وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة باجي مختار – عنابة -

UNIVERSITY ANNABA- - BADJI MOKHTAR

UNIVERSITE BADJI MOKHTAR -ANNABA-

كلية الآداب والعلوم الإنسانية الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا

مذكـرة تخرج لنيل شهادة ماجستير

الإتصال الحسي اللمسي و الحسي البصري و أثره في تعلم القراءة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية

دراسة ميدانية بمدارس إبتدائية : بلعيد بلقاسم ، عينوز عبد العزيز

التخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة :

أ.د/ خباب عقيلة

مديرة المذكرة :

عكرومة حدة

لجنة المناقشة :

اللقب و الإسم	الرتبة العلمية	الجامعة الاصلية	الصفة
أ . د / بوبنيدر نصيرة	أستاذة التعليم العالي	جامعة باجي مختار-عنابة	رئيسا
أ.د خباب عقيلة	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار-عنابة	مشرفا ومقررا
أ . د / بوخدير عمار	أستاذة محاضر -أ-	جامعة باجي مختار-عنابة	عضومناقشا

السنـــة الجامعية: 2010/2011

Ministère de l'Enseignement Supérieure

Et de la Recherche Scientifique

BADJI MOKHTARE- ANNABA UNIVERSITY
مختار – عنابة
UNIVERTISITE BADJI MOKHTAR – ANNABA –

جامعة باجي

FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES SOCIALES
ET HUMAINES
DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE

Présentation en vue de l'obtention du diplôme de magistère

L'effet de la communication tactile (toucher) et visuel sur L'apprentissage de la lecture chez les élèves de l'école Primaire

ETUDE PRATIQUE DANS

LES ECOLES PRIMAIRES : BELAID BELKACEM, AINOUZ A AZIZ

OPTION : PSYCHOLOGIE SCOLAIRE

Présenté par :

AKROUMA HADDA

Sous la direction :

Pr. KHEBBEB Akila

MEMBRE DU JURY

Nom et Prénom	Grade	Université	
Pr /BOUBNIDER NACIRA	Professeur	Université Badji Mokhtar/Annaba	Président
	Professeur	Université Badji Mokhtar/Annaba	Encadreur
Dr / Bokhdir Ammar	Maitre de Conférence –A-	Université Badji Mokhtar/Annaba	Membre jury

Année universitaire :2011/2012

فهرس الدراسة

الموضوع	الصفحة
المقدمة الفصل التمهيدي	8-1
الإشكالية	13-9
فروض الدراسة	15 - 14
أهمية الدراسة	16
أهداف الدراسة	16
الدراسات السابقة و مناقشتها	20 -17
الفصل الأول الاتصال التعليمي هل هو ضرورة تربوية	
1- تعاريف الاتصال غير اللفظي	23 – 21 -
2 الاتصال غير اللفظي لغة الجسد نشأته وتطوره	24 - 23
3- ما هي وظائف الاتصال غير اللفظي في العملية التواصلية ؟	26 - 24
4 الانماط الاتصالية غير اللفظية المشجعة من خلال الأثر النفسي	27-26
5- مهارات الاتصال غير اللفظي	28 – 26
5-1 التعبيرات الصادرة عن الوجه	26
5-2 التعبيرات بإستخدام حركة العينين	26
5 -3 التعبيرات الناتجة عن اللمس	27-
5-4 التعبيرات بإستخدام الإيماءات	27
5-5 نظائر اللغة – الصوت -	28 – 27
6 – عناصر الإتصال غير اللفظي	28
7- المعلم و المتعلم أي علاقة ؟ البعد الاتصالي للعلاقة التربوية	29
7- 1علاقة تندرج ضمن النمودج الحديث المتمركز حول المتعلم	29

7- 2 البعد التاريخي للعلاقة معلم متعلم	29
7 – 3 الممارسات التعليمية المعتمدة على الطبيعة الإنسانية	30
7 – 4 البعد البيداغوجي للعلاقة معلم متعلم	30
8 – النموذج المتمركز حول المتعلم	30
9- البعد الاتصالي للعلاقة معلم متعلم النفسي للعلاقة معلم متعلم	30
9- 1 النموذج المتمركز حول المعلم	30 - 31
9- 2النموذج المتمركز حول المتعلم	30
9 – 3 أشكال رد الفعل الرجعي	31
9 – 4 أثر رد الفعل الرجعي في الاتصال البيداغوجي	31 – 32
10 – البعد النفسي للعلاقة معلم متعلم	32
10 – 2 تحليل الجانب التفاعلي – الحيوي -	32
10 – 3 تحليل الجانب المعرفي	32 – 33
10 – 4 تحليل الجانب الإنفعالي	33
الخاتمة	33
الفصل الثاني : نشاط القراءة في ضوء بيداغوجيا الفارقية في المدرسة الإبتدائية	
مقدمة	34
1- تعريف القراءة	34
2 - تطور مفهوم القراءة	34 – 35
3 - مراحل فعل القراءة	35
4 - أهمية القراءة في السنة الثالثة إبتدائي	35
5 - ما هي مظاهر الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الثالثة إبتدائي ؟	35 -
5أهم أنواع الصعوبات القرائية التي يعاني منها التلاميذ لسنة الثالثة إبتدائي	36
5 – 1 بطء وثيرة القراءة و انعدام الطلاقة	36

2-5الصعوبات الصوتية	37
3-5صعوبة فهم الكلمات و الجمل	37
4-5صعوبة مراعات علامات الوقف	37
6- الأسباب المؤدية لصعوبة القرائية	38
1-6أسباب التعليمية	38
2-6 أسباب نفسية	39-38-
6 – 2 – 1 الدافعية للقراءة	41-40
6 –2 – 2 مفهوم الذات القرائي	41
3-6 أسباب عضوية جسدية	41
4-6أسباب أسرية تخص المقروئية الأسرية	42
7– ماهي الكفايات المستهدفة لحصة القراءة لسنة ثالثة إبتدائي ؟	42
8– ماهي القدرات التي يمتلكها التلميذ في السنة الثالثة ؟	42
9- ما هو دور المعلم إزاء المشكلة القرائية للتلميذ ؟	44-43
10 - أهمية البيداغوجيا الفارقية في العملية التعليمية	45
10 – 1 تعريف البيداغوجيا الفارقية	46
10 – 2 أنواع البيداغوجيا القائمة على الاختلاف	47
11 - لماذا البيداغوجيا الفارقية	48
11 – 1 بعض أهداف البيداغوجيا الفارقية	50-48
11- 2 اعتبارات فارقية	50
12 – ماهي الضروريات الأساسية لتفعيل البيداغوجيا الفارقية ؟	53-52
خاتمة	53
المقدمة	54
1- الدراسة الاستطلاعية: وصف الدراسة الاستطلاعية	55 - 54
1-1. أدوات الدراسة الاستطلاعية	55
1-2. الدراسة الاستطلاعية	56 – 55
1-3. شبكة الملاحظة	56 - 55

1 -5 نتائج الدراسة الاستطلاعية	58
2- الدراسة الأساسية (التجربة)	59
2-1 منهج الدراسة	59
2-2 حدود الدراسة	60
2- 3أ دوات الدراسة	61 - 64
البروتوكول التجريبي	63
2-4 لتطبيق المبدئي	63-64
نتائج التطبيق المبدئي	64
2-5 أساليب المعالجة الأحصائية	64 - 66
2-6 إجراءات تطبيق الدراسة ميدانيا.	67
الفصل الرابع عرض البيانات وتحليلها ومناقشة النتائج	
1- عرض البيانات العامة	68 – 80
2- مناقشة النتائج في ضوء الطرح الفرضي	81-87
الخاتمة	87-88
ملخص الدراسة	88 - 89
الدراسات المقترحة	90
ملخص بالفرنسية	91-94
المراجع	95 – 100
الملاحق	

فهرس الجداول

1.	جدول يبين النسبة المئوية للاتصال غير اللفظي اللمسي –بصري اقتراب للتلميذ 1
2.	جدول يبين النسب المئوية للاتصال اللمسي –بصري و الإقتراب تلميذ2
3.	جدول يبين النسبة المئوية للاتصال اللللمسي والبصري للتلميذ و الإقتراب تلميذ 3

4	جدول يبين النسبة المئوية للإتصال اللمسي و البصري للتلميذ و الإقتراب تلميذ 4
5	جدول يبين النسبة المئوية للإتصال اللمسي والبصري للتلميذ 5 والاقتراب
6	جدول يبين النسبة المئوية للإتصال اللمسي والبصري للتلميذ 6 والاقتراب
7	جدول يبين النسبة المئوية للإتصال اللمسي والبصري الاقتراب للتلميذ 7
8	جدول يبين النسبة المئوية للإتصال اللمسي والبصري الاقتراب للتلميذ 8
9	جدول يبين النسبة المئوية للإتصال اللمسي والبصري الاقتراب للتلميذ 9 والاقتراب
10	جدول يبين النسبة المئوية للإتصال اللمسي والبصري للتلميذ 10 والاقتراب
11	جدول يوضح اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية و متوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر علامات القراءة لتلاميذ 3ا
12	جدول يوضح اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية بعد الاتصال اللمسي و البصري و متوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر درجات دافعية المشاركة في القراءة لتلاميذ 3ا
13	جدول يوضح اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية و متوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر مفهوم الذات القرائي لتلاميذ 3ا لصالح المجموعة التجريبية
14	جدول يوضح اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية و متوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر علامات القراءة لتلاميذ 3جلصالح المجموعة التجريبية
15	جدول يوضح اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية بعد الاتصال اللمسي و البصري و متوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر درجة دافعيةالمشاركة في القراءة لتلاميذ 3ج لصالح المجموعة التجريبية

16	جدول يوضح اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية و متوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر مفهوم الذات القرائي لدى تلاميذ 3 ج لصالح المجموعة التجريبية لتلاميذ 3ا
17	جدول يوضح اختبار ت لدلالة الفروق بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية 3ا في مؤشر علامات القراءة و الفرق لصالح القياس البعدي البعدي لمؤشر علامات القراءة لتلاميذ 3ا
18	جدول يوضح اختبار ت لدلالة الفروق بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية 3ا في مؤشر الدافعية المشاركة في القراءة
19	جدول يوضح اختبار ت لدلالة الفروق بين بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية 3ا في مؤشر مفهوم الذات القرائي
20	جدول يوضح اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية و متوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر علامات القراءة لتلاميذ 3ج
21	جدول يوضح اختبار ت لدلالة الفروق بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية 3ج في مؤشر دافعيةالمشاركة في القراءة و الفرق لصالح القياس البعدي
22	جدول يوضح اختبار ت لدلالة الفروق بينالقياس القبلي و البعدي للمجموعة 3ج في مؤشر مفهوم الذات القرائي

المقدمة:

تشهد العشريات الأخيرة عالميا جهودا مكثفة لتحسين مردود المنظومات التربوية و تفاديا للعجز فيها فانصب الإهتمام ليس فقط على المادة الدراسية كما كان سابقا بل أدرك مختلف المهتمين بالمجال التربوي و المختصين فيه أنه للتكفل الجدي و الجاد بالتعلم بعيدا عن المشكلات الدراسية ،لا بد من المعرفة الجيدة للأقطاب الثلاثة للوضعية التعليمية إذ يصفها بعض التربويين بأنها جدلية قائمة على ثلاث أسس المعلم والمتعلم والمادة و التفاعلات بين هذه العناصر الثلاثة و الكل يعلم بأن الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاط المعلم في القسم من جهة وبأساليب تعلم المتعلمين الذين أصبحوا محور العملية التعليمية التي تعتمد على نشاطهم في ضوء البيداغوجيا الحديثة التي تعتمد على كفاءات المتعلم وقدراته و خصائصه النفسية و الشخصية و على نشاطاته الدراسية باعتباره مسؤول على تعلمه . و يكون دور المعلم مسهلا وميسر للتعلم و موجها و متقبل للتلميذ مهما كانت خصائصه الجسدية و النفسية و التعليمية ،ومستثيرا لدافعية التعلم بأساليب مختلفة مادية أو معنوية ، أو لفظية أو غير لفظية .

إن الحديث عن الأقسام الأولى بالمرحلة الابتدائية هو حديث عن بداية التعليم المنظم بالنسبة للتلميذ و انفتاحه على عالم جديد، عالم المدرسة بمدخلاته و مكوناته، و متطلباته فالمدرسة الإبتدائية تلك المؤسسة التربوية التي يقع عليها العبئ الأكبر في تحقيق مهمات التعليمية المستدامة .

وتبدأ أهمية الأقسام الابتدائية الأولى الذي ينتقل فيه التلميذ من بيئتة التي عاش فيها ستة سنوات إلى بيئة أخرى مختلفة شكلا و مضمونا، فعلى المدرسة تهيئة المناخ التربوي الذي يجدبه إلى التفاعل معه و الاندماج فيه، مستخدمة شتى الوسائل و الطرق التربوية.

فلقد جاء التلميذ إليها و هو لا يمتلك من الكفاءات اللغوية إلا القليل، تركيبات بسيطة يعبر بها عن حاجاته و متطلباته، و هو في حاجة إلى مساعدة و مساندة نفسية، عقلية، و اجتماعية، و إلى امتلاك القدرة اللغوية القراءة ، لاسيما أن الثلاث سنوات الأولى تعد الركيزة الأساسية في حياة التلميذ التعليمية إذ يتوقف عليهما إلى حد كبير، النجاح في اكتساب المهارات الأساسية في القراءة، الكتابة و الحساب،أو الفشل في اكتسابهم، ذلك الفشل الذي قد يترتب عليه فشله في حياته التعليمية كلها لاسيما في مراحل متقدمة من التمدرس بسبب عجزه عن اكتساب هذه المهارات.[1]

ولعل المدرسة الجزائرية سعت منذ إستقلالها إلى مواكبة التطورات الإقتصادية و الإجتماعية و شعرت بالنقص الكبير في جهازها التربوي، بإحداث تغييرات مست البناء الهرمي لمراحل التعليم و وظائف كل مرحلة. و التركيز على تعليم كل طفل مهارات أساسية القراءة ،و الكتابة و لغة الأرقام و دمج الطفل في بيئة نفسية اجتماعية و طبيعية، و لكن ما أسفر عنه هذا النظام من عيوب جعلها تغير النظام إلى نظام المدرسة الإبتدائية، و تنوع البيداغوجيا المستخدمة إلى اللجوء لمنطق الكفاءة و تبني بيداغوجيا جديدة: تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية وهي أسلوب تعلم فعال يتيح للمتعلم الفرصة في المشاركة في بناء تعلماته انطلاقا من خصائصه الفردية و قدراته وكفاءاته و على المعلم أن ينطلق من هذه القدرات و الكفاءات مع الإستحداثات التربوية التي تعتمد على أن المعلم أصبح دوره مشجعا محفزا و داعما لتعلم المتعلم [2]و مستثيرا لدافعية التعلم لديه هذه البيداغوجيا التي تعتمد على المفروقات الفردية و التي تعتبر

تنشيط المتعلم الذي هو محورها من حيث قدراته خصائصه النفسية و انفعالية...من أجل تحقيق مشاركة فاعلة هدفه إلى تعلم مرتكز على مشاركاته . أي بيداغوجيا الفارقة ، لكن رغم كل ذلك لم تستطع السياسات التربوية المطبقة في مدارسنا من تحقيق كل أهدافها الموضوعة، و النتيجة أن المدرسة الجزائرية تعاني من صعوبات لم تستطع تخطيها و مخاطر عجزت عن الكشف عنها و التي تعرقل سير العملية التعليمية و لا يمكن اسناد مصدر المشاكل إلى طرف دون آخر و من بين المشكلات التي تعترض المسار التعليمي للمتعلم ضعف التحصيل الدراسي الذي يعرض في كثير من الأحيان إلى التسرب المدرسي سواء كان إجباريا أو إراديا ،وغياب إستراتيجيات علمية دقيقة لعملية التقويم مع اكتظاظ الأقسام مما يعرقل عملية تعلم المتعلم ...و مشكلات إستيعاب التلاميذ نتيجة التباين في الخصائص النفسية و التعليمية إذ نجد القسم غير متكافئ من حيت هذه الخصائص وجود المتفوقين و الضعفاء و الذين يعانون من صعوبات تعليمية مختلفة مع وجود بعض حالات الإعاقة .

من هذا نرى بأن بعض المشكلات مصدرها المعلم نفسه، مشكلات مصدرها المتعلم ، مشاكل مادية و معنوية يعاني منها الطرفين (معلم، متعلم)، نقص الإمكانيات المادية و الوسائل البيداغوجية، نقص دراسات علمية ميدانية قبل إجراء تعديلات معينة، غموض سياسات الإصلاح التربوي مع عدم وجود آليات فعالة للإحداث تغير في جل النواحي المتعلقة بالعملية التعليمية معلم متعلم و المواد الدراسية المخصصة لذوي مشكلات التعليمية . و بغض النظر و التركيز خاصة على تلك المشكلات المرتبطة بالتلميذ، نجد أن الصعوبة أو الفشل في التحصيل الأكاديمي و بخاصة القراءة أكثرها خطورة على الحياة المدرسية للتلميذ، و التي تعد ظاهرة

مرتبطة إلى حد كبير بالمكتسبات الأساسية التي حصل عليها التلميذ في المدرسة الإبتدائية لذلك من الضروري أن يعد الظاهرة جزءا من عمليات التطور التربوي و جهدا تتكامل معه جهود وزارات التربية و التعليم، و ترتبط ظاهرة الفشل المدرسي بعدة عوامل متشبعة أهمها: صعوبات التعلم[3]. فلقد مضى زمن طويل و ذوو صعوبات التعلم يعانون أعراضا خطيرة، و معاناتهم من التهميش من قبل معلميهم و النبذ من قبل أولياؤهم و الاحتقار و الاستهزاء من قبل زملاؤهم و إحساسهم بالعجز و انخفاض مفهوم ذاتهم العامة وأهمها الأكاديمية وفي دراستنا الحالية مفهوم الذات القرائي و الذي يؤثر على تحصيل المتعلم

بيد أنه في غياب التقبل للتلميذ و الإيمان بأن للمتعلم قدرة على التعلم و المشاركة في النشاطات الدراسية إذا ما توفر لديه من يتفهم معاناته التعليمية و يدربه بأساليب تتماشى و خصائصه الفردية في التعليم و التعلم ، و يضاعف الأمر تعقيدا أن المعلمون يقعون تحت وطأة اكتظاظ الأقسام، و اتساع الفوارق بين التلاميذ فيتوجه المعلمون إلى استعمال طرق و أساليب تعليمية واحدة مع كل القسم فمنهم من تناسبه ومنهم من يشعر بالعجز و تفاقمه مع مرور الوقت و تراكم الصعوبة الدراسية لغياب توفير الوقت و تطبيق طريقة ملائمة للتعلم ، فيعجز المعلم أمام هذا الوضع، فالتلميذ سليم من الناحية الجسدية و الحركية و العقلية إلا أنه يوصف بالضعيف و الكسول و الغبي الذي لاينتنه و لا يقوم بأي جهد لتعلمه كل هذه الصفات تجره في نهاية المطاف إلى الفشل في التحصيل أو قد يتنقل بفعل تقويم عشوائي أو تضخيم للنقاط من قبل

معلمته نتيجة لاعتبارات غير علمية و غير موضوعية بها ينتقل التلميذ إلى أقسام أعلى دون أن يكتسب الكفاءة اللازمة من المادة الدراسية التي يعاني فيها من الصعوبة و تكون أثارها وخيمة إذا كانت تخص المهارة الأساسية للتعلم القراءة ، بمعنى منذ بداية التمدرس و النتيجة تكون أكثر خطورة لأنها تؤدي إلى الأمية : طفل لا يقرأ، لا يكتب، لا يحسب، و أحيانا كثيرة نتساءل، ما الذي يجعل 15 إلى 17% من التلاميذ يخرجون أو يتسربون من مدارسنا بدون التمكن أو اتقان المهارات الأساسية القاعدية رغم أن أغلبيتهم دو ذكاء عادي، و لديهم ميل للدراسة بالنسبة لغيرهم، و رغم كل سنوات تمدرسهم فهم لا يستطيعون فهم الفكرة العامة من نص ولا يستطيعون استخراج الأفكار الجزئية من النص أو إنتاج جمل خاصة بهم أو التعبير عن فكرة بجملهم الخاصة....

فقد يمتلك التلميذ كل ما لديه من مؤهلات النجاح لكنه قد يفشل في دراسته، وقد يكون مهيئا فكريا و علميا و اجتماعيا للنجاح لكنه لا ينجح، و على العكس قد نجد تلميذا آخر يتصدر قائمة الناجحين رغم أن ما بحوزته من وسائل النجاح و أدوات التحصيل قليل و ضئيل إذا ما قورن بما بحوزة غيره من الناجحين.

هذه صور لنماذج من التلاميذ تتكرر يوميا في مؤسساتنا التعليمية، و نندهش لرؤيتها و نتساءل عنها، و لكن ما يجب أن ندعو إليه في الواقع ، بالنسبة لنا هو البحث العلمي الجيد والجاد ، في المدرسة الابتدائية أساسا باعتبارها بداية المسار التعليمي ، فمثل هذه الظواهر التربوية في حاجة إلى من يكتشف حيثياتها و أثر كل مكون على العملية التعليمية وبحاجة لفهم كل المؤثرات التي تقف وراء من يتجنب أو يرفض التعلم و لا يهمه النجاح أو الفشل من التلاميذ أو من يسعى للتعلم و النجاح و التفوق، ، فمن الضروري أن ننظر إلى التلاميذ المذكورين سابقا أي الدين يعانون صعوبات تعليمية أمرا طبيعيا لكن من غير الطبيعي ألا تشخص مشكلاتهم بدقة قبل أن تتفاقم و تصعب التدخل ، إذن منذ المدرسة الابتدائية، لابد من التصدي لهذه الظاهرة باللجوء لتدابير تربوية خاصة تشخيصا و علاجا و تقويما لأي مشكلة غير مفسرة تعترض سبيل تعلم التلميذ للمهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة)، ذلك أن الصعوبات التعليمية المرتبطة بالمهارة القراءة تفرض ذاتها على التلميذ و مسيرته التعليمية.

بل نحن بحاجة ماسة إلى التعرف على صعوباته و التدخل العلاجي في الوقت المناسب لتجنيب التلميذ الصعوبة ومنه الفشل والحد من ظاهرة الهدر المدرسي .

لماذا لا نتمكن من مساعدة هؤلاء التلاميذ الذين لديهم تخلفا في المكتسبات الأساسية رغم استيعابنا و معرفتنا منذ البداية أن الرسالة التعليمية لا تصلهم؟ لماذا لا نساهم في وقاية الوسط المدرسي من كل تلك الظواهر التي قد تعرقل الإكتساب للمهارات القاعدية الأساسية؟ و ذلك حتما لا يكون إلا بتطبيق بيداغوجيا على تنشيط المتعلم من أجل المشاركة الفاعلة في تعلمه وفق احترام خصائصه النفسية و العقلية و التعليمية التحصيلية

و في طرق التعلم و كذلك إعتمادها على الفروقات الشخصية بين المتعلمين بالإضافة الى الطريقة البيداغوجية في التفاعل بين من يعانون ومن لا يعانون من صعوبات أو مشاكل دراسية . هذه البيداغوجيا الفارقية التي تهدف إلى تعلم المتعلم من خلال خصائصه الفردية و المعلم يكون دوره محفز ومساعد

التلميذ على التعلم انطلاقا من نشاطاته و قدراته الفعلية للوصول الى تعلم أفضل وتحقيق كفاءات تعليمية بعيدا عن المشكلات التعلمية

الدراسة هي محاولة في هذا الاتجاه، الغرض منها الوقاية المبكرة من صعوبات التعلم خاصة صعوبات تعلم المهارات القاعدية القراءة،

مرتبطة بمعنى المدرسة والتعلم، تحدث عرقلة لنقل المعارف بسبب مؤشراتها التي أصبحت تخرج عن المعايير المدرسية، وقد تصل أعراضه إلى اضطراب الكفاءات المدرسية لدى التلاميذ وبالتالي الوقوع في صعوبات التعلم أو الفشل والتسرب المدرسي. وبالتحديد إذا ما صادفت التلميذ خلال تعلمه لإحدى أهم المهارات الأساسية وخصصنا: القراءة ، ومحاولة معرفة أثر تطبيق الاتصال التربوي الفعال و الحفز على المشاركة في النشاط القرائي مدخل اتصالي مرتكز على العلاقة البيداغوجية و الذي حددت في الدراسة باثر الاتصال غير اللفظي كإحدى إستراتيجيات التعلم الحديثة التي تعتمد على العلاقة البيداغوجية المشجعة و المحفزة على التعلم و المشاركة في النشاطات الدراسية و اعتماد نظريات نظريات الاتصال التربوي والتفاعل الإيجابي بين المعلم و المتعلم بهدف تفعيل دوره في النشاط الدراسي من خلال دافعيته للمشاركة في القراءة و تحسن مفهوم الذات القرائي لديه ، وهذا ما أكدت على أثرهما في التحصيل القرائي العديد من الدراسات لقد وجدت علاقة إرتباط ذات دلالة ، بين مستوى التحصيل و مستوى مفهوم الذات ، حيث يلاحظ قوة العلاقة بين التحصيل و مفهوم الذات إذ يرتبط التحصيل المرتفع بمفهوم الذات الإيجابي ، في حين يرتبط مفهوم الذات السلبي بالتحصيل المنخفض sit

ولذلك دمجنا خطواتنا البحثية ضمن إطارين نظري وتطبيقي، حيث اشتمل الأول على فصول نظرية، وفصل تمهيدي تضمن تحديد إشكالية البحث، والفروض الخاصة به، إضافة إلى أهميته، أهدافه وكذلك الدراسات السابقة التي تطرقت لنفس الموضوع.

أما الفصل الأول النظري فقد خصصناه للإتصال غير اللفظي في المجال التعليمي ، جاء فيه

التعريف بالعلاقة التربوية الاتصالية واهميتها أقطابها مركزيتها .. نشأت الاتصال غير اللفظي وتطوره تطبيقاته في المجال المدرسي أنواعه أشكاله و لغاته

أما الفصل الثاني: فقد تناولنا به القراءة ، من خلال تحديدنا لمفهومها ، ميكانزماتها صعوباتها علاقتها بالدافعية و علاقتها بمفهوم الذات و التحصيل القرائي .و التعرض لبعض نظريات التعلم.

وكذلك التطرق إلى بعض الإستراتيجيات البيداغوجية المنبثقة من هذه النظريات و أهمها البيداغوجيا الفارقية و تقنية التنشيط المعتمدة على نشاط المتعلم في عملية تعلمه

أما الفصل الثاني: فقد تناولنا به القراءة ، من خلال تحديدنا لمفهومها ، ميكانزماتها صعوباتها علاقتها بالدافعية و علاقتها بمفهوم الذات و التحصيل القرائي .و التعرض لبعض نظريات التعلم.

وكذلك التطرق إلى بعض الإستراتيجيات البيداغوجية المنبثقة من هذه النظريات و أهمها البيداغوجيا الفارقية و تقنية التنشيط المعتمدة على نشاط المتعلم في عملية تعلمه

أما الفصل الميداني فقد انتهجنا فيه عدة خطوات ميدانية بهدف التحقق من فرضيات بحثنا والوصول إلى نتائج،بدء بالدراسة الاستطلاعية ثم الدراسة الاساسية.

الفصل التمهيدي

الإشكالية:

موقع المدرسة الابتدائية في بداية السلم التعليمي باعتبارها الخطوة الأولى يجعلها من الأهمية بمكانة عظيمة وذلك لما يكتسب التلميذ من المعلومات و المهارات و كفاءات أكاديمية و الاتجاهات اللازمة له كفرد متميز عن الآخرين بخصائصه الفردية المعرفية و النفسية و السلوكية و التعليمية. يحصل المتعلم فيها أوليات المعرفة و أساسها الضروري للتعلم في المراحل اللاحقة إذ يبدأ في سن يمتد من 6 سنوات الى الثانية عشرة في معظم دول العالم في التمدرس العادي وهذا ما أكدت عليه ميثاق الأمم المتحدة للتعليم .

بالمرحلة الابتدائية مرحلة حاسمة للتلميذ ففيها تبدأ تعلماته انطلاقا من قدراته العقلية و الذي كان محور اهتمام العديد من الباحثين باعتبارها من أكثر العوامل وضوحا من حيث ارتباطها بالتحصيل الدراسي مما حدا بكثير من الباحثين إلى ربط ظاهرة التأخر الدراسي أو سوء التحصيل إلى التخلف العقلي ، ولكن مع ظهور حالات من التلاميذ الذين لا يعانون من تأخر عقلي إلا أن التحصيل الدراسي كان سيئ لذبهم و هذا ما أدى إلى الاهتمام بأثر الجوانب النفسية و الاجتماعية و التفاعلية في أداء التلميذ و تعلمه ، وهذا ما أدى إلى الاهتمام بالجوانب الانفعالية و الدافعية وهذا ما أكده HALL في قوله : " إن 65%- 75% من المتغيرات الفاعلة في التحصيل و النجاح المدرسي ، يظل غير محدد و غير معروف ، إذ نحن اقتصرنا في تنبئنا بالنجاح الدراسي على استخدام المقاييس العقلية ، حيث أن المتغيرات الدافعية و الاجتماعية تقوم بدور في هذه الناحية ، لا يمكن تجاهله أو التقليل من أهميته " SITE.

إن لمشاركات المتعلم في النشاط الدراسي و مستوى ثقته في قدراته التعليمية ومستوى تقديره لذاته من خلال مفهوم الذات العام وبالأخص مفهوم الذات القرائي ، وتظهر إكتساباته وتعلماته، و تتحدد اتجاهاته نحو الذات ونحو المعلم ومنه نحو المادة الدراسية والمدرسة ، لذلك تستحق الاهتمام لتمكين المتعلم من التعلم والنمو واكتساب المهارات الأكاديمية(أهمها القراءة) التي تعتبر ركيزة كل التعلممات الأخرى [المواد]- تمكنه من مواصلة مساره التعليمي دون صعوبات أو عوائق دراسية ، فالمدرسة الابتدائية بتعليمها الابتدائي أو القاعدي تعد قاعدة إستراتيجية لتعلم تلك المهارات الأكاديمية وتطبيقها في الموقف الحياتية المتعددة[4]

وإذا تطلعنا على المجتمع المدرسي نجد به العديد من المشكلات و الصعوبات والتي تتمظهر في التأخر أو الفشل الدراسي كأهم وأخطر مشكلة تواجه المنظومة التعليمية التعليمة [5] ، فقد أرجعه علماء النفس والتربيون لعدة عوامل ترجع إلى المعلم ، المتعلم، المادة الدراسية ،طريقة التعلم و الحالة النفسية لكلى قطبي العملية التعليمية ... وربطه العديد منهم بظواهر مدرسية أخرى أحيانا قد يعجز المعلم عن استيعابها، وهنا ألا يجدر بنا أن نتساءل عن أي تلك الأسباب تستحق أن نقف عندها؟ ما هي هذه المشكلات التي تجعل تلميذا دون غيره رغم تلقيه لنفس المحتوى التعليمي المعلم، البيئة المدرسية، ورغم وجود استعدادات معرفية، صحية، عقلية يفشل دون غيره وأحيانا في مواد دون أخرى؟، ما الذي يجعل تلميذا يتصدر قائمة الناجحين رغم كفاءاته و قدراته المتدنية إذا ما تم مقارنته بزملائه الناجحون [6] ؟ وما يثير التساؤل الأساسي بأن التلميذ تعترضه هذه الصعوبات أو المشكلات في بداية مساره ألتعلمي الابتدائي . و هذا ما يؤدي بنا إلى طرح التساؤل التالي

ما هو أثر هذه الصعوبات إذا كانت في بداية التعلم للمهارات الأكاديمية والتي هي أساس استمرار تعلمه ؟

ألا تكون النتائج حتما أكثر خطورة خاصة إذا أدت إلى فشل تعلمي و منه إلى تسرب مدرسي مبكر دون أن يكون التلميذ متمكنا من المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة و الكتابة و الحساب) وبهذا يكون التسرب المرحلي الأول و يعد أميا نتيجة عدم التعلم و الفاقد التعليمي مع تقدم سن المتسرب

كثيرة هي التساؤلات عن أسباب كل ما تم التعرض إليه : للمعلم دور ، للمتعلم دور ، للمادة دور ، للعلاقة البيداغوجية دور ، أم لطريقة التعليم دور ، للمناخ النفسي الاجتماعي دور ، أم

اتجاه التلميذ نحو ذاته و نحو معلمه ونحو المادة دور ، أم لدافعيته أثر على تعلمه ، أم أن المشكلة تمس كل النظام التعليمي ، لا شك أنه من الصعب فهم كل ذلك إلا داخل السياق المدرسي حيث نفهم علاقة المتعلم مع البيئة المدرسية ولاسيما التفاعلية منها لنفهم لماذا الصعوبة في المهارات الأكاديمية ؟

مدى ملائمة المنهج لقدرات المتعلم ومولاته واتجاهاته، ودافعيته مدى عرض الكتاب المدرسي للمادة التعليمية بطريقة ملائمة.المعلم وشخصيته ، إعداده وتكوينه الأكاديمي ، علاقته بالمتعلم، نظام التقويمات والامتحانات، المناخ النفسي اجتماعي المدرسي، العلاقات الاتصالية التواصلية بين أقطاب العملية التعليمية. إن أي اختلال في الأنساق المدرسية يؤثر حتما على عملية التعلم للمتعلم ، ولا نهمل تلك المشكلات المتعلقة بدافعية المتعلم نحو التعلم ودافعيه نحو المشاركة في النشاطات المدرسية وخاصة القراءة ،وعلاقته التواصلية بالمعلم والتعلم بالنسبة له وعلاقته بالقراءة كمادة وعلاقة الاسرة بالقراءة –المقروئية الأسرية .

