

التقرير المعجمي وعلاقته بعسر القراءة

- دراسة وصفية مقارنة لدى عينة من تلاميذ السنة رابعة وخامسة ابتدائي -

مذكرة مكملّة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص صعوبات التعلم

إشراف الأستاذ الدكتور:

إسماعيل لعيس

إعداد الطالبتين:

- سليمة دمدوم

- نور الهدى علال

لجنة المناقشة

د. مسعودة منتصر	أستاذ محاضر (ب)	جامعة الوادي	مناقشا ورئيسا
أ.د. إسماعيل لعيس	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
أ. خيرة لزعر	أستاذ مساعد (أ)	جامعة الوادي	عضوا ومناقشا

الموسم الجامعي: 2015-2016

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وتتحقق بفضلہ المقاصد والغايات، فالحمد والشكر لله على توفيقه وإحسانه وفصله، وإمتثالا لقوله صلى الله عليه وسلم: >> لا يشكر الله من لا يشكر الناس<<، فإننا نتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والإمتنان إلى من شرفنا بإشرافه على إنجاز مذكرتنا بحسن توجيهاته ونصائحه الدكتور إسماعيل لعيس.

ولا يفوتنا أن نتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى كل من مدرسي ومديري المدارس الإبتدائية التي تم فيها إجراء الدراسة الميدانية على المساعدات والتسهيلات الممنوحة لنا وعلى تعاونهم الإيجابي معنا، كما نشكر أيضا جميع أفراد عينة الدراسة تلاميذ السنوات الرابعة والخامسة إبتدائي على تقبلهم الحس لنا وتفاعلهم الإيجابي معنا ونحن بدورنا نتمنى لهم ولجميع التلاميذ التوفيق والنجاح. كما نشكر جزيل الشكر كل من قدم لنا يد العون والمساعدة والتشجيع.

إلى كل هؤلاء شكرنا وإمتنانا واحتراماتنا.

سليمة ونور الهدى

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة وهي بعنوان: التقرير المعجمي وعلاقته بعسر القراءة، إلى معرفة العلاقة بين التقرير المعجمي (القرار المعجمي) وعسر القراءة لدى تلاميذ 4 و 5 ابتدائي، وقد تم إختيار مجموعة من التلاميذ متمدرسين في السنة 4 و 5 ابتدائي عددهم 46 تلميذا، وتم تصنيفهم إلى مجموعتين قراء عاديين (26) وقراء عسيرين (20)، وتم تصنيف الأفراد بصورة أولية بناء على آراء معلمهم ونتائجهم الدراسية في مادة القراءة. واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي بنوعيه الارتباطي والمقارن. أما عن الإختبارات المطبقة على هاته الفئة فهي كما يلي: إختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن لقياس الذكاء، وإختبار قراءة الكلمات (متداولة وغير متداولة وشبه الكلمات)، وإختبار القرار المعجمي (كلمات ذات العلاقة الفونولوجية متداولة وغير متداولة *قائمة 1*) و (كلمات ذات العلاقة المورفولوجية *قائمة 2*)، وقد طبقت على جميع أفراد عينة الدراسة للكشف عن وجود فروق أو علاقة ارتباطية بين المجموعتين في هذه الإختبارات. أما عن تساؤلات الدراسة فكانت كمايلي:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي مجموعتي القراء العاديين والعسيرين في القدرة على التقرير المعجمي للكلمات التي تربطها علاقات فونولوجية (متداولة وغير متداولة).
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي مجموعتي القراء العاديين والعسيرين في القدرة على التقرير المعجمي للكلمات التي تربطها علاقات مورفولوجية .
- هل توجد علاقة ارتباطية بين القدرة القرائية والتقرير المعجمي على الكلمات المترابطة فونولوجيا (متداولة وغير متداولة) لدى أفراد عينة الدراسة.
- هل توجد علاقة ارتباطية بين القدرة القرائية والتقرير المعجمي على الكلمات المترابطة مورفولوجيا (قائمة 2) لدى أفراد عينة الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى : وجود إرتباط دال إحصائيا بين القدرة القرائية والتقرير المعجمي .

الكلمات المفتاحية: عسر القراءة، القرار المعجمي، القراءة.

Résumé :

La présente étude vise à examiner la relation entre la décision lexicale et la dyslexie chez l'enfant scolarisé en 4^{ème} et 5^{ème} années primaires, et ce vu l'importance de l'apprentissage de la lecture à cet âge. Les participants (n=46) ont été sélectionnés en deux types de lecteurs : lecteurs normaux (n=26) et des lecteurs dyslexiques (n=20). Tout d'abord, ils ont été classés principalement d'après les opinions de leurs enseignants et leurs résultats scolaires en matière de lecture.

Cette étude reposait sur une approche descriptive des deux types corrélatives et comparatives pour les tests appliqués à ces catégories de circonstances sont les suivantes : Test des matrices progressives de Raven colorée pour mesurer l'intelligence, et le test de lecture des mots (courants et non courants et pseudo-mots), et le test de la décision lexicale (mots qui ont une relation phonologique courant et non courants *liste1*) et (mots qui ont une relation morphologique courant et non courants *liste2*). Cette méthode a été appliquée à tous les membres de l'échantillon de l'étude pour détecter la présence de différences ou de la relation de corrélation entre les deux groupes dans pour répondre aux questions de cette étude :

-y a-t-il des différences significatives statistiques entre les moyennes des deux ensembles de lecteurs ordinaires et des lecteurs dyslexiques dans la possibilité de la décision lexicale des mots qui a une relation phonologique courante.

-y a-t-il des différences significatives statiques entre les moyennes des deux ensembles

de lecteurs ordinaires et des lecteurs dyslexiques dans la possibilité de la décision lexicale des mots qui a une relation morphologique courante.

-y a-t-il une relation entre le pouvoir de lecteur et la possibilité de décision lexical des mots, qui ont relation phonologique, courants et non courants dans l'échantillon de l'étude.

-y a-t-il une relation entre le pouvoir de lecteur et la possibilité de décision lexical des mots, qui ont relation morphologique*liste2, courants et non courants dans l'échantillon de l'étude.

L'étude a révélé : une corrélation statistiquement significative entre le pouvoir de lecture et la décision lexical.

Mot clés : dyslexie développementale, décision lexicale, lecture

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	شكر وتقدير.....
ب	ملخص الدراسة بالعربية.....
ج	ملخص الدراسة بالفرنسية.....
د	قائمة المحتويات.....
ز	قائمة الجداول.....
ح	قائمة الأشكال.....
2	مقدمة.....
الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: تقديم موضوع ومشكلة الدراسة	
6	تمهيد.....
6	إشكالية الدراسة.....
8	فرضيات الدراسة.....
8	أهداف الدراسة.....
8	التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة.....
9	الدراسات السابقة والتعقيب عليها.....
الفصل الثاني: القراءة وآلياتها وعسر القراءة	
أولاً: القراءة وآلياتها	
16	تمهيد.....
16	تعريف القراءة.....
18	آليات القراءة.....
19	القدرات المطلوبة لإكتساب القراءة.....
23	نماذج إكتساب القراءة.....

31	العوامل المعيقة لعملية تعلم القراءة.....
ثانيا: عسر القراءة	
33	تمهيد.....
33	لمحة تاريخية.....
34	تعريف عسر القراءة.....
36	مظاهر عسر القراءة.....
37	تصنيفات عسر القراءة.....
41	التشخيص الفارقي لعسر القراءة.....
43	أسباب عسر القراءة.....
45	تشخيص عسر القراءة.....
47	علاج عسر القراءة.....
50	خلاصة الفصل.....
الجانب الميداني(التطبيقي)	
الفصل الثالث: الإجراءات الميدانية للدراسة	
53	تمهيد.....
53	منهج الدراسة.....
54	التعريف بعينة الدراسة.....
55	حدود الدراسة.....
55	معيار تصنيف الأفراد.....
56	الأدوات المستخدمة في الدراسة وطريقة تصحيحها.....
59	الخصائص السيكمترية (الصدق والثبات).....
61	الأساليب الإحصائية المستخدمة.....
62	خلاصة الفصل.....
الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
64	تمهيد.....
64	عرض نتائج تحليل الفروق.....

67	عرض نتائج تحليل الارتباط.....
68	تحليل ومناقشة النتائج.....
68	مناقشة الفرضية الأولى.....
69	مناقشة الفرضية الثانية.....
70	مناقشة الفرضية الثالثة.....
71	مناقشة الفرضية الرابعة.....
72	خلاصة الفصل.....
74	خلاصة عامة وإقتراحات
77	قائمة المراجع
	الملاحق.....

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.	54
2	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب مستواهم الدراسي.	55
3	جدول يبين درجة ارتباط الكلمات ذات العلاقة الفونولوجية (السلسلة الأولى للكلمات المتداولة والسلسلة الثانية للكلمات الغير متداولة) بالدرجة الكلية للاختبار.	60
4	جدول يبين درجة ارتباط الكلمات ذات العلاقة المورفولوجية الحقيقية وغير الحقيقية بالدرجة الكلية للاختبار.	61
5	جدول يبين الفروق بين القراء العاديين والعسيرين للقائمة الفونولوجية للكلمات المتداولة في الدقة .	64
6	جدول يبين الفروق بين العاديين والعسيرين للقائمة الفونولوجية للكلمات المتداولة في الزمن .	65
7	جدول يبين الفروق بين العاديين والعسيرين للقائمة الفونولوجية للكلمات غير المتداولة في الدقة .	65
8	جدول يبين الفروق بين العاديين والعسيرين للقائمة الفونولوجية للكلمات غير المتداولة في الزمن .	66
9	جدول يبين الفروق بين العاديين والعسيرين للقائمة المورفولوجية في الدقة.	66
10	جدول يبين الفروق بين العاديين والعسيرين للقائمة المورفولوجية في الزمن.	67
11	جدول يبين درجات الارتباط بين درجة الدقة لدى عينة الدراسة .	67
12	جدول يبين درجات الارتباط في درجة الزمن لدى عينة الدراسة.	68

قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	صورة توضيحية لطريقة سير الإختبار على شاشة الحاسوب.	58

مقدمة:

تعد القراءة أهم مصدر معرفي يعتمد عليه الإنسان لتكوين خبراته العلمية والاجتماعية والنفسية، والانفعالية، بل هي مصدر خبراته الحياتية على مختلف تشعباتها، ووسيلة من وسائل النمو والازدهار والرفي بالمجتمعات إلى مصاف الحضارة، خاصة في عصورنا المتلاحقة الأخيرة والتي صارت فيها المعلومات تزداد وتتسارع بتسارع الوسيلة التكنولوجية الحاملة لها، فبعدما كان الكتاب أساس التدوين، صارت الحواسيب والانترنت، والكتب الإلكترونية من ضرورات الحياة العصرية.

والقراءة أيضا أداة الإنسان التي يستخدمها في نقل أفكاره أو في استخدام الوسائل التعليمية أو وسائل الاتصالات . كما أنها وسيلة التواصل بين الشعوب وإن تباعدت المسافات بينهم، إضافة إلى أنها مفتاح تعلم اللغة، وبوابة لولوج عالم المعرفة، ومجالات العلم المختلفة. فالقراءة مهمة للمجتمع والفرد على حد سواء، ويكفي أنها وسيلة تنمية المعارف لتحقيق التطور والازدهار، أما بالنسبة لتلميذ المرحلة الابتدائية فهي مساعدة على النجاح في جميع المواد الدراسية، كما أنها صلة الوصل بين العلوم الأخرى، كما أنها تسهم في بناء شخصية الإنسان عن طريق تثقيف العقل واكتساب المعرفة، وتهذيب العواطف والانفعالات، فهي أداة التعلم في الحياة المدرسية، فالمتعلم لا يستطيع أن يتقدم في أية ناحية من النواحي، إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة.

إن إكتساب القراءة ومهاراتها ضروري جدا للفرد ولكنه أكثر ضرورة وأهمية بالنسبة للتلميذ في المرحلة الابتدائية، فضعف هاته الأخيرة يؤدي إلى ظهور فئة من التلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، وهذه الأخيرة تعتبر من أهم اضطرابات التعلم وأكثرها إنتشارا في المدارس الابتدائية. لذا فإن التعرف على هذه الفئة من التلاميذ والبحث عن البرامج التي تناسبهم وتساعدهم على تجاوز هاته الصعوبة يعد أمرا هاما جدا وضروريا إذا كان في الوقت المناسب. ولهذا فقد تناولنا في دراستنا الحالية موضوع العسر القرائي لدى تلاميذ الابتدائي (4 و 5) مع البحث في علاقته مع القرار المعجمي الذي هو بمثابة المعجم الذهني للتلميذ، والذي أثبتت الدراسات السابقة باللغات الأجنبية المطبقة على غير الناطقين باللغة العربية إرتباط كليهما، ونظرا لعدم وجود دراسات إهتمت بهذا الموضوع باللغة العربية، فقد إستوجب ذلك ضرورة القيام بهاته الدراسة على الأطفال الناطقين باللغة العربية.

وقد إحتوت هذه الدراسة على جانبين هما: الجانب النظري والذي تضمن الفصل الأول التمهيدي: وهو عبارة عن تقديم لموضوع الدراسة وذلك بعرض الإشكالية، الفرضيات، أهداف الدراسة، ثم التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة، وأهم الدراسات السابقة مع التعقيب عليها، أما الفصل الثاني فقد خصص لمتغيرات الدراسة أولاً: القراءة وآلياتها ، أما ثانياً فقد خصص لـ عسر القراءة .

أولاً القراءة وآلياتها وقد ضم ما يلي: تمهيد وتعريف القراءة، آليات القراءة، القدرات المطلوبة لإكتساب القراءة ونماذج إكتساب القراءة ثم الصعوبات التي تعرقل عملية تعلم القراءة.

أما ثانياً عسر القراءة فقد ضم ما يلي: تمهيد لمحة تاريخية عن عسر القراءة، ثم تعريف عسر القراءة، مظاهر عسير القراءة، تصنيفات عسر القراءة، التشخيص الفارقي لعسر القراءة، ثم أسباب عسر القراءة وتشخيص عسر القراءة وأخيراً علاج عسر القراءة وخلاصة للفصل.

أما عن الجانب الثاني وهو الجانب الميداني (التطبيقي) : فقد ضم فصلين هما الفصل الثالث الخاص بالإجراءات الميدانية للدراسة، والفصل الرابع الخاص بعرض ومناقشة نتائج الدراسة .

وقد إحتوى الفصل الثالث : على إجراءات الدراسة الميدانية وكانت كالتالي: تمهيد التعريف بمنهج الدراسة، التعريف بعينة الدراسة، تحديد حدود الدراسة (الجغرافية ، الزمنية والبشرية)، معيار تصنيف الأفراد ،أدوات الدراسة (الأدوات المستخدمة) ثم طريقة تصحيح الاختبارات والخصائص السيكمترية (الصدق والثبات)، ثم الأساليب الإحصائية وخلاصة للفصل.

أما الفصل الأخير لهاته الدراسة وهو الفصل الرابع فقد تطرقنا فيه إلى عرض ومناقشة نتائج الدراسة فقد خصص لعرض ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة . وأخيراً خلاصة عامة للدراسة ككل مع تقديم بعض أهم الاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول:

تقديم مشكلة الدراسة

تمهيد

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة
5. الدراسات السابقة

تمهيد:

في هذا الفصل والذي نعتبره فصلا تمهيديا نحاول من خلاله وضع القارئ في الصورة، بحيث نحاول أن نجعله مدركا لطبيعة موضوع الدراسة ، من خلال تحديد الإشكالية التي يتمحور حولها البحث ، وكذا بعض الإشكاليات التي تتفرع عنها، ثم بناء الفرضيات أو الحلول المؤقتة لهذه الإشكالية موضحين أهداف الدراسة ، مع تحديد أهم المفاهيم إجرائيا المستخدمة في الدراسة الحالية، ثم التطرق إلى بعض الدراسات السابقة التي تخص هاته الدراسة.

1-إشكالية الدراسة:

"القراءة هي أهم مادة تعليمية بالنسبة للتلميذ، فهي مفتاح التعلم. لهذا فقد لقيت اهتماما كبيرا من العلماء والباحثين والتربويين، هذا الاهتمام كان ينصب في الكشف عن مكونات القراءة وجوانبها المختلفة وكذا دراسة العوامل التي تؤدي إلى النجاح أو الفشل فيها أيضا وضع البرامج التي من شأنها زيادة كفاءة القارئ.

وعلى غرار كل العالم فان المدرسة الجزائرية أولت اهتماما متزايدا لتعلم القراءة بحيث أصبحت تحظى بأكبر نصيب في جدول التوزيع الزمني للمواد المقررة خاصة في سنوات التعليم الأولى من المرحلة الابتدائية هذا راجع إلى أن تعليم القراءة شرط أساسي لتحقيق النجاح في المدرسة، حيث ان باقي المواد الدراسية في جانبها الاكبر ليست إلا أفكار مكتوبة أو مقروءة متمثلة برموز لغوية مكتوبة." (عبد الوهاب والكردى وسليمان ،2004).

"ان هذا الاهتمام البالغ الذي تعنى به عملية القراءة لا يرجع فقط لكونها أساس التعلم ، بل يعود إلى سبب آخر فقد قدر عدد من الباحثين أن الأطفال ذو صعوبات تعلم القراءة يشكلون 20 % من الاطفال المتمدرسين " (Inizian، 1976).

فصعوبة تعلم القراءة أو عسر القراءة من أهم مظاهر الصعوبات الدراسية في جميع المراحل الدراسية. ونظرا للإرتباط الكبير بين التقرير المعجمي ويسمى كذلك القرار المعجمي والقراءة حسب نتائج الدراسات السابقة (باللغات الأجنبية) فقد تم تناول هذا الموضوع في دراسات سابقة كثيرة لدى الأطفال الناطقين بلغات أخرى ، بالتالي فإن هذه القدرة (القرار المعجمي)

بحاجة ماسة إلى دراسات باللغة العربية وعلى الأطفال الناطقين بالعربية بالتحديد، وتمثل هاته القدرة (القرار المعجمي) مؤشر رئيسي للقدرة على الوصول إلى المعجم الذهني لدى الأطفال القراء الناطقين بالعربية ، لذا فقد إرتأينا انه من الضروري البحث في علاقة القرار المعجمي بالقراءة .

ونظرا لكون هذا الاختبار (التقرير المعجمي) جديد في مجال قياس القدرة القرائية لدى الاطفال عسيري القراءة في العالم وخاصة في الدراسات العربية فإن هذه الدراسة الوصفية تهدف بشكل خاص إلى التعرف على القيمة السيكمومترية للاختبار المطبق وعلى صعوبة أداء الأطفال لمهمة التقرير المعجمي وعلاقته بظهور عسر القراءة لديهم.

