وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة وهران 02-محمد بن احمد-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس والأرطفونيا

شعبة – الأرطفونيا

تقييم اضطراب الوعي الفونولوجي عند حالات عسيري القراءة في المرحلة الإبتدائية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في الأرطفونيا

التخصص : "أمراض اللغة و التواصل"

إعداد الطالبتين :

* بورو هناء

* بلهوان العلجة هناء

إشراف الأستاذة :

* د. بن شدة مليكة

د/بن شدة مليكة	مشرفا	جامعة وهران 02
أ/د.قادري حليمة	رئيسا	جامعة وهران 02
د/غزال أمال	ممتحنا	جامعة وهران 02

السنة الجامعية :2023/2022

شكر وعرفان

"ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه"

سورة النمل،الآية 19.

عرفانا بالجميل

وبخالص مشاعر الإحترام والتقدير

نتقدم بجزيل الشكر الغالي لعائلتنا الكريمة اللتان لم تبخلتا بعطائها ومحبتها في سبيل كمال هذا العمل المتواضع، خاصة والدينا حفظهم الله واطال في عمرهم.

كما نتقدم بالشكر إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة "بن شدة مليكة" التي حملت مشقة قراءة

هذا العمل وتصحيحه وتوجيهه والوقوف على هناته، ودعمها لنا ومساهمتها في مساعدتنا على إنجاز هذا البحث.

وفي الأخير نتقدم بخالص الشكر إلى كل من أعاننا في إنجاز هذا العمل وصبروا معنا حتى إتمامه وأسدوا إلينا النصيحة بالقليل أو بالكثير.

لهم منا جزيل الشكر والإمتنان

إهداء 01

الجميل في الحياة أن تزرع شيئا فتصبر عليه،حتى يأتي يوم حصاده،والأجمل من هذا كله أن تتقاسم حصادك وثمارك مع من تحبهم وتقدرهم،وتسعد بوجودهم.

الحمدالله خالقي ومصوري ومعيني وموفقي،لاإله إلا هو عليه توكلت وهو رب العرش العظيم.

أهدي ثمار جهدي.. إلى أعظم حب وأكبر قلب إلى "**أمي الغالية**" التي منحتني الحب والرعاية، التي حملتني على وهن وسهرت الليالي لأجلي، إلى من أسرتني بنبع الحنان وعلمتني سبيل العطاء.

إلى الذي لم يبخل علي بالعطاء حفظه الله ورعاه "**أبي الغالي**"

إلى الوردة العطرة حبيبة قلبي أختي "**وردة**" وزوجها وإبنهما "**لؤي**" حفظهم الله.

إلى القلب الودود أخي الصغير"**عمار**"

إلى صديقتي الأحب لقلبي "**خيرة**"

كذلك أشكر عائلتي الثانية في جمعية إعانة المتخلفين ذهنيا "**مازوري**" "**مليكة**" "**رحمونة**"

الذين لم يبخلوا علي بالنصائح والإرشادات طيلة مدة عملي معهم.

و أوجه الشكر الخاص إلى الأخصائيين الأرطفونيين في "**عيادة بقنة**" الذين قدموا

يد العون خلال مشوار التربص.

أيضا أشكر مدير مدرسة الإبتدائية "لحسن شريف" وجميع طاقم العمل على كل المساعدات.

إلى جميع الأساتذة وطلبة قسم علم النفس والارطفونيا.

<u>بلهوان العلجة هناء</u>

إهداء 02

"الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات"

أهدي هذا العمل المتواضع لمن هم أعز إلى قلبي إلى سندي في الحياة و من كانوا سببا في وصولي إلى هنا إلى"أبي"و "أمي" الغاليين

إلى اخوتي "آية " و "أمير صادق"

إلى عائلتي و أخص بالشكر كل فرد ساعدني ودعمني

إلى الأستاذة المشرفة "د. بن شدة مليكة" تقديرا لكل مجهوداتها ودعمها خلال فترة إعداد المذكرة.

إلى الأسرة الجامعية وإلى كل الأساتذة الذين لم يبخلوا بشيء طيلة المسار الدراسي

إلى مدير مدرسة "شريف لحسن" الذي بفضل الله وبفضله تمكنا من مزاولة العمل التطبيقي في مذكرتنا ، وإلى الطاقم العامل معه من معلمين وإدارة .

بورو هناء

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم إضطراب الوعي الفونولوجي عند الحالات التي تعاني من عسر القراءة وقد انطلقت دراستنا من التساؤل التالي:هل تعاني حالات عسر القراءة من اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي؟

وللإجابة عن التساؤل قمنا بتطبيق اختبارين: "إختبار نص العطلة لتشخيص عسر القراءة، وإختبار الوعي الفونولوجي" على عينة تتألف من 6 حالات في المرحلة الإبتدائية(04 حالات من السنة الثانية إبتدائي، حالة 01 من السنة الثالثة، حالة 01 من السنة الرابعة) واعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي القائم على دراسة الحالة.

و بعد عرض النتائج وتحليلها تحققت فرضيات الدراسة، وتوصلنا إلى أن أطفال عسيري القراءة يعانون من إضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي،من خلال بعد إنتاج الكلمة تقفي مع الكلمة المقصودة بالدرجة الأولى حيث أن النتائج كانت شبه منعدمة عند كل الحالات، أما بالنسبة لبعد تعويض الحرف الأول وبعد حذف المقطع من الكلمة النتيجة احتلت الدرجة الثانية من الصعوبة حيث النتائج ضعيفة لم تتعدى33%.

وفي نهاية هذه الدراسة قمنا باقتراح توصيات لضرورة التكفل الأرطفوني المبكر.

الكلمات المفتاحية: إضطراب الوعي الفونولوجي، عسر القراءة.

Résumé :

Cette étude vis a évalué le trouble de la conscience phonologique chez les cas dyslexique , notre étude est partie de la question suivante : les cas dyslexiques souffrent-ils d'un trouble au niveau de la conscience phonologique ?

Afin de répondre a la question, nous avons appliqué deux testes : le test de l'alouette pour diagnostiquer la dyslexie, et le test de conscience phonologique sur un échantillon constitue 06 cas au stade primaire (04 cas en 2éme année Primaire et 01 cas en 3éme année Primaire, 01 cas en 4éme AP), et dans cette étude nous somme appuyer sur la méthode basé sur une étude de cas descriptive .

Apres présentation et analyse des résultat, les apothéoses de l'étude on été vérifiées et nous avons conclus que les enfants dyslexique souffrent de dyslexie perturbation au niveau de la conscience phonologique ,à Travers l'item de Production de Mots qui rime avec celui visé en premier, car les résultat étaient presque inexistants dans tous les cas, comme pour les l'item de remplacement de la première lettre la clause supprimant la syllabe du mot score a été classé deuxième en difficulté là où les résultat sont faible, ne dépassant pas 33% .

Au terme de cette étude, nous avons proposé des recommandations quant a la nécessité d'un suivie orthophonique précoce .

Mots clés : trouble de conscience phonologique– dyslexie

فهرس المحتويات

العنوان الصفحة

شكر و عرفان .....أ

إهداء 01.....ب

إهداء 02.....ج

ملخص الدراسة .....د

قائمة المحتويات .....و

قائمة الجداول .....ي

قائمة الأشكال .....ك

قائمة الملاحق .....ل

مقدمة.....01

الإطار النظري

الفصل الأول : الفصل التمهيدي

1-إشكالية الدراسة 6

2- فرضيات الدراسة.....12

3-أهداف الدراسة 13

4-أهمية الدراسة.....14

5- التعريف الإجرائي بمصطلحات الدراسة.....15

الفصل الثاني : عسر القراءة

تمهيد.....17

1- القراءة 18

2- مفهوم عسر القراءة.....22

3- أنواع عسر القراءة 24

4- أعراض وأخطاء عسر القراءة.....26

5-عوامل و أسباب عسر القراءة.....27

6- تشخيص عسر القراءة 29

خلاصة 33

الفصل الثالث : الوعي الفونولوجي

تمهيد.....35

1- مفهوم الوعي الفونولوجي.....36

2- نمو الوعي الفونولوجي.....37

3-عناصر الوعي الفونولوجي 41

4- مستويات الوعي الفونولوجي.....43

5- علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القراءة.....45

6- مفهوم اضطراب الوعي الفونولوجي 46

7- أعراض اضطراب الوعي الفونولوجي.....46

8- علاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة.....47

خلاصة.....48

الإطار التطبيقي

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....51

1- منهج الدراسة 52

2- حدود الدراسة 52

3- عينة الدراسة 53

4- أدوات الدراسة.....55

5- الأساليب الإحصائية 60

خلاصة الفصل.....61

الفصل الخامس: عرض و مناقشة النتائج

تمهيد.....64

1- عرض الحالات 65

2-عرض و تحليل النتائج الدراسة.....95

1.1.2-عرض نتائج اختبار عسر القراءة.....95

2.1.2- تحليل نتائج إختبار عسر القراءة.....96

1.2.2-عرض نتائج اختبار الوعي الفونولوجي.....97

2.2.2- تحليل نتائج إختبارالوعي الفونولوجي.....100

3 - مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات.....104

4- الاستنتاج العام.....107

خاتمة.....109

الاقتراحات.....110

قائمة المراجع.....111

الملاحق.....116

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	خصائص أطفال عينة الدراسة	**54**
02	نتائج إختبار عسر القراءة(نص العطلة)	**95**
03	نتائج إختبار الوعي الفونولوجي لعينة الدراسة	**97**

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الطرق التي تمر بها المعلومات المكتوبة	20
02	نموذج المكتسبات القرائية لسيمور 1996	21
03	الخطوات الإجرائية للتشخيص	31
04	خطوات التشخيصية لعسر القرائي حسب دومورنافات	32
05	مراحل نمو الوعي الفونولوجي	38
06	عناصر الوعي الفونولوجي	41

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	االحوصلة الأرطفونية	116
02	إختبار عسر القراءة(نص العطلة) للباحث لوفافري مكيف من طرف غلاب قزادري صليحة	121
03	إختبار الوعي الفونولوجي للباحثة أزداو شفيقة	123

مقدمة

إن القراءة هي عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، فهي واحدة من العمليات النفسية التي تتطلب عددا من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال ، و هدفا رئيسيا من أهداف المدرسة لابتدائية و طريقا من طرق الوصول إلى المعرفة و القراءة عملية مهارية نفسية تتطلب عددا من العمليات العقلية، كما أنها من هنا نتوصل إلى أن مهارة أساسية مكونة ببعد المعرفي و طريقة مثلى للوصول إليها.

ولقد شغل موضوع صعوبات التعلم الكثير من الباحثين في هذا المجال، فإن ذوي صعوبات التعلم من أطفال وحتى البالغين يشكلون مجموعة غير متجانسة في نفس العمر، فإن صعوبات التعلم هي إحدى فئات التربية والتعليم، فلقد اختلف العلماء في تحديد مفهوم صعوبات التعلم وذلك لصعوبة تحديد هؤلاء التلاميذ الذين يعانون منه وكذلك صعوبة اكتشافهم رغم وجودهم بكثرة في الكثير من المدارس، حيث تظهر على شكل اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات الفكرية، شفوية أو مكتوبة أو الإملاء والحساب. و يعتبر عسر القراءة أحد صعوبات التعلم الأكاديمية، فيرى ليون(1995) أن عسر القراءة يمثل أكثر الصعوبات الأكاديمية شيوعا وأن 80% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم من لديهم عسر في القراءة، فعسر القراءة يعد مشكلة واضحة تتواجد في معظم المدارس، فهي تؤثر على الفرد، وعلى المجتمع، فقد زاد عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة بدرجة لفتت انتباه ذو الخبرة والمختصين في هذا المجال من أجل إيجاد حل لها.

للوعي الفونولوجي أهمية في تطور القراءة لفئة عسيري القراءة، بالشكل الذي يجعلهم قادرين على التلاعب بالأصوات و التعرف على الكلمات ووحداتها فان ذلك يساعد على تحسين عملية القراءة و تسيير المواقف التعليمية بنجاح. وعليه قمنا بدراسة اضطراب الوعي الفونولوجي للتلاميذ عسيري القراءة فإن هذا الاضطراب يضم الأطفال الذين يعانون من عيوب الصوتية، التي يظهر فيها العيب الأولي في التكامل بين أصوات الحروف، بحيث يعاني هؤلاء من عجز في قراءة الكلمات وتهجئتها

إذ أن إستراتيجية تحويل حرف – صوت لم تصبح بعد آلية عند الطفل كي يتمكن من الجمع بين الحرف و صوته المناسب، أو الجمع بين عدد من الحروف لتكوين الكلمة، كما يتميز بإضطرابات على مستوى المعالجة الفونولوجية أو النقص الفونولوجي ويعانون غالبا من مشكلة على مستوى الذاكرة العاملة.

ويفسر هذا الإضطراب في الدراسة الحالية بعدم قدرة التلاميذ على قراءة الكلمات قراءة صحيحة لما يعانون منه من صعوبة في ترتيب فونولوجيا الفونيمات (الحروف) التي تحتويها الكلمات، أما بتغيير ترتيبها المكاني أو تعويض فونيم بفونيم آخر يشبه الفونيم الأصلي للكلمة في صيغته السمعية أو حذف أو إضافة فونيم من/في الكلمة، و بالتالي لا يستطيع قراءة الجمل و الفقرات قراءة صحيحة.

من أجل معالجتنا لهذا الموضوع قسمنا دراستنا إلى جانبين نظري و تطبيقي، إذ يحتوي الجانب النظري على ثلاثة فصول :

الفصل الأول: الفصل التمهيدي به إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهداف وأهمية الدراسة و من ثم الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة وصولا إلى التعاريف الإجرائية.

الفصل الثاني: خاص بالمتغير الأول "عسر القراءة" الذي عرضنا فيه : مفهوم القراءة، النماذج المفسرة لعملية القراءة، ومفهوم عسر القراءة، أنواعها، أعراضها، الأخطاء التي تظهر على عسير القراءة و العوامل وأسبابها وفي الأخير تشخيص عسر القراءة .

الفصل الثالث: تناولنا فيه المتغير الثاني " إضطراب الوعي الفونولوجي" حيث تطرقنا فيه لمفهوم الوعي الفونولوجي، مراحل نمو الوعي الفونولوجي، عناصره، مستوياته، علاقته باكتساب القراءة، إضطراب الوعي الفونولوجي وأعراضه، مع ذكر علاقته بعسر القراءة.

أما **الجانب التطبيقي** يضم فصلين :

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية التي تضم الدراسة الاستطلاعية التي عرضنا فيها إختبار عسر القراءة، إختبار الوعي الفونولوجي، به تعريف الإختبار، كيفية تطبيقه، طريقة تنقيط وتصحيح الإختبار.

أما الدراسة الأساسية فيها مراحل الدراسة من منهج، عينة الدراسة والإطار الزماني

والمكاني للدراسة.

وفي الأخير **الفصل الخامس:** خصص لعرض وتحليل النتائج ومناقشة الفرضيات إضافة للاستنتاج العام.

كما أضفنا بعض الإقتراحات بناءا على خبرتنا في هذه الدراسة، وفي الأخير الخاتمة مع تقديم مجموعة إقتراحات، وتخصيص جانب للمراجع، الملاحق وملخص الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول: الفصل التمهيدي

1-إشكالية الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة

1- الإشكالية :

يندرج موضوع بحثنا ضمن صعوبات التعلم الذي يعتبر من أهم المواضيع التي يجب إعطاؤها اهتماما من طرف الباحثين و المختصين في مجال التربية و التعليم نتيجة انتشارها بصفة كبيرة في مختلف المدارس, غالبا ما يبدوا أنهم عاديون تماما في معظم المظاهر النفسية إلا أنهم يعانون قصورا واضحا في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية (القراءة–الكتابة–الحساب).**(عبد الناصر،2003،07)**

كما أن صعوبات التعلم الأكاديمية هي التي تشمل خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية و الأساسية المتعلقة في فهم و استعمال اللغة أو في التحدث أو الكتابة و ذلك ينعكس على قدرة الطفل سلبيا على الاستماع أو التفكير و الكلام و القراءة و الكتابة و التهجئة و القيام بالعمليات الحسابية.**(بني هاني،2008،15)**

و يشير "**صموئيل.ك**"أول من استخدم مصطلح صعوبات التعلم إن هذا المصطلح يستخدم لوصف مجموعة من الأطفال ليس لهم مكان في التصنيف المعتاد لفئة الإعاقة فقد يظهرون تأخر في الكلام أو صعوبة في تعلم المهارات الأكاديمية و بعض الأطفال لديهم قصور لغوي مع أنهم لا يعانون من إعاقة سمعية, مع أنهم يعانون من فهم ما يرونه إلاأنهم ليسو مكفوفين و بعضهم لا يستطيعون التعلم مع أنهم لا يعانون من إعاقة ذهنية.

(مرابطي،2010،01)

يشكل تعلم القراءة أحد أكبر أهداف المدرسة الابتدائية وأهم عنصر للاندماج الاجتماعي والمهني و الثقافي، حيث أن القراءة حسب **(غوثتونمير1986)** هي ناتج لمركبين أساسيين منفصلين: فك الترميز أو التعرف على الكلمات المكتوبة من جهة و الفهم الشفوي من جهة أخرى و يرى الباحث أن القراءة الجيدة تكمن في التمكن من الحصول على العاملين الهامين لقياس القراءة,الدقة والفاعلية.

مما سبق ذكره عن صعوبات التعلم الأكاديمية ومجالاتها تطرقنا إلى اضطراب عسر القراءة الذي يتم تشخيصه عند الطفل في المرحلة الابتدائية، حيث أنها تعطل القدرة على القراءة جهرا أم صمتا أو فهم ما يقرا، و ليس لهذا التعطيل صلة بأي عيب من عيوب النطق.

ويعرف **(أكيل 1988)** بأنه"عدم القدرة على القراءة أو وجود خلل في وظيفة القراءة و يوضح عسر القراءة من خلال نقطتين أساسيتين ألا وهما عدم القدرة على القراءة إضافة إلى وجود خلل في وظيفة القراءة.**(akil,1988,22)**

ترى بعض الأبحاث أن القراءة تعتمد على مرحلتين متتابعتين هما : التعرف على الكلمة ثم فهمها ثانيا، و تغيرات ميكانيزمات هامان في عملية تعلمها، حيث يواجه التلاميذ المتمدرسين بعض صعوبات على هذا المستوى (عملية تعلم القراءة)،إذ تؤدي إلى صعوبة فك الرموز المكتوبة و تحويلها إلى وحدات صوتية و بالتالي لا يستطيع إدراك معنى هذه الوحدات المشكلة للكلمة و هذا ما يؤدي إلى ما يعرف بعسر القراءة، إذ يكون مشكل على مستوى تميز الحدود الزمنية للوحدات الصوتية و هو ما يسمى بعسر القراءة الفونولوجي حيث يظهر خلال عجزه عن قراءة كلمات جديدة و الكلمات دون المعنى و كذلك أشباه الكلمات، مما يدفعه إلى البحث عن حفظ الشكل الكلي للكلمات دون تقطيعها.

كما تختلف قدرة الطفل على القراءة و عمره الزمني و تختلف في درجتها باختلاف السبب الذي أديإلى ذلك، و يتصف أيضا بوجود صعوبة في مجال العمليات الفيزيولوجية (العمليات الصوتية) و عادة ما تكون صعوبة حل رموز الكلمات المنفردة غير متوقعة بالمقارنة مع السن و القدرات المعرفية و أكاديميةأخرى... **(يحياوي،2020،57)**

إن عسر القراءة تعتبر مشكلة تربوية يصعب علاجها كونها مخفية لا يتم تشخيصها إلا بعد الفشل الدراسي المتكرر للتلميذ، لذلك نظرا الأهمية الموضوع على جميع الأصعدة أكاديمية، النفسية، الإجتماعية و المهنية جاء اهتمام العلماء بضرورة التدخل المبكر و الذي لا يمكن تحقيقه إلا من خلال الكشف المبكر عن عسر القراءة و العمل على معرفة علامات/أعراض

الأولية لهذا الاضطراب أو أحيانا قد يصل حتى تنبؤ بالتلاميذ المعرضين لصعوبات القراءة لاحقا.(**مراكب،2010،02**)

تهدف دراسة **الهاجري(2002)**إلى دراسة بعض خصائص الشخصية و الانفعالية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في القراءة و العاديين بالمرحلة الابتدائية ، و تكونت العينة من 100 تلميذة منهن 50 من صعوبات التعلم و 50 من العاديات و ذلك بعد تطبيق اختبار العينة و قد اصفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في متغير القلق و الاكتئاب، وللتعرف على بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى التلاميذ في مرحلة الابتدائية حسب أراء ألمعلمين و قد اعتمد الباحثة **مرابطي ربيعة (2011)** في البحث بقياس العوامل المفسرة و تم من خلال الدراسة التوصل إلى أن صعوبات التعلم لدى التلاميذ ترجع إلى عوامل متعلقة بالتلميذ و عوامل متعلقة بالمناخ البيداغوجي. كما كشفت **دراسة احمد فرحات وعمار عون بن ناجي (2019)** عن عسر القراءة عند ذوي صعوبات التعلم في الوسط عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عسيري القراءة (باللغة العربية)،عددهم 44 تلميذ من كلا الجنسين و التي كانت نتائج الدراسة كالتالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الوعي الصوتي عند تطبيق اختبار النص القرائي .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين و المعسورين في ذاكرة العمل.

لذالك يتمحور الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، و قد اعتمد البحث في قياس صعوبات التعلم المدرسي باستخدام الاستبيان كأداة للدراسة، طبقته الباحثة **مراكب مفيدة (2011)** على عينة تكونت من 14 تلميذا باستخدام المنهج الوصفي و الذي كانت نتائجه :

توجد علاقة إرتباطية بين اكتساب القراءة و الإدراك.

توجد فروق دالة إحصائيا في التعرض لصعوبة القراءة بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الوعي الفونولوجي و الذين لا يعانون منه.

ويعتبر الوعي الفونولوجي انه قدرة الأفراد على تمييز مختلف مكونات الكلام و الوعي بالأجزاء في أبعاد مختلفة و التعامل بوحدات فونولوجية فهو ليس فطري أو عفوي و إنما مع تعلم القراءة و ينمو في شكل تفاعلي . **(issoufly,1999,95)**

يظهر ويسمح للشخص أن يحول اللغة من تفسيرها إلى التركيز على النغمة ، الرنة، القافيات و المقاطع يظهر في النشاطات من نوع التمرينات اللغوية التي تجعل الطفل يلفت انتباهه نحو الحقيقة الصوتية للغة و هذا ما يجعله يميز بين القدرات الفونولوجية المقصودة و الغير مقصودة في إنتاج القافيات كمحاولة مع أصدقائه أو أفراد عائلته...).

(Barais,1993,313)

إن الوعي الفونولوجي يرتكز على آليتين مهمتين هما الإدراك أولا والإنتاج ثانيا

(كحل عينو،2012،16)

ويدرس الباحثون الوعي الفونولوجي من جانب اكتساب مستوياته في مختلف المراحل العمرية و التي نلخصها فيما يلي:

الوعي بالقافية: الذي يعتبر تمرين عفوي قبل سن التمدرس، كما يكون بقدور الطفل في المرحلة الثالثة و الرابعة إدراك القافية و التعرف عليها..

الوعي بالمقطع:بنية تركيبية فونولوجية تتميز بكونه إيقاع سهل الحفظ في سن الرابعة إلى الخامسة من عمر الطفل .

