

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

قسم العلوم الاجتماعية



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

فعالية برنامج تدريبي لعلاج عسر القراءة الفونولوجي لدى عينة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

مذكرة مكملة لمتطلبات الحصول على شهادة الماستر شعبة علوم التربية
تخصص: تربية خاصة وتعليم مكيف

إشراف الأستاذ:

د. جاري البشير

إعداد الطالبة:

- مروة بالعروسي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
محمد الصالح جعلاب	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الشهيد حمه لخضر	رئيسا
جاري البشير	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الشهيد حمه لخضر	مشرفا ومقرر
سعيد نصرات	أستاذ مساعد (ب)	جامعة الشهيد حمه لخضر	مناقشا

الموسم الجامعي: 2020/2019

أهدى
عُما سراج

أهدي تخرجي هذا
إلى من تجرع الكأس
فارغا ليسقيني قصرة حب
إلى من حصد الأشواك عن دربي
ليمهد لي صريق العلم
أمي وأبي

شكراً وتقديراً

أول مشكور هو الله عز وجل على توفيقه لي
ثم والدي على كل مجهوداتهم منذ ولادتي
إلى هذه اللحظات رعاكم الله
يسرني أن أوجه شكري لكل من نصحتني أو أرشدني أو وجهني
أو سألهم معي في إعداد هذا البحث
بإيصالي للمصادر والمراجع المطلوبة في أي مرحلة من مراحل
واشكر على وجه الخصوص أستاذي الفاضل (جاري البشير)
على مساندتي وإرشادي بالنصم والتصحيح
وعلى اختيار العنوان والموضوع
كما أوجه الشكر لأستاذي الفاضل الدكتور محمد الصالح
جعلاب على توجيهاته ونصحه في إعداد البرنامج
كما أوجه شكري لإدارة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية تخصص تربية خاصة وتعليم مكيف
على مجهوداتهم المبذولة في خدمة الطالب والسهر على راحته.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للتحقق من مدى فعالية برنامج تدريبي لعلاج عسر القراءة الفونولوجي لدى عينة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وذلك للإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل للبرنامج التدريبي فعالية في علاج عسر القراءة الفونولوجي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

- فرضيات الدراسة:

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس التتبعي.

أما عينة الدراسة قد تكونت من 20 تلميذ مقسمة على مجموعتين 10 ضابطة و10 تجريبية من ذوي عسر القراءة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

أما أدوات الدراسة فكانت كالتالي:

- اختبار الذكاء لجون رافن المصفوفات المتتابعة الملونة.

- اختبار عسر القراءة لإسماعيل العيس.

- اختبار الوعي الفونولوجي لازادو شفيقة.

The current study

aimed at the effectiveness of a training program for the treatment of phonological dyslexia for a sample of fourth-year students in order to answer the following questions:

- Was the training effective in treating phonological dyslexia for a sample of fourth year primary school students?

- Study hypotheses:

- * There are statistically significant differences in the mean scores of the experimental group and the control group in the pre-measurement.

- * There are statistically significant differences in the mean scores of the experimental group and the control group in the post measurement.

- * There are statistically significant differences between the scores of the experimental group in pre-measurement and post-measurement.

- * There are statistically significant differences between the scores of the experimental group in the pre-measurement and the follow-up measurement.

As for the study sample, it consisted of 20 students divided into two groups of 10 experimental and 10 experimental dyslexic students from the fourth year of primary school.

As for the study tools, they were as follows:

- IQ test for John Raven of color sequential matrices.
- Dyslexia test for Ismail Al-Eis.
- Phonological awareness test for Azadu Shafiq

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
أ	إهداء
ب	شكرا وعرفان
ج	ملخص الدراسة باللغة العربية
د	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية
هـ	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
02	مقدمة
الجانف النظري	
الفصل الأول: الإشكالية وإعتباراتها	
05	1- الإشكالية
08	2- فرضيات الدراسة
09	3- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة
09	4- أهمية الدراسة
10	5- أهداف الدراسة
10	6- الدراسات السابقة
الفصل الثاني: عسر القراءة الفونولوجي	
15	تمهيد
15	1- عسر القراءة
15	1-1- مفهوم القراءة
16	1-2- أنواع القراءة
16	1-3- مفهوم عسر القراءة (الديسلكسيا)
17	1-4- تعريف عسر القراءة.

18	1-5- أعراض عسر القراءة.
19	1-6- أنواع عسر القراءة.
20	1-7- أسباب عسر القراءة.
21	1-8- النظريات المفسرة لعسر القراءة.
27	1-9- طريقة تشخيص عسر القراءة.
28	1-10- أهمية التدخل العلاجي في حالات العسر القرائي (الديسلكسيا)
29	2- تعريف الوعي الفونولوجي
29	2-1- الوعي الفونولوجي
29	2-2- اضطراب الوعي الفونولوجي
30	2-3- مهارات الوعي الفونولوجي
31	2-4- أشكال الوعي الفونولوجي
31	2-5- مستويات الوعي الفونولوجي بعسر القراءة
32	2-6- علاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة
الفصل الثالث:	
البرنامج التدريبي	
34	تمهيد
34	1- مفهوم البرنامج التدريبي
35	2- خصائص البرنامج التدريبي
36	3- أسس البرنامج التدريبي
37	4- أهداف البرامج التدريبية
38	5- كيفية بناء التدريب
39	6- أهداف التدريب للمعسرين قرائيا
39	7- الحاجات التدريبية للتلاميذ المعسرين قرائيا
40	8- الاستراتيجيات المستخدمة في برامج تدريب تلاميذ عسر القراءة
42	خلاصة الفصل

الجانب الميداني	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
45	تمهيد
45	1- الدراسة الاستطلاعية
45	1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
46	1-2- مجالات الدراسة الاستطلاعية
46	1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية
48	2- الدراسة الأساسية
48	2-1- منهج الدراسة
48	2-2- أدوات الدراسة
55	2-3- الأساليب الإحصائية
56	مقترحات وتوصيات
58	قائمة المراجع
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية	46
02	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية	47

مقدمة

مقدمة:

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من المواضيع القديمة نسبيا في مجال التربية الخاصة سابقا منصبا على أشكال الإعاقات، كإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية، ولكن مع ظهور مجموعة من الاطفال الاسوياء في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي الا انهم يعانون من مشكلات وصعوبات في التعلم، وخاصة في الجوانب الاكاديمية والحركية والانفعالية وداخل مجال صعوبات التعلم تعد اللغة بمشكلاتها المتعددة من المجالات الهامة الجديرة بالدراسة، حيث أشار عدد من الباحثين إلى أهمية اللغة، حيث تعد اللغة كمساهمة انسانية لبناء الوجود الانساني فهي التي تربطنا بالماضي والمستقبل.

وفي مجال التربية المقصودة التي تتم داخل المدرسة بصفة خاصة تعد القراءة ذات أهمية بالغة حيث يمكن النظر اليها كأداة مهارية تدرس في المدرسة إذ يعتمد تقدم التلميذ في المواد الأخرى على القراءة بصورة كبيرة كما يعتبر الفشل القرائي عاملا أساسيا في أحداث الفشل التعليمي. وتشكل صعوبة القراءة أو العسر القرائي أحد أهم المحاور الأساسية فيها، حيث يرى العديد من الباحثين المختصين في صعوبات التعلم، ان عسر القراءة يمثل السبب الرئيسي وراء الفشل الدراسي.

- كما يرى باحثون آخرون أن صعوبات تعلم القراءة تمثل أكثر أنواع صعوبات التعلم الاكاديمية انتشارا وان 80 بالمئة من التلاميذ لديهم صعوبة في القراءة.

إن عسر القراءة هي حالة تجعل من الفرد مختلف عن الآخرين في عمليات التفكير والتعلم وما يتطلبه من مهارات الادراك السمعي والبصري وتحزين المعلومات والرموز والتعامل معها واستدعائها في عمليات الاتصال اللغوي والشفهي والتعلم، حيث يجد التلميذ من ذوي عسر القراءة صعوبة في ترجمة اللغة إلى أفكار أو في التعبير عن الأفكار، أو في فهم معنى الكلمات المكتوبة. وتكمن الخطورة في عسر القراءة كونه إعاقة خفية، ذلك لأن من يعاني منها عادة ما يكون سويا، ولا يلاحظ المعلم والأهل أي مظاهر شاذة تستوجب تقديم أية معالجة خاصة، حيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا نعتهم بالكسل واللامبالاة أو التخلف

والغباء، وتكون نتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات، تكرار الفشل والرسوب، وبالتالي التسرب المدرسي.

ومن خلال ما سبق حاولنا في هذي الدراسة التطرق إلى موضوع عسر القراءة من خلال إعداد بحث بعنوان فعالية برنامج تدريبي لعلاج عسر القراءة الفونولوجي لدى عينة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وتكونت هذه الدراسة من جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي.

الجانب النظري للدراسة: وفيه ثلاثة فصول:

- الفصل الأول: الإطار المفاهيمي ويشمل الإشكالية واعتباراتها (الفرضيات، الأهمية، الأهداف، متغيرات الدراسة، الدراسات السابقة، التعاريف الإجرائية).

الفصل الثاني: تناولنا فيه عسر القراءة الفونولوجي ابتداء من مفهوم القراءة، أنواع القراءة، عمليات ومراحل القراءة، أهداف تعليم القراءة، مفهوم عسر القراءة، تعريف عسر القراءة، أعراض عسر القراءة، أنواع عسر القراءة، أسباب عسر القراءة، النظريات المفسرة لعسر القراءة الاستراتيجيات المستخدمة في علاج عسر القراءة. تعريف الوعي الفونولوجي، تعريف اضطراب الوعي الفونولوجي، مهارات الوعي الفونولوجي، أشكال ومستويات الوعي الفونولوجي، وعلاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة.

الفصل الثالث: تطرقنا فيه إلى:

تعريف البرنامج التدريبي، خصائص البرنامج التدريبي، أنواع البرامج التدريبية بناء البرنامج التدريبي، الحاجات التدريبية للمعسرين قرائيا، الاستراتيجيات المستخدمة في البرامج التدريبية لذوي العسر القرائي. الجانب الميداني للدراسة:

ويشمل الفصل الرابع ويتحدث عن تصور عام للإجراءات المنهجية للدراسة ويحتوي على الدراسة الاستطلاعية وأهميتها وأهدافها وحدودها المكانية والزمانية وعينة الدراسة والدراسة الأساسية والمنهج المستخدم والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الأول:

الإشكالية وإعتباراتها

1- الإشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

تعرف القراءة على أنها مجموعة من أنشطة المعالجة الإدراكية اللسانية والمعرفية للمعلومات البصرية للغة المكتوبة من فك الترميز، والفهم وترجمة الرموز الخطية لهذه اللغة، وهناك ثلاث مستويات لمعالجة المعلومات الكتابية، تتمثل في الكلمة (عمليات تركيبية ودلالية) و(النص) الربط بين الجمل والتفاعل مع معارف القارئ حول العالم، أنه استيعاب معنى المكتوب ويحوي الاستراتيجيات الواعية التي تؤدي للفهم (شوشاني، 2019، 19).

كما تعتبر القراءة من أهم الأهداف التي تسعى المنظومة التربوية لتحقيقها في الأطوار الأولى من التعليم الابتدائي حيث تعددت النماذج التي تبحث في مراحل اكتساب القراءة التي اعتبرها العديد من الباحثون كمرجع للكثير من الدراسات التي تشير إلى ثلاثة أطوار يمر بها الطفل العادي المتمثلة في المؤشر الخطي وذلك باعتماده على خطوط بصرية بارزة كالألوان والأشكال، أما الثاني فهو استعمال الطريقة الأبجدية بحيث يقوم الطفل بتقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية وهذا ما توصل إليه بعض الباحثين أمثال (برادلي، براينت، اولوسفون، لاندبارج) حيثوا أوضحوا أن النجاح في التجارب التدريبية، النوعية للوعي الفونولوجي يحسن من مستوى القراءة. (سليمة، 2003)

أما المرحلة الثالثة فقد تمثلت في قراءة الكلمات المألوفة لديه بعد تكرارها وقراءتها وإدراكه للفونيمات والوحدات الصوتية المتسلسلة وهذا ما يؤكد الباحث ماري دوماستر أن القراءة نشاط معقد تساهم فيه عدة ميكانيزمات سمعية وبصرية مركبة لا تقتصر على التعرف على الأصوات وإنما فهم معاني الكلمات. (zalal, m boucerie, 1979, 78)

تتدخل الوساطة الفونولوجية في قراءة الكلمات النادرة والتي لم تصبح مألوفة بعد لديه حيث تسمح لها بقراءة الكلمات عن طريق تطبيق نظام التطابق الحرفي أي تقطيع الوحدات الصوتية للكلمات على أساس مورفولوجي غير معجمي وهو ما يسمى بالوعي الفونولوجي الذي يعتبر امتلاك الطفل لقدرات تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة بمعنى قدرة الطفل على التنغيم، تقسيم الجملة إلى كلمات الكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات ثم مزج هذه الأصوات

مع الكلمات (فهد، 2009) فتطور مستوى الوعي الفونولوجي يساهم في نشاط القراءة ويسمح بربط الصيغة الشفوية المكتوبة.

ويعتبر الوعي الفونولوجي متطلبا لتطوير الجانب الهجائي وهو ما يتعلق بعلاقة الوحدة الصوتية بالرمز المكتوب فالقراءة تحتاج معالجات فونولوجية إلى تدريب المتعلم على تحليل والتركيب حتى يتمكن التلميذ من التمييز والإنتاج على المستوى الشفهي أولا ثم التعامل مع الرموز المكتوبة في القراءة ثانيا، مما شكل لدى التلميذ حساسية الربط بالكلمات ذات البداية الواحدة والمتشابهة في نهايتها. (المكاوي وآخرون، 2012)

ويعرف الوعي الفونولوجي بامتلاك الطفل للقدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية وكيفية والية إخراج هذه الأصوات وكذا طريقة تشكلها مع بعضها البعض من أجل تكوين كلمات وألفاظ وبالتالي تقطيع هذه الكلمات والجمل والألفاظ المشكلة إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات وتنجلي القدرة في الوعي الفونولوجي فيما يلي: تقسيم الجمل إلى كلمات، تقسيم الكلمات إلى مقاطع، التنغيم، المزج الصوتي، تقسيم الكلمات إلى أصوات.

