وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران 2 محمد بن أحمد

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

اضطرابات عسر القراءة وعلاقتها بفهم المنطوق لدى تلاميذ السنة الثانية إبتدائي (الجيل الثاني)

اعداد الطالبة:

عويمر بشرى

اشراف:

موفق فيزازي

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
د. موفق فيزازي	جامعة وهران 2 محمد بن أحمد	مشرفا ومقررا
أ. موسي محمد	جامعة وهران 2 محمد بن أحمد	رئيسا
أ. طاهر بن طاهر	جامعة وهران 2 محمد بن أحمد	مناقشا

الموسم الجامعي:

2024-2023

شكر و عرفان

الحمد لله رب العالمين تبارك وتعالى له الكمال وحده والصلاة والسلام على سيدنا محمد نبيه ورسوله الامين وعلى سائر انبياء المرسلين.

أحمد الله تعالى الذي بارك لي في اتمام بحثي هذا ، واتقدم بجزيل الشكر وخالص الامتنان، الى كل أساتذتي الافاضل الذين كان لهم الفضل في سلوك هذا الدرب وتكويني طيلة هذه السنوات.

شكر خاص لأستاذي ومشرفي "موفق فيزازي" على كل المجهود الذي بدله معي و كل النصائح التي زودني بها و لم يبخل علينا بشيء وخاصه دعمه المعنوي.

الى كل زميلاتي، دون ان أنسي كل من مد لي يد العون لإنجاز بحثي هذا ليرقى الى المستوى المطلوب ان شاء الله

إهـــــــداء

الحمد لله على لذه الانجاز والحمد لله عند البدء وعند الختام...

الى امي الحنونة، الحضن الدافئ، وسمائي التي لم تتركني يوما ولا يكتمل يومي بدونها.

الى والدي الذي ساندني ماديا ومعنويا طيلة مشواري الدراسي.

الى اخوتي واخواتي الذين وقفوا معي دائما وساندوني خلال مسيرتي التعليمية.

أهديكم جميعا هذا العمل المتواضع وثمره جهدي والله ولي التوفيق.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراســـة إلى التعرف على العلاقة بين عســـر القراءة والفهم المنطوق لدى التلاميذ، وكذلك إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من حيث عسـر القراءة والفهم المنطوق. ولتحقيق هذه الأهداف، اعتمدت الدراسـة على المنهج الوصـفي التحليلي، حيث تم اسـتخدام أدوات قياس مثل اختبار عسـر القراءة واختبار الفهم المنطوق لتقييم مسـتوى هذه المتغيرات لدى العينة.تكونت العينة من مجموعة من التلاميذ في المرحلة الابتدائية، حيث تم اختيارهم عشـوائيًا لضـمان تمثيل مختلف للفئات العمرية والجنسـين. وقد شـملت أدوات الدراسـة مقياسـاً لعسـر القراءة يقيس القدرة على القراءة والتعرف على الكلمات، ومقياسـاً للفهم المنطوق يختبر قدرة الطلاب على فهم واسـتيعاب النصـوص المنطوقة. وخلصـت النتائج الى ان هناك العلاقة بين عسـر القراءة والفهم المنطوق :أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين عســـر القراءة والفهم المنطوق لدى التلاميذ، مما يشـير إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صـعوبات في القراءة يعانون أيضـاً من مشـاكل في فهم النصـوص المنطوقة. كما الفروقات بين الجنسـين في عسـر القراءة : بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين الذكور والإناث من حيث عسـر القراءة، مما يشير إلى أن هذا الاضـطراب يؤثر على الجنسين بشكل متسـاوي. والفروقات بين الجنسـين في الفهم المنطوق :كذلك، لم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصـائية بين الـذكور والإنـاث في مسـتوى الفهم المنطوق، ممـا يـدل على أن القـدرة على فهم النصوص المنطوقة متساوية بين الجنسين.

الكلمات المفتاحية:

اضطرابات عسر القراءة، فهم المنطوق، تلاميذ السنة الثانية إبتدائي، الجيل الثاني

Abstract:

The study aimed to identify the relationship between dyslexia and spoken comprehension among students, as well as to reveal the existence of statistically significant differences between males and females in terms of dyslexia and spoken comprehension. To achieve these objectives, the study relied on the descriptive analytical approach, where measurement tools such as the dyslexia test and the spoken comprehension test were used to assess the level of these variables in the sample. The sample consisted of a group of primary school students, who were randomly selected to ensure different representation of age groups and genders. The study tools included a dyslexia scale that measures the ability to read and recognize words, and a spoken comprehension scale that tests students' ability to understand and comprehend spoken texts. The results concluded that there is a relationship between dyslexia and spoken comprehension: The results showed a correlation between dyslexia and spoken comprehension among students, indicating that students who suffer from reading difficulties also suffer from problems in understanding spoken texts. Gender differences in dyslexia: The results showed no statistically significant differences between males and females in terms of dyslexia, indicating that this disorder affects both sexes equally. Gender differences in spoken comprehension: Also, the results showed no statistically significant differences between males and females in the level of spoken comprehension, indicating that the ability to understand spoken texts is equal between the sexes.