فقد يعيش التلميذ أحيانا تمدرسه بمشاعر عدم الثقة في ذاته قدراته القرائية و عدم الرغبة أو الدافعية للمشاركة في النشاطات المدرسية و أهمها القراءة و يمثل التعلم بالنسبة له واجبا مفروض عليه من قبل معلمه و أسرته لا يشعر برغبة أو حاجة أو دافعية للتعلم ... ، فذلك ينبئ بوجود مشكلة تجعله يتجنب المشاركة في النشاطات الدراسية و أهمها القراءة لا تكون لديه رغبة أو دافعية للمبادرة في النشاط القرائي في القسم خوفا من تعليق المعلمة او زملائه .أو يعاني التهميش من قبل المعلمة ..

و الدافعية للقراءة تظهر في رغبة التلميذ في المشاركة في الأنشطة القرائية و يمتاز بالنشاط و الحماس المرتفع و البحث المستمر على فرص المشاركة يرى المعلمون بأن هؤلاء التلاميذ أكثر إستقلال في التعلم كما أنهم يمتازون بتحصيل جيد إلا أن التلاميذ منخفضي الدافعية للمشاركة أكثر إحتياج للدعم و التشجيع للمشاركة في الأنشطة القرائية [6] .وكما تشير البحوت إلى أن أكثر المتغيرات إرتباطا بالدافعية للقراءة هي ثقة التلميذ في قدراته القرائية و إحتياجه للتشجيع و هذا مايؤدي إلى إلى زيادة التحصيل القرائي بحيث أن التعلم في بداية الحياة المدرسية يعتمد بصورة كبيرة على القراءة و الدافعية تكون خارجية أكثر تأثير نتيجة المرحلة العمرية

اهتمت عدة دراسات بدور الدافعية الخارجية لتلميذ للتعلم ، وأصبح مجال الدافعية حقلا نظريا واسعا مقارنة بموضوع الاتصال التربوي الفاعل في العملية التعليمية

ماذا عن المدرسة الابتدائية حيث من المفروض أن يكتسب التلميذ تعليما قاعديا يجعله يواصل كفاياته التعليمية وتمدرسه، ألا يؤدي فشله مدرسيا كنتيجة الظاهرة المشكلة القرائية إلى التخلي عن الدراسة إجباريا أو إراديا مبكر أو أمية مدرسية؟(تلميذ لا يقرأ، لا يكتب، لا يحسب).

ومن واجبنا حتما كدارسين أو باحثين في المجال المدرسي أن نتساءل: كيف بإمكاننا أن نجنب متعلمينا من هذه الظاهرة المستفحلة في مدارسنا وتأثيراتها السلبية الخطرة خاصة في المرحلة المتقدمة من التعليم الابتدائي بداية المسار التعليمي وكما تؤثر على المراحل اللاحقة اذ نجد تلاميذ في المتوسط والثانوي لا يجيدون القراءة . و هذا ما يؤدي بنا إلى التحدث عن

التدخل من طرف المعلم بإعتباره مكتشف الصعوبة بحيث يقول التربويين بأن لكل صعوبة عند المتعلم علاج ناجح لدى معلم ناجح [7] كوقاية مبكرة تجعل التلميذ بمجرد دخوله المدرسة الابتدائية يتلقى مساندة وتشجيع من قبل معلمه للأجل المشاركة في النشاطات المدرسية دون خوف من معلمه ولا يتأتى ذلك الا إذا كانت العلاقة بين المعلم والتلميذ تتسم بالتقبل والتقة و الرغبة في المساندة والدعم من قبل المعلم وهذا من خلال الدور المستحدث في العملية التعليمية وهذا ما يؤهل المتعلم إلى استغلال كفاءاته و قدراته مهما كان مستواه التعليمي ، خاصة في تعلم أهم مهارات الأساسية للتحصيل (القراءة)، فماذا عن تجنب او عدم المشاركة في النشاط القرائي المدرسي في عدم تمكن التلميذ من إكتساب القراءة؟.باعتبار ان التعلم يكون مسؤلية المتعلم من خلال نشاطه المستمر وذلك في ظل البيداغوجيا المعتمدة على نشاط المتعلم بدوره الايجابي في تعلمه ودور المعلم المساعد و المسهل و المنشط لعملية التعلم

من خلال الدراسات الأولى حول صعوبات التعلم وجد أن العديد من التلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم القراءة أو عدم الكفاية القرائية لعدة أسباب [8]،مهارة القراءة يجب أن تتبلور خلال سنوات التعليم الأولى، وهي مهارة اتصالية مع الذات القرائية و النص المقروء مع الجو النفس- اجتماعي للقسم ومع نوع العلاقة الاتصالية مع المعلم ، وتعليمها ليس مهمة سهلة، بل يحتاج إلى مهارة تستثير الدافعية للمشاركة و للتعلم من خلال الرغبة في المشاركة دون الاحساس بالرفض أو التجنب من قبل المعلم مع إظهاره أساليب التشجيع اللفظية و غير اللفظية التي تؤثر على دافعية المشاركة للمتعلم ، هذا الدور الذي تتعدى مهمته مجرد تلقين النصوص القرائية بل التنويع والتجديد في الطرق والاستراتيجيات التعليمية المعتمدة أساسا على العلاقة البيداغوجية الفعالة في الوقائية من كل ظاهرة قد تعرقل كفاءات وإكتسابات القرائية لتلميذ خاصة خلال مراحل التعليم الابتدائي، خاصة مع ارتفاع نسب الاطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة في الوطن العربي[8] ، والتساؤلاتنا تتلخص فيما يلي:

ما الذي يجب التركيز عليه في ضوء البيداغوجيا المطبقة بمدارسنا و المتمركزة حول المتعلم و المحترمة لخصائصه الفردية من حيث الكفاءات و القدرات و الخصائص النفسية والاجتماعية و.. لمساعدة التلميذ على الاكتساب السليم لمهارة القراءة ودور المعلم المشجع والمسهل للتعلم المتعلم .

كيف يكون دور الاتصال التربوي وخاصة غير اللفظي أمام انعدام التشجع على المشاركة في النشاط القرائي كعائق أمام تعلم التلميذ القراءة ؟ و ما هو دور المعلم إزاء التلميذ الذي يعاني صعوبة قرائية و تجنب المشاركة في النشاط القرائي مع صورة ذات قرائية منخفضة ؟

هل من تدخل من طرف المعلم باستعمال استراتيجيات التفاعل أو الاتصال التربوي الفعال ضد مشكلة عدم دافعية المشاركة في النشاط القرائي المدرسي وانخفاض مفهوم الذات القرائي ، تجنب التلميذ الصعوبة أو الفشل في تعلم القراءة التي يظهر في علامات التلميذ المنخفضة في القراءة ؟

ماذا لو وفر ذلك ضمن أسلوب المعلم التفاعلي الاتصالي الذي يحسس المتعلم بالتقبل و الثقة من طرف معلمه رغم ما يعاني من صعوبة قرائية و الذي يؤثر حتما على مفهوم الذات القرائي و هل يلعب الاتصال البيداغوجي غير اللفظي دورا في تحسن دافعية المشاركة في

النشاط القرائي لدى التلميذ الذي يعاني من انخفاض علامات القراءة هل سيسهم الاتصال غير اللفظي في تحسن مفهوم المتعلم لذاته القرائية و هذا ما يؤثر ايجابيا على المتعلم و بالتالي هل تحدث الوقاية من المشكلات القرائية بهذا النوع من التدخل من قبل المعلمة ؟.

تتطلب عملية الاتصال و التفاعل خبرات لا تقتصر على لغة المعلم بل تمتد لتشمل توظيف هذه اللغة وما يصاحبها من إشارات غير لفظية متمثلة في حركات جسمية و لمسبة وتعبيرات الوجه في التفاعل مع مع التلاميذ ذلك لأن حركاته و شاراته وإيماءاته لها دلالات وأثر نفسي مفهومة لدى المتعلمين.

يعد التفاعل والاتصال التربوي من استحداثا التربوية الايجابية التي أسهمت في تخليص المعلم من دور الملقن الذي تقع على عاتقه مهمة التعليم لأنه صاحب سلطة إلى دور المساند والمشجع و المسهل و المستثير للدافعية النشاط الدراسي ...وكما تغيرت النظرة الى المتعلم من متلق سلبي عليه ان يستجيب للأوامر و التعليمات الى عضو فاعل في الموقف التعليمي وبهذا أصبحت النظرة الآن الى المعلم والمتعلم بانهما قطبا مجال وجدا لكي يتفاعلا و يتناقلا ما لديهما من خبرات و معارف [9] وقد اهتمت الدراسات التربوية في النصف الثاني من هذا القرن بتحليل التفاعل داخل القسم الدراسي ايمانا منها بأهميته في فهم عمليتي التعليم و التعلم وفي تاثيره المباشر على تعلم التلاميذ .و قد اهتمت الدراسات أيضا بتقويم أداء المعلم باستخدام أسلوب الملاحظة المباشرة بحيث يتم ملاحظة سلوك المعلم في ظروف العمل التربوي و يعد مجال تحليل التفاعل بين المعلم و التلاميذ من الأساليب المهمة في قياس السلوك التعليمي .وهذا ما اكدته بعض الدراسات منها دراسة [10] و دراسة web noreen [11] و دراسة محمود حسن [10] و قد أشارت نتائج هذه الدراسات الى ان السلوك معظم المعلمين من النوع المباشر و قد أوصت هذه الدراسات بضرورة الاهتمام بإكساب المعلمين السلوك غير المباشر التشجيع و تقبل افكار التلاميذ و التشجيع اللفظي و المعنوي ...وذلك لما له من أثر جيد في زيادة فاعلية العملية التعليمية و تحقيق تفاعل اكتر و تحقيق تعلم اكبر . دراسات اهتمت بأنماط التفاعل اللفظي و غير اللفظي و علاقته بالتحصيل منها دراسة [12] KING ET ALISON و قد أشارت النتائج الى أن هناك علاقة موجبة بين سلوك و أداء المعلم غير المباشر و تحصيل التلاميذ الدراسي و كما أكدت الدراسات على أهمية التفاعل الجيد في تنمية عوامل التعلم و تحسن الاتجاه نحو المعلم و المادة و نحو الذات

لقد أكدت الدراسات الذين اهتموا بمركزية المتعلم في العملية التعليمية التي تعتمد على نشاط المتعلم ، rogers، وDewey[[13]وأثبتوا فعاليتها على التحصيل وحاولوا إقناع المعلمين بأهمية ممارستها كوسيلة بيداغوجية باعتبارها تزيد من تحصيل وأداء المتعلم والعلاقات الإيجابية بين المعلم والمتعلم التي تؤثر على مفهوم الذات والثقة بالنفس وهذا ما توصلت الى اثره دراسة كولي و اخرون حول فعالية التشجيع في تحسن مفهوم الذات القرائي و تحسن درجات التحصيل في القراءة لدى تلاميذ تبعا لتحسن مفهوم الذات القرائي لذيهم ، وهي طريقة قائمة على نظريات التفاعل التربوي الحديث، تشتق أصولها الفلسفية من نظريات التعلم الحديثة والتفاعل الايجابي بين أقطاب العملية التعليمية وأهمها العلاقة بين

المعلم والمتعلم التي تتسم بالتقبل والثقة و المساعدة التي تتيح مشاركة فعالة، والعمل حسب قدراتهم وإمكاناتهم، وتساعد المتعلم على تكوين الاتجاهات إيجابية نحو المعلم و نحو الذات ولا سيما القرائية منها و نحو المادة التعليمية، تشجيع التعلم من خلال زيادة المبادرة و المشاركات في النشاط القرائي وهدا ما اكده DENO ET AL [8]في دراسته التي توصلت الى فعالية التشجيع و المكافئة في تناقص عدد اخطاء الناشئة عن صعوبات التفرقة بين الحروف المعكوسة لدى تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم القراءة

مما سبق التعرض له نرى بان دور التفاعل التربوي وتشجيع مشاركة التلميذ في النشاط المدرسي له دور مهم في التعلم لقد وجد ان نتائج عملية التحصيل تزداد بازدياد مشاركة التلميذ ارتباط جيد ودال و لهذا نركز في الدراسة الحالية على التفاعل غير اللفظي المشجع على المشاركة في النشاط القرائي من خلال المبادرة في القراءة وهذا ما اكد أثره الترتوري [14] سلوك المعلم و المتعلم و أثره في زيادة التحصيل كلما كان سلوك المعلم تخطيط و إعطاء أوامر لا يساعد على التحصيل و كلما كان سلوك التلميذ المبادرة و المشاركة في النشاط يترك اثر زائد في التحصيل .

ومن كل ذلك فتساؤلات الدراسة : ما مدى تأثير التشجيع غير اللفظي اللمسي و البصري و الاقترابي المطبق من قبل المعلمة على دافعية المشاركة للتلميذ الذي لا يبادر بالمشاركة في القراءة و يعاني صعوبة قرائية ؟

وهل يؤثر الاتصال الاتصال اللمسي و البصري و الاقترابي في مفهوم الذات القرائي للتلميذ الذي لا يبادر بالمشاركة في القراءة و يعاني صعوبة قرائية ؟

وهل يؤثر الاتصال اللمسي و البصري و الاقترابي في التحصيل القرائي – المتمثل في علامات القراءة -

فروض البحث:

وضعنا فروض البحث التالية كإجابات مؤقتة لتساؤلات بحثنا السابقة:

الفرضية الاساسية الأولى

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية و الضابطة 3ا في المؤشرات الدافعية للمشاركة و مفهوم الذات القرائي وعلامات القراءة بعد اخضاع المجموعة تجريبية للاتصال اللمسي و البصري و الاقتراب

الفرضيات الفرعية

الفرضية الاولى

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية بعد الاتصال اللمسي والبصري والاقتراب و متوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر علامات القراءة لدى تلاميذ 3أ

الفرضية الثانية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية بعد الاتصال اللمسي والبصري والاقتراب و متوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر درجات دافعية المشاركة في القراءة لدى تلاميذ 3أ والفرق لصالح المجموعة التجريبية

الفرضية الثالثة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ 3أ في المجموعة التجريبية بعد الاتصال اللمسي البصري و الاقتراب و متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي حسب مؤشر مفهوم الذات القرائي و الفرق لصالح المجموعة التجريبية

الفرضية الرابعة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية 3أ في مؤشر علامة القراءة و الفرق لصالح القياس البعدي

الفرضية الخامسة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية 3ا في مؤشر الدافعية للمشاركة في القراءة و الفرق لصالح القياس البعدي

الفرضية السادسة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية 3ا في مؤشر مفهوم الذات القرائي و الفرق لصالح القياس البعدي

الفرضية الأساسية الثانية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة 3ج في مؤشر علامات القراءة و الدافعية للمشاركة في القراءة و مفهوم الذات القرائي بعد إخضاع المجموعة التجريبية للاتصال أللمسي و البصري و الاقتراب

الفرضيات الفرعية

الفرضية الأولى

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية 3ج بعد الاتصال أللمسي والبصري و متوسط المجموعة الضابطة في القياس ألبعدي لمؤشر علامات القراءة الفرق لصالح المجموعة التجريبية

الفرضية الثانية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية 3ج بعد الاتصال أللمسي و البصري والاقتراب و متوسط المجموعة الضابطة في القياس ألبعدي لمؤشر دافعية المشاركة و الفرق لصالح المجموعة التجريبية

الفرضية الثالثة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية 3ج و متوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر مفهوم الذات القرائي و الفرق لصالح المجموعة التجريبية

الفرضية الرابعة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية 3ج في مؤشر علامة القراءة و الفرق لصالح القياس البعدي

الفرضية الخامسة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية 3ج في مؤشر الدافعية للمشاركة في القراءة و الفرق لصالح القياس البعدي

الفرضية السادسة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية 3ج في مؤشر مفهوم الذات القرائي و الفرق لصالح القياس البعدي

أهميةالبحث:

لماذا دراسة الإتصال اللمسي البصري و الإقترابي وهل هو مشجع على التعلم من خلال أثره على دافعية المشاركة في النشاط القرائي ومفهوم الذات القرائي و التحصيل القرائي المتمثل في العلامات التي يتحصل عليها التلميذ في آخر التجربة و بعد إخضاعه للأثر الإتصال غير اللفظي المذكور سابقا

وتتلخص أهمية الإتصال غير اللفظي (لمسي- بصري-إقتراب)الفعال بما يأتي:

1-تفعيل دور التلميذ ليصبح مشاركا في النشاط القرائي بجو يسوده التقبل و الثقة في قدراته القرائية بغض النظر عن صعوباته و هذا من خلال العلاقة الإتصالية غير اللفظية التي تستعملها المعلمة للتأثير الإيجابي على التلميذ

2-تحويل الجو النفسي انفعالي متعلم - معلم إلى بيئة محفزة و داعمة للتعلم الجيد وقاية من الصعوبات القرائية وهذا ما نود التحقق منه في الدراسة الحالية

3-تحديد التعلم في النشاط القرائي من خلال إشراك دوي صعوبات القراءة و إعتماد على تشجيعهم على المشاركة و تحديد مواطن القوة و الضعف ووضع خطة للتدخل من طرف المعلمة و الموقف التعليمي التقيمية و التقويمية .

4-تطوير عمل المعلمة في المرحلة الإبتدائية فبدل أن يكون ملقنا يصبح متعاون مساندا [4] مساعدا مسهلا للتعلم التلميذ الذي يعاني من مشكل قرائي قبل الجيد

إهتمت التربية في النصف الثاني من هذا القرن بتحليل التفاعل التعليمي – داخل القسم – إيمانا منها باهميته في فهم عمليتي التعلم و التعليم ، وفي تأثيره المباشر على تحصيل التلاميذ تعلم المتعلم لجوانب التعلم المختلفة المهارات الأكاديمية اللازمة للمتعلم على تحقيق التقدم في مساره التعليمي ومن هنا تنبع أهداف الدراسة

أهداف الدراسة

1- دراسة الحصة التعليمية في القراءة وكل ما يجري فيها بملاحظة سلوكيات غير لفظية خاصة بالمعلمة المشجعة و المساندة للمشاركة في النشاط القرائي و الباعثة بالثقة بالنفس لتلميذ و التي تظهر في الأثر النفسي بتحديد مفهوم الذات العام و بخاصة مفهوم الذات القرائي و الذي هو جزء من مفهوم الذات العام . بإعتماد على أثر الإتصال غير اللفظي يتحسن مفهوم الذات القرائي وكدا التحصيل في القراءة وبهذا تكون مدخل علاجي وقائي من الصعوبة القرائية و أخرى خاصة بالتلميذ الذي يستجيب نفسيا بالإحساس بالتقبل و الثقة من طرف المعلم من خلال الإتصال اللمسي و البصري الذي يعبر عن العلاقة الإنفعالية بين المعلم و المتعلم و التي تظهر في استجاباتة و مبادراته القرائية

-2- توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية في الجزائر إلى ضرورة تفعيل الإتصال غير اللفظي في الوسط المدرسي لما له من تأثير إيجابي على تعلم المتعلم التشجيع غير اللفظي و بخاصة في المراحل الأولى من التعليم الإبتدائي لما يلعب الجانب النفسي الإتصالي من دور مهم و فاعل .

3 – إعداد المعلمين و تكوينهم و تدريبهم على مهارات الإتصال غير اللفظي المشجع للأهميته بين المعلمين و المتعلمين .

الدراسات السابقة حول الاتصال غير اللفظي

الدراسات الأجنبية

1-دراسة HORNIK[15] أظهرت بأن اللمس أثناء إجرائها لإستبيان مجرى في الشارع مساوي لعدد الأشخاص الذين قبلوا إجراء الإختبار وهذا مابين أثر اللمس في التحفيز على المشاركة في الإختبار . وهو ما نطمح الوصول إلى اثبات أثره في الدراسة الحالية من خلال التشجبع غير اللفظي على المبادرة في القراءة

2-دراسة WHELDALL.BEVANE ET SHOUTALL[15] طلبوا من المعلمين لمس تلاميذهم في وقت تقيمهم الذاتي لنتائج سلوكهم في القسم بحظور ملاحظين في القسم لقياس عدد السلوكات اللاتوافقية التي تظهر لدى التلاميذ داخل القسم كالخروج من القسم و ضرب التلميذ الذي بجانبه الثرثرة اللعب بأدواته ...و كذلك ظهور السلوكات الإنضباط و الإندماج في النشاط و التركيز في النشاط المدرسي خلصت التجربة إلى أنه إنخفضت السلوكات اللاتوافقية إلى 60% بفاعل أثر اللمس و في نفس الوقت لوحظ إرتفاع بنسبة20% من السلوكات الدلة على الاندماج التلميذ في النشاط المدرسي . وهذا ما نطمح إلى تحقيقه من خلال الدراسة الحالية وهو اندماج النلميذ في النشاط القرائي من خلال دافعية المشاركة في النشاط القرائي .

3- دراسة الإتصال من خلال المسافة بين الأشخاص كمؤشر للإتصال HALL [17]الدراسة التي خلصت الى أن المسافة بين الأشخاص تحدد التأثير و كذلك تظهر المسافة الاجتماعية من خلال المحددات الثقافية و هذا ما نبحث في أثره من خلال توظيف المسافة الحميمية التي تحدد التأثير في المتعلم التي تشعره بالتقبل والثقة و التي تحفزه على المبادرة في النشاط الدراسي

4- دراسة (Sand ,) [18]بعنوان : "نهج تعليمي لتسهيل التعلم لممارسي الرعاية الصحية و تطبيق المعرفة حول (ترميز إشارات التواصل غير اللفظي [سلوك العين, تعبيرات الوجه, الإيماءات, اللمس, الأوضاع و التقارب من جانب العاملين في الرعاية الصحية خلال التفاعل مع المرضى وتأثير تلك الإشارات على العنصر العاطفي في التفاعل بين ممارس الرعاية الصحية و المريض". وهدفت الدراسة إلى دراسة برنامج التعليم و المتعلمين, لممارسي الرعاية الصحية في المجتمع الريفي، الذين شاركوا في برنامج لمدة ست ساعات و قد استند تصميم و تنفيذ البرنامج على نموذج نولز لتعليم الكبار. تم جمع البيانات عن طريق الاستبيانات في بداية البرنامج التعليمي و بمجرد استكمال استبيانات المتابعة بعد شهر واحد من انتهاء البرنامج, أُجريت مقابلات هاتفية للمتابعة مع كل من المتعلمين, وأجريت الجولة الأخيرة من المقابلات الهاتفية بعد أربعة أشهر من البرنامج وتوصلت النتائج إلى أن جميع المشاركين من ممارسي الرعاية الصحية ممن شاركوا في البرنامج التعليمي, أفادوا بتغير في الممارسة الطبية, وعند تحليل النتائج فقد تحولت هذه الدراسة عن هدفها الأصلي إلى دراسة استطلاعية للعوامل التي ربما تكون قد أسهمت في نجاح المتعلمين في تحقيق تغير في الممارسة الطبية.

5- دراسة (Hamelin [19]) بعنوان: "الأمر يسير بدون أن تتحدث – إشارات الاتصالات غير اللفظية كأداة لإنشاء إدارة فعالة للقسم الدراسي". هدفت الدراسة إلى فحص دور التواصل غير اللفظي في الاقسام الدراسية من حيث صلته بإدارة القسم الدراسي, وقد أجريت هذه الدراسة على المرحلة الدراسية المتوسطة , حيث قامت باستطلاع لدور لغة الجسد والإيماءات في الحفاظ على بيئة تعليم محفزة و فعالة . قامت هذه الدراسة لمدة عام كامل لاستكشاف الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لخلق بيئة مواتية للتعلم, وقد شملت أساليب: جمع البيانات، الملاحظات الميدانية، ، والمقابلات. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة فعالية الإشارات غير اللفظية مثل: وقت الانتظار، وقرب المسافة، ونظرة المعلم وهذا ما نبحث في اثره من خلال البحث الحالي .

6- دراسة (, Artman [20]) بعنوان: "ماذا نقول ونفعل – طبيعة ودور التواصل اللفظي وغير اللفظي في لقاءات الكتابة الخاصة بالمعلم والمتعلم". وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاتصال اللفظي وغير اللفظي في لقاءات الكتابة، كما هدفت إلى التعرف على مدى تأثير الاتصال اللفظي وغير اللفظي بلقاءات الكتابة على استجابة المتعلم والمعلم وتعديل الكتابة في أوراق التلميذ . كما اهتمت الدراسة بتحديد نوع الرسالة التي يرسلها المعلم للتلميذ داخل القسم ، وكيف يفسر المعلمين استجابات التلاميذ ، بالإضافة إلى تحليل الاتصال اللفظي

وغير اللفظي داخل القسم ومدى تأثيره على تعديل التلميذ لكتابته. وتكوَّنت عينة الدراسة من اثنين من المعلمين ذوي الخبرة وأربعة تلاميذ تخصيص معلم لكل تلميذين .

وكانت أدوات الدراسة: شرائط كاسيت، وشرائط فيديو كاسيت للقاءات الكتابة، وأداة ملاحظة للكتابة، ومقابلات مع المشاركين، وسجلات يدون فيها المشاركون استجاباتهم للقاء، ومسودة للمقالات.

وأوضحت الدراسة أن معظم الدراسات اهتمت بالاتصال اللفظي فقط، رغم أن البحوث النفسية الاجتماعية أشارت بأن درجة كبيرة من الاتصال ذي المعنى بين شخصين يكون غير لفظي .

كما أكدت الدراسة وجود علاقة إيجابية قوية بين الاتصال اللفظي وغير اللفظي بلقاءات الكتابة، كما أن التكامل بين الاتصال اللفظي وغير اللفظي بلقاءات الكتابة له تأثير على أداء المعلمين في التعامل الصحيح بلقاءات التلاميذ ، كما أن له تأثيراً على أداء المتعلمين فتعطى لهم الفرصة لمراجعة ما تم كتابته، ومساعدة المعلم له، وقيام المتعلم بالتعديل في كتاباته بوصفه قارئاً وليس لمحاولة معرفة ما يريده.

كما أبرزت الدراسة أن لقاءات الكتابة للمعلمين والمتعلمين القائمة على الاتصال اللفظي وغير اللفظي مهمة جدًا في بناء العديد من المناهج فهي تستخدم بفعالية أثناء عملية الكتابة، كما تتيح للمعلمين التدخل ومدّ يد العون المتعلمين لتخطي الصعوبات التي تواجههم، وتساعد على تحقيق نتائج أفضل.

7- دراسة (Reineking[21]) بعنوان: "تصورات المعلم لفاعلية المدير من خلال عروض إجادة الاتصال غير اللفظي". هدفت الدراسة إلى اختبار تصورات المعلمين عن كفاءة الاتصال غير اللفظي للمعلمين، والتعرف على مدى ارتباط كفاءة المدير غير اللفظية بفاعلية أدائه بوجه عام.

وطبقت الدراسة على (227) مئتين وسبعة وعشرين معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمقاطعة هوستون. واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وكان هدفها قياس: كفاءة الاتصال غير اللفظي، وجودة تغيير المديرين، وتصور فعالية المديرين.

وتوصلت الدراسة إلى أن تصورات المعلمين عن كفاءة اتصال المديرين غير اللفظي لها تأثير على فعالية المدير بوجه عام، كما أن تصورات المعلمين لجودة تغيير المديرين لها تأثير على تصوراتهم عن فعالية المديرين وكفاءة اتصالهم غير اللفظي، كما أن المعلمين يُقبلون على الاجتماع مع المديرين لمناقشة التجاوزات غير اللفظية المتوقعة عند تصورهم لجودة تغيير

المديرين، كما أن توطيد علاقة المعلم مع المدير يساعد على تحسين التواصل غير اللفظي بالمدرسة كأي خبرة شخصية أخرى؛ مما يساعد على نشر جوٍّ مدرسي جيد ملائم للتعلم افضل .

8- دراسة (Koshland , 2008)[21] بعنوان: "تأثير التنمية المهنية على سلوكيات التواصل غير اللفظي لإدراك وتفهم المشاركين لهذه السلوكيات". وهدفت الدراسة إلى التحقق من أثر التدريب على سلوكيات التواصل غير اللفظي على التقييم الذاتي للمشاركين لسلوكيات التواصل غير اللفظي, كما قدم تحليل البيانات الكمية والنوعية معلومات حول فهم وإدراك المشاركين لهذه السلوكيات قبل وبعد التدريب. وأشارت نتائج المسح الكمي إلى زيادة معرفة المشاركين بسلوكيات التواصل غير اللفظي. أما المسح النوعي و المناقشات الجماعية المرتكزة فقد كشفت عن أن غالبية المشاركين أيضاً يعتقدون بأن التدريب عَمِل على تعزيز إدراكهم و فهمهم لسلوكيات التواصل غير اللفظي. و بهذا فقد أظهرت النتائج دليلاً على أن المشاركين ينتفعون من التدريب على سلوكيات التواصل غير اللفظي كما كان المشاركون في صالح المزيد من التدريب لأنفسهم و كذلك أن المجتمع التعليمي سوف يستفيد من برامج اعتماد المعلمين وإعدادات المدرسة التي توفر التدريب والبحوث و الدعم المستمر لسلوكيات التواصل غير اللفظي المحفز و الداعم لعملية التعلم .

وفي حالات معالجة الصراعات و كذلك في الحالات الانفعالية حزن و الفرح

مناقشة الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة تبين أن هناك أثراً واضحاً لعملية الاتصال في العملية التربوية. وفي مايلي عرض ملخص للدراسات السابقة

وتوافقت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية حول محور الدراسة واختلفت معها في موضوع البحث , حيث بحثت هذه الدراسات حول الكفاءات والمهارات التدريسية المثالية والمهنية بينما بحثت هذه الدراسة عن الاتصال غير اللفظي للمعلم في المرحلة الابتدائية

دراسات بحثت في الاتصال اللفظي و غير اللفظي وهي:

- دراسات توافقت مع الدراسة الحالية من حيث موضوع البحث في الاتصال غير اللفظي واختلفت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات من حيث مجتمع العينة , حيث بحث ساند (1997) حول ترميز إشارات التواصل غير اللفظي من جانب العاملين في الرعاية الصحية خلال التفاعل مع المرضى وتأثير تلك الإشارات, وركز هاملين (2003) على التواصل غير اللفظي في الفصول الدراسية وصلتها بإدارة القسم الدراسي, وركز أرتمان

(2005) على العلاقة بين الاتصال اللفظي وغير اللفظي في لقاءات الكتابة وتأثيرها على المتعلم والمعلم, اللفظية بفاعلية أدائه بوجه عام, وبحث كوشلاند (2008) في أثر التدريب على سلوكيات التواصل غير اللفظي على التقييم الذاتي للمشاركين أما الدراسة الحالية فكانت العينة تخص تلاميذ الابتدائي ومرحلة عمرية اقل من 10 سنوات

- دراسات توافقت مع الدراسة الحالية من حيث البحث في الاتصال غير اللفظي واختلفت معها في منهج البحث بحيث كان في معظم الدراسات وصفي في حين الدراسة الحالية طبقت منهج شبه تجريبي من خلال عرض الدراسات السابقة ومن خلال نتائج هذه الدراسات يتبين أهمية المعلم في المدرسة الابتدائية وأهمية امتلاكه للمهارات التعليمية الاتصالية غ اللفظية منها المحفزة والمشجعة على المشاركة في النشاط التعليمي , وتبين أهمية الاتصال غير اللفظي في العملية التعليمية , وامتلاك هذه المهارات يؤدي الى تحسن مستوى التعليم وتقليص الصعوبات التعليمية بخاصة الأكاديمية – القراءة – منها . وقد توصلت دراسة كوشلاند (2008) الى أن التدريب على مهارات الاتصال غير اللفظي له فعالية كبيرة ويؤدي الى نتائج فعالة.

ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

1) لقد بحثت هذه الدراسة في الاتصال غير اللفظية اللمسي و البصري و الاقتراب في التعليم الابتدائي من حيث التأثير الايجابي المشجع والمحفز والمؤثر على الدافعية للمشاركة في القراءة و مفهوم الذات القرائي والتحصيل القرائي المتمثل في العلامات المحصل عليها في الاختبار النهائي بعد تطبيق التجربة و باستعمال شبكة الملاحظة لملاحظة مدى استعمال المعلمة للاتصال اللمسي والبصري و المعدة خصيصا لهذا الغرض .التلاميذ الدين يعانون من صعوبات قرائية نتيجة عدم التشجيع والدعم والتهميش في غالب الأحيان من طرف المعلمة بوضعهم في المقاعد الخلفية أو جلوسهم إرديا نتيجة تجنب المشاركة أو نتيجة لمفهوم ذات أكاديمي منخفض . حيث لم يتناول هذا المجال أي دراسة عربية سابقة حسب علمي إلا في حالات دوي الاحتياجات الخاصة كمدخل علاجي – برنامج علاجي للأطفال التوحد دراسات مصرية وخليجية .

2) ركزت معظم الدراسات السابقة في مجال الاتصال على مهارات الاتصال الأساسية في التعليم, ومهارات الاتصال غير اللفظي في التعليم وفي مجالات أخرى استعمال الاتصال غير اللفظي كمساعد في تعليم دوي الاحتياجات الخاصة الدين يعانون من إعاقات مختلفة . كما استعمل الاتصال غ اللفظي في تعليم اللغات الأجنبية وكذلك ركزت معظم الدراسات السابقة على

كفاءات ومهارات التعليمية في حين ركزت هذه الدراسة على الاتصال غير اللفظي المشجع على المشاركة في النشاط القرائي وتأثيره على مفهوم الذات القرائي و التحصيل الدراسي .

إن مجموع الدراسات السابقة اثبتت بأن الاتصال غير اللفظي بأنواعه المختلفة يؤثر في الأشخاص الذين يهدفون إلى إنتاج سلوكات منتظرة عن طريق اللمس إذ أن أول التطبيقات في المجال المدرسي أعطت نتائج مشجعة في حالة العلاقة البيداغوجية بين المعلم و المتعلم خاصة عند الطفل في مرحلة الطفولة الذي يكون حساس لسلوكات الاتصالية اللمسية و البصرية والتي تؤثر في اتجاهاته نحو القائم بالاتصال غير اللفظي ونحو ذاته لذلك حددت المرحلة العمرية بأقل مت 10 سنوات لأن الاتصال اللمسي في مرحلة المراهقة يكون حرجا لخضوعه للمعيار الثقافي .

