الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران -2-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و الأرطوفونيا

تخصص أمراض اللغة والتواصل

مذكرة لنيل شهادة الماستر في الأرطوفونيا

دراسة تقييمية للوعي الفونولوجي عند الأطفال عسيري القراءة

من إعداد الطالبين:

- بن قاسم كنزة
- كرمادي محمد نور الدين

تحت إشراف الأستاذة:

- ا. مرياح فاطمة الزهراء

السنة الجامعية: 2020 / 2021

الشكر و التقدير

نحمد الله تعالى أنه وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع ونتقدم بجزيل الشكر وكامل التقدير إلى الأستاذة المشرفة "مرياح ف" على المجهودات المبذولة في ضل هذه الفترة العصيبة

إلى اللجنة المناقشة وكل الأساتذة الأفاضل

وأقل ما نرد به الجميل والإحسان أن نتوجه بالشكر والعرفان والامتنان إلى الأولياء الأعزاء

إلى كل من ساهموا معنا في انجاز هذا البحث المتواضع من قريب أو من بعيد

إلى كل من كانوا عربون محبة وفائق التقدير

الإهداء 1

بسم الله والحمد لله الذي لا يحمد على شيء سواه والصلاة والسلام على أشرف خلق الله سيدنا وحبيبنا محمد ﷺ تسليما كثيرا

أما بعد

أهدي هذا العمل المتواضع إلى أعز وأغلى مخلوق سبحانه، أمي الكريمة، أمي الغالية " أشراف " أطال الله في عمرها

كما أهدي هذا العمل إلى أختي وزميلتي وصديقتي " كنزة " بعد سنوات من المعرفة وبعد كل ما أنجزناه معا، مع تحياتي الخالصة لكل عائلتها

إلى وأخواتي " فهد وبيجاد ووليد ومنتصر وأمين وشكيب وشمس الدين ودودي ويابابني"

بدون أن أنسى الأخت " أمل " التي طالما تنصحنا وتساعدنا ولن أنسى "إكرام" و "نور الهدى" فهم منبع للصداقة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل والخاص والخالص جدا إلى "هانية" لما قدمته لي من يد المساعدة وللمجهودات التي تقوم بها ولن أشكرها أبدا بما يكفي على كل ما تفعله.

اهدي هذا العمل إلى كل من ساعدني ولو بالكلمة الطيبة التي ترفع من معنوياتي كلما أصابني الفشل والإحباط، وأيضا إلى كل من هم في ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي.

- نورالدين محمد الفاروق-

الإهداء 2

الحمد الله سبحانه و تعالى الذي أمدنا بالصحة و الجهد و منحنا الصبر ووفقنا وسدد خطانا لإتمام هذا العمل المتواضع

أما بعد

شعلة الأمل التي تضيء طريقي كلما انطفئ شعاع الأمل بداخلي، إلى النسمة التي تنعش أنفاسي كلما تملكني الإحساس باليأس، أهدي هذا العمل إلى أعز الناس وأقربهم إلى الروح و الوجدان إلى قرة عيني "أمي الغالية أطال الله في عمرها" ينبوع الصبر و التفاؤل و الأمل إلى كل ما في الوجود بعد الله و رسوله، من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها رمز الحب و الحنان

إلى رمز الوفاء والعطاء ومن سعى و شقي لأنعم بالراحة والهناء، ولم يبخل بشيء بدفعي إلى طريق النجاح، من افتخر دائما عندما يختم اسمي باسمه «أبي العزيز"

إلى أخواتي "طاوس، أمال، ياسمينة" سندي في الدنيا أحبكم جم الحب

إلى أخي وصديقي "نور الدين"، تحياتي للعائلة وخاصة الأم

طبعا إلى صديقتي وحبيبتي أختي "أمل" لكونك دائما هنا حين احتاجك

وإلى كل الأصدقاء والأحباب من دون استثناء إلى أساتذتي الكرام وكل رفقاء الدراسة والعمل

- كنزة-

ملخص الدراسة باللغة العربية :

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم الوعي الفونولوجي عند الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، وبذلك توضيح العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة عند هذه الفئة من الأطفال، ولتحقيق أهدافها اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي، كما تم الاعتماد على طريقة دراسة حالة.

تكونت عينة الدراسة من ثلاث حالات: (2) ذكر و(1) أنثى تتراوح أعمارهم بين 8 و10 سنوات، تم تشخيصهم باضطراب عسر القراءة، فمن خلال الجانب النظري قمنا بجمع كل المعلومات الخاصة بهذا الاضطراب من تعريف، أسباب وأعراض، طريقة التشخيص والعلاج، كذلك المعلومات الخاصة بالوعي الفونولوجي من نمو وتطور ومستويات وأيضا علاقته بعسر القراءة التي تم مناقشتها في الفصل التطبيقي.

حيث دلت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين تدني مستوى الوعي الفونولوجي وتدني مستوى القراءة عند الحالات الثلاث، وعليه أثبتت الدراسة وجود اضطرابات على مستوى الوعي الفونولوجي عند الأطفال عسيري القراءة.

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية :

Notre étude vise à évaluer la conscience phonologique chez les enfants présentant une dyslexie, clarifiant ainsi la relation entre la conscience phonologique et la lecture, et pour atteindre ces objectifs nous nous sommes appuyés sur l'approche analytique descriptive, et la méthode d'une étude de cas était également invoquée.

L'étude a été menée sur un échantillon de trois individus des deux sexes (2) garçons et (1) fille âgés entre 8 et 10 ans, diagnostiqués sur la base des critères spécifiques à ce trouble.

A travers le côté théorique, nous avons collecté toutes les informations sur ce trouble à partir de la définition, des causes et des symptômes, de la méthode de diagnostic et de traitement, ainsi que des informations sur la conscience phonologique et sur la relation entre les deux.

Les résultats ont indiqué l'existence d'une relation directe entre le faible niveau de conscience phonologique et le faible niveau de la lecture dans les trois cas, et en conséquence l'étude a prouvé l'existence de troubles au niveau de la conscience phonologique chez les enfants dyslexiques.

فهرس المحتويات

الشكر والتقدير ..... ا

الاهداء 1 ..... ب

الاهداء 2 ..... ت

ملخص الدراسة باللغة العربية ..... ث

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية ..... ج

قائمة المحتويات ..... ح

قائمة الجداول ..... ذ

قائمة الملاحق ..... ر

مقدمة 1

الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

1- إشكالية الدراسة 7

2- فرضيات الدراسة 9

3- أهداف الدراسة 9

4- أهمية الدراسة 9

5- المصطلحات الإجرائية 10

الفصل الثاني: عسر القراءة

تمهيد 11

اولا: صعوبات التعلم

1- تعاريف صعوبات التعلم 12

2- تصنيف صعوبات التعلم 13

ثانيا: عسر القراءة

1- تعريف العسر 18

2- تعريف القراءة 18

3- أهمية القراءة 19

4- أنواع القراءة 20

5- تعريف عسر القراءة 21

6- أنواع عسر القراءة 23

7- أعراض عسر القراءة 24

8- أسباب عسر القراءة 26

9- تشخيص عسر القراءة 28

10- علاج عسر القراءة 31

11- دراسات سابقة حول عسر القراءة 33

خلاصة الفصل 37

الفصل الثالث: الوعي الفونولوجي

تمهيد 39

1- تعريف الوعي الفونولوجي 40

2- نمو وتطور الوعي الفونولوجي 41

3- العوامل المتدخلة في تطور الوعي الفونولوجي 43

4- مستويات الوعي الفونولوجي 43

5- علاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة 44

6- دور المختص الارطوفوني في تنمية الوعي الفونولوجي 45

7- دراسات سابقة حول الوعي الفونولوجي 46

خلاصة الفصل 49

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية

تمهيد 52

1- الدراسة الاستطلاعية 53

- المقاييس المعتمدة في الدراسة 53

2- الدراسة الأساسية 62

- منهج الدراسة 62

- عينة الدراسة 63

- الإطار المكاني 64

- الإطار الزماني 65

خلاصة الفصل 66

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد 68

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة 69

2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية العامة 75

3- استنتاج عام 77

خاتمة 78

المراجع 80

الملاحق 87

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	صفحة الجدول
01	معاملات الارتباط بين البنود و الدرجة الكلية بالنسبة لعينة الأطفال العاديين	53
02	معاملات الارتباط بين البنود و الدرجة الكلية بالنسبة لعينة الأطفال المعسرين قرائيا	54
03	الارتباط بين الاختبار القبلي و البعدي لمهام الوعي الفونولوجي	58
04	دلالة الفروق بين ازواج المتوسطات لدرجات الاختبار القبلي و البعدي	59
05	خصائص عينة الدراسة	64
06	نتائج اختبار تشخيص عسر القراءة للحالة 1	69
07	نتائج اختبار تشخيص عسر القراءة للحالة 2	70
08	نتائج اختبار تشخيص عسر القراءة للحالة 3	71
09	نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لكل الحالات	73

قائمة الملاحق

رقم الملحق	اسم الملحق
01	الميزانية الارطوفونية لعسر القراءة
02	اختبار تشخيص عسر القراءة
03	اختبار الوعي الفونولوجي

مقدمة

مقدمة:

أعطيت للقراءة في جميع العلوم أهمية بالغة لما تحتويه من فوائد في حياة الإنسان العلمية والعملية حيث أنها توصله في الأخير للحصول على مكانة قيمة في مجتمعه، فلا نتصور أي تقدم بدونها.

فالقراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يمتلكها الفرد في المجتمع الحديث، باعتبارها أهم وسائل التفاهم و الاتصال، كما هي السبيل إلي توسيع آفاق الفرد العقلية ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية في النمو العقلي والانفعالي له، فالطفل في المدرسة يحتاج إلي مهارات معينة ليتعامل بكفاءة، يجب أن يكون قادرا علي الاستماع والتمييز بين الملفوظات وحتى يتسنى له ذلك يتوجب عليه التحكم في ميكانزمات الربط بين الفونيمات أو صوت الحروف المكونة للكلمة وشكلها المكتوب أي الربط بين (graphème / phonème) وبالتالي يتمكن التلميذ من فك الرموز المشفرة في الكلمات مكتوبة ويصل بذلك إلي تلفظ كل كلمة ثم الجملة إلى الفقرة والنص، فالغاية من القراءة هو الفهم، فالطفل الذي يعاني من عجز على مستوى اكتساب القراءة فانه يجد صعوبة في فك رموز النصوص المقروءة ولا يتمكن من فهم جيد للنص وهذا الأخير سيؤثر عليه في تعلم جميع المواد الدراسية الأخرى وقد يكون أهم مؤشر في الرسوب أو الفشل المدرسي.

هذا العجز على مستوى اكتساب القراءة يسمى بعسر القراءة، فهو مصنف عالميا في إطار اضطرابات اللغة الشفهية و المكتوبة، حيث أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا، بحيث أن 60 إلى 70% من الأطفال المسجلين في برامج ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في القراءة.

حيث أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال قصد البحث عن أسبابه، وقد يرجع هذا إلى عدة أسباب من بينها ضعف الوعي الفونولوجي أو الوعي بالوحدات الصوتية، فلا يستطيع التلميذ إدراك أماكن إنتاج الأصوات اللغوية فينتج عنه ما يسمى بعسر القراءة

الفونولوجي حيث يظهر بأن التلميذ يعتمد على الجانب الدلالي والمفاهيمي للكلمات أكثر من الجانب الشكلي والخطي، ويؤدي ذلك إلى عدم قدرة التلميذ على قراءة المقاطع التي ليس لها معنى وكذلك الكلمات غير المألوفة، بالتالي يصبح يعتمد بشكل كبير على التعرف الكلي على الكلمات لأنه غير قادر على تفكيك الوحدات الخطية (graphèmes) وتحويلها إلى الأصوات التي تناسبها، وهو يرتبط أساسا بضعف في الوعي أو القدرة الفونولوجية من حيث إدراك وتخزين المقاطع الصوتية للكلمة، وينتج عنه عسر في القراءة.

وعلى هذا الأساس تم طرح هذا الإشكال واختياره موضوعا للدراسة من أجل الاستفادة منه قدر الإمكان بأسلوب بسيط وواضح، وهو دراسة تقييميه للوعي الفونولوجي عند الأطفال عسيري القراءة.

تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين أساسيين جانب نظري وجانب تطبيقي، ويضم كل منهما ما يلي:

الجانب النظري بدوره يضم ثلاثة فصول:

الفصل الأول هو مدخل إلى الدراسة، تناولنا فيه إشكالية الدراسة وفرضيات الدراسة، أهمية وأهداف الدراسة كذلك التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة.

الفصل الثاني خاص بعسر القراءة الذي يتضمن تعاريف صعوبات التعلم وتصنيفاتها، تعريف العسر، تعريف القراءة، أنواعها وأهميتها، كذلك تطرقنا إلى تعريف عسر القراءة، أنواعه، أعراضه وأسبابه وفي الأخير تقنيات التشخيص والعلاج والدراسات السابقة.

والفصل الثالث فتناولنا فيه عنصر آخر وهو الوعي الفونولوجي، حيث يحتوي هذا الفصل على التعريف بالوعي الفونولوجي، نمو وتطور الوعي الفونولوجي والعوامل المتدخلة في هذا التطور، كذلك مستويات الوعي الفونولوجي وعلاقة هذا الأخير بعسر القراءة، دور المختص الأرطفوني في تنمية الوعي الفونولوجي، ودراسات سابقة حول الوعي الفونولوجي.

أما الجانب التطبيقي الذي هدفنا منه إلى اختبار فرضيات الدراسة فلقد احتوى على فصلين:

الفصل الرابع تطرقنا فيه إلى عرض كل خطوات الدراسة الميدانية من خلال تقديم منهج الدراسة، عينة الدراسة مع تحديد الشروط والمعايير المتبعة في اختيار العينة، الإطار الزماني والمكاني للدراسة، كذلك تحديد الأدوات التي تم استعمالها في هذه الدراسة.

ثم الفصل الخامس الخاص بعرض ومناقشة نتائج الدراسة، ويشمل عرض وتحليل النتائج، عرض مناقشة وتفسير نتائج الدراسة والاستنتاج العام.

وفي الأخير الخاتمة، المراجع و الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

اتخذت القراءة اهتماما بالغ الأهمية في عصرنا الحديث نظرا لما تكتسبه من أهمية في عملية النجاح في المجال الدراسي، إنها الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها في عملية التعلم واكتساب المعرفة، كما تعتبر أهم الأسس التي يستلزم اكتسابها في السنوات الدراسية، وأي خلل فيها يؤدي إلى اضطرابات أكاديمية وبالأخص اضطراب عسر القراءة الذي يمثل مشكلة خطيرة على المستوى العلمي، ليس فقط بالنسبة للفرد ولكن تمتد كذلك آثاره إلى المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأفراد.

فعسر القراءة هو اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة على الرغم من توفر ظروف تعليمية مناسبة، ودرجة ذكاء عادية في بيئة اجتماعية عادية، كما أن له تأثيرات خطيرة على النمو الأكاديمي والانفعالي لعدد كبير من الأطفال.

كما يصاحب عسر القراءة اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي، وهو القدرة على التعرف على المكونات الفونولوجية للوحدات المكونة للكلام، وإجراء مختلف العمليات عليها بصورة قصدية واعية وهذا حسب تعريف جومبيرت (Gombert, 1990, p45) فالوعي الفونولوجي يلعب دور هام في اكتساب القراءة، فهو من بين المكتسبات الأولية التي يجب أن تتوفر لدى الطفل.

وعلى هذا الأساس فإن الدراسة التقييمية للوعي الفونولوجي عند الأطفال عسيري القراءة من شأنها إبراز العلاقة بين الوعي الفونولوجي وعسر القراءة، فهناك دراسات متعددة تناولت هذا الموضوع نظرا لأهميته، نذكر منها :

دراسة **أوعيش سيهام، سايح ذهبية (2014-2015)** تحت عنوان علاقة الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية بعسر القراءة الفونولوجي، حيث تمثلت عينة الدراسة في 14 حالة من الجنسين معسرين قرائيا متمدرسين في الصف الثالث، وقد طرحت التساؤلات التالية: هل هناك علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية؟ هل هناك علاقة ارتباطيه بين الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية و القراءة؟ وقد خضعوا إلى

اختبار القراءة واختبار الحلقة الفونولوجية، كذلك اختبار الوعي الفونولوجي، ومن خلال النتائج المتحصل عليها توصلوا إلى أن عسر القراءة الفونولوجي يرتبط ارتباطا وثيقا بمستوى الوعي الفونولوجي و الحلقة الفونولوجية.

ومنها دراسة أخرى **لبوعكاز يمينة و لعيس إسماعيل (2020)** في موضوع طبيعة اضطراب الوعي الفونولوجي (سمعي، بصري) وعلاقته بالذاكرة العاملة اللفظية لدى ذوي عسر القراءة، هدفت الدراسة إلى بحث الفروق بين عينتين من الأطفال ذوي عسر القراءة والعاديين في الوعي الفونولوجي (النمط السمعي، النمط البصري) وعلاقته بالذاكرة العاملة اللفظية. تكونت عينة الدراسة من (49) تلميذا مستوى سنة رابعة ابتدائي، (19) من ذوي عسر القراءة و (30) من العاديين تتراوح أعمارهم الزمنية بين 9-10 سنوات. تم استخدام الأدوات التالية: اختبار "رافن" الملون لقياس الذكاء، اختبار قراءة الكلمات (الكلمات المتداولة، الغير متداولة، شبه الكلمات)، اختبار الوعي الفونولوجي السمعي، اختبار الوعي الفونولوجي البصري، واختبار الذاكرة العاملة اللفظية، كما تم استخدام اختبار "ت " لدلالة الفروق بين المجموعتين باستعمال الحزمة الإحصائية SPSS (النسخة 22). توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي عسر القراءة والقراء العاديين في اختبارات الوعي الفونولوجي النمط السمعي و البصري في مهام (الحذف و الإبدال الصوتي) لصالح القراء العاديين. تشير النتائج إلى أن اضطراب الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي عسر القراءة ليس سمعي النمط بل هو بصري النمط كذلك حيث أنه من المحتمل أن يكون قصور واضح في التمثيل الصوتي عند الأطفال ذوي عسر القراءة.

وتطرح هذه الإشكالية التساؤلات التالية:

- هل يوجد اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي عند الأطفال عسيري القراءة؟
- و إذا كان هناك اضطراب فعلى أي مستوى من الوعي الفونولوجي يكمن هذا الاضطراب؟

2- فرضيات الدراسة:

للإجابة على التساؤلات تم طرح مجموعة من الفرضيات التي تساعد على توجيه سياق ومسار الدراسة:

الفرضية العامة:

- يوجد اضطرابات على مستوى الوعي الفونولوجي عند الأطفال عسيري القراءة.

الفرضيات الجزئية:

- يوجد اضطراب على مستوى القافية عند الطفل عسير القراءة.
- يوجد اضطراب على مستوى المقطع عند الطفل عسير القراءة.
- يوجد اضطراب على مستوى الصوت عند الطفل عسير القراءة.

3- أهداف الدراسة:

لكل بحث علمي مجموعة من الأهداف يسعى إلى تحقيقها, تتلخص أهداف دراستنا فيما يلي:

- الإجابة على التساؤل المطروح في الإشكالية.
- هدف أكاديمي يتمثل في الحصول على شهادة الماستر.
- التأكد الميداني من صحة أو خطأ الفرضيات.

4- أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية البحث في موضوع الدراسة الذي أولى الاهتمام بالقراءة والتطور الفونولوجي وذلك بالنظر إلى حاجة الواقع التربوي، إلى مثل هذه الدراسات خاصة، في ظل الظهور المتزايد للتلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة والصعوبات في الوعي الفونولوجي، في المدارس الابتدائية الجزائرية .

- تكمن أهمية البحث الحالي، كونه يعتبر من الدراسات القليلة، باللغة العربية، حسب حدود اطلاعنا التي سلطت الضوء على العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة، وذلك بتوضيح أهمية التحليل الفونولوجي في اكتساب القراءة.
- تتضح أهمية البحث، في تسليط الضوء على دراسة الوعي الفونولوجي من الناحية المعرفية، كمادة أساسية تساهم في تطوير نشاطي القراءة والكتابة.
- يؤكد البحث الحالي، على أهمية اكتساب الوعي الفونولوجي قبل تعلم القراءة.

5- المصطلحات الإجرائية:

- **عسر القراءة:** هو اضطراب نوعي لتعلم القراءة، فهو الصعوبة في اكتساب ميكانيزمات القراءة لدى التلاميذ المتمدرسين الذين لديهم ذكاء عادي، وذلك في غياب الاضطرابات الحسية الحركية والإعاقة السمعية والبصرية.

- **الوعي الفونولوجي:** هو القدرة على تمييز مختلف مكونات الكلام والقابلية في إدراك الأصوات اللغوية ومعرفة أماكن إنتاجها وتمثيل الوحدات التقطيعية غير الدلالية للغة الشفوية كالقافيات، المقاطع، الأصوات، مع القدرة على إدراك كيفية تشكيل هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والألفاظ ومعرفة التشابه والاختلاف فيما بينها وأن الأصوات اللغوية يمكن تمثيلها عن طريق رموز كتابية، أي تحويل الفونيم إلى غرافيم.

الفصل الثاني: عسر القراءة

تمهيد

أولا: صعوبات التعلم

1- تعاريف صعوبات التعلم

2-تصنيف صعوبات التعلم

ثانيا: عسر القراءة

1-تعريف العسر

2-تعريف القراءة

3-أهمية القراءة

4-أنواع القراءة

5-تعريف عسر القراءة

6-أنواع عسر القراءة

7-أعراض عسر القراءة

8-أسباب عسر القراءة

9-تشخيص عسر القراءة

10- علاج عسر القراءة

11- الدراسات السابقة حول عسر القراءة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر القراءة من الوظائف المعرفية المعقدة التي يعالجها الدماغ، فهي نتاج لتفاعل العديد من العمليات العقلية المختلفة، ومنه فان اكتساب مهارة القراءة هدف من الأهداف التي تسعى المرحلة الابتدائية لتحقيقها لدى كل فرد فهي وسيلة لتحقيق ذاته وأداء دوره الاجتماعي على أكمل وجه، ومن هنا كان تعليم التلميذ للقراءة في هذه المرحلة ضرورة ملحة لتوافقه الدراسي والاجتماعي.

وتكمن أهمية القراءة في تأثيرها على الطفل وتكوين شخصيته المستقلة ولها تأثير كبير على فعالية العملية التعليمية، وعدم الاهتمام بها يؤثر سلبا على قدرة الطفل في الاستمرار في التعليم مما يخلق عنده مشكلة العسر القرائي، ويعتبر الفشل في تعليم القراءة أكثر المشكلات شيوعا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث تظهر هذه الصعوبة بعد دخول الطفل إلى المدرسة الابتدائية بسنتين.

