الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي : /2020

اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي

دراسة ميدانية ببعض مدارس ولاية المسيلة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبات :

فايد منال

ناجي أحلام

سفاري إكرام

إشراف الأستاذ (ة) :

د. بوجلال سهيلة

السنة الجامعية : 2020/2019

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

« ربِّ أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عليَ وعلى والديَ وأن أعمل صالحا ترضاه »

صدق الله العظيم

نحمدك ربي حمد الشاكرين، نحمدك ربي حمد الذاكرين ، نحمدك ربي حمدا كثيرا مباركا فيه ، نحمدك ربي على توفيقك لنا في انجاز هذا العمل والذي نتمنى أن تتقبله منا .

واقتداء بقوله صلى الله عليه وسلم (من لا يشكر الناس لا يشكر الله) .

نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من قدم لنا يد العون من قريب أو بعيد على إتمام هذا العمل ولو بنصيحة .

و إلى الأستاذة المشرفة على هذا العمل " بوجلال سهيلة " على مساعدتها لنا وتوجيهاتها ونصائحها وكفاءتها العلمية .

فهرس الموضوعات	الصفحة
شكر وتقدير	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
مقدمة	أ- ب
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
إشكالية الدراسة	5
فرضيات الدراسة	7
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	7
الدراسات السابقة	7
التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة	10
خلاصة	10
الفصل الثاني : الاتجاهات	
تمهيد	13
تعريف الاتجاه	15
خصائص الاتجاهات	17
مكونات الاتجاهات	17
وظائف الاتجاهات	18
مراحل تكوين الاتجاهات	20
أنواع الاتجاهات	20
النظريات التي فسرت الاتجاهات	21
قياس الاتجاهات	24
خلاصة	30

الفصل الثالث : العسر القرائي	
تمهيد	31
تاريخ اكتشاف العسر القرائي	33
تعريف العسر القرائي	34
تصنيفات العسر القرائي	35
أنواع العسر القرائي	37
أسباب العسر القرائي	38
تشخيص العسر القرائي	41
علاج العسر القرائي	42
خلاصة	46
الفصل الرابع : المعلم	
تمهيد	48
تعريف المعلم	49
خصائص المعلم الفعال	49
دور المعلم ومهامه داخل الصف الدراسي	53
تأثير شخصية المعلم على إدارته للصف الدراسي	58
طرق تدريس صعوبات القراءة	61
خلاصة	64
الفصل الخامس : منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية	
تمهيد	67
منهج الدراسة	68
أداة الدراسة	70
مجالات الدراسة	73
الأساليب الإحصائية	74
خلاصة	75
الفصل السادس : عرض وتفسير ومناقشة النتائج	
تمهيد	76

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة	76
عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى	77
عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية	79
استنتاج عام	80
خاتمة	82
الاقتراحات	83
قائمة المراجع	84
الملاحق	87

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	عدد المعلمين حسب الجنس (ذكر، أنثى)	68
02	عدد المعلمين حسب الخبرة (أقل وأكثر من 10 سنوات)	69
03	توزيع فقرات الاستبانة على بعديها	71
04	معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس	71
05	صدق المقارنة الطرفية للاستبانة	72
06	نتائج معامل ثبات الاستبانة بطريقة " آلفا كرونباخ "	73
07	طبيعة الاتجاه نحو تدريس ذوي العسر القرائي	76
08	الفروق في اتجاهات المعلمين تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)	78
09	الفروق في اتجاهات المعلمين تبعا لمتغير الخبرة المهنية	79

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	الدائرة النسبية لعدد المعلمين حسب الجنس (ذكر، أنثى)	69
02	الدائرة النسبية لعدد المعلمين حسب الخبرة (أقل وأكثر من 10 سنوات)	70

- **ملخص الدراسة :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس ذوي العسر القرائي، وكذلك التحقق من وجود دلالة الفروق في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس ذوي العسر القرائي حسب كل متغيري الجنس والخبرة المهنية، وللتحقق من فرضيات البحث تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق استمارة الاستبيان على عينة مكونة من (74) معلما ومعلمة تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- وجود اتجاهات إيجابية معتدلة نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي لدى معلمي المرحلة الابتدائية .
- وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات المعلمين نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الجنس لصالح فئة المعلمات ذات المتوسط الحسابي الأعلى .
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات المعلمين نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية .

الكلمات المفتاحية : الاتجاهات ، معلمي المرحلة الابتدائية ، العسر القرائي .

Abstract:

The study aimed to know the nature of attitudes of primary school teachers towards teaching dyslexic students, also chek out presence or absence differences in trends elementary teachers towards teaching dyslexics according to both the gender and the professional experience , and to verify research hypotheses the descriptive analytical approache was adopted , by applying the questionnaire from to a simple consisting of (74) a teacher and a teacher they were chosen by simple random sampling methed , and after statistical processing of the data the study can cluded with the following results :

- There are moderate positive trends towards teaching dyslexics among primary school teachers .

- There are no statistically significant differences in teachers attitudes towards teaching students with reading dyslexia to the variable of professional experiences .
- There are statistically significant differences in teachers attitudes towards teaching student with reading dyslexia to the variable in favor of the category of parameters with the lighest arithmetic mean .

Key words : attitudes , primary school teachers, dyslexia.

مقدمة

- **مقدمة :**

يمثل موضوع الاتجاهات النفسية أهمية كبيرة خاصة بالنسبة لعلم النفس الاجتماعي والتربوي، فهي جزء هام من حياتنا لما تحدثه من تأثير في السلوك الاجتماعي للفرد وتوجيهه في الكثير من المواقف الاجتماعية ، فاتجاهات المعلمين لها دور كبير في بناء قدرات وميول التلاميذ وإثارة دافعيتهم نحو التعلم ، خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي والتي تعتبر أول الفترات التعليمية وأهمها في حياتهم، ونظرا لما في اتجاه المعلم من تأثير كبير على سلوك التلاميذ فإن دراسة اتجاهات المعلمين نحو تدريس التلاميذ عامة وذوي العسر القرائي خاصة أمر ضروري خاصة وان القراءة تعد ذات أهمية كبيرة لا يمكن الاستغناء عنها ، فهي ليست مجرد التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها بل هي عملية معقدة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها التلاميذ في التعلم ، فهي تستلزم الفهم والربط والتحليل والاستنتاج والتفاعل معها .

وهذا ما دفعنا إلى تناول هذا الموضوع من خلال محاولة معرفة طبيعة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس ذوي العسر القرائي .

ومن أجل ذلك قمنا بتقسيم الدراسة إلى قسمين ، جانب نظري وجانب تطبيقي.

فالجانب النظري اشتمل على الفصول الآتية:

الفصل الأول: تناولنا فيه الإطار العام للدراسة ، من حيث إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة و أهدافها ، أهمية الدراسة ، الدراسات السابقة والتعقيب عليها ثم التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة.

الفصل الثاني : كان تحت عنوان الاتجاهات، تضمن تعريف الاتجاه، خصائص الاتجاهات ، مكونات الاتجاهات ووظائفها، مراحل تكوين الاتجاهات، أنواع الاتجاهات، النظريات التي فسرت الاتجاهات ، قياس الاتجاهات.

الفصل الثالث: المعنون بالعسر القرائي وعرضنا فيه تاريخ اكتشاف العسر القرائي، تعريف العسر القرائي، مظاهر العسر القرائي، تصنيفات العسر القرائي، أنواعه ، أسبابه، تشخيص العسر القرائي، علاجه.

الفصل الرابع : جاء بعنوان المعلم، عرضنا فيه تعريف المعلم، خصائص المعلم الفاعل، ودور المعلم ومهامه داخل الصف الدراسي، تأثير شخصية المعلم على إدارته للصف الدراسي ، طرق تدريس صعوبات القراءة.

الفصل الخامس : المعنون بمنهجية الدراسة والإجراءات الميدانية واشتمل على منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أداة الدراسة ،ومجالات الدراسة، و أخيرا الأساليب الإحصائية .

الفصل السادس: تم من خلاله عرض وتفسير نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الفرضيات المطروحة والدراسات السابقة ،و استنتاج عام .

الإطار النظري

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- الدراسات السابقة

6- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة

1-إشكالية الدراسة :

حظيت صعوبات التعلم في وقتنا الراهن باهتمام عالمي كبير وحتى في عدة دول عربية وذلك للحد من الآثار السلبية التي تترتب على هذه الصعوبات والتي تتجلى في مشكلات سلوكية وأكاديمية ونفسية واجتماعية .... إلخ ، حيث يعرف " كيرك kirq " صعوبات التعلم بأنها اضطرابات واحدة أو أكثر من مهارات النطق واللغة والإدراك والقراءة والهجاء أو الكتابة أو الحساب (القاسم، 2015، ص 16)

ولصعوبات التعلم شقين صعوبات نمائية وهي اضطرابات تحدث على مستوى العمليات العقلية (الانتباه، الإدراك ، التفكير) وتؤدي هذه الصعوبات إلى ظهور الصعوبات الأكاديمية التي تظهر أثناء دخول التلميذ المدرسة والمتمثلة في صعوبات القراءة والكتابة والحساب (سالم، 2006، ص 70-71) فالقراءة تعتبر نشاط هام للتلميذ عند دخوله المدرسة في الصفوف الابتدائية وهي ركيزة أساسية لاستمرارية التلميذ في التعليم ، حيث يعرفها " سميث " بأنها عملية اتصال تحوي نقل المعلومات من المرسل (الكتاب) إلى المستقبل (القارئ) ، يرافقها رفض وقبول ، فالقارئ الجيد يرى ، يخمن ، ويرجع أمورا ويستبعد أخرى وذلك بالاعتماد على خلفية وهدف وحاجات ومعلومات وتجارب القارئ ومعرفته اللغوية (حبيب الله، 2009، ص 11-12) .

وتعرف أيضا على أنها إحدى مخرجات اللغة وهي سلسلة من المهارات المحددة تقوم على أساس إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة أو الخطية والأصوات والرموز ، بالتالي فهي فعل كلي متكامل للمهارات اللغوية والإدراكية (الغزو، 2009، ص 61) .

وبالتالي فالعسر القرائي هو عبارة عن اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب وقد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها لأنها تتنوع في درجات حدتها فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية والقراءة والكتابة والتهجئة والخط ، ولا ترجع إلى نقص الدافعية والضعف الحسي والفرص البدنية والتربوية الغير مناسبة أو ظروف محددة أخرى ، ولكنها ربما تحدث مقترنة بأي من هذه الظروف (إبراهيم، 2010، ص 310) .

وقد ظهرت دراسات عديدة تبين أهمية هذا الموضوع من بينها دراسة " لامية عروش " و " بعزيز كريمة " ، والتي توصلت إلى النتائج التالية :

- غياب الوعي بمشكلات اللغة وصعوبات التعلم وعسر القراءة ، اضطراب يشمل جوانب كثيرة وهو الآن يشكل نقطة استفهام .
- هذه الفئة تحتاج إلى تدريس مكيف يقوم على مجموعة من الخطط والوسائل المساعدة للتلاميذ ذوي العسر القرائي في تحسين مستواهم مع أقرانهم ولذلك فتدريسهم يعد أمرا صعبا بالنسبة لمعلمي الصف العادي لوجود العديد من المشكلات التي تقف أمامهم والتي تولد لديهم اتجاهات حسب خبراتهم ، فالاتجاهات هي مجموعة من الأحكام التي يصدرها الإنسان من خبرته الخاصة في مجال معين أو من خلال التعلم بالملاحظة ، كما يعرفها " آلبرت albert " على أنها حالة استعداد عقلي وعصبي انتظمت عن طريق الخبرات الشخصية وتعمل على توجيه استجابة الفرد نحو الأشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد (جابر، 2004، ص 266) .

وتنقسم هذه الاتجاهات على أساس الهدف إلى شقين : اتجاهات ايجابية ؛ وهي التي تذهب بالفرد بعيدا عن موضوع الاتجاه ، كالاتجاه الذي يعبر عن الحب والتأييد . واتجاهات سلبية ؛ وهي الحالة التي يكون فيها الفرد ضد موضوع الاتجاه ، كالاتجاه الذي يعبر عن الكره والمعارضة (دويجار، 2005، ص 176) .

ومن خلال خبرات المعلمين في مجال التدريس فمنهم من يكوّنون اتجاهات ايجابية ويستطيعون رغم الجهود والتعب تدريس هذه الفئة مع أقرانهم في الصفوف العادية ، ومنهم من يكونون اتجاهات سلبية نظرا لأن هذه الفئة تحتاج إلى عناية خاصة من طرف المعلمين المتخصصين في مجال التربية .

وبناء على ما سبق جاءت الدراسة الحالية لتحاول الوقوف على طبيعة اتجاهات عينة من معلمي المرحلة الابتدائية ببعض مدارس ولاية المسيلة نحو تدريس ذوي العسر القرائي في ضوء متغيري الجنس و الخبرة المهنية، وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن التساؤلات الآتية:

- التساؤل الرئيسي :

ما طبيعة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي ؟

2-2 التساؤلات الجزئية :

- هل يوجد اختلاف في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي يعزى لمتغير الجنس ؟
- هل يوجد اختلاف في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تلاميذ ذوي العسر القرائي يعزى لمتغير الخبرة المهنية ؟

3-فرضيات الدراسة :

3-1 الفرضية العامة :

توجد اتجاهات ايجابية لدى معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي .

3-2 الفرضيات الجزئية :

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الجنس .

لا توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس تلاميذ ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية .

4-أهداف الدراسة :

- التعرف على طبيعة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي .
- التحقق من وجود أو عدم وجود من فروق دالة إحصائيا في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي تعزى لمتغيري الجنس و الخبرة المهنية .

5-أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في التعرف طبيعة اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس التلاميذ ذوي للعسر القرائي، وتبيان أهمية هذه الاتجاهات في تقبل وتوجيه هؤلاء التلاميذ، حيث تساعد الاتجاهات الإيجابية المعلمين على إتباع الطرق الصحيحة و الأساليب التربوية الناجعة لمساعدة هذه الفئة على تجاوز الصعوبات القرائية التي تواجههم وتعيق نجاحهم الدراسي في المواد الدراسية الأخرى.

6-الدراسات السابقة :

- **دراسة البتال (2002) :**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك اتجاهاتهم نحو إجراء تعديلات تربوية لهؤلاء التلاميذ ، تكونت عينة الدراسة من 195 معلم منهم 103 معلم لغة عربية و 79 معلم للرياضيات ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته هذه الدراسة وطبق على أفراد الدراسة أداة الاستبيان التي صممت من طرف الباحث ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- إن معلومات المعمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ بحسب المادة المدرسة أو المؤهل العلمي أو الفئة العمرية والوسائل التعليمية .

- **دراسة الشرعة وملحم (2010-2011) :**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المرفق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في الصفوف العادية .

تكونت عينة الدراسة من 49 معلم ومعلمة من مدارس المرحلة الابتدائية (الصفين الثاني والثالث) منهم 21 معلم و28 معلمة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي ،وطبق على أفراد عينة الدراسة أداة الاستبيان التي صممت من طرف الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:0

- إن اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المرفق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية كانت مرتفعة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية تبعا للمتغيرات الثلاثة (الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة) .

- **دراسة جرادات و القبائي (2012) :**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس ومعرفة أثر كل من متغير الجنس والمرحلة التعليمية والخبرة مجال التعليم في اتجاهات المعلمين نحو غرفة المصادر، المعلم المصدري ، الطالب ذا الصعوبات التعليمية ، وتكونت عينة الدراسة من 410 معلم ومعلمة ، استخدم الباحثان المنهج الوصفي وطبق على أفراد عينة الدراسة أداة الاستبيان ، التي تم تصميمها وفق تدرج " ليكرت ، وتوصلت الدراسة إلى أن :

- هنالك 70 % من المعلمين يحملون اتجاهات إيجابية نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في الأردن .
- وجود0 فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للمتغيرات الثلاثة (الجنس، سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية) نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في الأردن .

التعقيب على الدراسات السابقة :

1- **من حيث الأهداف :** هدفت أغلب هذه الدراسات إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، كما تطابقت دراسة (الشرعة وملحم 2010-2011) ودراسة (البتال 2002) من حيث دراسة الفروق في اتجاهات المعلمين تبعا لمتغير العلمي بينما اختلفت دراسة (جرادات والقبائي 2012) عن الدراسات الأخرى من حيث الفروق في اتجاهات المعلمين تبعا لمتغير المادة المدرسة ، الفئة العمرية والوسائل التعليمية ، وتتطابق كل من دراسة (الشرعة وملحم 2010-2011) ودراسة (جرادات والقبائي 2012) من حيث دراسة الفروق في اتجاهات المعلمين طبقا لمتغير الجنس والخبرة ، وهذا ما يتطابق مع دراستنا الحالية

2- **من حيث العينة :** جاء الاتفاق بين كل الدراسات من حيث نوعها ، حيث استهدفت مجموعة من المعلمين والمعلمات وهذا يتفق مع دراستنا الحالية.

3- **من حيث الأدوات :** اتفقت جل الدراسات السابقة على استخدام أداة الاستبيان التي تم تصميمها من طرف الباحثين وهذا يتفق مع دراستنا الحالية .

4- **من حيث النتائج :** اتفقت دراسة كل من (الشرعة وملحم 2010-2011) مع نتائج دراسة (البتال 2002) من حيث عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي ، بينما اختلفت دراسة (جرادات والقبائي) من حيث وجود فروقات في اتجاهات المعلمين تبعا لمتغير الجنس والخبرة .

يمكن الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية فيما يلي :

- في اختيار المنهج أكثر ملائمة في دراستنا هذه وهو المنهج الوصفي .
- في تصميم أداة الدراسة (الاستبيان) .
- في إثراء الجانب النظري .
- تفسير النتائج مناقشتها في ضوء الفرضيات المقترحة في الدراسة .

7- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة :

7-1- الاتجاه نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي : هو الدرجة التي يحصل عليها معلمو المرحلة الابتدائية عند استجابتهم على فقرات استبانة الاتجاه نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي المعدة في الدراسة الحالية .

7-2- معلم المرحلة الابتدائية : هو كل معلم يشرف على تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية ببعض مدارس ولاية المسيلة خلال الموسم الدراسي 2019-2020 .

7-3- ذوي العسر القرائي : هم تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات في نشاط القراءة بالمستويات المختلفة خلال الموسم الدراسي 2020/2019 .

الفصل الثاني

الاتجاهات

تمهيد

1- تعريف الاتجاه

2- خصائص الاتجاه

3- مكونات الاتجاهات

4- وظائف الاتجاهات

5- مراحل تكوين الاتجاه

6- أنواع الاتجاهات

7- النظريات التي فسرت الاتجاهات

8- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات

9- قياس الاتجاهات

خلاصة

تمهيد :

تستعمل كلمة الاتجاه لأكثر من معنى في مجالات الحياة اليومية والعلم ومثال ذلك استعمال الكلمة في الدلالة على وجهة الرياح أو الطائرة ووجهة الارتفاع أو الانخفاض في الدراسات العلمية لفهم عملية ما والمنحنى الذي تأخذه الدولة في مواجهة أمر عام يتصل بسياستها الداخلية والخارجية ، وفي علم النفس هو حالة نفسية وله وظائف وخصائص ويعد من أهم جوانب الشخصية ، وهذا ما سيتم التطرق له في هذا الفصل من تعاريف وخصائص ووظائف ونظريات .

1. تعريف الاتجاه :

1-1 : الاتجاه ترجمة لكلمة attitude بالانجليزية ويعني لغة قصد جهة معينة .

