجموعتين ضابطة واخرى تجريبية بمعدل (20) تلميذ في كل مجموعة؛ حيث درست المجموعة التجريبية مقررات المواد الدراسية باستخدام اسلوب التعلم التعاوني في حين استخدمت المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية.

وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي، ومن النتائج المتحصل عليها الاتي:

_ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الدراسي للطلاب في المواد الدراسية التالية: العلوم، اللغة الانجليزية، الاملاء، القواعد..الخ.

_ عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج التلاميذ في مادتي التاريخ والجغرافيا لك بالرغم من ذلك هناك تغير في الاداء التلاميذ في هاتين المادتين.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 131-132)

10- دراسة جونسون وبوكمان وريتشاردز (1985) بعنوان:

"أثر التعلم التعاوني في التأييد الاجتماعي داخل الفصل الدراسي".

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر التعلم التعاوني في تأييد الاجتماعي داخل الفصل الدراسي ومدى ارتباط التعلم التعاوني بالتأييد الاجتماعي.

واستخدم الباحثون مقياس المناخ الاجتماعي وطبق الباحثون هذه الاداة على عينة تكونت من (91) تلميذا تعلموا في جماعات تعاونية لمدة عام دراسي قسموا الى مجموعتين المجموعة الاولى تعلمت اقل من نصف الوقت والثانية اكثر من نصف الوقت. وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

_ وجود اثر دال للتعلم التعاوني في زيادة ادراك التلاميذ للاعتماد المتبادل الايجابي في الهدف والمصدر.

_ زيادة ادراك التلاميذ للتأييد الاكاديمي الشخصي من المدرس والتلاميذ الاخرين .

_ كان للتعلم التعاوني لمدة اطول اثره الايجابي على التقدير الذاتي الاكاديمي اكثر من التأييد الاجتماعي.

كما توصلت الدراسة الى ان التعلم التعاوني والاعتماد المتبادل الايجابي في الهدف والمصدر له علاقة ايجابية بالتأييد الشخصي والأكاديمي للمدرس والتلاميذ والتجانس وعدالة توزيع الدرجات على التلاميذ.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 132)

ثانيا- الدراسات المرتبطة بالمتغير الثاني للدراسة الحالية (عسر القراءة):

1- دراسة سبرينج (SPRING 1976) ، بعنوان:
"سرعة الترميز ومدى الذاكرة عند الأطفال ذوي العسر القرائي"

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

- يتمتعون بذكاء متوسطة (90 درجة)
- العمر الزمني يتراوح بين (12.2 و6.8 سنة)
- فرص تعليمية ملائمة وذلك مقارنة مع عينة الأطفال العاديين.

(نصرة جلجل،1995، ص113)

وقد اشتملت أدوات الدراسة على:

- استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي
- اختبار مدى التحصيل.
- اختبار كاليفورنيا للتحصيل
- اختبار وكسلر للذكاء.
- اختبار ستنافورد للتحصيل
- اختبار تسمية الرقم، اللون، الصورة، المدى الرقمي.

أما الدراسة فقد أسفرت النتائج على النتائج التالية:

- الأطفال المعسرين كانوا أبطأ من العاديين بالنسبة للترميز الحركي.
- التناقص كان بالنسبة للأرقام منه بالنسبة للصور.
- تسبب سرعة التسمية والمدى الرقمي في جزء كبير من التباين في القراءة.

(نصرة جلجل، 1995، ص 114)

2- دراسة ساتيان (SATYAN,1980) ، بعنوان:
"إدارة الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة مدخل متعدد النظم"

تهدف الدراسة إلى فحص الأطفال الموجودين بالمركز الإكلينيكي لمشكلات القراءة باستخدامها "لمدخل متعدد النظم" بغية الوصول لتقييم شامل، حيث يتكون فريق التشخيص من مجموعة من المتخصصين في: الطب، الاجتماع، التحدث، السمع، العلاج النفسي.

بلغ قوام العينة (250) طفلاً تراوحت أعمارهم (14-6 سنة (لمتوسط قدره (6.46) وانحراف معياري2.57)) وتراوح الذكاء (134-85) بمتوسط (93.54) وكون الذكور (71.6%) أما الإناث (28.4%)

واشتملت أدوات الدراسة على ما يلي:

- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال
- مقياس الذكاء لبينيه
- اختبار تيرمان.
- اختبار الإدراك الحسي البصري
- اختبار بندر جشتطلت للإدراك الحسي البصري.

أظهر تحليل النتائج أن (3%) من العينة (08) حالات كانوا في مرحلة ما قبل القراءة، ولم يكن هناك عسر قرائي في (12 %) من العينة (30) حالة حيث كان عمرهم القرائي يساوي عمرهم العقلي وكان هناك عسر قرائي بسيط في (20 %) من العينة (500) حالة حيث تمكنوا من المهارات الأساسية للقراءة، ولكنهم حصلوا على درجات منخفضة على اختبارات القراءة نتيجة نقص الطلاقة والثقة.

وقد أظهرت النتائج:

- عسر قرائي حاد في (48 %) من العينة (120 %) كان لديهم صعوبة أساسية في نقص جوانب القراءة) بصرية سمعية(

(17%) - المتبقية (42) حالة فكان لديهم عسر قرائي حاد وخطير) لم يعتبروا قراءا) وبعد القيام بهذه التحليلات والفحوصات عقد اجتماع مع المدرسين، المعالجين، وأرسل تقرير شامل لمساعدة المدرسين الأطباء، الآباء بطرح طرق ممكنة لمساعدة الطفل في المنزل وبعض أساليب الإدارة العامة (نصرة جلجل،1995، ص 116)

3- دراسة بدرية الملا (1985) بعنوان:

"برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لتلميذات الصف الرابع ابتدائي

بدولة قطر".

هدفت الدراسة إلى معرفة أهم جوانب التأخر في القراءة عند تلميذات الصف الرابع الإبتدائي واشتملت عينة الدراسة على (207) تلميذة ليست لديهن عيوب: سمعية، بصرية، النطق.

أما أدوات الدراسة فقد اشتملت على:

- اختبار المسح العصبي السريع
- مقياس صعوبات القراءة)إعداد الباحثة).
- استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي
- تقديرات المعلمين.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج:

أكثر أخطاء القراءة شيوعاً بين التلميذات ما يتعلق)التعرف على الكلمة، الإضافة الحذف) حيث كانت نسبتها (99 %).

(خيري عجاج، 1998، ص45)

4- دراسة أنور الشرقاوي (1987) بعنوان:
"العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

هدفت الدراسة إلى تحديد العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. وقد اشتملت عينة الدراسة (836) مدرسًا ومدرسةً من المدارس الابتدائية.

وتم تحديد الأطفال من ذوي صعوبات القراءة عن طريق تقديم استفتاء العوامل المرتبطة بالصعوبة القراءة من وجهة نظر المعلمين ويتكون الاستفتاء من (48) عبارة، وعلى المدرس أن يوضح بالرأي فقط إذا كانت تلك العبارة ترتبط بالصعوبة عند الطفل أو ترتبط إلى حد ما أو لا ترتبط إطلاقاً.

وخلصت النتائج إلى ارتباط العوامل التالية بصعوبة القراءة:

- الإحساس بالعجز وعدم تركيز الانتباه وعدم الثقة بالنفس.
- اضطراب الظروف الأسرية وما يرتبط بها من عوامل.
- العلاقة بين المدرس والتلميذ وما يرتبط بها من عوامل.

– المنهج الدراسي وما يرتبط به من عوامل.

5- دراسة "أحمد أحمد عواد (1988) بعنوان:

"مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

هدفت الدراسة إلى تشخيص أهم صعوبات التعلم التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية (صعوبات القراءة)، وقد اشتملت عينة الدراسة (30) تلميذاً تم اختيارهم من عينة عشوائية قوامها (245) تلميذاً بالمرحلة الابتدائية. وقد تَم تقسيم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى مجموعتين:

– مجموعة تجريبية (15) تلميذاً

– مجموعة ضابطة (15) تلميذاً.

حيث تمت المجانسة بين المجموعتين في كل من (السن، الجنس، الذكاء).

(خيري عجاج، 1998، ص 46)

أما عن الأدوات السيكومترية للدراسة:

• استبيان تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (من إعداد الباحث).

• استفتاء الشخصية للمرحلة الأولى (عبد السلام عبد الغفار وسيد غنيم).

• اختبار الذكاء المصور لـ: أحمد زكي صالح.

• برنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية للباحث، وقد استغرق تطبيق

• البرنامج 15 يوماً.

وقد خلصت الدراسة للنتائج التالية:

توجد صعوبات تعلم شائعة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (القراءة، الكتابة، التعبير، الفهم) مرتبة حسب شيوعها بين التلاميذ.

وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في جميع أبعاد الاستبيان التشخيصي (القراءة، الكتابة، الفهم، التعبير) وفي الاستبيان ككل لصالح أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التطبيق القبلي والبعدي للاستبيان ككل

على أفراد المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، وبين التطبيق البعدي والمتابعة للاستبيان ككل على أفراد المجموعة التجريبية لصالح المتابعة وبين التطبيق القبلي والمتابعة للاستبيان ككل لصالح المتابعة .

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في جميع أبعاد الاستبيان والاستبيان ككل في التطبيقات الثلاثة (قبلي، بعدي، متابعة).
(خيري عجاج، 1998، ص 40)

6- دراسة محمود عبد الحليم منسي (1989) بعنوان:
"العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة استطلاعية في المدينة المنورة)".

تهدف الدراسة إلى الكشف عن العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين، وشملت عينة الدراسة على (120) معلماً من (15) مدرسة تم اختيارهم بصورة عشوائية ومدة خبرتهم (15-5 سنة) وتم تطبيق الأداة الخاصة بالعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وتضم الأبعاد التالية:

- المدرسة ومكانتها (10) عبارات.
- المعلم وكفاءته (21) عبارة.
- المناهج (18) عبارة.
- التلميذ وقدراته (10) عبارات.
- الأسرة (10) عبارات.

وخلصت الدراسة إلى ما يلي:

1- الصعوبة الخاصة بالمدرسة ترجع إلى عدم توفر الوسائل وعدم التحدث بالفصحى من المدير والإذاعة المدرسية والمدرسين.

2- الصعوبة الراجعة للمعلم تضم نقص الإعداد اللغوي، عدم كفاية التدريب.

3- الصعوبة الراجعة للمناهج تضم عدم تسلسل الأفكار، عدم وجود علاقات تمييز، نقص التدريبات اللغوية.

4- الصعوبة الراجعة للتلميذ تضم صعوبات النطق والكلام، الخجل، كثرة الثرثرة داخل

الفصل.

5- الصعوبة الراجعة للأسرة وتضم انفصال الوالدين، عدم متابعة الوالدين للأبناء، عدم إيجاد الفرصة بالمنزل لمذاكرة الدروس.

(خيري عجاج، 1998، ص50)

7- دراسة ''فيصل خير الزراد (1991) بعنوان:
"صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية، تربوية نفسية)".

هدفت الدراسة إلى التعرف على نسبة ذوي صعوبات التعلم وتحديد الصعوبات النمائية والأكاديمية في اللغة العربية والحساب، واشتملت الدراسة على (500) تلميذاً بالمرحلة الابتدائية. استبعد منهم ذوي الإعاقات الحسية، الحركية، والضعف العقلي الاضطرابات الانفعالية والنفسية. وبلغت العينة بعد عمليات الاستبعاد (365) تلميذًا طبق عليهم اختبار الذكاء، واختبارات التحصيل في اللغة العربية، والحساب)

(خيري عجاج، 1998، ص 51)

وقد كشفت النتائج ما يلي:

- نسبة الذكور من ذوي صعوبات التعلم بلغت (15.64%) نسبة الإناث ذوي صعوبات التعلم بلغت (11.28%).

- نسبة انتشار صعوبة التعلم تزداد بزيادة العمر الزمني.

- ترتيب الصعوبات النمائية على النحو التالي: للغة والكلام، المدركات الحسية والحركية، الانتباه الذاكرة، المعرفة والتفكير.

- ترتيب الصعوبات الأكاديمية على النحو التالي: صعوبة الحساب، صعوبة الكتابة صعوبة القراءة)

(نصرة جلجل، 1995، ص 60)

8- دراسة نصرة محمد عبد المجيد جلجل (1993) بعنوان:
"تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة لفاعلية برنامج مقترح".

تهدف الدراسة إلى:

- مسح للرؤى النظرية التي تناولت موضوع العسر القرائي"DYSELEXIA"
- كيفية التعرف على بعض العوامل المرتبطة بالعسر القرائي.
- إعداد اختبار تشخيص للعسر القرائي ويتضمن مهارتي القراءة الصامتة والجهرية.
- التأكد من فاعلية برنامج للقدرات المتكررة لتحسين مستوى الأطفال من ذوي العسر القرائي.

واشتملت عينة الدراسة على (388) منها (185 ذكورًا)، (203 إناثاً) وتراوحت أعمارهم من (12.4-7.8) وقد اشتملت الدراسة على الأدوات التالية:

- أدوات لقياس النضج العقلي للتلاميذ.
- اختبار وكسلر لذكاء الأطفال(اللفظي، العملي، الكلي).
- أدوات لقياس الأداء الأكاديمي المتمثل في تشخيص مهارات القراءة:
- اختبار القراءة الصامتة.
- اختبار تشخيصي للعسر القرائي.
- استمارة تحليل الأخطاء.
- أدوات لقياس الجوانب العصبية، الانفعالية، الاجتماعية، الأسرية والتمييز السمعي.
- اختبار المسح النورولوجي السريع.
- قائمة كورنر لتقدير سلوك الطفل
- استمارة لقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي.
- اختبار التمييز السمعي اللفظي
- اختبار التمييز البصري اللفظي

(نصرة جلجل،1995، ص60)

أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- حدوث تقدم بالنسبة للأبعاد المختلفة للاختبار التشخيصي للعسر القرائي فقد طرأ تحسن بالنسبة للقراءة الصامتة فيما يخص "التعرف وفهم الكلمة"، "فهم الجملة" وكذلك فهم الفقرة وكذلك تحسن أداء التلاميذ من جانب القراءة الجهرية، والذي انعكس في قلة عدد الأخطاء في الأداء البعدي بالنسبة لجميع الأخطاء(الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار...).
- طرأ تحسن طفيف بالنسبة "لمهارة التعرف" وتحسن ملموس بالنسبة لمهارة "فهم

الكلمة" "فهم الجملة"، "فهم الفقرة"، وهذا بالنسبة للقراءة الصامتة، الجهرية، فقد تحسنت القراءة الجهرية عن طريق (انخفاض عدد الأخطاء الإضافة، الحذف، الإبدال، التكرار)
(نصرة جلجل، 1995، ص 61)

– طرأ تحسن بصفة عامة على المهارات الأربع للقراءة الصامتة وهي مهارة "فهم الكلمة"، "فهم الجملة"، "فهم الفقرة". وبالنسبة للقراءة الجهرية فقد طرأ تحسن ملموس بصورة عامة واتضح ذلك من انخفاض عدد أخطاء: الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار.

– طرأ تحسن بالنسبة لجميع مهارات القراءة الصامتة والمتمثلة في: "التعرف على الكلمات" "فهم الكلمة"، "فهم الجملة"، "فهم الفقرة"، خاصة بالنسبة "لمهارة فهم الجملة " وكذا القراءة الجهرية.

(نصرة جلجل، 1995 ، ص 61)

– وقد تحسنت القراءة الجهرية بصورة عامة وعكس ذلك في انخفاض عدد أخطاء: الحذف والإضافة الإبدال، التكرار. كان عدد الأخطاء قد قل بصورة واضحة بالنسبة لأخطاء الإبدال.

1.6- مناقشة عامة الدراسات السابقة :

أ- مناقشة الدراسات المرتبطة بالمتغير الأول (التعلم التعاوني) :

بعد عرض الدراسات السابقة نجد أن بعض الدراسات تناولت استراتيجية التعلم التعاوني وتأثيره على التحصيل والاتجاهات، ودراسات اخرى تناولت تأثيره على نفس المتغيرات في المواد الاجتماعية. والبعض الاخر حاول معرفة تأثيرها على التحصيل في مرحلة التعليم الجامعي، وبعضها ايضا اهتم بتأثيرها في ادارة الفصل الدراسي واهتمت بعض الدراسات بتأثير استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم. ويلاحظ ان هذا الاسلوب قد طبق في عدد من المواد الدراسية، كالمواد الاجتماعية والرياضيات كما ان عينات الدراسة في هذه البحوث كانت متنوعة، تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسط والثانوي وحتى الجامعي.

واستخدمت جل الدراسات المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم القبلي والبعدي للعينتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة. وقد تباينت العينات المستخدمة في كل دراسة من حيث العدد فهناك من استخدم عينات صغيرة الحجم وهناك من استخدم عينات كبيرة الحجم.

اما من حيث المعالجة الاحصائية فتنوعت بين اختبار (ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات وكذلك تحليل التباين المصاحب، واستخدمت بعض الدراسات معادلة حساب حجم الاثر لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

وكان من اهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة ما يلي:

– تفوق استراتيجية التعلم التعاوني على الطريقة التقليدية في زيادة تحصيل الطلبة في جميع المواد الدراسية التي استخدمت معها طريقة التعلم التعاوني.

– اما من حيث الاتجاهات فقد تفوقت طريقة التعلم التعاوني على الطريقة التقليدية في تطوير اتجاهات ايجابية لدى الطلبة وذلك في جل المواد الدراسية وكل المستويات التعليمية، وقد اثبتت ايضا فاعليتها في زيادة تقدير الذات لدى الطلبة.

– وضمن هذه الدراسات التي تم استعراضها هناك من اهتم بمعرفة مدى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في احتفاظ الطلبة بالتعلم (بقاء اثر التعلم) وقد تفوقت استراتيجية التعلم التعاوني على كل الطرق الاخرى في الاحتفاظ بالتعلم.

– اما من حيث تقدير الذات الاكاديمي فأن استراتيجية التعلم التعاوني تساعد في رفع مستوى تقدير الذات اكثر من الطرق المتبعة في التدريس الاخرى وان استخدام التعلم التعاوني جعل التلاميذ يحبون العمل في جماعات غير متجانسة وكانوا اكثر انضباط وزيادة تحصيلهم ودافعيتهم للتعلم.

ويمكن القول ان نتائج الدراسات السابقة تؤكد بكل وضوح فاعلية التعلم التعاوني وتأثيره الايجابي على التحصيل لدى الطلبة في جميع المواد الدراسية، وكل المستويات الدراسية، وجميع فئات المتعلمين سواء العاديين او غير العاديين، كما انه يؤدي الى تطوير اتجاهات ايجابية نحو المواد الدراسية ونحو زملاء الفصل والمعلمين، كما ينمي بعض المفاهيم الاخرى في الشخصية كتقدير الذات الاكاديمي والشخصي والثقة بالنفس.

ب- مناقشة الدراسات المرتبطة بالمتغير الثاني (عسر القراءة):

بعد عرض مختلف الدراسات السابقة يمكننا الآن أن نناقشها من خلال مقارنتها ببعضها البعض وتبيان أوجه اختلافها واتفاقها

تشترك جل الدراسات في موضوع عسر القراءة وتتفق في اختيار المكان الانتقائي

للبحث: المدرسة الابتدائية وتنتهج كل الدراسات المنهج الوصفي الملائم لهذا النوع وكذا اتباع المقارنة بين مجموعتين من الاطفال المعسرين والعاديين وتبني المسار التشخيصي كمسار منطقي لمثل هذه الدراسات.

الاعتماد على مجموعة من الادوات السيكومترية لقياس جوانب متعددة (العقلية، الانفعالية، السمعية، البصرية) واعتمادها على احالة المدرس كخطوة تشخيصية تمهيدية اساسية والتأكد من مدى ملائمة المناخ الدراسي.

تشترك كل الدراسات السابقة في المتغيرات الوسيطية (الجنس والسن) واختيار عينة كبيرة الحجم مراعين في ذلك تمثيلها للمجتمع الاصلي.

اما عن نقاط الاختلاف فتختلف جل الدراسات السابقة مع دراستنا في الهدف الاساسي لها (أي محاولة العلاج في حين باقي الدراسات تعتمد على التحديد والتصنيف) وتختلف ايضا في الحدود الزمانية والمكانية

تختلف في المتغيرات الاخرى الدراسة المرتبطة بالعسر وكذا اختلاف في تحديد الافواج الدراسية فقد شملت الدراسة الحالية الافواج (سنة 5 وسنة 4) على خلاف باقي الدراسات الاخرى التي اتفقت معظمها في تحديد الصف الرابع خصيصا

نباين فرضيات الدراسة مقارنة بأغلب الدراسات السابقة وكذا اختلفت الدراسة الحالية بالدراسات السابقة في عدم تحديد ادوات ملائمة لقياس السلامة الحسية عكس دراستنا الحالية التي استخدمت ادوات سيكومترية جد حساسة ومؤثرة في هذه الجوانب.

ونستشف مدى مسايرة الدراسة الحالية لمعظم الدراسات الأخرى فقد سّلطت مجموع هذه الدراسات الضوء على جوانب عدة ومواضيع متنوعة متعلقة بالأطفال المعسرين قرائياً (كخاصية قابلية التأثير مع عوامل نفسية ومعرفية أخرى) وفكرة إجراء المقارنة بين الأطفال العاديين والمعسرين، إضافة إلى أنها بصَّرتنا بجوانب أخرى منها:

- ضرورة التشخيص كعملية انتقائية ملحة.
- إلزامية استخدام أدوات سيكومترية لقياس القراءة في نفس الوقت.
- التركيز على استعمال الاختبارات العقلية لقياس الذكاء.
- ضرورة التأكد من السلامة: العصبية، البصرية، السمعية.
- التأكد من مدى توفر المناخ المدرسي الملائم.

– الحرص على المقارنة بين مجموعة من المعسرين قرائياً والأسوياء.

– ضرورة العودة للتقارير المدرسية للكشف عن الحالات ذات الخصوصية الاجتماعية.

– يرتبط عسر القراءة بأكثر من متغير واحد مما يتطلب الأمر دراسته وفقا لهذه الخصوصية.

– ضف إلى ذلك التنبيه لخصوصية المرحلة العمرية ومدى أهميتها والدليل على ذلك اهتمام مجموع البحوث والدراسات السابقة بها.

خـلاصـــــــة :

في ختام هذا الفصل– الذي قدمنا فيه مجموعة من العناصر المنهجية التي كانت بمثابة تمهيد لما سيتم عرضه في الجانب النظري والميداني– يمكن القول أنه ساعدنا كثيراً في فهم هذه الدراسة بشكل مباشر، وفي توضيحها من أجل أخذ فكرة عنها، كما أن هذا الفصل كان نقطة البداية الفعلية لدراستنا الذي مهد لفصول نظرية وأخرى تطبيقية والتي سنبدؤها بالفصل الثاني من دراستنا المتمثل في التعلم التعاوني.

الفصل الثاني

التعلم التعاوني

تــمـهـيـــــــــد :

يعد التعلم أحد المجالات الرئيسية في علم النفس عموما وفي علم النفس التربوي بخاصة؛ فهو يعنى بدراسة سلوك المعلم والمتعلم في القسم، وأنه يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم التعاوني، لذلك سنتناول في هذا الفصل العملية التعلمية وخصوصا التعلم التعاوني بتحديد مفهوم التعلم عموما لنصل الى تعريف التعلم التعاوني واهم اشكاله؛ ثم صور التعلم التعاوني وأدرجنا أهمية التعلم التعاوني، أخيرا العوامل المؤثرة فيه واهدافه.

1- معنى التعلم :

كأي مفهوم من المفاهيم الأساسية في أحد فروع المعرفة، فإن التعلم Learning ليس من السهل تعريفه. والسبب في ذلك أنا لا نستطيع أن نلاحظ عملية التعلم ذاتها بشكل مباشر، ولا يمكن أن نشير إليها كوحدة منفصلة، أو ندرسها كوحدة منعزلة والشيء الوحيد الذي يمكن في الواقع دراسته هو السلوك. والسلوك يعتمد على عمليات أخرى غير عملية التعلم. ولذلك ننظر إلى التعلم على أنه عملية افتراضية Hpothetical Pocess يستدل عليها من ملاحظة السلوك ذاته وحيث أننا لا نستطيع أن نعزل عملية التعلم بشكل مباشر عن باقي جوانب السلوك، فإننا نعرف التعلم على النحو التالي:

"التعلم هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدل عليه من السلوك ويتكون نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي.

والتعلم على هذا النحو يتطلب ضرورة أن يتعرض الكائن الحي للموقف السلوكي المراد تعلمه، ولما كان التغير في الأداء لدى الكائن الحي هو الأساس في الاستدلال على التعلم، فإننا لا نستطيع أن نقول أن كل تغير في الأداء يعتبر تعلما لأننا نستطيع أن نتنبأ بسلوك الفرد في المستقبل في بعض المواقف، وذلك بالتدخل في هذه المواقف السلوكية كإجراء جراحة استئصال لبعض أجزاء الجسم مثلا، أو وضع الكائن الحي تحت تأثير المخدرات. وبالتالي فإن التفسيرات التي تحدث في السلوك وتنشأ عن مثل هذه العمليات لا يمكن اعتبارها تعلما، وذلك لأنها تتطلب ممارسة لإظهار آثارها في السلوك.

(ملحم سامي محمد، 2001، ص 28)

وقد ذكرنا أن التعلم يعتبر تغيرا دائما بشكل نسبي، وهناك أسباب كثيرة تفرض ذلك، فقد يكون التعلم في موقف اضطراري ينشأ عنه أن يستمر لفترة قصيرة من الزمن، كما أن ممارسة الاستجابة ربما تؤدي إلى اختزال، أو نقص الأداء نتيجة للتعب، أو إلى زيادة معدل فاعلية الأداء نتيجة لزيادة جهد العضلات أو النيورونات العصبية أثناء التمرين، ولذلك لا تعتبر كل هذه الأنواع من السلوك تعلما، لأنها ستزول بزوال المؤثر الذي تسبب في إحداثها سواء كان عدم الاستعمال أو راحة الكائن الحي. مما يجعلنا نعتبر أن التعلم يحدث فقط نتيجة لتغير في الأداء وهذا التغير يكون دائما بشكل نسبي.

1.1- التغيرات التي تحدث أثناء عملية التعلم:

بالرجوع إلى الأسس البيولوجية لعملية التعلم، كما بحث ذلك علماء النفس الفسيولوجي Physiological Psychologists تبين أن عملية التعلم تعكس بالفعل بعض التغيرات البيولوجية، فإن الجهاز العصبي بالتأكيد، وخاصة المخ له تأثير في هذه العملية. ويبدو حتى الآن أن عملية التعلم لها جانب كيميائي حيوي يتضح في التغيرات التي تظهر في المخ. ولكن حتى يمكن ضبط مثل هذه التأثيرات والتحكم فيها وقياسها، فإنه من القيمة العملية ألا ننظر إلى عملية التعلم إلا على أنها عملية افتراضية، ونتحدث عنها في إطار المصطلحات والمفاهيم السلوكية.

ولذلك، فإننا عندما نلاحظ هذه الممارسة التي ينشأ عنها تغير شبه دائم قد يكون – طويلا أو قصيرا– في السلوك فإننا نتأكد حينئذ أن التعلم قد حدث. وبالتالي فإن سيكولوجية التعلم Psychology of Laerning هي الدراسة العلمية لتلك المتغيرات والإجراءات المعروفة لتكوين مثل هذه الآثار، وأنها التحليل المستمر لنتائج تعرض الكائن الحي لها.

(نشواتي عبد المجيد، 1998، ص 31)

2.1- أهمية التعلم في دراسة وتفسير السلوك:

تعتبر سيكولوجية التعلم Psychology of Laerning من أهم فروع علم النفس ذلك لأننا إذا أردنا أن نفهم السلوك، والفرق بين مظاهرة المختلفة، يجب أن نفهم أولا كيف تتكون الاستجابات التي تختلف من موقف إلى آخر، ومن حالة إلى أخرى، والعوامل والمتغيرات التي تحكم المواقف السلوكية بوجه عام.

وتعتبر اللغة– وهي سلوك متعلم– الخاصية الرئيسية التي تضع الإنسان في مستوى متميز بين باقي الكائنات الأخرى. وفي الحقيقة إن الإنسان يتعلم كيف يكون إنسانا، وفي مستوى آخر من مستويات السلوك نجد أن أغلب ميولنا، اتجاهاتنا، آرائنا، معتقداتنا والخرافات التي نتمسك بها، وخصائص سلوكنا، متعلمة، أي أننا نتعلم كيف نكون أفرادا متمايزين فيما بيننا، وعلى الرغم من أن الامراض العقلية في بعض الحالات تكون متأثرة وناشئة عن أسباب عصبية (نيورولوجية) فغنها تكون في أغلب المواقف نتيجة لتعلم أساليب السلوك غير المتوافق، والفشل في تعلم أساليب السلوك المتوافق، وهكذا في أساليب السلوك الإجرامي والانحرافي، حتى سلوك الحرب، ورغم أنه في بعض الحالات يتحدد بعوامل كثيرة

معقدة، إلا أنه يتأثر بتاريخ الأفراد المتعلم، ولذلك فغن عملية التعلم لا تهم "المعلم" بالمعنى المحدود فقط، ولكنها عملية تهم أي فرد يحاول في موقف ما أن يؤثر في تعلم الأفراد الآخرين. ويندرج تحت ذلك الطالب ذاته الذي يحاول أن يعلم نفسه أمور كثيرة متعددة. وأولياء الأمور الذين تقع عليهم مسؤولية تعلم وتربية أولادهم، والأفراد العاملين...معلمين وموجهين، ورجال السياسة، والصحافة والإعلام ورجال الدين وغيرهم مما لا يعتبرون "معلمين" بالمعنى المحدود.

ولذلك فإن فهم مبادئ وأسس عملية التعلم يساعد مساعدة كبيرة في فهم كثير من استجابات الأفراد في مواقف السلوك المختلفة.

(نشواتي عبد المجيد، 1998، ص 31)

ومن المؤشرات التي تدل على صعوبة فهم كثير من الأفراد لعملية التعلم وعلاقتها بالسلوك، التساؤلات الكثيرة حول ما هو متعلم، وما هو فطري من السلوك مما نشأ عنه أن قسم السلوك إلى نمطين: النمط الأول "السلوك المتعلم Learned Bchavoir"، النمط الثاني "السلوك غير المتعلم Unlearned Bchavoir "، ونشأ هذا التقسيم من فترات بعيدة للتمييز بين ماهو طبيعي، وما هو راجع إلى التربية والتنشئة، وذلك في محاولة للإجابة على هذه التساؤلات التي أثيرت مثلا حول الذكاء، وهل يعتمد على الوراثة، أم يعتمد على البيئة؟ هل الاضطرابات العقلية والنفسية موروثة أم مكتسبة؟ هل يمكن تحويل الخصائص السلوكية المتعلمة بحيث تصبح من الخصائص البيولوجية للطفل أم لا؟ إلى آخر ذلك من التساؤلات العديدة التي أثيرت في ذلك الحين.

وتصدى كثيرون للإجابة على هذه الأسئلة، إلا أن النتيجة الثابتة هي انه حينما ننظر إلى الأمور نظرة موضوعية، فإن السلوك لا يمكن تقسيمه إلى نمطين منفصلين، نمط من السلوك غير متأثر بالعوامل والمؤثرات البيئية، ونمط أخر يعتمد في حدوثه على التعلم. وحقيقة الامر أن أي سلوك للكائن الحي هو عبارة عن نتائج مشترك لكلا المؤثرات الوراثية والمؤثرات البيئية.

والسؤال الصحيح الذي يسأل في هذا المقام هو: إلى أي حد يتأثر السلوك في موقف معين بكل من كلا النمطين؟ بمعنى اخر هل الفروق في السلوك تعود إلى العوامل التكوينية في الفرد. ام ترجع إلى الخبرة؟ فمن الواضح والثابت ان الإنسان يتعلم الكلام. ولكن من الثابت

أيضا انه المخلوق الوحيد الذي يولد ولديه الاستعداد الطبيعي لهذا النمط من السلوك، حيث لا يمكن أي قدر من التمرين أن يعلم الفأر ان يتكلم، وكذلك لا يمكن لأي فرد أن يصدر كلمات لها معنى إلا بعد تدريب وتعلم. وهذا ما جعل الإنسان يختلف عن باقي الكائنات الأخرى، ويختلف عن غيره من الأفراد إلى حد ما نتيجة ما يتعلمه من أساليب السلوك.

وفي الحقيقة، إن علماء النفس لا يعنون بمصطلح "Learning" النشاط العضلي الحادث المتضمن في الاستجابة، ولكن يعنون بمصطلح "تعلم" الممارسة في اكتساب القدرة على تحريك عضلات الجسم. ولذلك فإن التعلم من وجهة نظر البعض منهم يشير إلى عملية ارتباط Association بين أحداث. أي أن التعلم هو ارتباط ما بين مثير Simutus واستجابة Response وليس التعلم في الاستجابة ذاتها، ولكن التعلم في العلاقة الارتباطية بين مثير واستجابة، وهو يرمز إليه بالرمز $S \longrightarrow R$. فالفرد يتعلم نمطا معينا من السلوك عندما وحيثما يمكن اصدار مجموعة معينة من الاستجابات ويتعلم الفرد كذلك ممارسة الأعمال الأكثر تعقيدا والتي تتكون من مجموعة الاستجابات البسيطة، ولكنه لا يتعلم حركات العضلات ذاتها كما بينا. ولذلك حينما نقول ان الكلام متعلم، لا نعني بذلك عملية النطق ذاتها، ولكننا نعني الكلمات الصادرة عن الطفل، وارتباط هذه الكلمات بالمعاني التي يتعلمها.

(فكري حسن ريان، 1999، ص 30)

والتعلم يعتبر ضرورة في كثير من مواقف الحياة، كما يعتبر الأساس في تفسير كثير من مظاهر السلوك البشري السوي منها وغير السوي. ولذلك فإنه يؤثر على أغلب مواقف حياتنا، ولما كان المعلمون والآباء لا يستطيعون تغيير كثير من مظاهر السلوك المرتبطة بالنضج، فإن جهودهم تركز بالدرجة الأولى على التعلم، على اعتبار أنه الوسيلة الرئيسية لاكتساب الفرد كثير من المعارف، والمهارات، وتكوين العادات السلوكية، والاتجاهات التي تعتبر الهدف من عملية التعلم. والأكثر من ذلك، ولأن خصائص الفرد وقدراته تعتبر وحدة متكاملة، فإن التعلم يعتبر بالنسبة له أكثر ضرورة منه لأي عضو اخر في المملكة الحيوانية.

وبينما تكون أغلب أنماط السلوك لدى الحيوانات الدنيا محكومة بالنواحي الفريزية، فغن الأطفال الصغار، بما يتميزون به من خاصية المطاوعة، يتعلمون أكثر أنماط سلوكهم

الإنسانية، والفترة الكبيرة نسبيا لاعتماد الأطفال على الكبار واكتسابهم لأنواع الثقافة المختلفة من الجماعة التي يعيشون فيها، واضافتهم لها جيلا بعد جيل، تتجمع في النهاية ثقافة المجتمع التي هي نتيجة لتعلم أجيال عديدة.

وعلى الرغم من أن الإنسان يشترك مع باقي الكائنات الحية في الدوافع الحيوية الأولية مثل العطش والجوع والجنس... الخ، فإن الإنسان بطرق معينة يستطيع أن يخفف من تأثير هذه الدوافع على سلوكه، بالإضافة إلى ما لديه من قدرة على الإدراك والفهم، والتخيل، والتعامل مع الأفكار والرموز التي تمثل جانب هام في الطبيعة الإنسانية بجانب الدوافع الحيوية الأولية على السلوك.

وكما تستطيع الحيوانات أن تحقق اشباع حاجاتها بواسطة ما لديها من قدرات، فإن الإنسان يستطيع أن يحقق اشباع حاجاته بواسطة قدراته كذلك، بالإضافة إلى إمكانياته المكتسبة. وعلى ذلك فغن عملية التعلم –بما تتضمنه من اكتساب الفرد لكثير من المهارات – تستطيع ان تساهم بالجانب الأكبر في اشباع كثير من حاجاته الأولية والثانوية.

تطور البحث في سيكولوجية التعلم:

تطور البحث في سيكولوجية التعلم تدريجيا من خلال عدة اتجاهات تاريخية هامة، كان لها تأثير كبير على دراسات وأبحاث التعلم حتى فترات قريبة. وتمثل أعمال التجريبيين البريطانيين British Abricits أو الارتباطيين Associatonsts أحد هذه الاتجاهات. وكانت أهم ملامح هذا الاتجاه، أن هؤلاء الباحثين كانوا ينادون بأن المعرفة أو الأفكار تشتق مباشرة من الخبرة وأن الاحساسات هي التي تعمل على تكوين الأفكار، وأن حياة الإنسان العقلية تنمو مباشرة من الخبرة، وذلك على عكس ما كان ينادي به الفيلسوف "ديكارت" من أن الإنسان يولد ولديه أفكار عن الحركة والمكان، والمفاهيم. وقد ساعد هذا أنصار الاتجاه التجريبي وخاصة "هارتلي" على تنمية عدة قوانين تحدد تكوين المعرفة، أو نمو الأفكار العقلية من الخبرة. وتعتبر هذه القوانين الارتباطية هي المسؤولة عن العلاقة بين الصور التي يدركها الفرد والأفكار التي يكونها عن هذه الصور، مما يساعد على تحقيق التوافق بين عالم الإحساس المادي والأفكار العقلية.

(فكري حسن ريان، 1999، ص 31)

وكـان مـن أهـم هـذه القـوانين التـي نـادى بهـا الارتبـاطيون، قـانون الاقتـران Law of Cotiguity الذي كـان لـه تـأثير كبيـر فـي كثيـر مـن نظريـات التـعلم التـي ظـهرت بعـد ذلـك وينشأ الاقتران من تعاقب ظهور الاحساسات الواحد تلو الآخر في فترة قريبة، مما ينشأ عنه وتكـوين الاحـداث العقليـة (النفسـية). ولـذلك اعتبـر قـانون الاقتـران فـي ذلـك الوقـت بمثابـة المسلمة الأولى التي يتم بواسطتها تعلم الارتباطات.

وأصبح قانون الاقتران النظرية الأولى في التعلم حتى أواخر القرن التاسع عشر حيث قام "هرمـان ابنجهـاوس Hermann Ebinghaus" بدراسـة فـي الاستدعاء والتذكر مستخدما مجموعـة كلمـات غيـر ذات معنـى حتـى أصـبح قـانون الاقتـران المبـدأ الرئيسـي فـي الـتعلم الارتباطي.

وفي أوائل القرن العشرين ظهر اتجاه جديد في دراسة السلوك، وخاصة في تفسير التعلم وهو اتجاه السلوكية Behaviorsim أو الثورة الواطسونية كما ذكر في ذلك الوقت، نسبة إلـى عـالم الـنفس "جـون واطسـون" الـذي قـاد هـذا الاتجـاه، وقـاوم بعنـف أسـاليب الاسـتبطان والأساليب الذاتية الأخرى في تفسير السلوك التي ينادي بها بعض علماء النفس قبل ذلك وكان اتجاه "واطسون" واضحا ويلخص في أنه لم يدعي عدم وجود الوعي أو الشعور، بل زعم انه داخلي وغير ملاحظ، ولا يمكن قياسه بواسطة الإجراءات العلمية الموضوعية. ولذلك فغنـه نـادى بـان موضـوع علـم الـنفس يجـب أن ينحصـر فـي دراسـة السـلوك الخـارجي للكـائن الحـي، ذلـك السـلوك الـذي يخضـع للملاحظـة والمشـاهدة والقيـاس، وبـذلك يكـون علـم الـنفس موضوعيا ومحددا.

(وليم لامبيرت، وولاس إ لامبيرت، 1993، ص 88)

ولذلك فغن علم النفس اليوم يدين بدرجة كبيرة إلى "واطسون" الذي ساهم في وضع علم النفس بين العلوم الموضوعية، وعلى الرغم من ان الاتجاه السلوكي ليس هو الاتجاه الغالب بين علماء النفس اليوم، إلا أن الأغلبية منهم قد اختارت الأسس التي وضعها واطسون في دراسـة السـلوك الخـارجي دراسـة موضـوعية ومـن خـلال وجهـة النظـر السـلوكية بـدأت دراسـة التعلم في محاولة الكشف عن الأسس الذي يقوم عليها السلوك المتعلم. زكما بدا في العلوم الطبيعيـة، فقد بـدأ علمـاء الـنفس فـي مجـال الـتعلم بدراسـة بعـض الاسـتجابات المحـددة لـدى

بعض الكائنات البسيطة في محاولة كشف أسس التعلم التي قد تكون لدى جميع الكائنات، أو عامة بالنسبة لجميع أنماط التعلم.

وعلى الرغم من أن هذه النماذج من السلوك البسيط تختلف في نوعها وشكلها عن نماذج السلوك الإنساني المعقد، إلا أنها قد تساعد على تحديد المفاهيم عن نماذج السلوك الإنساني المعقد، إلا أنها قد تساعد على تحديد المفاهيم الأساسية لكل أنماط السلوك المتعلم، ولذلك فإن أغلب التجارب والدراسات التي تجرى حول كيفية تعلم الكلاب قفز الحواجز مثلا، أو تعلم الضغط على الروافع عند الفئران، أو عبور بعض الممرات للوصول إلى الهدف، ماهي إلا محاولات للوصول إلى الهدف الرئيسي لعلم النفس، وهو معرفة الخصائص وذلك فإن دراسة العلاقات بين هذه المتغيرات والسلوك تعتبر على جانب كبير من الأهمية لأنها تساعد على معرفة المبادئ الرئيسية للتعلم.

(توق محي الدين وعبد الرحمان عدس، 1984، ص 71)

وعندما يستقر عالم النفس ويطمئن إلى وصوله إلى وحدات أساسية للسلوك أو مبادئ أساسية للتعلم فإنه يستطيع ان يبني نظريته Theory أو نظامه System أو نموذجه Modl عن التعلم والسلوك، ونظريات ونماذج السلوك التي يتم تكوينها هي عبارة عن مجموعة المبادئ والأسس والعلاقات التي تربط بين هذه المتغيرات في أسلوب التعلم لدى الكائنات التي استخدمت في بناء هذه النماذج ولذلك فمن الخطورة تعميم هذه النماذج على السلوك الإنساني، لان السلوك الإنساني أكثر تعقيدا من السلوك الحيواني تأثير كثير من المتغيرات الأخرى عليه، والتي ترتبط بالإنسان وتميزه عن باقي الكائنات الأخرى.

الأداء والتعلم Performance and Learning:

اتسعت المناقشة بين علماء النفس حول الفرق بين الأداء والتعلم وأخذت شوطا كبيرا في دراسة موضوعية، وتركزت بعض جوانب هذه المناقشة حول تأثير كل منهما على الاخر، وهل يمكن اعتبار الأداء تعلما؟ أم أن التعلم يتضمن بالضرورة أداء الكائن الحي في الموقف التعلمي؟ وهل يشتمل التعلم على مبادئ أخرى غير الأداء؟

ولمعرفة الفرق بين الأداء والتعلم نجد عندما يلاحظ عالم النفس الموقف التعلمي، وليكن في التعلم الإنساني كتعلم قيادة سيارة مثلا، أو في مجال التعلم الحيواني كتعلم القرد فتح باب القفص للحصول على الطعام، فانه في مثل هذه المواقف يهتم بملاحظة السلوك الخارجي

للكائن الحي. والمقياس الموضوعي الوحيد الذي يستند إليه في هذه الملاحظة هو الأداء. أما التعلم، فإنه على العكس من ذلك، يشير إلى العملية التي تقوم على الأداء، ونظرا لأن عالم النفس لا يستطيع بشكل مباشر ملاحظة التعلم، فإنه يستدل على وجوده وعلى طبيعته من أداء الكائن الحي في الموقف، ولذلك فإن الأداء هو وسيلة التعبير عن التعلم تعبيرا سلوكيا، هذا على الرغم من أن الأداء ذاته قد يكون بسبب متغيرات أخرى كالنضج أو التعب مثلا، وقد أشار بعض أصحاب النظريات السلوكية العلاقة بين الأداء والتعلم، واعتبروا أن التميز بينهما غير ذي أهمية، طالما أن علماء النفس لا يستطيعون فهم أو ملاحظة التعلم بشكل مباشر، بل عن طريق الأداء، بالإضافة إلى صعوبة الكشف عن مبادئ التعلم بدون قياس الأداء، معتمدين في ذلك على أن كلا المصطلحين يعتبران من الناحية الإجرائية مترادفين، وغير متمايزان.

إلا أن غالبية علماء النفس، وخاصة علماء نفس التعلم، لا يؤخذون بالرأي السابق بل أنهم يشعرون أن التمييز بين التعلم والأداء لا يعتبر فقط ذا أهمية في دراسة السلوك، بل يعتبر أمرا جوهريا. وعلى الرغم من أن التعلم يقاس عن طريق الأداء فقط، فإن التعلم يتضمن مبادئ أخرى غير الأداء.

ويعتمد علماء النفس على عدة أساليب يمكن بواسطتها قياس الأداء، وبالتالي الحكم على التعلم، وأكثر هذه الأساليب شيوعا لقياس قوة الاستجابة هي: معدل تكرار الاستجابة، احتمال أو سرعة أو نشاط الاستجابة، أو ثبات الاستجابة ومن المحتمل أن تكون قوة الاستجابة في مستوى منخفض إذا كان الكائن الحي ليس لديه خبرة عن نمط السلوك الممارس، ثم يؤخذ الأداء في التحسن تدريجيا في المرات التالية حتى يصل إلى مستوى الاستجابة المتميزة، وحينئذ يمكن قياس هذه الزيادة في قوة الاستجابة أما عن طريق التكرار أو السرعة أو الشدة، أو النقص في عدد الأخطاء أو النقص في عدد الحركات أو غير ذلك من المقاييس الأخرى التي تمثل تعلم الكائن الحي لهذا النمط من السلوك.

(سيد محمد خير الله ممدوح وعبد المنعم الكناني، 1997، ص 20)

ويمكن بعد اختيار أسلوب قياس الأداء تحديد المتغيرات الأخرى في المواقف لقياس تأثيرها على عملية التعلم.

3.1- الموقف التعلمي – متغيراته وعوامل ضبطه:

من مشكلات التعلم الرئيسية تحديد متغيراته الأساسية، سواء المتغيرات التي تعتبر عوامل مؤثرة (مثيرات) أو المتغيرات التي تعتبر عوامل متأثرة (استجابات)، ثم مشكلة تنظيم العلاقة بين هذه المجموعات من العوامل، ويفضل العلماء، كما فعل "تولمان" مثلا أن يطلق على هذه العوامل مصطلح "متغيرات" ويقصد بالمتغير في العلوم الطبيعية، كل مقدار ليس له قيمة ثابتة، ويمكن أن نميز بوضوح بين ثلاثة من المتغيرات الأساسية في الموقف التعلمي على النحو التالي:

أ- المثيرات Stimuli:

تختلف المثيرات الموجودة في مواقف التعلم وتتعدد والاختلاف والتعدد ينشأن من اختلاف مواقف التعلم ذاتها، ويرتبط بها من مؤثرات مادية واجتماعية، والاختلافات في المثيرات يتضمن شكل هذه المثيرات ونوعها والمستوى الذي تظهر أو تتأثر به في الموقف السلوكي.

ويعرف المثير Stimulus من الناحية الشكلية بأنه تغير في نشاط الكائن الحي يطرأ على المستقبل الحسي Sensory Receptor المرتبط بهذا المثير.

أما المثير من الناحية الوظيفية فيعرف بأنه حدث أو موضوع يعمل لحدوث السلوك، ومن ذلك يتعرض الكائن الحي لكثير من الأحداث والموضوعات في حياته اليومية والتي تعتبر بمثابة مثيرات قد يستجيب لبعضها، وقد لا يستجيب للبعض الأخر.

وتتوقف استجاباته لهذه المثيرات على عدة عوامل وشروط منها ما يرتبط بالكائن الحي ذاته ومنها ما يرتبط بخصائص ومكونات هذه المثيرات. ولذلك فإن الأحداث الخارجية التي يتعرض لها الكائن الحي في الموقف السلوكي مثل الضوء أو الصوت والتي نشير إليها كمثيرات لا تعتبر في ذاتها هي النشاط الفعلي الذي يضبط سلوك المتعلم، وإنما مكونات هذه الأصوات، وطريقة مستوى تأثيرها من العوامل التي تحدد شكل وقوة الاستجابة التي يصدرها الكائن الحي في هذا الموقف.

(جابر عبد الحميد، 1998، ص 34)

ولا يستجيب الكائن الحي في الموقف السلوكي إلى الأحداث أو الموضوعات الخارجية الموجودة فيه باعتبارها وحدات منفصلة، كل منها له خصائصه المميزة وتأثيرها المتباين عن الآخر، ولكنه يستجيب كذلك إلى العلاقات التي تربط بين هذه الأحداث، أو بين بعض

العناصـر أو الموضـوعات الموجـودة فـي الموقـف، ولـذلك فـإن العلاقـات الناشـئة بـين هـذه المكونات أو الأحداث تعتبر بمثابة مثيرات كذلك تؤثر في سلوك الكائن الحـي، ويستجيب لها استجابات مختلفة.

ويتحدد بدرجة أكبر دور العلاقات بين الأحداث أو الموضوعات كمثيرات في حالة إدراك الإطـار أو المحتوى الـذي يضـم هـذه العلاقـات، ممـا يجعـل ذلـك الإطـار أو المحتوى ذاتـه، والذي يشتمل العلاقات بمثابة مثير للكائن الحي، يؤثر على استجاباته.

ب- العمليات التوسطية والمتغيرات المتوسطة:

Mediating Processes and Intervening Variables

عندما يواجه المتعلم عناصر الموقف التعلمي، فإن ما يتم تعلمه يتوقف بدرجة كبيرة عن المثيرات الموجودة في هذا الموقف، كما يتوقف على الخصائص التي تؤثر على نتاج التعلم على أنها "متغيرات متوسطة Intervening Variables" وذلك لأنها تتوسط بين الموقف التعلمي كما يحدده المجرب أو المعلم، وما يتضمنه من أحداث أو موضوعات وبين نتاج هذا الموقف كما يتمثل في الاستجابات الصادرة عن المتعلم في الموقف.

وبعض هذه المتغيرات المتوسطية يمثل الجهد الذي يبذله الكائن الحي في أداء بعض العمليات النفسية الداخلية، ومن ذلك عمليات التفكير والإدراك والفهم والتذكر، ويطلق على هذه العمليات "استجابات توسطية Mediating Processes" وذلك لأنها تتوسط ما بين المثيرات الموجودة في الموقف التعلمي، وبين الاستجابات الصادرة عن المتعلم، وقد يكون المتعلم على وعي من المواقف لا يستطيع أن يصل إلى ذلك.

ويتضمن أي موقف سلوكي نظام معين من هذه العمليات التوسطية، ويتوقف عددها ومستوى آداها على كثير من العوامل منها ما يرتبط بالمثيرات الموجودة في الموقف، ومنها مـا يـرتبط بـالمتعلم ذاتـه والظـروف النفسـية والاجتماعيـة التـي يكـون عليهـا أثنـاء الموقـف التعلمي، كما أن نتائج التعلم ذاته يتأثر بأي تغيرات تحدث في العمليات التوسطية سواء في نوع أو مستوى هذه العمليات.

(توما خوري جورج، 1996، ص 35)

ويعتمد وجود بعض العمليات التوسطية في مواقف التعلم عن الخبرة السابقة للمتعلم فعندما يتعرض الفرد لنفس المثيرات في نفس الموقف التعلمي، ويلاحظ أن استجاباته تتزايد

بشكل أسرع بالمقارنة عما يكون في المحاولات الأولى للسلوك، وتفسير ذلك أن بعض العمليات التوسطية التي حدثت في المراحل الأولى للسلوك تؤخذ في الزوال في المحاولات الأخيرة ويتناقص معها الزمن المستغرق في حل المشكلة. حيث أن العمليات التوسطية الناجحة التي تساهم في تحقيق الهدف يميل الفرد إلى استرجاعها، بينما العمليات غير الناجحة تحذف تدريجيا من السلوك. ولذلك فإن وجود بعض العمليات التوسطية المعينة في موقف ما من التعلم يعتمد أساسا على الخبرة السابقة.

وعلى الرغم من أن التعلم في ذاته يتضمن تغير في هذه الاستجابات التوسطية فإنه من الصعب ملاحظة هذه الاستجابات ملاحظة مباشرة وبالتالي يتعسر وصفها أو معرفة كيف تتغير كنتيجة للخبرة، ولذلك فإننا نستدل عليها من السلوك ذاته.

وتتعدل الاستجابات التوسطية بواسطة تتابع السلوك في الموقف في حالة سلوك الكائن الحي لتحقيق هدف ما، فيلاحظ أن الاستجابات التوسطية التي أدت إلى الوصول إلى الهدف يكون لها الأولوية في مواقف السلوك المشابه على الاستجابات التوسطية الأخرى غير الناجحة التي لم تساهم في سلوك تحقيق الهدف.

ويختلف الأفراد في قدراتهم على أداء العمليات التوسطية، فإن نموذجا ما من الاستجابة التوسطية قد يكون سهلا بالنسبة لفرد معين، وقد يكون صعبا بالنسبة لأخر فقد يستطيع فرد معين أن يتعلم حل المشكلات الرياضية بسهولة ملحوظة، في حين قد يجد فرد أخر صعوبة في تعلم هذا النمط في السلوك، وذلك لوجود فروق بين الأفراد على التعلم، وهو أمر مسلم به في دراسة السلوك.

(توما خوري جورج، 1996، ص 35)

وتلاحظ هذه الفروق بشكل واضح في اختلاف الاستجابات الصادرة عن الأفراد في الموقف التعلمي الواحد.

وعلى الرغم من أن الباحثين في مجال سيكولوجية التعلم يدركون بوضوح أن فهم التعلم يتطلب بالضرورة فهم العمليات التوسطية المتضمنة في عملية التعلم، إلا أن علم دراسة السلوك لم يتوصل – حتى الأن – إلى حصر ومعرفة كثير من هذه العمليات النفسية.

وعندما يمكن قياس هذه العمليات عندئذ يمكن لنا التوصل إلى درجة معينة من التنبؤ عما يتعلمه الفرد والكيفية التي يحدث بها التعلم من حيث السرعة ومستوى الأداء وفاعليته في ضوء الشروط الموجودة في الموقف التعلمي.

(محمد محمود الحيلة، 2002، ص 63)

ج- الاستجابات Responses:

مصطلح الاستجابة من المصطلحات الشائعة في الحياة اليومية، فنحن عادة نشير إلى استجابة الطالب إلى سؤال المعلم أو إلى طلب الوالد لتحقيق بعض الأعمال، أو ان صديق معين قد استجاب أو لم يستجب بعد إلى تحقيق أمرا ما وهكذا يستخدم مصطلح استجابة ليدل على رد الفعل الصادر من الفرد نتيجة لوجود مثير لوجود مثير أو موضوع معين يتعرض له الفرد في موقف ما.

ويستخدم علماء النفس مصطلح "استجابة" بشكل واسع مما هو شائع ومعتاد فإن تعريفهم للاستجابة يشير إلى انها "أي افراز غدي أو فعل عضلي أو أي مظهر سلوكي يحدد موضوعيا في سلوك الكائن الحي" وبذلك نستطيع أن نحدد الاستجابة في أي شكل من الأشكال السابقة طالما يمكن لنا ملاحظتها وقياسها وتسجيلها.

ومن ذلك نستطيع أن ننظر إلى سلوك الكائن الحي من جانبين:

الأول: عندما نشير إلى الحركات Movements الصادرة عن الكائن الحي فإننا نشير بذلك إلى الافرازات الغدية أو إلى الأفعال العضلية والتي لا يكون لها اثر مباشر أو طبيعي على البيئة الخارجية، وإنما تأثيرها داخلي يرتبط بالتكوينات العضوية والعصبية للكائن الحي. مثال ذلك افرازات بعض الغدد وضربات القلب أو حركات العين، وما على ذلك وقد تؤثر بعض هذه الحركات بطريقة غير مباشرة على سلوك الكائن الحين فعندما يصرخ الطفل قد تستجيب له امه بالحضور والبحث عن مصدر الشكوى، ومن ذلك فإن الحركات قد تنشئ أو تمدنا بمثيرات إلى استجابات. ولكن لا يكون لهذه الاستجابات اثر طبيعي مباشر على البيئة التي تحدث فيها.

الثاني: وذلك عندما تغير الاستجابة من الحالة الطبيعية التي تحدث فيها أو تغير من علاقة الكائن الحي بالبيئة التي يحدث فيها السلوك فإننا نشير إلى ذلك الإجراء على أنه أفعال، فعندما يلتقط الفرد شيئا ما من على الأرض، ويدفعه أو يلقيه بعيدا، فغنه يمارس نوعا

من الأفعال، وعادة ما تتكون الأفعال من مجموعة من الحركات التي تميز الأفعال عن بعضها، وقد يكون بعض هذه الأفعال من النوع اليدوي، وبالتالي فإنها تغير جزءا ما من البيئة في علاقتها بالكائن الحي كما يفعل سائق السيارة مثلا في تشغيل السيارة، الأمر الذي يتطلب منه القيام ببعض الأفعال المعروفة وقد تكون بعض هذه الأفعال من النوع الحركي مثل الجري أو المشي أو القفز، فإنها تغير سلوك الكائن الحي في المكان بدون ان تؤثر على البيئة ذاتها والتي يحدث فيها هذا السلوك.

كما يمكن التمييز كذلك بين الاستجابات من حيث أنها تكون مستمرة أو قد تكون متقطعة، فإن بعض الاستجابات بطبيعتها تكون فتريه، أي تصدر لفترة معينة ثم تنتهين بينما بعضها الأخر قد يستمر لفترة زمنية أطول نسبيا من السابقة، حيث ان لمس شيء معين يعتبر استجابة مستمرة، كما أن إلقاء الكرة يعتبر استجابة مستمرة.

(محمد محمود الحيلة، 2002، ص 63)

4.1- ضبط الموقف التعلمي:

عندما يشير اخصائي سيكولوجية التعلم على ضبط التعلم Control of Learning فإنه يستخدم هذا المصطلح بنفس المعنى الذي يستخدم به اخصائي التربية مصطلح توجيه التعلم Guidance of Learning ويميل كثير من الباحثين إلى استخدام مصطلح توجيه التعلم ليعني ما يعنيه مصطلح "ضبط التعلم" حيث يتضمن مصطلح توجيه التعلم، معنى الضبط للمتغيرات المؤثرة في الموقف التعلمي، بالإضافة على ما يشير غليه من توجيه المتعلم ونتائجه.

ونظرا لان مصطلح "ضبط التعلم" يعتبر المصطلح الأكثر فنية بالنسبة لتحديد خصائص وشروط متغيرات الموقف التعلمي من مصطلح "توجيه التعلم" فإننا نستخدمه لنعنى به كل ما يرتبط بالظاهرة السلوكية من توجيه لعملية التعلم وما يشملها من ضبط وتحديد.

وتتضمن عملية ضبط التعلم بعدين رئيسيين:

البعد الأول: هو الضبط الخارجي، وهو يعني تحديد بعض الشروط الخارجية التي قد تسهل أو تعوق عملية التعلم، بمعنى أن هناك بعض الشروط المحددة التي توجد في البيئة، وبشكل ما يكون لها تأثير على عملية التعلم.

وقد يختلف الامر، فتصبح إثارة بعض الأسئلة أو الاستفسارات بمثابة نماذج لهذه الوسائل التي يستخدمها المعلم في عملية الضبط الخارجي للتعلم.

وعلى هذا، بدون وظيفة الضبط للموقف التعلمي، كما أشرنا إلى بعض محدداتها تصبح وظيفة المعلم أقل فاعلية، وأضعف أثران كما ان التعلم ذاته يصبح أمرا بالغ الصعوبة، نتاجا وقياسا.

اما البعد الثاني: لعملية التعلم فهو الضبط الداخلي والذي يحدث بواسطة المتعلم ذاته، ويعتبر هذا البعد ذو أهمية كذلك، ومكملا لبعد الضبط الخارجي، وتتضمن عملية الضبط الداخلي في أبسط عناصرها اختيار أنسب الظروف لتحقيق التعلم، وتكتسب مهارة تحقيق هذا النشاط من خلال اتصال المتعلم بالمعلمين والموجهين المؤثرين في مواقف التعلم، ويعتبر اكتساب عادات الدراسة من أفضل الوسائل الفعالة التي يمكن أن تحقق إضافة للمتعلم حول الطرق والأساليب التي يمكن أن توجه سلوكه في المستقبل، وبالتالي تحقق فاعلية اكبر للتعلم في المواقف المختلفة.

(محمد محمود الحيلة، 2002، ص 63)

2- مفهوم التعلم التعاوني:

غالبا يرجع مفهوم التعلم التعاوني إلى المناخ السائد في حجرة الدراسة، حيث يعمل المتعلمين معا في مجموعات صغيرة Small Groups لإنجاز مهام مشتركة، وهناك تعريفات متعددة للتعلم التعاوني، فمن خلال إطلاع مؤلف الكتاب على العديد من الدراسات والبحوث والأدبيات التي تناولت التعلم التعاوني، وجد العديد من التعريفات للتعلم التعاوني، يعرض منها المؤلف ما يليك

يعرف واطسون (1991) التعلم التعاوني بانه طريقة لتنظيم الفصل الدراسي يعمل فيها الطلاب معا في مجموعات غير متجانسة في المهام الاكاديمية لإنجاز هدف مشترك، وذلك بالمساهمات الفردية من كل عضو في الجماعة.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 41)

بينما عرفته كوثر كوجك (1992) بأنه نموذج تدريسي يتطلب من المتعلمين العمل مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وان يعلم بعضهم بعضا، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية.

ويذكر عبد المنعم حسن ومحمد خطاب (1993) أنه أسلوب يتعلم فيه الطلاب في مجموعات صغيرة يتراوح عددها ما بين (2- 6) طلاب مختلفي القدرات والاستعدادات ويسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة، معتمدين على بعضهم البعض، كما تتحد وظيفة المعلم في مراقبة مجموعات التعلم، وتوجيهها، وإرشادها.

في حين ينظر ناتيف (1994) إلى التعلم التعاوني على أنه طريقة تعلم ينتظم فيها المتعلمين في مجموعات صغيرة (4- 6) ويتوحد فيها المتعلمين من خلال عوامل دافعية مشتركة بهدف الوصول إلى إتقان المادة الأكاديمية.