Keywords: Dyslexia disorders, spoken comprehension, second-year primary school students, second generatio

قائمة المحتويات

تشكرات .....

إهـــداء.....

ملخص الدراسة:.....

مقدمة: 1

الفصل الأول
مدخل الى الدراسة

1-أهمية الدراسة:.....6

2-اهداف الدراسة:.....6

3-إشكالية الدراسة:.....6

التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة: 8

الفصل الثاني
عسر القراءة

تمهيد:.....12

أولا:تعريف عسر القراءة:.....13

ثانياً: أنواع عسر القراءة.....13

ثالثا: أسباب عسر القراءة: 17

رابعا:مظاهر عسر القراءة: 22

خامسا: النظريات المفسرة لعسر القراءة: 23

سادسا: تشخيص عسر القراءة:.....25

سابعا: علاج عسر القراءة: 28

خلاصه الفصل: 32

الفصل الثالث:
الفهم المنطوق

تمهيد 34

أولا . مفهوم مصطلح الفهم 35

ثانيا. أهدافه 38

ثالثا أنواع فهم المنطوق: 38

رابعا: طريقة تقديم نشاط فهم المنطوق: 40

خامسا: تمايز فهم المنطوق عن المكتوب: 41

سادسا: أهمية فهم المنطوق: 41

سابعا: صعوبات تدريس فهم المنطوق 42

ثامنا: شروط نجاح تدريس نشاط فهم المنطوق 43

تاسغا: مكانة فهم المنطوق ضمن مناهج الجيل الثاني : 44

خلاصة الفصل: 46

الفصل الرابع
الإجراءات المنهجية

1-منهج الدراسة: 51

2-مجتمع الدراسة: 52

3-عينة الدراسة: 52

4-الحدود الزمانية والمكانية: 52

5-أدوات الدراسة: 52

6. الخصائص السيكومترية للأداة؛ 54

7-الأساليب الإحصائية:..... 56

خلاصة:..... 57

الفصل الخامس

عرض ومناقشة النتائج

2.إعتدالية التوزيع الخاصة بمقياس الفهم المنطوق: 60

3.إعتدالية التوزيع الخاصة بمقياس عسر القراءة: 61

.4عرض وتحليل نتائج الفرضيات:..... 62

خاتمة: 69

التوصيات والمقترحات: 69

قائمة المراجع..... 72

قائمة الجداول:

جدول 1 : يوضح معامل ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للاستبيان 54
جدول 2 :يوضح قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية 55
جدول 3 :يبين خصائص العينة من ناحية الجنس 59
جدول 4 :يبين اختتبار التوزيع الطبيعي 60
جدول 5 :يبين اختبار التوزيع الطبيعي 61
جدول 6 : يبين معامل الارتباط سبيرمان 62

قائمة الأشكال:

الشكل رقم 1 :دائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب متغير الجنس..... 59
الشكل رقم 2 :منحنى "قوس" يبين اعتدالية التوزيع 60
الشكل رقم3 :منحنى "قوس" يبين اعتدالية التوزيع 61

مقدمة

مقدمة:

تُعد اضـــطرابات عســـر القراءة من الظواهر التعليمية التي حظيت باهتمام كبير في الأوساط التربوية والنفسية، نظرًا لما تمثله من تحدٍ حقيقي في تعليم الأطفال خلال مراحلهم الدراسية المبكرة.

يُعرف عسر القراءة بأنه اضطراب يؤثر على القدرة على القراءة بشكل صحيح وفهم النصـــوص المكتوبة، وغالبًا ما يظهر لدى الأطفال منذ بداية تعلمهم القراءة في المرحلة الابتدائية. تؤدي هذه الاضـــطرابات إلى صـــعوبات ملحوظة في القراءة، حيث يواجه الأطفال تحديات في التمييز بين الحروف والكلمات، ويعانون من بطء في عملية القراءة وصـعوبة في فهم المعاني والإشـارات النصـية. تُعتبر هذه الصـعوبات عقبة أمام تطوير المهارات اللغوية والمعرفية، مما يؤثر سلبًا على التحصيل الدراسي العام للطفل.