الفصل الأول

الإتصال غير اللفظي هل هو ضرورة

في العملية التعليمية

الاتصال غير اللفظي هل هو ضرورة تربوية ؟

إن عملية الاتصال والتواصل بين الأفراد عملية هامة وحيوية في جميع مجالات الحياة, سواءً اللفظية أو غير اللفظي لوحدها أو متكاملة ومتزامنة مع الاتصال اللفظي

و من المعلوم أن الانسان لايستطيع إخفاء انفعالاته ومشاعره لأنها تظهر على أجزاء جسمه, لذلك فإن الجهل في الاتصال غير اللفظي يعتبر من عوائق الاتصال الجيد,] من عملية الاتصال. 18وقد أثبتت الدراسات أن الاتصال غير اللفظي يمثل 65%[

ودائماً ما يؤكد أو يعزز أو يوضح الإتصال اللفظي. وقد أتبثت دراسات (ألبرت مهرابيان) أن الاتصال غير اللفظي يشكل 55٪ مما نتواصل به والكلام 7٪ ونبرات وطبقة الصوت 38٪. [piz] 18.]

كما أنه من الملاحظ ندرة الدراسات العربية التي تعالج الاتصال غير اللفظي،من هنا جاءت هذه الدراسة لبيان مدى أهمية مهارات الإتصال غير اللفظية في العملية التشجيع على المشاركة في النشاط القرائي التعليمية التعلمية وأثرها في تعلم القراءة مفهوم الذات القرائي و التحصيل الدراسي الدافعية وتحسين

وتنطلق الحاجة للدراسة من غياب نماذج للمعلمين أو قلتها المحفزة والداعمة لتلاميذ الذين يعانون من صعوبات قرائية ، وقد لا تكون لديهم الكفاءات التدريسية أو الاتصالية الفعالة والمحفزة ؛ بحيث تستعمل الإتصال غير اللفظي – لغة الجسد– بطريقة تزيد من درجة التفاعل مع المعلم،لقد أشار deport [11 الى أن الإرتباط] المباشر بين الارتباط العاطفي و آداء التلميذ _(التعلم كدليل على ضرورة بناء الثقة – العلاقة العاطفية في التعلم

مما يولّد أثراً سلبياً لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في المهارات الأكاديمية الأساسية في المسار الدراسي لتلميذ و تؤكد الدراسات على أهمية الاتصال غير اللفظي

الرسائل غير اللفظية ثابتة نسبياً، ويمكن الوثوق بها والاعتماد على معطياتها. وقد أثبتت دراسات [17) (bridhobsl] أن 65٪ من عملية الاتصال عند الإنسان تتم) وبناءًا على ذلك فقد تحدد هدف هذه الدراسة في الإجابة PIZ]18بطرق غير شفهية[عن أسئلة البحث الاتصال اللمسي و البصري واثره في دافعية المشاركة في القراءة و أثره في مفهوم الذات القرائي ومنه التحصيل الدراسي القرائي من خلال العلامات التي

تحدد نموه القرائي وبالتالي التخفيف من الصعوبة أو التخلص منها الذي يضمن للتلميذ النجاح والانتقال من سنة الى أخرى خاصة في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي التي تعتمد على القراءة لغة عربية من خلال الحصص المخصصة لها .

1 – تعاريف الاتصال غير اللفظي

الذي يقابلها في اللغة الفرنسية communsاشتقت من اللغة اللآتنية بمعنى مشترك أو اشتراك ، أما في اللغة العربية " وصل " communication والذي يمثل معنيين : الصلة والبلوغ فالأولى تعني الربط بين عنصرين او اكثر (علاقة بين طرفين)

]22أما الثانية "البلوغ" فتعني الانتهاء الى غاية معينة من تلك الصلة [

" يشير الى فعل التواصل أي تبليغ شيئا ما الى petit robertيُعرف في قاموس شخص ما "

تعرف الجمعية القومية لدراسة التواصل بأنه تبادل مشترك للحقائق او الأفكار أو الآراء أو الأحاسيس بما يتطلب رضا و استقبال يؤدي الى التفاهم المشترك بين كافة الأطراف

1 – 1 يعرفه (السالم, 2001)[23] بأنه:" لغة غير لفظية تشمل: الحركات، والإشارات، والإيماءات، والتعابير الصادرة عن أجزاء من جسم الإنسان، في مواقف مختلفة. وهذه اللغة تحمل دلالات ومعانياً رمزية، وتساعد على التواصل مع الآخرين، والتأثير عليهم بطريقة إيجابية أو سلبية".

1– 2 يعرفه محمد محمود الحيلة2001[24] "عملية اجتماعية يقتضي تحقيقها وجود طرفين مرسل و مستقبل ونشوء تفاعل بينهما ينتج عنهما نقل الأفكار أو المعلومات أو الاتجاهات أو المشاعر أو تبادل التأثير إزاء محور الاتصال " وكما يعرفه أيضا بأنه " عملية التواصل تهدف الى إحداث تفاعل بين المرسل و المستقبل من حيث الاشتراك بفكرة أو مفهوم وتهدف الى أن يؤثر احد طرفي التواصل في الطرف الآخر بحيث يؤدي هذا الى إحداث تغير ايجابي في سلوك المتعلم "

]بأنه: تلك الحركات والإيماءات، سواءً كانت 125– 3 يعرفه (المسعودي, 2009) [
تعبيرات الوجه، أو حركات اليد، التي تصدر من الشخص لأشخاص آخرين؛ لهدف
معين.

,1997) بأنه: الاتصال غير اللفظي بأنه يعتمد على piz](118 – 4 ويعرفه [
التواصل بين المرسل والمستقبل، باستخدام التلميحات والإشارات والحركات الصادرة
من الجسم.

1– 5 ويعرفه (أبو النصر,2006 [26]بأنه: إشارات وحركات إرادية وغير
إرادية، تصدر من الجسم بأكمله أو بجزء منه؛ لإرسال رسالة انفعالية إلى
المحيطين بالإنسان، من خلال فروع ومفردات تتمثل في: لغات الوجه,
والصوت، والأصابع، واليدين، واللمس، ووضعية وحركات الجسم، والمظهر،
والألوان، والمسافات، والفراغ المكاني، والدلالات الرمزية لاستخدام الوقت.

1– 6يعرفه (ابوعرقوب, 2006[27] بأنه: الاتصال الذي يستخدم الإشارات،
والحركات، والإيماءات، والأصوات، و الرموز.
من خلال التعاريف السابقة للاتصال بصفة عامة والاتصال غير اللفظي نلاحظ بأنها
تركز على أن الاتصال يتم بين عنصرين أو أكثر وله هذف
كما ركزوا على أثر التفاعل من حيث التأثير الايجابي وهذا ما نود التحقق من تأثيره
في الدراسة الحالية في أثر التشجيع غير اللفظي في الدافعية للمشاركة في النشاط
القرائي وكذلك أثره في مفهوم الذات القرائي – الاكاديمي –
التعريف الاجرائي: مما سبق أحدد الإتصال غير اللفظي اللمسي
المتمثل في حركات اليد اللمسية لمس يدا\ مسك دراع مسح راس
والاقتراب المكاني الاقتراب من التلميذ لمسافة تمكن من التلامس محددة
في الدراسة الحالية المنطقة الحميمية.
المشجعة . التواصل البصري عن طريق النظر نظرة الود

يُعتبر الاتصال غير اللفظي – ما يطلق عليها حديثاً (لغة الجسد) – من أقدم طرق الاتصال التي عرفها الإنسان، وهو أمر لا يمكن تحاشيه أو التهرّب منه، فعندما يكف الإنسان عن الكلام فإنه لايستطيع أن يكف عن الحركة وعن التعبير عن ذاته بوسائل أخرى. والاتصال غير اللفظي دائماً يكمل أو يعزز أو يفسر الاتصال اللفظي. حيث يقول GRIFFIN 1995 "وهنا نقول لك راقب ما تقوم به عندما لا تتحدث"– SITE

ويعتقد علماء النفس بأن أكثر من 75٪ من تصرفات البشر تتم بصورة لا إرادية و أن 25 ٪ الباقية تكون إرادية. والتصرفات غير الإرادية غالباً تكون غير لفظية، أي عن طريق الإيماءات، أو الإيحاءات، أو الرموز، وهي ذات تأثير أقوى بخمس مرات من ذلك التأثير التي تتركه الكلمات. [18].

وتبيِّن الأبحاث أن الاتصال غير اللفظي هو الجزء الأهم من أيّ رسالة تنتقل إلى المستقبل، وأن الرسالة غير اللفظية المنقولة هي غنية ومعقدة في طبيعتها، وتحتوي على تعابير الوجه، وحركات الجسم، واليدين، ونظرات، وانفعالاته... وما إلى ذلك.

من خلال ما سبق يمكننا ان نتساءل عن مزايا الاتصال غير اللفظي ؟ تحدد الاجابة عن التساؤل في اربع نقاط اساسية :

-يعبِّر عن معلومات وجدانية نفسية، لا يعبر عنها بطريقة لفظية.

– الاتصال غير اللفظي يعطي معلومات متصلة بمضمون الرسالة اللفظية؛ فهو يمدُّنا تعبيرات الوجه.تلامس نظرات العين.. وهكذا. إضافة إلى أنه يفيد بأدوات للتفسير مثل في فهم طبيعة العلاقة بين الأطراف المشتركة في عملية الاتصالية.

–الرسائل غير اللفظية تتميز بصدقها؛ لأنه غالباً لا يمكن التحكم بها.[17].

وقد وجد (BIRD HOBSELE) أن نسبة العنصر الأساس الشفهي في المحادثة وجهاً لوجه أقل من 35٪ ، وأن أكثر من 65٪ من الاتصال يتم بشكل غير شفهي. (PIZ .([15],

2 – الاتصال غير اللفظي (لغة الجسد) نشأته وتطوره :.

على الحيوان اما الابحاث HARLOبدات الدراسة حول الاستثارة الحسية مع تجارب تقبل SPITZ1946على الانسان من حيث تأثير الاستثارة الحسية كانت بدايتها مع الطفل عند الولادة أو رفضه وأثره على انفعالاته –ذاته–ونموه الانفعالي اذ يؤثر ذلك في نموه النفسي وفي تشكيل مفهوم الذات وهذا ما نبحث عن تاثيره في الدراسة الحالية من حيث اثر الاتصال غير اللفظي في مفهوم الذات القرائي والذي هو جزء اظهر تأثير اللمس MORIS 1973من مفهوم الذات العام . بالاضافة الى دراسة على النمو الانفعالي العاطفي و العقلي والجسدي عند الطفل . وهدا ما نود التحقق منه في البحث الحالي وهو اثر الاتصال اللمسي في التأثير على دافعية المشاركة في القراءة و التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

ويمكن القول أن الدراسة العلمية للاتصال غير اللفظي ترجع إلى ما بعد الحرب RAY BRID WHISTELL 1952العالمية الثانية،بداية الخمسينيات مع ابحاث مقاربة التي تظهر التعابير الجسدية كدلالة في العلاقات الاجتماعية وبعدها بدأت kiss et rochi( )تظهر بعض الكتب العلمية عن لغة الجسم؛ حيث نشر كل من (عام 1956 كتاباً الاتصال غير اللفظي وتضمن ملاحظات عن الإدراك[17].

وتواصل ظهور الكتب العلمية التي تهتم بدراسة الاتصالات غير اللفظية، ففي عام 1972م قام (ألبرت مهربيان) بنشر كتاب عن الاتصال غير اللفظي. وفي سلسلة من التجارب المحكَّمة استطاع (مهربيان) أن يثبت أن الإشارات غير اللفظية أبلغ تأثيراً من المثيرات الأخرى، وقد ركَّز على الوجه باعتباره مصدراً رئيساً للمعلومات غير دراسة الاتصال غير اللفظي EDWARD ET HALL1990اللفظية. ودراسة من حيث المسافة كمؤشر للعلاقة بين الاشخاص تحدد التاثير وكذلك تظهر المسافة الاجتماعية من خلال المحددات الثقافية

قام بمقارنة تأثير اللمس بين الآباء والأبناء في و.م.ا وفرنسا موضحا FIELDاما بان اللمس من الثقافة الفرنسية بحيث يستخدم في حالات التأثير في وضعيات التعلم وفي حالات معالجة الصراعات وفي الحالات الانفعالية [16]

وبعد ذلك بدأت تظهر كتب تُعنى بالاتصال غير اللفظي، ولكن بشكل تخصصي، فمنها كتب تهتم (بتعبيرات الوجه، وأخرى بحركات الجسم، أولغه العيون ...). ثم دخل الاتصال غير اللفظي – أو كما يسمى لغة الجسم أو اللغة الصامتة – مرحلة متقدمة تمثَّلت باهتمام العلوم المرتبطة بهذا النوع من الاتصال بتقديم كتب وبحوث تخدم هذه العلوم،

بعد أكثر من 20 سنة من الأبحات توصل الى أن HORNIK 1987السلوك غير اللفظي يترك آثار إيجابية إد نجد دراسة [15]اظهرت بان اللمس اثناء اجرائها لاستبيان مجرى في الشارع مساوي لعدد الاشخاص الدين قبلوا جراء الاختبار اي المبادرة وهو ما نطمح اليه من خلال البحث حول تشجيع التلميذ الذي يعاني صعوبة في المشاركة في النشاط القرائي نتيجة التجنب وعدم الثقة في الذات والاحساس بعدم التقبل من طرف معلمته وهذا ما يبعده عن خطر الصعوبة التي تكون عائقا في مساره التعليمي يظهر اتر اللمس من طرف المعلم للتلاميذ اللذين يعانون من اضطرابات سلوكية اثناء الدرس بحيث بين WHELDAL BEVAN ET SHORTALL 1986 طلبوا من المعلمين بلمس تلاميذهم في وقت تقيمهم الذاتي لنتائج سلوكهم في القسم .بحضور ملاحظين في القسم لقياس السلوكيات غير التوافقية التي تظهر لدى التلاميذ خلصت التجربة الى انه انخفضت السلوكات اللاتوافقية الى 60 % بفاعل أثر اللمس في نفس الوقت لوحظ ارتفاع بنسبة 20% من السلوكات الدالة على الاندماج في النشاط المدرسي وهذا ما نطمح الوصول اليه من خلال دافعية المشاركة للتلميذ في النشاط القرائي من خلال التشجيع غير اللفظي من طرف المعلمة الذي يؤدي الى البعد عن الصعوبة في القراءة وكذلك زيادة الثقة في الذات المتمثل في الدراسة الحالية بمفهوم الذات القرائي

مجموع هذه الابحاث اتبتث بان اللمس كمشجع للاشخاص الذين يهدفون لانتاج سلوكات منتظرة أو لمحو سلوكات غير مرغوبة

اذ ان اول التطبيقات في المجال المدرسي اعطت نتائج مشجعة من خلال العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم خاصة لدى التلميذ في المرحلة الابتدائية للان الطفل في هده المرحلة يتأثر بفعل اللمس \ \البصري–اتصال غ لفظي المحفز والمشجع .عكس المراهق الذي دخل في مرحلة عمرية حرجة لا تسمح باستعمال المنطقة الحميمية في التعامل مع المراهق .لدلك حدد في البحث الحالي المرحلة العمرية اقل من سن 12

3 – ماهي وظائف الاتصال غير اللفظي في العملية التواصليةّ ؟

إن للاتصال غير اللفظي وظائف عديدة نذكر اهمها:

3 – 1 الإكمال: يؤدي لتفاعل جيد، حيث تصدر الكلمات و تصاحبها الإيماءة أو الإشارة معها؛ مما حيث تتوافق الرسالة اللفظية مع غير اللفظية وتتكامل

3 – 2 التكرار : تكرر الرسالة غير اللفظية يقصد بها تكرار الاستجابة مثل لمس يد التلميذ من طرف المعلم بود يحفزه على تكرار المشاركة في النشاط الدراسي و هذا ما نهدف اليه من خلال الدراسة الحالية بتبين العلاقة بين الاتصال اللمسي ودافعية المشاركة في القراءة .

3 – 4 الضبط: حيث يساعد التفاعل غير اللفظي علي ضبط سلوك التلاميذ وتنظيمه داخل القسم وذلك عن طريق الإشارة، الإيماءة، نظرات العين، تعبيرات الوجه، وغيرها من تفاعلات غير لفظية تساهم التشجيع الاندماج في النشاط التعليمي والتاثير الايجابي على الاتجاه نحو التحصيل و معلم المادة –وفي البحث الحالي محدد بمفهوم الذات القرائي – الاكاديمي – .

3 – 5 الإبدال: يمكن أن تستبدل الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية، كأن يقوم المعلم بالاتصال البصري للاظهار التقبل و الاقتراب لتبين الثقة في قدرات المتعلم و اللمس لتعبير على المساندة والتشجيع على انجاز نشاط دراسي القراءة .

4 – الانماط الاتصالية غير اللفظية المشجعة من خلال اثر النفسي

وهي الانماط التي تسعى الى تقديم الدعم والمساندة او التقبل للسلوك التي يستخدمها المعلم والتي تظهر من خلال تعبيرات الوجه او حركات اليد او التعبيرات الصوتية او النظرات وتتخد الانماط التالية

4 – 1 الدعم ومن الامثلة السلوكية على الدعم مايلي

4- 1- 1 التعبيرات الوجهية :وهو تعبير يتضمن دعما وموافقة على الراي او السلوك كابتسامة او عن طريق العين نظرة الود

4 – 1 – 2 – الحركة :التي قد تصور موافقة كبيرة تعكس الرضى مثل الربت على الكتف او مسح الرأس لمس اليد

4-1- 3 الاقتراب المكاني: من التلميذ بحيث يمكنه من التلامس المنطقة الحميمية

4-1-4- التعبير الصوتي : أي نغمة صوتية تدل على الرضا مثل استخدام الصوت المنغم او تغير من شدة الصوت

- -4-2 - المساعدة :
- وهي فعل متصل بسلوك المعلم يهمه الكشف عن مشاعر وحاجات التلاميذ ويمكن اعتباره تعزيزا ومن أمثلة المساعدة
- 4-2-1 تعبيرات الوجه تعبيرا يتضمن ان المعلم يفهم ويعي ويهتم لما يقوله التلميذ تحريك الحاجبين معا تواصل بصري مع هز الرأس
- 4-2-2 الحركة فعل يهدف الى أداء مهمة ما لتلميذ يعمل على تلبية حاجته إشارة باليد أو بالرأس لتوجيهه

- 4- 3 التقبل : هو تعبير غير لفظي يتضمن رغبة في الاستماع و الانتباه و التفهم ومن أمثلته
- 4-3- 1التعبير بالنظر كان تكون العينان متصلة مع التلميذ بشكل منتظم وتشعره بالاهتمام بحديثه .أو تعبيرات الوجه التي توحي بالاستعداد او محاولة الفهم

- 4-3-1 الحركة فعل الاقتراب المكاني وملامسة التلميذ مثل المصافحة او ضم يد التلميذ بلطف او مسح الرأس
- 4-3-2 التعبير الصوتي حيث يتضمن الصوت نبرة معينة كأن يصدر المعلم همهمات تدل عن القبول مما يشجع التلميذ على القراءة أو الإجابة أو الاستمرار في الحديث
- اما الانماط التي يتجنبها المعلم المتبطة لعملية الاتصال غ اللفظي فهي تتخد الاشكال التالية: عدم الانتباه –عدم الاستجابة – الرفض
-

5 – مهارات التواصل أو الاتصال غير اللفظي

يعتبر الاتصال غير اللفظي من الوسائل المهمة لتوصيل الرسالة إلى الآخرين من خلال التعبير عنها بسلوك معيَّن غير منطوق، ويحدث هذا التواصل من خلال العديد من القنوات، مثل: تعابير الوجه، والإيماءات، والإشارات، وحركات العيون، وحركات الأيدي، والأرجل، والهيئة، والمسافة، والمظهر، والصوت، والدلالات الزمنية، والمكانية.

5 – 1 التعبيرات الصادرة عن الوجه وحركات العيون.

يعتبر الوجه أسرع الوسائل التي تنقل المعاني من المرسل إلى المستقبل وبالعكس، وهي عبارة عن الإشارات والتغيرات التي تحدث للوجه، ويقوم الأفراد بالتواصل من خلالها للتعبير عن أحاسيس ومشاعر معينة، مثل: الابتسامة والضحك؛ للتعبير عن الفرح، والعبوس؛ للتعبير عن الحزن والغضب ... وغيرها من التعبيرات التي تظهر مدى التأثر بموقف أو ظرف معين يتعرض له أن إحدى الدراسات عرضت مجموعة من الوجوه المعبرة عن حالات انفعالية معينة التلاميذ من فئات مهنية مختلفة من ست حضارات مختلفة، هي: (اليابان, البرازيل, شيلي, الأرجنتين, الولايات المتحدة الأمريكية) وطُلب منهم أن يصفوا الحالة الانفعالية لكل صورة. وأكّدت النتائج أن

أحكام الأفراد في الحضارات المختلفة بالنسبة لستة انفعالات هي: (السعادة, والخوف, والدهشة, والغضب, والاشمئزاز, والحزن) كانت متقاربة بدرجة كبيرة.

5-2 - التعبيرات باستخدام حركات العين :فهي تشمل جمع سلوكيات العين، كإطالة النظر، وتحاشيه، وحركة الرموش،. وتعتبر العيون من أكثر أعضاء الجسم التي يستخدمها الأفراد لإرسال إشارات غير لفظية؛ للتعبير عن طبيعة الموقف، أو نوع العلاقة التي تربط بينهم.

وهي من الأدقّ والأجدى بين وسائل الاتصال الكثيرة، التي يتمتع بها الإنسان لإظهار ما يعتمل في قرارة نفسه[16]. وتستخدم مهارة التركيز بواسطة العيون في الاتصال غير اللفظي عند الرغبة في الحصول على تغذية راجعة، أو معرفة ردود فعل الآخرين حول موقف أو موضوع معين.[20].

في المجال المدرسي تنقل الرسائل غ اللفظية من خلال العيون تواصل بصري بشكل منظم مع هزة خفيفة لراس يشعر التلميد بالاهتمام والموافقة والقبول على نشاطه التعليمي

5- 3) التعبيرات الناتجة عن المسافة :

ويقصد بها المسافة الفاصلة بين الأفراد في الاتصال المباشر، وبين الأفراد والأشياء التي تحيط بهم، وقد قسم[15] PIZ) المسافة أربعة أقسام هي: (المسافة الحميمة, المسافة الشخصية, المسافة الاجتماعية, المسافة العامة). ولكن يجب الأخذ بعين الاعتبار اختلاف المسافة باختلاف الثقافات، وكذلك باختلاف العمر, الجنس و المكانة الاجتماعية

ولهدا تؤدي المسافة دورا مهما في عملية الاتصال التربوي فهي تساهم مساهمة فعالة في نقل المشاعر والايحاءات الخاصة بالتقبل و المساندة كما ان قرب المسافة يتيح الفرصة للاقتراب الجسدي والتلامس –[.وعلى سبيل المثال الاقتراب من التلميد غير المشارك في التفاعل لتشجيعه على النشاط و الانتباه واحيانا لتعديل سلوك مثل الكلام اثناء الدرس او اللعب بادواته

الاقتراب لاشعاره بالاهتمام والثقة والدعم

5- 4 التعبيرات الناتجة عن اللمس.: يعتبر اللمس أداة اتصالية مؤثرة، تعبِّر عن العديد من المشاعر،نلمس بعضنا البعض بأيدينا و اللمس أساسي و ضروري للحياة من دون لمس نشعر أنه غير مرغوب فينا و نشعر بعدم الأمان وقد نتوقف أيضا عن النمو ، في إحدى الدراسات ثم الفصل بين صغار القرود و أمهاتهم بحاجز زجاجي بحيث تتمكن من رؤيتها و سماعها و حتى شمها ولكن من دون أن تقدر على لمسها و لقد تبين كناتج لهذه الدراسة أن هذا الفصل أدى إلى إعاقة نمو صغار القرودSITE و هذا ما يؤكد أهمية الاتصال اللمسي لدى الحيوان وكذلك للإنسان

يقول ديب شابيرو:" تسبقكم يداكم لملاقاة العالم إنهما ترمزان إلى كيفية تعاملكم مع الحياة أو إلى الطريقة التي تعاملون بها إنهما تعبران عن طاقة القلب ، فبهما تلمسون أو تلاطفون أو تظهرون الحب أو الكره ". فالتقبل والمحبة والدعم والمساندة والتشجيع وغيرها تعبيرا لذلك .

أما في مجال التعليم فإن الأساتذة يمارسون في حين ان التلاميد لا يمارسونه مع معلميهم –الرهبة –الخوف.يستعمل هذا السلوك في العلاقة مع التلاميذ داخل القسم لتحفيز على نشاط اكاديمي معين ولتحسيسهم بالمساندة والثقة والتقبل

الحركات التي تستعمل في القسم الربت على الكتف – مسح الراس لتعبير عن الرضا والعطف والتشجيع . رفع اليدين للاعلى تعبير عن الاستحسان .تحريك اليد على شكل دائري للتشجيع التلميد على الاستمرار في النشاط

وبهدا يكون اللمس او التلامس قناة مهمة للاتصال غ اللفظي التربوي لما له من اهمية من الناحية النفسية الاحساس بالثقة والتقبل والشعور بالامن وهدا ماكدته دافيدوف في ابحاتها حول التلامس الجسدي بين الام والرضيع –[16]

5- 5 – التعبيرات باستخدام الإيماءات : ويقصد بها حركات الجسم، وجميع حركات اليدين والكف والكتف. وقد تكون الإيماءات مؤكِّدة للاتصال اللفظي، أو موضحة له، أو مساعدة للطرف الآخر في فهم مضمون الرسالة، أو تكون مشجعة لحفز الآخرين.

[26] أن الأبحاث العلمية أظهرت أن لليدين اتصالاً عصبياً بالدماغ يفوق أي جزء آخر في الجسم؛ لذا فإن الإشارات والوضعيات التي يقوم بها الأفراد أثناء الاتصال من خلال اليدين تزودنا بتفاصيل جوهرية ودقيقة عن الحالة النفسية والانفعالية؛ لذلك فإن الفرد يستخدم هذه الإشارات والحركات إما لتأكيد صحة ما يقال.[27]

5 – 6 نظائر اللغة (الصوت): إن التغيرات في الصوت تنبئ عن حالة الإنسان الداخلية، من حيث الشعور، والتفكير، وسمات شخصيته؛ لذلك فإن الصوت له تأثير كبير على اللغة اللفظية في عملية الاتصال، يكون ذلك من خلال: نبرة أو نغمة الصوت، والتغيير في مقامات الصوت بالارتفاع والانخفاض، وكذلك الوقفات التي تتخلل بعض العبارات، ودرجة الخشونة والليونة، ورتابة الصوت على نمط واحد. [27). إن نبرة الصوت هي التي تنقل الإقناع وإن الانفعال الذي تنقله نبرة الصوت أشد وقعاً من الانفعال الذي تنقله الكلمات نفسها.[16].

6- عناصر الاتصال غير اللفظية

6 -1-عنصر المكان: تتأثر عملية الاتصال بعاملين أساسين بمكان الاتصال المسافة التي تفصل بين أطراف عملية الاتصال، من حيث القرب والبعد، وهي تختلف من ثقافة إلى أخرى, ففي الثقافة العربية بُعد المسافة يعكس العلاقة غير الودية, أما في التعليم فلابد أن تكون المسافة مناسبة لقرب أو بعد المعلم عن يخضع للمرحلة العمرية اد في الابتدائي يكون مستحسن عكس في الثانوي والجامعي يخضع للمعيارالتقافي ديني والجنسي .

2-6- عنصر الحركات: يقوم الأفراد باستخدام الحركات التي تعبر عن معاني اتصالية ذات دلالات مختلفة، وذلك من خلال: تعبيرات الوجه، وحركة العيون، والإشارات، وحركة الجسم، وحركات الرأس، واليدين ... وجميع هذه الحركات ذات دلالات معينة، وهي

تختلف من ثقافة إلى أخرى. ودائماً ما تكون هذه الحركات أكثر ثباتاً في الذاكرة, ودائماً ما تؤكد، أو تعزز، أو توضح الاتصال اللفظي. ويشكل تاثير الاتصال غ اللفظي % 92 وتاثير الاتصال اللفظي 8٪ مما نتواصل به patrice ras[15]

7 - المعلم والمتعلم أية علاقة ؟

إن العلاقة من حيث معناها اللغوي تفيد وجود الصلة أو الرابطة بين موضوعين أو أكثر، فالصداقة مثلا لايمكن فهمها إلا من جهة أنها ارتباط عاطفي وجداني بين شخصين أو أكثر، وبنفس الدلالة نستعمل- العلاقة- حين نتحدث عن العلاقات الإنسانية أو علاقة الكائن بمحيطه أو علاقة المعلم بالتلاميذ[28].

العلاقة التربوية كما يعرفها "جون كلود" هي عبارة عن تعامل تفاعلي إنساني يتم بين أفراد يوجدون في وضعية جماعة [29]، وبما أن المكان الذي يتحقق فيه فعل التعليم ـ التعلم هو غالبا في القسم، فمن الملاحظ أنه داخل القسم تتأسس علاقات دينامية بين المعلم و التلاميذ تتجسد في العلاقات أو العلاقة التربوية، و تتميز هذه العلاقة بطابع التعقيد حيث يعود ذلك إلى كونها تشكل مجموعة علاقات مختلفة في مضامينها ومتباينة من حيث أهدافها، ومتداخلة فيما بينها، إنها : علاقات إنسانية لأن تحققها يستدعي حضور وتفاعل العنصر الإنساني مجسدا في المعلم والمتعلم.وأنها علاقات تواصل بيداغوجي لأن التعليم هو بالدرجة الأولى، إقامة تواصل مع التلاميذ علاقات نفسية واجتماعية،لأن فعل التعليمي يتم في غالبية الأحيان في إطار جماعة القسم، فهو ذو طبيعة

جماعية[30]. هذا بالإضافة إلى أن انجازاته تكون دائما مرفوقة بتبادلات نفسية مختلفة.

تتميز هذه العلاقة التربوية بمركزية المعلم ، حيث تتسم هذه العلاقة بتوجيهية كاملة من طرف المعلم ، إذ يتدخل هذا الأخير في أدنى حدث أو حركة يقوم بها التلميذ، كما يمتلك ممارسة سلطة شبه مطلقة باعتباره مصدر المعرفة الوحيد و التلميذ مجرد طرف سلبي في العملية التعلمية يتلقى هذه المعرفة جاهزة .

7 - 1علاقة تندرج ضمن النموذج التربوي الحديث المتمركز حول المتعلم :

تتميز هذه العلاقة الحديثة بمركزية التلميذ حيث يعتبر هذا الأخير هو مركز فعل التعليم - التعلم ، و يعتبر المعلم مساعد موجه مشجع.و مستثير للدافعية .. و المعرفة من خلال هذه العلاقة تكون ناتجة عن نشاط التلميذ و مرتبطة بانشغالاته وليست صادرة عن المعلم وتكون التفاعلات عامة وشاملة حيث تتم بين التلاميذ و بينهم و بين المعلم [4].

2-7 البعد التاريخي للعلاقة معلم/ متعلم:

إن الاهتمام بالعلاقة معلم / متعلم ليس وليد التطورات التربوية الحديثة ، بل هو اهتمام قديم قدم الفعل التربوي - التعليمي ذاته، وقد تتجلى في أغلب الأحيان بطريقة غير مباشرة إذ تحدد من خلال قواعد تعامل تلقائية وليست صادرة عن تحليل معمق، فظهرت:

كان تلقين المواد الدراسية يعتمد على الإلقاء و التكرير كوسيلة لتبليغ المعرفة، وهذا يعني أن الاهتمام كان بالدرجة الأولى إلى تنمية قدرة المتعلم على تحصيل وخزن المعرفة، مما نتج عنه إهمال القدرات العقلية للمتعلم وبالتالي تهميش ذكائه و الحد من إمكاناته الذاتية على إبداع مواقف تعبر عن خصوصيات شخصيته . و في إطار هذا النوع من التعليم اكتسب دور المدرس أهمية قصوى انطلاقا من أنه مصدر للمعرفة و مقياس لصحتها .

7 – 3 - الممارسات التعليمية المعتمدة على الطبيعية الإنسانية :

حيث كانت هذه الممارسات مبنية على الثقة في الطبيعة الإنسانية، والاعتقاد في قابليتها للتطور والتطوير، وبالتالي أكدت على أهمية الفرد(المتعلم) من حيث كونه يتوفر على استعدادات أولية يمكن صقلها عن طريق التربية و التعليم، ولهذا فإذا كان نجاح المتعلم متوقفا على ما يحصله من معارف متنوعة، فإنه من جهة أخرى رهين بحسن الإستغلال لمؤهلاته واستعماله لمعارفه.

7 – 4 البعد البيداغوجي للعلاقة معلم /متعلم :

لقد كانت التربية التقليدية منشغلة فقط بتحصيل المعرفة واكتسابها ، أما التربية الحديثة فإنها أصبحت تركز على مواضيع جديدة مثل: تطور الطفل,نمو الشخصية, القدرة على التعبير والقدرة على البحث والانجاز .

انطلاقا من المكونات العملية التعليمية فإن للبيداغوجيا تراعي مبدأ التفاعلات والعلاقة بين المتعلم والمعلم والمحيط النفسي والاجتماعي ،و إذا عمدنا إلى تحليل هذا التفاعل فانه يقودنا إلى تحديد ثلاث نماذج تعليمية، يمكن أن نركز عليها في تحليل العلاقة البيداغوجية و يشمل كل منها عددًا من الطرق التربوية المتمركزة حول المعلم ، أو المتمركزة حول المادة – المنهج وأخيرا حول المتعلم وهو ما يهمنا في الدراسة الحالية

8 - النموذج المتمركز حول المتعلم :

يقوم على فعالية التلميذ في فعل التعليم - التعلم،فهو يأخذ بعين الإعتبار شخصية التلميذ الإيجابية وقدراته العقلية وميولا ته الوجدانية و بنيته النفسية [15].