كما عرفه السعيد الجندي (1995) بأنه تكنيك يتم فيه تنظيم وتهيئة بيئة صفية مناسبة للطلاب للتعاون والتفاعل معا في مجموعات صغيرة من أجل التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم.

ويشير يعقوب موسى(1996) إلى أنه تعلم يتم من خلال تجمع طلابي في غرفة الدراسة ويعتمد أساسا على إيجابية متبادلة فردية وتفاعل تقابلي، وأثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات معرفية وشخصية واجتماعية، ويحصلون على نتائج مرغوبة من الموقف التعليمي الذي يمرون به.

ويعرفه محمد فضل الله وعبد الحميد زهري (1998) بأنه استراتيجية تدريسية يمارس خلالها المتعلمين على شكل مجموعات صغيرة أنشطة تعليمية بهدف فهم موضوع مقرر عليهم وذلك عن طريق اكتساب مفاهيمه.

ويذكر جونسون وجونسون (1999) أن التعلم التعاوني هو العمل الجماعي لتحقيق أهداف مشتركة من اجل تعظيم فرص نجاح الفرد والجماعة، حيث يرى الأفراد أنهم يستطيعون تحقيق أهدافهم فقط إذا شاركهم أقرانهم في نفس العمل.

بينما تشير جيهان السيد (2000) إلى أنه أسلوب تدريسي مخطط له مسبقا، يهدف إلى تنمية التحصيل الدراسي لكل تلميذ في الفصل، وتنمية مهارات التفكير العليا، وتنمية الجوانب الاجتماعية لدى المتعلمين، ويتعلم فيه التلاميذ في مجموعات صغيرة، يسعون إلى تحقيق أهداف مشتركة معتمدين على بعضهم البعض، ويكون كل تلميذ مسؤولا عن نجاح جميع أفراد مجموعته.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 41)

ويعرفه وليد أحمد (2001) بأنه مجموعة من التفاعلات في الموقف التعليمي/ التعليمي، تعتمد على استخدام المجموعات الصغيرة من الطلاب الذين ينغمسون في نشاط تعليمي يقوم على التواصل فيما بينهم، من أجل إنجاز أهداف محددة، ويتحمل كل منهم نصيبه من المسؤولية، بحيث يعد مسؤولا عن تعليم نفسه وعن تعليم زملاؤه.

وقدم غيث (2002) تعريفا للتعلم التعاوني ينص على أنه تقسيم أدوات العمل، ومصادره من أجل الوصول إلى مخرجات مشتركة والتأكد من أن كل أفراد المجموعة يتعلمون مادة محددة.

ويشير أيمن بكري (2003) إلى أنه استراتيجية تدريسية تعتمد على عمل المتعلمين معا في مجموعات صغيرة- بعد شرح المعلم للمفاهيم إجمالا- حيث يقسم العمل وتوزيع الأدوار في تعلم المهام التعليمية والتفاعل الإيجابي للمتعلم والمشاركة بين المتعلمين في إنجاز المهام ويمون كل تلميذ مسؤولا عن تعلمه وتعلم زملائه لتحقيق اهداف المجموعة معا، وهنا يكون المعلم موجه ومشجع ومنظم.

ويضيف منصور الرواحي (2007) بأنه تنظيم وترتيب الفصل في مواقف ديمقراطية تتيح للطالب أثناء عملية التعلم الرجوع إلى زملائه بحيث يكتسب خبرات رياضية من خلال إسهامه في بناء وتكييف المناقشات الاجتماعية والاتفاقات والاختلافات.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 42)

ومن خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة التي تناولت التعلم التعاوني يخلص المؤلف إلى ما يلي:

أ – إن التعلم التعاوني مفهوم عرفه الباحثون والمتخصصون بتعريفات متعددة تبعا لتباين رؤى ووجهات نظر كل منهم، فمنهم من رأى انه طريقة تدريس أو تعلم، ومنهم من رأى أنه نموذج تدريس، ومنهم من رأى انه أسلوب تدريس، ومنهم أيضا من رأى استراتيجية تدريس... وهكذا، وبالنظر إلى هذه المفاهيم يتضح أنها جميعا مقبولة بشرط تحديد المفهوم تبعا للمقصود منه. فمثلا عند الحديث عن أحد نماذج التعلم التعاوني وكيفية تنفيذه داخل حجرة الدراسة فيمكن هنا أن نطلق عليه طريقة تدريس او تعلم، وعند الحديث عن نماذج التعلم التعاوني وإجراءات كل نموذج وكيفية تنفيذ هذه الإجراءات داخل حجرة الدراسة فغنه يمكن ان نطلق عليه استراتيجية تدريس، أما عندما نتحدث عن التعلم التعاوني من حيث

فلسفته وأسسه ونماذجه وإجراءاته، فيمكننا هنا ان نطلق عليه مدخلا. حيث إن المدخل أعم وأشمل من الاستراتيجية، والاستراتيجية أعم وأشمل من الطريقة، والطريقة أعم وأشمل من الأسلوب.

ب – إن التعلم التعاوني يعد شكلا للتدريس يعمل على تسيير عمل المتعلمين معا في مجموعات صغيرة، يتعلمون من خلاله مهارات التعاون، والاعتماد المتبادل التي تعدهم بشكل جيد للمواقف الحياتية المختلفة.

ج – إن التعلم التعاوني قائم على جهد المعلم والمتعلم معا.

وتأسيسا على ما تقدم يعرف المؤلف التعلم التعاوني بأنه مجموعة من الطرق التعليمية التي يتم فيها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة في المهام الاكاديمية يتراوح عدد أفرادها ما بين (3– 6) متعلمين مختلفي القدرات والاستعدادات، يتفاعلون معا لإنجاز أهداف مشتركة من أجل تعظيم فرص نجاح الفرد والجماعة، وذلك يكون في علاقة قائمة على الاعتماد الإيجابي المتبادل والمسؤولية المشتركة، وتحت إشراف وتوجيه المعلم، مع مراعاة الديمقراطية واحترام آراء الأخرين أثناء تفاعل المجموعات معا، مما يؤدي إلى نمو مهارات شخصية واجتماعية إيجابية لدى المتعلمين.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 42)

3- أهداف التعلم التعاوني:

لقد طور نموذج التعلم التعاوني لتحقيق ثلاثة أهداف تعليمية هامة على الأقل:

أ – التحصيل الأكاديمي:

على الرغم من أن التعلم التعاوني يضم أهدافا اجتماعية متنوعة، إلا أنه يستهدف أيضا تحسين أداء المتعلمين في مهام أكاديمية هامة، ولقد برهن مطوره على أن نموذج بنية المكافاة التعاونية يزيد من قيمة التعلم الأكاديمي عند المتعلمين ويغير المعايير المرتبطة بالتحصيل، ويمكن أن يفيد التعلم التعاوني المتعلمين ذوي التحصيل المنخفض، وهكذا تتوافر مساعدة خاصة من شخص يشاركهم في اهتمامهم وميولهم ولغتهم الشبابية، ويكتسب ذوي التحصيل العالي في هذه العملية تقدما أكاديميا، وذلك لأن العمل كمدرس خصوصي يتطلب التفكير بعمق أكبر في علاقة الأفكار بعضها ببعض في موضوع معين.

(محمد مصطفى الديب، 1998، ص 33)

ب – تقبل التنوع:

وهنـاك تفسـير هـام ثـاني لنمـوذج الـتعلم التعـاوني وهـو التقبـل الأشـمل والأعـرض لأنـاس يختلفون فـي الثقافـة والطبقـة الاجتماعيـة والقدرة أو عـدم القدرة والعنصـر، حيث يتيح الـتعلم التعـاوني الفـرص للتلاميـذ ذوي الخلفيـات المتباينـة والظـروف المختلفـة أن يعملـوا معتمـدين بعضهم على البعض الاخر في مهام مشتركة، ومن خـلال استخدام بنيات المكافأة التعاونية يتعلمون تقدير الواحد للأخر.

ج – تنمية المهارات الاجتماعية:

وثمـة هدف هام ثالث للتعلم التعاوني وهو أن يتعلم المتعلمين مهارات التعاون والتضـافر، وهـذه مهـارات هامـة علـى المـرء أن يكتسـبها فـي مجتمـع يـتم فيـه القيـام بأعمـال الكبـار أو الراشدين في منظمات محلية يعتمد بعضها على بعض وتتفاوت وتتنوع ثقافتها.

(محمد مصطفى الديب، 1998، ص 33)

4- الأسس النظرية للتعلم التعاوني:

يشير فاروق (1995) إلى أن نظرية التعلم التعاوني تستند على نظرية التعلم الاجتماعي الذي قدمه "والتر" حيث إن التعلم الاجتماعي يتم من خلال النموذج "Model" وأن عملية التفاعل تلعب دورا كبيرا وأساسيا في التعلم التعاوني، ويشترك الأفراد من أجل تحقيق ذلك الهدف، وهذا الاعتماد المتبادل يحفز الأفراد على:

أ – تشجيع بعضهم البعض لأداء ما يمكن أن يساعد المجموعة على النجاح.

ب – مساعدة بعضهم البعض لأداء ما يمكن أن يساعد المجموعة على النجاح.

ج – محبة الاخرين إذ أن الأفراد يحبون من يساعدهم على تحقيق أهدافهم.

د – كما أن التعاون يزيد الاتصال الإيجابي بين أفراد المجموعة.

5- نظريات التعلم التعاوني والتعلم التنافسي:

تشير أسماء الجبري ومحمد الديب (1998) إلى أن نظريات التعاون والتنافس مرت بمراحل تطور متعددة تحدد في:

أ – المرحلة الأولى: تحدد فيها صياغة المفاهيم الأساسية للنظرية.

(محمد مصطفى الديب، 1998، ص 87)

ب – المرحلـة الثانيـة: وتتحـدد فـي اسـتخلاص التنظيمـات المنطقيـة المرتبطـة بالمفـاهيم الأساسـية واسـتخلاص الافتراضـات السـيكولوجية للمفـاهيم، ويلـي ذلـك صـياغة الفـروض الأساسية والنوعية المرتبطة بمؤثرات التعاون والتنافس.

ج – المرحلة الثالثة: تطبيق هذه التنظيمات في مواقف تجريبية.

وفيما يلي عرضا لهذه النظريات على النحو التالي:

أولا: نظرية دب وماي: Dob & May Theory

كان للدراسات التي قام بها دب وماي (1973) أهميتها في ظهور مفاهيم التعاون والتنافس في النظريات الاجتماعية والاقتصادية.

فقد أعد دب وماي نظرية مفصلة ميزا فيها بين التعاون والتنافس على النحو التالي:

عرف التعاون بانه بذل أفراد الجماعة أقصى جهدا لديهم لتحقيق أهداف الجماعة معا والاشتراك في المكافأة بالتساوي بين أفراد الجماعة.

وعرف التنافس بأنه بذل الفرد أقصى جهد لديه لتحقيق الهدف قبل الأخرين والفوز عليهم في الجماعة.

وقد تناولا "دب وماي" المبادئ الأساسية المرتبطة بالعلاقات التعاونية وهي كالاتي:

أ – أن تبذل الجماعة أقصى جهد لديها سعيا وراء تحقيق أهداف مشتركة.

ب – الالتزام بقواعد الموقف المحدد لتحقيق الهدف بنسبة متساوية بين الافراد.

ج – أن يبرز الأفراد أفضل أداء لتحقيق الهدف المشترك بنسبة متساوية بين أفراد الجماعة.

د – أن تكون لدى الأفراد أفضل نسبة كبيرة من الاتصال الشفهي واللفظي ومقدار من التفاعل الإيجابي.

(محمد مصطفى الديب، 1998، ص 88)

ثانيا: نظرية بارنارد: Barard Theory

لقد وضع بارنارد (1938) نظرية شاملة لطبيعة النظم التعاونية ناقش فيها أسس العمل التعاوني بين المتعلمين في الفصل الدراسي وتوصل إلى أن التعاون يكون أكثر فاعلية في الموقف الدراسي، وذلك للتغلب على الانفراد في العمل، لأن الجماعة التعاونية يكون لها هدف مشترك بين أعضائها ويسعى كل عضو فيها لتحقيق الهدف، ويرجع بارنارد العوامل الاجتماعية التي تظهر من خلال الموقف التعاوني إلى اعتبارين:

أ – البحث عما يحدث أثناء عمليات التفاعل التي يظهرها الموقف.

ب – الدوافع والحاجات التي تؤخذ في الاعتبار هما (المثابرة، استمرار التعاون).

ثالثا: نظرية دويتش: Dutch Theory

عندما نشر دويتش (1949) نظريته في التعاون والتنافس كان الغرض منهما وصف مجمل لأثر التعاون والتنافس على قيام الجماعات الصغيرة بوظائفها.

وقدم دويتش نظريته في الخطوات الثلاثة التالية:

الخطوة الأولى: هي التضمينات المنطقية لتصور الموقف التعاوني التنافسي:

بالنسبة للأهداف تكون الأهداف الاعتمادية المتبادلة متزايدة في الموقف التعاوني وفي الموقف التنافسي تكون الأهداف الاعتمادية المتبادلة معرقلة.

الخطوة الثانية: الخصائص السيكولوجية الأساسية لنظريته هي:

الخصائص السيكولوجية التي تجعل الفرد يدرك بطبيعته الموقف على انه تعاوني أو تنافسي بناء على التحرك نحو الهدف على النحو التالي:

1- القابلية للإبدال. Substitutability
2- التنفيس الانفعالي. Cathexis
3- القابلية للحث على عمل ما. Inucibility
4- الأنشطة الموجهة نحو الأخرين.

الخطوة الثالثة: الفروض الأساسية للتعاون والتنافس للنظرية:

1- المساعدة المتوقعة والحقيقية.
2- الاتصال والتأثير.
3- توجيه المهمة.
4- الصداقة والتأييد.

(محمد مصطفى الديب، 1998، ص 88)

رابعا: نظرية توماس: Tomas Thery

وضح توماس (1957) نظرية في التعاون اعتمد فيها على نظرية دويتش وتعرض من خلال نظريته إلى مفهوم التسهيل "Facilitation"، واعتبر هذا المفهوم عاملا مهما في

الاعتماد الإيجابي المتبادل المبني على تقسيم العمل بين الأفراد والجماعة والمؤسس على السعي وراء تحقيق هدف أعضاء الجماعة.

وعرف توماس التسهيل: بأنه عبارة عن إجراء بين عضوين على الأقل يعمل أحدهم على تيسير جميع السبل ليتحرك العضو الآخر، وسمى هذا بوسائل الضبط أو تيسير أحد الأعضاء تحرك الأعضاء الأخرين نحو أهدافهم المشتركة كما تناول توماس مفهوم الاعتماد المتبادل في أداء الدور Role interdependence وهو أن يعتمد كل عضو في الجماعة على الاخر في أداء مهمة ما، وعلى كل عضو أن يسهل للأخر دوره لأداء مهمته، كما لينجزوا مهامهم المشتركة.

خامسا: نظرية جونسون وجونسون: Jhnson & Johnson

وضح جونسون وجونسون (1988) نظرية لهما في التعاون أشارا إلى عدة مفاهيم يمكن الاستفادة بها في المواقف التعاونية:

1 – مفهوم الاعتماد الإيجابي المتبادل:

ويعني أن كل عضو يكون متأثر بأفكار الأعضاء الأخرين في الجماعة، تحت شعار (نعوم معا نغرق معا) وبذلك يدرك الأفراد أنهم يعملون معا ويساعد بعضهم البعض لتحقيق المهمة الخاصة بكل فرد منهم وتصحيح الإجابات الخاطئة سويا.

2 – مفهوم الاعتماد المتبادل في المصدر:

ويهتم بتقسيم المواد التعليمية والمصادر والمعلومات بين أعضاء الجماعة ويوجد هذا المفهوم عندما يكون لكل عضو جزء من المعلومات الضرورية لإنجاز المهمة الخاصة به.

3 – مفهوم الاعتماد المتبادل في أداء الأدوار:

وهو تقسيم العمل بين أعضاء الجماعة كي يقوم كل عضو في الجماعة بدور مختلف عن زميله لإنجاز المهام.

4 – مفهوم الاعتماد المتبادل في المكافأة:

ومعناه أن المكافأة توزع على أعضاء الجماعة التعاونية بالتساوي أو لا يكافأ أعضاء الجماعة عندما يخفقون في إنجاز المهام.

(محمد مصطفى الديب، 1998، ص 89)

5 – مفهوم التفاعل وجها لوجه:

ينسأ هذا التفاعل وجها لوجه بين المتعلمين من خلال الاعتماد الإيجابي المتبادل ويتمثل في تبادل الحوار والمناقشة بين المتعلمين.

6 – مفهوم القابلية للمساءلة الفردية:

وتعني أن كل عضو في الجماعة مسؤولا عن تعلم الاخرين في الجماعة.

وتناولت النظرية عدة مفاهيم أخرى خاصة بالمهارات الشخصية والاجتماعية يمكن الاستعانة بها في الموقف التعاوني وهي:

1- مهارة الثقة.
2- مهارة الاتصال.
3- مهارة تتالي الأدوار.
4- مهارة القيادة.
5- مهارة حل الصراع.
6- مهارة تشغيل الجماعة.
7- مما سبق يرى مؤلف كتاب أن بعض هذه النظريات تعرض للمواقف التعاونية والتنافسية معا كنظريتي دب وماي (1973)، ودويتش (1949)، والبعض الأخر من النظريات للمواقف التعاونية فقط كنظريات بارنارد (1938)، توماس (1957)، وجونسون وجونسون (1988).

وتبين أن هذه النظريات نشأت من خلال النظريات الاجتماعية – الاقتصادية، كما أشار دب وماي (1973)، وتبين أن دويتش (1949)، أعتمد في نظريته على المبادئ الأساسية في النظريات والدراسات السابقة، بينما اعتمد توماس (1957)، وجونسون وجونسون (1988) في نظرية كل منهما على ما ورد في نظرية دويتش (1949) من مفاهيم ومبادئ رئيسية.

كما اتفقت هذه النظريات على تعريف الموقف التعاوني الذي ينص على أن الفرد يبذل كعضو في جماعة أقصى جهد لديه ليحقق الأهداف المشتركة مع زملائه في الجماعة والالتزام بتحقيق الهدف معا.

(محمد مصطفى الديب، 1998، ص 90)

كما اهتمت كل نظرية بعرض مجموعة من المفاهيم المكملة لبعضها البعض، فمثلا نجد بارنارد (1938) ركز على العوامل الاجتماعية التي تظهر في الموقف التعاوني (كالتفاعل والدافعية)، وركز أيضا على المثابرة والاستمرارية التي تعتمد على فعالية الموقف وكفاءة الأدوار.

بينما ركز دويتش (1949) في نظريته على المقارنة بين الاعتماد المتبادل المتزايد في الموقف التعاوني والاعتماد المتبادل المعرقل في الموقف التنافسي.

أما توماس (1957) فقد ركز على مفهوم التسهيل لتحرك الأعضاء لأداء أدوارهم في الموقف التعاوني المبني على تسهيل تقسيم العمل بين أعضاء الجماعة.

بينما نجد أن جونسون وجونسون (1988) قد عرضا في نظريتهما لعدة مفاهيم منها الاعتماد الإيجابي المتبادل في المصدر، والمهام، والأدوار، والمكافأة، وعرضا أيضا مفاهيم التفاعل وجها لوجه، والقابلية للمسائلة الفردية، وركزا في نظريتهما على المهارات الشخصية والاجتماعية في الموقف التعاوني وهي مهارة الثقة بين الزملاء، والاتصال، وتتالي الأدوار، والقيادة، وحل الصراع، وتشغيل الجماعة.

ومن خلال العرض السابق لتلك النظريات يرى المؤلف أن كل نظرية تعتمد على النظرية السابقة لها، ومكملة للنظرية التالية لها أيضا، وبناء عليه يكونوا في مجملهم بناء كلي متكامل ومنظومة من التفاعلات والمبادئ والأساسيات التي تكون في النهاية الموقف التعاوني لإحداث ما يسمى بالتعلم التعاوني الفعال والنشاط البناء داخل حجرة الدراسة والذي يؤدي في نهايته إلى زيادة وتنمية التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين.

(محمد مصطفى الديب، 1998، ص 90-91)

6 – خصائص التعلم التعاوني:

يذكر محمود منسي (2003) مجموعة من الخصائص التي تميز استراتيجية التعلم عن غيرها من أساليب وطرائق التعلم الأخرى فيما يلي:

أ – أنه يتم بتعاون المتعلمين وبمساعدتهم لبعضهم البعض الأخر وعادة ما يكون أثر التعلم الناتج عن تفاعل الأفراد وتعاونهم مع بعضهم البعض أكثر استمرارا.

ب – أن يتيح للمتعلمين فرص المناقشة والحوار.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 96)

ج – أنه يعطي اهتماما أكبر بالجوانب الاجتماعية في نمو المتعلم كالقدرة على إبداء الرأي والمجادلة والحوار.

د – نظرا لأن المتعلم يحصل على المعلومات بنفسه فإن هذه المعلومات تبقى لديه ويحتفظ لديه ويحتفظ بها فترة طويلة.

و – يؤثر التعلم التعاوني على العديد من المخرجات التعليمية بطريقة أنية.

وتشير أسماء الجبري ومحمد الديب (1998) إلى أن التعلم التعاوني يتسم بعدة خصائص وجدانية ومعرفية كالتالي:

أ – الخصائص الوجدانية:

يتسم الموقف التعاوني بوجود علاقة بين المتعلمين تتمثل في اليقظة والانتباه والصداقة والود بينهم، كما يوجد تقدير إيجابي للذات بين الأعضاء، وينخفض أيضا معدل القلق عن المتوسط بين المتعلمين، ويتسم الفرد المتعاون بالأمان والألفة في الموقف التعاوني، ويتصف أيضا الموقف التعاوني بأن الخجل والانطواء والخوف من الأخرين ينخفض بين المتعاونين كما توجد ثقة متبادلة بينهم، كما يتسم الموقف التعاوني بوجود روح الجماعة والتوافق في العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين بالتعبير عن الذات والاشتراك في المنافسات الجماعية.

ب – الخصائص المعرفية:

يتميز الموقف التعاوني بوجود مناقشات بين أعضاء الجماعة للتوصل إلى أفكار ومعلومات متفق عليها، كما أن الموقف يقلل من تغير جهود الأفراد نحو الهدف المشترك، وعدم إعاقة بعضهم بعضا، كذلك من خصائص الموقف التعاوني أن المكافأة يتم توزيعها بين أعضاء الجماعة بالتساوي حتى يهتم كل عضو في الجماعة بتحقيق الهدف المشترك، ويتسم أيضا الموقف التعاوني بوجود اعتماد إيجابي متبادل متمثلا في المشاركة بين المتعلمين ومساعدة بعضهم بعضا في تعلم المادة الدراسية.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 96)

7 – عناصر التعلم التعاوني:

اتفق كل من جونسون وجونسون (1992) ، وديفيد (2000)، على وجود خمسة عناصر للتعلم التعاوني تعد بمثابة عوامل أساسية يتوقف عليها نجاح أوفشل التعلم التعاوني، وهذه العناصر هي:

أ – الاعتماد الإيجابي المتبادل:

حيث تتطلب استراتيجية التعلم التعاوني أن يكون كل تلميذ في المجموعة مسؤولا عن عمله كفرد ومسؤولا عن عمل غيره في المجموعة، لأن عمل كل فرد يعتمد على عمل زميله، فأي تقصير من تلميذ يؤثر على المجموعة، ويمكن هنا تعزيز مستوى أداء كل فرد من خلال التغذية الراجعة، بالإضافة إلى ذلك فإن الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الأفراد يعمل على زيادة دافعية الأفراد نحو تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المجموعة.

ب – التفاعل وجها لوجه:

يحتاج المتعلمين إلى التفاعل اللفظي، ويتمثل ذلك في التلخيص الشفوي وإعطاء تفسيرات وتوضيحات، وذلك لزيادة فوائد التعاون وأنماط التفاعل بين المتعلمين، ويتمثل هذا التفاعل أيضا في تعريف كل فرد في المجموعة بما يقوم به الأخرون من جهد لإنجاز نشاط تعليمي معين بهدف تحقيق أهداف المجموعة.

ج – المسؤولية الفردية:

رغم تعلم أفراد المجموعة سويا إلا ان كل فرد له دور محدد عليه القيام به، وعلى كل فرد في المجموعة أن يؤمن بأن كل فرد مسؤول عن إنجاز المهمة الموكلة إليه، وألا يعتمد في تعلمه على أعمال الأخرين إلا إذا عجز بالفعل عن تحقيق الهدف المطلوب منه.

د – المهارات الذاتية للمجموعة:

يحتاج كل فرد في المجموعة إلى مجموعة من المهارات للتعامل سويا بإيجابية مثل: مهارات التفاعل بين الأفراد، مهارات العمل في مجموعات صغيرة، وبدون تلك المهارات لا ينتج التعلم التعاوني ثماره بالإضافة إلى أنه يجب أن يعطي المتعلم الوقت والإجراءات لتطبيق تلك المهارات.

هـ – معالجة أعمال المجموعة:

وهذه تتمثل في تأكيد المعلم على تماسك المجموعة واستمرارها وتسهيل عملية تعلم المتعلمين للمهارات الاجتماعية والتأكد من التغذية الراجعة للتلاميذ.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 97)

8 – التعلم التعاوني .. ماله وما عليه:

نال التعلم التعاوني كاتجاه حديث في طرق التدريس قبولا واسع الانتشار في الوسط التربوي، وذلك لما له من مزايا تعليمية، ونفسية، واجتماعية في تدريس جل المقررات الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة، ولجميع المتعلمين على مختلف قدراتهم العقلية واستعداداتهم التحصيلية.

وفي هذا الإطار يذكر حسن زيتون وكمال زيتون (2003) مجموعة من المميزات يتصف بها التعلم التعاوني وهي:

أ – التعلم التعاوني صالح لتعليم مختلف المواد الدراسية.

ب – يمكن تطبيق التعلم التعاوني في مختلف المراحل الدراسية بدءا من رياض الأطفال وحتى مرحلة التعليم التعالي.

ج – يساعد على فهم واتقان ما يتعلمه الطلاب منم معلومات ومهارات.

د – ينمي قدرة الفرد على حل المشكلات وتطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة.

هـ – ينمي مهارات التفكير العليا.

و – ينمي المهارات الاجتماعية لدى الطلاب والعلاقات الإيجابية بينهم.

ر – ينمي اتجاهات الطلاب نحو المعلمين والمادة الدراسية والمدرسة.

ح – يحد من الإحساس بالخوف والقلق الذي قد يصاحب عملية التعلم.

م – ينمي المسؤولية الفردية والقابلية للمسائلة.

ز – يعمل على دمج الطلبة بطئ التعلم مع أقرانهم ويشجعهم على المشاركة في أنشطة التعلم الصفية.

س – يؤدي إلى تحسن المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.

ش – لا يحتاج إلى إمكانيات مادية كبيرة لتطبيقه.

ص – يقلل من الفترة الزمنية التي يعرض فيها المعلم المعلومات وكذا من جهده في متابعة وعلاج الطلاب منخفضي التحصيل.

ض – يقلل من الجهد المبذول من قبل المعلم لتصحيح الأعمال التحريرية.

(محمد مصطفى الديب، 1998، ص 97-98)

ويشير جابر عبد الحميد (1999) إلى أن من مزايا التعلم التعاوني أنه يشبع الحاجات الأساسية الآتية لدى المتعلمين:

أ – الحاجة للتغيير والاختلاف والاسترخاء.

ب – الحاجة لتقديم معلومات للآخرين (الحاجة للعرض).

ج – الحاجة للقيام بمهام أكاديمية بأحسن صورة ممكنة (الحاجة للإنجاز).

د – الحاجة للثناء وأن يكون موضع تقدير واعتراف بأدائه (الحاجة للتقدير).

هـ – الحاجة لحفاظ الفرد على احترامه لذاته (الحاجة للدفاع عن النفس).

و – الحاجة لتكوين صداقات مع المتعلمين الأخرين (الحاجة للانتماء والتواد).

ر – الحاجة للمسايرة واتباع الأخرين (الحاجة للخضوع).

ح – الحاجة لمساعدة الأخرين (الحاجة للعطف).

م – الحاجة للبحث عن المساعدة من الأخرين)الحاجة للمعاضدة).

وعلى الرغم من المزايا التي يحققها التعلم التعاوني، فإنه لم يسلم من الانتقادات التي وجهت إليه، حيث يشير كل من: أسماء الجبري ومحمد الديب (1998)، وليد أحمد (2001)، وحمزة أبو النصر ومحمد جمل (2005) إلى العديد من الانتقادات التي يمكن أن توجه إلى التعلم التعاوني منها:

أ – التعلم التعاوني يتم فيه اعتماد فرد على أخر وهذا يمكن أن يؤدي بدوره إلى احتمال تأثير أحدهما على الأخر، مما يؤدي بدوره إلى قبول الأخر لهذا التأثير (السيطرة).

ب – عمل المتعلمين معا قد يجعلهم يفقدون تأكيدهم لذواتهم أو اثباتهم لشخصيتهم، حيث إن الجماعة توجههم إلى بناء مستوياتهم مما يصل بالمتعلم إلى المسايرة المفرطة (الأمعية).

ج – يتطلب أسلوب المجموعات أن يكون المعلم ممتلكا لخبرة كبيرة في عملية تدريب المتعلمين وفق استراتيجية التعلم التعاوني داخل الدراسة، الأمر الذي يحتاج إلى وقتا طويلا وجهدا كبيرا من قبل المعلم في إعداد المقرر وتدريسه، وتتوظف مهارات العلاقات الاجتماعية، وإدارة الصف.

(محمد مصطفى الديب، 1998، ص 98)

د – التمركز حول المتعلم المبتكر والمتقن وإهمال الاخرين، فقد يرى المتعلمون في أحد أفراد المجموعة إتقانا ملفتا للنظر يدعوهم إلى الالتفات من حوله، والاهتمام بآرائه والتقرب إليه لإرضائه بكافة السبل ليعلمهم المعارف والمهارات.

هـ – إضعاف الدافعية للتعلم: حيث إن الإحساس بعض المتعلمين بتفوق أحدهم في تحقيق درجة الإتقان بالسرعة المطلوبة قد يصرفهم عن المشاركة، فهو يكفيهم مؤونة البحث والعمل، الأمر الذي قد يؤدي بدوره إلى إضعاف دافعيتهم للتعلم، ومن ثم تقل مشاركتهم في العمل.

مما سبق يتضح أن التعلم التعاوني قد لاقى قبولا كبيرا في العديد من المؤسسات التربوية، وذلك لما له من فعالية في زيادة تحصيل المتعلمين وتفوقه على أساليب التدريس الأخرى، وأن له أنصارا ومؤيدين. وفي الوقت ذاته فلم يسلم من الانتقادات التي وجهت إليه من بعض معارضيه.

(محمد مصطفى الديب، 1998، ص 98)

9 – مهارات التعلم التعاوني:

أ – التشكيل:

عبارة عن تكوين المجموعات وتنظيمها بحيث يتوفر فيها الحد الأدنى للصفات المناسبة مثل: عمل المجموعات بدون ضوضاء، ومع مرور الوقت يتعلم أفراد المجموعة سلوك المناقشة السليم، والتواجد مع المجموعة لفترات طويلة بدون تحرك كثير، واستخدام الصوت الهادئ.

ب – التوظيف:

ويتضمن هذا المستوى تنظيم مجهود المجموعة وإتمام مهامهم مثل: تحديد هدف المهمة، تحديد وقت إتمام العمل، تقديم تعليمات لكيفية إتمام العمل.

ج – التكوين:

هناك مجموعة من المهارات متعلقة بالعمليات العقلية لبناء فهم أعمق للمواد الدراسية، وليحدث نوع من الخلط بين أفكار المجموعة ومن هذه المهارات: التلخيص، تصحيح تلخيص الأعضاء، إيجاد العلاقة بين موضوع الدراسة وخبراتهم الحياتية، فتح باب المناقشة.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 102)

د – التخمر:

يتضمن هذه المستوى مجموعة المهارات التي يحتاجها الفرد ليستطيع إعادة صياغة مفاهيم المادة الدراسية، فبحيث عن معلومات أكثر، ويتضح المنظور الأكبر للتعلم عندما تجتمع مجموعة من الأفراد تتحد للوصول لهدف تعليمي معين أي يحدث نوع من الحفز الأعمق، بالنسبة للمادة العلمية ومعالجة القضايا ومن هذه المهارات: انتقاد الأفكار، التكامل بين الأفكار، تحديد مواضع عدم الاتفاق.

10 – تدريس مهارات التعلم التعاوني:

هناك خمس خطوات لتدريس مهارة التعاون وهي:

أ – مساعدة المتعلمين على الشعور بأهمية المهارة.

ب – التأكد من فهم المتعلمين لمهارة التعاون.

ج – وضع مواقف تدريبية.

د – التأكد من أن المتعلمين تستخدم المهارة.

هـ – التأكد من مواظبة المتعلمين خلال التدريب على المهارة.

11 – استراتيجيات التعلم التعاوني:

للتعلم التعاوني عدة صور ونماذج تتفق جميعها في الأساس المتمثل في تقسيم المتعلمين إلى مجموعات، والاعتماد الإيجابي المتبادل بين المتعلمين، المهارات الاجتماعية والمسؤوليات الفردية والجماعية، لكنها تختلف في طريقة تقسيم المجموعات، وشكل كل مجموعة، وأساليب العمل داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعات وبعضها البعض، وفيما يلي يعرض المؤلف لبعض هذه الاستراتيجيات على النحو التالي:

أ – أسلوب تكامل المعلومات المجزئة التعاوني المسمى بـ :Jigsaw

كان أول من استخدم هذا الأسلوب "أرونسون"، ثم تم تطويره على يد "سلافين"، وهو أسلوب تعلم جمعي، حيث يطلب من كل عضو في الجماعة تعلم جزء معين من الموضوع الذي يدرسه، ثم يعلمه لزملائه في الجماعة.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 102)

ولإعداد هذا الأسلوب يقسم المدرس الفصل إلى جماعات، تتكون الجماعة من خمسة أعضاء ولهم قدرات تحصيلية مختلفة، ويجزئ المدرس الموضوع الدراسي المخصص إلى خمس أجزاء بناءا على عدد أعضاء الجماعة الواحدة، ويخصص جزء لكل عضو في

الجماعة، يدرسه بنفسه مع زملاء له في جماعة مؤقتة تسمى بجماعة الخبراء، ثم يعلم هذا لزملائه في جماعته الأساسية بعد ذلك.

ويتكون هذا الأسلوب من خطوتين أساسيتين:

الخطوة الأولى:

تخصيص خمس مهام رئيسية لكل جماعة، يقدم المدرس للعضو الأول المهمة (أ)، والعضو الثاني المهمة(ب)، والعضو الثالث المهمة (ج)، والعضو الرابع المهمة(د)، والعضو الخامس المهمة(هـ)،ويجتمع الأعضاء الذين أخذوا المهمة (أ) في جماعة مؤقتة تسمى (جماعة الخبراء)، وتتكون الجماعة من خمسة أعضاء خبراء على سبيل المثال كتشكيل مؤقت جديد، وهكذا بالنسبة للذين أخذوا المهام (ب)،(ج)،(د)،(هـ)، ويناقش الأعضاء معا مهامهم كي يتعلموها معان ويكون عمل المدرس في هذا الوقت منظما وموجها فقط لجماعة الخبراء، ويدرس الأعضاء الخبراء معا المهام المتشابهة وعندما ينتهون من فهم هذه المهام يعاد اجتماع الأعضاء في جماعتهم الأساسية.

الخطوة الثانية:

في الجماعات التي تم تشكيلها من قبل يقوم كل عضو بتعليم مهمته لزملائه في جماعته الأساسية وبذلك يكون كل عضو مسؤولا عن تعلم مهمته الخاصة به لزملائه، كما يكون مسؤولا عن تعليم مهام زملائه الآخرين بالموضوعات التعليمية الخاصة بهم لأنه سيختبر في الموضوع ككل. وتعد المعلومات مسبقا على كروت، وتقسم على أعضاء كل جماعة وتوزع عليهم ويساعد بعضهم بعضا، كما يوضح كل عضو مهمته المحددة لأعضاء جماعته، وينتج من ذلك توقع تعلم الأخرين، ويمتحن الأعضاء في نهاية كل موضوع فرديا داخل جماعاتهم الأساسية حيث يتعاونوا فيما بينهم في حل الأسئلة، لأن المجموعة تقيم بصورة كلية، كما يمتحنون في نهاية الإجراء التجريبي في كل ما تعلموه في الدرس. وتكون مهمة المدرس الإشراف على الجماعات، وتقديم المساعدة والتوجيه لهم إذا احتاجوا إلى ذلك ويذكرهم بتعليمات الموقف التعاوني من آن لأخر.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 103)

ويتميز أسلوب تكامل المعلومات المجزئة بالآتي:

1 – يحتل مرتبة عليا من الاعتماد الإيجابي المتبادل في المصدر والمهام والهدف والمكافأة لأنه يعتمد على تقسيم العمل بين الطلاب.

2 – كما أن هذا الأسلوب له أهمية في زيادة إسهام كل عضو في الجماعة ويلزم كل طالب بالاستماع لزملائه، والانتباه إليهم لأنه في حاجة إلى مساعدتهم.

3 – كما يساعد هذا الأسلوب على نمو الاتجاهات نحو كلا من التعاون والزملاء.

ب – استراتيجية تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تبعا لمستوياتهم التحصيلية: (STAD)

وتتمثل خطوات هذه الاستراتيجية فيما يلي:

– تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متباينة في التحصيل الدراسي (من 3– 5 تلاميذ).

– تقديم الدرس في بداية الحصة لجميع المتعلمين.

– تعاون تلاميذ كل مجموعة فيما بينهم ومساعدة كل منهم الاخر بهدف التمكن من المادة العلمية التي قدمها المعلم.

– تطبيق اختبار تحصيلي لجميع المتعلمين على أن يؤديه كل تلميذ منفرد دون مساعدة الأخرين.

– مقارنة درجة كل تلميذ في الاختبار بدرجته في الاختبار السابق والفروق بينهما تضاف إلى الدرجة الكلية للفريق.

– مكافأة الفريق الذي يصل إلى المستوى الذي حدده المعلم مسبقا بجائزة معنوية أو مادية.

– إعادة تكوين المجموعات كل فترة زمنية.

ج – استراتيجية ألعاب الفرق: (TGT)

وتتمثل خطوات هذه الاستراتيجية في ما يلي:

– تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متباينة في التحصيل الدراسي (من 3– 5 تلاميذ).

– تقديم الدرس في بداية الحصة لجميع المتعلمين.

– تعاون تلاميذ كل مجموعة فيما بينهم ومساعدة كل منهم الاخر بهدف التمكن من المادة العلمية التي قدمها المعلم.

– دخول كل مجموعة في مباريات أسبوعية مع المجموعات الأخرى.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 103–104)

– تغيير أعضاء المجموعات أسبوعيا لإعطاء الفرصة للتلاميذ ذوي القدرات المحدودة لرفع مستوى تحصيلهم في المادة العلمية.

– تسجيل الدرجات الأسبوعية لكل الفرق المتنافسة.

– مكافأة الفريق الذي يصل إلى المستوى الذي حدده المعلم مسبقا بجائزة معنوية أو مادية.

د – تكنيكات البحث في مجموعات: (G I T)

وتتمثل خطواتها في الخطوات التالية:

– تحديد الموضوع الرئيسي والموضوعات الفرعية للدرس بالتعاون بين المعلم والمتعلمين.

– تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة متجانسة (من 2– 6 تلاميذ).

– تعاون المعلم مع المتعلمين للتخطيط لكيفية قيام المتعلمين بالبحث وجمع المعلومات عن الموضوعات الفرعية للدرس.

– توجيه المتعلمين إلى مصادر المعرفة المتعددة التي تساعدهم في جمع المعلومات اللازمة لفهم واستيعاب الموضوع الرئيسي سواء داخل المدرسة أو خارجها.

– تقسيم العمل بين المتعلمين لضمان التكامل بين أعمالهم، ومتابعة سلوكياتهم أثناء العمل، والتأكد على إمكانية تطبيقهم للمعرفة التي توصلوا إليها في مواقف جديدة.

– جمع المعلومات التي توصل إليها المتعلمين في صورة مشروع جماعي من مصادر المعرفة.

– تحليل وتقييم المعرفة التي حصل عليها المتعلمين، وتقدم المجموعات تقارير عن المعرفة والمعلومات التي جمعوها ونتائج تحليلهم لها أمام بقية المجموعات في الفصل.

– تقويم التقارير التي أعدتها المجموعات، كذلك تقويم تعلم الأفراد من خلال الأفراد أنفسهم، حيث تقوم المجموعات وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم.

هـ – استراتيجية الأحجية المتقطعة: (Jigsaw)

وتتمثل خطوات هذه الاستراتيجية فيما يلي:

– تحديد موضوع الدرس أو المشكلة المتوقع دراستها بالتعاون بين المعلم والمتعلمين.

– تقسيم الموضوع أو المشكلة إلى عدد من الموضوعات أو المشكلات الفرعية.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 104)

– توزيع المتعلمين على المجموعات، بحيث تتكون كل مجموعة على حده من عدد من المتعلمين يساوي عدد الموضوعات الفرعية، وتسمى هذه المجموعات بالمجموعات الأساسية أو مجموعات الأساس، ويسمح المعلم لكل مجموعة أن تقترح لنفسها إسما تسمى به.

– توزيع المسؤوليات والادوار التي يجب أن تقوم بها كل مجموعة مع مراعاة تحديد الجزء الخاص بكل تلميذ والمطلوب منه دراسته.

– التقاء كل المتعلمين المطلوب منهم دراسة جزء معين في مجموعة واحدة تسمى مجموعة الخبراء لتعلم المهمة الفرعية الموكلة إليهم عن طريق الحوار والمناقشة التي يشترك فيها جميع أفراد المجموعة، وبالتالي يتوصلون إلى حلول أو مقترحات يقومون بتدوينها واتقانها.

– عودة كل متعلم إلى مجموعته الأساسية، حيث ينقل ما تعلمه مع مجموعته الخبراء إلى مجموعته الأساسية، وفي نفس الوقت يتعلم منهم ما تعلموه هم أيضا في مجموعات الخبراء الخاصة بهم.

– تقويم المتعلمين بواسطة اختبار فردي، وتضاف درجة كل تلميذ إلى درجة مجموعته الأساسية، وتفوز المجموعة التي يحصل أفرادها على أعلى الدرجات بجائزة مادية أو معنوية.

و – طريقة التعلم معا: (L T)

وتتمثل خطواتها فيما يلي:

– تحديد الأهداف التعليمية الإجرائية.

– تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة (من 4– 6 تلاميذ) مختلفي القدرات والتحصيل.

– تنظيم المجموعات بحيث يجلس أفراد كل مجموعة في مواجهة بعضهم البعض.

– تقسيم موضوع كل درس إلى مهام فرعية، حيث تقدم للتلاميذ في شكل أوراق عمل.

– تحديد دور لكل فرد في المجموعة، فيحدد لكل رئيسا، ملخصا، ناقدا، ملاحظا، مقررا.

– تقديم المهام المراد القيام بتنفيذها بشكل جماعي، وحث المتعلمين على تنفيذها.

– تغيير الأدوار كل حصة، بحيث يمارس كل تلميذ الأدوار المختلفة.

– حث تلاميذ كل مجموعة على المناقشة الجماعية، والتفاعل مع بعضهم البعض في المهام المكلفين بها دون حدوث شغب داخل الفصل.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 104–105)

– مراقبة المجموعات أثناء الحوار والنقاش الذي يدور بين أفراد كل مجموعة لمعرفة مدى قيامهم بأدوارهم وملاحظة سلوكياتهم أثناء قيامهم بتنفيذ مهامهم.

– التأكيد على المتعلمين على أن الدرجات سوف تمنح لأعضاء المجموعة ككل وبالتالي يساعد المتعلمين بعضهم بعضا، كما أن ذلك لا يمنع تقويم أداء كل فرد في المجموعة ويمنح درجة معينة، ومن ثم يتحمل كل فرد مسؤولية تعلم زملائه في المجموعة من ناحية ومسؤولية تعلم نفسه من ناحية أخرى.

– تدخل المعلم لتسهيل عملية التعلم لدى أية مجموعة كأن يجيب على الأسئلة ويرد على الاستفسارات ويحل المشكلات التي تعوق المتعلمين عن إنجاز المهام المكلفين بها.

– التأكيد على المجموعات بإعداد تقريرا بالمعلومات التي حصلت عليها.

– توجيه المجموعة التي تنتهي من تنفيذ مهامها إلى مساعدة المجموعة التي لم تنته بعد حتى يتسنى للجميع التعاون مع بعضهم البعض.

– تقويم أداء المجموعات للموقوف على مدى تنفيذها للمهام المكلفين بها.

– تحديد افضل المجموعات في الفصل من حيث تنفيذ المهام، الإدارة، المناقشة الجماعية.

– منح المجموعة التي تحصل على اعلى الدرجات جوائز مادية أو معنوية.

ر – الطريقة البنيوية:

على الرغم من أن هذه الطريقة تشترك في جوانب كثيرة مع الطرق الأخرى، فإنها تؤكد على استخدام لبنيات معينة صممت لتؤثر على أنماط تفاعل المتعلم، ولقد استهدفت البنيات التي طورها كاجان أن تكون بدائل لبنيات الصف الدراسي التقليدية مثل التسميع، حيث يطرح المدرس أسئلة على الصف كله، ويقدم المتعلمين إجابات برفع أيديهم وبالنداء عليهم، وتقضى النظم أو البنيات التي وضعها كاجان أن يعمل المتعلمين مستقلين في مجموعات صغيرة تحظى بمكافآت تعاونية أكثر من المكافآت الفردية، ولبعض النظم والبنيات هدف زيادة اكتساب المتعلم لمحتوى أكاديمي، وبعضها الاخر صمم لتدريس المهارات الاجتماعية والجماعية، والمفاهيم: فكر– زواج– شارك، وكذلك المتعلمين ذوي الأرقام المعينة التي تعمل معا والتي نصفها هنا مثالان للبنيات التي يستطيع المعلمون استخدامها لتدريس المحتوى الأكاديمي ولمراجعة فهم المتعلم لمحتوى معين، والإصغاء والاستماع النشط والزمن الرمزي مثالان للبنيات التي تدرس المهارات الاجتماعية.

12 – مراحل التعلم التعاوني:

يشير أحمد النجدي وآخرين (2003) إلى أن التعلم التعاوني يتم بصورة عامة وفق مراحل أربع كما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة التعرف

وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة، وتحديد معطياتها، والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

المرحلة الثانية: مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي

وفيها يتم الاتفاق على توزيع الأدوار، وكيفية التعاون وتحديد المسؤوليات واتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة، والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

المرحلة الثالثة: الإنتاجية

وفيها يتم الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة، والتعاون معا في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

المرحلة الرابعة: الإنهاء

وفيها يتم كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك، أو استكمال حل المشكلة والتوقف عن العمل المشترك تمهيدا لعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام تشمل الصف بأكمله.

13 – الشروط الواجب توافرها في التعلم التعاوني:

إن التعلم يمكن الحكم عليه بأنه تعاونيا إذا ما توافرت فيه العديد من العناصر) السمات/ المقومات(والتي يمكن عرضها فيما يلي:

أ – الاعتماد الإيجابي المتبادل:

في التعلم التعاوني لابد أن يتكاتف الجميع من أجل التعلم من خلال اعتمادهم على بعضهم البعض، وبذلك يعني الاعتماد الإيجابي المتبادل اعتماد أفراد المجموعة على بعضهم البعض بإيجابية أثناء التعلم، وبحيث لا يكون بينهم شخص أو أكثر اتكاليا على غيره أثناء التعلم، وإنما الكل يشارك بدور في ذلك حتى يتحقق النجاح.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 106)

ب – المسؤولية (المحاسبة) الفردية:

يعني أن يخضع أداء الفرد الواحد للتقييم المستمر، وتعطى نتائج هذا التقييم للفرد والمجموعة معا، سواء للتأكد من أن الفرد قد أتقن المطلوب منه تعلمه أم لا، ومن ثم تقديم المساعدة والعون والتشجيع له من قبل بقية أفراد المجوعة إذا تطلب الأمر ذلك.

ج – التفاعل وجها لوجه:

يعني التقاء أعضاء المجموعة وجها لوجه، وحدوث تفاعل إيجابي بينهم لإنجاز المهمة المكلفين بها بنجاح، فلا يمكننا تصور حدوث تعلم تعاوني صفي إذا لم يلتقوا وجها لوجه، وإذا لم يتفاعلوا إيجابيا فيما بينهم.

د – المهارات الاجتماعية:

لا يتم التعلم التعاوني ولا يحدث التفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة إذا افتقدوا القدرة على المشاركة في الأفكار والمشاعر، أو القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح وفاعلية، أو القدرة على حل الاختلافات والصراعات بين أفراد المجموعة التعاونية.

هـ – معالجة عمل المجموعة:

نظرا لأن التعلم التعاوني يتطلب قيام أفراد المجموعة بأداء مهمة معينة، فثمة احتمال وارد أن تحدث أخطاء في أداء بعض أو كل هؤلاء الأفراد لهذه المهمة، ومن ثم فإن عدم الاهتمام بهذه الأخطاء وذلك الضعف قد يؤثر سلبيا على فاعلية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الأكاديمي والمهارات الاجتماعية، لذا روعي أن ينطوي التعلم التعاوني على عنصر مهم يتعلق بتقييم أداء وعمل أفراد المجموعة في إنجاز المهمة وكذا تقييم هذه المهارات لديهم بغية التعرف على الأخطاء في الأداء والضعف في المهارات بقصد التخلص من هذه الأخطاء وتنمية تلك المهارات.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 106-107)

14 – عوامل نجاح التعلم التعاوني:

يتحكم في تعلم التعلم التعاوني عوامل كثيرة يجب أخذها في الحسبان يذكر حسن زيتون وكمال زيتون (2003) أهمها كالتالي:

أ – الانضباط الصفي.

ب – توفر الزمن الكافي لإنجاز دروس التعلم التعاوني.

ج – حجم الغرفة الصفية وتنظيمها.

د – عدد طلاب الصف.

هـ – شعور المتعلمين بالاعتماد الذاتي والالتزام في العمل.

ويشير مارتن هنلي وآخرين (2001) إلى وجود أربع خطوات لترسيخ التعلم التعاوني في مجموعات حجرة الدراسة:

أ – يختار المعلم أعضاء كل جماعة تعلم:

جماعة التعلم التعاوني غير متجانسة في تكوينها مع توازن بين الذكور والإناث، وبين المرتفعين في التحصيل والمنخفضين فيه، أو بين المتعلمين النشطين والسلبيين، وتضم الجماعة ما بين ثلاثة إلى ستة تلاميذ.

ب – المعلم يدرس على نحو مباشر مهارات التعاون الجماعي:

المدرس الذي يستخدم التعلم التعاوني يريد أن يتحدث المتعلمين وهم يعملون الواحد مع الأخر، ويتطلب التعلم التعاوني هذه المهارات بين الشخصية كالقدرة على الثقة في الأخرين والعمل معهم، ومهارات الاستماع الجيد، وتقبل الأخرين ومساندتهم، والقدرة على حل الصراعات على نحو بناء.

ج – يحدد المعلم الأنشطة الجماعية التعاونية:

من أنشطة الجماعة التعاونية أن يعمل المتعلمين معا نحو هدف مشترك، وتقسم مهام الجماعة بالتساوي بين أعضاء الجماعة، وتعتبر استراتيجية الصور المقطعة أحد مداخل تقسيم المشاركة الجماعية، وثمة مدخل أخر بالنسبة للجماعات التعاونية المبتدئة، هو أن تحدد لكل عضو دورا معينا ليسير عمل الجماعة.

د – تقييم المعلم لجهود الجماعة:

يتعلم المتعلمين في الجماعات التعاونية أنهم إما أن يغرقوا معا، أو يعوموا معا، وهناك مستويات للتقييم الجماعي:

1- هل حققت الجماعة هدفها؟

2- ما مدى إجادة الجماعة للعمل معا؟

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 107)

15- كيفية تكوين المجموعات في التعلم التعاوني:

على الرغم من تعدد صور المواقف التعاونية في المجال التعليمي، فإن صيغة وإجراءات موقف التعلم التعاوني تتضمن مجموعة من المتعلمين الذين يعملون سويا في مجموعات صغيرة تضم كل منها أفرادا متفاوتين من حيث القدرات.

وفي هذا الإطار تشير كوثر كوجك (1992) إلى أنه توجد أكثر من طريقة يمكن للمعلم أن يحدد بها أفراد كل مجموعة، وسيتوقف ذلك – بالطبع- على طبيعة الهدف من استخدام استراتيجية التعلم التعاوني، فهناك اختيار عشوائي أو اختيار مقصود لتكوين مجموعات متفاوتة القدرات والميول وتحدد عضوية المجموعة تبعا لمقياس تفضيل اجتماعي بل يمكن أن يختار المتعلمين مجموعاتهم بأنفسهم، أو أن يقوم المعلم بتشكيل المجموعات تبعا لأنماط هؤلاء المتعلمين.

كما أشار هالمان(1992) إلى أن تكوين مجموعة مختلفة من أربعة تلاميذ يمكن أن يتضمن تلميذا ذا قدرة عالية، تلميذا ذا قدرة منخفضة وتلميذين من ذوي القدرات المتوسطة. كما أكد هالمان (1992) على أن من أهم الأمور التي يتوقف عليها نجاح التعلم التعاوني حسن توزيع أوراق العمل والخامات لإنجاز المهام المكلفة بها المجموعة، وعادة ما يتم عن طريق إعطاء ورقة عمل واحدة لكل مجموعة، فيشترك كل الأفراد ويتعاونون في إنجاز العمل المطلوب أو توزيع الخامات بين أفراد المجموعة بحيث يتصل بالأخرين، ويتبادل معهم ما يلزمه من خامات.

في حين يرى جونسون وجونسون (1991) عدد أفراد المجموعة الواحدة يمكن أن يتراوح ما بين (3- 7) أفراد، كما يقترحان أن تكون المجموعة التعاونية غير متجانسة من حيث التحصيل الأكاديمي لأفرادها، بمعنى أن تتضمن تلاميذ متفوقين أكاديميا، وآخرين متوسطين، وآخرين متدنيين.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 108)

مما سبق يلخص المؤلف إلى أن التعلم التعاوني هو أحد أشكال التعلم التي تعتمد بصفة أساسية على التعاون والمشاركة الإيجابية للتلميذ في الموقف التعليمي في ضوء مجموعة من الأسس والمبادئ وله (التعلم التعاوني) مجموعة من الطرق والاستراتيجيات التي تختلف

باختلاف خصائص المتعلمين، ونوعية المادة التعليمية والوقت المخصص لدراستها، وشكل ومساحة حجرة الدراسة، ويتركز دور المعلم على مجموعة من الأدوار من أهمها التخطيط للمواقف والأنشطة التي يشترك المتعلمين في إجرائها وتوظيفها في صورة تتيح للتلاميذ فرصة التعاون مع بعضهم البعض وتسهل من مهمة المتعلم في التوصل للحقائق والمعلومات، ولا يقتصر دور المعلم عند هذا الحد بل يمتد ليشمل إرشاد وتوجيه المجموعات والتدخل إذا لزم الأمر وتقويم أداء المتعلمين بعد الانتهاء من أداء مهامهم المكلفون بها.

16- كيفية توزيع الأدوار في مجموعة التعلم التعاوني:

من الأساليب الفعالة في نجاح التعلم التعاوني أن يحدد المعلم دورا محددا لكل فرد في المجموعة، على أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس لأخر، أو حتى خلال الدرس الواحد، ويساعد الأسلوب المتعلمين على اكتساب مهارات التعلم التعاوني كلها، ومن المهم أن نؤكد أن على المعلم تعليم المتعلمين هذه الأدوار، وكيف ينفذ كل دور، وتذكر كوثر كوجك(2001) هذه الأدوار على النحو التالي:

أ – قائد المجموعة:

وهو المسؤول عن توجيه الأفراد نحو إنجاز الهدف المنشود، ومنعهم من إضاعة الوقت، وعليه أن يتأكد من فهم كل فرد المجموعة للهدف المطلوب وللخطوات المطلوب إتباعها، والتقريب بين الآراء ووجهات النظر، وفض أية اختلافات بين أفراد المجموعة، وتشجيع كل فرد في المجموعة على المشاركة الإيجابية.

ب – المستوضح:

وعليه أن يطلب من الفرد الذي يدلي برأيه أن يرشحه بصورة أفضل، أو يطلب منه توضيح كلامه بأمثلة، أو يطلب منه مزيد من الشرح أو الإضافة أو التبسيط أو التعمق، وهو يتأكد من فهم كل فرد في المجموعة لما يدور من مناقشات أو آراء.

ج – مقرر المجموعة:

وعليه أن يكتب ويسجل ما يدور من مناقشات، وما تتوصل إليه المجموعة من قرارات وهو يقوم بتلخيص تلك القرارات وقراءتها على المجموعة قبل أن يكتبها.

د – المراقب:

وهو يتأكد من تقدم المجموعة نحو الهدف في الوقت المناسب، ومن قيام كل فرد بدوره، وحسن استخدام الموارد المتاحة، وأحيانا يكلف المراقب بملاحظة منسوب الصوت في مجموعته حتى لا ترتفع أصوات الأفراد مما يزعج المجموعات الأخرى.

هـ – المشجع:

وهو الذي يستحسن ما كتبه زميله، ويظهر نواحي القوة فيما سمعه منه، ولكنه استحسان مبرور، بمعنى أن يذكر لماذا أعجبه هذا الجزء، أو لماذا يمتدح هذا الأسلوب.

و – الناقد:

وهو الذي يظهر بعض جوانب القصور فيما قرأه زميله ويبرر أيضا رأيه، وأحيانا يطلب منه اقتراح التعديل المطلوب لتحسين الموضوع.

ويضيفا حسن زيتون وكمال زيتون (2003) دورا أخر داخل المجموعة التعاونية وهو:

– الشارح للأفكار:

وهو الفرد الذي يقوم بطرح الأسئلة ويقرأ الأفكار ويشرحها ويلخصها لبقية أفراد المجموعة ويتأكد من فهمهم لها وقد يطلب منهم التوسع في عرضها.

وأحيانا أخرى يكلف أحد الأفراد بإعادة ترتيب المكان بعد انتهاء المجموعة من عملها، وهكذا تتعدد الأدوار.

ويرى مؤلف الكتاب أن المعلم يمكنه أن يضيف أدوارا أخرى، ولكن المهم هو:

أ – تحديد هذه الأدوار.

ب – توصيف مهام كل دور.

ج – توضيح ضرورة وأهمية كل دور.

د – تعليم المتعلمين بعض العبارات التي تساعدهم في أداء كل دور.

هـ – ان يعرض المعلم بنفسه أمام المتعلمين كيف تؤدي هذه الأدوار.

و – أن يراقب المعلم تلاميذه أثناء التعلم التعاوني، ليعرف مدى تمكنهم من أداء تلك الأدوار.

ر – تدوير وتبادل الأدوار بين أفراد المجموعة، حتى يتسنى لكل تلميذ تعلم سلوك كل دور.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 109–110)

17- البيئة التعليمية ونظام الإدارة في التعلم التعاوني:

تتسم البيئة التعليمية التعاونية بعمليات ديمقراطية، وبقيام المتعلمين بأدوار نشطة في القرارات التي تتعلق بما ينبغي دراسته وكيف، والمعلم يوفر درجة عالية من البنية في تشكيل وتكوين الجماعات وفي تحديد وتعريف الإجراءات العامة، ولكنه يترك المتعلمين لكي يتصرفوا في التفاعلات داخل جماعاتهم من دقيقة إلى أخرى ويسيطرون عليهما أو يسيرونها وإذا أريد لدروس التعلم التعاوني أن تنجح، ينبغي أن تتوافر مواد تعليمية مكثفة كمصادر لدى المعلم أو في مكتبة المدرسة أو في مركز أو تكنولوجيا التعليم، ويتطلب النجاح أيضا تجنب المزالق التقليدية المرتبطة بعمل الجماعة وذلك بالإدارة المعتني بها لسلوك المتعلم وتوجيهه.

18- دور كل من المعلم والمتعلم في استراتيجيات التعلم التعاوني:

يؤكد التعلم التعاوني بصفة مستمرة على الدور الذي ينبغي أن يقوم به المتعلم بشكل مباشر وفعال من خلال استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني، وعلى الرغم من هذا التأكيد، فإنه لن يقلل – بأية حال من الأحوال– من الدور الذي ينبغي أن يقوم به المعلم لضمان نجاح إجراءات استخدام هذه الاستراتيجيات في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ويمكن تحديد هذا الدور في ثلاث محاور رئيسية هي:

أ – التخطيط والإعداد:

وفيه يتم تحديد الأهداف التعليمية وحجم المجموعات، وتوزيع المتعلمين مختلفي القدرات عليها، وتحديد الفترة الزمنية اللازمة للإنجاز وشكل الفصل – والذي يفضل أن يكون دائريا– وإعداد المواد التعليمية.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 110)

ب – تنظيم المهام وتكوين الاعتماد المتبادل:

وفيه يتم شرح المهام التي سيتعلمها المتعلمين ويطلب منهم تقريرا واحدا عنها، ويوضح لهم الدرجات التي سيحصلون عليها مع تحديد مسؤولياتهم الفردية والجماعية.

ج – المراقبة والتدخل عن طريق ملاحظة سلوك المتعلمين:

وفيه يتم متابعة ما يدور بين المتعلمين من مناقشات، وتصحيح ما قد يحدث من أخطاء، مثل عدم تقبلهم لبعض الأفكار أو النقد الذي يوجه من بعض المجموعات الأخرى وتعزيز

وتشجيع المتعلمين الذين يكونون على مستوى عالي من القيادة والناحية العملية، ويفضل أن تتم مراقبة المجموعات باستخدام بطاقة ملاحظة.