يشير الاتجاه للتوجه الإدراكي والاستعداد للاستجابة نحو موضوع خاص ومجموعة من الموضوعات ، والاتجاه عبارة عن تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته مباشرة ويستدل عليه من خلال السلوك الملاحظ أو الاستجابة اللفظية التي تعكس الرأي ، لكن هذه الملاحظات لا يمكن أن تعني الاتجاه بل يمكن أن تستخدم كمؤشرات أو مقاييس أو تعريفات إجرائية (طه، دس ، 11)

2-1 : يعرفه "دافيد روف" 1983 بأنه مفهوم متعلم أو تقويم يرتبط بأفكارنا ومشاعرنا وسلوكنا .

وعرفه " وحيد 1978 " بأنه استعداد نفسي أو حالة عقلية ثابتة نسبيا ، مستمدة من البيئة يستدل عليها من استجابة الفرد قبولا ورفضا لموقف معين .

أما " ميشال أرجايل 1982 " فيعرفه بأنه الميل إلى الشعور أو السلوك أو التفكير بطريقة محددة إزاء الناس الآخرين أو منظمات أو موضوعات أو رموز .

كما عرفه " أبو النيل 1985" بأنه استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواء كان اجتماعيا أو سياسيا أو اقتصاديا، أو حول قيمة من القيم كالقيمة الدينية والجمالية أو النظرية أو الاجتماعية أو حول جماعة من الجماعات ، ويعبر عن هذا الاتجاه تعبيرا لفظيا بالموافقة عليه أو عدمها (وحيد،2001، 41/40)

يعرفه " زهران " الاتجاه النفسي الاجتماعي تكوين فرضي أو متغير كامل أو متوسط (يقع فيما بين المتغير والاستجابة)، وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيأ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو الأشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة (زهران، 1972، 136) .

تعريف " ألبرت " حالة من الاستعداد العقلي والعصبي التي تكونت خلال التجارب السابقة التي مر بها الفرد والتي تعمل على توجيه استجابته نحو الموضوعات والمواقف المتعلقة بالاتجاه ، وتكون هاته الاستجابة بالموافقة أو المعارضة أو المحايدة والتي تترجم كميا بهدف القياس (طه ، دس، 11) .

لمزيد من التحديد لمفهوم الاتجاه النفسي ، نشير بإيجاز لعدد من المفاهيم ذات الصلة بمفهوم الاتجاه النفسي ، ونقصد هنا مفاهيم القيمة ، المعتقد ، المشاعر ، الميل ، الرأي ، ونركز على أهم أوجه الاختلاف بينه وبين كل مفهوم منها .

فيما يتعلق بمفهوم **القيمة** : يمكن القول أن الفرق بين القيم والاتجاهات ، هو الفرق بين العام (القيمة) والخاص (الاتجاه) ، حيث تمثل القيم محددات اتجاهات الفرد ، فالقيم تجريدات أو تعليمات تتضح أو تكشف عن نفسها من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم نحو موضوعات محددة، فاتجاه الفرد نحو مبنى ضخم مثلا قد يتأثر بالدرجة التي توجد بها درجة الجمال عند هذا الفرد ، معنى هذا أن مفهوم القيمة أعم وأشمل من مفهوم الاتجاه ، وأن القيم تقدم المضمون للاتجاهات ،فالقيم ينقصها موضوع محدد تنصب عليه ، بعكس الاتجاه الذي يربط دائما بموضوع محدد ، فإذا كان لدى الفرد آلاف من الاتجاهات فإن لديه العشرات فقط من القيم لأن القيمة تشتمل مجموعة من الاتجاهات المرتبطة فيما بينها .

- **مفهوم المعتقد** : له صلة بمفهوم الاتجاه أيضا ، وهذا المفهوم أضيق من مفهوم الاتجاه فهو يعني مجرد معارف الشخص وتصوراته عن موضوع ما أو أشخاص بعينهم، فالمعتقد إذا ذو طبيعة معرفية أو (معلوماتية) ولا يتصف بالانفعالية ، وبالتالي فهو يشير إلى مكون واحد من مكونات الاتجاه .
- **أما عن مفهوم المشاعر** : فنعني بها ردود الفعل الوجدانية أو الانفعالية المرتبطة بأحد الموضوعات ، وتشكل المشاعر أساس التقويم الانفعالي ، بالتالي فهي تمثل نوعا من الثقل الذي يعطي الاتجاهات نوعا من الاستمرار والدافعية، والمشاعر أضيق من الاتجاهات وتمثل أحد مكوناتها الثلاث ، وإن كان البعض يرى أنها تمثل جوهر الاتجاه وأن الجوانب المعرفية والسلوكية ماهي إلا إضافات لهذا المكون ، أي أن الشخص يميل إلى موضوع معين يحبه أو يميل له أو يحمل له مشاعر إيجابية في البداية ، ولعد ذلك يحاول تجميع معلومات تؤيد هذه المشاعر الإيجابية وقد يسلك سلوكا يتفق مع مشاعره أيضا .
- **أما عن مفهوم الميل** : فكثيرا ما يحدث الخلط بينه وبين مفهوم الاتجاه ، ذلك للصلة القوية بينهما فالاتجاه والميل يرتبطان ارتباطا وثيقا ، ولكن الاتجاه أوسع اي معناه وينطوي تحته الميل ، بل كثيرا ما يعرف الباحثون في علم النفس الاجتماعي الميل على أنه إتجاه ايجابي ، وبالتالي تعتبر الميول اتجاهات نفسية تجعل الشخص يبحث عن أوجه نشاط أكثر في ميدان معين ، أو اتجاهات ايجابية نحو مجالات مختارة من البيئة ، مع ذلك فكل من الاتجاه والميل عبارة عن وصف لاستعداد الفرد للاستجابة لشيء ما بطريقة معينة .

يبقى أن نشير إلى أن الصلة بين الاتجاه والرأي حيث كثيرا ما يخلط الناس بينهما .

ويشير الرأي إلى ما نعتقد أنه صواب، وعلى ذلك فهو وسيلة التغيير اللفظي عن الاتجاه ، ويوضح "ايزينك eysenck " العلاقة بين الرأي والاتجاه من حيث أن الرأي هو الوحدة البسيطة ، والاتجاه هو الوحدة الأكثر تركيبا ، فالاتجاه في رأيه عبارة عن عدد من الآراء التي تتدرج على بعد الموافقة والمعارضة لموضوع الاتجاه (درويش، 2005، 92، 93) .

2. خصائص الاتجاهات :

تتلخص أهم خصائص الاتجاهات النفسية والاجتماعية فيما يلي :

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية .
- الاتجاهات تتكون وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية ، ويشترك عدد من الأفراد أو الجماعات فيها .
- الاتجاهات لا تتكون من فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين الفرد وموضوع من موضوعات البيئة .
- الاتجاهات تتمدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها .
- الاتجاهات توضح وجود علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه .
- الاتجاه يتضمن عنصر انفعاليا يعبر عن تقييم الفرد مدى حبه أو استجابته الانفعالية لموضوع الاتجاه .
- الاتجاه يتضمن عنصرا عقليا يعبر عن معتقدات الفرد أو معرفته العقلية عن موضوع الاتجاه
- الاتجاه يتضمن عنصرا سلوكيا يعبر عن سلوك الفرد الظاهر الموجه نحو موضوع الاتجاه .
- الاتجاهات تعتبر نتاجا للخبرة السابقة، وترتبط بالسلوك الحاضر وتشير إلى السلوك في المستقبل .
- الاتجاه يتمثل فيها بين استجابات الفرد للمثيرات الاجتماعية من اتساق واتفاق يسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية المعنية (زهران، 1972، 138) .

3. مكونات الاتجاهات :

تنطوي الاتجاهات على ثلاث عناصر رئيسية هي :

3-1 العنصر الفكري (المعرفي) .

3-2 المكون العاطفي (الوجداني) .

3-3 المكون السلوكي (الميل للفعل) .

- فتقويم الفرد لموضوع ما يمكن أن يعكس أحد هذه المكونات أو جميعها ، فمعرفة الفرد بموضوع الاتجاه (بعد معرفي) ومشاعره نحو هذا الموضوع (بعد وجداني) وكيف يسلك الفرد نحو الموضوع (بعد سلوكي) .

3-1 العنصر الفكري (المعرفي)

يعتمد اتجاه الفرد للموضوعات أو الأشخاص على ماذا يعرف عنهم ، إذا المكون المعرفي ينطوي على المعلومات والحقائق الموضوعية المتوافرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه ، فإذا كان الاتجاه في جوهره عملية تفضيل موضوع على آخر فإن هذه العملية تتطلب بعض العمليات العقلية كالتمييز والفهم والاستدلال والحكم ، لذلك تتضمن اتجاهات الفرد نحو بعض المشكلات الاجتماعية كتلوث البيئة أو مكافحة الأمية ، جانبا عقليا يختلف مستواه باختلاف تعقيد المشكلة .

3-2 المكون العاطفي (الوجداني) affective component

يشير هذا المكون إلى مشاعر الحب والكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه ، ويرتبط بتكوينه العاطفي ، فقد يحب موضوعا عاما فيندفع نحوه ويستجيب له على نحو ايجابي ، وقد يكون موضوعا آخر فينفر منه ويستجيب له على نحو سلبي ، ويمكننا التعرف على شده هذه المشاعر ومن خلال تحديد موقع الفرد بين طرفي الاتجاه المتطرفين ، أي التقبل التام لموضوع الاتجاه أو النبذ المطلق له .

3-3 المكون السلوكي (الميل للفعل)

إن الاتجاهات تعمل كموجهات لسلوك الإنسان، فهي تدفعه إلى العمل على نحو إيجابي عندما يملك اتجاهات ايجابية نحو بعض الموضوعات ، فالفرد الذي يحمل اتجاها دينيا ايجابيا يستجيب لأداء الصلاة وإيتاء الزكاة والتعامل مع الناس بالحسنى ، كما يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر، أما إذا كان يحمل اتجاها سلبيا نحو موضوع ما فسينزع إلى الاستجابة على نحو سلبي اتجاه هذا الموضوع ، وهكذا يتضح أن الاتجاه ينطوي على نزعة تدفع بصاحبه إلى الاستجابة على نحو معين (سلامة، 2007، 62- 63) .

4. وظائف الاتجاهات :

4-1 الوظيفة المنفعية التكيفية (التأقلم) (التوافق) :

كثيرا ما يؤدي تعبير الفرد عن اتجاهاته إلى تحقيقه لأهدافه الاجتماعية ذلك أنه من يعبر عن اتجاه خاص إنما يعلن للناس تقبله وولائه لما يسود مجتمعه من قيم ومعايير ومعتقدات، فالاتجاهات

موجهات سلوكية تمكن الفرد من تحقيق أهدافه وإشباع دوافعه في ضوء المعايير الاجتماعية السائدة في مجتمعه، كما تمكنه من إنشاء علاقات سوية مع الأفراد والجماعات داخل مجتمعه وخارجه .

- فالاتجاهات التي يحملها الفرد تساعده في التكيف مع عناصر البيئة المحيطة به والاتجاهات التي يكتسبها المرء في خدمة التكيف والتوافق تكون وسيلة إما لتحقيق هدف مرغوب فيه أو لتجنب هدف غير مرغوب فيه .
- وبالتالي تتكون لدى الفرد اتجاهات ايجابية نحو على ما يساعد اشباع حاجاته، وأخرى سلبية نحو ما يعترض سبيل تحقيق أهدافه .

4-2 الوظيفة التنظيمية :

كثيرا ما يكتسب الإنسان وهو بصدد بحثه عن معاني الظواهر لبعض الاتجاهات المعينة ، وتجتمع هذه الاتجاهات والخبرات المتعددة في كل منتظم ، مما يؤدي إلى اتساق سلوكه وثباته نسبيا في المواقف المختلفة بحيث يسلك اتجاهها على نحو ثابت مطرد فيتجنب الضياع والتشتت في متاهات الخبرات الجزئية المنفصلة ويعود الفضل في هذا الانتظام إلى ما يحمل من اتجاهات مكتسبة، وهكذا فإن اتجاهات الفرد تكسبه المعايير والأطر المرجعية لتنظيم خبراته ومعلوماته بشكل يعينه على فهم العالم من حوله .

4-3 الوظيفة الدفاعية (الأنا الدفاعية) :

كثيرا ما يعكس الاتجاه ناحية عدوانية عند الفرد نشأت من إحباط لدوافعه أو يعكس تبريرا نشأ عن أحاسيس بالفشل والصراع ، معنى هذا أن الحاجة للإنسان أن يبرز تصرفاته إلى أن يجد كبش فداء يلقي عليه اللوم، تؤدي إلى تكوين بعض الاتجاهات ، مثال : إن الرجل الأبيض في أمريكا يحس بالكراهية نحو الزنوج ويميل إلى الاعتداء عليهم وحرمانهم بعض حقوقهم فتراه يؤمن بأنهم طائفة كريهة ليس في الاعتداء عليهم ما يخالف المبادئ الأخلاقية فيساعده هذا الاتجاه في تبرير الاعتداء عليهم .

4-4 وظيفة تحقيق الذات :

يتبنى الفرد مجموعة من الاتجاهات توجه سلوكه وتتيح له الفرصة للتعبير عن ذاته وتحديد هويته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه كما تدفعه اتجاهاته للاستجابة بقوة ونشاط وفعالية للمثيرات البيئية المختلفة ، الأمر الذي يؤدي إلى انجاز الهدف الرئيسي في الحياة، ألا وهو تحقيق الذات (سلامة ، 2007 ، 60-61) .

5. مراحل تكوين الاتجاه :

في أي سن تبدأ الاتجاهات في إظهار نفسها في السلوك ؟

للإجابة على هذا السؤال قامت " ماركريت بيركس" بدراسة لأطفال بروتيستانت تراوحت أعمارهم من الخامسة إلى الثامنة عشر وطلبت منهم الإجابة على السؤال " **كيف ترى اليهود ؟**" وحللت إجاباتهم وكانت كالتالي :

- وجدت أنه في سن الخامسة لم يعبر أي منهم عن تحيز أو تمييز بينما عبر 27% منهم في سن العاشرة عن ذلك ، وكان الأطفال بحلول العاشرة يبدون التمييز بوضوح باستبعاد الأطفال اليهود من جماعة أصدقائهم ولوحظ نفس الشيء في مدن أمريكية أخرى .
- وكان الأطفال الإيطاليين بدأ من الفصل الخامس يختارون الإيطاليين كأصدقاء بينما يختار الأطفال اليهود يهودا آخرين كأصدقاء .

ويمر الاتجاه أثناء تكونه بالمراحل التالية :

5-1 المرحلة الإدراكية المعرفية : وفيها يدرك الفرد مثيرات البيئة ويتصرف بموجبها فيكسب خبرات ومعلومات تكون بمثابة إطار معرفي له .

5-2 المرحلة التقويمية : فيها يتفاعل الفرد مع المثيرات وفق الإطار المعرفي الذي كونه عنها فضلا عن كثير من أحاسيسه ومشاعره التي تتصل بها .

5-3 المرحلة التقديرية : وفيها يصدر الفرد قراره الخاص بنوعية علاقته بهذه المثيرات وعناصرها ، فإذا كان القرار موجبا فإن الفرد كون اتجاها إيجابيا نحو ذلك الموضوع، أما إذا كان القرار سالبا فيعني أنه كون اتجاها سالبا نحو الموضوع (وحيد ،2001 ، 46) .

6. أنواع الاتجاهات :

لما كان الاتجاه النفسي يمكن أن يكون نحو أي شيء له وجود في حياة الشخص فإن كل منا يتبنى العديد من الاتجاهات نحو الموضوعات المختلفة سواءا في البيئة المادية أو في السياقات النفسية الاجتماعية التي يعيش فيها، أي اتجاهه نحو الأفراد الآخرين والجماعات والمنظمات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وكذلك نحو أوجه النشاط في الفن والرياضة والفلسفة والدين .... إلخ .

وفي أي من هدف المواقف أو الموضوعات التي يمكن الكشف عن اتجاهات الفرد نحوها نجد أن الاتجاه النفسي يمكن أن يكون :

من حيث الوجهة : ايجابي أو سلبي فالفرد قد يقبل أو يوافق على موضوع الاتجاه وقد لا يوافق عليه ، فإذا كان ممن يوافقون على خروج المرأة لميدان العمل فهو يحمل اتجاها ايجابيا نحو موضوع عمل المرأة ، أما إذا كان من المعارضين لذلك فهو يتبنى اتجاها سلبيا نحو الموضوع .

من حيث الشدة : قوي أو ضعيف فالفرد الذي يمتلك اتجاها قويا نحو الرذيلة مثلا نجده يثور وينفعل وقد يتصرف بشكل عنيف إذا رأى سلوكا منحرفا ، أما إذا كان يمتلك اتجاها ضعيفا فإنه قد يستنكر الموقف ولكنه لا يثور عليه أو ينفعل .

من حيث العمومية : يمكن أن يكون الاتجاه عام أو نوعي ، فالشخص الذي يتبنى اتجاها عاما نحو احترام السلطة مثلا نجده يحترم سلطة الوالدين ، سلطة الدين، السلطة السياسية .... وهكذا ، أما إذا كان الاتجاه نوعيا فإنه يكشف عن نفسه في موقف أو مجال واحد من هذه المجالات .

من حيث الظهور : فالاتجاه إما أن يكون معبرا عنه بصراحة أو يكون ضمنيا ، يكون علنيا أو يكون سريا ، والاتجاه العلني هو ذلك الذي لا يجد الفرد غضاضة في التعبير عنه أمام الناس دون خوف أو حرج أما الاتجاه السري فهو الذي لا يستطيع الفرد أن يعبر عنه علانية .

من حيث الشيوع : فالاتجاه إما جماعي أو فردي ، ونقصد بالاتجاه الجماعي ذلك الذي يوجد عند كثير من الناس في مجتمع معين مثل اتجاه العرب نحو القومية العربية، أما الاتجاه الفردي فمثال له إعجابك بصديق أو شخص معين (درويش، 2005، 92-93) .

7. النظريات المفسرة للاتجاهات :

هنالك مجموعة من النظريات الكبرى التي حاولت تفسير الاتجاه ولكل نظرية من هذه النظريات توجهها ورؤيتها في هذا التفسير ، وسيتم عرض هذه النظريات كالآتي :

7-1 نظرية التحليل النفسي :

تؤكد أن لاتجاهات الفرد دورا حيويا في تكوين " أنا " " **الأنا** " ، وهذه الأنا تمر بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو منذ الطفولة إلى مرحلة البلوغ متأثرة في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتراته وأن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات " **الهو**" الغريزية وبين الأعراف والمعايير ولبقيم الاجتماعية ، إذ يتكون اتجاه ايجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر أو يتكون اتجاه سلبي نحو الأشياء التي أعلقت أو منعت خفض التوتر ويمكن لاتجاهات الفرد أن تتغير إذا ما تم دراسة ميكانيزمات الدفاع لديه والحلول التي تقدمها وكذلك الأعراض التي من خلالها تخفض توتراته ويتم

ذلك عن طريق إخضاع الفرد للتحليل النفسي لتبصيره بأساس توافقاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات قبول أو رفض .

7-2 النظرية السلوكية :

لتفسير تكوين الاتجاهات وتغييرها استخدمت وجهة النظر هذه المبادئ المستمدة من نظريات التعلم سواء نظريا ت الارتباط الشرطي أو نظريات التعزيز ، فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة على وفق قوانين الارتباط واشبع الحاجات .