في ســياق الجيل الثاني من المناهج التعليمية، تم التأكيد على أهمية تمكين الأطفال من اكتســاب مهارات لغوية شــاملة، يُعتبر الفهم المنطوق أحد المحاور الأســاســية للتعلم الفعّال، حيث لا يقتصر على القدرة على الاستماع واستيعاب المعلومات الشفوية فحسب، بل هو عملية معقدة تتطلب استخدام مهارات عقلية مثل التفسير والتحليل والاستنتاج بناءً على المعلومات المسموعة. لذلك، يصبح من الضروري فهم كيفية تأثير اضطرابات عسر القراءة على قدرة الأطفال في اكتساب هذه المهارات الحيوية.

تكتسب دراسة العلاقة بين اضطرابات عسر القراءة وفهم اللغة المنطوقة لدى تلاميذ الســـنة الثانية ابتدائي (الجيل الثاني) أهمية كبيرة في ظل التطورات الحديثة في المناهج التعليمية، التي تهدف إلى تقديم تجربة تعليمية شـــاملة ومتوازنة حيث يُعتبر فهم هذه العلاقة خطوة أســاســية نحو تطوير اســتراتيجيات تربوية وتدخلات تعليمية تدعم الأطفال الذين يواجهون صـــعوبات في القراءة وتعزز قدراتهم في الفهم المنطوق، مما يســـهم في تحســـين أدائهم الأكاديمي وتكيفهم مع متطلبات البيئة التعليمية، إذ يواجه الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة تحديات إضافية في الفهم المنطوق، مما يستدعي تصميم برامج

تعليمية تأخذ بعين الاعتبار هذه العلاقة وتســـاعدهم في التغلب على العقبات اللغوية والمعرفية.

تتجلى أهمية هذه الدراسة من خلال هدفها في استكشاف العلاقة العميقة بين عسر القراءة والفهم المنطوق.

تهدف الدراسة إلى تقديم رؤية شاملة حول تأثير عسر القراءة على الفهم، بالإضافة إلى تحليل الفروقات بين الجنسين في هذا السياق.

كما تسعى إلى وضع توصيات تسهم في تحسين المناهج وطرق التعليم، مما يعزز من تكافؤ الفرص التعليمية ويساعد في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

الإطار النظري

الفصل الأول: تقديم البحث

أهمية الدراسة.

أهداف الدراسة.

إشكالية الدراسة.

فرضيات الدراسة.

التعريفات الاجرائية لمتغيرات الدراسة

1-أهمية الدراسة:

- التعرف على صعوبات تعلم القراءة وتحديد أكثر انواع صعوبات تعلم القراءة انتشارا
- تحديد نوع وحدة صعوبات تعلم القراءة التي يعاني منها ذكور واناث الصف الثاني ابتدائي
- مساعده التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وتمكينهم من تجاوز تلك الصعوبات التي تعيق قدراتهم النفسية والعقلية والحسيه وحسن استغلال قدراتهم بشكل سليم
- الاهتمام بتلاميذ ذوي صعوبات التعلم القراءة باعتبارها تمثل جانب من جوانب صعوبات التعلم الأكاديمية
- التمييز بين التلاميذ ذوي عسر القراءة وغيره من التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في النطق او في اللغة

2-اهداف الدراسة:

- معرفه العلاقة بين عسر القراءة وفهم المنطوق لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي
- معرفه الفروق ان وجدت في عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تعزى الى الجنس
- معرفه الفروق ان وجدت لدى التلاميذ السنة الثانية ابتدائي في عسر القراءة تعزى الى فهم المنطوق لصالح الذكور

3-إشكالية الدراسة:

تعتبر مهارات الكلام واللغة والسمع من العمليات الأساسية في اكتساب المعرفة والتواصل مع الذات والمجتمع. وقد وصفها ليرنر (1971) بأنها من النقاط الأساسية في العمليات التربوية. كما أكدت اللجنة الوطنية الاستشارية لعسر القراءة في تقريرها عام 1969 على أهمية تمكين الطفل من التحكم في اللغة قبل دخوله المدرسة، مما يساعده

على فهم الحروف وتكوين الكلمات وقراءة النصوص القصيرة والمتوسطة. وفي دراستين لـ (البيلي، 1991) و(ســـالم، 1988)، تم التأكيد على أن حوالي 20% من الطلاب الذين يواجهون مشكلات مدرسية وسلوكية لا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو عقلية أو حركية، ولا من اضطرابات انفعالية أو مشكلات في التواصل. (السرطاوي1995,58) في (فيزازي، 2021، 12)