ويجمل بعض التربويين أمثال: مديحة حسن(1993)، يوسف قطامي ونايفة قطامي(1993)، حنان حمدي (1999)، ظبية فرج (2001)، ميرفت صالح (2002)، غازي (2003)، وحمزة أبو النصر ومحمد جمل (2005) الأدوار التي يمكن أن يقوم بها كل من المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني على النحو التالي:

أ – دور المعلم:

1- تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.
2- تقسيم المتعلمين في الفصل إلى مجموعات وتحديد مهمة كل فرد في المجموعة.
3- إعداد بنية التعلم والمواد والوسائل التي تستخدم في التعلم.
4- تزويد المتعلمين بمشكلات ومواقف.
5- متابعة إجراءات حدوث التعلم داخل كل مجموعة في ضوء المهام المحددة لكل تلميذ.
6- تقديم التعزيز والتغذية الراجعة لكل مجموعة حسب أدائها على المستوى الفردي والجماعي.
7- تقويم أداء المجموعات للتأكد من تحقيق الأهداف.

ب – دور المتعلم:

1- تنظيم الخبرة وتحديدها وجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها.
2- تنشيط الخبرة السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.
3- التفاعل في إطار العمل الجماعي التعاوني.
4- ممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي.
5- بذل الجهد ومساعدة الآخرين في التعلم.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 110-111)

وعلى الجملة – وإضافة إلى ما سبق- يرى المؤلف ضرورة إنهاء اللقاء التعاوني بصورة مناسبة، وقد يكون ذلك – على سبيل المثال- بطريقة أو بأخرى مما يلي:

– إذا كانت كل المجموعات تشترك في حل مشكلة واحدة، تتحمل كل مجموعة مسؤولية جزء منها، فإن على المعلم في نهاية اللقاء أن يذكر المجموعات بعناصر المشكلة التي تمت دراستها ودور كل مجموعة من المجموعات، ثم يستمع بعناية إلى تقرير كل مجموعة.
– إذا كانت المشكلة التي تتناولها مجموعة ما هي المشكلة نفسها التي تتناولها كل المجموعات الأخرى، فإن المعلم بعد انتهاء عرض تقارير كل المجموعات، يعرض بإيجاز ما قامت به كل مجموعة ويفاضل بين جهود المجموعات مرجعا تفضيله إلى منطق مقبول.
– إذا كانت المشكلة التي تحلها كل مجموعة وحدها أو تشترك مجموعات في حلها من الدرجة الدنيا بين المشكلات، فإن المعلم قد يطلب من أحد المتعلمين القيام بدور العارض والمعقب كنوع من التشجيع على التعبير عن الذات وعن الأخرين.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 111)

19 – فنيات التعلم التعاوني:

تتعدد فنيات التعلم التعاوني وتتباين وفيما يلي ذكر لبعضها:

أ – السرد المركز:

وهو أحد فنيات العصف الذهبي والمستخدم لإيجاد وصف أو تعريف لمفهوم أو مدرك معين، حيث يكون على المتعلمين إعطاء كلمات تفيد في تعريف أو وصف هذا الشيء، وبمجرد إكمال هذا النشاط يمكن استخدام هذه القوائم في مناقشة صفية.

ب – المائدة المستديرة:

وتستخدم لتوليد أكبر عدد من الاستجابات والإجابات لسؤال واحد أو لمجموعة من الأسئلة، ويبدأ العمل بتقديم سؤال، وتستعد كل مجموعة بورقة وقلم فيكتب أول تلميذ إجابة واحدة ويقولها بصوت مرتفع، ثم يمررها للمتعلم المجاور له وهكذا تستمر هذه العملية حتى انتهاء الوقت المحدد، وينبغي أن يكون السؤال أو المشكلة المطروحة متعددة الحلول أو الإجابات ثم يتم ربطها بموضوع وحدة الدراسة.

ج – المقابلة ثلاثية الخطوات:

وتستخدم هذه الفنيات لتعريف المتعلمين ببعضهم البعض، أو بغرض التعمق في التعريف على المفاهيم، وتكون هذه المقابلة بين(أ) و (ب)، لبعض دقائق في ضوء عدد من الأسئلة

المحددة يكون فيها(أ) هو المتحدث و(ب) هو المستمع، والعكس، ثم يتقابل المتعلمان(أ) و(ب)، مع المتعلمين(ج) و(د) ليكونوا مجموعة من أربعة تلاميذ.

د – صحيفة الدقيقة الواحدة:

وهنا يطلب من المتعلمين التعليق على الأسئلة التالية:

– ما أهم الأشياء التي تعلمتها اليوم؟

– مأهم سؤالين لديك تريج الاستفهام عنهما؟

– ما الذي تريد أن تعرف عنه المزيد؟

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 111)

20– التعلم التعاوني وصعوبات التعلم :

تعتني الدول المتقدمة بالأفراد ذوي صعوبات التعلم في المراحل الأولى من التعليم وخاصة المرحلة الابتدائية التي تتطلب عناية خاصة وتعمل على تأهيل هؤلاء الأطفال وفق أحدث أساليب وطرائق التأهيل، وتبذل تلك الدول قصارى جهدها من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بداية من المرحلة الابتدائية، حيث إن هذه المرحلة تعد اللبنة والركيزة الأساسية لمراحل التعلم اللاحقة.

ويذكر سيد أحمد عثمان(2003) أن المدرسة تلعب دورا كبيرا في علاج صعوبات التعلم بوصفها الجهة المسؤولة مسؤولية مباشرة عن التعلم ويجب على المدرسة التركيز على المتعلمين الذين يعانون من صعوبة في التعلم ولا يستطيعون الإفادة من خبرات التعليم والأنشطة المتاحة في الفصل المدرسي وخارجه مما يجعلهم لا يحققون أهداف المدرسة التعليمية، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكن لهم أن يصلوا إليه، مثل هؤلاء المتعلمين هم الذين يجب أن يكونوا في بؤرة الاهتمام المدرسي من حيث توفير الأنشطة العلاجية التعليمية المناسبة وهذا لا يتم إلا في ضوء الكشف المبكر عنهم وتهيئة ظروف التعلم أو العلاج المفرد بهدف مساعدة كل تلميذ على تخطي صعوبات تعلمه.

(الفاربي عبد اللطيف وأخرون ، 1991، ص 68)

ويشير أحمد مهدي (2002) إلى أن عدم وجود الإمكانات داخل المدرسة من العوامل والأسباب الرئيسية التي تساهم في صعوبات التعلم وذات صلة وثيقة بها، من حيث إمكانات المدرسة مثل عدم توافر وسائل تعليمية مناسبة، وعدم دراية المعلم بخصائص نمو المتعلمين ونقص الإعداد الأكاديمي والتربوي للمعلم، وصعوبة المناهج الدراسية، وعدم وضوح أهداف

التدريس، والعلاقة السيئة بين المعلم والمتعلم، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات المتعلمين.

وفي هذا الصدد يذكر محمد الديب (2000) أن هناك نسبة من الطلاب لا تستفيد من البرامج التعليمية العادية داخل قاعة الدراسة، وهذا يدعوا إلى وقفة للتعريف عليهم، وعلى الأسباب التي قد تؤدي إلى تدني مستوى تحصيلهم الدراسي عن زملائهم العاديين في مثل سنهم، ومحاولة التعرف على الصعوبات التي تقف عقبة في سبيل تقدمهم، وتقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة لعلاج هذه الصعوبات.

ويرى المؤلف أن عدم ملاءمة الخبرات التعليمية أو الأنشطة التدريسية للخصائص التكوينية لهؤلاء المتعلمين تؤدي إلى تولد الشعور بالإحباط مما يكون صورة سالبة عن الذات تؤثر في التحصيل الدراسي لهؤلاء المتعلمين، وأيضا ممارسة التدريس بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء المتعلمين، وإهمال التعامل والتفاعل مع المتعلمين ذوي الصعوبات بالقدر الذي يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين.

ويؤكد كارنين (1997) على أهمية ملاءمة الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلم لخصائص ذوي صعوبات التعلم، فإذا أمكن توفير بيئة تعليمية تستخدم استراتيجيات تدريسية تتلاءم والخصائص الانفعالية السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتدفعهم إلى الإنجاز والمشاركة الإيجابية في الأنشطة التعليمية.

وفي هذا الصدد فإن ميدان صعوبات التعلم ملئ بالبرامج العلاجية ذات الأطر النظرية والتي تستخدم تكنيكات متنوعة ومختلفة في أسلوب العلاج، ويعد التعلم التعاوني أحد الأطر المرجعية التي تستخدم في علاج صعوبات التعلم والتي تعتمد في إحدى ركائزها على النظرية السلوكية في تعديل السلوك من خلال التعزيز سواء تعزيز المعلم أو الأقران والتغذية الراجعة وغير ذلك، حيث يتم تشخيص الصعوبة في نقاط محددة بالنسبة للمحتوى الدراسي، ويتم وضع خطط تدريسية مكثفة لتدريس محتوى أكاديمي محدد.

(الفاربي عبد اللطيف وأخرون ، 1991، ص 68)

ويشير صلاح الدين الشريف(2000) إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني قد ظهرت في علاج صعوبات التعلم بقوة في المدرسة الشاملة عندما أثيرت مشكلة منخفضي التحصيل، وأنهم سوف يتأخرون بوضعهم في المدراس مع مرتفعي التحصيل، فمنذ ذلك

الوقت بـدأ البحـث عـن طـرق لتكـوين التفاعـل الاجتمـاعي فـي الفصـل والعمـل علـى زيـادة التحصـيل الأكـاديمي للمنخفضـين، فقـد لاحـظ البـاحثون أن هنـاك عوامـل مرتبطـة بتحسـين التحصـيل الأكـاديمي والسـلوك الاجتمـاعي مثـل: التعـاون، الاعتمـاد المتبـادل، صـراع الحـل، والتدريس المتبادل، وهي تعتبر دعامات التعلم التعاوني.

ولقد أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت فعالية التعلم التعاوني كأسلوب علاجي لصعوبات التعلم وبعض المتغيرات منها:

دراسة ياجر وأخرين(1985) والتي هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني والتعلم الفردي على التحصيل الأكاديمي، والاتجاهات، والجاذبية الشخصية، والتقبل الاجتماعي، وتقدير الذات بين تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها(69) تلميذ وتلميذة بولاية منيسوتا الأمريكية، قسموا إلى مجموعتين إحداهما تعاوني والأخر فردي، وفي الإجراء التعاوني تم تقسيم المتعلمين إلى جماعات، تتكون الجماعة من أربعة أعضاء من بينهم تلميذ ذو صعوبة في التعلم، وفي الإجراء الفردي يتعلم المتعلمين منفردين، واستغرقت مدة الدراسة (54) يوما، بواقع (45) دقيقة في الجلسة، وباستخدام مقياس سوسيومتري لقياس الجاذبية الشخصية، ومقياسا للاتجاهات، واستمارة ملاحظة للتأكد من فعالية الإجراءات التجريبية خلصت النتائج إلى إدراك المتعلمين في موقف التعلم التعاوني التأييد الأكاديمي والشخصي من المدرس والأقران، وأن زملائهم اهتموا بهم بتعلمهم وأحبوهم وكونوا صداقات فيما بينهم، وزاد التعلم التعاوني من مستوى تقدير الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أكثر من التعلم الفردي، كما زاد التعلم التعاوني من مستوى التحصيل لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أكثر من التعلم الفردي.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 119)

ودراسة لوريان(1989) والتي هدفت إلى الوقوف على مدى تأثير التعلم التعاوني على تحصيل الرياضيات، وقبول النظير، والمهارات الاجتماعية داخل الفصل الدراسي، والقدرة على العمل المشترك، والقدرة على الإلقاء وذلك لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وذلك على عينة قوامها(47) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية فلوريدا الأمريكية، وأخذت العينة من(6) فصول، فصلان منهم تم التدريس لهم بالتعلم التعاوني بطريقة التغذية الراجعة، وأربعة فصول درسوا بالطريقة التقليدية،

وذلك في مدة كانت ستة شهور، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت الدراسة إلى أن استخدام التعلم التعاوني أدى إلى ارتفاع التحصيل الأكاديمي في الرياضيات أكثر من التعلم التقليدي، وارتفاع قبول النظير لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في علاقتهم مع أقرانهم العاديين أكثر من الطريقة التقليدية، وكذلك زيادة وارتفاع المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أكثر من الطريقة التقليدية، بالإضافة إلى خفض السلوكيات السلبية لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات عنه عن الطريقة التقليدية.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 120)

أما كاي (1994) فقد أجرى دراسة هدفت إلى فحص بيئة الفصل الدراسي بالمرحلة الثانوية لمعرفة ما إذا كانت قراءة المحتوى الدراسي يتم تعلمها بشكل فعال، وفحص مدى انتشار صعوبات قراءة النص أو المحتوى التعليمي، ودراسة العلاقة بين الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها المدرسون وصعوبة التعلم في القراءة وإجراء دراسة مقارنة بين التعلم التعاوني والتعلم الفردي وعلاقتها بصعوبة التعلم في القراءة، وذلك على عينة من فصلين بالمرحلة الثانوية في مادة الدراسات الاجتماعية مع مساعدة اثنين من المدرسين في نفس المادة، واستغرقت الدراسة (4) شهور متتالية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى التعلم التعاوني أدى إلى تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة، كما أشارت النتائج إلى أن التعلم التعاوني أدى أيضا إلى نتائج أفضل لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة عن التعلم الفردي في تعلم مهارات القراءة.

وفي دراسة رولاندا وجوزيف(1995) والتي هدفت إلى المقارنة بين تأثير التعلم في مجموعات تعاونية والتعلم الفردي على المهارات الاجتماعية والقدرة على المشاركة في المجموعات والإنجاز الأكاديمي وذلك لدى مجموعتين من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في القراءة ومجموعة من المتعلمين أقرانهم العاديين داخل الفصول النظامية بالمدرسة، وذلك على عينة مكونة من(12) تلميذ من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في القراءة، و(12) تلميذ من أقرانهم العاديين المتوسطين في الإنجاز الأكاديمي، وذلك من خلال اختيار عينة الدراسة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في القراءة من ثلاثة فصول ابتدائية من مدرستين مختلفتين بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وطبقت الدراسة

على مدار عامين متتاليين، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت الدراسة إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى ارتفاع القدرة على الإنجاز الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة، كما أن التعلم التعاوني زاد من مشاركة ذوي صعوبات التعلم في القراءة مع أقرانهم العاديين داخل جماعات التعلم التعاوني وبالتالي زادت مشاركتهم الاجتماعية وارتفع معدل قبول النظير لديهم من قبل أقرانهم.

وأجرى سيموندس (1995) دراسة بهدف معرفة مدى إمكانية التأثير المزدوج للملخص الشفهي أو اللفظي والتعلم التعاوني كاستراتيجية للتعلم وذلك لتحسين عملية القراءة لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وكذلك تمكين الطلاب من رفع قدرتهم على الدخول في عرض المعلومات أو المعرفة اللازمة لعملية التعلم الناجحة، وذلك لتلاميذ المرحلة الثانوية بكندا، وذلك على عينة تم تكوينها في صورة جماعات تعاونية من الطلاب ذوي صعوبات القراءة، وقيام كل طالب بدورين مختلفين ومتتابعين في عملية التعلم، الدور الأول بأن يقوم الطالب بدور المقدم للمعلومات مع إتاحة الفرصة له بتلقي الدعم من الطلاب الأخرين في المجموعة، والدور الثاني بأن يقوم الطالب بدور المستمع والمتلقي للمعلومات من زميل أخر له، وهذه العملية المزدوجة مفيدة جدا في اكتساب وحفظ المعلومات خاصة بعد كتابتها في صورة ملخصات كتابية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى أن استخدام التعلم التعاوني أدى إلى تحسن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة في الإنجاز حيث أصبحوا أكثر إنجازا في عملية القراءة.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 120)

وفي دراسة أجراها كارين(1995) استهدفت الكشف عن تأثير التعلم التعاوني بمساعدة الكمبيوتر والتعلم التنافسي(الفردي) على التحصيل الدراسي والقدرة على التذكر واسترجاع وحفظ المعلومات لدى طلاب التمريض بالمرحلة الجامعية بالولايات المتحدة الأمريكية ومنهم طلاب لديهم صعوبات في القراءة، وذلك على عينة تكونت من(90) طالب، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أساسيتين، الأولى: قوامها(70) طالب وهم يدرسون باستخدام التعلم التعاوني وبمساعدة الكمبيوتر ودروس الفيديو، وتم تقسيمهم إلى (20) مجموعة تعاونية كل مجموعة تحتوي على(3– 4) أفراد، والمجموعة رقم(4، 5) تحتوي على طلاب لديهم صعوبات في القراءة، والثانية: قوامها(20) طالب وهم يدرسون باستخدام التعلم التنافسي وبدون مساعدة

الكمبيوتر، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين المجموعة التعاونية والمجموعة التنافسية في درجات التحصيل لصالح متوسطات درجات أفراد المجموعة التعاونية، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين المجموعة التعاونية والمجموعة التنافسية في القدرة على التذكر واسترجاع المعلومات لصالح متوسطات أفراد المجموعة التعاونية.

وأجرى كاثراين (1995) دراسة استهدفت التحقق من فعالية استخدام التعلم التعاوني لتدريس عملية الكتابة لدى المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في الكتابة في المرحلة الثانوية، ومعرفة تأثير التعلم التعاوني على ما وراء المعرفة لدى هؤلاء المتعلمين حيث إن ما وراء المعرفة تعتبر بمثابة المتطلب الأول والرئيسي لعملية الكتابة، ومدى تحسن كلا من الكم والنوع في مؤلفاتهم المكتوبة، وذلك على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية فلوريدا الأمريكية، ووزع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة في جماعات للتعلم التعاوني مع أخذهم التعليمات المباشرة لخطوات الكتابة وذلك على مدار ستة شهور متتالية تم جمع البيانات بها على شكل عينات كتابية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى أن التعلم التعاوني مع التعليمات المباشرة لعملية الكتابة أدى إلى تأثير فعال في المعرفة الإدراكية ونوعية الكتابة لدى صعوبات التعلم في الكتابة.

وفي دراسة بوتنام (1996) والتي هدفت إلى التحقق من فعالية طريقتي التعلم التعاوني، والتعلم التنافسي على قبول النظير والعلاقات الاجتماعية لدى عينة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها(417) تلميذا وتلميذة تم انتقائهم من (41) فصل من تلاميذ الحلقة الثانية بالمرحلة الثانية من التعلم التعاوني، والمجموعة الثانية تستخدم التعلم التنافسي، وبعد إجراء التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى تحسن في التفاعل الاجتماعي بين أفراد العينة التعاونية أكثر من أفراد المجموعة التنافسية.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 121)

كما أجرى فريد ونانسي(1996) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات كمتغيرين معرفي ووجداني لدى عينة من المراهقين المدنيين ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها(74) تلميذا وتلميذة من تلاميذ

الصف الثاني الثانوي بولاية مينيسوتا الأمريكية، وتم انتقاء العينة الكلية من(12) فصل من فصول المدراس الثانوية الخاصة، وكانت العينة من ذوي صعوبات التعلم، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين أساسيتين الأولى تدرس باستخدام التعلم التعاوني والثانية تدرس بالتعلم التقليدي، حيث طبقت الدراسة في (6) فصول للمجموعة التجريبية، و(6) فصول للمجموعة الضابطة، وباستخدام اختبار تحصيلي لقياس الإنجاز الأكاديمي، واختبار لقياس تقدير الذات، واختبار لقياس الاتجاهات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التحصيل الأكاديمي لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في تقدير الذات.

وهدفت دراسة فو (1996) إلى معرفة أثر التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر في تعليم المفاهيم الرياضية، وحل المشكلات وكذلك التعلم التعاوني بمفرده بدون الحاسب الآلي على نفس المتغيرات لدى عينة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، ومعرفة تأثير ذلك على تقدير الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وذلك على عينة مكونة من (41) تلميذا وتلميذة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات قسموا إلى مجموعتين الأولى قوامها (25) تلميذا وتلميذة وتستخدم التعلم التعاوني بمساعدة الحاسب الآلي في تدريس الرياضيات، والمجموعة الثانية قوامها(16) تلميذا وتلميذة وتستخدم التعلم التعاوني فقط بدون الحاسب الآلي، واستخدام أفراد المجموعة الأولى ثلاثة أجهزة للحاسب الآلي مصمم عليها برنامج الرياضيات المقرر، بالإضافة إلى عينة من العاديين قوامها (37) تلميذا وتلميذة تم دمجهم مع ذوي صعوبات التعلم، وباستخدام اختبار تحصيلي في الرياضيات واختبار لتقدير الذات توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في الرياضيات لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية التعلم التعاوني في الرياضيات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة

التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر، وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي في تقدير الذات لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية التعلم التعاوني في تقدير الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر في تقدير الذات لصالح مجموعة التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر.

وأجرى يعقوب موسى (1996) دراسة كان هدفها تشخصين صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، وكذلك وضع برنامج علاجي لذوي صعوبات التعلم في القراءة عن طريق التعلم التعاوني، وذلك على عينة تكونت من (70) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بليبيا، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى خمسة مجموعات الأولى عددها (15) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم وتم دمج تلاميذ من العاديين معهم وتدرس باستخدام التعلم التعاوني والمجموعة الثانية عددها (15) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم وتم دمج تلاميذ من العاديين معهم وتدرس هذه المجموعة بالطريقة العادية، والمجموعة الثالثة عددها (15) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم فقط وتدرس باستخدام التعلم التعاوني، والمجموعة الرابعة عددها (15) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم فقط وتدرس باستخدام الطريقة العادية، والمجموعة الخامسة عددها (10) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين داخل الفصول العادية وتدرس باستخدام الطريقة العادية، وباستخدام اختبار تشخيص لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة، اختبار الذكاء المصور، واختبار المصفوفات المتتابعة توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين المتوسط البعدي للمجموعة التعاونية والمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة العادية في الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لصالح المجموعة التعاونية، وكذا وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسط البعدي للمجموعة التعاونية والمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة العادية في الاختبار التشخيصي لتعلم مهارات الفهم لصالح المجموعة التعاونية.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 124)

أما دراسة جمال الدين الشامي وآخرين (1999) فقد أجريت بهدف إلقاء الضوء على بعض استراتيجيات التدريس المناسبة في زيادة تحصيل المتعلمين مضطربي الانتباه مفرطي

النشاط في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ومساعدة المتعلمين على خفض اضطراباتهم الانتباهية واستثمار ما لديهم من نشاط زائد في زيادة مستوى تحصيلهم في اللغة العربية، وذلك على عينة تكونت من (43) تلميذا وتلميذة من مدارس مدينة دمياط منهم (21) تلميذا وتلميذة من مدرسة الكفراوي الابتدائية، و(22) تلميذا وتلميذة من مدرسة الزيات، وقد قسمت هذه المجموعة إلى مجموعتين الأولى هي مجموعة الكفراوي وهي المجموعة التجريبية، والثانية هي مجموعة مدرسة الزيات وهي المجموعة الضابطة، وباستخدام اختبار الذكاء غير اللفظي، والاختبارات الفرعية الثلاثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل، والاختبار التحصيلي لفهم المقروء، والاختبار التحصيلي لفهم التراكيب اللغوية فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لفهم المقروء لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين والضابطة في التحصيل العام في اللغة العربية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 125)

وفي دراسة صلاح الدين الشريف (2000) والتي هدفت إلى التعريف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وتحسين مستوى الأداء التحصيلي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني، وتنمية مستوى تقدير الذات لذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وزيادة القابلية للعمل التعاوني لديهم، وذلك على عينة قوامها (129) تلميذا وتلميذة، كانت أعمارهم من(104– 118) شهرا بمتوسط (115.8) شهرا، وبلغ عدد تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (33) تلميذا وتلميذة منهم (19) ذكور، و(14) إناث، والمتعلمين العاديين (96) تلميذا وتلميذة منهم (57) ذكور، (39) إناث، وتم تقسيمهم إلى ذكور وإناث وتحتوي المجموعة الواحدة على خمسة تلاميذ مختلفين في المستويات التحصيلية (مرتفع، متوسط، ذوي صعوبة التعلم في الرياضيات)، وباستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، والاختبارات التحصيلية، واختبار تقدير الذات للأطفال، ومقياس القابلية للعمل التعاوني توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني تفيد في تحسين وزيادة تعلم وتحصيل المتعلمين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وأيضا

العاديين من البنين والبنات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين البنين والبنات في تحصيل الرياضيات باستخدام الاستراتيجية لكل من المتعلمين العاديين وذوي صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى تقوية التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين وزيادة الرغبة في تقديم المساعدة والتشجيع فيما بينهم وزيادة القبول الاجتماعي من قبل العاديين لأقرانهم ذوي صعوبات التعلم مما أحدث اضمحلال للصعوبات وزيادة الفهم والنمو المعرفي وبالتالي زيادة الميل نحو العمل التعاوني، بالإضافة إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.

وأجرى محرز الغنام (2000) دراسة هدفت إلى تشخيص ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، والتعريف على مدى فعالية التعلم التعاوني في تحصيل العلوم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على مدى فعالية التعلم التعاوني في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، والمقارنة بين التعلم التعاوني والطريقة المعتادة في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم في العلوم، وذلك على عينة تكونت من (84) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة المنصورة، تم توزيعهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى وهي المجموعة التجريبية ومكونة من (42) تلميذا وتلميذة، والمجموعة الثانية وهي المجموعة الضابطة ومكونة من (42) تلميذا وتلميذة وكانت كل مجموعة من مدرسة مختلفة بمدينة المنصورة، وباستخدام اختبار الذكاء غير اللفظي الصورة (أ)، واختبار تحصيلي في العلوم، واختبار عمليات العلم توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعلم التعاوني ودرجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار عمليات العلم الأساسية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.

أما دراسة جايل (2001) فقد أجريت بهدف الوقوف على أثر تعليم فرد لفرد آخر وهي إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني، وذلك لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي

صـعوبات الإدراك والفهم، وباستخدام برنـامج تم تصـميمه عن طريـق المعهد القومي لتعليم ذوي الاحتياجـات الخاصـة مـن أجـل مسـاعدة المتعلمين ذوي صـعوبات الإدراك والفهم علـى تعلـم المـواد الدراسـية، ونقـل مـا تعلمـوه فـي العمليـة التعليميـة إلـى مجـالات الحيـاة المختلفـة خلصت النتائج إلى زيادة مشاركة المتعلمين ذوي صعوبات الإدراك والفهم في مهارات الحياة والمشاركة الاجتماعية الفعالة، وكذا ارتفاع قدرة المتعلمين على تعلم المواد الدراسية.

(طارق عبد الرؤوف، 2008، ص 127)

خـلاصـــــــــــــــة :

لقد تعرضنا في هذا الفصل إلى أحد مواضيع علم النفس التربوي و هي العلاقة التفاعلية القائمة بين المعلمين وتلاميذهم، هذا من خلال تعريف مفهوم التعلم التعاوني، كما تناولنا وظائف التعلم التعاوني والتي تلخصت في ثلاثة وظائف، ثم تطرقنا إلى العناصر التي تقوم عليها عملية التعلم التعاوني والتي تتلخص في ستة عناصر المرسل، صاحب الرسالة، المستقبل للرسالة، والرسالة، والتغذية الراجعة، بيئة التفاعل؛ بإضافة إلى المهارات الأساسية في التعلم التعاوني والتي تأتي في مقدمتها الاستماع ثم الكلام الصادر عن المعلم أو المتعلم ليليه مهارتي القراءة الكتابة، ثم أدرجنا صور التعلم التعاوني (المعلم مع تلاميذه؛ تلميذ مع التلميذ، البيئة الصفية) وختاما للفصل عرضنا أهمية التعلم التعاوني في الحياة المدرسية.

الفصل الثالث

عسر القراءة

تــمـهـيـد :

تعتبر القراءة مطلبا مهما من مطالب النمو الأكاديمي للتلاميذ، وأي خلل فيها يعتبر كالإعاقة التي تحول دون استكمال الجوانب الأكاديمية الأخرى، وهذا ما ذهب إليه "فوجل" (VOGEL) بقوله : « إن الشخص الذي لا يستطيع القراءة يكون معوقاً بصورة خطيرة، فالقدرة على القراءة تكون ضرورية بصورة كبيرة للأمان الفيزيقي للفرد، النجاح في التعلم في المدرسة، لتحقيق الاستقلال الاقتصادي وحتى على مدى حياة الفرد فإن القراءة تزيد من نمو الخبرة وكذلك النمو الانفعالي والعقلي»

(نصرة جلجل، 1995 ، ص 15)

وقد أكد" ليندجرين (LAINDGREEN) : «أن العسر القرائي له تأثيرات خطيرة على النمو الأكاديمي، الاجتماعي، الانفعالي لعدد كبير من الأطفال»

(نصرة جلجل، 1995 ، ص 17)

وسنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على مشكل العسر القرائي إنطلاقا من عرض مفصل حول صعوبات التعلم، وانتهاءاً بسرد أهم العناصر والمفاهيم حول عسر القراءة بشيء من التفصيل.

1- صعوبات التعلم :

" تصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلّم (The Learning Disabilities) بأنها إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم . فهم قد يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة ، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم أنهم قد يخفقون في اتباع التعليمات البسيطة ، وهم قد يبدون عاديين تماماً وأذكياء ليس في مظهرهم أي شي ء يوحي بأنهم مختلفين عن الأطفال العاديين ، إلا أن هؤلاء يعانون من صعوبات جمة في تعلّم بعض المهارات في المدرسة ، فبعضهم لا يستطيع تعلّم القراءة ، وبعضهم عاجز عن تعلّم الكتابة وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلّم الرياضيات.

ولأن هؤلاء الأطفال ينجحون في تعلّم بعض المهارات ويخفقون في تعلّم مهارات أخرى، فإن لديهم تبايناً في القدرات التعليمية . وهذا التباين يوجد بين التحصيل والذكاء، ولذلك يشير الأخصائيون إلى أن المشكلة الرئيسية المميزة لصعوبات التعلّم هو التفاوت بين الأداء والقابلية.

(أبونيان ابراهيم ، 2001، ص21)

" إن معرفتنا غير الكاملة عما يعانيه الطفل / الشخص، وما يحيط به من ظروف، والأسباب التي دعت إلى ذلك، وإحاطتنا بالأسلوب الأفضل للتعامل معه في ظل ظروفه الخاصة ، لن يكون لها أثر ملموس في التغلب على هذه المعاناة، وفي التعامل معه، بما يضمن له مستوى مقبول من النجاح. فعلينا أن لا نتصرف إزاء هذه الحالة من تفهم الأمور والوقوف – ما أمكن – على حقيقتها، وعلينا أن نتفهم بكل جدية واهتمام، فأي نجاح سوف نصيبه هو بالدرجة الأولى نجاح لنا ولأولادنا / تلامذتنا / مرضانا، وأي فشل سيلحقنا هو بالتالي فشل لنا ولهم.

(عدس محمد عبد الرحيم، 2000، ص 26 – 27)

1.1- المفهوم :

" لقد استخدمت الكثير من المصطلحات قبل استخدام مصطلح صعوبات التعلّم لوصف أولئك الأطفال الذين لا تتناسب نماذج سلوكياتهم وتعلمهم مع فئات الإعاقة الموجودة، حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضله، إلا أن تلك التسميات كانت

تحمل معانٍ قليلة، إذ يمكن استخدام أحد المصطلحات ليشير إلى سلوكيات عدة مختلفة، أو قد تصف مصطلحات مختلفة نفس السلوكيات.

لقد كان مصطلح الإصابة المخية أو الدماغية أول مصطلح حاز على قبول عام، ولكن الفحوصات لم تظهر وجود إصابة دماغية لدى كثير من الحالات، وتبين عدم مناسبته للتخطيط التربوي، وكان مثار نقد وهجوم من قبل الكثيرين، وحين تم إعادة تعريف هؤلاء الأطفال على أن لديهم خللاً وظيفياً مخياً بسيطاً، فقد واجه ذلك المصطلح نقداً مشابهاً للمصطلح السابق.

وأدى التحول للبعد التربوي استخدام مصطلح صعوبات التعلّم ، إذ أبرز هذا المصطلح جوانب قوة وضعف الفرد دون الحاجة لإثبات وجود خلل في النظام العصبي المركزي.

ويفترض التعريف الفيدرالي الحالي لصعوبات التعلّم – كما سنرى – أن التباين الشديد بين التحصيل المتوقع والفعلي، ينتج عن صعوبة في معالجة المعلومات وليس نتاج اضطراب انفعالي، عقلي، بصري، سمعي، حركي أو بيئي ويمكن أن تكون صعوبة التعلّم مصاحبة لهذه الحالات".

(السرطاوي زيدان وآخرون، 2001، ص 23)

2.1- نبذة تاريخية موجزة :

" لم يكن مجال صعوبات التعلّم جهود موحدة من قبل تخصص واحد بل اشتركت ، وما تزال تشترك، تخصصات متنوعة من حقول علمية مختلفة في البحث والإسهام في مجال صعوبات التعلّم، إلا أن مدى ونوعية الإسهام تختلف باختلاف الفترة الزمنية التي مر بها الحقل أثناء تطوره.

ويتضح من تتبع تاريخ صعوبات التعلّم خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر- وبالتحديد قبل 1900 – كان منبثقاً عن المجال الطبي، وخاصة العلماء المهتمين بما يعرف الآن بأمراض اللغة والكلام، أما دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلّم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين. وما إن انتصف القرن العشرون حتى ظهرت الإسهامات

الواضحة في هذا المجال من قبل علماء النفس والعلماء المتخصصين في مجال التخلف العقلي، بالذات بين مجالات الإعاقة الأخرى.

وفي الستينات من القرن الماضي، ظهر مصطلح صعوبات التعلّم والجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز المشكلة وتحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهونها عند التعلّم مثل جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلّم، وفي نهاية الستينات أصبحت صعوبات التعلّم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى، وبخاصة مع صدور القانون الأمريكي 91 / 230.

أما السبعينات فامتازت بظهور القانون العام 94 / 142 والذي يعتبر لدى التربويين من أهم القوانين التي ضمنت لذوي الاحتياجات الخاصة، بشكل عام حقوقهم في التعليم والخدمات الأخرى المساندة، وحددت أدوار المتخصصين وحقوق أسرهم.

وكان لمجال صعوبات التعلّم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه هذا القانون، وقد تغير مسمى هذا القانون وأصبح يعرف الآن بالقانون التربوي للأفراد الذين لديهم إعاقات.

وقد أعطى هذا القانون منذ ظهوره في عام 1975م الجمعيات والمجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلّم ، قاعدة قانونية يستفيدون منها في مناداتهم ومطالباتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلّم.

ويرى بعض العلماء المهتمين في مجال صعوبات التعلّم مستقبلاً مشرقاً لهذا الميدان التربوي إذا تضافرت جهود المتخصصين في جميع الميادين التي تساهم في إيجاد معرفة أدق وأشمل عن الإنسان وخصائصه وما يؤثر عليه من عوامل بيئية متنوعة".

(أبونيان ابراهيم ، 2001، ص21)

3.1- تعريف صعوبات التعلّم :

بعد معرفة تاريخ تطور مفهوم صعوبات التعلّم، يتوقع ظهور أكثر من تعريف وذلك لتنوع المجالات التي تناولت ظاهرة عدم قدرة كثير من التلاميذ على التعلّم بشكل طبيعي رغم توفر القدرات العقلية اللازمة للتعلّم وسلامة قنوات الإحساس كالبصر والسمع وإتاحة فرص التعليم العام، بالإضافة إلى الاتزان العاطفي والحياة الاجتماعية والاقتصادية العادية، إن ما حصل هو بالفعل ما كان متوقعا، حيث أخذ العلماء في وضع تعاريف اتصفت بالتنوع، فمنها ما يميل إلى الاهتمام بالنواحي التربوية لهذه الظاهرة، ومنها ما يميل إلى مجالات العلوم الأخرى، وأشهرها المجال الطبي.

وعلى الرغم من اختلاف العلماء في صياغة التعريفات إلا أنهم يتفقون على خصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلّم، ولم يقتصر الأمر على في التعريف على الجهات الرسمية بل كان للجمعيات والمؤسسات الخيرية والتطوعية دور كبير في تعريف صعوبات التعلّم ، وبناء على تنوع مصادر الاهتمام واختلاف أهدافه حظي مجال صعوبات التعلّم بتعريفات كثيرة ومتعددة.

(أبونيان ابراهيم ، 2001، ص 23)

وسنحاول فيما يلي أن نبرز أهم التعريفات التي ظهرت في مجال صعوبات التعلّم، وهي:

التعريف الطبي:

ويركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلّم ، والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

التعريف التربوي:

ويركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، والتي تتمثل في العجز عن تعلّم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة، والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية، وأخيراً يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد.

(الروسان فاروق، 2001، ص 201 – 202)

وقد وقع اختيارنا على تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (1968)، وهو:

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة فيفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع، أو التفكير أو التكلم، أو الكتابة، أو والتهجئة، أو الحساب. وهذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والتلف الدماغي، والخلل الدماغي، والخلل الدماغي البسيط، وعسر الكلام، والحبسة الكلامية النمائية. وهذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعلميه ترجع أساساً إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي.

فاعتمدنا التعريف السابق الذكر، لأن هذا التعريف قد جمع خصائص وعناصر اتفق عليها معظم الأخصائيين العاملين في هذا الميدان، وهي:

– أن يكون لدى الطفل شكل من أشكال الانحراف في القدرات في إطار نموه الذاتي.

– أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن إعاقة.

– أن تكون الصعوبة نفسية أو تعليمية.

– أن تكون الصعوبة ذات صفة سلوكية، مثل: النطق، التفكير وتكوين المفاهيم.

وبمعنى آخر قد نستطيع القول أن منطويات هذا التعريف تتمثل بـ:

– أن نسبة ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلّم عادية أو أعلى من المتوسط، وذلك هو سبب التباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الحقيقي.

– أن هذا التعريف يستثني الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى، فمصطلح صعوبات التعلّم يشير إلى نوع محدد من الإعاقة.

– أما العجز الواضح فهو يكتشف ويتم التعرف عليه بالأساليب التشخيصية التي تستخدم عادة في التربية وعلم النفس، وهذه الأساليب تشمل الاختبارات الرسمية وغير الرسمية؛

– إن الأطفال يحصلون على المعلومات في غرفة الصف بالنظر والاستماع ، وهم يعبرون عن أنفسهم بالكلام أو الأفعال. وأي ضعف أو عجز في الحصول على المعلومات أو التعبير عنها يؤثر سلباً على التعليم.

وإن لم يسلم هذا التعريف من الانتقادات والتي لا مجال لذكرها في إطار هذا الموضوع، إلا إنه استمر العمل به في جميع المؤسسات الرسمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي أنحاء كثيرة من العالم.

(الخطيب جمال وآخرون، 1997، ص77)

وكما أوضحنا كان هناك الكثير من التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات التعلّم، في جوانب مختلفة، إلا أننا كما سبق وأوضحنا تناولنا الجانب التربوي، وهو ما يتماشى واتجاه دراستنا والتي تختص بعملية تعليم ذوي صعوبات التعلّم، إلا أننا لابد وأن نستفيد من هذه التعريفات بحيث نستخلص عددا من العناصر التي تضمنتها التعريفات الأخرى المتعددة المنشأ والهدف والغاية، مما يساعدنا على الاستفادة منها في توضيح مفهوم صعوبات التعلّم،

ويمكن تلخيص هذه العناصر على النحو التالي:

– أن صعوبات التعلّم إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات الأخرى.

– يقع مستوى الذكاء لمن لديهم صعوبات التعلّم فوق مستوى التخلف العقلي ويمتد إلى المستوى العادي والمتفوق.

– تتدرج صعوبات التعلّم من حيث الشدة من البسيطة إلى الشديدة.

– قد تظهر صعوبات التعلّم في واحدة أو أكثر من العمليات الفكرية كالانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير وكذلك اللغة الشفوية.

– تظهر على مدى حياة الفرد، فليست مقصورة على مرحلة الطفولة أو الشباب.

– قد تؤثر على النواحي الهامة لحياة الفرد كالاجتماعية والنفسية والمهنية وأنشطة الحياة

– قد تكون مصاحبة لأي إعاقة أخرى، وقد توجد لدى المتفوقين والموهوبين.

– قد تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافياً واقتصاديا واجتماعيا.

– ليست نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات المعروفة، أو الاختلافات الثقافية، أو تدني الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي أو الحرمان البيئي أو عدم وجود فرص للتعليم العادي.

(أبونيان ابراهيم ، 2001، ص 24)

وقد نستطيع أن نحدد من خلال دراستنا والتعريفات التي مرت بنا، ومن خلال خبرتنا في التعامل مع أطفال هذه الفئة، قد نستطيع أن نحدد تعريف إجرائي خاص بنا، ويتمثل بـ:

نسبة ذكاء عادية + تدني مستوى التحصيل + مظاهر سلوكية معينة

طالب من ذوي صعوبات التعلّم = B . C + L . A . + A . I . Q

نسبة ذكاء عالية+ تدني مستوى التحصيل + مظاهر سلوكية معينة

موهوب من ذوي صعوبات التعلّم = B . C + L . A . + H . I . Q

(بالرجوع لمحاضرات مادة / الكشف المبكر للإعاقة – ربيع 2002 للدكتور / تيسير صبحي)

وكما اتضح لنا فمن الصعب تعريف صعوبات التعلّم أو وصفها بسهولة ، ولا يوجد لها تعريف واضح في التربية أو علم النفس أو الطب النفسي ، بل تعددت التعريفات ، بتعدد النماذج والنظريات المفسرة لهذا المصطلح ، وتبعاً لخبرات وتجارب الباحثين في هذا المجال.

(عجاج خيري، 1998، ص 11)

4.1- المحكات المستخدمة للحكم على وجود صعوبات التعلّم :

هناك عدد من المحكات التي يتم اعتمادها واللجوء إليها للحكم على الطالب، وفي حالة توافرها غالباً ما يحكم على الطفل / الشخص بانتمائه لفئة ذوي صعوبات التعلّم، وهذه المحكات هي:

1) قد يحكم فريق التقييم على أن لدى الطفل صعوبة في التعلّم في حالات عدة، هي:

أ- أن تحصيل الطفل لا يتناسب مع عمره أو مستوى قدرته في واحدة أو أكثر من المجالات التالية، عندما تقدم الخبرات التربوية المناسبة لعمره ومستوى قدرته، وهذه المجالات هي:

- التعبير الشفوي.
- الفهم المبني على الاستماع.
- التعبير الكتابي.
- مهارات القراءة الأساسية.
- الفهم القرائي.
- العمليات الحسابية.
- الاستدلال الرياضي.

ب- عندما يجد فريق التقييم بأن لدى الطفل تفاوتاً كبيراً بين تحصيله وقدرته العقلية في واحدة أو أكثر من المجالات المذكورة في الفقرة السابقة؛

2) قد لا يحكم فريق التقيم على أن لدى الطفل صعوبة في التعلّم، إذا كان التباعد الكبير بين القدرة والتحصيل ناتجاً في الأساس عن:

أ- إعاقة بصرية، سمعية، حركية.

ب- تخلف عقلي.

ت- اضطراب انفعالي.

ث- حرمان بيئي، ثقافي أو اقتصادي.

وكذلك اتفقت التعريفات المتنوعة فيما بينها على خمسة ناصر، هي:

— تفاوت كبير بين القدرة والتحصيل.
— الفشل الأكاديمي.
— العمليات النفسية.
— استبعاد الإعاقة.
— الأسباب.

(السرطاوي زيدان وآخرون، 2001، ص 43-44)

ومن الممكن بيان هذه المحكات الخمسة بأسلوب مختلف، وذلك على النحو التالي:

1ـ محك التباعد: ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

أ/ التفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي.

ب/ تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية.

فقد يكون متفوقا في الرياضيات عاديا في اللغات ويعاني صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة جيدا في التعبير ولكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية.

2ـ محك الاستبعاد: حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية: التخلف العقلي، الإعاقات الحسية، المكفوفين، ضعاف البصر، الصم، ضعاف السمع ـ ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد، حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي).

3ـ محك التربية الخاصة: ويرتبط بالمحك السابق ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين وإنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث (التشخيص والتصنيف والتعليم) يختلف عن الفئات السابقة.

4ـ محك المشكلات المرتبطة بالنضوج: حيث نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو

مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية او تكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية في القدرة على التحصيل.

5. محك العلامات الفيورولوجية: حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ (MinimalDysfunction) في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي).

ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ ينعكس سلبيا على العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة.

5.1- نسبة انتشار صعوبات التعلّم :

تختلف التقديرات حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية اختلافا كبيرا جدا، وذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة، وبسبب عدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص، ففي حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلّم لا تصل إلى 1 %، يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى 20%، إلا أن النسبة المعتمدة عموماً هي 2%-3%.

(الخطيب جمال وآخرون، 1997، ص 80)

6.1- الأسباب المؤدية لصعوبات التعلّم :

تعتبر عملية التعرف إلى الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلّم ، عملية صعبة ولكن الباحثين في هذا الميدان يقسمون تلك الأسباب إلى مجموعة من الأسباب قد تتمثل في:

— إصابات الدماغ.

— الاضطرابات الانفعالية.

— نقص الخبرة.

كما تقسم مجموعة أخرى من الباحثين أسباب صعوبات التعلّم إلى مجموعات من العوامل المختلفة، يمكن تقسيمها إلى:

العوامل العضوية والبيولوجية:

يشير الأطباء إلى أهمية الأسباب البيولوجية لظاهرة صعوبات التعلّم، وتحدث إصابة الدماغ هذه والتي تعني التلف في عصب الخلايا الدماغية إلى عدد من العوامل البيولوجية أهمها التهاب السحايا، والتسمم أو التهاب الخلايا الدماغية والحصبة الألمانية ونقص الأكسجين أو صعوبات الولادة، أو الولادة المبكرة، أو تعاطي العقاقير، ولهذا يعتقد الأطباء أن هذه السباب قد تؤدي إلى إصابة الخلايا الدماغية.

العوامل الجينية:

تشير الدراسات الحديثة في موضوع أسباب صعوبات التعلّم إلى أثر العوامل الجينية الوراثية.

العوامل البيئية:

تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع أسباب صعوبات التعلّم، وتتمثل في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية، أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة، وبالطبع لابد من ذكر نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة.

(الروسان فاروق، 2001، ص 209 – 201)

7.1- أنواع صعوبات التعلّم :

من الممكن تصنيف صعوبات التعلّم إلى:

1 . صعوبات تعلم نمائية:

وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه، الإدراك، التفكير، التذكر، حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها.

2 . صعوبات تعلم أكاديمية:

وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم

النمائية أو أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التعليمية التالية.

الخصائص النفسية والسلوكية لذوي صعوبات التعلّم:

يتفق معظم الباحثين على أن هؤلاء الأطفال / الأفراد يتمتعون بقدرات عقلية عادية، إلا أن ذلك لا يمنع حدوث مشكلات في التفكير والذاكرة والانتباه لديهم، وبالنسبة للتحصيل الأكاديمي فهو يعتبر جانب الضعف الرئيس لديهم . مع أن الأخصائيين لا يجمعون على معيار محدد لتدني التحصيل بهدف تشخيص صعوبات التعلّم، إلا أن الأدبيات تنوه عادة إلى ضرورة أن يكون التدني في التحصيل بمستوى سنتين دراسيتين كحد أدنى.

ومن الممكن أن نحدد عدداً من الخصائص النفسية والسلوكية التي يظهرها ذوي صعوبات التعلّم:

1. النشاط الزائد.
2. الضعف الادراكي – الحركي.
3. التقلبات الشديدة في المزاج.
4. ضعف عام في التآزر.
5. اضطرابات الانتباه.
6. التهور.
7. اضطرابات الذاكرة والتفكير.
8. مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة، القراءة، الحساب، والتهجئة.
9. مشكلات في الكلام والسمع (مشكلات لغوية)؛
10. علامات عصبية غير مطمئنة.

(الخطيب جمال وآخرون، 1997، ص 82)

ومن الممكن زيادة الاطلاع على هذه السلوكيات والمظاهر، والتعرف عليها بشكل أكبر، وذلك على النحو التالي:

8.1- المظاهر العامة لذوي الصعوبات التعلميّة :

يتميز ذوو الصعوبات التعلميّة عادة، بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم

في الواقف المتنوعة والمتكررة. ومن أهم هذه الصفات ما يلي:

1. اضطرابات في الإصغاء تعتبر ظاهرة شرود الذهن، والعجز عن الانتباه، والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأفراد. إذ أنّهم لا يميّزون بين المثير الرئيس والثانوي. حيث يملّ الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جداً، وعادة لا يتجاوز أكثر من عدة دقائق. فهؤلاء الأولاد يبذلون القليل من الجهد في متابعة أي أمر، أو انهم يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثيرات خارجية ممتعة بسهولة، مثل النظر عبر نافذة الصف، أو مراقبة حركات الأولاد الآخرين. بشكل عام، نجدهم يلاقون صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات والتخطيط المسبق لكيفية إنهائها، وبسبب ذلك يلاقون صعوبات في تعلم مهارات جديدة.

(Mayes, Calhoun, & Crowell,p66, 2000)

2. الحركة الزائدة: تميّز بشكل عام الأطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة من ضعف الإصغاء والتركيز، وكثرة النشاط، والاندفاعية، ويطلق على تلك الظاهرة باضطرابات الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة (ADHD). وتلك الظاهرة مركبة من مجموعة صعوبات، تتعلق بالقدرة على التركيز، وبالسيطرة على الدوافع وبدرجة النشاط (Barkley, 1997). وعرِّفت حسب الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين (DSM-4: American Psychiatric Association, 1994)، كدرجات تطورية غير ملائمة من عدم الإصغاء، والاندفاعية والحركة الزائدة. عادة، تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كإعاقة تطورية مرتبطة بأداء الجهاز العصبي، ولكنها كثيراً ما تترافق مع الصعوبات التعلمية. وليس بالضرورة أن كل من لديه تلك الظاهرة يعاني من صعوبات تعلميه ظاهرة.

(Barkley,p52, 1997)

3. الاندفاعية والتهور: قسم من هؤلاء الأطفال يتميزون بالتسرع في إجاباتهم، وردود فعلهم، وسلوكياتهم العامة. مثلاً، قد يميل الطفل إلى اللعب بالنار، أو القفز إلى الشارع دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك. وقد يتسرع في الإجابة على أسئلة المعلم الشفوية، أو الكتابية قبل الاستماع إلى السؤال أو قراءته. كما وأن البعض منهم يخطئون بالإجابة على أسئلة قد عرفوها من قبل، أو يرتجلون في إعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم، بشكل قد يوقعهم بالخطأ، وكل هذا بسبب الاندفاعية والتهور.

.(Levine and Reed,p88, 1993)

4. صعوبات لغوية مختلفة: لدى البعض منهم صعوبات في النطق، أو في الصوت ومخارج الأصوات، أو في فهم اللغة المحكية. حيث تعتبر الدسلكسيا (صعوبات شديدة في القراءة)، وظاهرة الديسغرافيا (صعوبات شديدة في الكتابة)، من مؤشرات الإعاقات اللغوية. كما ويعد التأخر اللغوي عند الأطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية، حيث يتأخر استخدام الطفل للكلمة الأولى لغاية عمر الثالثة بالتقريب، علماً بأن العمر الطبيعي لبداية الكلام هو في عمر السنة الأولى.

5. صعوبات في التعبير اللفظي (الشفوي): يتحدث الطفل بجمل غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية التركيب القواعدي. هؤلاء الأطفال يستصعبون كثيراً في التعبير اللغوي الشفوي. إذ نجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة، ويكررون الكثير من الكلمات، ويستخدمون جملاً متقطعة، وأحياناً دون معنى؛ عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقا. وقد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة أو الوافية. إن العديد منهم يعانون من ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية (Dysnomia)، أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء أو الاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة. فالأمر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم الواحد، عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو الأحداث، نلاحظه يحدث عشرات، بل مئات المرات لذوي الصعوبات التعلميّة.

6. صعوبات في الذاكرة: يوجد لدى كل فرد ثلاثة أقسام رئيسة للذاكرة، وهي الذاكرة القصيرة، والذاكرة العاملة، والذاكرة البعيدة. حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها. الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلميّة، عادة، يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات؛ مما يدفع المعلم إلى تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها.

.(Levine and Reed,p89, 1993)

7. صعوبات في التفكير: هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة. فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي. ويعود جزء كبير

من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم. لكي يتمكن الإنسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب، فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة. ولكن الأولاد الذين يعانون من الصعوبات التعلمية وفي العديد من المواقف يستصعبون بشكل ملحوظ في تلك المهمة. إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة، والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة.

(Lerner,p47, 1993)

8. صعوبات في فهم التعليمات: التعليمات التي تعطى لفظياً ولمرة واحدة من قبل المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء الطلاب، بسبب مشاكل التركيز والذاكرة. لذلك نجدهم يسألون المعلم تكراراً عن المهمات أو الأسئلة التي يوجهها للطلاب. كما وأنّ البعض منهم لا يفهمون التعليمات المطلوبة منهم كتابياً، لذا يلجئون إلى سؤال المعلم أو تنفيذ التعليمات حسب فهمهم الجزئي، أو حتى التوقف عن التنفيذ حتى يتوجه إليهم المعلم ويرشدهم فردياً.

.(Levine and Reed,p91, 1993)

9. صعوبات في الإدراك العام واضطراب المفاهيم: يعني صعوبات في إدراك المفاهيم الأساسية مثل: الشكل والاتجاهات والزمان والمكان، والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة والأشكال الهندسية الأساسية وأيام الأسبوع..الخ.

(Levine and Reed,p91, 1993)

10. صعوبات في التآزر الحسي – الحركي (Visual– Motor Coordination):

عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف أو الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه، ولكنه يفسرها بشكل عكسي، فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة، أو كتابة من اليسار لليمين أو نقل أشكال بطريقة عكسية. هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل أو القيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب. فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك ويوجه اليد للاتجاه المغاير. هذه الظاهرة تميز الأطفال الذين يستصعبون في عمليات الخط والكتابة، وتنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤم عين–يد، مثل القص والتلوين والرسم، والمهارات الحركية والرياضية، وضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب.

(Mayes, Calhoun, & Crowell,p25, 2000)

11. صعوبات في العضلات الدقيقة: مسكة القلم تكون غير دقيقة وقد تكون ضعيفة، أو أنهم لا يستطيعون تنفيذ تمارين بسيطة تتطلب معالجة الأصابع.

12. ضعف في التوازن الحركي العام: صعوبات كتلك تؤثر على مشية الطفل وحركاته في الفراغ، وتضر بقدراته في الوقوف أو المشي على خشبة التوازن، والركض بالاتجاهات الصحيحة في الملعب.

13. اضطرابات عصبية– مركبة: مشاكل متعلقة بأداء الجهاز العصبي المركزي. وقد تظهر بعض هذه الاضطرابات في أداء الحركات العضلية الدقيقة، مثل الرسم والكتابة.

(Mayes, Calhoun, & Crowell,p26, 2000)

14. صعوبات تعلميه خاصة في القراءة، الكتابة، والحساب: تظهر تلك الصعوبات بشكل خاص في المدرسة الابتدائية، وقد ينجح الأطفال الأكثر قدرة على الذكاء والاتصال والمحادثة، في تخطي المرحلة الدنيا بنجاح نسبي، دون لفت نظر المعلمين حديثي الخبرة أو غير المتعمقين في تلك الظاهرة؛ ولكنهم سرعان ما يبدؤون بالتراجع عندما تكبر المهمات وتبدأ المسائل الكلامية في الحساب تأخذ حيزاً من المنهاج. وهنا يمكن للمعلمين غير المتمرسين ملاحظة ذلك بسهولة.

(Mayes, Calhoun, & Crowell,p27, 2000)

15. البطء الشديد في إتمام المهمات: تظهر تلك المشكلة في معظم المهمات التعليمية التي تتطلب تركيزاً متواصلاً وجهداً عضلياً وذهنياً في نفس الوقت، مثل الكتابة، وتنفيذ الواجبات البيتية.

16. عدم ثبات السلوك: أحياناً يكون الطالب مستمتعاً ومتواصلاً في أداء المهمة، أو في التجاوب والتفاعل مع الآخرين؛ وأحياناً لا يستجيب للمتطلبات بنفس الطريقة التي ظهر بها سلوكه سابقا.

17. عدم المجازفة وتجنب أداء المهام خوفا من الفشل: هذا النوع من الأطفال لا يجازف ولا يخاطر في الإجابة على أسئلة المعلم المفاجئة والجديدة. فهو يبغض المفاجآت ولا يريد أن يكون في مركز الانتباه دون معرفة النتيجة لذلك. فمن خلال تجاربه تعلم أنّ المعلم لا يكافئه على أجوبته الصحيحة، وقد يحرجه ويوجه له اللوم أو السخرية إذا أخطأ. لذلك نجده مستمعاً أغلب الوقت أو محجباً عن المشاركة؛ لأنه لا يضمن ردة فعل المعلم أو

النتيجة.

(Levine and Reed,p95, 1993)

18. صـعوبات فـي تكـوين علاقـات اجتماعيـة سـليمة: إنّ أي نقـص فـي المهـارات الاجتماعية للفرد قد تؤثر على جميع جوانب الحياة، بسبب عدم قدرة الفرد لأن يكون حساساً للآخرين، وأن يدرك كبقية زملائه، قراءة صورة الوضع المحيط به. لذلك نجد هؤلاء الأطفال يخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة، قد تنبع من صعوباتهم في التعبير وانتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم..الخ (Lerner, 1993; Bryan, 1997). وقد أشارت الدراسات إلى أنّ ما نسبته 34% إلى 59% من الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعلمية، معرضون للمشاكل الاجتماعية. كما وأن هؤلاء الأفراد الذين لا يتمكنون من تكوين علاقات اجتماعية سليمة، صنِّفوا كمنعزلين، ومكتئبين، وبعضهم يميلون إلى الأفكار الانتحارية.

19. الانسحاب المفرط: مشاكلهم الجمة في عملية التأقلم لمتطلبات المدرسة، تحبطهم بشكل كبير وقد تؤدي إلى عدم رغبتهم في الظهور والاندماج مع الآخرين، فيعزفون عن المشاركة في الإجابات عن الأسئلة، أو المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية، وأحياناً الخارجية.

جدير بالذكر هنا، أنّ هذه الصفات لا تجتمع، بالضرورة، عند نفس الطفل، بل تشكل أهم المميزات للاضطرابات غير المتجانسة كما تم التطرق إليها بالتعريف. كما وقد تحظى الصفات التي تميز ذوو الصعوبات التعلمية، بتسميات عدة في أعمار مختلة. مثلاً، قد يعاني الطفل من صعوبات في النطق في الطفولة المبكرة، ويطلق عليها بالتأخر اللغوي؛ بينما يطلق على المشكلة بصعوبات قرائية في المرحلة الابتدائية، وفي المرحلة الثانوية يطلق عليها بالصعوبات الكتابية.

(Levine and Reed,p99, 1993)

9.1- مظاهر الصعوبات الأكاديمية لذوي الصعوبات التعلميّة :

" وبالطبع الغاية من بحثنا هذا تربوية، وخدمة هؤلاء الطلاب ومساعدتهم في هذا

المجال، فلذلك لابد من أن يكون اهتمامنا منصب على شكل هذه الصعوبات من الناحية الأكاديمية، والتوسع في شرح وتفصيل هذه الصعوبات، والتي تتمثل بالمظاهر الخمس التالية، وهي:

1 – صعوبات في التحصيل الدراسي:

التخلف الدراسي هو السمة الرئيسة للطلبة، الذين يعانون من صعوبات في التعلم، فلا وجود لصعوبات التعلم بغير وجود لمشكلة دراسية. بعض الطلبة قد يعانون من قصور في جميع مواضيع الدراسة، والبعض الآخر قد يعاني من قصور في موضوع واحد أو في موضوعين:

هذا ويمكن الإشارة إلى أبرز جوانب القصور في المواضيع الدراسية كما يلي:

أ) الصعوبات الخاصة بالقراءة:

تعد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشاراً بين الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، حيث تتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:

– حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلاً عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها الطالب (سافر بالطائرة).

– إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة فمثلاً كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).

(حافظ نبيل، 2000، ص22)

– إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها، فمثلاً قد يقرأ كلمة (العالية) بدلاً من (المرتفعة) أو (الطلاب) بدلاً من (التلاميذ) أو أن يقرأ (حسام ولد شجاع) وهكذا.

– إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر فمثلاً قد يقرأ (غسلت الأم الثياب) فيقول: (غسلت الأم ... غسلت الأم الثياب).

– قلب الأحرف وتبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة، حيث يقرأ الطالب الكلمات أو المقاطع معكوسة، وكأنه يراها في المرآة: فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب) ويقرأ كلمة (رز) فيقول (زر) وأحياناً يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرا كلمة (الفت) فيقول:

(فتل) وهكذا.

– ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً، والمختلفة لفظاً مثل:(ع و غ) أو (ج و ح و خ) أو (ب و ت و ث و ن) أو (س وش) وهكذا.

– ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل : (ك و ق) أو (ت و د و ظ ض) أو (س و ز) وهكذا ، وهذا الضعف في تميز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف ، فهو قد يقرأ (توت) فيقول (دود) مثلاً وهكذا.

(حافظ نبيل، 2000، ص 23)

– ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).

– صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته ، وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

– قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.

– قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة.

ب) الصعوبات الخاصة بالكتابة:

وتتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:

* يعكس الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة فالحرف (خ) مثلاً قد يكتبه والرقم (3) يكتبه بشكل معكوس وأحياناً قد يقوم بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار إلى اليمين فتكون كما تكون في مرآة.

* يخلط في الاتجاهات، فهو قد بدأ كتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها كالمعتاد من اليمين، والفرق هنا عما سبق أن الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها، ولا تبدو معكوسة كالسابق.

* ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة، عند الكتابة، فكلمة (ربيع) قد يكتبها (ريبع) وأحياناً قد يعكس ترتيب الأحرف فكلمة

(دار) قد يكتبها (راد) وهكذا.

* يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة (باب) ولكنه يكتبها (ناب) وهكذا.

(حافظ نبيل، 2000، ص 23)

* يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.

* يضيف حرف إلى الكلمة غير ضرورية أو إضافة كلمة إلى الجملة غير ضرورية أثناء الكتابة الإملائية.

* يبدل حرف في الكلمة بحرف آخر مثلاً (غ - ع) أو (ب - ن).