ويعتبر الوعي الفونولوجي بمكوناته وعناصره المختلفة قاعدة مهمة وأساسية في تعلم ميكانيزمات القراءة وكذا اكتساب مهاراتها. وترجع أهمية الوعي الفونولوجي إلى كونه ضروريا كي يتمكن الطفل من معرفة الحروف الهجائية وإدراكها وقد أشارت بعض الدراسات (آل وماكناف وبوتس) إلى العلاقة الايجابية بين تنمية الوعي الفونولوجي ونمو المهارات القراءة المبكرة وإن هذه من أهم مهارات التمثيل اللغوي اللازمة لتطوير التعلم الذاتي للقراءة.

ويعود العجز المسمى بالعسر القرائي في الغالب ينشأ من مشكلات في النموذج الفونولوجي للنظام اللغوي والذي يفسر إن الذاكرة العاملة تتكون من مكونات فرعية أحد هذه المكونات هي الذاكرة العاملة اللفظية التي تستند إلى معلومات فونولوجية وتقوم بعملية المعالجة من حيث استرجاع المعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة الأمد فصعوبات القراءة أو الدسليكسيا تنتج عن عدة عوامل منها التعرض المحدود لمفردات اللغة والمعرفة غير الكافية بالمفاهيم الخاصة بجوانب الوعي بالمكتوب هذا بالإضافة إلى صعوبة إدراك العلاقة بين الأصوات والرموز. (عيسى، 2017، 109)

يشير برادفورد (1999) إلى أنه كان يتم النظر إلى عسر القراءة على أنه اضطراب مستقل ولم يتم النظر إليها كأحد أنماط اضطرابات التعلم بل كنمط خاص من الأنماط تلك الصعوبات إلا خلال العقد الماضي أو العقدين الماضيين. ويرى كمال الدسوقي (1988) عسر القراءة يعني عجز الطفل عن القراءة أو عطب في الوظيفة القرائية من جانبه أو هو تعطيل في قدرته على القراءة أو على فهم ما يقرأه سواء بطريقة صامتة أو جهرية مع عدم وجود أي خلل في جهازه الكلامي. (عادل، 2009)

وهذا ما تؤكدته دراسة تعوينات (1987) للتعرف على صعوبة تعلم اللغة العربية في الطور الثالث من التعليم الأساسي والمستخلصة من دراسة استطلاعية لتسع صفوف في مختلف المستويات 360 طالب وقد وجد الباحث عدة صعوبات منها: عدم اكتساب المهارات الأساسية لتعلم القراءة، القراءة البطيئة جدا والحرفية أحيانا، الخلط بين الحروف والكلمات مع تكرار المقروء ومتابعته بالإصبع، عدم مراعاة علامات الترقيم في القراءة وعدم التلطف ببعض الحروف في الكلمات مثل "ال" الشمسية و"ال" القمرية أو مراعاة الشكل الذي يعطي التصويت المناسب للحرف وحذف أحرف من بعض الكلمات مما يفقدها معناها كما ركزت العديد من الدراسات والبحوث خلال العقدين الماضيين على العلاقة بين مهارة الوعي الفونولوجي والقراءة ويوجد الكثير من الأدلة على أن الأطفال الذين يتمتعون بمستوى عال من الوعي الفونولوجي أكثر احتمالا على أن يصبحوا قراء جيدين على عكس الأطفال الذين تنقصهم مهارة الوعي الفونولوجي فيكون لديهم ضعف في مستوى القراءة، يعانون من اضطرابات في النطق.

(علي المصري 2016، 525)

يشير فوغلر إن تقدم المجتمعات في المجال التعليمي يقاس بما تقدمه من خلال خدمات تعليمية وتأهيلية في مجال التربية الخاصة وما تعده من برامج متخصصة لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة لتنميتهم وتأهيلهم بما يتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم فالطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة لا ترجع أسبابه إلى نقص الذكاء أو مشاكل في الوسط الاجتماعي المدرسي إنما يعود ذلك للعجز على مستوى اكتساب الميكانيزمات الأساسية للقراءة. (vogler 1985: p18)

أشارت دراسة فاكودا وكيبيليني 2012: التي هدفت للتعرف على التلاميذ المعرضين لخطر العسر القرائي والتحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تحسين عسر القراءة النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت بضرورة التدريب على الوعي الصوتي في حالة ظهور عسر القراءة.

لذا أصبح من الضروري وضع برامج تدريبية علاجية تحسن من قدرة الوعي الفونولوجي لدى الأطفال والذي بدوره يؤثر في التحصيل القرائي والتحصيل الدراسي بشكل عام لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم القرائية وذلك إيماناً بأهمية التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي في تحسين الأداء القرائي.

ومن الملاحظ أن أغلب الدراسات التي ذكرناها اتفقت عن جدوى وأهمية البرامج سواء كانت ذات طابع تدريبي أو علاجي في تحسين مستوى الوعي الفونولوجي للتخفيف من حدة عسر القراءة الفونولوجية

والدراسة الحالية تستهدف علاج عسر القراءة الفونولوجية لعينة تجريبية مكونة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ومنه فان الدراسة تحاول الإجابة عن التساؤل الرئيسي:

• هل للبرنامج التدريبي فعالية في علاج عسر القراءة الفونولوجي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

• للبرنامج التدريبي فعالية في علاج عسر القراءة الفونولوجي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

الفرضيات الجزئية التالية:

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس التتبعي.

3- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

- البرنامج التدريبي:

مجموعة الأنشطة المصممة لعلاج عسر القراءة الفونولوجي ويتضمن جلسات تدريبية علاجية تهدف لتحسين مستوى الوعي الفونولوجي لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية من اعداد الباحث.

- الوعي الفونولوجي:

امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية وكيفية آلية إخراج هذه الأصوات وكذا طريقة تشكيلها مع بعضها البعض من اجل تكوين كلمات وألفاظ وبالتالي تقطيع هذه الكلمات والجمل والألفاظ المشكّلة إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات.

- عسر القراءة الفونولوجي:

هو عجز في القدرة على قراءة الكلمات وتهجئتها، بحيث أن استراتيجية تحويل حرف إلى صوت لم تصبح آلية بعد وهو ليس ناتج عن تدني في القدرات العقلية، وإجرائيا هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار عسر القراءة الفونولوجي.

4- أهمية الدراسة:

أهمية البرامج التدريبية والعلاجية والتدخل المبكر في علاج صعوبات تعلم القراءة - إبراز أهمية الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المعسرّين قرائيا في تحسين الأداء القرائي. - لفت الانتباه لضرورة الكشف عن التلاميذ المعسرّين قرائيا في المدارس الابتدائية وإعداد برامج علاجية لهم.

5- أهداف الدراسة:

- تسعى الدراسة الحالية لمعرفة فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى عسر القراءة الفونولوجي.

- بناء برنامج تدريبي علاجي لعسر القراءة الفونولوجي.

- التحقق من فرضيات الدراسة من خلال إيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات

6- الدراسات السابقة:

- دراسة كالوجر وكولسن (1978): التي كان هدفها معالجة صعوبات تعلم القراءة لدى أطفال المدارس الأولية حيث أنه وجد (15- 18%) من أطفال تلك المدارس وهذه الصعوبات تؤثر على تقدمهم العلمي وأكدت الدراسة على استخدام رزمة تعليمية ساعدت على تحقيق مهارة قراءة جيدة لدى أطفال تلك المدارس.

- دراسة فاروق الروسان (1987): أجريت دراسة على بعض مدارس المرحلة الابتدائية في الأردن وأظهرت 21% من أطفال هذه المرحلة يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية وكذلك تفوق الطلبة المستمر للطلبة العاديين عن ذوي صعوبات التعلم في مهارة الكتابة.

- دراسة احمد عواد (1988): التي هدفت إلى وضع برنامج علاجي لتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين لديهم صعوبات تعلم الكتابة، ثم التعبير، ثم القراءة، وصعوبة الفهم والاستيعاب وأظهرت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي. إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

- دراسة ميكلان (1999): بعنوان الخصائص العائلية للأطفال الذين لديهم عسرا قرائيا. أكدت إن معظم الاستنتاجات عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وعمر الوالدين والترتيب من حيث حجم الأسرة، والترتيب الميلادي هي عوامل متناقضة فيما بينها حيث أغفل عن

حقائق نابغة من الحياة الاجتماعية الحديثة مثل: وجود أحد الوالدين بمفرده، عمل الأم، خصائص عائلية...

- **دراسة جيرمان (1993):** بينت إن تلاميذ ذوي عسر القراءة يجدون صعوبة في استرجاع الكلمات حيث معدل الاسترجاع لديهم اقل من معدل استرجاع نفس الكلمات لدى التلاميذ العاديين، ويرى إن ذلك يرجع لمشكلات ا والى اضطرابات في الذاكرة.

- **دراسة فالياث (2002):** التي هدفت لتقييم برامج الوعي الصوتي المعتمدة على استخدام الكمبيوتر في التدريب على مهارات الوعي الصوتي والقراءة والتهجئة وتوصلت إلى فاعلية البرامج المحوسبة للوعي الفونولوجي في تنمية مهارته وتحسين القدرة القرائية والتهجئة لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة بعد تطبيق البرنامج محوسب للوعي الفونولوجي واستمرت الآثار الجانبية خلال فترة المتابعة.

- **دراسة فيليبس (2003):** دراسة حول فاعلية تدريب الوعي الصوتي على القدرات اللغوية في فصول الأطفال ما قبل المدرسة وبعد تطبيق برنامج للوعي الفونولوجي استمر خمسة أسابيع بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً أسفرت النتائج على تحسن في مهارات الوعي الفونولوجي والقدرات اللغوية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.

- **دراسة فاكودا وكيبيلىني (2012):** التي هدفت للتعرف على التلاميذ المعرضين لخطر العسر القرائي والتحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تحسين عسر القراءة النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت بضرورة التدريب على الوعي الصوتي في حالة ظهور عسر القراءة.

- **دراسة هاشم (2010):** هدفت للتعرف على الفروق في الوعي الفونولوجي بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والتلاميذ العاديين وتكونت من (28) تلميذ (14) عاديين و(14) من ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين 0.01 بين المجموعتين في مهارات الوعي الفونولوجي (التمييز،

الدمج، التحليل، النطق السليم للكلمة) وهذه الفروق كانت لصالح العاديين عند مقارنة ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية.

- **دراسة الشيباني (2014):** التي هدفت للكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي لدى مجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مدينة طرابلس بليبيا وتكونت عينة الدراسة من (20) طفل بالمرحلة الابتدائية وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الوعي الصوتي لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة العيس وريبي ولالوندي (2015):** بعنوان عيوب القراءة والوعي الصوتي بين الأطفال الذين يتحدثون اللغة العربية والذين يعانون من عسر القراءة في الصف الثالث والرابع وهدفت الدراسة إلى معرفة القراءة وعيوب الوعي الصوتي بين الأطفال الذين يتحدثون اللغة العربية والذين يعانون من عسر القراءة على عينة من نفس العمر من الصفين الثالث والرابع وتم تقسيمهم إلى 28 طفلا عاديا و25 من ذوي صعوبات التعليمية من كلا الجنسين واستخدم الباحث المنهج التجريبي من خلال 4 مجموعات، مجموعتين للصف الثالث والرابع وقد أظهرت النتائج إن مجموعة ذوي عسر القراءة سجلت اقل بكثير سواء كان في الدقة أم السرعة أم مهارة القراءة الموكلة إليهم.

- **دراسة الفارسي وإمام (2017):** بعنوان فعالية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في فك مهارة الترميز لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، وهدفت الدراسة إلى تعرف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الصوتي في فك مهارة الترميز لدى تلاميذ الثالث أساسي ذوي صعوبات القراءة، وتكونت عينة الدراسة من 40 تلميذ في برنامج الصف الثالث الابتدائي في سلطنة عمان وقد قسمت العينة إلى مجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين الأولى اختبار الوعي الصوتي والثانية اختبار مهارة فك الترميز وتمت معالجة البيانات إحصائيا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية وقدر حجم العينة ب (219) طفل معسر قرائيا في مدينة سانت كلود من عام (1970 إلى 1976) بعمر زمني مابين (8 إلى 15 سنة) حيث أن الإناث (15%) من حجم العينة والذكور (85%)

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار القراءة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لاختبار القراءة.
فكانت النتائج كالتالي:

- وجود الزوج والزوجة بمفرده ليس سبب في عسر القراءة.
- تسود علاقة دم قوية بين المعسرين قرائيا والعكس صحيح.
- لا يوجد دليل قاطع على أن عمر الوالدين يعد من العوامل القوية في ظهور عسر القراءة
- إن مكانة الوالدين خصوصا الأمهات بالنسبة للمستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض وكذلك المستوى التعليمي لا يمكن عزلها على أنها عامل خطير في عسر القراءة.

التعقيب عن الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو ضرورة التدريب على الوعي الصوتي (الفونولوجي) باستثناء دراسة عواد (1988) التي هدفت لوضع برنامج تدريبي علاجي لتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين لديهم صعوبات تعلم الكتابة ثم التعبير ثم القراءة ثم الفهم والاستيعاب ودراسة جيرمان (1993) التي أرجعت عسر القراءة إلى اضطرابات الذاكرة. اتفقت الدراسات السابقة في عينتها حيث تطبق الدراسة على عينة عشوائية (تجريبية وضابطة) باستثناء دراسة ميكلان (1999) بعنوان الخصائص العائلية للأطفال الذين لديهم عسر القراءة استخدمت عينة قصدية.