في دراســـة أجراها مور فيت وكارلتون عام 1931 على عينة من الأطفال الذين التحقوا بالمدرسة، والذين كان معدل أعمارهم العقلية يتراوح بين ست سنوات ونصف إلى ســبع ســنوات، وُجد أنهم حققوا نجاحًا وتفوقًا أكبر في دروس القراءة في الصــف الأول الابتدائي مقارنةً بأقرانهم الذين كان معدل أعمارهم العقلية أقل من ســـت ســـنوات.(ناجي2005,13) في (فيزازي، 2021، 12)

لذا تم إجراء العديد من الأبحاث في هذا المجال بهدف إيجاد حلول من شـــأنها التخفيف من صعوبات هذا العائق لدى الأطفال وتأثيره على صحتهم. ومن هذا المنطلق، جاءت هذه الدراسة لاستكشاف العلاقة بين عسر القراءة والفهم المنطوق، وذلك من خلال طرح الإشكالية التالية:

1- هل توجد علاقة بين عســـر القراءة وفهم المنطوق لدى تلاميذ الســـنة الثانية ابتدائي؟

1-1- هل توجد فروق في عســـر القراءة لدى تلاميذ الســـنة الثانية ابتدائي تعزى الى الجنس؟

1-2- هل توجد فروق لدى تلاميذ الســنة الثانية ابتدائي في عســر القراءة تعزى الى فهم المنطوق لصالح الذكور؟

التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

القراءة: عرفت عمليه القراءة بالعديد من التعريفات من بينها تعريف:

نور بير سيلامي (Norbert Sillamy) هو نشاط يهدف إلى فهم محتوى النصوص المكتوبة وتعليم القراءة.

يساعد هذا النشاط المتعلم على إدراك معاني الرموز المكتوبة المتفق عليها من قبل أفراد المجتمع. يُعتبر هذا التعلم من الأهداف الأساسية للمدرسة، حيث تسهم المكتسبات الناتجة عنه في تعزيز عملية التنشـــئة الاجتماعية للطفل، كما ترتبط هذه المكتســـبات ارتباطًا وثيقًا باللغة الشفوية للطفل قبل دخوله المدرسة.

عسـر القراءة: تُعتبر هذه الحالة صـعوبة أو عجزًا جزئيًا يتمثل في عدم القدرة على التعرف على الحروف والكلمات لدى الطلاب، وهي تُصـــنف كأحد اضـــطرابات التعلم، تشـمل هذه الصـعوبة التحديات المتعلقة بالقراءة، نتيجة وجود مشـكلات في التعرف على أصوات الكلام وفهم العلاقة بينها وبين الحروف والكلمات.

وقدمت الجمعية البريطانية الديسلكسيا1996: التعريف التالي: تُعتبر صـعوبة التعلم نوعًا خاصًـــا من التحديات التي تعيق اكتســـاب المهارات الأســـاســـية في القراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات.

تنشأ هذه المشكلة من صعوبة التعامل مع الشيفرات اللفظية في الذاكرة، ولها أساس عصبي، وغالبًا ما تُورث في العائلات، كما يمكن أن تؤثر هذه الصعوبات على مجالات أخرى تتعلق بالرموز، مثل الرياضيات والقدرة الموسيقية.

تجدر الإشـــارة إلى أن الديســـلكســـيا قد تحدث على مســـتويات مختلفة من الذكاء، ويمكن تقليل آثارها من خلال التعليم الموجه من قبل معلمين مدربين على الأســـاليب الحديثة في التدريس.

فهم المنطوق: هو القدرة على اســـتيعاب الخطابات المنطوقة الناتجة عن معاني مسموعة.

تلاميذ الســنة الثانية ابتدائي: هم التلاميذ الذين يدرســون في الســنة الثانية ابتدائي والتي تتراوح اعمارهم ما بين(7_8) سنوات مواليد عام2016_2017

المقاربة بالكفاءات: تعتبر هذه المقاربة قائمة على أهداف محددة تُعبر عنها في شــكل كفاءات يمكن اكتســابها من خلال محتويات تتعلق بالأنشــطة البدنية والرياضــية، بالإضافة إلى الجوانب العامة والثقافية.

كما تأخذ بعين الاعتبار المكتسبات من المراحل التعليمية السابقة، مع التركيز على المنهج الذي يضع التلميذ في مركز العملية التعليمية.

أ) الكفاءة:

يصـف أحد علماء التربية مصـطلح "الكفاءة" بأنه يشـبه الإسـفنجة، حيث يتمثل في قدرته على امتصــاص جميع المفاهيم المرتبطة به. ولهذا الســبب، قام العلماء بتجميع أكثر من 100 تعريف للكفاءة، وجميع هذه التعريفات تتكامل مع بعضها البعض.