* قد يجد الطالب صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة.

* وأخيراً فإن خط هذا الطالب عادةً ما يكون رديئاً بحيث تصعب قراءته.

ج) الصعوبة الخاصة بالحساب:

وتتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:

– صعوبة في الربط بين الرقم ورمزه، فقد تطلب منه أن يكتب الرقم ثلاثة فيكتب (4).

– صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل (6 . 2)، (7 . 8)، حيث قد يقرأ أو يكتب الرقم (6) عل أنه (2) وبالعكس وهكذا بالنسبة للرقمين 7 و 8 وما شابه.

(حافظ نبيل، 2000، ص 23)

– صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين، إذ يكتب الرقم (3) مثلاً هكذا ( ) وقد يكتب الرقم (4) هكذا ( ) وقد يكتب (9) هكذا ( ) يعكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة ، فالرقم (25) قد يقرأه أو يكتبه (52) وهكذا. (انظر نموذج رقم 3)

– صعوبة في إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية كالجمع، والطرح، والضرب، والقسمة. فالطالب هنا قد يكون متمكناً من عملية الجمع أو الضرب البسيط مثلاً، ولكنه مع ذلك يقع في أخطاء تتعلق ببعض المفاهيم الأخرى المتعلقة بالقيمة المكانية للرقم (آحاد . عشرات) مثلاً وما شابه ذلك، وعلى سبيل المثال، فقد قام أحد الطلبة بجمع 25+12+=01 وعند الاستفسار منه تبين أنه قام بجمع الأرقام 5+2+2+1 فكان الجواب 10 ولكنه قام بكتابة هذا الرقم بالعكس فكتب 01.

فالطالب هنا يقوم بالجمع بطريقة صحيحة ، لكنه يخلط بين منزلتي الآحاد والعشرات مثلاً.

ومن الأمثلة على الأخطاء الشائعة في العمليات الحسابية:

64 15 15

59 5 16

+ × +

- - -

1113 525 21

وأحياناً يقوم الطالب بإجراء عمليتي جمع وضرب في نفس المسألة مثل:

45 21

3 5

+ +

- -

157 106

وأحياناً قد يقرأ أو يكتب الأرقام بطريقة معكوسة فتكون النتيجة خطأ على الرغم من أن عملية الجمع قام بها هو كانت صحيحة مثل:

37

91

+

-

218

وقد يبدأ عملية الجمع من اليسار بدلاً من اليمين ، فيكون الجمع صحيحاً والنتيجة خطأ، مثل:

1

82

+

-

46

وهكذا...

ممـا سـبق نسـتطيع أن نـدرك أن الارتبـاك فـي تمييـز الاتجاهـات هـو إحـدى الصـعوبات الهامة ، التي يواجهها الطالب، الذي يعاني من صعوبات تعلم، وقد يكون هذا الاضطراب وراء معظم الأخطاء الشائعة والغريبة التي سبق الإشارة إليها.

2 – صعوبة في الإدراك الحسي والحركة:

وتنقسم هذه الصعوبات إلى ثلاثة مجالات رئيسية، هي:

أ–صعوبات في الإدراك البصري:

بعض الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري يصعب عليهم ترجمة ما يرون، وقد لا يميزون العلاقة بين الأشياء، وعلاقتها بأنفسهم بطريقة ثابتة، وقابلة للتنبؤ، فالطالب هنا لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لقطع الشار بطريقة آمنة، قبل أن تصدمه سيارة، ويرى الأشياء بصورة مزدوجة و مشوشة ، وقد يعاني من مشكلات في الحكم في حجم الأشياء، (حجم الكرة التي يقذفها الرامي نحوه مثلاً).

ويعاني هؤلاء الطلبة أيضاً من ضعف الذاكرة البصرية، فهم قد لا يستطيعون أن يتذكروا الكلمات التي سبق أن شاهدوها، وعندما ينسخون شيئا فهم يكررون النظر إلى النموذج الذي يقومون بنسخها، إضافة إلى ذلك يعاني كثير من الطلبة من مشكلات في تمييز الشكل عن الأرضية، او في أن يرتبوا الصور التي تحكي قصة معينة ترتيباً متسلسلاً، أو في عقد مقارنة بصرية، أوفي إيجاد الشيء المختلف الذي لا ينتمي إلى المجموعة، كما أنهم يستجيبون للتعليمات اللفظية، بصورة أفضل من التعليمات البصرية.

ب–صعوبات في الإدراك السمعي:

في هذا المجال يعاني الطلبة من مشكلات في فهم ما يسمعونه وفي استيعابه وبالتالي فإن استجابتهم قد تتأخر، وقد تحدث بطريقة لا تتناسب مع موضوع الحديث، أو السؤال، وقد يخلط الطالب بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل: جبل . جمل . أو: لحم لحن، إضافة إلى ذلك، فإنه قد لا يربط بين الأصوات البيئية ومصادرها، وقد يعاني من صعوبات في تعرف الأضداد (عكس الكلمة)، وقد يعاني من مشكلات في تعرف المشكلات المتشابهة، وقد يشتكي كثير من تداخل الأصوات، حيث يقوم بتغطية أذنيه باستمرار، ومن السهل تشتيت انتباهه بالأصوات.

(الروسان فاروق، دراسات وأبحاث في التربية الخاصة، 2000، ص 31)

فضـلا عـن ذلـك، فهـو قـد لا يسـتطيع أن يعـرف الكلمـة إذا سـمع جـزءاً منهـا، ويجـد صـعوبات فـي فهم مـا يقال لـه همساً أو بسرعة، ويعـاني من مشكلات فـي التذكر السمعي، وإعـادة سلسلة من الكلمـات أو الأصـوات فـي تتابعهـا، كمـا قد يجد صـعوبات فـي تعلم أيـام الأسبوع و الفصول والشهور والعناوين وأرقام الهواتف تهجئة الأسماء.

ج- صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام:

فهو يرتطم بالأشياء ويريق الحليب، ويتعثر بالسجادة، وقد يبدو مختل التو زان، ويعاني من صعوبات في المشي، أو ركوب الدراجة، أو لعب الكرة .وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين، أو المقص، أو في (تزر ير)ثيابه، من ناحية، أخرى قد يخلط هذا الطالب بين اتجاه اليمين واتجاه اليسار ويعاني من عدم الثبات في استخدام يد معينة، أو قدم معينة، وقد يعاني من الخلافية: (تفضيل استخدام اليد اليمنى مع القدم اليسرى أو العكس) وقد يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين، أو الأصابع أو الأقدام، فضلا عن ذلك ، فقد يضطرب الإدراك عند بعض الطلبة ، بخصوص الاتجاهات الستة: فوق . تحت . يمين . يسار أمام . خلف.

3 . اضطرابات اللغة الكلام :

يعاني كثير من ذوي الصعوبات التعليمية من واحدة أو اكثر من مشكلات الكلام واللغة، فقد يقع هؤلاء الطلبة في أخطاء تركيبية ونحوية، حيث قد تقتصر إجاباتهم على الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة. وقد يقومون بحذف بعض الكلمات من الجملة، أو إضافة كلمات غير مطلوبة، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقاً، وقد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة، على قواعد لغوية سليمة.

من ناحية أخرى ، فإنهم قد يكثرون من الإطالة والالتفاف حول الفكرة، عند الحديث، أو رواية القصة، وقد يعانون من التعلثم، أو البطء الشديد في الكلام الشفهي، أو القصور في وصف الأشياء، أو الصورة، أو الخبرات، وبالتالي عدم القدرة على الاشتراك في محادثات، حول موضوعات مألوفة، واستخدام الإشارات بصورة متكررة للإشارات على الإجابة الصحيحة فضلاً عن ذلك، فقد يعاني هؤلاء الطلبة من عدم الكلام، (حذف أو إضافة بعض الأصوات) وتكرار الأصوات بصورة مشوهة أو محرفة.

(الروسان فاروق، دراسات وأبحاث في التربية الخاصة، 2000، ص 31)

4 – صعوبات في عمليات التفكير:

لاحظ الباحثون أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، تظهر لديهم دلالات، تشير إلى وجود صعوبات، في عمليات التفكير لديهم، فهؤلاء الطلبة قد يحتاجون إلى وقت طويل، لتنظيم أفكارهم قبل أن يقوموا بالاستجابة، وقد يكون لديهم القدرة على التفكير الحسي، في حين قد يعانون من ضعف في التفكير المجرد، وقد يعاني هؤلاء الطلبة من الاعتماد الزائد على المدرس، وعدم القدر على التركيز، والصلابة ،وعدم المرونة، وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل، أو لمعاني الكلمات، والقصور في تنظيم أوقات العمل، وعدم اتباع التعليمات، وعدم تذكرها. كما أنهم قد يعانون من صعوبات في تطبيق ما يتعلمونه.

5 – خصائص سلوكية:

كثير من الطلبة المصابين بصعوبات في التعلم يعانون من نشاط حركي زائد، فالطالب ـ هنا يبقى متململاً مشحوناً بالحركة، ويحوم كثيراً. وبالتالي فإن من الصعب السيطرة عليه. هذا الطالب لا يستطيع مقاومة الإثارات الغريبة عن الموقف، فإذا سمع صوتاً خارج الصف كأن يكون صوت سيارة، او صوت طائرة، يهرع إلى النافذة.

والمشكلة هنا أن هذا الطالب يجد صعوبة في التركيز على ما هو مهم من المثيرات، كما أنه يجد صعوبة في المحافظة على تركيز انتباهه لفترة كافية من الوقت، وهذا يحد من قدرته على التعلم، وعلى العكس من هذا الطالب، نجد طلاباً آخرين يعانون من الخمول، وقلة النشاط. وهؤلاء الطلبة يبدون طيبين، ومسايرين. ونادراً ما ينفلت منهم زمام غضبهم، وهؤلاء تجدهم بليدين، فاتري الشعور، ولا يتسمون بالفضول، أو اللهفة، أو الاستقلالية: كما أنهم يتسمون بنشاط منخفض بشكل عام فالدافعية عندهم منخفضة، ومدة انتباهم قصيرة، لأن من العسير شد انتباههم. وهذا النوع من صعوبات التعلم: (الخمول في النشاط)هو شكل أقل شيوعاً من حالت النشاط الحركي الزائد.

(القحطاني محمد، 1421هـ، ص 2– 8)

أساليب تشخيص ذوي صعوبات التعلّم.

محاذير يجب أن تراعى في عملية التشخيص.

أهم أدوات القياس والتشخيص المتوافرة عالمياً للكشف عن ذوي صعوبات التعلّم.

آلية تطوير مقاييس صعوبات التعلّم مناسبة للبيئة القطرية.

قد يكون موضوع هذا الفصل من أهم مواضيع هذا البحث، وذلك لأهمية كشف وتشخيص الإعاقة ، بغض النظر عن نوع هذه الإعاقة وشكلها، لما يبنى على ذلك من أحقية إحالة هذا الطفل لبرامج التربية الخاصة ومدى صواب هذا القرار، وكذلك للبرامج والخطط التربوية التي توضع لهذا الطفل / الطالب ، ومدى هذه فاعلية هذه البرامج ونجاحها في تحقيق الهدف من وضعها ، يعتمد بشكل كبير على مدى صواب هذا التشخيص وصحته.

كيف أعرف أن طفلي / تلميذي لديه صعوبة في التعلم؟

قد يكون هذا السؤال هو الخطوة الأولى والمهمة ،لأي تشخيص خاص بأي طفل يعاني من مشاكل صعوبات التعلّم، وينتمي لهذه الفئة، ومثال على ذلك حالة هذا الأب الذي يتساءل عن مشاكل يعاني منها ابنه ويطلب المساعدة في التعرف على هذه المشاكل وأسلوب معالجتها.

(القحطاني محمد، 1421هـ، ص 12)

"**عزيزي الأخصائي:**

أشعر في أحيان كثيرة أن ابني (5 سنوات)، قليل التركيز مع أنه طفل عادي، وعندما أشرح له الأمور التي يسأل عنها فإنه يفهمها، بل إنه في بعض الأحيان عندما يجلس بجانبي وأنا أعمل على الكومبيوتر فإنه يلحظ بعض الأمور وحده دون أن أشرحها له، ويقوم بتنفيذها على الكومبيوتر. لكن في أحيان أخرى قد أتحدث إليه فأشعر أنه قد بدأ يسرح مني. وهو قد بدأ يتعلم القراءة والكتابة منذ حوالي عام، كما أنه بدأ في حفظ القرآن وهو يحفظ بمستوى طبيعي، ولكن عند القراءة قد ينطق ببعض الكلمات قد لا تكون مكتوبة أمامه، كما أنه قد يزيد بعض الحروف أو ينقص بعضها عند نطق الكلمات التي يقرؤها. كذلك فإنه أثناء الحفظ دائمًا ما يعبث في أي شيء، وهو ما يفقده التركيز في الحفظ والقراءة. مع العلم أن عملية عدم التركيز والسرحان هذه قد بدأت معه وعمره كان تقريبًا عامين، حتى إن بعض أقربائنا قد لاحظوا ذلك عليه، فعندما كان يحدثه أحدهم نجد أن ابننا قد بدأ يسرح منه أثناء الحديث معه.

فهل هو يعانى من مشكلة؟ وإن كان كذلك فأرجو أن تفيدوني بطريقة حل تلك المشكلة،

حيث إنه سيلتحق بالصف الأول الابتدائي.. أخشى من مشكلة عدم التركيز والسرحان أثناء الفصل الدراسي. ولكم جزيل الشكر.

وغالباً ما تدور مثل هذه الأسئلة والاستفسارات في أذهان الآباء والأمهات، وكذلك المعلمين والمعلمات القائمين على تربية وتعليم الأبناء، وخاصة في سنوات حياتهم الأولى، فلابد من البحث الجيد في هذا المجال، والدراسة المتعمقة في هذا الجانب، وسيكون هذا الفصل هو مجال بحثنا ودراستنا في هذا الموضوع.

فيمر الأطفال، خلال نموهم، في مراحل حياتهم بعلامات مميزة، مثل نطق الكلمة الأولى، أول محاولة للمشي، وغيرها. وعادة ما ينتظر الآباء والأطباء هذه العلامات المميزة للنمو، للتأكد من عدم وجود عوائق تؤخر النمو المعتاد للطفل. ولذلك فإنه يمكن الحذر من صعوبات التعلم، بطريقة غير مباشرة، عن طريق ملاحظة أي تأخر ملحوظ في نمو مهارات الطفل. فمثلاً يعتبر وجود تأخر يعادل مرحلتين دراسيتين اثنين (كأن يكون الطفل في الصف الرابع الابتدائي، لكنه يقرأ مثلاً في مستوى طلاب الصف الثاني الابتدائي في مدرسته) يُعد تأخراً كبيراً.

وبينما يمكن اعتبار وسيلة الملاحظة إحدى العلامات المنبهة، بطريقة غير رسمية (غير مهنية)، فإن التشخيص الفعلي لصعوبات التعلم يكون باستخدام الاختبارات القياسية العامة ليتم مقارنه مستوى الطفل بالمستوى المعتاد لأقرانه في العمر والذكاء (في الحقيقة يندر وجود هذه الاختبارات القياسية في الدول العربية!). حيث لا تعتمد نتائج الاختبار على مجرد قدرات الطفل الفعلية، بل كذلك على مدى دقة هذه الاختبارات، وقدرة الطفل على الانتباه، وفهم الأسئلة.

بعد هذه المقدمة البسيطة لهذا الموضوع الهام ، سنحاول أن نضع عدداً من الأسئلة التي أثارت اهتمامنا والتي سنحاول توظيف إجاباتها في طرح فكرتنا، وتوضيح البنود التي سبق ذكرها أعلاه في تناول هذا الجانب من بحثنا.

(القحطاني محمد، 1421هـ، ص 13)

أساليب تشخيص ذوي صعوبات التعلّم:

" بما أنه تم اعتماد تعريف متعدد المعايير، يقوم على استخدام أكثر من معيار في تحديد من يندرج تحت صفة طالب / شخص من ذوي صعوبات التعلّم، كان لابد عند

تشخيص هذه الحالة استخدام تشخيص متعدد المعايير، والذي يأخذ في الحسبان:

– القدرات العقلية كما يقيسها اختبار الذكاء.

– مستوى التحصيل الأكاديمي، ويقاس بوساطة اختبارات التحصيل المقننة، وفي حال عدم توافرها نلجأ إلى الاختبارات المدرسية.

– رصد السمات السلوكية أو تحديد السمات السلوكية بوساطة قوائم الرصد أو مقاييس السمات.

وكما عددنا المعايير المتعددة المستخدمة عند تشخيص حالات صعوبات التعلّم، وعرفنا ماهيتها والوسائل المستخدمة في تحديدها، ولكن يبقى السؤال لماذا يجب استخدام هذه الوسائل ومتى، لمن، الإجراءات التي يجب اتباعها قبل الاستخدام، ونعبر عنها بالسؤال بكيف، ثم من يستخدمها والقدرة على الاستخدام، ما هي، ومدى تحقيقها للصفات السيكومترية من صدق وثبات، ومن يقوم بإجراءيها، وأخيراً لماذا نقوم بالقياس والتشخيص، ومدى الفائدة التي تعود على الطالب من هذه العملية والهدف منها.

(القحطاني محمد، 1421هـ، ص 14)

وللإجابة على الاستفسارات السابقة، نبدأ بالسؤال الأول وهو:

لماذا؟

بدايةً يجب أن نطرح هذا السؤال وهو:

لماذا يجب الاهتمام بالكشف المبكر للإعاقة ، وتتساوى في ذلك جميع أنواع الإعاقات، فعملية الكشف المبكر، تعتبر الخطوة الأولى في العلاج، وقد تندرج كوسيلة من وسائل العلاج في بداياته، وتكمن أهمية برنامج الكشف المبكر في تنفيذ الخطوات التي يتكون منها هذا البرنامج، من حيث الترتيب، ثم التنفيذ بفاعلية واجتهاد، وتوافر نية الإخلاص في تنفيذ البرنامج، أما خطوات هذا البرنامج فتكون كما يلي:

1. تحديد ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. أهلية الطفل لبرامج التربية الخاصة.
3. توفير الخدمات والبرامج التربوية الخاصة بهذا الطفل.
4. وضع الخطط والبرامج الواجب اتباعها.

5. تقويم تقدم / فاعلية البرنامج / المؤسسة من حيث:

مستوى تقدم الطفل، مدى نجاح معلم ومعلمة التربية الخاصة، فاعلية البرنامج، مدى نجاح برنامج / مؤسسة التربية

الخاصة، أي بمعنى آخر وضع ما يعرف بالصفحة النفسية البروفايل Profile

متى؟

يفضل استخدام آلية الكشف هذه في مراحل عمرية مبكرة، فإعاقة صعوبات التعلّم لا تكتشف كبعض الإعاقات منذ الولادة، أو عند بداية نمو الحواس، أو الاستعداد للحركة، ولكنها قد تكون من الإعاقات الصعبة، الخفية، التي لا تظهر في البدايات المبكرة من عمر الإنسان، وإن كانت نتائجها تستمر مع الإنسان طوال حياته سواءاً كان طالباً أو موظفاً يشغل مسؤوليةً في الحياة تستمر معه هذه الإعاقة إذا لم يتم علاجها وتقويمها باكرا، ولا تظهر هذه الصعوبات بشكل واضح وصريح وتحتاج لجهد ومعرفة تامة من قبل فريق التشخيص، للتفريق بين صعوبة التعلّم والتأخر الدراسي، وصعوبة التعلّم وبطيء التعلّم، مع ملاحظة أن صعوبة التعلّم قد يعاني منها كذلك الطلبة الموهوبين ويطلق عليهم موهوبين من ذوي صعوبات التعلّم، بالإضافة للطلبة العاديين من ذوي صعوبات العلّم، وإن اختلفت الأسباب في كلٍ من الحالتين، فالعمر المناسب للتدخل لملاحظة واكتشاف الطلبة من ذوي صعوبات التعلّم الإنسان، في بداية مراحل ظهور الأعراض على الطفل / الطالب، ويجب أن يكون في بداية دخوله المدرسة، وغالباً ما يكون ذلك عند سن التاسعة، أي ما يوافق الصف الثالث من المرحلة الابتدائية، حيث يوصي الباحثين باستخدامها عند هذا السن لسببين، وهما:

1. أن أدوات القياس والتشخيص تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات عند هذا العمر.

2. أن هذا العمر يمثل مرحلة العملات العقلية، كما أشار إليها جان بياجيه Jean Piaget) وهي التي يكون فيها الطفل قادر على القراءة والكتابة والحساب.

لمن؟

لمن نستخدم هذه المقاييس لرصد هذه الحالة، ومن هو الطفل / الطالب الذي تتحقق فيه هذه الشروط السابق ذكرها في التعريف، ولكن قبل ذلك هناك سؤال، متى تلفت حالة طفل/

طالب نظر المعنيين لدراسة حالته؟

(القحطاني محمد، 1421هـ، ص 15)

وللإجابة على هذا السؤال نجد أن هذا الطالب يتصف بصفات معينة، أو يتصف بسمات معينه ومؤشرات غير مطمئنة تستدعي الملاحظة والملاحظة الدقيقة في بعض الأحيان، من قبل الأسرة وكذلك معلم الصف في بادئ الأمر، فلابد من وجود وسيلة تخدم هذا المجال، وتساعد كلاً من الوالدين والمعلم، في تحديد من هم الأطفال الذين من الممكن أن نصفنهم مبكراً بأنهم من ذوي صعوبات التعلّم / أو من هم من ذوي صعوبات التعلّم والمحتاجين حقيقةً لإحالتهم لخدمات التربية الخاصة، وهي قائمة السمات / العلامات المبكرة الدالة على صعوبات التعلّم، والتي سنبينها فيما يلي:

10.1- قائمة العلامات المبكرة لذوي صعوبات التعلّم :

Behavioral Characteristics of Learning Disabled

Learning Disability

(L . D)

- السلوك الاندفاعي المتهور.
- النشاط الزائد.
- الخمول المفرط.
- الافتقار إلى مهارات التنظيم أو إدارة الوقت.
- عدم الالتزام والمثابرة.
- التشتت وضعف الانتباه.
- تدني مستوى التحصيل.
- ضعف القدرة على حل المشكلات.
- ضعف مهارات القراءة.
- قلب الحروف والأرقام والخلط بينهما.
- تدني مستوى التحصيل في الحساب.
- ضعف القدرة على استيعاب التعليمات.
- تدني مستوى الأداء في المهارات الدقيقة (مثل الكتابة بالقلم وتناول الطعام والتمزيق،

والقص، والتلوين، والرسم ....).

(القحطاني محمد، 1421هـ، ص 18)

- التأخر في الكلام أي التأخر اللغوي.
- وجود مشاكل عند الطفل في اكتساب الأصوات الكلامية أو إنقاص أو زيادة أحرف أثناء الكلام.
- ضعف التركيز.
- صعوبة الحفظ.
- صعوبة التعبير باستخدام صيغ لغوية مناسبة.
- صعوبة في مهارات الرواية.
- استخدام الطفل لمستوى لغوي أقل من عمره الزمني مقارنة بأقرانه.
- صعوبة إتمام نشاط معين وإكماله حتى النهاية.
- صعوبة المثابرة والتحمل لوقت مستمر (غير متقطع).
- سهولة التشتت أو الشرود، أي ما نسميه السرحان.
- ضعف القدرة على التذكر / صعوبة تذكر ما يُطلب منه (ذاكرته قصيرة المدى).
- تضييع الأشياء ونسيانها.
- قلة التنظيم.
- الانتقال من نشاط لآخر دون إكمال الأول.
- عند تعلم الكتابة يميل الطفل للمسح (الإمحاء) باستمرار.

بالإضافة إلى غيرها من السمات التي قد تستجد، أو تضاف لاحقاً إلى هذه القائمة، وتدلل على وجود مشكلة تستدعي الحل، والتي يجب ملاحظتها من قبل كلاً من الوالدين والمعلم، وذلك من خلال وعيهم وانتباهم لأية مؤشرات مبكرة حول صعوبات التعلّم، وهذا فيما يختص بجانب التعرف المبكر على الحالة وسماتها، والتي قد تتحقق جميعها، أو بعضها، مما يدلل على وجود خطر، ولزيادة التأكد من الحالة نقوم بقياس مستوى الذكاء لهذا الطفل، وكما سبق ووضحنا فيجب أن لا يكون مستوى الذكاء منخفض، بل يجب أن يكون مستوى الذكاء طبيعي وما فوق 88 درجة.

ثم هناك المؤشر الأخير، وهو اختبارات التحصيل الدراسي المقننة أو المدرسية، والنتائج

الضعيفة التي يحرزها الطالب فيها.

(القحطاني محمد، 1421هـ، ص 19)

فتدلل هذه المؤشرات جميعها على وجود هذه المشكلة ـ وبالطبع لا يشترط نفس الترتيب المذكور عند دراسة حالة الطفل ـ، ووجوب التدخل السريع والمبكر لحلها، وذلك لزيادة فاعلية هذا العلاج والتقويم ، فكلما كان التدخل، كلما كان العلاج أسرع وأفضل ونستخدم أولاّ المسح السريع ثم التشخيص الدقيق للتعرف على الطلبة الذين يعانون من هذه الصعوبات.

بحيث يجب العمل على تحديد نوع المشكلة التي يعاني منها هذا الطفل / الطالب، ومن ثم العمل على عرض على المختص / المختصين في هذا المجال، وهم فريق التشخيص الذي سيأتي ذكره فيما يلي، أثناء متابعتنا لعرض هذا الموضوع.

أما بالنسبة لكيفية التعامل مع هذه الحالة التي تم التعرف عليها من خلال الملاحظة والتعرف على السمات / المؤشرات الدالة على وجود الخطر، وكذلك التعرف على الحالة من خلال المؤشر الثاني وهو ضعف المستوى الأكاديمي، سواء باختبارات التحصيل المقننة، أو الاختبارات المدرسية ـ في حالة عدم توافر الاختبارات المقننة ـ، وأخيراً تمتع الطالب بمستوى ذكاء طبيعي، فبذلك تتحقق فيه الشروط السابق ذكرها في التعريف المعتمد، وهو تعريف الحكومة الأمريكية، وهناك مراحل لتشخيص صعوبات التعلّم، حيث تتضمن العملية الخطوات التالية:

1. التعرف على الطلاب ذوي الأداء التحصيلي المنخفض.
2. ملاحظة سلوك الطالب في المدرسة.
3. التقويم غير الرسمي لسلوك الطالب.
4. قيام فريق الأخصائيين ببحث حالة الطالب.
5. كتابة نتائج التشخيص.
6. تحديد الوصفة العلاجية أو البرنامج العلاجي المطلوب.

(القحطاني محمد، 1421هـ، ص 20)

تشتمل أدوات القياس النفسي والتربوي المستخدمة في التشخيص:

وتشمل على أدوات بعضها يعتمد على القياس الكمي والبعض الآخر يعتمد على

الوصف الكيفي، وذلك على النحو التالي:

1 . أدوات القياس الكمي:

اختبارات القدرات واختبارات التحصيل المقننة وغير المقننة، واختبارات الشخصية وقوائم التقدير والبطاقات المدرسية واختبارات الاتجاهات والميول واختبارات القدرات الحسية.

2 . أدوات الوصف الكيفي:

مثل الملاحظة والمقابلة ودراسة الحالة وتحليل محتوى إنتاج الطالب وتصنيفه بصورة تمكّن من تحديد نوعية المشكلات الدراسية التي يعاني منها.

هذا وقد تم التوصل لاستبيان حول العوامل المرتبطة بصعوبات التعلّم في المدرسة الابتدائية وكذلك تم إصدار) المدخل التشخيصي لصعوبات التعلّم لدى الأطفال ، ويضم مجموعة اختبارات ومقاييس في هذا المجال، وكذلك

قننت مقاييس مختلفة، خاصة بالبيئة الأسرية، والأخرى خاصة بالبيئة المدرسية المرتبطة بصعوبات التعلّم. وتعد الوسائل السابقة أدوات تشخيصية متخصصة في التعرف على صعوبات التعلّم وتحديد أنواعها ومظاهرها ودرجة حدتها.

وثمة معادلات عديدة لحساب درجة صعوبة التعلّم في معرض تشخيصها منها المعادلة التالية:

الوضع الصفي الحالي (السنة والشهر) x نسبة الذكاء

مستوى التحصيل المتوقع =

(حافظ نبيل، 2000، ص 32)

مع ملاحظة وجوب تحقيق هذه الاختبارات السابقة للصفات السيكومترية المتمثلة في صفتي الصدق.

(وقياسه للغرض الموضوع من أجله بنقاوة) والثبات (وامكانية إعادة هذا الاختبار في ظروف متشابهة وتحقيقه لنتائج متقاربة).

يضم الفريق المشخص (كعملية تشخيص عامة في بداية دراسة الحالة وجمع المعلومات) كلاً من أخصائي التربية الخاصة / مدرس المادة / الأخصائي الاجتماعي / أخصائي القياس النفسي / المرشد النفسي / الأسرة (الوالدين والأخوة) / زملاء الدراسة / طبيب العائلة / الطبيب المختص في الأنف والأذن والحنجرة / مندوب عن المنطقة التعليمية

(كممثل للجهة القانونية الرسمية، في حالة توافر مثل هذه الكفاءات) ... وكذلك استدعاء أي خبير أو أخصائي تستدعي الحالة وجوده.

فبذلك يتكون فريق التشخيص، من الأسرة والمدرسة والمتخصصون بإدارة أخصائي التربية الخاصة، بوصفه المسئول عن عملية القياس والتشخيص، وتحديد المصادر التي يمكن توظيفها للحصول على المعلومات والبيانات ـ وهي تلك المذكورة أعلاه ـ، وذلك لتصنيف الطالب وتحديد الجهة التي يمكن الاستعانة بها، والبرنامج الذي يمكن وضعه لعلاج وتقويم الصعوبات التعلّمية التي يعاني منها الطالب / الحالة المدروسة.

تطبيق أحد أو كل المحكات التعرف على صعوبة التعلّم لدى الطالب مثل مدى التباعد في مظاهر نموه النفسي (الانتباه / الإدراك / التفكير بشقيه : تكوين المفهوم وحل المشكلة / التذكر) أو مدى التباعد بينها وبين نموه التحصيلي، أو مدى التباعد في تحصيل المادة الدراسية الواحدة فالصعوبة في النمو اللغوي قد لا تعكس تدنياً في مستوى القراءة بقدر ما تعكس تدنياً في مستوى التعبير. ومدى إسهام عوامل الإعاقة والحرمان الثقافي والفرص التعليمية المحدودة في مشكلة الطالب الدراسية، وهل تحتاج صعوبة التعلّم لديه إلى أساليب تدريسية خاصة أم لا؟ أي بمعنى آخر نقوم بتطبيقها بهدف تربوي وظيفي، وذلك للتعرف على الصعوبات التي يعاني منها الطفل / الطالب وتحديدها، وذلك حتى يتسنى لنا وضع برنامج علاجي لهذا الطالب، عن بتصميم خطة تربوية فردية خاصة بهذا الطالب، وتنفيذ هذه الخطة بالأساليب التي تتوافق ومستوى وقدرات هذا الطالب، والتي اتضحت لنا عن طريق التشخيص السابق.

(حافظ نبيل، 2000، ص 32)

ومن الممكن اختصار المراحل السابقة في الإجابة على السؤال التالي، وهو:

س/ افترضي أن لدينا مجموعة من الأطفال مشكوك في حالتهم، ويعتقد بأن لديهم صعوبات تعلّم ، فما هي الإجراءات التي ينبغي/ يجب أن تسبق مرحلة توفير البرامج والاعتبارات التربوية التي تساعد في تنمية احتياجاتهم الخاصة؟

يكمن الجواب على السؤال السابق بداية، باستخدام منهجية محددة للتشخيص وذلك باتباع خطوات محددة نرسم خلالها الخطة التي يجب أن نسير عليها أثناء تناولنا الإجابة على هذا السؤال، وذلك بتحديد:

1. يجب تحديد ما هو التعريف المعتمد لهذه الفئة؛

2. لابد من وجود منحى تكاملي في عملية التشخيص، حيث يجب أن تكون هناك مجموعة من الأبعاد، سواءاً الأبعاد الطبية، أو التربوية، أو النفسية والأبعاد الاجتماعية كذلك.

3. على ضوء المنحى التكاملي في التشخيص، والذي يعتمد على الجوانب المذكورة أعلاه، يتم بناء آلية للتشخيص، تمر بمرحلتين :

أ- المسح السريع.

ب- التشخيص الدقيق.

4. دراسة نواتج عملية القياس والتشخيص (البروفايل) وهي الصورة النفسية المتكاملة عن هذا الطفل.

5. وضع الخطة التربوية الفردية الخاصة بالطفل (I E P).

6. بناء اً على الخطة التربوية الفردية، نرسم الخطة التربوية التعليمية الفردية (TAP).

7. اعتماد أسلوب تحليل المهمات للخطط التربوية التعليمية الفردية، بحيث تنتج عنه مهمات(IIP) لجميع المواد كاللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، إلى غيرها من المواد.

ولابد من تفصيل الخطوات السابقة، وذلك لكي يتسنى لنا تحديد مسمى الأطفال الواردة حالتهم في السؤال السابق.

(حافظ نبيل، 2000، ص32)

أولاً:

تحديد التعريف المعتمد لهذه الفئة، وذلك لتحديد من هم الأفراد المنضويين تحت هذه الفئة، وقد وقع اختيارنا على التعريف التالي لأنه ـ من وجهة نظرنا ـ يحدد بشكل واضح من هم الأفراد من ذوي صعوبات التعلّم، بأنهم:

أولئك الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام، والقراءة والتهجئة والحساب، والتي تعود إلى أسباب تتعلق بإصابة الدماغ البسيطة الوظيفية، ولكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو

البصرية، أو غيرها من الإعاقات.

ويحدد هذا التعريف بشكل واضح من هم الأطفال الذين من الممكن أن يندرجوا تحت مسمى الأطفال من ذوي صعوبات التعلّم.

ثانياً :

لابد من الأخذ بعين الاعتبار جميع الأبعاد المؤثرة في عملية التشخيص، فلابد من وجود منحى تكاملي، بحيث نقيس الجوانب الطبية، الجوانب التربوية، الجوانب الاجتماعية والجوانب النفسية، فاعتمادنا لتعريف متعدد المعايير، لابد من اعتماد تشخيص متعدد المعايير كذلك.

حيث ندرس الجوانب السابقة، بحيث تكشف لنا الحالة المراد دراستها وتشخيصها ومن ثم علاجها ، وهي كما سبق وذكرنا:

· البعد الطبي :

دراسة أي مشكلات فسيولوجية، جسدية قد تؤدي إلى الإعاقة أو مظاهر الإعاقة، أو تكون سبب من ضمن أسباب متعددة لهذه الإعاقة، وكذلك الاطلاع على نوع العقاقير التي يتناولها هذا الشخص وتأثيراتها، ودراسة أي جانب في البعد الطبي من الممكن أن يؤثر على حالة هذا الشخص وتطورها.

· **البعد التربوي :**

دراسة أي مشكلات أكاديمية لها علاقة ومرتبطة بهذه الإعاقة، كتدني المستوى الأكاديمي، والاستمرار في هذا التدني، وألا يكون حالة عارضه، بل أن هذه الإعاقة هي السبب الرئيس لهذا التدني في المستوى الأكاديمي.

والبعدين السابقين يتضحون لنا ـ بشكل اكبر ـ، عند دراسة الملفات المدرسية والطبية لهذا الشخص / الطالب.

(حافظ نبيل، 2000، ص 33)

· **البعد النفسي:**

حيث يقوم الأخصائي النفسي ضمن هذا الفريق، بقياس الجوانب النفسية متمثلة بـ:

القدرات العقلية، مستوى الذكاء، الاهتمامات، الاتجاهات، الميول، وذلك بتطبيق مقاييس مقننة ومعترف بها وتحقق الصفات السيكومترية، من صدق وثبات وامكانية استخدام، وهو ما

يطبق أثناء مرحلة التشخيص الدقيق في هذا التشخيص.

- **البعد الاجتماعي :**

ونتناول هذا الجانب من خلال قياس السلوك التكيفي، وهل هذا الشخص قادر / غير قادر على التكيف مع البيئة الاجتماعية، الأسرية، المدرسية، وكذلك ندرس نمط التنشئة الاجتماعية، والأسرة، وذلك من خلال جمع المعلومات من مصادر متعددة، سواءاً كانت الشخص نفسه ،الأسرة (الوالدين / الأخوة)، المجتمع (المدرسة، في حال كون الشخص طالب أو جهة العمل، إذا كان الشخص موظفا)، حيث ندرس الأبعاد الاجتماعية والصفات الاجتماعية لهذا الشخص.

ثالثا:

على ضوء المنحى التكاملي في التشخيص، الذي يعتمد على الجوانب الطبية والاجتماعية والتربوية والنفسية، يتم بناء آلية للتشخيص، تمر بمرحلتين، وهما:

أ- المسح السريع.

ب- التشخيص الدقيق.

أ. المسح الدقيق:

وهو ينطوي على استخدام طرائق مختلفة في جمع المعلومات والبيانات، ومنها:

دراسة الحالة، المقابلة، الملاحظة، دراسة الملفات الطبية والمدرسية، تطبيق قوائم السمات الخاصة بالعلامات المبكرة الدالة على صعوبات التعلّم.

ولكن، ماذا يجب أن نفعل قبل تنفيذ أي طريقة من الطرق أعلاه؟

والجواب يكمن في عملية التهيئة والتحضير لكل فعل من هذه الأفعال.

مثال:

1. دراسة الحالة.

تتطلب الإجابة عن الأسئلة التالية:

- خلفية الطفل وصحته العامة (السكن / عدد أفراد الأسرة / الدخل / مهنة الأب / مهنة الأم / ...).

(حافظ نبيل، 2000، ص 33)

- النمو الجسمي للطفل.

- أسئلة تتعلق بأنشطة الطفل واهتماماته.
- أسئلة تتعلق بالنمو التربوي للطفل.
- أسئلة تتعلق بالنمو الاجتماعي للطفل.

2. المقابلة،

وتتطلب:

تحديد مكان المقابلة / موعدها / وقتها / تحديد جوانب الأسئلة المطروحة.....إلى غيرها من الأمور الخاصة بالمقابلة.

3. الملاحظة الإكلينيكية

حيث تتم ملاحظة سلوك الطفل سواء اً كان ذلك في المدرسة، وتصرفاته داخل الفصل، مع الزملاء خارج الفصل، في المنزل، مع الوالدين والأخوة، أو في أي موقف يستدعي ملاحظة سلوك الطفل أثناءه، ونستخدم نواتج الملاحظة في بيان ومعلومات حول:

- الإدراك السمعي (السمع بشكل جيد)
- الإدراك اللغوي (النطق بشكل جيد)

وهما جانبان مرتبطان ببعضهما البعض، فالإدراك السمعي الجيد (سماع الكلمات بشكل صحيح) يؤدي لوجود إدراك لغوي جيد (نطق الكلمات بشكل صحيح).

· مظاهر لها علاقة بالبيئة (هل يستطيع التمييز بين الأشياء).

· مظاهر النمو الحركي (هل يستطيع الإنسان تلبية الاحتياجات الأساسية كصعود السلالم مثلاً ، والقدرة على التعامل حركياً مع الأشياء)

· خصائص سلوكية أخرى (ملاحظة أشكال من العلاقات الإنسانية كالتعاون / التقبل الاجتماعي / تحمل المسؤولية /...، وكلما كانت قدراته أعلى في المجالات السابقة ، كلما كان ذلك مؤشر على انتفاء وجود صعوبات التعلّم ، وعلى العكس من ذلك ، كلما كانت قدراته أدنى من المعدل الطبيعي، كلما كان ذلك مؤشر على قابلية الفرد لأن يكون من ذوي صعوبات التعلّم.

(حافظ نبيل، 2000، ص 33)

ففي إطار الملاحظة، نبحث المظاهر السلوكية التي يمكن مشاهدتها / ملاحظتها / تدوينها / قياسها / يمكن التعامل معها سلوكياً ، وذلك بمعنى أنها يمكن أن:

ـ تصاغ بعبارات سلوكية.

ـ وجود أدوات تساعد على قياس هذه السمات.

4. دراسة الملفات الطبية والملفات المدرسية:

· الملف الطبي:

حيث نستطيع عن طريق هذا السجل دراسة التاريخ الطبي لهذا الطالب، بما يحتويه من معلومات، كالأمراض التي يعاني منها مثلاً ، أو أنواع الدواء الذي يتعاطاها الطالب ومدى تأثيرها على سلوك الطالب، إلى غيرها من المعلومات المدونة في هذا السجل، والتي من الممكن أن تساعد في تكوين معلومات أولية عن حالة هذا الطالب.

· الملف المدرسي:

من الواجب أن تتوافر معلومات وملاحظات مختلفة، تتبع حالة الطالب وقدراته ومهاراته، وأي معلومة يرى معلميه أنها جديرة بالذكر في سجله المدرسي لما تدل عليه من سلوك أو مهارة أو قدرة يتمتع بها هذا الطالب، بالإضافة ـ بالطبع ـ لبيان المستوى الأكاديمي للطالب في هذا السجل.

5. تطبيق قوائم السمات الخاصة بالعلامات المبكرة الدالة على صعوبات التعلّم:

وتستخدم هذه القوائم وذلك للكشف عن تلك السمات التي تميز ذوي صعوبات التعلّم عن غيرهم من الطلاب، سواءاً الطلاب العاديين، أو الطلاب المتأخرين دراسيا، أو الطلاب المتخلفين عقليا ، حيث يتسم الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، بعدد من السمات، نذكر منها:

- السلوك الانفعالي المتهور.
- قلب الحروف والأرقام والخلط بينهما.
- الخمول المفرط.
- الافتقار إلى مهارات التنظيم أو إدارة الوقت.
- تدني مستوى التحصيل في الحساب.
- التشتت وضعف الانتباه.

(حافظ نبيل، 2000، ص 34)

إلى غير هذه السمات التي أوردناها كمثال فقط، فذوي صعوبات التعلّم يتصفون بصفات عديدة وكثيرة ولازال المجال مفتوح لإضافة سمات جديدة سواء بالملاحظة، من داخل

الميدان، أو عن طريق الاستعانة بالأدبيات التربوية.

فنستخدم هذه القوائم بالمشاركة مع باقي طرائق الملاحظة، وكذلك قد تستخدم بالمناوبة مع طرق التشخيص الدقيق، كما سيرد لاحقا، بحيث يمكن استخدامها كأداة تساهم في إعطاء معلومات عن هذا الطالب، وتسلم هذه القوائم لكل من قد يساهم بمعلومات عن هذا الطالب، من الوالدين / الأخوة / المدرسة متمثلة بالمعلمين والزملاء، وقوائم السمات هذه أداة تتصف بقابلية الاستخدام، وسهولة التطبيق، وقلة التكلفة، ويمكن اللجوء إلى تطبيقها في حالة عدم توافر مقاييس الذكاء، واختبارات التحصيل المقننة، مع العمل ـ في نفس الوقت ـ على تطوير باقي الأدوات والمقاييس.

ب. التشخيص الدقيق:

ويعني ذلك استخدام الأدوات والاختبارات والمقاييس المقننة، والتي تتوافر لها الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات وقابلية الاستخدام)، والتي يمكن توظيفها لاستكمال عملية التشخيص، وهذه الخطوة مرهونة باعتبارات كثيرة، منها:

- توافر الأدوات.
- توافر الأشخاص المؤهلين.
- توافر الإمكانات المتاحة.

فإذا اكتملت هذه العناصر نطبق عملية التشخيص الدقيق، مع ملاحظة أنه في حالة ذوي صعوبات التعلّم، يفضل استخدام آلية الكشف هذه في مراحل عمرية مبكرة، وتبدأ بسن دخول المدرسة، ويوصي الباحثين باستخدامها بالصف الثالث الابتدائي (سن التاسعة)، وذلك لسببين:

1. لأن أدوات القياس والتشخيص تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات عند هذا العمر.
2. حيث يمثل هذا العمر مرحلة العمليات العقلية، كما أشار إليها جان بياجيه.

وبالنسبة لأدوات القياس والتشخيص المستخدمة في تشخيص حالات ذوي صعوبات التعلّم، فإنه اعتماداً على التعريف المتعدد المعايير، كان لابد من استخدام آلية تشخيص متعددة المعايير والذي يأخذ في الاعتبار:

1. القدرات العقلية، كما تقيسها اختبارات الذكاء (كاختبار ستانفورد ـ بينيه، اختبار

رسم الرجل، اختبار وكسلر...).

(حافظ نبيل، 2000، ص 34)

2. مستوى التحصيل الأكاديمي، كما يقاس بوساطة اختبارات التحصيل المقننة، وفي حالة عدم توافرها ، نلجأ إلى الاختبارات المدرسية.

3. رصد / تحديد السمات السلوكية، بوساطة قوائم الرصد أو مقاييس السمات.

4. ويمكن الاستعاضة عن الاختبارات السابقة، وذلك باستخدام مقاييس للتعرف على الطلبة من ذوي صعوبات التعلّم، ومن هذه المقاييس مقياس ما يكل بست، حيث يهدف هذا المقياس إلى التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، ويعتبر هذا المقياس من المقاييس الفردية المقننة والمعروفة في مجال صعوبات التعلّم.

5. وكذلك من الممكن استخدام قوائم السمات الخاصة بفئة ذوي صعوبات التعلّم، وقد تستخدم بشكل منفرد وذلك لـ:

- عدم توافر المقاييس المقننة للبيئة المحلية.
- سهولة التطبيق.
- قلة التكلفة المادية لاستخدامها.
- تمتعها بدرجة من الصدق.
- لا تحتاج للتقنين.
- يمكن عن طريقها التعرف على ذوي صعوبات التعلّم.

ولكن يشترط القيام بتطوير وتقنين أدوات القياس والتشخيص الخاصة بهذه الفئة، جنباً إلى جنب مع استخدام قوائم السمات كمقياس.

وهذه صورة عامة وسريعة للمقاييس والاختبارات المتعددة المستخدمة في مجال صعوبات التعلّم، ويمكن عن طريقها تحديد حالة الأطفال الواردة حالتهم في السؤال السابق، ومن ثم الجانب العملي التطبيقي، من حيث بناء الخطة التربوية الفردية لكل طفل على حدة، اعتماداً على البروفايل (نواتج عملية القياس)، ثم تحديد الخطة التعليمية التربوية الفردية، وباعتماد أسلوب تحليل المهمات، تنتج لدينا مهمات في المواد المختلفة ـ كما سنرى لاحقا.

(حافظ نبيل، 2000، ص 34)

رابعاً :

بناءاً على المراحل السابقة تنتج لدينا صورة عامة عن هذا الطالب، القدرات العقلية، السمات السلوكية، جوانب القوة وجوانب الضعف، اهتمامات الطالب، بمعنى الصفحة النفسية للطفل، أي البروفايل ، حيث يفيد القياس والتشخيص، لتحديد جوانب الضعف ومحاولة التغلب عليها، والاستثمار في جوانب القوة، واستغلال السمات السلوكية للفرد واستثمار الجيد فيها، ومحاولة تنمية القدرات العقلية من خلال استغلال اهتمامات الفرد باستخدام نمط التعلّم. وبذلك تتشكل الصفحة النفسية للفرد من خلالها يمكن تحديد الخطة التعليمية التربوية للفرد.

Ws + Ss + Bc + As + Is + Ls = Profile

البروفايل=أنماط التعلّم + الاهتمامات + القدرات + السمات السلوكية + جوانب القوة + جوانب الضعف

خامسا:

على ضوء البروفايل ونواتجه، نضع الخطة التربوية الفردية (I E P) لكل طالب على حده، بما يتناسب وقدراته، واهتماماته، وسماته، والمعارف المطلوب منه معرفتها، والمهارات التي يجب عليه إتقانها، والسلوك المراد تعديله.

سادسا:

بناءاً على الخطة التربوية الفردية، نرسم الخطة التعليمية التربوية الفردية (T A P).

سابعا:

باتباع أسلوب تحليل المهمات، يعطي / يوفر لنا مجموعة من المهمات في المواد المختلفة، كاللغة الإنجليزية، والحساب، واللغة العربية ،... إلى غيرها من المواد.

(بالرجوع لمحاضرات مادة / الكشف المبكر للإعاقة – ربيع 2002 للدكتور / تيسير صبحي).

محاذير يجب أن تراعى في عملية التشخيص:

1. التعرف على الفرق أو التباين بين ما تعلمه التلميذ فعلياً وما يمكن أن يتعلمه لو لم يكن لديه صعوبة في التعلّم، ولمعرفة هذا الفرق فإننا نقيس ما تعلمه الفرد بواسطة اختبارات التحصيل المدرسية المختلفة، أي أن نقيس مستواه التعليمي أو التحصيلي الحالي، أو ما يمكن أن يتعلمه الفرد فنقدره بواسطة استخدام

مقاييس القدرات والاستعدادات للتعلّم.

(حافظ نبيل، 2000، ص 34-35)

2. التعرف إلى نوعية صعوبة التعلّم والعوامل المؤثرة عليها، هل هي عوامل النضج أم مشاكل في الإدراك أم النمو اللغوي، أم ضعف القدرة على التذكر أم غير ذلك وللتعرف على هذه الجوانب يعطي التلميذ الاختبارات اللازمة لذلك، حيث أن معرفة العوامل المرتبطة بصعوبات التعلّم عند التلميذ تساعد في عملية وضع الخطة العلاجية المناسبة.

3. التعرف إلى الكيفية التي يتعلم بها الطفل، أي كيف يتلقى المعلومات ويستوعبها وما هي نقاط القوة والضعف في عملية الإدراك لديه ... هل هي مشكلات سمعية ... بصرية ... غير ذلك، وما هي الأخطاء التي تتكرر عند التلميذ، وللتعرف على هذه الجوانب لابد من ملاحظة التلميذ في المواقف التعليمية بالإضافة إلى استخدام الاختبارات الخاصة بذلك.

4. تحديد المصادر الملائمة للمعلومات عن الطفل: هل هي ملاحظات المعلم فقط، أم ملاحظات الأهل، أم المقاييس التربوية المقننة وغير المقننة، أم الاختبارات التحصيلية المختلفة، أم دراسة الحالة، أم المقابلة، أم جميع ما ذكر من وسائل، يجب أن تحدد الوسائل المناسبة لجمع كل المعلومات على حدة.

(الروسان فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، 2001، ص 127)

11.1- أهم أدوات القياس والتشخيص المتوافرة عالمياً للكشف عن ذوي صعوبات التعلّم:

لقد ساهمت العديد من العلوم في تفسير وقياس وتشخيص حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلّم ، كعلوم الطب، والعصاب، والسمعيات، والبصريات، والجينات، وعلم النفس، والتربية الخاصة، إذ ساهم كل علم من العلوم السابقة في تفسير ظاهرة صعوبات التعلّم إذ فسرت العلوم الطبية هذه الظواهر من وجهة نظر طبية ترتبط بالأسباب المؤدية إلى مظاهر صعوبات التعلّم، في حين فسرت العلوم الإنسانية هذه الظاهرة من حيث العوامل البيئية المؤدية إلى حدوث حالات صعوبات التعلّم ، كما ساهمت كل منهما في قياس وتشخيص هذه الظاهرة، إذ يتضمن التشخيص الطبي دراسة الحالة أو أسبابها الوراثية والبيئية، وخاصة حالات التلف الدماغي المصاحبة لحالات صعوبات التعلّم ، في حين يتضمن التشخيص النفسي والتربوي التركيز على قياس مظاهر تلك الحالات وخاصة

المظاهر اللغوية، و التحصيلية، والإدراكية، والعقلية.

فيتم تحويل الأطفال الذين يشك بأنهم يعانون من صعوبات تعلميه إلى أخصائي قياس وتشخيص صعوبات التعلّم، وغالباً ما يتم التحويل من قبل الآباء أو المدرسة أو الطبيب، أو من لهم علاقة بذلك، وتهدف عملية القياس إلى تحديد تلك المظاهر والتعرف إلى أسبابها، ومن ثم وضع البرامج العلاجية المناسبة لها، وعلى ذلك فعلى الأخصائي اتباع الخطوات التالية:

1. التعرف على الطلاب ذوي الأداء التحصيلي المنخفض، ويظهر هذا أثناء العمل المدرسي اليومي أو في مستوى تنفيذ الواجبات المنزلية المطلوبة أو درجات الاختبارات الأسبوعية أو الشهرية.

2. ملاحظة سلوك التلميذ في المدرسة:

سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه مثلاً كيف يقرأ، وما نوع الأخطاء التعبيرية التي يقع بها،

كيف يتفاعل مع زملائه، ... الخ

2. التقييم الرسمي لسلوك التلميذ: يقوم به المعلم الذي يلاحظ سلوك الطفل أو التلميذ بمزيد من الإمعان والاهتمام ويسأله عن ظروف معيشته ويدرس خلفيته الأسرية وتاريخه التطوري، من واقع السجلات والبطاقات المتاحة بالمدرسة، ويسأل زملاءه عنه ويبحث مع باقي المدرسين مستوياته التحصيلية في المواد التي يدرسونها، ويتصل بأسرته ويبحث حالته وع ولي الأمر وبذلك يكون فكرة أعمق عن مشكلة التلميذ، وفي هذه الحالة قد يرسم خطة العلاج أو يحوله إلى مزيد من الأخصائيين لمزيد من الدراسة.

(الروسان فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، 2001، ص 127)

4. قيام فريق من الأخصائيين ببحث حالة التلميذ:

يصمم هذا الفريق كلاً من مدرس المادة، الأخصائي الاجتماعي، أخصائي القياس النفسي، المرشد النفسي، الطبيب الزائر أو المقيم، ويقوم هذا الفريق بالمهام الأربع التالية:

أ- فرز و تنظيم البيانات الخاصة بالتلميذ ومشكلته الدراسية.

ب- تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمشكلة التي يعاني منها التلميذ.

ت- تحديد هوية العوامل المؤثرة وترتيبها حسب أهميتها.

ث- تحديد أبعاد المشكلة الدراسية ودرجة حدتها.

5. تحديد البرنامج العلاجي المطلوب:

وذلك بصياغته في صورة جزئية يسهل تنفيذه وقياس مدى فعاليته.

أما بالنسبة لماذا نستخدم ومتى، فنوضح ذلك فيما يلي:

قياس صعوبات التعلّم وتشخيصها بعدد من الأدوات ذات العلاقة

وتصنف على النحو التالي:

أولاً : الأدوات الخاصة بالمقابلة ودراسة الحالة.

ثانياً : الأدوات الخاصة بالملاحظة الإكلينيكية.

ثالثاً : الأدوات الخاصة بالاختبارات المسحية السريعة.

رابعاً : الأدوات الخاصة بالاختبارات المقننة.

(الروسان فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، 2001، ص 128)

أولا- طريقة دراسة الحالة:

حيث تزود هذه الطريقة الأخصائي بمعلومات جديدة عن نمو الطفل، وخاصة فيما يتعلق بمراحل العمر والميلاد، والوقت الذي ظهرت فيه مظاهر النمو الرئيسية الحركية كالجلوس والوقوف والتدريب على مهارات الحياة اليومية، والأمراض التي أصابت الطفل.

ثانيا- الملاحظة الإكلينيكية :

تفيد في جمع المعلومات عن مظاهر صعوبات التعلّم لدى الطفل، وتستخدم للتعرف على المشكلات اللغوية والمشكلات المتعلقة بالمهارات السمعية أو البصرية، ومن المظاهر الرئيسية التي يتم التعرف إليها بالملاحظات الإكلينيكية، هي:

1. مظاهر الإدراك السمعي.
2. مظاهر اللغة المنطوقة.
3. مظاهر التعرف إلى ما يحيط بالطفل (البيئة المحيطة، العلاقات بين الأشياء، اتباع التعليمات).
4. مظاهر الخصائص السلوكية.
5. مظاهر النمو الحركي.

ثالثا- الاختبارات المسحية السريعة

تسمى هذه الاختبارات بالاختبارات المسحية السريعة، وذلك لأنها تهدف إلى التعرف السريع إلى مشكلات الطفل المتعلقة بصعوبات التعلّم، وهذه الاختبارات هي:

1. اختبار القراءة المسحي.
2. اختبار التمييز القرائي.
3. اختبار القدرة العديية.

رابعا- الاختبارات المقننة:

تقدم الاختبارات المقننة تقييماً لمستوى الأداء الحالي لمظاهر صعوبات التعلّم، كما تحدد تلك الاختبارات البرنامج العلاجي المناسب لجوانب الضعف التي تم تقييمها، ومنها:

- مقياس الينوي للقدرات السيكو – لغوية.
- مقياس ما يكل بست للتعرف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.
- مقياس مكارثي للقدرات المعرفية.
- مقياس درل السمعي القرائي.
- مقاييس ديترويت للاستعداد للقلم.
- مقاييس سلنغر لاند للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلّم.
- مقياس ماريان فروستج للإدراك البصري.
- اختبارات التكيف الاجتماعي.
- اختبار فايلند للنضج الاجتماعي.
- اختبار الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي والخاص بالسلوك التكيفي.

(الروسان فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، 2001، ص 128)

وسنحاول فيما يلي أن نبين نموذج عما تدرسه هذه الاختبارات، وعما تحتوي عليه من فقرات ومواد، حيث اخترنا لبيان ذلك كلاً من:

اختبار الينوي للقدرات السيكو – لغوية:

يعتبر اختبار الينوي للقدرات السيكو – لغوية من الاختبارات المعروفة في ميدان صعوبات التعلّم، إذ يستخدم هذا الاختبار لقياس المظاهر المختلفة لصعوبات التعلّم

وتشخيصها، وقد صمم هذا الاختبار من قبل كيرك وآخرون، ويصلح للفئات العمرية من 2 – 10 سنوات / أما الوقت اللازم لتطبيق المقياس فهو ساعة ونصف، وأما المدة اللازمة لتصحيحه فهي من 30 – 40 دقيقة، ويتكون المقياس من 12 اختبار فرعي تغطي طرائق الاتصال ومستوياتها العمليات النفسية العقلية.

اختبار ما يكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم:

ظهر مقياس ما يكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في عام 1969، ويهدف هذا المقياس إلى التعرف المبدئي على الطلبة من ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، ويعتبر هذا المقياس من المقاييس الفردية المقننة والمعروفة في مجال صعوبات التعلّم.

(الروسان فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، 2001، ص 128)

وصف المقياس:

يتألف المقياس في صورته الأصلية من 24 فقرة موزعة على خمس اختبارات فرعية، هي :

1. اختبار الاستيعاب وعدد فقراته 3 وهي:

فهم معاني الكلمات، والمحادثة، والتذكر.

2 .اختبار اللغة وعدد فقراته 4 فقرات وهي:

المفردات والقواعد، وتذكر المفردات وسرد القصص وبناء الأفكار.

3. اختبار المعرفة العامة، وعدد فقراته 3 وهي:

إدراك الوقت وإدراك العلاقات ومعرفة الاتجاهات.

4.اختبار التناسق الحركي، وعدد فقراته 3 فقرات وهي:

التناسق الحركي العام، والتوازن، والدقة في استخدام اليدين.

5.اختبار السلوك الشخصي والاجتماعي، وعدد فقراته 8 فقرات، وهي:

التعاون والانتباه والتركيز، التنظيم، التصرفات في المواقف الجديدة، التقبل الاجتماعي، المسؤولية، إنجاز الواجب، الإحساس مع الآخرين.

(عبد الرحمن سيد ، 1999، ص 272 – 273 ؛ الروسان ، 2000، ص 449)

وفيما يلي سنوضح الأسلوب الذي غالباً ما يتبع في التعامل مع هذا الاختبار، وكذلك

بعض فقراته، والتي سنوردها كمثال للاختبارات المقننة التعرف على ذوي صعوبات التعلم

ويتكون كل بعد من أبعاد الاختبار من مجموعة من الأبعاد الفرعية، وقد تم تطوير صورة أردنية من ذلك المقياس تتوفر فيه دلالات صدق وثبات مقبولة. وقد شملت عملية التطوير عددا من الخطوات منها ترجمة فقرات المقياس واعداد صورة أولية من المقياس ثم عرضها على عدد من المحكمين، وتطبيق الصورة الأردنية المعدلة من المقياس على عينة مؤلفة من432 طالبا من طلبة المدارس الابتدائية، ثم عولجت البيانات الناتجة عن عملية التطبيق واستخرجت دلالات صدق المقياس وثبات. وبالفعل يعتبر اختبارا جيدا وسهلا في تطبيقه ويعتمد على الملاحظة .يعطى الاختبار لمعلم الطفل (وقد يكون معلم اللغة العربية، أو مربي الفصل، أو أي معلم على معرفة جيدة بخصائص الأطفال وقدراتهم ومشكلاتهم التعليمية التحصيلية، ويطلب منه تعبئة نموذج التقييم، وذلك بوضع إشارة (×) على الخاصية التي تصف الطفل في الجانب المطلوب اكثر من غيرها. إذ إن كل فقرة في الاختبار تشمل خمس صفات أو خمس بدائل، والمطلوب من المعلم اختيار بديل واحد من هذه البدائل المتدرجة من أعلى الصفة أو الخاصية إلى أدناها، وقد أعطيت أعلى الصفة الدرجة (5) وأداها الدرجة (1 بالفعل اختبار يستحق العرض لأنه يساعد المعلمين وأولياء الأمور على تشخيص صعوبات التعلم).

(عبد الرحمن سيد ، 1999، ص273 ؛ الروسان ، 2000، ص 449)

12.1- نموذج لآلية تطوير مقاييس لصعوبات التعلّم مناسب للبيئة القطرية :

وكما لاحظنا ضعف هذا الجانب في مجتمعنا العربي – بشكل عام – وفي مجتمعنا القطري – بشكل خاص –

فلابد من إجراءات معينة لتطوير مثل هذه الاختبارات والمقاييس ، ونستطيع ذلك باتباع أساليب معينة منها ، منها الأسلوب المتبع في الإجابة على هذا السؤال .

س / كيف يمكن تطوير مقياس لصعوبات التعلّم مناسب للبيئة القطرية؟

لتطوير مقياس خاص بالبيئة القطرية في أي نوع من أنواع الإعاقات المراد قياس مداها وحدتها لدى الفرد المشكوك إصابته بها، سواء كان ذلك في المجال الحسي كالإعاقة العقلية أو البصرية أو المجال الحركي كالإعاقة الحركية، أو الجانب الانفعالي، كالإعاقة الانفعالية.