الوعي بالصوت : يتطلب اكتسابه تعلم في مجال عزل الأصوات و التمييز بينها.

(كحل عينو،2012،27)

إلا أن اضطراب الوعي الفونولوجي يشمل خلل على مستوى النظام الصوتي ضمن سياق اللغة المنطوقة و تمثل بعدم القدرة الفرد على تنظيم و تمتين الفونيمات في النظام اللغوي، فالشخص الذي يفتقر إلى فونيم معين في نظامه الفونولوجي و لا يستطيع أن يتعرف عليه ضمن أصوات أخرى و لا يعرف أن هذا الفونيم يشكل فرقا في المعنى عند استبداله، هذا يعني أن الشخص لديه مشكل فونولوجي و تظهر الاضطرابات الفونولوجية في شكل أخطاء

تمس إنتاج ألفاظ أو على شكل تحولات فونولوجية تتمثل في حذف أو قلب أو إضافة أو إبدال فونيم أو أكثر مكان فونيم، مما يجعل الكلمة تختل و هذا ما يعني أن المعنى هو الآخر سيختل.**(مرواني،2022،878)**

تندرج دراسة الوعي الفونولوجي حسب **حميدوش سليمة(2003)** ضمن نشاط تعلم القراءة، ضمت العينة 20 حالة من مستوى جيد في مادة القراءة ، و قد استعمل المنهج التجريبي و أما الاختبار المستعمل هو اختبار الوعي الفونولوجي و الذي يحتوي 06 اختبارات تقيس نمو هذا الوعي و الوعي بالوحدات الفونولوجية، قد دلت النتائج على على أن تأثير نمو الوعي الفونولوجي على مستوى نتائج القراءة.كما تهدف **دراسة هاشم (2010)** للتعرف على الفروق في الوعي الفونولوجي بين عينتين متساويتين بلغ عددهم 28 تلميذا، منهم العاديين و ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية و التي كانت نتائجها : وجود فرق بين المجموعتين في مهارات الوعي الفونولوجي ،(التمييز ،دمج،التحليل، النطق السليم للكلمات) و هذه الفروق كانت لصالح العاديين، إضافة إلى دراسة **شعباني مليكة (2016)** التي تهدف لدراسة صعوبة الوعي الفونولوجي و الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة التي قد يظهرها التلميذ في إحدى عملياته المعرفية اللغوية و التي تمثلت نتيجتها النهائية أن التلاميذ الذين يعانون صعوبة في الوعي الفونولوجي و الفهم القرائي يجدون صعوبة في قراءة الكلمات قراءة صحيحة و بالتالي يصعب عليهم فهمها مما يجعلهم يظهرون صعوبة في قراءة الجمل و فقرات النص و إدراك العلاقات فيما بينهما.

للوعي الفونولوجي أهمية كبيرة في عملية تعلم القراءة فالطفل الذي يستطيع ملاحظة و تميز جميع الأصوات التي تتكون منها الكلمة فانه سوف يتعلم اقتران الحاصل بين الصوت و الحرف المكتوب أو بين الفونيم و الجرافيم، و ذلك ما أشار إليه بعض الباحثين فإذا مهارات الوعي الفونولوجي يمكن تشكيلها بطرق عديدة ذات ارتباط وثيق بالنجاح في السنوات الأولى في تعلم القراءة. **(بنت صالح الحمادي،ركزة، 2017، 348)**

لقد أثبتت **دراسة لواني يمينة (2006)** بوجود علاقة إرتباطية قوية بين الوعي الفونولوجي و اضطراب عسر القراءة، و قد قامت باستعمال بروتوكول المكيف على البيئة الجزائرية من طرف الطالبة في تقييم الوعي الفونولوجي في بحثها.

وضحت **منتصر مسعودة(2014)** في دراستها على العلاقة بين عسر القراءة و مستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا، حيث تمت الدراسة على عينة 30 تلميذ من كلا الجنسين و اختيارهم كان بطريقة تتوافق و المعايير التشخيصية لعسر القراءة النمائي، تم تطبيق اختبار القدرة الفونولوجية للتلاميذ المعسرين قرائيا و النتيجة كانت بأنه توجد علاقة ارتباطيه بين عسر القراءة و مستوى الوعي الفونولوجي.

كما تهدف دراسة **ازداو(2012)** إلى دراسة الوعي الفونولوجي وسيرورة اكتساب القراءة عند الطفل ، و التي أكدت على وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي و تعلم القراءة ، و التي تظهر من خلال التطور الواضح بين الفترة الأولى (مرحلة الاكتساب) و المرحلة الثانية مرحلة التعلم لأداء الأطفال في اختبار الوعي الفونولوجي و خاصة فيما يتعلق بالوعي الفونيمي و التي أكدت نتائج قيمته التنبؤية على غرار دراسات التي أجريت على لغات أبجدية أخرى ومن ثم ضرورة التفكير في قياس مستوى الوعي الفونولوجي بشكل منظم منذ الأقسام التحضيرية بقصد الكشف و لتفادي الصعوبات التي تظهر على مستوى القراءة لاحقا.

نظرا للصعوبات التي يظهرها التلاميذ في المرحلة الإبتدائية فيما يخص المهارات الأكاديمية، منها القراءة والتي تتمثل في القلب والحذف والإبدال و مظاهر أخرى وهذا ما أودى بنا للتأكد من ضرورة تقييم مستوى الوعي الفونولوجي لهذه الفئة وإن كان عسير القراءة يعاني من اضطراب يمس الوعي الفونولوجي، ومن هنا نطرح التساؤل التالي:

التساؤل الرئيسي :

هل يعاني عسيري القراءة من اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي؟

التساؤلات الجزئية :

1- هل يعاني أطفال عسيري القراءة من اضطراب يمس الحكم علىالقوافي؟

2- هل يوجد اضطراب يمس الكلمة قافية عند أطفال عسر القراءة ؟

3- هل تعاني حالات من صعوبة في القافية مع الكلمة المقصودة ؟

4- هل يعاني عسيري القراءة من اضطراب على مستوى الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة ؟

5- هل يتمكن أطفال عسر القراءة من حذف المقطع من الكلمة ؟

6- هل يعاني عسير القراءة من الوعي بالصوت الناقص من الكلمة المسموعة ؟

7- هل يتمكن أطفال عسر القراءة من تعويض الحرف الأول من الكلمة بحرفآخر ليمكنه من تشكيل كلمة جديدة ؟

2- فرضية الدراسة:

الفرضية الأساسية:

يعاني أطفال عسيري القراءة من اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي.

الفرضيات الجزئية:

1- يعاني أطفال عسيري القراءة من اضطراب يمس الحكم على القوافي.

2- يوجد اضطراب يمس الكلمة قافية عند أطفال عسيري القراءة.

3- يعاني عسيري القراءة من صعوبة في القافية مع الكلمة المقصودة.

4- يعاني عسيري القراءة من اضطراب على مستوى الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة.

5- لا يتمكن أطفال عسيري القراءة من حذف المقطع من الكلمة.

6-يعاني عسيري القراءة من الوعي بالصوت الناقص من الكلمة المسموعة.

7- لا يتمكن أطفال عسيري القراءة من تعويض الحرف الأول من الكلمة بحرف آخر ليمكنه من تشكيل كلمة جديدة.

3- أهداف الدراسة :

- التعرف على اضطراب الوعي الفونولوجي عند عسيري القراءة.
- الكشف على الاضطراب الذي يمس الكلمة قافية عند عسيري القراءة.
- التعرف على الصعوبة التي يواجهها عسير القراءة في بعد الحكم على القوافي.
- الكشف على الصعوبة التي يتلقاها عسير القراءة مع الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة.
- معرفة إن كان يواجه عسير القراءة اضطراب على مستوى الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة.
- التعرف على الصعوبة التي يتلقاها عسير القراءة في حذف المقطع من الكلمة.
- معرفة إن كان يعاني عسيري القراءة من اضطراب يمس الوعي بالصوت الناقص من الكلمة المسموعة.
- الكشف عن مشكلة تعويض الحرف الأول من الكلمة عند عسيري القراءة.

4- أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة كون موضوع صعوبات التعلم بصفة عامة و عسر القراءة بصفة خاصة و علاقتهما ب الوعي الفونولوجي محل اهتمام الباحثين.

كون المرحلة الابتدائية تعتبر أهم مرحلة للطفل لتنمية القدرات المعرفية النمائية واكتساب المهارات الأكاديمية.

تتيح دراسة هذا الموضوع فرصة لتقديم معلومات كافية حول هذه الصعوبات مما يسمح لأصحاب المجال اخذ فكرة على طريقة التعامل معهم و كذا التدخل المبكر.

5-التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

إضطراب الوعي الفونولوجي عند عسيري القراءة:

يعتبر عسر القراءة اضطراب أكاديمي يظهر بعد سن 08 من العمر يتم تشخيصه بالمرحلة الإبتدائية، حيث تظهر عند تلاميذ السنة الثانية والثالثة والرابعة إبتدائي عن طريق إختبار نص العطلة (لغلاب قزادري صليحة)، من مظاهره القلب، الحذف، الإبدال، التشويه، الإضافة، أما اضطراب الوعي الفونولوجي هو اضطراب يمس الوحدات الفونولوجية للكلمة، و يتم تشخيصه عن طريق اختبار الوعي الفونولوجي للباحثة (أزداو شفيقة) و يظهر من خلال عدم تمكنه من تجزئة الكلمة إلى مقاطع و فونيمات و كذا الدمج بين الأصوات و حذف الأصوات من الكلمة وكذلك إبدال الأصوات في الكلمة.

والذي ترجم إجرائيا بالدرجات المتحصل عليها في إختبار الوعي الفونولوجي للباحثة "أزداو شفيقة" والذي يحتوي على الأبعاد التالية:

-الحكم على القوافي

-انتاج كلمة تقفي مع كلمة مقصودة

-كلمة قافية

-الكلمة تنتهي بنفس الصامتة

-حذف المقطع

-الصوت الناقص

-تعويض الحرف الأول

الفصل الثاني: عسر القراءة

تمهيد

1- مفهوم القراءة

2- مفهوم عسر القراءة

3- أنواع عسر القراءة

4- أعراض وأخطاء عسر القراءة

5-عوامل و أسباب عسر القراءة

6- تشخيص عسر القراءة

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن عسر القراءة (الدسليكسيا) هي الصعوبات التي تواجه الطفل أثناء تعلمه القراءة، ويتمثل ذلك في ضعف القدرة على تفسير الرموز وعدم التعرف والخلط بين الحروف المتشابهة في الصوت والشكل، وبالتالي يؤثر على المهارات الأكاديمية للتعلم خاصة القراءة ويؤثر على الفهم كذلك و هذا ما سيتم التطرق إليه من خلال هذا الفصل.

1- القراءة:

1.1- مفهوم القراءة:

القراءة في رأي الكثير من المفكرين عملية عقلية تشمل تفسير الرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه وتتطلب الربط بين الخبرة للشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة.

إن القراءة هي عملية معقدة تشترك فيها آليات حسية، سمعية أو بصرية حركية وكذلك ذهنية تهدف إلى التعرف على الرموز المكتوبة للغة وفهم معاني الكلمات، وتنمو هذه الآليات مع التعلم والسن. **(مراد علي،2000، 84)**

تعتمد القراءة على نوعين من المهارات : الأولى ترمي إلى إتقان اللغة والثانية إلى اكتساب المفاهيم و الاتجاهات التي تجعل القراءة عملية ناجحة، كما أن القراءة وسيلة لنمو الطفل و تكيفه الاجتماعي من خلال المشاركة في حياة الآخرين.

كما أن القراءة من أهم الوظائف المعرفية التي يؤديها الإنسان، ومعظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في القراءة مما يترتب عليه مشاكل أخرى في باقي المواد الدراسية التي تعتمد أصلا على القراءة.

إن للقراءة تعريفات كثيرة ولكن وجهات النظر فيها مختلفة بين القراءة ومفهوم القراءة وهذا ما يظهر فيمايلي :

- (جوف gough) : إلى أن القراءة هي " القدرة على فك شيفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة".

(بيرفيتي –perfetti) : إن القراءة هي الأداء الجيد في الإختبار المعياري للقراءة

أما **المعهد القومي الأمريكي للقراءة والكتابة (2003)** : فيعرف القراءة على أنها ذلك النسق المعقد الذي يمكننا بموجبه استخراج المعنى من مادة مطبوعة معينة، ويتطلب توفير المكونات التالية:

1- وجود المهارة و المعارف اللازمة لفهم تلك الكيفية التي ترتبط بموجبها الفونيمات والأصوات الكلامية بالمادة المطبوعة.

2- القدرة على استنتاج كلمات غير مألوفة.

3- القدرة على القراءة بطلاقة.

4- خلفية كافية من المعلومات والمفردات اللغوية تساهم في حدوث الفهم القرائي.

5- تطوير إستراتيجيات فعالة ملائمة يتم بموجبها استخلاص المعنى من تلك المادة المطبوعة.

6- وجود دافعية للقراءة والإبقاء عليها. **(لمي بلطجي،2010، 50)**

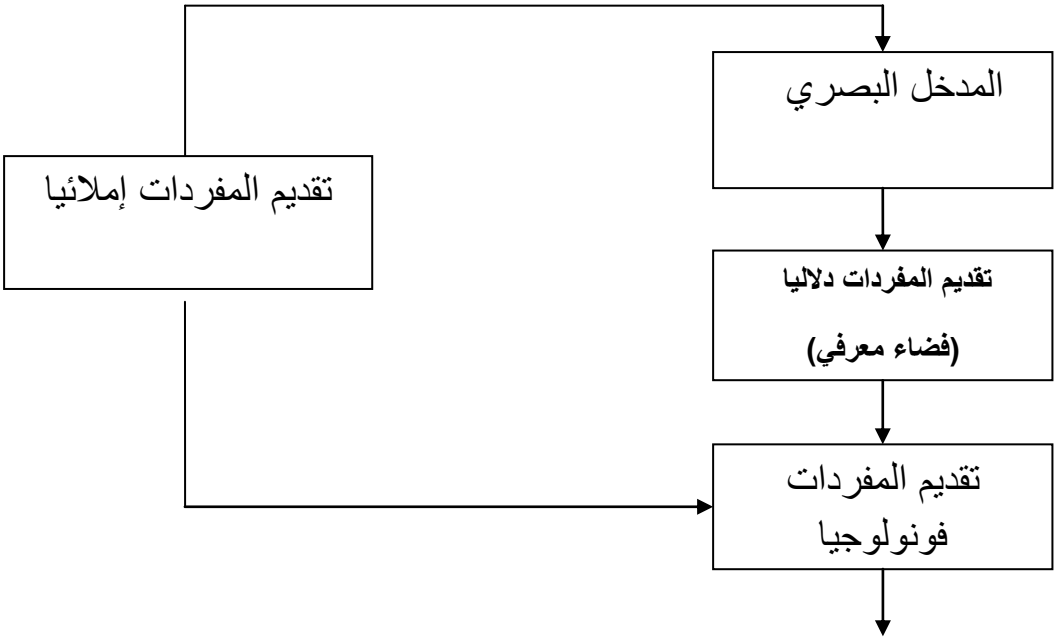
ففعل القراءة هو ناتج عن تفاعل بين أمرين أساسيين لمعالجة المعلومات المكتوبة:

الأول يتشكل على مستوى قاعدي ويتمثل فالتعرف على الكلمات المكتوبة والثاني يجسده الفهم أي مباشرة المعنى بإدماج المستوى المعجمي، التركيبي، الدلالي والسياقي.

2.1- بعض النماذج المفسرة لعملية القراءة :

- نموذج 01

الشكل (01) : الطرق التي تمر بها المعلومات المكتوبة



التصميم الفونولوجي و المخرج النطقي

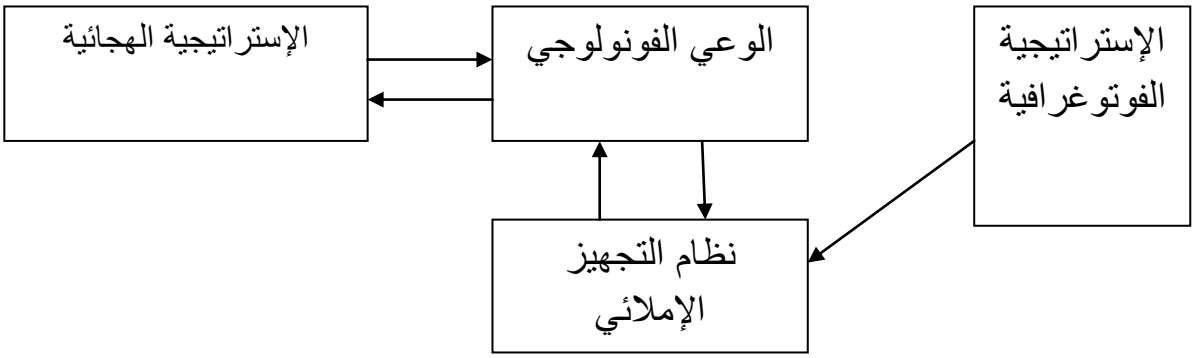
قدم نسبولوس مخططا لهذا النموذج مبينا من خلاله مختلف الطرق التي تمر بها المعلومات وذلك بتجميع الوحدات بعد تقطيعها إلى وحدات إملائية (حروف، مقاطع) ثم الاحتفاظ بتلك الوحدات في فونولوجيتها الموافقة.

إذن الوسيط الأول يسمح بالتعرف على الكلمات وربطها بمعناها وهذا قبل النطق بها، بينما الوسيط الفونولوجي الثاني هو تحليل رموز الكلمات.

- نموذج 02: البناء المزوج double fondation:

قام سيمور 1996 بجمع استراتيجيات الثلاث للقراءة موجودتين عند الطفل منذ بداية تعلم القراءة، وتستعمل كقاعدة معرفية لتحضير الإستراتيجية الإملائية.

الشكل (02): نموذج المكتسبات القرائية لسيمور 1996



تسمح الإستراتيجية الفوتوغرافية ببناء معجم بصري لمفردات أو مقاطع بصرية للكلمات التي يعرفها الطفل على بعض الحروف ويربطها مع أصواتها، هذه القدرة توحي للطفل أن الكلام مجزأ إلى وحدات صغيرة بحجم الحرف والمعجم الهجائي عمله الأساسي هو الاحتفاظ بالعلاقات التي توجد بين الحرف وصوته، هذه التقديمات ذات الطبيعة الهجائية والفوتوغرافية تساهم في بناء النظام المركزي للتحضير الإملائي وهذا الذي يحدث إلا بتحريض ميتافونولي جديد عندما يعي الطفل بأن الكلام يجزأ، هنا يمكن التطرق معه إلى بنية المقطع وهذا الوعي الجديد يسمح للنظام التحضيري الإملائي بإعادة تعريف التمثيلات البصرية للكلمات المكتوبة الموجودة في المعجم والتعرف على الكلمات يستحق من خلال مقاطعها فيصبح الطفل يقرا كلمات جديدة انطلاقا من ربط مقاطعها بكلمات أخرى مألوفة لديه بنفس المقطع.

2- عسر القراءة :

مصطلح الديسلكسيا Dyslexie، مشتق من كلمة يونانية الأصل مكونة من مقطعين : Dys

و تعني صعوبة، lexie تعني الكلمة المقروءة. أول من استعمل هذا المصطلح عالم

الأعصاب الفرنسي رودولف برلين عام 1872، للدلالة على صعوبات التي يجدها الفرد في القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق إعاقة عقلية أو حسية.

– تعريف معجم علم النفس وعلوم التربية: يعتبر عسر القراءة بأنها عدم القدرة على القراءة جهرا أو صامتا وفهم ما يقرا وليس لهذا التعطيل صلة بأي عيب في النطق.

– تعريف منظمة الصحة العالمية: هي صعوبة دائمة في تعلم القراءة واكتساب آليتها عند أطفال أذكياء ملتحقين بالمدرسة ولا يعانون من أي مشكلة جسدية ونفسية موجودة مسبقا.

و يتمثل عسر قراءة في عدم التعرف على الحروف، و الخلط بين الحروف المتشابهة في الشكل و الصوت و في عدم اكتسابه التقنيات الأساسية والضرورية التي تسمح بقراءة جارية، متسلسلة ومعبرة من النصوص التي تكون في مستوى القارئ.

ويحيل مفهوم عسر القراءة التطوري إلى صعوبة آليات القراءة بحيث ينص التعريف الرسمي المقدم من قبل الهيئة الدولية لطب الأعصاب بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية على أن عسر القراءة هو عبارة عن: "اضطراب يظهر على شكل صعوبة في تعلم القراءة على الرغم من توفر فرص التعليم التقليدية وقدرات عقلية عادية وكذلك فرص اجتماعية وثقافية مناسبة".

و يؤدي هذا الاضطراب إلى عجز في المهارات المعرفية الأساسية الناتجة عن اختلاف في بنية الدماغ.

إن المصاب بعسر القراءة تتميز قراءته بالسرعة و نقص التركيز والدقة وتمتاز بالتردد ويمكن أن تكون في بعض الأحيان صحيحة ولكن الإيقاع بطيء جدا أو بدون نغمات، كل هذا يدل على عدم إدماج آلية النشاط المعجمي.

التعريف الوظيفي (وصف) لعسر القراءة والمقدم لمنظمة اليونسكو الدولي (باريس2009) ينص على أن عسر القراءة هو عبارة عن:

حالة ذات منشأ عصبي وتكون في الغالب موروثة وينتج عنها صعوبات في:

القراءة – الكتابة – الإملاء.

وهذه الحالة تكون مصحوبة بصعوبات: التركيز – الذاكرة قصيرة المدى– التنظيم.

وتشير الإشارة إلى أن عسر القراءة لا ينتج عن تدني في القدرات العقلية، إضافة إلى ذلك فإن عسر القراءة لا ينتج عن أي من العوامل التالية على الرغم من إمكانية مصاحبة هذه العوامل لحالة عسر القراءة:

– ضعف في التدريس.

– انخفاض المستوى الثقافي والإجتماعي والإقتصادي لدى الأسرة.

– انخفاض الدافعية نحو التعليم.

– قصور حسي (بصري أو سمعي) أو حركي. **(شلابي،2017، 3–4)**

3-أنواع عسر القراءة:

1.3- عسر القراءة الفونولوجي La dyslexie phonologique :

نجد في هذا النوع التمييز الأساسي بعسر القراءة الكلمات بدون معني خاصة إذا كانت طويلة (أخطاء نحوية)، يضم التلاميذ الذين يعانون من عيوب صوتية التي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف، إذ أن إستراتيجية التحويل (حرف إلى صوت) لم تصبح بعد آلية عند التلميذ كي يتمكن من الجمع بين الحرف وصوته المناسب، فهؤلاء التلاميذ غالبا ما يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة قصيرة المدى.

2.3- عسر القراءة السطحيLa dyslexie du surface :

يتميز هذا النوع بصعوبات التعلم على الكلمات الغير منتظمة، غير أن الكلمات المنتظمة

والكلمات دون معنى محتفظ بها، ويضم التلاميذ الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات وهم يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة و الغير مألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة.