ب) المقاربة:

الاقتراب من الحقيقة المطلقة التي يصـعب الوصـول إليها يُعتبر اسـتراتيجية فعّالة لتحقيق هدف معين.

منـاهج الجيـل الثـاني: تعتبر هـذه المنـاهج الجـديـدة التي اعتمـدت على المقـاربـة بالكفاءات، والمعروفة بمناهج الجيل الثاني، تصـــورات مبتكرة للعمليات التعليمية. تهدف هذه المناهج إلى تفعيل العملية التربوية وتلبية احتياجات المتعلمين، وقد جاءت هذه الإصـــلاحات التربوية كجزء من حركة تهدف إلى التجديد والتغيير والتطوير والتحديث،

سعياً لإحداث تحسينات في القطاع، وقد تم تطبيق هذه المناهج بدءًا من الموسم الدراسي 2016-2017.

الفصل الثاني: عسر القراءة

تمهيد

أولا: تعريف عسر القراءة.

ثانيا: أنواع عسر القراءة.

ثالثا: أسباب عسر القراءة.

رابعا: مظاهر عسر القراءة.

خامسا: نظريات عسر القراءة.

سادسا: تشخيص عسر القراءة.

سابعا: علاج عسر القراءة.

خلاصة

تمهيد:

تُعد الصـــعوبات في تعلم القراءة والكتابة وفهم النصـــوص من أبرز التحديات التي تواجه الطلاب في المدارس، حيث تختلف هذه الصـــعوبات بين تلاميذ المرحلة الابتدائية. ولا تقتصـــر هذه المشـــكلات على مجموعة معينة من الطلاب، بل يمكن أن تظهر حتى لدى الأكثر تفوقًا، نتيجة لمحدودية قدراتهم أو ضـــعفهم في مهارة معينة أو أكثر. في هذا الإطار، نسعى إلى دراسة الأسباب والعوامل التي تسهم في انتشار هذه الصعوبات، مع مراعاة الفروق الفردية وضرورة تكييف أساليب التعلم لتلبية ميول المتعلمين ودوافعهم. كما نقترح إنشـــاء نظام تعليمي أســـاســـي مرن يتناســـب مع الظروف الحياتية الفعلية لكل من التلاميذ والمعلمين.

أولا: تعريف عسر القراءة:

تعريف منظمة الصـــحة العالمية لعُســـر القراءة هو: الطفل الذكي الذي يلتحق بالمدرسة بشكل طبيعي ولا يعاني من أي مشكلات جسدية أو نفسية سابقة.

أما علماء النفس والتربويون فيعرفون عسر القراءة بأنه: عدم القدرة على القراءة سواء بصوت عالٍ أو بصمت، أو فهم النصوص المقروءة.

يعتبر الزيات (1998) أن عسر القراءة يتمثل في عدم القدرة على اكتساب المهارات الأساسية اللازمة لتعلم القراءة، مما يؤدي إلى بطء شديد في القراءة، وخلط بين الحروف والكلمات أثناء تكرار ما يُقرأ، بالإضـــافة إلى عدم الالتزام بقواعد الترقيم وحذف بعض الحروف، كما أن الطفل يعاني من صعوبة في فهم المحتوى الذي يقرأه بشكل تفصيلي.

ويرى المؤلفون أن هذه الصـعوبات تعكس عدم قدرة الطفل على اسـتيعاب ما يقرأه بشكل دقيق.

ثانياً: أنواع عسر القراءة

يوجد عدة أنواع من عســـر القراءة، حيث يعاني بعض الأطفال من قلب الحروف والمقاطع، ويختلط عليهم الأصـــوات، ويواجهون صـــعوبة في الكلمات التي تحتوي على أصوات معينة. كما يقومون بتغيير الكلمات، ويخلطون بصرياً بين الحروف المتشابهة في الشـكل، ويبدلون الكلمات القصـيرة، ويختلط عليهم الأصـوات والأشـكال. هناك أطفال يقومون بكل هذه الأنشطة .

1-عسر القراءة الصوتية:

إن عدم القدرة على الربط الصحيح بين الحروف (أو مجموعات الحروف) والأصوات (الوحدات الصوتية الأساسية في اللغة) يؤدي إلى ضعف انتقائي في قراءة أنصاف الكلمات (الكلمات المبتكرة).

بينما تظل قراءة الكلمات العادية أو غير العادية أقل تأثراً من الناحية الصوتية. يُعتبر هذا الضعف خطيراً جداً في سياق تعلم القراءة، وغالباً ما يرتبط هذا النوع من إعاقة القراءة بوجود اضطراب في قراءة الكلمات المكتوبة، المعروف بعسر القراءة الصوتي.