9- البعد الإتصالي للعلاقة معلم /متعلم :

إن علاقة التواصل معلم / متعلم تختلف باختلاف نماذج التعليم حيث أن كل نموذج بيداغوجي يقدم تصورات حول العلاقة بين المعلم و المتعلم ، و في ذات الوقت يحدد دينامية العلاقة التواصلية بين هذه الأطراف.

9- 1النموذج المتمركز حول المعلم:

يرتبط هذا النموذج التقليدي بتصور مفاده أن الفعل التربوي يمارس من طرف المعلم على التلميذ، بهدف تبليغ جملة من المعارف و المعلومات. فهذا التبليغ هو إخبار وليس تواصل، حيث أن المعلم حين تبليغه و إلقائه للدرس لا يهتم برد فعل المتعلم فالتفاعل بين الطرفين يكون منعدما أو مقلصا،لأن المتعلم يتلقى و يستهلك المعرفة و يخزنها فقط ،و بالتالي ففعل التواصل هنا هو فعل عمودي من معلم إلى تلاميذ.

ثم إن الهدف من هذا التواصل يرتكز على النجاح أو الفشل حيث يفترض في التلميذ أن يبرهن بعد التلقي من خلال فعل لفظي أو سلوكي على درجة نجاحه أو فشله في تخزين المعرفة الاختبار في ظل هذا النمودج اختبار الذاكرة .

إلقاء

معلم ⟵ تلاميذ

حوار موجه

شكل رقم 1

9- 2 النموذج المتمركز حول المتعلم :

يقوم فعل التواصل البيداغوجي هنا على أساس مركزية المتعلم في فعل التعليم –التعلم من خلال حريته وقدرته الذاتية على التعلم واعتباره هو الفاعل الأساسي في تعليم ذاته من خلال مبادرته مشاركاته و تجاربه ونشاطه ، لذلك فان مبدأ التعاون

والتفاعل والتبادل أساسي بين الطرفين والإبداعية الذاتية تشكل في هذا النموذج أهدافا متوخاة من التعليم والتعلم،[6] وانطلاقا من الفاعلية الإيجابية للمتعلم يصبح هو محور عملية التعلم و إرسال منتجات تعلمه ، بينما يتحول المعلم إلى متلقي يكتفي بالمساعدة و التشجيع والدعم ... التلميذ وتوجيهه باعتبار التلميذ شريك في البحث عن المعرفة و ليس مستهلك لها فقط .إذ يتحقق إرسال أفقي بين أفراد الجماعة معلم ـ تلاميذ.

مسهل مساندة FACILITEURE

معلم ⟷ تلاميذ

شكل رقم 2

تفاعل وتبادل

ومن خلال هذا الإتصال الأفقي فان رد فعل المتلقي يثير رد فعل المرسل أو العكس، إذن فعل التواصل يكون هناك رد فعل على رد فعل، أي ما يسمى رد الفعل الرجعي.

9 – 3 أشكال رد الفعل الرجعي :

يمكن أن نستفيد من أربعة أشكال هي :

- يتم عن طريق استجابة التلميذ لأمر صادر عن المعلم يقصد به معرفة مدى استيعاب المتعلم للرسالة أو المعلومة[7].
- يأتي على شكل أسئلة التلاميذ للمعلم غالبا في نهاية الدرس، فتاتي إجابته لضبط أو توضيح أو إضافة لمضمون الدرس.

يأتي على شكل علامات غير لفظية مثل ملامح الوجه وحركات الأعضاء وهي تشكل مؤشرا ت على كيفية تلقي الدرس أو المعلومة.

9- 4 أثر رد الفعل الرجعي في فعل التواصل البيداغوجي :

يثير إمكانية الحصول على :

- معرفة مشكلات التواصل بين معلم و المتعلم .

- معرفة مستوى وقدرات التلاميذ.

- تكييف الرسالة اللفظية وغير اللفظية وفق هذه المعطيات إذ تتاح للمعلم إمكانية تعديلها أو ضبطها على ضوء ردود الفعل المختلفة التي يظهرها التلاميذ[8].

5-9 دور رد الفعل الرجعي في فعل التواصل البيداغوجي :

انه يقوي الإحساس بالأمن و الثقة الطمأنينة و يقلص القلق ،فعندما يكون رد الفعل الرجعي ايجابيا يدل على حصول التواصل واستمراره وهذا يرفع من ثقة المعلم في نفسه ,وإذا كان سلبيا يؤشر على ضعف التواصل و يدفع بالمعلم إلى تغيير أو تصحيح أو تعزيز مضمون الرسالة أو كيفية الإرسال.

10 - البعد النفسي للعلاقة معلم /متعلم :

من خلال تحليل العلاقة معلم / متعلم في بعدها السيكولوجي سوف نركز على تصورين مختلفين هما:

- تصور يعتمد على مركزية المعلم و سلطته في فعل التعليم و التعلم.

- تصور يعتمد على مركزية التلميذ و حريته في فعل التعليم و التعلم.

10 – 1 الأسس و الأبعاد النفسية للنموذج المتمركز حول المتعلم :

إن هذا النموذج يهدف إلى حرية واستقلالية التلميذ أثناء فعل التعليم ـ التعلم ،لذلك فإن تحليل الأسس النفسية لهذا النموذج سيرتكز على: الجانب الحيوي للمتعلم .

- الجانب المعرفي و تطوره. الجانب الانفعالي للمتعلم .

10- 2- تحليل الجانب الحيوي:

إن التلاميذ في هذا النسق البيداغوجي ينطلقون من خبراتهم الشخصية ، فالقسم بالنسبة إليهم وسط تلتقي فيه الخبرات المختلفة لكل التلاميذ هذا ما يقوي ميلهم ورغبتهم للعمل فيه، و يزيد من حيويتهم عن طريق التفاضل و التكامل في الخبرات، و المدرس هنا كغيره من التلاميذ له مجاله الحيوي حيث يحمل خبراته الخاصة التي يمكن الاستفادة منها كما يمكن أن يستفيد بدوره من خبرات التلاميذ [2].

10- 3 تحليل الجانب المعرفي:

إن العلاقة المتمركزة حول المتعلم تحترم خصوصياتهم النمائية ،لأنها تترك لهم حرية إدراك الأشياء من مواقف تعليمية يصنعونها بمحض إرادتهم،وفق درجة نموهم وليس وفق المعلم .إذن فالتلميذ هنا يعيش حياته الدراسية بتفكيره حسب خصوصياته المعرفية درجة النمو العقلي وليس حسب خصوصيات و تفكير المعلم .

10- 4 تحليل الجانب الانفعالي:

إن التطور والنمو الطبيعي يصاحبه التطور الانفعالي، وان الإحباطات الاجتماعية والأوامر والنواهي يمكن أن يعرقل هذا التطور

الطبيعي .ولقد بين "فرويد" في هذا الإطار أن الذات الخاضعة للمنع والقمع والإحباط تتأثر بذلك وتستجيب له بأساليب متعددة متنوعة،ذلك أن القمع الواقعي داخل القسم يستمر في إحباط رغبات التلميذ الطبيعية،ويتحول عن طريق الكبت إلى منطقة اللاشعور لتيسير عملية التكيف بين ذات التلميذ [1]إذن من خلال التحليل النفسي نستنتج أنه في الحقل البيداغوجي يمكن أن نفرض على التلميذ ما نريده ونوجهه كما نشاء إلا أن هذا لا يعني أن التلميذ مرتاح لتلك العلاقات المبنية على الفرض و حرمانه من حرية تلبية حاجاته

الخاتمة

إذا كانت الطبيعة البيولوجية للطفل في جوهرها تهدف إلى الاستقلال والاعتماد على الذات فإن الطبيعة النفسية حسب تصور السيكوبيداغوجي المتمركز حول التلميذ، تهدف بدورها إلى الاستقلالية التعلم ذالك أن التطور الذاتي للطفل يسعي دائما إلى التوازن حسب "بياجي" ،كما أن التطور الذاتي لبناء الشخصية حسب "فرويد" يسعى بدوره إلى التكيف. كل هذا يبين أن التلميذ قادرا أن يتعلم من خلال إرادته ودافعيته ،وأن المعلم الذي يدخل معه ضمن هذه العلاقة الاتصالية سواء كانت لفظية أو غير لفظية لكونها ذات أهمية كبرى لا يمكن انتقاص من قيمتها في المسار التعليمي التواصلي الهادف إلى تشجيع المتعلم على تعلم و على هذا المستوى تصبح العلاقة البيداغوجية الحقيقية هي التي تنطلق من الواقع النفسي للتلميذ وبالتالي تكون مركزية التلميذ في فعل التعليم -التعلم هي الأسلوب الناجع لتحقيق أسمى علاقة تربوية معلم تلميذ تتسم بالثقة و التقبل لدى قطبي العملية التعلمية ....

الفصل الثانـي

القراءة و أهميتها و صعوباتها في المرحلة الإبتدائية و كيف يكون التدخل من قبل المعلم

مقدمة

تختلف رؤى المختصين في القراءة منهم يراها فنا لغويا ومنهم من يراها فرعا من فروع التعلم اللغوي .سواء كانت فنا أو فرعا فلابد من النظر إليها على أنها مهارة لاغنى عنها في أي محتوى تعليمي وهذا يؤكد ان القراءة مطلب أساسي للمتعلمين [18]وعلى معلمي اللغة العربية ولاسيما في المرحلة الابتدائية أن يكسبوا المتعلمين بدايات المهارات اللازمة للقراءة

1 - تعريف القراءة:

القراءة فهي لغة "مصدر قرأ الكتاب يقرأه قراءة وقرانا :تتبع كلماته ذكرا و نطقا بها) "...[20]

تندرج القراءة ضمن الأهداف الأساسية للمدرسة فهي لا تعبر عن سلوك فق بل تتعداه الى كل النشاطات المدرسية دون استثناء

و القراءة في رأي كثير من المفكرين عملية علية تقوم على تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق البصر ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة [21]

وعموما فالقراءة عملية يتم من خلالها ربط الرموز الكتابية بقيمتها الصوتيـــــــة و الدلالية فهي إذن عملية فزيولوجية معقدة "[22]

Joel gouhيرى بان سلوك القراءة عبارة عن مركبتين هما التعرف على الكلمات المكتوبة و الفهم فهما ضروريتان لاكتساب الطفل إمكانية التعرف على الكلمات كخطوة أولى لفهم ما يقرؤه بعد ذلك

2- تطور مفهوم القراءة

ظل مفهوم القراءة محصورا في حدود الإدراك البصري للرموز المكتوية والتعرف عليها ونطقها وكان معيار القراءة الجيدة سلامة الأداء ونتيجة للبحوث التربوية تطور هذا المفهومُ "وأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية هدفها الفهم . ثم توالى هذا التطور الى التفاعل مع النص المقروء وكذلك توظيف المقروء والإفادة به في مواقف أخرى

-3- مراحل فعل القراءة :
تختلف اللغة المنطوقة عن اللغة المكتوبة اختلافا جدريا ، وهذا ما يجعل من القراءة عملية معقدة لذلك فهي تتطلب من المتعلم أن ينخرط فيها بنشاط و فاعلية فهي جملة من أفعـــــال التركيز و التتبع و الفحص لنقط مختلفة على سطح النص .لأجل ذلك فان تعليم القراءة يشترط اعتبار البنيات و المعلومات السابقة التي يتوفر عليها القارئ [23] فتجده يبدل جهـــــودا ذهنيـــــة و فزيولوجية نلخصها في ما يلي [23]

أ –التعرف:

يبدأ بالرؤية وتتم كالتالي:
-النظر الى الرمز المكتوب الذي يعكسه الضوء المسلط على الصفحة الى العين.
-نقل العصب البصري للرسالة الى باحة الأبصار في الدماغ فتثير هذه الرسالة في ذهن القاريء أمرين أولهما الصورة السمعية للرموز المكتوبة وثانيهما المعنى المرتبط بهذه الرموز .
ب –النطق:
وهو إخراج الحروف من مخارجها وهذه العملية تضطلع فيها أعضاء النطق بتوجيه من الجهاز العصبي .

ج - الفهم:القرائي

وتقوم هذه العملية على أساس :
التذكر :وهو استحضار لمعاني الكلمات المقروءة التي سبق للقاري ء أن تعرف عليها واستعملها في مواقف مشابهة.
اكتشاف التفاصيل واختزالها..
فهم المعاني الكامنة وراء السطور.
وضع فرضيات لفهم المقروء.
الربط بين الكلمات الجديدة.
4 -أهمية القراءة في الثالثة: المرحلة الابتدائية في السنة 3 إبتدائي
من أهم أهداف تدريس اللغة العربية بالمدرسة الإبتدائية :تعليم التلاميذ القراءة و الكتابة .وذلك لما للقراءة من أهمية و تطبيقات في الحياة اليومية ("دون أن ننسى أن جميع المواد المدرسية بالابتدائي تستعمل اللغة العربية كأداة تواصل مع التلاميذ -باستثناء اللغة الفرنسية -فالمتعلم الذي يعاني من ضعف في القراءة

لن يكون قادرا على متابعة الدروس في جميع المواد وهو بذلك يكون مهددا بالفشل في مساره الدراسي .
من جهة اخرى فالقراءة في نظر التربوين مقياس لما تعلمه المتعلم في مساره الدراسي ،وكما أن المعلمين ينظرون الى التلميذ الذي يعاني من صعوبة قرائية بأنه كسول غبي.لا يحب الدراسة ... وهذا ما يدفعنا الى التساؤل التالي ما هي مظاهر الصعوبات القرائية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ولماذا السنة الثالثة بالتحديد ؟

5- مظاهرالصعوبات القرائية لدى التلاميذ الثالثة ابتدائي

لعل أهم ما يخشاه معلم التعليم الابتدائي أثناء قيامه بتكليف أحد التلاميذ بالقراءة، هو أن يكون هذا الأخير يعاني من مشكل الصعوبات القرائية ، لكون هذه الفئة من التلاميذ تستهلك وقت الحصة و تحرم باقي التلاميذ من القراءة ، علما أن حصص القراءة لا تزيد عن 30دقيقة للحصة الواحدة قراءة مرتين في الاسبوع مطالعة تعتمد على القراءة مرة في الاسبوع

5-أهم أنواع الصعوبات القرائية التي يعاني منها التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

5 -1بطء وثيرة القراءة وانعدام الطلاقة فيها:

وثيرة القراءة هي السرعة التي يفك بها القارئ الرموز المكتوبة و يحولها إلى رموز صوتيـــة و تقاس هذه الوثيرة بعدد المقاطع المقروءة في الدقيقة و تتفاوت سرعة القراءة و وتيرتها حسب الأفراد، فقد يتراوح عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الواحدة بين خمسين و مائة كلمة إذا كانت القراءة مقطعية قائمة على التهجي، و قد يصل عدد الكلمات المقروءة إلى تسع مائة كلمة/الدقيقة إذا كانت القراءة بصرية لأن هذا النوع من القراءة يتسم باتساع المجال البصري الذي يشتملـــه و باستباق الكلمات و قلة التراجعات .فبطء هذه الوثيرة لذا التلاميذ السنة الثالثة ,راجع إلى إعتمادهم على القراءة المقطعية للنصوص و الجمل، فتجدهم يتتبعون كلمات و حروف النصوص بالأصبع ثم ينطقون بها :إنها طريقة ميكانيكية مقبولة بالنسبة لتلميذ السنة الأولى ابتدائي الذي ما يزال في طور استكمال مهاراته القرائية إلا أنها غير مقبولة لدى تلاميذ الثالثة اللذين مروا عبر أربع سنوات باحتساب السنة التحضيرية من التعليم و الاحتكاك باللغة المكتوبة و هكذا تخلق لدى التلاميذ صعوبة]مشكل [بطء القراءة.
إن أهم ما يمكن استنتاجه في هذا السياق، هو أن الاحتفاظ بهذه الطريقة في القراءة ناتج عن عدم تدريس القراءة كوحدة متكاملة .

5-2- الصعوبات الصوتية

العنصر اللغوي، فأغلب المعلمين يركزون على القراءة من الجانب اللغوي لكن مهارة القراءة لا تعطى لها أية أهمية
اللغة كل متكامل فالجانب الصوتي يكمل الجانب الترتيبي و النحوي و الصرفي...، فالخطأ في أحد هذه المكونات هو خطأ في اللغة ذاتها، فقد لاحظت أثناء وجودي في أقسام المستوى الثالثة إن التلاميذ تعترضهم مجموعة من الصعوبات القرائية التي تمس الجانب الصوتي للغة العربية ، و من أمثلة هذه الصعوبات :تقارب مخارج بعض الأصوات كالسين و الزاي و هي ظاهرة و تشكل عقبة كبرى لدى المتعلم فينتج عنها عدم القدرة على النطق الجيد للكلمات نجد أيضا عدم التمييز بين الحركات صوتيا كأن ينطق الضمة فتحة و الكسرة ضمة .كما يخلط بعض المتعلمون بين التنوين بالرفع و تنوين الفتـــــــح و الكسر هناك مشكل آخر -و هو مرتبط بنظام اللغة العربية -هو الحروف التي تكتب و لا تنطق و مثل ذلك" :جمعوا "و ينطق الألف الساكن في آخر الكلمة على أنه حرف مد.

3-5 صعوبة فهم الكلمات و الجمل :

الفهم من الأهداف الأساسية لعملية القراءة لأنها ليست غاية فى حد ذاتها إذا لم تنتقل الى مستوى توظيف الأفكار
فالفهم فى القراءة هو الوسيط الصحيح بين الرموز الكتابية و المعاني المناسبة لها .ولا يتم ذلك إلا بتنظيم الأفكار المقروءة و اختبار الدلالة المناسبة لكل كلمة داخل السياق و القدرة على استنتاج و تقويم المقروء
و الواقع أن بعض تلاميذ السنة الثالثة يعانون من مشكل صعوبة فهم المقروء فهم فقراء من ناحية المكتسبات اللغوية كالمعجم و التراكيب اللغوية الخاصة باللغة العربية الفصحى. المتعلم غير قادر على فهم المقروء حتى ولو كانت قراءة المتعلم صحيحة.
كما لوحظ في حصص القراءة ان التلميذ يقرا جملة \جملة أو كلمة \كلمة فعندما يخطى أو أحيانا بدون أخطاء لا يفهم مضمون الجملة أو الكلمة أو يفهمها بشكل خاطئ نتيجة لربطه للمفهوم بالخبرة السابقة أن التلاميذ في أغلب هذه الحالات عند مواجهتهم لهذا النوع من الصعوبات يستعينون بالكتاب المدرسي خاصة بالصور و الرسومات.بجانب النص
وهذا ما يؤكد أن القراءة قدرة على الفهم مشروط باستعمال الحواس و العقل والعاطفة فهي ليست استقبال النصوص القرائية فحسب و إنما في فعل الاشتقاق وتحليل وتقويم تبرز خلاله فاعلية التلميذ من حيث استخراج الفكرة العامة والأفكار الجزئية و التعبير عن النص بأسلوبه الخاص وكما أن التلميذ الذي

يعاني مشكل في القراءة فانه يلجا لحفظ النصوص القرائية و غالبا تكون بغير فهم و هذه الظاهرة منتشرة بشكل كبير في السنة الثالثة ابتدائي.

وهذا ما يعتقد المعلمين بان التلاميذ يعرفون القراءة و لكن لا يستطيعون استخراج الأفكار العامة و الجزئية بالإضافة الى القيمة من النص وهذا ما يعتبر صعوبة في القراءة بالنظر الى تطور مفهوم القراءة وتعريف الصعوبة القرائية [24].

5- 3 صعوبة مراعاة علامات الوقف

كل متعلم له إحتكاك بالقراءة يعرف تمام المعرفة أن لعلامات الوقف أهمية كبرى في عملية القراءة فهي أهم وسيلة تنظم عمل القراءة وتعطي معنى للمقروء .فبدون هذه العلامات يبقى النص عقيما، لأنها تتحكم في مستويات النبر حيث تفرض من بعض العلامات كعلامة التعجب وعلامة الإستفهام مستوى آخر من النبر للجمل والكلمات.

غير أن بعض التلاميذ في المدرسة الابتدائية لا يحترمون علامات الوقف،فيسترسلون في القراءة ؛مما

يتعب أجهزتهم التنفسية خاصة وان هذه الأخيرة ضعيفة وفي طور النمو.فنجد أن هؤلاء ينهون القراء ة وهم متعبون

أحيانا لا يعطي المتعلمون معنى لهذه العلامات فيقرؤون الجمل الاستفهامية و التعجبية لأنها جمل عادية فيفهمونها بشكل خاطئ على أنها جمل عادية ،ذلك إن معناها الكامل يرتكز على مستوى النبر الخاص بهذا النوع من الجمل.

ويلاحظ لدى هذه الفئة أحيانا أنهم يقرؤون بشكل متقطع ،وهذا سبب مباشر لعدم فهمهم لعلامات الوقف وعدم فهم المقروء فهما كاملا، فالتلاميذ يقفون –في هذه الحالة-عند كل علامة حتى علامات التعجب و الاستفهام ؛مما يعيق قراءتهم ويجعل من القراءة مطلبا صعبا وشيئا فشيئا يتحول الى تجنب المشاركة في النشاط القراءة.

وهذا ما يدفعنا الى التساؤل حول الأسباب المؤدية لصعوبات القرائية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟

6- الأسباب المؤدية لصعوبات القرائية :

الصعوبة القرائية لدى التلاميذ تتشكل من تظافر عدة أسباب وكذلك أنها مختلفة من تلميذ الى آخر

6 -1- أسباب التعليمية

يلجا المعلم الى تقسيم النص الى عدة أجزاء ليضمن مشاركة التلاميذ ،إلا أن الإشكال هنا هو أن التلاميذ لا يستفدون من النص كاملا بصفة فردية لأن التقسيم يحصر القراءات الجهرية في جزء قصير من النص .و أن منهاج اللغة العربية في السنة الثالثة إعتمد مقاربة التدرج في النصوص من الأقصر الى الأطول من البسيط الى المركب إعتماد على بيداغوجيا الكفاءات .غير أن التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات القرائية دائما في معاناة – غياب الدافعية المشاركة في القراءة لُلإحساس بالعجز مع تجنب المشاركة وغياب التشجيع من قبل المعلم الذي يتجنب إشراك التلاميذ الذين يعانون من مشاكل قرائية بحجة أنهم كسالى لا يحبون القراءة مع الرغبة من طرف المعلم لربح الوقت للان التلاميذ الضعفاء في القراءة كما يصفهم المعلمين يأخذ و أكبر وقت في الحصة .و تجنب المشاركة و الإجهاد في القراءة ضيق التنفس أثناء القراءة يتعرض للتوقيف من قبل المعلمة مع التوبيخ اللفظي كسول غبي .... وفي بعض الأحيان يتعرض للضرب . غياب التكوين للمعلمين على كيفية التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات قرائية طرق علاجية المتمركزة حول المتعلم وهذا ما نود التحقق منه من خلال استعمال التواصل غير اللفظي لما يتميز من تأثير على التحفيز على المشاركة مع تحسن في مفهوم الذات القرائي .

الاتجاه السلبي في العلاقة الانفعالية بين المعلم والتلميذ الذي يعاني من الصعوبة القرائية الرفض والتهميش والخوف من طرف التلميذ –الاتجاه السلبي نحو المعلمة ونحو المادة الدراسية(القراءة) بتفعيل الاتصال غير اللفظي يمكن أن يتحسن الاتجاه نحو المشاركة ونحو مفهوم الذات القرائي وارتفاع درجة التحصيل ومنه يكون أسلوب وقائي من الصعوبة في بداية ظهورها و هذا ما نأمل الوصول إليه من خلال بحثنا الحالي

6- 2 -أسباب نفسية

من أهم الأسباب الكامنة وراء مشكل الصعوبات القرائية؛ الأسباب النفسية، فالتلاميذ في

سن الطفولة إلا أنهم قد يحملون من تراكمات مرحلة ما قبل المدرسة بل و حتى في مرحلة الدراسة السنة الأولى والثانية تجعل من التلميذ لا يعطي إهتماما للمدرسة التمثلات الاجتماعية للمدرسة وللمعلمين فنجده

قلق يشعر بالملل والكسل وعدم الرغبة في المشاركة في النشاط القرائي ....من جهة أخرى فإن "بعض التلاميذ لا تتوفر لديهم الاستعدادات اللازمة للتقدم في القراءة و من هذه الاستعدادات :الذكاء و الانتباه و القدرة على التركيب

[7] و كما هو معلوم أن الإنسان متعدد الذكاء فالتلاميذ الذين لا يتوفرون على الذكاء اللغوي المخزون اللغوي يعانون بشكل كبير من هاذ ه الصعوبة . لان الانتباه فهو محور العملية التربوية فغيابه يعني غياب التلميذ و يصبح التعليم و التعلم بلا معنى لهذا .يجب على المعلم أن يعتمد على آليات التشجيع و الدعم والمساندة للتعلم من خلال العلاقة البيداغوجية وأهمها غير اللفظية الفاعلة وهذا ما نطمح لتأكد من تأثيره في الدراسة الحالية ، كما يعتبر مشكل عدم الثقة بالنفس و كذلك للعلاقة مع المعلم دورا في تحديد الصعوبة القرائية .فالتلميذ يخاف من المعلم و بمعنى أدق "من العقاب البدني و المعنوي الرفض و الفشل وعدم التقبل "... فهو خوف من المبادرة أو المشاركة في القراءة لأنه يدرك الصعوبة القرائية لذيه [25] و هذا يؤدي به إلى رفض المبادرة أو المشاركة في النشاط القرائي أو يظهر في التلعثم و السرعة في القراءة مع أخطاء أو البطء.. التوتر ولارتباك... والصعوبة في القراءة تكون لدى التلميذ اتجاهات سلبية نحو القراءة و معلم اللغة العربية والمدرسة . فالمتعلم التلميذ لا يعلم أنه يملك القدرة على قراءة نص بشكل جيد، و هذا ناتج عن عدم جعل التلميذ الذي يعاني من الصعوبة القرائية مركز العملية التعليمية من قبل المعلمة ولم يعمل على تشجيعه على المبادرة في القراءة فهو -أي المتعلم الذي يشكو من الصعوبات القرائية -يعتبر نفسه غير قادر على القراءة دون تصحيح المعلم لأخطائه-مفهوم ذات قرائي منخفض -. وهذا ما نهدف الوصول إليه في البحث الحالي وهو تحسين مفهوم الذات القرائي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبة قرائية من خلال التشجيع غير اللفظي كوقاية من تفاقم الظاهرة لديه مستقبلا

6- 2 – 1 الدافعية للقراءة :

إن التعلم في بداية الحياة المدرسية يعتمد بصورة كبيرة على القراءة و إن لثقة التلميذ في قدراته القرائية التي تتضح في الكفاءة المدركة في القراءة و الاتجاه الايجابي نحو القراءة تحدد دافعيته للقراءة [CHAMP]

الدافعية للقراءة هي رغبة التلميذ المستمرة في القراءة ، و استمتاعه بما يقوم بقرائته و يتصف بالمشاركة في الأنشطة القرائية و فعالية الذات المرتفعة WIGFIELD، و الدافعية للقراءة تكون داخلية و تظهر في رغبة التلميذ في الإشتراك في الانشطة القرائية سواء كان للنشاط قيمة خارجية أم لا و يتميز التلميذ ذو دافعية داخلية للقراءة بالنشاط و الحماس المرتفع و البحث المستمر عن الفرص للمشاركة في القراءة ، و يرى المعلمون أن هؤلاء التلاميذ يكونون أكثر إستقلال في التعلم عكس ذو دافعية منخفضة فهم بحاجة إلى الضغط الخارجي من قبل معلميهم أو أولياؤهم .

إن مراجعة الدراسات و البحوث التي إهتمت بالدافعية للقراءة ترى أنها تتأثر ببعض المتغيرات الشخصية و النفسية و المعرفية منها دافعية المشاركة و مفهوم الذات القرائي و التحصيل و الاتجاه نحو القراءة .

وكثيرا ما يقترن الميل بالدافعية و القدرة فالإنسان يتعلم إذا كانت لذيه رغبة أو ميل إلى التعلم و إذا كانت لذيه القدرة على التعلم و أتيحت له الفرصة للمشاركة و التعلم ، وقدم إليه المساندة و الدعم فيما يتعلم من قبل المعلمين و المحيطين .

و البحث عن القوة الدافعة التي تظهر في سلوك الفرد و توجيهه أمر أساسي لا بالنسبة لعملية التعلم وحدها و إنما لجميع مظاهر السلوك الإنساني التي لا يمكن معرفتها إلا إذا عرفنا الدوافع التي وراءها . و قد تنشأ هذه الدوافع عن حاجات النفسية و الإنفعالية و تفسير " الحاجة " الإهتمام بما يشعر به التلاميذ من رغبات و ميول و مشكلات .

و قد كان هذا هو الأساس الذي قامت عليه المناهج التعليمية في ظل الحركة التقدمية التي ظهرت في القرن 20 و التي نقلت مركز الإهتمام من المادة و الكتاب إلى المتعلم[36] و ما يعبر عنه من ميول و دوافع وحاجات يسعى التلميذ إلى تحقيقها .

ولكن هذه الحاجات و الدوافع لا توجد لدى الفرد بمعزل عن البيئة الطبيعية و الإجتماعية التي يعيش فيها و يتفاعل معها تفاعلا مستمرا تؤثر في دافعيته لتعلم و تحدد إتجاهه نحو المعلم و المادة الدراسية و إتجاهه نحو ذاته القرائية و هذا ما يحيلنا إلى التعريف بمفهوم الفرد عن ذاته القرائية.

6- 2-3 مفهوم الذات القرائي

يكون مفهوم الذات بناء هرميا متعدد المظاهر حيث يوجد مفهوم الذات في القمة ثم ينقسم بعد ذلك إلى مفاهيم ذات أكاديمية و غير أكاديمية و بناء على ذلك فإن مفاهيم الذات في المجالات الأكاديمية المختلفة " القراءة و الحساب و الكتابة ...و ما يهمنا في الدراسة الحالية مفهوم الذات القرائي .

يعرف مفهوم الذات بأنه ذلك التنظيم إدراكي المتضمن للخصائص و الصفات الإيجابية و السلبية التي يعتقد الفرد بأنه يتصف بها [40]

و يرى حامد زهران [41]" أن مفهوم الذات تكوين معرفي منظم و متعلم للمدركات الشعورية و التصورات و التقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد و

يعتبره تعريفا لذاته و يتكون من أفكار الفرد الذاتية المتسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية و تشمل التصورات و المدركات التي تحدد خصائص الذات "

و قد أوضحت الدراسات المختلفة أن مفهوم التلميذ عن ذاته و قدرته عامل أساسي في التنبؤ بتحصيله و هذا بالإضافة إلى أن مفهوم الذات الإيجابي يولد الثقة بالنفس ، و يعد من أهم السمات النفسية التي تعني الشعور بالقدرة و الكفاية في مواجهة كل الصعوبات [32]

ومن مظاهر مفهوم الذات الأكاديمي ما يطلق عليه مفهوم الذات القرائي

يعد مفهوم الذات القرائي أحد أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي و ناتج للعلاقات بين ثلاث مكونات هي الكفاءة المدركة في أداء المهام القرائية المختلفة و إدراك الأنشطة القرائية بصفة عامة على أساس سهولتها أو صعوبتها و المشاعر المختلفة تجاه المواقف القرائية و يتضح ذلك في المبادرة في المشاركة و المجهود المبدول في القراءة و يعد محددا مهما للقدرة القرائية لدى التلاميذ [34]

مما سبق يتضح أن مفهوم الذات يعتبر أحد أبعاد المهمة في الشخصية الانسانية ذات الأثر الكبير في في الدافعية للقراءة و دافعية التحصيل ، إذ أكد ميلر و ميس إلى وجود تأثير مباشر موجب لمفهوم الذات القرائية على الدافعية للقراءة و كذلك و جود تأثير مباشر و موجب للدافعية للقراءة على التحصيل .

و هدف بحث wifield إلى تعريف العلاقة بين الدافعية الداخلية و الخارجية للقراءة على التحصيل .

6- 3 -أسباب عضوية

القراءة فعل يتطلب من التلميذ الانخـــراط بجسده فيستعمل مجمـــوعة من الحـــــواس و الأعضاء، فإذا كانت حواسه سليمة تتم القراءة و إذا كانت عليلة انتهى به الأمر بالفشل و عدم القدرة على المتابعة و "الصحة العامة حيث ترتبط قدرة التلميذ على القراءة في غالب الأحيان بصحة العامة فالتلميذ الصحيح الجسم يستطيع مواصلة القراءة [26].
و أول الحواس العين فهي تلتقط الضوء المنعكس من الورقة فتكون الصورة مقلوبة ثم تنتقل إلى باحة الأبصار في الفص القفوي و هكذا فكل خلل قد يصيب هذه الأعضاء يؤثر على القراءة فقد "لوحظ أن التلاميذ ضعاف البصر يتأخرون عن زملائهم هنا يتوجب على المعلم الانتباه لهؤلاء و إحالتهم إلى متخصص لتصحيح نظرهم.

كما يتطلب فعل القراءة سلامة الجهاز العصبي و الذي يتضمن احد أعضاء الإنسان الحيوية و هو المخ، و هذا الأخير يعتبر مسير الفعل القرائي.