3.3- عسر القراءة العميق La dyslexie profonde:

يتميز هذا النوع من الاضطراب بعجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة وعدم القدرة على قراءة الكلمات و أشباه الكلمات، لكنه يقرأ بطريقة جيدة الكلمات الملموسة والكلمات المجردة، كما يجد التلميذ الذي يعاني من عسر القراءة العميق صعوبات على مستوى التسمية، بالإضافة إلى ارتكاب أخطاء دلالية، فهذا النوع يؤدي إلى ظهور اضطرابات مصاحبة كالاضطرابات اللغوية واضطرابات التعرف على الكلمات انطلاقا من الصور، حيث تعيق هذه الصعوبات المصاحبة للتلميذ على السير الحسن لإعادة التربية.

4.3- عسر القراءة المختلطLa dyslexie mixte :

هؤلاء التلاميذ يعانون من الصعوبات الصوتية من النوع الأول، وصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات من النوع الثاني فهنا يجد التلميذ صعوبة كبيرة في القراءة لأن عنصر التجمع.

assemblage والإرسال adressage مصابان. **(زرداني، سردوك،2021، 18)**

4- أعراض وأخطاء عسر القراءة:

1.4-الأعراض :

1-الحذف: يميل الطفل إلى حذف الكلمات في القراءة و أحيانا بحذف أجزاء من الكلمة المقروءة فإذا كانت العبارة في الكتاب "وجدت قلم ألرصاص" فالطفل يحذف حرف التاء و كلمة رصاص.

2- الإدخال: أحيانا يدخل التلميذ إلى السياق كلمة ليست موجود به فقد يقرا التلميذ جملة "النجوم تظهر في السماء" ⟵"النجوم تظهر في السماء الزرقاء" و لا يشتمل النص الأصلى على كلمة الزرقاء.

3- الإبدال : أثناء القراءة يقوم الطفل بإبدال كلمة بأخرى مثل "علي طفل شاطر " بدلا من "علي طفل مجتهد"

4- **التكرار:** بعض الأطفال يلجا إلى تكرار الكلمات أو جمل حيث تصادفهم كلمة لا يعرفونها مثل "الأسد حيوان مفترس"فقد يقرأ الطفل " الأسد حيوان ...الأسد حيوان"

5- الأخطاء العكسية: يميل الطفل في بعض الأحيان إلى قراءة الكلمة بطريقة عكسية

6- القراءة السريعة و غير الصحيحة: يميل الأطفال ذو صعوبات التعلم إلى القراءة بشكل غير صحيح و تكثر أخطاؤهم خصوصا عند حذف بعض الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها.

7- القراءة البطيئة (كلمة-كلمة): يقرا بعض الأطفال ببطء و ذلك بشكل كلمة -كلمة و قد يكون ذلك بمثابة عادة بالنسبة لهم و ذلك بنتيجة التركيز على الرموز و محاولة فك شفرتها.

8- نص الفهم: إن بعض الأطفال يركزون على تفسير رموز الكلمات و يعطون انتباها قليلا للمعنى **(الشحات، عاشور،2006،154-155)**

2.4- الأخطاء التي تظهر على عسير القراءة:

- الخلط في قراءة حرفان متشابهان في الشكل أو في التوجه الفضائي :

/ ح / = / ج / / ن / = / ب /

-عدم التمييز على المستوى السمعي بين الأصوات المتقاربة في المخرج مثل :

/ س / = / ص / = / ز /

- حذف الحروف الساكنة من الكلمة .

- حذف مقطع صوتي من الكلمة .

- قلب الكلمة أو بعض الحروف على مستوى الكلمة.

- إدخال حروف ساكنة على الكلمة .

- في بعض الأحيان يقرا الطفل كلمة / ركب / = / برك /، فالقراءة تبدأ أحيانا بحرف اختاره الطفل بشكل اعتباطي و إنصاف له حروف بنفسه الحروف المكونة للكلمة بشكل غير منتظم .

- يتميز إيقاع القراءة عند الطفل ذو عسر القراءة و الكتابة بالتردد و التقطع ، و البداية تكون عبارة عن مقطع خال من المعنى.

– مستوى الفهم عند المصاب يكون ضعيف و الأخطاء الجزئية إذا كانت موجودة فإنها تنقص و تكون غير موجودة عند قراءته نص و لكن تقود لتحضير في قراءة مقاطع خالية من المعنى ، هذه الأخطاء الجزئية ليست وحدها التي تدل على وجود عسر القراءة و لكن إستمراريتها في الزمن وطول اكتساب القراءة العادية هما اللذان يدلان على ذلك.

5- عوامل وأسباب عسر القراءة :

1.5- العوامل الوراثية : أكدت العديد من الأبحاث التي قامت على عينة التوائم أو على أساس ذوي صعوبات التعلم إلى تواجد هذه الصعوبات بينهم خاصة الوالدين و الإخوة و الأخوات و بعض الأقارب و لقد أثبتت دراسة (ساتيان 1980) أن العوامل الوراثية لها دور كبير في وجود صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال حيث تبين أن 49% من الأفراد توجد لدى أفراد صعوبات تعلم القراءة.

2.5- العوامل النفسية : تتعدد العوامل النفسية التي تسب صعوبات التعلم و مشكلات تعلم القراءة و يؤكد إسهام العوامل بشكل كبير في أحداث هذه الصعوبات و التي تمثلت فيما يلي:

1.2.5 – الاضطرابات اللغوية: تؤثر الحصيلة اللغوية للطفل و قاموس المفاهيم لديه على طريقة فهمه و اكتسابه و تفسيره للمادة القرائية فقد يفهم بعض الأطفال ما ينطق أو يسمع و لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام و التعبير و تنظيم أفكار، مما يعكس لديهم انفصالا ملموسا بين الفكر و اللغة، فضلا عن سوء استخدام الكلمات و المفاهيم و هو ما يعبر عنه بالاضطرابات اللغوية و التي تسهم إسهاما دالا و ملموسا في عسر القراءة و على نحو خاص صعوبات الفهم القرائي.

2.2.5 – اضطرابات الانتباه الانتقائي : اضطراب الانتباه يؤثر سلبا على الأداء المعرفي و العقلي المصاحب للقراءة حيث يؤثر على كلا من الإدراك السمعي و البصري و عمليات الفهم اللغوي و الفهم القرائي، و تبدأ أعراض اضطرابات الانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة في : سعة انتباهه القصيرة – أمد الانتباه ضئيل – حذف بعض الحروف – تكسير بعض الكلمات – قفز بين

الكلمات و السطور الاندفاعية– عدم إدراك المعنى – ضعف في الفهم القرائي – ضعف في إدراك السياق – القراءة كلمة . كلمة – عدم الالتزام بالمعنى و فواصل الوقف.

(الزيات، 1998، 429-431)

3.2.5- اضطراب الذاكرة : توصل العديد من الباحثين إلى أن تلاميذ ذوي عسر القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية و يفسرون هذا الفشل في الاسترجاع إلى عدم الكفاءة الانتباه الانتقائي.

كما أن الأطفال ذوي عسر القراءة يميلون إلى استخدام استراتيجيات للحفظ و التذكر و الاسترجاع اقل فعالية و كفاءة إذا ما قورنوا بأقرانهم العاديين، وهناك تحسن ملحوظ في مستوى القراءة إذا ما درب هؤلاء الطلاب على استخدام استراتيجيات جيدة في التذكر.**(السعيد، 2010، 170)**

4.2.5- مستوى الذكاء : تشير العديد من الدراسات إلى أن معظم تلاميذ صعوبات التعلم القراءة من متوسطي الذكاء أو ذكاؤهم أعلى من المتوسط، ففي دراسة قامت على مسح و تلخيص ثلاث عشر دراسة تناولت تأثير الذكاء على مستوى القراءة ، وجد أن متوسط نسبة الذكاء باستخدام اختبار ويكسلر الذكاء بالنسبة لذوي صعوبات القراءة كان نسبة متوسط 90 فأكثر، و معنى ذلك انه ليس من الضروري أن ينتمي ذوي صعوبات القراءة إلى ذوي الذكاء المنخفض وإما أن يميلون إلى أن يكونوا في الغالب من ذوي الذكاء المتوسط على الأربع أو ذوي الذكاء فوق المتوسط.

(الزيات ، 1988، 433)

3.5- العوامل الجسمية:

1.3.4- العجز البصري: تتمثل في قصر النظر أو طوله او خلل في عضلات العين، و رغم أن الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون أخرى أو على المثيرات السمعية واللمسية إلا أن القراءة العلاجية و التدريبات واستخدام النظارات ضروري لتصحيح العجز البصري.

2.3.5- العجز السمعي: و ابرز مظاهره الصمم و الضعف السمعي و تمكن العلاج عن طريق الأساليب السمعية المرتبطة بالحروف و الكلمات.

3.3.5- اتجاه الكتابة : فقد تبين للعلماء أن إبدال اليد اليمنى باليسرى والعكس يمكن أن يؤدي إلى عكس الحروف و الكلمات عند النظر إليها فضلا عن إرباك الطفل إدراكيا وانفعاليا وحركيا

و مما سبق اتضح أن الأسباب العضوية تعد عاملا مؤثرا في عملية القراءة ، فالقراءة عملية عضوية و من ثم فان أي قصور في النواحي السمعية أو البصرية أو العقلية أو العبية أو من ناحية النطق و الكلام ومن حيث الصحة العامة يؤدي بلا شك إلى التأخر والضعف القرائي.

(بوداب، حليس، 2019، 29)

6-تشخيص عسر القراءة:

تعتبر عملية التشخيص من أهم العمليات وأصعبها وأدقها والتشخيص جملة من الوسائل بالخطوات التي يعتمد عليها المختص للكشف عن علة لدى الفرد .

إن الكشف عن عسر القراءة ليس بالأمر السهل مما يتطلب جهدا و تطبيق اختبارات تمكننا من التعرف و التأكد من وجود الاضطراب وكذا التشخيص الفارقي.

فكلما كان التشخيص منظم و شامل و دقيق كلما كان اقدر على وضع برنامج علاجي مناسب، كما تختلف التشخيصات المستخدمة عند مختص فكل يتبع طريقة وخطوات معينة يعتبرها الأنجح للوصول إلى الحالة المراد الكشف عنها، إذ يرى "هاريس" و "سيباي" أن تشخيص الديسلكسيا تتمثل في الخطوات التالية :

- إجراء اختبار لمعرفة مستوى الطفل في القراءة
- الكشف عن نقاط القوة و الضعف في القراءة لدى التلميذ
- تحديد العوامل والأسباب التي تقف دون تعلم الطفل في هذه المرحلة

- تقليل هذه العوامل إن أمكن ضبطها وتصحيحها قبل أو أثناء العلاج

- انتقاء الطرق الناجحة و التي لها تأثير قوي لتدريس المهارات الأزمة والاستراتيجيات

- تدريس المهارات المطلوبة إلى حين التأكد من أن الطفل يحسن استخدامها وأنها مناسبة له.

(حمزة، 2008، 59)

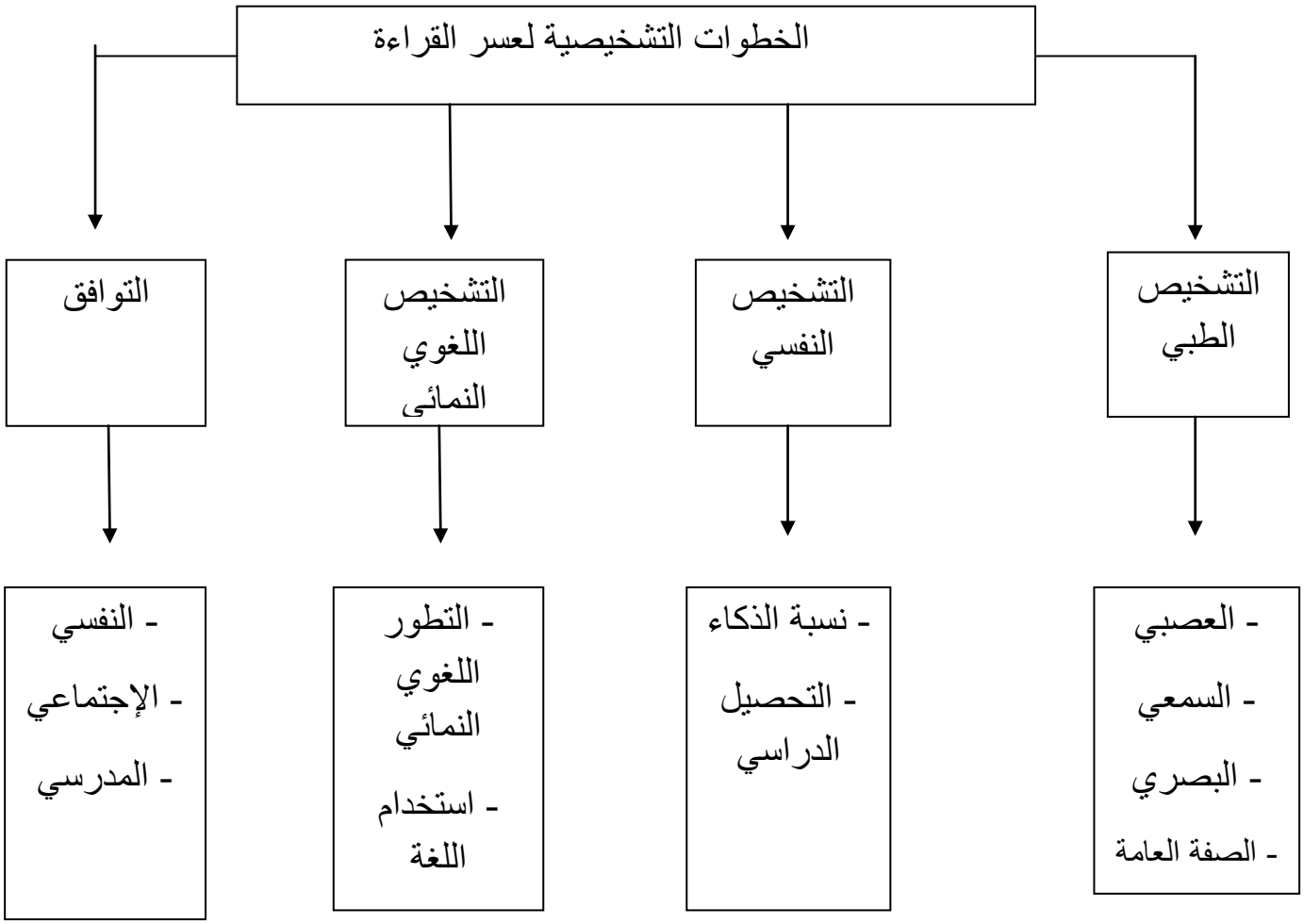
الشكل التخطيطي يمثل الخطوات الإجرائية للتشخيص عند "ماك فينيس" و "سميث":

الشكل(03): الخطوات الإجرائية للتشخيص

(المصدر: بوداب، حليس، 2019، ص36)

من جهة أخرى قدم "دومورنافات" أهم الخطوات التشخيصية كما يلي عرضه من الشكل الموالي:

الشكل (04) : الخطوات التشخيصية للعسر القرائي حسب "دومورنافات"



(المصدر: بوداب، حليس،2019، 37)

خلاصة:

يمكننا في الأخير نقول أن عسر القراءة اضطراب جد معقد وفهمه يستدعي فهم المبادئ المتعلقة بالقراءة التي تتطلب من الطفل قدرات شارحة للبنية المورفولوجية للغة، فمن خلال هذا الفصل كنا قد تطرقنا إلى عنصر القراءة من الماهية إلى النماذج المفسرة لهذه العملية، و من جهة أخرى إلى عسر القراءة والذي من خلاله تم التطرق إلى كل من المفهوم

والأنواع التي تضمنت أربعة أنواع وأيضا العوامل والأسباب وأخيرا التشخيص.

الفصل الثالث: الوعي الفونولوجي

تمهيد

1- مفهوم الوعي الفونولوجي

2- مراحل نمو الوعي الفونولوجي

3- عناصر الوعي الفونولوجي

4- مستويات الوعي الفونولوجي

5- علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القراءة

6- مفهوم اضطراب الوعي الفونولوجي

7-أعراض اضطراب الوعي الفونولوجي

8- علاقة اضطراب الوعي الفونولوجي بعسر القراءة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يشكل الوعي الفونولوجي قاعدة أساسية لبناء مكتسبات والمعارف في المجال التعليمي،وبالأخص في تعلم القراءة واكتساب مهاراته وتتألف اللغة الشفهية من وحدات لغوية متنوعة تتفاوت في حجمها وبين وحدات الكبيرة (الجمل،الكلمات،المقاطع)، ووحدات الصغيرة (المورفيمات والفونيمات).

هناك دراسات تحدثت عن الوعي الفونولوجي في علاقاته باكتساب القراءة والطفل الذي لديه القدرة على إدراك وحدات الكلام كسلسلة متتابعة من الكلمات والحروف و اكتساب مبدأ المعالجة للمقاطع والفونيمات داخل الكلمة فقد تمكن إلى حد كبير من نشاط القراءة.

وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل من التعريف بالوعي الفونولوجي، وذكر مراحل نموه وعناصره، إضافة إلى التطرق إلى مستويات الوعي الفونولوجي بشكل مفصل وعلاقة هذا الأخير بعسر القراءة.

1- مفهوم الوعي الفونولوجي:

يرتبط مصطلح الوعي الفونولوجي بالقدرة على تمييز ومعالجة الكلمات في الجملة ومختلف أجزاء الكلمة (المقطع،القافية،الصوت). **(نواني،2012،64)**

تعريف القاموس الأرطفوني: أنه القدرة على تحليل بنية أجزاء الكلمة والوعي بوجود عدد من الفونيمات المتتابعة في تشكيل السلسلة الكلامية. **(بن قاسم،كرمادي،2020،41)**

أما بالنسبة إلى تعريف **(كارل & ديكسون 1999)** للوعي الفونولوجي هو قدرة الطفل على تجزئة الحديث عامة أو الكلمة بوجه الخصوص إلى تلك الأصوات المتضمنة فيها إلى جانب القدرة على التعامل مع تلك الأصوات. **(لافي،2006،135)**

كما تعرفه "**سانتوس**" "**Santos**" بأنه القدرة على إدراك الكلام على أنه سلسلة منتظمة

مشكلة من سجل محدود من العوامل وهي الحروف والقدرة على معالجة هذه السلاسل بصورة قصدية، ومنه يمكن الإستخلاص بأن الوعي الفونولوجي هو التصور الذي يملكه الشخص عن الوحدات اللسانية المكونة للكلام والقدرة على التحكم فيها من خلال إجراء مختلف العمليات عليها من إضافة،حذف،إستبدال. **(العريبي،2014،163-165)**

كما إتفق العديد من **الباحثون الآخرون** في دراسات أخرى أن الوعي الفونولوجي هو وليد المهارات المعرفية من إنشاء وإدراك وتحليل،إذ أنه القابلية في إدراك وإنتاج وتمثيل الوحدات التقطيعية غير الدلالية للغة الشفوية كالمقاطع،القافيات والأصوات.**(شرقي،2021،21)**

ويعرف قومبر " **Gombert**" الوعي الفونولوجي على أنه القدرة على التعرف على

المكونات الفونولوجية للوحدات المكونة للكلام وإجراء مختلف العمليات عليها بصورة قصدية.

(Gombert J,1990,47)

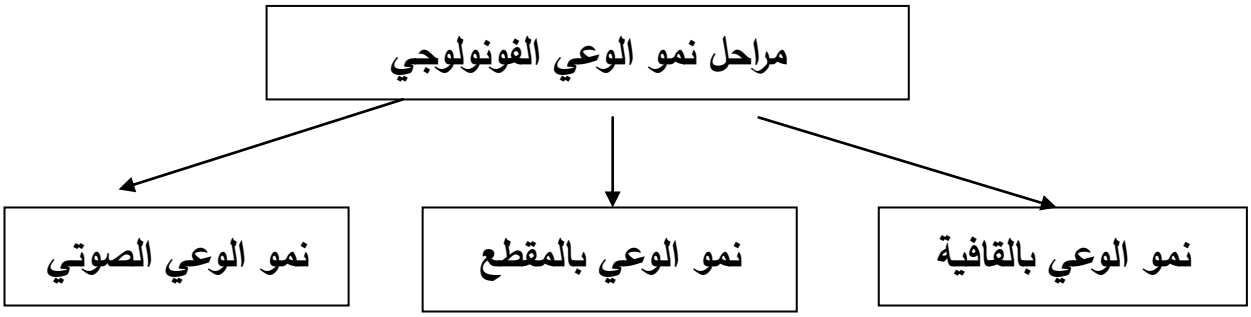
2- مراحل نمو الوعي الفونولوجي :

تظهر سلوكيات عند الطفل في السنوات الأولى من العمر، يسميها "Gombert" بالسلوكيات غير المقصودة الفونولوجية، ومن خصائص أنها غير شعورية وعفوية، وتعتبر مهمة لظهور السلوك ماوراء الفونولوجي.

ويبدأ نمو الوعي الفونولوجي من خلال نشاطات والتمارين اللغوية التي تجعل الطفل يلفت إنتباهه نحو الطبيعة الصوتية للغة، وهذا مايجعله يميز بين القدرات الفونولوجية غير المقصودة والقدرات الفونولوجية الحقيقية، فتظهر الأدات الفونولوجية غير المقصودة قبل سن الثالثة عبر تمارين شفوية، وفي إنتاج القوافي، وتكون في البداية عفوية بدون أي مراقبة كالمحاورات التي يبنيها الطفل مع المحيط الأسري خاصة الوالدين أو مع الزملاء، والأصدقاء مثلا، ثم تطلب منه في وضعيات أكثر جدية أي في المدرسة. **(العريبي،2014،166-168)**

يمكن القول أنه لابد على الطفل إكتساب الوعي والمعرفة بالأصوات الفونولوجية غير المقصودة والتي تعني النظام الذي يقوم على الحدس وليس على التفكير. إن التقطيع اللغوي يكسب الطفل معرفة غير واعية لبعض مظاهر اللغة والتي تسمح له بتنظيم أجزاء الفونولوجيا بصفة ضمنية، وعند إكتسابها تلقائيا تساهم في ظهور النشاطات الفونولوجيا بالقصد فتكون اكثر فعالية.
(بوالجاج،بوجيت،18،2019)

وصفت سيرورات نمو الوعي الفونولوجي عند الطفل من قبل الباحثين حسب ثلاثة محاور:



الشكل(01): مراحل نمو الوعي الفونولوجي

1.2-نمو الوعي بالقافية:

لوحظ عند أغلبية الأطفال من خلال إستعمال (منطلق القافية) في التمرينات اللغوية العفوية، فإن بعض الأطفال ذو الأربعة سنوات قادرين على التعرف على القافية وحسب مؤلفي نماذج تلاحظ التماثل P.E Brayant U.Coswamiالقافية في مراحل مبكرة جدا من الاكتساب

للقراءة، وهي نتيجة لدراسة تمت على أطفال المدارس التحضيرية، وهي تجربة أخرى أثبت أن المؤلف U.Coswamiالأطفال غير القراء ذوي السن الخامسة وأربعة أشهر قادرين

على إستخراج جزء من التماثلات وعنه يتعلق الأمر بقافية الكلمات.

وقد أكد (Mac,LEAN)وجودها والآخرون وجودها عند 20%

من الأطفال ذوي ثلاثة سنوات الذين قاموا بدراستهم لديهم الوعي بالقافية الخاصة بالكلمات المعزولة. لهذا يمكن القول أن نمو القافية يكون قبل الدخول المدرسي ولا يتطلب تعلم القراءة لنموها بل تكتسب عن طريق تمرينات لفظية، عفوية وتجارب لغوية مع المحيط الذي يحيط به.