استخدمت الدراسات السابقة المنهج التجريبي باستثناء دراسة الروسان (1987) ودراسة ميكلان (1999) ودراسة جيرمان (1993) التي استخدمت المنهج الاستكشافي. استخدمت الدراسات السابقة اداة (اختبار الوعي الصوتي) باستثناء دراسة الفارسي وامام (2017) التي استخدمت اختبار الوعي الفونولوجي واختبار فك الترميز.

الفصل الثاني:

عسر القراءة الفونولوجي

تمهيد

1- عسر القراءة

1-1- مفهوم القراءة

1-2- أنواع القراءة

1-3- مفهوم عسر القراءة (الديسلكسيا)

1-4- تعريف عسر القراءة.

1-5- أعراض عسر القراءة.

1-6- أنواع عسر القراءة.

1-7- أسباب عسر القراءة.

1-8- النظريات المفسرة لعسر القراءة.

1-9- طريقة تشخيص عسر القراءة.

1-10- أهمية التدخل العلاجي في حالات العسر القرائي (الديسلكسيا)

2- تعريف الوعي الفونولوجي

2-1- تعريف اضطراب الوعي الفونولوجي

2-2- مهارات الوعي الفونولوجي

2-3- أشكال الوعي الفونولوجي

2-4- مستويات الوعي الفونولوجي

2-5- علاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة

تمهيد:

يعد عسر القراءة أنه اضطراب من اضطرابات التعلم ويعني عدم القدرة على الاستيعاب القرائي بما يتناسب والدرس أو عدم القدرة على القراءة وتعد أيضا أنها صعوبة دائمة وخاصة بتعلم اللغة المكتوبة وتمس الأطفال الذين لا يعانون من خلل حسي حركي أو حركي ذو مستوى ذهني عادي، لديهم رغبة في التعلم ومتدرسين منذ حوالي سنة.

ويرى العديد من الباحثين إن عسر القراءة يمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي وسنتناول في هذا الفصل تعريفه وأسبابها ومظاهره والنظريات المفسرة له، وتشخيصها وعلاجها.

1- عسر القراءة:

1-1- تعريفات القراءة:

يذكر فتحي الزيات (1998، 451) أن القراءة هي جزء من النظام اللغوي وترتبط ارتباطا وثيقا بالصيغ الأخرى للغة: اللغة الشفهية والمطبوعة والقراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن الحور الأساسي والمهم فيها، وتمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي والمحوري للفشل المدرسي.

يعرف احمد عبد الله ومصطفى فهم (2000، 55): القراءة على أنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيهِ، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز من هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة.

(سليمان، 2010، 295)

- تعريف (طبيي، 2009): القراءة هي عملية فسيولوجية وعقيلة يتم فيها تحويل الرموز الخطية إلى أصوات منطوقة، فالقراءة الجهرية هي القراءة التي ينطق فيها القارئ بالمفردات والجمال المكتوبة صحيحة من مخارجها، مضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها معبرة التي تضمنتها. (الناصر، 2011)

من خلال التعاريف السابقة، يمكن القول: إن القراءة هي عملية تحويل رموز مكتوبة إلى رموز منطوقة بالإضافة إلى فهم معاني هذه الرموز والتمييز بينها، وتتطلب هذه العملية تنسيقا بصريا، سمعيا، حركيا وذهنيا.

1-2- أنواع القراءة

أ- **القراءة الصامتة:** يقصد بها تعرف الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها وبغير تحريك الشفتين أو الهمس عن القراءة، مع مراعاة سرعة الفهم ودقته، وإثراء مادة الطفل اللغوية والتذوق، وهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها وتستخدم في:

- حالة عيوب النطق والكلام.

- احترام شعور الآخرين وعدم إزعاجهم في أماكن العمل العادية.
- عند التعرض لأمراض طارئة في الحنجرة كبحة الصوت وأمراض الأنف كالزكام.

ومن مزاياها: أنها أسرع من القراءة الجهرية لأنها محررة من أعباء النطق وقائمة على الالتقاط البصري السريع للجمل.

ومن ناحية الفهم نرى إنها تساعد على الفهم وزيادة التحصيل، لأنها تكون متحررة من الأعمال العقلية التي تتطلبها القراءة الجهرية، ومحررة من النطق وإثقاله، ومن مراعاة الشكل والإعراب، وإخراج الحروف من مخارجها، كما إنها تعود الطالب الاطلاع الذاتي والاعتماد على النفس .

ب- **القراءة الجهرية:** يقصد بها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، ويراعي فيها سلامة النطق، وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما يراعي صحة ضبط النحوي، وهي أصعب من القراءة الصامتة.

ومن مزاياها: أنها وسيلة لإتقان النطق، وتمثيل المعنى والكشف عن عيوب النطق، ومفيدة في المناسبات العامة والمهرجانات وتقيد في الخطابة.

1-3- مفهوم عسر القراءة (الديسلوكسيا):

الديسلوكسيا من الناحية الإصطلاحية يجدر الإشارة إلى أن كلمة dyslexia مصطلح لاتيني يتكون من مقطعين، المقطع الأول (dys) ومعناها بالإنجليزية (Bad) أو خلل كما في كلمة (dys function) ومعناها الخلل الوظيفي، والمقطع الثاني (lexia) ومعناها بالإنجليزية (speech) فهو يشير من الناحية المعجمية البحتة إلى سوء الكلام أو رداءته، ويعود الفضل إلى تشخيص هذا الإضطراب بشكل نهائي ووضعه ضمن منظور التصنيف الطبي إلى الطبيب العصبي

"أرتون" من جامعة فيلادلفيا (1920-1940) وأسماءها بمصطلح عمى الكلمة ثم مصطلح الإضطرابات الخاصة بالقراءة وقد رأى أرتون أن هذا الإضطراب إلى مشكلة في الدماغ تتمثل في خلل في الهيمنة الدماغية لنصفي الكرتين المخيتين، حيث يفقد الفص الدماغى الأيسر هيمنته المعتادة على الفص الدماغى الأيمن وهيمنت هذا الإضطراب لدى الذكور أكثر من الإناث، ثم جاءت دراسات وقدمت تفسيرات بعيدة شيئاً ما عن التفسير ووضعت تفسيرات الإضطرابات الأدائية، ولكن بالرغم من ذلك استمرت هذه أبحاث النظرية بعد وفاة العالم أرتون وهو ما توج بتأسيس جمعية أرتون حول عسر القراءة تخليداً لذكراه أما في أوروبا وتحت تأثير العالم (ماكدونالد كريتشلي عام 1968) وتحت مظلة الفيدرالية العالمية لعلم الأعصاب تم الاعتراف رسمياً بهذا الإضطراب وإعطائه التعريف التالي:

عسر القراءة هو اضطراب في تعلم القراءة يحدث عند التلميذ ذو الذكاء العادي والخالى من أي اضطرابات حسية أو عصبية ويميزه تكوين دراسى مناسب، بينما يرجع هذا المرض إلى نفس الوقت إلى اضطراب القدرات المعرفية الأساسية ذات المنشأ التكويني في أغلب الأحيان.

1-4- تعريف عسر القراءة (الديسلوكسيا)

- أصدرت الجمعية الأمريكية عام 1994: تعريفاً للديسلوكسيا بأنها: خلل عصبى، دائماً ما يتوارث في العائلة يعرقل اكتساب اللغة ومعالجتها وهذا الخلل يختلف في درجة شدته، ويظهر على شكل صعوبات في اللغة الإستقبالية والتعبيرية بما فيها المعالجة الفونولوجية في القراءة والكتابة والتهجئة، وفي بعض الأحيان في الرياضيات

- تعريف الجمعية الأمريكية للديسلوكسيا عام 2003: العسر القرائى بأنه صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ تتميز بمشكلات في دقة التعرف على المفردات والتهجئة السيئة أو سرعتها وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجى للغة، وهي دائماً غير موقعة عند الأفراد إذ قورنت بالقدرات المعرفية الأخرى مع توافر وسائل التدريس الفعالة والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة التي

تعوق بدورها نمو المفردات والخبرة عند الأفراد حيث يعد الوعي الصوتي والقدرة على فك الرموز (تفسير الحروف) عاملين جيدين للتنبؤ بمستوى القراءة والكتابة لدى الطفل.

- **التعريف الوظيفي لعسر القراءة والمقدم لمؤتمر اليونسكو الدولي الأول باريس 2009:**

ينص على أن عسر القراءة عبارة عن حالة ذات منشأ عصبي وتكون في الغالب موروثية وينتج عنها صعوبات في القراءة والكتابة الإملاء وهذه الحالة تكون مصحوبة بصعوبات في التركيز الذاكرة قصيرة المدى والتنظيم. (جادالله، أبو المكارم جادالله، 2018، 122، 130)

- **تعريف المنظمة العالمية للأعصاب 1968:** عسر القراءة على أنه خلل عند الأطفال الذين يفشلون في اكتساب المهارات اللغوية الخاصة بالقراءة والكتابة والتهجئة والتي تتواءم مع قدراتهم العقلية رغم امتلاكهم وتمتعهم ببعض الممارسات الصفية التقليدية وكذلك أصدرت المجموعة نفسها التابعة لمنظمة الأعصاب العالمية التي عملت على هذا التعريف تعريفاً آخرًا لعسر القراءة فقد عرفتته على أنه خلل يظهر في شكل صعوبة في تعلم القراءة رغم التدريس التقليدي والذكاء المناسب وتوافر الفرص الإجتماعية والثقافية وهذا الخلل مصدره صعوبات معرفية أساسية عضوية الأصل. (البحيري وآخرون، 2012، 19، 24)

1-5- أعراض عسر القراءة:

صنف آرون Aaron أعراض صعوبات القراءة الديسلكسيين إلى صنفين هما:

أ- أعراض ثابتة:

- بطيء القراءة.
- أخطاء في القراءة.
- ضعف الهجاء.
- أخطاء التركيب النحوي في اللغة المكتوبة.
- الاعتماد الزائد على السياق للتعرف على الكلمات.

ب- أعراض متغيرة:

- قلب الحروف أثناء الكتابة.
 - دلائل عصبية خفيفة.
 - عدم القدرة على تسمية الأصبع إلى يلمسه القائم بالاختيار وهو مغمض العينين.
 - عدم القدرة على تحريك اليد اليمنى، مثلاً أو أحد أصابعها مع القيام بنفس الحركات في الجانب الأيسر.
 - عدم القدرة على القيام بالحركات المتصلة السهلة باستخدام ذراع واحد.
- ويوجد فيها تقسيم آخر أيضاً:
- الديسوفونيسيا: وهي الخلل في الربط بين صورة الحرف وصوته والقدرة على تطوير مهارات التهجئة.

- الديسنمكسيا: وهي الضعف في الذاكرة الحركية خلال الكتابة مثل الأرقام والأحرف.
- الديسيداسيا: وهي خلل في رؤية الكلمة كوحدة كاملة وربط الوحدة بصورتها الكاملة.
- (الأحمدي وركزة، 2016، 34، 35)

1-6- أنواع عسر القراءة

- قبل البدء في إدراج أنواع عسر القراءة يجب أن نبين:
- عسر القراءة المكتسبة والذي ينتج عن خلل دماغي (نتيجة صدمة عصبية).
- عسر القراءة التطوري: الذي يعتبر اضطراباً لغوياً نتيجة صعوبات في نظام اللغة المكتوبة.

- عسر القراءة الفونولوجي: يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية التي يظهر فيها عيب أولى في التكامل بين أصوات الحروف ويعاني هؤلاء من عجز في قراءة الكلمات وتهجئتها إذ أن استراتيجية تحويل حرف إلى صوت لم تصبح آلية بعد عند الطفل كي يتمكن من الجمع بين الحرف وصوته بالإضافة إلى الاضطرابات الفونولوجية وإلى جانب النقص الفونولوجي، فإن هؤلاء الأطفال غالباً ما يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة قصيرة المدى.

- **عسر القراءة التطوري:** يضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على الكلمات لكليات وهم يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المؤلمة وغير المألوفة كما كانوا يواجهونه أول مرة، فالتعرف البصري الأتوماتيكي لا يحدث لأنه ليس هناك خزان للتمثيل الكامل للكلمات المرئية وغالبا ما يصاحب عمليات معرفية، ولا يعرفون شكل كتابة الكلمة بالرغم من أنه سبق لهم مواجهتها عدة مرات.

لديهم كتابة سيئة فهم يكتبون لا يسمعون لا يمكنهم الإستعانة بالأشكال المخزنة حول تلك الكلمات، ويقع هؤلاء الأطفال في أخطاء بين وحدات الصوت سواء في كتابتها أو عند تعريفها وهم يعترفون بأنهم يقدمون عشوائيا أحد المعاني الممكنة للشكل الكتابي المقدم.