ولقد أدرجنا هذا الفصل تحت العناوين التالية: تعاريف صعوبات التعلم وتصنيفاتها، تعريف العسر، تعريف القراءة، أنواعها وأهميتها، كذلك تطرقنا إلى تعريف عسر القراءة، أنواعه، أعراضه وأسبابه وفي الأخير تقنيات التشخيص والعلاج والدراسات السابقة.

أولا: صعوبات التعلم

1. تعاريف صعوبات التعلم:

هناك العديد من التعريفات لصعوبات التعلم بعضها جاء من منظور طبي والآخر من منظور تربوي نفسي، وفي ما يلي عرض لأبرز هذه التعريفات:

- تعريف صموئيل كيرك "يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطراب أو تعطل واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة أو العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ، أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي". (مصطفى نوري القمش وآخرون، 2007، ص174).

- التعريف الفيدرالي الأمريكي لصعوبات التعلم "وهي اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المتعلقة باستخدام اللغة أو فهمها سواء كان ذلك شفاهة أو كتابة بحيث يتجسد هذا الاضطراب في نقص القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو التهجي أو إجراء العمليات الرياضية والذي قد يرجع إلى قصور في الإدراك الحسي أو إصابة الدماغ أو الخلل البسيط في وظائف المخ، أو العسر القرائي أو الحبسة النمائية، وقد لا يرجع إلى إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطراب انفعالي أو ظروف بيئية أو اقتصادية أو ثقافية غير مواتية." (وليد السيد خليفة وآخرون، 2006، ص13).

- تعريف جمعية أطفال صعوبات التعلم "صعوبات التعلم حالة متفاقمة ومزمنة لها منشأ عصبي يؤثر على قدرات الفرد اللفظية وغير اللفظية تحول دون تطوير وتكامل هذه القدرات والاضطرابات متباين في شدته، تؤثر على حياة الإنسان وعلى تقديره لذاته وعلى تأهيله المهني وحياته الاجتماعية وعلى مستوى نشاطاته الحياتية اليومية." (سعيد حسين العزة، 2002، ص43).

- التعريف الطبي "يشير مصطلح صعوبات التعلم وفق هذا النموذج إلى الأطفال الأقرب إلى المتوسط أو عند المتوسط، أو فوق المتوسط في الذكاء العام ممن لديهم صعوبات معينة في التعلم أو في السلوك تشمل صعوبات في الإدراك والتخيل واللغة والذاكرة والانتباه والوظيفة الحركية والتي ترتبط بخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويركز هذا التعريف على الخلل الدماغي كسبب لصعوبات التعلم، فقد بين "أورتون" أنها ناتجة عن فشل في الفص اليسر من الدماغ المسؤول عن اللغة." (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2007، ص190).

- التعريف التربوي لصعوبات التعلم "إن هذا التعريف يركز على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة وعلى مظاهر العجز الأكاديمي التي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة، القراءة، الكتابة والهجاء والتي لا ترجع إلى أسباب عقلية أو حسية كما يركز على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للطفل." (سعدة أحمد إبراهيم أبو شقة، 2007، ص27).

2. تصنيف صعوبات التعلم:

يظهر مجالان لصعوبات التعلم الأول يتضمن الذاكرة والانتباه والتفكير ويطلق عليه صعوبات التعلم النمائية، ويتضمن المجال الثاني صعوبات القراءة والكتابة والحساب والتهجي ويطلق عليه صعوبات التعلم الأكاديمية (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص111-112).

وتتمثل صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في ما يلي:

1- صعوبات التعلم النمائية:

- وهي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني، وتشمل: صعوبات الانتباه

والإدراك، والتفكير (تكوين المفهوم) والتذكر وحلّ المشكلة. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص3)

- ويمكن النظر إلى صعوبات التعلم النمائية كنقص في المتطلبات الأساسية السابقة لمهارة. فالطفل قبل أن يتعلم القراءة يجب أن يكون قد نمى لديه قدرة ملائمة على التمييز البصري والذاكرة البصرية وقدرة على اكتشاف العلاقات وتركيز الانتباه ونمو تلك القدرات يعتبر مطلب أساسي سابق لتعلم القراءة وفي نفس الوقت الذي تعتبر فيه نمو المهارات مثل التآزر بين العين واليد والذاكرة وقدرات التتابع متطلبات أساسية لتعلّم الكتابة. (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص113).

وفيما يلي شرح لأهم الصعوبات النمائية:

أ. **الانتباه:** إن الانتباه يعرف على أنه عملية اختبار وتركيز للمنبهات التي يواجهها الإنسان في حياته فهو لا ينتبه إلى كلّ المنبهات التي يواجهها في حياته لكثرتها كالمنبهات البصرية والسمعية واللمسية ...التي تصدر عن البيئة، أو من الإنسان نفسه، وإنما يختار منها ما يناسبه أو ما يهمه معرفته أو عمله أو التفكير فيه.

- إن العلاقة بين صعوبات التعلم أو اضطرابات الانتباه علاقة وثيقة حيث تحتلّ صعوبات الانتباه موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم، إلى درجة أن الكثيرين من المشتغلين بالتربية الخاصة عامة وصعوبات التعلم خاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى مثل صعوبات القراءة وصعوبات الفهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالذاكرة والصعوبات المتعلقة بالرياضيات أو الحساب وحتى صعوبات التآزر الحركي والصعوبات الإدراكية عموما. (تيسير مفلح كوافحة وآخر، 2003، ص123)

ب. **التفكير:** يعتبر التفكير من العمليات المعقّدة لأنها تشمل على الكثير من أنواع العمليات العقلي، لا يقصد بالتفكير هنا الذكاء لأن الطفل من ذوي صعوبات التعلم من الإعاقة العقلية، وقد أكدت الكثير من الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم

لديهم قصور في عمليات التفكير، فسلوك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يدل على أنهم لا يستطيعون استخدام عمليات التفكير الفعالة، ولديهم الاندفاعية، والاعتماد الزائد على المدرس وعدم القدرة على التركيز، وعدم المرونة في التفكير، وصعوبة الانتباه وعدم الاستمرارية، وضعف التنظيم، كما أن الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم يعاني من صعوبة في استقبال مفهوم الكلام للآخرين، كما أنهم يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم الفكرة قبل الإجابة بالإضافة إلى ضعف القدرة في التفكير المجرد. (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص125- 126)

ج. **الإدراك:** إن موضوع الإدراك يحتلّ مركزا محوريا في صعوبات التعلم النمائية بصورة عامة واضطرابات العمليات المصرفية بصفة خاصة، ويرتبط الإدراك ارتباطًا وثيقًا باضطرابات الانتباه حيث تعبر صعوبات التعلم الناشئة عن اضطراب عمليات الإدراك من خلال المظاهر التالية:

- الفشل المدرسي وهو انخفاض وضعف التحصيل الأكاديمي .
- الصعوبات المهارية والحركية أو صعوبات التآزر أو الإدراك الحركي.
- الفشل في تكامل النظم الإدراكية. (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص124- 125)

ويصعب على الطفل ذوي هذه الصعوبة في ترجمة ما يراه، وقد لا يميز علاقة الأشياء ببعضها البعض، ويعاني من مشكلات في فهم ما يسمعه واستيعابه، وبالتالي فإن استجاباته قد تتأخر، وقد يخلط بين بعض الكلمات لها نفس الأصوات، وغالبا ما يكون أحرف، ويعاني من صعوبات في المشي والجري، وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين أو المقص أو في الكتابة والرسم. (مصطفى نوري القمش وآخرون، 2007، ص182)

د. **الذاكرة:** هي القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة، من ذلك نستنتج أن الذاكرة هي قدرة الفرد على تصنيف المعلومات، وعلى التخزين والاحتفاظ بها والقدرة على استرجاعها، لذا لا يمكن تجاهل أثر الذاكرة كسبب رئيسي لصعوبات التعلم وهي مرتبطة ارتباطًا وثيقا مع الإدراك والانتباه، والذاكرة نشاط عقلي معرفي

يعكس القدرة على ترميز وتخزين أو معالجة المعلومات واسترجاعها، ويمكن تعريفها على أنها تخزين الأحاسيس والإدراكات واسترجاع ما تم تجربته سابقا.

- إن من لديه صعوبة في التعلم عند الأطفال نجده لا يتمكن من الاحتفاظ بالمؤثرات التي ترد إليه، لذا لا يستطيع تذكر الأشياء. فالطفل وذوي الصعوبة في التعلم نجد أن ذاكرته قصيرة المدى وطويلة المدى مضطربة. (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص126-127)
- كما تظهر اختلالات الذاكرة في عدم القدرة على تذكر أو استدعاء ما سمعه الطفل أو رآه مما يؤثر في تعلم القراءة وتطور اللغة الشفوية للطفل. (مصطفى نوري القمش وآخر، 2007، ص182).

ه. **التذكر والنسيان:** يقصد بالتذكر أن يكون الفرد قادرا على استظهار تأثره بموقف ما مر به، أو خبرة أو معرفة ما. وقد يكون التذكر استدعاء لمعرفة ما أو تعرف لشيء ما، كما يمكن أن يكون بالتداعي. ونعني بالتعرف هنا هو قدرة الشخص على التمييز بين المثيرات التي تعلمها سابقا وبين مثيرات لم يتعلمها. أما التداعي فيتم حين يستطيع المتعلم تذكر شيء ما تعلمه سابقا حين يرى أو يلاحظ شيئًا آخر له صلة وبالاسترجاع يتم حيث نطلب من الطفل أن يسمع لنا مادة حفظها سابقا أو التحدث عن خبرة مرت به. (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص127- 128)

2- صعوبات التعلم الأكاديمية :

يشير مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النفسية النمائية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) حيث ترتبط الصعوبات الأكاديمية إلى حد كبير بالصعوبات النمائية، فتعلم القراءة يتطلب القدرة على فهم واستخدام المفردات اللغوية والقدرة على التمييز البصري بين الحروف والكلمات وكذلك القدرة على التمييز السمعي بين أصوات الكلام بالإضافة إلى إدراك الشكل من خلال الأرضية.

وكذلك فإن تعلم الكتابة يتطلب العديد من العمليات النمائية مثل القدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين واليد وكذلك التكامل البصري الحركي والذاكرة البصرية، وبالمثل فإن تعلم الحساب يتطلب قدرة على التصور البصري المكانين وتعد الذاكرة البصرية والتمييز بين الشكل والرضية من أكثر العمليات المعرفية أهمية في تعلم الحساب والهندسة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. (محمد عوض الله سالم وآخرون، 2006، ص144)

أ. صعوبة القراءة: (عسر القراءة /الديسليكسيا)

- يفهم عسر القراءة كلاسيكيا على أنه مجمل الصعوبات المحددة التي تعترض التلميذ في تعلم القراءة بمعزل عن مستواه الفكري وعن توازنه العاطفي، ونجد بشكل عام في عسر القراءة النوعي أو التطوري قصورا في مجال الإدراك البصري والسمعي وفي التوجه الزماني والمكاني. (هوغيت كاغلار، تعريب: فؤاد شاهين، 1999، ص56)
- كما يتمثل العسر في القراءة في اضطراب القدرة على القراءة، أو صعوبة في معرفة وإنتاج اللغة المكتوبة بعيدا عن كل تأخر عقلي أو حسي.(Marie Helène, 1997, p415).

ب. صعوبة الكتابة:

- هي الشكل الثاني من أشكال صعوبات التعلم الأكاديمي، وهي الصعوبة التي تتعلق باللغة المكتوبة، وتوصف هذه الحالة بأنها الفشل في إنتاج لغة مقبولة وقابلة للفهم والقراءة بشكل تعكس المعرفة بالموضوع الذي كتب عنه، ويواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم مشاكل في الخط، حيث أن كتاباتهم بخط اليد عادة ما تكون بطيئة وغير مقروءة وفي مجال التعبير الكتابي، فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يرتكبون الكثير من الأخطاء القواعدية والأسلوبية. (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2007، ص215-216)

ج. صعوبة الرياضيات: (عسر الحساب)

- تتمثل صعوبة الرياضيات في مشكلات إجراء العمليات الحسابية وفي حلّ المسائل ويعني ذلك: عدم القدرة على إتقان الرموز والحسابات الرياضية ويعلل ذلك بسيطرة

فعالة على المعلومات وإلى ضعف القدرة على التفكير والاستنتاج، أما صعوبة حلّ المسائل فتنتج من مشكلات في تطبيق المهارات الحسابية وعدم القدرة على السلسلة إذا كان الحل يقتضي ذلك. (مصطفى نوري القمش وآخرون، 2007، ص182)

- وقد يعاني الفرد ذو صعوبات الرياضيات من واحدة أو أكثر من الخصائص التالية: لا يتذكر أو يسترجع حقائق الرياضيات، يعكس العداد عند قراءتها أو كتابتها، يخلط بين الرموز الرياضية، يعاني من العجز البصري المكاني (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2007 ، ص217)

ثانيا: عسر القراءة

1. **تعريف العسر:** قال الزمخشري: العُسْرُ ضدّ اليُسْر، وعسر الأمر ضاق.

ومن خلال ما ورد في المعاجم لتعريف العسر يتّضح أنّه ضدّ اليسر، وأنّه بمعنى العسير، وهو الصعب الشديد، ولذا قيل للفقر عسر. (أحمد بن محمد بن علي الفيومي، 2009، ص142)

2. **تعريف القراءة:**

يعتمد التلميذ اعتمادا مطلقا على القراءة في جميع المواد الدراسية فهي تعتبر مدخل التعلم لذا يركز المعلم دائما عليها في السنوات الأولى من الدراسة و يسعى جاهدا لتلقينها لتلاميذه و هي لا تعدوا أن تكون محاولة لفهم اللغة التي أنتجها الغير، إذ يعمل التلميذ أثناءها على تحليل الكلمات و الرموز الموجودة أمامه ليحصل منها على فكرة أو معنى. (محمد ع، 1998، ص61)

و لقد شكلت القراءة موضوع بحث و اهتمام العديد من الباحثين نذكر منهم:

- تعريف بوند: "القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ، وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التي بحوزته فعملية القراءة تتضمن كل من الوصول إلى

المعاني التي يقصدها الكاتب، وإسهام القارئ نفسه ا".في تفسير هذه المعاني وتقديمها وانعكاسا. (روبير ترانس، ص45)

- أما أجورياجيرا (Ajuriaguerra) فيعرف القراءة على أنها "عملية لا تتمثل فقط في إدراك الحروف أو فهم معنى الكلمة، بل هي كل من عمليتي التحليل و التركيب التي تعطي معنى لشكل جديد من التعبير اللساني، و هذا لا يتحقق إلا إذا كانت عمليتا التحليل و التركيب ممكنتين. (Muchelli R.BourcierA.1985, p48)

- وفي تعريف المعجم المتخصص في مصطلحات الطب النفسي: " أن القراءة تدل على الإصلاح والتفسير للمواد والنصوص المقروءة " (الشربيني،2007، ص153) بحيث يعني هذا التفسير في فهم المادة والهدف من القراءة وعلى تعتقد العمليات التي تتم خلالها: "القراءة نشاط فكري يقوم به الإنسان لا كتاب معرفة أو تحقيق غاية وهي عبارة عن عمليات معقدة تتضمن العديد من المهارات المترابطة.

- وفي التعريف الأخير: "القراءة هي التعرف على إشارات مكتوبة للغة تم تكوين أصوات، إما ذهنيا ا بالإضافة إلى إعطاءها معنىأو بصوت مرتفع، والتي تمثلها هذه الإشارات وتركيبا" (Larousse,1984, p61)

3. أهمية القراءة:

- القراءة تصل الإنسان بالمصادر التي سيأخذ منها علمه وثقافته و تزيد من قدرته على التفكير والنقد فتوعي فكره وعواطفه وكثرة خبراته، وتعينه على التعامل مع ممتلكات الحياة المختلفة بما تمده من أفكار وحقائق وآراء كما تساعده في تنمية شخصيته وميوله، واتجاهاته، وتعمل على تأسيس مفاهيمه المختلفة، فعن طريق القراءة يستطيع أن يفسر، ويقارن، وينقد، ويحلل، ويستنتج ليصل إلى ما يقتنع به ليصير فيما بعد جزءا من حياته وكيانه،وعن طريق القراءة يستطيع الفرد أن يمتلك المهارة التي

أصبحت ضرورة من ضروريات الحياة، إذ بدونها لا يملك مواكبة التطور العلمي والتقني ولا يستطيع الفرد التكيف مع المتغيرات الجديدة، وبذلك فان القراءة من أهم المهارات التي تساعد الفرد على أن يحيا حياة كريمة متطورة ،أن القراءة تعتبر ضرورة من ضروريات تفاعل الإنسان مع البيئة المحيطة به، لتكوين العالم الخاص به والتي تمكنه من الانفتاح على مجتمعه بكل أفاقه.

- وفي ميدان التعليم، تعمل القراءة في التربية المعاصرة على توثيق الصلة بين التلميذ والكتاب، وتجعله يقبل عليه برغبة، وتهيئ الفرص المناسبة له، كي يكتب الخبرات المتنوعة، تكسبه ثروة في الكلمات، والجمل والعبارات والأساليب والأفكار، والتربية على الاستفادة من هذه الثروة عندما يقران وتوظيفها حيث يعبر عن أفكاره وآراءه ومشاعره. (بطرس، 2009، ص283)

4. أنواع القراءة:

أ. **من حيث طبيعة الأداء:** تنقسم إلى الجهرية والصامتة :

- القراءة الجهرية: هي التقاط الرموز المكتوبة بواسطة العين وترجمة العقل لها، ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما وظائف منها: (لافي، 2006،ص16) تشخيص الصعوبات التي يواجها المتعلم في التعرف على الكلمات الخاطئة في المراحل الأولى، كما أن القراءة الجهرية تؤدي إلى وظيفة نفسية للمتعلم، حيث تزيد من ثقته بنفسه، وتساعد على تخطي حاجز الخوف والقلق.
- القراءة الصامتة: وتستخدم لأغراض كثيرة و إذا كانت مهارات القراءة الجهرية في المقام الأول هي مهارات تتعلق بالصوت، فان مهارات القراءة الصامتة تتعلق في المقام بمهارات لها علاقة بالفهم والسرعة، لان من أهم أهداف القراءة الصامتة أن يستوعب القاري النص الذي أمامه وبالسرعة الكافية وبناء على ذلك فالمهارات التي تحدث في القراءة الصامتة كثيرة من بينها إدراك العلاقات وتوكيد واسترجاع المعاني. (سليمان، 2006، ص39).

ب. القراءة من حيث الغرض: وهي القراءة التي يقصد منها القارئ البحث عن شيء بشكل عاجل وهي قراءة هامة للباحثين والمتعجلين كقراءة فهارس وقوائم....إلخ.

- القراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع: ويمتاز بهذا النوع من القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق وبالسرعة مع الفهم في أماكن أخرى، كقراءة تقرير أو كتاب جديد.
- القراءة التحصيلية : ويقصد بها الفهم والإلمام ويشترط في هذه القراءة التريث والتأني لفهم ما يقرأ إجمالا وتفصيلا ويستعملها المعلم والطلاب.
- قراءة لجمع المعلومات: وفيها يرجع القارئ إلي عدة مصادر يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة، ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة التصفح السريع على التلخيص.
- قراءة للمتعة في أوقات الفراغ: وهي قراءة خالية من التعمق والتفكير وقد تكون متقطعة تتخللها فترات، كقراءة الأدب والطرائف والصحف والمجلات.
- القراءة النقدية التحليلية: وهي القراءة المتأنية التي يتولد عنها لدى المرء من ممارستها نظرة نقدية نافذة يستطيع من خلالها الحكم على الأشياء من خلال الموازنة والربط و الاستنتاج. (الحسن، 2005، ص20-21)

5. تعريف عسر القراءة:

عرف عسر القراءة في الفترات الأولى من انتشاره على أنه مرض كما وصفه آنذاك العالم ميكائللي (Mucchielli) فقال عنه بأنه مرض العصر و يقصد به الأطفال اللذين يعانون من اضطرابات خاصة في القراءة. (كولينجفورد، 2003، ص116)

وأصل كلمة ديسليكسيا: هي كلمة يونانية تتكون من مقطعين "DYS" ، ويعني صعوبة أو اضطراب، والمقطع الثاني "Lexia" والذي يعني كلمة أو لغة. (حمزة، 2011، ص53)

إن تعاريف هذا الاضطراب عديدة بحسب تعدد التخصصات التي حاولت دراسته و فسوف ندرج البعض منها فيما يلي :

- حسب المنظمة العالمية للأمراض العصبية : إن عسر القراءة هو اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة بالرغم من ذكاء عادي ومحيط اجتماعي وثقافي عادي.

(Dumont ,1998 ,p47)

- تعريف لجنة أعضاء الجمعية الأمريكية للديسلكسيا التي أصدرته اللجنة عام 1994: أنها خلل وظيفي عصبي دائما ما يتوارث في العائلة، يعرقل اكتساب و معالجة اللغة التعبيرية بما فيها المعالجة الفونولوجية في القراءة والكتابة والتهجئة وبعض الأحيان في الرياضيات، و الديسلكسيا ليست نتاج قلة تحفز أو خلل في الحواس أو تدريس غير جيد، أو نقص الفرص البيئية،أو أية ظروف سلبية و لكنه قد يحدث مع وجود كل هذه الحالات. (ألسعيدي، 2009، ص31).

- تعريف بورال ميزوني: هي صعوبة التعيين والتعرف والفهم و إعادة الإنتاج لرموز المكتوبة وهي نتاج اضطراب عميق في تعلم القراءة عند الطفل ما بين (5-8 سنوات) وعرضها واضطراب في الإملاء وفهم النص والمكتسبات المدرسية فيما بعد.

(Borel Missonny, 1973, p15)

- تعريف روتر (Rutter, 1978) : إن عسر القراءة هو فشل أو صعوبة في القراءة على رغم من توفر التعليم الحديث، المنزل الملائم من ناحية الثقافة و وجود دافعية ملائمة و حواس سليمة، ذكاء متوسط، مع الخلو من العيوب العصبية.

(Liliane S, 2003, p132)

6. أنواع عسر القراءة:

يصنف الباحثون عسر القراءة إلى نوعين رئيسيين: عسر القراءة المكتسب (acquise) وهو اضطراب في القراءة نتيجة إصابة دماغية وعسر القراءة النمائية (développementale) الذي يعتبر اضطرابا لغويا يظهر نتيجة صعوبات في تطور نظام تحليل اللغة المكتوبة.