(العريبي،2014،168-169)

2.2- نمو الوعي بالمقطع:

المقطع هو وحدة فونولوجية أساسية للغة الشفوية وعنصر لتنظيم السلسلة الكلامية إذ يختلف عن الوحدات الفونولوجية الأخرى على أساس أنه وحدة التقطيع للغة المنطوقة.

وبذلك يكون المقطع أقل تجريدا بلوغه أسهل مقارنة بالفونيم عند معالجة، يظهر الوعي المقطع بصفة مبكرة في حوالي سن الرابعة، وقد يعتبر النجاح المبكر في تقطيع المقاطع إلى سهولة عزلها من وجهة نظر نقطية.

أو بالإستناد على مؤشرات سمعية(J.Desrocher,coll 2004)في هذا السياق، نذكر

مثلا دراسة(Liberman,Shaubeweiler,Fisher J carter 1974) التي تعتبر أولى

الدراسات في مجال الوعي الفونولوجي. ومن خلال نتائج تبين لهؤلاء بالباحثين أن اللأطفال يتمكنون منذ سن الرابعة من تحقيق مهمة لعد المقاطع وذلك بالضرب على الطاولة حسب عدد المقاطع في الكلمة مثلا:

- مرة واحدة للكلمة
- مرتين للكلمة
- ثلاث مرات للكلمة

(كشمير،2018،23-24)

ويعرف كذلك المقطع على أنه عبارة عن تأليف أصوات بسيطة تتكون منه الكلمات واحدة أو أكثر الكلمات المتفق على إيقاعها التنفسي الطبيعي، ومع نظام اللغة في صيغ مفرداتها.

(ميهوبي،2000،179)

3.2-نمو الوعي الصوتي:

المستوى االثالث يختلف عن المستويين السابقين، فهذا الأخير يشترط تعلما واضحا وينمو متصل مع تعلم القراءة وعكس الصوت غير المقطعي الذي لا يدرك منعزلا ولكن دائما يرى أنه يجب منذمج في المقطع. ومن خلال الدراسة المطولة ل *Coswami*

"الإنتظار حتى سن الخامسة لكي يكون إكتشاف الأصوات ممكنا".

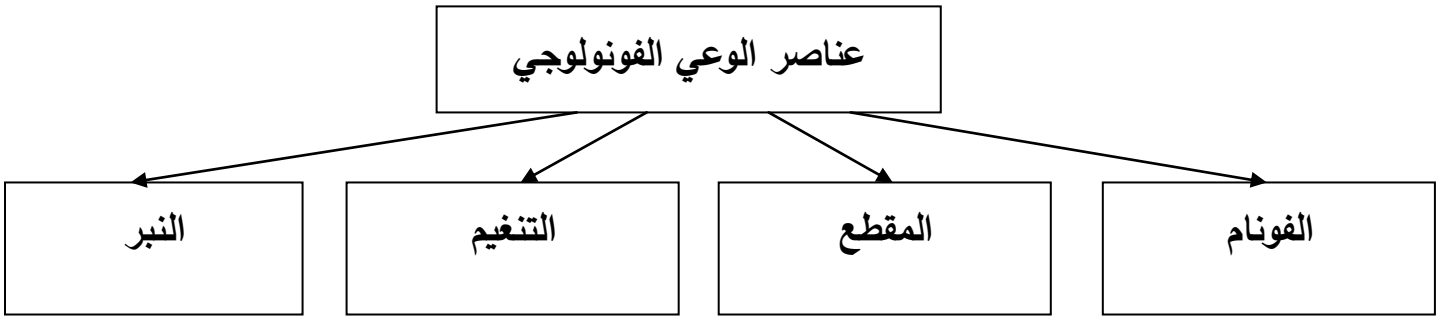
إن التحليل الصوتي في غالب الأحيان يتطور بالإحتكاك النظام الأبجدي الذي يؤدي إلى تطور هذه المهارة، فالصوت هو الجوهر الذي يقوم به التقطيع وبه يوجد التأليف، ولن تكون لحركات اللسان لفظا ولا كلاما موزونا ولا منثورا إلا بظهور الصوت. **(بلعجال،قادة،2018،34-35)**

وبصفة عامة أن قدرة إستعمال الوعي الفونولوجي لا تظهر إلا في السن السادسة في الوقت " هذه الذي تدرك فيه الكتابة "AContentالمهارة الفونولوجية لا تظهر كليا إلا في حالة

إتصال الطفل بشكل الكتابة حيث تكون هذه المهارة ضرورية وهذا يعني أن الوصول إلى الرمز المكتوب (اللغة الشفوية لاتشترط تحليل تقطيعي للبنية الصوتية للغة) وفي هذا الإتجاه أن إحتكاك "يفسر Alégria"المكتوب له طابع دافع وخاص لظهور الوعي لهذه البنية

التقطيعية ولا توجد مهارة أخرى تشترط هذا النوع من الوعي.**(ركزة،الحمادي،2017،351)**

3- عناصر الوعي الفونولوجي :



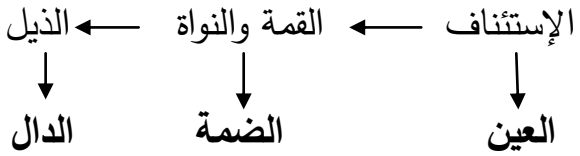
الشكل(02): عناصر الوعي الفونولوجي.

1.3- الفونام: هو مجموعة من الأصوات المترابطة فيما بينها في الصفات في لغة معينة، وهو أصغر وحدة أساسية في الدراسة الصوتية الحديثة لأي لغة التي تميز الحدث الكلامي، ويعد الفونيم بالنظر إلى السمات النطقية تبعا لذلك تكوينا مجردا أي مجموع من الخواص ذات الصلة فونولوجيا لصورة صوتية مثال: كلمة "معلم" الفونيم الأول هو الميم + الضمة، الفونيم الثاني العين + الفتحة،... **(البهنساوي،2004،131)**

2.3- المقطع: هو تقسيم طبيعي فوق البسيط للحدث اللغوي بما أنه وحدة صوتية اكبر من الفونام يأتي مباشرة من حيث البعد الزمني في النطق والبعد المكاني في الكتابة، ويتكون المقطع من نواة تسمى النواة المقطعية والتي بدورها مكونة من صائت مصحوب في بعض اللغات بصامت واحد أو أكثر، أو غير مصحوب في بعض اللغات بأي صامت.

تتصف مكونات المقطع بنوع من التماسك النطقي و النفسي عند بعض العلماء وسبق هذه النواة مانسميه (البادئة) ويتبعها (الذيل) وتشرف القافية على قمة والذيل معا مما يعني أن المقطع يتألف من ثلاثة أقسام وهي:

مثال: كلمة "عد"



وتتجلى أنواع المقطع في المقطع المفتوح والمغلق، بالنسبة للأول ينتهي بصائت طويل أو قصير. أما المغلق فينتهي بصوت صامت. **(عماد،1992،94)**

3.3- التنغيم: هو رفع الصوت وخفضه أثناء الكلام للدالة على المعاني المختلفة للجملة الواحدة كنطقنا للجملة "لا يا صاح" للدلالة على التغني والإستفهام وغير ذلك هو الذي يفرق بين الجمل الإستفهامية والخبرية.

أما أنواع التنغيم نجد **التنغيم الموضعي والتنغيم الإنسيابي،** وفي اللغة التي نميز بين نغمتين لابد أن تكون إحداهما عالية والأخرى عميقة، لكن بعض اللغات تميز بين ثلاث نغمات موضعية (نغمة عالية،متوسطة،عميقة) يكون في كل لغة مقطع وفي كل مقطع نغمة، أما التنغيم الإنسابي فهو الذي لا تتحدد فيه النغمة من خلال نقطة معينة داخل المنحنى التنغيمي وإنما يشارك في هذا الدور إتجاه المنحنى أو إتجاهاته المتتابعة، ونميز في أبسط الحالات بين نغمة صاعدة ونغمة هابطة.

(البهنساوي،2004،163-164)

4.3- النبر: هو نشاط في كل أعضاء الجسم إذ تنشط عضلات الرئتين نشاطا كبيرا كما تقوى حركات الوترين الصوتيين من الهواء، ويقتربان أحدهما من الآخر ليسمحا بتقرب أقل مقدار من الهواء فتعظم لذلك سعة الذبذبات ويترتب عليه أن يصبح الصوت عاليا واضحا في السمع، هذا في حالة الأصوات المهموسة.

يبتعد الوتران الصوتيان أحدهما عن الآخر أكثر من ابتعادهما من الصوت المهموس غير المنبور وبذلك يترتب مقدار أكبر من الهواء، كذلك يلاحظ مع الصوت المنبور نشاط في أعضاء النطق وتتمثل أنواع النبر في:

النبر القوي: يكون ضغطه وأثره السمعي الصوتي أقوى وأوضح من أي مقطع آخر.

النبر الوسيط: ضغطه وأثره السمعي على مقطعه الصوتي أقل من النوع الأول.

النبر الضعيف: يكون ضغطه وأثره السمعي أدنى وأقل من النوع الثاني.

(ن.م،2004،153-154)

4- مستويات الوعي الفونولوجي :

يوجد ثلاثة مستويات للوعي الفونولوجي وهي:

1.4-الوعي بالسلاسل الفونولوجية:

يتطلب من الأفراد الابتعاد عن إدراك المعنى للتركيز على شكل الكلام، يظهر هذا الوعي لدى الطفل عندما يحاول هذا الأخير ترديد الكلمات التي يسمعها بطريقة صحيحة أو عندما يحتج على تقليدنا له، وهو يتطلب التركيز على كيفية النطق وعلى الوحدات المدركة بصورة أن مثل هذا كالقافية والمقاطع ويرى كل منContent و Morais و Alegria

الوعي لا يتطلب من الطفل تصور الكلام على أنه سلسلة من العوامل المجردة.

Lecoq يعتقد عكس ذلك، فحسب رأيه تأخذ قدرات تحليلية في هذه الفترة من النمو

مكانها، وهي مبنية على التماثلات الإدراكية،الحركية وهي تشمل وحدات واسعة تختلف أبعادها باختلاف القرائن وموضع الوحدات في السلسلة والانتباه المؤقت للطفل. **(كشمير،2018،36)**

2.4- الوعي الصوتي:

يدرك الكلام على أنه سلسلة من المقاطع الصوتية بمعنى الوحدات الدنيا التي تسمح بالتمييز الصوتي، حيث يبدأ الأطفال في التحكم في مبدأ قابلية التقييم الجزئي للكلام،لكن الظواهر المصاحبة للنطق تؤثر على أحكامهم.

يشير Chinney إلى أن 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 التعرف على الصوامت بصورة أسهل من تلك التي يتم بها التعرف على الصوائت، ومنه فإن تحليل الأجزاء لا يخضع في هذا المستوى إلى تأثير العوامل السطحية. **(بومعراف،2000،80)**

3.4- الوعي الحرفي:

وهو يفترض تغييرا جديدا للعوامل الضاغطة القصدية للأفراد حيث لم يعد الإختلاف في طريقة النطق أو كيفية الإدراك والفهم هو الشيء المهم، وإنما الإختلافات المفردية،هي التي تلعب دورا هاما في هذا المستوى، فعكس التصورات الصوتية فإن التصورات الخاصة بالحروف لايمكن أن تنتج عن مجرد الملاحظة الإنتاجات الصوتية المدركة أو من الصور العقلية الخاصة بسلاسل الفونولوجية علامات النطق، حيث لايمكن لنا الحصول عليها إلا عند تهميش التغييرات الصوتية ، إذا فالوعي الفونولوجي يستدعي تجربة خاصة تعمل على تسهيل هذا التجريد ولا شك في أن القراءة تعتبر تجربة خاصة.

ومن البديهي أنه حسب النمو المتواصل إليه فإن الأطفال يستطعون أولا تحقيق بعض المهمات التي تستدعي قدراتهم التحليلية في معالجة الكلام ويتعلق الأمر بمهمات العد

(عدد الكلمات،المقاطع والأصوات) وتجزئة الكلمات غلى وحدات أصغر فاصغر ثم إلى العوامل

والتعرف على القافية وإجمال العوامل المقدمة بطريقة مفصلة.**Cocq,Pierre,1991,58**

5- علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القراءة :

يعد النظام الفونولوجي من مكونات اللغة الرئيسية ويطلق عليه أحيانا الإدراك الفونولوجي والذي يشكل مهارة أساسية وضرورية لتعرف الكلمة ومعرفة عناصرها الفونولوجية المكونة لها، وأن معرفة مستوى النظام الفونولوجي لدى أطفال صعوبات التعلم قبل تعليمهم مهارات القراءة يعد ضروريا، ما يزيد من تحديد الصعوبة التي يعانيها الأطفال في الصفوف الإبتدائية الأولى لأن القراءة نشاط عقلي يحتاج للتمييز بين الحروف والتعرف على الكلمة وفهم معنى المفردات والقدرة على القراءة.

كما أن القراءة عملية تقوم على فهم المعنى وفهم المقروء، والأطفال الذين لديهم صعوبة في القراءة والكتابة في المراحل المبكرة للتعلم.

غالبا ما يكون الأداء ضعيفا ضمن المقاييس الأكاديمية وأن تطوره البطيء ربما مرتبط بمشاكل السلوك وانخفاض تقدير الذات مما يقلل اكتسابهم في القراءة، علما أنها تعتمد على ملائمة اللغة اللفظية ومعرفة النظام الفونولوجي.

كما حظيت العلاقة بين صعوبات القراءة والوعي الفونولوجي بإهتمام الباحثين في مجال صعوبات التعلم وعلم النفس،وهذا ما دل على وجود إرتباط بينهما.**(بورقعة، بوزيان،2020،24-25)**

فبذلك يمكن القول أن الوعي الفونولوجي لا ينمو إلا في علاقته مع تعلم القراءة،إذ يمنح لقدرات التحليل التقطيعي وظيفة محددة قبل تعلم القراءة بينما تصبح قوية عندما يبدأ الأطفال بتعلم القراءة لاسيما انطلاقا من طريقة غير ملائمة، هذا ما يعني أن الأطفال لا يتعلمون بطريقة واحدة بل بعدة طرق وتقنيات لتعلم قراءة الكلمات شاملة، فك ترميز الأصوات، قراءة كلمة ثم تقطيعها إلى مختلف الوحدات الفونولوجية حتى يتحكم فيها بصفة واضحة ليقوم العلاقة بين اللغة الشفوية والمكتوبة.

(حميدوش،2002،64)

6- مفهوم اضطراب الوعي الفونولوجي:

هو اضطراب في النظام الصوتي ضمن سياق اللغة المنطوقة أو المحكية، وتمثل بعدم قدرة الفرد على تنظيم وتمثيل الفونيمات في النظام اللغوي، فالشخص الذي يفتقر إلى فونيم معين في نظامه الفونولوجي ولا يستطيع أن يتعرف عليه ضمن الأصوات الأخرى ضمن الكلمة، ولا يعرف أن هذا الفونيم يشكل فرقا في المعنى عمد استبداله بفونيم آخر، فهذا يعني أن هذا الشخص لديه مشكلة فونولوجية. **(عليمات،الروسان،2016،431)**

7-أعراض اضطراب الوعي الفونولوجي:

يظهر الطفل الذي يعاني من اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي أعراض تمس:

- اضطراب في تقسيم الجمل إلى كلمات نظرا لعدم وعيه بتكون الكلمة من عدة فونيمات وإدراك أن لكل كلمة حدود سمعية صوتية
- صعوبة في تقسيم الكلمات إلى مقاطع
-مشاكل على مستوى التنغيم
- اضطراب على مستوى المزج الصوتي
- صعوبة تقسيم الكلمات إلى أصوات
-عدم القدرة على حذف المقطع وتعويض الصوت الناقص. **(العيس وآخرون،2014،32)**

8- علاقة اضطراب الوعي الفونولوجي بعسر القراءة:

معظم النظريات تعترف بأن التطوير الناجح للقراءة يتميز بتطور ناجح للوعي الفونولوجي، والدليل الذي يربط ضعف التمثيل الفونولوجي بصعوبات القراءة هو دليل قوي مما جعل

(Stanovich.1986) يقترح أن يعرف العسر القرائي في إطار أنها "خلل فونولوجي"، وهذا

الإختلاف الفونولوجي المتغير في نموذجه المحوري يوحي بأن هؤلاء الأشخاص ذوي القدرة الضعيفة في القراءة يختلفون عن أولئك الذين يمتلكون قدرات طبيعية.

وتظهر العلاقة بينهما في أن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى صعوبات القراءة والتنبؤ به لدى الطفل دليل على مستواه القرائي في المراحل المتقدمة، والذين يعانون صعوبات فونولوجية يظلون في مستوى قرائي ضعيف.

يعد الوعي الفونولوجي بعناصره ومكوناته المختلفة قاعدة مهمة في تعلم واكتساب المهارات المرتبطة بها، وقد قدمت البحوث التعلم المبكر للقراءة والكتابة العديد من الإختبارات الواضحة والمعبرة عن الطبيعة التطورية لاكتساب الأطفال الوعي الفونولوجي والفونيمي، وربط تلك المهارات اللازمة لإيجاد القراءة فالوعي الفونولوجي يكون مسبقا لدى الطفل، وبعدها القراءة لأنها تعتبر قاعدة له.

(أبو الديار وآخرون،2012،49)

الخلاصة:

بشكل عام يشكل الوعي الفونولوجي أحد المتطلبات الأساسية لمعرفة وإدراك الأصوات، وهو مفيد لاكتساب مهارات الصحيحة للقراءة وأي إختلال مستواها يسبب مشكلة في القراءة.

الجزء الثاني : الإطار التطبيقي

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2-حدود الدراسة

3 -عينة الدراسة

4-أدوات الدراسة

5-الأساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيد :

تعتبر الدراسة الميدانية ممارسة تطبيقية تساعد على جمع المعلومات و الخبرات لتدعيم الجانب النظري و يقوم الإطار التطبيقي في هذه الدراسة على الدراسة الإستطلاعية التي من خلالها تم تطبيق اختبار الوعي الفونولوجي مع تحديد عينة الدراسة و الإطار المكاني و الزماني.

1-منهج الدراسة :

اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي المتبوع بدراسة حالة،الذي يعرف بأنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد ومن خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة. **(عبيدات والآخرون، 1982،176)**

أما منهج دراسة الحالة هي جمع لكل المعلومات المتراكمة حول الفرد، حيث تحتوي على معلومات الإختبارات التي أجريت له، معلومات المقابلة التي تمت معه، معلومات الفحوصات والملاحظات التي تتعلق به، أي هي المعلومات المتحصل عليها عن الحالة فيما يتعلق بماضيه وحاضره، وما يمكن التنبؤ به. **(حاج سليمان،2021،09)**

2- حدود الدراسة:

1.2- الحدود الزمنية:

أجريت الدراسة في العام الدراسي (2022-2023) خلال الفصل الثاني،لمدة دامت شهر ونصف أي مايعادل 06 حصص و كل أسبوع حصة واحدة.

المرحلة الأولى: تعرفنا على المدرسة وعلى الطاقم الإداري والمعلمين.

المرحلة الثانية: قمنا بالولوج إلى الأقسام مستوى الثانية والثالثة والرابعة إبتدائي مع أخذ رأي المعلمين لحسن إختيار العينة الأولية.

المرحلة الثالثة: قمنا بتشخيص عسر القراءة للتأكد من وجود الإضطراب.

المرحلة الرابعة : تم إختيارنا لعينة 06 حالات من الأقسام الثلاثة وطبقنا عليها إختبار الوعي الفونولوجي.

2.2- الحدود المكانية:

قمنا بإجراء هذه الدراسة بالمدرسة الإبتدائية "شريف لحسن" حاسي عامر حاسي بونيف- وهران،بهدف التطلع على الحالات المتعلقة بموضوع الدراسة.

- تعريف بالمؤسسة :

يتمثل مركز إجرائنا للدراسة في المدرسة الإبتدائية "شريف لحسن" حاسي عامر حاسي بونيف- ولاية وهران،والمتكونة من 10 أقسام.

09 منها مستغلة كأقسام عادية،وقسم واحد خاص بالأطفال التوحد حيث تشرف عليه أخصائية نفسية وقسم آخر شاغر،إضافة إلى الإدارة المتكونة من مكتب المدير ومكتب الكاتبة وقاعة للأرشيف،كما يوجد دورة المياه خاصة بالإناث والذكور وكل واحدة على حدا،إضافة إلى ساحة حيث تتوفر على وسائل التربية المدنية

كما تضم المدرسة 14 فرد منها 12 أستاذ ومدير و الكاتبة و عاملتين نظافة و حارسين

3-عينة الدراسة :

يعتبر إختيار عينة الدراسة أهم خطوة منهجية نقوم بها،وأن مميزات العينة تكون مطابقة لبنود الإختبار، إذ تكونت عينة دراستنا من 05 حالات،متمدرسين في المرحلة الإبتدائية من أقسام عادية.

تقديم حالات الدراسة :

الحالات	السن	المستوى الدراسي	إعادة السنة	لهجة الوسط العائلي	الجنس	والاقتصادي	المستوى الثقافي
أسمهان	11 سنة	السنة الثالثة ابتدائي	نعم	الدارجة الوهرانية	أنثى	معوزين	متوسط
فرح	9 سنة	السنة الثانية ابتدائي	نعم	الدارجة الوهرانية	أنثى	معوزين	ضعيف
يوسف	08 سنة	السنة الثانية ابتدائي	نعم	الدارجة الوهرانية	ذكر	معوزين	متوسط
علاء الدين	12سنة	السنة الثالثة ابتدائي	نعم	الدارجة الوهرانية	ذكر	معوزين	ضعيف
محمد	10 سنة	السنة الثانية ابتدائي	نعم	الدارجة الوهرانية	ذكر	معوزين	متوسط
كريم	8 سنة	السنة الثانية ابتدائي	نعم	الدارجة الوهرانية	ذكر	معوزين	ضعيف

جدول (01) : خصائص أطفال عينة الدراسة

4- أدوات الدراسة:

أ-الملاحظة :

الملاحظة تعني إدراك الباحث وتتبعه لبعد أو أكثر من أبعاد ظاهرة ما يرى ضرورة بحثها بغية الوصول إلى نتائج معينة، وعلى ذلك غالبا ما تكون هي الخطوة الأولى التي قد يبدأ بها الباحث بحثه ومن ثم يستمر في متابعة تطورات الظاهرة أو القضية أو المشكلة ما تثير انتباه واهتمام بسيط من قبل الباحث ثم تتطور لتتحول إلى ملاحظة علمية منظمة.

(حوتية،2019،165-177)

ب-المقابلة:

تعد المقابلة من التقنيات والأدوات المنهجية الأكثر أهمية بالإضافة إلى أنها الأكثر استعمالا، وتستخدم في البحوث الميدانية التي لا يمكن الحصول عليها من خلال الدراسة النظرية أو المكتتبة، أو هي مجموعة من الأسئلة والاستفسارات والإيضاحات التي يطلب الإجابة عليها والتعقيب عليها وجها لوجه، بين الباحث والأشخاص المعنيين بالبحث أو عينة ممثلة لها.

إن أستخدام المقابلة في البحث ليس بالأمر السهل، إذ يتوجب على الباحث أن يكون مدربا تدريبا كافيا على حسن استخدامها ومزودا بالمعارف والمعلومات اللازمة عن كيفية إجراءها.