- **عسر القراءة المختلطة:** يضم الأطفال الذين يعانون كم الصعوبات الصوتية (النوع الأول) والصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) لذا يجدون صعوبة إدراك الكلمات وهؤلاء الأطفال تكون لديهم كبيرة في القراءة لأن الممرين المستعملين فيها التجميع والإرسال مصابان وعادة ما يدخل هذا النوع في جدول العمى القرائي الناتج عن إصابة دماغية لهذا فهو مهمل من طرف الباحثين في عسر القراءة. (بن صافيه، 2002، 31، 32)

1-7- أسباب عسر القراءة:

أ- الأسباب اللغوية:

السبب الفونولوجي معظم النظريات تعترف بأن التطوير الناجح للقراءة يتميز بتطور ناجح للوعي الفونولوجي وصعوبات القراءة ترتبط بالخلل في الوعي الفونولوجي ترتبط بالخلل في الوعي الفونولوجي والدليل الذي يربط بين ضعف التمثيل الفونولوجي وصعوبات القراءة هو دليل قوي مما جعل يقترح أن يعرف العسر القرائي، مما جعل stanovich يقترح أن يعرف العسر القرائي في إطار على أنها خلل فونولوجي وهذا الاختلاف الفونولوجي المتغير في نموذجة المحوري بان هؤلاء الأشخاص عن أولئك الذين يمتلكون قدرات طبيعية ومهارات تتطرق إلى هذا الخلل الفونولوجي الجوهري مثل المهام المتعلقة بالوعي الفونولوجي ومع ذلك فإن كل منها: (chiseep stringer siegelstanovich) وقد لاحظوا أن الاجماع حول نظرية

الخلل الفونولوجي الجوهري تزيد في كمية البحوث التي تتناول إمكان أن يكون هذا الخلل الفونولوجي الجوهري نفسه هو في واقع الأمر خلل ثانوي آخر مميز ولا تعرف على وجه اليقين ما السبب الذي يؤدي إلى هذا الوعي الفونولوجي، وقد أشارت بعض البحوث إلى أن الوعي الفونولوجي يؤدي إلى صعوبات في القراءة وأن التنبؤ بمستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة دليل على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة كما أجرى (جول 1988) دراسة وجد من خلالها أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات فونولوجية في السنة الأولى من دراستهم يظلون في مستويات ضعيفة. (أبو الديار، 2012، 41، 42)

ب- إضطرابات عصبية جينية:

حيث أكد باحثون في دراسة لهم أنهم استطاعوا عزل كروموزوم المسؤول عن هذا الإضطراب (دراسة تحتاج إلى دعم أكثر) ويؤكدوا جالابوردا galaburda: طبيب الأعصاب بأن عسر القراءة والكتابة مرتبط بتشوه على مستوى معالجة المعلومات البصرية والسمعية في الجهاز العصبي. (البيع، 2002، 161، 162)

1-8- النظريات المعرفية لعسر القراءة

أ- نظرية الخلل في المعالجة الفونولوجية:

ان تعلم فك شيفرة الكلمات المكتوبة وتعلم تهجئتها في لغة أَلِفبائية هو في الأساس فهم العلاقة بين الحرف الحروف الأَلِفبائية والأصوات التي تعبر عنها تلك الحروف (العلاقة بين الصوت والحرف) أي التحليل الفونيمي أو ما تعرف أيضا بالمبدأ الأَلِفبائي. ويبدو أن المعسرين قرائيا بطيئون في تنمية هذه المهارة. وقد مهدت كتابات الباحثين الأوائل في حقل عسر القراءة النمائي إلى نظرة الأكثر قبولا اليوم وهي أن مشكلات القراءة دائما ما تعكس محددات في اللغة، وأن وجود مشكلة لغوية، ولاسيما ضعف فونولوجي يسبب خللا في عملية تعلم القراءة والتهجئة، ويوجد الآن دليل كاف لتأييد الرأي الذي يقول ان هناك علاقة سببية بين قدرات الوعي الفونولوجي، والقدرة على القراءة.

ووفقا لنظرية الخل في المعالجة الفونولوجية. فأن الكلمة المكتوبة يمكن أن ينظر إليها نظرة ثلاثية الأبعاد، حيث تحتوي الكلمة على صوت الكلمة (الصوت)، ومعنى الكلمة (المعنى)، وشكل الكلمة (الحرف).

ترى ينولنغ، أن المظهر الساسي للنمو الفونولوجي هو أن الاطفال في أثناء تطور العملية الفونولوجية يميلون إلى أن يربطو المدخلات الفونولوجية (الكلام الذي يسمعه) بالمرجات الفونولوجية (الكلام الذي يتحدثون به) ومثل هذه الروابط تتطور وتنمو تدريجيا مع اللزوم ومع تطور النظام الفونولوجي للطفل ونموه.

بحيث ترى سنولنغ ان عملية القراءة تعمل بصورة أو بأخرى بالطريقة نفسها، حيث نجد الطفل:

- يربط الطفل مباشرة بين تمثيلات الكلمات المكتوبة وتمثيلات الكلمات المسموعة في نظام اللغوي

- وهذه التمثيلات المتراكمة تحدد فيما بعد سرعة هؤلاء الاطفال وقدراتهم على القراءة وسلاستها.

- أن قدرات الاطفال المبكرة المتعلقة بالوعي الفونولوجي تميل إلى أن تشكل عامل تنبؤ جيد بقدرات هؤلاء الاطفال اللاحقة على القراءة وهذا ما بينته الدراسات.

حيث ترى سنولنغ أن الخل في تلك التمثيلات هي المسبب الرئيسي في فشلهم لاكتساب القدرة على القراءة والكتابة بالمعدل الطبيعي. ووفقا لهذه النظرة فأن الوعي الفونولوجي هو القدرة على التفكير في الكلام المسموع، أي القدرة على جمع بين الحروف المطبوعة والأصوات المسموعة التي تمثلها الطريقة التي يرمز بها الدماغ تمثيلات الحروف المطبوعة والأصوات الممثلة لها.

وقد أورد "لانديبرغ" العديد من الدلائل للمشكلات الفونولوجية التي تؤدي دورا في صعوبات القراءة ومنها مشكلات في تقسيم الكلمات إلى فونيمات (أصوات) المكونه لها، مشكلات في التخزين المواد اللغوية مثل سلاسل الأصوات أو الحروف في الذاكرة قصيرة المدى.

يعتقد أن المعسرّين قرائيا. وفقا لنظرية الخلل في المعالجة الفونولوجية، يعانون من صعوبة خاصة في اخراج الأصوات وتمثيلها. إذ ان لغتهم التي يتحدثون بها أو مخرجاتهم من الكلام تبدو طبيعية رغم وجود ضغط ما.

ب- نظرية الخلل المزدوج:

ترى نظرية الخلل المزدوج أن الأفراد المعسرّين قرائيا يعانون في التسمية السريعة للأشياء بالإضافة إلى الخلل في المعالجة الفونولوجية للمعلومات وتقترح النظرية أن التسمية السريعة للأشياء والخلل في المعالجة الفونولوجية هي مصادر مختلفة لصعوبة القراءة كما أوردت والف وابرين دراسات قامت بها التي تؤدي جميعها لنظرة بأن التسمية السريعة للأشياء تشكل نوعا آخر من الخلل منفصلا ومستقلا عن الخلل الفونولوجي المعروف.

وفي دراسة مشتركة "الف وباررز" بعد أن درست عينات في كل من كندا وبوستن وصلتا إلى تقسيمات تقدم بنظريتهما التي مفادها أن هناك أنواع ثلاثة للأفراد الذين يعانون مشكلات في القراءة.

النوع الأول: الأفراد الذين يعانون خلل في المعالجة الفونولوجية التي تظهر في خلل في قدرتهم على المعالجة الفونولوجية للمعلومات ولكن لديهم قدرات جيدة في التسمية السريعة للأشياء، وهذه المجموعة وفقا لتلك الدراسات، يعانون ضعف في تعرف الكلمات بدقة.

النوع الثاني: المجموعة الثانية هم الأفراد الذين يعانون خلل في التسمية للأشياء ولكن قدرتهم الفونولوجية جيدة.

نوع الثالث: هم الأفراد الذين يعانون خلل في قدرات المعالجة الفونولوجية وخلل في التسمية السريعة للأشياء. (البحيري وآخرون، 2012، 95، 98)

ج- النظريات البيولوجية:

- نظرية الاساس الجيني لعسر القراءة:

من أوائل الدراسات التي اهتمت بدراسة دور العوامل الجينية في حدوث عسر القراءة دراسة واوتن 1925 توصلت نتائجها إلى أن عسر القراءة النمائي يميل إلى الظهور في العائلات وأن نسبة حدوثه في السنتين أكثر من الثبات واقترح اورتن كذلك ان صعوبات اللغة المنطوقة شائعة ضمن أفراد العائلة الواحدة التي توجد فرد معسر قرائيا.

- خلل معالجة المعلومات البصرية:

هناك نظريات اخرى بحثت في قضية الخلل في المعالجة الحواس مثل الخلل في المعالجة البصرية للمعلومات وبرى stanley (1994) أن القراءة تتضمن النظر على الحروف المكتوبة (رسم الكلام) لذا فمن الضروري بحث تعدد العوامل البصرية التي يمكن ان تسأهم مساهمة مباشرة أو غير مباشرة في مشكلات القراءة وترى "ستانلي" ان القراءة تتطلب معالجة مكانية لاماكن الحروف المكتوبة في أثناء تحرك العين لمسح النص المكتوب فقد يعاني المعسرون قرائيا مشكلات في العمليات التي تتضمن التحليل البصري أو التكامل الزمني للمعلومات المكانية والبصرية بمرور الوقت ولهذا فان الخلل في المعالجة البصرية للمعلومات كانت ولا تزال فرضية جدلية عند البحث عن نظريات لتفسير حدوث عسر القراءة النمائي.

- نظرية الخلل في الوظائف المخيخ:

رأى نيكلسونوفوسي أن فرضية الخلل في جعل الاستجابات آلية تمكن التنبؤ في حدوث خلل المعالجة الفونولوجية للمعلومات إذ أن على سماع الأصوات التي تكون كلمة (مهار) يتعلمها الاطفال العاديون ويتقنها حتى تصبح آلية عندهم، بينما الأطفال المعسرون قرائيا لا يقدرون على الوصول إلى هكذا مستويات من الالية في الأداء، المهام المطلوبة منهم. ولكن لم ينكر "نيكسلون وفوست" أهمية الخلل المعالجة الفونولوجية للمعلومات عند المعسرين قرائيا ولكنهما اقترحا أنه بالإضافة إلى الخلل الفونولوجي الموثق بالمعالجة الفونولوجية للمعلومات يبدو أن هناك خلل اضافيا ثانويا في المخيخ ووفقا لفرضية نيكلسونوفوست هو المسؤول عن

غياب الآلية في الاداء والاستجابة عند القيام بمهمة أو مهارة ما. في التحكم الحركي الضعيف بالوقت والزمن الذي يوجد لدى بعض المعسرين قرائيا.

خلل المعالجة الفونولوجية للمعلومات عند المعسرين قرائيا ولكنها اقترحا أنه بالإضافة إلى الخلل الفونولوجي للمعلومات يبدو أن هناك خلل اضافيا ثانويا في المخيخ ووفقا لفرضية نيكلسونوفوست هو المسؤول عن غياب الآلية في الاداء والاستجابة عند القيام بمهمة ما أو مهارة ما والتحكم الحركي الضعيف بالوقت والزمن الذي يوجد لدى بعض المعسرين قرائيا.

- خلل الادراك الحسي

يشير التأهيل والبحث في عمليات القراءة والكتابة إلى أن حواسنا تدخل في نطاق ككل المهام فالقنوات التعبيرية والإستقبالية التي تتضمن البصر والسمع والكلام والحركة في تفاعل مستمر لضمان تسمية تعددية الحواس لعملية اكتساب تعلم القراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات ولهذا فليس من المستغرب اطلاقا في أدبيات البحث العلمي في مجال عسر القراءة توجد فرضية تشير إلى الفرد وصعوبات القراءة الخاصة وهي فرضية لها تاريخ طويل وجدلي.

د- نظرية أنعكاس جانبية الدماغ:

كان طبيب الأعصاب الأمريكي صامويل أوترن وهينشيللو ود البريطاني من قبله مهتما بظاهرة عمى الكلمات ولكنه ركز اهتمامه على الهيمنة الجانبية للدماغ وعي عام 1925 تشير مقالاته العلمية الأولى حولى هذا الموضوع ولأول مرة أقترح أن صعوبات القراءة النمائية قد تكون مختلفة في نوعيتها عن صعوبة القراءة التي تسبب فيها العوامل البيئية فقط اقترح أوترن أن سبب هذه الصعوبة هو وجود خلل في السيطرة المخية لفصي الدماغ وأن علاج هذه الحالة يتطلب التدخل الصحيح كما عد أوترن أن طريقة "وفل" التقليدية في التدريس هي طريقة غير ملائمة واقترح تحدث بسبب تأخر نمائي في السيطرة المخية لجانبي الدماغ فيما يتعلق بمركز اللغة وفسر ذلك بأن فصي الدماغ رغم أنهما متشابهان في الحجم والتصميم الا انهما مختلفان في جانب الجسم الذي يسيطران عليه.

بحيث تخزن أشكال الحروف والكلمات على فصي الدماغ على أنها صور معكوسة بالمرآة في كل فص منهما.

هـ - نظرية تمركز وظائف الدماغ

أن الرأي القائل " أن القدرة اللغوية متمركزة في منطقة بعينها في نصف الدماغ الأيسر " هو الرأي الشائع في بداية القرن 19 ورغم أن نظرية تمركز الوظائف في الدماغ كانت مبنية على دراسة حالات الأفازيا أو الحسية الكلامية اللغوية والتي تبنت فيما بعد وعملت على تشكيل الدراسات الأولية لعسر القراءة النمائي إلا أن رواد الاوائل من أمثال: برلين، ديجرين-كوسمول، مورغان وكير روكوسمول قد بنو نظريتهم على فرضيتين هما أن مناطق محددة في الدماغ تتحكم في سلوكيات بعينها. وأن الضرر الحادث في هذه الاجزاء يتحكم عنه ضرر في السلوكيات المقابلة لها.