- استخلص " **روزنو** " من تجارب اشتراطية أن الاتجاه استجابة متوسطة متعلمة ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي وأن استخدام صور من التعزيز الايجابي اللفظي أو التعزيز السلبي اللفظي للحجج المؤيدة أو المعارضة للرأي يؤدي إلى تغيير في الرأي نحو الحجة التي كانت قريبة زمنيا من التعزيز الايجابي بعيدة عن التعزيز السلبي ، وافترض " روزنو" ان تغيير الرأي يؤدي إلى تغيير الاتجاه .

7-3 النظرية المعرفية :

تندرج في إطار هذا الاتجاه كل التصورات النظرية التي اهتمت أساسا بأثر المعلومات الملائمة للاتجاه على البناء المعرفي للفرد فنظرية الاتساق المعرفي " لروزينبيرج و أبلسون " تذهب إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فئة من الموضوعات ، إن هذه الوجدانيات ترتبط عادة بمجموعة من المعارف أو المعتقدات وأن الاتجاهات ذات بنية نفسية منطقية وإنه إذا حدث تغير في هذه المكونات فإن هذا سيؤذي إلى تغيير في الآخر وعليه فإن أي تغيير في المكون الوجداني للاتجاه سيؤدي إلى تغيير في المكون المعرفي والعكس صحيح ، لذلك لابد من وجود اتساق بين المكونين وهذا يسمح لنا بالتنبؤ بالسلوك .

ويضيف " روزينبرغ " دنميات اتزان الاتجاه فيقول : إذا كانت العناصر الوجدانية والمعرفية للاتجاه في حالة اتساق كان الاتجاه ثابتا ومستقرا أما إذا كانت في حالة عدم اتساق بدرجة تفوق حدود الفرد فإن الاتجاه يكون في حالة عدم استقرار ، وفي هذه الحالة يحدث عادة تنظيم الاتجاه ينتج عنه إما رفض للرسائل أو القوى الجديدة التي أوجدت عدم الاتساق بين المكونين الوجداني والمعرفي ، وعندها ستعاد حالة الاستقرار للاتجاه القديم وأن يحدث تشتيت للاتجاه عن طريق عزل العناصر المعرفية والوجدانية غير المتسقة ببعضها أو يحدث تغيير بحيث يؤدي إلى اتجاه جديد .

4-7 نظرية التعلم الاجتماعي :

يؤكد علماء هذه النظرية ومنهم " **باندوراو والترز** " على أن الاتجاهات متعلمة وأن تعلمها هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي ومن المحاكاة ، فالوالدين هما أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكها ويتوحدون معها منذ مراحل العمر المبكرة ثم يأتي دور الاقتران في المدرسة ومن ثم الوسائل الإعلامية المختلفة (وحيد، 2001 ، 53) .

8. العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات :

8-1 العوامل الحضرية : (civilizational factions)

يؤكد كثير من الباحثين في العلوم الاجتماعية أهمية المؤثرات الحضارية في تحديد اتجاهات الفرد ولعل هذا التفسير يفسره كثرة الدراسات التي استهدفت البحث عن الصلة بين اتجاهات الناس والأنظمة الدينية والأخلاقية والسياسية .

- إن المؤثرات الحضرية متنوعة كثيرا ما يناقض بعضها البعض ذلك أن المسجد والمدرسة والحي وبيئة العمل لا تدعو دائما إلى نفس الاتجاهات مما يحتم على الفرد التحيز نحوواحد منها .

8-2 الأسرة (family)

لعل أقوى العوامل المؤثرة التي تعمل على تكوين اتجاهات الفرد هي الوالدين وسائر الأعضاء الأخرى في الأسرة ، فالطفل يتأثر في بدايته بالاتجاهات نحو موضوعات معينة أو أشخاص معينين أو أعمال معينة مما يؤدي إلى إكسابه بهذه الاتجاهات أو بعضها عن طريق التقليد والتعلم .

8-3 الفرد نفسه (individual)

فالتنشئة الاجتماعية تلعب دورا هاما في تكوين شخصية الفرد وتميزها عن غيره من الأشخاص من خلال ما يكسبه منها من ميول واتجاهات .

8-4 الخبرة الانفعالية الناتجة عن موقف معين

تلعب الخبرة دورا هاما في تكوين الاتجاه سلبا أو إيجابا ، على سبيل المثال العمل الذي يتبع بتعزيز يؤدي إلى تكوين اتجاه ايجابي لدى الفرد ، في حين يؤدي العمل الذي يتبع بعقاب إلى تكوين اتجاه سلبي لديه .

8-5 السلطات العليا :

فهي تفرض على الفرد الالتزام بأمور معينة كاحترام القوانين وتنفيذها، مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات لديهم نحو الموضوعات نظرا لما يترتب على عدم الالتزام بها والخروج عليها من عقاب وتتكون الاتجاهات في هذه الحالة نتيجة عاملين أساسيين هما الاحترام والخوف .

8-6 رضا وحب الآخرين :

إن الشخص الذي يمارس لعبة مثلا ويتقيد بقواعدها على نحو يجعله يحضى بالرضا من قبل زملائه تتكون لديه اتجاهات تتمثل في الحرص على التقيد بآداب اللعب في أي نشاط رياضي وحب التعاون وحب أعضاء الفريق (سلامة، 2007، 64-65).

9. قياس الاتجاهات :

يتحقق التقدم العلمي في أي مجال من مجالات العلم بتوفر الوسائل الكافية التي يمكن بها قياس الظواهر موضع الاهتمام فيه، في مجال دراسة الاتجاهات النفسية وجه قدر كبير من الاتجاهات، الباحثين لقياسها بحيث أصبح لدينا عدد كبير من الوسائل والأدوات و الأساليب التي نقيس بها الاتجاهات النفسية تهدف كلها إلى وضع الشخص **(بناء على استجابته)** على متصل يمتد من القبول التام إلى الرفض التام على أساس أن الاتجاه بعد أو **(خط)** يمتد بين طرفين أحدهما يمثل أقصى درجات القبول لموضوع الاتجاه ، والآخر يمثل أقصى درجات الرفض، وفي منتصف المسافة على هذا الخط يكون الموضع الذي يشير إلى الحياد اتجاه هذا الموضوع .

ويجدر بنا قبل عرض أدوات القياس هاته أن نشير بإيجاز إلى أهم المبادئ التي يجب مراعاتها عند التصدي لعملية القياس الاتجاهات النفسية وتشمل المبادئ التالية .

1. تحديد المجال أو الموضوع الذي نقيس اتجاه الأفراد نحوه بدقة والعناصر الرئيسية فيه أو الجوانب التي يتضمنها في ضوء ما أمكن الاطلاع عليه من دراسات هذا المجال ثم تكوين البنود التي تغطي عنصر او جانب في هذا الموضوع .
2. أن يتوفر في الأداة التي تعد في قياس الاتجاه التجانس أو أحادية البعد أي نقيس الاتجاه نحو موضوع واحد أو يتناول البنود فيها مختلف الجوانب لهذا الموضوع ، فمثلا عند قياس الاتجاه نحو عمل المرأة يجب أن يتركز المقياس حول الموضوع (وهو هنا عمل المرأة) بمختلف عناصر أو جوانبه المرتبطة به مباشرة .

3. يجب أن يكشف المقياس عن اتجاه الفرد نحو موضوع معين من أربعة زوايا وهي : الوجهة (الميل نحو الموضوع أو ضده) ، والدرجة (مقدار التأييد أو الرفض)، والشدة (قوة الشعور ايجابيا أو سلبيا)، والظهور او السيادة (مدى أهمية هذا الاتجاه للفرد وما إذا كان مركزي أو سطحي أو هامشي) .
4. ضرورة توافر شرطي **الصدق والثبات** في أداة قياس الاتجاهات ويعني **الصدق** أن نقيس الأداة بالفعل ما أعدت لقياسه ، أما **الثبات** فيعني في أحد معانيه الاتساق عبر الزمن أي يعطي المقياس نفس النتيجة إذا طبق مرتين مختلفتين بفاصل زمني معين على نفس الفرد أو المجموعة من الأفراد .

ويبقى ما يتعلق بوسائل وأساليب قياس الاتجاهات النفسية التي يمكن تصنيفها إلى أربع فئات عريضة وتشمل :

1- مقياس التقدير الذاتي .
2- أساليب ملاحظة السلوك الفعلي .
3- أساليب التعرف على الاتجاهات من خلال التغيرات أو الأرجاع الفسيولوجية .
4- الأساليب الاسقاطية .

9-1 مقاييس التقدير الذاتي :

وتعد من أكثر أدوات قياس الاتجاهات شيوعا حيث يتطلب من الأفراد الإجابة على البنود والأسئلة التي تشملها والتي تتعلق بموضوع الاتجاه ومن تحليل الإجابات التي يمكن التوصل بدقة لدرجة موافقة الفرد أو معارضته لكل بند، والدرجة الكلية على المقياس المعبرة عن صدى اتجاهه نحو الموضوع المعين، والواقع أن القليل من هذه المقاييس هو ما يقوم على محاولات مقصودة للتمييز بين المكونات أو الجوانب الوجدانية والمعرفية للسلوك والسلوكية للاتجاه ،ذلك أن معظم هذه المقاييس يكفي أنها تمدنا بمؤشر كمي لمجموع الاستجابات التقويمية للفرد فيما يتصل بموضوع الاتجاه وحسب وأمثلة لمقاييس التقدير الذاتي والمقاييس التالية :

1. **مقياس المسافات الاجتماعية :**

وهو مقياس أعده بوجاردس عام 1925 كأداة للتعرف على مدى تقبل الأمريكيين أو نفورهم من الشعوب أو القوميات الأخرى أو على مدى التباعد الاجتماعي بين الأمريكيين والشعوب الأخرى، ويتكون مقياس المسافات الاجتماعية هذا من سبع عبارات تقريرية يوضح اختيار الفرد لإحداها وجهته

ودرجة اتجاهه نحو الشعب أو القومية المعينة موضوع الاتجاه ، حيث يمثل اختيار العبارة الأولى أقصى درجات التقارب الاجتماعي واختيار العبارة السابقة أقصى درجات النفور أو التباعد وهذه العبارات السبع تفيد في معرفة اتجاه الفرد نحو الشعوب الأخرى من حيث :

- قبول القرابة عن طريق المصاهرة (القرابة) .
- قبول العضوية في نادي واحد كصديق (الصداقة) .
- قبول الإقامة في نفس الشارع كواحد من الجيران (الجوار) .
- قبول العمل في نفس المهنة كزميل (زمالة العمل) .
- قبول أن يكون مواطن في بلده له نفس الحقوق (المواطنة) .
- قبول أن يكون مجرد زائر .
- المطالبة باستبعاده من البلاد .

ويلاحظ على مقياس بوجاردس أن المسافات بين وحداته غير متساوية فمن يوافق على الوحدة الأولى ، منطقيا يوافق على الوحدات 2 ، 3 ، 4 ، 5 ، لأن من يرضى بمصاهرة أحد أبناء الشعب الآخر يقبل انتمائه إلى نفس النادي والسكن في نفس الشارع ..... إلخ .

2. مقياس ترستون :

ابتكر هذا المقياس **ترستون** Thurstone وشيف Chave عام 1929 وفيه يسأل الفرد عن مدى موافقته أو رفضه لمجموعة من الجمل يتضمنها المقياس وقد تضمن المقياس عددا كبيرا من العبارات حول موضوع معين ثم عرضها أولا على مجموعة من المحكمين لتحديد أي من هذه العبارات يمثل أقصى درجات الايجابية وأيها يمثل أقصى درجات الرفض أو السلبية وكذلك تحديد الوزن النسبي بكل منها بحساب القيمة الوسطية لترتيب المحكمين لها تدريج على متصل يتراوح بين الصفر و 11 درجة أي يمثل أحد طرفيه أقصى الحالات لتفصيل موضوع الاتجاه ويمثل الطرف الآخر أقصى حالات الرفض أما موضع الوسط فيمثل نقطة المشيرة إلى موقف أو حالة الحياد ، كما يتضح من الشكل التالي :

مؤيد					محايد					معارض
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 11

أما بقية الدرجات على هذا المتصل فتمثل المواضع المختلفة للتفضيل أو عدم التفضيل.

وقد تضمنت الصورة النهائية للمقياس البنود فوافق عليها أغلب المحكمين لكل منها وزن نسبي ويشير مجموع أوزان العبارات التي يوافق عنها الفرد إلى درجته الكلية على المقياس ، وكلما زادت هذه الدرجة دل ذلك على لأن الفرد أكثر ميلا لموضوع الاتجاه .

3. **مقياس ليكرث :**

أعده ليكرث عام 1932 على أنه يمثل أسلوبا جديدا أو طريقة لقياس الاتجاه النفسي لدى الأفراد، وتتلخص هذه الطريقة في كونها تطلب من الأفراد أن يوضحوا درجة موافقتهم أو رفضهم بالنسبة لكل عبارة عن عبارات المقياس بما يعبر في آخر الأمر عن شدة موافقتهم أو على شدة رفضهم لموضوع الاتجاه ، ويوضح ذلك في الشكل التالي :

غير مواف	غير موافق بشدة	غير محدد	أوافق	أوافق بشدة
5	4	3	2	1

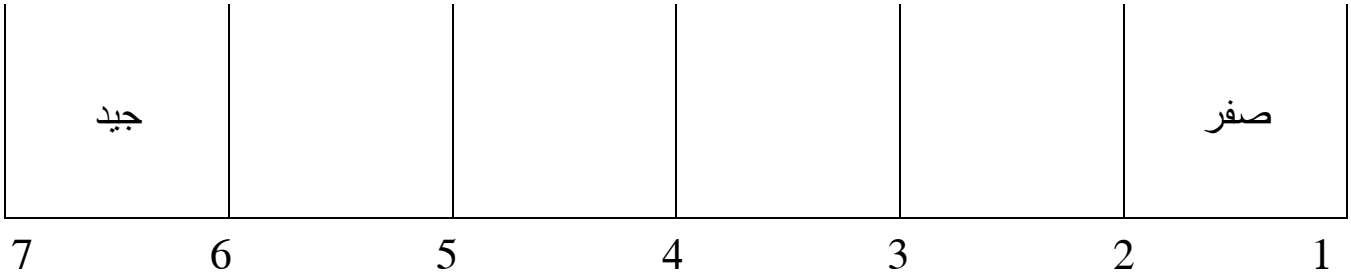
وتعطي هذه الاستجابات بحسب شدتها درجة (تتروح بين 5 و 1) في حالة العبارات الموجبة ، أما العبارات السالبة فتعطي نفس الدراجات ولكن بصورة عكسية .

وعموما تشير الموافقة إلى الاتجاه المجند لموضوع الاتجاه وتعطي أعلى درجة ، أما الاستجابة المعبرة عن شدة الرفض فتعطي أقل درجة ، أما الدرجة الكلية للفرد فهي مجموع درجاته على المقياس ككل ، وهي المعبرة عن اتجاهه عموما مع أو ضد موضوع الاتجاه .

4. مقياس مميز المعنى :

ويتميز هذا الأسلوب الذي وضعه أوسجود Osgoad وزملائه عام 1957 بأنه يتيح للأفراد تقدير مباشر لمدى تقييمهم لأي موضوع من الموضوعات (أشخاص، حيوانات، نباتات، أنظمة اجتماعية) أو تحديد منزلتها عندهم والتي تقع بين طرفين متقابلين من الصفات أحدهما موجب والآخر سالب ، مثل : حسن، قبيح ، سار ، غير سار ، قوي، ضعيف ، وكل زوج من الصفات بينهما مدى يتكون من سبع درجات يكشف اختيار الفرد لاحداهما عن مدى تقييمه لموضوع الاتجاه كما يتضح في الشكل التالي :

(التدخين موضوع الاتجاه)



ويتحدد اتجاه الفرد نحو موضوع الاتجاه (أثر التدخين) تبعا لمجموع درجاته على كل بنود هذا المقياس ، وقد استطاع أوسجود وزملائه عن طريق بعض الأساليب الاحصائية (التحليل العاملي) أن يحددوا مجموعة الصفات أو أضرارها التي يمكن أن تستخدم كمقياس للتقييم أو الكشف عن اتجاه الفرد بالنسبة لأي موضوع من الموضوعات .

ويرى الباحثين أن هذه الطريقة تصلح لقياس الاتجاه نحو الموضوعات والقضايا المختلفة بصورة أكثر كفاءة من الأساليب الأخرى التي عرضناها من قبل والتي تستخدم عادة لقياس الاتجاهات نحو موضوعات محددة .

9-2 ملاحظة السلوك الفعلي :

يعتمد هذا الأسلوب على مسلمة مفادها وجود اتساق بين الاتجاه (كما يعبر عنه لفظيا) وبين السلوك الفعلي المؤكد لهذا الاتجاه وأنه يمكن بناءا على ذلك تحديد اتجاه الفرد نحو موضوع ما عن طريق ملاحظة سلوكه الفعلي إزاء هذا الموضوع .

وقد وضحت أهمية هذا الأسلوب في قياس الاتجاهات بعد أن تبين أن هنالك تباين بين السلوك الفعلي وبين الاتجاه كما يعبر عنه لفظيا من خلال مقاييس التقدير التي عرضنا لها من قبل .

وفي هذا الأسلوب يمكننا دراسة اتجاهات الأفراد نحو الوقاية الصحية مثلا : بأن نعتمد على مراجعة السجلات الطبية لتحديد مدى مواظبتهم على مواعيد الكشف الدوري والأشعة والتطعيمات المختلفة ، بدلا من الاكتفاء بسؤال هؤلاء الأفراد عن اتجاههم نحو هذا الموضوع .

9-3 ردود الفعل الفسيولوجية :

تكشف الاستجابات الفسيولوجية للفرد (خاصة التي تقع تحت سيطرة الجهاز العصبي المستقل) عند رايته لموضوع الاتجاه أو التفكير فيه أو التعامل معه عن شدة ودرجة اتجاهه نحو هذا الموضوع ، وهذه الاستجابات الفسيولوجية التي تعتمد عليها في هذا الشأن معدل ضربات القلب وضغط الدم

ومدى توصيل أو مقاومة الجلد للتيار الكهربائي (أو ما يعرف باسم الاستجابة الجلفانية واتساع حدقة العين وتعبيرات عضلات الوجه).

4-9 الأساليب الاسقاطية :

تعتمد هذه الأساليب على تفسير الفرد لمنبه غامض يعرض عليه حيث يتطلب منه وصف ما يراه في هذا المنبه الغامض (بقعة حبر أو صورة لموقف تفاعل اجتماعي مثلا) ومن خلال تحليل هذا الوصف يمكن الكشف عن اتجاه الفرد نحو موضوع الاتجاه .

والنقد الرئيسي الذي يوجه لهذه الأساليب هو انخفاض ثباتها وصدقها عن غيرها من الطرق والأساليب التي عرجنا لهل من قبل مما يشكك في جدوى استخدامها كأسلوب لقياس الاتجاهات .

إذا يتضح مما سبق أنه توجد أساليب عديدة لقياس الاتجاهات تتفاوت في مدى كفاءتها وتختلف من حيث الأهداف التي يمكن تحقيقها باستخدامها وبحسب طبيعة المشكلات التي يسعى الباحث إلى دراستها (درويش، 2005، 104-110) .

خلاصة :

من خلال ما ورد حول الاتجاهات (تعريفها ، الفرق بينها وبين بعض المفاهيم، خصائصها ومكوناتها ، أنواعها ، نظريات مفسرة لها) ، يتضح لنا ان الاتجاهات النفسية لهل نظام متطور للمعتقدات والاتجاهات ، وتكون دائما اتجاه شيء محدد أو موضوع معين ، وتمثل تفاعلا وتشابها بين العناصر البيئية المختلفة ، كما تتضح الأهمية الكبرى للاتجاهات بأنها تؤثر على سلوكيات الأفراد في أي مجال كان .