(حوتية،2019،165-177)

ج- إختبارات التشخيصية :

اعتمدنا في دراستنا على إختبار عسر القراءة(نص العطلة) وإختبار الوعي الفونولوجي

1- إختبار عسر القراءة(نص العطلة)

- تعريف إختبار عسر القراءة :

لقد تم إعداد الإختبار الفرنسي L'Alouette للباحث لوفافري P.le.Favrais سنة 1965،

الذي يهدف لمعرفة المستوى القرائي لتلاميذ الطور الأول والثاني مقارنة بالعمر الزمني،كما يسمح بتشخيص اضطرابات تعلم القراءة عند تلاميذ المدارس الإبتدائية

.(Lefavrais،1965)

وفي سنة 1997 تم بناء إختبار القراءة " نص العطلة" من طرف الباحثة غلاب – قزادري صليحة في رسالة الماجستر المعنونة " إضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الإبتدائية"، وذلك بتكييف إختبار القراءة الفرنسي وإجراء عليه تعديلات المطلوبة للغة العربية، حيث تمت هذه الدراسة على عينة بلغت 140 تلميذ وتلميذة متمدرسين في المدارس الجزائرية .

- **كيفية تطبيق الإختبار:**

يطبق تبعا للخطوات التالية :

*التعليمة: مبدأ هذا الإختبار هو طلب من التلميذ الجلوس معتدلا ومن ثم قراءة النص المقدم له قراءة صامتة،إذ يقوم بإخبارنا عند إنهاءه،لتقيم قراءته من خلال القراءة الجهرية للنص، مع تقدير مدة وزمن قراءته والتعرف على أخطاءه وتصنيفها

*الوسيلة: أدوات هذا الإختبار تتجسد في نص مكون من 267 كلمة ويحتوي على 04 فقرات،مدرجة في جمل قصيرة وبسيطة أو معقدة

فهناك جمل إسمية وفعلية إضافة للروابط (و،ف،ثم)، واشتمل ظروف المكانية (الشمال،الجنوب،الوسط)،أما الزمانية (مغيب،صباح،فصل الصيف والوقت أيضا)

أما صور النص متمثلة في "الجمل،الغراب،الكثبان الرملية،النخلة،الزوبعة،الشاطئ،النورس وأيضا صورة طفلان يتحدثان ..."

كتب النص بخط مختلف من فقرة لأخرى قصد التأكد من عدم وجود أي مشكل على مستوى الرؤية،وكذا ملاحظة كيف تتغير السرعة بتغير حجم الكتابة،كما أنه مزين برسومات مستمدة من الموضوع،إضافة إلى إستعمال العداد لتقدير مدة قراءة النص وتحديد توقفاته عند كل دقيقة كما إستخدمنا المسجل لتقييم

- **طريقة التطبيق:**

نستهل الإختبار بمراقبة الجلوس الصحيح للتلميذ،ثم نقدم له النص،وعليه أن يقرأ قراءة تحضيرية صامتة .

عند بدأ الإختبار نطلب من التلميذ قراءة كل النص قراءة جهرية واضحة،إذ على الفاحص تقييم هذه القراءة وتحديد عدد الأخطاء فيها،ومؤشر القراءة السليمة عند هذا المفحوص،عدد الكلمات المقروءة،عدد الكلمات الصحيحة،عدد الكلمات الخاطئة والتصحيح الذاتي لمعرفة إن كانت قراءته قراءة سليمة عادية أو مختلة مضطربة.

- **تنقيط وتصحيح الإختبار:**

نراعي الفاحص في التصحيح وتقييم القراءة بحساب زمانها،عدد الكلمات الكلية المقروءة فيها،عدد الكلمات الصحيحة، عدد الأخطاء وهذا أيضا في كل دقيقة من الدقائق الثلاث الأولى لدى التلاميذ العاديين،أما تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة فقراءتهم تتجاوز ثلاثة دقائق،هذا مايسمى بالتقييم الكمي، أما التقييم الكيفي للقراءة فيخص تصنيف الأخطاء المسجلة من حذف،تكرار،تصحيح ذاتي،توقف،تقطيع،تبديل ومن ثم تحديد إيقاع قراءة الأطفال (سريعة،بطيئة،آلية أوتوماتكية أم عادية طبيعية).

2-إختبار الوعي الفونولوجي :

- تعريف اختبار الوعي الفونولوجي:

تم وضعه من طرف الباحثة(**أزادو شفيقة**) سنة 2012 في أطروحة الدكتوراه التي جاءت بعنوان"الوعي الفونولوجي و سيرورة اكتساب القراءة عند الطفل" تحت إشراف "نواني حسين" بحيث قامت بتطبيقه على عينة من 30 طفل في بداية السنة الأولى إبتدائي بمدرسة "حليمة السعدية" بالجزائر الوسطى.

-مبدأ الإختبار :

مهام الوعي الفونولوجي عددها سبعة كل واحدة من هذه المهام تحتوي على 3 أبعاد ماعدا الخامسة التي تنقسم إلى ثلاثة مهام جزئية التي بدورها تحتوي على ثلاثة بنود :

الحكم على القوافي : يجب على الطفل أن يقرر إذا كانت أزواج الكلمات تقفي مثلا : حجر- بقر

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)

إختيار نفي مع كلمة المقصودة: يجب على الطفل أن يختار من بين ثلاثة كلمات مقترحة كلمة التي لها قافية مع الكلمة مثال: شعر: مقص-بحر- ورق

إختيار الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة : يجب على الطفل أن يختار من بين ثلاثة كلمات مقترحة التي تنتهي بنفس الصامتة مع الكلمة المقصودة مثال: بصل : رأس-رجل-كلب

حذف المقاطع : تنقسم إلى ثلاثة مهام جزئية :

في الأولى يجب على الطفل أن يحذف المقطع الأول ويتلفظ بما تبقى من الكلمة مثلا: في كلمة "بقرة" يجب على الطفل أن يحذف

(Ba) ثم يتلفظ بما تبقى (qara)

أما في الثانية يجب على الطفل أن يحذف المقطع الأخير

(Ra)ثم يتلفظ بما تبقى (Baqa)

وفي الثالثة يحذف المقطع الأوسط

(qa) ثم يتلفظ بما تبقى (Bara)

الصوت الناقص: أسمع للطفل كلمتين بحيث الكلمة الثانية تتكون من الكلمة الأولى مع حذف المقطع الأول،يجب على الطفل أن يجد ماهو الصوت المحذوف مثال: ضباب/باب

إستبدال الفونيم الأول : يتعلق الأمر بحذف الصوت الأول للكلمة و إستبداله بآخر بشكل يمكنه من تشكيل كلمة جديدة مثال: توت (حوت–قوت).

–كيفية إجراء الإختبار:

تم تطبيق الإختبار بصفة فردية في أوقات الدراسة في قسم شاغر

يتمحور متوسط الحصص مابين 20 إلى 30 دقيقة

قدمت التعليمة بالدارجة 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 (القافية/المقطع/الفونام) إذا هي ليست معروفة لدى العينة

قمنا بتسجيل صوتي لكل حالة عند تمرير اختبار

لكل طفل ورقة تنقيط التي تدون عليها إجابة بشكل لا يلفت انتباهه

–نظام تنقيط الإختبار:

بناءا على الإجابات الصحيحة ولإخضاع النتائج لإستخراج النسبة المئوية تم تنقيط كل واحدة من المهام على (03) كحد أقصى حسب عدد البنود.

إذا تم منح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة،وهو نظام تنقيط المستعمل في الإختبار الأصلي ماعدا "حذف المقطع" التي يصل مجموعها إلى (09) نقاط بنظام (03) نقاط لكل واحدة من المهام الجزئية ثلاثة يكون المجموع الكلي (27) نقطة.

5- الأساليب الإحصائية:

اعتمدنا في دراستنا على أسلوب إحصائي واحد المتمثل في النسبة المئوية وذلك وفق القانون التالي:

النسبة المئوية لنتائج الإختبار= مجموع الدرجات × 100 / مجموع درجات عدد الإجابات

خلاصة :

من خلال ماسبق ذكره في هذا الفصل تمكنا من جمع المعلومات الكافية التي تخص عينة الدراسة التي يطبق عليها إختبار الوعي الفونولوجي،التي سيتم عرض و تحليل نتائجها في الفصل الموالي

الفصل الخامس :عرض و مناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض الحالات

2-عرض و تحليل النتائج الدراسة

3- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

4- الإستنتاج العام

5- الإقتراحات

تمهيد:

سوف نتطرق من خلال هذا الفصل إلى عرض ومناقشة نتائج كل من إختبار عسر القراءة وإختبار الوعي الفونولوجي لعينة دراستنا المتمثلة في 06 حالات.

عرض و تحليل النتائج :

1- عرض الحالات:

عرض معلومات الحالة الأولى:

الحوصلة الأرطفونية

المعلومات الإدارية:

الإسم: م.إ المستوى الدراسي: السنة الرابعة

السن:11 سن الدخول المدرسي: 07 سنوات

الجنس: أنثى إعادة السنة: نعم

الرتبة بين الإخوة: 01 مستوى الإعادة: السنة الثالثة إبتدائي

بيانات لحالة العائلة:

الإسم الأب: م.ف المستوى التعليمي: السنة الثالثة إبتدائي

السن: 60 سنة المهنة: حداد

الإسم واللقب الأم: ع.ن المستوى التعليمي: السنة الخامسة إبتدائي

السن: 53 سنة المهنة: ماكثة في البيت

هل توجد قرابة بينهما: لا

مرحلة ماقبل الحمل:

هل هناك مانع للحمل: نعم ☐ لا ☐

هل كان هناك إجهاض من قبل: نعم ☐ لا ☐

الحالة الصحية للأم قبل الحمل: جيدة ☐ طبيعية ☐ سيئة ☐

مرحلة الحمل:

هل كان الحمل مرغوب فيه: نعم ☐ لا ☐

هل كان مضطرب: نعم ☐ لا ☐

عمر الأم أثناء الحمل:

عمر الأب:

هل الحمل طبيعي: نعم ☐ لا ☐

هل أصيبت الأم بأمراض أثناء الحمل: نعم ☐ لا ☐

هل تناولت أدوية أثناء الحمل: نعم ☐ لا ☐

مرحلة الولادة:

مكان الولادة: عيادة ☐ مستشفى ☐ المنزل ☐

هل كانت الولادة: طبيعية ☐ قيصرية ☐

هل استعملت الملاقط: نعم ☐ لا ☐

هل كانت عسيرة: نعم ☐ لا ☐

وزن المولود: كغ.

الصرخة الأولى:

مرحلة مابعد الولادة:

هل كان هناك إنعاش للطفل: نعم ☐ لا ☐

هل كان هناك إنعاش للأم: نعم ☐ لا ☐

هل احتاج إلى حاضنة: نعم ☐ لا ☐

مرحلة نمو الطفل:

هل كانت الرضاعة : طبيعية ☐ اصطناعية ☐

مدتها:

هل عانى من صعوبات في التغذية: نعم ☐ لا ☐

فقدان الشهية: نعم ☐ لا ☐

اضطرابات في النوم: نوم عميق ☐ أرق هادئ ☐ أرق مضطرب(بكاء مستمر) ☐

نوعية العلاقة بين الوالدين: عادية

علاقة الطفل مع والديه:جيدة

مع الإخوة: جيدة

في المحيط المدرسي: جيدة

في الخارج:هادئة

هل إلتحق بالروضة: لا

في أي سن: /

سلوك الطفل في المحيط المدرسي:

وضعية الطفل في القسم(أثناء الحصة): خجولة

سلوك الطفل مع المعلمة: جيدة

مع الأصدقاء: عادية

المكتسبات الأولية:

الصورة الجسدية: نعم

الجانبية: نعم

الزمان والمكان: نعم

الفحوصات المكملة:

الفحص السمعي: نعم

الفحص العصبي: لا

الفحص النفسي: نعم

الفحص البصري: نعم

المستوى الأكاديمي:

مستوى التحصيل الدراسي العام: متوسطة

مستوى الطفل في المواد الأساسية(القراءة،الكتابة،الحساب):ضعيفة

المواد الحفظ(الشفهية):ضعيفة

إهتمامات الطفل: الرسم

الفحص الفونولوجي:

أ	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	ر	ز	س	ش	ص	ض	ط	ظ	ع	غ	ف	ق	ل	م	ن	ك	هـ	و	ي
+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

عرض معلومات الحالة الثانية:

الحوصلة الأرطفونية

المعلومات الإدارية:

الإسم: ع.ف المستوى الدراسي: السنة الثانية الإبتدائي

السن: 09 سن الدخول المدرسي: 06 سنوات

الجنس: أنثى إعادة السنة: نعم

الرتبة بين الإخوة:03 مستوى الإعادة: السنة الثانية إبتدائي

بيانات لحالة العائلة:

الإسم الأب: ع.م المستوى التعليمي: السنة الثانية متوسط

السن: 46 المهنة: عامل يومي

الإسم واللقب الأم: م.س المستوى التعليمي: السنة الرابعة متوسط

السن: 40 المهنة: ماكثة في البيت

هل توجد قرابة بينهما: لا

مرحلة ماقبل الحمل:

هل هناك مانع للحمل: نعم ☐ لا ☐

هل كان هناك إجهاض من قبل: نعم ☐ لا ☐

الحالة الصحية للأم قبل الحمل: جيدة ☐طبيعية ☐سيئة ☐

مرحلة الحمل:

هل كان الحمل مرغوب فيه: نعم ☐ لا ☐

هل كان مضطرب: نعم ☐ لا ☐

عمر الأم أثناء الحمل:

عمر الأب:

هل الحمل طبيعي: نعم ☐ لا ☐

هل أصيبت الأم بأمراض أثناء الحمل: نعم ☐ لا ☐

هل تناولت أدوية أثناء الحمل: نعم ☐ لا ☐

مرحلة الولادة:

مكان الولادة: عيادة ☐ مستشفى ☐ المنزل ☐

هل كانت الولادة: طبيعية ☐ قيصرية ☐

هل استعملت الملاقط: نعم ☐ لا ☐

هل كانت عسيرة: نعم ☐ لا ☐

وزن المولود: كغ.

الصرخة الأولى:

مرحلة مابعد الولادة:

هل كان هناك إنعاش للطفل: نعم ☐ لا ☐

هل كان هناك إنعاش للأم: نعم ☐ لا ☐

هل احتاج إلى حاضنة: نعم ☐ لا ☐

مرحلة نمو الطفل:

هل كانت الرضاعة : طبيعية ☐ اصطناعية ☐

مدتها:

هل عانى من صعوبات في التغذية: نعم ☐ لا ☐

فقدان الشهية: نعم ☐ لا ☐

اضطرابات في النوم: نوم عميق ☐ أرق هادئ ☐ أرق مضطرب(بكاء مستمر) ☐

نوعية العلاقة بين الوالدين: متوسطة

علاقة الطفل مع والديه:عادية

مع الإخوة: عادية

في المحيط المدرسي: اجتماعية

في الخارج: اجتماعية

هل التحق بالروضة: نعم

في أي سن: 04 سنوات

سلوك الطفل في المحيط المدرسي:

وضعية الطفل في القسم(أثناء الحصة): مشاغبة

سلوك الطفل مع المعلمة: عادي

مع الأصدقاء: اندفاعية

المكتسبات الأولية:

الصورة الجسدية: نعم

الجانبية: نعم (ماعدا اليمين واليسار)

الزمان والمكان: لا

الفحوصات المكملة:

الفحص السمعي: نعم

الفحص العصبي: لا

الفحص النفسي: نعم

الفحص البصري: لا

المستوى الأكاديمي:

مستوى التحصيل الدراسي العام: ضعيفة

مستوى الطفل في المواد الأساسية(القراءة،الكتابة،الحساب):ضعيفة

المواد الحفظ(الشفهية):ضعيفة

إهتمامات الطفل: اللعب

الفحص الفونولوجي:

أ	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	ر	ز	س	ش	ص	ض	ط	ظ	ع	غ	ف	ق	ل	م	ن	ك	ه	و	ي
+	−	−	−	+	+	−	−	−	+	−	−	−	+	−	+	+	+	−	−	+	+	+	−	+	+	−	−

عرض معلومات الحالة الثالثة

الحوصلة الأرطفونية

المعلومات الإدارية:

الإسم: ع.ي المستوى الدراسي: السنة الثانية إبتدائي

السن: 08 سنوات سن الدخول المدرسي: 07 سنوات

الجنس: ذكر إعادة السنة: نعم

الرتبة بين الإخوة: 02 مستوى الإعادة: السنة الثانية إبتدائي

بيانات لحالة العائلة:

الإسم الأب: ع.هـ المستوى التعليمي: السنة الأولى متوسط

السن: 45 سنة المهنة: خياط

الإسم واللقب الأم: ل.ع المستوى التعليمي: السنة الرابعة متوسط

السن: 43 سنة المهنة: ماكثة في البيت

هل توجد قرابة بينهما: لا

مرحلة ماقبل الحمل:

هل هناك مانع للحمل: نعم ☐ لا ☐

هل كان هناك إجهاض من قبل: ☐ نعم ☐ لا ☐

الحالة الصحية للأم قبل الحمل: جيدة ☐ طبيعية ☐ سيئة ☐

مرحلة الحمل:

هل كان الحمل مرغوب فيه: نعم ☐ لا ☐

هل كان مضطرب: نعم ☐ لا ☐

عمر الأم أثناء الحمل:

عمر الأب:

هل الحمل طبيعي: نعم ☐ لا ☐

هل أصيبت الأم بأمراض أثناء الحمل: نعم ☐ لا ☐

هل تناولت أدوية أثناء الحمل: نعم ☐ لا ☐

مرحلة الولادة:

مكان الولادة: عيادة ☐ مستشفى ☐ المنزل ☐

هل كانت الولادة: طبيعية ☐ قيصرية ☐

هل استعملت الملاقط: نعم ☐ لا ☐

هل كانت عسيرة: نعم ☐ لا ☐

وزن المولود:

الصرخة الأولى:

مرحلة مابعد الولادة:

هل كان هناك إنعاش للطفل: نعم ☐ لا ☐

هل كان هناك إنعاش للأم: نعم ☐ لا ☐

هل احتاج إلى حاضنة: نعم ☐ لا ☐

مرحلة نمو الطفل:

هل كانت الرضاعة : طبيعية ☐ اصطناعية ☐

مدتها:

هل عانى من صعوبات في التغذية: نعم ☐ لا ☐

فقدان الشهية: نعم ☐ لا ☐

اضطرابات في النوم: نوم عميق ☐ أرق هادئ ☐ أرق مضطرب(بكاء مستمر) ☐

نوعية العلاقة بين الوالدين: عادية

علاقة الطفل مع والديه:عادية

مع الإخوة: عادية

في المحيط المدرسي: اجتماعي

في الخارج:عادي

هل إلتحق بالروضة: لا

في أي سن: //

سلوك الطفل في المحيط المدرسي:

وضعية الطفل في القسم(أثناء الحصة): فوضوي

سلوك الطفل مع المعلمة: غير منضبط

مع الأصدقاء: عادي

المكتسبات الأولية:

الصورة الجسدية: نعم

الجانبية: لا

الزمان والمكان: ضعيف

الفحوصات المكملة:

الفحص السمعي: لا

الفحص العصبي:لا

الفحص النفسي: نعم

الفحص البصري: نعم

المستوى الأكاديمي:

مستوى التحصيل الدراسي العام: ضعيف

مستوى الطفل في المواد الأساسية(القراءة،الكتابة،الحساب):ضعيف

المواد الحفظ(الشفهية):دون الوسط

إهتمامات الطفل: اللعب

الفحص الفونولوجي:

أ	ب	ت	ث	ج	ح	ح	خ	د	ذ	ر	ز	س	ش	ص	ض	ط	ظ	ع	غ	ف	ق	ل	م	ن	ك	هـ	و	ي
+	+	−	−	+	+	−	+	+	−	−	+	+	−	+	+	+	−	+	−	−	−	+	+	−	+	+	−	−

عرض معلومات الحالة الرابعة:

الحوصلة الأرطفونية

المعلومات الإدارية:

الإسم: ب.ع المستوى الدراسي: السنة الثالثة إبتدائي

السن: 12 سنة سن الدخول المدرسي: 06 سنوات

الجنس: ذكر إعادة السنة: نعم

الرتبة بين الإخوة: 05 مستوى الإعادة: السنة الثانية والثالثة إبتدائي

بيانات لحالة العائلة:

الإسم الأب: ب.م المستوى التعليمي: السنة الخامسة إبتدائي

السن: 60 المهنة: حداد

الإسم واللقب الأم: ح.ل المستوى التعليمي: السنة الأولى إبتدائي

السن: 56 سنة المهنة: ماكثة في البيت

هل توجد قرابة بينهما: لا

مرحلة ماقبل الحمل:

هل هناك مانع للحمل: نعم ☐ لا ☐

هل كان هناك إجهاض من قبل: نعم ☐ لا ☐

الحالة الصحية للأم قبل الحمل: جيدة ☐ طبيعية سيئة ☐ ☐

مرحلة الحمل:

هل كان الحمل مرغوب فيه: نعم ☐ لا ☐

هل كان مضطرب: نعم ☐ لا ☐

عمر الأم أثناء الحمل: //

عمر الأب: //

هل الحمل طبيعي: نعم ☐ لا ☐

هل أصيبت الأم بأمراض أثناء الحمل: نعم ☐ لا ☐

هل تناولت أدوية أثناء الحمل: نعم ☐ لا ☐

مرحلة الولادة:

مكان الولادة: عيادة ☐ مستشفى ☐المنزل ☐

هل كانت الولادة: طبيعية ☐قيصرية ☐

هل استعملت الملاقط: نعم ☐ لا ☐

هل كانت عسيرة: نعم ☐ لا ☐

وزن المولود: //

الصرخة الأولى:

مرحلة مابعد الولادة:

هل كان هناك إنعاش للطفل: نعم ☐ لا ☐

هل كان هناك إنعاش للأم: نعم ☐ لا ☐

هل احتاج إلى حاضنة: نعم ☐ لا ☐

مرحلة نمو الطفل:

هل كانت الرضاعة : طبيعية ☐ اصطناعية ☐

مدتها:

هل عانى من صعوبات في التغذية: نعم ☐ لا ☐

فقدان الشهية: نعم ☐ لا ☐

اضطرابات في النوم: نوم عميق ☐ أرق هادئ ☐ أرق مضطرب(بكاء مستمر) ☐

نوعية العلاقة بين الوالدين: عادية

علاقة الطفل مع والديه: مقبولة

مع الإخوة: عادية

في المحيط المدرسي: اجتماعي

في الخارج:اجتماعي

هل إلتحق بالروضة: لا

في أي سن: //

سلوك الطفل في المحيط المدرسي:

وضعية الطفل في القسم(أثناء الحصة): فوضوي

سلوك الطفل مع المعلمة: مقبول عموما

مع الأصدقاء: عدواني

المكتسبات الأولية:

الصورة الجسدية: نعم

الجانبية: لا

الزمان والمكان: لا

الفحوصات المكملة:

الفحص السمعي: لا

الفحص العصبي: لا

الفحص النفسي: نعم

الفحص البصري: نعم

المستوى الأكاديمي:

مستوى التحصيل الدراسي العام: ضعيف

مستوى الطفل في المواد الأساسية(القراءة،الكتابة،الحساب):دون الوسط

المواد الحفظ(الشفهية):ضعيف

إهتمامات الطفل: الرسم

الفحص الفونولوجي:

أ	ب	ت	ث	ج	ح	ح	خ	د	ذ	ر	ز	س	ش	ص	ض	ط	ظ	ع	غ	ف	ق	ل	م	ن	ك	هـ	و	ي
+	+	−	+	+	−	−	−	−	+	−	−	+	−	−	+	+	+	+	−	−	+	+	+	−	+	+	−	+

عرض معلومات الحالة الخامسة:

الحوصلة الأرطفونية

المعلومات الإدارية:

الإسم: هـ.م المستوى الدراسي: السنة الثانية إبتدائي

السن: 10 سنوات سن الدخول المدرسي: 07 سنوات

الجنس: ذكر إعادة السنة: نعم

الرتبة بين الإخوة: 03 مستوى الإعادة: السنة الثانية إبتدائي

بيانات لحالة العائلة:

الإسم الأب: ك.ي المستوى التعليمي: السنة الثانية متوسط

السن: 61 سنة المهنة: عامل مهني

الإسم واللقب الأم: ج.ك المستوى التعليمي: السنة الأولى متوسط

السن: 56 سنة المهنة: ماكثة في البيت

هل توجد قرابة بينهما: لا

مرحلة ماقبل الحمل:

هل هناك مانع للحمل: نعم ☐ لا ☐

هل كان هناك إجهاض من قبل: نعم ☐ لا ☐

الحالة الصحية للأم قبل الحمل: جيدة ☐ طبيعية ☐ سيئة ☐

مرحلة الحمل:

هل كان الحمل مرغوب فيه: نعم ☐ لا ☐

هل كان مضطرب: نعم ☐ لا ☐

عمر الأم أثناء الحمل:

عمر الأب:

هل الحمل طبيعي: نعم ☐ لا ☐

هل أصيبت الأم بأمراض أثناء الحمل: نعم ☐ لا ☐

هل تناولت أدوية أثناء الحمل: نعم ☐ لا ☐

مرحلة الولادة:

مكان الولادة: عيادة ☐ مستشفى ☐ المنزل ☐

هل كانت الولادة: طبيعية ☐ قيصرية ☐

هل استعملت الملاقط: نعم ☐ لا ☐

هل كانت عسيرة: نعم ☐ لا ☐

وزن المولود:

الصرخة الأولى:

مرحلة مابعد الولادة:

هل كان هناك إنعاش للطفل: نعم ☐ لا ☐

هل كان هناك إنعاش للأم: نعم ☐ لا ☐

هل احتاج إلى حاضنة: نعم ☐ لا ☐

مرحلة نمو الطفل:

هل كانت الرضاعة : طبيعية ☐ اصطناعية ☐

مدتها:

هل عانى من صعوبات في التغذية: نعم ☐ لا ☐

فقدان الشهية: نعم ☐لا ☐

اضطرابات في النوم: نوم عميق ☐ أرق هادئ ☐ أرق مضطرب(بكاء مستمر) ☐

نوعية العلاقة بين الوالدين: عادية

علاقة الطفل مع والديه:عادية

مع الإخوة: مقبولة

في المحيط المدرسي: اجتماعي

في الخارج:عادية

هل إلتحق بالروضة: لا

في أي سن: //

سلوك الطفل في المحيط المدرسي:

وضعية الطفل في القسم(أثناء الحصة): غير منضبط

سلوك الطفل مع المعلمة: فوضوي

مع الأصدقاء: اجتماعي

المكتسبات الأولية:

الصورة الجسدية: نعم

الجانبية: لا

الزمان والمكان: لا

الفحوصات المكملة:

الفحص السمعي: لا

الفحص العصبي: لا

الفحص النفسي: نعم

الفحص البصري: لا

المستوى الأكاديمي:

مستوى التحصيل الدراسي العام:متوسط

مستوى الطفل في المواد الأساسية(القراءة،الكتابة،الحساب):ضعيف

المواد الحفظ(الشفهية):متوسط

إهتمامات الطفل: اللعب

الفحص الفونولوجي:

أ	ب	ت	ث	ج	ح	ح	خ	د	ذ	ر	ز	س	ش	ص	ض	ط	ظ	ع	غ	ف	ق	ل	م	ن	ك	هـ	و	ي
+	+	+	+	+	−	−	−	−	+	+	−	−	−	+	+	+	−	+	+	−	+	+	+	−	−	−	+	−

عرض معلومات الحالة السادسة:

الحوصلة الأرطفونية

المعلومات الإدارية:

الإسم: ع.ك المستوى الدراسي: السنة الثانية إبتدائي

السن: 08 سنوات سن الدخول المدرسي: 06 سنوات

الجنس: ذكر إعادة السنة: نعم

الرتبة بين الإخوة: 02 مستوى الإعادة: السنة الثانية إبتدائي

بيانات لحالة العائلة:

الإسم الأب: ع.ط المستوى التعليمي: السنة الأولى متوسط

السن: 66 سنة المهنة: عامل مهني

الإسم واللقب الأم: د.ح المستوى التعليمي: السنة الرابعة إبتدائي

السن: 58 سنة المهنة: ماكثة في البيت

هل توجد قرابة بينهما: لا

مرحلة ماقبل الحمل:

هل هناك مانع للحمل: نعم ☐ لا ☐

هل كان هناك إجهاض من قبل: نعم ☐ لا ☐

الحالة الصحية للأم قبل الحمل: جيدة ☐بيعية ☐يئة ☐

مرحلة الحمل:

هل كان الحمل مرغوب فيه: نعم ☐ لا ☐

هل كان مضطرب: نعم ☐ لا ☐

عمر الأم أثناء الحمل:

عمر الأب:

هل الحمل طبيعي: نعم ☐ لا ☐

هل أصيبت الأم بأمراض أثناء الحمل: نعم ☐ لا ☐

هل تناولت أدوية أثناء الحمل: نعم ☐ لا ☐

مرحلة الولادة:

مكان الولادة: عيادة ☐ مستشفى ☐ المنزل ☐

هل كانت الولادة: طبيعية ☐ قيصرية

هل استعملت الملاقط: نعم ☐ لا ☐

هل كانت عسيرة: نعم ☐ لا ☐

وزن المولود:

الصرخة الأولى:

مرحلة مابعد الولادة:

هل كان هناك إنعاش للطفل: نعم ☐ لا ☐

هل كان هناك إنعاش للأم: نعم ☐ لا ☐

هل احتاج إلى حاضنة: نعم ☐ لا ☐

مرحلة نمو الطفل:

هل كانت الرضاعة : طبيعية ☐ اصطناعية ☐

مدتها:

هل عانى من صعوبات في التغذية: نعم ☐ لا ☐

فقدان الشهية: نعم ☐ لا ☐

اضطرابات في النوم: نوم عميق☐ أرق هادئ ☐ أرق مضطرب(بكاء مستمر) ☐

نوعية العلاقة بين الوالدين: عادية

علاقة الطفل مع والديه:عادية

مع الإخوة: جيد

في المحيط المدرسي: جيد

في الخارج:اجتماعي

هل إلتحق بالروضة: لا

في أي سن: /

سلوك الطفل في المحيط المدرسي:

وضعية الطفل في القسم(أثناء الحصة): مشاغب

سلوك الطفل مع المعلمة: عادي

مع الأصدقاء: جيد

المكتسبات الأولية:

الصورة الجسدية: نعم

الجانبية: لا

الزمان والمكان: لا

الفحوصات المكملة:

الفحص السمعي: لا

الفحص العصبي: لا

الفحص النفسي: نعم

الفحص البصري: نعم

المستوى الأكاديمي:

مستوى التحصيل الدراسي العام: ضعيف

مستوى الطفل في المواد الأساسية(القراءة،الكتابة،الحساب):متوسط

المواد الحفظ(الشفهية):ضعيف

إهتمامات الطفل: اللعب

الفحص الفونولوجي:

أ	ب	ت	ث	ج	ح	ح	خ	د	ذ	ر	ز	س	ش	ص	ض	ط	ظ	ع	غ	ف	ق	ل	م	ن	ك	هـ	و	ي
+	+	−	−	−	−	+	+	+	−	−	+	+	−	−	+	+	−	+	+	+	−	+	+	+	−	−	+	+	+

تفسير سبب عدم إكتمال الإجابات الحوصلة الأرطفونية:

نعتذر لعدم إكتمال الإجابات لأنه راجع لرفض أولياء الحالات التجاوب معنا واعتبار الأسئلة كتدخل في خصوصياتهم، إضافة لعدم تقبل فكرة أن أطفالهم يعانون من اضطراب صعوبات التعلم.

1.1- عرض نتائج إختبار عسر القراءة (نص العطلة) لعينات الدراسة :

الحالات	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	التصحيح الذاتي	الزمن	النسبة المئوية
أسمهان	81	166	20	6د 5ثا	30,33%
فرح	25	237	05	10د 45ثا	10%
يوسف	35	222	10	8د 51ثا	13,10%
علاء الدين	12	250	05	15د 30ثا	04,49%
محمد	10	251	06	18د2 ثا	03,74%
كريم	07	256	04	21د 10ثا	02,62%

جدول (02): يمثل نتائج إختبار عسر القراءة (نص العطلة)

2.1- تحليل نتائج إختبار عسر القراءة (نص العطلة)

التحليل الكمي:

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها من إختبار تشخيص عسر القراءة (نص العطلة)،تحصلت الحالة الأولى على 81 إجابة صحيحة من أصل 267 كلمة،أي ما يعادل 30،33%

والحالة الثانية تحصلت على 25 إجابة صحيحة من أصل 267 كلمة،أي ما يعادل 10%، أما بالنسبة للحالة الثالثة تحصلت على 35 إجابة صحيحة من أصل 267 كلمة،أي ما يعادل 13،10 %والحالة الرابعة تحصلت على 12 إجابة صحيحة من أصل 267 كلمة،أي ما يعادل 4،49%، أما الحالة الخامسة تحصلت على 10 إجابة صحيحة من أصل 267 كلمة،أي ما يعادل

3،74%،وأخيرا تحصلت الحالة السادسة على 07 إجابة صحيحة من أصل 267 كلمة،أي ما يعادل 2،62%.

التحليل الكيفي :

من خلال نتائج أبعاد إختبار عسر القراءة يبدو أن الحالات الستة تحصلت على نتائج متقاربة في عدد الإجابات الخاطئة،وذلك ما يقارب 90 أي تلقت الحالات صعوبة في مظاهر عسر القراءة والتي تمثلت في:

- الإبدال: تطايرت ← تصايرت
- الحذف: ترتفع← ترفع
- الإطالة: تمردت ←تمردات
- التكرار: قضى فارس ←قضى قضى فارس

أما بالنسبة لنتائج التصحيح الذاتي للكلمات التي كانت ذات قراءة آلية بنسبة 30%،إضافة إلى بطئ الحالات في استعاب التعليمة وفهم النص وصعوبة في الوعي بالمقاطع،كما أن الحالات استغرقت وقت طويل لقراءة النص سواء في القراءة الصامتة والقراءة الجهرية مع طلب وقت استراحة.

3.1 – عرض نتائج الوعي الفونولوجي :

البنود	الحالات											
	الحالة 1 أسمهان		الحالة 2 فرح		الحالة 3 يوسف		الحالة 4 علاء		الحالة 5 محمد		الحالة 6 كريم	
	الإجابات الصحيحة	%	الإجابات الصحيحة	%	الإجابات الصحيحة	%	الإجابات الصحيحة	%	الإجابات الصحيحة	%	الإجابات الصحيحة	%
الحكم على القوافي	3/1	%33	3/1	%33	3/1	%33	3/1	%33	3/2	%66	3/1	%33
إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة	3/0	%00	3/0	%00	3/0	%00	3/0	%00	3/1	%33	3/0	%00
كلمة قافية	3/1	%33	3/2	%66	3/1	%33	3/1	%33	3/1	%33	3/1	%33
كلمة تنتهي بنفس الصامتة	3/1	%33	3/1	%33	3/1	%33	3/1	%33	3/2	%66	3/1	%33
حذف المقطع	9/2	%22	9/2	%22	9/1	%12	9/1	%12	9/3	%33	9/2	%22
الصوت الناقص	3/2	%66	3/3	%100	3/2	%66	3/2	%66	3/3	%100	3/0	%00
تعويض الحرف الأول	3/0	%00	3/0	%00	3/0	%00	3/1	%33	3/1	%33	3/0	%00
المجموع	27/7	%26	27/9	%33	27/6	%22	27/7	%26	27/13	%48	27/6	%22

جدول (03): نتائج اختبار الوعي الفونولوجي لحالات الدراسة

4.1- تحليل نتائج إختبار الوعي الفونولوجي :

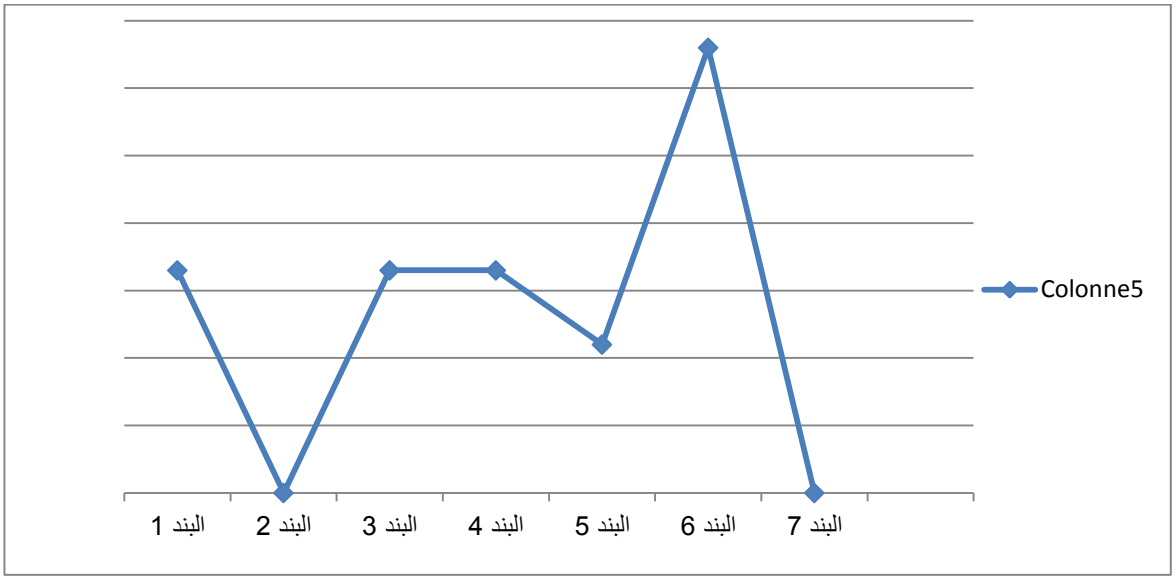
التحليل الكمي :

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها من إختبار الوعي الفونولوجي أن الحالة الأولى تحصلت على 07 نقاط من أصل 27 نقطة أي ما يعادل 25%، والحالة الثانية تحصلت على 09 نقاط من أصل 27 نقطة أي ما يعادل 33%، أما الحالة الثالثة تحصلت على 06 نقاط من أصل 27 نقطة أي ما يعادل 22%، والحالة الرابعة تحصلت على 07 نقاط من أصل 27 نقطة أي ما يعادل 25%، أما الحالة الخامسة تحصلت على 13 نقاط من أصل 27 نقطة أي ما يعادل 48%، كما الحالة السادسة تحصلت على 06 نقاط من أصل 27 نقطة أي ما يعادل 22%.

المهام التي شكلت صعوبة أمام عينة دراستنا هي:

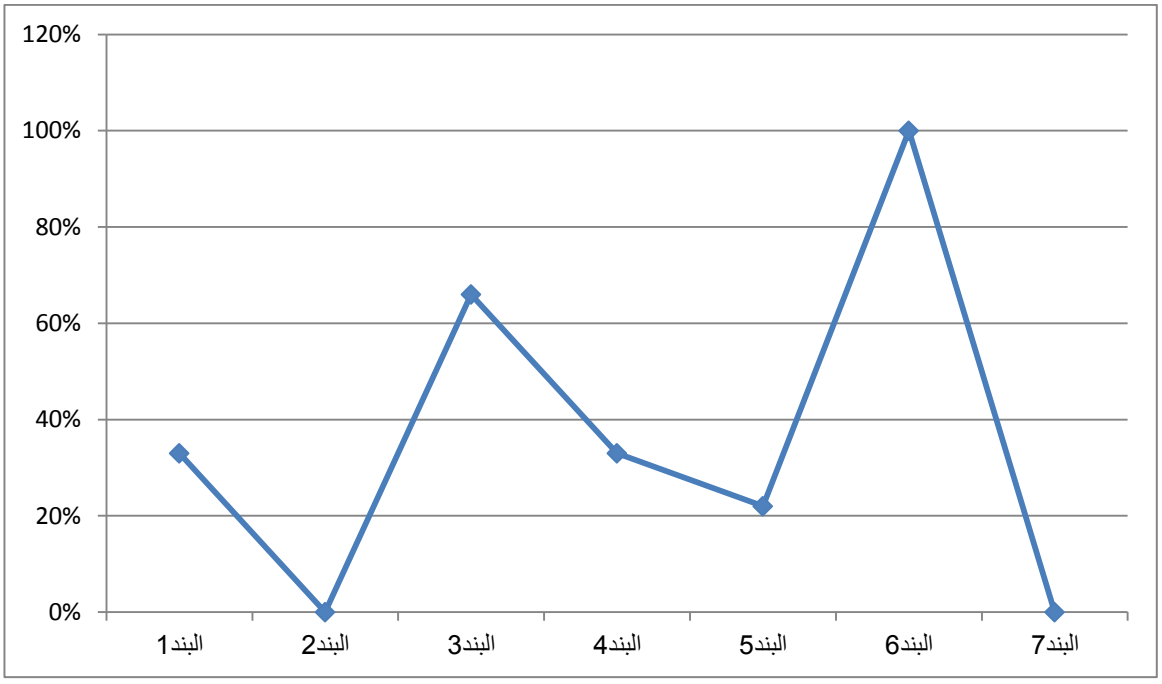
- بعد إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة حيث شكلت نسبة الإخفاق 99 %.
- بعد حذف المقطع حيث شكلت نسبة الإخفاق 80 %.
- بعد تعويض الحرف الأول شكلت نسبة الإخفاق 90%.

الشكل(01): يمثل منحنى بياني للحالة الأولى



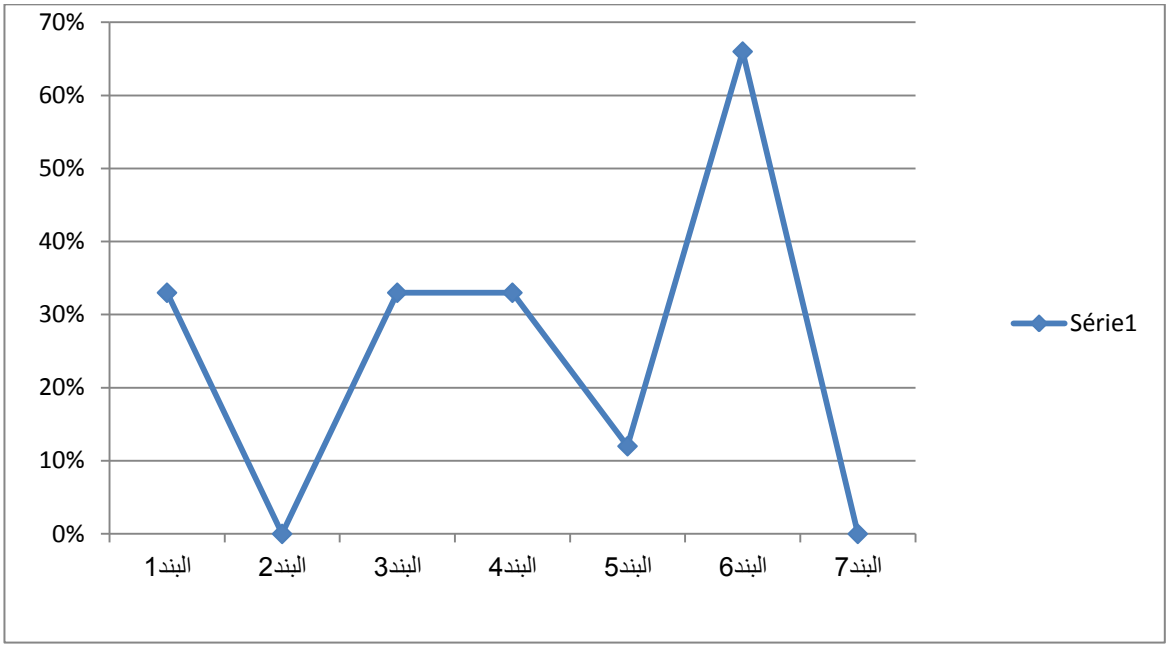
من خلال المنحنى تبين أن الحالة الأولى تلقت صعوبة في البعد الثاني والسابع عكس باقي الأبعاد كانت النتائج دون الوسط

الشكل(02): يمثل منحنى بياني للحالة الثانية



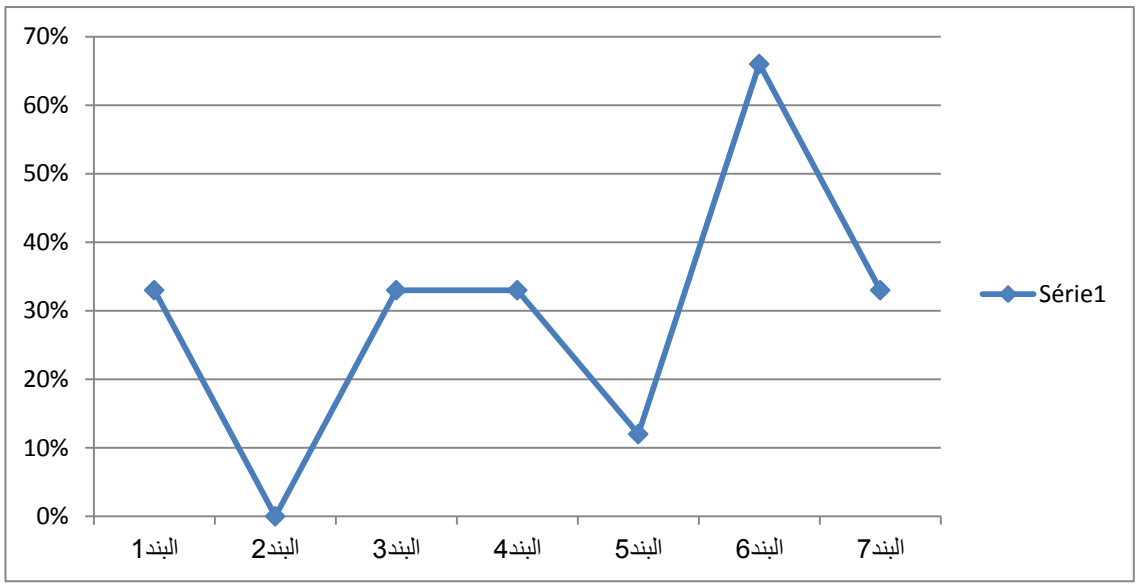
تلقت الحالة صعوبة في البعد الثاني والبعد السابع، أما باقي الأبعاد فكانت النتائج متوسطة.