(Pascale colé, 2013, p173) وهذا الأخير هو الذي سوف نهتم به و بأنواعه و هي :

- **عسر القراءة الفونو لوجي: (La dyslexie phonologique)** وهو الأكثر شيوعا (60%)، وهويضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية التي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف و يعاني هؤلاء من عجز في قراءة الكلمات و تهجئتها خاصة إذا كانت طويلة (أخطاء نحوية)، وكذلك أيضا صعوبات تظهر في الكتابة خاصة الكلمات الطويلة ونادرة الاستعمال، والكلمات بدون معنى. (فتحي، 1982، ص15)

و هذا النوع يشمل بصفة عامة إصابة أو اضطراب الوعي الفونولوجي و الذاكرة العاملة و بالضبط الحلقة الفونولوجية بحيث نجدهم لا يستعطون إعادة سلسلة من الأرقام أو سلسلة من الكلمات (Paulin R, 2014, p 6-7) .

- **عسر القراءة التطوري السطحي: (La dyslexie de surface)** تشير إلى قصور لدى الفرد في قراءة الكلمة ككل وذلك لأنه يوجد اضطرابات لدى أفراد هذا النوع من الديسلكسيا تتعلق بطبيعة الظهور البصري للكلمات وكذلك قواعد نطقها. (سليمان، 2006، ص235)

ويتميز أصحاب هذا النوع من عسر القراءة باضطرابات في عملية الفهم الدلالي المباشر للكلمات المكتوبة، حيث نجدهم قادرين على قراءة الحروف منفصلة، لكنهم يواجهون صعوبة كبيرة عندما تعرض عليهم كلمات ويطلب منهم التوصل إلى معناها مباشرة، فنلاحظ أنهم يميلون إلى إعادة رسم الأصوات التي تتكون منها الكلمة، ، فالمشكل يكمن في العجز عن المعالجة الشاملة للكلمة. (راضية بن عربية، نصيرة شوال، 2016، ص117).

- **عسر القراءة المختلط: (La Dyslexie mixte)** يضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (الدسليكسيا الفونولوجية) والصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (الديسلكسيا السطحية)، حيث يجد الطفل عسير القراءة صعوبة في قراءة الكلمات الجديدة والكلمات التي ليس لها معنى والكلمات الغير المنتظمة، لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككل، كما أن وهؤلاء الأطفال تكون لديهم صعوبات كبيرة في القراءة لأن عنصرا التجميع (Rassemblage) والإرسال (Adressage) مصابان وعادة ما يدخل هذا النوع في جدول العمى القرائي الناتج عن إصابة دماغية. (Gillet P ,Martorymd, Valdois ,pp 147-148)

- **عسر القراءة العميق: (La dyslexie profonde)**

يتميز هذا النوع من الاضطراب عجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة، وعدم القدرة على قراءة الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات، لكنه يقرأ بطريقة جيدة للكلمات الملموسة والكلمات المجردة، كما يجد الطفل الذي يعاني من عسر القراءة العميق صعوبات على مستوى التنمية بالإضافة إلى ارتكاب أخطاء دلالية، فهذا النوع يؤدي إلى ظهور اضطرابات مصاحبة كالاضطرابات اللغوية واضطراب التعرف على الكلمات انطلاقا من الصور حيث تعيق هذه الصعوبات المصاحبة للطفل السير الحسن للتربية (كريمة بوفلاح، 2007، ص42)

7. أعراض عسر القراءة:

الديسلكسيا ليست مجرد حالة خلل أو اضطراب في القراءة، بل هي أكثر من ذلك بكثير، حيث تتشعب أعراضها، وتختلف من فرد إلى آخر، ويظهر بعضها في حالة معينة،بينما تظهر أعراض أخرى عند فرد آخر، حيث تتمثل أهم الأعراض الإكلينيكية لعسر القراءة فيما يلي:

- صعوبة عامة في القراءة والتهجئة والكتابة
- صعوبة في نطق الحروف والكلمات رغم سلامة النطق أثناء الحديث
- صعوبة التمييز بين الكلمات .
- صعوبة التعرف على مختلف الأصوات التي تكون الكلمة.
- الميل إلى قلب الحروف.
- صعوبة التعرف على تسلسل و تعاقب الأصوات التي تكون الألفاظ و الجمل.
- أخطاء في النحو.
- الميل إلى الكلام ببطء غالبا ما يبحث عسير القراءة على الكلمات
- صعوبة التعبير عن أفكاره
- عدم التآزر الحسي الحركي المكاني والتوجه المكاني.
- الميل إلى الخلط في الاتجاهات (اليمين ، اليسار)
- الميل إلى خلط الأبعاد الخاصة بالمكان (فوق ، تحت) ومفاهيم الزمان (أمس ، غدا) (Karen, 2002, p27)
- خلط بصري بين الحروف خاصة المتشابهة فيحدث تعويض بعضها ببعض.
- حذف الحروف و الميل إلى التبسيط.
- عدم انتظام تتبع السطر موضوع القراءة.
- التكرار و الرجوع إلى الوراء أثناء القراءة.
- تردد أو سرعة القراءة.
- صعوبة في التناسق بين الأصوات المسموعة للكلام المنطوق و الألفاظ التي تمثلها ذهنيا.
- مشكلة الإيقاع أي عدم القدرة على إعادة مقاطع إيقاعية.
- بالإضافة إلى عدم الفهم الجيد للرموز (ا.د.مريامة عياد، 2017، ص96)
- افتقار الرغبة في القراءة و الشعور بالإرهاق عند ممارستها

- وصول المعلومات إلى المخ كمداخلات (مثيرات ملائمة) ولكن يوجد اضطراب في الأداء الوظيفي في العمليات المرتبطة بالمخرجات (الاستجابات) أي المثيرات الحسية (البصرية، والسمعية، واللمسية)
- ظهور اضطراب في النطق بدرجات متفاوتة الحدة مثل الحبسة واللجلجة وبدال الحروف
- ظهور اضطرابات انفعالية عند الطفل بسبب شعوره بالإحباط الناتج عن عجزه عن نطق الكلمات وقراءتها. (بطرس، 2009، ص294)

8. أسباب عسر القراءة:

لا يوجد أي إجماع في أوساط العلماء و الباحثين حول أسباب ظاهرة عسر القراءة، لكن الدراسات التي أجريت في هذا المجال تشير إلى ارتباط عسر القراءة بعوامل تنتمي إلى مجالات متعددة نوجز أهمها فيما يلي:

أ. عوامل فيزيولوجية :

قد أثبتت الدراسات الحديثة التي أجريت على أطفال عسر القراءة، أن المنطقة السمعية في مخ هؤلاء تختلف عن نظيرتها عند الأطفال الآخرين، كما أن منطقة اللغة بالمخ لدى الأشخاص المصابين بعسر القراءة في النصف الأيسر من المخ، أصغر و أقل في عدد خلاياها. ومن المتعارف عليه أن الأفراد العاديين يكون النصف الأيسر من المخ أكبر قليلا من النصف الأيمن فيعمل كل نصف بطريقة عكسية، فيتحكم النصف الأيمن في الجانب الأيسر والعكس، ومن المعروف أن أحد النصفين يسود و يسيطر على الآخر فيما يعرف بالسيادة المخية، أما ذوي عسر القراءة فنصف المخ لديهم متساوي، فالبعض يرجع تساوي النصفين إلى هرمون التستوستيرون، الذي يسبب عدم نمو النصف الأيسر إلى الحد الطبيعي خلال فترة الحمل. (فتحي مصطفى الزيات، 2002، ص451)

وهناك اتجاه يرجع صعوبات القراءة إلى مجموعة من الأسباب التي تتمثل في عيوب في الفصل الصدغي ووجود تلف في منطقة فرنكي، وكذا عيوب وشذوذ عن العادي في بعض تلافيف المخ الزيادة النسبية في كهرباء المخ في المنطقة القشرية المخية الأمامية.

(السيد الحميد سليمان، 2003، ص76)

ب. عوامل وراثية :

يكاد يكون هناك نوع من الاتفاق لدى العديد من الباحثين على أن عسر القراءة مشكلة وراثية المنشأ فقد أكد Smith Bubs تأثر كل من كروموزوم (6) وكروموزوم (15) من الجينات الوراثية لدى الأطفال ذوي عسر القراءة، فقد أكدت العديد من نتائج البحوث أن نسبة 40% من الأقارب الذين لديهم تاريخ في العسر يعانون من عسر القراءة. (السيد عبد الحميد سليمان، 2002، ص145-146)

ج. عوامل نفسية واجتماعية واقتصادية:

على الرغم من أن عسر القراءة لا يمكن رده إلى عوامل وأسباب خارجية عن نطاق الطفل ذاته، إلا أن هناك مجموعة من العوامل المساعدة تجعل بذلك أو تزيد حدوثها، وهي المشاكل الأسرية والاضطرابات الانفعالية والحرمان الثقافي ونقص فرص التعلم والقصور الاقتصادية فحتى ولو تم التغلب على هذه المشكلات فإنه لن يحرز أي تقدم ملحوظ نظرا لأنها ليست عوامل مسببة بل عوامل مساعدة، إما إذا حدث تقدم سريع في القراءة بعد التغلب على العوامل السابقة فانه بذلك يخرج من فئة عسر القراءة إلى فئة التأخر الدراسي.

(السيد الحميد سليمان، 2003، ص164)

د. عوامل لغوية:

تؤثر الحصيلة اللغوية للطفل وقاموس المفاهيم لديه على طريقه فهمه واكتسابه وتفسيره للمادة القرائية، فقد يفهم بعض الأطفال ما ينطق، أو يسمع، لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار، مما يعكس لديهم انفصالا ملموسا بين الفكرة واللغة، فضلا عن سوء استخدام الكلمات والمفاهيم، وهو ما يعبر عنه بالاضطرابات اللغوية والتي تسهم إسهاما دالا وملموسا في صعوبات القراءة، وعلى نحو خاص صعوبات الفهم القرائي.

(بتصرف فندي، 2007، ص28)

9. تشخيص عسر القراءة:

يعتمد التشخيص على عدة نقاط:

1- أداة القراءة يقاس باختبارات تطبق فرديا.
2- إن الاضطراب في المعيار 1 يعيق إعاقة كبيرة الأداء المدرسي أو النشاطات في الحياة اليومية التي تتطلب مهارات القراءة.
3- إذا وجد العجز الحسي فإن صعوبات القراءة تتجاوز شدتها عند أولئك الأطفال.

فتشخيص عسر القراءة وبناءا على التعاريف المقدمة من الكثير من الأبحاث والباحثين والنظريات المفسرة لهذه الأخيرة وكذلك الأسباب المسببة لها، فيعتمد على معايير الاستبعاد les critères d'exclusion بمعنى استبعاد العوامل التي تعيق اكتساب القراءة من: انخفاض في القدرات العقلية –عجز الوظائف الحسية –العامل المدرسي والثقافي والاجتماعي –وكذلك على أساس تحديد التأخر في القراءة بسنتين على الأقل، والتأكد أن ذكاءه عادي، كذلك اقترح آخرون أن التشخيص أساسه وجود اضطرابات لغوية.
(J-D. Gulfetall, DSMIV, p51, 52)

وبصورة إكلينيكية يتم تقييم عسر القراءة بالاعتماد على عدة تخصصات تقام من طرف مجموعة من المهنيين ودائما يبقى الهدف استبعاد مجموعة من العوامل الخارجية وكذلك تحديد نوع عسر القراءة وتحديد درجتها.

أ. **التشخيص الطبي:** لا بد من هذا الإجراء حتى نبعد أي سبب عضوي في الدماغ وأي سبب في العين أو الأذن، وتشخيص الصحة العامة ككل. (Noel, 1976, p72)

ب. التشخيص الأرطفوني:

قبل تطبيق الاختبارات يجب القيام بأهم عملية في التشخيص الأرطفوني لعسر القراءة وهي مرحلة تطبيق الميزانية الأرطفونية، فهي عملية تقييم مختلف معالم اللغة المكتوبة بتحديد المعطيات النظرية حول القراءة واضطرابها وتتمثل في الجزء الخاص بتاريخ الحالة بحيث يتم استبعاد كل العوامل الخارجية وتاريخ الاضطراب مع الوالدين والطفل بصفة موضوعية ثم القيام بفحص اللغة الشفوية والمكتوبة بتفسيرها وتحديد سبب الاضطراب.

إن اختبارات تقييم القراءة عديدة ومتنوعة باللغات الأجنبية الفرنسية والإنجليزية وقليلة جدا باللغة العربية، حيث تهدف هذه الاختبارات إلى مقارنة قراءة الطفل المعسر مع الأطفال غير المعسرين من نفس المستوى الدراسي أو من نفس السن.

ومن بين الاختبارات نذكر التالية:

- **اختبار تشخيص عسر القراءة** بالغة العربية المصمم من طرف الأستاذة "حدة زدام"

ويهدف هذا الاختبار إلى:

قياس القدرة على القراءة باللغة العربية عند الطفل الجزائري الذي يتراوح سنه مابين 8_12 سنة، و كذلك تشخيص عسر القراءة و تحديد نوعه (فونولوجي، سطحي، عميق)، كذلك:

- تحديد مستوى التلميذ في القراءة
- التمييز بين التلاميذ و التعرف على الضعيف منهم و القوي في القراءة
- التنبؤ بمدى قدرة التلميذ على النجاح في المواد الدراسية التي تعتمد على القراءة

- **اختبار"l'alouette"** للباحث Le favrias 1966 وتم تعديله بعد ذلك من طرف الباحث Debray1980.

يهدف هذا الاختبار إلى:

- تشخيص صعوبات القراءة من خلال السرعة في القراءة وعدد الأخطاء.

- تحديد مستوى القراءة عند الأطفال المتمدرسين سواء كانوا جيدين في القراءة أو ضعافا.

كما يحتوي هذا الاختبار على ورقة تحتوي على نص مزين بالصور والرسومات لجلب انتباه الطفل يتكون من 265 كلمة، ورقة التنقيط ليسجل الإجابات، ساعة لحساب الزمن المستغرق أثناء عملية القراءة، ويطلب من التلميذ أن يقرأ النص الذي أمامه.

- **اختبار وحدة الحفظ العددية "Test d'empan de chiffres"**: هذا الاختبار يقيس قوة الذاكرة العاملة لدى الطفل المعسر قرائيا حيث وضع من طرف "Miller" سنة 1956 يعتمد على الأرقام من (9–1)، يقيس وحدة حفظ الأرقام، يحتوي على سلاسل من الأسهل إلى الأصعب حتى 9 أرقام.

بحيث يقدم سلاسل الأرقام للطفل من ثلاث أرقام الواحدة بعد الأخرى وتقدم بمعدل رقم في الثانية على التلاميذ رؤيتها، وعند الانتهاء منها يطلب من بنفس الترتيب، وإذا أخطأ التلميذ هناك محاولة ثانية.

- **اختبار الوعي الفونولوجي:** تم وضعه من طرف الباحثة "أزداو شفيقة" سنة 2012 في أطروحة الدكتورة التي جاءت بعنوان"علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة ".

مبدأ الاختبار:

مهام الوعي الفونولوجي عددها (7) سبعة، هي: الحكم على القوافي، إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة، اختيار كلمة نفي مع الكلمة المقصودة، اختيار نفس الكلمة تنتهي بنفس الصامتة، حذف المقاطع، الصوت الناقص، استبدال الفونيم الأول.

حيث كل واحدة من هذه المهام تحتوي على 3 بنود، ما عدا الخامسة التي تنقسم إلى 3 مهام جزئية، التي بدورها تحتوي على ثلاث بنود.

ج. **التشخيص النفسي:** تحتوي من جهة على تحديد درجة الذكاء ومن جهة أخر ى تبحث عن الاضطرابات العاطفية. (De fontaine, 1980, p70)

10. علاج عسر القراءة:

إن علاج عسر القراءة يتطلب التشخيص الدقيق للصعوبة و تحديد المشكلة المستهدفة، أو الاضطراب المستهدف، و يستلزم ذلك وضع خطة علاجية منظمة ومحددة بصورة جيدة، و يجب أن تكون مناسبة للمشكلة المراد معالجتها، وهذه الخطة يجب أن يسير عليها أولياء التلميذ في المنزل و المعلم في المدرسة.

اقتراح التدخل :

- **الوقاية :** من خلال تقديم نصائح تربوية و إرشاد والدي.
- **العلاج الأرطفوني** : الذي يكون فردي أو جماعي
- **تدخل بيداغوجي** : عن طريق اقتراح حصص بالاستدراك و التعويض.

لعل التكفل يتقاسمه كل من (المنزل و المدرسة...)، وهذا لإلزامية التوفيق بين كل الأطراف للوصول إلى حل مناسب للغاية، لذا كان من الضروري إيجاد و اقتراح طرق من طرف الباحثين تساعد التلاميذ على تجاوز مشاكل القراءة. (السعيدي، 2009، ص50)

ومن بين هذه الطرق نذكر:

1- طريقة الحواس المتعددة: (VAKT)

طريقة الحواس المتعددة المسماة (VAKT) حيث أن الحرف (v) لحاسة الرؤية Visual، والحرف (A) لحاسة السمع Auditory، والحرف (K) الإحساس بالحركة Kinesthetic والحرف (T) حاسة اللمس Tactile.

هذه الطريقة تعتمد على الحواس الأربع في تعلم القراءة، فالتلميذ في هذه الطريقة يعزز من قدرته على القراءة و يحسنها حيث ينطق التلميذ بالكلمة مع استخدام حاسة السمع، ومشاهدته

للكلمة عن طريق الرؤية (حاسة البصر)، ويتتبع الكلمة بالحاسة الحركية مع الاستعانة بحاسة اللمس في ذلك. (أحمد السعيدي، 2009، ص51)

2- طريقة فرنالد: (Fernold Method)

في هذه الطريقة يعطي المعلم الحرية للتلميذ، حيث يقوم باختيار قصص يرغب في كتابتها، مع تقديم القدر اللازم من المساعدة من قبل المعلم، ثم يقوم التلميذ بتهجئتها و قراءتها، ثم يختار كلمات معينة يريد التلميذ تعلمها، فيبدأ بتكرارها من حيث الكتابة و القراءة عدة مرات حتى يتعلمها وحتى يتمكن من حفظها في الذاكرة لكتابة ومعنى، وهكذا بنفس الطريقة حتى يتمكن من تعلم عدة كلمات. (دانيال هالاهان، 2008، ص556)

3- طريقة أورتون – جلنجهام: (Orton-Gillingham)

تركز هذه الطريقة على تعلم التلميذ نطق أصوات الحروف و مزجها أو دمجها، حيث يتعلم هذا الأخير المزاوجة بين الحروف ونطق أصواتها المقابلة لها ثم دمجها لتشكيل كلمات أو جمل قصيرة، ربط الرمز البصري مع اسم الحرف. (أحمد الدردير، 2004، ص120)

4- طريقة بورال ميزوني: (Borel Misonny)

وهي على رأس الطرق العلاجية في فرنسا تستعمل مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 8-7سنوات، تعتمد على تنظيم الأصوات والحروف وخلق ارتباط بين الحروف المكتوبة والصوت.

أهم التدريبات على الوعي الفونولوجي و الذاكرة:

- العمل على تقطيع أو تجزئة الجمل إلى كلمات.
- العمل على تجزئة الكلمات إلى حروف أي أصوات
- القيام بتمارين الخاصة أو المتعلقة بالقافية.

- اللعب بالمقاطع بالإضافة أو الحذف.
- استدعاء أو استحضار كلمات.
- العمل على الوعي بالصوت اللغوي . (Castoing S, 2008, p15-16)

11. دراسات سابقة حول عسر القراءة:

دراسة د.آيت مجبر بديعة، أ. ذياب منى (2018): تحت عنوان مساهمة البرنامج المستوحى من طريقة أورتون- جلينجهام VACT في التخفيف من عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، واعتمدا على المنهج شبه التجريبي، حيث شملت عينة الدراسة مجموعة من تلاميذ السنة الرابعة (ستة تلاميذ) تم اختيارهم بطريقة قصدية واستخدما مجموعة من الأدوات وهي كالتالي: اختبار الذكاء المصور، اختبار القراءة "نص العطلة"، استبيان التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، قراءة جهرية لنص انتقام النحلة عسولة (من الكتاب المدرسي) وقمنا بمعالجة النتائج بالاعتماد على حزمة التحليل الإحصائي SPSS. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وذلك بعد تطبيق البرنامج المستوحى من طريقة أورتون-جلينجهام، وهذا ما أكد أن البرنامج VACT يساهم في التخفيف من عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

دراسة لموري نبيل وفتوحة بختة (2019): في موضوع صعوبة الإدراك البصري وعلاقته بالفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية، حيث أجري البحث على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، بلغ عددهم 32 حالة، ولجمع المعطيات تم الاستعانة بـ: اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء عند الأطفال، اختبار عسر القراءة "les vacances"، اختبار الإدراك البصري للسمادوني و اختبار الفهم القرائي في اللغة الفرنسية المصمم من قبل الباحثان. كما أنهم اعتمدوا على المنهج الوصفي في عملهم، حيث توصلت نتائج هذه

الدراسة إلى أن نتائج الفرضيات التي قاموا باقتراحها تحققت و أثبتت و أنه توجد علاقة بين صعوبة الإدراك البصري و الفهم القرائي لدى عسيري القراءة في اللغة الفرنسية.

دراسة شلابي عبد الحفيظ (2016-2017): تحت عنوان تصميم اختبار لتشخيص عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية، هدف هذه الدراسة هو تصميم اختبار للكشف عن عسر القراءة في الوسط المدرسي و تطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية (السنة الثالثة والرابعة)، لعينة تتكون من 200 تلميذ عادي، اتبع الطالب في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، و استخدم مقياس آخر لتشخيص عسر القراءة ل د.صلاح عميرة علي للتأكد من الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي، و اعتمدت على اختبار (T) للفروق بين الأطفال العاديين والمعسورين. و توصلت النتائج إلى أن دلالات صدق و ثبات هذا الاختبار تتفق مع الاختبار الجيد الذي يساهم في الكشف عن عسر القراءة.

دراسة Daphné Unal (2013): تمثل عنوان الدراسة في عسر القراءة و الفشل المدرسي: علاقة غير تلقائية، الغرض من هذه الأطروحة المهنية هو إثبات أن هذه العلاقة ليست تلقائية من خلال الاعتماد على المشكلة التالية: كيف يمكن للمدرس، في إطار المدرسة، منع الصعوبة أو حتى الفشل في المدرسة عند الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة من خلال تنسيق عمله مع الشركاء الآخرين للطفل المصاب بعسر القراءة؟ تم تحليل البيانات التي تم جمعها أثناء المقابلات مع طالب يعاني من عسر القراءة ووالدته ومعالج النطق ومعلمه كجزء من دراسة الحالة التي تجعل من الممكن النظر في الإجابات المحتملة للمشكلة. تم التحقق من صحة الفرضية.