الفصل الثالث

العسر القرائي

تمهيد

1-تاريخ اكتشاف العسر القرائي

2-تعريف العسر القرائي

3-مظاهر العسر القرائي

4-تصنيفات العسر القرائي

5-أنواع العسر القرائي

6-أسباب العسر القرائي

7-تشخيص العسر القرائي

8- علاج العسر القرائي

خلاصة

تمهيد

تعتبر القراءة من المكتسبات الهامة التي من المفروض أن يتعلمها الطفل لكونها مهمة ، فالأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة يواجهون صعوبات في التعلم ، ونحن في هذا الفصل سنحاول تناول ذلك ، حيث سنتطرق إلى عسر القراءة من حيث التعريف والتطور التاريخي والأسباب والمظاهر والأنواع والتشخيص والعلاج

1-تاريخ اكتشاف العسر القرائي :

عام 1896 نشرت المجلة الطبية البريطانية مقالة الطبيب المختص في أمراض العيون " برينجل مورجان pringelle morgane " ذكر فيها أنه : " بعدما شخص حالة طفل يدعى بيرسي البالغ من العمر أربعة عشر سنة وجد أنه يعاني من صعوبة تعلم القراءة من الناحية الشفوية رغم أن الطفل يمتلك ذكاء عادي ومستوى دراسي جيد .

توالت الدراسات والبحوث من قبل أطباء آخرون بعد الذي توصل إليه " برينجل" ومن هؤلاء نذكر: (غلاسغو Glasgo ، نتلشيب Netteship ، فيشر Fisher) .

وفي عام 1906 قدم " ديبرون Debron بحثه المنعوت بسيكولوجية القراءة ، مما أدى إلى ظهور موجة من الاهتمام من دراسات ومحاولات في مجال القراءة وعسرها ، وأبرزها :

- عام 1908 نشر " هيوي " كتابه بعنوان " سيكولوجية تعلم القراءة " .
- نشرت لجنة الكومنولت في مؤتمر دراسة تمثلت في ملخص البحوث المرتبطة بالقراءة .
- عام 1925 أدخل " أورتو جلينجهام " نظرية الهيمنة الدماغية غير التامة ، حيث أحدثت ضجة كل من "مونرو" و " فونرالد" و " بندر " ، يتابعون عمل " اورتون " طيلة ثلاثين سنة من البحث والدراسة إلى أن توصلوا إلى نتيجة تقوم على سبب عدم القدرة يعود إلى تأخر النضج .
- وأورد كل من " هاريس harris و sipay " أنه من عام 1938 إلى عام 1995 ان المحللين فسروا عدم القدرة على القراءة على أنه عرض من أعراض الاضطراب الانفعالي وأن العلاج هو الطريقة الناجحة .
- ذلك أن الطفل عند دخوله المدرسة فإنه ينتقل من بيئة إلى أخرى ، حيث أنه يبتعد عن المحيط الأسري الدافئ ويدخل عالم جديد، يؤثر على حالته النفسية وبذلك يكون من الضروري اللجوء إلى مختص نفسي .
- ومن جهة أخرى يعتبر " ليونج liong ان بداية الدراسات الجادة والتوجه البالغنحو مجال القراءة وعسرها كان في الفترة الممتدة بين (1880- 1991) ، مما تمخض عنها العديد من الدراسات

من بينها : **(علاقة الذكاء باختبارات التحصيل لتشخيص القراء الضعفاء وتوزيع صعوبات القراءة ..... وغيرها).**

- لم يهتم بمشكلة القراءة وعسرها في بادئ الأمر لتفسير الأطباء أن أصل العيب يعود إلى خلل في المعالجة البصرية ، لكن سرعان ما ظهرت عدة دراسات وبدأت البحوث المختلفة الاتجاهات حول عسر القراءة (عزوش وآخرون، 2016-2017، ص 35-36).

2- تعريف العسر القرائي :

أ- تعريف لجنة أعضاء الجمعية الأمريكية للديسليكسيا التي أصدرته اللجنة عام 1994 :

أنها خلل وظيفي دائما ما يتوارث في العائلة، يغرقل اكتساب ومعالجة اللغة التعبيرية ، بما فيها المعالجة الفونولوجية في القراءة والكتابة والتهجئة وبعض الأحيان في الرياضيات والديسليكسيا نتاج قلة تحفيز او خلل في الحواس أو تدريس غير جيد أو نقص الفرص البيئية ، او ظروف سلبية ولكنه قد يحدث مع وجود كل هذه الحالات (السعيدي، 2009، ص 31) .

ب- هو اضطراب نوعي مبني على أساس اللغة من أصل تكويني ، وتتميز بصعوبات في فك رموز الكلمة المفردة، وهي تعكس تشغيل صوتي فونولوجي غير كفئ (عبيد، 2013، ص 108) .

ت- حسب معجم علم النفس وعلوم التربية :

يعتبر عسر القراءة بأنها تعطل القدرة على القراءة جهرا أو صمتا أو فهم ما يقرأ وليس لهذا التعطيل صلة بأي عيب من نطق (سعداوي وآخرون، 2017-2018، ص 19) .

3-مظاهر العسر القرائي (صعوبة القراءة) :

قدم " ماكليرج Mclurg " 1970 قائمة بأعراض ترتبط بعسر القراءة أو صعوبة القراءة تتمثل في:

- وجود قدرة عقلية متوسطة أو أعلى من المتوسط ولكن يصاحبها تحصيل دراسي منخفض لا يتسق مع مستواها .
- ظهور اضطرابات في تركيز الانتباه .

- قصور في الإدراك البصري ينعكس في سوء تنسيق بين حركة اليد وحركة العين أو في صعوبة تمييز الشكل والأرضية أو عدم القدرة على التنظيم و إدراك العلاقات المكانية وغلق المدرك البصري في كل ذي معنى مفهوم .
- قصور في الإدراك السمعي يتمثل في اضطراب أو صعوبة دمج الأصوات وتتابع الكلمات .
- قصور في عمليات تكوين المفاهيم التي تصور المدركات البيئية.
- وصول المعلومات إلى المخ كمدخلات ، لكن يوجد اضطراب في الأداء الوظيفي في العمليات المرتبطة بالمخرجات ، أي أن المثيرات الحسية (البصرية والسمعية واللمسية) التي يتلقاها التلميذ من البيئة والمعلمين لا ترسخ ولا يتم تذكرها عندما يقوم بعملية القراءة .ظهور اضطرابات في النطق بدرجات متفاوتة من الحدة مثل الحبسة Aphasia واللجلجة Stuttering وإبدال الحروف Substitution .
- ظهور اضطرابات انفعالية عند الطفل بسبب شعوره بالإحباط الناتج عن عجزه عن نطق الكلمات وقراءتها وهي تستمر حتى يتم علاجه (حافظ، 2000، ص 93) .

4- تصنيف العسر القرائي : Classification de la dyslexie

4-1 التصنيفات الوصفية : Les classifications des scriptive

4-1-1 المجال المدرسي لعسر القراءة :

- عسر القراءة يتضمن كل درجات الاضطراب من الطفل غير المتمكن من التعرف على الصوامت والكلمات إلى الطفل الذي يقرأ والذي تكون قراءته بطيئة أو غير مفهومة، وهناك من يفهم معنى النص بصفة مختلفة .
- يمكن التفريق بين هؤلاء الأطفال بعدة مجموعات وهذا حسب مستوى القراءة وسن الأطفال .

- **المجموعة الأولى من (7 – 8 سنوات) :**

بعد السنة الأولى أو السنة الثانية من الدخول المدرسي لا يتمكنون تماما من القراءة ، البعض الآخر تعلموا قراءة الحروف دون التمكن من قراءة مقطع ، فإذا تعلموا القراءة بطريقة عامة يتمكنون نوعا ما من كتابة الكلمات فهم لا يضعون أي علاقة بين اللغة اللفظية والمكتوبة .

- **المجموعة الثانية من (8 – 10 سنوات) :**

لا يتمكنون من قراءة الجمل (ما عدا التي تعلموها من المدرسة ، أي من الذاكرة) ، يتمكنون من كتابة بعض الكلمات المتعلقة والتي لا تخلوا من الأخطاء (الحذف ، القلب ، الإضافة)، وآخرون يقرؤون قراءة أحسن لكن يتوقفون في مستوى التفكيك ، قراءتهم مترددة دون نغمة غير مفهومة، بطيئة ومتدهورة .

- **المجموعة الثالثة من (10 – 16 سنة) :**

تمكنوا من تجاوز مرحلة التفكيك ، غالبا ما لا يتمكنون من قراءة كتاب بأكمله، النحو والتحليل والتصريف يمثل عائقا كبيرا، وفي حالة تعلم لغة ثانية يواجهون نفس المشاكل .

4-1-2 المجال الاكلينيكي لعسر القراءة :

هذا التصنيف يعتمد على نوع الأخطاء والأمراض المشتركة .

وضع " **Gitchely**" جدولا يحتوي على مجموعة سمعية حالات عانت من تأخر في اللغة والتمييز الصوتي والذاكرة والذين يجدون صعوبة في تسمية الأشياء وذكاءهم الأدائي يفرق ذكاءهم اللفظي .

وذكر أيضا مجموعة أخرى للعسر القرائي والذي يكون فيه الإدراك والذاكرة ضعيفة وتوجد فيه صعوبات التفريق بين صور بصرية معقدة ، ويكون الذكاء الأداء أصل من الذكاء اللفظي .

وحدد " **Willens** " ثلاث مجموعات جزئية المتعددة على تحليل الأخطاء :

أ- عسر القراءة الكتابي la dyslexie dysorthographique والذين يمثلون 67% من الحالات وتكون فيها صعوبات على مستوى تحليل الكتابة الصوتية والتقطيع analyse graphonetique et syllabation .

ب- عسر القراءة la dyslexie dyxidetique وهي تمثل 10% من الحالات وتكون الصعوبات على مستوى الذاكرة البصرية للكلمات .

ت- عسر القراءة المختلط والتي تضم صعوبات المجموعتين السابقتين .

أما " **Debray** " فحدد نوعين :

أ- عسر القراءة المنعزل : الحالات بدون تأخر في اكتساب اللغة الخالية من كل اصابات عصبية .

ب- عسر القراءة المصاحبة لمختلف الأعراض والتي تمثل 52% من حالات الاضطرابات الحركية ، 26% عدم النضج ، والأعراض العصبية 5 % (تسلابي، 2016-2017، ص 61-63) .

5- **أنواع العسر القرائي :** تتمثل في :

5-1 الديسلكيسيا المكتسبة :

تعرف على أنها القراءة الخاطئة بسبب الإصابة في المخ لدى أفراد كانوا يعرفون القراءة من قبل نجد فيها :

أ- **ديسلكيسيا الحذف والتجاهل :** وهو يشير إلى أنها ذات طبيعة انتباهية أو المشكلات خاصة بقصور الانتباه، ولكنه قصور ذا طابع خاص ، حيث أن المشكلة تتمثل في فشل الانتباه للجانب الأيسر من الكلمة تحديدا .

ب- **ديسلكيسيا الانتباهية :** وهي تمثل أحد أنواع الديسلكسيا المكتسبة ، وهي ذات طبيعة انتباهية مثل ديسلكيسيا الحذف ، ولكنها أقل أقل إرباكا من ديسلكيسيا الحذف المشار إليها آنفا، فالمصابون بالديسلكيسيا الانتباهية يقرؤون الحروف المنفردة جيدا وكذا الكلمات المنفردة خلافا لما يحدث في حالة ديسلكيسيا الحذف والتجاهل .

ت- **ديسلكيسيا طرفية :** ويقصد بها اضطراب ناتج عن تلف في نظام التحليل البصري ذاته وينتج عنه خلل في إدراك حروف الكلمات .

ث- **ديسلكيسيا المركزية :** حيث هناك تمييزا فارقا بين الديسلكيسا الطرفية والديسلكيسا المركزية ، حيث يشير مصطلح الديسلكيسا الطرفية إلى اضطراب ناتج عن تلف في نظام التحليل البصري ذاته ، أما الديسلكيسا المركزية فهي عبارة عن تركيبة من الاضطرابات والتي من خلالها تحدث مجموعة من الاضطرابات ليس نتيجة تلف في نظام التحليل البصري بل في العمليات التي تكمن خلف هذا النظام ، وينتج عنه في النهاية صعوبات في القراءة .

5-2 ديسلكيسا النمائية :

يشير مصطلح الديسلكيسا النمائية أو الصعوبات النمائية في القراءة تتجلى هذه الصعوبات على مستوى اللغة الشفهية ، فهي تعد من أهم مظاهر صعوبات التعلم المختلفة ونجد فيها :

أ- **الديسلكيسا السطحية :** تشير إلى قصور لدى الفرد في قراءة الكلمة ككل وذلك لأنه يوجد اضطرابات لدى أفراد هذا النوع من الديسلكيسا تتعلق بطبيعة الظهور البصري للكلمات وكذلك قواعد نطقها .

ب- **الديسلكيسا الفونولوجية :** يمثل هذا النوع صورة مأساوية للديسلكيسا السطحية ، حيث يعاني المصابون في إعاقة في الإجراءات تحت المعجمية وهو ما يشير إلى أن الارتباط بين نظام التحليل البصري ومستوى الفوتيم غير سليم ، الأمر الذي جعل هؤلاء المرضى غير قادرين على القراءة الجهرية للكلمات غير الشائعة أو الكلمات غير حقيقية ، بينما الكلمات الحقيقية فإنه نقرأها جهريا بصورة مناسبة .

ت- **عسر القراءة المختلط :** وهي تجمع بين الديسلكيسا الفونولوجية والسطحية ، حيث نجد الطفل العسير القراءة يجد صعوبة في قراءة الكلمات الجديدة والكلمات التي ليس لها معنى والكلمات الغير منتظمة ، لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككل ، هؤلاء الأطفال تكون لديهم صعوبات كبيرة في القراءة لأن الممرين المستعملين فيها التجميع والإرسال مصابان ، وعادة ما يدخل هذا النوع في جدول العمه القرائي الناتج عن إصابة دماغية (سليمان السيد، 2006، ص 20-22) .

6- أسباب العسر القرائي :

الإنسان كائن حي اجتماعي ومن هنا تلعب العوامل الجسمية والنفسية والاجتماعية أدوارا بالغة في تعلمه، والقراءة كنشاط مكتسب بالتعلم تتأثر بنفس العوامل التي تسهم إيجابا أو سلبا في ذلك، ومن هنا وجد العلماء أن أبرز صعوبات تعلم القراءة ما يلي :

أولا- العوامل الجسمية : وتتمثل فيما يلي :

1) **العجز البصري :** وتتمثل في قصر النظر أو طوله أو خلل في عضلات العين ، ورغم أن الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون الأخرى أو على المسيرات السمعية واللمسية إلا أن القراءة العلاجية والتدريبات واستخدام النظارات ضروري لتصحيح العجز البصري مع تسليمنا بأن القراءة لا تلعب العين فيها الدور الأساسي وحدها .

2)**العجز السمعي** : وأبرز مظاهره الصمم والضعف السمعي ، ويمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التي تسهم في الإدراك والتمييز السمعي والاغلاق السمعي وربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات .

3)**اتجاه الكتابة** : فقد تبين للعلماء أن إبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر إليها ومحاولة قراءتها فضلا عن ارباكه لطفل ادراكيا وانفعاليا وحركيا .

ثانيا– العوامل النفسية : وتشمل :

1) اضطراب العمليات النفسية أو العقلية : لقد تبين للعلماء أن قصور نمو العمليات العقلية من قصور في الانتباه واضطراب في الإدراك السمعي والبصري وما يترتب عليه قصور في تكوين المفاهيم وقصور في الذاكرة السمعية والبصرية ، يمكن أن يؤدي إلى صعوبات في القراءة .

2) انخفاض مستويات القدرات العقلية : ويشمل :

أ-**انخفاض نسبة الذكاء** : إذ رغم أن الصعوبات في القراءة قد توجد كما سبق القول مع العاديين في الذكاء ، إلا أنه ثبت أن التخلف العقلي (نسبة الذكاء أقل من 70) تسبب صعوبات في اكتساب اللغة، نظرا لأن اللغة باعتبارها تتناول الرموز وترتبط بنمو القدرة على التجديد والقدرة على التعميم تقترن بانخفاض نسبة الذكاء التي عرفت بأنها تعكس القدرة على التجديد والتصنيف والمقارنة وهي كلها مرتبطة بتمييز الكلمات وإدراك دلالاتها .

ب- **انخفاض مستوى القدرة اللغوية** : فقد أثبتت أبحاث العلماء ومنهم " ثرستون " أنه توجد إلى جانب الذكاء كقدرة عقلية عامة ، قدرات طائفية من بينها القدرة اللغوية ولها مظاهر عديدة تتعلق بالإدراك والتفكير (تكوين المفهوم) والتعبير اللغوي، وفي معرض الحديث عن صعوبات اللغة نجد أن أطفالا يفهمون اللغة ولكنهم لا يكونون قادرين على التعبير اللغوي وبعضهم قد يكون لديه صعوبات في استخدام قواعد اللغة ولا ينطق لغة سليمة ، والبعض قد يكون قادرا على الكلام بشكل آلي ولكنه في نفس الوقت يعاني من صعوبة في تنظيم أفكاره .

ت- **انخفاض الدافعية** : إذ أن الطفل الصغير قد يجد صعوبة في النطق والقراءة ، وهنا يتعين تشجيعه وجعل النشاط القرائي محببا إلى نفسه عن طريق الاستعانة بالصور الملونة والأغاني والموسيقى وغيرها ، ويقال أن رئيس وزراء بريطانيا الشهير " ونستون تشرشل " الذي اشتهر بقدرته الخطابية وبلاغته لدرجة انه حصل على جائزة " نوبل " العالمية في الأدب ، كان يعاني من صعوبة في القراءة في طفولته ، وقد أحضرت له والدته كتابا عنوانه 5 إقرأ دون أن تبكي Reading without tears " تشجيعا له .

ثالثا- العوامل البيئية (الاجتماعية) :

وتشمل العوامل المدرسية والمنزلية على النحو التالي :

أ- **طرق التدريس** : فمصدر صعوبة التعلم قد لا يكون العوامل السابقة فقط ، وإنما يعكس أيضا فشل المعلم في إدراكها وتعديل أسلوبه في التدريس بما يمكن الطفل من التعامل معها بصورة ايجابية فيعوض العجز في جانب باعتماد على جانب آخر، فالطفل الذي لا يملك قدرة التمييز السمعي وربط الأصوات يمكن له بالاعتماد على المعلم تعويض ذلك بالاعتماد على الإدراك البصري والذاكرة البصرية أي أن عدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وطرق التدريب وإعطاء الواجبات والمتابعة والتقويم داخل الفصل لها دورها في صعوبة القراءة لدى التلاميذ .

ب- **البيئة المنزلية** : حيث يلعب تدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة الذي قد يأخذ شكلا حادا في الحرمان الثقافي بالإضافة إلى ما يسودها من اضطراب في المناخ النفسي السائد فيها وعدم متابعتها لأداء أبنائها في الفصل الدراسي، كلها عوامل تساعد على صعوبة القراءة .

وقد بين سمر روحي الفيصل 19 أن مشكلات القراءة لدى الطفل العربي ترجع إلى دور الأسرة ووسائل الإعلام والمدرسة وكتاب أدب الأطفال الذين لم يلموا الإلمام الكافي بعلم نفس الطفل (حافظ ، 2000 ، ص 93-95) .