وتم ذلك باستعمال اختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن) واختبار قراءة الكلمات (متداولة وغير متداولة وشبه الكلمات) ، واختبار القرار المعجمي.على نفس افراد عينة الدراسة والبحث عن الفروق المحتملة بين مجموعة من الافراد العاديين وعسيري القراءة وتطرح هذه الإشكالية التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي مجموعتي القراء العاديين والعسيرين في القدرة على التقرير المعجمي للكلمات التي تربطها علاقات فونولوجية (متداولة وغير متداولة).
- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي مجموعتي القراء العاديين والعسيرين في القدرة على التقرير المعجمي للكلمات التي تربطها علاقات مورفولوجية .
- هل توجد علاقة ارتباطية بين القدرة القرائية والتقرير المعجمي على الكلمات المترابطة فونولوجيا (متداولة وغير متداولة) لدى أفراد عينة الدراسة.
- هل توجد علاقة ارتباطية بين القدرة القرائية والتقرير المعجمي على الكلمات المترابطة مورفولوجيا (قائمة 2) لدى أفراد عينة الدراسة.

2. فرضيات الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي مجموعتي القراء العاديين والعسيرين في القدرة على التقرير المعجمي للكلمات التي تربطها علاقات فونولوجية (متداولة وغير متداولة).

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي مجموعتي القراء العاديين والعسيرين في القدرة على التقرير المعجمي للكلمات التي تربطها علاقات مورفولوجية .

- توجد علاقة ارتباطية بين القدرة القرائية والتقرير المعجمي على الكلمات المترابطة فونولوجيا (متداولة وغير متداولة) لدى أفراد عينة الدراسة.

- توجد علاقة ارتباطية بين القدرة القرائية والتقرير المعجمي على الكلمات المترابطة مورفولوجيا (قائمة 2) لدى أفراد عينة الدراسة.

3. أهداف الدراسة:

- التعرف على القدرة لدى القراء باللغة العربية على الحكم على العلاقات الفونولوجية والمورفولوجية بين الكلمات المقروءة.

- المساهمة في بناء اختبار ذو كفاءة سيكومترية قادر على التمييز بين مختلف مستويات القدرة على التقرير المعجمي لدى الاطفال المتدربين.

- التمهيد وفتح الأبواب لدراسات معمقة جديدة تنطلق من نتائج هذه الدراسة.

4. الضبط الإجرائي لمتغيرات دراسة:

القراءة: هي التعرف على الرموز والنطق بها وفهمها، وتحليلها ونقدها، والتفاعل معها.

القرار المعجمي:

وهو طريقة لدراسة كيفية ولوج الفرد للتمثيلات أو الصور الذهنية المفرداتية التي يمتلكها أو ما يسمى "المعجم الذهني"، وذلك إما بالتعرف على الكلمات المقروءة (أو المسموعة) التي تمثل مادة الاختبار بالحكم على أنها تمثل كلمة أم لا ، او عن طريق الحكم على كلمتين متتابعيتين (من خلال العرض على شاشة كمبيوتر) على أنهما يمثلان نفس الكلمة أم لا (مختلفتان). يتم إجراء القرار المعجمي في هذه الدراسة عن طريق تقديم قائمتين من الكلمات ، بعرض أزواج من الكلمات تشترك إما في العلاقات الفونولوجية (الصوتية) أو في

العلاقات المورفولوجية. ويتم حساب دقة الإجابة (الإجابات الصحيحة) وسرعة الإنجاز بحساب الزمن (أجزاء من الثانية) .

ويتم قياسه من خلال تطبيق إختبار القرار المعجمي والذي هو عبارة على قائمتين من الكلمات في شكل ثنائيات ، الكلمة الاولى متبوعة بالكلمة الثانية تظهران على شاشة الحاسوب بحيث يطلب من المفحوص الحكم على تطابق أو عدم تطابق هاتين الكلمتين ، أي تقرير إن كانتا تمثلان نفس الكلمة أم لا وتكون الإجابة غير لفظية بالضغط على مفتاح محدد من لوحة التحكم لجهاز الكمبيوتر الموضوع أمام الطفل .

عسر القراءة: هو ضعف التلميذ في التعرف على الرموز الكتابية وفهم معناها بفارق واضح عن الأفراد في نفس السن الزمني لدى تلاميذ سنة رابعة وخامسة ابتدائي ، دون وجود خلل حسي أو عقلي أو اضطراب في السلوك، ويتم تحديد عسر القراءة باستعمال إختبار القراءة للكلمات (متداولة وغير متداولة وشبه الكلمات).

5- الدراسات السابقة:

الدراسات باللغة العربية:

دراسة السيد عبد الحميد (1992):

تحت عنوان " دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات القراءة" ، وهدفت إلى دراسة العلاقة بين ذوي صعوبات في القراءة في العلوم وأقرانهم العاديين في الإندفاع التربوي ، وسعة الذاكرة (القدرة على التركيز ، الدافعية للإنجاز).

واشتملت الدراسة على عينة كلية قوامها (53 تلميذ) بالصف الرابع ابتدائي لديهم صعوبات في القراءة ، وإستخدم الباحث الأدوات التالية:

إختبار الذكاء المصور

إختبار بندر جشطلت البصري - الحركي

إختبار تزواج الأشكال المألوفة

إختبارات تحصيلية في العلوم للصف الثاني الإعدادي وأسفرت النتائج بعد تحليلها بإستخدام "ت" عن :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في القدرة على التذكر (سعة الذاكرة) لصالح العاديين .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ العاديين في الأسلوب المعرفي (التربوي، والإندفاع) حيث أوضحت النتائج أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يتصفون بالإندفاع ومستوى من القلق.

يتصف التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بانخفاض التحصيل الدراسي.(السيد عبد الحميد،2002).

دراسة لعجال (د.ت):

أجريت هذه الدراسة حول العلاقة بين عسر القراءة الفونولوجية وضعف الوعي الفونولوجي لدى الطفل المتمدرس في الطور الابتدائي. وهي دراسة تعتمد على حساب معامل الارتباط بين النتائج المتحصل عليها في اختبارين لتقييم الوعي الفونولوجي وعسر القراءة قصد توضيح سبب عدم تمكن بعض الاطفال من اكتساب ميكانيزمات القراءة بصفة جيدة وسليمة ذلك بإثبات مدى أهمية الوعي الفونولوجي كأساس تعلم القراءة واضطراب هذا الأخير يكون من أهم أسباب حدوث عسر القراءة لدى الطفل المتمدرس في الطور الابتدائي.

إن الهدف من هذا البحث هو التحقق من وجود أو عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ضعف الوعي الفونولوجي وعسر القراءة بالنسبة لعينة من أطفال متمدرسين في الطور الابتدائي مكونة من 50 طفل مستوى الثالثة ابتدائي مكونة من ذكور وإناث مع متوسط سن العينة يتراوح بين 8 إلى 10 سنوات، حيث تم انتقائهم من ثلاث مدارس بالجزائر العاصمة آخذين بعين الإعتبار المحيط الثقافي والمستوى الإجتماعي العائلي لكل تلميذ يعاني من عسر القراءة، حيث نعتبر مستوى الثالثة ابتدائي كمرحلة تعليمية يصل الطفل فيها إلى النضج القرائي، كما يمكن تقييم عسر القراءة إنطلاقا من المناهج النظرية المفسرة لتعلم القراءة وطبيعة المعالجة القرائية سواء كانت الطريقة التحليلية

الجزئية المعتمدة على الإنطلاق من تعلم وإدراك الفونيمات والجرافيمات وربطها ببعضها البعض للوصول إلى تشكيل كلمة ذات معنى والتي بدورها تترتب مع كلمات أخرى لتشكيل الجملة إلى غاية الفقرة والنص من جهة أخرى فإن الطريقة الكلية المورفولوجية. تنطلق من الكل للوصول إلى الجزء أي أنه ينطلق في تعلم القراءة من الكلمة ثم ينتقل إلى الحرف، أما الطريقة الجزئية أو الحرفية فهي تنطلق من الجزء إلى الكل أي يتعلم الطفل النطق بالحروف وخصائصه والتمييز بين خصائص الحرف ووظيفته داخل الكلمة وتسمى أيضا الطريقة الفونولوجية الصوتية.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أنه توجد علاقة إرتباطية بين ضعف الوعي الفونولوجي وعسر القراءة، أي أن الأطفال الذين يعانون من مشكل إدراك وتمييز أصوات الكلمات والحروف، لمقاطع وتحليل الكلمات إلى وحدات صغرى قبل مرحلة التمدرس سيعانون من صعوبات تعلم القراءة.

ما يمكن أن نستخلصه بأن تعلم القراءة عملية جد معقدة وهامة تتطلب العديد من الوظائف المعرفية ولعلاج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة يجب تدريبهم على الطريقة التحليلية أو المقطعية وذلك بالبدء من الحروف وإدراكها ثم المقاطع حتى الوصول إلى الكلمات والجمال فالنصوص وأهمية الطريقة التحليلية تظهر جليا عند قراءة كلمات جديدة ليست مخزنة على مستوى ذاكرة الطفل ولم يصادفها من قبل. فهذه الطريقة تعتبر السبيل الوحيد لقراءة الكلمات دون اللجوء للمعنى الذي تتضمنه. (لعجال، د.ت، 1).

دراسة الجمعية الكويتية للديسلوكسيا:

قامت الجمعية الكويتية بالتعاون مع وزارة التربية بتطوير أداة حديثة للفرز والتعرف المبكر على الديسلوكسيا للأطفال من سن 4 إلى 8 سنوات و 11 شهرا بإستخدام الكمبيوتر وذلك بناءا على تجربة مشروع " هامبرد سايد" البحثي الطولي بجامعة " هل" البريطانية، الذي أدى إلى تطوير أداة "كوبس"، ويتكون البرنامج المسمى *cognitif profiling system* من 9 اختبارات تقيس الجوانب المعرفية المتمثلة في الوعي الفونولوجي، الذاكرة العاملة، وقراءة المفردات حيث اظهر نتائج هامة في التعرف على الديسلوكسيا في

مرحلة مبكرة حتى قبل أن يبدأ الطفل في تعلم القراءة، ومن ثم قامت الجمعية بتعريبه وتقنيته حتى يتسنى للدول العربية الاستفادة منه . (مراكب، 2010، 16).

ونظرا لقلّة الدراسات السابقة باللغة العربية عن موضوع الدراسة الحالية (القرار المعجمي للأطفال الناطقين بالعربية) وتوفرها باللغات الأخرى عند الأطفال الناطقين بلغات أخرى.

يمكن إضافة هذه الدراسة حول القرار المعجمي لدى الراشدين المصابين بالحبسة في

الجزائر وهي الدراسة الوحيدة في الموضوع في الجزائر : رسالة دكتوراه آسيا بومعروف

"ملخص نتائج الأشخاص العاديين اختبار اتخاذ القرار المعجمي بصريا أظهرت النتائج غياب أثر الصحة المفردية على صحة إجابة المفحوصين (أي أن آداءات المفحوصين على مستوى الكلمات الحقيقية لم تكن أحسن ولا أسوأ من شبه الكلمات بصورة دالة)، إلا أننا في الوقت نفسه لاحظنا أثرا دالا لكل من عامل التواتر وعامل قابلية التصوير، وكذلك كان التفاعل بينهما، إذ أن أحسن الآداءات سجلت على مستوى الكلمات كثيرة التواتر القابلة للتصوير والعكس صحيح. أما على مستوى الكلمات الزائفة فقد لاحظنا أثر دال لنوع شبه الكلمة ، واتضح لنا بأن شبه الكلمات البسيطة كانت أسهل (وأسرع) للرفض مقارنة بالكلمات الزائفة شبه متحدة الكتابة والكلمات الزائفة شبه متحدة اللفظ. كما سجلنا أثر دال لعامل المستوى الدراسي، وتبين لنا بأن آداءات المفحوصين ذوي المستوى الدراسي الثالث (الجامعي) كانت أفضل من آداءات المفحوصين ذوي المستوى الدراسي الثاني والأول. إلا أننا في الوقت ذاته لم نسجل أي أثر لعامل السن .تنسجم نتائج زمن الكمون مع نتائج صحة الإجابة، حيث لاحظنا بشكل عام نفس الآثار المسجلة على مستوى هذه الأخيرة (أثر التواتر، أثر قابلية التصوير، التفاعل الدال بينهما، أثر نوع شبه الكلمة)، مع وجود بعض الاختلافات (1) :لاحظنا أثر الصحة المفردية بمعنى أن المفحوصين كانوا أسرع استجابة للكلمات الحقيقية مقارنة بشبه الكلمات (حتى وإن لم تتأثر صحة الإجابة بهذا العامل (2)). بالإضافة إلى أثر المستوى الدراسي الملاحظ من قبل، سجلنا أثر واضح لعامل السن على سرعة الاستجابة، وتبين لنا بأن المفحوصين ذوي السن الثالث كانوا أبطأ استجابةً من المفحوصين ذوي السن الأول والثاني".

الدراسات باللغة الأجنبية:

دراسة هاريس (Harris 1981):

أما هاريس (Harris 1981) فيرى أن الأطفال المعسورين يتميزون ببطئا عاما في الأداء مع التردد عند مقابلة كلمات غير مألوفة وعديمة المقاطع، ووجود اضطراب بالنسبة للحروف والأصوات المقابلة، وحذف الكلمات القصيرة، وجمع أو حذف الأسماء المفردة، واختصار الكلمات الطويلة، والإبدال. (Harris & Hodges.1981).

دراسة ليفن (Levin 1975):

كما أضاف ليفن (Levin 1975) أن الأطفال الذين يعانون عسر القراءة، يظهرون في القراءة مجموعة من الأنواع المختلفة من السلوك هي: غالبا ما يقرأون الكلمات والجمل دون أن يفهموا. لدى هؤلاء صعوبة معينة في قراءة الكلمات المجردة.

غالبا ما يحذف هؤلاء الأطفال نهايات الكلمات التي يقرأوها. (Levin et Isen.1975)

دراسة سفونسون و جاكبسون (Svensson & Jacobson 2006):

وهي دراسة طولية هدفت إلى تعرف ملامح نظرية الخلل الفونولوجي لدى الأطفال المضطربين قرائيا وكتابيا، وتكونت عينة الدراسة من 70 تلميذا من طلاب الصف الثاني الابتدائي ممن لديهم صعوبات في القراءة والكتابة بواقع 40 تلميذا من ذوي صعوبات القراءة والكتابة و30 تلميذا من العاديين، وقد توبع المشاركون على مدى عشر سنوات من خلال اختبارات قراءة الكلمات واختبارات القدرة المعرفية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط بين الخلل الفونولوجي ودرجات الأطفال على إختبارات القراءة والكتابة. (أبو الديار والبحيري وطيبة ومحفوظي وإيفرات، 2012، 52).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لبعض الدراسات السابقة باللغتين العربية والأجنبية يمكننا القول أن جل الدراسات التي عرضت ركزت على ما يلي:

- أن تصف قراءة التلاميذ المعسورين ومقارنتها بقراءة أقرانهم من العاديين.
- أن عسر القراءة يؤثر في المواد الدراسية بطريقة سلبية وان عسر القراءة له تأثير سلبي على المهارات اللغوية .
- أن تقوم الدراسة على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي وبالتحديد على تلاميذ السنوات 3 و 4 و 5 ابتدائي حيث تعتبر هذه السنوات المرحلة التي يبلغ فيها التلميذ النضج القرائي.
- أن تكون أدوات الدراسة بشكل إختبارات موضوعة لتقيس القدرات القرائية للتلميذ.

الفصل الثاني:

أولاً: القراءة وآلياتها

تمهيد

1. تعاريف القراءة
2. آليات القراءة
3. القدرات المطلوبة لإكتساب القراءة
4. نماذج إكتساب القراءة
- 1.4. نماذج القراءة الكفوءة
- 2.4. نماذج المراحل في الإكتساب
- 3.4. نماذج المسارات في القراءة
- 4.4. النماذج الإرتباطية
5. العوامل المعيقة لعملية تعلم القراءة

أولاً: القراءة وآلياتها

تمهيد:

تعتبر القراءة من أهم أدوات إكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتاج العقل البشري وهذه القراءة هي نتاج عدة عمليات معرفية معقدة تشمل معالجة مستويات مختلفة ويتدخل ميكانيزمات متعددة حسية وحركية وعقلية.

ويعتمد التلميذ اعتماداً مطلقاً على القراءة في جميع المواد الدراسية ، فهي تعتبر مدخل للتعليم ، لذا يركز المعلم دائماً عليها في السنوات الأولى من الدراسة ويسعى جاهداً لإكسابها لتلاميذه. وهي لا تعدوا أن تكون محاولة لفهم اللغة التي أنتجها الغير إذ يعمل التلميذ أثناءها على تحليل الكلمات والرموز الموجودة أمامه ليحصل منها على فكرة أو معنى. وسنحاول من خلال هذا الفصل (الجزء الأول) توضيح كيفية نمو القراءة لدى الطفل في مجال الوصول إلى المعجم الذهني (Lexique mental) والذي هو عبارة عن القاموس الذهني المكتسب لدى الطفل.

ويحتوي هذا الجزء على ما يلي: تمهيد و تعاريف القراءة ثم آليات القراءة من ثم القدرات المطلوبة لإكتساب القراءة ثم نماذج إكتساب القراءة بأنواعها، وأخيراً العوامل المعيقة لتعلم القراءة.

1. تعاريف القراءة:

لقد ارتبط تعريف القراءة في الأدبيات المتعلقة بهذه المهارة بشكل كبير بالتوجه النظري الذي يتأسس عليه هذا التعريف، كون نشاط القراءة يمثل موضوع إهتمام الباحثين من مجالات معرفية مختلفة، علم النفس المعرفي ، علم النفس العصبي ، البيداغوجي والأرطفونيا .

يقضي التصور "المبسط" لآلية القراءة بأن هذه الأخيرة ما هي إلا حصيلة عمليتي التعرف على الكلمات وفهمها، هذا النموذج يبين أن القراءة تستوجب عمل متزامن لهاتين المكونتين، رغم أن إسهام كل منهما في نجاح القراءة مستقل عن المكونة الأخرى. (Ecale,1997,286).

بالنسبة لـ Foucambert.J، تتمثل عملية القراءة في " النقاط معلومات من اللغة المكتوبة من أجل بناء المعاني ، بصورة مباشرة القراءة تتأسس على تقطيع و تنظيم اللغة المكتوبة تكوين معين عام " (Gilabert.H: In, 1990, 15).

إنطلاقا من نظرة تواصلية للقراءة، تمثل هذه الأخيرة بالنسبة لـ Fijalkow.J " فعلا تواصليا " يتضمن الوضع (le code)، أي اللغة المكتوبة، الرسالة (le message) أي الحروف المتسلسلة ، القناة و طرفي التواصل.

والقراءة تعتبر كذلك نشاط إجتماعي و ثقافي، نشاط يمثل " مظهرا من صراعات السيطرة لمختلف الفئات الإجتماعية، وهكذا نشهد تواضع من طرف كل هذه الفئات على شكل قرائي للفئة المسيطرة ... " (In :Rondal.J.A,1982, 63).