و - نظرية خلل في المعالجة السمعية للمعلومات:

ترى نظريات الخلل في المعالجة السمعية للمعلومات أن بعض المعسرين قرائيا يعانون مشكلات في تحديد الاختلاف السمعية الدقيقة التي تفرق بين الفونيمات (الأصوات) ويبدو أن الصعوبات تؤثر سلبيا في قدرتهم على تحليل التركيبية الصوتية (الفونيمية) للكلمات تحليلا سريعا. الامر الذي يعيقهم بدورهم عن تعلم القراءة (TALCOT ET AL. 2002) أن لدى بعض المجموعات من المعسرين قرائيا حساسية عند أداء مهام تتطلب الاختلافات البسيطة في الترددات بين الأصوات وقد خلصوا إلى ان المعالجة السمعية قد تؤثر على كفاءة اكتساب المهارات الفونولوجية وتمثيلها في المخ من خلال اليات الادراك السمعي ان الاختلافات في عملية المعالجة السمعية تؤثر على عملية تكامل الزماني السريع لكل من الكلام والمنثريات غير الكلامية (تقرير جمعية علم النفس البريطانية 1999) ومن المحتمل أن مثل هذه الصعوبات قد يكون لها أساس عصبي بيولوجي مثل طبقات الخلايا الكبيرة للمخ بالمنطقة البصرية أو السمعية في المهاد (السرير البصري) ووفقا لهذه النظرية ذلك الخلل في عملية المعالجة السريعة للمعلومات السمعية يسبب صعوبات ادراكية للكلام تؤدي بدورها إلى تأثير سلبي على تمثيلات النفونولوجية مما يؤدي إلى حدوث مشكلات في اكتساب المهارات اللازمة لتعلم القراءة والكتابة. (البحيري، نفس المرجع السابق، 59، 88)

1-9- طريقة تشخيص عسر القراءة:

إن طريقة التشخيص عملية تتطلب جلسة طويلة مع الاخصائي النفسي التربوي المؤهل قد تستغرق بين ساعتين إلى ست ساعات لما يحتاج المشخص إلى معلومات عن التلميذ نفسه وحالته الصحية من الولادة، إلى وقت الفحص وكذلك يحتاج من المدرسين إلى معلومات وتقارير عن أداء التلميذ في المدرسة ثم يجري العديد من الإختبارات والتي أهمها:

إختبار الذكاء العام مثال اختبار وكسلر ويتكون من حوالي 12 اختبارا:

- اختبار القراءة.
- اختبار الاتجاهات المشوشة.
- اختبار المتتاليات.
- اختبار لمعرفة ادراكه السمعي أو البصري.
- اختبار لمعرفة التناسق البدني.
- فحوص تحليلية للعين والأذن ومعرفة المفضلة له عند الحاجة إليها وعند إجراء تلك الاختبارات التي يستعملها المختصين خلال النتائج يمكن أن يلاحظ أن التلميذ يعاني من عسر القراءة وغالبا ما يتصف بما يلي:
- مستوى ذكاء علمي أو أعلى من المتوسط.
- مستوى القراءة أقل من سنتين من مستواه العمري.
- عدم وجود مشكلات في السمع والنظر.
- قد يتلقى فرص التعليم العادية في القراءة والكتابة.
- لا يعاني أمراضا مزمنة تؤثر على تحصيله التعليمي.
- عدم التوافق في استعمال الحواس، كأن يعتمد على العين اليسرى ويكتب باليمين أو العكس.
- ضعف في العمليات الحسابية.

ويظل الفرد يعانيها من الولادة إلى الوفاة إلا أن الشخص المصاب بعسر القراءة له قدرة عالية في جوانب عديدة أخرى وذلك إذا مارس أنشطة ملائمة لتركيبه الدماغي ونجده يبدع وقد برز مشهورين في العالم يعانون من عسر القراءة أمثال ألبرت أنشتاين عالم الرياضيات المشهور وليونارد دافينشي الرسام وتوماس ايديرسون المخترع الأمريكي للاتصال.

(ركزة والأحمدي، 2016، 41، 43)

10-1- أهمية التدخل العلاجي في حالات العسر القرائي (الديسلكسيا):

إن مجرد التعرف على المعسرين قرائياً أو تحديدهم من خلال الإجراءات التشخيصية لا يعني شيئاً ما لم يتبعه العلاج المناسب لحالات العسر القرائي، وعملية التدخل والعلاج تعتبر مسؤولية الجميع في المنزل والمدرسة، وتختلف البرامج العلاجية من حالة لأخرى ويجمعها جميعاً هدف أساسي واحد إحراز التقدم المتعلق بالتلميذ في القراءة.

ويوضح إيكول 1966: أن هناك ثلاثة أنواع من برامج القراءة وهي:

أ- البرامج النمائية development programs:

وهي برامج التعليم التي تمت في الفصل العادي والتي يتبعها المعلم لمتابعة احتياجات التلاميذ الذين يتقدمون بمعدل عادي يتفق مع قدراتهم.

ب- البرامج التصحيحية corrective programs:

وهي برامج التعليم القراءة تستخدم خارج الفصل الدراسي لتصحيح صعوبات القراءة الحادة.

ج- البرامج العلاجية remedial programs :

وهي برامج لتعليم القراءة تستخدم خارج الفصل الدراسي لتعليم مهارات القراءة النمائية النوعية للتلاميذ دون المستوى في القراءة. (حمزة، 2008، 95، 96)

2- تعريف الوعي الفونولوجي:

في السنوات الأخيرة أعطيت أهمية كبيرة لهذا النوع من الوعي لتأثيره الايجابي على مستوى نتائج القراءة لذا نجد تعاريف عديدة:

2-1- الوعي الفونولوجي:

هو ميكانيزم تعلم ذاتي قوي مرتبط بمصطلح الكتابات الأبجدية فالطفل عليه أن يبدأ بتعلم المبدأ العام للرمز الأبجدي ثم يكتسب عددا كافيا لهذه التطابقات بين الحروف والأصوات للبدأ في فك الترميز هذا التطابق حرف صوت يبدأ بسرعة وتدرجيا يصبح آلي. (ZARMAN, m 1999, 197)

الوعي الفونولوجي هو قدرة الأفراد على تمييز مختلف مكونات الكلام والوعي بالأجزاء في أبعاد مختلفة والتعامل بوحدات الفونولوجية فهو ليس فطري أو عفوي إنما يظهر مع تعلم القراءة وينمو بشكل تفاعلي معها. (ISSAUFALAY, 1999, 125)

كما يعرف الوعي الفونولوجي بأنه القابلية في إدراك إنتاج وتمثيل الوحدات التقطيعية غير الدلالية للغة الشفوية كالمقاطع، الفانيات والأصوات (ZORMAN, 1999, 139)

2-2- اضطراب الوعي الفونولوجي:

ان ميكانيزم تحديد الكلمات وتطور الوعي الصوتي (القدرة على التعامل والتفكير حول الوحدات الفونيمية للكلام) من اختصاص أبحاث تدور حول سيرورات اكتساب القراءة على أنها مركبات أعظم لاكتساب القراءة توجد هناك العديد من الدراسات قد أوضحت بان الوعي الفونولوجي مرتبط بالقدرة على القراءة وان العلاقة هي بالضرورة متبادلة، فالأطفال يكتسبون العديد من خصائص الوعي بأصوات الكلام عن طريق منهج نضج القدرات المعرفية واللسانية بالنسبة لأغلب الأطفال، هذا متضمن في الوعي بالقوافي التجانسات والبنية المقطعية للكلمات، فمتغيرات الوعي تظهر على أنها مرتبطة بالقدرة على القراءة، فالأطفال الذين يتميزون بوعي محدود للأصوات اللغة، لديهم غالبا صعوبات في تعلم القراءة بينما الذين يملكون مستوى عال من الوعي للأصوات هم غالبا متفوقين في القراءة.

حيث توصل كل من "برادلي وبرينت" (1985) إلى وجود ارتباطات بين اداءات 400 طفل غير قارئین تتراوح أعمارهم من 4 الى 5 سنوات منة خلال اختبارات القافية والتجانسات وسنهم في القراءة لايزال في (04) سنوات من جهة أخرى، فالوعي بالتقطيعات الفونولوجية تؤثر بالمعنى بالتجربة القرائية أو التعليمية حيث أن "رايدن وبريفيتي" (1989) وضعوا في الحسبان الارتباطات من خلال سنة من الاكتساب بين المجهودات المستعملة في القراءة والمجهودات الملاحظة تتمثل في حذف الفونيمات ان الأطفال الذين يتعلمون نسق الكتابة الأبجدية، يصبحون واعين بالوحدات (طول الحرف)، يستطيعون النجاح في عدد كبير من المهمات التي تتطلب التقطيع أو التعامل مع هذه التقطيعات.

• هناك دراسة معارضة يترأسها كوك بيار 1992: حول أطفال تتراوح أعمارهم من ثلاث سنوات وثلاثة أشهر إلى ستة سنوات وستة أشهر، مستعملا فيها بطارية تتكون من 14 اختبار فونولوجي تسمح بتقييم القدرات الفونولوجية للأطفال من خلال أنواع مختلفة من الوحدات (قوافي، مقاطع، أصوات، حروف) اخذ بعين الاعتبار مايلي:

أ - الوعي الفونولوجي يحسب بصفة دلالية بين 3 سنوات و 3 أشهر و 6 سنوات و 6 أشهر.

ب- بدايات اكتساب القراءة تدعو إلى الإسراع في تطوير هذا الوعي.

ج- هناك تطور في التحكم في الوحدات المختلفة المستعملة، تحيد القوافي، الأصوات، تقطيع المقاطع النهائية، ثم المبدئية، ثم فيما بعد الوسطى، التصنيف الصوتي، وأخيرا تقطيع ودمج الحروف (لامية، 2012، 24)

2-3- مهارات الوعي الفونولوجي:

هي مجموعة المهارات أو الأنشطة التي يمكن التدريب عليها لتنمية مهارة الوعي الفونولوجي:

• عزل الفونيم: يعني عزل الحرف الذي تبدأ به الكلمة مثال ما الصوت الذي تبدأ به كلمة باب الإجابة ب.

• ضم الفونيم: يعني ضم الحروف معا لتكون كلمة واحدة مثلا ما الكلمة التي تتكون من الأصوات (ش، م، س) الإجابة هي شمس.

- **تجزئة الفونيم:** أي فصل الحروف التي يمكن أن تكون الكلمة عن بعضها البعض مثال: ما الأصوات التي تتكون منها كلمة قلم الإجابة (ق، ل، م).
- **حذف الفونيم:** يعني نطق الكلمة بعد حذف الحرف الأول منها مثال كلمة فار ينطقها بدون (ف) الإجابة (أر).
- **تبديل الفونيم:** يعني استبدال صوت واحد في الكلمة بصوت آخر مثال كلمة قط إذا نغير ال (ق) بال (ب) الإجابة تصبح بط.

2-4- أشكال الوعي الفونولوجي:

- الوعي بالسجع والقافية.
- الوعي بأصوات الحروف المنفردة
- الوعي بتقسيم الجمل إلى كلمات
- الوعي بتقسيم الكلمات إلى مقاطع
- الوعي بتركيب الأصوات مع بعضها البعض
- الوعي بالكلمات عند تغيير أوضاع أصوات الحروف

2-5- مستويات الوعي الصوتي:

- ترتبط مستويات الوعي الفونولوجي بمستويات الوعي الفونيمي فهي تتضمن الاستماع للكلمات في جملة وللمقاطع في الكلمات وتعرف التشابهات والاختلافات في الكلمات وإنتاجها:
- **المستوى الأول:** الانتباه لتشابه نهايات الكلمات في نشيد أو أغنية ويطلق عليه التقفية وهو أقل مستويات تعقيدا.
 - **المستوى الثاني:** تقسيم الجمل إلى كلمات والوعي بأن اللغة المنطوقة مكونة من كلمات مفردة.
 - **المستوى الثالث:** تركيز الأنشطة فيه على تقسيم الكلمات إلى مقاطع وبناء كلمات من مقاطع.

- المستوى الرابع: تهتم أنشطته بالتشابهات والاختلافات بين بدايات الكلمات ونهايتها.
- المستوى الخامس: يتضمن مستوى التدريب على مزج الفونيمات الفردية لتشكيل كلمات ومقاطع. (محمد، 2016، ص535)

2-6- علاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة:

ويعتبر الوعي الفونولوجي بمكوناته وعناصره المختلفة قاعدة مهمة وأساسية في تعلم ميكانيزمات القراءة وكذا اكتساب مهاراتها. وترجع أهمية الوعي الفونولوجي إلى كونه ضروريا كي يتمكن الطفل من معرفة الحروف الهجائية وإدراكها وقد أشارت بعض الدراسات (آل وماكناف وبوتس) إلى العلاقة الايجابية بين تنمية الوعي الفونولوجي ونمو المهارات القراءة المبكرة وان هذه من أهم مهارات التمثيل اللغوي اللازمة لتطوير التعلم الذاتي للقراءة. ويعود العجز المسمى بالعسر القرائي في الغالب ينشأ من مشكلات في النموذج الفونولوجي للنظام اللغوي والذي يفسر إن الذاكرة العاملة تتكون من مكونات فرعية أحد هذه المكونات هي الذاكرة العاملة اللفظية التي تستند إلى معلومات فونولوجية وتقوم بعملية المعالجة من حيث استرجاع المعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة الأمد فصعوبات القراءة أو الدسليكسيا تنتج عن عدة عوامل منها التعرض المحدود لمفردات اللغة والمعرفة غير الكافية بالمفاهيم الخاصة بجوانب الوعي بالمكتوب هذا بالإضافة إلى صعوبة إدراك العلاقة بين الأصوات والرموز.

(عيسى، 2017، 109)

الفصل الثالث:

البرنامج التدريبي

تمهيد:

- 1- مفهوم البرنامج التدريبي
- 2- خصائص البرنامج التدريبي
- 3- أسس البرنامج التدريبي
- 4- أهداف البرامج التدريبية
- 5- كيفية بناء التدريب
- 6- أهداف التدريب للمعسرين قرائيا
- 7- الحاجات التدريبية للتلاميذ المعسرين قرائيا
- 8- الاستراتيجيات المستخدمة في برامج تدريب تلاميذ عسر القراءة

تمهيد:

يهتم أي تدريب بتنمية مهارات معينة من طرف المدرب حسب احتياجات المتدربين وفق برنامج محدد الهدف منه تعليم التلاميذ، حيث يتضمن البرنامج التدريبي العلاجي مجموعة من الأنشطة المصممة لعلاج عسر القراءة الفونولوجي وهي متسلسلة حسب أولويات التلاميذ المتدربين بدءاً من القدرة على تحليل الجمل إلى كلمات وصولاً إلى تحليل الكلمات المفردة.