الشكل (03) : منحنى بياني للحالة الثالثة



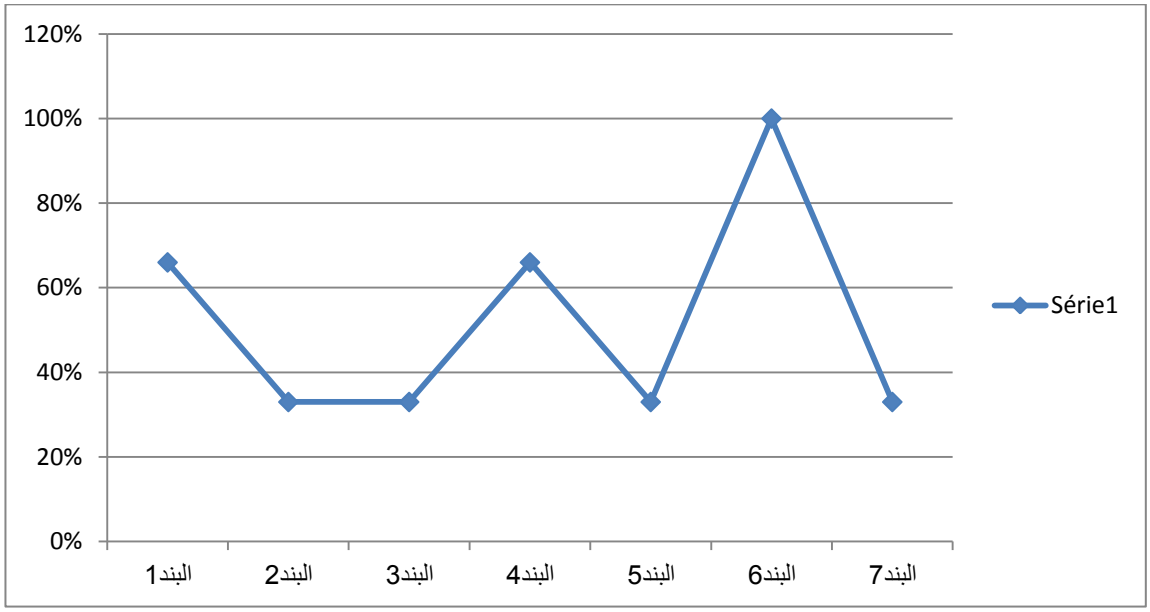
البعد الثاني والسابع تلقت فيه الحالة الثالثة صعوبة، وباقي الأبعاد كانت ضعيفة.

الشكل (04) : منحنى بياني للحالة الرابعة



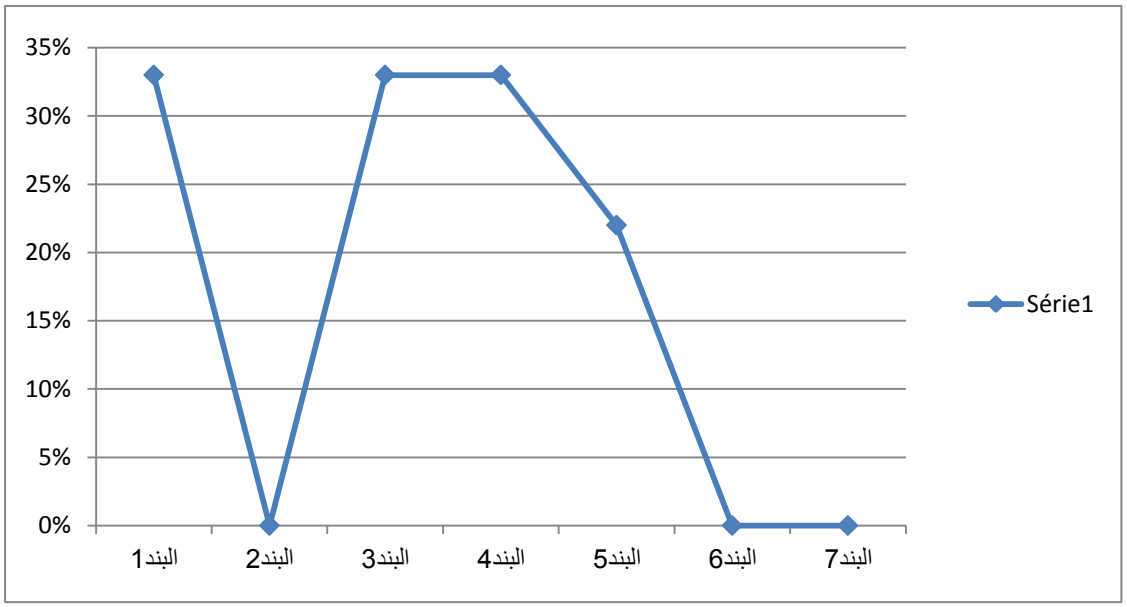
كانت نتائج الحالة الرابعة في البعد الثاني منعدمة على باقي الأبعاد التي كانت نتائجها ضعيفة، أما البند السادس تجاوزت المتوسط.

الشكل (05): منحنى بياني للحالة الخامسة



تمثلت نتائج كل الأبعاد في نسبة متوسطة من الصعوبة، مع تمكن الحالة من البعد السادس بالحصول على العلامة الكاملة.

الشكل (06) : منحنى بياني للحالة السادسة



واجهت الحالة الأخيرة صعوبة في البعد الثاني والسادس والسابع، على غرار باقي الأبعاد

التحليل الكيفي :

تناولت دراستنا عينة من 06 حالات من المستوى الإبتدائي، تم تشخيص"عسر القراءة" لديهم كما تهدف هذه الدراسة إلى تقييم مستوى الوعي الفونولوجي عند هذه الفئة و هذا من خلال تطبيق إختبار الوعي الفونولوجي للباحثة **غلاب قزادري صليحة**"،و الذي يحتوي على 7 أبعاد

مجموع نقاطها 27 مايقابل نسبة 100%، حيث أن مجموع الإجابات الصحيحة تعادل 3/3 ماعدا بعد حذف المقطع فعدد نقاط إجاباته يساوي 9/9.

تنص **الفرضية الأولى** على أن الأطفال عسيري القراءة يعانون من اضطراب على مستوى الحكم على القوافي وذلك حسب نتائج التي تحصلت عليها الحالة الأولى والثانية والثالثة والرابعة والسادسة على 01 من أصل 03 إجابات صحيحة، هنا أبدت معظم حالات توتر وعدم فهم التعليمة رغم إعادة صياغتنا للتعليمة بطريقة بسيطة، أما الحالة الخامسة تحصلت على إجابتين صحيحتين من أصل 03 إجابات صحيحة وهذا ما يدل على أن إجابات في هذا البعد ضعيفة، أما **الفرضية الثانية** تنص على أنه يوجد اضطراب يمس الكلمة القافية عند عسيري القراءة والذي ظهرت فيه نتائج جميع الحالات متساوية بنسبة 01 من 03 إجابات صحيحة ماعدا الحالة الثانية كانت إجاباتها 02 من أصل 03، فلقد وجدت الحالات صعوبة في التحصل على نتيجة كاملة في هذه التعليمة نظرا لضعف مستواهم اللغوي، و **الفرضية الثالثة** لبعد إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة كانت نسبة الإجابات الصحيحة لدى الحالة الأولى، الثانية والثالثة، الرابعة والسادسة منعدمة أي ما يعادل 3/0 ، ماعدا الحالة لخامسة كانت نتائجها 1 من 3 أي نتائج ضعيفة وهذا بالرغم من أن البعد كان مفروق بأمثلة، أما بعد **الفرضية الرابعة** لكلمة تنتهي بنفس الصامتة كان عدد الإجابات الصحيحة لكل الحالات أيضا متساوي بنسبة 01 من 03 ماعدا الحالة الخامسة 02 من أصل 03 إجابات صحيحة، ذلك راجع لعدم إدراك الأصوات والخلط بين الحروف، وهذا مايعني أن الإجابات متوسطة. و**الفرضية الخامس** التي تنص على أن الأطفال عسيري القراءة يعانون من صعوبة على مستوى بعد حذف المقطع الذي مثل أصعب بعد بالنسبة لجميع الحالات فكانت نتائج الحالة الأولى

والثانية والسادسة متساوية بنسبة 02 من أصل 09 إجابات الصحيحة وأما الحالة الثالثة و الرابعة بنسبة 01 من 09 إجابات أما الحالة الخامسة تحصلت على 9/3 وهذا راجع لعدم وعيهم بماهية المقطع، واستغراق وقت طويل في فهم و الإجابة على السؤال، كما تكرر نفس الخطأ عند كل الحالات في حذف المقطع الأوسط والأخير.أما بالنسبة **للفرضية السادسة** على أن عسيري القراءة يعانون من مشكلة في إيجاد الصوت الناقص حيث كانت عدد الإجابات متقاربة بنسبة 3/2 ماعدا الحالة الثانية تحصلت على إجابات الصحيحة كاملة 3/3 والحالة الأخيرة كانت كل إجاباتها خاطئة لأن الحالات وجدت صعوبة في التحديد الحرف الناقص وكانت إجابتهم كالتالي "مرانيش حافظة الحروف"، فيما يخص **الفرضية الأخيرة السابعة** لبعد تعويض الحرف الأول واستبداله بحرف آخر لتشكيل كلمة جديدة أخفقت كل الحالات في إنجاز هذه التعليمة بمعدل 3/0 ماعدا الحالة الرابعة والخامسة كانت النسبة ضعيفة بمستوى 3/1 وهذا نتيجة فقر في الرصيد اللغوي.

نستنتج في الأخير أن كل الحالات واجهت صعوبة واضحة وكبيرة في البند الثاني الذي يمثل إنتاج الكلمة التي تقفي مع الكلمة المقصودة والبند الخامس لحذف المقطع إضافة للبند الأخير لتعويض الحرف الأول واستبداله بحرف آخر لتشكيل كلمة جديدة، وهذا ما يعني أن فرضية الدراسة تحققت في أن الطفل عسير القراءة يعاني من اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي.

عرض ومناقشة نتائج الفرضيات:

الفرضية العامة : يعاني أطفال عسر القراءة من اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي.

من خلال النتائج المتحصل عليها في تطبيق إختبار عسر القراءة وإختبار الوعي الفونولوجي للحالات الستة التي تعاني من عسر القراءة،وبعد التحليل الكمي والكيفي لكلا نتائج الإختبارين تبين أن الأطفال المصابين بعسر القراءة يعانون من ضعف على مستوى الوعي الفونولوجي ويصاحبه ضعف على مستوى القراءة سواء نصوص،كلمات،مقاطع،الذي يجعلهم يجدون صعوبة في تقطيع الكلمات إلى مقاطع وفونيمات.بحذف المقطع.

لاحظنا أثناء تطبيق اختبار الوعي الفونولوجي على عينة الدراسة،أن المهام التي شكلت صعوبة أمام جميع الحالات هي:

بعد إنتاج الكلمة تقفي مع الكلمة المقصودة، والبعد الخاص بحذف المقطع وأيضا بعد تعويض الحرف الأول واستبداله بحرف آخر لتشكيل كلمة جديدة، فكانت الإجابات لهذه الأبعاد منعدمة خاصة بعد إنتاج الكلمة تقفي مع الكلمة المقصودة حيث أن كل الحالات لم يتمكنوا من إعطاء الإجابة الصحيحة ماعدا الحالة الخامسة فتحصلوا على نسبة 0%، أيضا واجهت الحالات صعوبة في بعد حذف المقطع نتيجة عدم وعيهم بوحدة المقطع،خاصة الأوسط والأخير،حيث تحصلت الحالة الأولى والثانية والسادسة على نسبة 22%،أما الحالة الثالثة والرابعة تحصلت على نسبة 12% وأخيرا تحصلت الحالة الخامسة على نسبة 33% كأعلى نسبة،أما بالنسبة لبند تعويض الحرف الأول لتشكيل كلمة جديدة فلاحظنا أن الأطفال كذلك وجدوا صعوبة ماعدا الحالة الرابعة، والتي كانت بنسبة 0%

مما تم تحليله من خلال نتائج اختبار عسر القراءة وإختبار الوعي الفونولوجي تبين أنه كل ما كان هناك ضعف في مستوى الوعي الفونولوجي كان هناك إرتفاع في عدد الكلمات الخاطئة،وكلما كان هناك تحسن في مستوى الوعي الفونولوجي كان هناك إرتفاع في عدد الكلمات الصحيحة إضافة

إلى التصحيح الذاتي مثل نتائج الحالة الثالثة والسادسة،والتي تحصلت على نسبة 22% في إختبار الوعي الفونولوجي أما بالنسبة لنتائج الكلمات الصحيحة كانت بنسبة 13,10% للحالة الثالثة و2,62% بالنسبة للحالة الخامسة،في الأخير توصلنا إلى أن الأطفال عسيري القراءة يعانون من اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي،أي أن فرضية الدراسة تحققت وهذا ما أكدته دراسة **(لواني يمينة 2006)** لوجود علاقة إرتباطية بين اضطراب الوعي الفونولوجي وعسر القراءة.وبالتالي لعسر القراءة علاقة وطيدة بمستوى الوعي الفونولوجي.

نص الفرضية الأولى: أن الأطفال عسيري القراءة يعانون من اضطراب على مستوى الحكم على القوافي فبعد تطبيق الإختبار الوعي الفونولوجي تبين أن أطفال عسيري القراءة يعانون من اضطراب على مستوى الحكم على القوافي وهذا ما أثبتته النتائج التالية : كل الحالات تحصلت على نسبة 33%،إلا الحالة الخامسة تمكنت بنسبة 66%.

نص الفرضية الثانية: يوجد اضطراب يمس الكلمة قافية عند أطفال عسر القراءة وذلك ما تبين من خلال نتائج حيث تحصلت كل الحالات على نسبة 0% إلا الحالة الخامسة تحصلت على 33 %.

نص الفرضية الثالثة:أن أطفال عسيري القراءة يعانون من صعوبة في القافية مع الكلمة المقصودة حيث تحصلت أغلب الحالات على نسبة 33% ما عدا الحالة الثانية 66%.

نص الفرضية الرابعة: تنص على انه يعاني عسير القراءة من اضطراب على مستوى الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة فيها تحصلت كل الحالات على نسبة 33% ما عدا الحالة الخامسة بنسبة 66%.

نص الفرضية الخامسة:لا يتمكن أطفال عسر القراءة من حذف المقطع من الكلمة فكانت نتائج الحالة الخامسة بنسبة 33%، أما الحالة الأولى والثانية والسادسة تحصلت على 22%

والحالة الثالثة والرابعة بنسبة 12%.

نص الفرضية السادسة: أن عسير القراءة يعاني من اضطراب الوعي بالصوت الناقص من الكلمة المسموعة بلغت نسبته 100% عند الحالة الثانية والخامسة، أما بالنسبة للحالة الأولى والثالثة والرابعة كانت 66%، والحالة السادسة تحصلت على نسبة 0%.

نص الفرضية السابعة:أنه لا يتمكن أطفال عسر القراءة من تعويض الحرف الأول من الكلمة بحرف آخر ليمكنه من تشكيل كلمة جديدة في هذا البعد تمكنت الحالة الرابعة والخامسة من الحصول على نسبة 33% أما باقي الحالات فكانت0%.

الاستنتاج العام:

استنتجنا من خلال الدراسة التي مضمونها حول عسر القراءة والوعي الفونولوجي والتي هدفت إلى معرفة مستوى اضطراب الوعي الفونولوجي عند الحالات التي تعاني من عسر القراءة، وبناءا على فرضيات الدراسة واستنادا على المعطيات النظرية العلمية المفسرة للإضرابين بشكل مفصل من جوانب مختلفة والتي أوضحت أن اضطراب الوعي الفونولوجي هو عدم إمتلاك القدرة على معرفة المكونات الفونولوجية للوحدات المكونة للكلام وإدراك التشابه والإختلاف بين الأصوات،وعلاقته الوطيدة بعسر القراءة الذي يعتبر إضطراب لغوي يظهر عند الأطفال في المرحلة الأولى من التعلم بعد السن السادسة من العمر كما يكون ناتج غالبا عن خلل على مستوى أو أكثر من العمليات المعرفية التي لايتم إكتشافها في مرحلة الإكتساب من 0-6 سنوات.

وقد حاولت الدراسة الحالية تحقيق أهدافها بطرق منهجية مضبوطة وذلك من خلال طرحها الفرضية العامة التي تنص على: "يعاني عسيري القراءة من اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي"

واستنادا على ما يحتويه الجانب التطبيقي من تطبيق إختبار عسر القراءة (نص العطلة) للباحث "لوفافري" والوعي الفونولوجي للباحثة "غلاب قزادري صليحة" على 06 حالات تتراوح أعمارهم بين 08-12 سنة

(04 ذكور-02 أنثى) يعانون من عسر القراءة وبعد تحليل لنتائج الإختبار كميا وكيفيا ومناقشتها تحت ضوء الفرضيات استنتجنا أن الأطفال المصابين بعسر القراءة يعانون من مشكلات على مستوى الوعي الفونولوجي حيث أن جميع درجاتهم ضعيفة وهي التي تشير إلى وجود اضطراب، وهذا مايثبت تحقق فرضية دراستنا.

كما يمكننا القول أن دراستنا قد تحققت بالرغم من وجود صعوبات في التعامل مع حالات الدراسة، إضافة إلى عدم توفر المتابعة الأرطفونية، إلا أنها توافقت مع دراسة "**لواني يمينة 2007**" التي هدفت إلى اختبار الوعي الفونولوجي لدى حالات عسر القراءة والعلاقة الإرتباطية بينهما،تكونت

العينة من 30 حالة تتراوح أعمارهم بين 8-12 سنة، و قد قامت باستعمال بروتوكول المكيف على البيئة الجزائرية من طرف الطالبة في تقييم الوعي الفونولوجي في بحثها.

وأوضحت دراسة "**مسعودة منتصر وآخرون 2014**" أن هناك علاقة بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المعسرين قرائيا في المرحلة الإبتدائية، حيث ضمت العينة 30 تلميذ من كلا الجنسين وقد تم تطبيق إختبار القدرة الفونولوجية للتلاميذ المعسرين قرائيا في إطار دراسة إستكشافية، وقد أسفرت المعالجة الإحصائية للنتائج بوجود علاقة إرتباطية بينهما.

"وقد بين الباحثون أمثال **Penninng Ton, Van Orden, Smith Haith 1990**"

أن العديد من الأطفال ذوي عسر القراءة يعجزون عن تقطيع الكلمات إلى فونيمات او مقاطع ومن هنا يمكن فهم قواعد التحول الحرفي الصوتي، هذه الصعوبة التي تتمثل في اضطراب الوعي الفونولوجي تعد السبب الرئيسي في عسر القراءة التطورية.

في نهاية هذه الدراسة توجب علينا كباحثتان أن نشير إلى موضوع دراستنا الذي يعتبر موضوع حساس يستحق الدراسة كونه يمس المرحلة الإبتدائية بجميع أطوارها والذي يستدعي للتكفل بها كونها مرحلة الأولى المهمة والأساسية للطفل، لتفادي الرسوب المدرسي بصفة متكررة، مع توفر الحالات تقريبا في كل المدارس الإبتدائية وكون موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية اضطراب العصر إلا أنه لا يتوفر متابعة الأرطفونية تهتم بهذه الفئة.

وفي الأخير نوجه إقتراح لتسليط الضوء على أهمية المتابعة الأرطفونية على مستوى كل إبتدائية أو مقاطعة على الأقل، إضافة إلى القيام بحملات تحسيسية لفائدة الأولياء والمعلمين نظرا لأهمية الموضوع، والدور الهام للمختص الأرطفوني في تشخيص هذا النوع من الإضطرابات.

خاتمة :

لقد سعينا من خلال هذه الدراسة إلى تقيم إضطراب الوعي الفونولوجي لدى حالات تعاني من عسر القراءة وإبراز والتعرف على إستراتيجيات الوعي الفونولوجي.

لقد تم إختيارنا للعينة بطريقة قصدية على فئة عسر القراءة تتألف من 6 حالات، تتمثل أعمارهم بين 8-12 سنة، فبعد عرضنا لكل ما يتعلق بهذا الموضوع من معلومات نظرية تم طرح الإشكال التالي:"هل يعاني حالات عسر القراءة من اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي ؟"

منه باشرنا في الدراسة التطبيقية من خلال تطبيق إختبار عسر القراءة (نص العطلة) للباحث "لوفافري" والذي كيفته الباحثة "غلاب قزادري صليحة"، وإختبار الوعي الفونولوجي لتقييم مستوى إضطراب الوعي للفونولوجي عند أطفال عسيري القراءة.

وقد قادتنا الدراسة إلى نتائج تطابقت وأكدت صحة الفرضية التي صغناها، إذ توصلنا إلى إمكانية الطفل عسير القراءة أن يعاني من صعوبة في الوعي الفونولوجي، أي أن الفرضية تحققت.

أي أنه يوجد علاقة وطيدة بين الوعي الفونولوجي وعسر القراءة.

ومنه نستنتج أن لتحسين مستوى الوعي الفونولوجي لدى حالات عسر القراءة يرجع الى التكفل الأرطفوني المبكر.

وفي الأخير نتمنى أن نكون قد وفقنا في إنجاز هذه الدراسة، وقدمنا ما يكفي من شرح لهذه الفئة، لأنها بحاجة لمساعدة التكفل الأرطفوني من خلق وسائل تقييمية ذات خصائص متميزة.

الإقتراحات:

- ضرورة القيام بدورات أرطفونية حول المدارس الإبتدائية نظرا لكثرة حالات صعوبات التعلم الأكاديمية.

- تكييف البرامج الدراسية الأكاديمية في المرحلة الإبتدائية لتحسين مستوى التلاميذ.

- العمل على تكوين الأساتذة وتدريبهم على التعامل مع هذه الفئة.

- عقد مجالس مع الأولياء لمعرفة أسباب والسوابق العائلية لمساعدة أبنائهم على اكتساب المهارات الأساسية للقراءة.

- وعي الأولياء بالإضطراب والعمل على إجراء التكفل المبكر للطفل.

قائمة المراجع باللغة العربية:

- **الكتب :**

1-أبو الديار مسعود، جاد البحيري، طيبة نادية، محفوظي وآخرون (2012)، ***العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة***، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.

2-الزيات فتحي(1998)، ***صعوبات التعلم الأسس النظرية والعلاجية***، دار النشر للجامعات،القاهرة.

3- البهنساوي حسام(2004)، ***علم الأصوات***، مكتبة الثقافة الدينية، مصر.

4- بني هاني وليدعبد(2010)**،*صعوبات التعلم***، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع،عمان.

5-لافي سعيد عبدالله،(2006)، ***القراءة وتنمية التفكير***، عالم الكتب، القاهرة.

6-سالم عوض الله والشحات، مجدي محمد وعاشور أحمد حسن،(2006)، ***صعوبات التعلم التشخيص والعلاج***، ط2، دار الفكر، لبنان.

-المذكرات:

7-العريبي نورية(2014)، ***الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين* دراسة مقارنة**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الجزائر، بوزريعة.

8-بومعراف آسيا،(2000)، ***الوعي الفونولوجي لدى الأطفال المصابين بعسرالقراءة***، أطروحة نيل شهادة الماجستر، جامعة الجزائر02.

9-بكو ليندة، آيت يوسف سهام(2014)، ***تدريب الوعي الفونولوجي لدى المصابين بعسر القراءة الفونولوجية* دراسة ميدانية**،مذكرة نيل شهادة الماستر تخصص أمراض اللغة والتواصل، جامعة مولود معمري،

تيزي وزو.

10-بوجمعية وسيلة(2017)، ***ع*لاقة الإنتباه الإنتقائي بالذاكرة العاملة لدى أطفال عسيري القراءة،** رسالة لنيل شهادة الماستر تخصص أرطفونيا، جامعة عبدالحميد معمري، قسنطينة.