7- تشخيص العسر القرائي :

من المعروف أن الطفل الذي يعاني من عسر القراءة هو ذلك الطفل الذي تكون نسبة ذكائه في المستوى المتوسط أو فوق المتوسط ولكنه مع ذلك يتأخر عن أقرانه في القراءة بمعدل صف دراسي واحد أو أكثر ، كما قد يواجه مشكلة كبيرة تتمثل في عمليات الابدال سواء تلك التي تتعلق بالأرقام أو الحروف أو الكلمات ، وترى " سوزان هيرمون 2002 " أنه إذا توفر شرط أو أكثر من الشروط التالية فإن الطفل لابد أن يعاني بالضرورة من عسر القراءة :

- إبدال بعض الحروف أو الكلمات عندما يقوم الطفل بالقراءة .
- إبدال بعض الحروف أو الكلمات عندما يقوم الطفل بالكتابة .
- إبدال بعض الحروف أو الكلمات عندما يقوم الطفل بتهجئة الكلمات التي تقال له شفويا .
- وجود صعوبة في السير من اليمين إلى اليسار أو العكس عند الكتابة .
- وجود صعوبة في القيام بتكرار ما يقال له .
- خط سيئ عند الكتابة بسبب انخفاض القدرة على كتابة ما يطلب منه .
- قدرة منخفضة على الرسم أو التخطيط بالقلم .
- وجود صعوبة في فهم أو تذكر ما يقال له .
- وجود صعوبة في فهم واستيعاب الكلام الشفوي أو المكتوب .
- وجود صعوبة في فهم أو تذكر ما يكون قد قرأه .
- وجود صعوبة في وضع أفكاره على الورق .

هذا ويمكن أن نضيف إلى ذلك عددا من الخصائص الأخرى أو الأعراض التي تميز الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة والتي يمكن أن تسهم بدرجة كبيرة في التعرف على من يعانون من مثل هذه المشكلة وتحديدهم بدقة ، وبالتالي يكون من شأنها أن تسهم في دقة التشخيص حتى يمكن تقديم العون والمساعدة اللازمين لهم، وبالتالي الحد من الأثار السلبية الناجمة عنها، ويأتي في مقدمة هذه الخصائص ما يلي :

- وجود صعوبة في التهجي والقراءة والكتابة وأحيانا توجد مثل هذه الصعوبة في التعامل مع الأرقام .
- وجود صعوبة في وضع الأشياء المختلفة في ترتيب معين .
- وجود صعوبة في فهم التعليمات واستيعابها .
- وجود صعوبة في إتباع التعليمات .
- الخلط في استخدام اليدين نتيجة وجود مشكلات لدى بعض هؤلاء الأطفال في استخدام هذه اليد أو تلك .
- إمكانية ظهور بعض اضطرابات الكلام .
- إمكانية وجود مهارات موسيقية جيدة لدى البعض منهم .
- انخفاض تقدير الذات نتيجة خبرات الفشل المتعددة التي يخبرها الطفل في المواقف المدرسية دون أن يكون بمقدوره أن يتعرف على سبب لذلك أو يحدده .

وبذلك يصبح من السهل التعرف على أولئك الأطفال الذين يعانون من بعض الأعراض الدالة على عسر القراءة حتى يكون بإمكاننا الحد من تلك الأعراض وما يمكن أن يترتب عليها من آثار سلبية ، ثم القيام بتنمية جوانب القوة لديهم وتطويرها إلى الحد الأقصى الذي يمكننا الوصول إليه في هذا الصدد من خلال استخدام الأساليب المناسبة لذلك (عبد الله، 2009، ص 14-16) .

8- علاج العسر القرائي :

تستدعي تخطيطا مسبقا ودقيقا ، لأن ذلك يساعد على توفير علاج صعوبات القراءة والوقت والجهد ويساعد في تحقيق الأهداف الموجودة بسهولة ، وعليه يذكر " ملحم " بعض الصفات التي يجب أن تتصف الخطة العلاجية بها

أ- **أن تكون الخطة العلاجية فردية :** على أساس أن المتعلمين يتعلمون بأساليب مختلفة وأنهم في حاجة إلى برامج تلبي احتياجات كل واحدة منهم ولذلك يجب أن تقوم مثل هذه الخطة على إدراك السمات العقلية والجسمية لكل طفل ، ولهذا يجب أن يكون التحطيط لكل حالة على انفراد حتى تنجح في التغلب على نواحي الضعف الخاصة به ، ويجب أن تتماشى

الخطة مع الصفات المميزة للطفل ، فإذا كان الطفل لديه ضعف في قدراته العقلية فليس من المتوقع أن ينجح في تحقيق الأهداف القرائية التي توضح الأطفال أكثر ذكاء منه ولا ان يتقدم بنفس السرعة التي يتقدمون به .

ب-يجب أن تشمل الخطة على أساليب علاجية متنوعة بعدما يتأكد المعلم أن هذا التنويع لا يحدث إدراكيا لدى الطفل ، وذلك بأن يجعل توجيهاته للطفل واضحة وبسيطة، كما يجب أن يكون التدريب على القراءة أقرب من طبيعة الكتاب المقرر ، كما ينبغي على المعلم أن يحدث من التنويع مما يجعل البرنامج العلاجي جذابا .

ت-يجب أن تتسم الخطة العلاجية بالنشاط ، فعلى المعلم أن يجعل الطفل يقبل على القراءة برغبة وعلى قدرات متعددة .

ج-يجب أن تكون مواد القراءة في مستوى الطفل وتساعد على تشجيعه (ملحم، 2010، ص 65).

أولا- علاج صعوبات تفسير الرموز اللغوية وقراءتها :

توجد ثلاثة طرق تستهدف علاج صعوبات تفسير الرموز اللغوية وقراءتها وهي :

- الطريقة متعددة الحواس : تعتمد هذه الطريقة التي ابتكرها " جربس فرنالد و هيكلين كلير " على استخدام أكثر من حاسة ، إضافة إلى الحركة وخاصة للأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية ومن المعلوم أن الملموس أفضل للتعلم والفهم من غير الملموس، وخاصة بالنسبة للأطفال الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة ، ويطلق على هذه الطريقة اختصار (VAKT) ويشير كل حرف من هذه الحروف إلى حاسة معينة، فالحرف V يعني استخدام حاسة البصرية (VISUAL) حيث يشاهد الطفل الكلمة المراد تعلمها ، ويمثل الحرف A الحاسة السمعية حيث يسمع الطفل الكلمة وينطقها، ويشير الحرف K إلى استخدام الحركة ، حيث يتبع الطفل الكلمة بالحاسة الحركية ، ويمثل الحرف T الحاسة اللمسية Tactual حيث يتبع الطفل الكلمة بإصبعه ، ولهذه الطريقة أربع مراحل هي :

- **المرحلة الأولى** : مرحلة التتبع حيث يكتب المعلم الكلمة على السبورة أو على الورقة ويدعو إلى تتبعها بإصبعه ونطقها جزءا بجزء ويكرر هذه العملية ، ويجري خلال التكرار نطق الكلمة بشكل

كامل ثم كتابتها ثم يكتبها بعد مسحها مستعينا بالذاكرة البصرية ولا يتعين وفق هذه المرحلة وضع وقت زمني للانتهاء منها، إنما يترك للطفل الحرية لأنها تختلف من طفل إلى آخر ولأن هذه المادة المقروءة لا يجري تبسيطها لا من ناحية المفردات ولا من ناحية الموضوع كما يشير " خوبر " وآخرون إلى ذلك .

- **المرحلة الثانية** : مرحلة الاعتماد الذاتي حيث يتعلم الطفل نطق الكلمات من خلال النظر إليها من دون الحاجة إلى التتبع بإصبعه، وهي مرحلة متطورة قياسيا بالمرحلة الأولى ، إذ بإمكان الطفل كتابة الكلمات في ذاكرته وقراءتها .
- **المرحلة الثالثة** : مرحلة قراءة الكلمة المطبوعة ، حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة قراءة الكلمة بنفسه ثم كتابتها تاركا الكلمات التي أعدها المعلم إعدادا خاصا له ، حيث يقدم له ما هو مطبوع ويقرأ منه .
- **المرحلة الرابعة** : مرحلة التعميم ، حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة قراءة الكلمات الجديدة المتشابهة للكلمات التي سبق أن تعلمها كليا أو جزئيا .

- **الطريقة الصوتية** : وهي الطريقة التي ابتكرها " جيلينغام " ، وهي تستخدم مع الأطفال الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بطرق اعتيادية وتقوم على التعامل مع الحروف الهجائية كوحدات صوتية ، وتسمى أيضا بالطريقة الهجائية ، وتبدأ بتعليم الحروف ثم الكلمات ثم الجمل ، كما تسمى بالطريقة الترابطية .
- **طريقة " هيج كيرك " للقراءة العلاجية** : استخدمت هذه الطريقة مع فئة الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، وهي تعتمد على نظام القراءة الصوتية بطريقة منتظمة في إطار مبادئ التعليم المبرمج الذي يتحكم في العملية التعليمية ، يعطي الطفل تغذية راجعة لتصحيح أخطائه وتصويب مساره باستمرار ، وتقوم على البدء باستخدام الحروف الساكنة ثم المتحركة وتعليم أصواتها للأطفال .
- **طريقة " تورجيسون ويباركون** " : فقد أشار إلى الدور الذي يمكن أن يلعبه استخدام أسلوب التدريس الذي يستعين بالحاسب الآلي في علاج صعوبات تعلم قراءة الكلمات والنصوص .

ثانيا – علاج صعوبة فهم المادة المقروءة :

يقصد بالفهم تجاوز مجرد تمييز واسترجاع الكلمات والجمل إلى فهم المادة المكتوبة لاستخلاص الأفكار الرئيسية التي يتضمنها ويشمل هذا الجوانب التالية :

1. فهم معاني الكلمات أو المفردات وإدراك دلالاتها .
2. استخلاص المفاهيم التي تتجاوز معنى الكلمة أو المفردة إلى المعنى القادم بين المفردات أو التعمق في إدراك الدلالة الإجرائية للكلمة أو المفردة .
3. القيام بعمليات الفهم المتدرج الشامل لموضوع القراءة وهذا يتضمن :

أ- القراءة من أجل الملاحظة واستدعاء التفصيلات .

ب- القراءة من اجل معرفة الأفكار الرئيسية التي يتضمنها الموضوع المقروء .

ت- تتبع سلسلة من الأحداث أو الخطوات في ثاني الموضوع المقروء .

ث- تنظيم الأفكار الرئيسية في القطعة المقروءة للخروج بفكرة محورية .

ج- تطبيق ما أقرء في حل المشكلات الحياتية أو الإجابة عن الأسئلة العلمية .

ح- تقويم المادة التعليمية بزيادة وتنمية القدرة على التفكير الناقد والقدرة على التحليل والتركيب .

خ- التلميذ الذي يعاني من صعوبة في فهم المادة المقروءة لا يستطيع القيام بمعظم أو بعض العمليات الثلاث السابق ذكرها (حافظ، 2000، ص 100-102) .

خلاصة :

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى العسر القرائي والذي هو موضوع دراستنا حيث تناولنا كل من التعريف والأنواع والأسباب لنصل في الأخير إلى التشخيص والعلاج .

الفصل الرابع

المعلم

تمهيد

1- تعريف المعلم

2- خصائص المعلم الفعال

3- دور المعلم ومهامه داخل الصف الدراسي

4- تأثير شخصية المعلم على إدارته للصف الدراسي

5- طرق تدريس صعوبات القراءة

خلاصة

تمهيد :

يعد المعلم الركيزة الأساسية في النظام التعليمي وعليه تبنى جميع الآمال المستقبلية التي تهدف إلى تحسين العملية التعليمية ويقدر الاهتمام والتطور الذي يلحق بمستوى المعلم بقدر ما يؤدي إلى نمو الطلبة وتطورهم فالمعلم كقائد يؤثر تأثيرا كبيرا في طلبته فالأطباء والمهندسون ورجال الأعمال وغيرهم من فئات المجتمع يتأثرون في خلفياتهم المعرفية ومهاراتهم وسلوكهم إلى حد كبير بسلوك معلميهم .

فالمعلم عنصر هام في العملية التعليمية، فهو الذي يخطط ويبعث النشاط في التعليم ويضفي على الكتاب والمحتوى والأنشطة والوسائل والتجهيزات ما يكمل نقصها إذا كان ثمة نقص .

إن تطور المناهج وترجمتها إلى واقع النشاط التربوي وتطوير الطرائق والأساليب التعليمية وأساليب إخلاصهم في أدائهم، هذا بالإضافة التقويم إنما يعتمد على المعلمين من حيث كفاياتهم ووعيهم بمهامهم و إلى الدور الريادي الذي يلعبه المعلم، فهو رائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية النشء تربية صحيحة.

و عليه سنحاول في هذا الفصل التعريف بالمعلم و التعرف على خصائص المعلم الفعال و أهم أدواره و مهامه و أهمية تكوين المعلم و طرق تدريسه لصعوبات القراءة .

1 – تعريف المعلم :

المعلم هو وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ هدفه،فهو منقذ البشرية من الظلمات الجهل عابر بهم إلى ميادين العلم والمعرفة،وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية،ويمثل محورا أساسيا مهما في منظومة التعليم لأي مرحلة تعليمية،فمستوى المؤسسات التعليمية ومدى نجاحها يتوقف على المعلم.(رشوان،2007،ص181).

المعلم هو حلقة الوصل بين المتعلم والمجتمع، لذلك من المهم أن يعمل جاهدا بكل قدراته الذهنية والجسدية معا،لتحقيق المواءمة بين متطلباتهما فيعملان سويا وفق تناسق رائع،وكل هذا بالطبع يستوجب أن يملك مقومات التفكير الصحيح.

(إبراهيم،2006، ص223).

والمعلم كما يعرف أيضا أنه يقوم مقام القائم بالاتصال،وهو المسؤول عن وضع المناهج في بعض الحالات أو في إعادة تنظيمه وعرضه بما يتناسب مع قدرات الطلبة،والوسائل المتاحة لديه، فالمعلم المتمرس الذي يمتلك مهارات اتصالية عالية يعرف كيف يرفع من دافعية طلبته نحو التعلم وكيف ينمي هذه الدافعية طيلة حياته التعليمية(عبود،2009،ص219).

و من هنا نستنتج أن المعلم هو العمود الفقري للتعليم و بمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم .

2 – صفاته و خصائصه :

مما لا شك فيه ان اهداف التربية و خططها و ما يتعلق بها من توصيات و قرارات يقع تنفيذها على عاتق المعلم , فالمنفذ الحقيقي للمنهج هو المعلم مما يدل دلالة واضحة على اهمية دور المعلم في العملية التربوية .

و من هنا تاتي اهمية المعلم الجيد الواعي لخطورة مهنته و دوره في نجاح العملية التربوية كوجود المعلم الجيد يعني نجاح العملية التربوية برمتها .

و بوجود المعلم الجيد نضمن ان الجهود المضنية التي يبذلانها في التخطيط و تحديد الاهداف و بناء المنهج قد اصبحت في ايد امينة قادرة على ايصال ما تريده من اهداف و من هنا تكمن اهمية صناعة المعلم الجيد و العمل على تطويره و تزويده بكل الادوات التي تعينه على اداء عمله بسهولة

و يسر و المعلم الذي لا يملك الكفايات التعليمية المناسبة و لا يدرك خطورة مهنته يصبح عبءا على العملية التعليمية و عائقا امام تقدمها او تصبح كل جهودنا في الاصلاح و التطوير و الاهداف التي نسعى اليها مجرد نظريات خالية من مضمونها و يعم التردي كل مناحي العملية التربوية حتى ينعكس ذلك على المجتمع برمته .

مهنة التعليم التي هي على قدر كبير من الاهمية تتطلب من صاحب هذه المهنة صفات معينة و ذلك لان المعلم يتعامل مع مجموعة انسانية مختلفة المشاعر و الطبائع داخل حجرة الصف و المطلوب من المعلم ادارة هذه المجموعة ادارة حسنة لتحقيق اهداف التربية و هذا الامر يتطلب من المعلم ان يتمتع بخصائص و صفات تاهله للقيام بهذا العمل و هذه الصفات سلسلة متصلة الحلقات ان فقدت صفة من هذه الصفات فان هذا ينعكس سلبا على اداء المعلم و يضعف قدرته على ادار مهمته بالشكل المطلوب و ضعف المعلم سوف يؤثر بالتاكيد على الطلاب بل على العملية التعليمية باكملها و سنتطرق هنا الى اهم الصفات و الخصائص التي على المعلم ان يتحلى بها لكي يكون فعالا(عبد السميع و حوالا , ص 100 , 2005)

أولا : الخصائص الشخصية للمعلم الفعال :

1. شخصية دافعة :

فالمعلم الفعال يمتلك شخصية دافعة ومثيرة الاهتمام ومشوقة، يبدي استمتاعه بعمله، يساند تلاميذه، ويستحوذ على اهتماماتهم ويوجههم للتعلم والاندماج فيه ينال ثقتهم.

2. طهارة النفس من مذموم الأوصاف:

فكما لا تصح العبادة إلا بطهارة الظاهر من الأحداث والخبائث، فكذلك لا تصح عمارة القلب بالعلم إلا بعد طهارته من خباثة الأخلاق.

3. الحماسة و الإخلاص في العمل :

فالعلم لا يعطيك بعضه ما لم تعطه كلك، وحماس المعلم لعمله ينتقل بالتبعية لطلابه، فيقبلون على التعلم ويندمجون فيه ويثابرون على تحمل صعوباته، لأنهم يرون فيما يدرون نفعا وقيمة تعكسها

تصرفات المعلم فيشعرون بسعادة بما يعملون. وهذه كلها أشياء تدفعهم إلى المزيد من التعلم، ويتحمس الطلاب للتعلم كذلك عندما يكون معلمهم حيويا، ويظهر رغبة صادقة في الحياة وشغفا بالعلم والمعرفة وروح المغامرة المحسوبة والدينامية، وسلوكه الظاهر والضمني يوحي باهتمامه بمادته وبطلابه.

4. الاستقرار العاطفي و الصحة النفسية :

إن شعور المعلم بقيمته، وشعوره بالأمن واحترام الذات فضلا عن كونها تنتقل منه إلى طلابه وتنعكس في اتجاهاتهم وسلوكياتهم، فإنها كذلك مولد هام لدافعيتهم للتعلم ... بحسبانها – أي الاستقرار العاطفي والصحة النفسية– تدفعه إلى احترام فردية الأشخاص وتقرير ما بينهم من فروق، ومن ثم يصبح التلاميذ بالنسبة له أشخاص ذوو قيمة وليسوا أعباء أو مصادر هامٍ وقلقٍ ومضايقة له، فيهتم بهم اهتماما جادا مخلصا ويعاملهم بأدب واحترام وتفهم، والمعلم الذي يتسم بالاستقرار العاطفي والصحة النفسية، قادر على توفير بيئة مساندة مسترخية مرضية ومنتجه بالنسبة لتلاميذه.

5. التجرد و الموضوعية :

بحسبانها توفر جوا مناسبا لإقبال التلاميذ على التعلم والانفتاح على المشاركة المتحمسة في فعالياته دون خوف من الوقوع في الخطأ. والمعلم الذي يتسم بالموضوعية والتجرد يغرس في سلوك طلابه حرية الحوار والشعور بالمسؤولية وتقدير قيمة العدل والاعتراف بالفضل، وكلها قيم وسلوكيات ضرورية لتحقيق المعلم الفعال والمعلم الذي يتسم بالموضوعية والتجرد ويثق فيه تلاميذه ويعتمدون عليه، باعتباره صورة لسلطة الراشدين، ومن ثم فلا تتحقق هذه الموثوقية ما لم يكن المعلم جديرا بها ويدركها لتلاميذه في جميع سلوكياته وتصرفاته

(طعيمة، ص 137, 2006).