بالنسبة للبعض الآخر، هناك في حقيقة الأمر عدة أنماط من القراءة وليس نمطا واحدا.

من هذا المنظور، يميز Leenhardt et Jozsa (1982) " القراءة التحليلية " (lecture analyse) و " قراءة التعرف " أو " القراءة الظاهرية " (ecture identificatoirel)، وأنماط أخرى تتمايز عن بعضها البعض بالوظائف التي تؤديها (إخبار، ترفيه...)، أو بنوعية السند الكتابي (كتب ، إعلانات ...). هذه الأنماط من القراءة لا ترتبط فقط بسلوكات و ممارسات مختلفة، ولكنها تتناسب أيضا و " تمثيلات مختلفة للقراءة ".

هذا التنوع موجود عند الإنسان منذ الطفولة، في التشكيلات الإجتماعية للقراءة، والمشاركة بين أفراد المجموعة. كما أن هناك تعريفات أخرى تميل إلى إبراز الآليات التي تتحكم في الفعل القرائي (lexique l'acte)، من حيث أنه يمثل نشاطا معقدا يستدعي قدرة التنسيق الإدراكي - الحركي و يتضمن عمليات حسية- حركية معقدة . (Carayon,1988, 216)

من منظور عصبي - نفسي - لغوي قدمت الملاحظات حول اضطرابات النشاط القرائي الناتجة عن إصابات في نصف الكرة الدماغية الخلفية، والتي تمس الموصلات البصرية، بعض التصورات حول سيرورات القراءة لدى الشخص العادي وشروط إكتسابها. من هنا يعرف كل من Mazaux.J.M et Deleplanque.B الفعل القرائي بأنه " نشاط حسي - نفسي

- معقد يهدف إلى إعطاء معنى لمجموعة رموز خطية محصلة عن طريق البصر ، لفهم الفكرة أو لتتبع مسار تفكير مؤلف هذه الرموز " (1990, 179).

هذه التعاريف و غيرها، رغم الاختلافات فيما بينها، تتفق على الطبيعة المعقدة للقراءة التي تمثل حصيلة عدة نشاطات من طبيعة مختلفة ولكنها مترابطة.

2. آليات القراءة:

ينبغي الإشارة في البداية مع (Alegria ، 1995)، بأن تقييم القراءة، وكذلك الكتابة و غيرها من المهارات و القدرات ليس له معنى إلا في إطار نموذج نظري مرجعي محدد.

يميز الباحثون في الفعل القرائي عادة عمليتين متكاملتين: التعرف و الفهم، اللتين خاص فيهما علم النفس المعرفي جهودا كبيرة في السنوات الـ 25 الأخيرة.

بالفعل، ترى النماذج النظرية الحالية أن الشخص يمتلك رصيذا " داخليا " من المفردات (lexique interne)، حيث تحفظ الكلمات، والذي يسمح له بإنجاز وفهم اللغة شفوية كانت أم كتابية. في هذا السياق، يتمثل التعرف على الكلمات المقروءة في ربط تمثيلات الكتابة بالوحدات المناسبة لها في رصيد المفردات الداخلي . (Alegria ، 1995).

العديد من الدراسات التجريبية بينت أن التعرف على الكلمات عملية ضرورية وصعبة في نفس الوقت من أجل التوصل إلى تفسير صعوبات فهم النصوص، بحيث يمثل التعرف شرط ضروري لفهم المقروء، لكنه قد يكون غير كافي.

Stanovitch (1980)، يقدم وصفا لمجموعة أشخاص جيّدون في التعرف على الكلمات "في الظاهر"، لكنهم يعانون صعوبات في الفهم حيث يفسر J.Alegria ذلك "بقصور في درجة الآلية التي توصلت إليها ميكانيزمات التعرف على الكلمات، والتي لا تسمح بالوصول إلى المراحل ما بعد المفردات المشتركة بين فهم اللغة الكتابية و المشتركة " (Alegria,1995,53)

كما أن هناك أشخاصا لديهم مستوى جيد في التعرف على الكلمات لكنهم يعانون صعوبات جمة في فهم النصوص أو ما يطلق عليهم "مفرطي القراءة" (hyperlexique).

3. القدرات المطلوبة لإكتساب القراءة:

1.3. من الجانب الأداتي و البصري:

عقب أعمال Benton (1958)، بينت مجموعة من الدراسات أهمية "التعرف الجسمي" (stomatognosie) و تطور الصورة الجسمية و التنظيم المكاني، كقدرات ضرورية لتحقيق القراءة، كعملية براكسية ووظيفة تعرف في ذات الوقت.

فكما يلاحظ Gaillard.F، فإن " القدرة على تمييز الأشكال حسب اتجاهها تتطور بالموازاة مع توجه الطفل نحو جسمه، وبالتالي فهي مرهونة بقدرات التعرف على الجسم" (Gaillard.F,1993, 577).

من جانب آخر، في مضمار الدراسات حول البصر نميز في هذا الأخير نظامين مختلفين، الإبصار المركزي (vision foviale) و الإبصار المحيطي (vision péréphérique)، بحيث يؤدي التنسيق بين نشاطهما إلى تحقيق الاستكشاف عن طريق البصر كالقراءة مثلاً.

فكما بدراسة مختلف مقاييس البصر المتدخلة في التطور الجيد للقراءة. فالقراء الجيدون يكتسبون كيفية إهمال الحروف التي يستقبلونها و التي تقع ضمن "المجال المحيطي" و تبقى المستقبلية عبر المجال المركزي وحدها موضوع الإدراك، و هو ما يسمح لهذه الفئة من القراء بتنمية قدراتهم الحركية المدارية البصرية و بتنسيقها مع توقع "الأثر الدلالي" (L'influence sématique). أما المعسورين، على خلاف ما سبق، فتتطور لديهم القدرة على القراءة ضمن المجال المحيطي (Lettrín et Geiger, 1987).

في نفس السياق بين (Levgrove, 1991) أن بعض الأشخاص المعسورين يعجزون عن التنسيق بين النظامين، المحيطي و المركزي.

2.3. من الجانب اللساني:

تعتبر القدرات المستعملة في اللغة الكتابية، عند العديد من الباحثين ذات منشأ لغوي لفظي، بحيث تمثل قدرات الفهم، السمع و الكتابة " قدرات أساسية " (apptitudes clés) تمهد لإكتساب القراءة، التي تضم مجموعة فرعية من القدرات تجمع عادة تحت إسم "الوعي الفونولوجي".

عقب Liberman.I و Lennberg ، فإن القراءة بالنسبة لبعض الباحثين تمر عبر عملية بناء رصيد مفرداتي شفوي كافي خاص بالقراءة ، وإن كان يتقاطع مع رصيد اللغة الشفوية (Galliard.F,1993, 576)

3.3. من الجانب المعرفي:

لقد خلصت نتائج الدراسات في علم النفس المعرفي إلى أن إكتساب القراءة إنما يستدعي العديد من القدرات المعرفية، كالوعي الفونولوجي، فهم اللغة الشفوية، معرفة نظام الكتابة، ذاكرة العمل و غيرها من القدرات المرتبطة بطبيعة اللغة الكتابية نفسها وبأنماط المهارات المطلوبة، أي القراءة والكتابة (Guimard،1994). بل أن النمو المبكر لهذه القدرات ، قبل الإكتساب المنتظم للقراءة ، يكتسي "طابع تنبؤي" (carctère prédictif) للإكتسابات اللاحقة حسب بعض الدراسات المعرفية الأخرى (Perfetti et Rieben ، 1989).

من هنا ركزت الدراسات الحديثة في هذا المجال جهودها على تحليل و دراسة صعوبات تعلم القراءة على ضوء إفتراض عدم قدرة الشخص المصاب على بناء إحدى أو بعض هذه المهارات، ومن ثم إعاقاة إكتساب طابع الآلية بسبب زيادة غير عادية للطاقة الذهنية أثناء التعلم (Fawcett Nicolson،1990؛ Khomsi،1999).

4.3. دور الإنتباه:

لقد أولي إهتمام كبير بهذه القدرة الذهنية المسؤولة على تنظيم الإدراك و بالتالي يختل التعرف في حالة الاضطراب. من هنا يمكن تفسير سبب ربط صعوبات التعلم بصفة عامة و تعلم القراءة بصفة خاصة باضطراب الإنتباه.

5.3. دور الذاكرة:

في كل سلوك لغوي، تتدخل مجموعة " معالجات منسقة " (traitements écoordonns)، أمكن فصلها إلى " مستويات " من المعالجة الذهنية المتضمنة لعدد من التمثيلات ذات الطبيعة المختلفة. كل من هذه التمثيلات يتضمن بدوره بعض جوانب ذاكرة العمل: مراقبة النشاط والإحتفاظ بالمعلومات ذات الأهمية.

لقد أصبحت دراسة هذه العمليات ممكنة بفضل إستعمال مهمة " إكتشاف الأخطاء " في نص مقروء، والتي تسمح بالتعرف على وجود أو غياب مستوى معين من المعالجة أو "نمط التمثيل" (type de representation) المرتبطة بطبيعة تلك الأخطاء (Gaonac'h, D et al) (2001).

فالمعمل الجيد للذاكرة يمثل إحدى المكتسبات الأولية الضرورية لإكتساب القراءة، كونها تضم، وفقا للنموذج الذي وضعه Baddely، نظاما فرعيا يدعى "نظام الدورة الفونولوجية" (systeme de la boucle phonologique) المسؤول عن الاحتفاظ المؤقت بالمعطيات اللفظية و الذي يقوم بدور رئيسي في القراءة (Gorm، 1983).

في هذا السياق بين كل من Miles et Ellis (1981) بأن هناك اختلال في القدرة الذاكرية لدى الأطفال الذين يعانون صعوبات نوعية في إكتساب القراءة، الأمر الذي يمكن إعتباره كمؤشر على "علاقة متبادلة بين الخلل في الذاكرة من جهة و الوعي الفونولوجي من جهة ثانية..." (Pirmolin, M.N, 1996)، أو كما تضيفه Ellis (1988) بين "عامل ثالث مشترك" من جهة و إكتساب القراءة من جهة ثانية، " لأن هذا الأخير يعمل على تحسين أداء الذاكرة و الوعي الفونولوجي، اللذان يساهمان في تطور القراءة" (Pirmolin, 1996, 61).

هذا العامل الثالث المشترك هو بالفعل ما يدفع إلى عدم إمكانية الأخذ في الإعتبار كل قدرة معرفية بصفة منفردة، في تفسير صعوبة تعلم القراءة، وهذا دون إشراك عامل الذكاء كونه خارج عن الإطار التعريفي لهذا الإضطراب.

6.3. دور الذكاء:

إن الهدف الذي قامت عليه الدراسات في هذا المجال هو إبراز الترابط بين الذكاء و القدرة على الاكتساب بصفة عامة التي يدخل ضمنها تعلم القراءة وليس بناء علاقة سببية بينهما.

هكذا لاحظ Content (1984) وجود ارتباط قوي بين مستوى العمر العقلي و القدرة على التحليل التقطيعي "L'analyse segmentale" (Magnan; Colé, 1992, 48).

لقد أوضح Leroy-Boussin.A بأن اكتساب القراءة يحصل بتناسب مع مستوى متقدم من النمو الذهني (in:Inizian.,1976,27).

بالنسبة للبعض الآخر (Ferriero، 1988)، تتكون القدرة على اكتساب اللغة الكتابية و التي تقتصر على مجرد تعلم الترابط الحرفي الفونولوجي قبل بداية التعلم المدرسي للقراءة و الكتابة و أساس هذه القدرة هناك " عملية إستيعاب عن طريق إعادة بناء تدريجي للقواعد الداخلية لنظام الكتابة" (in:Lecocq، 1991، 470).

7.3. من الجانب النفسي - الاجتماعي :

من وجهة نظر التكيف الاجتماعي، في دراسة لمفهوم " الاستعداد لتعلم القراءة " (Promptitude pOur la lecture)، لا يرى Gyessing أن هناك تباعدا بين "القدرة الخاصة" بتعلم القراءة و "القدرة العامة" على الاستفادة من المدرسة.

من هذا المنظور يقدم Gyessing تفسيرات ترتبط بعوامل و محددات سيكولوجية أكثر شمولية: صعوبة التكيف في الوسط المدرسي منذ البداية و تجنب التواصل مع الراشد...مثل هذه الخصائص لا تجعل الطفل يتولد لديه الدافعية لأداء المهمات المدرسية المقترحة. كما تستطيع هذه القدرات أن تكشف "اللامبالاة الأولية" لدى الطفل تجاه التواصل مع الراشد (in: Inizian.,1976 ,28).

بالفعل لقد أقرت الدراسات التجريبية حول تمثيل القراءة عند الشخص، وجود تمثيلات اجتماعية للقراءة و تؤثر في قدرات الطفل في هذه العملية .

في هذا الصدد، أظهرت نتائج دراسة Carayon.C (1988) حول تفاعل التمثيل والقدرة في القراءة إنطلاقا من مؤشر مستوى التحكم في آلية القراءة، أن:

- الأشخاص الذين لديهم تمثيلات ملائمة يتميزون بأداء جيد للقراءة،
- الأشخاص الذين لديهم تمثيلات و تصورات غير ملائمة و إيجابية، يجدون صعوبات في القراءة.

- أما أولئك ذوي التمثيلات و التصورات غير الواضحة، فإن أداءهم في القراءة لا يظهر كذلك مستواه بوضوح.

4. نماذج اكتساب القراءة:

تأسست تصورات مختلفة حول نمو اكتساب الطفل للقراءة، تهدف إلى تحديد السيوررات التي تنمو لدى الطفل ويستعملها للانتقال من صفة القارئ المبتدى إلى صفة القارئ الكفو، من أجل فهم آلية التغيرات والعوامل المتحكمة فيها.

في هذا الإطار، غالبا ما يتخذ الباحثون في ميدان اكتساب القراءة كمرجعية، اللغة الشفوية، ولو ضمينا، انطلاقا من كون كل الأطفال الذين هم بصدد اكتساب القراءة قد مروا باكتساب الكلام، ومنهم من يأخذ بمبدأ الاشتراك بين الشفوي والكتابي في نفس منوال آليات المعالجة الذهنية (Hall, 1967; Brook, Hochberg 1970)، ومنهم من لا يرى كذلك، ويأخذ بالاختلافات بين الكتابي والشفوي (Shankweiler 1989, 1977; Liberman, 1972).

1.4. نماذج القراءة الكفوة (modèles de lecture expert):

ظهرت النماذج الأولى في إطار علم النفس المعرفي في السبعينات، حيث ترى أن الفرد يمتلك رصيذا باطنيا من المفردات المعروفة لديه. هذا الرصيد المخزن بشكل ثابت، يسمح له بفهم وإصدار اللغة كتابية أو شفوية.

ويعبر عن هذا المبدأ ثلاثة نماذج فرعية تختلف فيما بينها في آليات الدخول إلى المفردات: مباشرة و مزدوجة الطريق.

يرى نموذج الدخول المباشر، أنه أثناء عملية التعرف على الكلمة المكتوبة، يتم الاحتفاظ بخصائصها البصرية طوال هذه العملية وتخزن التمثيلات المفرداتية وفق خصائصها الحرفية (Smith, 1971; Crolle, Frederiksen; 1976, Johnson; 1993).

فالاستقبال البصري للكلمة ينشط التمثيل الحرفي ليحث بدوره تمثيلها المفرداتي في الذاكرة، وهو ما يعرف بطريقة التوجه أو "الإحالة الحرفية".

أما نماذج الدخول غير المباشرة فهي على العكس، تفترض أن التعرف على الكلمات المكتوبة يتأسس على المعلومة الفونولوجية (rubentein et al,1971) ;

Corello et all 1994؛Vanorden 1991) . وفقا لهذا التصور، تتحول الكلمات المكتوبة إلى وضع فونولوجي قبل الدخول إلى تمثيلاتها المفرداتية، وهكذا يكون التعرف على الكلمات عن طريق استعمال قواعد المطابقة حرف - فونيم، أو طريقة الجمع (assemblage) بحيث يجمع التمثيل الفونولوجي للكلمة المكتوبة بالصور الخطية لها (التمثيلات الحرفية).

لكن أصحاب نموذج الدخول البصري المباشر يعارضون بصورة جذرية هذه المعالجة الحرفية الفونولوجية، مبررين ذلك بأن الأخيرة لا تتوافق مع القراءة السريعة. مادام للقارئ معرفة جيدة بالبنية التنظيمية للمنبه اللفظي، فليس هناك من حاجة لاستعمال كل المعلومات التي يمكن أن يمتلكها لأجل التعرف على الكلمة.

إنطلاقا من نموذج الطريق المزدوجة لـ Coltheart (1978) اقترح Peereman (1992) مخططا يمكن أن يوضح العلاقات بين التمثيلات الفونولوجية والتمثيلات الحرفية النموذج العام للوصول إلى المفردات والتلفظ حسب Peereman (1992).

بواسطة الطريق الأول نتحصل على التمثيل الفونولوجي المجمع، و بواسطة الطريق الثاني نتحصل على التمثيل المورفولوجي. تهتم الطريق الأولى بمهارة التلفظ بالكلمات غير ذات معنى أي غير ذات التمثيل في الرصيد الذهني للمفردات، أما الثانية فتهم بكفاءة الشخص على التلفظ بالكلمات غير الثابتة (mots irréguliers).

في سياق هذا النموذج، يميز بعض الباحثين نمطين من ذوي صعوبات تعلم القراءة: القراء ذوو الطابع الفينيقي (phéniciens)، الذين لديهم مستوى جيد من مهارة تطبيق قواعد التناسب أو التطابق الحرفي للدخول المباشر إلى رصيد المفردات، أما القراء ذوو الطابع الصيني (chinois)، فلهم ميزة عكسية أي طريق حرفية فعالة وطريق فونولوجية مضطربة.

بعض الدراسات، في الوقت الراهن تتجه نحو البحث في هذه الميزات من الكفاءة في فك الترميز، وفي مصداقيتها في مجال التحكم في القراءة: هل تدوم هذه الميزات إلى ما بعد مراحل الاكتساب ؟ وهل ترتبط بمكونات القراءة الأخرى كالسرعة والفهم؟ إلخ.

2.4. نماذج المراحل في الاكتساب (modèles à étapes):

تصف هذه النماذج إكتساب القراءة كسلسلة مراحل تتميز كل منها بنمط خاص من المعالجة: الدخول البصري المباشر، والدخول الفونولوجي غير المباشر.

هذه النماذج تقر كذلك بوجود آليات مختلفة من التعرف على الكلمات والتي تنمو خل فترات إكتساب القراءة (Welche, Seymour, 1986 Mageregor, Frith, 1985 ; Marche, 1990 ; Friedmar, 1981).