فلابـد للمخـتص الراغـب فـي تطـوير مقيـاس معـين ، مـن اتبـاع سلسـلة مـن الخطـوات المتلاحقة ، وهي:

1. اطـلاع نظري ، وقراءة عامـة فـي الأدب التربـوي ، فيمـا يختص بهذا الجانـب ، وهو الموضوع المراد تطوير مقياس خاص به ، ولو أخذنا مثال على ذلك في سؤالنا هذا ، مجال صعوبات التعلّم ، حيث يقوم الباحث بالاطلاع على ما هو متوافر، من مراجع ، أبحاث ، دوريات تتحدث عن صعوبات التعلّم ، وقراءة ما يستطيع الوصول إليه من معلومات عامة أو متخصصة عن هذا الموضوع ، وذلك لتكوين صورة واضحة وشبه متكاملة ووافية عن هذا الموضوع في ذهن الباحث ، وتحيط بالموضوع من جميع جوانبه ، وخاصةً إذا كان هذا الموضوع جديد بالنسبة لهذا الباحث ، ومن ثم الوصول لتعريف محدد.

(الروسان فاروق، دراسات وأبحاث في التربية الخاصة، 2000، ص 45)

2. الاستعانة بالخبرات العالمية المتوافرة ، في هذا المجال، من مقاييس أجنبية معروفة، ومطبقة مسبقاً في هذا المجال ، حتى اطلع على كيفية ترجمتهم للأدب التربوي لمقاييس موجودة، وتتوافر فيها المعايير السيكومترية، من صدق وثبات وقابلية الاستخدام، والبحث عنها، وقراءتها جيداُ أولاً ، والإلمام بالمقياس بشكل سريع، ثم قراءة المقياس بعد ذلك بشكل معمق ومركز، لإدراك جميع جوانبه وإبعاده، وفهم محتواه بشكل سليم وصحيح.

3. البحث عن المقاييس المتوافرة باللغة العربية ، والتي غالباً ما تكون معربة عن المقاييس العالمية المتوافرة في هذا المجال، وقد تكون مقننة لبيئات معينة دون الأخرى ، فلابد من الاطلاع جيدا على هذه المقاييس (الاطلاع على ما هم متوافر في الأدب التربوي العربي) وقراءتها بشكل معمق، وذلك تمهيداً للخطوة التالية.

4. بعد الاطلاع على ما هو متوافر من مقاييس عالمية ، ومقاييس عربية ، في المجال المراد تطويره ، وكما هو في مثالنا ، مجال صعوبات التعلّم ، نقوم بمقارنة المقاييس العربية، بالمقاييس الغربية ، وذلك بغرض كشف القصور في مواطن القوة والضعف في المقاييس العربية مقارنة بما يكون غالباً النسخة الأصلية لهذا المقياس العربي المترجم ، فكما نعرف فمراحل تقنين المقياس ، تبدأ بترجمة مقياس عالمي، ثم تعريبه ، ثم عرضه على مختصين في المجال اللغوي والمجال الخاص بمجال المقيا، ثم تطبيقه على عينة تمثل المجتمع المراد تطوير المقياس له ، بحيث يحقق الصفات السيكومترية للمقياس ، وبالتالي نقوم بمراجعة

المقياس ومدى مطابقة التعريب للمقياس العربي لمضمون المقياس العالمي المأخوذ عنه (أي المقارنة لمعرفة ما هو الواجب توافره في هذا المقياس).

(الروسان فاروق، دراسات وأبحاث في التربية الخاصة، 2000، ص 45)

5. اعتماداً على ما تم الاطلاع عليه من الأدب التربوي في هذا المجال ، ثم القراءات المتنوعة بين المقاييس العالمية والعربية ، من الممكن البدء بعمل مقياس لصعوبات التعلّم خاص بالبيئة القطرية ، وذلك باتباع الخطوات التالية :

عمل مسودة أولى لمقياس صعوبات التعلّم خاص بالبيئة القطرية ، بمعنى آخر النسخة الأولية التجريبية الأولى ، وذلك اعتماداً على

- الملاحظة الميدانية.
- الدراسات الميدانية.
- المقابلات العيادية.
- الأدبيات التربوية المتواترة حول هذه الإعاقة.
- المؤتمرات والورش التدريبية والمحاضرات في هذا المجال .

حيث تتضمن هذه المسودة الأبعاد الرئيسية التي يجب أن تكون موجودة في المقياس، كما في حالة صعوبات التعلّم ، قد تكون هذه الأبعاد تتعلق بـ:

الاستيعاب، اللغة ، المعرفة العامة، التناسق الحركي، البعد الاجتماعي والشخصي مثلاً ، أو أي أبعاد أخرى

يرى الباحث المطور للمقياس أنها ضرورية لسلامة المقياس ، وحسب نظرته الشخصية، فإن هذه الأبعاد تحقق قياس صعوبات التعلّم لدى الأفراد من ذوي صعوبات التعلّم .

وكذلك يحدد مطور المقياس عدد الفقرات التي تتضمنها الأبعاد المذكورة أعلاه ، حيث قد تتضمن المسودة الأولية ، خمسة أبعاد ، ومائة وعشرون فقرة ، وللباحث حرية التعبير وترجمة هذه الأبعاد إلى فقرات ، موضحة لهذه الأبعاد ، مثال ذلك:

(البعد) ـ الاستيعاب:

(الفقرات) ـ فهم معاني الكلمات

ـ اتباع التعليمات

ـ المحادثة

ـ التذكر.

(القحطاني محمد، 1421هـ، ص 63)

ثم يبدأ الباحث في بناء الجمل الموضحة لهذه الفقرات ، وذلك حسب التدرج الذي يراه هذا الباحث ، والذي قد يكون بالشكل التالي

- صعوبة شديدة جذاً
- صعوبة شديدة
- المستوى المتوسط
- المستوى العالي
- مستوى عالٍ جداً .

وهذه الجمل في مثالنا هذا قد تكون بالشكل التالي:

(البعد) أولاً : الاستيعاب

(عنوان الفقرة) 1. فهم معاني الكلمات : .

(جمل تعبِّر عن الفقرة) 1. قدرته على الفهم متدنية جداً

2. يصعب عليه فهم معاني بعض الكلمات ، كما انه لا يفهم مفردات من مستوى صفه؛

3. يفهم / يستوعب الكلمات المناسبة لمستواه العمري ، أو هي في مستوى صفه

4 . يستوعب كلمات من مستوى أعلى من مستوى صفه وعمره

5. يبدي قدرة عالية جداً على فهم الكلمات التي هي أعلى من مستوى صفه وعمره ، كما انه يستوعب المفردات المجردة .

وبذلك تكون هذه المسودة الأولية متسلسلة تسلسلاً منطقياً معيناً لكل فقرة من الفقرات الموضحة لأبعاد المقياس المزمع تطويره للمجتمع القطري والخاص بصعوبات التعلّم.

(القحطاني محمد، 1421هـ، ص 63)

استشارة المختصين:

وبعد القيام بعمل بهذه المسودة ، نقوم بالخطوة الثانية ، وهي عرضها على المختصين / المستشارين ، سواء كان هؤلاء المختصون في مجالات التربية الخاصة ، أو في المجال

الطبـي ، أو فـي المجـال القيـاس النفسـي ، أو فـي المجـال اللغـوي ، أو أي مخـتص نحتـاج لاستشارته ، حيث تتم قراءة هذه المسودة ، ومن ثَم يبدون رأيهم بهذه المسودة ، وملاحظاتهم علـى مـا ورد فيهـا ، ويبينـون نقـاط قـوة ، ونقـاط ضـعف مـا تـم الاطـلاع عليـه مـن مـواد هـذه المسـودة ، ومـن الممكـن القيـام بتغييـر المسـودة عـدة مـرات حتـى يـتم الوصـول والاتفـاق فـي المجمـل علـى عـدد مـن النقـاط الخاصـة بالموضـوع المـراد تطـويره ، وهـو كمـا ورد لـدينا فـي السؤال موضوع صعوبات التعلّم ، الاتفاق بين كلاٍ من مطور المقياس والمختصين ، وذلك حتى أصل لصورة مكتملة لصعوبات التعلّم.

التقنين:

ويتم تقنين هذا المقياس ، وهي الخطوة الأخيرة قبل توفير هذا المقياس للمتخصصين في هذا المجال ، وبالأخص في مجال القياس والتشخيص ، والمتخصصين في القياس النفسي ، أو للعاملين والمهتمين في هذا المجال ، وهذه الخطوة الأخيرة ، تتمثل بالتقنين ، وذلك بعد أخذ الملاحظات ، نعمل على تطبق هذا المقياس على أكبر شريحة ممكنة ممثلة للمجتمع المراد تقنين المقياس له ، وهو المجتمع القطري كما في مثالنا هذا ، حيث من الممكن أن يتم تقسيم المجتمع لشرائح متعددة لابد من تمثيلها بشكل وافي أثناء عملية التقنين ، وذلك بالطبع ، حسب الإعاقة / الصعوبة التي يقيسها المقياس ، والفئة العمرية التي يقيس قدراتها، فيجب تمثيل المجتمع بجميع فئاته ، والفئات العمرية التي يقيسها المقياس ، يجب أن تمثل في العينة العشوائية المختارة ومن الجنسيين ، ذكور وإناث ، جنسيات مختلفة ، طبقات مختلفة ، أصول مختلفة ، وفي جميع الفئات الممثلة في المجتمع ، كفئة المدينة والبادية ، أو حسب المناطق التعليمية المختلفة في الدولة، بحيث تمثل جميع مناطق الدولة .

وبعد التحقق من تمثيل العينة لفئات المجتمع ، وتطبيق المقياس المقترح على هذه العينة، بمعنى أن نختبر هذا المقياس ، وهل يحقق الصفات السيكومترية للمقاييس المعترف بها ، من الصدق والثبات وقابلية الاستخدام ، نكون بذلك قد وصلنا للمرحلة الأخيرة من مراحل إعداد المقياس للتطبيق والاعتراف به كمقياس فاعل في هذا المجال ، ولهذه البيئة على وجه الخصوص.

(القحطاني محمد، 1421هـ، ص 64)

وبذلك يصبح هذا المقياس مكتمل ، ويصاغ بصورته النهائية ، بحيث يكون جاهز

للتوزيع على جميع المؤسسات المختصة ، وجاهز للاستعمال .

وهذا الأسلوب هو الآلية المتبعة في إعداد وتنفيذ جميع أنواع المقاييس ، وفي جميع أنواع الإعاقات والصعوبات المراد الوصول لها للبيئات المختلفة . "

(بالرجوع لمحاضرات مادة / الكشف المبكر للإعاقة – ربيع 2002 للدكتور / تيسير صبحي)

البدائل التربوية لذوي صعوبات التعلّم :

" إن تخطيط البرامج التربوية وتنفيذها يتطلب توفير بدائل تربوية لذوي صعوبات التعلّم، وهي من الأكثر

تعقيداً إلى الأقل تقييداً ، تقسم إلى :

1. مراكز التربية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.
2. الصفوف الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم في المدرسة العادية.
3. دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في الصفوف العادية في المدرسة العادية .

أولاً : المراكز (المدارس) الخاصة بصعوبات التعلّم:

وهي مختصة بمن يعانون من مشاكل تعليمية أو انفعالية شديدة ويجدون صعوبة في التفاعل مع المدرسة العادية بالتالي من الممكن لهم أن يحضروا إلى هذه المراكز أو المدارس الخاصة بدوام جزئي أو كامل.

وهنا يتم مراعاة شدة المشكلة ، التكلفة المترتبة على العائلة ، النقل والمواصلات ، درجة العزل أو التقييد ، الظروف المنزلية ، رغبة الأهالي في هذا النوع ن المدارس .

ثانياً : الصفوف الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم في المدارس العادية :

يجب أن يكون هذا البرنامج عالي التنظيم يكاد يخلو من المشتتات يحتوي عدد قليل من الطلاب ما بين 8 – 12 طالب حيث يقوم معلم مؤهل للتعليم الخاص ومساعد معلم بالتدريس ويقضي هؤلاء الطلاب معظم وقتهم في هذا الصف ، ويجب أن يكون هذا البديل لذوي الصعوبات الشديدة ، وقد أثبتت الدراسات أن نتائج ذوي صعوبات التعلّم في هذا الصف أفضل مما كانت عليه في الصفوف العادية.

(القحطاني محمد، 1421هـ، ص 64)

ثالثاً : دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في الصفوف العادية في المدرسة العادية :

حيث يتعلم هنا الأطفال ذوي صعوبات التعلّم مع العاديين في الصفوف العادية ، وهذا البديل هو من أحدث البدائل التي يتم التوجه له ، حيث أنه الأقل تقيداً من بين البدائل الأخرى . ومهما كان شكل البديل التربوي لذوي صعوبات التعلّم ، فإن إعداد البرامج التربوية هي الأساس الأول في تلك البدائل.

(الروسان فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، 2001، ص 134)

أساليب تدريس ذوي صعوبات التعلّم

(القراءة / الكتابة / الحساب):

"قد تحد الإعاقة من قدرة الطالب على التعلّم من خلال طرائق التدريس العادية ، مما يستوجب تزويده ببرامج تربوية خاصة تتضمن توظيف وسائل تعليمية وأدوات وأساليب مكيفة ومعدلة.

"ماذا نعني بطرائق أو أساليب التدريس (بشكل عام)؟.

إن طريقة التدريس : هي الكيفية التي يتم بها تعليم المحتوى للطلبة .

ومثال على ذلك من الممكن أن نستخدم الأسلوب التالي ، وهو :

استراتيجيات التعليم العلاجي

1. التدريس المباشر :-

ويقوم على الخطوات التالية :

- وضع أهداف محددة واضحة ليعمل الطلاب على تحقيقها .
- صياغة وترتيب الأنشطة التربوية في خطوات متسلسلة .
- إتاحة الفرص لاكتساب المهارات الجديدة .
- تقويم وتقديم التغذية المرتدة الفورية لتصحيح المسار التعليمي للتلميذ أولاً بأول.

2. التعلم الإيجابي أو الفعال :-

ويستند إلى الإجراءات التالية :

- تشجيع التعلم التفاعلي بين التلميذ والبيئة ومادة التعلم .
- الاستناد إلى الخبرات السابقة للتلميذ عند تقديم المادة التعليمية الجديدة .
- إعداد الطالب ذهنياً وفكرياً ودافعياً في عملية التعلم .
- تشجيع التلميذ على الاندماج في عملية التعلم .

(الخطيب جمال وآخرون، المدخل إلى التربية الخاصة، 1997، ص 101)

3 . أسلوب النظم :-

وهو نشاط تعليمي يشكل نطاقا له مكوناته وعناصره وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف

المحددة وهو يتألف من أربعة أجزاء :

- المدخلات Inputs
- العمليات Processes
- المخرجات Outputs
- التغذية المرتدة Feed Back

وبكل هذه النقاط السالفة الذكر نجد أن مدارسنا بحق وبكل ما أوتيت من جهد وعزم ترقى كل يوم عن الآخر بتكاتف الجهود وتضافرها مسئولين ومعلمين وأولياء أمور جميعهم نحو تحقيق هذه الأهداف السامية التي يمكن من خلالها تأهيل أجيال المستقبل لنمنحهم وسام خدمة هذا الوطن الذي يقدم الكثير من أجل الوصول بالطالب إلى أرقى مستويات العلم والمعرفة.

وفيما يلي سنركز على الجوانب الثلاث المهمة التي يظهر بها أطفال ذوي صعوبات التعلّم مشاكل ، وهي الجوانب التي يركز عليها التعريف التربوي لفئة صعوبات التعلّم، وهي: القراءة ، الكتابة ، الحساب .

أولاً : أساليب تدريس القراءة

أمثلة لبعض الاستراتيجيات الهامة للتكيّف مع صعوبات القراءة من خلال بعض مهام معلّمي غرفة المصادر

1- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس VAKT

تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أو الوسائط أي الاعتماد على الحواس الأربع السمع ، اللمس ، البصر ، و الحاسة الحس حركية في تعليم القراءة . إن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسّن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها ، ويعالج القصور

المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون الآخر .

(الخطيب جمال وآخرون، المدخل إلى التربية الخاصة، 1997، ص 101)

2- طريقة فرنالد Fernald Method

تقوم طريقة فرنالد على استخدام المدخل المتعدد الحواس في عملية القراءة 0 وتختلف هذه الطريقة عن طريقة VAKT في نقطتين :

· تعتمد هذه الطريقة على أعمال الخبرة اللغوية للطفل في اختياره للكلمات والنصوص .

· اختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية و نشاطا و إقبالا على موقف القراءة .

3. طريقة اورتون- جلنجهام Orton-Gillingham

تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس و التنظيم أو التصنيف و التراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير أو الترميز و تعليم التهجي ،وتقوم على :

· ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف .

· ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف .

· ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف و أصواتها عند سماعه لنفسه أو غيره .

(الخطيب جمال وآخرون، المدخل إلى التربية الخاصة، 1997، ص 102)

برنامج القراءة العلاجية

يستخدم البرنامج مع تلاميذ الصف الأول الذين يحتلون أدنى مستوى بالنسبة لأقرانهم في نفس الفصل و يقدم لهم تعليم فردي مباشر . ومن أهم ما يميز البرنامج هو التعجيل بالتدخل المبكر خلال الصف الأول .

خطوات برنامج القراءة العلاجية :

1- قراءة المألوف Familiar Reading . يحتاج التلاميذ إلى مواد قرائية مألوفة لتنمية الطلاقة التعبيرية لديهم .

2- تسجيلات فورية موقفيه Running Records . يتم ملاحظة التلاميذ خلال قراءاتهم ، وتسجيل هذه الملاحظات في ضوء واحد أو أكثر من الأهداف التدريسية التي تحدد أو تختار بناءا على هذه الملاحظات .

3- الكتابة Writing . تقدم فرصا متعددة للكتبة و يطلب من التلاميذ سماع أصوات

الكلمات و تعميم الكلمات الجديدة ، وتنمية العلاقة من خلال الكلمات المعروفة وممارسة الوعي الفونولوجي للأصوات .

4- تقديم كتب جديدة للقراءة الأولى Introduce New Books For . First Reading . يختار الطلاب كتب جديدة بهدف استثارة تحديات جديدة لهم ، ويقرأ كل من المدرس و التلميذ بصوت مسموع من الكتاب الجديد.

برنامج علاج ضعف الفهم القرائي

يستهدف البرنامج تحسين الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع وما فوق ، من خلال الخطوات التالية :

- استخدام القاموس للبحث عن معاني المفردات أو الكلمات التي يصعب عليهم فهمها و فهم مفرداتها .

- إكساب الأطفال العديد من المفاهيم والخصائص المتعلقة بكل مفهوم و استخداماته و إعداد أو عمل صياغات لفظية أو لغوية لاستخدام هذه المفاهيم و معانيها .

- استثارة التلاميذ لطرح بعض الأفكار ثم يطلب منهم القراءة حولها ثم كتابة ملخصات لقراءاتهم حول هذه الأفكار.

(Mayes, Calhoun, & Crowell,p71, 2000)

ثانياً : أساليب تدريس الكتابة

"يجب الاهتمام بمهارات الاستعداد للكتابة ، حيث تتطلب سيطرة عقلية وتوافق بصري وعددي وتميز بصري ، بالتالي على المعلم مساعدة الطالب لتطوير هذه المهارات قبل البدء بتدريس الكتابة العقلية ، ويتم تطوير التوافق العصبي البصري عن طريق الرسم بالأصابع ، التلوين ، أما التوافق بين العين واليد فعن طريق رسم دوائر ثم نقلها وكذلك تطوير التميز البصري للأحجام والأشكال والتفاصيل ، وهذا ينمي الإدراك البصري للحروف وتكوينها عند الطالب ، ويمكن تدريب الحركات الكتابية بالكتابة على الصلصال أو الكتابة على الرمل .

1. طريقة فرنالد :

والتي أشرنا لها قبل قليل ، والتي تعتمد أسلوب متعدد الحواس لتعلم القراءة والكتابة والإملاء .

2. أسلوب أمنير:

وهو أسلوبان لتعليم الإملاء والأول يستخدم اختبار قبلي في بداية الأسبوع ثم يدرس الطالب الكلمات التي أخفق بها للاختبار البعدي ، وهو يفضل مع الطلبة الكبار الذين لديهم مهارات إملائية جيدة ، والطريقة الثانية تناسب الأصغر سنا.

3. علاج تشكيل الحروف:

هناك عدد من الإجراءات لتدريس تشكيل الحروف ، ومنها :

- النمذجة.
- ملاحظة العوامل المشتركة الهامة.
- المنبهات الجسمية.
- التتبع.
- النسخ.
- التعبير اللفظي.
- الكتابة من الذاكرة.
- التكرار.
- تصحيح الذات والتغذية الراجعة.

ثالثا: أساليب تدريس الرياضيات

هناك مبادئ عامة لتعليم الرياضيات بطريقة علاجية ، وهذه مبادئ مرنة لا تقتصر على مستوى معين في الرياضيات بل يمكن تطبيقها في أي موضوع متسلسل فيه :

أولاً : الاهتمام بتوفير الاستعداد لتعليم الرياضيات :

حيث سيوفر القاعدة لتدريس الرياضيات والتعلّم قبل الرقمي مهم وأساسي للتعلّم اللاحق ويجب تعليمه للأطفال إن كانوا يفتقرون لمثل هذه المهارات ، ومن هذه المهارات :

- المطابقة.
- ملاحظة إدراك مجموعة من الأشياء معا .
- العد الآلي.
- تسمية الرقم الذي يأتي بعد أو قبل رقم ما.

ثانياً:استخدام التسلسل الرياضي أو مبدأ الانتقال من المحسوس (المادي) إلى شبه المحسوس إلى المجرد.

ثالثا: إتاحة الفرصة للطالب للتدريب والمراجعة .

رابعاً: مراقبة أداء الطالب وتوفير التغذية الراجعة .

خامسا: تعليم التصميم.

(الخطيب جمال وآخرون، 1997، ص82)

دمج ذوي صعوبات التعلّم في المدارس العادية

مدى تحقيق الدمج لمبدأ بيئة التعليم الأقل تقيداً للطلاب من ذوي صعوبات التعلّم ، هو الهدف المنشود والغاية القصوى لهذه البرامج بمختلف أشكالها وأنواعها ،

ومدى فاعلية تجربة الدمج الأكاديمي كخطوة أولى ، في تحقيق المرحلة التالية والمنشودة كغاية نهائية ، وهي الدمج الاجتماعي ، وإيجاد أدوار إيجابية لذوي صعوبات التعلّم في تنمية مجتمعاتهم

مدرسة المستقبل مدرسة الجميع

وهي مدرسة تتصف بعدد من الشروط التي نتمنى توافرها في مدارسنا العربية ، بحيث تحقق الهدف من عملية الدمج لذوي صعوبات التعلّم ، وتكون ذات هيئة تدريسية وإدارية تحقق ما نريد تحقيقه وغاياتنا من هذا الدمج ، وتشمل هذه المدرسة عدد من الخصائص لابد من توافرها ، ومنها:

– المنهج في مدرسة المستقبل يتسم بالشمولية و المرونة فهو شامل لجميع الأطفال باختلاف قدراتهم.

وإمكاناتهم و استعداداتهم التعليمية.

– إعادة النظر في إجراءات تقييم أداء الأطفال وجعل التقييم المستمر جزءا لا يتجزأ من العملية التربوية.

– توفير سلسلة متصلة الحلقات من الدعم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حسب الحاجة بدءا بالمساعدة.

في الصف و مرورا بالمساعدة في المدرسة وانتهاءاً بالمساعدة خارج المدرسة.

– توظيف التكنولوجيا لتيسير الاتصال والحركة و التعلم.

التوصيات لمدرسة المستقبل

1– نوصي بأن يكون هناك تقييم مبدئي للكشف عن صعوبات التعلم يخضع له كل

طالب سجّل بالمدرسة.

2- كل طالب كانت نتيجة تقييمه تدل على احتمالية عالية لكونه من ذوي صعوبات التعلم يجب أن يكون تحت الملاحظة من قبل معلم فصله ، وذلك لفترة كافية للتأكد وتحويلة لغرفة المصادر.

(الخطيب جمال وآخرون، 1997، ص82)

3- أن يكون هناك غرفة مصادر يعمل فيها عددا كافيا من المعلمين المختصين في التربية الخاصة (صعوبات التعلم) يستقبلوا الطلاب المحولون من قبل معلم الفصل ، لتقييمهم ووضع الخطط التربوية الفردية الخاصة بكل طالب.

4- أن يكون كل معلم في المدرسة قد تأهل تأهيلا كافيا في مجال صعوبات التعلم من خلال المحاضرات و الدورات المختلفة مما يجعله قادرا على الكشف عن طلاب صعوبات التعلم في فصله و التعامل معهم وتقبلهم.

- معلم ذوي صعوبات التعلّم:

المعلم و أطفال ذوي صعوبات التعلم في فصل مدرسة المستقبل

"يعتبر المعلم أكثر مصادر المدرسة أهمية ، فمن المشكوك فيه أن يتحقق النجاح لأي منهج إذا لم تظهر نوعيات الأفراد العاملين و مهاراتهم المطلوبة في مجموعة المدرسين الذين يقومون بتدريسه . فالمعلم هو أكثر الفئات المهنية قدرة على تقويم مدى فاعلية المنهج و الأنشطة و الممارسات التربوية والتغير أو التقدم الذي يمكن إحرازه من خلال المنهج ، إضافة إلى ذلك أنه أكثر الأشخاص وعيا بالمظاهر أو الخصائص السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلم من حيث التكرار ، الأمد ، الدرجة ، المصدر . فالمعلم له دور رئيسي في الكشف عن صعوبات التعلم لدى الأطفال و بالتالي يسهم إسهاما فعالا في تهيئة الأسباب العلمية لاعداد البرامج العلاجية من خلال غرفة المصادر .

لقد أكد بيان سلامنكا الذي أقيم في أسبانيا عام (2000) بشأن المبادئ و السياسات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وإطار العمل في مجال تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، إلى أهمية إعداد جميع المعلمين على نحو يجعلهم عاملا رئيسيا من عوامل فلسفة التربية للجميع والمدارس الجامعة. و اقترح البيان :

1- التركيز في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على تطوير المواقف الإيجابية من

الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

2- التأكيد على أن المهارات و المعارف اللازمة لتعليم هؤلاء الأطفال هي ذاتها المهارات والمعارف المطلوبة للتعليم الجيد.

(الروسان فاروق، 2001، ص 209)

3- الاهتمام بمستوى كفاية المعلم في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عند منح شهادات مزاولة مهنة التعليم.

4- تنظيم الحلقات الدراسية و توفير المواد المكتوبة للمديرين و المعلمين ذوي الخبرة الواسعة ، ليقوموا بدورهم في دعم و تدريب المعلمين الأقل خبرة .

5- دمج برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في برامج إعداد معلمي الصفوف العادية.

6- قيام الجامعات و معاهد التعليم العالي بإجراء البحوث و تنفيذ البرامج التدريبية التي تعزز دور معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة .

7- إشراك الأشخاص المعوقين المؤهلين في النظم التعليمية ليكونوا نموذجا يحتذي به.

مهام معلم صعوبات التعلم

1. وضع خطة للقيام بالمسح الأولى لمن لديهم صعوبة في التعلم وتحويلهم إلى المدرسة التي ينفذها هذا البرنامج.

2. القيام بعمليات التشخيص والتقويم لتحديد صعوبة التعلم.

3. إعداد وتصميم البرامج التربوية الفردية التي تتلاءم مع خصائص واحتياجات كل طالب من الطلاب المستفيدين من خدمات غرفة المصادر.

4. تقديم المساعدة الأكاديمية لطلاب ذوى صعوبات التعلم حسب طبيعة احتياجاتهم.

تقديم المشورة لمعلم الفصل العادي في الأمور التي تخص طلاب صعوبات التعلم مثل:

أ- طرق التدريس.

ب- الإستراتيجيات التعليمية.

ج- أساليب التعامل مع الطالب.

د- أساليب تأدية الامتحانات .

6. العمل على تنمية المهارات الأساسية لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم مثل: المهارات السمعية ، والمهارات البصرية ، والمهارات التعليمية ، والمهارات الاجتماعية،

ومهارات التحكم الذاتي.

7. تبني قضايا الطلاب ذوى صعوبات التعلم وتمثيلهم في المجالس المدرسية.

8. التعاون والتنسيق مع الفريق المدرسي في إعداد الجداول الخاصة بكل طالب من المستفيدين من غرفة المصادر.

(الروسان فاروق، 2001، ص 209)

9. التنسيق مع المرشد الطلابي بشأن التعاون مع أولياء أمور الطلاب ذوى صعوبات التعلم من أجل تذليل الصعوبات التي يعاني منها أبناؤهم .

تكييف مناهج ذوي صعوبات التعلّم

سئل أحد السياسيين عن رأيه في مستقبل أمة فقال : (ضعوا أمامي منهجها في الدراسة أنبئكم بمستقبلها) .

تعد المناهج التربوية أحد الأمور التي تعنى بها الأفراد والجماعات والدول ليس على صعيد عصرنا الحالي بل منذ أقدم الأزمنة . فقد كان الإنسان في المجتمع البدائي يأمل دائما أن ينقل ما عرفه عن بيئته التي يعيش فيها وحياته التي يمارسها لابنه، ومع تقدم الإنسان ورقيه في سلم الحضارة أخذت منهج التربية تزداد أهمية في نظر المجتمعات، ومن ثم جهدوا في إعداد أبنائهم وصغارهم عن طريق الخبراء والمختصين لتحمل مسئولياتهم العقائدية والمفاهيم، والقيم، والعادات الاجتماعية، وبتزايد الاهتمام بالمناهج التربوية ركز كثير من المفكرين عبر التاريخ جهودهم على تحقيق مناهج تؤمن الخير والسعادة لناشئ وطنهم، ولذا كثرت الاجتهادات وتشعبت آرائهم، وتباينت نظراتهم في صياغة البرامج والمناهج، وهذا يعني أن التربية ومناهجها لها سماتها الخطيرة والفعالة في الارتفاع بقيمة الفرد، والنهوض بحضارات الأمم .

فالوظيفة الأساسية للمناهج تتمحور في تنمية الأفراد ضمن إطار قدراتهم و استعداداتهم في المجالات العقلية المعرفية ، الجسمية ، النفسية ،والاجتماعية . ومن ثم توجيه هذا النمو لصالح الجماعة من خلال بلورة أفراد قادرين على المشاركة في صنع رقي المجتمع .

إن إعادة أطفال ذوي صعوبات التعلم للصفوف بما يسمى (التعليم الجامع / الدمج) يتطلب اهتمام خاص بتحليل قضايا المنهاج و التوقعات التي يرسمها للمتعلمين ، و تكييف المنهاج على نحو يسمح بتلبية الاحتياجات التعلمية الفردية لأطفال ذوي الاحتياجات

الخاصة . وهذا التكييف يعرف (بالخطة التربوية الفردية) وهي المنهاج بالنسبة لأطفال ذوي صعوبات التعلم .

(الروسان فاروق، 2001، ص 201)

إن المنهاج العام مدعما بالوسائل والأدوات المساعدة ساعد التوجه المعاصر نحو الدمج أو ما يعرف باسم (المدرسة للجميع) و جعل ليس فقط أطفال صعوبات التعلم قادرين على الاستفادة من المنهاج العادي بل إن حتى الأطفال المعوقين يمكن لهم الاستفادة من المنهاج العادي إذا توفر لهم قليل من الدعم الخاص .

ماذا نقصد بالدعم الخاص ؟

يتحقق الدعم الخاص لأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدرسة بالتركيز على عنصرين أساسيين

هما :

1- المعلم.

2- غرفة المصادر .

كيفية إعداد المناهج لفئة ذوي صعوبات التعلّم :

يمكن لهذه الفئة التماشي مع المناهج المعدة للأطفال العاديين ، ولكن أن يكون موازى لها برامج علاجية حسب الحالات بالإضافة إلى مدرسين مدربين على العمل مع هذه الفئة – كما إن طرق التدريس لها أسلوب معين وتشمل ما يلي :

1- السير بخطوات بطيئة وبجمل صغيرة في الشرح.

2- التكرار المنوع.

3- شغل كل الحواس في نقل الخبرة.

4- التدرج من البسيط إلى الصعب.

5- التدريب المستمر على فترات منظمة وغير متباعدة.

6- الواقعية وربط المعلومات بواقع الطفل.

7- تبسيط المفاهيم المجردة حتى تصبح ذات دلالة ومعنى.

8- مراعاة الفروق الفردية تعليم فردى).

9- تنمية الدافعية للتعلم؛

10- تنمية القدرة على الاعتماد على النفس. (الروسان فاروق، 2001، ص 210)

الخطة التربوية الفردية:

بناءً على المعلومات السابقة حول التلميذ يجب إعداد خطة تربوية فردية لكل تلميذ يتلقى خدمات البرنامج مبنية على نقاط القوة والاحتياجات الأكاديمية وغير الأكاديمية مع الأخذ بالاعتبار الخلل في المهارات النمائية إن وجد، وتزويد ولي أمر التلميذ ومعلمه في الفصل بصورة من الخطة التربوية الفردية، مع مراعاة التالي:

1-المعلومات الأولية عن التلميذ والتي تشمل على: اسم التلميذ، الصف، عمره، المادة، اسم المدرسة، العام الدراسي، المستوى الفعلي للتلميذ، أسماء المشاركين في الخطة.

2- جدول حصص التلميذ في غرفة المصادر.

3- نقاط القوة ونقاط الاحتياج ويراعى التالي عند كتابتها :

أ. يجب أن تكون نقاط الاحتياج مبنية على نتائج التلميذ في اختبارات التشخيص الأكاديمية.

ب. يجب مراعاة تسلسل نقاط الاحتياج حسب تسلسل المهارات للمنهج الدراسي وكذلك تدرجها من حيث الصعوبة.

ج. التركيز على نقاط القوة داخل نقاط الاحتياج والتي لها علاقة بنقاط الضعف، فمثلاً نقاط احتياج:(قراءة الأعداد ابتداءً من أربعة أرقام وحتى سبعة أرقام)نجد أن هناك نقاط قوة وهي: (قراءة الأعداد ابتداءً من رقم واحد وحتى ثلاثة أرقام).

د. معرفة نقاط القوة عند التلميذ إن وجدت عن طريق الاختبارات التي تقدم له، فالتلميذ لا يتوقع منه معرفة قراءة الأعداد المكونة من رقم واحد وحتى ثلاثة أرقام بدون تقديمها له على شكل اختبار.

هـ. حصر النقاط الأكاديمية فقط، أما النقاط الأخرى فسبق التطرق لها في مرحلة جمع المعلومات وتقديم الاختبار النمائي.

(الروسان فاروق، 2001، ص 211)

4 -الأهداف التربوية :

يعرف الهدف التربوي بالتغيير المراد استحداثه في سلوك المتعلم، أو فكره، أو وجدانه وتنقسم الأهداف التربوية إلى ثلاثة أقسام:

1- الأهداف بعيدة المدى:

هي أهداف شاملة طويلة المدى، تحدد المطلوب من التلميذ في نهاية الخطة أو العام الدراسي ويجب مراعاة التالي عند صياغتها :

أ. تحديد المهارات ذكراً.

ب. معيار الأداء المقبول ويكون بالنسبة المئوية أو غيرها حسب نوع المهارة.

ج. التاريخ المتوقع لتحقيق الهدف.

فعلى سبيل المثال:

(أن يتمكن التلميذ من مقارنة الأعداد وإجراء عمليات الجمع و الطرح بنسبة إتقان 80% ،ويتحقق الهدف بتاريخ 2 / 2 /1 2004 م تقريباً). (الصياغة حسب أسلوب المعلم)

2- الأهداف قصيرة المدى: وتشكل بمجموعها الأهداف التربوية، وتترجم الأهداف التربوية قصيرة المدى إلى أهداف تدريسية.

ويجب مراعاة التالي أثناء صياغة الأهداف قصيرة المدى :

ب. تحديد المهارات كماُ ونوعاً ولا يمكن جمع مهارتين مختلفتين في هدف واحد (يجب أن لا يكون الهدف مركباً).

ب. أن يحتوي الهدف على فعل إجرائي(يحل، يقرأ، يقارن)

ج. أن يكون الهدف قابلاً للقياس بوضع معيار للأداء المقبول يكون بالنسبة، أو بالكم، أو بالحكم،

مثال على ذلك(بنسبة 8 إلى10،أو ثمان كلمات من أصل عشر كلمات، أو بدون أخطاء)

د. التاريخ المتوقع لتحقيق الأهداف.

هـ. كيفية قياس الهدف.

(الروسان فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، 2001، ص 142)

مثال(1)

(أن يقارن التلميذ بين الأعداد مستخدماً علامة(<،>) ابتداءً من ثلاثة أرقام وحتى خمسة

أرقام بنسبة 8 إلى10،عند إعطائه أي عشرة أعداد مكتوبة على ورقة، ويتحقق الهدف بتاريخ 25 / 3 / 2004 م تقريباً). (الصياغة حسب أسلوب المعلم)

3- الهدف التدريسي : هو عبارة تصف ما يتوقع أن يكتسبه التلميذ من مهارات أو معلومات في نهاية

فترة محددة كدرس واحد.

ويجب مراعاة التالي أثناء صياغة الأهداف التدريسية :

أ-تحديد المهارة كماً ونوعاً ولا يمكن جمع مهارتين في هدف واحد(يجب أن لا يكون الهدف مركباً).

ب-أن يحتوي الهدف على فعل إجرائي(يحل، يقرأ، يقارن)

ج-معيار الأداء المقبول.

د-التاريخ المتوقع لتحقق الهدف.

هـ-كيفية قياس الهدف.

مثال(1)

(أن يقارن التلميذ باستخدام علامة(>،<)بين الأعداد المكونة من ثلاثة أرقام عن طريق مقارنة ثمانية أعداد من أصل أي عشرة أعداد تعطى له مكتوبة على ورقة ويتحقق الهدف بتاريخ 4 / 3 / 2004 م تقريباً). (الصياغة حسب أسلوب المعلم)

ملحوظات هامة:

1. يفضل أن لا تتجاوز الأهداف قصيرة المدى لكل هدف بعيد المدى سبعة أهداف قصيرة، ولكن كثافة التدخل المبنية على احتياجات التلميذ هي الأساس في عدد الأهداف.

2. الأهداف التدريسية لا يفصلها أي إجازة، وإن حدث ،يجب إعادة الأهداف من البداية.

3 . تقيّم الأهداف قصيرة المدى التدريسية مع نهاية كل هدف وقبل الانتقال إلى الهدف الذي يليه، وتدون الملحوظات اليومية لكل تلميذ مع تقويم التقدم الحاصل له، والتعديل في الخطة حسب الاحتياج.

4.تحتوي الخطة التربوية الفردية على أهداف بعيدة مدى وأهداف قصيرة مدى موزعة زمنياً بالتواريخ، أما الأهداف التدريسية فلا تكتب إلا عند الشروع في تدريس الهدف قصير

المدى، وتكون ضمن الخطة الفردية التدريسية المتفرعة من التربوية.

(الروسان فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، 2001، ص 142)

5 .عند اختلاف التاريخ المتوقع عن التاريخ الأساس فلا يعتبر ذلك مصدر قلق للمعلم حيث أن غياب التلميذ أو المعلم ووجود الاختبارات وزيادة الحصص الإضافية التي تعطى للتلميذ تكون سبباً في اختلاف التاريخ المتوقع عن الأساس، ولكن يجب عل المعلم تحري الدقة أثناء توزيع التواريخ زمنياً، وعلى المعلم توثيق أسباب غياب التلميذ عن البرنامج في الخانة المخصص لها في ورقة التحضير، ونموذج التواصل.

6 .قد يستغرق تحقيق الهدف التدريسي لظروف ما، حصة دراسية أخرى، فإن حدث ذلك، على المعلم أن يقوم بتدوين اليوم والتاريخ للحصة الأخرى في خانة الملحوظات، والتقويم يكون في النهاية عند إتقان المهارة مع كتابة الملحوظات والتوصيات والتعديل حسب الاحتياج.

7 .عند تحقق الأهداف قصيرة المدى التدريسية يدون تاريخ التحقق مباشرة في خانة الأهداف مع عدم تعديل التاريخ المتوقع والذي سبق إعداده أثناء تنفيذ الخطة.

8 . الهدف قصير المدى لا يتم تقويمه بعد آخر هدف تدريسي مباشرة، وإنما يتم ذلك بعد فاصل زمني لا يقل عن يوم مع كتابة الملحوظات والتوصيات والتعديل حسب الاحتياج.

9 . لابد من تحقيق المهارات الأساس (التأسيسية) قبل الانتقال إلى مهارات أخرى، أما المهارات الفرعية فبالإمكان تعديل الهدف بتخفيض نسبة الإتقان في الخطة وتجاوزه إلى هدف أخر وذلك عند فشل محاولة تغيير طريقة التدريس أو الهدف السلوكي أو زيادة المدة الزمنية المخصصة للهدف.

(الروسان فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، 2001، ص 143)

غرفة المصادر:

ماذا نقصد بغرفة المصادر؟

نعني بغرفة المصادر، نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للتلميذ تربيته وتعليمه بشكل فردي يناسب خصائصه واحتياجاته وقدرات وتعتبر هي البيئة المناسبة لذوي صعوبات التعلم في حين أنها تفسح المجال أمامه ليتعلم في الفصل العادي المعلومات والمهارات الأكاديمية فحسب ، بل التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين اللذين يعتبران

عنصران من أهم عناصر مقومات الحياة الاجتماعية السليمة فمن أهم الأسس التي تبنى عليها برامج غرفة المصادر أن يقضي التلميذ نصف يومه الدراسي على الأقل مع زملائه في الفصل العادي.

فهي غرفة خدمات خاصة تخصص في المدرسة تقدم خدمات تربوية خاصة لأطفال ذوي الصعوبات التعلّمية الذين يعانون من اضطراب واحد أو أكثر في العمليات الإدراكية المعرفية مما يؤدي إلى إخفاق الطفل في بعض المقررات الدراسية . ان أهمية غرفة المصادر تكمن في أنها تعطي الحق لأطفال ذوي الصعوبات التعلمية في الحصول على فرص تعليمية متكافئة دون التعرض للاحباطات والمحاولات غير الناجحة التي تجعلهم أقل قبولا لدى مدرسيهم وأقرانهم وربما أبويهم حيث يدعم فشلهم المتكرر اتجاهاتهم السالبة نحوهم.

ولتوضيح المستلزمات المكانية و البشرية ونوعية الخدمات المقدمة في غرفة المصادر، سنعرض تجربة (مدارس المشرق الأهلية) بالأردن. غرفة المصادر في مدارس المشرق يعمل فيها فريق من المعلمين المختصين في التربية الخاصة، يحول إليهم الطالب من قبل معلم الفصل. ويخضع الطالب في غرفة المصادر لتقييمات مختلفة لتحديد نوع الصعوبات التي يعاني منها الطالب، ودرجتها، ومدى تأثيرها على بقية المواد الدراسية، ومن ثم وضع خطة تربوية فردية لكل طالب يحدد فيها كيفية تنمية المهارات العقلية المعرفية والتي تؤثر بدورها على المواد الأكاديمية . فغرفة المصادر هناك ليست مكان يتلقى فيه الطالب دروس خصوصية أو دروس للتقوية للمواد التي يواجه صعوبة فيها، بل هي المكان الذي يعمل فيه المعلم المختص مع الطالب على المهارة ذاتها والتي تؤثر على تحصيله في المادة الأكاديمية.

(الروسان فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، 2001، ص 143)

أقسام غرفة المصادر:

تقسم غرفة المصادر إلى أقسام مختلفة كل قسم مسؤول عن تنمية مهارة معينة ،ومن ثم يقسم الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعلمية إلى مجموعات متجانسة من حيث نوع الصعوبة وحدتها بصرف النظر عن المرحلة الدراسية للطالب. وأقسامها هي :

1- قسم لتنمية مهارات القراءة.

2- قسم لتنمية مهارات الكتابة.

3- قسم لتنمية المهارات الخاصة بتعلم الرياضيات.

4- قسم للتعليم المنفرد.

أثاث غرفة المصادر:

1- طاولة كبيرة في كل قسم تتسع من (3-4) طلاب.

2- حواجز متحركة تحجز كل قسم على حدا.

3- خزائن لكل قسم لحفظ الوسائل التعليمية الخاصة به.

4- خزينة إلى جانب مدخل غرفة المصادر لحفظ ملفات الطلاب.

5- مقاعد منفردة للتعليم الفردي.

أنواع الخدمات المقدمة لطالب ذوي صعوبات التعلم من قبل غرفة المصادر:

1- خدمات مساندة للطالب تقدم له من خلال تواجده بالفصل مع زملائه ، بحيث يتم التنسيق بين معلم المادة و معلم غرفة المصادر ليتواجد معلم غرفة المصادر أثناء المادة التي يعاني الطالب من صعوبة.

2- خدمات تقدم للطالب من خلال تواجده في غرفة المصادر حسب الجدول الخاص به.

إرشاد أسر ذوي صعوبات التعلّم

لابد من وجود تعاون وثيق بين الآباء والمعلمين لتعزيز التعلّم في المدرسة والبيت، حيث يساعد هذا التعاون في تخفيف الكثير من المشكلات التي تنشأ خلال مرحلة التقدم التربوي للطفل، فالطفل الذي يعاني من صعوبات التعلّم وأسرته بحاجة إلى مساعدة بهدف المحافظة على العلاقات والبناء الأسري وزيادة فهم أفراد العائلة للطفل وقبولهم لصعوبات التعلّم التي يعاني منها.

مشاركة أسر ذوي صعوبات التعلّم:

بعض الباحثين شجعوا فكرة مشاركة أولياء الأمور في كل مرحلة من مراحل العلاج، ابتداءاً من مرحلة التعرف إلى مرحلة التقسيم، ويكون ذلك من خلال ما يأتي:

1. مرحلة التعرف:

ويكون دورهم من خلال ملاحظاتهم للإشارات المبكرة لصعوبات التعلّم ، والوعي بالخدمات التي ينبغي أن تقدم لهم.

(الروسان فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، 2001، ص 143)

2. مرحلة القياس:

ويكون دورهم من خلال جمع البيانات عن الطفل في المنزل وتقديم المعلومات التي تتعلق بالقياس.

3. مرحلة اختيار البرامج :

حيث يشارك الوالدين في اختيار البديل التربوي المناسب للطفل ، وفي وضع الأهداف التي تتضمنها خطة الطفل التربوية الفردية.

4. مرحلة التنفيذ:

وهنا يشارك الآباء في الأنشطة المدرسية، وقد يتطوع لمساعدة المعلم في المدرسة، وقد يشاركوا بالأنشطة المعتمدة على المنزل.

5. مرحلة التقييم:

حيث يزود الآباء المعلمين بمعلومات أساسية تتعلق بمدى تقدم الطفل في المهارات الأكاديمية التي يتعلمها وأيضاً المهارات السلوكية.

تكيف الوالدين:

لا توجد أسرة تكوين متهيئة لاستقبال طفل يعاني من صعوبات تعلميه ، فالآباء والأمهات يتوقعون أن يكون لديهم أطفال لا يعانون من مشاكل منذ البداية.

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على كيفية تأثر العائلة بوجود طفل ذوي احتياجات خاصة من مثل خصائص الإعاقة و طبعتها وشدتها وخصائص العائلة والخصائص الشخصية لكل فرد من أفراد العائلة بالإضافة إلى التحديات التي تواجهها العائلة.

إلا أنه يجب التأكيد على أن كل أسرة تختلف عن الأخرى في نوع ردود الأفعال وحدتها واستمراريتها . حيث تتراوح ردود الأفعال بين مشاعر الحزن والأسى ولوم النفس، والشعور بالذنب والغضب والإنكار.

وعملية تكيف الأهل تتضمن النقاط التالية:

الإحساس بالمشكلة.

الوعي بالمشكلة.

مرحلة البحث عن السبب.

(الروسان فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، 2001، ص 144)

مرحلة البحث عن العلاج.

قبول الطفل.

ماذا يريد الآباء من الأخصائيين:

1. توفير المعلومات الخاصة بصعوبات التعلّم، ومساعدة الآباء على الفهم ومراعاة مشاعرهم فيما يتعلق بمشاكل أطفالهم.

2. التنسيق بين البيت والنشاطات المدرسية.

3. مساعدة الأهل على إدراك أن السلوك الظاهر مهم في علاج الصعوبة التي يعاني منها الطفل ، فالآباء بحاجة ماسة لأن يكونوا مهيئين لهذه التغيرات ، وان يتم تزويدهم بالاقتراحات لمساعدتهم في أن يتعاملوا معه.

4. مساعدة الآباء على تطوير الاستقلالية لدى أبنائهم.

5. توضيح أساليب العناية الأساسية لكلا الوالدين ، بحيث يصبحا أكثر قابلية للتفكير بواقعية حول احتياجات طفلهما والعناية التي يحتاجها.

6. الحصول على الدعم والتعزيز المتواصل من قبل المرشدين ، بحيث تزود الأسرة بالعناية الشاملة المتكاملة والمساعدة على التكيف.

استراتيجيات إرشاد أسر ذوي صعوبات التعلّم:

تساعد برامج الإرشاد الآباء في التعامل مع مشاعرهم، فهذه البرامج يتم تنظيمها بناء على طبيعة العائلة ومشاكل الطفل، وهي:

1. علاج فردي : ويكون للطفل وحده، في حالة صعوبة تواجد الأبوين معه (الآباء المدمنين ، الكحوليين، الذهانيين، والذين يرفضون الطفل رفضاً باتا.

2. العلاج الجماعي للآباء والأمهات: وذلك للذين يرغبون في الاستفادة من تجارب غيرهم في حل المشكلات الأساسية.

3. علاج الطفل والوالدين بشكل منفصل: وذلك في الأسر التي فيها العلاقات متوترة، ويكون من غير المفيد إرشاد الطفل وأبويه سويا.

4. علاج الطفل ووالديه سوياً : وهذا يكون للأسر التي يمكنها أن تشارك المعالج دون أي نزاعات أو توتر.

(الروسان فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، 2001، ص 144)

2- عسر القراءة :

1.2- ماهية العسر القرائي:

نظرا لتعقد اضطراب العسر القرائي من جهة ولتباين مشارب الباحثين من جهة أخرى، فالمتصفح للتراث النظري الخاص بالاضطراب يجد تحديدات مفاهيمية متنوعة قد تتفق وتختلف فيما بينها حسب المنطلقات النظرية لأصحابها وفيما يلي سنحاول انتقاء بعض منها وعرضها قصد مناقشتها وتحليلها وذلك بالتطرق بداية التعاريف القاموسية ثم التعاريف من الدراسات السابقة كما يلي:

1.1.2- التعاريف القاموسية:

- **تعريف القاموس النفسي لسيلامي (Norbert Sillamy, 1998)**

عرف "سيلامي" العسر القرائي على أنه "اضطراب اكتساب القراءة"

.(Norbert Sillamy, 1998, P 88)

جاء تعريف"سيلامي" عاما وشاملا وهذا ما يزيد من غموض الاضطراب حيث اكتفى بتحديده على أنه اضطراب مكتسب عند تعلم الطفل القراءة.

- **تعريف بلاش Dictionnaire fondamental de psychologie (Blach)**

حدد "بلاش" العسر القرائي على أنه "جملة من الصعوبات الخاصة التي تعترض الطفل عند تعلمه القراءة"

.(Blach, P 396)

يمكن توضيح "العسر القرائي"حسب تعريف "بلاش" من خلال النقاط الآتي ذكره:

- العسر القرائي واحد من الإعاقات القرائية.
- العسر القرائي جملة من الصعوبات النوعية الخاصة.

- **تعريف معجم علم النفس و التربية:**

"تعطل القدرة على قراءة ما يقرأ جهراً أو صمتاً أو فهمه وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب في النطق".

(نافذة التربية، 2002، ص 09)

لم يعتبر(معجم علم النفس والتربية) العسر القرائي اضطرابا بل اعتبره تعطل القدرة على القراءة (الجهرية، الصامتة)، وكذا الفهم كما أنه استثنى عيوب النطق كأسباب مباشرة للعسر القرائي نرى أن(معجم علم النفس والتربية) أغفل عزل باقي العوامل الأخرى لتشخيص أكثر دقة (عيوب سمعية، بصرية، أمراض نورولوجية، ملائمة المناخ المدرسي، اضطرابات سيكو إنفعالية مع ضرورة توفر ذكاء متوسط للتلميذ)

- **تعريف حامد عبد السلام زهران:**

«اضطراب القراءة وعدم القدرة على القراءة»

(نصرة جلجل، 1995 ، ص12)

نرى بأن "حامد عبد السلام زهران" جاء بتحديد أوسع لـ "العسر القرائي" مقارنة بتعريف " معجم علم النفس و التربية" حيث أنه اعتبر أن العسر القرائي يشمل:

- عدم القدرة على القراءة.
- اضطراب القراءة.

غير أنه لم يوضح التباين بين الأمرين زِد على ذلك أنه أغفل معايير الضبط التشخيصية فكان بذلك تعريفه عاماً.

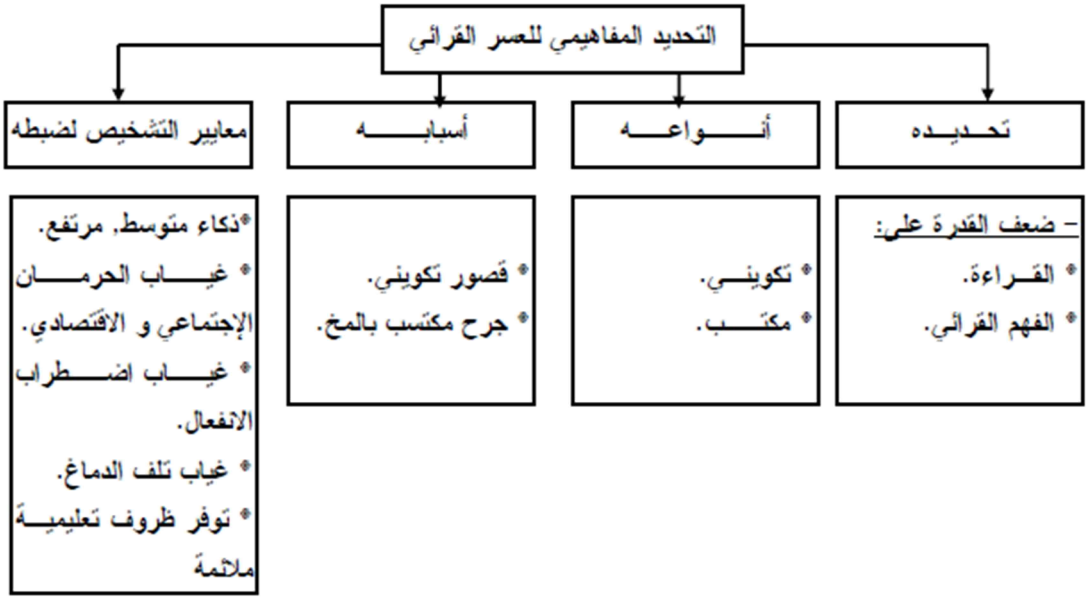
- **تعريف موسوعة مكميلان الأسرية(Macmilan family encyclopedia):**

«إن العسر القرائي يشير إلى قدرة ضعيفة لقراءة أو فهم ما يقرؤه الفرد ,بسبب قصور تكويني أو جرح مكتسب بالمخ وهي تتراوح من قصور بسيط إلى قصور كلي لعدم القدرة على

القراءة ويستخدم المتخصصون العسر القرائي النوعي للإشارة إلى عدم القدرة على القراءة . بالنسبة للشخص الذي لديه ذكاء متوسط أو مرتفع والذي لا يعزى ضعف تعلمه إلى الحرمان الاجتماعي والاقتصادي الاضطراب الانفعالي أو تلف المخ.

(نافذة على التربية،2002 ، ص 10)

نعتبر تعريف "مكميلان" الأكثر توضيحًا وتحديداً للعسر القرائي، حيث شمل: تحديده، أنواعه أسبابه، معايير التشخيص لضبطه، والتي يمكن أن نوضحها تباعًا كما يلي:



شكل رقم 01: يوضح التحديد المفاهيمي للعسر القرائي حسب "مكميلان"

غير أنه أغفل عند تحديده لمعايير التشخيص ما يلي:

- الخلو من العيوب: السمعية، البصرية، الصحة العامة، الأمراض السيكاترية.

2.1.2- التعاريف من الدراسات السابقة:

- **تعريف دومور نافات 1993 (DEMEUR NAVET).**

«الطفل المعسر قرائياً هو الذي يعاني من صعوبات في تعلم اللغة المكتوبة القراءة رغم ذكائها لعادي وتمدرسه المنتظم وخلوه من الاضطرابات الحسية السمعية البصرية» (De Meur Nave 1993, p05).

حدد الطفل المعسر قرائيًا على أنه:

- يجد صعوبة في تعلم اللغة المكتوبة. - يحضى بتمدرس منتظم.
- يمتلك ذكاءًا عادياً. - خلوه من الاضطرابات الحسية.

- **تعريف"آن فان هو" ANNE VAN HOUT 1998 :**

«العسر القرائي هو اضطراب تعلم القراءة مع ضرورة التقدير العادي للذكاء وغياب الاضطرابات السمعية أو النورولوجية وتوفر المناخ المدرسي الملائم .كما أنها تُسفر عن اضطرابات معرفية أساسية»

.(ANNE VAN HOUT, 1998, p 22) .

حددت "آن " (ANNE) العسر القرائي على أنه:

- اضطراب تعلمي قرائي - توفر الذكاء العادي.
- غياب الاضطرابات(السمعية، النورولوجية) - توفر المناخ المدرسي الملائم.
- تسفر عن اضطرابات معرفية أساسية.

بيد أنها أغفلت تحديد (السلامة البصرية، الخلو من الاضطرابات السيكاترية، السيكولوجية).

- **تعريف استيان (ÉSTIENNE)**

«هي عجز يظهر على شكل اضطراب في تنظيم اللغة وتطويرها .بمعنى عدم الكفاية الحسية والفونولوجية وكذلك تنظيم عقلي خاص»

.(ÉSTIENNE, 1980, p 387)

نتفق إلى حد كبير مع" استيان "في كون العسر عجز يظهر على شكل اضطراب في تنظيم اللغة لكننا نختلف معها كلية في كون العسر القرائي ناجم عن عدم" الكفاية الحسية

الفونولوجية "و " تنظيم عقلي خاص ."بحجة أن العسر القرائي في تحديده يستلزم سلامة كل الأجهزة الحسية، الفونولوجية النورولوجية، ملائمة الوسط الدراسي ...أما العجز القرائي الموجود في ظل المحددات – التي قالت

بها استيان –فهو عجز عادي ناجم عن تشوه أو نقص في أحد العوامل المذكورة آنفاً.

- **تعريف "ميلانيشا وآرون" (MILANICHA, ARON)**

«عدم قدرة الأطفال من ذوي الذكاء المتوسط على اكتساب مهارات القراءة الملائمة لأعمارهم ويحدث هذا العيب النمائي على الرغم من الجهود العادية التي تبذل من جانب المعلم والمتعلم»

(نافذة على التربية، 2002، ص10)

حدد "ميلانيشا وآرون" (العسر القرائي) من خلال النقاط التالية:

– انخفاض المستوى القرائي المتوقَع على المستوى القرائي لتلاميذ ذوي الصعوبة.

– توفر ذكاء عادي من ذوي العجز.

– عدم نجاعة الجهود المقدمة من قبل المعلم والمتعلم.

قد نتفق إلى حد ما مع (ميلانيشا وآرون)عند تحديد" العسر القرائي "في النقطة الأولى الثانية ونختلف معهما في النقطة الثالثة وحجتنا في ذلك وجود برامج

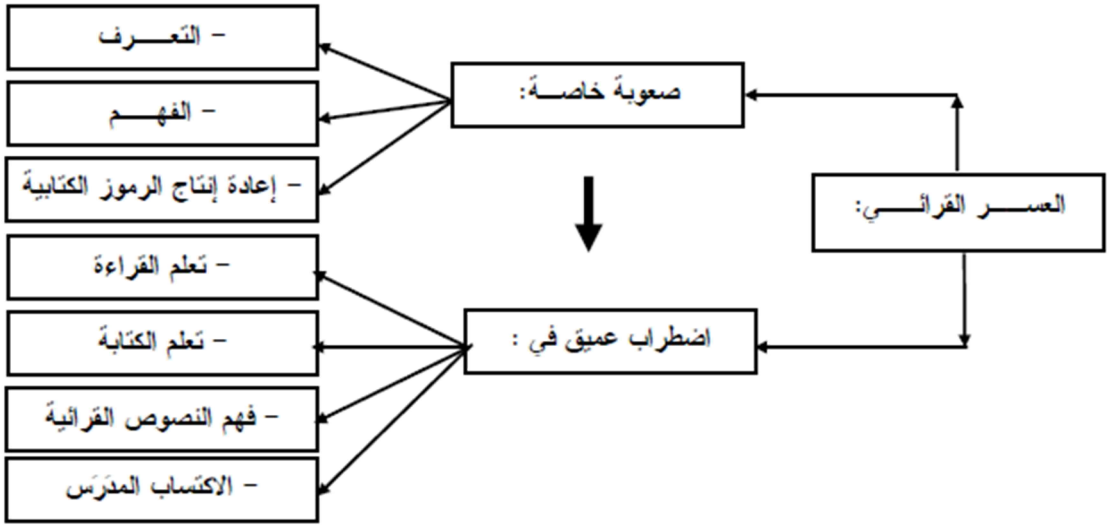
(وقائية علاجية) للتخفيف من حدة الاضطراب وتمكين التلميذ من التوافق دراسياً.