6 -4- أسباب أسرية تخص المقروئية الأسرية

بالإضافة إلى ما سبق هناك عدم إهتمام واضح من طرف التلاميذ بالقراءة نتيجة غياب أو قلة المقروئية في أسرهم أن التلميذ الذي يرى أبويه لا يقرؤن فهو لا يعير إهتمام للقراءة .علما أن للقراءة فائدة كبيرة في تحسين لغة المتعلمين لما لها من "علاقة شديدة بالمخزون اللغوي لتلاميذ وقلة هذا المحزون لدى التلميذ تؤخر قدرته على القراءة ،كما أن التلاميذ يتفاوتون في خبراتهم إختلاف بيئاتهم وظروفهم الاجتماعية .والمقروء دائما يفسر في ضوء الخبرات السابقة،ولهذا كان

للتلاميذ الذين يقل نصيبهم من هذه الخبرات اضعف من غيرهم في التحصيل الدراسي القرائي ومنه التحصيل العام لـلارتباط المواد الأخرى بالقراءة

ماهي الكفايات المستهدفة لحصة القراءة السنة الثالثة الابتدائي؟

7- الكفايات القرائية :

اعتماد على الإصلاحات التربوية المعتمدة على بيداغوجيا الكفايات

بدل بيداغوجيا الأهداف التي كان العمل بها منذ التسعينات ، و الكفاية كما يعرفها Xavier Rogers هي "إمكانية التعبئة بكيفية مستبطنة لمجموعة مدمجة من المواد)المعارف -المهارات (...-بهدف حل فئة من الوضعيات المشكلة .(و في إطار المقاربة بالكفايات كبيداغوجيا تؤطر تدريس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية حيث رصدت مجموعة من الكفايات النوعية لكل مادة دراسية و تتمثل الكفايات النوعية لمادة القراءة بالمرحلة الابتدائية في:المقاربة بالكفاءات –وزارة التربية الجزائرية-كتيب

-1قراءة الحروف العربية مع الحركات و المد و التنوين و الشدة ضمن معجم ثـــــابث و متحرك .

-2القراءة الكلية مع الفهم و مراعاة مخارج الحروف و علامات الوقف

-3قراءة نصوص بسيطة.قصص .نصوص تاريخية .....

-8 - ماهي القدرات التي يمتلكها التلميذ في السنة الثالثة ابتدائيٌ ؟

و إذا كانت االمرحلة الابتدائية تستهدف هذه الكفايات من خلال مجموعة من الحصص الموزعة حسب أيام الأسبوع مرتين :

- قدرة التلميذ على القراءة الصامتة و القراءة الجهرية المتسمة بجودة الآداء و

سلامـة النطق و تلوين الأصوات تبعا للأساليب المقروء مع الفهم فهما جيدا و استيعاب جوانبه الخطية.
-القدرة على الاستماع لما يقراه المتعلمون الآخرون قراءة جهرية مع فهمه.
-القدرة على تعرف و استعمال الخبرات المتعلمة في مواقف تعليمية أخرى مثل استغلالها في التعبير الكتابي أو في انجاز قصة أو في التعبير عن أفكار .
- قادرا عل استغلال ما يقراه في إثراء معارفه المعجمية و الارتفاع بمستوى التعبير لديه.
-قادرا على استخدام المنجد و البحث عن مدلول الكلمات.
-قادرا على استثمار النصوص المقروءة على مستويات التفكير و الأساليب و التـــــــراكيب و الصرف و التحويل و المعجم.
-القدرة على هيكلة فقرات النصوص بإبراز فقراتها

-القدرة على تحليل النصوص بإبراز فقراتها وتحديد الأفكار الرئيسية و الأساسية. القدرة من خلال النصوص القرائية على البحث عن المعلومات و المعارف المكملة بما يغني حصيلته اللغوية و المعرفية(-القدرة على قراءة و فهم نصوص غير النصوص المدرسية).
9 - ما هو دور المعلم إزاء هذه المشكلة الذي يعاني منها التلميذ؟

في الواقع توجد لذى عدد كبير من التلاميذ في المرحلة الابتدائية . يجد المعلم نفسه ملزما بالتخفيف من هذه الصعوبات لدى تلاميذه لان الكفايات التي يمتلكها التلميذ كما يلاحظ من خلال هذه الكفايا ت لمادة القراءة ينطلق من أساس رئيسي في تعليم القــراءة و هو مبدأ التدرج ذلك لان التلميذ لا يصبح قادرا متمكنا إلا بعد قطع أقسام دراسية ترتبط مراحلها بتدرجه في اكتساب اللغة من جهة و بتطور نموه العقلي من جهة أخرى فهناك كفايات يتطلب اكتسابها نضجا فكريا و رصيدا لغويا كافيا يؤهله للإدراك و الأشكال اللسانية للغة المكتوبة فالقراءة تساهم الى حد كبير في النضج الفكري كما تغني الرصيد اللغوي فتنميـــــــه و تهذبه و كلما توفر لتلميذ و رصيد لغوي كلما نمت قدرته القرائية. و صعوبة الوصول الى هذه الكفايات و امتلاكها لا يدركها إلا المتعلم أولا ثم المعلم لان القراءة تبدو لدى الأفراد الذين توفرت لهم الدراية بفك رموز اللغة المكتوبة و كأنها سلوك طبيعي لا يتطلب جهدا و لا يعتريه نعثر و من هنا يكون دور المعلم في التحفيز و الدعم والمساندة للمتعلم من خلال تقبل صعوبة التي يعاني منها التلميذ من خلال العلاقة الانفعالية الايجابية التي تحسن الاتجاه نحو المعلم ونحو القراءة . يستنتج البعض انه يكفي أن نجعل التلميذ في وضعية تستدعي القراءة ليتأتى له ذلك بعد الانتقال من الافتراض الى الاستنتاج و ضبط الآليات المتحكمة في الكتابة

و ليقبل على القراءة بكل دافعية و فعالية الى تعلم القراءة لا تستند الى اسس علمية و لا تخلو من خطورة على المستوى البيداغوجي" ضرورة تكوين المعلمين في برامج تعليم صعوبات اللأكاديمية [27]-

-تقابل المقاطع الحرفية)حرف -حركة (مع الوحدات الصوتية التي تتالف منها الكلمات.

-الضوابط التركيبية و الصرفية المتحكمة في بناء الجمل.

معلمة متمركزة حول شخصية المتعلم الفعلية بدل أن تكون متمركزة حول شخصية افتراضية ،سيصبح المعلم اكتر منظما لعمله بشكل يراعي فيه حاجيات كل تلميذ[28].

فالمعلم يواجه مجموعة من المتعلمين على مستوى القسم يعانون مشكل الصعوبات القرائية.فالعلم بهذه الصعوبة من قبل المعلم الذي يعتبر التلميذ محور العملية التعليمية بما يحمله من خصائص اتجاهات ميولات وكذلك صعوباته الدراسية، سيجعله مركز اهتمامه بالتشجيع اللفظي وخاصة غير اللفظي بحيث لا يضع التلاميذ الذين يعانون الصعوبة القرائية في المقاعد الخلفية لنسيانهم وإهمالهم كما كان في السابق بل على العكس قد يضعهم في المقاعد الأمامية ويقوم على إشراكهم في القراءة مع تقديم الدعم اللفظي وغير اللفظي المشجع على المبادرة دون خوف من العقاب المادي والمعنوي ، وبذلك يخلق تواصلا فعال وتقبل داعما للتلميذ على تجاوز صعوبته حيث أثبتت brophy1981 انه في المراحل التعليمية الاولى توجد علاقة بين معدل التشجيع ومكافأة الاستجابات الصحيحة و التحصيل الدراسي [29]

10 - أهمية البيداغوجيا الفارقية في العملية التعليمية

البيداغوجيا_الفارقية تكمن أهميتها في مجال التعليم في الفروق الفردية الذي تنبع من طبيعة الاختلاف ونوعه في الاستيعاب والقدرات التحصيلية والأدائية و النفسية و التواصلية للمتعلم، وهو اختلاف طبيعي و مكتسب في آن واحد؛ فالطبيعي يعود إلى طبيعة وبنية الفرد البيولوجية في حين المكتسب من الفروق الفردية يعود إلى التنشئة الاجتماعية

ومنه الفروق الفردية طبيعية في التعليم، بل تم استحضارها مع نظريات التربية الحديثة، وأصبحت جزءا من الأداء التعليمي لا يمكن الاستغناء عنها في التحصيل ، كما أنها مكون من مكونات نظريات علم النفس المعرفي .ومفهوم من

مفاهيم التدريس بالكفايات لهذا كان من الضروري إعتماد هذه البيداغوجيا_ نظريا وتطبيقيا في الميدان المدرسي ، حيث نلمس الفروق الفردية في جماعة القسم فهذا يكتسب الكفاءات والمهارات بوثيرة أسرع من الآخر، وذاك يبدي رغبة ودافعية للتعلم ودافعية للمشاركة في النشاطات المدرسية إلى تعلم مادة محددة مقابل نفور الآخر منها؛ وبالتالي حتى نحقق تعلما متوازنا يراعي كل متعلم على حدة أو على الأقل يراعي مجموعة من المتعلمين على حدة [27] كالذين يعانون من مشاكل دراسية لابد من أن نوظف مبادئ البيداغوجيا_الفارقية . وعليه فإن أهمية هذه البيداغوجيا_تنبع من مراعاتها لقدرات وكفاءات كل متعلم على حدة وتسير وفق حالته الفردية،[28] فهي بمفهوم آخر عبارة عن تعليم يستحضر المتعلم كتميز داخل الجماعة يتكامل معها بخصوصياته النفسية و التعليمية و البيولوجية والاجتماعية ..[29].

النظر إلى الفروق الفردية بين المتعلمين على أساس كونها أمرا طبيعيا، وهي تشمل جميع نواحي الشخصيةو النفسية و التعليمية . فكما يلاحظ اختلاف في الوزن والطول...، فيجب ألا يستغرب المعلمين وجود الفروق الفردية في الكفاءات والاستعدادات العقلية، وفي الميول والدوافع والاتجاهات نحوالذات ونحو

بيد أنه يمكن التحكم في العوامل المكتسبة بإخضاعها للتغيير والتعديل. وهو ما يحمل المعلمين التميز بين المتعلمين كل حسب مستواه كفاءاته وقدراته وميوله واتجاهاته وبما يساعده على النمو و التحصيل الجيد.[30]
إن وجود الفروق الفردية من الخصائص الهامة لتحسين التعلم و التعليم وبما يحقق لهما الأهداف والغايات المشتركة في الحياة
من أهم واجبات المعلمين التعرف على الفروق الفردية لدى المتعلمين واكتشافها أثناء التعليم لابد من تحديد طبيعة الفروق الفردية ، وكيفية قياسها بغية مراعاة قدرات وإمكانيات واستعدادات المتعلمين المتنوعة في البرامج ومناهج التعليم والتربية

-10 - 1 تعريف البيداغوجيا الفارقية:

هناك عديد من التعاريف البيداغوجيا نورد منها تعريف لوي لوقران LOUIS LEGRAND: إستخدم هذا المفهوم للأول مرة سنة 1973 كمحاولة لتطبيق مجلوبات علم النفس الفارقي ، وذلك من منظور علم النفس التربوي ويتمثل ذلك في البحث عن أليات جديدة في التعليم

تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين يعرف "البيداغوجيا الفارقية هي تمشي تربوي يستخدم مجموعة من الوسائل التعليمية التعلمية قصد مساعدة التلاميذ المتخلفين في العمر و القدرات و السلوكات و المنتمين إلى قسم واحد على الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف " [31]

نلاحظ في هذا التعريف أن الأهداف المشتركة بين كافة تلاميذ القسم الواحد و إنما المتغيرات تتصل بالطرق و الأساليب المعتمدة من قبل المعلم لتمكين كل التلاميذ حسب إختلافاتهم النفسية و المعرفية من تحقيقها

تعريف فليب مريو PHILIPPE MEIRIEEU يقترح مريو على المعلمين أسلوبين يتفق كلاهما مع مبادئ البيداغوجيا الفارقية و يتمثل ألأول في ضبط هدف واحد لمجموعة القسم مع إتباع تمشيات مختلفة تفضي كلها إلى نفس الهدف .

و يمثل الأسلوب الثاني في تشخيص الصعوبات الدراسية عند كل تلميذ و ضبط الأهداف مختلفة طبقا لكل تلميذ من خلال ملاحظة أخطائه [31]

ـتعريف " هيلينا برمسكي إجراءات وعمليات تهدف إلى جعل التعليم متكيفا مع الفروق الفردية بين المتعلمين قصد جعلهم يتحكمون في الأهداف "وهذا التعريف هو تقني يركز على الإجراءات والعمليات،[32].
" تعريف البيداغوجيا الفارقية هي بيداغوجيا المسارات تسمح بإطار مرن؛ حيث التعلمات متنوعة وواضحة من أجل أن يكتسب المتعلمون المعرفة أو الفعل وفق مساراتهم الخاصة [33]

وهذا التعريف هو أكثر توسعا وشمولية من الأول، حيث تعلق بالمسار التعلمي الفردي للمتعلم المبني على معطيات ذاتية وخارجية وعلى المتغيرات الفردية، كما يقوم حيثيات التعلمات التي تقوم بدورها على المعرفة ومعرفة الفعل بما فيها التقنيات

وهي بهذه التعريفات السابقة :البيداغوجيا الفارقية ليست بنظرية جديدة في التربية أو طريقة خاصة في التعليم بل تتمثل في الأخد بعين الإعتبار خصائص التلاميذ النفسية و العقلية و النمائية و الدراسية للمتعلمين من جهة و الكفاءات المستهدفة من المادة الدراسية .
أي أنها بيداغوجيا متنوعة تطرح مسارات تعلمية تستحضر خصوصيات كل متعلم، تتنافى بهذا الاستحضار مع قولة التوحيد في أداء العمل بنفس الإيقاع

والوثيرة، وفي نفس المدة الزمانية، وبنفس الطريقة...
ـ بيداغوجيا مجددة لشروط التعلم ؛ لفتحها أقصى أبواب ومنافذ لأقصى عدد من المتعلمين "[35]
إجرائيا يمكن تعريف البيداغوجيا الفارقيةعلى :أنها
البيداغوجيا التي تهتم بالفروق الفردية ضمن سيرورة التعلم وتعمل على تحقيق التعلم حسب تلك الفروق وهي وفق هذا التعريف تقوم
ـ الفروق الفردية المتنوعة التي تمس شخصية المتعلم. ـ سيرورة التعلم

ـ تحقق التعلم عند المتعلم حسب معطياته الفردية
ـ " مقاربة تربوية تكون فيها الأنشطة التعليمية وإيقاعاتها مبنية على أساس الفروق والاختلافات التي قد يبرزها المتعلمون في وضعية التعلم .وقد تكون هذه الفروق معرفية أو نفسية اجتماعية وبذلك فهي بيداغوجيا تشكل إطارا تربويا مرنا وقابلا للتغيير حسب خصوصيات المتعلمين ومواصفاتهم[33]

-10 – 2 أنواع البيداغوجيا القائمة على الفروق والاختلاف

يميز التربويون بين ثلاثة أنواع من البيداغوجيا التي تقوم على الاختلاف والفروق الموجودة بين المتعلمين كالتالي:

-10- 1البيداغوجيا التنويعية : pédagogie variée

أنها تعتمد على أنشطة تتنوع من فترة إلى أخرى ومن حصة إلى أخرى. وتبعا لهذه المقاربة، فإن الدرس أو الهدف التربوي يقدم باعتماد تقنية ما، ثم يقدم بعد ذلك، الدرس أو الهدف التربوي بتقنية أخرى، وهكذا.

10 -2 بيداغوجيا المداخل المتعددة:pédagogie diversifiée

وهي التي يقدم فيها نفس الدرس ويحقق نفس الهدف التربوي باستعمال تقنيات مختلفة بكيفية متزامنة

10-3البيداغوجيا الفارقية:pédagogie différenciée

وهي المقاربة التي تشمل، بالإضافة إلى الممارستين الأوليين، على التنويع في محتويات التعلم؛ أي أن هذه البيداغوجيا لا تحاول فقط التنويع في التقنيات والوسائل عبر الزمان أو لتحقيق الهدف نفسه في وقت واحد، وإنما تسعى كذلك إلى تنويع محتويات التعلم داخل القسم ومن ثمة فإنها مقاربة تعتمد على التنويع في الطرائق وفي المحتوى معا .

11لماذا البيداغوجيا الفارقية؟

سؤال مهم خصوصا في ظل التدريس بالكفايات، حيث نجد هذه البيداغوجيا_تغطي الفروق بين المتعلمين في التعلم؛ خاصة مع وجود تباين بين تلاميذ القسم من ناحية الخصائص النفسية و الفزيولوجية والاجتماعية والخصائص التعليمية، فهي معنية بوضع الفروق الفردية في قلب العملية التعليمية التعلمية من ناحية الأدائية والتحصيلية، ومن ناحية أنشطة التعلم التي تراعي إمكانيات كل متعلم على حدة، وهي بذلك تحاول الحد من ظاهرة الفشل الدراسي وتعمل على نجاح المتعلم حسب معطيات كل حالة وإيقاعات تعلمها.. بل تدخل الدعم للمتعلم على تخطي صعوباته الدراسية
فالبيداغوجيا الفارقية_هي التي تضع كل متعلم في وضعيته المناسبة لتعلمه الجيد، وفي ظلها نجد كل يتعامل مع المعرفة والقيم والمهارات حسب طاقته وجهده وزمانه .. ومنه فإن الكفايات تركز عليها كثيرا في تحققها عند المتعلم

كما نجدها تمكن المتعلم من معرفة قدراته الخاصة ومميزاته الشخصية وسبل توظيفها في تعلمه لتحويلها إلى كفايات خاصة به قابلة للتوظيف في وضعيات أخرى بجانب تحفيزو تشجيع المتعلم على التعلم الذاتي انطلاقا من ثقته في قدراته ومهاراته وكفاياته ومعرفته وقيمه وسلوكه التي تؤهله للاندماج في الوضعية التعليمية ، بما يضمن استقلاليته وتميزه في هذا الكل.. ذلك أن التعليم الجيد هو الذي يتحول إلى تعلم ذاتي حسب الاتجاه التربوي الجديد في التربية والتعليم، الذي يؤمن بأن المتعلم الذي يعلم نفسه بنفسه في ظل توجيه ومساعدة و تحفيز المعلم ، هو أحسن تعلما وأداء من المتعلم الذي يعتمد كلية على المعلم حيث إن أداء المتعلم بنفسه لما يريد أن يتعلم بنشاطاته الدراسية التي تعتمد المشاركة و المبادرة يساعد على التعلم وتخطي صعوباته الدراسية

11 – 1 - بعض أهداف البيداغوجيا الفارقية

تسعى البيداغوجيا الفارقية إلى تحقيق جملة من الأهداف والأساسيات عند المتعلم كما في الممارسة التعليمية التعلمية؛ نذكر منها على سبيل المثال تحقيق الاستقلال الذاتي للمتعلم :مبادرة وقرارا وممارسة، من خلال وضع قدراته كفاءاته و حاجاته في الحسبان التعليمي، والانطلاق منها في تعلماته وأداءه، مما يؤدي بالمتعلم إلى الثقة بالنفس و بالقدرات التعليمية و التي هي أساس تعلمه ومشاركاته في النشاطات المدرسية واتخاذ القرارات المناسبة للمشكلات التي تعترضه في التعلم - فالبيداغوجيا الفارقية تمكن من التقويم الذاتي الذي يسمح له بالتعرف على حقيقة إمكانياته العقلية و والأدائية والسلوكية.. والتعرف على ما تحقق لديه من الكفايات والقدرات والمهارات .. وما لم يتحقق منها لديه، حيث يعمل في إطار التعلمات والمناشط الفارقية على تحقيقها والتمكن منها، كما تمكنه من تقدير مسؤولية تعلمه. فهي بهذا ذات طابع تجديدي مستمر يضع المتعلم مركز العملية وقدرات وكفايات وسلوكات مناسبة لخصائصه النفسية و التعلمية ، لينمو بصورة طبيعية نحو تحقيق ذاته واستقلاليتها عن طريق خبرته وتجربته الذاتية في التعلم.

- تحقيق التفاعل الاجتماعي والتواصل البينيفي جماعة القسم انطلاقا من الطبيعة الاجتماعية له، بالإضافة إلى شروط والحاجات الإنسانية في. فالبيداغوجيا الفارقية تسمح للمتعلم بالتفاعل مع أعضاء جماعة القسم، في إطار أداء التعلمات ، فهي تحقق للجميع الإحساس بذواتهم المستقلة المتضامنة في الكل، والتعاطي الجماعي للتعلمات من منطلق تكامل المتعلمين في تحقيق الأهداف المتوخاة من التعلم. مما يسمح لهم بتطوير كفاءاتهم ومكتسباتهم ..من خلال المشاركة في النشاطات المدرسية . فهي من وجهة نظر علم الاتصال تعد منبع التواصل بين المعلم و المتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم وبذلك تصبح منظومة قادرة على التفاعل التربوي الجيد الذي يحقق جو نفسي مساعد على تحفيز المشاركات و المبادرات في النشاطات الدراسية لكل المتعلمين مهما كانت قدراتهم التعليمية .

والبيداغوجيا الفارقية منوط بها تحريك العلاقات الاجتماعية والتواصل بين أفراد جماعة القسم، لأنها ذات طابع تعاوني اجتماعي منفتح، تستفيد فيه من طبع المتعلم الاجتماعي، الذي هو في حاجة ماسة إلى التعاون والتشارك في بناء المعارف، وفي إنجاز الأداءات التعلمية من خلال التفاعل الفكري والمهاراتي والعلمي والعملي.. وبالتالي هذه البيداغوجيا هي بيداغوجيا اجتماعية تفاعلية.

ـ تفعيل العلاقة بين أطراف العملية التعليمية أيبين المثلث التعليمي (معلم، المتعلم، المادة انطلاقا من كون المتعلم ذات عارفة مرتبطة بطرفي الفعل التعليمي: المعلم والمادة. فالعلاقة بين المتعلم والمعلم تتميز في ظل هذه البيداغوجيا بخصوصية تقدير

المعلم لذات واحترام شخصية المتعلم محورا لفعل التعليم، وتقدير المتعلم للمعلم من منطلق أن هذا الأخير هو محرك فعل التعليم إلى فعل التعلم اتجاه المتعلم، وبذلك يدخل الاثنين في علاقة مشتركة تتوخى تحقيق التعليم والتعلم في أفق وظيفة المؤسسة التعليمية. وهي تولد مجموعة من الروابط النفسية والعلاقات الإنسانية متشبعة بالانفعالات والأحاسيس المختلفة التي توطد تلك العلاقات أو توترها.[36]
وأما العلاقة بين المتعلم ذاتا ومادة الدراسة موضوعا للتعلم، فتنحو إما نحو المسافة بين الذات والموضوع أو إما نحو الإسقاط والتفاعل بين الذات والموضوع.[36] لكن في المدرسة الابتدائية كثيرا ما لا توجد تلك المسافة الفارقة بين الذات والموضوع ما يوجد التلاحم بين ذات المتعلم والموضوع، في منحى فتح آفاق جديدة أمام الفهم، وأمام إجرائية وإن عد هذا التلاحم عند بعض المفكرين عائقا معرفيا ينحو نحو إسقاط الذات على الموضوع[37].
والبيداغوجيا الفارقية تولد ذلك التلاحم من خلال خلق الموضوع المناسب للمتعلم المناسب وفق وتيرة التعلم الذاتية لكل متعلم أو مجموعة من المتعلمين. فهي بهذا تعد محركا رئيسا للمثلث التعليمي. وتضمن للمتعلم أن يدرك الموضوع بالقدر الذي يتحرك إليه والاندماج التلقائي بين الفعل والانفعال حسب ميرلو بونتي (فالعالم ذو دلالة حركية بالنسبة للإنسان الطبيعي بينما يظل العالم ذا دلالة عقلية أو مجردة عندما يتتبع باهتمام وتأن بالغين صيرورة اندماج الفعل بالانفعال [38]
ـ تكييف التعلمات وفق الفروق الفردية بين المتعلمين في المناحي العقلية والجسمية والقدرات والكفايات والميولات والرغبات والاستعدادات.. حتى تحقق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم ومراعاة تعدد المستويات التعليمية داخل جماعة القسم انطلاقا من عدم تجانسها، وخلق التنوع فيها بناء على تنوعها الأصلي المبني على مكتسبات المتعلم السابقة؛ ذلك أن " النمو يتوقف على تعلمات الطفل السابقة والتعلم يتوقف على مستوى النمو الذي وصل إليه الطفل . "[37]

فالبيداغوجيا الفارقية في انطلاقها من الفروق الفردية تحقق الجهد والوقت والتكلفة الأقل، لأنها تراعي الخصائص النفسية و العقلية و الاجتماعية ... كل فرد أو مجموعة من الأفراد، وبذلك في بيداغوجيا هادفة دون هدر تعليمي .

11 – 2 - إعتبارات فارقية

إن البيداغوجيا الفارقية تعتمد على:

ـ تفاعل مكونات الفعل التعليمي التعلمي من جماعة القسم والمعلم والمعرفة والمؤسسة التعليمية انطلاقا من أداء كل مكون وظيفته المنوطة به ضمن هذا الفعل.

ـ عدم تجانس جماعة القسم انطلاقا من طبيعة الاختلاف الحاصل فيها في المناحي المختلفة. النفسية و العقلية و التعليمية و الاجتماعية ....

-عدم تكافؤ المعلمين في الأداء التعليمي انطلاقا من الاختلاف التكويني الأساسي ، ومن التكوين الذاتي، ومن الانتماء نفسي اجتماعي ثقافي .. ومن الممارسة والتجربة والخبرة الميدانية..

ـ المؤسسة التعليمية بنية اجتماعية قابلة للتوظيف في التنشئة الاجتماعية ضمن رسمية وظيفتها التعليمية والتكوينية، بمعنى الاعتماد عليها في التعليمية وفق الفروق الفردية لخلق نماذج معادة الإنتاج[39]..

ـ تفييء جماعة القسم على الأقل في مجموعات متنوعة إن لم تأخذ البيداغوجيا بالتعليم التفريدي، وتخصيص كل فئة بتعلمات محددة ومعينة ومعدة حسب معطيات كل مجموعة على حدة..

ـ طرق تنشيط المجموعات الكبرى والصغرى، وعلى البرمجة الدقيقة للتعلمات المبنية على المكتسبات المعرفية والمهارية والأدائية السابقة اتجاه التعلمات الجديدة..

المعلم منشطا وفاعلا في جماعة القسم، وقائدا لها، يمتاز بالتعاطي الجيد معها ضمن خلقه لمجال التفاعل والتواصل بين مكوناتها..

12 - ما هي الضروريات الأساسية لتفعيل البيداغوجيا الفارقية؟

لتفعيل البيداغوجيا الفارقية لابد من توفير شروط وظروف مناسبة يتمثل بعضها في:

ـ تحديد حاجيات كل متعلم أو كل مجموعة من المتعلمين، من خلال تقويم تشخيصي للتعلمات السابقة والمعرفة القائمة عن الموضوع المستهدف بالتدريس، وتشخيص الفروق الفردية بناء على ذلك، وإطلاع المتعلمين على ذلك بكل شفافية ووضوح مع إجراء مشاورات بينهم فيما يخص الموضوع المستهدف

ـ تدبير الوقت بمرونة مناسبة لكل متعلم أو مجموعة متعلمين، والابتعاد عن صلابة جدول الحصص التقليدي الذي كثيرا ما يعرقل التعلمات بحصرها في وقت محدد بصرامة ومقنن تشريعيا، يحاسب عن الإخلال به. فالفروق الفردية مبنية أصلا على إيقاعات للتعلم مختلفة ومتنوعة يجب استحضارها في الأداء الصفي مع اعتبار الوقت

بكل مرونة.
- طبيعة البيداغوجيا الفارقية القائمة على التعلمات التفريدية أو على التعلمات داخل مجموعات من المتعلمين، تتطلب التشاور والتحاور حول كيفية ومعايير وقيم وسلوكات التعلمات، والتعاطي مع مكونات الفعل التعليمي خاصة المعلم والتلاميذ والشركاء الفاعلين في المؤسسة المرتبطين بتلك التعلمات.
وهذه الطبيعة يقوم حولها جدل مفتعل في البداية نظرا أن جماعة الفعل لا تكون ردود أفعالها واحدة، بقدر ما تتسم بالمقاومة؛ التي تمتص عندما يتحاور ويتشاور حولها بكل مسؤولية وموضوعية.
ـ الإعداد الدقيق للأهداف المتوخاة بتحديد التعلمات وضبطها، وتحديد المسارات التعليمية التعلمية، ووضع التقويم بكل أنواعه المعروفة، وبناء أدواته

توفير شروط العمل في مجموعات

اعتماد التعليم القائم على فكرة الفروق الفردية باعتبار اختلاف المتعلمين و المتعلمات في نفس القسم بدل اعتماد التعلم القائم على فكرة المتعلم المتوسط بمعنى الانطلاق عن المتوسط الحسابي لا الانطلاق من المتوسط [40] وتركيز التعلم حوله و اعتبارا ان التلاميذ نسخ طبق الاصل مع فروق فردية تكاد لا تذكر كما هو حاصل في برامجنا التعليمية الحالية التي تدعو التجدد وماهي بجديدة ؟؟

ولتحديد الفروق الفردية لسهولة توظيفها و التعامل بهما و بناء على هذه المجموعات و معطيات تقويمها التشخيصي للأنشطة التعليمية و منه نكون قد انطلقنا من تعليمنا من الفروق الفردية المحصلة لدينا ..
- فقد بات الان على المعلمين ان يكونو مساعدين و مسهلين لعملية التعلم و التركيز في القسم منصبا على تحسن دافعية المشاركة في النشاطات الدراسية و تحفيز قدرة التلميذ على التعلم أي ان المعلمين من واجبهم تشجيع التلاميذ في القسم على التعلم الذي يكتسب التلميذ من خلاله معارفه بشكل طبيعي [39]

لضمان تواصل ايجابي وفعال متبادل بين المنشط و التلاميذ يجب ان يتقبل تباين التلاميذ من حيث الخصائص النفسية و الشخصية و التعليمية و العقلية عليه ان يتجه بهم نحو هدف معين التعلم و تحقيق الكفاءات المنتظرة من المادة الدراسية فيجعلهم على خلاف شخصياتهم مندمجين في الغملية التعليمية التعلمية بكل جدية و مسؤولية و مشاركة حيوية

خاتمة:

إن البيداغوجيا الفارقية من استحداثات التربوية التي تعتمد أساليب مبتكرة ومتجددة تهدف الى الرفع من من الكفاءات و القدرات التحصيلية للمتعلمين بعيدا عن العوائق و المشكلات الدراسية التعلمية، وتتسم بالطابع التجديدي، والطابع العلمي، والطابع النفس - الاجتماعي التعاوني التشاركي المستحضر لقدرات كل فرد على حدة، والذي يحس فيه المتعلم بالمسؤولية تجاه تعلماته، ويعمل المعلم على احترام الخصائص الفردية لكل متعلم و ستعمالها في تشجيعه على تحسين تعلمه .

إن التعليم الذي يعتمد المتعلم المتوسط والطرق التقليدية ينحصر شيئا فشيئا، ليفسح المجال للتعليم الذي يعتمد الطرق الحديثة التي أقرت بمركزية المتعلم في العملية التعليمية ودوره الفاعل و المشارك من خلال نشاطاته المدرسية مهما كان مستواه التعليمي و التحصيلي .أما للمعلم المكانة الهامة من حيث الدور المساعد و المشجع و الدافع و المنشط للمتعلم على تحصيل تعلماته بعيدا عن التلقين الذي أتبث فشله في تحقيق التعلم المستدام .

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

بهدف معرفة دور الإتصال غير اللفظي خلال نشاط القراءة وأثره في دافعية المشاركة و المبادرة في القراءة التخفيف من الصعوبة القرائية لدى التلميذ الذي يعاني من إنخفاض تحصيله في القراءة تحصيل علامات القراءة و كذلك أثره على مفهوم الذات القرائي ، وجب علينا إتباع العديد من الإجراءات الميدانية بهدف التأكيد من الفرضيات المصاغة، وذلك من خلال تحديد عينة البحث، أدوات القياس الحدود الزمنية والمكانية، واستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية وسنشرح كل ذلك كما يلي:

1-الدراسة الاستطلاعية: وصف الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية في مدارس ابتدائية بلعيد بلقاسم .عينوز عبد العزيز بمدينة عنابة بهدف جمع المعلومات والمعطيات الأولية وفق عدة خطوات:

* التعرف على مجتمع البحث عن قرب من خلال زيارة استطلاعية للمدارس، وحضور حصص قراءة للغة العربية خاصة للسنوات الثالثة ابتدائي، وملاحظة التلاميذ عن قرب ومدى إقبالهم على تعلم القراءة أي المشاركة أو تجنب المشاركة أو تهميش المعلمة للتلاميذ الذين يعانون من سوء تحصيل قرائي ومدى تواجدها بالمدرسة الابتدائية وبالأخص في بداية المرحلة التعليمية والغرض من كل ذلك تحديد أهم مؤشرات الدراسة خلال نشاطات القراءة.
* قمنا بحضور حصص اللغة العربية القراءة تجرى خلال الأسبوع بغرض فهم وملاحظة أهم السلوكات الاتصالية غير اللفظية و هل تقوم بها المعلمة أم لا ؟ أثناء النشاط القرائي والتي تهذف من خلاله إثارة دافعية المشاركة و مبادرة التلاميذ السنة الثالثة إبتدائي و خاصة الذين يعانون من تدني نقاط القراءة مع ملاحظة مشاركاتهم (مبادرة أو رد فعل على المعلمة.
* ملاحظة أثر استعمال المعلمة للإتصال غير اللفظي على تقبل المعلمة لتلاميذ الذين يعانون من مشكلة قرائية وهل تتحاشى الاتصال بهم
* أجرينا مجموعة من المقابلات مع معلمات التعليم الابتدائي لاستطلاع مدى فهمهم لصعوبة القراءة وهل لذيهم معرفة مسبقة حول الاتصال غير اللفظي التربوي و أثره المشجع على المشاركة في النشاطات المدرسية وتجنب التلميذ

القراءة و المبادرة وهل المعلمة تشرك التلميذ في القراءة مهما كان مستواه القرائي وفهم المبادرات الميدانية للتغلب عنها (إستثارة الدافعية للمشاركة في القراءة بأسلوب غير لفظي استراتيجيات تدريسية تعتمد على نشاط المتعلم كمبادر في التخلص من صعوبته القرائية ...)