يعتبر نموذج Frith.U (1985) الأساس الذي أسهم في بناء النماذج الأخرى ، حيث اقترح وجود ثلاث مراحل رئيسية، تستعمل فيها ثلاثة أنواع من الإستراتيجيات : صورية خطية ، أبجدية وقواعدية. ففي المرحلة الصورية الخطية، يعتمد على التعرف الكلمات على مؤشرات بصرية ممثلة في الخصائص الخطية للكلمة في مجملها أو المميزات البارزة فيها ، دون أي عملية تحليل لمكوناتها الحرفية .

أما المرحلة الأبجدية، فتمثل بداية العمل بالتناسب والتطابق بين شكلي الكلمة الخطي و الشفوي ، حيث يتم التعرف على الحروف الذي سيسمح للقارئ المبتدئ بربط الوحدات البصرية غير المميزة أي الحروف، بالوحدات الصوتية المجردة أي الفونيمات. حسب Morton (1989) تترجم المرحلة الأبجدية بنشوء قواعد التناسب بين الحروف والفونيمات تحت التأثير المزدوج لاكتساب اللغة الشفوية والتعلم المبرمج .

وأما مرحلة قواعد الكتابة، فتمثل مستوى التحكم في القراءة، بحيث تسمح بالدخول المباشر إلى الكلمات المقرؤة، وتستدعي أحيانا عملية تحليل الكلمات .

فالوصول إلى المعنى حسب النظام الدلالي المزدوج (Morton, 1989)، يتم هنا من خلال النظام الدلالي اللفظي، على خلاف النظام الدلالي الصوري في المرحلة الصورية الخطية (logographique).

كما يتم الاعتماد في هذه المرحلة على إستراتيجية غير فونولوجية حيث تحلل الكلمات إلى وحدات كتابية (orthographique) دون الرجوع إلى مقابلاتها الفونولوجية ، باستعمال تمثيلات خاصة للحروف ومجموعات الحروف المورفيمات والكلمات بأكملها .

لكن أليس هذا وصفا لمراحل ستاتيكية في نمو معارف القراءة ؟

بالفعل كما يلاحظ ذلك كل من Collé .P ,Magnan .A (1992) ، فإن الروابط بين طرق المعالجة الخاصة المستعملة من طرف القارئ المبتدئ في وقت معين من الاكتساب ما يتصل بها من بنية المفردات في هذا الوقت بالذات ، ليست محددة لينتج عن ذلك وصف ستاتيكي وجامد لفعل اكتساب القراءة .

كتجديد في نماذج المراحل ركز Seymour (1993) على نمو القواعد الكتابية لدى الفرد، حيث عزى إلى نظام قواعد الكتابة هذا الدور الرئيس في اكتساب القراءة، ويقوم على آلية ذهنية تدعى مسير قواعد الكتابة (Processeur orthographique) الذي يعمل كواسطة بين عملية النقاط المعطيات البصرية للغة المكتوبة وسيرورة معالجة الكلام والفهم .

أربعة أصناف من السيرورات المعرفية تقترحها هذه النظرية: سيرورة قواعد الكتابة ، سيرورة فونولوجية - صورية ، سيرورة خطية و سيرورة أبجدية.

من أجل تحليل الوظائف الأساسية للقراءة، اقترح Seymour (1986) نموذجا لمعالجة المعلومات، حيث نجد أنظمة معرفة وظيفيا، مرتبطة فيما بينها بواسطة "طرق" (voies) لمرور المعلومات.

نقطة البداية هي نموذج Morton (1969) "Le système a logogènes" ، حيث نجد البديل برنامج تحويل حرف- فونيم ، والمكونات الثلاث لهذا النموذج هي البرنامج الدلالي و الفونولوجي الذي يتعلق بتمثيل الكلام و المدلول و كذا البرنامج البصري الحرفي، و هو نظام خاص بالتحليل البصري للكتابة.

النظام الدلالي هو أساس الفهم و الصور أو الأفكار التي يمكن أن نعبر عنها بواسطة الكلام أو الحركات. في هذا النظام تصنف الصور الدلالية و مكوناتها المفاهيم النحوية. البرنامج الفونولوجي عبارة عن نظام إنتاج كلام يحتوي على مخزون مفرداتي ودرجة التمثيل الفونيمي للكلام. أخيرا البرنامج البصري (قرافيمي) عبارة عن نظام لتحليل الكتابة و التعرف على أشكال القرافييمات أو الحروف المألوفة ومجموعات الحروف أي المورفييمات المنفصلة أو المتصلة و الكلمات.

يستدعي فهم عملية القراءة، بالنسبة لنا، تفحص نموذج المكونات الثلاثة لـ Seymour (1986)، لما يتسم به من شمولية، حيث يصف كل الآليات الضرورية لهذه العملية، ولكونه أساس التصورات المعرفية للقراءة وصعوبات اكتسابها.

إن تحليل و ظائف القراءة يتعلق بالمنظم البصري من جهة، والمنظم الفنولوجي والدلالي من جهة أخرى، هذه العلاقة ممثلة في الطريق " M " والطريق " G " يرسل الوحدات القرافيمية (حروف و مجموعات حروف) نحو البرنامج الفنولوجي حيث تخضع هذه الوحدات لتحويل فوينمي: هذا التحويل بعد تركيب الوحدات يمكن ان يراقب مباشرة الإنتاج الشفوي او يساعد كرموز إدخال في اختيار الشيء المخزن . الطريق M المورفيمية ، تمثل إرسال المعلومة المورفيمية ويعتقد ان التعرف على الوحدات المورفيمية أو المفرداتية يتم على مستوى المنظم البصري توجه المعلومة نحو البرنامج الفنولوجي أين الإرسال للمباشر للدخل المفرداتي والرمز الفونولوجي معا يراقب الإجابة في المرحلة الثانية المعلومة المورفيمية او المفرداتية الناتجة عن التحليل البصري ترسل الى المكونات الدلالية اين تكون الإجابة الحركية من اجل الفهم او من اجل توجه المعلومات نحو البرنامج الفونولوجي لأعطاء إجابة شفوية .

نلاحظ هذا ان الأمر يتعلق بنموذج ذو إجراءين و التركيب و الإرسال، لآكن بثلاث طرق ، وهذا حسب الإرسال ما يتعلق برمز فنولوجي تستغل في القراءة الكفاءة ، وغالبا ماتكون متواترة في المؤلفات النفس عصبية ، غير ان Seymour يعتقد ان نموذجه لا يعطي اولوية للإنزعاجات حول درجة الإستقلالية الوظيفية للطرق فيما بينها ، كما يبين انه لو الإجرائين تظهر متميزة مفهوما ، يمكن ان تتفاعل وظيفيا .

البرنامج البصري القرافيمي يتضمن ثلاث مستويات (Challice، 1986) :

- مستوى الترميز المجرد : التمثيل البصري يتحول الى رمز مجرد يخص تشابه الحروف وموقعها عن أنظمة التعرف البصرية الأخرى ، بالمقابل فإن الإختيارات الخاصة بإدراك الأشياء والذاكرة البصرية من للأشياء غير لسانية ليست ملائمة لوصف هذا النوع من العجز هذا ما عرفه Seymour كإضطراب خاص بأزمة الإنفعال اين يكون " مماثل - مختلف " على سلسلة من الحروف ، كذلك هناك ازمة جد بسيطة لقراءة الحوف بصورة عمودية . في حالة قراءة التحليلية غير المكتسبة ، يمكن لنتائج القراءة ان لاتكون مؤثرة .

- الديسليكسيا المورفيمية: حيث يكون عمل طرق M مضطربا و يظهر هذا بارتفاع نسبة الأخطاء وإجابات بطيئة أثناء قراءة الكلمات . مختلف الأسئلة التي تطرح تخص معرفة إن كانت الإصابة تكون في طريقين M بحد ذاتها أو بصورة مستقلة .

إذا كان الإضطراب ينتج عن إضطراب في الوظيفة Holistique للبرنامج البصري أو تضاييق الفرد من القراءة عبر طريق g .

التاثير على طريق M المتجة إلى الدلالي يمكن ان يكون مرتبط بعجز في البرنامج الدلالي ، هذا ما يظهر في نتائج ضعيفة للصنف الدلالي ، او تكون مرتبطة ببرنامج الدخول أو في إسترجاع المعلومة الدلالية ، حيث يتميز بلحظات إنفعالية مرتفعة . الطريق المورفيمي إلى الفنولوجي يقدر في مهمات تصويت الكلمات بتوترات مرتفعة ومنخفضة .

تاثير الدقة يمكن أن يظهر في ضيق المخزون المفرداتي للبرنامج الفونولوجي أو في محدودية إتساع التعرف على المورفيمات .

يمكن أن يكون هذا الإضطراب مرتبط بعجز في الوظائف Holistique للبرنامج البصري ، هذا ما يؤثر على المعالجة التحليلية ، تسهل تأسيس طريق g لضمان معالجة متسلسلة بطيئة لكل الكلمات ، هذا عند بعض الحالات لكن Seymour لاحظ أن عند كثير من الحالات أين ترسل المعلومة إلى المكون الفنولوجي وليس الدلالي ، حيث لا تكمن الصعوبة في ذاتية للبرنامج البصري ، تسائل آخر يطرح ، وهو إذا كان هذا العجز يقود بطريقة

تعويضية الى تبعية للطريق هذا ما يترجم بالتأثير الأساسي للتناسق الخطي وإنتاج الأخطاء للتناسق، لكن اغلبية الحالات تعاني من عجز في الطريق g يظهر continuum

معرف بتعادل في العجز للطرق G و M . الإختيارات الإستراتيجية يمكن أن تؤثر عن طريق التعليمية ، كذلك فإنه من الأحسن حسب Seymour بمعالجة تأثير التناسق

كمؤشر استراتيجي و ليس كمظهر لوجود الديسليكسيا المورفيمية هذه الأخيرة تظهر أكثر بدراسة الطرق M .

- الديسليكسيا المورفولوجية: عند كل الأشخاص من عينة الديسكليا المدروسة من طرف Seymour نجد مؤشرات الديسليكسيا المورفيمية ، كمصطلح لبطؤ التنفيذ أثناء

قراءة الكلمات المتقاربة ، من حيث الدقة كل افراد العينة، لديهم نظام إستبدال وأخطاء في هذا الإستبدال، التعرف أو الأمر، والخاصية الأساسية هي بطيء في الأزمنة الإنفعالية.

بناء الطريق g يتوقف على القدرة لتجزأة الكلام الى وحدات فونيمية والتعرف على القرافيات التي تخصها.

حسب Seymour المرحلة الخاصة بإسترجاع العناصر الفونيمية وتركيب هذه العناصر بصورة منظمة . إذن إستطاع Seymour التميز بين مختلف أنواع الديسليكسيا حسب النظام المصاب ، في الديسكليا البصرية ، تحليل الوحدات يكون بصورة جد بطيئة ، هذا ما يعرقل ويخل القراءة .

الديسليكسيا المورفجية تخص عدم القدرة على التعرف السريع للكلمات ،أخيرا الديسكليا المورفجية تخص الصعوبات في النظام CGP ،المرتبطة بإصابات في معالجة العناصر المتولوجية.يجب لفت النظر إلى أن Seymour ميز الإصابات الممكنة وليس الأصناف الخاصة ، فقد وجد بعض الحالات تعاني من إضطراب واحد آخرون يجمعون إصابات للنظام. في هذا المعنى تتوقف نتائج Seymour على رفض نظرية الإضطراب الذي يمس الأصناف المتخصصة .

3.4. نماذج المسارات في القراءة :

تمثل هذه النماذج الإتجاه الحديث نحو وصف الطريقة التي بها تعمل مسيرات أو منظمات مختلفة في نظام معالجة المعلومات، أثناء التعرف على الكلمات المكتوبة والتي من بينها "المسير التماثلي"أو التماثلي (processeur analogique). والقراءة بالتماثل تتم بربط العلاقة بين الوحدات الفونولوجية والوحدات الكتابية المناسبة لها . فالمقارنة بين الأشكال الكتابية والشفوية للكلمات يسمح بربط العلاقة بين الصور الكتابية الثانية والصور الفونولوجية الأكثر بروزا: المقاطع ، الوحدات داخل المقاطع ... فالقراءة بالتطابق تقتض إذن تحليل السلسلة الكلامية إلى مقاطع غير دالة أو وحدات نقطية (Gombert, 1995). لذلك فإن السيرورات التماثلية لا يمكن استعمالها من طرف القارئ المبتدئ إلا إذا كان قادرا على التحكم في الوضع الخاص بالتناسب الحرفي الفونولوجي . بالإضافة إلى ذلك هناك حاجة إلى قدرة كافية على فك الترميز ومعارف حول نظام الأبجدية لتخزين قواعد الكتابة للكلمات

في الذاكرة، مما يسمح باكتشاف التشابه في الصور الحرفية بين الكلمات المعروفة والكلمات الجديدة .

4.4. النماذج الترابطية:

تسعى النماذج الترابطية إلى محاولة فهم التناسق بين مختلف العمليات الإدراكية، اللسانية والمعرفية المكونة لعملية القراءة. هنا ترتبط مجريات معالجة المعطيات وفقاً لتنظيم تمثيلات المعارف، بحيث أن استعمال هذه الأخيرة لا يقتصر على إيجاد المعلومات المناسبة في الذاكرة لأن هذه المعلومات هي جزء لا يتجزأ من المعالجة نفسها. فالمعرفة ليست مخزنة بشكل يؤدي إلى إعادة استعمالها بصورة سناتيكية، وإنما هناك آلية لمعالجة المعلومات تأخذ في الحساب التداخلات والمتغيرات التي تطرأ على هذه المعلومات . (لعيس، 2005).

في هذا الإطار، يعد نموذج التعرف على الكلمات والتسمية لـ Mc Celand (1989) من النماذج المرجعية في تحليل عملية القراءة، فالكلمة المكتوبة تؤدي إلى تنشيط آلي ومتوازي لثلاثة أنماط من المعلومات: تمثيل الكلمة البصري - الكتابي، تمثيلها الفونولوجي وتمثيلها الدلالي. أما الدور الرئيسي فهو لطريقة الاكتساب ، حيث هناك مسير بصري precesseur (pictural) كنقطة بداية.

يسمح الاكتساب ببناء تدريجي لمسير قواعد الكتابة (processeur orthographique) . هذه الشبكة تتضمن ثلاث طبقات من الوحدات المرمزة للمعلومات : وحدات كتابية متصلة بوحدات مستترة نفسها متصلة بوحدات فونولوجية . فيتم تنشيط نمط من هذه الوحدات عند رؤية كل كلمة مكتوبة، والاكتساب في النهاية يترجم بتعديل وتثبيت قوى بعض هذه التوصيلات وفق تواتر الكلمات المقروءة، فتتشط بعض التوصيلات بسهولة أكبر من غيرها.

5. العوامل المعيقة لعملية تعلم القراءة:

أظهرت البحوث والدراسات أن الضعف في القراءة "لا يرجع لعامل واحد منفرد، وإنما ينتج عن مجموعة من العوامل المتشابكة، فهناك عوامل ترجع إلى الجوانب التعليمية،

مثل: الكتب، والمحتوى، والطريقة، والمدرس. وعوامل ترجع إلى العوامل الإجتماعية والإقتصادية، وعوامل ترجع إلى الخبرات السابقة، وعوامل ترجع إلى النضج العضوي، وعوامل ترجع إلى العوامل البصرية والسمعية، وعوامل ترجع إلى الذكاء والجنس، وإلى العوامل الشخصية والإنفعالية". ويمكن إتباع تقسيم الباحثين "أحمد عبد الله أحمد" و "فهم مصطفى محمد" وهو كالتالي:

1-عوامل ترجع للمتعلم:

- عجز المتعلم في القراءة بصورة لا تمكنه من فهم ما يقرأ في يسر ووضوح.
- ضعف الإستعداد العقلي لفهم المعاني.
- قلة الخبرة وضعف الخلفية الثقافية عند المتعلم.
- عدم القدرة على التركيز.
- نقص الإتزان الإنفعالي والقلق والإضطراب النفسي.
- ضعف الحصيلة اللغوية عند المتعلم.

2-عوامل ترجع للمعلم:

- ضعف المستوى العلمي والثقافي للمعلم، وعدم قدرته على توجيه تلاميذه نحو الفهم الصحيح للغة ومعانيها.
- عدم فهم المعلم لطبيعة اللغة وفلسفتها وأهدافها وأساليب تعليمها.
- عدم إكتراث المعلم في توجيه تلاميذه نحو إكتساب اللغة، وفهم ما تحمل من معان.

3.عوامل ترجع للمادة المقروة:

- عدم تناسب المادة المقروة لمستوى المتعلم من حيث المعاني أو الأساليب والصور.
- تقارب الأصوات بين بعض الكلمات، مما قد يؤدي إلى اضطراب المعنى وفساده، وبالتالي إلى العجز عن فهم المعنى المقصود، مثل كلمة (اضطلع) و(اطلع) إذا وضع كل منهما مكان الأخرى.(طكوك، 2010.74).

ثانيا:عسر القراءة وتصنيفاتها

تمهيد

1. لمحة تاريخية
2. تعريف عسر القراءة .
- 3.مظاهر عسير القراءة .
- 4.تصنيفات عسر القراءة .
- 5.التشخيص الفارقي لعسر القراءة
- 6.أسباب عسر القراءة .
- 7.تشخيص عسر القراءة .
- 8.علاج عسر القراءة.

خلاصة الفصل

ثانيا : عسر القراءة

تمهيد :

يعرف العالم حاليا تطورات في شتى الميادين العلمية مع هذا تبقى بعض الظواهر الأساسية في حياتنا مجهولة الأسباب والمصادر وتبقى علامات استفهام كثيرة حول كيفية حدوثها ومن بين هذه الظواهر نجد عسر القراءة ، ويعتبر عسر القراءة اضطراب يصيب تعلم اللغة لدى الأطفال خاصة في المراحل الأولى من التعلم ولقد أدرجنا هذا الفصل تحت العناوين التالية وهي : تمهيد ،لمحة تاريخية عن عسر القراءة ثم تعاريف لعسر القراءة والتعرف على مظاهر عسير القراءة وتصنيفات عسر القراءة والتشخيص الفارقي لعسر القراءة وأسبابها فتشخيصها ثم خلاصة للفصل.

1. لمحة تاريخية:

استعمل لفظ "عسر القراءة" أو "الديسليكسيا" (dyslexie) منذ حوالي قرن من طرف Berlin وBuns، للدلالة على الاضطرابات في القراءة لدى الفرد الذي عرف نموا عاديا من قبل في الوظائف اللسانية:الكلام، القراءة والكتابة.

منذ ذلك العهد، عرف هذا اللفظ العام (ديسلكسيا) في ذلك الوقت عدة توجهات. فعلى الصعيد الطبي بقي مرتبطا بمفهومه الأصلي، كونه يمثل " ظاهرة منعزلة" تتميز بتثبيات تحدث أثناء القراءة تؤدي إلى إنقطاعات متكررة...