يعاني الأفراد المصابون بعسر القراءة الصوتي من تحديات في اللغة الشفهية، مثل تكرار الكلمات وصعوبة تذكر الكلمات التي تبدأ بصوت معين (التدفق الصوتي)، بالإضافة إلى صعوبة السرد السريع للصور وعزل الوحدات الصوتية التي تشكل الكلمة أو التعامل معها (مثل استخراج الصوت الأولي وتجزئة الكلمات).

كما يواجهون صعوبات في القراءة تُعرف بالصعوبات الإدراكية الصوتية، والتي تتعلق بصعوبة التعرف على الوحدات الصوتية ومعالجتها.

يعاني الأفراد من صعوبة في التعرف على اللغة الشفهية وفهمها، حيث يرونها مجرد سلسلة من الوحدات أو المقاطع (مثل المقاطع، المعاني، الوحدات الصوتية، وغيرها). وغالبًا ما يرتبط هذا الضعف بقدرة محدودة على الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، كما أن هذا النوع من ضعف القراءة يترافق مع صعوبات في مجالات لغوية متنوعة.(ديمون،2006، 16،17، 108، 109)

2-عسر القراءة السطحية:

يرتبط عسر القراءة السطحي بتلف المسارات الداخلية التي تتيح الوصول المباشر إلى المعجم اللغوي الدلالي، مما يؤثر بشكل جذري على صورة القارئ. يستطيع الأطفال الذين يعانون من هذا النوع من الإعاقة قراءة أجزاء من الكلمات (يمكنهم تحويل الحروف

إلى أصـــوات)، لكنهم يواجهون صـــعوبات كبيرة عندما تُعرض عليهم كلمات غير مألوفة تتطلب الوصول المباشر إلى معناها من خلال الطريقة المعجمية الدلالية (أي فهم المعنى بمجرد رؤية الكلمة).

تميل هذه الكلمات إلى أن تكون مرتبة بطريقة تعيد تشـــكيل الأصـــوات المكونة لها وتسهّل قراءتها.

(ثعبان/ثع،بان).

يُعتبر عسر الإملاء المرتبط بهذا النوع من صعوبة القراءة شديدًا، حيث يتميز بكتابة الكلمات كما تُنطق دون مراعاة لقواعد الإملاء الصـــحيحة (مثل كتابة "نجوا" بدلاً من "نجوى"). ولا نلاحظ لدى هؤلاء الأطفال أي اضـــطراب في اللغة الشـــفوية أو في الوعي الصوتي، كما أنهم لا يعانون من عجز في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى.

في هذا النوع من صعوبة القراءة، تظهر صعوبات في المعالجة البصرية والانتباه، حيث يجد الأطفال المصـابون بعسـر القراءة صـعوبة في معالجة الشـكل الإملائي للكلمة بشـكل شـامل، يتحدث كل طفل وكأن انتباهه محصـور ببعض الحروف فقط (حرفين أو ثلاثة)، وغالبًا ما تظهر على هؤلاء الأطفال اضـــطرابات تتعلق بالكتابة عن طريق النقل، بالإضـــافة إلى ضـــعف في أداء المهام البصـــرية المتعلقة بالتعرف على الحروف وســـط "مشتتات الانتباه".(ديمون،2006، 110، 111)

3-عسر القراءة المختلطة:

يتضمن هذا النوع من الاضطرابات ضعفاً في الإدراك الصوتي (النوع الأول) وضعفاً في فهم الكلمات بشكل عام (النوع الثاني). حيث يصبح من الصعب إدراك الكلمات ككل، مما يؤدي إلى ضعف المسارات المستخدمة في التجميع والنقل، وبالتالي يسبب صعوبات

نحوية ملحوظة. وغالباً ما يتم تجاهل هذا النوع من قبل الباحثين، حيث يُدرج عادةً ضـمن قائمة اضطرابات القراءة الناتجة عن إصابات الدماغ.(ركزة، 2016، 31)

4-عسر القراءة العميقة:

يمثل هذا النوع من عسر القراءة أكثر الأشكال شيوعًا، حيث يظهر لدى حوالي 70% من الأفراد الذين يعانون من هذه الحالة. تُعرف هذه الصعوبة باسم "الصعوبة الصوتية" أو "Dysphonétique" وفقًا لـ "الينا بودر: Boder Elena"، ولكن التسمية الأكثر شيوعًا هي عسر القراءة.

يعود سبب هذه الصعوبة إلى قصور في المعرفة الفونولوجية، مما يتسبب في عدم قدرة الطفل المتأثر على تنفيذ الإجراءات اللازمة لفك رموز الكلمات، بالإضافة إلى صعوبة الربط بين الحروف وأصواتها.