وبالإضافة إلى هذا وجب أن يكون المعلم صحيحا بدنيا، خال من الأمراض والعاهات المزمنة، والأمراض المعدية، وعيوب النطق كالفأفأة، وعيوب الألفاظ وضعف السمع والبصر والقصر أو الطول ...كما يجب أن تكون لديه قدرات عالية في التفكير العلمي والتفكير الناقد، وحل المشكلات والتحليل والتطبيق...

ثانيا: الخصائـص الأكاديمية والمهنية:

المعلم الناجح الذي يكون متعمقا في مجال تخصصه، وأن يكون على دراية بكل جديد في هذا التخصص، عن طريق الاطلاع الدائم في الكتب والمجلات العلمية وحضور الندوات والمؤتمرات العلمية ومن ثمة لديه الرغبة في القراءة والاطلاع والاستماع إلى الإذاعة والتلفاز حتى يكون لديه وعي لما يدور حوله من أحداث سواء على المستوى المحلي أو الدولي.

ثالثا: تمسكه بالقيم وتمثله لها:

على المعلم أن يتمسك بقيمه الدينية دون تعصب، وأن يكون لديه اتساق بين ما يؤمن به، وبين ما يسلكه، وأن يكون له انتماء قوي لوطنه، وعلى وعي ودراية بمشكلاته وأن يشارك بايجابية في حلها، وأن يتمسك بأخلاقيات مهنية التعليم التي ينتمي إليها ويعمل على تطويرها(عبد السميع و حوالة، 2005, 96-95 ص).

رابعا: الخصائص الاجتماعية للمعلم الفعال:

بالإضافة إلى مجموعة الخصائص النفسية والمهنية للمعلم الفعال على النحو الذي تقدم فإن ثمة مجموعة ثالثة من الخصائص الاجتماعية الواجب توافرها في هذا المعلم، يتمثل أبرزها في جملة الخصائص التالية:

1. حسن الهندام والرزانة وصفاء القول والعقل.
2. الكياسة واللطف واللباقة والعطف.
3. التأثير في المجتمع عن طريق الأبناء.
4. التعاون البنّاء مع الزملاء(طعيمة، ، ص 148, 2006) .

3. دور المعلم و مهامه داخل الصف الدراسي :

الدور هو نمط من الدوافع ولأهداف والمعتقدات والقيم والسلوك التي من المتوقع أن يراها عضو الجماعة ممن يشغل مركزا بعينه. والدور يصف السلوك المتوقع من شخص مافي موقف ما. والدور إذا نشاطات سلوكية تتوقع الجماعة من الفرد الذي يشغل عملا أو وظيفة ما أن يقوم

وبناء على ذلك فإن دور المعلم ما هو إلا نمط من السلوك المتوقع من أعضاء مهنة التعليم .وتتعدد هذه الأنماط بتعدد المراكز والمسؤوليات الموكلة إلى كل معلم. ومعنى هذا أنه ليس للمعلم دور واحد ، بل له أدوار عديدة ومن بينها ما يلي :

1. المعلم ناقل للمعرفة:

إن من الأدوار الرئيسية للمعلم نقل المعرفة التعليمية وهي أساس خبرته وهي تمثل دورة ومحورا أساسيا امن محاور اهتمام المعلم وذلك باعتبارها أساس خبرته والتي منها يستمد مقومات أدوار أخرى هذا ومن المتوقع أن يكون المعلم على دراية تامة بموضوع تخصصه أو بالأحرى المادة أو المواد الدراسية التي يقوم بتعليمها، وأن يكون تفوقه في ذلك ملموسا واضحا بالقياس الى أولئك الذين يقومون بتعليمهم(كريم و آخرون , ص 373 ,2008).

ينبغي على المعلم عند قيامه بهذا الدور أن يكون على دراية تامة أن ليس للمعرفة حدود فهي تتراكم وتتطور باستمرار ، وأن يكون على دراية كذلك بطرائق التدريس مما يساعده على نقل المعرفة بنجاح ولم يعد المعلم في هذا الدور موصلا للمعلومات والمعارف للطلاب ولا ملقنا لهم ، بل أصبح دوره في هذا المجال مساعدا للطلاب في عملية التعلم والتعليم ، حيث يساهم الطلاب في الاستعداد للدروس والبحث عن الدراسة مستشيرين بإرشادات وتوجيهات معلمهم الكفء الذي يعي الأساليب التقنية وتكنولوجيا التعليم ، ولديه القدرة والمهارات الهادفة في معاونة الطلاب على توظيف المعرفة في المجالات الحياتية المتنوعة .

وما سبق يمكننا القول أنه لكي يقوم المعلم بأداء دوره في نقل المعرفة بنجاح ، فإنه يتعين عليه أن يكون على دراية واسعة بالمعرفة سواء محتواها أو طرق تدريسها .

2. المعلم عضو في مهنته:

لابد للمعلم من الانتماء للمهنة التي يعمل بها فينظم إلى نقابتها ويحافظ على شرفها ومعها، ويسعى على الدوام بأن ينمو ويتطور من خلال جمعيات المعلمين ونقاباتهم ، والمعلم عضو في مهنته "ينبغي أن يكون مدركا تماما المضامين تقاليد مهنته وإدارتها ولائحة سلوكها ملتزما بها جميعا حتى يتمكن من القيام بدوره بشكل فعال على المعلم أن يسعى دائما للنمو المهني والتطور والتجديد في

مجال الإطلاع على خبرات المهنة الحديثة والمتجددة ،كما ويجد ربه ويتطلب أن يعي الأساليب والتقنيات الحديثة ليقوم بنقل الخبرات المتطورة إلى طلابه بشكل فعال و ايجابي ، ويتطلب عليه أن يكون عصريا في توظيف تكنولوجيا التعلم والتعليم المبرمج والأجهزة الإلكترونية الأخرى ، ومتجددا ومسايرا لروح العصر في أساليبه ومهاراته التعليمية ليستطيع من المساهمة الفعالة في تحقيق الأهداف السلوكية التربوية وفي حقيقة الأمر فإنه كثير من الحالات ينظر إلى المعلمين بصورة فردية وما إذا كانوا يستحقون التقدير المهني أو لا يستحقون طبقا المعايير متنوعة من بينها مدى خبرتهم وسلوكهم المهني ، بالإضافة إلى قيمة الخدمة التي يقدمونها للمجتمع.

3. **المعلم مرب للشخصية :**

على المعلم أن يعمل على تغيير شخصية تلاميذه برفع مستوى نموهم الروحي والثقافي والاجتماعي والعاطفي وغرس الاتجاهات الملائمة وتنميتها لدى الطفل ، وأن يحدث تغييرا إلى ما هو أفضل في سلوكهم وشخصياتهم ، فيكون قادرا على إعطائهم الفرص للتفكير المنطلق أكثر من إعطائهم فرصا لجمع المعلومات ، والتربية لا تعني تعليم الناس ما لا يعلمون بل إنها تعني تعليمهم أن يسلكوا غير ما يسلكون . ولقد أدى إلى تأكيد هذا الدور وأهميته ذلك التقدم الملحوظ في مجال العلوم الاجتماعية ولاسيما علم النفس وفروعه المختلفة ، وإنه لتحقيق الأهداف السلوكية التي تساعد في النمو المتكامل للطالب وتنشئته تنشئة سليمة ، يتطلب من المعلم أن يكون قادرا على تحليل المناهج والمقررات التي يدرسها عاملا على إثرائها وتوظيفها لخدمة الطلاب كما ويترتب عليه وضع الخطط الهادفة للأنشطة الصفية واللاصفية التي تساعد في توظيف المعرفة وربطها بالواقع الحياتي(رشوان . ص 188 ,2004).

ومما سبق يمكننا القول أنه من المعروف في العصر التربوي الحديث أن الطالب محور العملية التربوية بأبعادها المتنوعة وتهدف هذه العملية أولا وأخيرا النمو الشامل للطالب "روحيا وعقليا، معرفيا ووجدانيا" ، وبما أن المعلم فارس الميدان التربوي والعملية التربوية فهو مسئول عن تحقيق هذه الأهداف السلوكية من خلال أدائه التربوي الايجابي سواء أكان خلال الموقف التعليمي داخل غرفة الصف أو خارجها في المجتمع المدرسي والمحلي.

4. المعلم قائد اجتماعي:

من أدوار المعلم أيضا أن يكون قائدا اجتماعيا وذلك لقيامه بإشباع حاجات الجماعة ، كما أنه ينشط الدوافع لدى الأفراد ويحفزهم على المساهمة الإيجابية والمعلم "قائد مجتمع لأنه مؤهل ثقافيا وتربويا ومهنيا للاشتراك في عملية التنشئة الاجتماعية ، وهو على اتصال مستمر مع المجتمع للتعرف على التغيرات الثقافية والمادية التي تحدث فيه ، وللتعرف أيضا على اتجاهات التغير ومبرراته وتحدياته ، فهو من أقدر المشاركين في حل المشكلات الاجتماعية من خلال بحوثه ودراساته ، بالإضافة إلى أن اتصاله بالمجتمع ضروري لعملية التعلم والتعليم وللعملية التربوية كلها ، ويمكن أن يحدث ذلك من خلال تخطيط علمي مدروس لتطوير علاقات ايجابية بين المدرسة والمجتمع(عبيدات , ص 53-54 , 2005).

فالمعلم في هذا الدور عضوا فعال في المجتمع ، بحيث يتفاعل معه فيأخذ منه و يعطيه فالمعلم في المفهوم التربوي الحديث.

فالمعلم في هذا الدور عضوا فعال في المجتمع ، بحيث يتفاعل معه فيأخذ منه و يعطيه فالمعلم في المفهوم التربوي الحديث ناقل لثقافة المجتمع ، ويساهم في خدمته في المناسبات الدينية والوطنية إضافة إلى فعالياته الاجتماعية الأخرى عن طريق مجالس الآباء والمدرسين والانضمام إلى الجمعيات الخيرية الموجهة لخدمة المجتمع والتعاون مع المؤسسات التربوية والمتخصصين الآخرين في المجتمع.

المعلم هو القائد الفعلي للتغير الجوهري في الميدان ، بما يوفره من بيئة تعليمية تساعده على إحداث التطوير المنشود الذي نريده أن يصل إلى تفكير عقلاني منظم يساعده استشراق آفاق المستقبل ، واستشعار نتائج عملية تطبيق التغير المقترح في العملية التعليمية التعلمية

ومما سبق يمكننا القول أن مهنة المعلم هي مهنة جديرة بالتقدير فالمعلم مربي أجيال وناقل لثقافة مجتمع من جيل إلى جيل ، كما أن وظيفته وظيفة سامية ومقدسة تحدث عنها الرسل والأنبياء ورجال الدين والفلاسفة على مر العصور والأجيال ، وإن المعلم عنصر فعال في العملية التعليمية ترتبط به

النتائج المتوقع تحقيقها ارتباطا وثيقا ولذلك عليه أن يتعرف على الأدوار التي تسهم إسهاما كبيرا في تحسين ممارسته الصفية ، وبالتالي تنعكس ايجابيا على ما يكتسبه الطلبة من معارف ومهارات وقيم إن المعلم هو الذي يصنع عقول الأجيال المتعاقبة ، ويبني أخلاقها وهو الذي يعد القيادات في الميادين المختلفة ، وهو الذي يتحمل مسؤولية وصل الماضي بالحاضر، ووصل الحاضر بالمستقبل في أذهان أبناء المجتمع وقلوبهم.

وتستطيع القول أن الأنبياء معلمون ، والفلاسفة معلمون ، فالمعلمون كانوا دوما وسيبقون ژسل ثقافة ومعرفة ، ودعاة إصلاح وتطوير ويتوقف على نجاح المعلمين في غرس التربية الصحيحة والخلق القويم في أذهان الطلبة وإكسابهم مهارات البحث عن المعرفة ، وتعلم كيفية التفكير الناقد والابتكار ولحاقه بركب الحضارة العالمية.

4 –أهمية تكوين المعلمين:

إن تكوين المعلمين لا غنى عنها حتى بالنسبة لأصحاب المواهب والاستعدادات الجيدة للتعليم، كما أنه أحد معايير الحكم على نجاح المعلم وكفاءته والثقة به، كما أن إعداد وتدريب المعلمين مطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل بمختلف أشكالها، حيث يساعد إعداد المعلمين على زيادة الكفاية المهني لأصحاب القدرات العلمية والمواهب الخاصة، وبدون الإعداد تكون هذه المواهب قاصرة عند حدود معينة، كما أن أصحاب المواهب والعبقريات أحرص من غيرهم على الإفادة من برامج تكوين المعلم ٍذا كان التدريس في جانب منه فن، فإن الفن له قواعد كما أنهم أقدر على التعليم والنمو من خلالها، وا الفصل الرابع : معلم المرحلة الابتدائية 75 وأصول وممارسات أصبحت مستقرة، وتتطلب قدرات مصقولة، ومهارات مدربة، ومعرفة متخصصة، وهذا كله نتائج تعليم وثمار تعليم(قمير، ص 171 , 1980) .

ومن المعروف أن هناك العديد من المعايير للحكم على كفاية المعلم منها:

1. تحصيله للمعرفة : وهو أقدر معيار، وعليه يحصل المعلم على شهادة كفاية أو صلاحية لنقل المعرفة وتعليمها.
2. معيار القدرة على التدريس الجيد وتمكنه من طرائقه. .

3. معيار السمعة الطيبة وهو يركز على الجانب الأخلاقي.

4. معيار تقدم التلاميذ في الدراسة، فالمعلم القادر على تحقيق تغيرات مرغوبة في سلوك تلاميذه يعد معلما ناجحا.

5. معيار التفاعل في المواقف التعليمي مع التلاميذ، ويتم التحقق من ذلك بواسطة عدة طرق مثل: ملاحظة المعلم، وتقويم التلاميذ لمعلمهم وتقدير المناخ الدراسي في الفصل.

6. معيار الكفايات، ويركز هذا المعيار على توافر القدرات والاستعدادات التي تتناسب مع طبيعة التعليم، في المرشحين للمهنة.

7. معيار الإعداد والتأهيل التربوي.

8. المعيار المركب، في ضوء هذا المعيار يكون النجاح التعليمي متعدد الجوانب كثير المسالك ومن الظلم أن تقتصر على معيار واحد، فهو باختصار يأخذ في اعتباره كل المعايير السابقة(سعفان، ص 68 , 2005) .

ولقد شهدت الإنسانية تطورات مذهلة وسريعة في المجال العلمي والتكنولوجي وتطور في المعارف، وظهور التخصصات العلمية الدقيقة، مما يحتم على برامج إعداد المعلمين أن تدركها وتواكبها، فالمعلم في حاجة إلى إعداد من نوع خاص، حتى يستوعب ويستنتج خصائص هذا العصر وسماته وتحدياته ومطالبه، ومطالب التغير فيه، وهو في حاجة إلى إعداد علمي لاكتساب مهارات البحث العلمي والتعلم الذاتي المستمر حتى يستطيع أن يلحق هذه التغيرات والتحديات(سلطان، ص 5-4 , 1984).

لقد نشأت الحاجة إلى فلسفة تربوية جديدة تعمل على تدعيم القيم الروحية والدينية، وتولدت معها الحاجة إلى وجود معلمين ومربين يعملون على تدعيم هذه القيم، وقادرين على قيادة ومواكبة التطور للمدرسة والتي تنافس فيها غيرها من المؤسسات التربوية ومع الانفجار السكاني الذي يشهده العالم المتقدم والنامي على حد سواء، والاعتقاد بدور التعليم الفاعل في تحقيق الحراك الاجتماعي، تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم، واستجابة الدول العربية لهذه الضغوط الاجتماعية، وحققت توسعا

ملحوظا في نشر التعليم وفي تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، مما نتج عنه زيادة كبيرة في أعداد الملتحقين بالمدارس على اختلاف أنواعها، فارتفعت معدلات القيد في المرحلة الابتدائية.

وبعبارة أخرى ارتفعت أعداد التلاميذ في الدول العربية بين عامي 1960 و 1986 في التعليم الابتدائي من 8.6 مليون تلميذ إلى 9.25 مليون تلميذ .

ومع هذا التوسع في التعليم تزايدت الحاجة إلى المعلمين الأكفاء المؤهلين القادرين على الارتفاع بمستوى تعليم التلاميذ وتنمية مهاراتهم لتتلاءم مع وسائل الإنتاج الحديثة، واتجهت الدول العربية على الارتفاع بمستوى إعداد المعلمين داخل كليات جامعية أو معاهد عليا متخصصة مهما كان مستوى المرحلة التي يعدون للتدريس فيها ولهذا قامت الجزائر بإلغاء معاهد تكوين الأساتذة والتي هي تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بحيث تمنح للملتحقين بها شهادة الليسانس وتعد هذه الخطوة هامة في طريق تمهين مهنة التعليم وفقا للمعايير العالمية .

ويتأثر تخطيط برامج المعلمين بهذا الإنفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي، وتظهر أهمية التخصص في مجالات المعرفة، وتزويد المعلم في مجال تخصصه بالمهارات التي تمكنه من الإلمام بالمصادر الأساسية للمعرفة والجديد في تقنيات تدريسها، وتكسيد مهارات التعلم الذاتي والقدرة على استخدام التفكير العلمي في المشكلات المهنية التي تواجهه، وتشجعه على التعليم المستمر خاصة وأن كثيرا من المهنيين يصبح ضحية فجوة المعرفة بعد فترة زمنية يقدرها بعض الباحثين بخمس سنوات من حياتهم المهنية، بعدها يفقد المهني نصف ما اكتسبه من معلومات ومهارات ولا علاج لمثل هذه الحالة سوى متابعة ما يستجد من معارف وتقنيات ومهارات من خلال برامج التعليم المستمر (نيلز،,ص 20 , 1986) .

5 –تأثير شخصية المعلم على إدارته للصف الدراسي :

من أهم الأمور التي تحدد نجاح المعلم طريقة إدارته للفصل الذي يقوم بتدريسه ، فحين يدخل المعلم لإعطاء دروسه يفترض أن يجد هدوءا واهتماما من الطلاب لكنه يفاجأ بأن بعض الطلاب يسلك سلوكا غير مرغوب فيسبب الفوضى داخل الفصل وهذا النوع من الطلاب له دوافع تدفعه لهذا السلوك السلبي.

1.5 أهم دوافع السلوك السلبي لدى الطلاب:

- محاولة جذب انتباه الآخرين .
- اتصافه بالتمرد ومحاولة السيطرة على الآخرين .
- بهدف الانتقام من الآخرين وغالبا ما يكون صاحبه محبط وناقما.
- بسبب ضعف الطالب وعدم قدرته على تحقيق نتائج جيدة في المادة.

وهذه الأنماط المختلفة من الطلاب تحتاج إلى طرق مختلفة لعلاجها فمنهم من تكفيه النظرة ومنهم من يحتاج إلى التذكير بلطف ومنهم من يحتاج إلى النصيحة ومنهم من يحتاج إلى التوبيخ ومنهم من لا يفلح معه إلا العقوبات التربوية (الشهري , ص 58 , 2012) .

2.5 طرق تحقيق مهارة ضبط الصف:

1. أول وأهم الطرق على الإطلاق هي مهارة المعلم في عرض الدرس وقدرته على إثارة اهتمام الطلاب واستحواذه على انتباههم من خلال نبرات الصوت المغيرة ومتابعته لما يجري في الفصل واستخدام أساليب متعددة في عرض الدرس والحركة المناسبة والبعد عن العصبية والانفعال .