11-بلعجال لطيفة، قادة سكينة(2018)، ***دراسة الوعي الفونولوجي عند الطفل المصاب بمتلازمة داون،*** مذكرة نيل شهادة الماستر، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة عبدالحميد بن باديس، مستغانم.

12- بوداب سعيدة، حليس إبتسام(2019)، ***عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي،*** أطروحة نبل شهادة الماستر تخصص علوم التربية، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل.

13- بوالجاج أميرة، يوجيت لبني(2019)،***مستويات الوعي الفونولوجي لمعلمي المرحلة الإبتدائية في المواقف التعليمية للتلاميذ عسيري القراءة*** **دراسة ميدانية،** أطروحة نيل شهادة الماستر تخصص علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل.

14-بن قاسم كنزة، كرمادي محمد نورالدين(2020)، ***دراسة تقييمية للوعي الفونولوجي عند أطفال عسيري القراءة،***مذكرة نيل شهادة الماسترتخصص أرطفونيا.

15-حميدوش سليمة(2003)، ***دراسة تحليلية للسياقات الإنتباهية أثناء التعرف على العجز.***

17-حريريش مراد، خطاب أغيلاس(2020)، ***علاقة الوعي الفونولوجي والحلقة الفونولوجية بإكتساب المهارات اللغة الشفهية عند أطفال المصابين بعرض داون*** **دراسةميدانية،** رسالة نيل شهادة الماستر تخصص أرطفونيا علم الأعصاب اللغوي العيادي، جامعة مولود معمري،

تيزي وزو.

18-حبار العالية(2020)، ***صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الإبتدائية***، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان.

19-دركي أسماء(2019)، ***عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي من وجهة نظر المعلمين***،مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي

20-زرداني شيماء(2021)، ***عسرالقراءة وعلاقته بالتوجه الفضائي الزماني***، مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص أرطفونيا، جامعة العربي بن مهيدي، أم بواقي.

21-شلابي عبدالحفيظ(2017)،***مقاربة نظرية لعسر القراءة***،جامعة تلمسان.

22- شرقي فريدة(2021)، ***إضطراب نظام الوعي الفونولوجي عند المتمدرسين من الأطفال الصم لزارعي القوقعة وأثره على التحصيل الدراسي*** **دراسة حالة**،مذكرة لنيل شهادة الماستر.

23- عماد نورالدين(1992)، ***علم الوظائف اللغوية الفونولوجية***، دار الفكر اللبنانين لبنان.

24- عبدالناصر أنيس عبدالوهاب(2003)،***صعوبات الخاصة بالتعلم***، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

25- كحل عينو ياسين(2012)، ***علاقة الوعي الفونولوجي بإضطراب عسر القراءة لدى أطفال الناطقين بالأمازيغية***،مذكرة لنيل شهادة الماجستر تخصص الأرطفونيا أمراض اللغة والتواصل، جامعة الجزائر02.

26- كشمير عادل(2018)، ***القدرة على الكتابة عند الطفل عسير*** **دراسة ميدانية**، مذكرة نيل شهادة الماستر تخصص أمراض اللغة والتواصل، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

27-مرابطي ربيعة(2010)، ***بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى التلاميذ المرحلة الإبتدائية حسب أراء المعلمين* دراسة ميدانية**،مذكرة لنيل شهادة الماجستر تخصص علم النفس المدرسي، قسنطينة.

مجلة:

28- العيس اسماعيل،الشايب محمد الساسي، منتصر مسعودة(جوان2014)،**الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة:معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الإبتدائية**،مجلة علوم إنسانية وإجتماعية(العدد15)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،(35-25).

29-ركزة سميرة، بنت صالح الحمادي فايزة(2017)، ***أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة***، *مجلة تاريخ العلوم، رقم*(العدد7)،جامعة البليدة2، (351).

30-ميهوبي شريف(2000)، ***المقطع الصوتي وبنية الكلمة***، مجلة العلوم الإنسانية، (العدد14)، مصر.

31-مزواني هاجر، بختي كريمة(2022)، ***دراسة الإنتاج الشفوي على المستوى الفونولوجي عند المصاب بحبسة بروكا***، *مجلد المحكمة في الدراسات النفسية*، مجلد10 (العدد2)،جامعة الجزائر02،(890،775).

32- عليمات محمد إيناس، الروسان فاروق(2016)، ***فعالية مقياس الإضطرابات النطقية والفونولوجية بصورته الأردنية في تشخيص الأطفال ذوي الاضطرابات التواصلية***، دراسات العلوم التربوية، المجلد 34، الملحق 01

مقالة:

33- حولة محمد(ماي2006)، ***مقاربة نظرية لعسر القراءة***، جامعة تلمسان "Hafid-Psy-lohire.fr"

34- حاج سليمان فاطمة الزهراء(2021)، ***المنهج العيادي ودراسة*** **الحالة.**

ملتقى:

35-دبار حنان(2019)، ***إستراتيجيات ووسائل التشخيص والتكفل بذوي صعوبات التعلم في الوسط المدرسي***، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي.

-قائمة المراجع بالفرنسية:

36- Borel-Maisonny,suzanne,(1999),La Conscience Phonologique Et Rééducation Orthophonique,N(197),PP22/23.

37- Le Cocq,Pierre(1991)Apprentissage De la lecture Et dyslexie" éditier Margada,P58.

38-Issoufly,M,rimot,B(1993,)matériel d'entraînement de la compétence méta phonologique,rééducation orthophonique N°197.

39- Barais,W.A (1993),l'homme cognitif.PUF

قائمة الملاحق

الحوصلة الأرطفونية

المعلومات الإدارية:

اسم ولقب الحالة:

السن:

الجنس: انثى ☐ ذكر ☐

العنوان:

المستوى الدراسي:

سن الدخول المدرسي:

إعادة السنة: نعم ☐ لا ☐

مستوى الإعادة:

رتبة بين الإخوة:

بيانات لحالة العائلة:

المستوى التعليمي للأب:

السن:

المهنة:

المستوى التعليمي للأم:

السن:

المهنة:

هل توجد قرابة بينهما: نعم ☐ لا ☐

تاريخ الحالة:

مرحلة ماقبل الحمل:

هل هناك مانع للحمل: نعم ☐ لا ☐

هل كان هناك إجهاض من قبل: نعم ☐ لا ☐

الحالة الصحية للأم قبل الحمل: جيدة ☐ طبيعية ☐ سيئة ☐

مرحلة الحمل:

هل كان الحمل مرغوب فيه: نعم ☐ لا ☐

هل كان مضطرب: نعم ☐ لا ☐

عمر الأم أثناء الحمل:

عمر الأب:

هل الحمل طبيعي: نعم ☐ لا ☐

هل أصيبت الأم بأمراض أثناء الحمل: نعم ☐ لا ☐

هل تناولت أدوية أثناء الحمل: نعم ☐ لا ☐

مرحلة الولادة:

مكان الولادة: عيادة ☐ مستشفى ☐ المنزل ☐

هل كانت الولادة: طبيعية ☐ قيصرية ☐

هل استعملت الملاقط: نعم ☐ لا ☐

هل كانت عسيرة: نعم ☐ لا ☐

وزن المولود:

الصرخة الأولى:

مرحلة مابعد الولادة:

هلكان هناكإنعاش للطفل: نعم ☐ لا ☐

هل كان هناك إنعاش للأم: نعم ☐ لا ☐

هل احتاج إلى حاضنة: نعم ☐ لا ☐

مرحلة نمو الطفل:

هل كانت الرضاعة : طبيعية ☐ اصطناعية ☐

مدتها:

هل عانى من صعوبات في التغذية: نعم ☐ لا ☐

فقدان الشهية: نعم ☐ لا ☐

اضطرابات في النوم: نوم عميق ☐ أرق هادئ ☐ أرق مضطرب(بكاء مستمر) ☐

نوعية العلاقة بين الوالدين:

علاقة الطفل مع والديه:مع الإخوة:

في المحيط المدرسي:

في الخارج:

هل إلتحق بالروضة:

في أي سن:

سلوك الطفل في المحيط المدرسي:

وضعية الطفل في القسم(أثناء الحصة):

سلوك الطفل مع المعلمة:

مع الأصدقاء:

المكتسبات الأولية:

الصورة الجسدية:

الجانبية:

الزمان والمكان:

الفحوصات المكملة:

الفحص السمعي:

الفحص العصبي:

الفحص النفسي:

الفحص البصري:

المستوى الأكاديمي:

مستوى التحصيل الدراسي العام:

مستوى الطفل في المواد الأساسية(القراءة،الكتابة،الحساب):

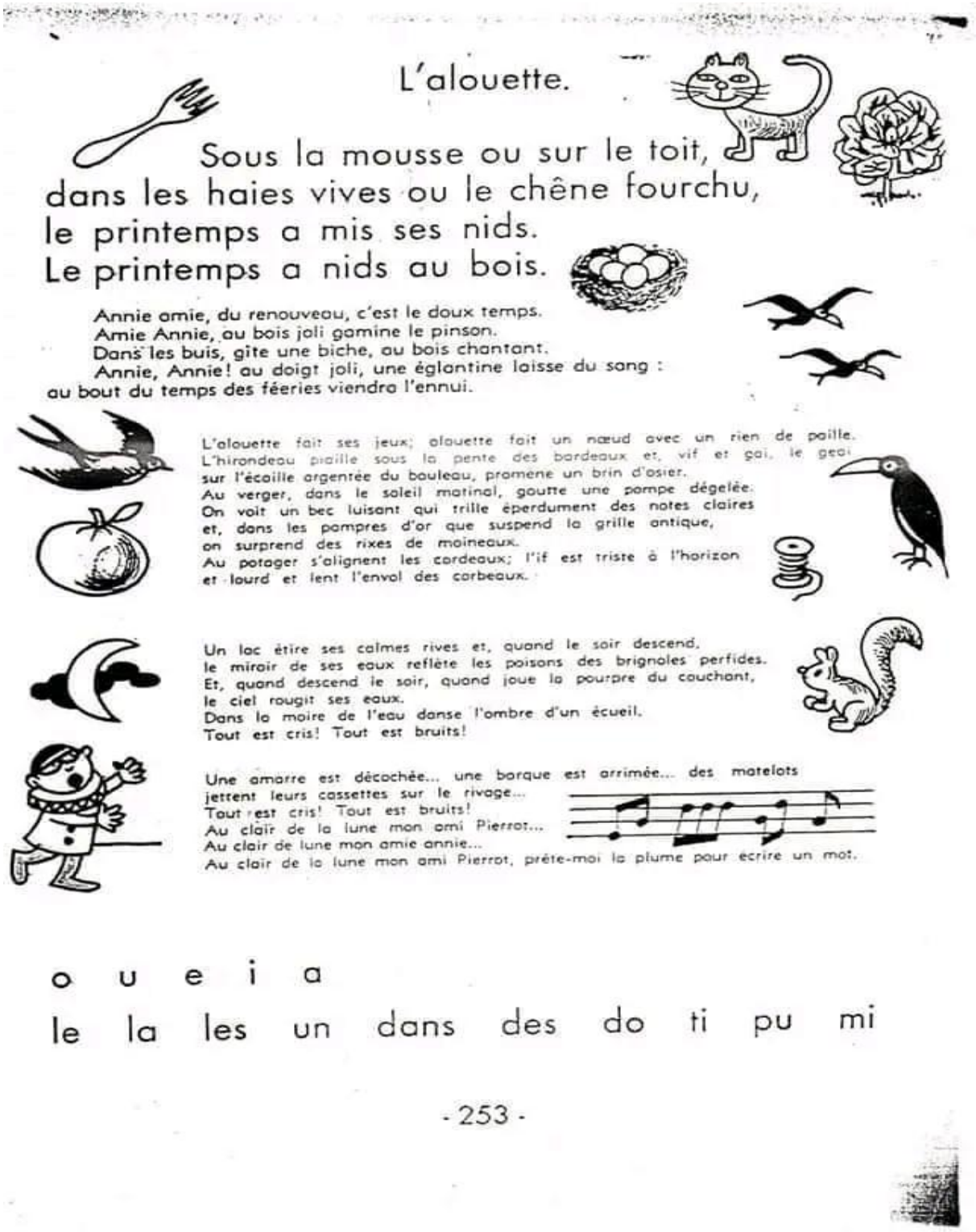
المواد الحفظ(الشفهية):

إهتمامات الطفل:

الفحص الفونولوجي:

أ	ب	ت	ث	ج	ح	ح	د	ذ	ر	ز	س	ش	ص	ض	ط	ظ	ع	غ	ف	ق	ل	م	ن	ك	هـ	و	ي

اختبار نص العطلة(l'alouette)



L'alouette.

Sous la mousse ou sur le toit,
dans les haies vives ou le chêne fourchu,
le printemps a mis ses nids.
Le printemps a nids au bois.

Annie amie, du renouveau, c'est le doux temps.
Amie Annie, au bois joli gamine le pinson.
Dans les buis, gîte une biche, au bois chantant.
Annie, Annie! au doigt joli, une églantine laisse du sang :
au bout du temps des féeries viendra l'ennui.

L'alouette fait ses jeux; alouette fait un nœud avec un rien de paille.
L'hirondeau piaille sous la pente des bardeaux et, vif et gai, le geai
sur l'écaille argentée du bouleau, promène un brin d'osier.
Au verger, dans le soleil matinal, goutte une pompe dégelée.
On voit un bec luisant qui trille éperdument des notes claires
et, dans les pampres d'or que suspend la grille antique,
on surprend des rixes de moineaux.
Au potager s'alignent les cordeaux; l'if est triste à l'horizon
et lourd et lent l'envol des corbeaux.

Un lac étire ses calmes rives et, quand le soir descend,
le miroir de ses eaux reflète les poisons des brignoles perfides.
Et, quand descend le soir, quand joue la pourpre du couchant,
le ciel rougit ses eaux.
Dans la moire de l'eau danse l'ombre d'un écueil.
Tout est cris! Tout est bruits!

Une amarre est décochée... une barque est arrimée... des matelots
jettent leurs cassettes sur le rivage...
Tout est cris! Tout est bruits!
Au clair de la lune mon ami Pierrot...
Au clair de lune mon amie annie...
Au clair de la lune mon ami Pierrot, prête-moi la plume pour écrire un mot.

o u e i a

le la les un dans des do ti pu mi

- 253 -

الملحق رقم (1) : اختبار القراءة

الْـعُـطْـلَـةُ

قَضَى فَارِسٌ عُطْلَةَ الرَّبِيعِ فِي الجَنُوبِ، فِي مَدِينَةٍ مِنْ مُدُنِ الصَّحْرَاءِ الوَاسِعَةِ. تَعَرَّفَ هُنَاكَ عَلَى صَدِيقِهِ جَلُّولٍ، أَحَبَّ كَثِيرًا الجَوْلَاتِ الَّتِي قَامَ بِهَا رُفْقَتَهُ وَبَعْضِ أَبْنَاءِ المَدِينَةِ.لَعِبَ عَلَى الكُثْبَانِ الرَّمْلِيَّةِ وَتَسَلَّقَ أَشْجَارَ النَّخِيلِ الْعَالِيَةِ.

عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الأَيَّامِ تَمَرَّدَتِ الطَّبِيعَةُ وَهَبَّتْ رِيَاحٌ عَنِيفَةٌ، فَارْتَجَفَتْ سُقُوفُ الْمَنَازِلِ وَتَمَايَلَتْ الأَشْجَارُ وَتَطَايَرَتْ حَبَّاتُ الرِّمَالِ فِي كُلِّ اتِّجَاهٍ: إِنَّهَا زَوْبَعَةٌ رَمْلِيَّةٌ!

سَارَعَ النَّاسُ إِلَى مَنَازِلِهِمْ فَخَفَّتْ الْحَرَكَةُ وَلَمْ يَبْقَ فِي الْخَارِجِ سِوَى الْغِرْبَانُ نَاعِيَةً فِي السَّمَاءِ.

فِي الصَّبَاحِ هَدَأَتْ الطَّبِيعَةُ وَزَالَ غَضَبُهَا. فَدَبَّتْ الْحَرَكَةُ فِي سَاحَةِ الْمَدِينَةِ.

لَمْ يَخَفْ فَارِسٌ مِنْ تِلْكَ الرِّيَاحِ الْقَوِيَّةِ لأَنَّهُ يَسْكُنُ قُرْبَ الْبَحْرِ فِي الشَّمَالِ:

لَقَدْ تَعَوَّدَ عَلَى الْبَحْرِ عِنْدَمَا يَثُورُ وَيَغْضَبُ فَيَرْعَى وَيَزْبِدُ وَتَرْتَفِعُ أَمْوَاجُهُ عَالِيًا ثُمَّ يَهْدَأُ فَيُصْبِحُ مِطْوَاعًا تَخُوضُ فِيهِ السُّفُنُ وَيَسْبَحُ النَّاسُ فِي شَوَاطِئِهِ بِاطْمِئْنَانٍ.

انْتَهَتْ الْعُطْلَةُ، عَادَ فَارِسٌ إِلَى مَنْزِلِهِ وَالْتَحَقَ بِالْمَدْرَسَةِ، وَفِي فِنَاءِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنْ رِحْلَتِهِ إِلَى الصَّحْرَاءِ.

عِنْدَ حُلُولِ فَصْلِ الصَّيْفِ دَعَا فَارِسٌ صَدِيقَهُ جَلُّولٍ لِقَضَاءِ الْعُطْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ عَلَى شَوَاطِئِ الْبَحْرِ الْجَمِيلَةِ وَ الاِسْتِمْتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا.

العطلة

ورقة الفحص

قضى فارس عطلة الربيع في الجنوب في مدينة من مدن الصحراء الواسعة تعرف

هناك على صديقه جلول احب كثيرا الجولات التي قام بها رفقته وبعض أبناء المدينة

لعب على الكثبان الرملية وتسلق أشجار النخيل العالية

عند مغيب احد اليام تمردت الطبيعة وهبت رياح عنيفة فارتجفت سقوف المنازل

وتمايلت الأشجار وتطايرت حبات الرمال في كل اتجاه انها زوبعة رملية

سارع الناس إلى منازلهم فخفت الحركة ولم يبق في الخارج سوى الغربان ناعبة في السماء

في الصباح هدأت الطبيعة وزال غضبها فدبت الحركة في ساحة المدينة لم يخف فارس من تلك

الرياح القوية لأنه يسكن قرب البحر في الشمال لقد تعود على البحر عندما يثور ويغضب

فيرغي ويزبد وترتفع أمواجه عاليا ثم يهدأ فيصبح مطواعا تخوض فيه السفن ويسبح الناس في

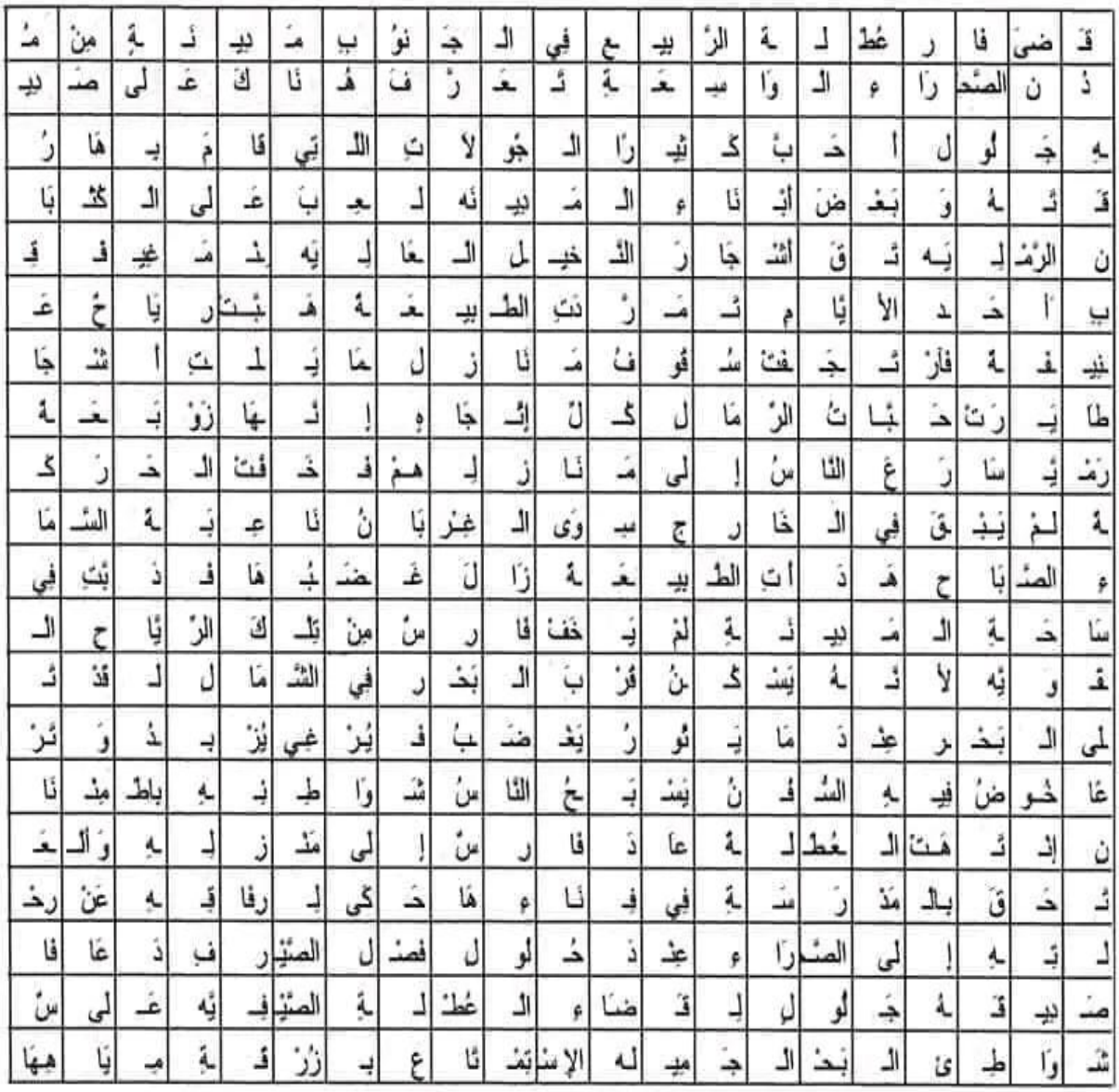
شواطئه باطمئنان

انتهت العطلة عاد فارس إلى منزله والتحق بالمدرسة وفي فناءها حكى لرفاقه عن رحلته إلى

الصحراء

عند حلول فصل الصيف دعا فارس صديقه جلول لقضاء العطلة الصيفية على شواطئ البحر

الجميلة و الاستمتاع بزرقة مياهها



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 [ɛələm]

قلب [qəlb]

3- قافية مع كلمة مقصودة:

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

التعليمة:

« naɛtilak fellawell kelma, baɛdha 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 ɛr]

المحاولات:

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

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

الإختبار النهائي:

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

أصبع: مربع - مسطرة - سروال[serwa:l] - [mistara] - [murabaɛ]/ [usbuɛ]

عصافير: دراهم - طباشير - أعلام [aɛla:m] - [taba:šir] - [dara:him] / [ɛasa: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]

المثال:

بقرة [baqara]

المحاولات:

فراشة [faraša]

مسطرة [mistara]

الإختبار النهائي:

زربية [zarbiyya]

مفتاح [mifta:h]

عصفور [ɛusfu:r]

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]