دراسة فطيمة الزهراء شنيخر (2017-2018): تمحورت الدراسة حول الذاكرة العاملة عند الطفل عسير القراءة، وذلك بطرح التساؤل التالي: هل يعاني الطفل عسير القراءة من انخفاض في الذاكرة العاملة؟ وللقيام بهذه الدراسة والإجابة على هذا التساؤل المطروح استخدمت الباحثة المنهج الوصفي على عينة متكونة من ستة (6) حالات من تلاميذ المرحلة الابتدائية تبلغ أعمارهم من 8 إلى 9 سنوات، مع الاستعانة بمجموعة من الأدوات

والاختبارات والمتمثلة في اختبار القراءة "العطلة"، اختبار الذاكرة العاملة، وقد فسرت النتائج على أن الأطفال لديهم انخفاض في الذاكرة العاملة مما جعلهم يعانون من عسر في القراءة، وبالتالي تم التحقق من الفرضية.

دراسة محالي ججيغة (2018): جاءت هذه الدراسة للكشف عن علاقة عسر القراءة بالتحصيل الدراسي و كذلك معرفة الفروق في عسر القراءة لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس. وذلك من خلال دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو يعانون من عسر القراءة وذلك بعد التشخيص. من خلال إتباع المنهج الوصفي و اعتماد مقياس التقدير الشخصي لصعوبات التعلم (القراءة)، اختبار القراءة الجهرية والقراءة الصامتة من اجل الفهم. و توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي و كذلك وجود فروق دالة إحصائيا في عسر القراءة تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.

دراسة أ. مرباح احمد تقي الدين، أ. ونوغي حبيبة (2017): هدفت هذه الدراسة إلى تبيين العلاقة بين عسر القراءة و التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، تكونت عينة الدراسة النهائية من (60) معسرا قرائيا من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الأغواط، حيث (38) تلميذا من الذكور و (22) تلميذة من الإناث، وتم استعمال الأدوات التالية: مقياس التشخيص لصعوبة القراءة لـ"الزيات فتحي"، اختبار رسم الرجل للذكاء لـ"جودانيف هارس" وقائمة ملاحظة سلوك الطفل. وجاءت نتائج الدراسة بأنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين عسر القراءة و التوافق النفسي و أبعاده (الشخصي، الأسري، المدرسي) لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

دراسة د. بزيح هناء، د. زعزاعي خديجة (2019): تحت عنوان تقييم المعالجة الإملائية لمورفولوجية الكلمة المكتوبة في عسر القراءة السطحي لدى أطفال مستوى السنة الثالثة

والرابعة ابتدائي، أجريت هذه الدراسة الوصفية على 19 طفل عسير قرائيا من نوع سطحي، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير درجة شفافية النظام الإملائي في اللغة العربية على التعرف على الكلمة المكتوبة أثناء المعالجة الإملائية لدى الأطفال الذين يعانون من عسر قراءة السطحي، من خلال مقارنة نتائج الأداء الخاصة باختبار القرار المعجمي الذي صممه الباحثتان لغرض هذه الدراسة. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عن طريق الاختبار (ت) لدلالة الفروق في المجموعة الواحدة، أن درجة الشفافية لا تؤثر على التعرف على الكلمة المكتوبة أثناء المعالجة الإملائية في عسر القراءة بل يرجع التعرف إلى ضرورة اكتساب المعارف الإملائية الخاصة باللغة العربية.

دراسة عبد الرزاق سيب (2020): تناولت الدراسة موضوع أثر الإعاقة السمعية في ظهور عسر القراءة عند الطفل المتمدرس. وللتحقق من عسر القراءة لدى المصاب بالضعف السمعي اعتمد على المنهج العيادي ودراسة الحالة بإجراء اختبار تشخيصي لصعوبات القراءة لفتحي مصطفى الزيات، فقام بدراسة أربع حالات تعاني من الضعف السمعي حيث لا يتجاوز هذا الضعف الفئة المحددة وهي 35-69 ديسيبل، وتراوحت أعمارهم بين 9-15سنة. وقد أسفرت النتائج على أن التلميذ الذي يعاني ضعفا سمعيا يعاني صعوبة قراءة واضحة وانخفاضا وتراجعا في القدرات القرائية.

دراسة جنان أمين (2020): في موضوع مؤشرات عسر القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وتمثل تساؤل البحث في: ما هي مؤشرات عسر القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟ وتكونت عينة البحث من 12 تلميذ معسر قارئيا، قسمت إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ضمت 6 تلاميذ ومجموعة ضابطة ضمت 6 تلاميذ أيضا، واستعمل في البحث اختبار تشخيصي لعسر القراءة وبرنامج علاجي من إعداد الباحث. وتمت المعالجة الإحصائية وفق المنهجية المتبعة، وقد استخدم في البحث التصميم التجريبي الحقيقي، وتم تحقق فروض البحث.

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 ابتدائية للأطفال في المرحلة، حيث يستطيع من خلالها اكتساب كل المعارف التي تفيده في حياته.

إلا أننا نجد بعض التلاميذ يتلقون صعوبات في تعلم واكتساب مهارات القراءة، مما يؤدي إلى بلوغها مرحلة الاضطراب أو ما يعرف بعسر القراءة الذي يعيق سير العملية التعليمية، لذا يجب على المشرفين مباشرة على عملية تعلم التلميذ للقراءة التشخيص المبكر من خلال التكفل بحالات عسر القراءة، ولقد تعرفنا في هذا الفصل على صعوبات التعلم وتصنيفاتها، تعريف العسر، تعريف القراءة، أنواعها وأهميتها، كذلك تطرقنا إلى تعريف عسر القراءة، أنواعه، أعراضه وأسبابه وفي الأخير تقنيات التشخيص والعلاج والدراسات السابقة الخاصة بعسر القراءة.

الفصل الثالث: الوعي الفونولوجي

تمهيد

1. تعريف الوعي الفونولوجي

2. نمو و تطور الوعي الفونولوجي

3. العوامل المتدخلة في تطور الوعي الفونولوجي

4. مستويات الوعي الفونولوجي

5. علاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة

6. دور المختص الأرطفوني في تنمية الوعي الفونولوجي

7. دراسات سابقة حول الوعي الفونولوجي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد الوعي الفونولوجي من مكونات اللغة، و يطلق عليه أحيانا الإدراك الفونولوجي، والذي يشكل مهارة أساسية وضرورية للتعرف على الكلمة و معرفة عناصرها الفونولوجية المكونة لها، وإن معرفة مستوى النظام الفونولوجي يزيد من تحديد الصعوبة التي يعانيها الشخص.

ويشكل الوعي الفونولوجي مؤشرا جيدا في اكتساب وتعلم القراءة، وإن تطوير الوعي الفونولوجي يؤدي إلى تحسين قدرة الطفل على القراءة، وخاصة في الصفوف الأولى، فإن إدراك الطفل أنه بإمكاننا أن نقوم بتجزئة الكلمات إلى فونيمات مستقلة، أو أن نستطيع أن نضم هذه الفونيمات معا كي نتمكن من تكوين الكلمات المختلفة، فإنه سوف يكون بمقدوره أن يربط بين الحرف والصوت الذي يدل عليه، وأن يستغل ذلك في قراءة الكلمات، وبذلك يصبح الوعي الفونولوجي مؤشرا مهما لتعلم الطفل القراءة أو ما يتعرض له من عسر في القراءة.

ولهذا تطرقنا في هذا الفصل إلى التعريف بالوعي الفونولوجي، نمو وتطور الوعي الفونولوجي، والعوامل المتدخلة في هذا التطور، كذلك مستويات الوعي الفونولوجي وعلاقة هذا الأخير بعسر القراءة، دور المختص الأرطفوني في تنمية الوعي الفونولوجي، وفي الأخير دراسات سابقة حول الوعي الفونولوجي.

1. تعريف الوعي الفونولوجي:

أعطيت أهمية كبيرة لهذا النوع من الوعي لتأثيره على مستوى نتائج القراءة، لذا نجد تعاريف عديدة منها:

- تعريف القاموس الأرطوفوني: الوعي الفونولوجي هو القدرة على تحليل بنية أجزاء الكلمة و الوعي بوجود عدد من الفونيمات المتتابعة في تشكيل السلسلة الكلامية. (Brin Fet al, 2004, p60)

- الوعي الفونولوجي هو قدرة الأفراد على تمييز مختلف مكونات الكلام، والوعي بالأجزاء في أبعاد مختلفة والتعامل بالوحدات الفونولوجية، فهو ليس فطري أو عفوي و إنما يظهر مع تعلم القراءة و ينمو في شكل تفاعلي معها.
(Issaufalay.m, 1999, p125)

- كما يعرف الوعي الفونولوجي بأنه القابلية في إدراك، إنتاج وتمثيل الوحدات التقطيعية غير الدلالية للغة الشفوية كالمقاطع، القافيات، والأصوات.
(Zorman m, 1999, p139)

- تعريف قومبر (Gombert. J): فيعرف الوعي الفونولوجي على أنه القدرة على التعرف على المكونات الفونولوجية للوحدات المكونة للكلام وإجراء مختلف العمليات عليها بصورة قصدية. (Gombert J,1990, p47)

- تعريف كارل وديكسون (Karl et Decson,1999): الوعي الفونولوجي هو قدرة الطفل على تجزئة الحديث عامة أو الكلمة على وجه الخصوص إلى تلك الأصوات المتضمنة فيها إلى جانب القدرة على التعامل مع تلك الأصوات. (عبد الله م،2007، ص135)

في الأخير يمكن القول أن الوعي الفونولوجي هو قدرة الأفراد على التمييز بين مختلف مكونات الكلام و الوعي بأجزائه في أبعاد مختلفة وحسن التعامل مع الوحدات الفونولوجية. (إبراهيم عبد الله ر، 2005، ص61)

2. نمو و تطور الوعي الفونولوجي:

تظهر سلوكيات عند الطفل في السنوات الأولى من العمر، من خصائصها أنّها غير شعورية وعفوية، وتعتبر مهمّة لظهور السلوك ما وراء الفونولوجي يسميها "Gombert" بالسلوكيات غير المقصودة الفونولوجية "Comportements EPI Phonologiques".

تكون بداية نمو الوعي الفونولوجي من خلال النشاطات والتمرينات اللغوية التي تجعل الطفل يلفت انتباهه نحو الحقيقة الصوتية للغة، هذا ما يجعله يميز بين القدرات الفونولوجية غير المقصودة و القدرات ما وراء الفونولوجية (Gombert. J.E, 1990, p313)

حسب النظريات الكلاسيكية يتضمن الوعي الفونولوجي:

- **نمو الوعي بالقافية:** من خلال استعمال (منطلق القافية) في التمرينات اللغوية العفوية، لوحظ عند أغلبية الأطفال ذو أربعة سنوات أنهم قادرين على التعرّف على القافية، وحسب مؤلفي نماذج التماثل (U.Goswami, P.E. Bryant) تلاحظ القافية في مراحل مبكرة جدا من تعلم القراءة، وهي نتيجة لدراسة تمت على أطفال المدارس التحضيرية، وأخرى أثبتت أن الأطفال غير القراء ذوي السن الخامسة وأربعة أشهر قادرين على استخراج جزء من التماثلات وعنه يتعلق الأمر بقافية الكلمات.

  وقد أكدوا (Mac LEAN) وآخرون وجودها عند 20% من الأطفال ذوي ثلاث سنوات الذين قاموا بدراستهم لديهم الوعي بالقافية الخاصة بالكلمات المعزولة.

لهذا يمكن القول أنّ نمو القافية يكون قبل الدخول المدرسي ولا يتطلّب تعلّم القراءة لنموها بل تكتسب عن طريق تمرينات لفظية، عفوية وتجارب لغوية مع المحيط الذي يحيط بهم. (لعريبي، 2014، ص168-169)

- **نمو الوعي بالمقطع:** المقطع هو وحدة فونولوجية أساسية للغة الشفوية وعنصر لتنظيم السلسلة الكلامية إذ يختلف عن الوحدات الفونولوجية الأخرى على أساس أنّه وحدة التقطيع للغة المنطوقة.

و يعرف كذلك المقطع حسب لمبرج (Lumberg) على أنه عبارة عن تأليف أصوات بسيط تتكون منه كلمة واحدة أو أكثر الكلمات المتفق على إيقاعها التنفسي الطبيعي، ومع نظام اللغة في صيغ مفرداتها.

إن إدراك الوعي المقطعي يتم التعرف عليه قبل السن المدرسي، و ترجع سهولة إدراكه لكونه يوافق فعل نطقي موحد مع سهولة عزله أو ما دام المقطع وحدة صوتية مستقرة على المستوى الإيقاعي ما يجعل الوعي بهذه الوحدة يتطور مبكرا حتى في اللغة العربية، فإن المقطع يعتبر بأنه أصغر وحدة تركيبية في الكلمة أو اصغر كتلة يمكن أن يقف عليها المتكلم ويتكون من عدد من الصوامت والصوائت مصحوبة بظواهر صوتية أخرى كالنبر والتنغيم. (ميهوبي، 2000، ص179)

- **نمو الوعي بالصوت:** المستوى الثالث يختلف عن المستويين السابقين، فهذا الأخير يشترط تعلما واضحا وينمو متصلا مع تعلم القراءة، وعكس الصوت غير المقطعي الذي لا يدرك منعزلا ولكن دائما مندمج في المقطع، ومن خلال دراسة مطولة لـ : (Goswani) يرى أنه يجب الانتظار حتى سن الخامسة لكي يكون اكتشاف الأصوات ممكنا.

وحسب "J. Rondal" و"B, Bredart" فإنّه عند السن الثالثة والخامسة والنصف يظهر عند الأطفال الحساسية بالطبقة الصوتية باللغة بما أنهّم يمكن أن يخطئوا إراديا في بعض الكلمات والتسلية بأخطاء نطق الآخرين، وهذا من خلال تغيير أو تشويه في كيفية نطق أصوات حروف الكلمات.

فالصوت هو الجوهر الذي يقوم به التقطيع وبه يوجد التأليف، ولكن تكون لحركات اللّسان لفظًا ولا كلاما موزونًا ولا منثورا إلاّ بظهور الصوّت (عيسى، 1980، ص27)

إنّ الوعي الفونولوجي بوحدات الكلام لا ينمو قبل سن السادسة الذي يكون أساسي.

3. العوامل المتدخلة في تطور الوعي الفونولوجي :

- مميزات اللغة الشفوية يمكن أن تؤثر على تطور الوعي الفونولوجي.
- الوعي الفونولوجي يتطور أكثر في اللغات التي لديها مقاطع ذات بنية بسيطة مثل الألمانية.
- زيادة المعجم اللغوي يؤدي إلى تطور الوعي الفونولوجي وتحسن الفترة في تحليل الأصوات.
- تعلم اللغة المكتوبة يطور في مهارات الوعي الفونولوجي، خاصة الوعي الفونيمي.
- الشفافية اللغوية تلعب دور مهم في تطور الوعي الفونولوجي فمثلا الأطفال الألمانيين يطورون وعيهم الفونولوجي بسهولة مقارنة بالأطفال الانجليزيين.

(Pereira D, 2012, p12-20)

4. مستويات الوعي الفونولوجي:

- **الوعي بالسلاسل الفونولوجية :**

(La Conscience des Suite Phonologiques)

عندما يحاول الطفل ترديد الكلمات التي يسمعها بطريقة صحيحة أو عندما يحتج على تقليدنا له، يظهر هذا الوعي لديه، وهو يتطلب التركيز على كيفية النطق وعلى الوحدات المدركة بصورة بارزة كالقافية والمقاطع، فهنا يستدعي من الأفراد الابتعاد عن إدراك المعنى للتركيز على شكل الكلام، ويرى كل من "Morais & Alégria & Eontent" أنّ مثل هذا الوعي لا يتطلّب من الطفل تصوّر الكلام على أنه سلسلة من العوامل المجردة ولكن " Lecoq " يعتقد عكس ذلك، فحسب رأيه تأخذ القدرات التحليلية في هذه الفترة من النمو مكانها، وهي مبنية على التماثلات الإدراكية، الحركية "Smith &

" Lenel Juxzug & Valley & Content وهي تشمل وحدات واسعة تختلف أبعادها باختلاف القرائن وموضع الوحدات في السلسلة والانتباه المؤقت للطفل (بومعراف، 2000، ص79)

- **الوعي الصوتي : (La Conscience Phonétique)**

يدرك الكلام على أنّه سلسلة من المقاطع الصوتية بمعنى الوحدات الدنيا التي تسمح بالتمييز الصوتي، حيث يبدأ الأطفال في التحكّم في مبدأ قابلية التقييم الجزئي للكلام لكن الظواهر المصاحبة للنطق تؤثر على أحكامهم.يشير "Chinney" إلى أنّ الأطفال قبل وفي بداية تمدرسهم يخضعون في قدراتهم التمييزية إلى الخصائص الصوتية النطقية للصوامت (الحسية والتسريبية)، وإلى الظروف اللفظية التي تتواجد فيها الصوامت وإلى نسبية ثبات الأجزاء، حيث يتم التعرّف على الصوامت بصورة أسهل من تلك التي يتم بها التعرّف على الصوائت، ومنه فإنّ تحليل الأجزاء لا يخضع في هذا المستوى إلى تأثير العوامل السطحية. (بومعراف، 2000، ص80)

- **الوعي الحرفي: (La Conscience Phonémique)**

لم يعد الاختلاف في طريقة النطق أو في كيفية الإدراك والفهم هو الشيء المهم، وإنّما الاختلافات المفردية (Les Différentiations Lexicales) هي التي تلعب دورا هاما في هذا المستوى، هو عكس التصورات الصوتية، فإن التصورات الخاصة بالحروف لا يمكن أن تنتج عن مجرد ملاحظة الانتاجات الصوتية المدركة أو من الصور العقلية الخاصة بالسلاسل الفونولوجية أو علامات النطق، حيث لا يمكن لنا الحصول عليها إلاّ عند تهميش التغيرات الصوتية.

إذن فإنّ الوعي الفونولوجي يستدعي تجربة خاصة تعمل على تسهيل هذا التجريد، ولا شك في أن القراءة تعتبر تجربة خاصة. (بومعراف، 2000، ص80)

5. علاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة:

حاليا يظهر أن هناك إجماع حول وجود رابطة تفاعل قوية وتعزيز متبادل ما بين هذين النشاطين ويتحدث موري "Morais" عن علاقة ذات اتجاهين :

فمن ناحية إن التمكن من الوعي الفونولوجي يسهل عملية تعلم القراءة ومن ناحية أخرى إن التقدم في القراءة سيعزز تطور النمو الفونولوجي لدى الطفل، هذا التصور تؤيده نتائج العديد من الدراسات الطويلة ونذكر في ذلك أعمال كل من:

(Perfti et al, 1987; Stamovich, Wagner, 1997; Berges et Lonigan, 1998)
في حين أن هذه الدراسات التي تؤكد العلاقة السببية والمتبادلة ما بين الوعي الفونولوجي ومهارة القراءة هي أيضا الدراسات التي تبحث في الخاصية التنبؤية لوحدات الوعي الفونولوجي في اكتساب هذه المهارة. (ازادو، 2012، ص51-53)

ومما نذكر نستنتج أن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والعسر القرائي تتحدد من خلال ثلاثة أبعاد هي:

- بعد سببي بحيث أن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى العسر القرائي.
- بعد تنبؤي حيث أن مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة مؤشر دال على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة.
- بعد علاجي بحيث أن دعم القدرات الفونولوجية للطفل والقيام بالنشاطات والتدريبات اللازمة يساهم إلى حد كبير في معالجة العسر القرائي من هنا تكمن أهمية التدخل المبكر للنمو الفونولوجي.

6. دور المختص الأرطفوني في تنمية الوعي الفونولوجي :

للمختص الأرطفوني دور فعال في تنمية وتطوير المهارات اللازمة لتعلم القراءة والكتابة في مرحلة قبل التمدرس.

فإن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التواصل الذين يتوجهون للأخصائي يحتاجون إلى خدمات في تقويم اللغة كما يحتاجون إلى تطوير استعداداتهم ما قبل المدرسية، ومن المتعارف عليه أن معظم الأطفال الذين يتعامل معهم المختص الأرطفوني هم عرضة لمواجهة مشاكل في التحصيل العلمي، وبالتالي فالمختص يشجع الأطفال للانتقال إلى المهمات الأكاديمية اللاحقة و النجاح فيها.

نظرا للدور المهم الذي يلعبه المختص الأرطفوني في تنمية الوعي الفونولوجي الضروري لمهارتي القراءة والكتابة اللتان تعتبران حجر الزاوية في النجاح في التحصيل العلمي والأكاديمي، فهذا الدور ينطلق من الوقاية مرورا بالكشف ومن ثم التقييم للوصول إلى العلاج الذي يكون في سياق اللعب وبأسلوب غير مباشر وغير ممل بالنسبة للطفل. (بلعجال لطيفة، قادة سكينة، 2019، ص43)

7. دراسات سابقة حول الوعي الفونولوجي:

دراسة عادل كشمير (2018-2019): تحت عنوان علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القدرة على الكتابة عند الطفل عسير الكتابة، وطبقت هذه الدراسة بالاعتماد على المنهج العيادي، وعلى عينة قصدية قوامها 4 تلاميذ وباستخدام اختبارين (اختبار الوعي الفونولوجي) و (اختبار اضطراب الكتابة). وقد توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة بين الوعي الفونولوجي باكتساب القدرة على الكتابة عند الطفل عسير الكتابة.

دراسة ايت شيخون كاتية، اوراري سامية (2015): في موضوع علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب سيرورات القراءة لدى تلاميذ في الطور الأول، هدف هذه الدراسة هو معرفة أثر الوعي الفونولوجي على اكتساب سيروارت القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الطور الأول، واكتشاف مختلف العوامل الداخلية و الخارجية التي تساهم بشكل فعال في هذه المهام. وطرحوا التساؤل التالي: هل توجد علاقة بين الوعي الفونولوجي و اكتساب سيرورات القراءة؟ بعد القيام بالمقابلة واختبارات مع المفحوصين توصلت نتائج هذه الدراسة

إلى أن نتائج الفرضيات التي قاموا باقتراحها تحققت وأثبتت من خلال الدارسات السابقة التي تناولت مثل هذا الموضوع.

دراسة Anne Popot (2011): تمحورت الدراسة حول نمو الوعي الفونولوجي وعلاقته باللغة المكتوبة، وذلك بطرح التساؤل التالي: هل هناك علاقة بين نمو الوعي الفونولوجي واللغة المكتوبة؟ و للقيام بهذه الدراسة و الإجابة على التساؤل المطروح قامت الباحثة بتمرير اختبارات على قسم من الصف الابتدائي، حيث ركزت هذه الاختبارات على المتغيرات الصوتية (épi phonologique et metaphonologique) وكذلك على مهام القراءة والإملاء لجعل الاختبارات موثوقة قدر الإمكان. تؤكد نتائج الاختبار وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي واكتساب القراءة.