2. تقدير المواقف بحسب الحاجة فيستعمل الحزم عند الحاجة إليه واللطف عند الحاجة والتذكير والنصيحة في وقتها.

3. الانتباه لأحداث الصف وعدم الإمساك في عرض المعلومات و الشرح والكتابة على السبورة لدرجة إهمال أحداث الصف ، بل لابد من الانتباه لجميع ما يجري داخل الفصل وتوزيع طاقاته الذهنية ليستطيع الموازنة بين الدرس وبين إدارة فصله وضبطه ويكون ذلك من خلال إشراك الطلاب معه وتفاعلهم معه بأدب (الشهري , ص 59 , 2012).

4. أن يتصف بالصفات الحميدة و يتأدب بآداب المعلم المربي ويحرص على تقوى الله ويعدل بين طلابه ويحترم شخصياتهم ويحرص على معرفة أسمائهم ويتجاوب مع ميولهم ويوجه طاقاتهم وأفكارهم الوجهة الصحيحة .

5. أن يشعرهم بمحبته لهم وحرصه عليهم وأنه مثل أخوهم الأكبر أو والدهم ويكون معهم علاقات اجتماعية قائمة على الرحمة والمحبة ويظهر لهم الود والألفة.

6. لباقة إنهاء الدرس ينشغل المعلم وطلابه بأنشطة متنوعة وينهمكون في الحصة حتى يدق الجرس منتهيا وقت الحصة فينصرفون بصورة مفاجئة وهذا الانصراف المفاجئ أو الطارئ عن الحصة بنهايتها ينساق مع مفهوم التدريس كونه موقفا مخططا له لذلك ينبغي للمعلم أن يعتني بالتحكم في عامل الزمن لتحريك بحريات هذا الموقف التدريسي ، ولا يتم ذلك إلا من خلال تعويد المعلم نفسه مرة بعد مرة التحكم في الزمن المتاح له ليبقي لنفسه في نهاية الموقف بضع دقائق لاستغلالها في تلخيص الموقف وبجميع خيوطه وإنهاء الحصة بطريقة سليمة (الشهري , ص 60 , 2012).

3.5 صفات المعلم الناجح في إدارة الصف :

هنالك بعض الإجراءات التي تساعد المعلم على ضبط صفه ومن أهمها ما يلي :

- أن يسلك مع طلابه سلوكا معتدلا غير متسلط ولا متساهل ، وفي الأمثال الجارية (ألا تكن مرا فتلفظ ، ولا حلوا فتسرط).
- أن يخصص جزءا من الوقت لقبول أفكار الطلاب واستخدامها.
- أن يشجع الطلاب على المبادرة بالحديث.
- أن يستعمل اللغة الفصحى في حديثه.
- أن يقلل من استخدام التوجيهات وأفعال الأمر في كلامه مع طلابه .
- التنويع في نبرات صوته ما بين العالي والمنخفض.
- أن يراعي الهدوء في الفصل والإنارة والتهوية الجيدة والجلسة الصحية للطلاب.
- أن يوزع الزمن على عناصر الدرس توزيعا جيدا حتى لا ينتهي الدرس قبل وقته مما يتسبب في الفوضى داخل الفصل.
- أن يشعر جميع الطلاب بأنهم معرضون للسؤال في أي وقت أثناء الدرس.
- أن يجول بنظره بين الطلبة ولا يركز على مكان واحد فقط.
- توزيع الطلاب داخل الفصل بحسب أطوالهم ومع مراعاة توزيع ضعاف البصر والسمع داخل الفصل .
- إذا أعطى الطلاب واجبات منزلية فيجب أن يتأكد من إجابة الطلاب ويصححها.

- أن ينوع في أساليب التدريس ويقلل ما استطاع من أسلوب الإلقاء.
- يجب أن تناسب سرعة التدريس مع الطلبة حتى لا ينعزل بعض الطلاب عن المعلم وينشغلون بشيء أخر (الشهري , ص 61 , 2012).
- عدم السخرية بأي طالب أو الاستهزاء به بل يجب احترام الطلاب فإن للنفس حساسية حتى لدى الطلاب الصغار.
- عدم طرد أي طالب من الفصل لأن هذا دليل عجز المعلم ، كما أن بعض الطلاب يسعون لذلك
- ألا يتوجه باللوم للصف بأكمله حتى لا يسبب ذلك كرها له وعداء من الجميع.
- على المعلم إشعار الطلاب بأنه أخ كبير لهم وأن يعمل على حل مشكلاتهم.
- إن سيطرة المعلم على أعصابه وضبط نفسه أفضل وسيلة للسيطرة على الطلاب وضبط الفصل (الشهري , ص 62 , 2012).
- على المعلم أن يشغل الطلاب بالأنشطة والمهام لئلا يشغلوه ، وإذا أراد أن يطاع فليأمر بما يستطاع .
- العدل في المعاملة بين جميع الطلاب مما يوجب احترامهم له والانضباط في حصته (الشهري , ص 63 , 2012) .

6- طرق تدريس صعوبات القراءة :

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 .

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 (الهداب و الموسى , ص 36 , 2005)

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 و الخصائص 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 (أبو نيان, ص 319-320 , 2015) .

خلاصة :

من خلال ما تقدم في هذا الفصل نستنتج أن المعلم له دور كبير في بناء المجتمعات و نهضتها و لذلك يجب الاهتمام به و بتكوينه و تحسين ظروف معيشته و احتياجاته حتى يؤدي دوره على أكمل وجه.

الفصل الخامس

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- مجتمع وعينة الدراسة

3- أداة الدراسة

4- مجالات الدراسة

5- الأساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل تناول الإجراءات الميدانية لهذه الدراسة بما في ذلك منهج الدراسة و العينة التي طبقت عليها أدوات الدراسة و هي في دراستنا الحالية على شكل استبيان لقياس اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس ذوي العسر القرائي ثم بيان الخصائص السيكومترية (الصدق , الثبات) .

ثم التطرق إلى حدود الدراسة الجغرافية الزمنية و البشرية و معيار تصنيف الأفراد ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة

1. منهج الدراسة :

تم اختيار المنهج الوصفي التحليلي باعتباره يهدف إلى جمع البيانات و الحقائق التي تتعلق بطبيعة الموضوع اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو العسر القرائي .

فالمنهج الوصفي التحليلي يهتم بدراسة الظواهر الطبيعية و الاجتماعية و الدراسات الوصفية دراسة كيفية توضح خصائص الظاهرة و كمية توضح حجمها و تغيراتها و درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى و الوصف يفسر دائما بيانات إحصائية تجري عليها بعض المعالجات الإحصائية و لا يقف عند مجرد جمع البيانات و الحقائق بل يتجه إلى تصنيف هذه الحقائق و تلك البيانات و تحليلها و تفسيرها لاستخلاص دلالاتها و تحديدها بالصورة التي هي عليها كميا و كيفيا بهدف الوصول إلى نتائج نهائية يمكن تعميمها. (مصلح و آخرون ,1999 ص 107) .

2. مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية ببعض مدارس ولاية المسيلة، أما عينة الدراسة فتمثلت في مجموعة من المعلمين، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة من (03) مدارس خلال الموسم الدراسي (2020/2019) ، والبالغ عددهم (74) معلما ومعلمة، والجدول الموالي يوضح خصائص عينة الدراسة حسب الجنس والخبرة المهنية :

جدول رقم (01) يوضح عدد المعلمين حسب الجنس (أنثى,ذكر)

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أنثى	48	65%
ذكر	26	35%

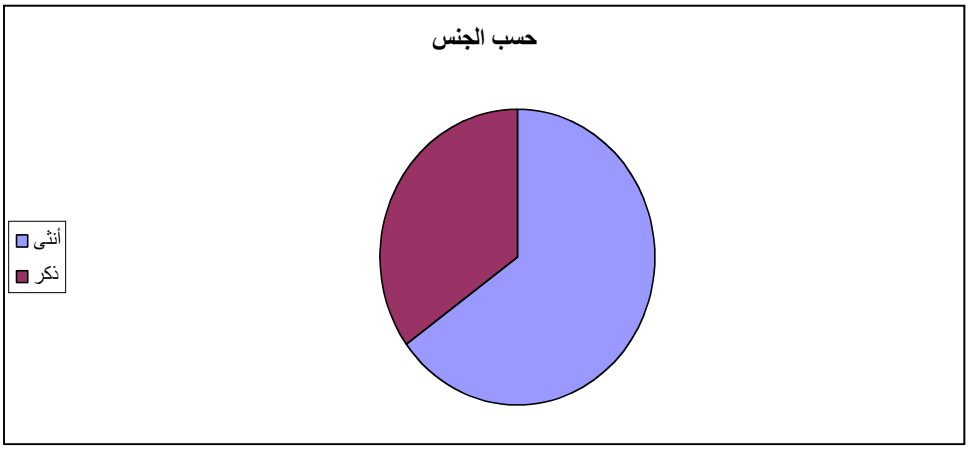
من خلال الجدول رقم (01) نلاحظ أن عدد المعلمات الإناث اكبر من عدد المعلمين الذكور حيث قدرت نسبة المعلمات بـ : 65% و نسبة المعلمين بـ :35% كما هو موضح في الجدول .

جدول رقم (02) يوضح عدد المعلمين حسب الخبرة (أقل أو أكثر من 10 سنوات)

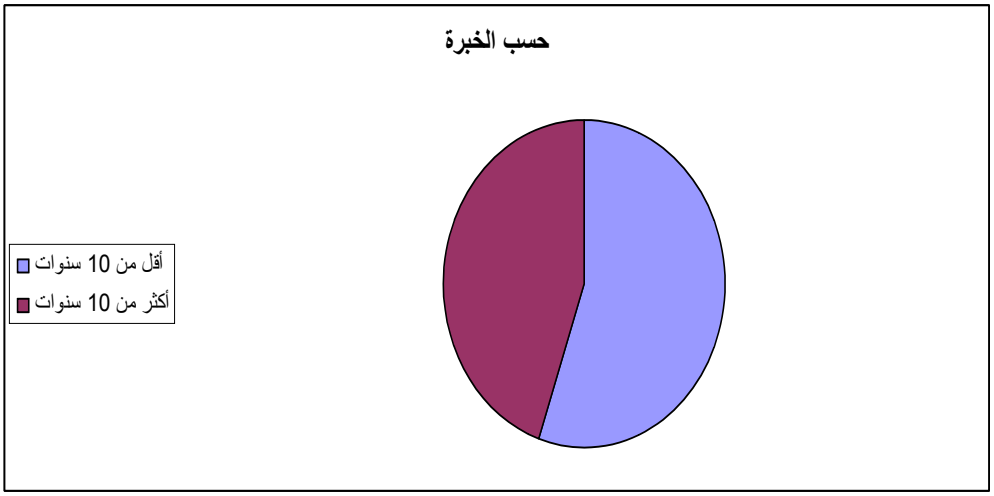
العبارة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	41	55%
أكثر من 10 سنوات	33	45%

من خلال الجدول رقم (02) نلاحظ أن عدد المعلمين و المعلمات من ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات اكبر من ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات مما يدل على أن المعلمين حديثي التكوين اكبر من نظرائهم من التكوين القديم و يمكن توضيح خصائص العينة من خلال الشكلين المواليين (1،2):

شكل رقم (01) الدائرة النسبية لعدد المعلمين حسب الجنس (أنثى,ذكر)



شكل رقم (02) الدائرة النسبية لعدد المعلمين حسب الخبرة (أقل أو أكثر من 10 سنوات)



.

3. أداة الدراسة :

1.3. الاستبانة :

لتحقيق أهداف الدراسة قامت مجموعة البحث ببناء استبانة تقيس اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس ذوي العسر القرائي، وهذا بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع، كما قامت بالاطلاع على بعض النماذج في بناء الاستبيان، والتي استخدمت في دراسات سابقة .

و قد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (24) فقرة تقيس الاتجاه نحو تدريس ذوي العسر القرائي وفق بعدين أساسيين هما : الاتجاه نحو الاهتمام بذوي العسر القرائي، و الاتجاه نحو صعوبة تدريس ذوي العسر القرائي. كما اعتمد في وضع بدائل الإجابة على سلم ليكرت الثلاثي الذي يعبر عن الإجابة بالبدائل التالية : (موافق، غير متأكد، معارض) حيث تقابلها الدرجات الثلاث على الترتيب (3، 2، 1) عند الإجابة على الفقرات الإيجابية، وتعكس الدرجات في حالة العبارات السلبية الآتية: (1، 2، 3) و الجدول الموالي يوضح توزيع فقرات الاستبانة على بعديها الأساسيين :

جدول رقم (3): يوضح توزيع فقرات الاستبانة على بعديها

أرقام الفقرات	الأبعاد
من 01 إلى 12	الاتجاه نحو الاهتمام بذوي العسر القرائي
من 13 إلى 24	الاتجاه نحو صعوبة تدريس ذوي العسر القرائي

2.3.الخصائص السيكومترية للاستبانة:

1. الصدق: للتأكد من صدق الاستبانة تم الاعتماد على أنواع الصدق الآتية:

1.1. الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس بجامعة المسيلة، وهذا بغرض التحقق من وضوح صياغة الفقرات وسلامتها اللغوية، ومدى ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه ، و قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه.

وبناء على ملاحظات الأساتذة المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وزيادة توضيح بعضها الآخر، لتصبح الأداة جاهزة للتجريب الاستطلاعي الذي استهدف عينة متكونة من (74) معلما ومعلمة من بعض مدارس ولاية المسيلة (الملحق رقم01).

2.1. صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة تم الاعتماد على حساب معاملي الارتباط بين كل بعد من بعدي الاستبانة والدرجة الكلية لها بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) معلما ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، وأظهر التحليل الإحصائي النتائج الآتية:

جدول رقم (4): يبين معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو الاهتمام بذوي العسر القرائي	0.68^{**}	0.01
الاتجاه نحو صعوبة تدريس ذوي العسر القرائي	0.77^{**}	0.01

يتبين من الجدول رقم (04) أن معامل الارتباط بين البعد الأول للاستبانة والدرجة الكلية لها قد بلغ (0.68) وبالنسبة للبعد الثاني بلغ (0.77) ، وهما معاملان دالان إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على اتساق البعدين مع الاستبانة ككل، واتساق فقرات الاستبانة وعددها (24) مع بعدي الاستبانة الأساسيين، وهذا ما يؤكد أن استبانة الاتجاه نحو تدريس ذوي العسر القرائي على درجة مقبولة من الصدق يمكن الوثوق به لاستكمال إجراءات الدراسة الأساسية في الدراسة الحالية.

3.1. صدق المقارنة الطرفية:

ويشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها. وتم التحقق من صدق المقارنة الطرفية لاستبانة الاتجاه نحو تدريس ذوي العسر القرائي بعد تكميم استجابات أفراد العينة الاستطلاعية، وترتيب الدرجات المتحصل عليها رتبت تنازليا، ثم المقارنة بين المجموعتين المتطرفتين باستخدام الاختبار التائي (t.test) ، حيث أخذت نسبة (27%) تمثل الأفراد ذوي

الدرجات العليا، ونسبة (27%) تمثل الأفراد ذوي الدرجات الدنيا، وقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (05): يمثل صدق المقارنة الطرفية للاستبانة

الاتجاه نحو تدريس ذوي العسر القرائي	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية	قيمة "ت" المجدولة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
	40.75	1.488	49.13	2.949	14	7.171	0.000	2.14

يتضح من الجدول رقم (05) أن قيمة "ت" المحسوبة (7.171) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2.14) والقيمة الاحتمالية (0.000) للاستبانة أقل من مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يعني تمتع الاستبانة بقدرة تمييزية بين الحاصلين على درجات مرتفعة وبين الحاصلين على درجات منخفضة في الاتجاه نحو تدريس ذوي العسر القرائي، مما يؤكد صدق الاستبانة وقابليتها لقياس ما صممت لقياسه.

2. ثبات الاستبانة:

يقصد بثبات الأداة أن يعطي المقياس نفس النتائج إذا ما أعيد على نفس الأفراد وفي نفس الظروف، وللتحقق من ثبات استبانة الاتجاه نحو تدريس ذوي العسر القرائي تم استخدام معامل الثبات الآتي:

- معامل ثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ باعتباره من أهم مقاييس الاتساق الداخلي؛ حيث يربط هذا المعامل بثبات بنوده، وعليه تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل، وقد كانت النتائج على النحو المبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (06): يمثل نتائج معامل ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ.

ألفا كرونباخ	الاستبانة
0.77	الدرجة الكلية

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن قيمة معامل الثبات لمقياس التوافق النفسي بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة ألفا كرونباخ كانت تساوي (0.77) وهذه القيمة تعتبر مرتفعة، حيث تشير النتائج إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وعليه يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

وبناءا على نتائج الصدق والثبات يتضح أن استبانة الاتجاه نحو تدريس ذوي العسر القرائي تتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات، ويمكننا الاعتماد عليها في الدراسة الحالية، لغرض التحليل الإحصائي وحساب المؤشرات الإحصائية المتعلقة باختبار فرضيات الدراسة.

4. مجالات الدراسة :

1.4- المجال المكاني: تم إجراء الدراسة بالمدارس الآتية: مدرسة الإخوة الباهي ببوسعادة ، مدرسة جودي ميلود فضالة بحمام الضلعة، و مدرسة عربية دحمان بحمام الضلعة .

2.4 - المجال الزماني: تم تطبيق الإجراءات الميدانية خلال شهر فيفري / مارس 2020 .

3.4- المجال البشري: المعنيون بالدراسة هم عينة معلمي المرحلة الابتدائية و البالغ عددهم (74) منهم (26) ذكور و (48) إناث.

5. الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة البيانات بعد جمعها وتحليلها بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) وباستخدام التقنيات الإحصائية التالية :

- المتوسطات الحسابية والنظرية و الانحرافات المعيارية : استخدمت لتحديد طبيعة اتجاهات المعلمين نحو تدريس ذوي العسر القرائي.
- اختبار T test: استخدم لحساب صدق المقارنة الطرفية ، وحساب دلالة الفروق في اتجاهات المعلمين حسب متغيري الجنس و الخبرة المهنية.
- معامل ألفا كرونباخ: استخدم للحساب ثبات الاستبانة
- معامل الارتباط بيرسون: استخدم لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة .

- **خلاصة :**

تطرقنا في هذا الفصل إلى تحديد نوع المنهج المتبع و هو المنهج الوصفي التحليلي و هذا المنهج يتلاءم مع دراستنا ,

مع تحديد نوع الأداة المراد جمع البيانات بها و المتمثلة في الاستبيان مع تقسيم البنود إلى المكونات الأساسية للاتجاهات مع توضيح المقياس المستخدم .

كما تعرفنا على المجالات التي تمت فيها هذه الدراسة و هي المجال الزمني و المجال المكاني و المجال البشري كما تم تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة .

الفصل السادس

تمهيد:

سيتم في هذا الفصل عرض النتائج المتوصل اليها و تحليلها و مناقشتها في ضوء الفرضيات المطروحة و هي غاية كل بحث علمي و هذا اعتمادا على الدراسات السابقة و الأطر النظرية.

عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

1. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على: "أنه توجد اتجاهات سلبية نحو تدريس ذوي العسر القرائي لدى معلمي المرحلة الابتدائية . وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والمتوسط النظري والانحراف المعياري لبعدي الاستبانة و الدرجة الكلية لها، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (07): يبين طبيعة الاتجاه نحو تدريس ذوي العسر القرائي.