1- مفهوم البرامج التدريبي:

إن التربية والمؤتمرات والندوات أبدت الاهتمام الواسع بنطاق حركة إعداد التلميذ وتدريبه قائم على أساس التدريس استناداً إلى مبدأ التأكيد على التدريب باعتباره مظهراً من مظاهر التغيير والتجديد والتطور في تنميته، وكذا امتلاكه القدرات على أداء وظائفه المستقبلية بفعالية فضلاً عن الفكر والممارسة من قبل المعلم على نحو يوثق صلته ويمكنه من مواجهته تنفيذ البرامج بأسلوب يفيد التلميذ في دراسته وبيئته. (سهيلة، 2003، ص58)

هو جميع الأنشطة والممارسات والمواقف والزيارات والرحلات التي يقوم بها من خلال الانتقال التدريجي من دائرة الذات إلى العالم الخارجي لذا يجب أن تبدأ تلك الخبرات بخبرات تعريف الأفراد بذواتهم. (طه، 2007، 15)

وعرفه روبينسون (1985): إلى أن التدريب عبارة عن عملية تطوير السلوك الشخصي للفرد في مجالات المعرفة والمهارات والاتجاهات وذلك من أجل تحقيق المستوى الأداء المطلوب

- تعريف ياغي (1986) بأنه عملية معرفية وتعلم الأساليب المتطورة لأداء العمل وذلك لإحداث تغييرات في سلوك وعادات ومعرفة مهارات وقدرات الأفراد اللازمة في أداء عملهم من أجل الوصول إلى أهدافهم وأهداف المنظمة التي يعملون بها على السواء.

- تعريف الخطيب (1986) بأنه عملية سلوكية يقصد بها تغيير الفرد بهدف تنمية كفاياته التعليمية، ويعد علماً من العلوم إذا نظرنا إليه من ناحية أصوله ومبادئه كما يعد فناً من الفنون إذا نظرنا له من ناحية تطبيقية. (الخطيب، 2008، 19)

وترى نادية سعد أن البرنامج التدريبي هو مجموعة من الأنشطة المنظمة لتوفير المهارات للمتدربين ليتمكنوا من استيعاب المفاهيم وإعادة تكوين السلوك، وتطبيق التعلم على مواقف مختلفة بكفاءة متزايدة لتحقيق النتائج المرجوة، ويرتكز التدريب على إعطاء المتدربين المهارات والمعارف التي يحتاجونها للقيام بأعمالهم. (سعد، 2012، 11)

وقد اتضح لنا من التعاريف السابقة أن ركزوا في تعارفهم على أنه عملية التدريب هي عبارة عن أنشطة معينة عملية وتنظيمية تستخدم على شكل مهارات أو معارف خاصة بالمدرسين والهدف منه المساهمة في تحسين أداء المتدربين، واختلفوا من حيث نوعية النشاط أو المهارة والهدف من عملية التدريب سواء كانت لتغيير مهاري أو سلوكي أو معرفي لفرد ما لتطوير أدائه الحالي ولهذا يمكن أن نستنتج أن البرامج التدريبية هي عبارة عن عملية معرفية سلوكية ذات أساس علمي بهدف تحسين بعض المهارات أو خبرات معينة حسب احتياجات الفئة المخصصة لهم، في مدة زمنية معينة باستعمال وسائل وتقنيات وأنشطة مختلفة، مستندة على أساس نظري محدد تبنى على أساسه البرنامج لتحقيق الأهداف المرجوة.

2- خصائص البرامج التدريبية:

تتميز البرامج التدريبية سواء كانت تدريبية أو علاجية أو إرشادية بمجموعة من الخصائص تجعلها صالحة للتنفيذ ومناسبة لفئة معينة وفق أهداف معينة باختلاف وسائلها وتقنياتها وتتمثل هذه الخصائص في:

- **الوضوح:** ويقصد به ضرورة أن يكون كل ما يتضمنه البرنامج من أهداف وفنيات ومهارات وغيرها، واضحا من حيث الصياغة ومن حيث آلية التنفيذ ونتائجه المرجوة

- **التحديد:** هو تحديد الهدف العام من البرنامج وبكل دقة تحديدا إجرائيا حتى يمكن للمدرب قياس مدى نجاح التدخلات، ويتضمن التحديد أيضا الفترة الزمنية المتوقعة للبرنامج حيث يقيم المدرب من خلال الجلسة التمهيدية المدة المطلوبة للحصول على نتائج إيجابية مع أفراد الدراسة.

- **صياغة الأهداف الجزئية الخاصة بكل جلسة بشكل واضح ودقيق، مع ضرورة أن تشكل الجلسات الجزئية مجتمعة الهدف العام.**

- تحديد التدخلات العلاجية التدريبية المناسبة لطبيعة كل حالة وشرح آليات تنفيذها وتوثيقها.

- تحديد الأسلوب المتبع في قياس درجات التغيير الذي يتوقع أن يطرأ على أفراد المجموعة التجريبية، مع ضرورة أن يكون الأسلوب مقننا ودقيقا.

3- أسس البرنامج التدريبي:

لا تختلف أسس بناء البرامج باختلاف أنواعها وإنما تختلف في محتوياتها المطلوب تحقيقها من كل برنامج ولهذا سنعرض أسس بناء البرامج التدريبية في النقاط التالية:

3-1- الأسس النفسية:

وتشمل على مبدأ الفروق الفردية في المحيط المدرسي وخارجه والتأكد على وجود فئة من التلاميذ تحتاج أكثر من غيرها على تقديم خدمة التدريب لهم الأمر الذي يساعدهم على تفهم احتياجات المتدربين داخل الفصل الدراسي وتكوين اتجاهات سوية حول إمكانياتهم وقدراتهم وتؤخذ بعين الاعتبار لدى بعض أعضاء المنظومة التربوية.

3-2- الأسس التربوية:

وهي العناصر التي تهتم بالتلميذ باعتباره عضوا مهما في الجماعة المدرسية، وتعمل على توضيح الدور المنوط به داخل المؤسسة التربوية وتحديد نوع النشاط الذي يطلب منه مع الطاقم التربوي الإداري في المدرسة، وحسب إمكانياته وقدراته مع ضرورة انسجام أهداف البرنامج التدريبي والأهداف العامة للعملية التربوية والتي تؤكد في أساسها على جملة في الغايات التربوية أهمها تهيئة الظروف المناسبة للتلميذ المتدرب والمعلم مع أهمية مراعاة خصوصية هذا التلميذ.

3-3- الأسس الاجتماعية:

ويقصد بها تلك المبادئ التي تؤكد تباين دور الفرد داخل الجماعة وضرورة الاهتمام به كعضو في المجتمع، من خلال تأثير سلوك الفرد بسلوكيات الجماعة التي ينتمي إليها مع الأخذ بعين الاعتبار تأثير الفرد في غيره من أفراد المجتمع وبذلك فإنه ينبغي أن ينظر للفرد حيث كونه مؤثر ومتأثر.

3-4- الأسس الأخلاقية:

من الضروري ألا يهمل البرنامج التدريبي القواعد والأسس الأخلاقية العامة لكل بيئة اجتماعية، بالنظر إلى خصوصيات المجتمع من جهة ومن جهة أخرى بالنظر لخصائص المشكلة المدروسة وطبيعة أفراد عينة الدراسة المختارة لذا يحرص مصممو البرامج على إلزام أنفسهم ومساعدتهم بمجموعة من القواعد والأسس الأخلاقية

في التعامل مع أفراد العينة المدروسة، ومن أبرز تلك الأسس ضمان سرية المعلومات التي يدلي بها المتدربون خلال الجلسات التدريبية مع إلزام المساعدين (إن وجدوا) والمسترشدين المشاركين في البرنامج باحترام أفكار بعضهم البعض وأن يسود الجلسات جو من الثقة والاحترام.

3-5- الأسس الدينية:

تعتبر التعاليم الدينية معياراً أساسياً ومرجعياً في تنظيم سلوك الأفراد، سواء كانوا وحدهم أو كانوا داخل جماعة، لذا من الواجب ألا يتضمن البرنامج التدريبي أي سلوكيات أو أفكار تتعارض مع المبادئ الأساسية لديانة العميل، لأن ذلك من شأنه أن يساعد في تقبل المتدرب لمضمون البرنامج، ويمكن المدرب من تطبيق جلساته باطمئنان، حيث أن الإنسان يقوم بواجباته الدينية حين يشعر بالأمن النفسي والطمأنينة وراحة البال ذلك كانت المعتقدات الدينية لكل من المدرب والمتدرب هامة في عملية التدريب. (سمارة، 1992، ص62)

4- أهداف البرامج التدريبية:

إن الهدف الأساسي من مختلف البرامج التدريبية أثناء قيام بها هو رفع كفاءة المتدرب وتحسينها وتجديدها بحيث يضمن للمتدرب مواكبة أحدث الأفكار والأساليب والطرائق ذات العلاقة بمحتوى مضمون بيداغوجية البرنامج، حيث يطبق الإستحداثات ويلم بالنتائج ويجري الدراسات الملائمة، وفي ضوء ما ينطوي عليه مفهوم التدريب وما يشير إلى من معطيات يمكن تلخيص الأهداف التي يصبو إليها أي تدريب فيما يلي.:

- التأهيل السريع للمتدربين بقدر من المؤهلات البيداغوجية الواجب توفرها فيه بموجب معايير وقواعد معروفة لدى الأجهزة التربوية المسؤولة

- التأهيل والتحسين من مهارات التدريب وأهم الأسس البيداغوجية للذين دخلوا الصفوف الدراسية وليس لديهم مؤهلات علمية كافية
- التدريب المستمر المنسجم من مفهوم التربية الخاصة، وتنمية الوسائل الذاتية والجماعية والانشغال بالدراسات، (عبد القادر، 1985، ص 6)
- كما يصف (حسن 1993) الآتي:
- زيادة معارف المتدربين ومعلوماتهم.
- اكتساب المتدربين المهارات المطلوبة لتطوير كفاءاتهم.
- تنمية اتجاهات المتدربين الإيجابية نحو العمل والعاملين معهم.
- زيادة الاستقرار في الميدان عن طريق الإتقان
- زيادة فرص النجاح ورفع الروح المعنوية للتدريبية للمتدربين
- زيادة الإنتاج المتمثل في الحقل التربوي ورفع المستوى العلمي وخفض نسب الرسوب والتسرب بين التلاميذ.
- تنمية الروابط في المجتمع المدرسي. (حسن 1993، ص 4-5)

5- كيفية بناء التدريب:

إن التعليم القرائي بما في ذلك اللغة العربية بالطبع، يعتبر، عملية تربوية فيها 3 جوانب للمتعلم وهي: الجانب العقلي والجانب الوجداني والجانب النفس حركي، ومع تمثيل هذه الجوانب الثلاثة في تعلم القراءة سواء كان للكبار أم للصغار، فإن الجانب النفس حركي يكون أوضح من الجانبين العقلي والوجداني، حيث أن تعليم اللغة يستهدف المرتبة الأولى تثبيت مجموعة من المهارات وتنمية بعض أنماط السلوك اللغوي السليم، ومن ثم فإن كل درس من دروس تعليم مهارات اللغة العربية يجب أن يتبع مجموعة من التدريبات المتنوعة التي تخدم الهدف من الدرس، والمهارات المتضمنة فيه، استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، فالتدريبات يجب أن تتنوع وتختلف بشكل يجعلها تشمل أكثر من مهارة في وقت واحد، ومع ذلك يجب أن تكون هناك فرصة خاصة بالتدريب على عدة مهارات منها الاستماع والقراءة، والتمييز السمعي، والتعرف

على الكلمة والحروف والجمل، وتدريبات لتدعيم مهارات الكتابة مثل ربط الكلمات والحروف والجمل في أوضاعها المختلفة وربطها بالصوت وتدريبات الخط والإملاء...

(مذكور، 2007، ص184)

6- أهداف التدريب القرائي:

هناك عدة أهداف يصبو إليها التدريب القرائي بشكل عام وهي:

- تنمية الاستعداد للقراءة
- الوعي الصوتي للحروف
- تنمية الأنشطة الإدراكية لمتنوعة (التمييز السمعي، التمييز البصري، التذكر، ...)
- تنمية الفهم العام
- التعرف على الكلمات والحروف نطقا وكتابة
- اكتساب المهارات القرائية المتنوعة
- القراءة الصوتية الجهرية (التهجئة)

7- الحاجات التدريبية للمعسر قرائيا:

القراءة من أهم المهارات التي تتعلم في المدرسة تؤدي الصعوبات في القراءة إلى فشل في كثير من المواد الأخرى في المنهاج وحتى يستطيع التلميذ من تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادرا على القراءة ولهذا فهناك عدد من المهارات المختلفة التي تعتبر ضرورية لزيادة فاعلية القراءة نذكر منها:

- الحاجة لقدرة التلميذ على تحليل الجمل لكلمات.
- الحاجة لقدرة التلميذ على تحليل الكلمات إلى أحرف.
- الحاجة لقدرة التلميذ على تحليل الحرف الأول من الكلمة.
- الحاجة لقدرة التلميذ على تحليل الحرف الأوسط من الكلمة.
- الحاجة لقدرة التلميذ على تحليل الحرف الأخير من الكلمة.
- الحاجة لقدرة التلميذ على حذف واستبدال حرف الأول من الكلمة.

8- الاستراتيجيات المستخدمة في برامج المعسرّين قرائيا:

8-1- استراتيجية الحواس المتعددة (vakt):

تركز هذه الاستراتيجية العلاجية على استخدام التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم ومنها صعوبات القراءة لحواسه المختلفة في عمليات التدريب لحل مشكلاته التعليمية، حيث يتوقع منه أن يكون أكثر فاعلية للتعلم عندما يستخدم حاسة من حواسه.

ويشير السعدي 2009 إلى أن هذه الاستراتيجية تحت على استخدام التلميذ لحواسه المختلفة في عملية التدريس، حيث تعتمد هذه الاستراتيجية بشكل كبير على التعامل مع الوسائط التعليمية بصورة مباشرة.