دراسة أ. مسعودة منتصر، د. محمد الساسي الشايب، د. إسماعيل العيس (2014): تحت عنوان الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (4-5)، تهدف الدراسة إلى توضيح طبيعة العلاقة بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا المتمدرسين بالصف الرابع والخامس ابتدائي، حيث تمت الدراسة على عينة قوامها 30 فردا من الجنسين معسرين قرائيا تم اختيارهم بطريقة تتوافق مع المعايير الشخصية للعسر القرائي النمائي. تم تطبيق اختبار القدرة الفونولوجية للتلاميذ المعسرين قرائيا في إطار دراسة استكشافية. وقد أسفرت المعالجة الإحصائية للنتائج عن وجود علاقة ارتباطيه بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي. وخلصت الدراسة إلى أن عسر القراءة يرتبط ارتباطا وثيقا بمستوى الوعي الفونولوجي.

دراسة لعريبي نورية (2014-2015): تمثل عنوان الدراسة في الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهرين كلاسيكيا والأطفال العاديين

(دراسة مقارنة)، تهدف هذه الدراسة إلى معرفة إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين درجة الوعي الفونولوجي ومستوى القراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، الأطفال الصم المجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين، فبعد تطبيق مختلف الاختبارات واستخراج النتائج وتحليلها، تم التحقق من صدق الفرضيات المطروحة بدلالة إحصائية عالية وبدرجة ثقة قدرها 99%.

دراسة الباحث يعقوبي وفريقه (2003): التي هدفت إلى فحص أثر الوعي الفونولوجي في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية، على عينة في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة أن لدى الأطفال الرياض قدرة طبيعية واستعداد على اكتساب وتطوير مهارة الوعي الفونولوجي بشكل خاص.

دراسة بلعجال لطيفة و قادة سكينة (2018-2019): تناولت هذه الدراسة موضوع الوعي الفونولوجي لدى طفل متلازمة داون عند كلا الجنسين (الإناث و الذكور)، بهدف التوصل إلى معرفة مستوى الوعي الفونولوجي لدى هذه الفئة مقارنة بأقرانهم من الأطفال العاديين، تكونت الفئة المختارة من 4 حالات (2 ذكور و 2 إناث)، تتراوح أعمارهم ما بين 6 إلى 9 سنوات. اعتمد في الدراسة على منهج دراسة حالة المتبع في الأرطفونيا الذي أساسه المقابلة و الملاحظة، كذلك إلى اختبارين أساسيين: اختبار رسم الرجل لـ"جولداف" لقياس درجة الذكاء، واختبار "زورمان" للوعي الفونولوجي. وبتحليل النتائج المتوصل إليها تحققت الفرضية، أي جاءت لصالح الدراسة، بأن مستوى الوعي الفونولوجي عند الطفل المصاب بمتلازمة داون منخفض.

دراسة الغول ويزة (2017): في موضوع الوعي الفونولوجي لدى أطفال يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (TSL) وأثره في تعلم القراءة (دراسة حالة)، يمتلك الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية أو الدسفازيا حاسة سمع سليمة، ولكنهم يعانون من صعوبة في الإدراك السمعي للكلام، فمن خلال هذه الدراسة التي أجريت

على 6 حالات مصابة بـ (TSL) طبقنا عليهم مجموعة من الاختبارات تقيّم الوعي الفونولوجي لهؤلاء الأطفال، واتضح أنهم يجدون صعوبة في إدراك المكونات الأساسية للكلمة (المقطع، القافية والفونيم).

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل: تحديد مفهوم الوعي الفونولوجي، نمو وتطور الوعي الفونولوجي، والعوامل المتدخلة في هذا التطور، كذلك مستويات الوعي الفونولوجي وعلاقة هذا الأخير بعسر القراءة، دور المختص الأرطفوني في تنمية الوعي الفونولوجي، و في الأخير دراسات سابقة حول الوعي الفونولوجي.

فنستنتج من كل هذه التناولات النظرية لموضوع الوعي الفونولوجي، أنا له دور محرك رئيسي في فك الترميز (القراءة)، فهو ينبأ باكتساب القراءة، كما أن المتعلم لا يتمكن من فك الترميز إلا إذا تمكن من فهم المبدأ الحرفي وتمكن من المعالجة الفونولوجية والقراءة.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية

- المقاييس المعتمدة في الدراسة

2. الدراسة الأساسية

- منهج الدراسة

- عينة الدراسة

- الإطار المكاني

- الإطار الزماني

خلاصة الفصل

تمهيد :

يعتبر الجانب التطبيقي من أهم عناصر البحث العلمي، وكأي دراسة علمية لا يمكن الوصول إلى نتائج موضوعية إلا إذا اتبعنا إجراءات منهجية مضبوطة.

وحاولنا في هذا الفصل التطرق إلى عرض كل خطوات الدراسة الميدانية من خلال تقديم منهج الدراسة، عينة الدراسة مع تحديد الشروط والمعايير المتبعة في اختيار العينة، الإطار الزماني والمكاني للدراسة، كما سنحدد الأدوات التي تم استعمالها في هذه الدراسة.

I. الدراسة الاستطلاعية:

إن الباحثان اعتمدا في هذه الدراسة على مقاييس جاهزة، مكيفة على المجتمع الجزائري:

أ. اختبار تشخيص عسر القراءة :

- التعريف بالاختبار:

اختبار تشخيص عسر القراءة بالغة العربية المصمم من طرف الأستاذة حدة زدام بهدف قياس القدرة على القراءة باللغة العربية عند الطفل الجزائري الذي يتراوح سنه مابين 8_12 سنة، و كذلك تشخيص عسر القراءة و تحديد نوعه (فونولوجي، سطحي، عميق).

كما يهدف هذا الاختبار إلى:

- تحديد مستوى التلميذ في القراءة
- التمييز بين التلاميذ و التعرف على الضعيف منهم و القوي في القراءة
- التنبؤ بمدى قدرة التلميذ على النجاح في المواد الدراسية التي تعتمد على القراءة

حيث تم اختبار الخصائص السيكوميترية للاختبار من خلال حساب معاملات الصدق والثبات لكل بنود الاختبار المكونة له، بعد تصحيح نسخ الاختبار وتفريغها تم معالجتها إحصائيا عن طريق البرنامج الإحصائي المعتمد في معالجة البيانات في العلوم الاجتماعية SPSS.

البنود	الدرجة الكلية	البنود	الدرجة الكلية
البند 1	0.426	البند 7	0.668
البند 2	0.603	البند 8	0.675
البند 3	0.666	البند 9	0.788
البند 4	0.785	البند 10	0.499
البند 5	0.644	البند 11	0.802
البند 6	0.731	البند 12	0.793

جدول رقم (1): يمثل معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية بالنسبة لعينة الأطفال العاديين

بناءا على معاملات الارتباط المتحصل عليها احتفظت الباحثة على كل بنود الاختبار لان كل بنود الاختبار لها ارتباطات مقبولة بالدرجة الكلية تفوق (0.30) عند مستوى الدلالة (0.01).

البنود	الدرجة الكلية	البنود	الدرجة الكلية
البند 1	0.78	البند 7	0.81
البند 2	0.80	البند 8	0.79
البند 3	0.77	البند 9	0.83
البند 4	0.83	البند 10	0.75
البند 5	0.85	البند 11	0.94
البند 6	0.87	البند 12	0.96

الجدول رقم (2): يمثل معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية بالنسبة لعينة الأطفال المعسرين قرائيا

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين بنود الاختبار والدرجة الكلية كانت كلها ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بحيث تراوحت قيم معاملات الارتباط 0.77 و0.96. وهذا يشير إلى صدق البنود لقياس ما وضعت لقياسه.

- ثبات اختبار تشخيص عسر القراءة:

قامت الباحثة بالتأكد من ثبات الاختبار عن طريق حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته بالنسبة لعينة الأطفال العاديين (0.81). أما بالنسبة لعينة الأطفال المعسرين قرائيا فقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.80) وهي قيمة مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

- كيفية تطبيق اختبار تشخيص عسر القراءة:

يطبق الاختبار فرديا بحيث يجلس الفاحص على يمين الطفل، حتى يتسنى له تسجيل كل ملاحظاته أثناء الاختبار إن وجدت وكذا أخطاء القراءة وزمن القراءة مستعينا بجهاز

ميقات **un chronomètre** في يده اليسرى، يشغله بمجرد أن يشرع الطفل في القراءة ويوقفه بتوقف الطفل عن القراءة.

كتب الاختبار بخط سميك على ورق مقوى، حتى يرى الطفل بكل وضوح كل وحدة من الاختبار. حيث تقدم المقاطع بشكل متتالي ثم بعدها تقدم الكلمات البند تلو البند وفي الأخير النصوص تباعا.
هذا بالنسبة للطفل أما بالنسبة للفاحص فقد أعدت الباحثة كراسا للفحص والتنقيط، يسجل فيه الفاحص أولا معلومات عن الطفل خاصة باسمه ولقبه واسم مدرسته والسنة التي يدرس فيها وتاريخ ميلاده وتاريخ اليوم (يوم إجراء الاختبار)، كل ذلك ضمن دردشة يتعرف الفاحص من خلالها على الطفل ويجعله يطمئن لأجواء الاختبار.
يطبق الاختبار في قاعة هادئة تتوفر على كل الشروط الفيزيائية المناسبة، من إنارة جيدة وتدفئة، بعيدا عن ضوضاء الشارع أو الأقسام الأخرى حتى لا يتشتت تركيز الطفل ويستطيع الفاحص الاستماع إلى صوت الطفل وتتبع قراءته.

نظام تنقيط الاختبار:

تمنح نقطة (1) لكل إجابة صحيحة و (0) عن كل إجابة خاطئة وبالتالي يتحصل الطفل إن كانت قراءته صحيحة على النقاط التالية:

- بالنسبة لبند المقاطع: 40 نقطة
- بالنسبة لبند المقاطع بدون معنى: 20 نقطة
- بالنسبة لبند الكلمات المألوفة: 50 نقطة
- بالنسبة لبند الكلمات غير المألوفة: 60 نقطة
- بالنسبة لبند الكلمات المضبوطة: 19 نقطة
- بالنسبة لبند الكلمات غير المضبوطة: 20 نقطة
- بالنسبة لبند الكلمات الحقيقية: 19 نقطة
- بالنسبة لبند الكلمات غير الحقيقية: 19 نقطة
- بالنسبة لبند الكلمات البسيطة: 20 نقطة

- بالنسبة لبند الكلمات المعقدة: 20 نقطة
- بالنسبة للنص الخالي من المعنى الذي تبلغ عدد كلماته 192 كلمة وعليه يتحصل الطفل على 192 نقطة إن قرأ كامل النص بدون أخطاء.
- بالنسبة للنص بمعنى توجد 272 كلمة إن قرأها الطفل بشكل صحيح يتحصل الطفل على 272 نقطة كاملة.

بحساب كل هذه النقاط نجد أن مجموع الإجابات الصحيحة في قراءة المقاطع والكلمات والنصوص تصل إلى 751 نقطة.

ب. **اختبار الوعي الفونولوجي:**

- التعريف بالاختبار:

اختبار"الوعي الفونولوجي" تم وضعه من طرف الباحثة "أزداو شفيقة" سنة 2012 في أطروحة الدكتورة التي جاءت بعنوان "الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل" تحت إشراف "نواني حسين"، بحيث قامت بتطبيقه على عينيه من 30 طفلا في بداية السنة الأولى ابتدائي بمدرسة حليمة السعدية بالجزائر الوسطى .

والتي قامت بالتأكيد من صدق و ثبات المقياس من خلال الخطوات التالية:

- صدق اختبار الوعي الفونولوجي:

يعد الصدق من الشروط الضرورية التي ينبغي توفرها في الأداة التي تعتمدها أية دراسة وأداة البحث تكون صادقة إذا كان بمقدورها أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه (أبو لبد ة، 1982، ص242)

بعد إعداد مهام الوعي الفونولوجي وحتى تتحقق الباحثة من صدق الاختبار وصلاحية البنود الموضوعة، اعتمدت على أراء المحكمين، ويرجع الاكتفاء بهذه الطريقة لعدم إيجاد اختبار مكيف للغة العربية وملائم لمجتمع بحثنا.

فقد عرضت الباحثة المهام على عشرة أساتذة (10) بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة (2) وسعد دحلب بالبليدة، الذين يهتمون بعلم النفس اللغوي، علم النفس المعرفي والفونولوجيا و أربعة باحثين بمركز البحث العلمي والتقني من أجل تطور اللغة العربية بمخبر اضطرابات اللغة بجامعة بوزريعة.

تم الحصول على عشرة (10) إجابات من بين (14) من طرف الأساتذة الآتية أسماءهم :

- بالنسبة لأساتذة علم النفس :

درقيني مريم، مقيدش شرين، تعوينات علي، زلال نصيرة، ناصري وهيبة، قاسمي أمال، دحال سهام (من جامعة الجزائر 2) و حميدوش سليمة (من جامعة سعد دحلب بالبليدة).

- بالنسبة للباحثين بالمركز : فرات كمال و بومعراف آسيا.

و من خلال ملاحظات المحكمين، قامت الباحثة ببعض التعديلات الطفيفة، إذ لم تتكرر أي ملاحظة من قبل المحكمين الآخرين و هي كما يلي:

- تغيير في البند الأول للمهمة الأولى و التمثل في زوج الكلمات /sagara/ - /zahra/ (زهرة /شجرة) لاختلافها من حيث عدد المقاطع.

- تغيير في المهمة السادسة لكلمة (مل) /mal/ التي تمثل ما تبقى من كلمة (جمل) /gamal/

إذا حذف المقطع الأول كما تتطلبه تعليمة البند، و ذلك لأن هذه الكلمة مستعملة فقط في العربية العامية و تعد مختلفة عن كلمة /malla/ كما ينطق بها في العربية الفصحى.

- ثبات اختبار الوعي الفونولوجي:

يعني الثبات الإتساق في النتائج أي أن أداة البحث يمكن الاعتماد عليها إذا اتصفت بالثبات، أي أنها تعطي النتائج نفسها في حالة تطبيقها بصورة متتالية على أفراد العينة أنفسهم، وفي ظل الظروف نفسها. (أبو لبدة، 1982، ص261)

و لتقدير ثبات الاختبار نفسه، قامت بتطبيقه على عينة من ثلاثون (30) طفلا في بداية السنة الأولى ابتدائي بمدرسة "حليمة السعدية " بالجزائر الوسطى ثم إعادة الاختبار في المجال الزمني (15 يوما) ما بين التطبيق الأول (القبلي) و الثاني (البعدي).

مع العلم أنه قد تم تقديم الاختبار ما بين منتصف شهر سبتمبر مع الدخول المدرسي و بداية شهر أكتوبر.

الفترة	أزواج المهام	ن	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
اختبار قبلي X اختبار بعدي	م1	30	0,72	.01
	م2	30	0,21	.26
	م3	30	0,65	.01
	مه4	30	0,44	.01
	مه5ا	30	0,73	.01
	مه5ب	30	0,61	.01
	مه5ج	30	0,35	.05
	مه6	30	0,75	.01
	مه7	30	0,47	.01

الجدول رقم (3): يمثل الارتباط بين الاختبار القبلي و البعدي لمهام الوعي الفونولوجي بحيث :

(م^{1}) يمثل الحكم على القوافي، (م^{2}) إنتاج القوافي، (م^{3}) اختيار الكلمة التي تقفي مع الكلمة المقصودة، (م^{4}) اختيار الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة، (م^{5ا}) حذف المقطع الاول، (م^{5ب})

حذف المقطع الاخير، (م^{5ج}) حذف المقطع الأوسط، (م^{6}) الصوت الناقص، (م^{7}) استبدال الفونيم الأول.

أظهرت نتائج تطبيق اختبار بيرسون كما يظهر على الجدول أعلاه على وجود علاقات ارتباطية موجبة متوسطة إلى قوية في معظمها ما بين مهام الاختبار القبلي والاختبار البعدي

إذ بلغت قيمة أقوى معامل ارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي للمهمة السادسة "الصوت الناقص" (م6) (r=.75) و هي دالة عند (.01) ، مع العلم أن هذه المهمة هي التي وجد فيها الأطفال أكثر سهولة.

مهام الوعي الفونولوجي	الاختبار	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
م1	قبلي	30	20.3	1.06	.46	.64
	بعدي	30	1.93	1.06		
م2	قبلي	30	.13	.34	-1	.32
	بعدي	30	.23	.50		
م3	قبلي	30	1.53	.86	.21	.83
	بعدي	30	1.57	1.1		
م4	قبلي	30	1.27	.94	-1.06	.29
	بعدي	30	1.47	1		
م5	قبلي	30	2.43	2.09	00	1
	بعدي	30	2.43	1.83		
م6	قبلي	30	2.13	1.04	00	1
	بعدي	30	2.13	1.25		
م7	قبلي	30	.17	.46	-1	.32
	بعدي	30	.27	.58		

الجدول رقم (4): يمثل دلالة الفروق بين أزواج المتوسطات لدرجات الاختبار الفونولوجي القبلي والبعدي

هذا بعكس المهمة الثانية (إنتاج القوافي) التي شكلت أكثر صعوبة عند الأطفال، إذ تم تسجيل أضعف معامل ارتباط بين التطبيقين (r=.21) وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

و تدعيما لهذه النتائج، قامت بتطبيق اختبار (ت) للدلالة على الفروق بين أزواج متوسطات الدرجات المحصل على الاختبارين (القبلي و البعدي) للوعي الفونولوجي.

أظهرت النتائج بالفعل أن قيم (ت) المحسوبة ليست دالة بالنسبة لمجموع المهام، ما يؤكد ثبات الاختبار.

من ناحية أخرى، وأخذا بعين الاعتبار متوسطات الدرجات و الانحرافات المعيارية، تم أيضا ترتيب هذه المهام حسب درجة الصعوبة، و التي تتلخص كما يلي:

في الاختبار القبلي: (م^{2}) < (م^{5ج}) < (م^{7}) < (م^{5ا}) < (م^{5ب}) < (م^{4}) < (م^{3}) < (م^{1}) < (م^{6})

في الاختبار البعدي: (م^{5ج}) < (م^{2}) < (م^{7}) < (م^{5ا}) < (م^{5ب}) < (م^{4}) < (م^{3}) < (م^{1}) < (م^{6})

من خلال الترتيب التنازلي لقيم متوسطات أفراد العينة ما قبل التجربة، يتبين وجود نفس الصعوبات تقريبا بين الاختبار القبلي و الاختبار البعدي.

و نميز بذلك أن المهام التي شكلت صعوبة عند الأطفال تتمثل في "إنتاج القوافي" (م^{2})، حذف المقطع المتوسط (م^{5ج}) و "استبدال الفونيم الأول" (م^{7})، في حين أن المهام التي وجد فيها الأطفال أكثر سهولة هي "الصوت الناقص" (م^{6}) و "الحكم على القوافي" (م^{1}).

- مبدأ الاختبار:

مهام الوعي الفونولوجي عددها (7) سبعة، كل واحدة من هذه المهام تحتوي على 3 بنود، ما عدا الخامسة التي تنقسم إلى 3 مهام جزئية، التي بدورها تحتوي على ثلاث بنود.

1- **الحكم على القوافي:** يجب على الطفل أن يقرر إذا كانت أزواج الكلمات تقفي مثلا: "حجر/ بقر" [hğər]/[bəqər]

2- **إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة:** يجب على الطفل أن يبحث في قائمته المعجمية على كلمة تقفي مع الكلمة المقترحة.

مثال: (يد/خد، جد، مد،...) [yad] / [xad, ğad, mad]

3- **اختيار كلمة نفي مع الكلمة المقصودة:** يجب على الطفل أن يختار من بين ثلاثة كلمات مقترحة، الكلمة التي تقفي مع الكلمة المقصودة.

مثال: (شعر/مقص، بحر، ورق) [miqaṣ, baħr, waraq] / [Šaɛr]

4- **اختيار نفس الكلمة تنتهي بنفس الصامتة:** يجب على الطفل أن يختار من بين ثلاثة كلمات مقترحة، الكلمة التي تنتهي بنفس الحاضنة مع الكلمة المفصودة

مثال: (بصل/رأس، رجل، كلب) [baṣal]/[ra :s, riğl, kalb]

5- **حذف المقاطع:** تنقسم إلى ثلاثة مهام جزئية:

- في الأولى(5a)، يجب على الطفل أن يحذ ف المقطع الأول و يتلفظ بما تبقى من الكلمة مثلا: في الكلمة "بقرة" يجب على الطفل أن يحذف [ba] ثم يتلفظ بما تبقى
- في الثانية (5b)، يجب على الطفل أن يحذف المقطع الأخير [ra] ثم يتلفظ بما تبقى من الكلمة [baqa]
- في الثالثة (5c)، يحذف المقطع الأوسط [qa]، ثم يتلفظ بما تبقى من الكلمة[bara]

6- **الصوت الناقص:** نسمع للطفل كلمتين، بحيث الكلمة الثانية تتكون من الكلمة الأولى مع حذف المقطع الأول، يجب على الطفل أن يجد ما هو الصوت المحذوف

مثال: (ضباب/اباب) [daba:b] / [ba:b]

7- **استبدال الفونيم الأول:** يتعلق الأمر بحذف الصوت الأول للكلمة و استبداله بآخر بشكل يمكنه من تشكيل كلمة جديدة

مثال: (توت/حوت، قوت) [ħu:t, qu:t...]/[tu:t]

- كيفية إجراء الاختبار:

- تم تطبيق الاختبار بصفة فردية، في أوقات الدراسة بمكتب المدير أو المراقبين بالمدرسة، أو في قسم شاغر.
- يتمحور متوسط الحصص ما بين عشرون و ثلاثون دقيقة.
- قدمت التعليمات بلغة الأم حرصا على أن يفهمها كل أفراد العينة.
- الاختبار أساسا شفوي، وبما أن ذلك يتطلب اشتراك الذاكرة، لجأنا إلى تكرار البند مرة واحدة.
- تجنبنا استعمال الكلمات مثل (قافية، مقطع، فونيم) إذ هي ليست معروفة لدى أطفال التجربة.
- لكل طفل ورقة تنقيط التي تدون عليها إجابته، بشكل لا يلفت كثيرا انتباهه.
- من اجل تحليل دقيق، طلب من أطفال التجربة أن يحددوا بأي صوت تنتهي أزواج الكلمات التي تقفي بالنسبة للبند الأول.

- نظام تنقيط الاختبار:

بناءا على الإجابات الصحيحة، و لإخضاع النتائج للمعالجة الإحصائية، تم تنقيط كل واحدة من المهام على ثلاثة (3) نقاط كحد أقصى حسب عدد البنود، إذ تم منح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة، و هو نظام التنقيط المستعمل في الاختبار الأصلي ما عدا "حذف المقاطع" التي يصل مجموعها إلى (9) نقاط كحد أقصى بنظام ثلاث نقاط لكل واحدة من المهام الجزئية الثلاثة. و يكون المجموع الكلي (27) نقطة.

II. الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة :

المنهج هو ذلك التنظيم الفكري المتداخل في الدراسة العلمية وبمعنى أبسط هو الخطوات الفكرية التي يسلكها الباحث لحل مشكلة معينة، ومناهج البحث التي يستخدمها الباحثون

متعددة، إذ يعتمد اختيار المنهج على طبيعة مشكلة موضوع البحث. (عبد المجيد، 2000، ص136)

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة ونظرا لطبيعة البحث فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي من خلال الاعتماد على دراسة الحالة واختبار لتشخيص عسر القراءة، كذلك اختبار الوعي الفونولوجي.

فالمنهج الوصفي التحليلي هو طريق لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقتنعة عن المشكلة و تصنيفها و تحليلها. (محمد شفيق، 1985، ص80)

وكما تم الاعتماد على طريقة دراسة حالة لأنها تسمح بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات فحسب "بوتونيا Boutonia" فإن دراسة حالة هي الفحص العميق لحالة فردية، وذلك انطلاقا من ملاحظة وضعية معينة وربطها بتاريخ المفحوص مما يسمح بفهم سلوكه (حسين، 2003، ص73)

2- عينة الدراسة:

تعتبر عملية اختيار عينة الدراسة من أهم الخطوات المنهجية التي يقوم عليها البحث على ضرورة اختيار هذه العينة لتفي بأغراض البحث وأهدافه الأساسية، حيث يتم ذلك بصورة قصدية وفي هذه الطريقة يعتمد الباحث على خبرته في أن يختار العينة بطريقة مقصودة لعدم وجود منطقة محددة بها أفراد لهم خصائص ومميزات مجتمع أصلي (منسي، 2000، ص41)

تقديم الحالات:

قمنا باختيار العينة المناسبة لبحثنا التي تتكون من 3 حالات، (2) ذكور و (1) أنثى، و لقد تم اختيارهم وفقا للشروط التالية:

- أن يكون كل واحد منهم يعاني من عسر القراءة
- أن تكون أعمارهم تتراوح ما بين 08 إلى 10 سنوات

- أن يكون مستواهم التعليمي ما بين السنة الثانية إلى الرابعة، إذ يسمح تحديد غياب أو وجود تكرار السنة مع عدد الصعوبات التي يعاني منها الطفل على مستوى التحصيل الدراسي وبشكل خاص القراءة
- أن لا تكون لديهم أي اضطرابات عقلية أو حسية حركية
- أن يتميز بذكاء عادي
- غياب صعوبات مادية تعيق المتمدرس مثلا: تدني المستوى الاقتصادي، بعد المدرسة عن المنزل.

و الجدول رقم (5) يوضح مختلف مميزات العينة:

الحالات	السن	الجنس	المستوى الدراسي	إعادة السنة	إعاقة عقلية حسية أو حركية	لغة المنزل	المستوى الاقتصادي والاجتماعي
الحالة 1	08 سنوات	ذكر	السنة الثالثة	لم يعد السنة	لا	الدارجة	ممتاز
الحالة 2	09 سنوات	ذكر	السنة الثالثة	لم يعد السنة	لا	الدارجة	ممتاز
الحالة 3	09 سنوات	أنثى	السنة الثانية	أعادت السنة الثانية	لا	الدارجة والامازيغية	متوسط

الجدول رقم (5): يمثل خصائص عينة الدراسة

1- الإطار المكاني:

تم إجراء هذه الدراسة بمركز التكفل النفسي والارطفوني "دحان بوخلاد ابتسام" للطفل والمراهق، بهدف جعلنا نتطلع عن كل ما يتعلق بموضوع بحثنا والتعرف على أفراد مجموعة البحث.

تعريف المؤسسة : مركز متعدد الخدمات للتكفل النفسي والأرطفوني بالطفل والمراهق المتمركز في حي بئر الجير، تأسس في 18 جويلية 2020 والمتكون من طابقين: الطابق السفلي الذي يحتوي على مكتب الاستقبال وثلاثة أقسام وهي قسم للنشاطات، قسم التعلم وقسم النشاطات الحسية إضافة إلى مطبخ وحمام، والطابق العلوي المتكون من مكتب الأخصائية

النفسية ومكتب الأخصائية الارطفونية وقسم خاص بالأطفال ذوي صعوبات التعلم مع فضاء للتعلم بمنهجية المونتيسوري وفضاء آخر للعب.

مكوناتها البشرية : يتكون من فريق عمل متكامل : أخصائية نفسية (ابتسام دحان) وأخصائية ارطوفونية (حياة عاشور) مع 4 مربيات ومساعدة و معالجة نفسية-حركية.

دورها : تتكفل بأطفال طيف التوحد، أطفال متلازمة داون وأطفال ذوي صعوبات التعلم كذلك كل الأطفال والمراهقين الذين لديهم اضطرابات نفسية، وتقوم الأخصائية النفسية بعمل برامج علاجية خاصة بكل طفل مع تنظيم نشاطات ورحلات مختلفة كل أسبوع.

الإطار الزماني:

استمرت دراستنا حوالي 7 أشهر من شهر أكتوبر إلى شهر أفريل.

خلاصة الفصل :

من خلال ما سبق في هذا الفصل يمكن لنا أن نستفيد منه في فهم واستيعاب المنهج المستخدم في هذه الحالة، والأدوات التي تم الاستعانة بها في جمع المعلومات والبيانات سيتم التعرض في الفصل الموالي إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1-عرض وتحليل النتائج

2-مناقشة النتائج في ضوء الفرضية العامة

3-استنتاج عام

خاتمة

تمهيد:

سوف نتطرق من خلال هذا الفصل إلى عرض ومناقشة نتائج كل من اختبار عسر القراءة واختبار الوعي الفونولوجي لعينة دراستنا المتمثلة في 3 حالات، وبعد تطبيق الاختبارين وعرض نتائجهم قمنا بمناقشة هذه النتائج في ضوء الفرضية العامة.

1- عرض وتحليل النتائج :

1.1- عرض وتحليل نتائج اختبار تشخيص عسر القراءة :

1.1.1.1- عرض نتائج اختبار تشخيص عسر القراءة للحالة الأولى:

السن: 8 سنوات / الجنس: ذكر / المستوى الدراسي: السنة الثالثة

عدد البنود	اسم البند	عدد الإجابات الصحيحة	الزمن	النسبة المئوية
البند 1	المقاطع	40/34	4د 11ثا	%85
البند 2	المقاطع بدون معنى	20/12	5د 14ثا	%60
البند 3	الكلمات المألوفة	50/36	9د 12ثا	%72
البند 4	الكلمات غير المألوفة	60/25	11د 39ثا	%41,66
البند 5	الكلمات المضبوطة	19/10	4د 46ثا	%52,63
البند 6	الكلمات غير المضبوطة	20/09	5د 11ثا	%45
البند 7	الكلمات الحقيقية	19/08	3د 58ثا	%42,10
البند 8	الكلمات غير الحقيقية	19/08	4د 22ثا	%42,10
البند 9	الكلمات البسيطة	20/12	3د 49ثا	%60
البند 10	الكلمات المعقدة	20/09	5د 38ثا	%45
البند 11	النص بدون معنى	192/86	31د 25ثا	%44,79
البند 12	النص ذو معنى	272/104	35د 09ثا	%38,23
المجموع		**751/353**	**2سا 04د 34ثا**	**%47**

الجدول رقم (6): يمثل نتائج اختبار تشخيص عسر القراءة للحالة 1

2.1.1.1- عرض نتائج اختبار تشخيص عسر القراءة للحالة الثانية:

السن: 9 سنوات / الجنس: ذكر / المستوى الدراسي: السنة الثالثة

عدد البنود	اسم البند	عدد الإجابات الصحيحة	الزمن	النسبة المئوية
البند 1	المقاطع	40/33	3د 32ثا	%82,5
البند 2	المقاطع بدون معنى	20/10	4د 52ثا	%50
البند 3	الكلمات المألوفة	50/31	7د 03ثا	%62
البند 4	الكلمات غير المألوفة	60/21	8د 46ثا	%35
البند 5	الكلمات المضبوطة	19/08	3د 57ثا	%42,10
البند 6	الكلمات غير المضبوطة	20/11	4د 07ثا	%55
البند 7	الكلمات الحقيقية	19/09	3د 35ثا	%47,36
البند 8	الكلمات غير الحقيقية	19/12	3د 41ثا	%63
البند 9	الكلمات البسيطة	20/11	3د 49ثا	%55
البند 10	الكلمات المعقدة	20/09	4د 24ثا	%45
البند 11	النص بدون معنى	192/92	29د 35ثا	%47,91
البند 12	النص ذو معنى	272/114	32د 11ثا	%41,91
المجموع		**751/361**	**1سا 46د 23ثا**	**%48**

الجدول رقم (7): يمثل نتائج اختبار تشخيص عسر القراءة للحالة 2

3.1.1.1- عرض نتائج اختبار تشخيص عسر القراءة للحالة الثالثة:

السن: 9 سنوات / الجنس: أنثى / المستوى الدراسي: السنة الثانية

عدد البنود	اسم البند	عدد الإجابات الصحيحة	الزمن	النسبة المئوية
البند 1	المقاطع	40/29	5د 21ثا	%85
البند 2	المقاطع بدون معنى	20/10	4د 25ثا	%60
البند 3	الكلمات المألوفة	50/29	10د 35ثا	%72
البند 4	الكلمات غير المألوفة	60/21	13د 17ثا	%41,66
البند 5	الكلمات المضبوطة	19/11	5د 02ثا	%52,63
البند 6	الكلمات غير المضبوطة	20/08	5د 41ثا	%45
البند 7	الكلمات الحقيقية	19/08	4د 59ثا	%42,10
البند 8	الكلمات غير الحقيقية	19/06	5د 12ثا	%42,10
البند 9	الكلمات البسيطة	20/12	4د 18ثا	%60
البند 10	الكلمات المعقدة	20/09	5د 22ثا	%45
البند 11	النص بدون معنى	192/81	32د 30ثا	%42,18
البند 12	النص ذو معنى	272/120	36د 39ثا	%44,11
المجموع		**751/344**	**2سا 29د 21ثا**	**%45,80**

الجدول رقم (8): يمثل نتائج اختبار تشخيص عسر القراءة للحالة 3

- **تحليل نتائج اختبار تشخيص عسر القراءة:**

التحليل الكمي: نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها من اختبار تشخيص عسر القراءة، أن الحالة الأولى تحصلت على 353 نقطة من 751 نقطة أي ما يعادل 47%، والحالة الثانية تحصلت على 361 نقطة من 751 نقطة أي ما يعادل 48%، وأخيرا تحصلت الحالة الثالثة على 344 نقطة من 751 نقطة أي ما يعادل 45,80%.

التحليل الكيفي:

من خلال نتائج بنود اختبار عسر القراءة يبدو أن الحالات الثلاث واجهتهم صعوبات في كل من المهام التالية: 4 (الكلمات غير المألوفة)، 10 (الكلمات المعقدة)، 11 (النص بدون معنى)، 12 (النص ذو معنى).

حيث نلاحظ أن الحالة الثانية نسبة إجاباتها الصحيحة في بند الكلمات غير المألوفة ضعيفة مقارنة بالحالة الأولى والثالثة التي كانت نسبة إجابتهم الصحيحة في هذا البند أكبر، مما يدل على أن الحالة عندما تقرأ كلمات غير مألوفة أو كلمات جديدة لم تكن تعرفها من قبل تواجه صعوبة كبيرة في قراءتها.

أما بالنسبة لبند الكلمات المعقدة فكانت كل من النتائج متساوية، حيث أن الحالات الثلاث وجدوا صعوبة كبيرة في قراءة الكلمات المعقدة، إلا أن الحالة الأولى استغرقت وقتا اكبر من الحالة الثانية والثالثة.

وبالنسبة للبنود الخاصة بقراءة النصوص فنتائج الحالة الأولى والحالة الثالثة متساوية لكنها منخفضة مقارنة بنتائج الحالة الثانية، حيث أثناء تطبيق هذه البنود لاحظنا وجود نسبة كبيرة من الأخطاء عند كل الحالات، كما أنهم استغرقوا وقتا هائلا لقراءة النصين وكانوا يطلبون وقتا قصيرا للراحة بين الفقرات.

2.1- عرض وتحليل نتائج اختبار الوعي الفونولوجي:

البنود	الحالات					
	الحالة 1		الحالة 2		الحالة 3	
	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية
الحكم على القوافي	3/1	%33	3/3	%100	3/2	%66
إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة	3/0	%00	3/1	%33	3/0	%00
اختيار كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة	3/2	%66	3/0	%00	3/1	%33
اختيار كلمة تنتهي بنفس الصامتة	3/2	%66	3/1	%33	3/1	%33
حذف المقطع	9/2	%22	9/4	%44	9/3	%33
الصوت الناقص	3/3	%100	3/2	%66	3/3	%100
استبدال الصوت الأول	3/1	%33	3/1	%33	3/0	%00
المجموع	**27/11**	**%40**	**27/12**	**%44**	**27/10**	**%37**

الجدول رقم (9): يمثل نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لكل الحالات

- **تحليل نتائج اختبار الوعي الفونولوجي:**

التحليل الكمي: نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها من اختبار الوعي الفونولوجي، أن الحالة الأولى تحصلت على 11 نقطة من 27 نقطة أي ما يعادل 40%، والحالة الثانية

تحصلت على 12 نقطة من 27 نقطة أي ما يعادل 44%، وأخيرا تحصلت الحالة الثالثة على 10 نقطة من 27 نقطة أي ما يعادل 37%

المهام التي شكلت صعوبة أمام جميع الحالات هي 3 بنود :

إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة: حيث شكلت نسبة الإخفاقات فيه 99%

حذف المقطع: حيث شكلت نسبة الإخفاقات فيه 77%

استبدال الصوت الأول: حيث شكلت نسبة الإخفاقات فيه 88%

التحليل الكيفي:

بالنسبة للبند الخاص بإنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة، فكانت نسبة الإجابات الصحيحة فيه شبه منعدمة، حيث أن كل من الحالة الأولى والثالثة لم تكن لهم أي إجابة صحيحة وهذا بالرغم من أن البند كان مرفوق بمثال للتأكد من فهم الحالة وتجنب أي مشكلة تعيق الإجراء.

أما البند الخاص بحذف المقطع، فكان على الحالات أن يحذفوا المقطع الأول للكلمة ويتلفظوا بما تبقى منها، ثم حذف المقطع الأخير ثم الأوسط، من خلال هذا البند لاحظنا أن الأطفال وجدوا صعوبة في الوعي بوحدة المقطع، فالمشكل الذي وقع فيه الحالات هو عندما يتعلق الأمر بالمقطع من نوع الحركة والسكون لا يدركون على أنه مقطع واحد، بل يعتقد بعض الحالات أن التنوين حرف، كما أن المشكل الرئيسي الذي واجهته الحالات في هذا البند هو حذف المقطع الأوسط وهذا لصعوبة إيجاد المقطع الأوسط وحذفه ثم النطق الصحيح.

على الرغم من أن التعليمة سهلة، المتمثلة في عملية حذف الصوت الأول للكلمة واستبداله بآخر بشكل يمكنه من تشكيل كلمه جديدة، إلا أن الحالات واجهت صعوبة في إنجاز هذه المهمة، حيث كانت نتائج هذا البند ضعيفة جدا خاصة الحالة الثالثة التي لم تتمكن من استبدال أي صوت لأي كلمة.

2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية العامة:

نص الفرضية (يوجد اضطرابات على مستوى الوعي الفونولوجي عند الأطفال عسيري القراءة)

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق كل من اختبار تشخيص عسر القراءة واختبار الوعي الفونولوجي للحالات الثلاثة التي تعاني من عسر القراءة، وبعد التحليل الكمي والكيفي للنتائج تبين أن الأطفال المصابين بعسر القراءة يعانون من ضعف في الوعي الفونولوجي مما يصاحبه ضعف على مستوى القراءة سواء في قراءة النص، أو في قراءة الكلمات، كونهم يجدون صعوبات في تجزئة الكلمة إلى مقاطع و إلى فونيمات، إذ يعتبر هذا الأخير المشكل الأساسي الذي يعاني منه الطفل المصاب هنا.

وهذا الذي تم ملاحظته أثناء تطبيق اختبار الوعي الفونولوجي على عينة الدراسة، حيث أن المهام التي شكلت صعوبة أمام جميع الحالات هي البنود المتعلقة بالقافية (إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة) بالمقطع (حذف المقطع) وبالصوت (استبدال الصوت الأول).

فنسبة الإجابات الصحيحة لهذه البنود كانت ضعيفة جدا خاصة البند الثاني "إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة "حيث أن كل من الحالة الأولى والثالثة لم يتمكنوا من إعطاء أي إجابة صحيحة في هذا البند فتحصلوا على نسبة 00%، كما أن بالنسبة للبند الخاص بحذف المقطع فلاحظنا أن الأطفال وجدوا صعوبة في الوعي بوحدة المقطع، فلم يتمكنوا من إيجاد المقطع (خاصة الأوسط) وحذفه ثم النطق الصحيح، أيضا واجهت الحالات صعوبة في إنجاز البند المتعلق باستبدال الصوت الأول حيث كانت نتائجهم ضعيفة جدا خاصة الحالة الثالثة التي تحصلت على نسبة 00%.

كلما كان هناك تدني في مستوى الوعي الفونولوجي كان هناك نقص في عدد الكلمات المقروءة. هذا ما تبينه نتائج حالات دراستنا، فكلما كان هناك ارتفاع في مستوى الوعي الفونولوجي كان هناك ارتفاع في عدد الكلمات المقروءة .

مثلا نتائج الحالة الثانية (ج - س) التي تحصلت في نتائج اختبار الوعي الفونولوجي على نسبة 44% أما نسبة الكلمات المقروءة في النص هي 48% وبالنسبة للكلمات المعزولة فسجل الطفل نسبة 51%.

ونلاحظ أن كلما كان هناك انخفاض في مستوى الوعي الفونولوجي كان هناك انخفاض في عدد الكلمات المقروءة، وهذا ما تبينه الحالة (ب - ر) التي سجلت في مهام الوعي الفونولوجي نسبة 37% وبالنسبة للكلمات المقروءة في النص كانت بنسبة 42,18%، أما في قراءة الكلمات المعزولة فقدرت نسبتها 47%.

كل ما توصلنا إليه سابقا يؤكد أن فرضية الدراسة تحققت، أي أن يوجد اضطرابات على مستوى الوعي الفونولوجي عند الأطفال عسيري القراءة. وهذا ما وجدناه في الدراسة التي قامت بها (أوعيش سهام وسايح ذهبية 2015) اللتان توصلتا إلى وجود علاقة ارتباطيه بين تدني نتائج الوعي الفونولوجي وتدني نتائج القراءة، كذلك دراسة كل من (أ. مسعودة منتصر و د. محمد الساسي الشايب و د. إسماعيل العيس 2014) حيث أسفرت المعالجة الإحصائية للنتائج عن وجود علاقة ارتباطيه بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي، وخلصت الدراسة إلى أن عسر القراءة يرتبط ارتباطا وثيقا بمستوى الوعي الفونولوجي.

كل ما سبق ذكره يتماشى مع الملاحظات التي قدمها الباحث باترسون و آخرون (Paterson et al, 1992) والباحث لوكوك (Lecoq, 1999) ومان (Mann, 1993)، حيث تشير ملاحظاتهم إلى أن الأطفال الناجحين في اختبار القراءة هم نفسهم الناجحين في اختبار الوعي الفونولوجي، وعلى العكس من ذلك فإن الأطفال الذين ابدوا مشاكل وصعوبات في القراءة هم نفسهم الذين سجلوا عندهم ضعف وتدني في الوعي الفونولوجي.

المراجع

قائمة المراجع:

المراجع بالعربية:

1- احمد بن محمد بن علي الفيومي المقرئ، (2009)، **المصباح المنير في غريب الشرح الكبير**، دار النور، لبنان.

2- أحمد السعيدي، (2009)، **مدخل إلى الديسلكسيا (برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة)**، البازري، عمان- الأردن.

3- إزداو شفيقة، (2012)، **الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل (دراسة طولية تتبعية من نهاية السنة الأولى ابتدائي بداية الثاني ابتدائي)**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الارطوفونيا، جامعة الجزائر 2.

4- أسامة محمد البطاينة وآخرون، (2007)، **علم النفس الطفل غير العادي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1،الأردن.

5- إسماعيل لعيس ويمينة بوعكاز، (2020)، **طبيعة اضطراب الوعي الفونولوجي (سمعي، بصري) وعلاقته بالذاكرة العاملة اللفظية لدى ذوي عسر القراءة**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة حمة لخضر الوادي، الجزائر.

6- آسيا بومعراف، (2000)، **الوعي الفونولوجي لدي الأطفال المصابين بعسر القراءة**، مذكرة لنيل ماجستير، جامعة الجزائر2.

7- الحسن، هشام، (2005)، **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن

8- السعيدي أحمد، (2009)، **مدخل إلى الديسلكسيا-برنامج تدريبي لعالج صعوبات القراءة**، دار اليازوري، الأردن.

9- الشربيني لطفي، (2007)، **معجم المصطلحات الطب النفسي**، مركز تقرير العلوم الصحية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.

10- أمين جنان، (2020)، **مؤشرات عسر القراءة لدى تلميذ الصف الرابع ابتدائي"دراسة ميدانية"**، جامعة البليدة2، المجلد 34، العدد 03،الجزائر.

11- آيت مجبر بديعة، أ. ذياب لبنى، (2018)، **مساهمة البرنامج المستوحى من طريقة أورتون- جلينجهام VACT في التخفيف من عسر القراءة لدى تلاميذ السن الرابعة من التعليم الابتدائي**، جامعة سطيف 2، مجلة الروائز، المجلد 02، العدد 22، الجزائر

12- بكو ليندة وأيت يوسف سهام، (2014-2015)، **تدريب الوعي الفونولوجي لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة الفونولوجية**، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الارطوفونيا: علم النفس العصبي المعرفي، جامعة مولود معمري - تيزي وزو، الجزائر.

13- بلعجال لطيفة وقادة سكينة، (2018-2019)، **دراسة الوعي الفونولوجي عند الطفل المصاب بمتلازمة داون (6-9 سنوات)**،مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر في تخصص أمراض اللغة والتواصل، جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم، الجزائر.

14- بن عيسى. ح، (1980)، **محاضرات في علم النفس اللغوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

15- بوفلاح كريمة، (2007)، **دراسة وتحليل إستراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة**، رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، جامعة الجزائر.

16- تيسير مفلح كوافحة. عمر فواز عبد العزيز، (2003)، **مقدمة في التربية الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

17- جنون وهيبة وقيرواني زهية، (2016)، **محاولة بناء اختبار لقياس الوعي الفونولوجي**، القياس النفسي وبناء الاختبارات، جامعة الجزائر

18- حافظ بطرس، (2009)، **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

19- دانيال هالاهان، (2008)، **صعوبات التعلم (مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي)**، دار الفكر، ط1.