من الأعراض الشائعة لهذا النوع:

- وجود صعوبة ملحوظة في قراءة الكلمات غير المعروفة.
- عدم القدرة على القراءة بصـــوت عالٍ للكلمات غير المفهومة (كلمات لا تحمل معنى).
- بطء في التسمية السريعة للكلمات.
- الميل لارتكاب الأخطاء الاشـــتقاقية يظهر في قراءة كلمات مثل "لعبة" و"لعبتي"، حيث إن الكلمتين مرتبطتان من الناحية المفاهيمية. (المعنى).
- يقرؤون الكلمة ككل(إذا كانت مألوفة) معتمدين على المعنى، كأن يقرا" الغابة" " الاشجار".

- يتم حذف أو استبدال الحروف أو الكلمات أثناء القراءة.(مراكب،2011، 64)

ثالثا: أسباب عسر القراءة:

ترجع صعوبة القراءة لعده عوامل عديده من بينها:

1- الاسباب الوراثية:

تُبرز الأبحاث التي قام بها العلماء مثل أولســـون وكولرز وفولكر ووايز و راك (1989) تأثير الوراثة على صـعوبات التعلم بشـكل عام، وخاصـةً صـعوبات القراءة لدى التوائم المتماثلة.

تشــير LRNER (1977) إلى أن صــعوبات التعلم التي يعاني منها الوالدان يمكن أن تنتقل إلى الأبناء، وقد تتنوع أشــكال هذه الصــعوبات. على ســبيل المثال، قد تظهر صعوبة القراءة لدى الأب في شكل صعوبة الكتابة لدى الابن.(الزيات،2007 ،180)

اتفق العديد من الباحثين على أن صـــعوبات القراءة تنجم عن عوامل وراثية. وقد أشــار ســميت بوبس (BUBS SMITH) إلى تأثير الكروموزوم 6 والكروموزوم 15 على الجينات الوراثية لدى الطلاب الذين يواجهون صعوبات في القراءة.

وأظهرت الدراســات والأبحاث التي أجريت في هذا المجال، والتي تناولت مقارنة بين نصـفي المخ لدى الأفراد الذين يعانون من صـعوبات القراءة والأشـخاص العاديين، وجود فروق ملحوظة بين المجموعتين، وكانت هذه الفروق على النحو التالي:

- النصف الأيسر من المخ لدى الأشخاص العاديين يكون أكبر بشكل واضح من النصف الأيمن، بينما يظهر النصفان متساويين لدى الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة.
- عندما يكون نصفي المخ متساويين، يبدو أن الشخص يواجه صعوبة في التحكم في نظامه اللغوي، وضبط إيقاعه، والتعرف على المفردات. بينما تصبح هذه السيطرة أسهل وأكثر فعالية عندما يكون النصف الأيسر أكبر من النصف الأيمن بشكل طبيعي.
- يواجه الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة صعوبات في التعامل مع المفردات اللغوية، مما يجعل بعض الباحثين يعتقدون أن هذه التحديات ناتجة عن مشاكل في القراءة. من جهة أخرى، يشير بعضهم إلى أن تساوي النصفين الكرويين لدى هؤلاء الأشخاص قد يكون له علاقة بهرمون التستوستيرون، الذي قد يتسبب في عدم نمو النصف الأيسر بشكل طبيعي خلال فترة الحمل.

(الزيات،2007، 180، 181)

2- الاسباب المعرفية:

القراءة هي عملية معرفية تتضمن عمليتين مترابطتين: الأولى تتعلق بصحة العينين والسمع، بينما الثانية تتعلق بالعمليات العقلية. قد لا تكون هناك مشكلات في الجانب الفيزيولوجي، ولكن قد يظهر قصور في العمليات النمائية مثل الانتباه والتذكر والتفكير، أي نقص في هذه العمليات النمائية سيؤثر سلبًا على التعلم بشكل عام، وخاصة في القراءة، حيث يُعتبر الانتباه، وبالأخص الانتباه الانتقائي، أمرًا بالغ الأهمية لتعلم الحروف والكلمات من حيث الشكل والنطق .

لا يمكن الوصول إلى فهم دقيق دون وجود انتباه، حيث يُعتبر الانتباه شرطًا أساسيًا لاستيعاب أي مادة تعليمية، سواء كانت بصرية أو سمعية. من جهة أخرى يُعتبر التذكر

عملية تساعد الطفل على التعرف على الرموز وأصواتها، وتكوين الكلمات، والتمييز بينها وفهم الفروق. لذلك، يُعتبر التذكر البصري والسمعي ضروريين للغاية في عملية تعلم القراءة، وأي نقص فيهما قد يؤدي إلى صعوبات في القراءة.