كما أن هذه الحالة المرضية النوعية تختلف عن فقدان الكلي للقدرة على القراءة، وهو الأمر الذي كشفه Gendrin في سنة 1838. غير أن لفظ "أليكسيا" أوالعمى القرائي لم يظهر إلا مع Kussmaul (1877) و Charcot (1887)، الذي استعمل للدلالة على فقدان القدرة على القراءة، في حين بقي "عسر القراءة" أو "الديسليكسيا" يطلق فقط على اضطرابات "ميكانيزمات القراءة".

ومحاولة لإبراز الاستعدادات نحو القراءة للقارئ المبتدئ الذي يعاني صعوبات في هذا المجال، اهتم Variol و Lecompte (1906)، بملاحظة الطفل في وضعيات التعلم، وأطلقا على هذه الحالات مصطلح "تيفولييكسيا ولادية" (Typholexie congénitale).

واقترح Wolf (1916) مفهوم "الأمية الانتقائية" (analphabétisme électif) لتسجيل حالة عدم القدرة على التعرف على بعض الحروف دون غيرها. في حين انصب اهتمام البعض الآخر (Claparède، 1916) على البطء الكبير لدى الطفل عسير القراءة ، ووضع لها تسمية "براديليكسيا" (Bradylexie) .

أما Claire Bonne فقد اقترح "العمى الرمزي" (la cécité symbolique) من منظور سببي للظاهرة ، تاركا الملاحظة التي تقوم أساسا على سلوك الفرد أو طريقة القراءة.

من أجل التمييز بين "الديسليكسيا المكتسبة" المتميزة ببعض "صعوبات استيعاب ميكانيزمات القراءة" عن تلك التي وضعها كل من Berlin وBuns، فإن Hinsulwood (1917) اقترح إضافة عبارة "ولادية وتطورية" للمصطلح الأساسي "ديسليكسيا".

فمصطلح "أليكسيا" كان محدودا ولا يغطي إلا بعض حالات الأطفال الذين يعانون عجز تام عن القراءة (Tomatis, 1983, 18-19).

من هذا المنظور الطبي، الذي يخصص اسم الديسليكسيا لحالات الاختلال المفاجئ في القراءة الباقية بعد اكتساب عادي لها، ظهر "مدلول" ذو طابع بيداغوجي يجمع كل الاضطرابات التي يمكن أن تحصل أثناء اكتساب القراءة.

1. تعاريف عسر القراءة :

عرف " عسر القراءة " في الفترات الأولى من انتشاره على أنه مرض كما وصفه آنذاك العالم " ميكائيلي " (Muchielli) فقال عنه مرض العصر ويقصد به الأطفال اللذين يعانون من اضطرابات خاصة في القراءة . (كولنجفورد، 2003، 116)

ثم أصبح اصطلاح عسر القراءة من المصطلحات المفيدة لأنه لفت الانتباه الى أن صعوبات تعلم القراءة لا يمكن أن ننسبها الى غياب المتعلم .

وإذا أردنا أن نعرف ماذا تعني كلمة " ديسليكسيا " "Dyslexie" فهي تتكون من المقطع "dys" الذي يقابله باليونانية "dus" ويعني " ألم" أو " صعوبة " أو "اضطراب " ، والمقطع "lexie" في اللغة والذي يقابله "lexis" في اليونانية ويعني "الكلمة " .

- اذا كلمة " ديسيليكسيا " " Dyslexie " في اللغة الفرنسية تعني صعوبات في تعلم الكلمات . (Noel,1976,11)

وتعرف " الديسيليكسيا " على أنها واحد من اضطرابات التعلم ،وتعني عدم القدرة على استيعاب القراءة بما يتناسب و الدرس أو عدم القدرة على القراءة جزئيا أو كليا.(مقدادي والعبد الله، 2002 ، 1)

- انها صعوبة دائمة وخاصة بتعلم اللغة المكتوبة تمس الأطفال اللذين لا يعانون من أي خلل حسي أو حركي ، ذوو مستوى ذهني عادي ، متدرسين منذ حوالي سنة ، ولديهم رغبة في التعلم .(Frunholz,1997,18)

ويضيف " لعيس " الى هذا التعريف بأن ، عسر القراءة يصيب الأطفال ذوو النمو العادي في الجوانب التي تدخل فيها اللغة الكتابية ، والنمو العقلي ، النفسي والاجتماعي . (لعيس ، د ت ، 93)

وحسب المنظمة العالمية للأمراض العصبية ، ان عسر القراءة هو اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة بالرغم من ذكاء عادي ومحيط اجتماعي ثقافي عادي . (Dumont ,1998,47)

ولحد الآن لا يوجد تعريف موحد بين المختصين متفق عليه من طرف الجميع ، وقد ركزو على مجموعة العلامات السلبية والايجابية التي تظهر على عسير القراءة والتي حددوها كما يلي :

- عسير القراءة هو طفل عادي ، لا يعاني من أي اصابة دماغية أو حسية ، يزاول دراسته بطريقة منتظمة . (Pierre et Badrige , 1970 , 25)

- هو شخص يعاني من عجز أو صعوبة خاصة ، باكتساب اللغة المكتوبة بدون وجود خلل حسي أو عقلي أو اضطراب في السلوك . (Frumholz , 1997 , 18)

- عسير القراءة ليس بالمتخلف الذهني .

- وجود فروق بين نتائج الاختبارات اللغوية المكتوبة والنتائج الخاصة باختبارات القدرات والتي تكون أحسن . (Noel , 1976 , 19)

- اذن فالطفل عسير القراءة لا يعاني من أي سبب حسي أو حركي أو ذهني له رغبة في التعلم يزاول دراسته بانتظام لا يعاني من اضطراب في السلوك .

3. مظاهر عسير القراءة :

الأعراض لدى الطفل على مستوى تسلسل الأخطاء التي يرتكبها :

- صعوبة التمييز بين الكلمات .
- صعوبة التعرف على مختلف الأصوات التي تكون الكلمة .
- صعوبة التعرف على تسلسل وتعاقب الأصوات التي تكون الألفاظ والجمل .
- أخطاء في النحو .
- الميل إلى قلب الحروف .
- الميل إلى الكلام ببطء غالبا ما يبحث عسير القراءة على الكلمات .
- صعوبة التعبير عن أفكاره .
- صعوبة الفهم الجيد للأوامر التي نريده أن ينجزها .
- الميل إلى الخط في الاتجاهات (اليمين ، اليسار) .
- الميل إلى خلط الأبعاد الخاصة بالمكان (فوق ، تحت) ، ومفاهيم الزمان (أمس غدا) (Karen,2002 , 27)
- بالإضافة الى أنهم يعبرون بواسطة جسمهم عن قلقهم ، مثل كثرة الحركة وعدم الرضا النفسي . (Defontaine , 1980 , 149)

- خلط بصري بين الحروف خاصة المتشابهة ، فيحدث تعويض بعضها ببعض .
(لعيس ، د ت ، 98)

- حذف الحروف والميل الى التبصير .
- عدم انتظام تتبع السطر موضوع القراءة .
- التكرار والرجوع الى الوراء أثناء القراءة .
- تردد أو سرعة القراءة .
- صعوبة في التناسق بين الأصوات المسموعة للكلام المنطوق والألفاظ التي تمثلها ذهنيا .
- مشكلة الايقاع أي عدم القدرة على اعادة مقاطع إيقاعية .
- بالاضافة الى عدم الفهم الجيد للرموز .
- ان عسير القراءة يرى جيدا ولكن هناك صعوبة خاصة في التمييز بين الحروف وهذا يشترط القيام بعدة فحوصات طبية حتى نعزل الأسباب العضوية غير الموجودة عند عسير القراءة. (عياد،2007، 61)

4.تصنيفات عسر القراءة :

بعد أن كان الحديث في البداية عن عسر القراءة بصورة عامة، ظهرت ضرورة التمييز بين عسر القراءة التطوري أو النمائي و عسر القراءة المكتسب. هذا الأخير يخص الأفراد الذين يعانون من إصابات دماغية، في حين ينتج عسر القراءة التطوري (dyslexie developementale) عن اضطرابات و صعوبات تمس القدرة على نظام تحليل الرموز الكتابية.

من الباحثين من يركز في تصنيفه لعسر القراءة على مراحل تعلم القراءة لـ Frith(1986)

المرحلة الصورية الخطية(logographique)، المرحلة الهجائية (alphabetique) و المرحلة الكتابية (orthographique).

و هناك من اعتمد في تصنيفه على الاستراتيجيات المتبعة في عملية القراءة من طرف الطفل، وهو "النموذج ذو المسلكين" أو الطريقتين في القراءة (Marshall; Newcombe, 1973)، والذي حسبهما يميل بعض الأفراد إلى استعمال إعادة الترميز الفونولوجي (recodage phonologique) فيتم الربط بين الحروف والفونيمات، بينما يفضل أفراد آخرون طريق التعرف على الكلمة دون اللجوء إلى إعادة الترميز، وإلا فدرجة قليلة .

من بين أهم التصنيفات كذلك، تلك التي يميز فيها Boder (1973) ثلاثة أصناف:

أ- **عسر القراءة الفكرية** (dyslexie dysiedetique) (10% من الحالات، و تكون نتيجة لإدراك بصري سيء للكلمات حيث تكمن الصعوبة في الوقت الذي يكون فيه الطفل بصدد تكوين رصيد "التمثيلات الكلية" (représentations globales) حول الكلمات. فالطفل لا يملك القدرة على التعرف البصري و الآلي للكلمات حتى تلك التي صادفها من قبل.

ب- **عسر القراءة الصوتي** (dysphonetique dyslexie): وهو الأكثر شيوعا (60%)، التي تنتج عن عدم القدرة على التحليل السمعي للوحدات الصوتية، لكن المصاب هنا يعتمد على إدراك بصري جيد للأشكال الرمزية، و بالتالي إحداث صلة و ترابط بين أشكال الحروف و الفونيمات التي تتناسبها.

من جهة أخرى هناك طرق أخرى لتصنيف عسر القراءة ابتداء من أنواع أخرى للقراء، حيث يميز Seymour طريق فونيمي (voie phonémique) و طريق مظهري شكلي (voie Morphémique) في عملية القراءة، و بالتالي ينتج عسر القراءة الفونيمي و عسر القراءة المورفيمي (Khomsin, 1994).

ج- **عسر القراءة المختلط** (dyslexie mixte): و تعكس هذه الحالة خلل في القدرة على المستوى السمعي والبصري في آن واحد.

اقترح Bakker و آخرون تصنيفا آخر يميزون فيه بين نوعين ثانويين من عسر القراءة.

عسر القراءة من نوع " P " الذي يظهر من خلال قراءة بطيئة و متقطعة و تحتوي على بعض الأخطاء، حيث يعتمد الطفل في قراءته على استراتيجية تحليلية - بصرية (أي تحليل الكلمات إلى حروف) حرف - صوت و الذي يتضمن تكوين كلمة خطيا أولا ثم تحويلها إلى أصوات.

عسر القراءة من نوع " L " حيث تكون القراءة سريعة إلى حد ما لكنها تحتوي على العديد من الأخطاء، عن طريق الحذف والتعويض، و يكون الاعتماد هنا على استراتيجية التعرف المفرداتي الدلالي و الشكلي على الكلمات .

حديثا، هناك من الباحثين من اهتم بتحليل صعوبات تعلم اللغة الكتابية، في إطار دراسة حالات مع أخذ النماذج المعرفية المستعملة في عمليتي القراءة و الكتابة كمرجع لها. هذه الدراسات و الأعمال بينت وجود أشكال من عسر القراءة التطوري تشابه تلك التي وصف بها الراشد (Valdois ,1996 a).

أ- عسر القراءة المحيطي (dyslexie Périphérique) :

تدل على اضطرابات و صعوبات في القراءة ناتجة عن خلل في الانتباه وعجز في عملية التحليل البصري للرموز الكتابية.

ب- عسر القراءة حرف بحرف: (dyslexie Lettre à lettre)

لقد وصف Hinshelwood (1971) حالة طفل في سن 12 سنة يعاني صعوبات كبيرة في القراءة، حيث يتعرف على كل حرف على حدى حتى يستطيع التعرف على الكلمة ككل. مثل هذه الحالات، تظهر بعض الأعراض المميزة لعسر القراءة حرف- بحرف الخاصة بالراشد.

في حين، لم يتم تقديم إلى حد الآن وصف إكلينيكي كافى لشكل تطوري من هذا النمط من عسر القراءة، حتى يمكن تأكيد وجوده.

ج- عسر القراءة البصرية (dyslexie visuelle):

تسمى كذلك "البصرية الانتباهية" (visuo-attentionnelle). ويتعلق أصل هذا الاضطراب بخلل في " الانتباه البصري" (Valdois et Dugas. ,1995) على مستوى "المنظم البصري" (processeur visuel) الذي ذكر في نموذج المسارات لـ Seymour (1990).

فالانتباه الانتقائي، الذي يسمح في الحالات العادية باختيار المعلومات المراد معالجتها وبتثبيط العناصر الأخرى الثانوية نجده مضطربا، حيث يتميز أثناء القراءة بـ"انطفاءات وإعادة تشكيل" لأجزاء من الكلمات أو كلمات بأكملها (Robert . 2000. 38)

أ- عسر القراءة الفونولوجية:

يظهر من خلال صعوبات في قراءة شبه- كلمات أو كلمات غير معتادة. كما أن أهم الأخطاء في هذا النمط تتمثل في تعويض الكلمات المقروءة بكلمات قريبة منها صوتيا أو شكليا (بصريا) أو " تكوين الكلمات" (lexicalisation)، بالإضافة إلى "برالكسيا فونيمية" (paralexie phonémique) أي تكوين شبه كلمات عن طريق حذف، تعويض أو تغيير أصوات الوحدة المفرداتية الأصلية.

كما تظهر أخطاء من نفس الطبيعة لكن بدرجة أكبر على مستوى الكتابة.

حسب Coltheart et all (1993)، هذا الشكل من عسر القراءة ناتج عن اضطراب معرقل للنمو العادي "للمسلك المفرداتي" في القراءة (in:de Partz et Valdois ، 1999) .

ب- عسر القراءة السطحي:

حسب Frith.U (1985) ، ومن زاوية مراحل القراءة، يعتبر عسر القراءة التطوري "توقف" أو "تباطؤ" في سلسلة مختلف استراتيجيات الاكتساب، سواء في الاستراتيجية الصورية- الخطية، الأبجدية أو الاستراتيجية الكتابية. وعسر القراءة الفونولوجي يعكس خلل في سيرورة تكوين الاستراتيجية الأبجدية للقراءة والكتابة ، مما يعرقل نشوء أو تطور عملية " تجميع"

(assemblage) فعالة .هذا الخلل ينعكس بدوره على النمو اللاحق للتعرف على الكلمات المكتوبة.

Castles و Coltheart (1993)، بينا أن 19 % من أصل 53 طفلا معسورا خضعوا للاختبار، يعانون صعوبة خاصة بقراءة الكلمات غير الثابتة (mots irréguliers) (Valdois: in141, 1996).

5. التشخيص الفارقي لصعوبة تعلم القراءة:

إن اضطرابات القراءة أمر منتشر و ملاحظ عند الطفل الذي يخضع لشروط متميزة، وذلك خارج إطار المعايير التشخيصية التي تفرض تعريف عسر القراءة ذاته، فيكون الطفل حينئذ غير قادر على تطوير قدراته القرائية. فنحن إذن أمام حالات قريبة و مشابهة لعسر القراءة، و لا يمكن خلطها مع صعوبات القراءة الحقيقية.

1.5.1. الاضطرابات النفسية الوجدانية و الإتصالية:

خلال السنوات الأولى لاكتساب الطفل اللغة، هناك مشاكل و صعوبات نفسية و وجدانية تواجهه تؤثر تدريجيا على قابلية الطفل للاكتسابات الأساسية المختلفة، التي تتطلب منه جهودا و طاقة كبيرة جدا، ومنه قد ينتج عنه رفض الطفل لعملية التعلم هذه و الفهم اللغوي، و كذا عدم الرغبة أو قلة الدافعية تمنع كلها من حصول الاكتسابات.

فيتعلق الأمر إذن ببعض حالات التوقف أو التثبيط تخص كل ما يرتبط باللغة الكتابية و وليس باضطراب نوعي.

هناك اختلاف بين هذه الاضطرابات النفسية التي يطلق عليها "أولية " كونها توجد قبل التعلم و تصاحبه كذلك، وبين الاضطرابات "الثانوية" التي تتماشى مع الاضطرابات النوعية للغة الكتابية و تتطور معها، كونها تنتج عن الفشل، و تولد رسوبات و مشاكل مدرسية .

هذا الطابع المنعزل هو ما يميز صعوبة تعلم أوعسر القراءة كاضطراب نوعي و خاص بالقراءة عن حالات التأخر البسيط في القراءة: لا يحصل فشل في تعلم المواد الدراسية الأخرى إلا من حيث كونها تعتمد على اللغة الكتابية، أما القدرة الحسابية فتبقى محفوظة.

2.5. العامل العقلي:

من الضروري تمييز عسر القراءة عن حالات التأخر الذهني، بحيث يجب أن يكون هناك فارق ملحوظ بين القدرات الذهنية للفرد وبين مستواه في تعلم القراءة. هذه الخاصية لا نجدها لدى المعاق ذهنيا حيث يرتبط مستوى التعلم الضعيف لديه مباشرة بضعف مماثل في القدرات الذهنية.

لقد أمكن ملاحظة أن الارتباط بين مستوى القدرة القرائية ونتائج اختبارات الذكاء يزيد مع التقدم في السن (Stanovitch et al, 1984). هذا الارتباط فسر انطلاقا من كون اختبارات الذكاء تنصب على نفس القدرات التي تتطلبها القراءة.

غير أن القيم المستعملة لقياس هذا الفارق بين القراءة والقدرات الذهنية هي نفسها نسبية ومرتبطة بشكل كبير بطبيعة الأدوات المستعملة: يختلف مضمون كل اختبار عن مضمون الآخر بدرجات متفاوتة، مما ينجر عنه اختلاف في مستوى القدرات المقاسة حسب الأداة أو الاختبار. هذه الوضعية أدت ببعض الباحثين إلى إعادة النظر في استعمال اختبارات الذكاء في تشخيص عسر القراءة. من هنا يشير Siegel (1989) إلى أن ضعف المستوى الذهني قد يكون نتيجة لاضطراب التعلم : فالفرد الذي يعاني اضطراب في القراءة ليست لديه نفس الفرص للتعلم من خلال اللغة الكتابية كما عند القارئ العادي، ولهذا تكون نتائجه في الاختبارات اللفظية ضعيفة. مثل هؤلاء الأفراد لا يلاحظ لديهم فارق ملحوظ بين مستوى الذكاء ومستوى القراءة لأن محتوى اختبار الذكاء في حد ذاته لا يلائمهم.