- **تعريف "برال ميسوني" (BOREL MAISSONNY)**

«العسر هو صعوبة خاصة في التعرف والفهم وإعادة إنتاج الرموز الكتابية، وهي نتاج اضطراب عميق في تعلم القراءة (ما بين 5–8 سنوات)، والكتابة وفهم النصوص القرائية واكتساب مدرسي فيما بعد»

.(BOREL MAISSONNY, 1973, p15)

يمكن أن يوضح تعريف"ميسوني "من خلال الشكل التالي:



شكل رقم 02: يوضح التحديد المفاهيمي للعسر القرائي حسب "ميسوني"

- **تعريف "سول" (SOULE) :**

«هو عرض بين العجز الآلي والعوامل الانفعالية فهو تفاعل جدلي يبدأ من الميلاد والذي لن يتوقف إلا بعد ظهور الاضطراب »

.(ÉSTIENNE, 1980, p 288)

إعتبر"سول" العسر القرائي على أنه عرض لتفاعل جدلي بين (الجانب الآلي العوامل الانفعالية)أي وجود عوامل مرسبة تظهر على شكل عرض والمتمثل رأساً في العجز القرائي فهي تعتمد في ظهورها على العوامل المهيئة، وهذا ما ذهبت إليه "استيان (ÉSTIENNE) "كونه :«اضطراب له مظهر إمراضي مقنّع لأشياء أساسية»

(ÉSTIENNE, 1982, p17)

- **تعريف" ليندجرين" (LAINDGREEN):**

«إن العسر القرائي اضطراب له تأثيرات خطيرة على النمو الأكاديمي، الاجتماعي والانفعالي لعدد كبير من الأطفال».

(نصرة جلجل، 1995، ص17)

لم يتطرق "ليندجرين" في تحديده المفاهيمي (ضبط الاضطراب، تحديد أعراضه،معيار التشخيص) كما ذهب إليه جملة الباحثين في التعاريف السابقة فقد أعطى منحى جديد تمثل

في التأثيرات الخطيرة على الناحية النمائية والمتعلقة رأسًا بـ: –النمو الأكاديمي –النمو الاجتماعي –النمو الانفعالي.

- **تعريف" كريتشلي" (CRITCHLY) 1981:**

«العسر القرائي هو صعوبة تعلم تظهر نفسها بصورة أساسية في تعلم القراءة والهجاء وكذلك في استخدام الكلمات المكتوبة في مقابل الكلمات المنطوقة والاضطراب في جوهره ليس بسبب عدم الملائمة العقلية أو نقص الفرص الاجتماعية، أو في طريقة التدريس أو عيب تكويني معروف بالمخ فهي تُمثل عيبًا نمائيًا نوعياً يميل إلى أن يقل كلما تقدم الطفل في العمر»

(نافذة على التربية،2002 ، ص11).

جاء تعريف "كريتشلي" مسايراً لجملة التعاريف السابقة أين حدد مواطن العجز(تعلم القراءة الهجاء، استخدام الكلمات المكتوبة) ثم عمد إلى إبعاد كل الأسباب للوصول لضبط تشخيصي مناسب وعلاوة على ذلك فقد أعطى تعريفه بعداً تنبؤياً لحالة العسر فكان بصيغة العلاقة العكسية بين العمر الزمني وغياب الاضطراب.

- **تعريف الكونغرس الأمريكي،1960 :**

ورد التعريف في القانون(230 –91) المطبق في (1978) بالفقرة التالية "حقوق التعلم لكل التلاميذ المعوقين " وكان نص التعريف كما يلي:

«العسر القرائي هو الفرق الدال بين مستوى القراءة والإمكانيات العقلية المقاسة ب "QI" مع ضرورة استثناء كل سبب من هذه الأسباب المؤدية لهذا الفرق والذي يمثل معياراً أساسياً للتشخيص ومن بين هذه الأسباب :اضطراب الإدراك الحسي، مشكل سيكاتيري أولي، أمراض نورولوجية، فقر العوامل الاجتماعية والثقافية في البيئة المحيطة»

.(ANNE VAN HOUT, 1998,p 23)

يمكن أن نعتبر تعريف " الكونغرس الأمريكي "الأكثر تحديداً ودقة وشمولية مقارنة بالتعاريف النظرية السابقة أما من الناحية التشخيصية فقد جاء التعريف الموالي العاشر موضحًا للعسر القرائي كما يلي:

- **التعريف الإكلينيكي التشخيصي:**

والتي عرفته الاختبارات التشخيصية كما يلي:

التأكد من خلو الإصابة في اللغة الشفهية الاكتساب المعرفي، اضطراب سيكولوجي أساسي و الذي يلزم تطبيق جملة من الاختبارات أهمها :اختبار سمعي بصري(O.R.L) اختبار عصبي ،(C.A.T, E.E.G) قياس معامل الذكاء (Q.I)

2.2- الضبط المفاهيمي للمصطلح :

اقترن مصطلح" عسر القراءة "ومصطلح" عسر الكتابة "في أذهان الكثير من الباحثين وحتى السواد الأعظم من الناس لا لشيء لأنهم كانوا يعتبرونه اضطرابًا واحداً ذو وجهين سمي فيما بعد "DYSLEXIE-DYSO GRAPHIQUE " (عسر القراءة والكتابة) هذا ما ذهب إليه "شاسجني" (CHASSAGNY) واضع هذا التصنيف والذي سماه:

"Troubles de l'apprentissage de la lecture et l'orthographe"

.(ÉSTIENNE, 1980, p 17).

وذلك حداً للجدل القائم بين من سبقوه في تحديد المصطلح بداية من"جاكسون" " JACKSON" والذي حدده بـ "ALEXIE".

.(JACKSON, 1983, p 17)

ثم تلاه" كلاباراد " (CLAPARED,1916) ليضيف مصطلحًا آخر أطلق عليه BRADY LEXIA والمعبر عن التباطئ والممثل للمشكل الفعلي للقراءة,

.(JACKSON1983, p18)

وتسايراً مع تصنيف (عسر القراءة والكتابة) (Dyslexie–dysographie) فقد حددت "إيزابيل باري" (ISABELLE BARRY2001) تعريفاً لهذا الاضطراب بقولها؛ "هو اضطراب خاص باكتساب ثم استعمال اللغة المكتوبة وهو اضطراب مزمن نلاحظ فيه الاستمرارية الكيفية والنوعية»

.(ISABELLE BARRY, 2001 , p 01)

لكننا نتجه المسار الآخر الذي يقول بفصل كل اضطراب على حدى فيكون بذلك:

-* اضطراب القراءة (عسر القراءة) Dyslexie

-* اضطراب الكتابة (عسر الكتابة) Dysgraphie

وبحجة اختلاف الاضطرابين وهذا ما سنحاول توضيحه من خلال الجدول التالي:

الاضطراب	أهم الصعوبات	أشكالها
*- عسر القراءة (Dyslexie)	فك التشفير	- خلط سمعي بصري.
		- الحذف، القلب.
		- قراءة النص: مطولة، مترددة، متقطعة، إهمال علامات الوقف.
	الفهـــم	- لا يستطيع المعسر الوصول إلى الفهم حتى وإن كان جزئياً.
		- رفض النشاطات المعتمدة على الكتابة.
عسر الكتابة (Dysographie)	الإنتاج الكتابي	/
	اضطرابات تخص التشفير	- نقل الحرف، قلب الحرف.
		- اختزال الحروف.
		- أخطاء نحوية.
		- أخطاء تحليلية.
	التقطيع الاعتباطي.	/
	أخطاء إملائية وصعوبات كتابية.	/

<u>الشكل رقم 03</u>: يوضح المقارنة بين مصطلح :عسر القراءة وعسر الكتابة حسب (odile navet marie)

وفيما يلي عرض لأهم المصطلحات المتداخلة مع مصطلح موضوع الدراسة الحالية والتي سنوجزها في الجدول التالي:

المصطلح (الاضطراب)	أهم الخصائص المميزة للاضطراب
Alexie, dyslexique	– صعوبة في تمييز الإدراك الفضائي.
	– عدم القدرة على الفصل بين الحروف ومن ثم الكلمات المطبوعة.
	– عدم التمكن من فك التشفير (إراه كلمة واحدة).
Dyspraxie اللاأدائية	– لا يستطيع نقل نص مكتوب.
	– لا يستطيع أن يقوم بالرسم المطلوب منه.
	– يستطيع أن يقوم بكتابة ما يملى عليه.
Dysphasique	– لا يستطيع فهم المعنى العام من السياق.
Dyslexie dyscalculique	– عدم القدرة على الحساب.

الجدول رقم 01: يوضح الضبط المفاهيمي لبعض المصطلحات.

3.2- التطور التاريخي للعسر القرائي:

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

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

ولعل" مورجان" (MORGAN 1896) يعتبر الرائد الأول لهذا الاتجاه(التفسير)بحكمه طبيباً مختصاً في أمراض العيون أين تفرد فبالوصول إلى تعريف وصفي خاص بالعسر القرائي آنذاك بعدما عاين حالة طفل يشكو من الاضطراب رغم سلامة حاسة الإبصار، بمكانه اجتماعية عادية وغياب أي خلل أو جرح دماغي معيق للقراءة .مع توفر" درجة ذكاء عادية والذي بين في المقابل أخطاء هجائية خطيرة.

(نصرة جلجل، 1995 ، ص24).

وقد اقتفت مجموعة أخرى من أطباء العيون الإنجليز أثر (مورجان) لتفسير الاضطراب أمثال: فيشر FISHER, 1908 ونيتليشب NETLLESHIP1896 وجلاسجو GLASGO.

(نصرة جلجل، 1995 ، ص 24)

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فلم تظهر موجة الاهتمام بهذا الاضطراب حتى نهاية القرن التاسع عشر رغم أن باحثيها أبلوا بلاءًا حسناً في البحث عن أصول الاضطرابات،(الأفازيا العضوية ومختلف اضطرابات الكلام) .

وفي حدود بداية القرن العشرين ركزت الدراسات الكلاسيكية لعلماء النفس التجريبي اهتمامها على عملية القراءة كميكانيزمات آلية واستراتيجيات نمطية مع إغفال التطرق لصعوبة القراءة .

ولعل أشهرهم : (أوردمان ERDMAN) (جافال JAVAL،) (WUNDT فودت) (CATTEL كاتل)

(نافذة على التربية، 2001 ، ص25)

قبيل نهاية القرن العشرين عرفت الدراسات الخاصة بالعسر القرائي دفعًا حقيقياً حيث إنكب السيكولوجيون والمربيون على البحث في ميدان الصعوبات القرائية .وقد أقر جمهور الباحثين على الفضل الكبير ل (ديبرونDearbon) في ذلك لما قدمه في مجال القراءة ولعل بحثه "سيكولوجية القراءة " (1906) باكورة الدراسات الجادة في هذا المضمار والذي شجع المحاولات تباعًا والتي سنحاول ذكرها في النقاط الآتية:

-* .نشر" هيوي "كتابه" :سيكولوجية وتعليم القراءة " (1908)

-*دراسة لجنة الكومنوالث نشرت في مؤتمر" ملخص للبحوث المرتبطة بالقراءة."

-*أدخل" أورتون " (ORTON 1925) في نظرية الهيمنة الدماغية غير التامة، وبعد ذلك وخلال الثلاثين عاماً التالية قام كل من: (مونرو) MONROE، (بندر) BENDER) فونرالد (FENRALD) بصياغة وترسيخ عمل" أورتون "ومن ثَم تطوير مفهوم عدم القدرة على القراءة بسبب تأخر النضج.

(نصر جلجل، 1995 ، ص25).

يذكر "هاريس وسيباي" أنه من(1935- 1955) سعى الكثير من المحللين النفسيين والإكلينيكيين إلى تفسير عدم القدرة على القراءة على أنه عرض للاضطراب الانفعالي وأكدوا أن" العلاج النفسي "هو الطريقة الناجعة لذلك.

-*أما"ليونج " (LEONG1991) ,فإنه يعتبر الفترة الممتدة ما بين (1880-1991) هي فترة التوجه الجاد بالدراسات البالغة الأهمية في هذا المجال ولعل من بينها :علاقة الذكاء باختبارات التحصيل لتشخيص القراء الضعاف، توزيع صعوبات القراءة ...وغيره.

(نصرة جلجل، 1995 ، ص29)

4.2- أهمية العسر القرائي وانتشاره :

1.2.2- أهمية العسر القرائي: بلغ العسر القرائي درجة من الأهمية والخطورة البالغة، ليس على المستوى الشخصي أو الأسري فحسب، بل امتد ليشمل المجتمعات ودول العالم قاطبة . فبات العسر القرائي بذلك "الهاجس" الفعلي لسياسات الدول العظمى الرائدة، والتي حاولت رصده، البحث المعمق فيه ومن ثم تطويقه قصد الحد من انتشاره الوبائي السريع وخطورته الكبرى باعتباره ترجمانا للفشل الدراسي ومؤشرا معيارياً لبلوغ الريادة من عدمها.

وتزداد خطورة العسر القرائي في كونه من جهة يستهدف شريحة الأطفال من سن التمدرس، هذه التي تعتبر بمثابة البنية التحتية لاستقامة صرح الأمة من أخرى باعتباره يندرج ضمن الاضطرابات المزمنة المعقدة في حال غياب الأساليب المنهجية واستراتيجيات التدخل المناسب.

2.2.2- انتشاره الوبائي:

أما عن بؤرة انتشاره الواسع نستشفها على المستوى العالمي والذي حاولنا تبيانه في الجدول الآتي من خلال إحصائيات بعض الدول كما يلي:

الدولـــــــة	النسبة المئوية للانتشار %
الولايات المتحدة الأمريكية	%15-10
الأرجنتين	%25-10
بلجيكا	%48
تشيكوسلوفاكيا	%2
الدانمارك	%5-4
النمسا	%6
فنلندا	%22-9
ألمانيا	%20-12
بريطانيا	%15-1
إيطاليا	%12
ايرلندا	ثلث طلاب المدارس
النرويج	%4-3

جدول رقم 02: يوضح الانتشار الوبائي لاضطراب" العسر القرائي "حسب احصائيات بعض الدول.

من خلال الجدول السابق نستشف خطورة المشكل من خطورة الإحصائيات المجمعة لهذا الاضطراب والقارة بضرورة العودة للاستراتيجيات الناجعة للحد أو الوقاية من هذا الاضطراب.

5.2- مـؤشرات الـعسر الـقرائـي والـعوامل الـمؤثـرة :

من المعلوم أن لكل اضطراب جملة من المؤشرات تخصه وتحدده " فالعسر القرائي " واحد من ضمن هذه الاضطرابات .فهناك علامات ومؤشرات كثيرة تساعد المدرس الأولياء أو القائم بالتشخيص على تحديد المعسرين قرائياً.

ولعل من بين جملة الباحثين الذين حددوا مجموع المؤشرات المتعلقة" بالعسر القرائي" (مارسلند MARSLND,1966) (توسون ,THOMSON, 1966)

(هيوز HYOUZ, 1975) (كلفي CLVY, 1981)

(نافذة على التربية، 2002 ص 10)

وسنحاول إيجازاً من خلال الجدول التالي توضيح ذلك:

المرجع	صاحب تحديد المؤشرات	المؤشرات المحددة للعسر القرائي
(نافذة على التربية، 2002، ص 10)	" توسون مارسلند" (Thmson , Marslnd ,1966)	– التحصيل القرائي أقل من المتوقَع و يكون اقل من تحصيلهم في الحساب.
		– لا يظهرون عجزاً في حاستي السمع و الإبصار.
		– صعوبة تذكر نماذج الكلمة كاملة.
		– إحداث نوع من الاضطراب للكلمات الصغيرة و المتشابهة في الشكل.
		– قراء ضعاف بالنسبة للقراءة الجهرية (ضعاف من ناحية الهجاء).
		– يتميزون بحديث غير تام.
		– ينحدرون من أسر (يساريين) أو لديهم اضطرابات لغوية
(نافذة على التربية، 2002 ص 11)	"هيوز" (HYOUZ,1975)	– أذكياء و طبيعيين من الناحية الجسمية و الانفعالية.
		– لديهم الرغبة في تعلم القراءة.
		– صعوبة جعل الآخرين يفهمونهم.
		– قراءة رديئة للكلمات النص لن الإجابة ذكية على أسئلة المحتوى
		– لا يقرأ بصورة خاطئة ولكنه يقرأها كما يراها.
		– يقوم بالتخمين لفهم المحتوى أو أجزاء الكلمة.

		– لا يكونون بارعين في حركاتهم.
		– صعوبة في نسخ الأشكال الجغرافية.
		– صعوبة التمييز بين الجانبين: الأيمن والأيسر.
		– المفاضلة في استخدام أحد الجانبين.
(نافذة على التربية، 2002 ص 11)	كلفي (CLVY, 1983)	– مرض حزين لأنه عَرض أساسي للفشل.
		– عدم القدرة على القراءة أو الكتابة دون عكس الحروف.
		– لا يستطيع إتباع التعليمات البسيطة.
		– عدم القدرة على التمييز بين الجانب الأيمن والأيسر.

جدول رقم 03: يوضح أهم المؤشرات المحددة للعسر القرائي حسب توماسون.

ولعل جملة هذه المؤشرات المتعددة والمتباينة تُنبي عن تضافر عوامل متعددة في تأثيرها على العسر القرائي ولعل أهمها:

–*العوامل المعرفية –* العوامل البيئية –* العوامل العصبية.

–*العوامل الفيزيولوجية –* العوامل الجسمية.

والتي حاولت الطالب توضيحها من خلال الجدول التالي:

6.2- الفيزيولوجية التشريحية للعسر القرائي:

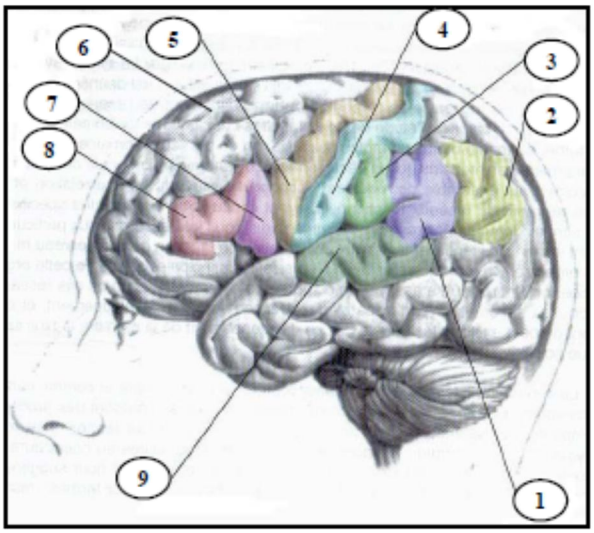
لعل النصف الثاني من القرن الأخير كان أرضية خصبة للدراسات النورولوجية الحديثة والمرتكزة أساساً على العلاقة بين الدماغ البشري واللغة خاصة بعد النتائج المتوصل إليها في هذا المجال.

وللمتتبع للتراث النظري لتلك الدراسات يجزم بالفضل الكبير – لبروكا – باعتباره الأول في تحديده للمنطقة – بروكا – والتي تعتبر الأساسية في تفسير اللغة البشرية وإنتاجها (اللغة الشفهية)والحجة القاطعة على ذلك .تلف القدم الثالث للالتفاف الجبهي الأيسر جراء (صدمة، خلل دماغي) يفقد الفرد القدرة على إنتاج اللغة الشفهية، وهذا يسفر عن (أفازيابروكا) بعد الملاحظة التتبعية للأشخاص من . نفس الحالة – اضطراب في التعبير الشفهي–

(MICHEL HABIB, 1997, p31)

بعدها بسنوات أتم الألماني"كارل فيرنيك" (KARL WENICK) اكتشاف "بروكا" "BROCKA" أكد أن هناك منطقة صغرى خلفية لنفس النصف الكروي الدماغي الأيسر وتحديداً في المنطقة الخلفية للإلتفاف الصدغي الأول والتي تختص بفك تشفير اللغة الشفهية والتي تعني بتحويل النغمات القادمة من المناطق السمعية بالدماغ لرسالة مفهومة محددة .والخلل في منطقة" فرنيك "يكسب الفرد" أفازيا فرنيكية" (Aphasie de wernick).

.(MICHEL HABIB, 1997, p 32)



1- التلفيف فوق الطرفي.
2- التلفيف الزاوي.
3- الغطاء الجداري .
4- التلفيف قرب المركزي (الحسي).
5- التلفيف قبل المركزي (الحركي).
6- باحة بروكا.
7- القدم.
8- الرأس.
9- باحة فيرنيك .

الصورة رقم 01: توضح باحات اللغة على نصف الكرة المخية اليسرى للدماغ البشري.

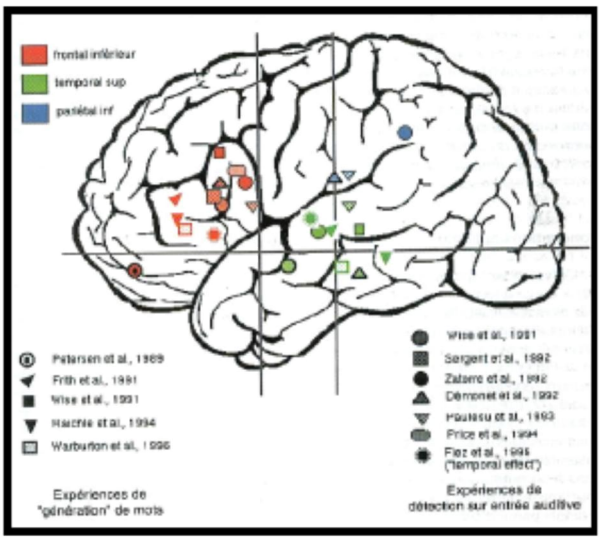
فعندما نطلب من شخص إعادة التلفظ بالكلمات المسموعة .نلاحظ نشاط المناطق الصدغية العليا في نصفي الكرتين الدماغيتين، بعبارة أخرى مناطق القشرة الدماغية الخاصة بالسمع (الساحات الدماغية السمعية الأولية والثانوية) وفي نفس الوقت المناطق الحركية والمتعلقة أساسًا باللغة (القشرة الحسية الحركية) والمشتملة على مجموع العصبونات الخاصة بمراقبة الحركات (الفمية النغمية) انطلاقاً من نصفي الكرتين المخيتين

.(MICHEL HABIB, 1997, p. 32)

أما عن منطقة النشاط الدماغي فهي تختلف عن الأولى عندما نطلب من شخص أن يعطي كلمة مماثلة بنفس الدلالة بالنسبة لكلمة ما مسموعة .فهي تخص المناطق الحسية الحركية الدنيا لنصفي الكرتين الدماغيتين.

ومثالنا التوضيحي على ذلك (تفاحة، قضم) ، (غزالة، جري) فالنشاط بذلك يتمركز في النصف الجبهي الأيسر (قبل منطقة بروكا) أما عن منطقة بروكا فتختص بالنشاط في كل الحالات التي يريد الشخص أن يتلفظ بكلمة أو مجموعة من الكلمات المسموعة

.(MECHEL HABIB, 1997, p 32)



<u>صورة رقم 02:</u> توضح التمثيل التخطيطي لمناطق النشاط القشرية الرئيسية الثلاثة لنصف الكرة المخية اليسرى.

من المعلوم اتفاقاً أن الطفل ما بين (6 –8 سنوات) بعد نهاية مرحلة التحضير وقبل سن التمدرس غالباً ما لا يستطيع تعلم كل الحروف .بيد أنه يشرع في استخدام النظام المعرفي المعقد، أين يستطيع الربط بين المعلومات البصرية وما يوافقه صوتياً و دلاليا ً .

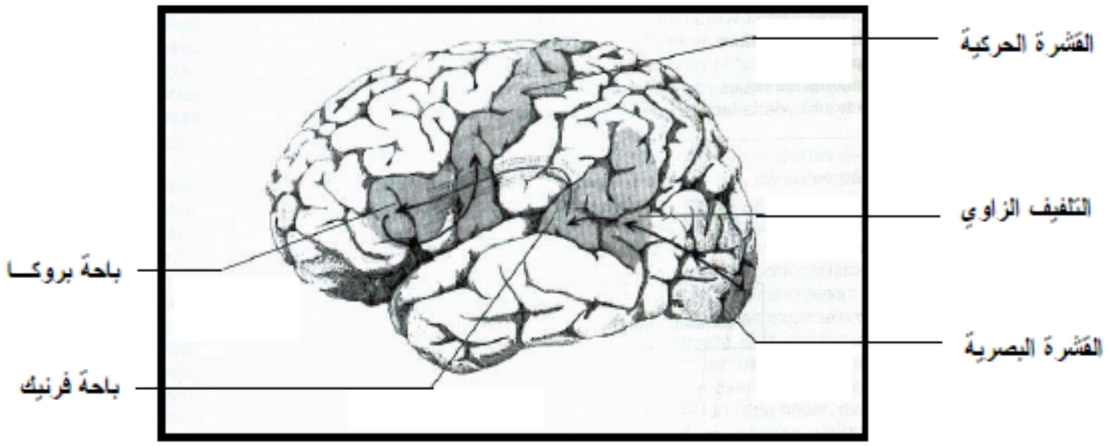
.(MECHEL HABIB, 1997, p 104)

وعليه نقول أنه مهما تعددت طرائق التدريس ومناهج التعليم فالطفل في هذه المرحلة العمرية من تعلم اللغة المكتوبة يشرع أو لا بتعلم قواعد التحويل(الخطي/النغمي) وبعد اكتساب خبرة

التحويل (الخطي /النغمي) ينتقل تدريجيًا للتعرف على مجموعة الصور الخطية المشكلة للمقاطع ثم الكلمات وذلك دون التطرق لفك التشفير النغمي.

وقد تسمح هذه المرحلة لنمطين من السيرورات الوظيفية والتشريحية المختلفة والمتعلقة أساساً بالنشاط الدماغي (قرب السيلفيان) والتي تخص المعالجة النغمية للكلمات .أما الأخرى فتكون أكثر آلية والتي تسمح باستخلاص شكل أكثر كفاءة لأنماط المعلومات البصرية انطلاقاً من المثير الكتابي .وهذه السيرورة تسمح بتخفيف التركيز الضروري لفك التشفير لتخصه بالجانب الدلالي للمحتوى

(MICHEL HABIB, 1997, p104)



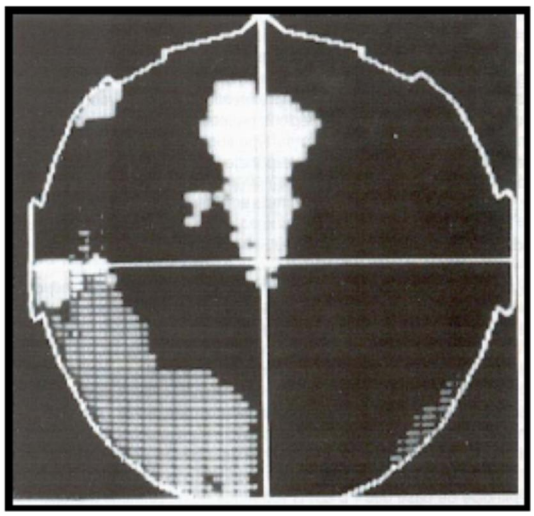
صورة رقم 03: توضح التمثيلات التخطيطية للميكانيزمات العصبية للقراءة حسب جيشويند، 1979.

يؤكد" جيشويند "من خلال" الرسم التخطيطي للقراءة "أنه حتى تصل الكلمة إلى" القشرة البصرية" "Cortex Visuel" ثم ينتقل إلى" الالتفاف الزاوي "أين تكون المطابقة بين شكله البصري وشكله النغمي (الصوتي) ثم تكون المعالجة في منطقة" فرنيك "أين تتحول في المنطق الداخلية للباحات اللّغوية.

فإذا كان المسار الطبيعي للقراءة يكون كذلك، فما الإشكالية الكامنة وراء العسر القرائي؟

إن تقدم البحث العلمي والتقنيات العلمية التي تمكن من قياس الفعاليات الدماغية عند أداء وظائف تفكيرية والتي تمكن من إظهار نماذج دماغية في حال تنفيذ العمليات التفكيرية مكنت من الوصول إلى تقدم كبير في فهم الأشكال الدماغية المنسوبة إلى عدم نجاعة مناطق دماغية معينة والتي تشكل الأجهزة الدماغية لعمليات القراءة والتعرف على الكلمات في حالة القراءة لدى المعسرين مقارنة بأترابهم من القراء العاديين

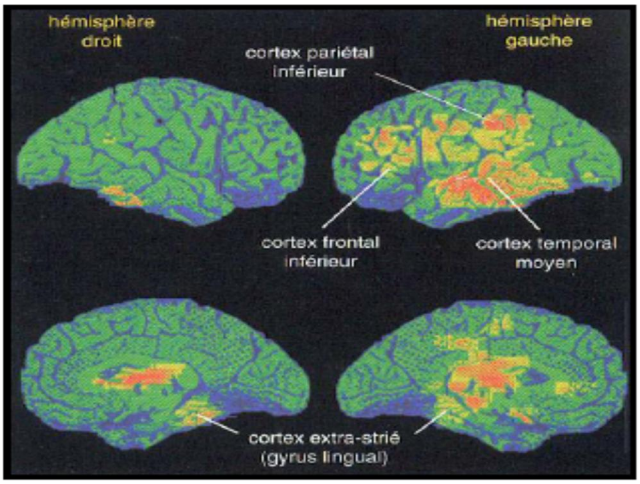
.(SHAY WITZ, 2001, p4)



صورة رقم 04: توضح التصوير الكهربائي الوظيفي الدماغي المستخدم عند المعسرين(Cartographie EEG)*

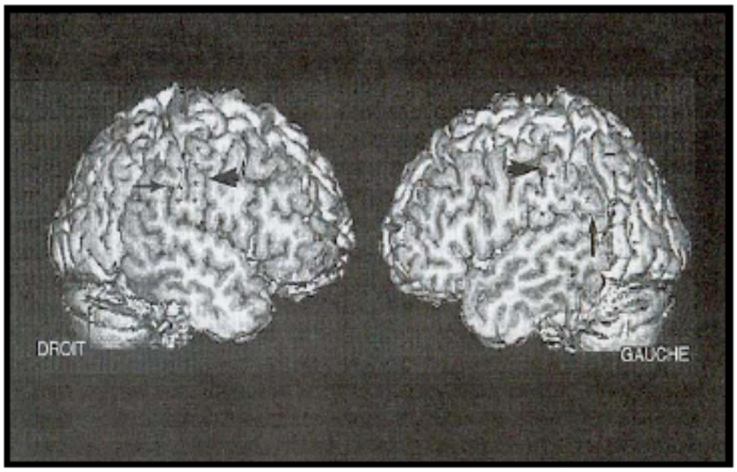
فخصوصية دماغ المعسرين قرائياً تكون مجهرية فبعد المعاينة المجهرية نستطيع تمييزهم عن باقي الأدمغة العادية وتجدر الإشارة أن"جلابوردا GLABURDA" وزملاؤه لاحظوا خصوصية إضافية انطلاقاً من اختبار"العين المجردة" (Loeil–nu) وتحديداً بالاختبار الفوتوغرافي للجهة العليا للفص الصدغي انطلاقاً من" شق سيلفيس" (من خلال منطقة محورية تشريعية.)

* المناطق المظللة تدل على مناطق نشاط كهربائي دماغي مختلف الدلالة بين المعسرين و العاديين و تخص مناطق (الجبهة الوسطى و الصدغية اليسرى.)



صورة رقم 05: توضح المفارقة الوظيفية بين النصف الكروي الأيسر(للمعسرين والعاديين.)

ولعل أغرب مقارنة تكون بين نصفي الكرتين الدماغيتين مربوطتين بجسر من المادة البيضاء يدعى الجسم الثفني أين تكون لكل واحدة خصوصيتها في الدورة الوظيفية، وعلاوة على تباين الهيمنة الدماغية الموجودة فإننا نعتبرها هيمنة يسرى باعتبار الشق الأيسر المسؤول عن اللغة



صورة رقم 06: توضح اللاتناظر التشريحي لنصفي الكرتين الدماغيتين.

ولعل المظاهر المباشرة لتوضيح اللاتماثل الدماغي(الهيمنة الدماغية) يتجسد في الأدائية اليدوية(تفضيل استخدام إحدى اليدين على الأخرى)وما الإحصائيات المسجلة إلاّ دليل على ما نقول حيث أن نسبة (% 70) من الأغلبية تفضل استخدام (اليد اليمنى) أما البقية المتبقية (% 30) فيفضلون استخدام

(اليد اليسرى)أو استخدام اليدين معاً وقد أثبتت الإحصائيات أن حوالي (5%) فقط هم فئة اليساريين الحقيقيين، فحوالي (% 95) من (اليمينيين المطلقين)* تمثل الهيمنة النمطية للغة في الساحات القرب سيلفينية في النصف الدماغي الأيسر

.(MICHEL HABIB, 1997, p 35)

وقد تباينت النظريات المفسرة للهيمنة الدماغية .ولعل الأكثر ريادة وانتشارًا نظرية" جيشويند" (GESCHWIND) ومختصرها أن لكل الأفراد ميل طبيعي وعالمي للهيمنة الدماغية اليسرى .(وهذا ما فسرته النتائج الإحصائية) أما الفئة المتبقية من العامة فقد تأثروا بمجموعة من" العوامل غير الجبلية" و التي لا تسمح لسيرورة الهيمنة الطبيعية بالتجسيد و لعل من بين هذه العوامل تحدث عن " النقص الهرموني الذكري" (هرمون مرتبط بالجنس)والذي يعرف بهرمون التستسترون (Testesterone) والذي يكون قادرًا على تغيير الميل الطبيعي لتلك الهيمنة وهذا ما يفسر وجود هيمنة دماغية يمينية.

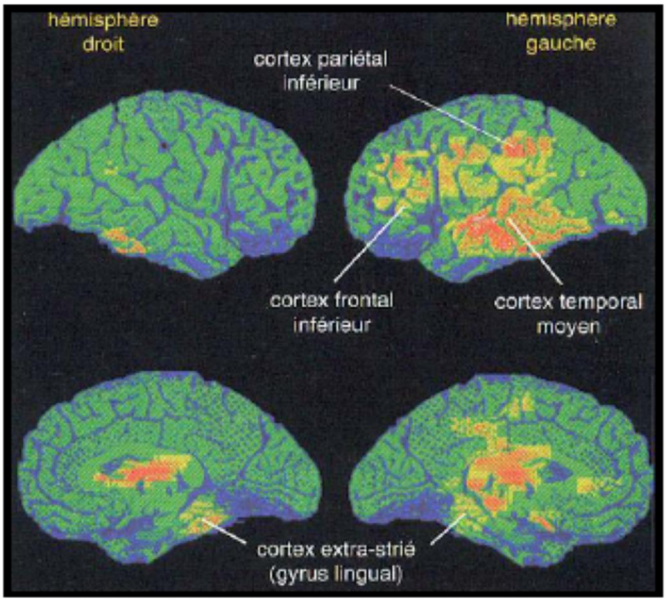
.(MICHEL HABIB, 1979, p35)

هذا ما توصل إليه" جيشويند "على إثر فرضياته لعدم التماثل الدماغي (اللاتناظر)الوظيفي لنصفي. الكرتين المخيتين، والذي يخص منطقة في الفص الصدغي تدعى Planum) temporal)

* اليساريين :هم الأفراد الذين يستخدمون الجهة اليسرى في جميع مجالات حياتهم اليومية.
اليمينيين :هم الذين يستخدمون الجهة اليمنى في جميع مجالات حياتهم اليومية.

فهو غير متماثل فيكون أكبر بالنسبة للمنطقة اليسرى عند (% 65) من الأفراد، أما بالنسبة (35%) فهو غير متماثل بشكل عكسي (الجزء الأيمن أكبر من الأيسر) أو أنه يمثل التساوي بين الجانبين(الأيمن، الأيسر)

.(MECHEL HABIB, 1997, p35)



صورة رقم 07: توضح التباين التشريحي لنصفي الكرتين الدماغيتين.

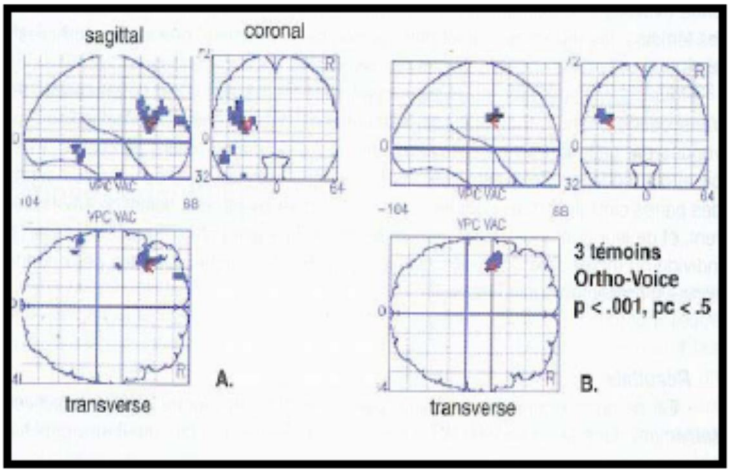
لكن في ظل اللاتناظر الدماغي كيف يحدث العسر القرائي ؟

من الواجب بمكان قبل التطرق لنوروفيزيولوجية" العسر القرائي "التمهيد الطبيعي لنوروفيزيولوجية تعلم القراءة ليكون اضطرابها واضحًا، شاذاً بذلك عن الحالة الطبيعية .وفيما يلي وقفة موجزة توضيحية لذلك.

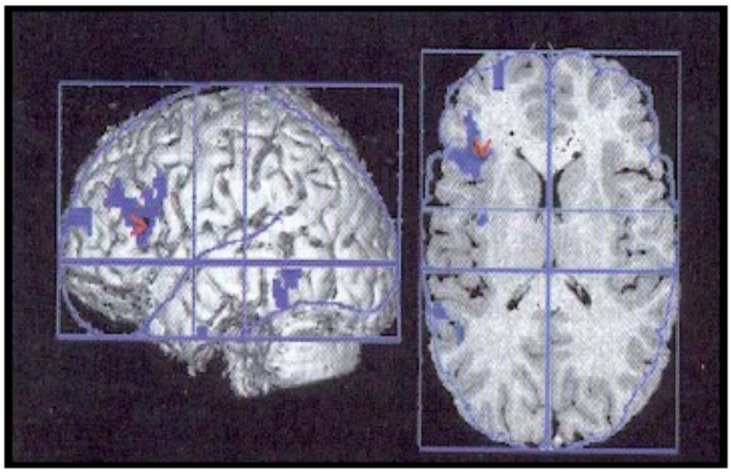
وامتداد لنظرية"جيشونيد"(GESCHIND) القائلة باللاتناظر "Planum temporal" المتمركزة بعد الساحة السمعية الأولية، وهذا اللاتناظر موجود عند اليمينيين .أما اليساريين فلا يكون اللاتناظر قائماً (التماثل.)

وهذا ما فسره" جلابورد" (GLABURDA) عند تشريحه لدماغ المعسر والذي أكد التناظر.

.(MICHEL HABIB, 1997, p 135)



الصورة رقم 08: توضح مناطق النشاط العصبي في حالة التحويل الخطي- النغمي.



الصورة رقم 09: توضح التموضع التشريحي لمناطق النشاط الخاصة بالتحويل الخطي - النغمي.

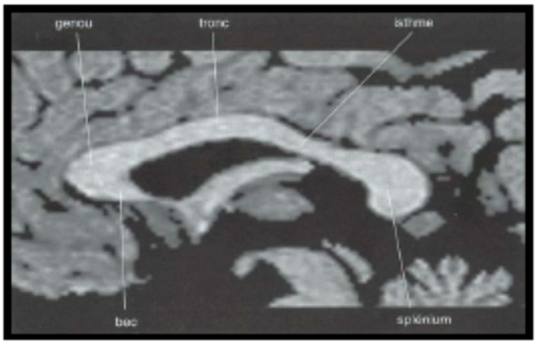
وهذا ما يجعلنا نحدد العسر القرائي تشريحياً:

- تناظر المساحات اللغوية في نصف الكرة المخية الأيسر يرتبط بالهيمنة الدماغية ومنه يؤثر في تعلم اللغة.

- تشوه ميكانيزمات الهيمنة الدماغية هو أساس مشكل تعلم اللغة وكذا الإشكاليات المرتبطة بالعسر القرائي.

- أهم العلائم المدللة على نشوه الميكانيزمات الدماغية هي تحديد الجانبية ومن ثم (مفهوم الجانب الأيمن الجانب الأيسر)

وإذا ما تحدثنا عن الهيمنة الدماغية فإننا لا محالة نسلط الضوء على"الجسم الثفني "باعتبار وظيفته بارزة في الهيمنة الدماغية(الربط بين الكرتين المخيتين)، أما بالنسبة للعسر القرائي فالعلاقة بين نصفي الكرتين المخيتين علاقة مرضية غير طبيعية وهذا مرده " التشوه الوظيفي للجسم الثفني"



صورة رقم 10: توضح الجسم الثفني

فعند المقارنة بين (21) معسر وعادي نلاحظ كبر حجم الجسم الثفني عند النساء أكثر منه عند الرجال المعسرين وأن الجسم الثفني للعاديين أقل منه عند المعسرين.

مما سبق يمكننا أن نقف عند أهم المعطيات والنتائج المتوصل إليها.

-*تباين التشريح الدماغي لدى المعسرين يختلف عن الأسوياء.

-*تباين التشريح الدماغي لدى المعسرين فيما بينهم.

-*ضرورة استخدام طريقة خاصة متفردة للرسم الدماغي.

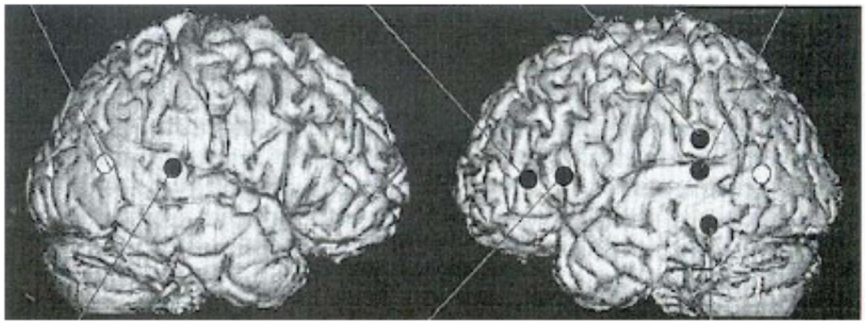
-*استخدام المعسرين لمناطق نشاط دماغي أقل من العاديين (في حالة النشاط القرائي)

-*إظهار المعسرين لمجهودات كبيرة أثناء النشاط القرائي مقارنة بالأسوياء.

-*يظهر المعسرون نشاطًا في المنطقة الجبهية الدنيا اليسرى في كل الحالات التي تخص إعادة ترديد كلمة معينة ومجهود معرفي ضروري.

-*وهذا ما يثبت بأن العسر القرائي تشوه في" الباحات اللغوية الدماغية الخاصةً "منطقة (بروكا) والتي تسمح بتجميع الأصوات (شكل أقل من العادي) على خلاف نشاطه لمنطقة

تقع في الأمام والتي تخص "التعرف الخطي "وكذا قلة نشاط منطقة" فرنيك " والتي تسفر عن صعوبات في المعالجة النغمية.



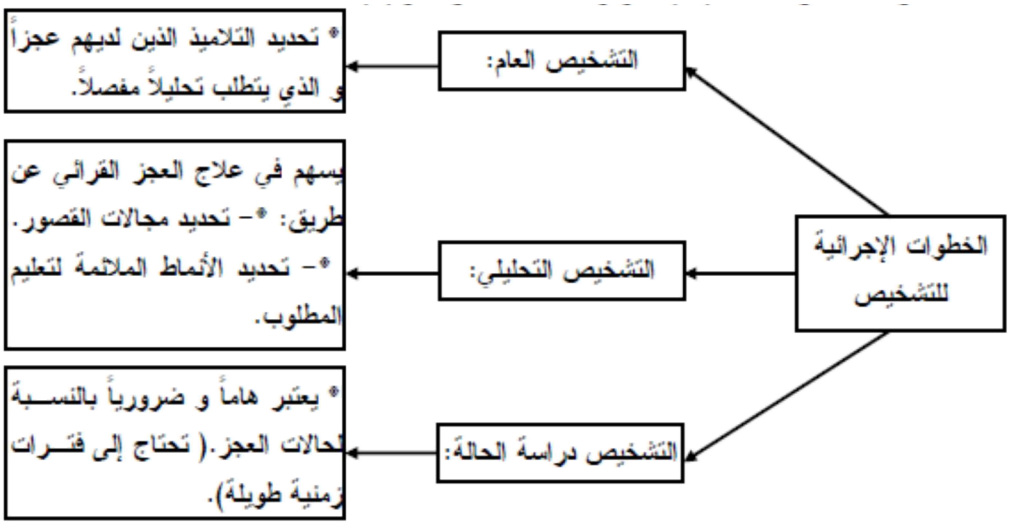
صورة رقم 11: توضح مخ المعسر قرائياً في حالة النشاط القرائي.

7.2- تشخيص العسر القرائي:

يؤكد " فوجلر "وزملائه على أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهم : « إن التعرف المبكر على الأشخاص المعرضون للعسر القرائي هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى عسر القراءة غير المعروف أو المكتشف .إن التقرير الدقيق مع التدخل العلاجي المانع الفعال يمكن أن يزيد من توقعات النجاح الأكاديمي للطفل الذي يعاني من عسر قرائي على الرغم من أن لديه قدرات عادية».

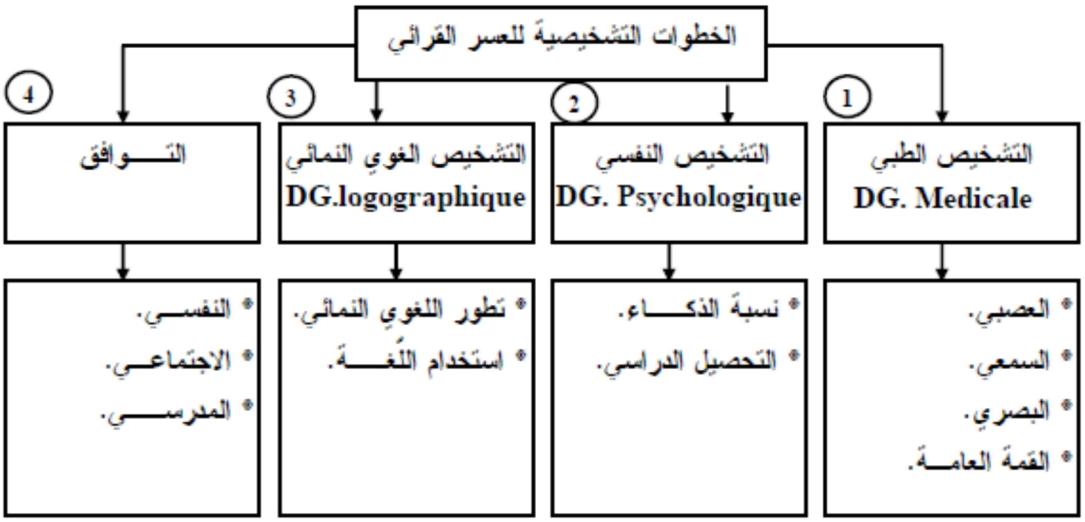
(نصرة جلجل، 1995 ، ص 37)

ولعل الخطوات التشخيصية تمر رأسًا بثلاث خطوات رئيسية:



شكل رقم 04: يوضح الخطوات الإجرائية للتشخيص.

في حين فقد قسم " دومورنافات" "DE MEUR NAVAT " أهم الخطوات التشخيصية كما يلي عرضه من خلال الشكل الموالي :



شكل رقم 05: يوضح الخطوات التشخيصية للعسر القرائي حسب" دومورنافات"

(DE MEUR NAVET, 1983, p05)

ومن خلال ما تقدم تبين لنا اختلاف الخطوات التشخيصية لنفس الاضطراب العسر القرائي إلاّ أنها تتفق رأساً في ضرورة تبني التشخيص المتعدد الأوجه والملائم لمختلف المقاربات والمعبر عن الاضطراب.

8.2- أنواع للعسر القرائي:

تنافرت الآراء والاعتقادات بين الباحثين والمهتمين بالعسر القرائي .فظل هذا الأخير مسألة جدلية بين كل الأطراف المتباينة والتي حاولت منذ امتداد بعيد من الزمن أن تصل إلى نقطة الاتفاق فيما يخص إمكانية القراءة لدى المعسرين قرائياً.

والدال على تباين الإجابة على هذا الطرح عدم ضبط أوجه هذا الاضطراب(أنواعه) والتي تنوعت وتشبعت في تصنيفات متعددة نحاول ذكر بعض منها في الجدول التالي:

السنة	صاحب التصنيف	نوعه	أهم فروعه الجزئية	خصائصها المميزة
1993	تصنيف "كود فسلاند وآخرون"	تصنيف ثلاثي	– عسر قرائي عَرَضي.	ناجم عن عيوب المخ.
			– عسر قرائي نوعي.	في غياب عيوب في المخ.
			– تخلف قرائي ثانوي.	عوامل خارجية أو بيئية.
1968	تصنيف "نيكولاس"	ثلاثي	– العسر القرائي النمائي.	/
			– العسر القرائي البطيء.	
			– نوع مختلط.	
1989	تصنيف "نيوباي"	ثلاثـــي	– عيوب اضطرابات اللغة.	/
			– عيب تتابعي لغوي مختلط.	
			–عدم تناسق النطق والكتابة.	
1981	تصنيف: "ساتس وموريس"	رباعي	– قصور كلي للغة.	/
			– عيب لغوي محدد.	
			– عيب إدراكي ولغة مختلطة.	
			– مشكلات دافعية وإنفعالية.	
1988	تصنيف: "آرون"	ثنائي	– التخلف في القراءة النوعي.	/
			– التأخر القرائي العام.	
	تصنيف: "بلاش"	ثنائي	– العسر القرائي النمائي.	جملة من الصعوبات الخاصة بتعلم الطفل

جدول رقم04: يوضح أهم أنواع العسر القرائي.

9.2- التدخلات العلاجية و أهميتها :

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نعتبر حق المعسر قرائياً هو التعرف عليه تصنيفه، تشخيص اضطرابه، فحسب لكنه يتعداه إلى ضرورة التكفل والتدخل العلاجي.

ولعل الحديث عن قضية التكفل والتدخل العلاجي مسؤولية يتقاسمها الجميع(المنزل، المدرسة ...) بحجة إلزامية التوفيق بين كل تلك الأطراف للوصول إلى انتقاء الاستراتيجية العلاجية الخاصة بالمعسر القرائي (حسب شدة الاضطراب، المرحلة العمرية....)

وقد حدد" إيكول "(EKWOL 1977)) ثلاثة أنواع من البرامج للقراءة :

-البرامج النمائية : وهي برامج التعليم التي تتم في الفصل العادي وتكون ملبية لحاجات التلاميذ.

-البرامج التصحيحية : وهي برامج تعليم القراءة عن طريق مدرس الفصل خارج جو الفصل لتصحيح صعوبات القراءة الجادة.

-البرامج العلاجية : برامج لتعليم القراءة تكون خارج الفصل الدراسي لتعليم مهارات القراءة النمائية الفرعية للتلاميذ دون المستوى في القراءة

(نصرة جلجل، 1995 ، ص91).

في حين فقد قدم" هاريس وسيباي" طريقتين للتدخل العلاجي كما يلي :

العلاج في الفصول النظامية:

-*تقديم العلاج داخل الفصل بواسطة مدرس الفصل.

-*انتقاء التلاميذ الضعاف من ناحية الأداء القرائي.

-*ضرورة وجود الرغبة، الوقت لدى المعلم وإتباعه لنصائح المتخصص.

(نصرة جلجل، 1995 ، ص92)

العلاج خارج الفصول النظامية:

-*يمكن أن تقدم في حجرة القراءة بمساعدة مدرسين للقراءة العلاجية.

-*حجرة المعلومات :تدار بواسطة مدارس مدرب لتقديم التربية الخاصة المطلوبة لهؤلاء الأطفال.

-*معامل أو عيادات القراءة :في حالة فشل التلاميذ من الاستجابة لمجمل الجهود المقدمة في مدراسهم ينبغي تشخيصهم بشكل دقيق وتوجيههم إلى العيادات الخاصة.

المدارس العلاجية :

والتي تعطي الفرصة الواسعة، والوقت الكامل للأطفال من ذوي العسر الحاد وتتولى علاجهم.

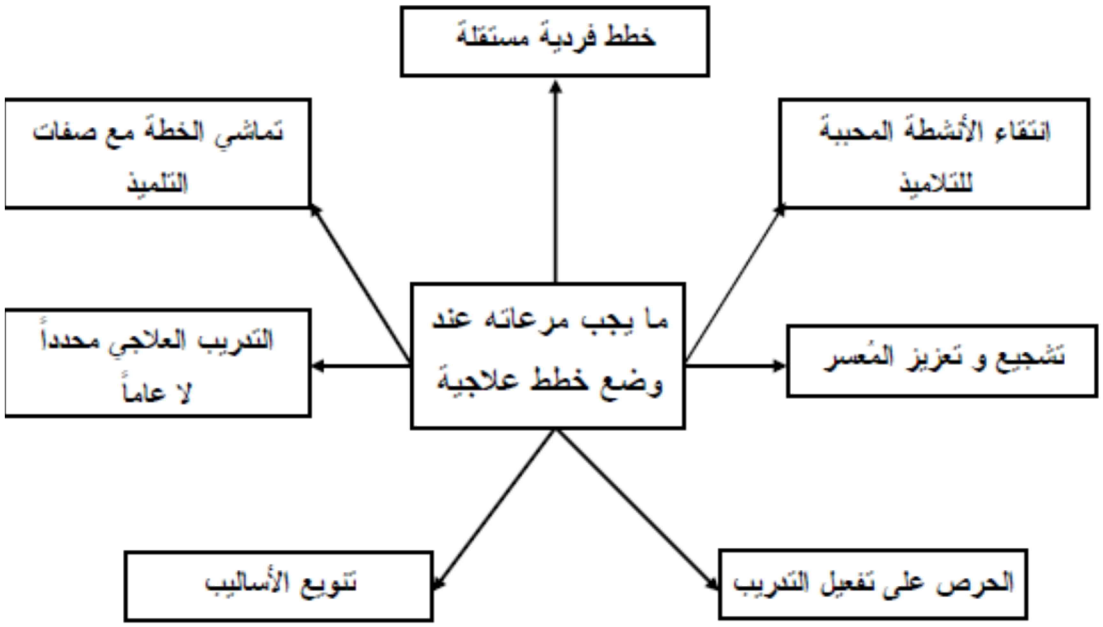
البرامج الصيفية :

وعادة ما تخطط للتلاميذ الذين يظهرون صعوبات قرائية أثناء الإجازة الصيفية ,وهذه البرامج تساعد بعض الأطفال لإحراز تقدم ملحوظ في الأداء القرائي

(نصرة جلجل، 1995 ، ص94).

لكن حتى يتسنى رسم خطة علاجية بصفة عامة، فما المنطلقات الأساسية التي تُتَخذ ؟

هذا ما حاول الإجابة عليه وتوضيحه كل من" منير موسى، اسماعيل أبو العزائم "والذي حاول الطالب تحديده إيجازاً من خلال الشكل التالي:



شكل رقم 06: يوضح ما يجب مراعاته عند وضع خطط علاجية للمعسرين قرائياً.

خـلاصـــــــــــة :

حاولنا في هذا الفصل تسليط الضوء على" العسر القرائي "بإحاطة شاملة موجزة، بداية بعرض مفصل لصعوبات التعلم المختلفة، ثم الانتقال للوقوف على تحديدات مفاهيمية محددة لعسر القراءة أتبعناها بمناقشة تحليلية لها لنركز بعدها على الضبط المفاهيمي للمصطلح وتفريقه عن باقي المصطلحات المتقاربة فالخلفية التاريخية ثم التطرق للأهميته وانتشاره الوبائي فتعيين أهم المؤشرات والعوامل المؤثرة، لنعرج على الفيزيولوجية التشريحية للعسر القرائي فأهم نقاط التشخيص، أنواعه، وختاما التدخلات العلاجية وأهميتها لنختم الفصل بخلاصة.

الجانِب التطبيقي

الفصل الرابع
منهجية الدراسة

تــمـهـيـــــــــد :

بفضل ما يحمله الفصل المنهجي من أهمية في تحديد قدرة الباحث وقدرة أدواته البحثية في الوقوف على نتائج يمكن أن تكون اقرب للمصداقية العلمية، حاولنا في هذا الفصل الوصول إلى تِبيان لأهم الأدوات المستعملة في هذه الدراسة سواء الإحصائية منها أو البحثية؛ مرورا باعتماد المنهج المناسب لدراستنا ثم بإيضاح طريقة التقاط أفراد العينة وخصائص ومميزات ميدان الدراسة لنختم هذا الفصل –كما قلنا– بتعداد الأدوات التي تم استعمالها في الدراسة مع عرض بسيط ومختصر لطرق استعمالها لغرض الفائدة العلمية.

1- الـدراسة الاستطلاعيـة :

إن هذه الخطوة من الدراسة ورغم تأخرها ضمن محتويات الفصول المختلفة، إلا أنها تتميز بكونها أول خطوات البحث وأكثرها علاقة بتوجيهه نحو نظام معين أو سياق محدد.

وعلى هذا الأساس فقد أقدم الباحث على هذه الخطوة؛ بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف كانت كالأتي:

1. ضبط عنوان الدراسة ومتغيراتها.
2. مسح أهم الصعوبات والعراقيل التي يمكن أن تعترضه أثناء إجرائه للدراسة الفعلية.
3. السعي للحصول على قاعدة بيانات عن خصائص المجتمع الذي يسعى لدراسته، مما يمنحه رؤية أفضل لدى اختيار أفراد العينة.
4. البحث عن بعض الوسائل التي يمكن أن تعمق من فاعلية هذه الدراسة، وتسمح له بالاطمئنان على نجاعتها.
5. استيعاب الكفاية السيكومترية، لمختلف الأدوات والاختبارات المقترحة للاستعمال في هذه الدراسة.
6. إضافة إلى كل ما سبق كان الباحث يهدف إلى معرفة مدى إلحاحية الموضوع المقترح في مثل هذه الظروف وعلى مثل هذه الفئة.

وللتحقق من هذه الأهداف انطلق الباحث في إجراء هذه الدراسة الاستطلاعية على فترتين أساسيتين هما:

- **الفترة الأولى:** وهي تمتد من 13 إلى 14 ماي 2015 وذلك بالانتقال إلى مدرسة (حديبي عبد القادر) بمدينة سيدي عامر ولاية المسيلة، وهناك تم الاتصال بمجموعة من معلمي السنة الرابعة والسنة الخامسة من التعليم الابتدائي؛ أين تم مناقشتهم في مجموعة من الأسئلة كانت شبه تلخيص للأهداف السابقة، وفي ختام هذا الجزء من الدراسة الاستطلاعية توصل الباحث إلى التحقق من بعض الأهداف السابقة.

حيث تمكن من الاطمئنان على سلامة عنوان الدراسة والموسوم بـ (أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى القراءة عند التلاميذ المصابين بعسر القراءة) إضافة إلى تحديده الوسائل التي يجب استعمالها في سبيل الحصول على المعطيات البحثية.

كما تم التأكد من مدى نجاعة هذا الموضوع ومدى مناسبته لأن يكون رسالة دكتوراه تبعا للتخصص الذي ينتسب إليه الباحث أي (التربية الخاصة).

- **الفترة الثانيـة:** لقد جاءت هذا الفترة من الدراسة الاستطلاعية متأخرة عن الفترة السابقة بحوالي نصف سنة، وقد امتدت عبر حوالي شهر من الزمن ابتداء من 07 اكتوبر إلى 21 نوفمبر 2015 وقد أجري هذا الجزء من الدراسة بهدف التأكد من الكفاية السيكومترية لمختلف الأدوات والاختبارات المستعملة لجمع المعلومات، إضافة إلى السعي إلى ضبط مختلف الحدود المكانية والبشرية لمجتمع الدراسة، وقد جرت على مستوى المدرسة الابتدائية (حديبي فرحات) الكائنة بمدينة سيدي عامر ولاية المسيلة، حيث تم فيها العمل مع أقسام الروابع والخوامس، وذلك باستخراج العينات المناسبة لإجراء الدراسة السيكومترية على أدوات الدراسة، ثم تم الانتقال إلى مقر المفتشية الخاصة بالمقاطعة رقم 46 وهناك تم الحصول على مختلف المعلومات الضرورية عن حدود مجتمع الدراسة، سواء منها المكانية أو البشرية، إضافة إلى إيداع طلب إجراء الدراسة الميدانية.

وفي ختام هذه المرحلة التكميلية من الدراسة الاستطلاعية تم التأكد من نجاعة وسائل القياس وقابليتها للتطبيق في الدراسة الحقيقية (انظر أدوات الدراسة) إضافة إلى تحديد المجتمع الصالح للدراسة (انظر حدود الدراسة) مع الحصول على موافقة المسؤولين للانطلاق في الدراسة الميدانية على مستوى إبتدائيات المقاطعة رقم 46.

2- منهج الدراسة :

إن خصوصية موضوع عسر القراءة، إضافة إلى طبيعة الدراسة التجريبية لمختلف متغيرات البحث الحالي، دفعانا إلى اختيار المنهج شبه التجريبي كمنهج وظيفي شمولي؛ وذلك لأنه يتميز عن باقي المناهج الأخرى بكونه يهدف إلى التعرف على حجم التأثير بين مستويات سلوكية محددة، وبعبارة أخرى هو يوفر لنا تقييما و تشخيصا نوعيا وكميا للأثر الذي تتركه سمة أو مهارة سلوكية محددة على سمات اخرى بشكل عددي يتناسب وإعطاء أحكام تقييمية قابلة للتعميم، فهو أفضل المناهج من حيث استغلاله للادوات الاحصائية في بحث مختلف الآثار الناجمة عن تطبيق ادوات علاجية او انمائية مختلفة؛ وفي هذا الصدد يرى **العساف** أن إلحاحية تطبيق هذا المنهج تبرز أكثر «إذا كان الغرض من البحث معرفة ما إذا كان هناك أثر لتطبيق برنامج ما على متغير او متغييرين متعديي التأثير».

(العساف صالح محمد، 1416هـ، ص 112)

وعليه ونظرا لطبيعة موضوع الدراسة الحالية التي تتخذ شكلا تجريبيا ذو طبيعة انتقالية علائقية تتمثل في كل من بحث الأثر المتوقع حدوثه من طرف برنامج علاجي مقترح، فقد غدا بذلك المنهج شبه التجريبي المنهج الأكثر ملائمة لدراستنا.

3- حـدود الـدراسـة :

1.3 الحدود المكانية والبشرية:

أ. لمحة جغرافية وبشرية:

يعتبر تحديد مكان إجراء الدراسة من أهم الخطوات التي تسمح للإعمال البحثية بان تتلاقح على ضوء تكاملها الجغرافي والحضاري، كما أنها تسمح بتجنب عشوائية البحث والتنقيب عن العينات والحالات الخاصة بهذا البحث أو ذاك، ونظرا لذلك فقد حاول الباحث في هذه الدراسة تقديم إطار تعريفي لمكان إجراء دراسته يتضمن الخطوات التالية:

لقد تم إجراء الدراسة على مستوى المقاطعة التربوية رقم 46 التابعة جغرافيا للإقليم الترابي لبلدية سيدي عامر، والواقعة بولاية المسيلة، وقد استقلت هذه المقاطعة برقمها الحالي حديثا عن المقاطعة السابقة رقم 13 والتي كانت تابعة لبلدية بوسعادة.