وان أسلوب vakt لعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية منها صعوبة القراءة، فهو محاولة للاستخدام عدة حواس في تعليم القراءة يمثل كل حرف من الحروف الأولى من كل كلمة حاسة على حدة، ويعد فيرنالد من الذين استخدموا هذه الطريقة التي تسمى بأسلوب فاكت ومن أهم الأمثلة التي تستخدمها الاستراتيجية مايلي:

- يشير الحرف (v) إلى الحرف الأول من كلمة (visual) وتعني حاسة البصر
- يشير الحرف (a) إلى الحرف الأول من كلمة (auditory) وتعني حاسة السمع
- يشير الحرف (k) إلى الحرف الأول من كلمة (kinesthetic) وتعني حاسة الإحساس بالحركة

- يشير الحرف (t) إلى الحرف الأول من كلمة (tactiel) وتعني حاسة اللمس.

(غنايم، 2016، ص345)

8-2- الطريقة الصوتية:

يعرفها الهداب 2005 على أنها مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تبدأ بتعليم أصوات الحروف بعد إتقان تعلمها بأسمائها في الطريقة الحرفية، بحيث ينطق التلميذ الكلمة أولا على إنفراد مثل (ك- ت- ب) ثم ينطق الكلمة موصولة بالحروف دفعة واحدة، أي تدريب التلميذ على أصوات الحروف الهجائية وإجادة نطقها بطريقة مضبوطة فتحا، كسرا وضما ثم كتابتها.

تعتمد هذه الطريقة على الوحدات الصوتية أو الحروف كأسلوب علاجي لتلاميذ الدعم الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة ومنها طريقة مونرو وطريقة أورتن جلنجهام وهناك أيضا طريقة هيج كيرك، وستلمان.

طريقة البدء بالحروف الهجائية تسمية وكتابة:

يفترض وجود تدرج من السهل إلى الصعب من المحسوس إلى المجرد، من يفترض خلال عرض الأشياء مألوفة للتلميذ تبدأ بالحروف المراد تعلمها مع التنوع بالمشيرات ثم كتابته، وبعدها ينتقل إلى تسمية الحروف بالمدود مشكلا بالحركات مثل: با، بو، بي... وهكذا مع ما يتناسب مع الطفل.

ويمكن للمعلم أن يعمل الحروف ببطاقات مناسبة ويمكن تلوينها للتسويق، ويطلب من التلميذ تسمية الحروف وجمعها وتشكيل كلمات، وتغيير الكلمة نفسها إلى أشكال مختلفة وتكون هذه الكلمات بمعان مختلفة أيضا والباب مفتوح أمام المعلم لاختيار الأنشطة المناسبة وفق قدرات التلميذ وميول التلميذ والظروف المعيشية في المؤسسة التعليمية.

(مصطفى، 2005، ص365)

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم البرامج التدريبية، ثم خصائص البرامج التدريبية وطبعا لكل برنامج تدريبي مهما كان نوعه مجموعة من الأسس يقوم عليها وبعدها تطرقنا إلى أهداف البرامج التدريبية وكيفية بناء التدريب، وذكرنا أهم أهداف التدريب للمعشرين قارئيا وأيضا تطرقنا إلى أهم الحاجات التدريبية للمعشرين قارئيا، وفي الأخير لكل برنامج مجموعة من الاستراتيجيات قائم عليها ذكرنا أهم الاستراتيجيات المستخدمة في تدريب التلاميذ ذوي العسر القرائي.

الجانِب المِيداني

الفصل الرابع:

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

1-2- مجالات الدراسة الاستطلاعية

1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية

2- الدراسة الأساسية

2-1- منهج الدراسة

2-2- أدوات الدراسة

2-3- الأساليب الإحصائية

مقترحات وتوصيات

تمهيد:

تناولنا في هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية التي تعتبر الرابط الأساسي بين الجانب النظري والتطبيقي والذي نتوصل فيه إلى نتائج الدراسة من خلال إتباعنا للمنهج المناسب وتطبيق الدراسة الاستطلاعية وأهدافها ونتائجها، وكذا تحديد عينة الدراسة الأساسية وأدوات جمع البيانات ومدى صلاحية تطبيقها كما نتناول في هذا الفصل البرنامج التدريبي المعد من طرف الباحث وكيفية تسيير الأنشطة فيه وفي آخر الفصل نذكر الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة نتائج الاختبارات.

1- الدراسة الاستطلاعية:

نظرا للظروف الصحية الراهنة للبلاد والعالم اجمع وبسبب جائحة كورونا تعذر على الباحث اجراء الدراسة الاستطلاعية والتي كان من المتوقع اجراءها في ظروف عادية ولهذا نضع الصور التالي لإجراء الدراسة الاستطلاعية حيث كان من المتوقع ان يقوم الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من 70 تلميذ من تلاميذ الرابعة ابتدائي وكانت الأدوات التي سيتم استخدامها في الدراسة اختبار الذكاء لرافن واختبار تشخيص عسر القراءة للعيس.

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- تعميق المعرفة بموضوع الدراسة وأهميته وأهدافه وإعادة ضبط المشكلة واعتباراتها على ضوء هذه المعرفة.

- تحديد مجتمع الدراسة ومنه استخراج وتحديد العينة الأساسية المشاركين العينة
- الاحتكاك المباشر بالمشاركين العينة لتحقيق الاستعداد والتألف بينهم وبين الباحث.
- بناء البرنامج التدريبي بما يناسب أفراد العينة ويحقق موضوع وأهداف الدراسة.
- التدريب على استخدام أدوات جمع البيانات وكيفية تطبيق البرنامج وإدارة الحصص
- التحقق من الخصائص السيكمترية لبعض أدوات الدراسة.
- تقدير الفترة الزمنية المناسبة لتطبيق البرنامج والتردد على المؤسسة.
- استشراف العراقيل التي قد تواجهنا خلال تطبيق الدراسة حتى يمكننا تحاشيها.

1-2- مجالات الدراسة الاستطلاعية:

أ- المجال المكاني والزمني:

كان من المتوقع تطبيق الدراسة الاستطلاعية ببلدية الرقيبة في ولاية الوادي وذلك في ابتدائية بشير مزيان بالرقيبة على قسمين سنة رابعة. (أ، ب)

ب- المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:

كان من المتوقع اجراء الدراسة الاستطلاعية من الفترة من 15 فيفري إلى 20 مارس 2020 حيث كان في هذه الفترة المتوقع زيارة المدارس المستهدفة والتواصل مع الادارة والمعلمين.

1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

كان من المتوقع ان تكون عينة الدراسة الاستطلاعية من 70 تلميذ من أصل قسمين رابعة ابتدائي وذلك بعد التواصل مع المعلمين واخذ ملاحظاتهم حول التلاميذ والاطلاع على نتائجهم ودفاترهم واستبعاد المتفوقين ومن يحسنون القراءة وذوي المستوى المتوسط وكذلك ذوي الاعاقات أو القصور الحسي الشديد تم، ان يتم انتقاء 20 تلميذ ذو نتائج متدنية، وضعاف في مستوى القراءة، هؤلاء التلاميذ كانوا سيخضعون لاختبارات تشخيصية (القراءة، اختبار الذكاء) قصد اختيار العينة الأساسية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم 01: يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ	المستهدفون
بشير مزيان	رابعة أ	35	10
	رابعة ب	35	10
المجموع	70	70	20

تصور الدراسة الأساسية: بسبب جائحة كورونا تعذر على الباحث القيام بالدراسة الأساسية على عينة البحث والتي كان من المتوقع انتقاءها بعد تطبيق اختبار الذكاء واختبار تشخيص عسر القراءة وهذا وبناءا على تصور الباحث كان من المتوقع قيام الباحث باتباع خطوات رئيسية ومتسلسلة لتحديد عينة الدراسة الأساسية ومن ثم تطبيق البرنامج التدريبي عليها لتحديد مدى فعاليته.

1- اختيار عينة الدراسة الأساسية بالاعتماد على ترشيحات المعلمين للتلاميذ من ذوي العسر القرائي.

- نتائج الاختبارات التحصيلية.

- نتائج اختبار الذكاء.

- نتائج تشخيص اختبار عسر القراءة.

2- وصف خصائص مجموعتي التطبيق الأساسية:

- المجموعة التجريبية: وهي المجموعة التي خضعت للتجربة ودرس أفرادها البرنامج التدريبي وتتكون من (10) تلاميذ من قسم سنة رابعة ابتدائي من ذوي عسر القراءة.

- المجموعة الضابطة: وهي مجموعة التلاميذ التي لم يطبق عليها البرنامج التدريبي وهذه المجموعة اتخذت لمقارنة نتائجها بنتائج المجموعة التجريبية لمعرفة أثر البرنامج على المجموعة التجريبية وتتكون من (10) تلاميذ من قسم سنة رابعة ابتدائي بمدرسة بشير مزيان بالرقبية وبذلك يكون العدد النهائي (20) تلميذ لأفراد المجموعة الأساسية والجدول يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية:

جدول رقم 02: يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية

العينة	تجريبية	ضابطة	المجموع
مدرسة بشير مزيان	10	10	20

رسم توضيحي لطريقة سير البرنامج:



2- الدراسة الأساسية:

2-1- منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في تطبيق أدوات الدراسة هو المنهج التجريبي الذي لا يقتصر على مجرد وصف الظاهرة بل يقوم على القياس القبلي والبعدي لمتغيراتها بغرض التعرف على اثر البرنامج التدريبي (متغير مستقل) في الوعي الفونولوجي (كمتغير تابع) والفكرة الأساسية التي تقوم عليها العملية التجريبية ترتبط بقانون المتغير الواحد وتتلخص في أنه اذا وجد موقفان متشابهان تماما من جميع النواحي (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) واضيف عنصر معين (البرنامج التدريبي) إلى أحد الموقفين (مجموعة تجريبية) دون الآخر (مجموعة ضابطة) فإن أي تغيير أو اختلاف يظهر بعد ذلك بين الموقفين يعزى إلى وجود هذا العنصر المضاف ويسمى المتغير الذي يتحكم الباحث به عن قصد في التجربة بطريقة معينة ومنظمة بالمتغير المستقل أو المتغير التجريبي. (كحالي، 2012، 138)

2-2- أدوات الدراسة:

تحتوي دراستنا هذه على اختبارين تم اختيارها بعناية لما يخدم موضوع دراستنا بشكل مباشر وكذلك لنجاعتها لما قد اعد لقياسه واغلبها مقنن وقد جرب واستعمل في الكثير من الابحاث والدراسات لهذا سنكتفي بوصفها.

- اختبار المصفوفات المتتابعة:

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الشهيرة والمتداولة ويعرف باسم مخترعه رافن هو اختبار يقيس القدرات العقلية للأطفال في المرحلة العمرية ما بين 5.5 الى 11 سنة من العاديين والمتأخرين عقليا وهو من الاختبارات المقننة الصالحة في مختلف البيئات والثقافات، ويتضمن هذا الاختبار 60 رسما أو مصفوفة، في كل منها جزء ناقص وتحتة ستة أجزاء من بينها الجزء الناقص وعلى المفحوص ان يحدد الجزء الناقص من بين مجموعة الأجزاء ويتكون الاختبار من ثلاث مجموعات: ا، ب، ا ب. وقد صممت هذه البطاقات بألوان مختلفة لجذب انتباه المفحوص باكبر قدر ممكن بدلا من تشتت انتباهه لأشياء أخرى.

- التعليم وطريقة التطبيق:

يقدم للمفحوص بطاقات الاختبار، كل بطاقة على حدة ويطلب منه تحديد الجزء الذي يكمل البطاقة من بين ستة اجزاء دون تقييد بالوقت، في حالة أخطأ التلميذ في الاجابة تعيين جزء حاطئ لا نطلب منه اعادة المحاولة والتصحيح بل تسجل الاجابة الاولى التي قدمها، وتصحيحه يتم عن طريق: - حساب لكل اجابة 1، والذي لم يجب عنه 0

- تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص.
وتم استعمال اختبار رافن في هذه الدراسة بغرض تشخيصي وهو استبعاد ذو الضعف العقلي أو منخفضي الذكاء.

- اختبار القراءة أو الاداء القرائي (قراءة الكلمات):

وهو اختبار يقيس القدرة القرائية أو الاداء القرائي للتلميذ، وينقسم إلى ثلاث معايير أو اصناف من الكلمات.

- وصف الاختبار:

تم بناء الاختبار من طرف الباحث لعيس سماعيل (2015) وقد طبق بشكل واسع في العديد من الابحاث والدراسات على المستوى ليسانس والماجستير والدكتوراه، ويعتبر اختبار القراءة اختبارا تشخيصيا يقيس القدرة أو الاداء القرائي للأفراد، ويتكون الاختبار من 120 كلمة تتدرج ضمن ثلاث بطاقات كل بطاقة تحتوي 40 كلمة مقسمة كالآتي

كلمات متداولة: تحتوي على (20) كلمة متداولة بسيطة و (20) كلمة متداولة مركبة.

كلمات غير متداولة: وتحتوي على (20) كلمة متداولة بسيطة و (20) كلمة متداولة مركبة،

اشباه الكلمات: تحتوي على (20) كلمة عديمة المعنى بسيطة وعلى (20) كلمة عديمة المعنى مركبة.

ويعتبر فك رموز شبه الكلمات مقياس واسع الاستخدام لتقييم الاداء القرائي والقدرة على فك الرموز المكتوبة عند الاطفال، وتتطلب قراءة شبه الكلمات القدرة على تجزئة الفونيم ومعرفة توافقها مع الجرافيم، باستخدام القراءة البصرية كاستراتيجية ممكنة.

- التعليم وطريقة التطبيق:

يطبق الاختبار بطريقة فردية حيث يجلس الفاحص محاذيا للمفحوص ويعرض عليه بطاقة الكلمات بالترتيب السابق الذكر، ثم يطلب منه ان يقرأ الكلمات المقترحة بالترتيب ونقوم اثناء ذلك بالتنقيط (نقطة لكل اجابة صحيحة وصفر لكل اجابة خاطئة ومجموع النقاط هي درجة المفحوص في الاختبار، وحدود التنقيط (الدرجات) في كل بطاقة من 0 الى 40 ومن 0 الى 120 في الاختبار ككل، كما يمكن حساب زمن الاستجابة والتي لا نحتاج لها في دراستنا.