* الإطلاع على السجلات المدرسية للتلاميذ بهدف التشخيص المبدئي لعينة الدراسة وضبط متغيراتها
* طلب من المعلمة تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبة قرائية في القسم لسنة ثالثة إبتدائي
* إجراء ملاحظة لجميع تلاميذ الأقسام السابقة وفق شبكة ملاحظة مركزين عن السلوك التلميذ بعدم الرغبة في المبادرة والمشاركة و ملاحظة المؤشرات الاتصال غير اللفظي التي تقوم به المعلمة وهل تطبقه أم لا ؟

.

2-1. أدوات الدراسة الاستطلاعية:

1-مقابلات مع المعلمات : وفق أسئلة المقابلة يقدم إليهم عن الصعوبة القرائية وجودها أسبابها كيفية التدخل من قبل المعلمة وهل الاتصال غير اللفظي المشجع يمكن من التخفيف من الصعوبة أو التخلص منها ومدى مشاركات التلميذ في النشاط القرائي

1حول مدى وجود الصعوبة القرائية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية.

2-حول مؤشرات الصعوبة من وجهة نظر المعلمات

3-حول تصورات المعلمات لأسباب الصعوبة القرائية في المرحلة الابتدائية.

4-حول كيف تتعامل المعلمات مع ذوي صعوبات القرائية .

5-حول هل الاتصال غير اللفظي مشجع على دافعية المشاركة في القراءة تعلم القراءة .

* إستمارة بيانات: طبقناها على التلاميذ الذين لديهم صعوبة قرائية
* بهدف ضبط العوامل الدخيلة المتعلقة بـ: المستوى الاقتصادي، الاجتماعي، الثقافي ودرجة تعليم الوالدين.

- الملاحظة: وفق شبكة ملاحظة من المعد خصيصا لدراسة الحالية لمؤشرات الإتصال غير اللفظي
- الدراسة الاستطلاعية:

* اجرينا الدراسة الاستطلاعية لبحثنا مدة 4 أسابيع بمعدل حضور حوالي6 حصص لغة عربية قراءة كل أسبوع لتحقيق الأغراض السابقة الذكر مدى تواجد الصعوبة القرائية كيف تتعامل معها المعلمة وهل تستعمل الاتصال غير اللفظي

التحليل الكمي للبيانات المقابلة مع التلاميذ .

* هل يقرأ والديك ؟ فكانت إجابة بلا 87.5%و 12.5%بنعم .
* هل تحب كتاب القراءة؟ فكانت الاجابة 62.2 %و37.5%بلا
* هل تقرأ نصوص في المنزل ؟ فكانت إجاباتهم 82% بلا و 18% بنعم .
* هل تبادر في المشاركة في القراءة في القسم لوحدك دون طلب من المعلمة؟ 70 % بلا و 30% نعم
* هل يشجعك إقتراب المعلمة منك على المشاركة ؟ 65.5 % نعم و 34.5% بلا.
* هل تحب أن تهتم معلمتك بقراءتك كأن تنظر إليك و تضع يدها على كتفك او يدك و أنت تقرأ النص فكانت الإجابات بنعم 70 % و 30 % بلا .

التحليل الكيفي للمقابلة مع التلاميذ

فيما يخص السؤال الأول أردت معرفة هل هناك مقروئية في المنزل التي تدفع بالمتعلم للقراءة و تخطي صعوبته القرائية مع التقدم في المستوى الدراسي و لكن كانت النتيجة سلبية وهذا طبيعي نتيجة لما يعنيه التلميذ من صعوبة في القراءة لأن الوسط الأسري غير مشجع على تعلم القراءة لما للوالدين من عزوف عن القراءة فإن الطفل في هذه المرحلة مازال تحث تأثير سلوكات الوالدين .

أما فيما يخص السؤال الثاتي حول القرائية في المنزل فكانت بنسبة كبيرة بلا وذلك لخصوصية التلاميذ الذين يعانون من مشاكل في القراءة فهم أكثر ميل لنشاطات غير مدرسية كإكثار من مشاهدة التلفاز مع عدم وعي الأسرة لخطورة الظاهرة أما فيما يخص كتاب القراءة وعلاقة التلميذ به فكن المعجبين أو المحبين لكتاب القراءة نسبة 37.5% ضئيلة مقارنة مع الذين لا يحبون كتاب القراءة و هدا ما يترجم عدم الرغبة في القراءة أو نتيجة الإتجاه السلبي نحو القراءة .أو لجوء بعض التلاميذ إلى حفظ النصوص دون فهم وهم في نظر المعلمة يقرؤون جيدا وليست لهم مشكلة أو أن كتاب القراءة لا يستثيرهم و لا يدفعهم للقراءة مع غياب التشجيع و الدعم من قبل المعلمة و الأسرة .

أما فيما يخص سؤال المبادرة بالقراءة في القسم دون الطلب من المعلمة فكانت الإجابة ب70 % بلا وهذا لتجنب المشاركة من قبل التلميذ الذي يعني صعوبة قرائية و خاصة في المرحلة الابتدائية لما يلاقي التلميذ من تهميش من قبل المعلمة

و كذلك السخرية من طرف المعلم و التعليقات الجارحة و المؤدية لنفسية التلميذ مما يفاقم عدم مشاركاته وهذا ما لاحظناه في الدراسة الاستطلاعية عزوف التلاميذ عن المشاركة و المبادرة الذاتية للقراءة وهذا ما يترجم العلاقة السلبية للتلميذ مع القراءة و منه إنعدام الدافعية للمشاركة مع غياب التقبل و التحفيز من طرف المعلمة للتلميذ الذي لديه مشكلة قرائية

أما فيما هل يشجعك إقتراب المعلمة منك على المشاركة فكانت النسبة متقاربة بين من يشجعه ومن لا يشجعه و دلك ما يترجم العلاقة الاتصالية بين التلاميذ و المعلمين في المرحلة الابتدائية وذلك بالتزام المعلمة للمكتب و السبورة بالاضافة إلى خوف التلميذ من أقتراب المعلمة نتيجة للدور التسلطي و العقاب المعنوي و المادي للدين يعانون صعوبة و هذا ما لوحظ فعلا في الدراسة الاستطلاعية .

أما فيما يخص سؤال هل تحب أن تهتم معلمتك بقراءتك وأن تشجعك من خلال النظر و الاتصال الحسي فكان إجابات التلاميذ بنسبة 60 % نعم و ذلك رغبة في العلاقة الجيدة التفاعلية التي تحسس التلميذ بالتقبل و الثقة و عدم الإحساس بالخوف من المعلمة و الإحساس بالتهديد من قبلها و من هنا فإن التلميذ يبحث عن جو نفسي ملائم لتعلمه و تقبل لصعوبة و محاولة تشجيعه من طرف المعلمة إذ أن خصوصية الطفل في هذه المرحلة تعتمد على الدافعية الخارجية للإرتباطها بالمرحلة العمرية -الطفولة -

وأن عدم اهتمام التلميذ وتجاهله للمشاركة في القراءة ، هي أهم مؤشر الاتجاه السلبي نحو المادة ، أو العلاقة الاتصالية السلبية بين المعلمة والتلميذ الذي يعاني صعوبة قرائية يتجنب وعدم المشاركة هي أهم ما يميز تلميذا لديه صعوبة بحيث علقت المعلمات بأنهم مهملون و لا يحضرون الدروس في المنزل

- إجابات المعلمات حول مدى تواجد الصعوبة القرائية و سبل تدخل المعلمة إزاء هذه المشكلة لقد إغتنمت فرصة تكويني لمعلمات المدرسة الإبتدائية بمدينة عنابة للعام الدراسي 2009 – 2010 قدمت لهمن الأسئلة التالية ثم إستبعاد المعلمين ذكور نتيجة عددهم الضئيل جدا في التعليم الإبتدائي و كان عددهن 40 معلمة .

السؤال الأول

هل يوجد في القسم من لديهم صعوبة قرائية ؟

كانت أجابات المعلمات بأنه يوجد من يعاني من هذه الصعوبة بنسبة 70% لا و 30 %نعم

أما فيما يخص السؤال الثاني
ماهي مؤشرات التي تميزين بها من يعاني نن مشكلة في القراءة
فكانت 85 % من الإجابات تخص إنخفاض العلامات في التقويم و 15 % لعدم المشاركة و تجنبها و عدم تحضير النص في المنزل.
السؤال الثالث
حسب رأيك ما هي الأسباب المؤدية للصعوبة القرائية ؟
فكانت إجابات المعلمات بنسبة 62 % بعدم مساعدة الإسرة للتلميذ في تعلم القراءة و تحضير النصوص في المنزل
28 % من المعلمات يرين بأن التلميذ كسول و خامل لا يحب المشاركة في القراءة
.
السؤال الرابع
في حال وجود المشكلة القرائية كيف تتدخلين ؟
فأجابت 50 % من المعلمات التأكيد على تحضير النصوص في المنزل مع التهديد في حالة عدم التحضير و 50% من المعلمات تغير أسلوب التعليم مع تقليل عدد التلاميذ في القسم
السؤال الخامس
هل الاتصال ترين بأن الاتصال غير اللفظي يمكن التلميذ من تخطي الصعوبة القرائية ؟
80%لا يساعد فكانت تبريراتهم بأن الاستراتيجيات التعليمية المطبقة في المدارس لا تهتم بالاتصال غير الفظي، وأنهم لا يستعملونه نظرا لنقص تكوينهم في استراتيجيات الاتصال التربوي بل يعتمدون على اتصال لفظي فقط

* التعليق:
* الصعوبة القرائية تظهر بمؤشرات تؤثر على تحصيل التلميذ، وعلى مشاركته في الأنشطة المدرسية، في المرحلة الابتدائية وأهم وعدم المشاركة في النشاطات الصفية، تكون مفهوم ذات قرائي سلبي
* الذي يحدد مفهوم الذات الأكاديمي لديه
* هذه الصعوبة وتجنب المبادرة في النشاط القرائي تحدد تحصيله القرائي و المتمثل في العلامات التي تقيم بها المعلمة تطور قرائته ومنه كفاءته القرائية وتقيم نجاحه أو رسوبه

1-4-2. شبكة الملاحظة:

أجرينا ملاحظتنا خلال الدراسة الاستطلاعية وفق شبكة ملاحظة مستمرة تدمج أهم مؤشرات الاتصال غير اللفظي خلال حصص القراءة (مدى تكرار المعلمة للاتصال غير اللفظي وفق كل تلميذ الذي يقوم بالقراءة ، ووفق نتائج شبكة الملاحظة أخذنا عددا من التلاميذ الذين ظهرت لديهم تجنب المشاركة و قراءتهم ضعيفة المؤشرات عدد مرات قليلة علاماتهم في القراءة أقل من 5 يكون تقيم المعلمة تقييم غير رسمي .
قمت بتعين ثلاث تلاميذ من خلال ملاحظاتي للقسم لا يبادرون في المشاركة في القراءة إلا بطلب من المعلم أي تكون قراءتهم كرد فعل على طلب المعلمة بحيث خلال 6 حصص لا يبادرون بالمشاركة فطلبت من المعلمة أن تقوم بالإقتراب من التلميذ مع لمس اليد ثم تطلب منه القراءة و هذه التجربة كانت للتلاميذ الثلاثة مع تسجيل عدد مرات التي وقع فيها الاتصال اللمسي و أن يكون في الحصة الواحدة يقرؤا التلاميذ 3
بعد 6 حصص كانت مشاركات التلميذ الأول كمبادر في المشاركة في القراءة 3 مرات و 3 مرات كرد فعل أي إستجابة لطلب المعلمة
مشاركات التلميذ الثاني كمبادر في المشاركة في القراءة 2 و 4 مرات كإستجابة لطلب المعلمة
مشاركات التلميذ الثالث كمبادر في المشاركة في القراءة 3 و 3 مرات كإستجابة لطلب المعلمة
عدد المرات التي قامت بها المعلمة بالإتصال اللمسي مع الاقتراب المكاني دون لمس اليد من التلاميذ الثلاثة
مع التلميذ الأول كان عدد المرات التلامس 9 مرات و إقتراب دون لمس اليد 5 مرات اتصال بصري يكون مقترن مع تلامس و عدم تلامس
مع التلميذ الثاني كان عدد مرات التلامس اتصال لمسي لمس اليد 11 مرة مع 3إقترابات دون لمس اليد
مع التلميذ الثالث كان عدد مرات التلامس لمس اليد 8 مرة مع 4 إقترابات دون لمس لليد

1- 5 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

إذن من خلال دراستنا الاستطلاعية والتي كانت بمثابة أساس للدراسة الميدانية الأساسية خلصنا إلى:

* اخترنا أهم مؤشرات الصعوبة القرائية التي تظهر في تجنب التلاميذ للقراءة و عدم المبادرة في المشاركة في القراءة بحيث قراءاتهم تكون كرد فعل لطلب المعلمة و تكون مفهوم ذات قرائي منخفض للتلميذ الذي تكون درجاته منخفضة على مقياس مفهوم الذات القرائي و كذلك التحصيل القرائي المنخفض علامات القراءة التي تظهر لدى تلاميذ الابتدائي عينة الدراسة
* من خلال شبكة الملاحظة تحديد الاسلوب غير اللفظي المطبق من طرف المعلمة للتشجيع التلاميذ على المشاركة في النشاط القرائي المتمثل في بنود شبكة الملاحظة اتصال لمسي – لمس اليد مسك الدراع الربت على الكتف مسح الرأس كل هذه السلوكات غير اللفظية اللمسية تقام بود ولطف
* إتصال بصري تواصل بصري بين المعلمة والتلميذ الذي يقرأ النص تركيز النظر مع إظهار الدعم و التشجيع
* الاقتراب المكاني من التلميذ و في بحثنا الحالي حددت المسافة بالمنطقة الحميمية التي تمكن من التلامس
* حددنا أن السنة الثالثة ابتدائي ستكون العينة التي سنجري عليها بحثنا لأننا نتحدث مشكلة القراءة تعيق اكتساب أهم المهارات الأساسية للتحصيل ألا وهي القراءة و التي تعتبر مفتاح كل التعلمات الأكاديمية الأخرى في مساره الدراسي .

* كما حددنا النشاط الذي سنجري خلاله عملنا التجريبي وهو القراءة ، وذلك لاعتبارها أهم نشاط يتمركز عليه النجاح المدرسي، كما أنه وبالرجوع إلى آراء المعلمين والوثائق المرافقة لمناهج السنة الثالثة ابتدائي لا بد للتلميذ أن يتمكن من مهارة القراءة - الكفاءة القرائية لكونها أهم مرحلة يهدف المنهاج التوصل إليها في السنة3، لذلك لا بد من مراعاة قدرات كل تلميذ،رغباته ودوافعه ، تقبله مهما كانت خصائصه النفسية والشخصية والتعليمية و تحديد دور المعلمة المساند والمشجع و الدافع للمشاركة في النشاط القرائي من خلال الدعم غير اللفظي الذي يساهم في خلق علاقة اتصالية فعالة بين المعلم والمتعلم لما لها من أثر على الجانب النفسي المتمثل إستثارة الدافعية للمشاركة .الأثر في مفهوم الذات القرائي و الذي يتكون للتلميذ من خلال قدراته القرائية ومشاركاته ورغباته في المشاركة في القراءة و الذي يعتبر جزء من مفهوم الذات الأكاديمي و الذي يمثل أيضا جانب من مفهوم الذات العام ، المعلم يساهم بالتشجيع من خلال دوره الحديث مسهل مدعم ومحفز مستثير للدافعية المتعلم وهذ الأخير دوره في قلب العمل التربوي يتعلم من مشاركاته مبادراته لتخطي مشاكله الدراسية – صعوبة - من دوافعه الذي تكون من دعم خارجي من طرف المعلم بطرق بيداغوجية إتصالية غير

لفظية و التي لها أثر نفسي تحدد الإتجاه نحو المعلمة والمادة والذات القرائية وكما للمرحلة الدراسية من أثر على المسار التعليمي بوجود المشكلة و التدخل من قبل المعلمة في بدايتها

.

1- الدراسة الأساسية (التجربة):

* في البداية قمنا بتحديد للتلاميذ الذين لديهم مشكلات قرائية وعدم رغبة في المشاركة في القراءة خلال شبكة الملاحظة من إعدادنا لحصر أكثر لعينة البحث بتدني علامات القراءة للتلاميذ من قبل المعلمة بحيث حدد العلامة أقل من 5\10
* إذن سيتم العمل خلال تجربتنا مع تلاميذ السنة 3 ابتدائي الذين أبدوا عدم دافعية للمشاركة في النشاط القرائي من خلال مقياس دافعية المشاركة في القراءة الذي طبق في القياس القبلي للمجموعتين.

التجريبية والضابطة خلال نشاط القراءة و كذلك حساب النسبة المئوية للإتصال غير اللفظي لمسي بصري إقتراب لتحديد الأثر في نهاية التجربة للإتصال غير اللفظي على دافعية المشاركة في القراءة وعلى مفهوم الذات القرائي وأثر الاتصال لمسي بصري على التحصيل الدراسي علامات القراءة آخر التجربة وهل يكون أسلوب فعال في تحسين دافعية المشاركة و تحسن في مفهوم الذات القرائي و أخير التحصيل القرائي علامات القراءة . ومن هنا انطلقنا في التجربة وفق الخطوات التالية :

1-2.منهج البحث:

للتحقق من الفروض العلمية محل الدراسة، اتبعنا (التجربة) L'expérimentation، لتوافق المنهج التجريبي مع طبيعة دراستنا وأهدافها التي نبحث من خلاله على أثر الاتصال اللمسي و البصري و الاقتراب في دافعية المشاركة في النشاط القرائي وكذلك أثره في مفهوم الذات القرائي ، و أثره في التحصيل القرائي المتمثل في العلامة المحصل عليها نهاية التجربة حيث تعرف التجربة: " أنها تطبيق عامل معين على مجموعة دون الأخرى لمعرفة ما يحدثه من أثره [49]

2-2. حدود الدراسة:

أ- الحدود البشرية:

* مجتمع البحث:

لقد عملنا خلال دراستنا بـ 2 مدرستين بالمقاطعة الثامنة لمدينة عنابة، وعليه كان مجتمع دراستنا متكونا من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي الدارسين بمؤسسات المقاطعة ، وبلغ عددهم الإجمالي 83 تلميذا وتلميذة سنختار من بينهم عينة دراستنا (قسمين من مدرستين).

* عينة البحث: اخترنا عينة بحثنا بطريقة قصدية بعد تطبيق الإجراءات اللازمة (شبكة ملاحظة لمؤشرات صعوبة القراءة وآراء المعلمين، الرجوع إلى نتائج للتلاميذ خلال نشاط القراءة) تم تحديد التلاميذ الذين لديهم مؤشرات دافعية مشاركة منخفضة عدم المشاركة أو مشاركات قليلة
* مفهوم ذات قرائي منخفض مع تدني في معدل (النقطة النهائية) للتلميذ في القراءة تقيم غير رسمي للمعلمة بعد إختبار تجريه المعلمة قصد تحديد العينة [50] وقد حصلنا على عينة عددها 25 تلميذا، وبعد دراسة خصائصهم الشخصية وفق شبكة معلومات قدمناها لهم ثم ضبط متغيرات أساسية اعتقد أنها قد تؤثر على نتائج الدراسة (متغيرات دخيلة) من خلال تداخلها مع المتغير المستقل المتوقع تقييم فاعلية تأثيره على المتغير التابع وتم تحديد العوامل ب:
* مستوى التعليمي للوالدين مستوى إبتدائي فما فوق
* مستوى الاقتصادي للأسرة عادي
* الحالة الصحية للتلميذ لا يعاني من أي مرض عضوي
* الحالة العائلية الأسرة مكونة من أب وأم
* عند تحديد العوامل تم إقصاء 5 تلاميذ من العينة 2 يعانون من مرض مزمن فقر الدم مع غيابات متكررة 1 مستوى تعليمي للولدين دون مستوى إبتدائي 1تلميذ ينتمي للأسرة الاب توفي حديث
* 1 مستوى المادي الاقتصادي للأسرة معدوم .

وفي عملنا الحالي تطبيق المعلمة الاتصال غير اللفظي المتمثل في الإتصال اللمسي و البصري و اللإقتراب المكاني على مجموعة تجريبية وترك أخرى كضابطة تعتبر هي التجربة.

إذ هدفنا من خلال عملنا التجريبي إلى معرفة أثر تطبيق الاتصال غير اللفظي اللمسي و البصري (متغير مستقل) في التحقيق من أثره على دافعية المشاركة في

النشاط القرائي و أثره على مفهوم الذات القرائي و كذلك التحصيل القرائي لأي علامات القراءة التي تقيم من طرف المعلمة أخر التجربة (متغير تابع) لدى تلاميذ 3 ابتدائي واعتمدنا على تصميم مجموعتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة [51] ليصبح عدد أفراد العينة 20 تلميذا ثم إثرها تقسيمهم عشوائيا إلى 10 تلميذا ليمثلوا المجموعة التجريبية10 تلميذا ليمثلوا المجموعة الضابطة.
ملاحظة: التلاميذ موزعون على 2 قسمين أخذنا نفس العدد 5 تلاميذ من كل قسم يشكلون مجموعة تجريبية نطبق عليهم الاتصال اللمسي البصري و 5 من القسمين يكونون المجموعة التجريبية يكون العدد الاجمالي 10 تلاميذ مجموعة تجريبية و 10 تلاميذ يكونون المجموعة الضابطة

ب- الحدود الزمنية:

لقد استغرقت دراستنا الميدانية الأساسية حوالي 6 أشهر من جانفي 2010 إلى جوان 2010 أي الثلاثي الثاني والثالث للعام الدراسي 2010
ولقد تم الاتفاق مع مديرتين المؤسستين على السماح لنا بإجراء بحثنا التجريبي خلال حصص الاستدراك والتي تدرس استثنائيا يوم الأحد بمدرسة عينوز عبد العزيز و الثلاثاء ويوم الاثنين و الاربعاء بمدرسة بلعيد بلقاسم حيث سمحا لي بالتعاون مع المعلمتين بإجراء تجربتنا خلال هذه الحصص مع التلاميذ الذين اخترناهم ضمن كل مدرسة كعينة بحثنا.
وعموما كان معدل الحصص حوالي 40 حصة زمن كل حصة (45دقيقة)

ج- الحدود المكانية:

لقد تمت الدراسة بمدينة عنابة، المقاطعة التفتيشية الثامنة ، وبالتحديد بمدارس، عينوز عبد العزيز و بلعيد بلقاسم ملاحظة المدرستين الذي تمت فيهم التجربة مختلطتين و أنه لا يوجد جنس ذكر كلهن معلمات لذلك في دراستنا تم استبعاد جنس الذكر وكما أنه بنسبة قليلة جدا في التعليم الابتدائي

3-2. أدوات البحث:

نظرا لعدم وجود أي اختبار نفسي أو أداة أو مقياس تقيس مدى استعمال المعلمين للأساليب الاتصال غير اللفظي اللمسي والبصري والاقتراب المكاني اعتمدنا على على شبكة الملاحظة لمناسبتها لهذا النوع من الدراسة و قد أوردت أهميتها سايمون و بوبر في إحصائها للإستغلال أدوات الملاحظة بأن 98 أداة من مجموع 99 قد إستخدمت في أبحاث التعليم [52]فيما يخص استخدمنا المقاييس التالية:

* مقياس دافعية المشاركة في النشاط القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية : للمؤلفين YU WANG AND GUTHRIE 2004) تعريب وتقنين عبد العزيز نصار و طبق في البيئة العربية – سعودية – الامارات العربية المتحدة الكويت الأردن مصر وثم مراجعة الترجمة مع أعضاء هيئة التدريس المتخصص في مجال طرق التدريس و تم تعديل صياغة بعض العبارات .

أخذنا البنود التي تقيس المؤشرات التالية: دافعية المشاركة في القراءة فقط لتوافق ما تقيسه هذه المؤشرات في الدراسة الحالية المفرادات 13

وهو مقياس من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الإستجابة على مفرداته في ضوء مقياس رباعي يبدأ بالإستجابة الأولى "تنطبق تماما "و ينتهي بالإستجابة الرابعة " لا تنطبق "و تصحح جميعها في الإتجاه الإيجابي 4-3-2-1 و يشير معدا المقياس إلى تمتعه بدرجة مرتفعة من الصدق و الثبات في البيئة العربية ثم إتباع الخطوات التالية

أولا الثبات " وثم التحقق من ذلك بلإستخدام بعض مؤشرات الثبات الاتساق الداخلي للمقياس و ثم حساب معامل الارتباط بين المفردات و الدرجة الكلية للمحاور إتضح أن جميع معاملات إرتباط المفردات مع بالدرجة الكلية للمحاور الفرعية التي تنتمي لإليها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 و يحقق هذا تمتع المفردات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس دافعية المشاركة في القراءة .معامل ارتباط بين محاور الفرعية و الدرجة الكلية في دافعية المشاركة 0.833 و اتضح أيضا أن جميع معاملات إرتباط المحاور الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس محصورة بين 0.866،0.713 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 و يحقق هذا تمتع المحاور بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس الدافعية المشاركة في القراءة. أما معمل ألفا للمحاور فكان محصور بين 0.637 و 0.752 مما يدل على تمتع مقياس الدافعية للمشاركة في القراءة بمكونات فرعية بدرجة مرتفعة من الثبات والصدق و بدلك يمكن إستخدامه في الدراسة الحالية و الصورة النهائية للمقياس المطبقة في الدراسة موضحة في الملاحق 5 و تتكون من عبارات الدافعية للمشاركة في القراءة فقط .

مقياس مفهوم الذات القرائي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية: YU WANG AND GUTHRIE 2004 يتكون المقياس من 18

وقد قام بتعريب هذا المقياس عبد العزيز نصار و ثمت مراجعته من طرف هيئة التدريس المتخصصة في مجال طرق التدريس و ثم تعديل صياغة بعض العبارات و للتحقق من صدق و ثبات المقياس في البيئة العربية هذا المقياس من النوع التقرير الذاتي حيث يتم الاستجابة على مفرداته بنعم أو لا تعطى درجة 1 لنعم و صفر ل لا . تم حساب الثبات بإستعمال مؤشرات الإتساق الداخلي للمقياس و بحساب معامل الإرتباط بين المفردات و الدرجة الكلية للمحاور و إتضح أن معامل الإرتباط بالدرجة الكلية التي تنتمي إليها إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 يحقق تمتع المفردات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس مفهوم الذات القرائي و معاملات إرتباط المحاور مع الدرجة الكلية هو 0.812 يتضح أن جميع معاملات الإرتباط بالدرجة الكلية للمقياس محصورة بين 0.678 و 0. 841

ومنه يمكننا أن نستعمل هذا المقياس في الدراسة الحالية و ذلك لتماشيه مع أهداف الدراسة .

* الإختبارات التقويمية2009 /2010: الاختبار التقويمي تقوم به المعلمة في الثلاثي الاول قبل بداية التجربة ، لأن تجربنا الفعلية (تطبيق الاتصال الحسي اللمسي و البصري و الاقتراب المكاني خلال نشاط القراءة) أجريت خلال شهر فيفري إلى جوان أي الثلاثي الثالث أما الحصص الأولى من نوفمبر إلى فيفري فقد خصصناها للقياسات القبلية (تطبيق المقاييس المختلفة محل الدراسة).
* شبكة الملاحظة: حول مؤشرات الاتصال غير اللفظي التي تقوم به المعلمة مع تلاميذ المجموعة التجريبية المعدة في الدراسة الحالية وهي نفسها التي اعتمدنا عليها خلال الدراسة الاستطلاعية وتحديد العينة، إذ قمنا بتطبيقها في نهاية التجربة على تلاميذ المجموعة التجريبية، للتحقق أكثر من نتائج دراستنا،
* فيما يلي توضيحا يخص كيفية تطبيق المقاييس الدراسة التي تقيس دافعية المشاركة في القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية و مقياس مفهوم الذات القرائي :

* مدة التطبيق: تستغرق الإجابة على هذه المقياس من التلاميذ حوالي 20 دقيقة لكل مقياس .
* كيفية التطبيق: نقدم نسخا من المقياس للتلاميذ، نشرح لهم تعليمات وكيفية الإجابة، نضمن فهمهم لها، نقوم بمساعدة كل تلميذ على حدى لنضمن فهمه لعبارات بمساعدة المعلمة .

* وسائل التطبيق: نسخة من المقياس + قلم طاولة.

البروتوكول التجريبي:

صممنا في إطار موضوع بحثنا وفق بيداغوجيا الفارقية و التي تعتمد على تنشيط المتعلم على المشاركة في النشاطات الدراسية إنطلاقا من كفاءاته و قدراته ، وتبعا للوحدة الدراسية القراءة التي تزامنت هذا البحث لدى تلاميذ السنة 3 ابتدائي، بروتوكولا تجريبيا حدد من خلاله شروط التجربة التعليمة، تقسيم المجموعتين، الشروط الزمنية والمكانية و الفيزيقية وجود كتاب القراءة لكل تلميذ (أنظر الملاحق).

التطبيق المبدئي

إثر الدراسة الاستطلاعية، خرجنا بعينة أولية (مبدئية) لبحثنا لتنطلق من خلالها التجربة ، قمنا من خلال العينة، قبل بدئ الدراسة الأساسية بتجريب أدوات البحث على العينة المبدئية (التطبيق المبدئي)، لمعرفة مدى وضوح عبارات وبنود المقاييس الوقت المناسب لتطبيق المقاييس، ومعرفة مدى تجاوب أفراد العينة مع المقاييس لأننا استخدمنا العديد من الأدوات (مقابلات و مقاييس وشبكة ملاحظة)،

عينة التطبيق المبدئي:
3 تلاميذ يدرسون السنة 3 ابتدائي ظهرت لديهم مؤشرات الصعوبة القرائية وتجنب المشاركة في القراءة مع تصريحاتهم بأن قراءتهم سيئة وهذا ما يترجم مفهوم القرائي لدى التلاميذ الذين يعانون من أنخفاض علامات القراءة و إنخفاض مشاركاتهم في النشاط القرائي .
الزمنية والمكانية: طبقنا التطبيق المبدئي خلال شهر أكتوبر للسنة الدراسية 2009/ بـ 2 مدرستين .
الاختبارات والمقاييس المستخدمة: هي نفسها سابقة الذكر.

نتائج التطبيق المبدئي:
لاحظنا من خلال التطبيق المبدئي أن التلاميذ لأول مرة تخوفوا من المقاييس و لم يستطيعوا حتى قراءتها ، عند شرحنا للمقايس مثل شرحنا للإستمارة جمع المعلومات و بمساعدة المعلمتين اللتان تعاونتا معي حيث ساعدتا في شرح التعليمات للتلاميذ وتحضيرهم للإجابة عن بنود المقاييس، واستخلصنا وضوح المقاييس وصلاحيتها

للعينة المختارة ولكن تتطلب مساعدة المعلمات للإجابة عنها وشرحه لكل تلميذ على حدا بندا بندا المقاييس وكيفية الإجابة عنها لتكون أكثر وضوحا واستيعابا من قبلهم، مع الاستعانة بشبكة الملاحظة المستمرة لسلوكات المعلمة غير اللفظية اللمسية و البصرية و الاقترابية

إثرها طبقنا البروتوكول التجريبي(التجربة) المعد للدراسة الحالية بهدف ضبط وتحديد متغيراتها، زمن تطبيقها، كيفية إجراء التجربة، وسائل التجربة، الظروف الزمنية، والمكانية لها

2- 5.أساليب المعالجة الإحصائية:

لقد استخدمنا لمعالجة البيانات المتحصل عليها في دراستنا الأساليب الإحصائية التالية:

1- النسبة المئوية: في حساب تكرار السلوك غير اللفظي ونوعه لمسي – بصري – اقتراب المطبق من قبل المعلمة مع كل تلميذ من تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك بغرض تحديد أثر الاتصال على المتغيرات التابعة و الفروق بين المجموعتين تعزى للاتصال غير اللفظي

2- المتوسط الحسابي.

3- الانحراف المعياري.

4- اختبار "ت" (Teste T) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة حسب المعادلة التالية:

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$

حيث أن:

م1 = المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية

م2 = المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة

ع1 = الانحراف المعياري المجموعة التجريبية

ع2 = الانحراف المعياري المجموعة الضابطة

ن = عدد أفراد المجموعة.

1) إختبار "ت" (WT.Test Paired) لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين، بغرض حساب الفروق بين الاختبارين القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية، والضابطة وفق المعادلة التالية:

[يضاف الجدر]

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

$م_1$ = المتوسط الحسابي للمجموعة 1

$م_2$ = المتوسط الحسابي للمجموعة 2

$ع_1$ = الانحراف المعياري للمجموعة 1

$ع_2$ = الانحراف المعياري للمجموعة 2

$ن_1$ = أفراد المجموعة 1

$ن_2$ = أفراد المجموعة 2

6-2. إجراءات تطبيق الدراسة ميدانيا:

خطوات العمل التجريبي.