20- راضية بن عربية، نصيرة شوال، (2016)، **مدخل إلى الارطوفونيا: علم اضطراب اللغة والتواصل**، الفادوك، ط1، قسنطينة – الجزائر.

21- روبير ترانس، **التربية والتعليم**، ترجمة أنطوان فوزي، لبنان.

22- سعدة إبراهيم أبو شقة، (2007)، **المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم-دراسة تجريبية**، مكتبة النهضة المصرية، ط1، القاهرة.

23- سعيد حسن العزة، (2002)، **صعوبات التعلم-المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس وإستراتيجيات العلاج**، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

24- شلابي عبد الحفيظ، (2009)، **تصميم اختبار عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المرضي للنمو، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان- الجزائر.

25- شنيخر فاطمة الزهراء، (2009)، **دراسة تقييمية للذاكرة العاملة عند الطفل عسير القراءة**، مذكرة لنيل شهادة الماستر في الارطوفونيا، جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي.

26- عادل كشمير، (2018-2019)، **علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القدرة على الكتابة عند الطفل عسير الكتابة**، مذكرة لنيل شهادة الماستر في تخصص أمراض اللغة والتواصل، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقـي، الجزائر.

27- عبد الرزاق سيب، (2020)، **أثرالإعاقة السمعية في ظهور عسر القراءة لدى الطفل المتمدرس**، جامعة أبو بكر بلقايد-تلمسان، مجلة السلوك، المجلد 2، العدد 7، الجزائر.

28- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، (2003)، **الصعوبات الخاصة في التعلم-الأسس النظرية والتشخيصية**، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر.

29- كولينج فورد، سيديريك، (2003)، **تعلم القراءة عند الأطفال رؤية علاجية**، مجموعة النيل العربية، القاهرة- مصر.

30- لافي سعيد عبد الله، (2006)، **القراءة وتنمية الفكر**، عالم الكتب، ط1، القاهرة.

31- لعريبي نورية، (2015)، **الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين دراسة مقارنة**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية- بوزريعة، الجزائر.

32- محمد عوض الله سالم وآخرون، (2006)، **صعوبات التعلم-التشخيص والعلاج**، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط2، الأردن.

33- محالي ججيقة، (2018)،**عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي**، جامعة مولود معمري تيزي وزو، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35، الجزائر.

34- محمد ع،(1998)،**تعليم القراءة بين المدرسة و البيت**،دار الفكر للنشر والطباعة، عمان.

35- مرابح احمد تقي الدين و أ. ونوغي حبيبة، (2017)، **عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي دلى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**، جامعة الاغواط وجامعة المسلية، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية،العدد 05،الجزائر.

36- مريامة عياد، (2017)، **عسر القراءة بين الاضطراب اللغوي والصعوبة الأكاديمية**، ألفا للوثائق، ط1، قسنطينة –الجزائر.

37- مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمان المعايطة، (2007)،**سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، الأردن.

38- ميهوبي. ش، (2000)، **المقطع الصوتي وبنية الكلمة**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 14، مصر.

39- نبيل عبد الفتاح حافظ،(2000)، **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، مكتبة زهراء الشرق، ط1،مصر.

40- هوغيتكا غلار،تعريب فؤاد شاهين، (1999)،**علم النفس المدرسي**، عويدات للنشر والطباعة، ط2، لبنان.

المراجع بالفرنسية:

41- Daneil.P, (2012-2013),**Quelle est la relation entre la structuration temporelle et la lecture**, thèse de doctorat, université Paris.

42- Daphné Unal, (2012), **La dyslexie et l'échec scolaire : une relation qui n'est pas automatique**, Nantes

43- Defontaine. J, (1980), **Manuel de rééducation**, Maloine s.aéditeur, Paris.

44- Dumont. A, (1998),**Mémoire et langage surdité, dyslexie, dysphasie**,Masson, Paris.

45- Frédérique. B et al, (2004), **Dictionnaire d'orthophonie**, 2eme édition, SL

46- Gillet. P,Martory. MD, Valdois. S, (2000),**neuropsychologie de l'enfant**, Marseille.

47- Guelf.JD et All, (1996), **Mini DSM4 : Critères diagnostique**, Masson, Paris.

48- Maissonny. B, (1973), **Langage et dysorthographie**, édition universitaire, Paris.

49- Marie Helene - Drunaud, (1997), **Le Robert Collège dictionnaire**, 27 rue de la glacière, Paris.

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

51- Muchelli R, Bourcier.A, (1985), **la dyslexie maladie du siècle**, Paris.

52- Pascal Colé et All,(2013), **Lecture et dyslexie : Approche cognitive**, 2ème Edition, Dunod, Paris.

53- Pauline. R, (2013-2014), **effet de la remédiation neuro-psychologique sur les aptitudes en mémoire de travail et en attention partagée**, université de Lille, Paris.

54- Sylvie. C, (2008), **Dyslexie : définitions des troubles, remédiations et adaptations pédagogiques**, SL.

55- Zorman. M, (1999), **évaluation de la conscience phonologique et entrainement des capacités phonologiques en grande section maternelle**, rééducation orthophonique N^197.

الملاحق

الملحق (01):

الميزانية الارطوفونية لعسر القراءة

- **المعلومات الإدارية :** (نجمع معلومات خاصة بالمفحوص)

- الإسم و اللقب .

- العنوان .

- السن الحقيقي .

- رقم الهاتف .

- الإختبارات و العلاجات السابقة .

- هل الطفل متمدرس أم لا ؟ المستوى الدراسي . و أوقات الدراسة .

- **الطلب :** نتعرف على الأسباب الحقيقية التي دفعت إلى الفحص الأرطفوني .

- **تاريخ المرض :**

-**المقابلة :**

- **السوابق العائلية :**

- اسم و لقب الأم

- اسم الأب

- المستوى التعليمي للأم

- المستوى التعليمي للأب

- مهنة الأم

- مهنة الأب .

- الحالة الصحية للأم و الأب .

- زمرة الدم الخاصة بالأم

- زمرة الدم الخاصة الأب

- سن زواج الوالدين

- سن الوالدين عند ولادة الطفل

- الأم :
- الأب :

- هل توجد قرابة بين الوالدين ؟

- هل هناك حالات مشابهة في العائلة ؟

- اللغة المتكلم بها في البيت .

- رتبة الطفل . و عدد الإخوة .

- الأفراد الآخرين في البيت .

- ظروف الحمل :

- هل كان الحمل مرغوبا به ؟

- هل كان الحمل مضطرب ؟

- هل عانت الأم من أمراض أو من قلق نفسي في فترة الحمل ؟

ما نوع المرض ؟

هل تناولت أدوية ؟

ما هي ؟

- ظروف الولادة :

- هل كانت الولادة مبكرة أم لا ؟

- هل كانت الولادة طبيعية أم قيصيرية

- هل كانت الولادة صعبة أو طويلة ؟

- وزن الطفل عند الميلاد .

- هل عانى الطفل من صعوبات (اختناق,نقص أوكسيجين,سقوط...) ؟

(نطلب الدفتر الصحي الخاص بالطفل)

- ظروف ما بعد الولادة :

- الصرخة الأولى .

- هل احتاج الطفل إلى انعاش ؟ و ما هي المدة ؟

- هل وضع الطفل في حاضنة ؟ و ما هي المدة ؟

- نوع الرضاعة التي تلقاها ؟

- هل عانى من صعوبات في التغذية ؟

- هل عانى من صعوبات في البلع ؟

- هل عانى من صعوبات في التنفس ؟

- مراحل نمو الطفل :

- النمو الحسي الحركي :

- سن الإبتسامة .

- سن الجلوس .

- سن الحبو .

- سن المشي .

- سن اكتساب النظافة .

- سن ظهور الأسنان .

- النمو اللغوي :

- المناغاة :

- الكلمة الأولى :

- الجملة المكونة من كلمتين :

- فهم اللغة الشفهية :

- طبيعة اللغة (مفهومة أم لا...)

- هل يستعمل اللغة الشفهية أم الإشارة ؟

- النمو العاطفي :

- نوعية العلاقة مع الوالدين و الإخوة .

- التعلق بالأم .

- سن الإنفصال عن الأم و سبب الإنفصال .

- هل كان متعلقا بشخص .

- وضعية الطفل في أسرته (عدواني,منعزل,خجول...) .

- سلوك أفراد الأسرة معه (يهمش,يؤخذ برأيه,يضرب....) .

- كيفية تعامله مع الأطفال الآخرين .

- سن دخول المدرسة .

- هل التحق بالروضة أم لا ؟ و في أي سن ؟

- وضعيته في القسم (عدواني,خجول,متسلط...) .

- كيف هو في المواد الأساسية : نقطة القراءة , الإملاء , الرياضيات , مواد الحفظ , و المواد الشفهية .

- ملاحظة السلوك و نوعية العلاقات :

نلاحظ سلوك الطفل و الأشخاص المصاحبة , كما نسأل الأولياء عن السلوك العام للطفل و عن اهتماماته , و نلاحظ أيضا قدرات الطفل على الاتصال , التكيف , تقبله للأنشطة , نشاطه و حيويته , و إمكانيته على التعلم .

الملحق (02):

اختبار تشخيص عسر القراءة

اختبار تشخيص عسر القراءة

فونولوجي

سطحي

عميق

للطفل من 8-12 سنة

اختبار تشخيص عسر القراءة بالغة العربية المصمم من طرف الأستاذة حدة زدام بهدف قياس القدرة على القراءة باللغة العربية عند الطفل الجزائري الذي يتراوح سنه مابين 8_12 سنة، و كذلك تشخيص عسر القراءة و تحديد نوعه (فونولوجي، سطحي، عميق)

كما يهدف هذا الاختبار إلى :

- تحديد مستوى التلميذ في القراءة
- التمييز بين التلاميذ و التعرف على الضعيف منهم و القوي في القراءة
- التنبؤ بمدى قدرة التلميذ على النجاح في المواد الدراسية التي تعتمد على القراءة

كراس الفحص و التنقيط :

الاسم: **اللقب:**

المدرسة: **المستوى الدراسي:**

تاريخ الميلاد: **تاريخ الفحص:**

ملاحظات أثناء الفحص:

البند 1 : المقاطع

ءَ	عَـ
بُـ	نُـ
ذِ	كِ
مُـ	هُـ
قَا	فَتَا
لآ	آ
وُو	وُو
عُو	غُو
ثِي	تِي
رِي	زِي
طَا	ظَا
ـةَ	ـهْ
دٌ	ذً
صٍ	ضٍ
ـسِّـ	ـشِّـ
ـتْـ	ـيْـ
خُ	جْ
خُ	حُ
جُ	حَّ
هٌ	ةٌ
عدد الإجابات الصحيحة: /40	الزمن: ثا

البند 2 : المقاطع بدون معنى

مَادُو	أَبْفَا
فَايٌ	وُّهَا
ئِعٌ	مَانَةٌ
مَجْمُو	ظَيْقٍ
بِسْزُ	جَأْةٌ
ذَاشَا	ثَفٍ
ريصَةٌ	مُتَسَا
يَضٌ	ثَاثٌ
ثَهْرُ	ذِنٌ
لاَثَةٌ	مَاطُو
عدد الإجابات الصحيحة: /20	الزمن: ثا

البند 3 : الكلمات المألوفة

صَغِيرٌ	شَجَرَةٌ	طِفْلٌ	عُصْفُورٌ	وَلَدٌ
جَمِيلَةٌ	وَقْتٌ	مَدِينَةٌ	عَمَلٌ	دُبٌّ
سَحَابَةٌ	عِيدٌ	طَوِيلٌ	فَرْحَةٌ	حُقُولٌ
سِرْوَالٌ	حَوْضٌ	فَرَاشَةٌ	كَبِيرٌ	طَائِرَةٌ
شَيْئٌ	رِيَاضَةٌ	آلَةٌ	أَحَدٌ	كَثِيرَةٌ
بَلَدٌ	قَرْيَةٌ	مَكَانٌ	مَنَازِلٌ	قَوِيٌّ
حَيَاةٌ	إِنَاءٌ	جَزَائِرٌ	أَخٌ	يَوْمٌ
مَاءٌ	أَرْضٌ	رَجُلٌ	إِبْنٌ	حَيَوَانَاتٌ
بَعْضُ	أَقْمَارٌ	بَحْرٌ	طَرِيقٌ	تِمْسَاحٌ
أُمٌّ	بَعِيدٌ	خَالَةٌ	عَرُوسٌ	إِنْسَانٌ
عدد الإجابات الصحيحة: /50			الزمن:	ثا

البند 4 : الكلمات غير المألوفة

جَدْبَاءُ	خُمٌّ	زَعْفَرَانٌ	صَقِيعٌ	قَسْطَلٌ	نُعْمَانٌ
حَمِيمٌ	جَرْدَاءُ	مُتَلاَطِمَةٌ	وَجْنَتَيْنِ	شَقَائِقُ	كَوْمَةٌ
مُهَلْهَلَةٌ	أَثْلاَمٌ	مُتَحَضِرٌ	مَتْنٍ	بَزَغُ	مُزَرْكَشَةٌ
نَفَثُ	شَاهِقَةٌ	مُخَاطٌ	حَفِيفٌ	رَبُوَةٌ	ضَامِرٌ
غَائِرَةٌ	جَوْقٌ	زَعَمَ	ثَآزُرٌ	ثَاغِيًا	خَرِيرٌ
دَامِسٌ	شَذَى	قَوَاقِعٌ	كُرُومٌ	صَدَفِيَةٌ	طُغْيَانٌ
مَعْشَرَ	مُهَشَمٌ	وَتَرِيَةٌ	مَنْكُوبَةٌ	أَشُمٌّ	رَذَاذٌ
رَحِيمٌ	صَقِيلٌ	سَعْفٌ	كُوَةٌ	شَظَايَا	أُرْجُوَانِيَةٌ
أَهَازِيجٌ	زَنَابِقٌ	مِيزَابٌ	قَوَارِيرٌ	فَتَاكٌ	شَدَقَيْنْ
مَذْعُورٌ	وَبَاءٌ	مُوحِشٌ	وَكْرٌ	قفَاقٌ	عَارِمَةٌ
عدد الإجابات الصحيحة: 60/			الزمن:	ثا	

البند 5 : الكلمات المضبوطة

القَمَرُ	الفِنَاءُ	الغَابَةُ	الخَرُوفُ	الأَرْنَبُ	الهَوَاءُ
زَرَعَ	لابِئُ	هَاتَانِ	أَشْفَقَ	هُنَاكَ	المَلِكَةُ
عَجِيبَانِ	لَهُمَا	يَدَيْنِ	أَمَامَ	جَمَعَ	لَيْسَ
لَوْلاَكِ	عدد الإجابات الصحيحة: 19/			الزمن:	ثا

البند 6 : الكلمات غير المضبوطة

الشَمْسُ	الدَّفْتَرُ	الطَّاوِلَةُ	الصَّابُونُ	الضَّوْءُ
النَجَارُ	الْذِينَ	كَذَلِكَ	هَكَذَا	لَكِنَّ
هَؤُلاَءِ	أُولَئِكَ	الَهٌ	أَيْقَنُوا	الرَّحْمَنُ
الرَّبِيعُ	مَائَةٌ	اسْتَعَدُّوا	تَمَرَّدُوا	تَشَجَّعُوا
عدد الإجابات الصحيحة: 20/			الزمن:	ثا

البند 7 : الكلمات الحقيقية

صَدِيقٌ	تَلاَمِيذ	جَوٌّ	دَوَاءٌ	سُلَحْفَاةٌ	نَهْرٌ
مَرْجَانِيَةً	أَزْهَارٌ	حَدَائِقٌ	رَسَائِلٌ	أَحْذِيَةً	بَاخِرَةٌ
غَزَالٌ	رَأْسٌ	بُرْتُقَالِيٌّ	زُجَاجٌ	سَفِينَةٌ	مُعَلِّمُونَ
مِغْنَاطِيسِيَّةً	عدد الإجابات الصحيحة: 19/			الزمن:	ثا

البند 8 : الكلمات غير الحقيقية

دَقَائِقُ	رَفِيءٌ	كَرَاوِيلُ	أَصرَةٌ	عَلاَنَاتٌ	تَيْبٌ
أَسْحَارٌ	رَوَائِقُ	إِمْسَائِيَّةٌ	مَضْرَسِيَّةٌ	وَطَلٌ	مَزَامَةٌ
ضَرْصٌ	زِئَابٌ	هَزِينَةٌ	أَنِيرٌ	إِحْتِثَالاَتٌ	دَمْعُوُونَ
إِسْتِنَاغِيَّةٌ	عدد الإجابات الصحيحة: 19/			الزمن:	ثا

البند 9 : الكلمات البسيطة

سَطْحٌ	خُبْزٌ	شَفَتَيْنِ	مَدْرَسَةٌ	رَسْمٌ
بَقَرَةٌ	صَوْتٌ	لُعَبٌ	أُذُنَيْنِ	مُرْتَجِفَةً
هَلَكَ	يَتَشَابَهَانِ	غَزِيرٌ	فَسِيحٌ	شَهْرٌ
كَوْكَبٌ	بَنَفْسَجٌ	مُسْتَهْلِكٌ	أَرْمَلَةٌ	مُحَاوَلاتٌ
عدد الإجابات الصحيحة: 20/			الزمن:	ثا

البند 10 : الكلمات المعقدة

ضَارًّا	ضَيِّقٍ	حَدِيدِيٌّ	مُمَرِّضُونَ	مُضْطَرَةٌ
تُزَقْزِقُ	حَتَّى	رَايَاتٍ	رَئِيسِيَّةٌ	كِيمْيَائِيّون
تَحَسَّسَ	مُسَمَمَةٌ	تَزَحْزَحَا	سارًّا	تُعَشِّشُ
حِيتَانٌ	جَرَّاراتٌ	تَقْلِيدِيَّةٌ	إِصْطَحَبَ	الحَجِيجُ
عدد الإجابات الصحيحة: 20/			الزمن:	ثا

البند 11 : النص دون معنى

الْأَصْدِقَاءُ الثَّلَاثَةُ

فِي الزَّمَنِ المَاضِي، كَانَ يَعِيشُ ثَلاَثَةُ أصْدِقَاءٍ، عَامِرٌ وثَامِرٌ وسَامِرٌ، ذَاتَ يَوْمٍ غَابَ وَالِدا مُنَى ومُنِيرُعن الْمَنْزِلِ ،وبَقِيَ الطِّفْلاَنِ وَحْدَهُمَا فَتَسَاءَلَ مُنِير: مَاذَا سَنَفْعَلْ يَا مُنَى؟

قَالَ ماتاندا فِي نَفْسِهِ: سَتَكُونُ ماكاسا أحْسَنَ زَوْجَةٍ لإبْنِي الأَكْبَر.رَدُّوا عَلَيْهِ:وصَبَاحُكَ أَجْمَلُ أيُّهَا السَيِدُ. عَادَ الرَّجُلُ يَسْأَلُ:أَخْبِرُونِي، هَلْ تَعْلَمُونَ شَيْئًا؟. فَقَالَتْ مُنَى: فَلْنَنْظِفْ المَنْزِلَ إذًا.

خَرَجَ الإِخْوَةُ الثَلاَثَةُ وسَارَ كُلُ وَاحِدٍ فِي طَرِيقْ بَعْدَمَا اتَّفَقُوا عَلَى أَنْ يَلْتَقُوا فِي المَكَانِ الذِي إنْطَلَقُوا مِنْهُ. تَوَجَهَتْ مُنَى بَعْدَ ذَلِكَ إِلَى دُرْجِ الأَحْذِيَةِ وطَلَبَتْ مِنْ أَخِيهَا أنْ يُسَاعِدَهَا فِي تَلْمِيعِهَا.

كَانَ الأَخُ الأَوْسَطُ بُوتَانْجَا يَبْحَثُ أَيْضًا عَنْ شَيْءٍ عَجِيبٍ مُفِيد،وفِي طَرِيقِهِ وَجَدَ طَائِرًا جَرِيحًا يُوْشِكُ أَنْ يَمُوتْ، إِخْتَارَ ثَامِرٌ أنْ يَزْرَعَ أَرْضَهُ بِالفَاكِهَةِ، أمَّا عَامِرُ فَإِخْتَارَ أَنْ يَزْرَعَهَا بِأَشْجَارِالزِّينَة والوُرُودِ لِيَسْتَمْتِعَ بِمَنْظَرِهَا.

وَصَلَ الوالَدَانِ فَتَسَابَقَ مُنِيرُ ومُنَى إِلَيْهِمَا. ذَهَب الإِخْوةُ إِلَى أَبِيهِمْ وحَكُوا لَهُ مَا حَدَثَ فَتَحَيَّرَ ، لأنَّ كُلُّ الأَشْيَاءِ التِي جَاءَ بِهَا أَبْنَاؤُهُ عَجِيبَةٌ ومُفِيدَةٌ. في لَيْلَةٍ مِنَ اللَيَالِي رَأَى سَامِرٌ فِي مَنَامِهِ أنَّ الرَجُلَ العَجُوزَ يُوَبِخُهُ عَلى كَسَلِهِ وإِهْمَالِهِ لِلْأَرْضِ التِي أعْطَاهَا إيَاهُ،وابْتَعَدَ عَنْهُ قَائِلاً: مَنْ زَرَعَ حَصَدَ ومَنْ سَارَ عَلَى الدَرْبِ وَصَل.

عدد الإجابات الصحيحة: 192/	**الزمن: ثا**

البند 12 : النص ذو معنى

الإخْتِرَاعُ الْعَجِيبُ

جِهَازُ التِلْفَازِ اِخْتِرَاعٌ حَدِيثٌ جِدًّا ، حَيثُ لَمْ يَظْهَرْ إلاَّ فِي القَرْنِ العِشْرِينْ ، وَ لَقَدْ أَحْدَثَ هَذَا الإخْتِرَاعُ ثَوْرَةٌ فِي مَيْدَانِ الإتِصَالِ بَيْنَ الشُعُوبِ إذْ قَرَبَ المَسَافَاتِ الْبَعِيدَةِ ، و لَمْ يَعُدْ الإنْسَانُ بِحَاجَةٍ إلَى السَفَرِ لِكَيْ يُشَاهِدَ بَلَدًا مَا وَ يَرَى أثَارَهُ ، فَقَدْ أَصْبَحَ يُتَابِعُ كُلَّ مَا يَحْدُثُ فِي العَالَمِ عَلَى شَاشَتِهِ الصَّغيرَةِ ، وَ يَطَّلِعُ عَلَى كُلِ أَحْدَاثِ وَطَنِه و يُتَابِعُ المُبَارَيَاتُ الرِّيَاضِيَةُ فِي بِلادٍ تَبْعُدُ عَنْهُ بِآلافِ الكِيلومِتْرَاتِ كَمَا لَوْ أنَهُ جَالِسٌ فِي المَلْعَبِ الذِي تُقَامُ فِيهِ هَذِهِ المُبَارَيَاتُ كَمَا يَرَى العُرُوضَ الثَقَافِيَةَ و المَسْرَحِيَةَ و الحَفَلاَتِ المُوسِيقِيَةُ و التَّرْفِيهِيَةَ و السِّيَاحِيَةَ و بَرَامِجَ أُخْرَى كَثِيرَةٌ ، و أَصْبَحَ بِإمْكَانِ كُلِّ مَنْ يَمْلِكْ جِهَازَ تِلْفَازٍ أَنْ يَرَى كُلَ جُزْءٍ مِنَ العَالَمِ و هُوَ جَالِسٌ فِي مَنْزِلِهِ.