وتضم هذه المقاطعة 18 مدرسة، تتوزع عبر الريف والمدينة حيث منها 11 مدرسة ريفية و7 في المدينة، بتعداد إجمالي للمتمدرسين بلغ حتى نهاية اكتوبر 2013 عدد 3155 تلميذ منهم 1662 ذكور و1493 إناث.

ونظرا لصعوبة التنقل إلى المدارس الريفية، فقد تم تقليص عدد المدارس المعنية بالدراسة لتشمل دراستنا مدارس مدينة سيدي عامر فقط، وعليه فقد بلغ عدد هذه المدارس المعنية 7 مدارس هي:

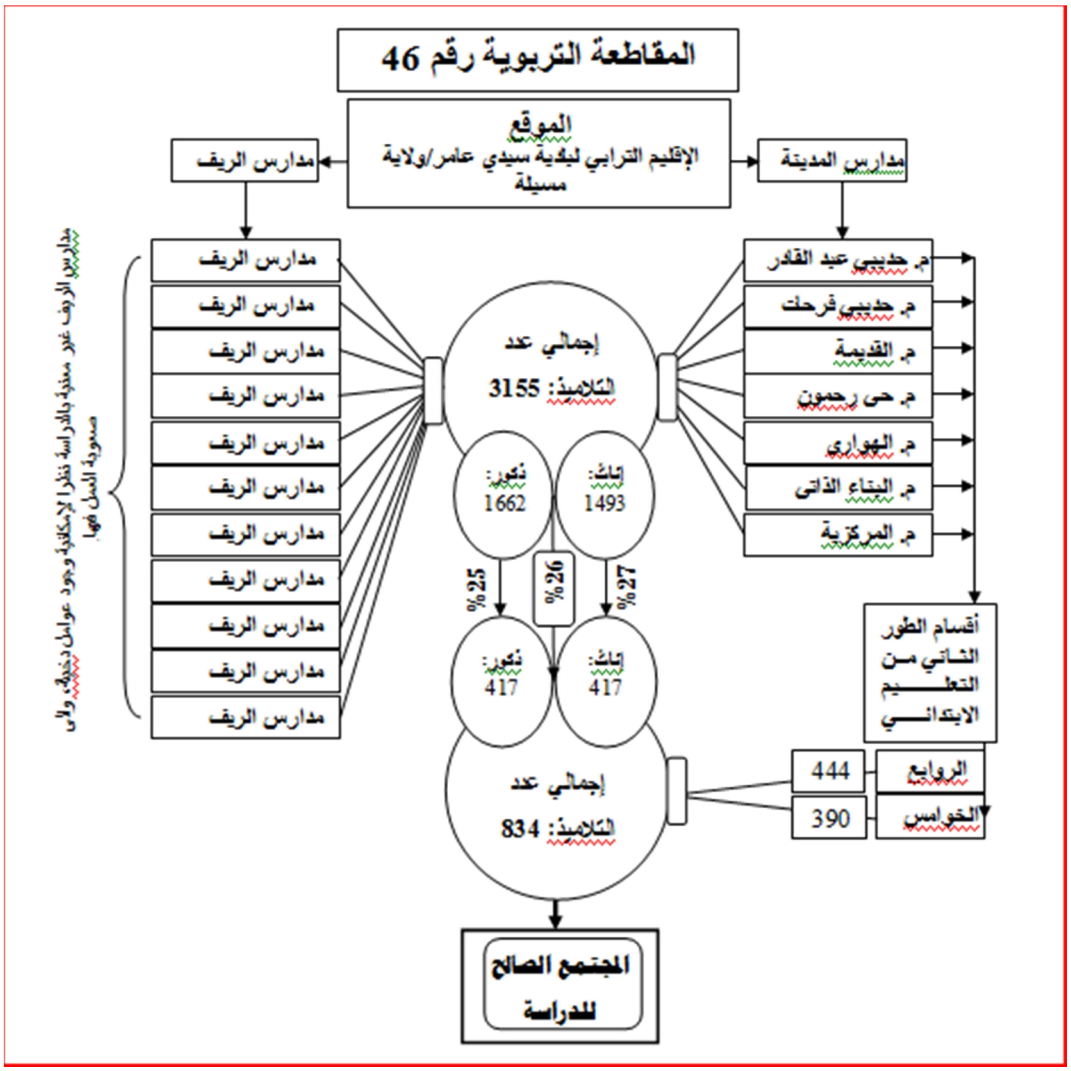
1. مدرسة حديبي عبد القادر (حي العقيد لطفي)
2. مدرسة سيدي عامر القديمة (حي العتيق)
3. مدرسة الهواري (حي الدائرة)
4. مدرسة حديبي فرحات (حي العائدين)
5. مدرسة حي رحمون (08 ماي 1945)
6. مدرسة البناء الذاتي (العربي بن مهيدي)
7. مدرسة المركزية (حي 05 جويلة)

الجدول رقم (05): يمثل أسماء وعناوين المدارس التي أجريت فيها الدراسة الحالية.

ونظرا لاقتصار الدراسة على الطور الثاني من التعليم الابتدائي، فقد انحصر مكان إجراء الدراسة في الأقسام الخاصة بأفواج الخوامس والروابع في مدارس المدينة، حيث بلغ عدد أفواج الخوامس في المدارس المعنية (12) فوجا تربويا يتمدرس بهذه الأفواج 390 تلميذ منهم 193 ذكور و197 إناث، أما الروابع فقد بلغ عدد أفواجها (12) فوجا تضم هذه الأفواج 444 تلميذ منهم 224 ذكور و 220 إناث.

(مفتشية المقاطعة التربوية رقم46 مدينة سيدي عامر، ولاية المسيلة)

ويمكن أن نلخص مختلف التحديدات السابقة في المخطط التالي:



الشكل رقم (07): يوضح مختلف الحدود المكانية والبشرية لمجتمع الدراسة، ابتداء من المجتمع الكلي ووصولا إلى المجتمع الصالح للدراسة.

ب. أهمية مكان الدراسة:

إن الخصائص العامة التي تم عرضها عن مكان إجراء الدراسة وامتداده وحجم مجتمع التلاميذ المتواجد فيه، كلها عوامل جعلت من هذا المكان جد مناسب لاحتضان مثل هذه الدراسات، خاصة وانه متوفر على أهم ما يحتاجه أي باحث؛ سواء من حيث توفره على العينة المناسبة أو من خلال المواصفات الفيزيقية الملائمة للقيام بالإجراءات الميدانية، وذلك من خلال توفره على الخصائص التالية:

- قرب هذه المدارس من مكان إقامة الباحث.
- توفرها على مجموعة هياكل تسمح بإجراء الدراسة بكل حرية، وبعيدا عن العوامل الإدارية والرسمية.
- يضاف إلى ما سبق أن خصائص هذه المدارس تعتبر نموذجية بالنسبة لكل المدارس في مختلف الوطن نظرا لوقوع هذه المقاطعة في ولاية وسطى تأخذ من مختلف خصائص ولايات الوطن، مما قد يسمح بتعميم نتائج هذه الدراسة– نظرا للتشابه– على باقي مدارس الوطن.
- كما أنّ النتائج الدراسية التي تحصل عليها هذه المقاطعة تتقارب والمعدل الوطني للمستوى التربوي، مما يدعوا للاطمئنان على عدم وجود عوامل دخيلة ذات طبيعة جغرافية أو حضارية.

2.3 الحدود العمرية والزمنية:

إن الطبيعة النمائية لكل من متغيري الدراسة، جعلت من الدراسة تقتصر على التلاميذ المتمدرسين في الطور الثاني من التعليم الابتدائي، أي على الفئة العمرية الممتدة من 9 سنوات حتى 12 سنة ذلك أن هذا العمر هو الأنسب لملاحظة أثر التعلم، فحسب المقاربة النفس–حركية التي تشتغل ضمنها الدراسة الحالية يصل الطفل إلى اكتساب مهارة القراءة في الفترة الممتدة من 9 إلى 12 سنة.

وعليه فقد تم تحديد الفترة من 9 إلى 12 سنة كحد عمري للمجتمع المراد دراسته.

أما بالنسبة للحدود الزمنية التي تم فيها إجراء هذه الدراسة فقد قسمت كالتالي:

مرحلة الدراسة	فترة إجرائها
1. الجزء الأول من الدراسة الاستطلاعية.	من 13 إلى 14 ماي 2015.
2. مرحلة الاطلاع النظري (إجراء الترجمة والتحرير النظريين).	من 07 جانفي إلى 20 ديسمبر 2015.
3. الجزء الثاني من الدراسة الاستطلاعية.	من 07 اكتوبر إلى 21 نوفمبر 2015.
4. مرحلة المعاينة (L'échantillonnage) والاستبعاد (L'élimination).	من 21 نوفمبر 2015 إلى 19 ديسمبر 2015.
5. مرحلة الدراسة الفعلية	من 12 جانفي 2016 الى 13 مارس 2016.

الجدول رقم (06): يمثل مختلف المراحل الزمنية التي مرت بها الدراسة الحالية.

4- عينة الدراسة :

إن اختيار العينة المناسبة لأي دراسة ما، يعد من أهم المراحل التي يعتبر النجاح فيها خطوة ايجابية تضمن نسبة مصداقية اكبر لمثل هذه الدراسات، ولما كان هذا هو الحال فقد اعتمدنا في دراستنا على مجموعة من المعالم (Des Repères) التي نسعى من خلالها إلى المرور بسلام على هذه المرحلة.

1.4 شروط اختيار العينة:

قبل البدء في استخراج أفراد عينة الدراسة افترض الباحث في دراسته –بناء على تعريفه الإجرائي لمتغيرات الدراسة– مجموعة من الشروط والخصائص التي يجب أن تتوفر في عينة الدراسة حتى يتم العمل معها، وذلك بناءاً على محاولة عزل واستبعاد المتغيرات الدخيلة التي لا يُراد أن تؤثر على نتائج الدراسة، وقد كانت هذه الشروط كالأتي:

1. يجب أن تمتاز العينة بمستوى ذكاء طبيعي، أي يجب أن لا تحوي ضمن أفرادها حالات من الضعف العقلي.
2. يجب أن تخلوا عينة الدراسة من حالات تعاني من خلل حسي سمعي أو بصري.

3. يجب أن لا تضم العينة بين أفرادها حالات تعاني من حرمان ثقافي أو عاطفي ناتج عن ظروف أسرية شاذة كحالات الطلاق، أو الفقر الشديد..الخ
4. يجب أن يتوازن عدد الأفراد بين المجموعتين المكونتين لعينة الدراسة، أي بين المجموعة الضابطة والتجريبية، وذلك بغرض إجراء المقارنات المختلفة بشكل طبيعي.
5. يجب أن تحتوي العينة على نسب متوازنة أو على الأقل متقاربة من كلا الجنسين، خاصة وأن مجتمع الدراسة الذي نحن بصدد التعامل معه يحتوي على نفس النسب من الجنسين.
6. كما يفترض في أفراد العينة أن يكونوا من الفئة العمرية الممتدة من (9 إلى 12 سنة) وذلك تبعا لما تم وضعه من معالم للدراسة.

2.4 طريقة وخطوات اختيار العينة:

إن سعي الباحث في هذه الدراسة إلى الوصول إلى تعميمات حقيقية، والى صدق في تمثيل دراسته للمجتمع البحثي ككل، إضافة إلى محاولة تمرُّده على التحيز والذاتية في استخراج النتائج، واستجابة لمختلف الشروط السابقة الذكر، كل هذا دفعه دفعاً إلى استعمال طريقتين أساسيتين في إجراء عملية المعاينة هما:

- المعاينة بالغربلة (L'échantillonnage par Sassage)
- والمعاينة العشوائية الطبقية (L'échantillonnage aléatoire stratifié)

حيث استعملت "المعاينة بالغربلة" (شافا فرانكفورت، دافيد ناشمياز، 2006، ص187) لاستخراج أفراد مجموعة التلاميذ المعسرين قرائيا، وذلك بجمع كل حالات عسر القراءة المتواجدة في المجتمع الصالح للدراسة والمكون من 834 تلميذا؛ وتتم هذه الغربلة باستخدام مجموعة الاختبارات المخصصة لذلك، حيث لا يبقى في هذه المجموعة سوى التلاميذ الذين أظهروا عسر قراءة صافيا من كل الحالات المستبعدة، ففي البداية يتم استخراج كل الحالات التي تعاني من ضعف القراءة ثم يتم خطوة بخطوة استبعاد كل الحالات التي تعاني من مشاكل أخرى كما ورد في الشروط السابقة بحيث لا يبقى في الأخير إلى الأفراد الذين يعانون من عسر قراءة حقيقي.

أما بالنسبة لاستخدام المعاينة العشوائية الطبقية فقد كان بهدف استخراج المجموعة الثانية أي المجموعة الضابطة من العينة الكلية، وهذه المعاينة تتبع المعاينة السابقة فهي تأتي بعدها حيث وبعد استخراج كل التلاميذ الذين يعانون من عسر قراءة، نستخرج منهم مجموعتين متكافئتين في العدد وفي نسبة الجنسين، لكن بطريقة عشوائية بقصد الحصول على توزيع يقارب التوزيع الطبيعي.

وفي هذا الصدد يمكن أن نلخص مختلف خطوات المعاينة وفقا للآتي:

1. بعد ضبط الحدود البشرية للدراسة، والتي أسست مجتمع دراسيا مكون من 834 تلميذا منهم 417 ذكور و417 إناث يشكلون في مجموعهم أقسام الخوامس والروابع، تم على اثر ذلك إعداد قائمة اسمية لمختلف هؤلاء التلاميذ وقد تضمنت هذه القائمة إلى جانب أسماء التلاميذ أماكن تمدرسهم وأسماء معلميهم وذلك لتسهيل مهمة الوصول إليهم.
2. بعد إعداد القائمة السابقة انتقل الباحث إلى مختلف المدارس المشكلة لحدود دراسته، حيث قام بتطبيق الاختبار الخاص بالقراءة السريع على المجتمع الدراسي المكون من 834 تلميذ، وبعد تحليل نتائج هذا الاختبار وجد أن 213 تلميذ قد أظهروا مؤشرات على إمكانية معاناتهم من عسر كتابي منهم 102 ذكور و 111 إناث، وفي المقابل لم تعاني بقية المجتمع والمكونة من 621 تلميذ من أي عسر كتابي.
3. بعد أن تم استخراج 213 تلميذ يملكون مؤشرات العسر القرائي، أعيد ضبط القائمة بالأسماء الجديدة وأماكن تمدرسهم، ومن ثم جرت إعادة الانتقال إليهم، قصد استبعاد الحالات الدخيلة على هذه المجموعة واستبقاء الحالات ذات العسر القرائي الحقيقي، وقد تم ذلك من خلال الخطوات التالية:

أ. كأول خطوة في عملية الغربلة والاستبعاد تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملون **لرافن** (Raven) وذلك للكشف عن حالات الضعف العقلي لاستبعادها، حيث وبعد تطبيق هذا الاختبار على المجتمع المكون من 213 تلميذ وجد أن هناك 7 حالات تعاني من ضعف عقلي بسيط فتم استبعادها، وبالمقابل تم استبقاء 206 تلاميذ للخطوات اللاحقة.

ب. في الخطوة الثانية من عملية الاستبعاد تم تطبيق اختبار المتابعة البصرية **لكيفارت روتش** وذلك للكشف عن الحالات التي تعاني من قصور بصري يحول دون وصولها إلى مستوى قراءة جيد، وقد وجد أن 17 حالة تعاني من ضعف في قدرتها على التحكم البصري، وعليه تم استبعاد هذه الحالات لينحصر بذلك مجتمع الدراسة إلى 189 تلميذ.

ج. بعد التأكد من الجانب البصري جاء الدور على الجانب السمعي أين طبق اختبار **ويمان** للتمييز السمعي من اجل إجلاء الحالات التي تعاني من ضعف في التمييز السمعي، وقد تم في الأخير استبعاد 29 حالة وجد أنها تعاني من مشاكل سمعية تشكل عائقا أمام استكمال

نمو مستوى القراءة لديها بشكل سليم، وعليه فبعد استبعاد هذه الحالات صار مجتمع الدراسة مكوننا من 160 تلميذ.

د. وفي ختام سلسلة الغربلة والاستبعاد تم التأكد من الوضع الاجتماعي والأسري والعمر للحالات المتبقية وذلك من خلال استمارة المتابعة الاجتماعية التي استخرجت من ملفات التلاميذ، حيث وجد أن هناك 11 حالة تعيش وضع اجتماعياً مضطرباً لأسباب متعددة كان على رأسها الفقر الشديد والحرمان من الرعاية الأسرية المتكاملة؛ أما بالنسبة للسن فقد كانت كل الحالات تنتمي للفئة العمرية المحددة في الشروط السابقة، وعليه فقد غدت عينة الدراسة مكونة من 112 تلميذ مصابا بعسر قراءة.

4. بعد مختلف المراحل السابقة والتي تم من خلالها غربلة المجتمع، اين تبقى في النهاية 112 تلميذ معسرا منهم 46 ذكر و66 أنثى تم تقسيم هذه العينة الى مجموعتين باعتماد المعاينة العشوائية الطبقية اين تم محاولة احترام التناسب في كل من جنس وسنة الدراسة بين المجموعتين لنحصل في الختام على النتائج الموضحة في الجدول رقم (04).

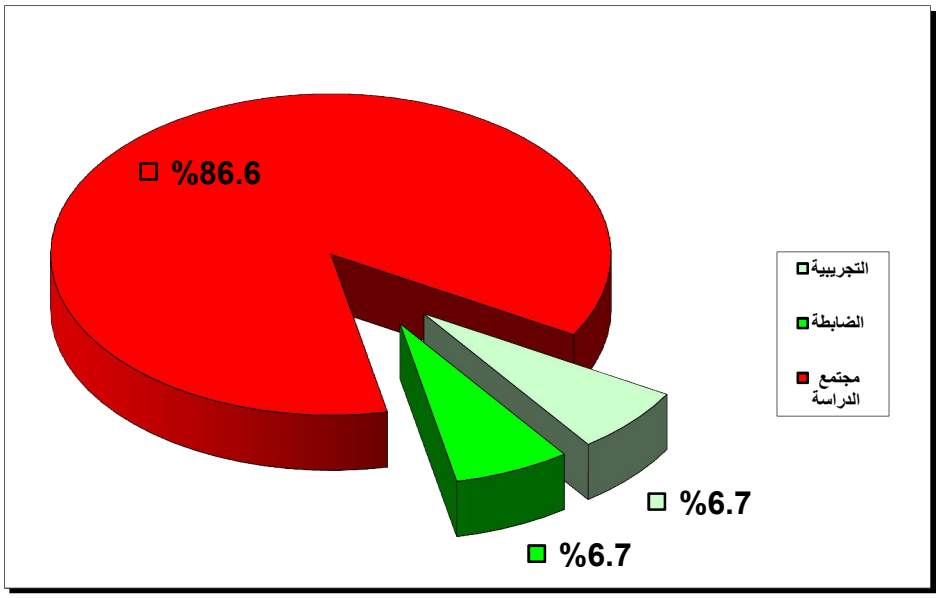
3.4 حجم العينة وتمثيليتها:

كما جاء سابقا فلقد تم التوصل في ختام عملية المعاينة إلى جمع عينة مكونة من 112 تلميذ موزعين وفقا للجدول التالي:

العينة	طريقة المعاينة	السنة الدراسية	الذكور	الإناث	مجموع
المجموعة التجريبية	المعاينة بالغربلة (L'échantillonnage par Sassage)	الروابع	13	16	
		الخوامس	09	18	
		المجموع	**22**	**34**	**56**
المجموعة الضابطة	معاينة عشوائية طبقية L'échantillonnage) (aléatoire stratifié	الروابع	14	20	
		الخوامس	10	12	
		المجموع	**24**	**32**	**56**
		مجموع حجم العينة	**46**	**66**	**112**

الجدول رقم (07): يمثل مختلف حجوم عينة الدراسة ومستويات الجنس والسنة الدراسية لمجموعتيها.

أما بالنسبة لتمثيلية العينة فلقد شكلت عينة هذه الدراسة برقمها الحالي والمكون من 112 تلميذ نسبة 13.42% من المجتمع الصالح للدراسة والمتضمن 834 تلميذ؛ وقد وزعت على المجموعتين بشكل متساوي كل مجموعة تشكل 6.71% من المجتمع ككل، والشكل التالي يوضح نسبة هذا التمثيل:



الشكل رقم (08): يمثل نسبة مجموعتي عينة الدراسة لمجتمع الدراسة ككل.

5- أدوات الدراسة :

لقد اعتمدنا في دراستنا على مجموعة من الأدوات تنوعت حسب تنوع الهدف المرجو من كل واحدة منها؛ وقد كانت هذه الأدوات كالأتي:

1.5 اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن

أ. التعريف باختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن:

تعتبر اختبارات رافن (Raven) من الاختبارات العبر حضارية (Cross–Cultural Test) الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات، لا تؤثر فيه العوامل الحضارية، وهو اختبار لقياس القدرة على إدراك العلاقات المكانية؛ أي التقييم العقلي.

اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن يتكون من (36) بنداً موزعة على ثلاثة أقسام هي:

(أ)،(أ–ب)،(ب) وتناسب المصفوفات الملونة الأعمار من (5.6 إلى 11.6) والمتأخرين عقلياً وكبار السن، وقد ظهر هذا الاختبار لأول مرة سنة 1947 وتم تعديله سنة 1956.

(القرشي عبد الفتاح، 1987، ص 34)

ب. الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن:

يتمتع اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون بثبات وصدق عاليين، وذلك من خلال تتبع الدراسات السابقة والتي أكدت ذلك باستخدام طرق مختلفة، وهذا يعطي دلالة على أن هذا الاختبار يعتبر من أدوات القياس الجيدة، إذ أن من الشروط الواجب توفرها في الاختبار حتى يكون صالحاً للتطبيق والاستخدام تمتعه بالثبات والصدق وفيما يلي عرض موجز لما تم استخدامه من معاملات الثبات والصدق:

ثبات الاختبار:

- معامل الاستقرار: تراوحت معاملات الثبات في دراسات كل من(**بورك** 1958، **خاتينا** 1965، **فرايبرج** 1966، **ونك ومولر** 1966، **جاكوبزوفاندفنتر** 1970، **رآفن وكورت** 1977، **القرشي**1987، بطريقة إعادة الاختبار بين (0.62 ــ 0.91))
- معامل الاتساق الداخلي بين نصفي الاختبار: جميع الدراسات التي أجراها كلاً من (**خاتينا** 1965، **ونك مولر** 1966، **فرايبرج** 1966، **مولر** 1970، **القرشي** 1987؛ تراوحت معاملات الثبات فيها بطريقة التجزئة النصفية بين (0.44 ــ 0.99))
- معامل الاتساق الداخلي بين الأقسام الفرعية للاختبار: قام كلاً من (**رتش وأندرسن** 1965، **رافن كورت و رافن** 1977، بتقدير معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية التي يتكون منها اختبار المصفوفات الملون، وقد تراوحت هذه الارتباطات بين (0.55 ــ 0.82))

من خلال استعراض نتائج الثبات السابقة جميعها، نجد أن اختبار المصفوفات الملون لرآفن اختبار يتمتع بقدر مرتفع من الثبات سواء من حيث معامل الاستقرار أو معامل الاتساق الداخلي، عبر البيئات المختلفة ومن ثم أمكننا استعماله في دراستنا هذه مع اطمئنان أكثر على ثباته.

(القرشي عبد الفتاح، 1987، ص 34)

صدق الاختبار:

أما الصدق فتم تأكيده من خلال ما يلي:

- الصدق التلازمي: فقد قام **القريشي**1987 بحساب معاملات الارتباط بين اختبار المصفوفات الملون والاختبارات الأخرى:

مع القسم اللفظي لوكسلر: تراوحت معاملات الارتباط بين (0.31-0.84)
مع القسم الأدائي لوكسلر: تراوحت معاملات الارتباط بين (0.5-0.74)
مع المقاييس الفرعية لوكسلر: تراوحت معاملات الارتباط بين (0.24-0.74)
اختبار ستانفورد –بينيه: تراوحت معاملات الارتباط بين (0.32-0.68)

اختبار الأشكال المتضمنة: تراوحت معاملات الارتباط بين (0.4-0.58)
اختبار رسم الرجل: كانت قيمة معامل الارتباط (0.48)

الجدول رقم (08): يمثل معاملات ارتباط اختبار جون رافن الملون باختبارات الذكاء المشهورة، كمؤشر على الصدق التلازمي.

ومن خلال حساب معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة والتحصيل الدراسي: حيث وجد **القرشي** 1987 أن معاملات الارتباط بين اختبار المصفوفات الملون والتحصيل الدراسي تتراوح ما بين (0.35 — 0.39)

ومن خلال حساب معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة وتقديرات المدرسين لذكاء الطلاب: حيث استخدم **عيد** 1979 تقديرات المدرسين لذكاء الطلاب كمحك خارجي للصدق التلازمي للاختبار وبلغ معامل الارتباط (0.49) كما استخدم **القرشي** تقدير المعلم لذكاء الطالب وكان معامل الارتباط (0.34)

- الصدق التنبؤي: أوضحت دراسة كلاً من **مارك آرثر** 1968، **هوسمان** 1973، **سويل** 1979 أن المصفوفات الملونة صالحة للتنبؤ بالنجاح في التحصيل الدراسي، وأوضحت أيضاً دراسة كلاً من **كليرن وساندرسون** 1966، **ألكن** 1986 أن المصفوفات الملونة صالحة للتنبؤ بأداء المتخلفين عقلياً في بعض البرامج التدريبية.

(القرشي عبد الفتاح، 1987، ص 34)

نتيجـة: وعليه فبعد عرض مختلف التدقيقات السابقة، ونظرا لعدم توفر الوقت لإعادة التأكد من الخصائص السيكومترية لاختبار رافن للذكاء، يمكننا أن نقول تجاوزاً أن هذا الاختبار صالح للتطبيق في البيئة الجزائرية نظرا لكونه اختبار عبر–حضاري.

ج. إجراءات تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن:

يتم أولا تسجيل البيانات الأساسية للتلميذ (الاسم، الصف، تاريخ الميلاد، تاريخ التطبيق، المدرسة) وبما أن هذا الاختبار يصلح للتطبيق الجماعي، فيسمح للمفحوصين تسجيل الإجابة بأنفسهم، مع الإشراف عليهم والتأكد من تسجيلهم للإجابات وعدم تركهم لسؤال دون الإجابة وعند الاختبار بهذه الطريقة لابد أن يوضع في الاعتبار النقاط التالية:

- إعطاء قلم رصاص وكتيب الاختبار وورقة الإجابة لكل تلميذ.
- توزيع التلاميذ بطريقة تمنع اتصالهم ببعض.
- التأكيد على التلاميذ بعدم فتح كتيب الاختبار حتى يطلب منهم ذلك.

- كتابة الاسم في المكان المخصص من ورقة الإجابة وكذلك باقي المعلومات التي يستطيع التلميذ معرفتها وكتابتها.

ثم يبدأ الاختبار بإعطائهم فكرة عنه وذلك بقول الفاحص: اليوم سنقدم لكم مجموعة من الأشكال الملونة بها أجزاء ناقصة، والمطلوب منكم التعرف على الأجزاء الناقصة، إن هذا ليس اختباراً مدرسياً كبقية الاختبارات التي يعطيها المعلمون، وإنما هو محاولة لمعرفة قدرتك على اكتشاف الأجزاء الناقصة، ويوضح لهم الفاحص الطريقة الصحيحة في تسجيل الإجابة على ورقة الإجابة، حيث تسجل إجابة الشكل (أ-1) أمام رقم 1 تحت العامود الخاص بالقسم (أ) حتى تنتهي أشكال قسم (أ) ثم أشكال القسم(أب) على نفس الطريقة وينتقل بعدها إلى أشكال القسم (ب).

د. دواعي استعمال اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن:

إن استعمال اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن في هذه الدراسة كان بهدف التعرف على المستوى العقلي للحالات المرشحة لأن تكون مصابة بعسر قراءة، ذلك أن تعريف هذا النوع من الاضطراب يتضمن استبعاد الحالات التي تعاني من ضعف عقلي، أما بالنسبة لقضية تفضيل هذا الاختبار على بقية الاختبارت الخاصة بقياس الذكاء، فذلك راجع لإمكانية التطبيق الجماعي التي يتمتع بها هذا الاختبار، إضافة إلى انه الاختبار الوحيد المتاح للباحث في هذه الدراسة.

2.5 اختبار المتابعة البصري:

أ. التعريف باختبار المتابعة البصرية:

هذا الاختبار هو عبارة عن اختبار فرعي من الاختبارات الجزئية المشَكَّلة لمقياس **بوردو** للقدرات الإدراكية الحركية الذي أعده العالم الأمريكي **كيفارت** و **روتش**، والذي أعده باللغة العربية **أحمد عمر سليمان** وقد وضع بهدف تحديد جوانب القصور في التحكم البصري للعين، ويتناسب هذا الاختبار مع المرحلة العمرية الممتدة من (05 سنوات حتى 12 سنة) وقد صمم ليطبق بطريقة فردية.

(بومسجد عبد القادر، 2005، ص148-168)

أما بالنسبة للبنود التي يقيسها هذا المقياس فهي كالآتي:

1. المتابعة البصرية الأفقية للعينين
2. المتابعة البصرية الرأسية للعينين
3. المتابعة البصرية المائلة للعينين
4. المتابعة البصرية الدائرية للعينين
5. المتابعة البصرية الأفقية للعين اليمنى
6. المتابعة البصرية الرأسية للعين اليمنى
7. المتابعة البصرية المائلة للعين اليمنى
8. المتابعة البصرية الدائرية للعين اليمنى
9. المتابعة البصرية الأفقية للعين اليسرى
10. المتابعة البصرية الرأسية للعين اليسرى
11. المتابعة البصرية المائلة للعين اليسرى
12. المتابعة البصرية الدائرية للعين اليسرى
13. نقطة الالتقاء

الجدول رقم (09): يمثل البنود التي يقيسها اختبار المتابعة البصرية.

ب. الخصائص السيكومترية للاختبار المتابعة البصرية:

أما بالنسبة لثبات المقياس فقد قام الباحث **أحمد عمر سليمان** بحساب معاملات ثبات الاختبارات الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس بطريقة إعادة الاختبار على عينة بلغ حجمها اثنين و عشرين تلميذا، و بفاصل 14 يوما بين التطبيق الأول و إعادة التطبيق، وقد جاء معامل الارتباط دالة بقيمة 0.96.

أما بالنسبة لصدق المقياس فقد قام **أحمد عمر سليمان** بدراسة الاتساق الداخلي للمقياس، بحساب معاملات الارتباط بين اختباراته الفرعية و هي 13 اختبار، حيث تراوحت قيمة معاملات الارتباط بين0,52 و 0,07 وهي دالة عند (0.05=0.25) و في هذا حسب **سليمان** دلالة على أن المقياس يقيس مجالات بصرية متنوعة، و أن انخفاض قيمة معاملات الارتباط يدل على أن التداخل أقل ما يمكن بين هذه المجالات.

ونظرا لكون الإجراءات السيكومترية السابقة جرت في البيئة المصرية فقد تمت محاولة تكييفه على البيئة الجزائرية من طرف الباحث **بومسجد عبد القادر** حيث قام هذا الباحث بتطبيق المقياس على عينة من أطفال التعليم الابتدائي، وقد كان حجم العينة (20) طفلا من الذكور و الإناث، وقد قام الباحث أولا بدراسة ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار فكانت النتيجة أن بلغ معامل الارتباط (0,95) ثم انتقل إلى حساب معامل الصدق الذاتي من خلال حساب الجذر التربيعي للثبات بحيث بلغت قيمة الارتباط (0.97) و في ضوء هذه المؤشرات للصدق و الثبات يمكن الثقة في صلاحية هذا الاختبار بعد التعديل للاستخدام.

(بومسجد عبد القادر، 2005، ص148-168)

ج. إجراءات تطبيق اختبار المتابعة البصرية:

الأدوات: بطارية صغيرة على شكل قلم.

الأداء: في هذا الاختبار يجلس الطفل في مواجهة الممتحن الذي يجلس أمامه مباشرة مع عدم وجود أية أدوات بينهم، حيث يجب أن يؤدي هذا الاختبار بالعينين أولا ثم بالعين اليمنى ثم اليسرى، حيث يمسك الممتحن بالبطارية على بعد 50 سم من وجه الطفل و يطلب منه أولا متابعة الضوء بالعينين و يقوم الممتحن بتحريك البطارية تبعا لما يلي:

1. على شكل قوس دائرة قطرها 50 سم بحيث يقع مركز الدائرة بين عيني الطفل.
2. في خط أفقي على امتداد قطر الدائرة إلى اليمين و لمسافة 45 سم من مركز الدائرة ثم في اتجاه الشمال لنفس المسافة من مركز الدائرة.
3. في خط رأسي للأعلى و المسافة 45 سم من مركز الدائرة ثم لأسفل نفس المسافة من مركز الدائرة.
4. في خط مائل لأعلى في اتجاه الشمال و لمسافة 45 سم من مركز الدائرة ثم لأسفل في اتجاه اليمين ولنفس المسافة من مركز الدائرة و في أثناء تحريك الهدف تبقى المسافة بين العينين و الاهداف ثابتة دائما.
5. تكرر نفس الأداءات السابقة مع تغطية عين الطفل اليسرى.
6. تكرر نفس الأداءات السابقة مع تغطية عين الطفل اليمنى.

و الممتحن في البنود السابقة يراعى ما يأتي:

عدم تحريك الرأس، سهولة الحركة و توافقها، عدم التصلب و خاصة عند نقطة مرور حدقة العين بمنتصف جسم الطفل، ضبط الاتصال البصري بالهدف، استرداد الهدف بسرعة إن ضل عنه، بالإضافة إلى ملاحظة التوافق بين العينين عند الأداء بالعينين معا.

الدرجة:

تعطى الدرجة منفصلة لكل من الأداء بالعينين، و الأداء بالعين اليمنى، و الأداء بالعين اليسرى طبقا للمستويات الآتية:

أداء الطفل	علامة
أ- الحركات سهلة و متتابعة.	4
ب- الحركات سهلة و لكن يوجد بعض التردد و التصلب.	3
ج- حركات متقطعة أو متصلب.	2
د- لا يستطيع متابعة الهدف، لا يستطيع المتابعة بدون تحريك الرأس، العينان لا تعملان	1

الجدول رقم (10): يمثل مستويات تصحيح اختبار المتابعة البصرية في بنوده الأولى.

7. نقطة الالتقاء: يمسك الممتحن البطارية أمام الطفل مباشرة و في مستوى عينيه على بعد 55 سم و تحريك الضوء ببطء في اتجاه أنف الطفل حتى تصل المسافة إلى 10 سم، وتتم ملاحظة سلوك العينين عندما يقترب الضوء من وجهه، ثم يطلب الممتحن من الطفل تغيير مسافة نظرته بالنظر لوجه الممتحن، وتتم ملاحظة سلوك العينين عندما يتحرك الضوء من الهدف القريب إلى الهدف البعيد، ثم يطلب منه الممتحن النظر إلى الضوء و ملاحظة حركات عينيه عند التغيير من الهدف البعيد إلى الهدف القريب.

و يجب أن يراعي الممتحن سهولة و سلامة و سرعة و دقة الحركة و عدم تصلبها أو ترددها، كما يجب أن يلاحظ القدرة على متابعة الهدف أو تركه بسرعة كذلك تقارب العينين عندما يكون الهدف قريبا و تباعدهما عندما يكون بعيدا.

الدرجة:

تعطى الدرجة على هذا البند طبقا للمستويات الآتية:

أداء الطفل	علامة
أ- سهولة و نعومة الحركة	4
ب- الحركة سهلة و لكن يوجد تأخير بسيط أو عدم دقة	3
ج- الحركة متصلبة و غير مؤكدة، القدرة على الإمساك بالهدف أو تركه بطيئة أو غير صحيحة	2
د- بقاء العينين متباعدتين و لا تتقارب.	1

الجدول رقم (11): يبين مستويات تصحيح اختبار المتابعة البصرية في بنده الأخير.

د. دواعي استعمال اختبار المتابعة البصرية:

إن استعمالنا لاختبار المتابعة البصرية في هذه الدراسة كان بهدف التعرف على الحالات التي ترجح لان تكون مصابة بقصور في الإدراك البصري، من اجل استبعادها من عينة الدراسة ذلك أن الضعف البصري يعتبر متغيرا دخيلا قد يؤثر على نتائج الدراسة، فكما جاء في الجانب النظري أن الضعف البصري يعتبر من العوامل المحدثة لمشكلات في القراءة.

2.5 اختبار ويبمان للتمييز السمعي:

أ. التعريف باختبار ويبمان للتمييز السمعي:

لقد ظهر هذا الاختبار عام 1958 من طرف **جوزيف ويبمان** (Joseph M. Wepman) وتمت مراجعته عام 1978 وهو يهدف إلى تقييم المفحوص على التمييز السمعي وخاصة بين الأصوات المتجانسة، مستهدفا بذلك فئة الطفولة الوسطى والمتأخرة، وهو اختبار ذو طبيعة فردية.

ويعتبر هذا الاختبار من المقاييس المعروفة في مجال قياس وتشخيص المشاكل السمعية، وقد توفرت فيه دلالات الصدق والثبات ومعايير تبرر استخدامه للأغراض التي وجد من أجلها، ويعتبر من الاختبارات التي يسهل تطبيقها وتصحيحها وتفسيرها من قبل مدرب التربية الخاصة، فهو يتطلب عددا قليلا جدا من الأدوات وبالتالي فهو غير مكلف إطلاقا.

(فاروق الروسان، 1996، ص 88)

ب. الخصائص السيكومترية للاختبار ويبمان للتمييز السمعي:

لقد توفر هذا الاختبار على دلالات صدق وثبات عالية في كثير من الدراسات، وقد فسرها **فاروق الروسان** من خلال اعتبار هذا المقياس مبني بشكل قوي على أساس استغلال ميزة التجانس اللغوي التي تتوفر في كل لغات العالم، وعليه فقد اعتبر أن نجاح هذا الاختبار في لغة ما يكفي لأن يجعل منه أداة تقييم جيدة للإدراك السمعي مع كل الأطفال الذين يتكلمون تلك اللغة.

(فاروق الروسان، 1996، ص 88)

لكن رغم تأكيد **الروسان** على قابلية هذا الاختبار لأن يطبق مع مختلف البيئات التي تستعمل نفس اللغة، إلا أن الباحث في هذه الدراسة اختار أن يعيد التأكد–ولو شكليا– من دلالة صدق وثبات هذا الاختبار وذلك من خلال:

ثبات الاختبار: لقد اعتمدنا في قياسنا لثبات هذا الاختبار على حساب معامل الاتساق الداخلي عن طريق حساب معادلة **آلفا كرومباخ** (Alpha) وذلك بتطبيق بنود الاختبار وهي 30 بندا على عينة مكونة من 15 تلميذا من أقسام الروابع والخوامس ممن يتمدرسون في ابتدائية حديبي فرحات.

وقد بلغ معامل (α) لهذا الاختبار 0.602 وهو معامل جيد نسبيا، ومن خلاله يمكن الحكم على أن الاختبار يتمتع بثبات جيد (انظر الملحق رقم07).

صدق الاختبار: أما بالنسبة لصدق الاختبار فقد اكتفينا بحسابه عن طريق معامل الصدق الذاتي* :

ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وذلك كما يلي:

$$\text{معامل الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل ثبات الاختبار}}$$

وكما جاء في الخطوة السابقة فقد بلغ معامل ثبات الاختبار0.602 وعليه يمكن حساب معامل الصدق الذاتي كالآتي:

$$\text{معامل الصدق الذاتي} = \sqrt{0.60} = 0.77$$

وعليه وبناء على النتيجة السابقة يمكن الحكم على أن الاختبار يتمتع أيضا بمعامل صدق ذاتي قوي.

ج. إجراءات تطبيق اختبار ويبمان للتمييز السمعي:

يتألف هذا الاختبار من 40 زوج من المفردات التي لا معنى لها (30 زوج تختلف في واحدة من الأصوات المتجانسة، و 10 أزواج لا تختلف في أي واحدة من الأصوات المتجانسة بل وضعت للتمويه أمام المفحوص) تختلف الأزواج المتجانسة من المفردات أما في أولها وعددها 13 زوج أو وسطها وعددها 4 أزواج أو أخرها وعددها 13 زوج.

مثال :(موز–جوز/ جامع– جامد/ شهرة – شجرة / راسم– قاسم / زيت– بيت / بنت– بنت/ باص– باص/ خروف – خروف/ رائد– قائد/ ثوب– ثور/ بابا– بابا...)

في البداية يطلب من الفاحص أن يوضح للمفحوص كيفية الأداء على فقرات المقياس، ثم يعطى المفحوص درجة واحدة عن كل فقرة يجيب عليها بشكل صحيح، بحيث تكون الدرجة الكلية على المقياس 30 درجة وبعدها تحول الدرجة الخام إلى درجة معيارية وفق جداول خاصة يتضمنها دليل المقياس؛ وتعني

*– وهو صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس. (فؤاد البهي السيد «علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري» دار الفكر العربي، مصر،1971، ص 452).

الدرجة المعيارية (+2) القدرة العالية للمفحوص على التمييز السمعي أما الدرجة المعيارية (-2) فتعني القدرة المنخفضة للمفحوص على التمييز السمعي.

د. دواعي استعمال اختبار ويبمان للتمييز السمعي:

إن توظيف هذا الاختبار كان بهدف الكشف عن الحالات التي يظهر عندها وجود مشاكل سمعية، حيث أن هذه الأخيرة تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في قدرة الطفل على تقديم قراءة جيدة خصوصا وأن اغلب النصوص التي يكلف الأطفال عادة بقراءتها تمر من خلال الإدخال الإملائي.

ونظرا لرغبتنا في استبعاد هذا العامل الدخيل فقد غدا اختبار (ويبمان) أحسن وسيلة تساعدنا لاستبعاد الحالات التي تعاني من مشكلات سمعية، فهو بسهولة وسرعة تطبيقه يمكننا من تفتيش مختلف التلاميذ المرشحين للمعاناة من عسر قراءة، بحثا عن تلك الحالات التي تعاني من مشاكل سمعية.

3.5- اختبار القراءة السريع:

أ- التعريف بالاختبار:

هذه الأداة من وضع (تصميم) **أحمد عواد** تهدف إلى تشخيص صعوبات التعلم التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية في الصفوف من الرابع إلى السادس الابتدائي.

ب- وصف الأداة:

يحوي اختبار تشخيص صعوبة القراءة على 7 محاور تقييمة وفقا للآتي:

- الاسترسال في القراءة.
- الدقة في القراءة.
- القراءة الجامعة.
- القراءة المتقطعة.
- القراءة البطيئة.
- القراءة المشددة.
- مستوى الصوت في القراءة.

ويتم تقييم هذه المستويات بدرجة تكرارها في النص المقروء بحيث تعطى علامة من 1 إلى 3 حسب درجة التكرار.

ويحتوى هذا الاختبار على نصين الأول خاص بالروابع وهو بعنوان (الصدقة) والثاني خاص بالخوامس وهو بعنوان (كرة القدم)

وهذا الاختبار اختبار ذو تطبيق فردي، لذلك يحتاج إلى الاستعانة بإحالة المعلم من استخراج الحالات المشكوك في معاناتها من عسر قرائي ثم القيام باختبارها بهذه الأداة.

ج- تعليمات الأداة وإجراءاته

-هذا الاختبار لتشخيص صعوبات القراءة و هو مكّون من مجموعة من الأبعاد الفرعية ومدة هذا الاختبار بجميع أفرعه 9 دقائق. حيث يطلب من الطفل القراءة من خلال التعليمة التالية " عليك بقراءة هذا النص الموجود أمامك قراءة جهرية بأسرع ما يمكن وبدقة لأن الزمن محسوب عليك".

وأثناء القراءة يقوم الفاحص بتقييم كل جانب من الجوانب السابقة الذكر بتحديد مستوى تكرارها في قراءة الطفل، ومتى أحس هذا الفاحص بأنه استكمل مختلف الجوانب يطلب من التلميذ التوقف عن القراءة.

بعد الحصول على علامة كل جانب من جوانب تقييم القراءة تجمع نقاط التلميذ لتشكل علامته في القراءة، وتفسر تبعا للسلم الخاص بتقييم مستوى القراءة.

د- الخصائص السيكومترية للأداة

تأكد" أحمد أحمد عواد" من صدق أداته بطرق عدة نذكر منها (صدق المحك) (الصدق التمييزي) و التي دلت على أن المقياس على درجة عالية من الصدق(أحمد عواد،1999، ص 38)

كان هذا في بيئة أخرى غير البيئة الجزائرية، وهنا استطاعة الباحثة (فاطمة الزهراء حاج صبري) بدورها أن تتأكد من الخصائص السيكومترية (صدق ثبات) الأداة على البيئة الجزائيرية علاوة على ما تم التأكيد على كفائتها السيكومترية في الدراسات السابقة عمدت الباحثة إلى حساب:

ثبات الأداة:

سعت الباحثة لتحديد معامل ثبات الأداة و ذلك باستخدام معادلة "سبيرمان براون" (ميخائيل أسعد، 1990، ص286) و عليه قدر معامل ثبات الأداة بعد تصحيحها بـ 0.96 و هو معامل ثبات دال عند مستوى دلالة (0.01)

صدق الأداة:

الصدق الظاهري: يتأكد صدق الأداة ظاهرياً من محتواها، و كذا بعد تطبيقها على عينة عشوائية من تلاميذ الطور الثاني و التي بلغ قوامها 110 تلميذ؛ حيث تبين للباحثة وضوح المفردات العبارات و كذا التعليمات.

صدق المحكمين: أقر المحكمون و هم عينة من المعلمين بلغ قوامها (50فردا) أن الاستبيان صالح لقياس ما وضع لأجله.

الصدق الذاتي: قدر الصدق الذاتي للأداة بعد تطبيقها على (110 تلميذً) وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات و الذي قدر ب 0.98 و هو معامل صدق يمكن الوثوق به عند مستوى0.01 .

الصدق التمييزي، صدق المقارنة الطرفية:

تم الوصول إلى الصدق التمييزي لهذه الأداة بعد تطبيق قانون "**ت**"(السيد خيري، 1975 ، ص223) على مجموعة (العليا% 33) و(الدنيا% 33) و ذلك بعد تطبيق الأداة ورصد النتائج و ترتيبها تنازليا نحصل بذلك على قيمة "**ت**" المحسوبة (6.01) و هي دالة عند مستوى (0.01) مما يؤكد صدق الأداة و الذي يؤكده صدقها الذاتي بـ.0.98 (فاطمة حاج صبري، 2004)

4.5- البرنامج العلاجي:

بعد أن توصل الباحث من خلال قراءة في عديد الدراسات السابقة الى أن عامل التعلم التعاوني عامل أساسي في تحديد مستوى القراءة عند تلميذ التعليم الابتدائي أقدم على محاولة نحت مجموعة من الأنشطة القرائية وجمعها في شكل برنامج علاجي استدراكي يتناول أساسا تنمية مستوى القراءة من خلال برنامج يعتمد على التعلم التعاوني.

وقد أعد الباحث برنامجه هذا على ضوء إطلاعه على بعض الأسس العلمية المستخدمة في بناء البرامج العلاجية وذلك انطلاقا من تخصصه في التربية الخاصة.

1. الهدف من البرنامج:

يستهدف هذا البرنامج العلاجي الأهداف التالية:

أ. استثمار حصص القراءة وجعلها حصص علاجية منظمة ومفيدة.

ب.تنمية مستوى مختلف الأبعاد المكونة للتعلم التعاوني.

ج. رفع مستوى النشاط القرائي عند التلاميذ.

د. تغيير اتجاهات التلاميذ ذوو العسر القراءة نحو نشاط القراءة وتحبيبه لهم.

هـ. تنمية بعض المهارات التعاونية، كالقدرة الإدراكية ، المتابعة البصرية، المتابعة السمعية.

2. بعض الاعتبارات الأساسية :

قبل الانطلاق في استعمال هذا البرنامج يجب توفير بعض الظروف كـ:

- توفير المكان المناسب لتنفيذ البرنامج.
- توفير عوامل الأمان و النظافة.
- توفير كراسي متحركة وطاولات كبيرة الحجم.
- الكشف الطبي على الأطفال قبل البدء في تطبيق البرنامج.

3. الوسائل المستخدمة:

يتضمن العمل في هذا البرنامج توفر بعض الوسائل وهي:

[كتاب القراءة للسنة الرابعة ابتدائي / كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي / مذكرات النصوص المختارة / كراسي متحركة / طاولات كبيرة الحجم / ورقة متابعة الحالات]

4. وحدات البرنامج المقترح:

صمم البرنامج العلاجي على أن ينفذ في مدة شهر ونصف متضمنا (6) حصص (مذكرات) بمعدل حصة أسبوعيا، مدة كل حصة 45 دقيقة، تنقسم هذه الحصة إلى أربع مراحل أساسية هي:

أ. المرحلة التحضيرية : تتضمن اسئلة حول النص موضوع القراءة وهي بمثابة مرحلة تمهيدية تعريفية حول ما يتضمنه النص القرائي من قيم وتسمى ايضا وضعية الانطلاق.

ب. المرحلة الرئيسية: وتكون فيها القراءة الصامتة من طرف افراد المجموعة كل في كتابه ومن ثم يبدأ المعلم في القراءة الجهرية ويتابعه التلاميذ ويباشر التلاميذ القراءة كل حسب دوره في المجموعة التعاونية

ج. المرحلة الختامية: وهي عبارة عن مرحلة تقييمية لأداء التلاميذ ومدى تعاونهم ومساعدتهم للأطفال عسيري القراءة وتكون بتسجيل كل الملاحظات والانطباعات ومدى التطور القرائي الملموس لدى العسيري

5 – تصميم البرنامج:

قام الباحث بإعداد برنامج لتدريس تلاميذ السنة الرابعة والسنة الخامسة من التعليم الابتدائي عسيري القراءة وحدة القراءة في مادة اللغة العربية المقررة من قبل وزارة التربية الوطنية وفق استراتيجية التعلم التعاوني وتم تصميم البرنامج كالتالي:

1 . تحديد الاهداف السلوكية التي تغطي جوانب المحتوى وصياغتها، وقد ركز الباحث على المستويات الثلاث الاولى (التذكر والفهم والتطبيق)

2 . تبنى الباحث استراتيجية تدريس القراءة عن طريق استراتيجية التعلم التعاوني باتباع الخطوات الاتية وبحضور المعلم والتلاميذ:

أ . تم توزيع التلاميذ الى مجموعات تعاونية غير متجانسة قرائيا تتكون كل منها من خمس اعضاء

ب . تم توزيع الادوار التالية (القارئ، الملخص، المقيم، القائد، حامل الادوات) على التلاميذ وتم اعلام التلاميذ ان هذه الادوار تتم بالتناوب فيما بينهم وانها ليست ثابتة

ج . اعلم التلاميذ الجيدين في المجموعات التعاونية ان عليهم القيام بمساعدة زملائهم وتدريسهم لفهم المادة القرائية، لان نجاح هؤلاء الافراد هو نجاح لهم وللمجموعة. ووضح

الباحث للتلاميذ ان العلامة التي سيحصلون عليها ستؤثر في المجموع النهائي الذي ستحققه المجموعة في نهاية الحصة وان فشلهم يعني فشل المجموعة ككل، اي ان العلامة التي سيحصل عليها الطالب المتفوق قرائيا بمفرده لن تؤهله للفوز في نهاية الحصة ما لم ينجز بقية الاعضاء ماهو مطلوب منهم(ويتم تذكير الطلبة في كل حصة بذلك)

د . توجيه الطلبة للعمل معا لفهم المادة المقروئ.ة

هـ . تتم مراقبة الطلبة في اثناء تعليمهم المادة القرائية لبعضهم البعض، للتاكد من ان كل طالب في المجموعة يقوم بدوره المخصص له، بما في ذلك تعليم الطلبة المتفوقين للطلبة العسيري في المجموعة. وفي حال حصول غير ذلك، قام الباحث بنمذجة عمل كل عضو في المجموعة امام التلاميذ

3 – تم توزيع مجموعة من الاسئلة على التلاميذ تتضمن اسئلة من مستويات مختلفة

4– قام الباحث بمكافأة المجموعة التي تنهي القراءة في الوقت المحدد وفي الوقت نفسه قام الباحث بتقديم التغذية الراجعة لافراد المجموعات التي لم تستطيع اتمام الواجب المطلوب منها

5– قام الباحث بمراقبة التلاميذ اثناء قراءتهم والتدخل عند الضرورة وتقديم التغذية الراجعة

6 – تم جمع العلامة التي حصل عليها كل تلميذ في المجموعة التعاونية واضيفت الى علامة المجموعة ككل

7 – في نهاية الدرس القرائي تم تعزيز المجموعة التي حصلت على اعلى علامة

وقد قام الباحث باختيار محور قرائي للسنة الرابعة والخامسة وهو محور5 (الهوية الوطنية)

ورقة متابعة لتقييم السلوكات التعاونية للطالب

	السلوكات التعاونية	الدرجة الممنوحة للسلوك				
1	البقاء النشط في المجموعة					
2	التحدث بهدوء بدون ضجيج					
3	القراءة بصوت واضح ومسموع					
4	الاستماع للاخرين دون مقاطعة					
5	يشارك في اعطاء ملاحظات للاخرين					
6	يبدي وجهات نظر او ملاحظات					
7	يصوب الاخطاء القرائية					
8	يتقبل التصحيح القرائي					
9	يساعد في تحديد الاهداف المطلوبة وتحليلها					
10	يساعد في تحديد المهمة المطلوبة					
11	يساعد في توزيع الادوار على افراد المجموعة					
12	ينفذ المهمة المطلوبة منه					
13	يطلب المساعدة من زملائه					
14	يقدم المساعدة لزملائه					
15	يحفز زملاءه على العمل					
16	يعزز زملاءه					
17	يوفق بين اراء افراد المجموعة					
18	يساعد في ادارة النقاش في المجموعة					
19	يذكر زملاءه بالمسار المطلوب					
20	يساعد في تلخيص الموضوعات والافكار					
21	يساعد في تبرير ودعم النتيجة التي توصلت اليها المجموعة					
22	يساعد في استخلاص النتيجة وصياغتها					
23	يحاول ابداء وجهات نظره القرائية					

الجدول رقم (12): يبين ورقة متابعة لتقييم السلوكات التعاونية للطالب.

المستوى: الخامسة ابتدائي رقم المذكرة: 01

المادة: قراءة + أداء + فهم + هيكلة النص

المحور: الهوية الوطنية

الموضوع: عاصمة بلادي الجزائر

الأهداف والكفاءات:

القراءة المسترسلة مع احترام علامات الوقف

شرح الكلمات والمفردات

استنطاق المعاني الظاهرة والكامنة

المراحل	الوضعية التعليمية /التعلمية	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	ما اسم دولتك؟ ما هي عاصمتها؟	..... الجزائر ..... الجزائر

بناء التعلمات	أذكر بعض عواصم البلدان التي تعرفها	
القراءة الصامتة	القراءة التمثيلية القراءة النموذجية أين تقع مدينة الجزائر؟	يجيب عن السؤال
القراءة النموذجية القراءات الفردية	ماذا تشمل الأحياء القديمة؟ بم تتميز القصبة؟ ما أشهر الدور بالقصبة؟ استخرج من النص أهم أوصاف الأحياء القديمة والأحياء العصرية. في الفقرتين الأولى والأخيرة، ما هي العبارات التي تدل على اعتزاز الكاتب بعاصمة الجزائر وافتخاره بها؟	يجيب عن الأسئلة
شرح المفردات	تعرف على معاني الكلمات: توقيع ثرثرة استأذن التعايش	شرح الكلمات واستعمال جمل مفيدة من هذه الكلمات
استخراج الأفكار	ما الفكرة التي نستخرجها من الفقرة 1و2؟ ما الفكرة التي نستخرجها من الفقرة 3و4؟ ما الفكرة التي نستخرجها من الفقرة و5و6؟ ما الفكرة أو العبرة المستخلصة من النص؟	يستخرج فكرة للفقرتين الأولى والثانية يستخرج فكرة للفقرتين الثالثة والرابعة
و استثمار المكتسبات		يستخرج فكرة للفقرتين الخامسة والسادسة يستخرج الفكرة العامة للنص

المستوى: الخامسة ابتدائي رقم المذكرة: 02

المادة: قراءة + أداء + فهم + هيكلة النص الوحدة:

المحور: الهوية الوطنية

الموضوع: لوحات من صحراء بلادي

الأهداف والكفاءات:

القراءة المسترسلة مع احترام علامات الوقف

شرح الكلمات والمفردات

استنطاق المعاني الظاهرة والكامنة

المراحل	الوضعية التعليمية /التعلمية	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	من زار منكم الصحراء؟ ماذا شاهدت هناك؟	... رأيت الجمل والنخيل والرمل .....
بناء التعلمات	فتح الكتب وتأمل الصورة إثارة نقاش قصير حول الموضوع	
القراءة الصامتة	أين دارت أحداث النص؟ ما هي المدن التي ذكرت في النص؟	.... في الصحراء .... مدينة ورقلة ،غرداية
القراءة النموذجية القراءات الفردية	القراءة التمثيلية القراءة النموذجية متى تحركت الحافلة؟ بم شبه الكاتب النخيل المصطف على حافتي الطريق؟ كيف كان المنظر قبل الوصول إلى مدينة غرداية؟ كيف وصف الكاتب الفرقة الشعبية التي استقبلتهم؟ بم تتميز مدينة غرداية؟	يجيب عن الأسئلة حسب ما فهمه من النص

شرح المفردات	ما العبارة التي تدلّ على إعجاب الكاتب بهذه الزيارة؟	
استخراج الأفكار واستثمار المكتسبات	التعرف على معاني الكلمات: يخيم عليها الهدوء الكثبان الرملية صوت رخيم استغرق أصبح في وسعنا يصم الآذان	يتعرف على معاني الكلمة و يوظفها في جمل مفيدة
	ما الفكرة التي نستخرجها من الفقرة 1و2؟ ما الفكرة التي نستخرجها من الفقرة 3و4؟ ما الفكرة التي نستخرجها من الفقرة الأخيرة؟	يستخرج الأفكار الجزئية لنص
	ما الفكرة أو العبرة المستخلصة من النص؟	يستخرج الفكرة العامة للنص

رقم المذكرة: 03

المستوى: الرابعة ابتدائي

المحور: الهوية الوطنية

الوحدة: رحلة عصفورين

رقم الوحدة: 07

الكفاءات القاعدية: قراءة النصوص قراءة مسترسلة ومعبرة باحترام علامات الوقف.

. استخدام قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات

. التعرف على المجموعات الإنشائية.

مراحل سير الوحدة

وضعية الانطلاق:

. أذكر أسماء بعض الدول العربية.

وضعية البناء والاستعمال:

. قراءة صامتة للنص ص 46

. ما القارة التي ذكرت في النص؟

. القراءة المعبرة للنص من طرف المعلم.

. فسح المجال أمام التلاميذ لقراءة النص فقرة تلوى أخرى.

. طرح الأسئلة الاختبارية من حين لآخر، يتخللها شرح الألفاظ.

. أسئلة حول المعنى:

الفقرة الأولى: . ما الدولة التي ذكرت في النص؟

. ممن احتل وطننا؟

. كيف واجهه الشعب الجزائري؟

. ماذا نتج عن هذا الكفاح؟ متى تم ذلك؟

الفقرة الثانية: . أذكر بعض مدن وطننا.

. بم تتميز الجزائر؟

الفقرة الثالثة: . أذكر أهم المحاصيل الزراعية التي تشتهر بها بلادنا .

. ما مصادر الطاقة التي توجد في بلادنا؟

ألفاظ للشرح : شاردا . كافح . الوفيرة . مزدهر . غلّة . الري المحوري . الري بالتقطير. تتطور.

. توظيف الألفاظ في جمل.

. القراءة الختامية للنص من طرف المعلم.

رقم المذكرة: 04

المستوى: الرابعة ابتدائي

المحور 03: الهوية الوطنية

الوحدة: البطلة لالة فاطمة نسومر

رقم الوحدة: 02

الكفاءات القاعدية: . قراءة النصوص قراءة مسترسلة ومعبرة باحترام علامات الوقف.

. استخدام قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات.

. التعرف على المجموعات الإنشائية.

مراحل سير الوحدة

وضعية الانطلاق:

. أذكر بعض الأبطال التاريخيين للجزائر.

وضعية البناء والاستعمال:

. قراءة صامتة للنص . ص 50

. من هي شخصيات النص؟

. القراءة المعبرة للنص من طرف المعلم.

. فسح المجال أمام التلاميذ لقراءة النص فقرة تلوى أخرى.

. طرح الأسئلة الإختبارية من حين لآخر، تتخللها شرح الألفاظ.

. أسئلة حول المعنى:

الفقرة الأولى:

. من هي البطلة التي يحكي عنها الجدّ؟

. متى ولدت؟ و أين؟

. بم يذكرك تاريخ ميلادها؟

الفقرة الثانية:

. كانت فاطمة جميلة. ما العبارات التي دلت ذلك في النص؟

. من هو والدها ؟ ومن هي أمها؟ ما العلوم التي كانت فاطمة تتلقاها؟

الفقرة الثالثة:

. لقد كانت فاطمة تحلم بتخليص شعبها من الاستعمار. استخرج من النص ما يدل على ذلك .

. ما المنطقة التي التحقت بها فاطمة؟ و من هم قائد هذه الجيوش؟

. تميزت فاطمة بالشجاعة . ما العبارات التي دلت على في النص؟

ألفاظ للشرح:

شذى الأزهار . الزاوية . تلبي . الطغيان . تخليص . راية المقاومة . صارمة . تدبر

رقم المذكرة: 05

المستوى: الرابعة ابتدائي

المحور 03: الهوية الوطنية

الوحدة: الشهيدة مليكة قايد

رقم الوحدة: 09

الكفاءات القاعدية: . قراءة النصوص قراءة مسترسلة و معبرة باحترام علامات الوقف.