بعض أصحاب الرأي القائل بوجود فارق بين القراءة ومستوى الذكاء (Torgesen, 1989) ، يشيرون، في المقابل، إلى أن كون الفرد ذو مستوى الذكاء اقل من 80 يمكن أن يمتلك قدرة عادية على القراءة ، لا يعني أنه ليس لمستوى الذكاء دور أو علاقة بالقراءة، لكن من الأجدر القول بأن مستوى ذكاء ضعيف غير كافٍ لتفسير ضعف القدرة القرائية، ولكنه مع ذلك لا يمكن أن يهمل .

يبدو، كما لاحظته Torgesen أن السيرورات الفونولوجية التي تلعب دورا كبيرا في صعوبات القراءة لا ترتبط كثيرا بمستوى الذكاء، و هو ما يفسر حالة صعوبة تعلم قراءة الكلمات لدى طفل ذو مستوى ذكاء عادي، في حين يرتبط هذا المستوى أكثر باكتساب قواعد اللغة، الفهم

وقدرات ذهنية أخرى تؤدي كلها دور أساسي في اكتساب القراءة (39-41 , 1996 , GrégoireJ et al).

إن الطفل ذو مستوى عقلي ضعيف يمكن أن تظهر لديه اضطرابات على مستوى اللغة الكتابية، فالعامل السببي هنا " خلل عام " على مستوى مجمل القدرات و ليس خاص باللغة الكتابية: فاضطراب وصعوبة القراءة كخلل نوعي لا يمكن تحديده في النهاية إلا من خلال فارق ملحوظ بين المستوى القدرات الذهنية و مستوى اكتساب اللغة الكتابية.

6. أسباب عسر القراءة :

ان الأطفال المصابين بعسر القراءة تكون لديهم صعوبة في تحديد جذور الكلمات أو أصولها تحديد حروف الكلمات التي تلي بعضها البعض وكذلك ايجاد الأصوات والرموز المتجاورة (الريماوي ، 2003 ، 306) ، كما تكلم البعض عن تأخر اللغة ، (Defontaine , 1980) (146 و خلل في الادراك الحيزي أو المكاني .

حيث يعتبر عدم ادراك الاختلافات الشكلية بين الحروف ، سواء من حيث الرسم أو الاتجاه وتعويضها ، كمؤشر على ذلك ، كما أ، صعوبة الادراك تطال التنظيم التسلسلي للحروف ، في هذا الصدد يرجع " ارتون " " Orton " هذا الى اخفاق نصفي الكرة الدماغية على السيطرة على النمو اللغوي . (لعيس، د ت ، 99)

وقد يبدو منطقيا من وجهة نظر عبد الحميد سليمان السيد ، ان هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الادراك البصري والقدرة على القراءة وفهم اللغة ، لأن الادراك في أساسه ماهو الا تأويل أو تفسير للمدراك الحسية سواء كانت بصرية أو سمعية وتحديد الفروق المميزة والفارقة بين المثيرات المستدخلة حسيا واضفاء دلالة مبدئية عليها تمهيدا لكي تمارس العمليات العقلية العليا عملها ، فالأطفال الذين توجد لديهم عيوب في القدرة على التمييز البصري لا يستطيعون ملاحظة الفروق بدقة بين الأحرف المتشابهة مثل : (d / b) ، (r / n) ، (ب ، ت) ، (ج ، ح) .

وفي اطار علاقة اللغة بالادراك يوجد نظامان أساسيين مرتبطان ببعضهما البعض .

• النظم السمعية / اللفظية للغة .

• النظم البصرية / اللفظية للغة .

ويعتبر النظام السمعي اللفظي للغة نظام الاتصال الرئيسي والذي يتضمن الاستماع والذي تتمثل مهمته في استقبال الرسالة اللغوية ويتمثل نظام المخرجات فيه بالحديث أو الكلام ، اما النظام البصري اللفظي للغة فانه يعتبر نظام الاتصال الثانوي والذي تتمثل مدخلاته في القراءة ومخرجاته في الكتابة . (السيد عبد الحميد ، 2000 ، 155)

وقد تظهر في مهارات الادراك الحسي المتمثل في ضعف الادراك البصري وصعوبة ادراك الحروف ، والصعوبة في التعرف على الحروف المتشابهة . عكس الحروف . (مقدادي والعبد الله ، 2002 ، 5)

يرجعها كل من " ميلر " " F-Muller " و " فاردينون " " W-Ferdinand " الى سوء التذكر (ادراك الأشكال) ، الى قلة القدرة التحليلية ، الى ضعف في الادراك السمعي والذي يؤدي الى الخلط في الأصوات ، الى اضطرابات في التوجه

المكاني - الزماني والى الوعي بالصورة الجسمية (Noel , 1976 , 35) أما في المهارات الحركية ، فتبدو على نحو ارتباك في الاتجاه وعدم التمييز بين اليمين واليسار كما تتمثل في مجال الادراك السمعي في الصعوبة في التمييز بين الأصوات المتشابهة وفي البطء في تطور الكلام .

ويرجع " لوناى " " Launany " عسر القراءة الى نقص في تكوين اللغة ، في التحكم اليدوي ، في الصورة الجسمية والايقاع . (Noel , 1976 , 36)

ويؤكد " سيمون " " J-Simon " العجز الموجود على مستوى الصورة الجسمية بناء الزمان والمكان ويذهب في نفس الاتجاه " كوشي " " Kosher " حيث يرجع عسر القراءة الى اضطراب ينتشر على مستوى التعرف الخاص بالزمان والمكان .

وفي جانب القدرات العقلية تظهر هذه الصعوبة ، على شكل ضعف في الذاكرة والربط والاتجاه . وفي الجانب العاطفي تبدو على نحو قلق واضح . (مقدادي ، 2002 ، 5)

وهناك من يرجع أسباب عسر القراءة ، إلى العامل الوراثي من خلال وجود عدة حالات في نفس العائلة وكذلك وجوده عند التوأم . (Pierre & Ritzen , 1970 , 10)

هناك كذلك الأسباب البيداغوجية والطرق المستعملة في تعليم القراءة . (Defontaine , 1980 , 147)

ومن أجل تفسير هذه الظاهرة ، ظهرت حاليا عدة أعمال تدور حول نظرية جديدة مفادها أن عسر القراءة سببه اختلال وظيفي في الجهاز العصبي (Karen ,2002, 31) ، حيث أوضحت الفحوصات الدقيقة جدا بأن صور نشاط المناطق الخاصة بالقراءة في الدماغ عند القراء عسيري القراءة ، تختلف عن العاديين كلما تقدمت الأعمال التي كانوا مطالبين بانجازها ، بينما هذا النشاط لا يتغير عند عسيري القراءة . هذا يعني أن الجهاز العصبي الخاص بعسير القراءة يرى المعطيات بصفة مختلفة مقارنة بالطفل العادي .

بالإضافة إلى أن هناك أبحاث توضح وجود طبقات من العصبونات الآلاف منها متموضع على الدماغ ، يجعل اتصال نصفي الكرويين غير ممكنا والقراءة مستحيلة .

أوضح كذلك عدم التناسق بين نصفي الدماغ (الريماوي ، 2003 ، 307) ويرجع تعدد الأسباب إلى كثرة النظريات وتشعب ميادين عسر القراءة ، وما يجب أن نشير هو صعوبة تحديد كيفية حدوث هذه الظاهرة وبالتالي الوقاية منها تكون أصعب ، حيث يصبح المختص في بعض الأحيان غير مدرك للأسباب التي أدت إلى حدوثها ، ويحتاج التكفل إلى ضبطها من أجل التشخيص المناسب .

7. تشخيص عسر القراءة :

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

وما يجعل التشخيص صعبا ، هو الفوارق الفردية واختلاف عسير ي القراءة .

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

عندما يعاني الطفل من صعوبات في القراءة ، بينما مستواه العام لا يختلف عن مستوى المتدربين الآخرين في نفس العمر في نفس العمر ، نقول بأنه يعاني من عسر القراءة . وحسب الدراسات الفرنسية يمكن أن يمر تعلم القراءة بما يلي :

(Defontaine , 1980, 20)

إذا اعتبرنا (100) مئة طفل في بداية تعلم القراءة ، نلاحظ في آخر الدراسة التحضيرية : لن يعانون من مشكلة في القراءة 75 الى 80 % لا يعرفون القراءة ومن هذه الفئة الأخيرة يمكن استخلاص ما يلي : { 20 الى 25 % ، لأنهم غير ناضجين أو لا يتمتعون بالدافعية اللازمة لكنهم يستطيعون استدراك 10 الى 17 % فشلهم في السنوات اللاحقة ولن يعانون من مشكلة في تعلم القراءة فيما بعد .

هم الفئة التي تشخص على أنها تعاني من عسر القراءة ويمكن التكفل بهم بفضل اعادة 8 الى 10 % القراءة وقبل ذلك لابد من القيام بعدة فحوصات .

- اختبار طبي عصبي :

لا بد من هذا الاجراء حتى نبعد أي سبب عضوي في الدماغ ، و أي سبب في العين أو الأذن . (Noel , 1976 , 72)

- اختبار أرطفوني :

عن طريق فحص اللغة الشفوية والمكتوبة واختبار المفاهيم الأولية .

- اختبارات نفسية :

تحتوي من جهة على تحديد درجة الذكاء ومن جهة أخرى تبحث عن الاضطرابات العاطفية (Defontaine , 1980 , 70 – 71)

- إعادة تربية عسير القراءة :

يحتاج عسير القراءة الى عناية خاصة ، والى طاقم من المختصين ، وعدة وسائل .

ولقد ظهرت من مدة طويلة عدة طرق نلخصها كما يلي :

- طريقة " بورال ميزوني " " Boral Maissonny " :

وهي على رأس الطرق العلاجية في فرنسا (Pierre & Ritzen , 1970 , 135) تستعمل مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 7 الى 8 سنوات ، تعتمد على تنظيم الأصوات والحروف وخلق ارتباط بين المكتوبة والصوت .

طريقة " شاسانيي " " Chassagny " : وهي طريقة جديدة في تعاملها مع عسير القراءة ، وتطبق على أطفال أكبر سنا ، أساسها الاتصال ، هدفها إقامة علاقة بين المعالج والتلميذ ، تدفع هذه الطريقة الطفل عسير القراءة الى التعبير والحوار ، انها نوع من العلاج النفسي . (Pierre & Badrig , 1970 , 141)

- بالنسبة " ميكائلي " و " بورسيي " " Muchielli et Bourcier " :

الطريق الأنسب هي التركيز على العلاقة المبهمة بالنسبة للطفل ، وغير المنتظمة .

(Defontaine , 1980 , 150)

8. علاج عسر القراءة:

إن الطرق العلاجية كثيرة يمكن تعديلها بما يتناسب مع كل مستوى من مستويات قراءة التلميذ، فالأشكال المختلفة للطريقة الصوتية يمكن أن تستخدم مع التلاميذ الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطرائق العادية في التعليم، ونتيجة لزيادة الوعي كان لابد من أن يتوافر عدد من الأساليب والاستراتيجيات الفعالة التي تساعد التلاميذ على تجاوز

مشكلات القراءة، وفي مختلف الأساليب التي تم إقترحها من قبل الباحثين، فقد كان التركيز على أسلوبين: أسلوب يشدد على قراءة الرموز وأسلوب يركز على الإدراك للمعنى. والطرائق التي تشدد على الرمز تعتبر أكثر كفاية في تعليم التلاميذ كيفية فك الرموز وتعلمها لتدريبهم على تنظيم الصوتيات في مرحلة مبكرة، وبذلك توفر المهارات الضرورية لكي يصبح التلميذ قارئاً مستقلاً وسريعاً في قرائته.

ومن الأساليب التي إستخدمت كطرق علاجية لعسر القراءة مايلي:

- برنامج ديستار Distar للقراءة:

أعد هذا البرنامج كل من "انجلمان وبرونر 1974" (Engelman et Brouner) وهو نظام قوي ومعد بطريقة جيدة لتوصيل مهارات القراءة تحت المتوسط للتلاميذ عبر الصف الثالث وفيه يجمع التلاميذ في مجموعات بحيث لا يزيد عدد المجموعة عن (05) تلاميذ وذلك طبقاً لقدراتهم، أول مستويين في البرنامج يعملان على تأكيد المهارات الأساسية عند التلاميذ ويعتمد التلاميذ في هذا البرنامج على الواجبات المنزلية والكتب العلمية التي تتضمن التمارين التالية:

- ألعاب لتعليم المهارات والوعي باتجاه اليمين واليسار.
 - تركيب الكلمات لتعليم التلاميذ الهجاء من نطق الكلمات بطريقة بطيئة ثم سريعة.
 - تمارين الإيقاع (الوزن) لتعليم التلاميذ العلاقة بين الأصوات والكلمات.
- أما المستوى الثالث من هذا البرنامج فيركز على القطع المكتوبة في العلوم والدراسات الاجتماعية مع التركيز على التصحيح لاختفاء التلاميذ ومراجعتها بطريقة منظمة.

- برنامج "ادمارك" للقراءة (Sle Edmark Reading Program):

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

- دروس للتعرف على الكلمة وكل درس يشمل على كلمتين فقط.

- دروس كتب الاتجاهات فيجب على التلاميذ تتبع الخطوط والاتجاهات المطبوعة للوصول إلى الكلمة.

- دروس الصور التي تتوافق مع العبارات.

- دروس الكتب القصصية حيث يقرأ التلاميذ 16 قصة.

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

طريقة رييوس (Rebus approach):

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

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

- قاموس من الكلمات المعقدة ورسمها.

- 17 قطعة للفهم القرائي.

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

طريقة الحواس المتعددة للقراءة: (Multi Sensory Reading):

وهي تعتمد على استخدام عدة حواس لتعليم القراءة وتسمى "VAKT" وتعني الحواس المختلفة (V) الرؤية Visual ، (A) السمع Auditory ، (K) الإحساس بالحركة Esthetie KIN ، (T) يشير إلى اللمس Tactile وهذه الطريقة تعتمد على أسلوبين، أسلوب "فرنال د Fernald" ، وأسلوب " جلينج هام Gillingham". (بطاطية وبوكاسي، 2013، 65_67).

خلاصة الفصل:

مما سبق يمكن القول أن القراءة من المهارات العقلية المعقدة جدا لما تتضمنه من مهارات وعمليات نفسية، لذا فهي تلعب دورا هاما وأساسيا في سير العملية التعليمية للطفل في المرحلة الابتدائية، حيث يستطيع من خلالها إكتساب كل المعارف التي تفيده في حياته.

إلا أننا نجد بعض التلاميذ يتلقون صعوبات في تعلم وإكتساب مهارات القراءة، مما يؤدي إلى بلوغها مرحلة الإضطراب أو ما يعرف بعسر القراءة الذي يعيق سير العملية التعليمية، لذا يجب على المشرفين مباشرة على عملية تعلم التلميذ للقراءة التشخيص والعلاج المبكر من خلال التكفل بحالات عسر القراءة في المؤسسات التعليمية. وقد حاولنا في هذا الفصل أن نتطرق إلى شرح كيفية إكتساب التلميذ للقراءة، ثم حاولنا أن نوضح ولو قليلا هذا الإضطراب وذلك من خلال التطرق إلى تعريف عسر القراءة و مظاهر عسير القراءة ثم تصنيفات العسر القرائي ويليها التشخيص الفارقي لعسر القراءة وأسبابه وأخيرا تشخيصها وعلاجها.

الجانِب المِيداني

الفصل الثالث:

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1. منهج الدراسة .
2. عينة الدراسة .
3. حدود الدراسة (الجغرافية، الزمنية والبشرية).
4. معيار تصنيف الأفراد .
5. أدوات الدراسة (الأدوات المستخدمة) .
6. طريقة تصحيح أدوات الدراسة (الاختبارات) .
7. الخصائص السيكمترية (الصدق والثبات).
8. الأساليب الإحصائية المستخدمة.

خلاصة الفصل

تمهيد :

سنحاول في هذا الفصل تناول الإجراءات الميدانية لهذه الدراسة بما في ذلك منهج الدراسة والعينة التي طبقت عليها أدوات الدراسة، ثم التطرق إلى حدود الدراسة (الجغرافية، الزمنية والبشرية)، و معيار تصنيف الأفراد، وكذلك فقد تطرقنا إلى أدوات الدراسة وهي في دراستنا الحالية على شكل إختبارات لقياس القدرة القرائية والقدرة على أداء مهمة التقرير المعجمي وطريقة تصحيح هذه الأدوات (الاختبارات)، ثم بيان الخصائص السيكمترية(الصدق والثبات) لهذه الأدوات أو الإختبارات (اختبار القراءة، اختبار الذكاء، اختبار القرار المعجمي) ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة ثم خلاصة للفصل.

1-منهج الدراسة :

يعتبر المنهج في البحث العلمي مجموعة من الإجراءات والطرق الدقيقة المتبناة من أجل الوصول الى نتيجة .(موريس ، 2006)

والمنهج العلمي هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة والإجابة على الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث وهو البرنامج الذي يحدد لنا السبيل للوصول الى تلك الحقائق وطرق اكتشافها. (شفيق ، 1985)

ومن منطلق هذا التعريف فان الباحث في دراسته لأي مشكلة لا يتبع المنهج من اختياراته الذاتية ، بل يتأتى ذلك من خلال مقتضيات البحث والسيرورة العامة وفق ما تطرحه الإشكالية وأهداف الدراسة وبما أن طبيعة موضوع دراستنا يحاول معرفة العلاقة الموجودة بين الدرجة الكلية للقراءة والقرار المعجمي يمكن التأكد ان الوصول لهذا الهدف من خلال القيام بمقارنة القدرة القرائية بين عينة من قراء عادييين وقراء ذوي صعوبات تعلم القراءة وعلى هذا الأساس اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المقارن فهو الأنسب والذي يوائم طبيعة الموضوع ويمكن بواسطته اختبار الفرضيات والتحقق من صدقها أو عدم صدقها .

2- عينة الدراسة :

تمثل العينة جزءا من المجتمع الكلي الأصلي للدراسة ، وهي عبارة عن اختيار عدد من الأفراد لدراسة معينة ، بطريقة تجعل منهم ممثلين لمجموعة أكبر . (أبو سنة ، 2007)

وكما استند الباحث في اختياره لعينة بحثه على الأسس العلمية السليمة في اختياره العينات كلما توصل لنتائج موضوعية تعكس بصورة دقيقة .