الأساليب / الأبعاد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	طبيعة الاتجاه
الاتجاه نحو أهمية لتدريس ذوي العسر القرائي	12	29.12	2.170	24	5.12	**ايجابي**
الاتجاه نحو صعوبة تدريس ذوي العسر القرائي	12	19.19	2.875	24	-4.81	**سلبي**
الدرجة الكلية للاستبانة	24	48.44	4.266	48	0.44	**ايجابي**

يتضح من الجدول رقم (07) أن قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة للبعد الأول المتعلق بالاتجاه نحو أهمية تدريس ذوي العسر القرائي (29.12) درجة، و هي قيمة أكبر من قيمة المتوسط النظري المقدرة ب (24)، أما قيمة الفرق بين المتوسطين فبلغت (5.12) لصالح المتوسط الحسابي، مما يدل على وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي المرحلة الابتدائية نحو أهمية تدريس ذوي العسر القرائي، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للبعد الثاني المرتبط بالاتجاه نحو صعوبة تدريس ذوي العسر القرائي (19.19) درجة وهي قيمة أقل من قيمة المتوسط النظري المقدر

ب (24) درجة وجاء الفرق بين المتوسطين سالبا بقيمة قدرها (4.81-) لصالح المتوسط النظري ، مما يدل على وجود اتجاهات سلبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية نحو صعوبة تدريس ذوي العسر القرائي.

أما بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة المتعلقة بالاتجاه نحو تدريس ذوي العسر القرائي فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي على الاستبانة كلها ببعديها الأول والثاني (48.44) درجة، وهي قيمة أكبر من قيمة المتوسط النظري المقدرة ب (48) درجة حيث بلغ الفرق بينهما (0.44) لصالح المتوسط الحسابي رغم تقارب القيمتين، و هذا يدل على وجود **اتجاهات إيجابية معتدلة** نحو تدريس ذوي العسر القرائي لدى معلمي المرحلة الابتدائية عينة الدراسة، وعليه فإن الفرضية الأولى قد تحققت.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى كون المعلمين عينة الدراسة يشعرون بالمسؤولية اتجاه التلاميذ ذوي العسر القرائي، وهم متفهمون لحاجتهم إلى وقت إضافي أثناء التعلم ، وإلى دعم كافي حتى تصلهم المعلومات بالشكل المطلوب، وهذا ما ساهم في اكتسابهم اتجاهات إيجابية نحو تدريس هؤلاء التلاميذ، واتجاهات سلبية نحو صعوبة تدريسهم أي أنهم لا يعتقدون بوجود صعوبات في تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي . تتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة جراد و القبائي 2012 و التي توصلت إلى وجود ما يقارب 70 % من المعلمين يحملون اتجاهات ايجابية نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الاساسية في الاردن،وكذا دراسة الشرعة و ملحم 2011/2010 و التي توصلت الى وجود اتجاهات مرتفعة لدى معلمي المرحلة الاساسية الدنيا في محافظة المرفق نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المندمجين في المدارس العادية. لكنها تختلف عن النتيجة التي توصلت اليها دراسة البتال 2002 التي أظهرت أن معلومات المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تراوحت بين ضعيفة و متوسطة .

2. عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص هذه الفرضية على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الجنس".

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار دلالة الفروق "ت" لعينتين غير مترابطتين من أجل حساب الفروق بين الذكور والإناث، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (08): يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى).

القرار	مستوى الدلالة	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغيرات
دالة عند 0.04	0.047	-2.019*	75	3.614	46.54	**ذكور**
				4.197	48.49	**إناث**

يتضح من الجدول رقم (08) أن المتوسط الحسابي عند الذكور قدر بـ (46.54) بانحراف معياري قدره (3.614)، وبلغ المتوسط الحسابي عند الإناث(48.49) بانحراف معياري قدره (4.197). أما قيمة الاختبار التائي "ت" المحسوبة لعينتين غير مترابطتين فجاءت مساوية لـ (2.019-) عند درجة حرية (75) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.04) هي أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة 95% بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الجنس لصالح فئة المعلمات ذات المتوسط الحسابي الأعلى.

إذن بينت نتائج الدراسة أن الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات المعلمين نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الجنس لم تحقق، و منه فإننا نرفض الفرضية الصفرية الثانية و نقبل الفرضية البديلة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون المعلمات أكثر ايجابية من المعلمين لكونهن أكثر تلاءما مع مهنة التدريس، كما أهن أكثر ليونة في تعاملهم مع تلاميذ ذوي العسر القرائي، و أكثر صبرا و سعة في توصيل المعلومات لهذه الفئة من التلاميذ.

- تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جرادات و القباني (2012) التي أظهرت و جود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية

في الأردن. وهي تختلف عن دراسة الشرعة و ملحم (2011) التي أظهرت الفروق في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية تبعا لمتغير الجنس.

3. عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الثالثة على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الخبرة (أقل من 10/أكثر من 10)".

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار "ت" لعينتين غير مترابطتين من أجل حساب دلالة الفروق حسب متغير الخبرة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (09): يبين الفروق في اتجاهات الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة المهنية

القرار	مستوى الدلالة	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفئات
غير دالة	0.410	0.829	75	3.964	48.29	**أقل من 10 سنوات**
				4.424	47.50	**أكثر من 10 سنوات**

يتضح من الجدول رقم (9) أن المتوسط الحسابي لفئة المعلمين ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات قدر بـ (48.29) بانحراف معياري قدر بـ (3.964) وهو أكبر من القيمة المسجلة عند الفئة أكثر من 10 سنوات خبرة، والذي قدر بـ (47.50) بانحراف معياري بلغ (4.424) . أما قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين غير مترابطتين فقد جاءت مساوية لـ (0.829) و هي غير دالة إحصائيا عند درجة حرية (75). وكانت القيمة الاحتمالية لها (0.410) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بنسبة 99% بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

إذن بينت نتائج الدراسة أن الفرضية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية قد تحققت.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى وجود آلية عمل موحدة ينطلق منها المعلمون دون تمييز في التعامل مع ذوي العسر القرائي بغض النظر عن خبرتهم المهنية.

تختلف هذه النتيجة عما توصلت إليه دراسة الشرعة و ملحم (2010/2011) التي أظهرت وجود فروق في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية تبعا لمتغير الخبرة. وعن النتيجة التي توصلت إليه دراسة جرادات والقباني (2012) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب سنوات الخبرة نحو مشكلة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في الأردن.

- **الاستنتاج العام :**

بعد الدراسة الوصفية التي تم القيام بها، و في ضوء التحليل الإحصائي للبيانات فقد تم التوصل إلى النتائج الآتية :

– وجود اتجاهات ايجابية معتدلة نحو تدريس ذوي العسر القرائي لدى معلمي المرحلة الابتدائية .

و قد ترتب عن هذه النتيجة العامة جملة من النتائج الجزئية تمثلت فيما يلي :

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الجنس لصالح فئة المعلمات.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

خاتمة

خاتمة :

تناولت الدراسة الحالية موضوع اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي، و قد تمت دراسة الموضوع بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، و ذلك باستخدام استبيان اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي. تم التوزيع في البداية على العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها 30 معلما و معلمة، و بالاعتماد على النتائج التي تم الحصول عليها تم حساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة ، و تبين أن الأداة على درجة كبيرة من الصدق و الثبات و بالتالي فهي صالحة للتطبيق في الدراسة الأساسية .

كما طبقت الأداة بصورتها النهائية على عينة الدراسة الأساسية التي بلغ عددها 74 معلما و معلمة، و قد أظهرت الدراسة وجود اتجاهات إيجابية معتدلة لدى معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي، ووجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات المعلمين نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي حسب متغير الجنس لصالح المعلمات، في حين لم تكن هذه الفروق دالة إحصائيا حسب متغير الخبرة المهنية. و في الأخير يمكن القول أن تمتع معلمي المرحلة الابتدائية باتجاه ايجابي نحو تدريس ذوي العسر القرائي، و توجيههم وفق قدراتهم له أهمية كبيرة في تحسين مخرجات العملية التعليمية لدى هذه الفئة ، وفي التغلب على الصعوبات التي تواجه كل من المعلمين والتلاميذ بعزيمة عالية ودافعية مرتفعة، وتقديم ما هو أفضل من خلال توفير المناخ التربوي الملائم و المشجع على التعلم و التعليم الفعال .

الاقتراحات :

من خلال النتائج التي أظهرتها الدراسة الحالية؛ فإننا خلصنا إلى مجموعة من الاقتراحات التي نأمل أن تسهم في تجويد مخرجات العملية التعلمية –التعليمية وأهمها :

- ضرورة الاهتمام بالتلاميذ ذوي العسر القرائي من خلال توجيههم إلى معلمين مختصين في مجال التربية الخاصة.
- تخصيص برامج تدريبية في مدة زمنية أطول لعلاج العسر القرائي.
- على الباحثين في مجال التربية و التعليم تكثيف الوعي التام بفاعلية استخدام أساليب التعليم في طرق تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي .

كما نقترح إجراء البحوث الآتية:

- العسر القرائي و علاقته بصعوبات الحساب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- المشكلات النفسية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي في الوسط المدرسي.
- إجراء دراسات أخرى حول اتجاهات الأساتذة نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي في مراحل دراسية أعلى .

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية :

- أبو نيان، إبراهيم سعد (2015)، صعوبات التعلم وطرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، ط1، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض .
- أحمد رشوان، حسين عبد المجيد(2007)، العلم والتعليم والمعلمين من منظور علم الاجتماع ، مؤسسة شباب الجامعة، دبلد.
- أحمد محمد وآخرون (2008)، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، ط1، دار المعرفة الجامعية، دبلد.
- السعيدي، أحمد (2009)، مدخل إلى الديسليكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة،ط1، دار البازوري للنشر والتوزيع، الأردن.
- الشهري، خالد بن محمد (2012)، المعلم الناجح ،ط1، إدارة التربية والتعليم، دبلد.
- العامري، عبد الله (2009)، المعلم الناجح ،ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن .
- الغزو،عماد محمد(2009)، مقدمة في صعوبات القراءة،ط1، دار وائل للنشر والتوزيع،عمان–الأردن .
- القاسم،جمال مثقال مصطفى (2015)، أساسيات صعوبات التعلم ،ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان–الأردن .
- الهداب،إبراهيم عبد العزيز (2005)، استراتيجيات وطرق تدريس الطالب ذوي صعوبات التعلم،ط1، إدارة التربية لمحافظة بنين، السعودية .
- إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2010)، المرجع في صعوبات التعلم، ط1، مكتبة انجلو المصرية، القاهرة .
- إبراهيم، مجدي عزيز (2006)، تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين (ضرورة تربوية في عصر المعلومات)، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة .
- بني جابر، جودت (2004)، علم النفس الاجتماعي،ط1، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، لبنان.

- حافظ، نبيل عبد الفتاح (2000)، صعوبات التعلم والتعلم العلاجي،ط1،مكتبة أهداف الشرق، القاهرة .
- حبيب الله، محمد (2009) ، أسس القراءة والفهم المقروء بين النظرية والتطبيق ، مدخل في تطوير مهارات الفهم القرائي ،ط3، دار الحسين للنشر والتوزيع ، الأردن .
- درويش، زين العابدين (2005)، علم النفس الاجتماعي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة .
- دويدار، عبد الفتاح (2005)، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، ط1، دار النهضة العربية، بيروت .
- رشوان، حسين أحمد (2004)، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع،ط1، مؤسسة شباب الجامعة للنشر والتوزيع ، الاسكندرية .
- زهران، حامد عبد السلام (1972)، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، ط2، دار الفكر، عمان.
- سعداوي، أمينة (2017/2018)، عسر القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي، جامعة مولاي الطاهر، الجزائر–سعيدة .
- سعفان، محمد أحمد (2005)، العملية الارشادية والتشخيص والطرق الارشادية والبرامج العلاجية وإدارة الجلسات والتواصل، د ط،دار الكتاب الحديث، دبلد .
- سلامة، عبد الحفيظ (2007)، علم النفس الاجتماعي ،د ط، المكتبة الوطنية، عمان–الأردن .
- سلطان ، محمد (1984)، المعلم ودوره التربوي مدخل العلوم التربوية،دط، المعارف الحديثة، الاسكندرية .
- سليمان السيد، السيد عبد المجيد (2006)، صعوبات التعلم النوعية الديسليكسيا، ط1، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- شلابي، عبد الحفيظ (2017/2016)، اختبار عسر القراءة عند الأطفال المرحلة الابتدائية، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر–تلمسان .
- طعيمة، رشدي أحمد(2006)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع،دبلد .

- عبد القادر، فرج (د سنة)، معجم علم النفس والتحليل النفسي،ط1، دار النهضة العربية، بيروت
- عبد السميع، مصطفى (2005)، اعداد المعلم تنميته وتدريبه،ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عبد الله، عادل محمد (2009)، مقياس عسر القراءة للأطفال المراهقين،ط1، دار الرشاد العربية للطباعة والنشر، دبلد .
- عبود، حارث (2009)، الاتصال التربوي ، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان– الأردن .
- عبيدات، سهيل أحمد (2007)، إعداد المعلمين وتنميتهم،ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، مصر .
- عروش وآخرون (2017/2016) ، أثر عسر القراءة على التحصيل اللغوي لدى الطفل الجزائري، جامعة عبد الرحمن ميرة ، بجاية .
- قمير، محمود (1980) ، المعلم الناجح وصفاته مدخل إلى علوم التربية ، ط1، عالم الكتب ، مصر .
- ماجدة، السيد عبيد (2013)، صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها،ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، الأردن .
- مصلح، خالد حسين (1999)، مناهج البحث العلمي وأساليبه،ط1، دار مجد لاوي للنشر، عمان–الأردن .
- ملحم، سامي محمد (2004)، صعوبات التعلم ،ط1، دار وائل للنشر ، الأردن .
- هنداوي، عبد الحميد (2003)، معجم العين،ط1، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان.
- وحيد، أحمد عبد اللطيف (2001)، علم النفس الاجتماعي ،ط1، دار المسيرة، عمان .

مراجع باللغة الأجنبية :

- Amderson (1986), formation des maitres en fonction des compétences dans grahay M.B fontaine (dire) l'art et la science de l'enseignement , bruscelles labor .

الملاحق

الملحق رقم 01

الاستبيـــــــان

الأستاذ(ة) الفاضل(ة) :

في إطار إجراء دراسة تهدف إلى معرفة طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي، و نظرا لما تتمتعون به من خبرة في مجال التعليم نضع بين أيديكم هذا الاستبيان، راجين منكم الإجابة على كل فقراته بصدق وموضوعية، و نعدكم بأن كل المعلومات ستحظى بالسرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، شاكرين لكم حسن تعاونكم .

البيانات الأولية :

ضع العلامة (x) أمام العبارة التي تناسبك

الجنس : ذكـــــر ☐ أنثـــــى ☐

الخبرة المهنية : أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

الرقم	الفقرات	موافـــــق	غيــر متأكد	معارض
01	أحب أن أظهر اهتماما كبيرا بالتلاميذ ذوي العسر القرائي			
02	أتفهم حاجة التلاميذ ذوي العسر القرائي للتدريب المستمر			
03	أستخدم أساليب التعزيز لإثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي			
04	اجتهد لمعرفة كل ما يتعلق باحتياجات التلاميذ ذوي العسر القرائي			
05	من السهل علي معرفة التلاميذ ذوي العسر القرائي في القسم			
06	أشعر بالتوتر أثناء التعامل مع التلاميذ ذوي العسر القرائي			
07	أحاول تقديم المساعدة المناسبة لكل تلميذ يعاني من العسر القرائي			
08	أستمتع بتقديم دروس الدعم للتلاميذ ذوي العسر القرائي			
09	أتفهم حاجة التلاميذ ذوي العسر القرائي لمزيد من الوقت أثناء أداء الواجبات و الامتحانات			
10	ما يزعجني هو عدم اهتمام الأسرة بالتلاميذ ذوي العسر القرائي			

			أشعر بعدم الارتياح عندما يوجّه إلى قسمي تلميذ من ذوي العسر القرائي	11
			أسعى لقضاء وقت كاف مع كل تلميذ يعاني من العسر القرائي	12
			أعتقد أن تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي مهمة يمكن انجازها	13
			توفر لي إدارة المدرسة الدعم الكافي لتدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي	14
			أجد صعوبة في توصيل المعارف للتلاميذ ذوي العسر القرائي	15
معارض	**غيــر متأكد**	**موافـــــق**	**الفقرات**	**الرقم**
			أعتقد أن تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي يحتاج إلى توفر الوسائل السمعية و البصرية	16
			تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي يتطلب درجة كبيرة من الصبر	17
			أواجه صعوبة في توجيه التلاميذ ذوي العسر القرائي إلى ما يستطيعون القيام به	18
			أعتقد أن تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي يحتاج إلى تدريب في مجال صعوبات التعلم	19
			يصعب علي تقديم التغذية الراجعة الفورية التلاميذ ذوي العسر القرائي	20
			الجهد الذي أبذله في تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي أكبر مما أبذله مع التلاميذ الآخرين	21
			تدريس التلاميذ ذوي العسر القرائي لا يتطلب معلما متخصصا	22
			أجد صعوبة في استقطاب انتباه التلاميذ ذوي العسر القرائي أثناء الدرس	23
			لا أستطيع تحديد المهارات القرائية التي يعجز التلاميذ ذوو العسر القرائي عن أدائها	24

الملحق رقم (02)
قائمة الأساتذة المحكمين للاستبانة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل
محمد بودربالة	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	جامعة المسيلة
الطيب تومي	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة المسيلة
بلدية بن زطة	أستاذ محاضر أ	علم النفس	جامعة المسيلة
عبد الغني براخلية	أستاذ محاضر أ	علم النفس	جامعة المسيلة
مصباح جلاب	أستاذ محاضر أ	علم النفس	جامعة المسيلة
ابراهيم بوترعة	أستاذ محاضر ب	علوم التربية	جامعة المسيلة
فتيحة صاهد	أستاذ محاضر ب	علوم التربية	جامعة المسيلة
عفاف بليل	أستاذ محاضر ب	علم النفس	جامعة المسيلة

النزاهة العلمية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف، بالمسيلة

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28 جويلية 2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): سفاري اكرام

الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 200967857

والصادرة بتاريخ: 2017/01/25

عن دائرة: حمام الضلعة

المسجل (ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)، عنوانها:

إتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس ذوي العسر القرائي

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2020/09/09

إمضاء المعني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28 جويلية 2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): فايد منال

الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 200981234

والصادرة بتاريخ: 2017/02/01

عن دائرة: حمام الضلعة

المسجل (ة) بكلية: علوم إنسانية واجتماعية قسم: علم النفس

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)، عنوانها:

إكتئابات معلمي المرحلة الإبتدائية نحو تدريس ذوي العسر القرائي

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2020/09/09

إمضاء المعني

فايد

السيد : ..... المعني بالأمر
حمام الضلعة في 10 سبتمبر 2020
للتصديق على التوقيع
و بتفويض منه
رئيس المجلس الشعبي البلدي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28 جويلية 2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): ناجي أحلام

الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: السنة 3 إرشاد وتوجيه

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 200418763

والصادرة بتاريخ: 16/05/07

عن دائرة: بوسعادة

المسجل (ة) بكلية: علوم الانسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)، عنوانها:

اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو الدمج القرائي

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 20/08/31

إمضاء المعني