إثر كل هذا العمل التجريبي سنقوم بتطبيق شبكة الملاحظة لتدعيم نتائج بحثنا وفرضياته بحيث يتم تطبيق شبكة الملاحظة للإتصال غير اللفظي اللمسي البصري مع الإقتراب المكاني من تلاميذ المجموعة التجريبية مع حساب تكرار كل نوع من الإتصال غير اللفظي لكل تلميذ من القسمين للمجموعة التجريبية

الموضوع : ستقوم بالعمل مع تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من خلال تقسيمهم إلى 2 مجموعة لمعرفة أثر الاتصال اللمسي و البصري و الاقترابي المشجعة على دافعية المشاركة في القراءة و تأثير ذلك على مفهوم الذات القرائي من خلال الدرجة على المقياس بالإضافة إلى اثر الإتصال اللمسي و البصري و الإقترابي على علامات القراءة التي تقدرها المعلمة آخر التجربة

التعليمة : نطلب من المعلمة أن تقوم بإتصال لمسي – بصري – الإقتراب من التلميذ تم الطلب منه أن يقوم بالقراءة

سلوك المعلمة الاتصالي : لمس اليد – مسك الدراع مسح الرأس – الربت على الكتف – هذه السلوكات تقام بود و لطف وهذا مع تلاميذ المجموعة التجريبية

دور المعلمة وضع التلاميذ في مجموعتين متساويتين

توفير جو نفسي جيد ملائم للمشاركة في القراءة

تحديد النص الذي يقرؤه التلاميذ من كتاب القراءة إثر السير العادي لدروس القراءة مع مراقبة هل لكل تلميذ كتاب أم لا من كلا المجموعتين الضابطة و التجريبية

ادماج التلاميذ الذين يرفضون المشاركة في القراءة من خلال التشجيع غير اللفظي .

إعطاء الوقت الكافي لتلميذ للقراءة مع تحديد الفقرة بالأسطر لغرض المساواة بين التلاميذ

شروط التجربة الزمانية و المكانية : جلوس التلاميذ في الأماكن الأمامية دون تحديد الأماكن بحيث يكون مكان الجلوس إختياري مع ضمان الجلوس في أماكن تمكن المعلمة من الاتصال غير اللفظي مع كل أفراد المجموعة التجريبية – وضعية المقاعد و الطاولات . لم يتم إختيار القسم تمت التجربة في القسم الذي يدرس فيه التلاميذ

الشروط الزمانية الفترة الصباحية حصص الإستدراك المخصصة للتجربة وذلك للإستبعاد أثر التعب في الفترة المسائية و كذلك وجود حصة الإستدراك لكلا القسمين في الفترة الصباحية

الفصل الرابع

عرض البيانات و تحليلها و مناقشة النتائج

عرض النتائج وتحليلها:

1) عرض البيانات العامة:

من خلال هذا الفصل سوف نقوم بعرض النتائج التي تحصلنا عليها إثر القيام بتجربتنا من خلال تطبيق القياسات القبلية والبعدية وفق المقاييس السابقة، وذلك في ضوء الفرضيات المصاغة في هذا البحث، وبهدف ذلك قمنا بالعديد من المعالجات الإحصائية لمعرفة أثر الإتصال غير اللفظي اللمسي البصري خلال نشاط القراءة ، ولأننا نتحدث عن الوقاية فكلما كانت التقديرات الإحصائية أكثر توسعا كلما كان أفضل للتحقيق من الفرضية وذلك من حيث:

1-المقارنة القبلية بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للمؤشرات التالية: دافعية المشاركة في النشاط القرائي و مفهوم الذات القرائي و التحصيل القرائي متمثل في العلامة المقدرة من طرف المعلمة آخر التجربة

الغرض من هذه المقارنة:

التأكد من مدى تجانس واقتراب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس (قبل بدء التجربة) أي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين هاتين المجموعتين في المؤشرات محل الدراسة قبل تطبيق التجربة.

2-المقارنة البعدية بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

وجود أو عدم وجود فروق دالة إحصائيا متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمتغيرات التالية:دافعية المشاركة في النشاط القراءة و مفهوم الذات القرائي و التحصيل القرائي المتمثل في العلامة التي تقدرها المعلمة آخر التجربة ولصالح المجموعة الضابطة

الغرض من هذه المقارنة:

معرفة الأثر الذي أحدثته التجربة (تطبيق أسلوب الإتصال غير اللفظي المتمثل في الاتصال اللمسي والذي يثتمل على الاقتراب المكاني من التلميذ و الاتصال البصري خلال نشاط القراءة على المؤشرات:دافعية المشاركة في القراءة ومفهوم الذات القرائي و التحصيل القرائي أي العلامة في القراءة محل الدراسة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

3-مقارنة القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (المقارنة بين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعدها):

وجود أو عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للمؤشرات التالية: الدافعية للمشاركة في النشاط القرائي و مفهوم الذات القرائي و التحصيل القرائي العلامة في القراءة في آخر التجربة ولصالح القبلي.

الغرض من هذه المقارنة:

معرفة التغيرات التي أحدثتها التجربة على تلاميذ المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي (إثر تطبيق المعلمة للإتصال غير اللفظي كأسلوب مشجع التجربة وقبلها) بالمؤشرات محل الدراسة والتحصيل في القراءة .

4- المقارنة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة (المقارنة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعدها):

الغرض من هذه المقارنة:

معرفة ما إذا أحدثت طريقة التشجيع غير اللفظي المطبقة من طرف المعلمتين أثر على المؤشرات محل البحث الحالي ، وذلك لكي نستطيع أن نرجع فعلا التغيرات التي تطرأ على المجموعة الضابطة لأثر تطبيق التجربة (الإتصال غير اللفظي اللمسي البصري)

.

و الغرض من هذه المقارنات معرفة تـأثير الاتصـال غيـر اللفظـي المتمثـل فـي الإتصـال الحسـي اللمسي و الحسي البصري الاقتراب

1- بحسـاب النسـبة المئويـة لكـل نـوع حسـب أفـراد العينـة "3 أ": مدرسـة عينـوز عبـد العزيز

جدول رقم 1

رقم التلميذ	تكرارات اتصال لمسي		تكرارات اتصال بصري		تكرارات اقترابات		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
01	18	46.15.	12	30.77	9	23.08	39	100

جدول رقم 2

رقم التلميذ	تكرارات اتصال حسي		تكرارات اتصال بصري		تكرارات اقترابات		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
02	15	37.50	14	35.00	11	27.50	40	100

جدول رقم 3

رقم التلميذ	تكرارات اتصال حسي		تكرارات اتصال بصري		تكرارات اقترابات		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%

03	10	25	17	42.50	13	32.50	40	100

جدول رقم 4

رقم التلميذ	تكرارات اتصال حسي		تكرارات اتصال بصري		تكرارات اقترابات		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
04	13	30.95	15	35.71	14	33.33	42	100

جدول رقم 5

رقم التلميذ	تكرارات اتصال حسي		تكرارات اتصال بصري		تكرارات اقترابات		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
05	15	40.54	12	32.43	10	27.03	37	100

تحليل نتائج شبكة الملاحظة لأداء المعلم (اتصال حسي، بصري، اقترابات) حسب أفراد العينة "3 ج":

جدول رقم 6

رقم التلميذ	تكرارات اتصال حسي		تكرارات اتصال بصري		تكرارات اقترابات		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
01	12	27.27	14	31.82	18	40.91	44	100

جدول رقم 7

رقم التلميذ	تكرارات اتصال حسي	تكرارات اتصال بصري	تكرارات اقترابات	المجموع

	ك	%	ك	%	ك	%	ك
02	17	39.53	11	25.58	15	34.88	43
100							

جدول رقم 8

رقم التلميذ	تكرارات اتصال حسي		تكرارات اتصال بصري		تكرارات اقترابات		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
03	20	45.45	13	29.55	11	25.00	44	100

جدول رقم 9

رقم التلميذ	تكرارات اتصال حسي		تكرارات اتصال بصري		تكرارات اقترابات		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
04	14	34.15	15	36.59	12	29.27	41	100

جدول رقم 10

رقم التلميذ	تكرارات اتصال حسي		تكرارات اتصال بصري		تكرارات اقترابات		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
05	15	37.50	15	37.50	10	25	40	100

2- حساب الفروق بين المجموعة التجريبية و الضابطة :

جدول رقم (11) يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر علامات القراءة لدى تلاميذ 3 أ

قيمة ت المجدولة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات	الدلالة
2,206	8	3,988	0,97	5,1	5	التجريبية	0.05
			0,8	4,9	5	الضابطة	

بحساب قيمة (ت) المساوية لـ :3,988وبمقارنتها بقيمة ت المجدولة عند دلالة ألفا : 0.05 وعند درجة الحرية : 8 نجدها 2,206وبتالي قيمة ت المجدولة أصغر من ت المحسوبة ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ "3 أ" في المجموعة التجريبية بعد الاتصال غير اللفظي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي حسب مؤشر علامات القراءة لصالح المجموعة التجريبية .**

جدول رقم (12) يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية بعد الاتصال غير اللفظي ومتوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر درجات دافعية المشاركة في القراءة لدى تلاميذ 3 أ

قيمة ت المجدولة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات	الدلالة
2,206	8	2,272	2,71	21,8	5	التجريبية	0.05
			1,85	18,6	5	الضابطة	

بحساب قيمة (ت) المساوية لـ :2,272وبمقارنتها بقيمة ت المجدولة عند دلالة ألفا : 0.05 وعند درجة الحرية : 8 نجدها 2,206وبتالي قيمة ت المجدولة أصغر من ت المحسوبة ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ "3 أ" في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة**

في القياس البعدي حسب مؤشر درجات دافعية المشاركة في القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

جدول رقم (13) يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية بعد الاتصال غير اللفظي ومتوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر درجات مفهوم الذات القرائي لدى تلاميذ 3 أ لصالح المجموعة التجريبية

قيمة ت المجدولة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات	الدلالة
2,206	8	2,801	5,10	27	5	التجريبية	0.05
			2,80	20,6	5	الضابطة	

بحساب قيمة (ت) المساوية لـ :2,801وبمقارنتها بقيمة ت المجدولة عند دلالة ألفا: 0.05 وعند درجة الحرية : 8 نجدها 2,206وبتالي قيمة ت المجدولة أصغر من ت المحسوبة ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ "3 أ" في المجموعة التجريبية بعد الاتصال غير اللفظي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي حسب مؤشر مفهوم الذات القرائي لصالح المجموعة التجريبية .**

جدول رقم (14) يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية بعد الاتصال غير اللفظي ومتوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر علامات القراءة لدى تلاميذ 3 جـ لصالح المجموعة التجريبية

قيمة ت المجدولة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات	الدلالة
2,206	8	2,648	0,86	5,6	5	التجريبية	0.05

				1,43	4,1	5	الضابطة

بحساب قيمة (ت) المساوية لـ :2,648وبمقارنتها بقيمة ت المجدولة عند دلالة ألفا : 0.05 وعند درجة الحرية : 8 نجدها 2,206وبتالي قيمة ت المجدولة أصغر من ت المحسوبة ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ "3 ج" في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي حسب مؤشر علامات القراءة.لصالح المجموعة التجريبية**

جدول رقم (15) يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية بعد الاتصال غير اللفظي ومتوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر درجات دافعية المشاركة لدى تلاميذ 3 جـ لصالح المجموعة التجريبية

قيمة ت المجدولة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات	الدلالة
2,206	8	4,592	5,19	27,8	5	التجريبية	0.05
			4,10	23	5	الضابطة	

بحساب قيمة (ت) المساوية ل :4,592وبمقارنتها بقيمة ت المجدولة عند دلالة ألفا : 0.05 وعند درجة الحرية : 8 نجدها 2,206وبتالي قيمة ت المجدولة أصغر من ت المحسوبة ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ "3 ج" في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي حسب مؤشر درجات دافعية المشاركة في القراءة و الفرق لصالح المجموعة التجريبية.**

جدول رقم (16) يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية بعد الاتصال غير اللفظي ومتوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمؤشر درجات مفهوم الذات القرائي لدى تلاميذ 3 جـ لصالح المجموعة التجريبية

قيمة ت المجدولة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات	الدلالة
2,206	8	2,552	3,97	26,8	5	التجريبية	0.05
			5,27	22,2	5	الضابطة	

بحساب قيمة (ت) المساوية لـ :2,552وبمقارنتها بقيمة ت المجدولة عند دلالة ألفا : 0.05 وعند درجة الحرية : 8 نجدها 2,206وبتالي قيمة ت المجدولة أصغر من ت المحسوبة ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ "3 ج" في المجموعة التجريبية بعد الاتصال غير اللفظي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي حسب مؤشر مفهوم الذات القرائي .**

جدول رقم (17) يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية 3 أ في مؤشر درجة القراءة لصالح القياس البعدي .

قيمة ت المجدولة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات	الدلالة
1,81	9	1,90	0,93	0,93	5	القياس القبلي	0.05
			0,99	0,97	5	القياس البعدي	

بحساب قيمة (ت) المساوية لـ :1,90 وبمقارنتها بقيمة ت المجدولة عند دلالة ألفا : 0.05 وعند درجة الحرية : 9 نجدها 1,81 وبتالي قيمة ت المجدولة أصغر من ت المحسوبة ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ "3 أ" للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي حسب مؤشر درجة القراءة.الفرق لصالح القياس البعدي**

جدول رقم (18) يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية 3 أ في مؤشر الدافعية المشاركة في القراءة .

قيمة ت المجدولة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات	الدلالة
2,206	9	4,591	5,53	27,8	5	القياس القبلي	0.05
			4,71	24,8	5	القياس البعدي	

بحساب قيمة (ت) المساوية لـ :4,59وبمقارنتها بقيمة ت المجدولة عند دلالة ألفا : 0.05 وعند درجة الحرية : 9 نجدها2,20 وبتالي قيمة ت المجدولة أصغر من ت المحسوبة ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل: **توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات التلاميذ "3 أ" للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي حسب مؤشر درجة الدافعية للمشاركة في القراءة**

جدول رقم (19) يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية 3 أ في مؤشر مفهوم الذات القرائي .

قيمة ت المجدولة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات	الدلالة
1,81	9	0,05	2,19	22	5	القياس القبلي	0.05
			5,10	27	5	القياس البعدي	

بحساب قيمة (ت) المساوية لـ :0,05وبمقارنتها بقيمة ت المجدولة عند دلالة ألفا : 0.05 وعند درجة الحرية : 9 نجدها 1,81 وبتالي قيمة ت المجدولة أكبر من ت المحسوبة ومنه نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري القائل: **لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات التلاميذ "3 أ" للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي حسب مؤشر مفهوم الذات القرائي .**

جدول رقم (20) يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية 3 جـ في مؤشر علامات القراءة.

قيمة ت الجدولية	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات	الدلالة
1,81	9	1,85	0,73	4,8	5	القياس القبلي	0.05
			0,96	5,6	5	القياس البعدي	

بحساب قيمة (ت) المساوية لـ 1,85 بمقارنتها بقيمة ت المجدولة عند دلالة ألفا : 0.05 وعند درجة الحرية : 9 نجدها 1,81 وبتالي قيمة ت المجدولة أصغرر من ت المحسوبة ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل: **توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات التلاميذ "3 ج" للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي حسب مؤشر علامة القراءة.**

جدول رقم (21) يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية 3 جـ في مؤشر درجة دافعية المشاركة في القراءة.

قيمة ت الجدولية	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات	الدلالة
1,81	9	1,92	4,67	26,8	5	القياس القبلي	0.05
			5,19	28,8	5	القياس البعدي	

بحساب قيمة (ت) المساوية لـ :1,92وبمقارنتها بقيمة ت المجدولة عند دلالة ألفا : 0.05 وعند درجة الحرية : 9 نجدها 1,81 وبتالي قيمة ت المجدولة أصغر من ت المحسوبة ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل: **توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط**

درجات التلاميذ "3 ج" للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي حسب مؤشر دافعية المشاركة في القراءة .

جدول رقم (22) يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية 3 جـ في مؤشر مفهوم الذات القرائي

قيمة ت الجدولية	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات	الدلالة
1,81	9	1,40	5,06	23,6	5	القياس القبلي	0.05
			5,97	26,8	5	القياس البعدي	

بحساب قيمة (ت) المساوية لـ :1,10وبمقارنتها بقيمة ت المجدولة عند دلالة ألفا : 0.05 وعند درجة الحرية : 9 نجدها 1,81 وبتالي قيمة ت المجدولة أصغر من ت المحسوبة ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل القائل:وبتالي قيمة ت المجدولة أكبر من ت المحسوبة ومنه نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري القائل: **لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات التلاميذ "3 ج" للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي حسب مؤشر درجة مفهوم الذات القرائي .**

2

2 - مناقشة النتائج في ضوء الطرح الفرضي :

من خلال كل ما سبق فقد هدفنا من الدراسة الحالية وراء دراستنا معرفة أثر تطبيق المعلمة لإتصال غير اللفظي المتمثل في الاتصال اللمسي و الاقتراب المكاني من التلميذ بالإضافة إلى الإتصال البصري كأسلوب بيداغوجي متمركز على تحفيز المتعلم على المشاركة في النشاطات الدراسية بعيدا عن تجنب المشاركة في القراءة وزيادة مشاركاته من خلال التشجيع غير اللفظي لا بد أن يحسس التلميذ بالتقبل من قبل معلمته و الذي يؤدي الى أثر نفسي يتمثل في تكون مفهوم ذات قرائي جيد بعيدا عن التهميش من قبل المعلمة كأحد الطرائق التعليمية المنبثقة من أحدث نظريات التعلم الانسانية التي تؤمن بقدرات وكفاءات التلميذ والتي تعتبره مركز العملية التعليمية من خلال قدراته كفاءاته خصائصه النفسية و التعليمية وفوارقه – الفروق الفردية أساسها و المعلم دوره الحديث يتمثل في تسهيل تعلم المتعلم ومساعدته على تخطي صعوباته الدراسية بالتقبل والثقة و التشجيع غير اللفظي لما له من أثر على الدافعية للتعلم والمبادرة في النشاطات الدراسية . إن للمشاركات المستمرة للتلميذ مع إظهار التشجيع من قبل المعلم يكتسب التلميذ ثقة أكبر في قدراته الأكاديمية مما

يؤدي به إلى الدافعية للتحصيل مع استمرار المشاركات و لمعرفة أثرها في الوقاية من الصعوبة القرائية أو التخفيف منها ولذلك قمنا بالعديد من المقارنات الإحصائية في ضوء الفرضيات التي تم التطرق إليها في الإطار النظري للبحث.

* الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي للمؤشرات التالية:الدافعية للمشاركة في النشاط القرائي و مفهوم الذات القرائي و التحصيل القرائي المتمثل في العلامات المحصل عليها في نهاية التجربة – تقيم المعلمة وبعد اختبار صحة الفرض باستخدام اختبار " ت " كما ذكره (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، 1991) تبين أن قيم ت المحسوبة أصغر من المجدولة بمؤشرات التالية: دافعية المشاركة في النشاط القرائي و مفهوم الذات القرائي و التحصيل القرائي ، ومنه فإنه لا توجد فروق دالة عند مستوى: $\alpha = 0,05$ بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في المؤشرات السابقة والتحصيل في القراءة ومنه فإن الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت، ومعناها أن المجموعتين التجريبية والضابطة اللتين تم اختيارهما من خلال تطبيق شبكة ملاحظة لمؤشرات متجانستين ومتشابهتين في المؤشرات محل الدراسة، وهذا يسهل عملنا ويجعلنا نحكم أن باقي الفروق والتغيرات التي ستأتي لاحقا ستعزى للمتغير التجريبي الذي أدخلناه (الإتصال غير اللفظي اللمسي البصري و الإقترابات).

كما يمكننا أن نستنتج من خلال هذه المعالجة أن المؤشرات التي أخترناها هي الأنسب للتشخيص وللحكم أن تلميذ ما لديه صعوبة قرائية من خلال انخفاض الدافعية للمشاركة في النشاط القرائي و انخفاض الدرجة على مقياس مفهوم الذات القرائي يدل على الصعوبة القرائية وكذلك للإنخفاض التحصيل القرائي المتمثل في تقيم المعلمة من خلال العلامة التي تحكم بها على تعلمات التلميذ القرائية مدى قربه أو بعده عن الصعوبة القرائية باعتبار المتوسط هو المعيار

فبالنسبة لدافعية المشاركة في النشاط القرائي : توافق ارتباط المؤشر بعدة دراسات نذكر منها

دراسة أجراها SKINNER ET BELMONT 93 على 144 تلميذ من سنة الثالثة حتى الخامسة ابتدائي مع مدرسيهم 14 معلم إتضح أن التلاميذ الذين لا يجدون الفرصة لتوظيف سلوك المشاركة و الخروج لحل التمارين في السبورة يظهرون استجابات غير مشجعة أو مضعفة لدافعية المشاركة من قبل معلميهم وهذا ما نود أن تتجنبه المعلمة من خلال التشجيع غير اللفظي اللمسي و البصري للمشاركة في النشاط القرائي للتلميذ الذي يعاني صعوبة قرائية وتجنب المشاركة أما

NEWBY 91 في دراسته التي شملت على 30 معلما من التعليم الإبتدائي و تلاميذهم إلى وجود علاقة ارتباطية و دالة بين استراتيجيات الدافعية غير اللفظية - الاهتمام بالمشاركة و بانتباه و بناء الثقة بين المعلم والمتعلم من خلال التفاعل غير اللفظي و سلوك

التلاميذ من حيث دافعية المشاركة و اندماجهم في النشاط المدرسي أما دراسة دراسة 94BROOKOVER أن القدرة ربما لاتكون العامل الأكثر أهمية في التحصيل و أن الاتجاه يمكن أن يحد من التحصيل SITE

وهذا يحفز ويدفع لديهم اتجاهات سلبية نحو االقراءة ، ومشاركة سلبية وضعيفة في القسم وهذه المبادرة أو المشاركة الضعيفة مرتبطة خصوصا بعدم ثقة التلميذ في ذاته و الخوف من المعلم نتيجة العلاقة التواصلية التي تتسم بالسلبية عدم تقبل التلميذ ضعيف القراءة و الخوف من المبادرة أو المشاركة نتيجة تجنب التعليقات السلبية من قبل المعلمة

أما مؤشر عدم المشاركة والنشاط في القسم\تجنب\ وهذا يظهر في عدم رغبته في بذل أي جهد يتعلق بالنشاطات المدرسية والاختباء وراء التلميذ الذي أمامه لكي لا يقحم في القراءة من قبل المعلمة .

بالنسبة لمؤشر مفهوم الذات القرائي بينت نتائج هذه الدراسة بأنه لا توجد فروق بين المجموعة التجريبية و الضابطة فيما يخص مفهوم الذات القرائي و هذ مايفسر حسب راي بأن المدة الزمنية المحددة في هذه الدراسة غير كافية للتأثير على مفهوم الذات القرائي بالنسبة لتلاميذ المجموعة التجريبية وذلك لقلة حظوظ التلاميذ من أثر الآتصال غير اللفظي اللمسي و البصري و االاقتراب لتحديد تقبل التلميذ من قيبل المعلمة وذلك للأثر الايجابي للعلاقة الاتصالية غير اللفظية .إن المتعلم عندما يقترب منه او يلمسه المعلم أو يتواصل معه بصريا تنم عن هذا النوع من التشجيع غير اللفظي الإحساس بالثقة و التقبل و المساندة بحيث يزيد التلميذ مشاركة و مثابرة و نشاطا و إندماج في النشاط المدرسي و هذا ماتوصلت أليه دراسة عربية [SITE]الذي توصلت إلى أن استعمال المعلم للأسلوب غير المباشر في التعليم يساهم في زيادة درجة المشاركة و الاندماج في النشاطات المدرسية من خلال سلوك المبادرة في النشاط

إن المستقرء لنظريات الشخصية يلاحظ أنه هناك جدل حول مسألة الوسيط النفسي الذي ينظم عملة التعلم و بخاصة مفهوم الذات يعتبر العامل الهام ويلعب دور في التعلم للإرتباطه بالتحصيل و القدرة و الطموح و المشاركة و التوافق و الصحة النفسية و التقدم المدرسي .

وهذا ما أكد عليه علي الديب الذي توصل إلى أن هناك علاقة طردية بين مفهوم الذات القرائي و التحصيل القرائي حيث قال " إذا أردنا أن نزيد التحصيل القرائي لدى التلميذ يجب علينا أن نعمل على تحسين مفهوم الذات لذيه " وهذا ما ذهبنا إلى تأكيذه في دراستنا من خلال تشجيع المعلمة غيير لفظيا للتلميذ الذي يعاني من أنخفاض أدائه القرائي

و يذكر GIBBY GABBLER بأن منظرو التعزيز – التشجيع الذات خلصوا إلى أن متغيرات مفهوم الذات تكون سببا أوليا للتحصيل المدرسي و لذا فإن هؤلاء المنظرون أكدوا أن بدية التعليم تكون في محاولة زيادة مفهوم الذات للمتعلمين في البرنامج التربوي . ومن جهة أخرى فإن منظرو المهارات أكدو على متغيرات مفهوم الذات تكون النتائج الأولية للتحصيل المدرسيSITE .

إقترح الباحثان collin and matthey 2002 برنامج لتحسين مستوى مفهوم الذات القرائي و الدافعية للمشاركة في القراءة لدى تلاميذ الإبتدائي وتكونت العينة من 31

تلميذ و تلميذة منهم 23 تلميذ و 8 تلميذات ثم توزيعهم على 3 مجموعات الأولى تجريبية تشمل 10 تلاميذ و يستخدم معهم التشجيع المعنوي مع استراتيجية التعلم الفردي و الثانية يستعمل معها التعلم الجماعي و الثالثة ضابطة 9 تلاميذ ينفذ معهم البرنامج اليومي – برنامج الدراسي المعتاد و طبق على تلاميذ 3 مجموعات قياسا قبليا في التحصيل و مقياس الدافعية للمشاركة في القراءة و مقياس مفهوم الذات و إختبار نهاية التجربة ثم نفد البرنامج المقترح و طبق عليهم بعديا نفس الأدوات و أظهرت الالنتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي و البعدي في الجموعتين التجريبيتين لصالح القياس البعدي في دافعية المشاركة في القراءة و مفهوم الذات القرائي و هذا ما أكد في الدراسة الحالية في مؤشر الدافعية للمشاركة دون مفهوم الذات القرائي

إن التشجيع مهما كان نوعه يؤدي بالمتعلم إلى الشعور بالثقة و الدعم تدفعه إلى المبادرة و المشاركة وخاصة عندما يجد التقبل و التشجيع غير اللفظي -تلامس و الإقتراب مما يعطيه إحساسا بتقدير الذات الإيجابي – مفهوم ذات اقرائي ايجابي عن مدى تقدير المعلم لمبادرة التلميذ و إجابنه SITE

بالنسبة لمؤشر التحصيل القرائي

وتوافق هذا مع دراسة (Moroldo, 1986 – Robinson, 1975) اللتين يعتبران أن الصعوبة القرائية مرتبط بالنتائج المدرسية الضعيفة وذلك لارتباطه بلإنخفاض الدافعية للمشاركة في النشاط القرائي وعدم المشاركة – المبادرة تجنبها

إضافة إلى وجود العديد من المؤشرات التي ذكرناها في الجانب النظري والتي أدمجناها ضمن شبكة الملاحظة لمؤشرات الاتصال غير اللفظي ، إلا أن المؤشر السابقة الذكر والتي اخترناها ضمن فرضياتنا هي التي لاحظناها أكثر لدى التلاميذ المؤشرات المقاسة على المقايس محل الدراسة ، ولذلك اعتبرناها أهم وأفضل المؤشرات التي تميز التلاميذ الذين لديهم صعوبة قرائية

*الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمتغيرات التالية: الدافعية للمشاركة في النشاط القرائي و مفهوم الذات القرائي و التحصل القرائي علامات القراءة آخر التجربة ، لصالح المجموعة التجريبية

وبعد حساب قيم ت للمؤشرات التالية على الترتيب: الدافعية للمشاركة في القراءة ، مفهوم الذات القرائي ، التحصيل القرائي العلامة ومقارنتها بالقيمة المجدولة تبين أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha=0,05$، بأغلب المؤشرات السابقة بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي (بعد تطبيق العمل التجريبي أي تطبيق المعلمة للإتصال غير اللفظي اللمسي البصري والاقتراب المكاني وبمقارنة المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية صارت أفضل من الضابطة بالمؤشرات التالية: الدافعية للمشاركة في

القراءة و التحصيل القرائي أما مفهوم الذات القرائي لم يحقق تحسن وهذا حسب رأي قصر مدة التجربة ومع إقتصار التجربة على مادة القراءة دون تعميمها على باقي المواد الدراسية وبهذا يكون تأثيره ضعيف بالإضافة بأن المعلمة صرحت بأنه ليس لديهم الوقت لإستعمال إتصال غير اللفظي المشجع بالشكل الكافي لإستثارة دافعية المشاركة بصفة مستمرة وفعالة .

إذن الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت جزئيا ولكن لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة وكذلك زيادة تحصيلهم.

وفسرنا هذه النتيجة من خلال أن الاتصال غير اللفظي يلعب دور خلال نشاط القراءة ، عمل على تشجيع التلاميذ على المشاركة في النشاط القرائي واستشارة ودوافعهم، وهذا ما خفف من مؤشرات الصعوبة القرائية التي تظهر في الدرجة على المقاس الدافعية للمشاركة في القراءة ، كما عمل على تنشيط مبادرة التلاميذ مهما كانت صعوبتهم و تحفيز قدراتهم القرائية والتغلب على الصعوبات التي كانت تواجههم دون مساندة المعلم المعنوية غير اللفظية ، وتجلى هذا من خلال التحسن في العلامات في القراءة نهاية التجربة إن زيادة القدرة على التحصيل القرائي ، وارتفاع علامات التلميذ، وأنه يؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية المقروءة، كما يساعد التلاميذ بطيء التعلم على التفاعل البيداغوجي المشجع على المشاركة و التعلم بشكل عام .

ومن خلال ذلك فلقد تحققت فرضية بحثنا جزئيا التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي وذلك في مؤشرات محل الدراسة لصالح القياس البعدي ، وتعزى هذه الفروق إلى الاتصال غير اللفظي اللمسي البصري و الاقترابات خلال حصة القراءة لتلاميذ السنة الثالثة إبتدائي ،بينما لم تتحقق فيما يخص مفهوم الذات القرائي أما في التحصيل كانت محققة جزئيا حيث كان هناك تحسن بسيط دال احصائيا.

* الفرضية الجزئية الرابعة:

توجد فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي بالمؤشرات:الدافعية للمشاركة في النشاط القرائي و مفهوم الذات القرائي و التحصيل القرائي العلامات المحصل عليها آخر التجربة بعد تطبيق المعلمة للأسلوب إتصال غير اللفظي اللمسي البصري و الإقتراب

وكما هو مذكور آنفا فإن إستعمال المعلمة لإتصال غير اللفظي كأسلوب مشجع على المشاركة في النشاط القرائي ولمعرفة ما إذا أحدثت لدى المجموعة الضابطة أي تغيير على المؤشرات السابقة ، وإثر اختبارها بحساب قيم ت لكل مؤشر ومقارنتها بقيم ت المجدولة وجدناها دالة نسبيا إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0,05$ وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية لاحظنا تقدما جزئيا ذو دلالة إحصائية وعليه قبلنا الفرضية البديلة التي تنص على أنه: توجد فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لمؤشرات والتحصيل في القراءة ، أي أن التلاميذ الذين لم يتلقوا اتصالا غير لفظي من قبل المعلمة أثناء النشاط القرائي لم يتحسنوا فيما يخص الدافعية للمشاركة في النشاط القرائي و مفهوم الذات القرائي فكان الفرق نسبيا أم التحصيل القرائي دالا وذلك حسب رأي فإن دلك يرجع إلى تأثير الجو النفسي الانفعالي المساعد على

الاتصال غير اللفظي نتيجة الى صغر حجم العينة المدروسة و اثر التلاميذ محل التجربة على زملاؤهم مجموعة الضابطة

ما يمكن استخلاصه من تحليل ومناقشة النتائج المعروضة أعلاه أن الفرضية العامة الأولى التي تنص على أن : يؤدي الاتصال غير اللفظي دورا خلال نشاط القراءة إلى التخفيف من الصعوبات القرائية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم إبتدائي من خلال المؤشرات التالية : دافعية المشاركة في النشاط القرائي و مفهوم الذات القرائي و التحصيل القرائي المتمثل في العلامات _ وذلك ضوء بيداغوجيا المتمركزة على نشاط المتعلم و دور المعلم المساعد والمحفز بطريقة غير لفظية مستثيرة لدافعية المشاركة في النشاط القرائي وهادفة إلى تحسن مفهوم الذات الآكاديمي القرائي وإذا تحققا هذان االمؤشران الأولين فإن التحصيل القرائي يحدث فيه الأثر الإيجابي وهذا هو هذف العملية التعلمية بالنسبة للمعلم والمتعلم و المنظومة التربوية ككل قد تحققت جزئيا، حيث تبين أن الاتصال غير اللفظي خلال نشاط القراءة أثر فعال في التقليل من الصعوبة القرائية من خلال مؤشراتها في الدراسة الحالية وذلك إثر تصميم بروتوكول تجريبي وفق البيداغوجيا المطبقة حاليا بمدارسنا المعتمدة على مركزية نشاط التعلمي ودور المعلم المشجع و المساعد faciliteur والمستثير لدافعية المشاركة بأسلوب غير لفظي لما لهذا النوع من تأثير على الدافعية وعلى مفهوم الذات القرائي من خلال العلاقة البيداغوجية الاتصالية غير اللفظية حيث تأكد أن للتجربة أثر فعال في التخفيف من مؤشرات الصعوبة القرائية التالية: انخفاض الدفعية للمشاركة ،انخفاض الدرجة على مفهوم الذات القرائي و إنخفاض التحصيل القرائي الممثل في العلامات المنخفضة .

ومن خلال المعالجات السابقة كذلك وإثر تطبيق شبكة الملاحظة على العينة التجريبية بعد التجربة بفترة زمنية مقدرة بحوالي 5 أشهر، شبكة الملاحظة السابقة حول الاتصال غير اللفظي المطبق من طرف المعلمة مع احتساب مدى تكرار نوع الاتصال وحساب النسبة المئوية . خلال نشاط القراءة) وهنا وجدنا بأن تلاميذ المجموعة التجريبية اكتسبوا سلوك المبادرة في القراءة مع زيادة الثقة في القدرات القرائية وهذا ما يظهر من خلا الرغبة المستمرة في المشاركة من خبرات ومهارات وسلوكيات حسنة أثناء الحصة وذلك بمتابعة قراءات زملاؤهم مع محاولة التصحيح للمخطئين ثقة أكثر في المعلمة مع تلاشي الخوف من المشاركة و الارتباك .... وذلك بسبب الاتصال غير اللفظي التي يوفر جو نفسي انفعالي مشجع على دافعية القراءة ومنه التعلم.