وقد أجريت هذه الدراسة على تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي وتكونت العينة في البداية من 74 فرد وبعد استبعاد مجموعة من الأفراد لاعتبارات احصائية تتعلق بالدرجات المتطرفة أصبحت العينة 46 فرد وتنقسم الى 26 قراء عاديين و 20 عسيرين تبلغ أعمارهم ما بين 10 و 12 سنة من الجنسين. وفي أثناء عملية الكشف وتحديد أفراد العينة تم استبعاد التلاميذ الذين لديهم إحدى هذه الصعوبات :

- قصور واضح في البصر .
 - نقص في السمع (يحمل جهاز السمع) .
 - فرط النشاط الحركي .
 - معيد السنة الدراسية .
 - لديه اضطراب لغوي واضح (التأتأة مثلا) .
 - صعوبة كبيرة في فهم واستيعاب تعليمات الاختبار .
 - ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية .
- جدول (1): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

أفراد العينة	العدد
قراء عاديين سنة رابعة وخامسة ابتدائي	26
قراء عسيرين سنة رابعة وخامسة ابتدائي	20
المجموع	46

والجدول الموالي يوضح أفراد العينة حسب مستواهم الدراسي المطبقة عليهم الاختبارات

جدول (2): يوضح توزيع أفراد العينة حسب مستواهم الدراسي المطبقة عليهم أدوات الدراسة:

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
سنة رابعة ابتدائي	23	50%
سنة خامسة ابتدائي	23	50%
المجموع	46	100%

3- حدود الدراسة :

تحددت هذه الدراسة بمتغيرين أساسيين وهما عسر القراءة والقرار المعجمي .

أ) البعد الجغرافي :

تم إجراء الدراسة الحالية في 05 إبتدائيات وهم : العربي بني 02 ودوال عمار بحي باب الظهراوي ومدرسة علي شكيري بحي الشطايا ومدرسة النجاح بحي الشهداء ومدرسة الشمندي العزوزي بحي 19 مارس 1962، المتواجد مقراتهم ببلدية قمار ولاية الوادي .

ب) البعد الزمني :

طبقت هذه الدراسة من 2015/12/03 الى غاية 2016/03/15 .

4- معيار تصنيف الأفراد :

يصنف الأفراد الى قراء عاديين وعسيري قراءة من خلال الاعتماد على الدرجة المعيارية (1-) كإنحراف عن متوسط العينة في الدرجة الكلية للقراءة والتي تشمل قراءة الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات .

5- أدوات الدراسة :

لتطبيق الدراسة الميدانية لابد من أدوات تساعد على انجاز هذه الدراسة وأدوات البحث هي الوسيلة التي يجمع بها الباحث بياناته عن أفراد عينته ، وقد إعتدنا في هذه الدراسة على أداة أساسية ألا وهي الإختبارات.

1.5- اختبار القراءة :

وهو اختبار تشخيصي مكون من كلمات يقيس القدرة القرائية للتلميذ وينقسم الى كلمات متداولة وغير متداولة وشبه كلمات .

أ - **كلمات متداولة** : مقسمة الى كلمات بسيطة وتتكون من 20 كلمة وكلمات مركبة تتكون أيضا من 20 كلمة وهذه الكلمات أقل صعوبة توضع أمام الطفل ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة .

ب- **كلمات غير متداولة** : مقسمة الى كلمات بسيطة وتتكون من 20 كلمة وكلمات مركبة مكونة من 20 كلمة أيضا وتكون أكثر صعوبة من مجموعة الكلمات الأولى بالنسبة للطفل ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و (0) على الكلمة الخاطئة .

ج- **شبه كلمات** : ويتكون من جزئين:

الجزء الأول : عبارة عن حروف مركبة على شكل كلمة لكن بدون معنى .

الجزء الثاني: في الأصل عبارة عن كلمات ذات معنى تم تغيير في مواضع حروفها المكونة لها .

(2) اختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن) :

يتكون من 36 صورة وكل صورة هناك جزء ناقص منها ، ويطلب من التلميذ اختيار الجزء المناسب لإكمال الصورة .

والهدف منه هو استبعاد اصابة الطفل بتخلف ذهني .

ونعطي للطفل على كل إجابة صحيحة (1) وعلى كل إجابة خاطئة (0) .

(3) اختبار القرار المعجمي :

هو عبارة على قائمتين من الكلمات في شكل ثنائيات ، الكلمة الاولى متبوعة بالكلمة الثانية تظهران على شاشة الحاسوب بحيث يطلب من المفحوص الحكم على تطابق أو عدم تطابق هتين الكلمتين ، أي تقرير إن كانتا تمثلان نفس الكلمة أم لا وتكون الإجابة غير لفظية بالضغط على مفتاح محدد من لوحة التحكم لجهاز الكمبيوتر موضوع أمام الطفل .

السلسلة الأولى : تتكون من 20 زوج من الكلمات تجمع بينها علاقة فونولوجية مثل (عمل ، علم - لقب ، قلب - مساء ، مساء) .

وهي مقسمة الى قسمين : كلمات متداولة و كلمات غير متداولة

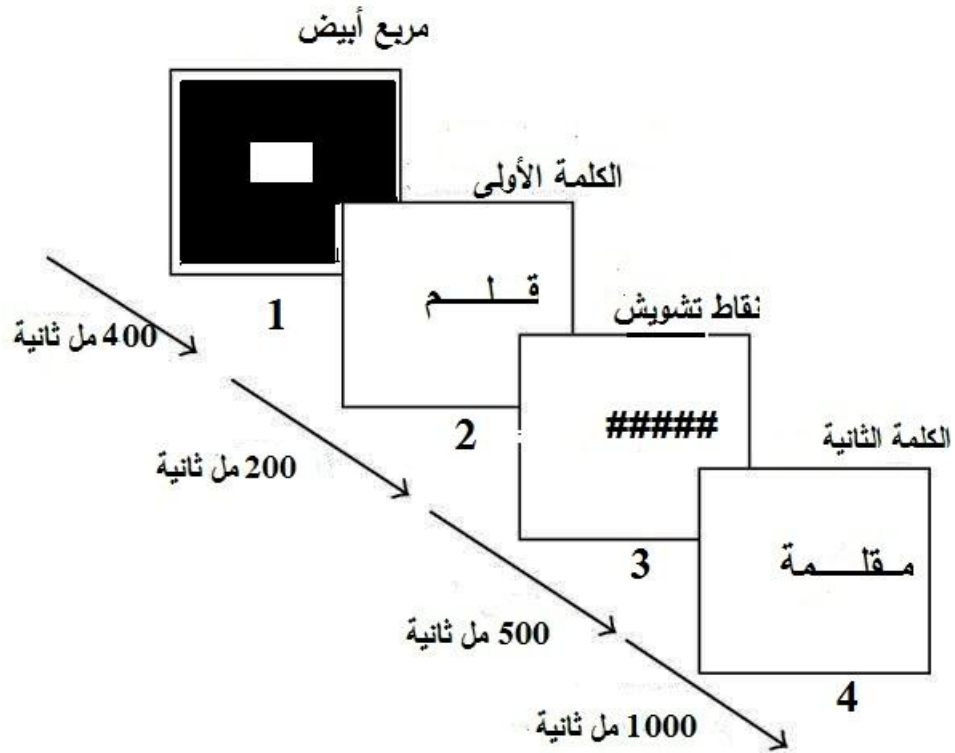
التعليمية : نقول للتلميذ ستظهر أمامك على شاشة الحاسوب مثل هذه العناصر .

العناصر : نقطة مربعة كبيرة ثم كلمة أولى ثم خطوط صغيرة ثم كلمة ثانية .

المطلوب : أنظر جيدا للكلمتين اللتان ستظهران على الشاشة ، هل هما نفس الكلمة أم لا . للإجابة بنعم اضغط على السهم اليمين وللإجابة بلا اضغط هنا على السهم اليسار . هل أنت جاهز سنبدأ .

السلسلة الثانية : تتكون من 10 أزواج من الكلمات تجمع بينها علاقة مورفولوجية مثل (كاتب ، مكتب - راكب ، ركوب - نزول منزل) .

التعليمية: كما في المرة السابقة ، ستظهر كلمتين واحدة بعد الأخرى عليك أن تلاحظ هل هما من نفس الأصل أم لا للإجابة بنعم اضغط هنا السهم على اليمين وللإجابة بلا اضغط هنا السهم على اليسار . هل أنت جاهز سنبدأ .



الشكل 1: صورة توضيحية لطريقة سير الإختبار على جهاز الكمبيوتر (نموذج عن إحدى أمثلة الإختبار).

مفاتيح الشكل:

المربعات: تمثل الشكل الذي تكون عليه شاشة الكمبيوتر أثناء تطبيق الإختبار.

الأسهم: خطوط تربط مربع بمربع، تعبيرا عن الزمن المقضى بين لقطات شاشة الكمبيوتر أثناء تطبيق الإختبار.

التعليق على الشكل (الصورة) :

يعتبر المربع الأول نقطة بداية الاختبار وهو يمثل لنا شاشة الكمبيوتر حيث تبين تلك النقاط منتصف الشاشة والتي ستظهر فيه الكلمة المعروضة أمام التلميذ وتحت المربع الزمن 400 مل ثانية الذي يمثل مدة بقاء المربع في الشاشة قبل ظهور الكلمة

المربع الثاني الذي يلي الشاشة بعد اختفاء النقط منه تظهر أول كلمة في هذه المرحلة تبقى الكلمة ظاهرة لفترة زمنية قدرها 200 مل ثانية ، ثم تختفي ويظهر في المربع الثالث الذي

يليه رموز المربع لفترة زمنية قدرها 500 مل ثانية ، ثم تختفي وتظهر مكانها الكلمة الثانية التي ستظهر لكم في آخر مربع وتبقى الكلمة ظاهرة على الشاشة 1000 مل ثانية ثم تأتي استجابة المفحوص .

6 - الخصائص السيكومترية :

أولاً: الثبات :

حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :

يعتبر ثبات الاختبار من الصفات الأساسية التي يجب أن يتسم بها كل اختبار، إذ يعرفه بشير معمرية بأنه "وهو مدى الدقة والاستقرار والاتساق في نتائج الأداة لو طبقت مرتين فأكثر على نفس الخاصية في مناسبات مختلفة (معمرية، 2007). ويعرف الثبات بأنه "الاتساق في النتائج" ، ويعتبر الاختبار ثابتاً إذا حصلنا منه على النتائج نفسها لدى إعادة تطبيقها على الأفراد أنفسهم ، وفي ظل الظروف نفسها.

(مروان عبد المجيد، 2000، 42) .

وقد تم حساب درجة الثبات بواسطة معامل ألفا كرونباخ لاختبار القراءة والقرار المعجمي في هذه الدراسة

1- اختبار القراءة :

كانت قيمة معامل ألفا لاختبار القراءة بأجزائه 0.96 .

2- اختبار القرار المعجمي :

كانت القيمة الكلية لمعامل ألفا لاختبار القرار المعجمي 0.67 .

ثانياً: الصدق :

تم حساب الصدق بطريقة صدق الإتساق الداخلي لحساب درجة الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار وفروعه .

1- قائمة الكلمات ذات العلاقة الفونولوجية فيما بينها .

جدول (3) : يبين درجة ارتباط الكلمات ذات العلاقة الفونولوجية (السلسلة الأولى للكلمات المتداولة والسلسلة الثانية للكلمات الغير متداولة) بالدرجة الكلية للاختبار.

العدد	الدرجة للاختبار	الكلية	مستوى الدلالة
46	$r = 0.63$	السلسلة 1 الأولى الكلمات المتداولة	0,000
46	$r = 0.69$	السلسلة الثانية الكلمات الغير المتداولة	0,000

يبين هذا الجدول وجود ارتباط دال احصائيا وهذا عند مستوى الدلالة 0.000 بين السلسلة الأولى للكلمات المتداولة والسلسلة الثانية للكلمات الغير متداولة وعليه فقد تحققت الفرضية التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية بين القدرة القرائية والتقرير المعجمي على الكلمات المترابطة فونولوجيا (متداولة وغير متداولة).

2- قائمة الكلمات ذات العلاقة المورفولوجية فيما بينها :

جدول (4) : يبين درجة ارتباط الكلمات ذات العلاقة المورفولوجية الحقيقية وغير الحقيقية بالدرجة الكلية للاختبار.

العدد	الدرجة للاختبار	الكلية	مستوى الدلالة
46	قائمة الكلمات ذات العلاقة المورفولوجية الحقيقية	$r = 0,711$	0,000
46	قائمة الكلمات ذات العلاقة المورفولوجية غير الحقيقية	$r = 0,077$	غير دال

نظرا لعدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين قائمة الكلمات ذات العلاقة المورفولوجية غير الحقيقية (ليس لها نفس الأصل) والدرجة الكلية للاختبار وبالتالي عدم تحقق خاصية الصدق، تم استبعاد هذا الاختبار الفرعي من التحليل الإحصائي للبيانات وتم الاحتفاظ بقائمة الكلمات ذات العلاقة المورفولوجية الحقيقية (التي ليس لها نفس الأصل) .

7. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

إن إستعمال التقنيات الإحصائية في الدراسات التجريبية تهدف للوصول الى مؤشرات كمية قابلة للوصف والتحليل والتفسير والمناقشة .

لذلك قمنا بتحديد هذه التقنيات بناء على الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة وللتحقق من صدق الفرضيات قمنا بإتباع خطة إحصائية استخدمنا خلالها التقنيات التالية :

أ - المتوسط الحسابي : الهدف من استخدامه الحصول على متوسط درجات الدرجة الكلية للقراءة والقرار المعجمي .

ب- الانحراف المعياري : يبين مدى تشتت كل الدرجات (الدرجة الكلية للقراءة والقرار المعجمي) عن النقطة المركزية .

ج- اختبار "ت" : وهو اختبار للمقارنة بين متوسطي درجات عينتي الدراسة وبيان إذا كان الاختلاف راجع الى عامل الضعف القرائي أم عكس ذلك .
لقياس فروض الدراسة و اختباراتها إحصائياً استخدمنا اختبارات للدلالة على الفروق بين المجموعتين، وحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات مختلف الاختبارات التي أجريناها وذلك بالاعتماد على نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة 22: spss.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل التطرق إلى الإجراءات الميدانية للدراسة الحالية بجميع عناصرها بما فيها المنهج المتبع والعينة والأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة، سيتم التعرض في الفصل الموالي إلى عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية المتحصل عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة.

الفصل الرابع:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1. عرض نتائج تحليل الفروق
2. عرض نتائج تحليل الارتباط
3. مناقشة نتائج الفرضية الأولى
4. مناقشة نتائج الفرضية الثانية
5. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
6. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

خلاصة الفصل

تمهيد :

لا تكتمل البحوث العلمية إلا بعد التأكد من نتائجها ميدانيا من خلال جمع البيانات الخاصة بموضوع البحث بواسطة الأدوات المناسبة التي تسمح بربط العلاقة بين ماهو ظاهري وما هو ميداني .

وفي هذا الفصل نسعى للتأكد من تحقق أو عدم تحقق الفروض المقترحة لذلك ، وهذه المرحلة تعد مرحلة مهمة باعتبارها تكشف عن مدى صدق أو خطأ الفرضيات .

1 - عرض النتائج :

1.1- عرض نتائج تحليل الفروق :

جدول (5) : يبين الفروق بين القراء العاديين والعسيرين للقائمة الفونولوجية للكلمات المتداولة في الدقة .

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
26	9.38	0.70	3.36	0.003
20	7.80	2.01		

يبين هذا الجدول أن هناك فرق دال إحصائيا بقيمة 3.36 في درجة الدقة عند مستوى الدلالة 0.003 وهو ما يوضح مستوى اعلى لدى القراء العاديين في درجة الدقة للقائمة الفونولوجية للكلمات المتداولة مقارنة مع العسيرين .

جدول (6) : يبين الفروق بين العاديين والعسيرين للقائمة الفونولوجية للكلمات المتداولة في الزمن .

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
العاديين	26	200.22	84.17	غير دال احصائيا
العسيرين	20	248.71	131.74	
			-1.51	

يبين هذا الجدول أن هناك فرق غير دال احصائيا بين مجموعتي القراء العاديين وعسيري القراءة في الزمن للقائمة الفونولوجية للكلمات المتداولة .

جدول (7) : يبين الفروق بين العاديين والعسيرين للقائمة الفونولوجية للكلمات غير المتداولة في الدقة .

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
العاديين	26	9.54	0.70	0.001
العسيرين	20	7.65	2.15	
			3.76	

يبين هذا الجدول ان هناك فرق دال احصائيا بقيمة 3.76 في درجة الدقة عند مستوى الدلالة 0.001 وهو ما يوضح مستوى اعلى لدى القراء العاديين في درجة الدقة للقائمة المورفولوجية للكلمات غير متداولة مقارنة مع العسيرين .

جدول (8) : يبين الفروق بين العاديين والعسيرين للقائمة الفونولوجية للكلمات غير المتداولة في الزمن .

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
26	184.30	111.74	0.23	غير دال
20	177.17	84.91		

يبين هذا الجدول ان هناك فرق غير دال احصائيا بين مجموعتي القراء العاديين والعسيرين في درجة الزمن للقائمة الفونولوجية للكلمات غير المتداولة .

جدول (9) : يبين الفروق بين العاديين والعسيرين للقائمة المورفولوجية في الدقة .

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
26	5.35	2.81	2.53	0.01
20	3.20	2.89		

يبين هذا الجدول ان هناك فرق دال احصائيا بقيمة 2.53 في درجة الدقة بمستوى 0.01 وهو ما يوضح مستوى اعلى لدى القراء العاديين في درجة الدقة للقائمة المورفولوجية مقارنة مع العسيرين .

جدول (10) : يبين الفروق بين العاديين والعسيرين للقائمة المورفولوجية في الزمن .

عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدالة
26	212.36	128.22	-0.56	غير دال
20	232.63	110.72		

يبين هذا الجدول ان هناك فرق غير دال احصائيا بين مجموعتي القراء العاديين والعسيرين في درجة الزمن للقائمة المورفولوجية .

1.2- عرض نتائج الارتباط:

جدول (11) : يبين درجات الارتباط بين درجة الدقة لدى عينة الدراسة .

القائمة المورفولوجية	
القائمة الفونولوجية الكلمات المتداولة	$r = -0.006$ غير دالة احصائيا
القائمة الفونولوجية الكلمات غير متداولة	$r = 0.07$ غير دالة احصائيا

يبين هذا الجدول أن قيمة $r = -0.006$ غير دالة احصائيا في درجة الدقة بين القائمة الفونولوجية للكلمات المتداولة والقائمة المورفولوجية .

ويبين أيضا أن قيمة $r = 0.07$ غير دالة احصائيا في درجة الدقة بين القائمة الفونولوجية للكلمات غير المتداولة والقائمة المورفولوجية .

جدول (12) : يبين درجات الارتباط في درجة الزمن لدى عينة الدراسة .

القائمة المورفولوجية	
القائمة الفونولوجية للكلمات المتداولة	$r = 0.43$ دالة عند 0.03
القائمة الفونولوجية للكلمات غير المتداولة	$r = 0.75$ دالة عند 0.000

يبين هذا الجدول أن قيمة $r = 0.43$ دالة عند 0.03 في درجة الزمن بين القائمة الفونولوجية للكلمات المتداولة والقائمة المورفولوجية .

ويبين أيضا أن قيمة $r = 0.75$ دالة عند 0.000 في درجة الزمن بين القائمة الفونولوجية للكلمات المتداولة والقائمة المورفولوجية .