يَحْدُثُ البَثُ التِلِفِزْيُونِي مَنْ خِلاَلِ الأقْمَارِ الصِنَاعِيَةِ ، و هِيَ أَجْهِزَةٌ كَبِيرَةٌ مُزَوَدَةٌ بِوَسَائِلَ قَوِيَّةٍ تَنْقُلُهَا الصَوَارِيخُ وَ تُطْلِقُهَا فِي الفَضَاءِ فَتَدُورُ كَالقَمَرِ ، تَسْتَقْبِلُ الأَقْمَارُ الإصْطِنَاعِيَّةُ الإشَارَاتِ التِّلِفِزْيُونِيَةِ و تُرْسِلُهَا مِنْ مَكَانٍ إلى آخَر كَمَا حَدَثَ فِي كَأْسِ العَالَمِ فَقَدْ جَلَسَ المَلاَيِينَ مِنَ المُتَفَرِجِينَ الذِينَ يُحِبُونَ كُرَةُ القَدَمِ أَمَامَ شَاشَاتِهِمْ الصَّغيرَةِ يَنْتَظِرُونَ أَنْ تَقُومَ الأَقْمَارُ الصِنَاعِيَةُ بِنَقْلِ هَذِهِ المُبَارَيَات.

رَغْمَ مَا اكْتَشَفَهُ الإنْسَانُ واخْتَرَعَهُ قَبْلَ التِّلْفَازِ مِثْلَ السَيَارَةِ والهَاتِفِ والتِّلِغْرَافِ والطَّائِرَةِ والرَّادْيُو وكَامِيرَاتِ التَّصْوِير إلاَّ أن التَّلْفَازَ كَانَ لَهُ أَثَرٌ كَبِيرٌ ولَمْ يَتَفَوَقْ عَلَيْهِ إلاَّ الحَاسُوبُ فِيمَا بَعْد.

والحَاسُوبُ هُوَ ذَلِكَ الجِهَازُ الصَّغِيرُ العَجِيبُ الَّذي يُعَلِمُ أَطْفَالَنَا اللُّغَةَ العَرَبِيَة وأَسْرَارَ جِسْمِ الإنْسَان ويأْخُذُهُم إلَى غَابَاتٍ كَثِيفَةٍ تَعِيشُ فِيهَا العَصَافِيرُ والأَرَانِبُ والثَّعَالِبُ والسَّنَاجِبُ والقُرودُ والأُسُودُ. ويَحْصُلُونَ مِنْ خِلاَلِهِ عَلَى الكَثِيرِ مِنَ الأَلْعَابِ الإلِكْتْرُونِيَّةُ المُسَلِيَة. لَقَد أصْبَحَ العَالَمُ كُلَهُ اليَوْمَ بِفَضْلِ الأَنْتَرْنَتْ قَرْيَةً صَغِيرَةً، يَعْرِفُ أَهْلَهَا بَعْضَهُمْ بَعْضًا عَنْ قُرْبٍ شَدِيدْ.

عدد الإجابات الصحيحة: /272	**الزمن: ثا**

يحتوي اختبار القراءة المعد في إطار هذه الدراسة، لتشخيص عسر القراءة عند الطفل الجزائري على اثنتا عشر بندا وهي :

أ - البند**1** والبند **2** خاصين بقراءة المقاطع

البند الأول : وهو بند المقاطع الذي يحوي **40** مقطعا تتنوع بين البسيطة والمعقدة (**ءَ عَـ ، طَا ظَا، ثْـ يْـ ،خُ حُ**) . راعت الباحثة في اختيارها أن تكون كل حروف اللغة العربية الثمانية والعشرون ممثلة وذلك بمختلف الحركات القصيرة والطويلة (الفتحة، الضمة والكسرة والسكون) دون أن تنسى الشدة والتنوين .

البند الثاني : بند المقاطع بدون معنى وهو يضم **20** مقطعا من دون معنى وهي عبارة عن أنصاف كلمات لا معنى لها،أخذت من كلمات من كتب القراءة الثلاثة للتلاميذ(**مَادُو،ظَيْقٍ،ذِنٌ،وُّهَا**).
ب -البنود **3 و 4 و 5 و 6 و 7 و 8 و 9 و 10**خاصة بقراءة الكلمات.

البند الثالث : بند الكلمات المألوفة ، يضم **50** كلمة تنوعت بين الكلمات القصيرة المألوفة المكونة من مقطعين او ثلاثة وبين الكلمات الطويلة المألوفة التي تضم أربعة مقاطع أو أكثر(**أُمّ /?ummun/ ، حَيَوَانَاتٌ /hayawa:na:tun/).**

البند الرابع: بند الكلمات غير المألوفة،يضم **60** كلمة، منها القصيرة غير المألوفة والطويلة غير المألوفة **(خُمّ / xummun / ، ارْجُوَازِيَّةٌ/ zijjatun :urgulwa?/).**

البند الخامس : بند الكلمات المضبوطة، يضم **19** كلمة،تنوعت هي الأخرى بين القصيرة والطويلة بحسب عدد المقاطع (**/lajsa/ لَيْسَ ، عَجِيبَانِ /ni: ba :3agi/).**

البند السادس : بند الكلمات غير المضبوطة،يضم **20** كلمة،في هذا البند أيضا اختارت الباحثة كلمات غير مضبوطة قصيرة وأخرى طويلة
(إِلَهٌ /ila :hun ?/ تَشَجَّعُوا/ :tasaga3u/).

البند السابع :بند الكلمات الحقيقية ،يضم **19** كلمة منها القصيرة والطويلة
(/gawwun/ جَوٌّ، مِغْنَاطِيسِيَّةٌ /migna:ti:siyyatun/).

البند الثامن : بند الكلمات غير الحقيقية ،يضم **19** كلمة غير حقيقية قصيرة وطويلة
(أَنَّ /?unnun / ، اِحْتِثَالَاتٌ /?ihti()a:la:tun /).

البند التاسع:بند الكلمات البسيطة،يضم **20** كلمة بسيطة منوعة بين القصيرة والطويلة
(شَهْرٌ /sahrun/، يَتَشَابَهَانِ /jatasa:baha:ni/).

البند العاشر : بند الكلمات المعقدة،يضم **20** كلمة معقدة قصيرة ومعقدة طويلة
(**حَتَّى / hatta:/، كِيمْيَائِيُّونَ /ki:mja:?ijjuna/).**
ج -البنود **11** و **12** خاصة بقراءة النصوص.

البند الحادي عشر: بند النص بدون معنى **Texte sans signification**

لتصميم هذا البند قامت الباحثة باختيار محاور مشتركة بين المستويات التعليمية الثلاثة (السنة الثالثة والرابعة والخامسة) وهي المحاور التالية :

- من كتاب السنة الثالثة :محور العائلة.
- من كتاب السنة الرابعة : محور التضامن والخدمات الاجتماعية.
- من كتاب السنة الخامسة : محور العلاقات الاجتماعية.

ثم اختارت ثلاثة نصوص من كل مستوى وهي النصوص التالية:

- نص السنة الثالثة : التعاون في العائلة.
- نص السنة الرابعة : الإخوة الثلاثة.
- نص السنة الخامسة : الأصدقاء الثلاثة.

بعد ذلك كانت الباحثة تأخذ جملة من مستوى وتتبعها بجملة من مستوى أخر،هكذا دواليك حتى أتمت تصميم النص،المهم أن تختلط أحداث النص على الطفل ويجد نفسه في كل مرة أمام أحداث متقطعة غير مكتملة ،فلا يستطيع تكوين فكرة واضحة عن النص أو الوصول إلى الفكرة ا لعامة له ،فيكون النص غير مفهوم بالنسبة للطفل ،متبعة الطريقة التالية :

- جملة من نص السنة الخامسة :

فِي الزَّمَنِ الْمَاضِي ، كَان يعيش ثَلَاثَة أَصْدِقَاء ، عَامِرٌ وتَامِرٌ وسَامِرٌ.

- جملة من نص السنة الثالثة :

ذَاتَ يَوْمٍ غَاب وَالِدَا مُنًى ومنير عَنِ الْمَنْزِل ، وَبَقِي الطِّفْلَان وَحْدَهُمَا فتساءل مُنِير :مَاذَا سنفعل يَا مُنَى ؟

- جملة من نص السنة الرابعة :

قَال مَاتَالدا فِي نَفْسِهِ :سَتَكُون ماساكا أَحْسَن زَوْجَة لِابْنَي الْأَكْبَر .

فتشكلت الفقرة الأولى من النص بهذه الجمل المختارة عن كل عمل بشكل متتابع كما يلي :

فِي الزَّمَنِ الْمَاضِي ، كَان يعيش ثَلَاثَة أَصْدِقَاء ، عَامِرٌ وتَامِرٌ وسَامِرٌ ، ذَاتَ يَوْمٍ غَاب وَالِدَا مُنًى ومنير عَنِ الْمَنْزِل ، وَبَقِي الطِّفْلَان وَحْدَهُمَا فتساءل مُنِير :مَاذَا سنفعل يَا مُنَى ؟ قَال مَاتَالدا فِي نَفْسِهِ :سَتَكُون ماساكا أَحْسَن زَوْجَة لِابْنَي الْأَكْبَر .

البند الثاني عشر: بند النص ذو معنى

كذلك بالنسبة لهذا النص اتبعت الباحثة نفس الطريقة في بناءه فقد اختارت محاور متقاربة في المضمون بين المستويات الثلاثة ،وهي المحاور الثلاثة التالية:

- من كتاب السنة الثالثة: محور الأعلام ووسائل النقل .
- من كتاب السنة الرابعة : محور عالم الصناعة والابتكار.
- من كتاب السنة الخامسة : محور غزو الفضاء والاكتشافات العلمية .

ثم اختارت ثلاثة نصوص من كل مستوى وهي النصوص التالية:

- نص السنة الثالثة : الجهاز العجيب.
- نص السنة الرابعة : قصة التلفاز.
- نص السنة الخامسة : الأقمار الاصطناعية.

بدأت الباحثة هذا النص بفقرة من نص السنة الرابعة الذي يدور موضوعه حول جهاز التلفاز واتبعتها بفقرة من نص السنة الخامسة وهو نص عن الأقمار الاصطناعية لأن لها علاقة بجهاز التلفاز،بعدها تأتي فقرة من نص السنة الثالثة ،التي تتكلم عن جهاز الكمبيوتر و الانترنت باعتبارهما آخر الاختراعات اكتشافا بعد التلفاز.

وقد جاء ذلك بشكل أفكار جزئية متتابعة تؤدي في النهاية إلى فكرة عامة واحدة تجعل النص مفهوما لدى الطفل ،وعليه فقد صممت الباحثة هذا النص من ثلاثة نصوص بتصرف منها يجعل النص مفهوما.

❖ تعليمة الاختيار:

قبل أن طلبت الباحثة من الطفل أن يقرأ ،شرحت له أن الأمر لا يتعلق باختبار في القراءة , فالباحثة لن تعطيه علامة ولن تقول له إن كان يقرا بطريقة صحيحة أم خاطئة ، هي تريد فقط أن تتعرف على قدرات التلاميذ في القراءة . لذلك وضحت الباحثة للطفل أن عليه أن يقرأ كما يعرف وكما هو مكتوب وحسب التشكيل،وأن يترك مالا يعرف قراءته.

وعليه تضع الباحثة البند من القراءة أمام الطفل للحظات ثم تطلب منه القراءة بصوت عال . بعد أن تقوم بالإشارة بالأصبع إلى أول نقطة بدا منها الطفل القراءة إلى أخر وحدة.على أن تمسح الباحثة بكف اليد على كل البند حتى يفهم الطفل أن عليه قراءة كل محتوى ذلك البند، من أوله إلى آخره.

وعليه كانت التعليمة المعطاة للطفل في كامل الاختبار هي التالية:

(/eqra bsu:t 3a:li menna hatta lahna /)

❖ كيفية تطبيق الاختبار:

يطبق الاختبار فرديا بحيث يجلس الفاحص على يمين الطفل ،حتى يتسنى له تسجيل كل ملاحظاته أثناء الاختبار إن وجدت وكذا أخطاء القراءة وزمن القراءة مستعينا بجهاز ميقات **un chronomètre** في يده اليسرى ،يشغله بمجرد أن يشرع الطفل في القراءة ويوقفه بتوقف الطفل عن القراءة.

كتب الاختبار بخط سميك على ورق مقوى، حتى يرى الطفل بكل وضوح كل وحدة من الاختبار. حيث تقدم المقاطع بشكل متتالي ثم بعدها تقدم الكلمات البند تلو البند وفي الأخير النصوص تباعا.

هذا بالنسبة للطفل أما بالنسبة للفاحص فقد أعدت الباحثة كراسا للفحص والتنقيط ،يسجل فيه الفاحص أولا معلومات عن الطفل خاصة باسمه ولقبه واسم مدرسته والسنة التي يدرس فيها وتاريخ ميلاده وتاريخ اليوم (يوم إجراء الاختبار)،كل ذلك ضمن دردشة يتعرف الفاحص من خلالها على الطفل ويجعله يطمئن لأجواء الاختبار.

يطبق الاختبار في قاعة هادئة تتوفر على كل الشروط الفيزيائية المناسبة ،من إنارة جيدة وتدفئة ، بعيدا عن ضوضاء الشارع أو الأقسام الأخرى حتى لا يتشتت تركيز الطفل ويستطيع الفاحص الاستماع إلى صوت الطفل وتتبع قراءته.

❖ تصحيح الاختبار:

تمنح نقطة (1) لكل إجابة صحيحة و (0) عن كل إجابة خاطئة وبالتالي يتحصل الطفل ان كانت قراءته صحيحة على النقاط التالية:

- بالنسبة لبند المقاطع : **40** نقطة.
- بالنسبة لبند المقاطع بدون معنى : **20** نقطة.
- بالنسبة لبند الكلمات المألوفة : **50** نقطة .
- بالنسبة لبند الكلمات غير المألوفة : **60** نقطة .
- بالنسبة لبند الكلمات المضبوطة : **19** نقطة .
- بالنسبة لبند الكلمات غير المضبوطة : **20** نقطة .
- بالنسبة لبند الكلمات الحقيقية : **19** نقطة .
- بالنسبة لبند الكلمات غير الحقيقية : **19** نقطة .
- بالنسبة لبند الكلمات البسيطة : **20** نقطة .
- بالنسبة لبند الكلمات المعقدة : **20** نقطة .
- بالنسبة للنص الخالي من المعنى الذي تبلغ عدد كلماته **192** كلمة وعليه يتحصل الطفل على **192** نقطة إن قرأ كامل النص بدون أخطاء.
- بالنسبة للنص بمعنى توجد **272** كلمة إن قرأها الطفل بشكل صحيح يتحصل الطفل على **272** نقطة كاملة .
- بحساب كل هذه النقاط نجد أن مجموع الإجابات الصحيحة في قراءة المقاطع والكلمات والنصوص تصل إلى **751** نقطة.

الملحق (03):

اختبار الوعي الفونولوجي

اختبار الوعي الفونولوجي

1- الحكم على القوافي:

يجب على الطفل أن يقرر إن كانت أزواج الكلمات تقفي أو لا تقفي.

التعليمة:

« fi kul merra naɛtilek zuğ kelmet, wenta lazem tasmaɛ mlih wetqulli ida kanu yaxlasu kifkif wella maši kifkif »

"في كل مرة نعطيلك زوج كلمات، و أنت لازم تسمع أمليح إذا كانوا يخلاصوا كيف كيف ولا ماشي كيف كيف".

المثال:

حجر - بقر [hğər] - [bəqər]

المحاولات:

قطة - بطة [qittə] - [bəttə]

قسم - ظفر [qism] - [dufr]

الاختبار النهائي:

طبيب - حليب [təbib] - [ħəlib]

خبز - خيط [xubz] - [xəyt]

شمعة – دمعة [šəm ɛə] - [dəm ɛə]

2- كلمة قافية:

يجب على الطفل أن يبحث في قائمة مفرداته كلمة لها نفس القافية مع الكلمة المقترحة.

التعليمة:

« smaɛ mliħ lelkelma lli naɛtihalek u hawass ɛla kelma wahduxra taxlass kifkif kima hijja, yaɛni lazam ikun essut kifkif fellaxxar »

"اسمع مليح للكلمة الي نعطيها لك او حوس على كلمة وحدة اخرى تخلاص كيف كيف كيما هي، يعني لازم يكون الصوت كيف كيف فللخر".

المثال:

يد (جد – خد) [yəd] -[xəd - ğəd - məd]

المحاولات:

نار [nə:r]

جبل [ğəbəl]

الاختبار النهائي:

راس [rə:s]

علم [ɛləm]

قلب [qəlb]

3- قافية مع كلمة مقصودة:

يجب على الطفل ان يختارما بين هذه الكلمات الثلاثة، الكلمة التي لها نفس القافية.

التعليمة:

« naʕtilak fellawell kelma, baʕdha telt kelmet wahduxrin, binathum waħda taxlas kifkif kimal kalma llawla lazem tqulli ama hiya »

"نعطيلك فللول كلمة، بعدها تلت كلمات واحد اخرين، بيناتهم وحدة تخلاص كيف كيفكيما الكلمة اللولى، لازم تقللي اما هي".

المثال:

شعر: مقص - بحر - ورق [waraq] - [baħr] - [miqas] / [šə ʕr]

المحاولات:

رمال: حمام - وجوه - جمال [rima:l] / [ħama:m] - [wuğu:h] - [ğima:l]

عظم : ملح - ولد - لحم [laħm] - [walad] - [milħ] / [ʕadm]

الإختبار النهائي:

قهوة: دودة - حلوى- باب [qahwa] / [du:da] - [ħalwa] - [ba:b]

أصبع: مربع - مسطرة - سروال[serwa:l] - [mistara] - [murabaʕ]/ [usbuʕ]

عصافير: دراهم - طباشير - أعلام [aʕla:m] - [taba:šir] - [dara:him] / [ʕasa:fir]

4 – الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة:

يجب على الطفل أن يختار الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة للكلمة المقصودة.

التعليمة:

« durk qrib kif kif, bessaħ essut li nesamʕuh fillexar elkelma lazem talqah sghir bezzaf yaʕni qsir »

"درك قريب كيف كيف، بصاح الصوت الي نسمعوه في آخر الكلمة الي لازم تلقاها صغير بزاف، يعني قصير"

المثال:

بصل: راس - رجل - كلب [basal] / [raas] - [riğl] - [kalb]

المحاولات:

خاتم: معلم - كبش - ساعة [xatam] / [muʕallim] - [kabš] - [saʕa]

حطب: دواء - ثلج - كتاب [hatab] / [dawaa] - [talğ] - [kitab]

الإختبار النهائي:

عنب: ليل - جيب - شمس [ʕinab] / [layl] - [ğayb] - [šams]

ظهر: عين - شتاء - سكر [dahr] / [ʕayn] - [šitaa] - [sukkar]

طفل: غزال - دواء – كراس [tifl] / [γ azal] - [dawaa] - [kurras]

5-حذف المقطع:

هذا الاختبار مجزئ إلى ثلاثة مهام: في الأولى، المقطع الذي يجب نزعه يوجد في بداية الكلمة، في الثانية في نهاية الكلمة و في الثالثة في وسط الكلمة.

التعليمة:

« taaraf elbaqara andha ras, gism u raglin (en designant ces parties), ism elbaqara kifkif : andna lawwal elism, wasat el ism u laxxar elism »

- "nabdaw ennahu lawwal alism wenšuf waš yabqa (qara)"
- "ennahu laxxar el ism wenšuf waš yabqa (baqa)"
- "ennahu wasat el ism wanšuf uwaš yabqa (bara)"

"تعرف "البقرة" عندها راس (نعين رأسنا), جسم (نعين جسمنا) ورجلين (نعين رجلنا)

اسم "البقرة" كيف كيف عندنا أول الاسم (نعين رأسنا)، وسط الاسم (نعين الجسم)، ولخر الاسم (نعين الرجلين)"

- "نبداو انحوا أول الاسم ونشوف واش يبقى (قرة)"
- "انحوا لخر الاسم يقعد (بق)"
- "فللخر انحو وسط الاسم، يبقالنا اللول واللخر ديالو(برة)"
-

المثال:

بقرة [baqara]

المحاولات:

فراشة [faraša]

مسطرة [mistara]

الإختبار النهائي:

زربية [zarbiyya]

مفتاح [mifta:h]

عصفور [ɛusfu:r]

6 – الصوت الناقص:

نقدم للطفل كلمتين، الكلمة الثانية تمثل الكلمة الأولى بعد أن يحذف لها المقطع الأول، يجب على الطفل أن يجد هذا الأخير.

التعليمة:

« asmaa amlih fi kull merra taʕtili zug kelmet elkalma etanya gebnaha melkelm aelawla, menbaad manahin aessut elewel qulli škun huwa »

اسمع مليح في كل مرة نعطيلك زوج كلمات، الكلمة الثانية جبناها من الكلمة الأولى من بعدما نحينا الصوت اللول، قل لي شكون هو.

المثال:

ضباب / باب	[daba:b] / [ba :b]

المحاولات:

تفاح / فاح	[tuffa :ħ] / [fa :ħ]
قطار / طار	[qita :r] / [ta :r]

الإختبار النهائي:

سماء / ماء	[samaa] / [maa]
تراب / راب	[tura :b] / [ra :b]
حجارة / جارة	[ğaraħi] / [gara]

7– تعويض الحرف الأول:

يتعلق الأمر بحذف الصوت الأول للكلمة و استبدالها بآخر بشكل يمكنه من تشكيل كلمة جديدة

التعليمة:

« kima qbil, naɛtik kelma, wenta tnaħi ssout llawal li tessamɛu, bessah hna natlab menek tzid tbadlu bwahdaxur baš ikun 3andna kalma ğdida »

"كيما اقبيل، نعطيلك كلمة أنت تنحي الصوت اللول اللي تسمعو، بصاح هنا نطلب منك تزيد تبدلو بواحد آخر باش يكون عندنا كلمة جديدة".

المثال:

توت - حوت [tu:t] / [ħu:t - qu:t...]

المحاولات:

عم (فم - دم) [ɛam] / [fam - dam - šam - yam ...]

رمل (نمل - حمل) [raml] / [naml - ħaml...]

الإختبار النهائي :

طريق [tari:q]

جسم [ğism]

كلب [kalb]