. استخدام قرائن لغوية و غير لغوية لتحديد معاني الكلمات.

. التعرف على المجموعات الإنشائية.

مراحل سير الوحدة

وضعية الانطلاق:

. أذكر بعض الأبطال التاريخيين للجزائر.

وضعية البناء والاستعمال:

. قراءة صامتة للنص . ص 54

. من هي شخصيات النص؟

. القراءة المعبرة للنص من طرف المعلم.

. فسح المجال أمام التلاميذ لقراءة النص فقرة تلوى أخرى.

. طرح الأسئلة الإختبارية من حين لآخر، يتخللها شرح الألفاظ.

. أسئلة حول المعنى:

الفقرة الأولى:

. من هي البطلة مليكة قايد؟

. متى ولدت؟ و أين؟

. من هو والدها ؟ ومن هي أمها؟

الفقرة الثانية:

. كيف كانت الشهيدة في دراستها؟

. ما المهنة التي امتهنتها البطلة مليكة قايد؟

. لقد كانت تحب سكان القرية، وتحب وطنها كثيرا. ما العبارات الدالة؟

الفقرة الثالثة:

. لقد كانت تفضل الجهاد على وطنها. ما العبارات الدالة على ذلك؟

. كيف استشهدت مليكة قايد؟

ألفاظ للشرح:

تضج بالحركة . قد جميل . نظر حاد . تحن . مسقط رأسها . محاصرا.

. توظيف الألفاظ في جمل.

6- أساليب المعالجة الإحصائية :

إن التطور الحديث الذي شهدته مختلف العلوم الاجتماعية بما فيها علم النفس، كان من بين أهم أسبابه إدخال المعالجة الإحصائية في تنظيم وتفسير مختلف النتائج المتوصل إليها من طرف أصحاب الدراسات في هذه العلوم، ويبقى أن كل دراسة تنهل من هذه الأساليب الإحصائية حسب خصوصية عملها ونوعية تجاربها، فلا يكفي توفر القدرة على تطبيق هذه الأساليب حتى ننجح في استعمالها، بل يجب أن تتوفر المعرفة الأساسية لخصائص هذه الأساليب.

وبالعودة إلى الدراسة الحالية فقد استعانت هي الأخرى بمجموعة من الأساليب الإحصائية سواء في إعداد أدواتها البحثية أو في تنظيم وتفسير نتائجها، وقد جاءت هذه الأساليب متنوعة حسب الحاجة، ورغم أن الباحث قد استعان في إجراء حساباته بالبرامج الالكترونية كبرنامج الـSpss أو الـExcel إلا انه نظرا لأنه كان في حاجة لأن يعرف الأسلوب الذي يستعمله قبل تطبيق هذه البرامج فقد ارتئ أن يعرض هذه الأساليب للاستفادة والتقييم، وهنا يمكن أن نقدم هذه الأساليب الإحصائية المستعملة وفقا للجدول التالي:

	الأساليب الإحصائية المستعملة
1	معامل الاتساق الداخلي (آلفا كرومباخ) Alpha Cronbach
2	معامل التجزئة النصفية (سبليت هالف) Split-half
3	اختبار ت للفروق (مجموعتين المتماثلتين) T-test pour échantillons appariés
4	معامل الالتواء Skewness
5	اختبار ت للفروق (مجموعتين مستقلتين) T-test pour échantillons Indépendants
6	أسلوب تحليل التباين البسيط Analyse de variance simple (Anova)

الجدول رقم (13): مختلف الأساليب الإحصائية التي تم استعمالها في هذه الدراسة.

خـلاصـــة :

كخلاصة جزئية لهذا الفصل الموسوم بفصل منهجية الدراسة، يمكن أن نعيد التأكيد على أننا في دراستنا هاته قد اعتمدنا مجموعة من الأدوات والأساليب البحثية، والتي لا يمكن أن نجد لاستعمالها تبريرا مناسبا أكثر من القول بان هذه الأدوات البحثية و الإحصائية والأساليب المنهجية تعتبر الأقرب والأحسن –حسب اجتهاداتنا– لدراستنا هذه؛ فلكل دراسة خصوصيات تتبع من خصوصية عينتها أو من خصوصيات إمكانياتها، ولا يمكن أن نجد أساليب قياسية Standard تصلح لكل الدراسات، فالدراسة التي قد يصلح لها مثلا المنهج الوصفي قد لا يناسبها استعمال المنهج التجريبي.

الفصل الخامس

عرض وتحليل النتائج

تـمـهـيـــد :

بعد انتهائنا من عملية تحديد أدوات الدراسة والتأكد من ثقلها السيكومتري، ومن ثم استعمال بعضها في استخراج عينة الدراسة؛ انتهينا في فصلنا هذا إلى عملية مهمة في الجانب الميداني من الدراسة، هذه العملية هي عرض وتحليل النتائج ، وقد اخترنا في البدء إعادة عرض بعض نتائج عملية المعاينة والاستبعاد نظرا لما قد تحمله من معلومات قيّمة، ومن بعدها انتقلنا إلى عرض النتائج الفعلية للدراسة وذلك وفقا لمظهرين أساسين بدءا بعرضها تبعا لفرضيات الدراسة، ثم بربطها بأهداف الدراسة التي تم عرضها في الفصل التمهيدي، وذلك بغية إجراء مقارنة بينها وبين النتائج لملاحظة مدى تحقق هذه الأهداف.

كما حاولنا إعطاء مجموعة من التفاسير التي رأينا أنها ضرورية للحكم على نتائج الدراسة، فهي تبحث في مجموعة الأسباب المحتملة لهذه النتائج، لنخرج في نهاية هذا الفصل بمجموعة من الاقتراحات كخطوة ضرورية لا غنى لأي دراسة عنها.

1- عرض نتائج المعاينة والاستبعاد :

لقد استغرقت عملية المعاينة والاستبعاد في الدراسة الحالية وقتا وجهدا كبيرين، كما وأسفرت على العديد من النتائج، ونظرا لما قد تختزنه هذه النتائج من فوائد علمية تتمثل أساسا في تقديمها لتقييم شامل لوضعية التلاميذ على مستوى العديد من القدرات؛ فقد إرتئ الباحث عرض هذه النتائج بطريقة تعيد ترسيخ الترتيب الذي جرت عليه عملية المعاينة في الفصل السابق، حيث جاءت هذه النتائج وفقا للآتي:

2.1 نتائج اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن

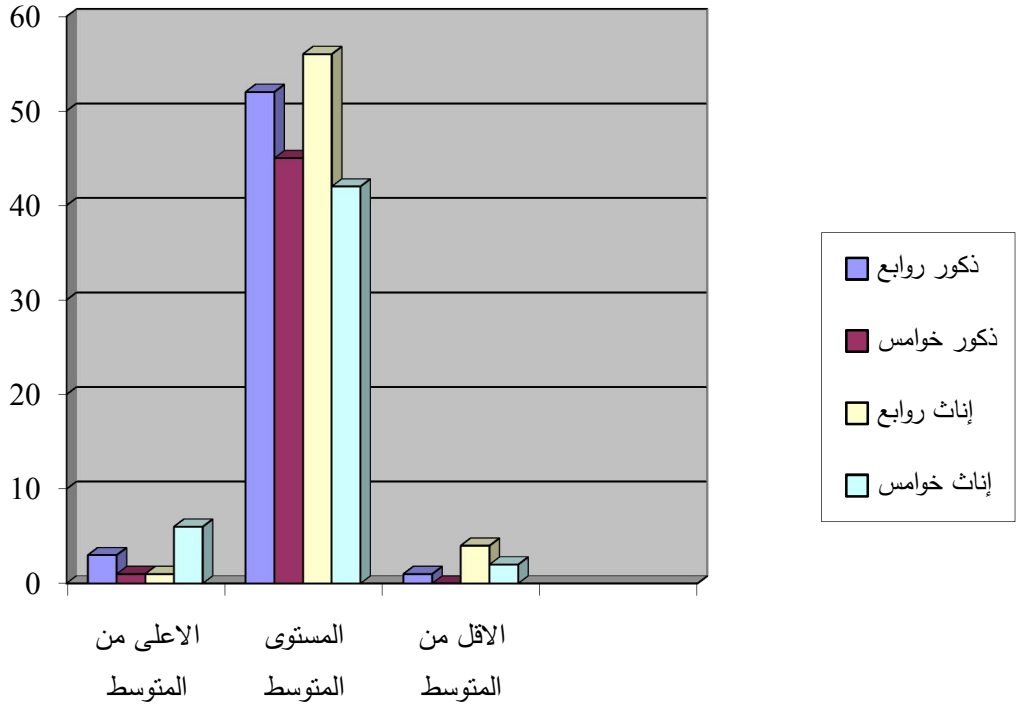
إن استعمال سلم (BHK) لاستخراج عينة المعسرين قرائيا لا يكفي، فحسبَ التعريف الإجرائي الذي قدمه الباحث لعسر القراءة تستثنى من هذا الوصف الأخير كل الحالات التي تظهر ضعفاً أو تخلفاً عقلياً مهما كانت درجته، وعلى هذا الأساس فقد حاول الباحث التأكد من هذا الشرط بتطبيقه لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن (Raven) على مجموعة التلاميذ المرشَحِ إصابتهم باضطراب عسر القراءة والتي تكونت من 213 تلميذ، وقد أصفر هذا التطبيق على النتائج التي يصفها الجدول التالي:

المستويات العقلية	عدد التلاميذ				المجموع	المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن
	الروابع		الخوامس			
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث		
الأعلى من المتوسط	3	1	1	6	11	87.36
المتوسطون	52	56	45	42	195	54.20
الأقل من المتوسط	1	4	0	2	7	23.12
المجموع	56	61	46	50	213	**54.89** (المعدل العام لمستوى القدرة العقلية)
	117		96			

الجدول رقم (14): يمثل نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مستويات اختبار رافن الملون للقدرة العقلية.

يمكننا من خلال ملاحظة النتائج الواردة في الجدول السابق ملاحظة مدى التنوع في المستويات العقيلة الثلاث (فوق المتوسط/متوسط/دون المتوسط) عبر طبقتي الجنس والمستوى الدراسي حيث أن العدد الأكبر كان للفئة المتوسطة التي بلغ عدد أفرادها 195 فرد في مقابل 11 فرد في فئة المتفوقين و7 في فئة ما دون الوسط وهم الفئة التي تم استبعادها من عينة الدراسة الحالية، كما ويلاحظ بأنه تم استبعاد المستويين المتفوقين عقليا والمتخلفين عقليا من هذا الجدول رغما أنهما من الفئات المشكلة لهذا الاختبار

وذلك راجع لأنه لم تسجل أي حالة على هذين المستويين؛ وكما حدث مع الاختبار السابق فقد جاءت نتائج هذا الاختبار أيضا مقاربة للتوزيع الطبيعي وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



<u>الشكل رقم (09):</u> يمثل توزيع نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مستويات اختبار رافن الملون للقدرة العقلية.

يلاحظ على المخطط السابق أن توزيع مستوى القدرة العقلية على مجموعة التلاميذ يأخذ شكل التوزيع الطبيعي رغم أن طرفي هذا التوزيع شبه مختفيين نظرا لأن غالبية التلاميذ تحشر في وسط هذا التوزيع، وقد يرجع هذا لكون عينة الدراسة قليلة الحجم.

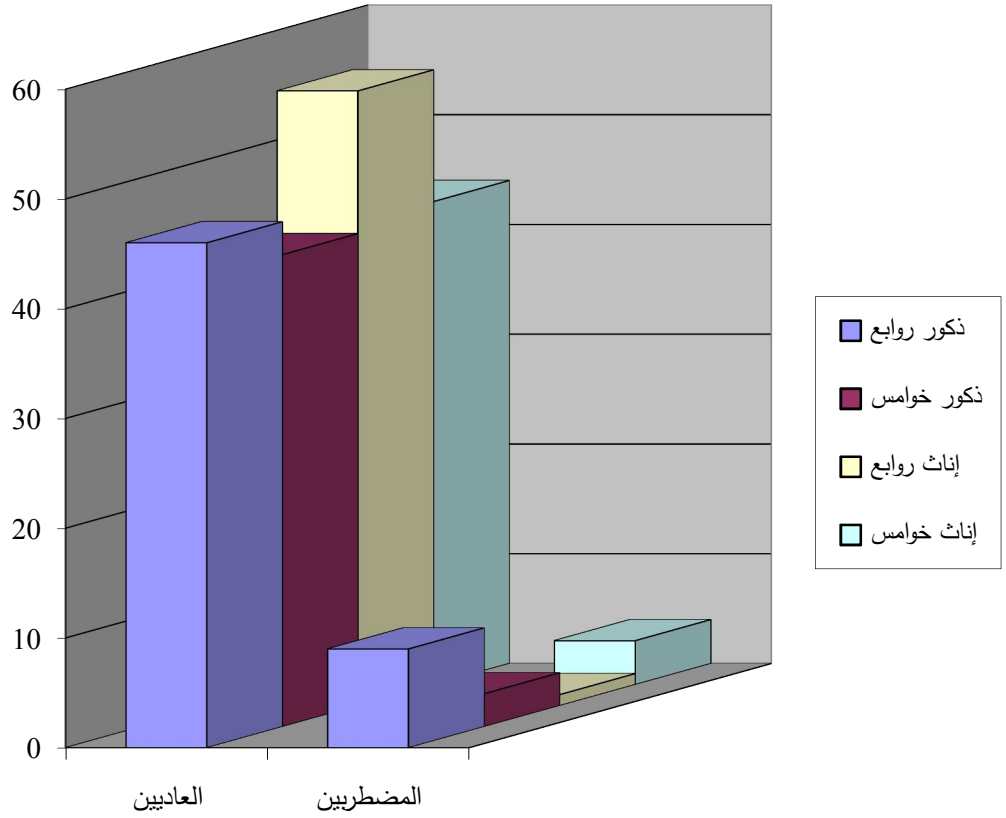
3.1 – نتائج اختبار المتابعة البصرية لكيفارت وروتش:

بعدما تم تطبيق الاختبارين السابقين تقلص حجم عينة الدراسة إلى 206 تلميذ، فقرر الباحث عندئذ اختبار مستوى إدراكهم البصري، محاولة منه لاستبعاد الحالات التي قد تعاني من قصور في تمييزها البصري، وقد اصفرت تجربته هذه على النتائج التالية:

مستويات المتابعة البصري	عدد التلاميذ				المجموع	المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على اختبار المتابعة البصرية
	الروابع		الخوامس			
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث		
متابعة بصرية طبيعية	46	56	43	44	189	25.06
متابعة بصرية مرضية	9	1	3	4	17	8.26
المجموع	55	57	46	48	206	**16.66** (المعدل العام لمستوى المتابعة البصرية)
	112		94			

الجدول رقم (15): يمثل نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على اختبار المتابعة البصرية.

تعبر النتائج السابقة عن المستويين الطبيعي والمرضي في قدرة التلاميذ على المتابعة والتمييز البصريين، حيث يلاحظ أن اغلب التلاميذ قد نالوا معدلا عاليا في هذا الاختبار حيث بلغ متوسط مجموعة المتابعة البصرية الطبيعية 25.06 وذلك من أصل العلامة الكاملة والتي هي 28 نقطة، أما المجموعة المرضية فقد بلغ معدلها 8.26 وهي علامة متدنية تؤشر على احتمالية وجود خلل بصري عند هذه المجموعة. ويمكن إضافة إلى ما تم تناوله في الجدول السابق إضافة المخطط التالي الذي يظهر مدى نسب التلاميذ المضطربين بصريا إلى التلاميذ العاديين في نتائجهم على اختبار المتابعة البصرية:



الشكل رقم (10): يمثل توزيع نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مستويي اختبار المتابعة البصرية.

فـي المخطـط السـابق يتبـين للملاحـظ أن مجموعـة المضـطربين بصـريا وإن كانـت قليلـة بالمقارنـة مـع العاديين إلا أنها مؤشر مهم يدل على معاناة التلاميذ من مشاكل بصرية قد تشكل عائقا في تحصيلهم، كما ويلاحظ أن عاملي الجنس والمستوى الدراسي لم يبرزا بشكل واضح في كلى المستويين.

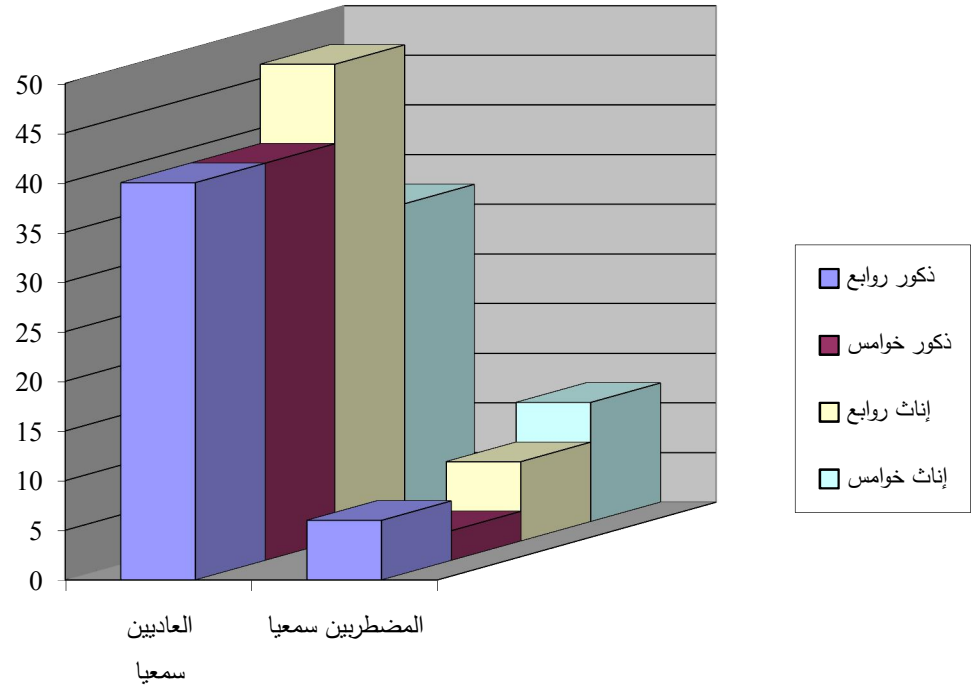
4.1 – نتائج اختبار ويبمان للتمييز السمعي:

بعد إجراء اختبار المتابعة البصرية، واستبعاد الحالات المضطربة بصريا، تقلص حجم العينة ليصبح 189 فقط، وهنا عاود الباحث اختبار العينة لكن هذه المرة بهدف الكشف عن حالات الضعف السمعي، وقد اعتمد في ذلك على اختبار ويبمان للتمييز السمعي، حيث وبعد تطبيقه تحصل على عدة نتائج يمكن إيرادها في الجدول التالي:

مستويات التمييز السمعي	عدد التلاميذ				المجموع	المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على اختبار التمييز السمعي
	الروابع		الخوامس			
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث		
تمييز سمعي طبيعي	40	48	40	32	160	22.11
تمييز سمعي ضعيف	6	8	3	12	29	13.01
المجموع	46	56	43	44	189	**17.56** (المعدل العام لمستوى التمييز السمعي)
	102		87			

الجدول رقم (16): يمثل نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على اختبار التمييز السمعي.

من خلال الجدول السابق يتأكد لنا مدى انتشار المشكلات السمعية في الأوساط المدرسة حيث يعتبر رقم 29 حالة من أصل 189 رقما ذا معنى، وكذا المعدل العام لمجموعة البحث الذي بلغ 17.56 نقطة من أصل علامة كاملة على هذا الاختبار تقدر بـ30 نقطة وهذا يعني أن مستوى التمييز السمعي منخفض نوعا ما وهو يقترب من النقطة الحدية بين العاديين والمضطربين سمعيا وهي المقدرة بـ15 نقطة، إضافة إلى اقترابه من معدل نقاط المجموعة ذات التمييز السمعي الضعيف والمقدر بـ13.01 نقطة؛ وبالعودة إلى عدد التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سمعية والعاديين يمكن أن نقدم المخطط التالي لمزيد من التوضيح:



الشكل رقم (11): يمثل توزيع نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث على مستويي اختبار التمييز السمعي.

على غير ما جرى مع اختبار المتابعة البصرية فقد جاءت أعداد الذين يعانون من مشاكل سمعية في مجتمع البحث مرتفعة بشكل ملحوظ بمقارنتها بمجموعة العاديين سمعيا، كما أن هذه الأعداد لم تتأثر لا بالمستوى الدراسي ولا بجنس التلميذ.

6.1 نتائج التقييم الاجتماعي

بعـدما قـام الباحـث بتطبيـق مختلـف الاختبـارات السـابقة لجـأ إلـى تقيـيم المسـتوى الاجتمـاعي والاقتصادي الأسريين لمختلف الحالات المنتقات وقد أسفر هذا التقييم عن النتائج التالية:

الوضع الاجتماعي والاقتصادي الأسريين		عدد التلاميذ				المجموع	وصف المعاينة
		الروابع		الخوامس			
		الذكور	الإناث	الذكور	الإناث		
وضع طبيعي	أسرة طبيعية	27	36	19	30	112	مستبقون
	مستوى اقتصادي متوسط أو متقدم						
وضع غير طبيعي	طلاق أو وفاة احد الوالدين	5	0	5	1	11	مستبعدون
	فقر شديد						
المجموع		32	36	24	31	123	
		68		55			

الجدول رقم (17): يمثل نتائج التلاميذ المشكلين لمجتمع البحث وفقا للتقييم الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

من خلال الجدول السابق يمكننا ملاحظة أن نسب الذين يعانون من وضع اجتماعي أو اقتصادي غير طبيعي في مجموعة البحث هي نسبة غير مرتفعة كثيرا حيث بلغت 9% من المجموعة الكلية التي جرى تقييمها والمقدرة بـ123 تلميذ.

خلاصة: بعد كل ما سبق عرضه من نتائج خاصة بمرحلة المعاينة والاستبعاد التي جرت في وقت ماضي من هذه الدراسة تأكد لنا مدى أهمية معرفة الوضعية السيكونمائية للتلاميذ المشكلين لمجتمع البحث، فلكل رقم من الأرقام السابقة دلالته التي قد تساعدنا في الإحاطة بموضوع الدراسة الحالية، وفي نفس الوقت يمكن لهذه النتائج أن توفر مؤشرات تنبؤية بالنتائج المتوقعة في هذه الدراسة.

2- عرض نتائج الدراسة الفعلية:

بعد أن تم عرض مختلف محطات عملية المعاينة والاستبعاد في الخطوات السابقة، وإتباع ذلك بتحديد أفراد عينة الدراسة، انتقل الباحث إلى إجراء الدراسة الفعلية عن طريق تطبيقه لمجموعة الاختبارات الخاصة بهذه الخطوة، وقد أفضى به عمله هذا إلى الحصول على مجموعة من النتائج الخام، والتي اختار أن يعرضها تبعا لتسلسل فرضياته، منطلقا من الفرضيات الجزئية وصولا إلى الفرضية العامة.

وعليه يمكن أن تقدم نتائج هذه الدراسة وفقا للآتي:

1.2 الفرضيات الجزئية:

1.1.2 الفرضية الجزئية الأولى:

« ليس هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى عسر القراءة في القياس القبلي ».

لقد صاغ الباحث هذه الفرضية الجزئية الأولى بهدف التعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات معنى (دالة) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى عسر القراءة في القياس القبلي، وقد افترض الباحث عدم وجود هذه الفروق بشكل دال.

ومن اجل التأكد من هذه الفرضية احصائيا قام الباحث بإتباع الخطوات التالية:

1- لقد انطلق الباحث من الفرضية الصفرية التي تنص على الآتي:

$$H0: \mu 1 = \mu 2$$

في مقابل الفرضية البحثية الإثباتية التي تنص على التالي:

$$H1: \mu 1 \neq \mu 2$$

2- قام الباحث بعدها باختيار المعامل الإحصائي المناسب للتحقق من فرضيته وقد تمثل هذا الاختبار في (اختبار T للفرق بين مجموعتين مستقلتين/Independent Samples T-Test) و هذا الاختبار خاص بالكشف عن الفروق الموجودة بين المتغيرات وتقديرها في شكل قيمة وحيدة تسمح -بعد استخراج درجة الحرية- بمقارنتها مع القيم المجدولة للتوزيع التائي من اجل التأكد من معنوية هذه الفروق.

3- وكخطوة ثانية بعد تحديد نوع المعامل قام الباحث باستعمال برنامج الـSPSS لاستخراج قيمة T-Test وقد توصل إلى النتيجة التالية:

Groupe Statistics

Echantillon		N	Mean	Std. Deviation	Std.Error Mean
Lecture	Expérime	56	53.22	5.11256	.56645
	Contrôle	56	53.91	5.99659	.21215

.7

Independent Samples Test .8

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)
Lecture	Equal variances assumed	.635	.499	1.113	110	.424
	Equal variances not assumed			1.113	109.889	.422

الجدول رقم (18): مخرج SPSS يمثل معامل التجانس ومعامل الفروق (T-test) لقيم متغيري الفرضية الجزئية الأولى.

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق T-Test تحديد تجانس المجموعتين (أي تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقا من الفرضية الصفرية التالية:

$H0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) نلاحظ أن: P-value=0.49>0.05 وبالتالي نقبل فرضية التجانس الصفرية، فالمجموعتين متجانستين.

رغم أن الجدول السابق يعرض الاحتمالين التجانس وعدم التجانس إلا أننا نتقيد بجهة التجانس فقط والتي يظهر فيها أن قيمة t قد قدّرت بـ 1.11 ومن خلال الخانة (Sig) نحدد التالي:

P-value= 0.42 >0.05

ومنه نقبل فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي لا توجد فروق معنوية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى عسر القراءة وفي قراءة مبسطة للنتائج السابقة يمكننا ان نستدل على غياب الفروق وتجانس المجموعتين من خلال النتائج الوصفية اعلاه حيث بلغ متوسط نتائج العينة الضابطة 53.91 في مقابل 53.22 لصالح المجموعة التجريبية وهما بكل تأكيد شبه متطابقتين.

وعليه وبناء على كل ما جاء سابقا يمكننا القول أن الفرضية التي تقول « ليس هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى عسر القراءة في القياس القبلي » قد تحققت

2.1.2 الفرضية الجزئية الثانية:

« هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى عسر القراءة ».

لقد صاغ الباحث هذه الفرضية الجزئية الثانية بهدف التعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات معنى (دالة) للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مستوى عسر القراءة، وقد افترض الباحث وجود هذه الفروق الدالة.

ومن اجل التأكد من هذه الفرضية احصائيا قام الباحث بإتباع الخطوات التالية:

1- لقد انطلق الباحث من الفرضية الصفرية التي تنص على الآتي:

$$H0: \mu 1 = \mu 2$$

في مقابل الفرضية البحثية الإثباتية التي تنص على التالي:

$$H1: \mu 1 \neq \mu 2$$

2- قام الباحث بعدها باختيار المعامل الإحصائي المناسب للتحقق من فرضيته وقد تمثل هذا الاختبار في (اختبار T للفرق بين مجموعتين المتماثلتين/Paired Samples T-Test) و هذا الاختبار خاص بالكشف عن الفروق الموجودة بين المتغيرات وتقديرها في شكل قيمة وحيدة تسمح -بعد استخراج درجة الحرية- بمقارنتها مع القيم المجدولة للتوزيع التائي من اجل التأكد من معنوية هذه الفروق.

3- وكخطوة ثانية بعد تحديد نوع المعامل قام الباحث باستعمال برنامج الـSPSS لاستـــــخراج قيمة T-Test وقد توصل إلى النتيجة التالية:

Groupe Statistics

Echantillon Expérime		N	Mean	Std. Deviation	Std.Error Mean
Lecture	Avant	56	53.22	5.11256	.56645
	Après	56	19.33	4.66544	.39544

.9

Paired Samples Test

	Paired Differences				
	.10 .11 .12 Mean .13	.14 .15 Std. .16 Deviation .17	t	df	Sig. (2-tailed)
Lecture Avant – Après	20.69576	6.56892	3.156	55	.000

الجدول رقم (19): مخرج SPSS يمثل معامل التجانس ومعامل الفروق (T-test) لقيم متغيري الفرضية الجزئية الثانية.

من خلال الجدول السابق يظهر لنا أن قيمة t قد قدرت بـ 3.156 وبدرجة حرية قدرت بـ 55 ومن خلال الخانة (Sig) والتي كانت باختبار ثنائي الحد نظرا لعدم توجيه الفرضية نحدد التالي:

P-value= 0.00<0.05 ومنه نرفض فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي توجد فروق دالة بين نتائج القياس القبلي (Avant) والقياس البعدي (Aprés) في المجموعة التجريبية على مستوى عسر القراءة، وفي قراءة مبسطة للنتائج السابقة يمكننا ان نستدل على وجود هذه الفروق واتجاهها من خلال النتائج الوصفية اعلاه حيث بلغ متوسط نتائج القياس القبلي 53.22 بينما انخفض مستوى عسر القراءة في القياس البعدي ليبلغ 19.33 أي أن هناك تحسن بيِّن في مستوى القراءة وهو تبعا للشروط التجريبية التي تم وضعها يرجع بدلالة كبيرة الى البرنامج العلاجي الذي تم تقديمه للمجموعة التجريبية.

وعليه وبناء على كل ما جاء سابقا يمكننا القول أن الفرضية التي تقول « هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى عسر القراءة » قد تحققت ولصالح القياس البعدي.

3.1.2 الفرضية الجزئية الثالثة:

« ليس هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة على مستوى عسر القراءة.».

لقد صاغ الباحث هذه الفرضية الجزئية الثالثة بهدف التعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات معنى (دالة) للمجموعة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي على مستوى عسر القراءة، وقد افترض الباحث عدم وجود هذه الفروق الدالة.

ومن اجل التأكد من هذه الفرضية احصائيا قام الباحث أيضا بإتباع الخطوات التالية:

1- لقد انطلق الباحث من الفرضية الصفرية التي تنص على الآتي:

$$H0: \mu 1 = \mu 2$$

في مقابل الفرضية البحثية الإثباتية التي تنص على التالي:

$$H1: \mu 1 \neq \mu 2$$

2- قام الباحث بعدها باختيار المعامل الإحصائي المناسب للتحقق من فرضيته وقد تمثل هذا الاختبار في (اختبار T للفرق بين مجموعتين المتماثلتين/Paired Samples T-Test) و هذا الاختبار خاص بالكشف عن الفروق الموجودة بين المتغيرات وتقديرها في شكل قيمة وحيدة تسمح -بعد استخراج درجة الحرية- بمقارنتها مع القيم المجدولة للتوزيع التائي من اجل التأكد من معنوية هذه الفروق.

3- وكخطوة ثانية بعد تحديد نوع المعامل قام الباحث باستعمال برنامج الـSPSS لاستخـــــــراج قيمة t-test وقد توصل إلى النتيجة التالية:

Groupe Statistics

Echantillon Contrôle		N	Mean	Std. Deviation	Std.Error Mean
Lecture	Avant	56	53.91	5.99659	.21215
	Après	56	50.23	5.02236	.32112

.18

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		.19 .20 .21 Mean .22	.23 .24 Std. .25 Deviation .26	T	df	Sig. (2-tailed)
Lecture	Avant – Après	16.68821	7.58996	2.199	55	.348

الجدول رقم (20): مخرج SPSS يمثل معامل التجانس ومعامل الفروق (T-test) لقيم متغيري الفرضية الجزئية الثالثة.

من خلال الجدول السابق يظهر لنا أن قيمة t قد قدّرت بـ 2.19 وبدرجة حرية قدرت بـ 55 ومن خلال الخانة (Sig) والتي كانت باختبار ثنائي الحد نظرا لعدم توجيه الفرضية نحدد التالي:

P-value= 0.63>0.05 ومنه نقبل فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي لا توجد فروق دالة بين نتائج القياس القبلي (Avant) والقياس البعدي (Aprés) في المجموعة الضابطة على مستوى عسر القراءة، وفي

قراءة مبسطة للنتائج السابقة يمكننا ان نستدل على عدم وجود هذه الفروق واتجاهها المحتمل من خلال النتائج الوصفية اعلاه حيث بلغ متوسط نتائج القياس القبلي 53.91 بينما لم ينخفض مستوى عسر الكتابة الا بـ 3.68 درجة في القياس البعدي ليبلغ 50.23 وهو فرق ضئيل لم يخرج بالمجموعة من دائرة العسر في القراءة ولم يكن لهذا الفرق أي دلالة إحصائية فهو قد يعود الى عوامل الصدفة أو ألفة الاختبار.

وعليه وبناء على كل ما جاء سابقا يمكننا القول أن الفرضية التي تقول **«لا توجد فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مستوى عسر الكتابة»** قد تحققت.

ليس هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة على مستوى عسر القراءة.

4.1.2 الفرضية الجزئية الرابعة:

«توجد فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى عسر الكتابة في القياس البعدي».

هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى عسر القراءة في القياس البعدي.

لقد صاغ الباحث هذه الفرضية الجزئية الرابعة بهدف التعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات معنى (دالة) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى عسر القراءة في القياس البعدي، أي بعد تطبيق البرنامج العلاجي على المجموعة التجريبية دون الضابطة؛ وقد افترض الباحث في هذا المستوى وجود هذه الفروق وبشكل دال ولصالح التجريبية.

ومن اجل التأكد من هذه الفرضية احصائيا قام الباحث بإتباع الخطوات التالية:

1- لقد انطلق الباحث من الفرضية الصفرية التي تنص على الآتي:

$$H0: \mu 1 = \mu 2$$

في مقابل الفرضية البحثية الإثباتية التي تنص على التالي:

$$H1: \mu 1 \neq \mu 2$$

2- قام الباحث بعدها باختيار المعامل الإحصائي المناسب للتحقق من فرضيته وقد تمثل هذا الاختبار في (اختبار T للفرق بين مجموعتين مستقلتين/Independent Samples T-Test) و هذا الاختبار خاص بالكشف عن الفروق الموجودة بين المتغيرات وتقديرها في شكل قيمة وحيدة تسمح

-بعد استخراج درجة الحرية- بمقارنتها مع القيم المجدولة للتوزيع التائي من اجل التأكد من معنوية هذه الفروق.

3- وكخطوة ثانية بعد تحديد نوع المعامل قام الباحث باستعمال برنامج الـSPSS لاستخـــــــراج قيمة t-test وقد توصل إلى النتيجة التالية:

Groupe Statistics

Echantillon		N	Mean	Std. Deviation	Std.Error Mean
Lecture	Expérime	56	19.33	4.66544	.39544
	Contrôle	56	50.23	5.02236	.32112

.27

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)
Lecture	Equal variances assumed	1.018	.079	2.986	110	.000
	Equal variances not assumed			2.986	109.589	.000

الجدول رقم (21): مخرج SPSS يمثل معامل التجانس ومعامل الفروق (T-test) لقيم متغيري الفرضية الجزئية الرابعة.

إن من بين الفرضيات الأساسية لتطبيق T-Test تحديد تجانس المجموعتين (أي تساوي تباين المجتمعين المأخوذ منهما المجموعتين) وذلك انطلاقا من الفرضية الصفرية التالية:

$H0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$

ومن خلال الجدول السابق في الخانة الخاصة باختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) نلاحظ أن: P-value=0.07>0.05 وبالتالي نقبل فرضية التجانس الصفرية، فالمجموعتين متجانستين وان كان في حدود ضئيلة.

رغم أن الجدول السابق يعرض الاحتمالين التجانس وعدم التجانس إلا أننا نتقيد بجهة التجانس فقط والتي يظهر فيها أن قيمة t قد قدّرت بـ 2.98 ومن خلال الخانة (Sig) نحدد التالي:

P-value= 0.05>0.00

28. ومنه نرفض فرضية العدم بمستوى دلالة 0.05 أي توجد فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مستوى عسر القراءة في القياس البعدي ولتبسيط التحليل نستطيع ان نستدل

على هذه الفروق وعدم تجانس المجموعتين من خلال النتائج الوصفية التي سبق وعرضت اعلاه حيث بلغ متوسط نتائج العينة الضابطة 50.23 في مقابل 19.33 لصالح المجموعة التجريبية وهما بكل تأكيد جد متباعدين ويبدو فيهما جليا أن مستوى عسر الكتابة عند المجموعة التجريبة جد منخفض عنه في المجموعة الضابطة.

وعليه وبناء على كل ما جاء سابقا يمكننا القول أن الفرضية التي تقول « هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى عسر القراءة في القياس البعدي.» قد تحققت

2.2 الفرضية الرئيسية

لقد نصت الفرضية الرئيسية لهذه الدراسة على أنه: « لاستراتيجيات التعليم التعاوني أثر ايجابي في خفض اضطراب عسر القراءة.»

لاستراتيجيات التعليم التعاوني أثر ايجابي في خفض اضطراب عسر القراءة.

إن صياغة الباحث لهذه الفرضية الرئيسية كان بهدف التعرف عما إذا كان للبرنامج العلاجي بالتعلم التعاوني أثر ايجابي في خفض مستوى عسر القراءة عند التلاميذ، وقد افترض الباحث بأن هناك فعلا أثر ايجابي لهذا البرنامج بحيث أن تطبيق هذا البرنامج أدى إلى خفض مستوى صعوبات القراءة (وقد شملت هذه الفرضية الرئيسية كل الفرضيات الجزئية السابقة.

ومن أجل التأكد من هذه الفرضية قام الباحث باعادة احياء دراسة الفرضيات الجزئية وذلك وفقا للآتي:

1- قام الباحث بصياغة أربع فرضيات خصصت للتصميم التجريبي وعالج متغير عسر القراءة ومدى تأثره بالبرنامج العلاجي وقد تأكد له من خلالها المعالجة الإحصائية الآتي:

أ- غياب الفروق في القياس القبلي بين العينة الضابطة والعينة التجريبية على مستوى عسر القراءة؛ وقد كان ذلك دالا عند مستوى 0.05.

ب- وجود الفروق بين القياس القبلي والبعدي عند العينة التجريبية على مستوى عسر القراءة؛ وقد كان ذلك دالا عند مستوى 0.05، تعود هذه الفروق الى تأثير البرنامج العلاجي.

ت- غياب الفروق بين القياس القبلي والبعدي عند العينة الضابطة على مستوى عسر القراءة؛ وقد كان ذلك دالا عند مستوى 0.05.

ث- وجود الفروق في القياس البعدي بين العينة الضابطة والعينة التجريبية على مستوى عسر القراءة؛ وقد كان ذلك دالا أيضا عند مستوى 0.05، وقد كانت هذه الفروق لصالح العينة التجريبية ووفقا للتصميم التجريبي الذي تم فيه عزل مختلف المتغيرات الدخيلة، و يرجح أن تكون هذه الفروق أيضا بسبب تأثير البرنامج العلاجي الذي استهدف بشكل قاعدي التخفيف من مستوى صعوبات القراءة.

وعليه: وبناء على كل ما جاء سابقا من معالجة الفرضيات الجزئية والتي صممت بالأساس لخدمة الفرضية الرئيسية يمكننا القول أن الفرضية التي تقول « لاستراتيجيات التعليم التعاوني أثر ايجابي في خفض اضطراب عسر القراءة.» قد تحققت

3.2 استنتاج عـام

في ختام هذه العروض يمكننا أن نلخص مختلف النتائج المتعلقة بتحققية فروض الدراسة وفقا للآتي:

الفرضيات الفرعية:

5. أن الفرضية التي تقول: « **ليس هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى عسر القراءة في القياس القبلي.**» قد تحققت.
6. أن الفرضية التي تقول: « **هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مستوى عسر القراءة.**» قد تحققت ولصالح القياس البعدي.
7. أن الفرضية التي تقول: « **ليس هناك فروق دالة بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة على مستوى عسر القراءة.**» قد تحققت.
8. أن الفرضية التي تقول: « **هناك فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية على مستوى عسر القراءة في القياس البعدي** » قد تحققت ولصالح القياس البعدي.

الفرضية الأساسية:

أن الفرضية التي تقول « لاستراتيجيات التعليم التعاوني أثر ايجابي في خفض اضطراب عسر القراءة.» قد تحققت

وعليه وبناء على كل ما تم عرضه سابقا، يمكننا استخلاص تحقق 4 فرضات جزئية من أصل 4 فرضيات، بينما لم يتم رفض أي فرضية واحدة، أما فيما يخص الفرضية الرئيسية فقد تم قبولهما نظرا لتحققهما إحصائيا عبر مختلف الفرضيات الجزئية.

3- تحليل وتفسير النتائج:

من خلال إجراء دراسته وعرض نتائجها تأكد للباحث وبشكل دال، من خلال هذه الدراسة أن هناك فروق دالة بين التلاميذ المعسرين قرائيا الذين تلقوا البرنامج العلاجي وأولئك الذين لم يتلقوه؛ أين اظهر التلاميذ المعسرون قرائيا انخفاض ملحوضا في صعوبات القراءة مباشرة بعد انتهاء الباحث من تطبيق البرنامج العلاجي عليهم.

إن حصول الباحث على هذه النتائج السابقة لا قيمة له إلا إذا تم تقديم تفسيرات وتحليلات تتلاءم وهذه النتائج من جهة ولا تخرج عن المقاربة والإطار النظريين الذين سبق للباحث وأن تبناهما من جهة أخرى، وعليه يمكن أن يجرى تحليل وتفسير هذه النتائج وفق للبناء المقالي الآتي:

4- قراءة في نتائج الدراسة على ضوء أهدافها:

لقد سبق للباحث في هذه الدراسة أن صاغ مجموعة من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها في نهاية دراسته من خلال تمرير ضوئها على نتائج هذه الدراسة وعليه يمكن أن نتعرض لهذه الأهداف واحد بواحد لنتأكد من مدى تحققها من خلال نتائج الدراسة في شكلها العام.

1. **محاولة تجميعٍ و تمنيعٍ لمجموعة من المفاهيم و التعاريف الخاصة بعسر القراءة، مع محاولة تحليل لجزء من التراث النظري الذي كتب عن هذا النوع من صعوبات التعلم، وذلك وفق مقاربات متعددة؛ سواء أكانت هذه المقاربات نشوئية أو تفسيرية.**

أن مفهوم عسر القراءة (صعوبات القراءة) له أيضا خصوصيته التي تنبع من خصوصية مهارة القراءة التي تعتبر مهارة تجمع بين اللغة المنطوقة من جهة والنطق الصحيح من جهة أخرى بين الثابت

والمتحول بين الحاضر والمستقبل... لذلك فقد تعددت الرؤى والنظريات المفسرة لاضطراب عسر القراءة لكنها أجمعت في المقابل –بسبب طابعه التراكمي– على خطورته.

هذا ويستثنى من هذا الوصف كل الأطفال الذين يعانون من إعاقة حسية، و أولائك الذين يظهرون مستوى ذهني اقل من المتوسط، و أولائك الذين يعانون من حرمان تعليمي أو ثقافي واضح»

وعليه فقد تم التأكد من تحقق هذا الهدف.

2. **محاولة التعرف على إمكانية وفعالية البرنامج المقترح في الخفض من صعوبات القراءة عند عينة الدراسة ومن ثم تقديمه على انه نموذج صالح للتعميم.**

بعد أن تأكد الباحث في هذه الدراسة من تطبيقه للبرنامج العلاجي على عينة الدراسة التي تم انتقاء أفرادها ضمن شروط منهجية تعتمد العشوائية كمحك والعزل كأسلوب؛ صارا من الممكن أن يطمئن الباحث الى تعميم نتائج ضمن شروط شبيهة لشروط تطبيقه.

وعليه فقد تم التأكد من تحقق هذا الهدف.

3. **كما نحاول أن نُضَاف بدراستنا هذه إلى مختلف الجهود المتراكمة في إطار السعي إلى دعم تطوير النظرة العقلانية لهذه الفئة من ذوي الخصوصية.**

يعتبر هذا الهدف من الأهداف الكبيرة، والتي لا يمكن الحكم عليها في فترة زمنية محدودة أو بمعزل عن بقية الجهود العلمية الأخرى، وسيبقى الحكم عليه من اختصاص العاملين في الميدان، وعبر الامتداد الزماني والمكاني.

4. **محاولة تنبيه معلمي الأقسام التي سنعمل فيها إلى خطورة هذا النوع من الصعوبات التعليمية، ذلك أن عسر القراءة من بين الصعوبات الخفية التي لا تظهر في العادة إلا باستخدام أدوات خاصة بالكشف عنها.**

لقد خصص الباحث جزءا من عمله الميداني لمناقشة المعلمين في اضطراب عسر القراءة وشرح مختلف مظاهره وأسبابه لهؤلاء المعلمين؛ ومستغلا للتغذية الراجعة استطاع استشفاف مدى استفادة هؤلاء المعلمين من هذه النقاشات التي جرت ومن الاختبارات التي استعملت؛ حيث استبقى اغلب المعلمين نسخا من الاختبارات التي أجريت على تلاميذهم وضمن أقسامهم، وعليه يمكن أن يزعم تحقيق هذا الهدف إلى حد ما.

5. **الوقوف على وضعية عملية القراءة في الوسط المدرسي الجزائري ومحاولة التعرف على نسبة انتشار عسر القراءة فيه.**

إن قراءة بسيطة في نتائج عمليتي المعاينة والاستبعاد تظهر مدى انتشار هذا النوع من الاضطراب بين أوساط التلاميذ، حيث يلاحظ أن 13.42% من هؤلاء التلاميذ على الأقل يعاني من هذا الاضطراب بغض النظر عن أسبابه المحتملة، وهذا الرقم يعتبر مؤشرا خطيرا عن الوضعية التعليمية لهذه المهارة القاعدية التي تؤسس لمهارات لاحقة، ومنه يمكن القول بأنه قد تم التحقق أيضا من هذا الهدف.

6. **و تهدف دراستنا في الأخير – كما تهدف باقي الدراسات – إلى الوصول إلى الهدف الأسمى لأي دراسة يرتجى منها الفائدة، ألا و هو البلوغ بنتائج الدراسة إلى إمكانية تعميمها على مجتمع الدراسة ككل و ليس على مستوى العينة المدروسة فقط.**

إن تحقق هذا الهدف مرهون بشروط معينة تفرضها طبيعة البحث العلمي، وعليه يمكن القول بأنه (كلما توفرت الشروط العمرية والشخصية و التشخيصية ... المشابهة لظروف دراستنا أمكن عندها تعميم نتائج هذه الدراسة).

5- اقـتـراحـــــات:

بعد عرض نتائج الدراسة وتحليلها، نحتاج في هذه الخطوة إلى بلورة مجموعة من الاقتراحات التي يُسْعى من خلالها إلى فتح باب على مستقبل الدراسة بدل الاكتفاء بحاضرها؛ وعلى هذا الأساس جاءت هذه الاقتراحات مجزأة تِبَعاً لوضعيات كانت قد استوقفت الباحث من قبل أثناء تأديته لعمله الميداني ووفقا لما تم التوصل إليه من نتائج في هذه الدراسة، وهذه الاقتراحات هي كالآتي:

1. إن وصول الباحث في هذه الدراسة إلى نتيجة تفيد بانتشار عسر القراءة في الأوساط المدرسية هو بالتأكيد نتيجة حاسمة تدعو إلى إعادة النظر في طرق تدريس هذه المهارة، وقبل ذلك إلى إجراء مسوح ميدانية تشمل عينات أكثر وسنوات أكثر؛ بغرض تقييم واقع هذه القدرة والاستفادة منه في مراجعة المناهج.
2. لا تتوفر أغلب مدارس الوطن على أقسام تعليم مكيف وتربية علاجية، والتي قد يكون لها الأثر الحاسم في علاج مثل هذه الصعوبات التي تنخر المسار التعليمي للتلاميذ ولا يستطيع في نفس الوقت أن يتغلب عليها ذلك المعلم المرتبط بقسم كامل، ومنه فمن المفيد إعادة النظر في إمكانية جعل أقسام التعليم المكيف تنتشر مع انتشار المدارس، مع توفير الطواقم النفسية والتربوية المكونة لهذه الأقسام.

3. يعاني أغلب المعلمين من نقص في فهم مختلف صعوبات التعلم وبالأخص صعوبة القراءة، إضافة إلى عدم كفاءة بعضهم في التعامل مع بعض حالات عسر القراءة الشديدة التي تظهر في أقسامهم، لذا يصبح ضروريا تقديم دورات تكوينية خاصة بمثل هذه الصعوبات مستهدفة بالأساس معلمي الطور الثاني من التعليم الابتدائي.
4. نظرا لتأكد الباحث من صلاحية البرنامج العلاجي؛ فانه يقترح أن يتم تبني هذا البرنامج أو ما وافقه من برامج من طرف الهيئات الوصية والعمل على تعميمها على المدارس كمكون علاجي.

خـلاصـــــة :

من خلال عرض وتحليل نتائج دراستنا الحالية تم التوصل إلى مجموعة من القرارات تمثلت في قبول بعض الفرضيات ورفض أخرى، وقد غلب القبول فيها الرفض، كما تم التوصل من خـلال ذلـك إلـى التأكد من تحقق بعض الأهداف فـي مقابـل تأجيـل تحقق بعض الأهداف الأخرى نظرا لطبيعتها الامتدادية عبر مستقبل الدراسة، وقد تم قبل ذلك استيضـاح بعض العوامل والتفسيرات التي قد تعتبر مؤشرات للنتائج المتوصل إليها، هذا وقد سعينا إلى تعديد مجموعة من الاقتراحات نريد من خلالها كل قراء هذه الدراسة إقناعا أو توعيةً أو توصيةً.

خـــاتِمـة

خـا تــمـة :

لقد حاول الباحث في هذا البحث جاهدا دراسة موضوع (اثر استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى القراءة عند التلاميذ المصابين بعسر القراءة) هذا الموضوع الذي اخذ التفكير فيه وفي ضبط عناصره وقتا طويلا حتى استقر على ماهو عليه ، والذي كان الباحث يهدف من خلاله الى الوصول الى غاية واحدة ووحيدة هي تحقيق عمل يكون بمثابة لبنة تضاف الى الجهود الكثيرة التي تسعى كلها الى تبديد الحواجز المفروضة على ذوي صعوبات التعلم عموما وعلى ذوي العسر القرائي خصوصا ، فحاول ابراز هذا الهدف في كل سطر من سطور هذه الدراسة المتواضعة هذا الهدف النبيل اراد الباحث من خلاله ايضا ان يعذره القارئ الكريم في ما ورد في هذه الدراسة من اخطاء وهفوات ذلك انه لم يدخر جهدا في محاولة كشف هذه الاخطاء وتصحيحها ، لكن يبقى السير في طريق الكمال افضل من ادعاء الكمال وكما يقول العماد الاصفهاني (انني رأيت انه لايكتب احدا كتابا في يومه إلا قال في غده : لو غير هذا لكان احسن ، ولو زيد هذا لكان يستحسن ،ولو قدم هذا لكان افضل ، ولو ترك هذا لكان اجمل ، وهذا من اعظم العبر ، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر)

وإذا حاولنا ايجاد تبريرات لما قد تتضمن هذه الدراسة من اخطاء ، فنحن نؤكد اولا على انه اذ اقدمنا على هذه الدراسة يفترض اننا في مستوى انجازها بحد ادنى من الاخطاء ، لكن تظهر دائما بعض الصعوبات التي تحول دون هذا الهدف من ذلك غياب المراجع المتخصصة في موضوعنا

ولا نريد ان نكثر في سرد التبريرات عن نقائص هذه الدراسة حيث نؤكد انه على الرغم من كل الذي سبق فقد توصلت دراستنا الى مجموعة من النتائج الضرورية والمتمثلة بشكل عام في ان لعامل التعلم التعاوني الدور الحاسم في نجاح التلميذ في عملية القراءة وذلك من خلال تعطيل الخوف الاجتماعي والدور الايجابي للمساعدة الاكاديمية التي يقدمها التعلم

التعاوني بالإضافة الى نجاح البرنامج العلاجي في خفض عسر القراءة عند عينة الدراسة بشكل ملحوظ

وكرؤية اكثر اشراقا وأمعن في استيعاب المستقبل ، نؤكد ان هذه الدراسة عبارة عن خطوة الالف ميل التي تنتظر صاحبها ، فقد تكون مشروعا لعمل اكبر في المستقبل العلمي الذي ما فتئ يبهر الناس بجديده ، حيث تتسابق الشجيرات الصغيرة في الغابة الكبيرة عن ايها يصل لان يكون تلك الشجرة العملاقة التي بدأت بذرة في اوحال الارض وغدت تلك الشجرة التي تظل وتطل على كل الغابة .

قائِمة
المراجع

أولا- المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم عصمت مطاوع، التنمية البشرية بالتعليم والتعلم في الوطن العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.
2. إبراهيم مجدي عزيز، مهارات التدريس الفعال، دار الناشر مكتبة الانجلومصرية، ط1، 1998.
3. أبونيان ابرأهيم، صعوبات التعلّم، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، الرياض – المملكة العربية السعودية: أكاديمية التربية الخاصة، الطبعة الأولى، 2001.
4. أحمد عزت رابح، أصول علم النفس، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 1968.
5. أسامة كامل راتب، علم النفس الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
6. آمال الدسوقي، ذخيرة علم النفس، مطابع الأهرام، مصر، 1990.
7. باتريشيا هـ ميللر: نظريات النمو، ترجمة محمد عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات، أحمد حسن عاشور، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2001.
8. بن بريكة عبد الرحمان، السمات الإنجازية لدى طفل نصوص القراءة الموجهة لتلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي،1995.
9. بهبهاني اقبال وزاهر الغريب، تكنولوجيا التعليم – نظرة مستقبلية، دار الكتاب الحديث، القاهرة ط2 ، 1999.
10. بوسنة محمود «علم النفس القياسي» ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2007.
11. بومسجد عبد القادر «تعزيز نمو القدرات الإدراكية الحركية باستخدام برنامج مقترح لنشاط التربية النفس–حركية» رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، 2005.
12. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2002.
13. توق محي الدين وعبد الرحمان عدس، أساسيات علم النفس التربوي، دار أرجوان وايلي وأبنائه، انجلترا ، 1984.
14. توما خوري جورج، الشخصية مقوماتها سلوكها وعلاقتها بالتعليم، المؤسسة الجامعية

للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان ، 1996.

15. جابر عبد الحميد، التدريس والتعلم –الأسس النظرية والإستراتيجيات الفاعلية، دار الفكر العربي ط1، 1998.

16. حافظ نبيل، صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي، القاهرة . جمهورية مصر العربية: مكتبة زهراء الشرق، الطبعة الأولى، 2000.

17. حداد نسيمه، علاقة الدافع للانجاز –قلق الحالة،قلق السمة– بالنجاح في البكالوريا، معهد علم النفس، جامعة الجزائر، 1992.

18. حسن محمد سليمان، أحمد حسين اللفاني، التدريس الفعال، عالم الكتب القاهرة، 1995.

19. الحلية محمد محمود، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000.

20. حمدان محمد زياد، أدوات ملاحظة التدريس –مناهجها – استعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون سنة.

21. خذر احمد لرشد «علاقة الفشل الدراسي بمستوى القدرات النفس–حركية» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صفاقس، 1999.

22. الخطيب جمال وآخرون، مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، الشارقة – الإمارات العربية المتحدة : مطبعة المعارف، الطبعة الأولى، 1994.

23. الخطيب، جمال وآخرون، المدخل إلى التربية الخاصة، العين – دولة الإمارات العربية: المتحدة مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1997.

24. دعبس محمد يسرى، الاتصال والسلوك الإنساني، رؤية أنثروبولوجيا الاتصال، البيطاش فيسنتر للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1999.

25. ديفيد وجنسون، روجرت ت جونسون: التعلم الجماعي والفردي، التعاون والتنافس والفردية، ترجمة رفعت محمود بهجت، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.

26. رجاء محمد أبوعلام، علم النفس التربوي، دار القلم، الكويت، 1987.

27. رشاد علي عبد العزيز موسى، علم النفس الدافعي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1994.

28. الروسان فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة، عمان– المملكة الأردنية: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الخامسة، 2001.

29. الروسان فاروق، أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، عمان – المملكة الأردنية: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1999.

30. الروسان فاروق، دراسات وأبحاث في التربية الخاصة، عمان – المملكة الأردنية: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2000.

31. الريماوى محمد عودة، في علم النفس الطفل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.

32. السرطاوي زيدان وآخرون، مدخل إلى صعوبات التعلّم، الرياض – المملكة العربية السعودية: أكاديمية التربية الخاصة، الطبعة الأولى، 2001.

33. سعد جلال: التوجيه النفسي والتربوي مع مقدمة عن التربية الخاصة للإستثمار، دار الفكر العربي، ط2، 1992.

34. سعد عبد الرحمان، السلوك الإنساني تحليل وقياس المتغيرات، مكتبة الفلاح، الكويت، 1983.

35. سيد عبد الحميد مرسي، العلاقات الإنسانية، دار التوفيق النموذجية، القاهرة، 1986.

36. سيد محمد خير الله ممدوح وعبد المنعم الكناني، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية لطباعة والنشر، بيروت، 1997.

37. شافا فرانكفورت، دافيد ناشمياز «طرائق البحث في العلوم الاجتماعية» ترجمة أحمد ربيع، دار الورّاق، الكويت،2006.

38. صالح علي أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط 3، 2000.

39. صدقاوي أمينة «تأثير اضطراب الذاكرة البصرية الفضائية على النشاط الخطي عند المصاب بصرع الفص الصدغي» رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الجزائر، 2007.

40. طارق عبد الرؤوف: التعلم التعاوني، مفهومه، أهميته، إستراتيجيته، الدار العربية للعلوم والثقافة، الجيزة، مصر، ط1، 2008.

41. عباس محمود عوض، علم النفس العام، الدار الجامعية، مصر، بدون سنة.

42. عبد الرحمن سيد، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، القاهرة . جمهورية مصر العربية: جامعة عين شمس، 1999.

43. عبد الهادي السيد عيد – فاروق السيد عثمان، القياس والاختبارات النفسية – أسس وأدوات، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.

44. عجاج خيري، صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)، القاهرة، جمهورية مصر العربية: مكتبة زهراء الشرق، الطبعة الأولى، 1998.

45. عدس محمد عبد الرحيم، صعوبات التعلّم، عمان – المملكة الأردنية: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2000.

46. العساف صالح محمد «مناهج البحث في العلوم السلوكية» مكتبة لعبيكان، الرياض، 1416هـ.

47. عودة محمود، أساليب الاتصال والتغيير الاجتماعي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1988.

48. الفاربي عبد اللطيف وأخرون، المدرس والتلميذ أية علاقة؟، دراسة تحليلية نقدية للعلاقة التربوية، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1991.

49. فرج صفوت «القياس النفسي» دار الفكر العربي، القاهرة، 1980.

50. فكري حسن ريان: التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 1999.

51. فؤاد البهي السيد «علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري» دار الفكر العربي، مصر،1971.

52. القحطاني محمد، نشرة تربوية عن بعض خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلّم الأكاديمية والنمائية، عنيزة– المملكة العربية السعودية: الجمعية الخيرية لرعاية المعوقين، عنيزة، 1421 هـ.

53. القرشي عبد الفتاح» تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملون» دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1987.

54. كامل محمد عويضة، علم النفس الشخصية، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996.

55. مجلة نافذة على التربية، العدد 46، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2002.

56. محمد مصطفي عبد السميع وآخرون، الاتصال والوسائل التعليمية قراءات أساسية للطالب المعلم، مركز الكتاب للنشر ،ط1، 2006.

57. محمد أديوان: المدخل إلى دينامية الجماعة التربوية، إفريقيا الشرق، 2001.

58. محمد سيد فهمي: طريقة العمل مع الجماعات بين النظرية والتطبيق، الجزء الثاني التحليل، الآزرطية، الإسكندرية، 2002.

59. محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2002.

60. محمد مصطفى الديب: علم نفس التعلم التعاوني، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.

61. محمود عبد الحليم منسي وآخرون، الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، بدون سنة.

62. مفتشية المقاطعة التربوية رقم46 مدينة سيدي عامر، ولاية المسيلة.

63. ملحم سامي محمد، سيكولوجية التعليم والتعلم –الأسس النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن، ط 2001.

64. منسي حسن، ديناميات الجماعة والتفاعل الصفي، دار الكندي للنشر، ط2، 2002.

65. نشواتي عبد المجيد: علم النفس التربوي – مؤسسة الرسالة ط9، 1998.

66. نصرة محمد عبد المجيد جلجل، العسر القرائي –الديسليكسيا– دراسة تشخيصية علاجية، النهضة المصرية، القاهرة ، ط2، 1995.

67. وطاس محمد، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم العامة وفي جانب تعليم اللغة العربية خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988.

68. وليم لامبيرت، وولاس إ لامبيرت: علم النفس الإجتماعي، ترجمة سلوى الملا، دار الشروق، ط2، 1993.

ثانيا- المراجع باللغة الأجنبية :

69. Anne van hout, françoise estiénne : les dyslexies ,3 éme, masson, paris, 2001.
70. Atkinson(j.w),personality, motivation and action, selected papers,newyork,1983.
71. Birney(r.c),human motivation, international encyclopedia, of social sciences
72. Bloch : dictionnaire fondamental de la psychologie __, Larousse__, 1992 .
73. Borel maissonny , debray ritzen : langage et dysorthographie , édition universitaire , paris , 1973 .
74. Cloes(M),un programme de dévelopement de la motivation, auprés d'un groupe d'élève accusant un faible rendement scolaire,psychologie appliquée ,1976.
75. De meur , navet : méthode pratique de rééducation de la lecture et de l'orthographe , 4 éme éd , de boeck , bruxelle , 1983.
76. Estienne : méthode d'entrainement à la lecture et dyslexie , les stratégies de lire , ___ , masson , paris , 1998.
77. Forner(y),ben kererroum(m),la motivation scolaire desadolecents au maroc et en france,1995.
78. Forner(Y),l'attutide motivée chez les lycéenes de classe terminale,France,1987.
79. Isabelle barry : les troubles spécifique d'acquisition du langage écrit, 2001.
80. Michel habib : la dyslexie : le cerveau singulier solal , marseille, 1997.
81. Norbert sillamy : dictionnaire de psychologie , Larousse , paris, 1999.
82. psychologie,larousse,Canada,1993.
83. Piaget. J «la psychologie de l'enfant» PUF, Paris France, 4ème edition, 1971 .
84. Simonet. P «Apprentissage moteur processus et procédés d'acquisition» édition VIGOT, Paris, 1986.

قائِمة
الملاحق