2- تحليل ومناقشة النتائج :

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

نصت الفرضية الأولى على وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي مجموعتي القراء العاديين والعسيرين في القدرة على التقرير المعجمي لدى الكلمات التي تربطها علاقة فونولوجية (الكلمات المتداولة والغير متداولة) .

وقد أظهرت نتائج اختبار (ت) فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين أظهر العاديين تقدما ملموسا في هذا الاختبار وهذا ينعكس في أدائهم على القراءة الجيدة ، عكس العسيرين . وهذا ما يوضح أهمية القدرة على التقرير المعجمي لدى الكلمات التي تربطها علاقة فونولوجية (الكلمات المتداولة والغير متداولة) في تعلم القراءة ، وأن الضعف الملاحظ في

القدرة على التقرير المعجمي يمثل سبب من الأسباب الرئيسية لعسر القراءة ، وقد إتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (أبو الديار 2011) التي ركز فيها على بعض المتغيرات الفونولوجية وعلاقتها بصعوبات القراءة والكتابة في ضوء نظرية الخلل المزدوج ، وتوصل الى وجود ارتباط سالب دال احصائيا بين إختبار التسمية السريعة للحروف والأشكال وبين الفهم القرائي والرسم الكتابي لدى عينة الذكور والإناث ، كما لاحظ إرتباط موجب بين (حذف المقاطع ، وتكرار الكلمات غير الحقيقية ، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) ، وبين الفهم القرائي والفهم الكتابي ، وتبين أن صعوبات القراءة والكتابة أكثر إستغراقا للوقت على اختباري التسمية السريعة للحروف والأشكال ، ولاحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين ذوي صعوبات القراءة والكتابة ، والعاديين ، في (اختبار حذف المقاطع ، واختبار تكرار الكلمات غير الحقيقية ، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) في اتجاه العاديين . وبينت نتائج هذه الدراسة أن أكثر المتغيرات الفونولوجية تنبؤا بصعوبات القراءة والكتابة لدى الذكور هي (دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية ، والتسمية السريعة للحروف) ، وهذا ما يتفق مع الأساس النظري لنظرية الخلل المزدوج ، وجاءت نتيجة الإناث عكس ذلك حيث أشارت نتائج الانحدار الى أن إختبار دمج الأصوات هو الإختبار الوحيد المتنبأ بصعوبات القراءة . بينما كانت أكثر المتغيرات تنبؤا بصعوبات الكتابة لدى الإناث هي (حذف المقاطع ، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) . (البحيري و محفوظي، 2014، 33).

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

نصت الفرضية الثانية على وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي مجموعة القراءة العاديين والعسيرين في القدرة على التقرير المعجمي لدى الكلمات التي تربطها علاقة مورفولوجية . وقد أظهرت نتائج اختبار (ت) فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين أظهر العاديين تقدما ملموسا في هذا الاختبار وهذا ينعكس في أدائهم على القراءة الجيدة ، عكس المعسورين الذي ينعكس بدوره في كثرة عدد الأخطاء أثناء القراءة . وهذا ما يوضح أهمية القدرة على التقرير المعجمي لدى الكلمات التي تربطها علاقة مورفولوجية ، وهذا يتفق مع دراسة (طه 2003 Taha) التي بينت أن النسبة العالية للأخطاء كانت الأخطاء التي صنفت كأخطاء مورفولوجية وهي عملية قراءة كلمة الهدف بشكل خاطئ ولكن الكلمة الملفوظة من قبل القارئ المعسور تنتمي الى نفس الجذر مثلا إذا عرضت للقارئ كلمة

"كتابة" ، فإنه يقرأها "كتاب" أو إذا عرضت كلمة "باعة" فإنه يقرأها "بائع" . إن نسبة هذا النوع من الأخطاء كانت العالية بين جميع مجموعات القراءة وقد عزي ظهور مثل هذه الأخطاء الى الحقيقة بأن اللغة العربية هي لغة ذات كتابة مورفولوجية واشتقاقية عالية والتي تغني القاموس اللفظي للمتكلم باشتقاقات مورفولوجية (تابع لنفس الجذر) كثيرة وعند الكتابة فإن الأشكال الحرفية التي تميز الجذر تظهر في الكلمات بشكل واضح .لذلك فإن عملية معالجة نغمية جزئية مع الاتكال على معالجة صورية للكلمات تحتم الوصول الى قراءة صورية ولكن المعالجة النغمية الجزئية مع المعالجة الصورية تحتم الوصول الى قراءة مورفولوجية اي استبدال كلمة الهدف بكلمة أخرى تابعة لنفس العائلة الجذرية لأنه في اللغة العربية كلمات ذات تقارب لفظي نغمي وشكل صوري تكون ذات احتمال كبير لأن تنتمي لنفس العائلة الجذرية. (شرفوح، 2006، 275).

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

نصت الفرضية الثالثة على وجود علاقة ارتباطية بين القدرة القرائية والتقدير المعجمي على الكلمات المترابطة فونولوجيا متداولة وغير متداولة . وبينت النتائج وجود ارتباط دال احصائيا بين مجموعتي القراء العاديين وعسيري القراءة ، وتتفق أيضا مع دراسة سبرنجر وزملاؤه (Sprenger ,

Cole , Kipffer , Pinton , & Billard 2008) وهي دراسة على أطفال ناطقين باللغة الفرنسية، هدفت إلى التعرف على مدى انتشار الخلل الفونولوجي لصعوبات القراءة والمهارات المتصلة بها مقارنة بالمستوى القرائي للضوابط المعروفة (RL) ، وتكونت عينة الدراسة من 30 طفلا بواقع 15 من ذوي صعوبات القراءة ومثلهم من العاديين، وأشارت نتائج الدراسة الى أن انتشار الخلل الفونولوجي كان عاليا لدى عينة صعوبات القراءة ، حيث كان الخلل في حذف الأصوات ودمجها الأكثر انتشارا (سبع حالات) يليه التسمية السريعة (حالتان) ثم الخلل في الذاكرة الفونولوجية (حالة واحدة) ، كما لوحظ وجود فروق دالة بين ذوي الصعوبات وأقرانهم من العاديين في الوعي الفونولوجي حيث تبين أن ذوي الصعوبات كانوا أقل كفاءة في اختبارات التسمية واختبارات الوعي الفونولوجي ، والذاكرة الفونولوجية. (أبو الديار والبحيري وطيبة ومحفوظي وإيفرات، 2012، 50).

و قد إتفقت أيضا دراسة سفونسون و جاكبسون (Svensson & Jacobson 2006) مع نتائج هذه الدراسة ، وهي دراسة طويلة هدفت إلى التعرف على ملامح نظرية الخلل الفونولوجي لدى الأطفال المضطربين قرائيا وكتابيا، وتكونت عينة الدراسة فيها من 70 تلميذا من طلاب الصف الثاني الابتدائي ممن لديهم صعوبات في القراءة والكتابة بواقع 40 تلميذا من ذوي صعوبات القراءة والكتابة و 30 تلميذا من العاديين، وقد توبع المشاركون على مدى عشر سنوات من خلال اختبارات قراءة الكلمات واختبارات القدرة المعرفية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط بين الخلل الفونولوجي ودرجات الأطفال على إختبارات القراءة والكتابة.(أبو الديار و آخرون، 2012، 52).

4 - مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

نصت الفرضية الرابعة على وجود علاقة ارتباطية بين القدرة القرائية والتقرير المعجمي على الكلمات المترابطة مورفولوجيا (القائمة 2) ، كما بينت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيا بين مجموعتي القراء العاديين وعسيري القراءة وهذا يتفق مع

(Beland ,R , & Mimouni 2001) بأن معسورين القراءة يعتمدون معالجة نغمية جزئية نتيجة للخلل في تطور تلك العمليات ويتكلمون على المعالجة الصورية فإن احتمال حدوث الأخطاء المورفولوجية هو كبير الى حد ما .

ولكن الصعوبة في المعالجة النغمية من شأنها أن تكون سببا في حدوث أخطاء أخرى وبنسبة عالية كنتيجة مباشرة للخلل في المعالجة النغمية مثلا أخطاء كلفظ غير صحيح للكلمات الهدف بحيث أن اللفظ في بعض الأحيان يكون قريبا جدا لكلمة الهدف ويحمل أو لا يحمل معنا مثل (يُؤمّن تقرأ يؤمن = كلمتين ذوات معاني مختلفة . أو بيتٌ تقرأ بت = أي كلمة بدون معنى) أو أخطاء أخرى يكون فيها اللفظ الخاطئ للكلمة مخالفا بشكل كبير لكلمة الهدف المراد وهذا كله نتيجة للصعوبة في إتقان عمليات الفك والدمج النغمي. (شرفوح، 2006، 276).

خلاصة الفصل:

من خلال البحث الميداني للدراسة الحالية والنتائج المتحصل عليها، ومن خلال كل ماسبق نستنتج أنه توجد علاقة إرتباطية بين القرار المعجمي وظهور عسر القراءة. ويعتبر هذا إجابة على التساؤل الرئيسي لدراستنا ألا وهو: هل توجد علاقة بين القدرة على التقرير المعجمي وظهور عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (4 و 5)، وذلك من خلال النتائج المتحصل عليها و من خلال الفرضيات التي تحققت .

خلاصة وإقتراحات

خلاصة واقتراحات :

تم في هذه البحث دراسة التقرير المعجمي و علاقته بالقراءة لدى تلاميذ الرابعة والخامسة في المرحلة الابتدائية ، وبينت الدراسة وجود ارتباط دال احصائيا بين القدرة القرائية و التقرير المعجمي ، مما يوضح أهمية التقرير المعجمي في تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، فعسر القراءة من المشكلات التعليمية التي يعاني منها عدد كبير من تلاميذ المدارس والتي يظهر بصورة واضحة في الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية ويحتاج هؤلاء التلاميذ الى جهود كبيرة للتعرف عليهم وتحديدهم وإعداد البرامج اللازمة لهم .

وبعد اختبار (التقرير المعجمي) الذي يميز بين المستويات المختلفة للقدرة على الحكم على العلاقات الفونولوجية (القائمة 1) والمورفولوجية (القائمة 2) عامل أساسي ومهم للتعرف على عسر القراءة، لذا فإننا نعتبر أن هذه الدراسة قد حققت الأهداف الموضوعية لها مسبقا، ولهذا فإننا نقترح التوصيات التالية للإهتمام بعملية تعلم تلاميذنا وتلميذاتنا والمضي نحو مستقبل أفضل لهم :

- الإهتمام بتطوير المعلمين والخريجين في مجال صعوبات التعلم وخاصة عسر القراءة وإعدادهم لمعرفة أثر ذلك على التحصيل وعلى بقية المواد الدراسية .
- تدريب معلمي الصفوف الأولى كيفية التعامل مع عسيري القراءة وكيفية تشخيصهم وتصنيفهم وكيفية بناء البرامج العلاجية المناسبة لهم.
- إجراء دراسات وبحوث تهتم بعسر القراءة وأهمية تشخيصها .
- إجراء دراسات حول الأخطاء الشائعة لذوي الصعوبات القرائية في مراحل التعليم العام .
- إجراء المزيد من الدراسات حول التقرير المعجمي وعمل برامج تعمل على الكشف المبكر للأطفال ما قبل المدرسة فكلما كان التدخل في مرحلة مبكرة كانت النتائج أفضل .
- عمل برامج توعوية موجهة لأولياء الأمور والمعلمين لإبراز العلاقة الوثيقة بين التقرير المعجمي وعسر القراءة لتشجيعهم على معالجة هذه الصعوبات في وقت مبكر للتخفيف من آثارها السلبية على قدرة الطفل في المستقبل والبدء ببرامج العلاج والتدخل المبكر .

- الإهتمام بتوظيف الكمبيوتر في العملية التعليمية ليقوم بأدواره المتعددة فيها ، لما لذلك من إيجابيات تتمثل في : جاذبية ومتعة التعلم، مراعاة الفروق الفردية وسرعة التعلم الخاصة بكل تلميذ ، وإسهامه في التغلب على بعض صعوبات التعلم التي تؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلمين .

- ضرورة توفير غرفة مصادر في كل مدرسة تتضمن إختبارات ومقاييس قرائية حتى يتمكن المعلم المتخصص من القيام بعملية التشخيص وتصميم البرامج المناسبة وتنفيذها لتحقيق تعلم أفضل للطفل.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

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

أبو سنة، حمدي عبد الله (2007). **دور الذاكرة في العملية الإبداعية**. رسالة دكتوراه(غير منشورة). قسم علم النفس التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

إبراهيم، مروان عبد المجيد(2000). **أسس البحث العلمي لاعداد الرسائل الجامعية**. عمان، الأردن: مؤسسة الوراق.

البحيري، جاد ومحفوظي، عبد الستار(2014). **مسح أهم الدراسات والبحوث المتعلقة بإكتساب المهارات القرائية الأساسية باللغة العربية**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس.

بشير، معمريه (2007).**القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية، باتنة، الجزائر: منشورات شركة باتنة للنشر**.

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

بومعراف، آسيا(د.ت) . **تناول لساني ومعرفي لاضطرابات اللغة المكتوبة والملاحظة لدى الأشخاص المصابين بالحبسة والناطقين باللغة العربية في الوسط الاستشفائي الجزائري** أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الأروطونيا . جامعة الجزائر 2.

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

السيد عبد الحميد، سليمان (2000). صعوبات التعلم (ترسيخها، مفهومها، تشخيصها وعلاجها). القاهرة: دار الفكر العربي.

شرفوح، البشير (2006). إنعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين. أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم النفس العيادي. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة الجزائر: الجزائر.

شفيق، محمد (1985). البحث العلمي (الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الإجتماعية). مصر: المكتب الجامعي الحديث.

طكوك، حياة (2010). نشاط القراءة في الطور الأول. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص تعليمية اللغة العربية. قسم اللغة العربية وآدابها. كلية الآداب والعلوم الإجتماعية. جامعة فرحات عباس بسطيف: الجزائر.

عبد الوهاب، سمير والكردى، أحمد علي وسليمان، محمود جلال الدين (2004). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية. ط2. مصر: الدهقالية للطباعة والنشر.

ع، محمد (1998). تعليم القراءة بين البيت والمدرسة. عمان: دار الفكر للنشر والطباعة.

عياد، مسعودة (2007). إكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية. مذكرة لنيل شهادة دكتوراه في علوم الأرطفونيا. جامعة قسنطينة: الجزائر.

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

مراكب، مفيدة (2010). الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (نموذج صعوبات القراءة) مقارنة معرفية-تربوية. مذكرة تخرج لنيل شهادة

الماجستير في علم النفس تخصص علم النفس المدرسي.كلية الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية. جامعة باجي مختار بعنابة: الجزائر.

مقداي، محمد و العبد الله، محمود (2002). تأثير برنامج للتعليم العلاجي في القدرة القرائية لدى طالب يعاني الدسليكسيا.أبحاث اليرموك. 18(1).

موريس(2003).منهجية البحث في العلوم الإنسانية.ط 2. الجزائر: دار النهضة للنشر .

لعجال، ياسين (د.ت). دراسة العلاقة بين ضعف الوعي الفونولوجي وعسر القراءة لدى الطفل المتمدرس مستوى الثالثة ابتدائي من 8 إلى 10 سنوات. جامعة تيزي وزو: الجزائر.

لعيس، إسماعيل (2005). دراسة سيميولوجية لصعوبة تعلم القراءة من خلال رسم موضوع . دراسة تحليلية مقارنة لأطفال في سن 12 - 18 سنة.رسالة دكتوراه في الألفونيا، غير منشورة .جامعة سطيف.

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

المراجع باللغة الأجنبية:

Alegria.J.(1995).évaluation ,remendiation et théorie: le cas de la lecture.G.N°=46 et 47, pp52-62.Paris.

Carayon, C. (1988). Lire: pourquoi faire ?la représentation de la lecture chez l'enfant in – Bulletin de la psychologie , tome XLIV, N°=400.PP 215-221.

Defontaine, J.(1980).Manuel de rééducation,Maloine s.a.éditeur Paris.

De partz, M,P, & valdois, S.(1999). Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales , in .J,A, seron. X: troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation, pierre mardaga éditeur, liège,1991.

Dumont, A.(1998). **Mémoire et langage surdité,dyslexie,dysphasie masson**.Paris.

Ecalte,J. (1997). **Les représentation chez le lecture novice ou expert: perspective componentielle**, Enfance , N°=2,PP 285-303.Paris.

Frumholz, M. (1997).**Ecriture et orthophonie**. Editions scientifiques européennes.

Gaillard,F.(1993). **Intégration des modèles neuropsychologiques de la dyslexie développemental**,in- Bulletin d'Audiophonologie,vol IX,N°=5.PP 567-584.

Grégoire, J, piérat,B. (1994). **Evalueur les troubles de la lecture, les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques**, de boeck et larcier:Bruxelles.

Harris, T.& Hodges, R. (1981). **A dictionary of reading and related terms**. New York. International reading association .

Hurtig,M.& Rondal,J.A. (1982).**Introduction à la psychologie de l'enfant**,T3,pierre Mardaga éditeur. PP 577- 583: Bruxelles.

Inizian, J. (1976). **Révolution dans l'apprentissage de lecture (2^{ème} éd)**, Armand colin: Paris.

Jean,A .R.& Xavier,S. (1999).**Troubles du langage bases théoriques, diagnostic et rééducation**, mardaga: Bruxelles .

Karen, D. (2002).**Vivre avec la dyslexie**, les éditions logiques: Québec.

Khamsi. A.(1994). **Essai de definition des dyslexies**, neuvièmes journées Régionales d'Etude sur le jeune Enfant Handicapé, Amiens 42-26 mars 1994.

Lecocq ,P. (1991).**Apprentissage de la lecture et dyslexie**, pierre mardaga éditeur : Bruxelles.

Levin.P.F & Insen.A.M. (1975). **Smething you can still get for dine**. Futher studies on feling good and helping. Sociometry.

Magnan,A & Colé,P (1992). **Les modèles d'apprentissage de la lecture**: évolution et perspectives, in rééducation orthophonique, mars 1992, vol 30 N°= 169,PP 43- 56.

Mechelli ,B.A. (1985) . **La dyslexie maladie du ciecle**. scientifiques européennes.

Nicoley- pirmolin. M.(1996). **Les jeux de langage de l'oral à l'oral à l'écrit** , Bulleton d'Audiophonologie , vol XII, N°= 1 et 2, Franche-comté, 1996, PP 57-74.

Noel, J. M. (1976) . **La dyslexie en partique éducative**.Doin éditeurs :Paris.

Pierre, D.R.& Badrige. M.(1970) .**La dyslexie de l'enfant**, 3ed: Casterman.

Robert, Y.(2000). **Dyslexies et technologies**, in – Glossa, 2000, N°= 74. PP 56-61.

Tomatis, A, A.(1983). **Education et dyslexie (4^{eme} ed)**.ESF: Paris.

الملاحق