اختبار الوعي الفونولوجي:

تم وضعه من طرف الباحثة ازادوا شفيقة 2012 في اطروحة الدكتوراه التي جاءت بعنوان الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل بحيث قامت بتطبيقه على عينة من 30 تلميذ في بداية السنة الاولى ابتدائي بمدرسة حليلة السعدية بالجزائر الوسطى.

- الحكم على القافيات:

يجب على الطفل ان يقرر ان كانت ازواج الكلمات تقفي أو لا تقفي
التعليمية: في كل مرة نعطيك زوج كلمات، ولزم تسمع مليح اذا كانوا يخلصو كيف كيف ولا ماش كيف كيف.

المثال: حجر / بقر

المحاولات: قطة / بطة

الاختبار النهائي: طيب / حليب

خبز / خيط

شمعة / دمعة

- كلمة قافية:

يجب على الطفل ان يبحث في قائمة مفرداته كلمة لها نفس القافية مع الكلمة المقترحة.
التعليمية: اسمع مليح للكلمة اللي نعطيها لك أو حوس على كلمة وحدة اخرى خلاص
كيفها يعني لازم الصوت كيف كيف في اللخر.

المثال: يد /خذ

المحاولات: نار /جبل

الاختبار النهائي: راس. علم. قلم

- قافية مع كلمة مقصودة:

يجب على الطفل ان يختار مابين الكلمات الثلاثة، الكلمة التي لها نفس القافية.
التعليمية: نعطيك في اللول كلمة مبعد ثلاث كلمات آخرين بيناتهم وحدة خلاص كيف
كيف الكلمة الاولى لازم تقلي اماهي.
مثال: شعر: مقص /بحر/ورق.

المحاولات: رمال: حمام/وجوه/جمال. عظم /ملح /ولد/لحم

الاختبار النهائي: قهوة: دودة /حلو/باب. اصبع: مربع /مسطرة/باب. عصافير: دراهم
/طباشير/اعلام.

- كلمة تنتهي بنفس الصامته: يجب على ان يختار الكلمة التي تنتهي بنفس الصامته
للكلمة المقصودة.

التعليمية: درك قريب كيف كيف، بصح الصوت لالي نسمعه في اخر الكلمة لازم نلقوها
صغير بزاف يعني قصير.

المثال: راس -رجل -كلب.

المحاولات: خاتم: حاتم /معلم /كبش/ساعة. حطب: دواء /ثلج /كتاب

الاختبار النهائي: عنب: ليل/جيب/شمس *ظهر: عين /شتاء /سكر *طفل: غزال /دواء
كراس.

- حذف المقطع:

هذا الاختبار مجزء إلى ثلاث مهام في الاولى المقطع الذي يجب نزعه يوجد في بداية الكلمة، في الثانية في نهاية الكلمة، وفي الثالثة في وسط الكلمة.

التعليمية: تعرف البقرة عندها راس (تعيين راسنا) جسم (نعين جسمنا) ورجلين (نعين رجلينا) اسم البقرة كيف كيف عندنا اول اسم (نعين راسنا) وسط الاسم (نعين الجسم) واخر الاسم (نعين الرجلين).

أ- نبدأو نحيا اول الاسم ونشوف يبقى (قرة).

ب- نحوا اخر الاسم يقعد (بق).

ج- فلخر نحوا وسط الاسم يبقى لول تع الاسم واللخر ديالو (برة).

المثال: بقرة

المحاولات: فراشة /مسطرة

الاختبار النهائي: زربية /مفتاح/عصفور.

- الصوت الناقص:

التعليمية: نقدم للطفل كلمتين: الكلمة الثانية تمثل الكلمة بعد ان يحذف لها المقطع الاول. اسمع مليح في كل مرة نعطيك زوج كلمات الكلمة الثانية جنبها من بعد ما نحينا الصوت اللول قلي شكون هو.

المثال: ضباب/باب

المحاولات: تقاح /فاح قطار /طار

الاختبار النهائي: سماء /ماء وتراب /راب، حجارة /جارة.

- تعويض الحرف الاول:

التعليمية: كيما قبيل نعطيك كلمة نت تنحي الصوت لول لي تسمعو بصح هنا نطلب تزيد تبدلو بواحد اخر بش يكون عندك كلمة جديدة.

مثال: توت /حوت

المحاولات: عم: فم/دم، رمل: نمل /جمل

الاختبار النهائي: جسم: قسم /اسم /كلب.

نظام التنقيط اختبار الوعي الفونولوجي:

بناءا على الاجابات الصحيحة ولاخضاع النتائج للمعالجة الاحصائية تم التنقيط كل واحدة من المهام على ثلاثة (03) نقاط كحد اقصى حسب البنود اذا تم منح نقطة واحدة لكل اجابة صحيحة وهو نظام التصحيح في الاختبار الاصيلي، ماعدا حذف المقاطع منه التي يصل مجموعها إلى (09) نقطة كحد اقصى بنضام ثلاث نقاط لكل واحدة من المهام الجزئية ويكون المجموع بذلك (27).

كيفية اجراء الاختبار:

- يتم تطبيق الاختبار بصفة فردية في اوقات الدراسة بمكتب المراقبين أو قسم شاغر
- يتمحور متوسط الحصص ما بين 20 إلى 30 د
- قدمت التعليمات بالعربية العامة حرصا من الباحثة على خلق جو مريح ولعبي مقارنة معه لغة رسمية وكذا التحقق من فهم التعليمات
- الاختبار اساسه شفوي وبما ان ذلك يتطلب اشراك الذاكرة لجات الباحثة إلى تكرار البند مرة واحدة ولكن ايضا بطلب من الطفل.
- تجنب استعمال كلمة (فونيم، مقاطع، قافية) إذ هيؤ ليست معروفة لدى اطفال التجربة
- لكل طفل ورقة تنقيط خاصة به التي تدون عليها اجابته بشكل لا يلفت كثيرا الانتباه من اجل تحليل كيفي دقيق طلب من اطفال التجربة ان يحددوا باي صوت تنتهي ازواج الكلمات التي تقفي بالنسبة للبند الاول.

البرنامج التدريبي من اعداد الباحث:

هو مجموعة الحصص التي تحتوي على مجموعة من النشاطات التدريبية المصممة والمخططة والمنظمة وفق توزيع زمني محدد، ووفق ترتيب منهجي مبني على اساس نظري متين، هذه الانشطة تهدف إلى تحسين الوعي الفونولوجي لدى مجموعة تجريبية من ذوي عسر القراءة.

- أهداف البرنامج التدريبي:

الهدف الاساسي هو تحسين مستوى الوعي الفونولوجي لذوي عسر القراءة الفونولوجي.

- محتوى البرنامج التدريبي:

يحتوي البرنامج التدريبي على 12 حصة تضم في طياتها 10 نشاطات متسلسلة من البسيط إلى المركب ويمتد تطبيق هذا البرنامج لمدة مقدرة بـ 5 أسابيع بمعدل حصيتين في كل أسبوع، تضم الحصص الأولى تحليل الصوت الجمل إلى كلمات، تحليل الصوت الأول من الكلمة وتحليل الصوت الأوسط ثم تحليل الصوت الاخير من الكلمة وفي الحصص الاخيرة ننتهي بتكوين كلمات من مقاطع،

وقد تنوعت الحصص في مدتها حسب نوع النشاط والقدرات المستهدفة.

تم بناء أنشطة البرنامج التدريبي ليتم تنفيذها بشكل فردي وجماعي، كما تم تنظيم محتوى البرنامج على النحو التالي:

- تحليل الجمل إلى كلمات.
- تحليا الصوت الاول من الكلمة.
- تحليل الصوت الاوسط من الكلمة.
- تحليل الصوت الاخير من الكلمة.
- تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية
- تحليل الكلمات إلى حروف
- تحليل الأصوات المفردة للكلمة
- حذف الحرف الاول من الكلمة واستبداله وتكوين كلمة جديدة
- تكوين الكلمات من مقاطع

الأدوات المستخدمة في البرنامج:

لتسيير تطبيق البرنامج تم الاعتماد على البيئة التي اعد فيها البرنامج (البيئة المدرسية) واستثمار أدواتها مثل السبورة والاقلام.... كما راعينا الأدوات والوسائل التي يمكن للباحث الحصول عليها واقتناءها كما راعينا طبيعة أنشطة البرنامج التي غالبا ما تستعمل فيها المادة القرائية وكذا استعمال حاسة البصر والسمع لذا يمكن عد هذه الأدوات فيما يلي:

سبورة، اقلام لباد، عجين، كراريس محاولات، اوراق النشاطات، حروف اسفنجية الملمس، بطاقات كلمات

2-3- الأساليب الاحصائية:

- التحقق من تجانس مجموعتي التطبيق الأساسية (التجريبية والضابطة)
- بغية الوصول إلى نتائج كمية تساعد في الحصول على تحليل وتفسير النتائج التي توصل اليها الباحث اليها.
- تم الاعتماد على برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss وقد تم استخدام الباحث الاساليب الاحصائية.
- معادلة الفا كرونباخ للتحقق من ثبات أدوات القياس،
- المتوسط الحسابي وقد تم استخدامه لحساب المتوسطات حيث يعتبر من مقاييس النزعة المركزية واكثرها انتشارا.
- الانحراف المعياري يعتبر من أهم مقاييس التشتت ويقوم على حساب الدرجات عن متوسطها.
- اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات وتحديد مدى دلالة الفروق في المتوسطات على الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين لمعرفة أثر البرنامج التدريبي.
- النسب المئوية
- معامل الارتباط بيرسون لحساب دلالة الارتباط بين التطبيق القبلي والبعدي لأدوات عينة الدراسة ولتحديد الثبات.

مقترحات وتوصيات:

- ضرورة التدخل المبكر في الكشف عن التلاميذ ذوي عسر القراءة في مراحل متقدمة ووضع اجراءات خاصة بهم من اعداد برامج علاجية وتدريبية.
- الاستعانة بخبراء مختصين ذوي كفاءة عالية والمتخصصة في مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية للمتعلمين بشكل يضمن استخدام طرق علمية في تصميم البرامج التدريبية بكل دقة وشمولية بما يضمن جاهزية البرامج للتطبيق.
- العمل على تحقيق عنصر المشاركة في تقويم البرامج حيث يشارك في بناءها كل من المعلم ومعلم التربية الخاصة ونفساني عيادي ومشرف تربوي ومختصين في اعداد البرامج التدريبية.
- ضرورة وجود تكوينات وتربصات ونضام لتدريب المعلمين بهدف تطوير مهاراتهم ومعرفتهم في تخطيط وتنفيذ وتقييم ومتابعة البرامج التدريبية.
- زيادة الاهتمام بالبيئة المادية والاجراءات الادارية للبرامج التدريبية لما لها من تأثير ملموس على فعالية البرنامج في تحسين اداء المتعلمين أو المتدربين.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- ابو الديار مسعد وآخرون. (2012)، العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، مكتبة: الكويت.
- أحمد الظاهر، قحطان (2008). مدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع. ط2.
- البحيري وآخرون. (2012) الديسليكسيا دليل الباحث العربي مركز تقويم وتعليم الطفل الكويت.
- جاء الله ابو المكارم (2018)، الديسليكسيا (النشأة والمفهوم والتشخيص والعلاج) المكتبة التربوية الاسكندرية: مصر
- حمزة، احمد عبد الكريم، (2008). سيكولوجية عسر القراءة الديسليكسيا، دار الثقافة، عمان الاردن.
- الخطيب احمد، عبد الله زامل العنزي (2008)، تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية، ط1، الاردن، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، جدار الكتاب العالمي.
- ركزة سميرة، والاحمدي فايزة صالح، (2012)، صعوبات تعلم الكتابة والقراءة والرياضيات جسور للنشر والتوزيع، المحمدية: الجزائر.
- زياد كامل، شريفة، اللالا وعبد الله الزبيري وآخرون. أساسيات في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سعد نادية (2012)، دليل تقييم برامج التدريب، معهد القضاء، فلسطين.
- سليمان عبد الواحد. (2010)، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، ط1 مكتبة الانجلو: القاهرة.
- سمارة عبد العزيز، عصام نمر (1992)، محاضرات في التوجيه والارشاد، ط2، عمان، دار الفكر.

طه عبد العظيم حسن، (2007) العلاج النفسي المعرفي في مفاهيم وتطبيقات، مصر، دار
الوفاء للطباعة والنشر.

عادل عبد الله محمد. (2009)، مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين، دار الرشاد:
القاهرة.

عبد محمد السعيد علي المصري، اسامة محمود مصطفى، رشا محمود ابراهيم عبد اللطيف
(2016) مجلة العلوم التربوية العدد (02) ج1.

فاطمة عبد الرحيم، النوايسة (2013). ذوو الاحتياجات الخاصة (التعريف بهم وارشادهم).
الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

لامية بومعزة. (2013) عسر القراءة الفونولوجي تقييم وظيفتي الكف والذاكرة السمعية
ودراسة العلاقة بينهما بتطبيق التقييم النفسي العصبي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير
في الارطوفونيا وامراض اللغة والاتصال، جامعة الجزائر 2.

ماجدة، السيد عبید (2000). تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (مدخل إلى التربية
الخاصة). عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

مصطفى نوري، القمش (2011) الإعاقة العقلية النظرية والممارسة، عمان: دار المسيرة
للنشر والتوزيع.

مصطفى نوري، خليل عبد الرحمان، القمش والمعايطة (2014). سيكولوجية الأطفال ذوي
الاحتياجات الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ط6

نادية بعبع. (2002)، عسر القراءة والفشل المدرسي، قسم علم النفس، جامعه باتنة
الجزائر.

يسري احمد يسري عيسى. (2017)، فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى
الدماغ لتنمية الوعي الفونولوجي واثره على الذاكرة السمعية لدى التلاميذ المعسرین
قرائيا، المجلة التربوية المتخصصة، المجلد 6 العدد 1 كانون الثاني.