وهذا ما جعلنا نتأكد أكثر من نتيجة بحثنا التي تأتي كنتيجة لهذا البحث حيث أن الإتصال غير اللفظي خلال نشاط القراءة يكون فعالا في القضاء على انعدام الدافعية للمشاركة في القراءة و تحسن في مفهوم الذات القرائي و ويحسن المردود القرائي ومنه التحصيلي في هذا النشاط أي أن فرضية بحثنا الثانية الأساسية التي تنص على أنه:

يؤدي الاتصال غير اللفظي دورا خلال نشاط القراءة في الوقاية من صعوبات القراءة في ضوء بيداغوجيا المتمركزة على نشاط المتعلم ودور المعلم المشجع و المسهل للتعلم و بالتالي يمكن اعتبار الاتصال البيداغوجي غير اللفظي فعال في التخفيف من حدة الصعوبات القرائية المتمتلة في تجنب المشاركة في القراءة وانخفاض مفهوم الذات القرائي مع تدني

التحصيل القرائي المتمثل في العلامات التي تؤهل التلميذ الى الانتقال الى اقسام دراسية أعلى أو تحكم عليه بالرسوب والتالي التخلي عن الدراسة إجبارا أو إراديا .

لكن رغم ذلك أن التدخل بطريقة واحدة من جانب واحد-الجانب البيداغوجي العلائقي الاتصالي غير اللفظي مثلا-لا يكفي للتصدي لظاهرة الصعوبات الدراسية وجب وضع خطة تتظافر جهود كل أقطاب العملية التعلمية التعليمية ولا تلقى المسؤلية على عامل واحد المعلم المتعلم...بمدارسنا،لأن الظاهرة معقدة، و متشعبة العوامل أحيانا تتعدى حدود السياق المدرسي إلى الأسري الإجتماعي و الإقتصادي ....

الخاتمة:

من بين المشكلات والظواهر المعقدة التي تتعرض لها العملية التعليمية، والتي تتعلق بجدلية المكونات العملية التعليمية وأثر كل مكون على الاخر ، وبالعلاقة الاتصالية اللفظية وغير اللفظية ، ظاهرة الصعوبة القرائية والتي تتمظهر في تجنب المشاركة في النشاط القرائي من قبل المتعلم أو أن المعلمة تلجأ إلى اقصاء ه من النشاط القرائي بحكم أنه يأخد وقت كبير ، هذه الصعوبة القرائية وأسبابها أصبحت محل تساؤل للعديد من الدراسات ومنذ عشرات السنين محل جدال ونقاش ودراسة بين كافة أطراف العملية التعليمية ومشكلة لابد من الوقوف على أسبابها، وإيجاد الحلول المناسبة لها، خاصة أن الصعوبة القرائية تعرقل المسار التعليمي للتلميذ خاصة في المدرسة الابتدائية التي تعتمد على القراءة بالدرجة الاولى في تعلم المهارات الاكاديمية الاخرى من هذا المنطلق فقد سعينا خلال بحثنا هذا إلى اقتراح أحد الحلول الظاهرة بعد تجريب مدى فعالية الاتصال اللمسي والبصري كأسلوب مشجع على دافعية المشاركة في النشاط القرائي و ما للاتصال من أثر نفسي لدى المتعلم الذي يعاني الصعوبة القرائية والتي تظهر في تجنب المبادرة في القراءة للتلميذ الذي يعاني الصعوبة و الاثر يكون في تحسن مفهوم الذات القرائي من خلال الاتصال غير اللفظي الذي ينقل لتلميذ مدى تقبل المعلم وثقته في قدراته وكفاءاته القرائية وايمانه بفروقاته الفردية واحترام لشخصيته . فيلجأ للمبادرة في المشاركة دون خوف أو احساس بالتهديد وهذا مايظهر لدور المعلم المساعد والمشجع والدافع للمتعلم على التعلم و المتعلم يحس بأنه المركز في هذه العملية من خلال نشاطاته الدراسية و مبادراته النشطة و التي هي أساس تعلماته في ظل استرتيجية التعلم النشط ومن خلال النتائج المتحصل عليها في دراستنا يمكن القول أن الاتصال غير اللفظي المشجع على المشاركة المتمثل في الاتصال اللمسي البصري والاقتراب المكاني من التلميذ يعتبر كأسلوب تربوي فعال في التخفيق أو الوقاية من الصعوبة القرائية في المرحلة الاولى من التعليم الابتدائي وفي بداية ظهورها وكما أن المعلم هو الذي يكتشف المشكلة في بدايتها .

لكن رغم ذلك يبقى الاتصال البيداغوجي خاصة غير اللفظي كأسلوب يواجه معوقات تحول دون تطبيقها بمدارسنا الابتدائية الأمر الذي يجعل المعلمين رغم تبني منظومتنا بيداغوجيا الفارقية التي تعتمد التفريق في القدرات و الكفاءات و الخصائص النفسية وكذلك التفريق في طرق وأسلوب التعليم و التعلم من طرف المعلم . كما أنهم يبتعدون عن استخدامه لنقص تكوينهم البيداغوجي ،و كذلك تكوينهم الأكاديمي لأن معظم معلمي المرحلة الابتدائية دراستهم كانت متوسط والثانوي عدد الجامعين قليل جدا إن لم نقل معدوم ،أو كثافة البرامج، أو اكتظاظ الأقسام، الحجم الساعي مخصص للوحدات الدراسية قليل إذ يحدد ب 45 د و 20 د في بعض الوحدات ... كل هذه العوامل التي قد تجعل التلميذ بدوره يبقى يعاني الصعوبة القرائية اذا لم يجد التشجيع والتحفيز على المشاركة من قبل معلم متفهم لدوافع التلميذ لتخطي صعوباته التعليمية ولا سيما القراءة التي تكسبه مفهوم ذات ايجابي .

من كل دلك فموضوع الاتصال غير اللفظي التربوي يحتاج إلى دراسات أكثر توسعا وعمقا،وفق اتجاهات عملية مختلفة وإعداد شبكات ملاحظة (des grilles d observations) تقيس وتقنن الاسلوب غير اللفظي أكثر تأثير وأكثر إستثارة لدافعية المشاركة في النشاط القرائي وأكثر أثر في تحديد مفهوم ذات قرائي ايجابي يساعد المتعلم الذي يعاني مشكلة قرائية أو صعوبة لتخطيها بدعم المعلم وتقبله وبنشاط المتعلم . و تزويد المعلمين بها، لأن هذا ما لمسناه من صعوبة خلال دراستنا، أي عدم وجود أي أداة تحدد الاتصال غير اللفظي اللمسي والبصري و الاقتراب بمؤشراته ومن ثم اعتماد شبكة الملاحظة لسلوك غير اللفظي وإيجاد الحلول المناسبة لها التي تعمم وتعد فيما بعد كبرامج تدخل للحد او الوقاية من الصعوبة القرائية خاصة قد تؤدي بالتلميذ الى إعادة السنة أو تكرارها لعدة مرات أوالفشل المدرسي،أو التخلي عن الدراسة كرها أو طوعا وما يتركه ذلك من أثر على مستوى الفرد أو المجتمع أو الاقتصاد . لماذا إذن لا ننطلق من كل ذلك بتدريب المعلمين و تكوينهم وفق الأساليب الحديثة المعتمد على دور المعلم المشجع والمساند والداعم للمتعلم على التعلم المحفزبأسلوب لفظي وغير لفظي الذي أثبت العلماء أثره الفعال في العملية التعليمية و تدعيم كل ما من شأنه أن يحسن من مستواه القرائي ؟

ملخص الدراسة:

* البروتوكول التجريبي: الذي قمنا بإعداده في الدراسة الحالية والمتعلق بتطبيق الاتصال غير اللفظي اللمسي والاتصال البصري والاقتراب المكاني من التلميذ خلال نشاط القراءة مع تلاميذ العينة، والذي يضبط كل خطوات التجربة في ضوءالكفاءات .
* المقارنة الإحصائية للبيانات باستعمال النسبة المئوية و اختبار : " T. test " أو اختبار " ت " بنوعية : إختبار "ت" لمتوسطين مرتبطين " T. test "
إختبار " ت" لمتوسطين غير مرتبطين (عينتين مستقلتين)

نتائج الدراسة:

كانت نتائج الدراسة كما يلي:

* لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي (قبل التجربة) في مؤشرات دافعية المشاركة في القراءة و مفهوم الذات القرائي والتحصيل القرائي علامة القراءة تحققت الفرضية كليا.
* توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي (بعد التجربة) بمؤشرات دافعية المشاركة في القراءة و التحصيل القرائي علامة القراءة لصالح المجموعة التجريبية

* **توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي (بعد التجربة)بالنسبة دافعية المشاركة في القراءة والتحصيل القرائي العلامة أي أن الفرضية قد تحققت جزئيا.**
* **توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بالقياس القبلي والبعدي (بعد وقبل التجربة) لصالح القياس البعدي في دافعية المشاركة في القراءة والتحصيل القرائي علامة القراءة**
* **بينما:لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بالقياس القبلي والبعدي (بعد وقبل التجربة)بالنسبة ل :مفهوم الذات القرائي . أي أن الفرضية لم تحقق.**
* **يشير تحليل النتائج المتحصل عليها في الدراسة، إلى أن الاتصال غير اللفظي اللمسي و الاتصال غير اللفظي البصري و الاقتراب المكاني من التلميذ الذي يعاني صعوبة وعدم أو تجنب المشاركة في النشاط القرائي يعتبر فعلا أسلوب مشجع على دافعية المشاركة والمبادرة في النشاط القرائي ومنه يحسن في مفهوم الذات القرائي في حال الاستمرار في استعماله مع التلاميذ الذين يعانون من انخفاض في مفهوم الذات وخاصة القرائي بحيث زيادة المشاركات تحسسه بثقة في النفس وبالتقبل من طرف معلمته ...وبهد يكون مدخل علاجي في حال وجود الصعوبة وقائي في حال بداية ظهورها . في ضوء بيداغوجيا الفارقية التي تعتمد على الفروقات الفردية بين المتعلمين من حيث الكفاءات و القدرات و الخصائص النفسية ...و الاعتماد على نشاط المتعلم ودور المعلم المشجع ومساعد وموجه ، وبذلك يمكن اعتبارها فعلا أحد الطرق التي تشجع التلاميذ على المشاركة في النشاطات الدراسية ولا سيما القراءة من خلال اظهار التقبل والثقة من طرف المعلمة عن طريق اليات الاتصال اللمسي والبصري الذي يؤدي الى الاثر النفسي الايجابي الذي يحدد المشاركات الفعالة في الانشطة الدراسية التي تؤدي الى تخطي الصعوبة الدراسية من خلال تعلم المهارة الأساسية و التي تكون الركيزة في كل التعلمات الاخرى القراءة .**

الدراسات المقترحة

– القيام بدراسات مشابهة تطبق على معلمات و معلمي بقية المواد الدراسية بالمرحلة الإبتدائية و في المراحل التعليمية الأخرى و مقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية

- **القيام بدراسات مشابهة و لكن بإستعمال شبكة ملاحظة مقننة و ذلك من خلال تحديد بدقة أي سلوك غير لفظي أكثر تأثير في عملية التعلم تنشيط المعلم للمشاركة في عملية تعلمه**
- **- إجراء دراسة يكون هدفها الأساسي إقتراح برنامج خاص لتنمية مهارة الاتصال غير الفظي لمعلمي المرحلة الابتدائية و إختبار فاعليته على التعليم .**
- **إعادة إجراء نفس الدراسة على نفس المعلمات في سنوات قادمة لمعرفة مدى تمكنهم من استعمال الاتصال غير اللفظي و المحافظة على تطبيقه – إتصال لمسي بصري و اقتراب الذي طبق في التجربة**
- **إعادة إجراء هذه الدراسة على مستوى جميع المدارس الإبتدائية في عنابة و من الأفضل أن يمتد ليشمل عينات ممثلة للمدارس الإبتدائية على مستوى الجمهورية ومقارنة نتائجها .**

Résumé :

L'objectif de la recherche est de permettre de comprendre l'effet de la communication non verbale (contact tactile touché , contact Visuelle, proximité) sur la motivation de participer en cour de la lecture. Et leur 'effet sur concept de soi de lecture. et l'apprentissage de la l'lecture chez les élèves de l'école primaire au niveau 3EME ANNE

Notre travail a pour objective de montrer l'efficacité de la communication non verbale dans le milieu scolaire, essentiellement pour motiver l'élève a participer en cours de la l'lecture et l'évolution de concept de soi de la l'lecture et aussi montrer l'efficacité sur la note e de la l'lecture.

Mes hypothèses de travail stipule que **:**

- HYPOTHESE PRINCIPALE N0 1

Il existe des déférence significatives enter l'échantillon adaptative et l'échantillon expérimentale dans la motivation a participer a la l'lecture la déférence due a l'effet de la communication non verbale (tactile , visuelle , proximité).

HYPOTHESE PRINCIPALE N0 2

Il existe des déférences significatives enter l'échantillon adaptative et l'échantillon expérimentale dans les notes de la l'lecture la déférence due a l'effet de la communication non verbale (tactile, visuelle, proximité) .

HYPOTHSE PRINCIPALE N0 3

Il existe des déférences significatives enter l'échantillon adaptative et l'échantillon expérimentale dans concept de soi de la l'lecture la déférence due a l'effet de la communication non verbale (tactile, visuelle, proximité) .

- dans le cadre de la pédagogie différentielle qui basé sur l'activité de l'élève et caractéristique de l'élève – psychologique et éducatif...

dans cette pédagogie le rôle de l'engantent est de motiver et faciliter l'apprentissage.

Notre étude a porté sur un échantillon de 20 élèves de 3 Emme année primaire, choisit par voie intentionnelle à partir d une population de 120éléves scolarisée dans 2établissements différents (BLAID BELKACEM ,AINOUZ –A- AZIZ

Pour tester nos hypothèses, nous avons utilisée les instruments suivants

-Une grille d'observation sur la communication non verbale (Tactile – visuelle- proximité) on a élaboré cette grille pour observer la fréquence de utilisation de enseignante ces forme de communication durant une activité de La lecture avec les élèves – l'échantillon expérimentales

- L échelle de la motivation de participation a lire .avant et après l'expérience

L'échelle de concept de soi de la lecture avant et apes l'expérience

-Les testes d évaluations scolaires du niveau de la production lecture évaluation de L'enseignante avant et après l'expérience - année scolaires 2010 /2011.

-Un protocole expérimental : élaboré pour cette étude, et qui consiste à expérimenter la communication non verbale déjà préconisée dans le cadre de la pédagogie active.

-L analyse statistique des résultats avec :(T Teste)

_Pourcentage de fréquence de la communication non verbale (Tactile, visuelle proximité) avec chaque élève de l'échantillon expérimentale

Résultats :

Lés résultats de cette étude montrent :

- Une forte déférence significatives entre l'échantillon adaptative et échantillon expérimentale dans la motivation à participer a la l'lecture la déférence due à l'effet de la communication non verbale (tactile, visuelle, proximité) .

- Une faible déférence significatives entre l'échantillon adaptative et l'échantillon expérimentale dans la note de la l'lecture la déférence due à l'effet de la communication non verbale (tactile, visuelle , proximité)

- Absence de déférence entre l'échantillon adaptative et expérimentale dans facture concerte de soi de la l'lecture

Conclusion :

dans le cadre de la pédagogie différentielle qui basé sure les caractéristiques de l'élève (psychologique , sociologique , éducatifs…) , et basé sure l'efficacité de la activité de l'élève, il est possible d' utilise l'encouragement non verbale(tactile et visuelle et proximité) comme moyen de motivation pour encouragé l'élève a participer dans la activité de la lecture . plus l'effet de l'encouragement non verbale sur concept de soi et l'effet sure l'apprentissage de la l'lecture. Et prévenir la difficulté d'apprentissage de la lecture.

[15] مرسي محمد منير الإدارة التعليمية أصولها و تطبيقاتها الطبعة 4 عالم الكتاب القاهرة مصر 1999

[16] ERIC MUVAIS enseigner une langue étrangère approche sur la communication non verbale paris 1999

[17] Joseph a devito les fondement de la relation humaine Gaëtan Morin 1 er EDI canada 1999

[18] Edmond marc et Dominique picard . Relation et communication interpersonnelles .duno paris 2000

[19] GUY barrier . la communication non verbale E S F paris 2010

[20] Georgette goupil et guylusignan. Apprentissage et enneigement en milieu scolaire . Gaëtan Morin canada 1999

[22] ميسنجر ، جوزيف : لغة الجسد النفسية ترجمة محمد عبد الكريم دار علاء الدين للنشر و التوزيع و الترجمة ط3 دمشق سورية

[23]أبو يعقوب ، إبراهيم أحمد الإتصال الإنساني ودوره في التفاعل الإجتماعي ط1 دار مجدلاوي عمان الأردن 1994

[24] أبو النصر ، مدحت محمد لغة الجسم دراسة في نظرية الإتصال غير اللفظي ط1 مجموعة النيل العربية القاهرة 2006

[25] بيز ألن : لغة الجسد كيف تقرأ أفكار الأخرين من خلال إيماءاتهم تعريب سمير شيخاني ط 1 الدار العربية للعلوم بيروت لبنان 1997

[26] Eric Janet l’lecture et réussite scolaire dunaux paris 1997

[28] جابر عبد الحميد و آخرون : مهارات التدريس دار النهضة العربية ط4 القاهرة مصر 1996

[29] Michel perraudeau Piaget aujourd’hui réponses a une controverse . Armand colin paris 2001

[30] Van grunderbeek les difficultés en l’lecture diagnostic et piste d’intervention Gaëtan Morin Québec canada 2001

Philippe jonnaert et Cécile Vander borghot créer des [31] condition d'apprentissage de Boeck 2ED 2006

LSERGE bimane L' enfant et la peur d'apprendre 2 édit [32] paris 1998

[33] سالم محمود عوض الله الشحات ، عاشور حسن أحمد صعوبات التعلم و التشخيص و العلاج دار الفكر للطباعة و النشر الأردن 2003

RICHARD L cote psychologie de l'apprentissage et [34] enseignement une approche modulaire d'autoformation Gaëtan Morin Québec 2000

Robert f mager pour éveiller le désire d'apprendre dunaux [36] 1995

[37] أنور محمد الشرقاوي سيكولوجية التعلم أبحاث و دراسات الجزء الثاني القاهرة الأنجلو مصرية 1988

[38] نبيل عبد الفتاح حافظ صعوبات التعلم و التعلم العلاجي مكتبة زهراء الشرق ط 2001

[39]محمد منير القراءة و صعوباتها و طرق علاجها القاهرة 2001

Denis pelletier ramande Bujold et collaborateurs pour [40] une approche éducative orientation

[41] حسن مديحة : فن إدارة الفصل إتجاهات حديثة و ممارسات واقعية مركز طيبة القاهرة مصر 1999

[45] محمد منير مرسي : الإدارة المدرسية الحديثة علم الكتاب طبعة مزيدة و منقحة 2001

[46]البجة عبد الفتاح حسن ، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.

[47]مولاي بودخيلي محمد، نطق التحفيز المختلفة و علاقتها بالتحصيل المدرسي، ديوان
[48] المطبوعات الجامعية،بن عكنون، الجزائر،2004 .
عبد
الوهاب
سمير، بحوث و دراسات في اللغة العربية، دار الفكر، الأردن، 2002.

[49] زايد نبيل محمد، الدافعية و التعلم،الطبعة الأولى،مكتبة النهضة المصرية،القاهرة،2004.

[50] معمرية بشير،بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس،منشورات الحبر،الجزائر،2007

[51]الوقفي راضي،صعوبات التعلم (النظري و التطبيقي)،منشورات الأميرة ثروت،عمان الأردن،2004.

[52]بوسنة محمود،علم النفس القياسي المبادئ الأساسية،ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون الجزائر،2007.

[53] الدردير عبد المنعم أحمد،الاحصاء البارمتري و اللابارمتري،في اختبار فروض البحوث النفسية و التربوية و الاجتماعية، عالم الكتب،القاهرة،2006.

[53] محمد زياد حمدان . أدوات الملاحظة التدريسية مفاهيم و أساليب قياسها عمان 2003

- المجلات و الجرائد:

[4]مجلة إتحاد الجامعات العربية العدد 39 شهر نوفمبر 2001 عمان الأردن

[9]قطامي يوسف و الشيخ خالد التفاعل الصفي رسالة المعلم العدد2و3 المجلد 33 وزارة التربية و التعليم عمان ، الأردن

[14]مرعي توفيق و العلي نصر التفاعل الصفي رسالة المعلم العدد 33 وزارة التربية مصر العربية 2001

[43]فيصل محمد الزراد صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة دراسة مسحية تربوية مجلة رسالة الخليج العربي العدد 38

- الرسائل العلمية:

[21]الذيابات أحمد سليمان مدى توافر مهارات الاتصال التقليدية و الرسائل غير اللفظية و أثره على فاعلية الاتصال الإداري دراسة ميدانية على إتجاهات الرؤساء العاملين في قطاعات الصناعة الأردن 2006

[35] أحمد عواد مدى فعالية برنامج تدريبي لعلاج صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية رسالة ماجستير كلية التربية بنها مصر

- وثائق رسمية:

الوثائق المرافقة لمناهج السنة الثانية والثالثة من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، 2004-2005.

- القواميس:

[27] المعجم الإعدادي، ط5، دار المشرق، بيروت، لبنان

Dictionnaire Nobilis, 2005 - 25

مواقع الأنترنيت:

www.pédagopsy.eu

www.cafepedagogique.net

www.golfkids.com

www.commnucation non verbal .

www education .fr

WWW.MONTADA .COM

www.relation enterpersonnele.com

www.wikipedia.org

WWW. LANGAGE DE CORPS . COM

www.education.net

www.mieu.apprndre.fr

الملاحق

الملحق 1

دليل المقابلة مع التلاميذ

أسئلة المقابلة مع التلاميذ الذي إستعملت في الدراسة الإستطلاعية

هل يقرأ ولديك في المنزل ؟

هل تحب أن تقرأ في كتاب القراءة ؟

هل تقرأ نصوص القراءة في المنزل؟ – تحضر نص القراءة –

هل تبادر في المشاركة في القراءة لوحدك دون أن تطلب منك المعلمة ؟

هل تحب أن تهتم معلمتك بقرائتك و أن تشجعك بوضع يدها على رأسك او لمس يدك ؟

الملحق 2

دليل المقابلة مع المعلمات

أسئلة حول الصعوبة القرائية

1- **هل يوجد تلاميذ لذيهم صعوبة في القراءة ؟**

2- **ماهي أنواع الصعوبات القرائية لدى التلميذ حسب رايك ؟**

3- **هل يبادر بالمشاركة في القراءة التلميذ الذي له صعوبة ؟**

4- هل يمكن مساعدة التلاميذ على تخطي صعوبة القراءة ؟

أسئلة حول الاتصال غير اللفظي كأسلوب مشجع على التعلم

1- هل لديك معلومات حول الاتصال غير اللفظي التربوي :؟

2- هل ترين بأن الاتصال غير اللفظي التربوي يمكن التلميذ من المشاركة في القراءة ؟

3- هل تقتربين من التلميذ أثناء قراءته للنص ؟

4-

ملحق 3

استمـارة بيانـات

أولا: بيانات عن التلميذ:

الإسم:..... المدرسة:.....

تاريخ الميلاد:..... العمر:.....

الفصل:..... الجنس:.....

1- يعيش التلميذ مع:

أ- الأب والأم ( )

ب-الأب فقط ( )

ج- الأم فقط ( )

د- الأقارب ( )

2- المستوى التعليمي : (الأب،) أمي .ابتدائي . متوسط .ثانوي .جامعي

3- المستوى التعليمي للأم ": أمية . إبتدائي متوسط ثانوي جامعي

الحالة الاقتصادية للأسرة ضعيفة . متوسطة . جيدة

4- بيانات عن المقروئية في الأسرة:

1) هل لديكم مكتبة في المنزل ( )

2) هل يقرأ والديك ( )

3) هل تقرأ قصص في المنزل ( )

4) هل تحب كتاب القراءة القراءة ( )

5) هل تشجعك الأسرة على القراءة ( )

6) هل تشجعك المعلمة على القراءة ( )

7) من يساعدك في تحضير نصوص القراءة في المنزل( )

8) رتب المواد حسب رغبتك حساب . تربية مدنية . قراءة . تاريخ . تعبير كتابي

ملحق 4

شبكة مستمرة لملاحظة الإتصال اللمسي و البصري والإقتراب مطبقة من طرف المعلمة
Observation contenue : grille de fréquence

إسمالتلميذ التاريخ:.....

حصة القراءة .....

السلـوك	الـدرجة			Fréquence			المجموع
1 إتصال لمسي							
- **يمسح بلطف برأس التلميذ الذي يقرأ**							
- **يمسك بلطف بيد التلميذ الذي يقرأ**							
- **يربت بلطف على كتف التلميذ الذي يقرأ**							
- **يضع يده على رأس التلميذ الذي يقرأ**							
2 – إتصال بصري							
- **يوزع النظر على التلاميذ أثناء القراءة**							
- **يستعمل إيماءات و تعبيرات الوجه أثناء القراءة**							
- **يستعمل إشارات بصرية تشجع على المشاركة**							
- **يشجع التلميذ من خلال مواصلة النظر**							
- **3 – اللإقتراب المكاني**							

- يقترب من التلميذ الذي يقرأ النص - يقف بجانب التلميذ الذي يقرأ - يتحرك بين التلاميذ أثناء القراءة - يقترب من التلميذ الذي يقرأ بحيث يلامسه -							

ملحق 5

مقياس الدافعية للمشاركة في القراءة

من إعداد الباحثين YU WANG AND GUTHRRIE 2004

تعريب وتكيف عبد العزيز نصار

عبارات المقياس

1- عندما يقرأ المعلم النص الذي يكون ضمن إهتماماتي يشجعني أن أقرؤه

2-أشارك في القراءة إلا إذا طلبت مني المعلمة

3- أتعلم أشياء صعبة من خلال القراءة

4-أتطلع إلى الحصول على أعلى العلامات في القراءة

5-أوحاول مساعدة زملائي في القراءة

6- أفضل أ، يقول لي معلمي أنني أقرأ جيدا

7-مهم لي أن أكون ضمن من يجيدون القراءة

8-أحب أن، يسألني والدي عن علاماتي في القراءة

9-أحب أن يتابع معلمي بقرائي في القسم بإهتمام

10-أقرأ في القسم لأني مضطر لذلك

11- أحب أن يشكرني معلمي على قراءتي

12-أحاول الحصول على إجابات صحيحة حول النص

13-أقرألإكتساب معلومات جديدة حول مواضيع تعجبني

يتم تنقيط هذا المقياس على أساس درجة الانطباق

تنطبق تماما . تنطبق إلى حد ما . لا تنطبق إلى حد ما . لا تنطبق تماما .

4 3 2 1

كلما كانت الدرجة مرتفعة دلت على دافعية جيدة للمشاركة في النشاط القرائي

ملحق 6

مقياس مفهوم الذات القرائي

من إعداد الباحثين YU WANG AND GUTHRIE 2004

تعريب وتكيف عبد العزيز نصار

عبارات المقياس

1- هل تتذكر ما تقوم بقرائته ؟

2- هل تفكر أثناء القراءة ؟

3- هل تحاول الإلتزام بمخارج الكلمات التي تقرؤها؟

4- هل تفهم النص الذي تقرؤه بعيدا عن الصور؟

5-هل تعرف القوة و الضعف في قدرتك القرائية ؟

6-هل يمكنك طرح أسئلة حول ما تقرؤه؟

7-هل تحاول صياغة ما تقرؤه بأسلوبك الخاص؟

8-هل تفضل القراءة في الكتب المدرسية فقط ؟

9-هل تعطي أمثلة لجعل ما تقرؤه أكثر وضوح ؟

10- هل تنوع في أسلوب القراءة تبعا لطبيعة ما تقرؤه؟

11- هل تحب حصة القراءة في القسم ؟

12- هل تحاول قراءة نصوص صعبة ؟

13- هل تخطئ فيما تقرؤه في حصة القراءة؟

14- هل تعتقد أن القراءة مضيعة للوقت ؟

15- هل القراءة محببة لك في العطلة ؟

16- هل تحب قراءة القصص؟

هل تفضل مشاهدة التلفزيون على قراءة الكتب ؟

17- هل تشعر بالحزن على أصدقاؤك الذين لا يقرؤن ؟

البروتوكول التجريبي
Protocole expérimentale

عنوانه:

تطبيق الاتصال اللمسي البصري خلال نشاط القراءة
(في ضوء بيداغوجيا المتمركزة حول نشاط المتعلم)

سنقوم خلال التجربة بتقسيم التلاميذ (السنة 3 ابتدائي) إلى مجموعتين بهدف تبيان أثر استخدام الاتصال غير اللفظي خلال نشاط القراءة في دافعية المشاركة أو المبادرة في النشاط القرائي لدى التلاميذ الدين يعانون صعوبة القراءة تدني نقاط القراءة عن 5 \ 10 لذلك اتبعنا الخطوات التالية:

1- **الموضوع:**

سنقوم بالعمل مع تلاميذ السنة 3 ابتدائي من خلال تقسيمهم إلى مجموعتين حيث أردنا معرفة أثر العلاقة الاتصالية غير اللفظة المشجعة على المبادرة في المشاركة في القراءة في التخفيف من الصعوبة التلميذ خلال القراءة وسنقوم بإعطاء تعليمة واضحة للمعلمة أن تستعمل اتصال لمسي متمثل في لمس يد –مسك الكتف بلطف أو مسح الرأس (حركة لمسية) وهذا بعد الاقتراب المكاني من التلميذ توافق كل مرة

يقوم التلميذ بالقراءة بغرض احتساب التكرارات للإتصالات غير اللفظية التي تقوم بها المعلمة ، وبعد تقسيم عينة المتجانسة من حيث الخصائص البحث إلى مجموعة تجريبية وضابطة، مكونة من 5 تلاميذ في المجموعة التجريبية و5 في المجموعة الضابطة تم العمل مع هؤلاء التلاميذ خلال حصص الاستدراك المخصصة للتجربة من خلال حصة القراءة لغة عربية .

التعليمة:

ان تقوم المعلمة بالاقتراب من التلميذ وباستعمال باتصال لمسي للتلميذ ثم أن تطلب منه أن يقرأ النص

دور المعلمة:

قبل البدئ بالدراسة الأساسية لقد ثم التعريف بالاتصال غير اللفظي وأنواعه وكيف يستعمل كأسلوب ايجابي مشجع على دافعية المشاركة في النشاطات الدراسية نشاط القراءة ليس للمعلمات أي معرفة مسبقة بالإتصال غير اللفظي التربوي وأهميته في التشجيع على المشاركة في النشاطات المدرسية بحيث قمت بتوضيح أثر هذا النوع من الاتصال في تعلم التلميذ من خلال هذه العلاقة التي تشجعه على المشاركة والمبادرة وكذلك الأثر التي تتركه في نفسيته من خلال مفهوم الذات الإيجابي القرائي لديه و شرح مهام المعلمة والتأكيد عليها والتذكير بها خلال الحصص التجريبية أثناء قراءة التلاميذ محل الدراسة بهدف تحقيق أكبر تكرار ممكن من الاتصالات غير اللفظية لمس اتصال بصري اقتراب مكاني ، ويمثل دورها في:

في القيام بالاتصال غير اللفظي مع التلاميذ محل التجربة

بحيث كانت التعليمة أن تقوم أولا الاقتراب من التلميذ ثم أن تلمس بلطف يد اكتف ارأس التلميذ ثم أن تطلب منه أن يقرأ النص و التشجيع البصري عن طريق نظرة الاهتمام و التقبل

1-وضع التلاميذ في مجموعتين متساويتين

2-توفير جو نفسي جيد ملائم للمشاركة في القراءة

3-تحديد النص الذي يقرؤه التلاميذ من كتاب القراءة من خلال السير العادي للدروس .

4 التواصل اللمسي و البصري مع تلاميذ المجموعة التجريبية و مراقبة هل لكل تلميذ كتاب و هل يتابع القراءة قيامهم بالمشاركة في النشاط القرائي .

5 – ادماج التلاميذ الذين يرفضون المشاركة في القراءة من خلال التشجيع غير اللفظي

6 إعطاء لكل تلميذ الوقت الكافي للقراءة مع تحديد الفقرة لغرض المساواة في عدد الأسطر .

2- **الشروط التجريبية: (الزمانية والمكانية):**

-1. ترتيب حجرة الدراسة:

- جلوس التلاميذ في الأماكن الأمامية دون تحديد الأماكن بحيث يكون مكان الجلوس اختياري
- ضمان وجود اتصال لمسي بصري و حدوث اتصال غير لفظي بين المعلمة والتلاميذ
- لم يحدث اختيار القسم بحيث تمت التجربة في القسم الذي يدرس به التلاميذ مع وجود تجانس في كل الأقسام من حيث نوعية الكراسي والطاولات والسبورة بحيث مازال استعمال السبورة التقليدية –طبشورية
- وضمنا وجود مسافة قريبة بين المعلمة والتلاميذ من حيث أماكن الجلوس التي تسمح بالاتصال بالاقتراب المسافة التي تسمح بالتلامس أللمسي و البصري.

2. الشروط الزمانية:

اخترنا من الحصة الفترة الصباحية (حصص الاستدراك الصباحية) حيث يكون التلاميذ أكثر نشاطا ورغبة في التعلم وكذلك وجود حصة الاستدراك مخصصة في الفترة الصباحية،