التفكير هو عملية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتعلم القراءة، حيث توجد علاقة كبيرة بين اللغة والتفكير، إذ يعتمد كل منهما على الآخر بشكل كبير.

لا يستطيع الفرد التفكير بما يتجاوز قدراته اللغوية، لذا من الطبيعي أن تكون هناك صلة قوية بين التفكير والقراءة، وأي نقص في التفكير سيؤثر سلبًا على مهارات القراءة.(قحطان،2004، 207)

3- الأسباب النفسية:

تتعدد العوامل النفسية التي تؤثر على صعوبات التعلم ومشكلات القراءة، مما يصعب عملية حصرها أو حتى تحديد الأهمية النسبية لكل منها في التأثير على التباين العام لصعوبات القراءة. ويعود ذلك إلى تداخل هذه العوامل وتفاعلها مع بعضها البعض. ومع ذلك، قام فتحي الزيات (1998) بتحديد العوامل النفسية المرتبطة بصعوبات ومشكلات القراءة كما يلي:

- اضطرابات الادراك السمعي.
- اضطرابات الادراك البصري.
- اضطرابات الانتباه الانتقائي.
- اضطرابات عمليات الذاكرة.
- انخفاض مستوى الذكاء

4- الاسباب الجسمية: وتشمل الاتي:

أ-العجز البصري:

تتمثل هذه المشكلة في قصر النظر أو طوله، أو وجود خلل في عضلات العين. ورغم أن الطفل قد يميل إلى الاعتماد على عين واحدة أكثر من الأخرى، أو على المحفزات السمعية واللمسية، إلا أن القراءة العلاجية والتدريبات واستخدام النظارات تُعتبر ضرورية لتصحيح العجز البصري.

ب- العجز السمعي:

من أبرز مظاهر هذه الحالة الصمم وضعف السمع، ويمكن التعامل مع ذلك من خلال تطبيق أساليب سمعية تساعد في تحسين الإدراك والتمييز السمعي. كما يمكن تعزيز القدرة على الربط بين الأصوات والحروف والكلمات.

ج- اتجاه الكتابة:

أظهرت الأبحاث أن تغيير استخدام اليد اليمنى إلى اليسرى أو العكس قد يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند مشاهدتها، مما يسبب ارتباكًا في الإدراك والعواطف والحركة لدى الطفل .

استنادًا إلى ما تم ذكره، يتبين أن العوامل العضوية تؤثر بشكل كبير على عملية القراءة. فالقراءة تُعتبر عملية عضوية، وأي نقص في الجوانب السمعية أو البصرية أو العقلية أو العصبية، فضلاً عن مشكلات النطق والكلام والصحة العامة، يؤدي حتمًا إلى تأخر وضعف في مهارات القراءة.

5- الأسباب البيئية:

تلعب العوامل البيئية دورًا حيويًا في تراجع مهارات القراءة لدى الأطفال، فالطفل الذي ينشأ في بيئة غير مريحة من الناحيتين الأسرية والصحية، مثل حدوث مشاجرات بين الوالدين أو إهمالهم له، أو عدم اهتمامهم بتعليمه، بالإضافة إلى كثرة عدد الإخوة وضيق المساحة، يعاني من زيادة التوتر العصبي والشعور بعدم الأمان، مما يؤثر سلبًا على توافقه مع المدرسة ويضعف قدراته في القراءة.

كما أن البيئة المحيطة بالطفل بما في ذلك المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، تلعب دورًا حاسمًا في تحصيله العلمي ورغبته في التقدم، مما ينعكس بشكل مباشر على مهاراته في القراءة .

علاوة على ذلك، تشمل العوامل البيئية أيضًا العوامل المدرسية، والتي تتضمن مجموعة من العناصر المؤثرة:

6-طرق التدريس:

قد لا تكون صعوبة القراءة ناتجة عن العوامل المذكورة سابقًا فقط، بل تعكس أيضًا عدم قدرة المعلم على فهم هذه التحديات وتكييف أسلوبه التدريسي لمساعدة الطفل على التعامل معها بشكل إيجابي.

يمكن للطفل تعويض النقص في جانب معين من خلال التركيز على جوانب أخرى. لذلك، فإن عدم كفاءة طرق التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، وأساليب الواجبات، والمتابعة، والتقويم، والعلاج داخل الفصل، تلعب دورًا حيويًا في صعوبات القراءة التي يواجهها المتعلمون.

من المؤكد أن للمعلم دورًا أساسيًا في عملية تعلم القراءة، حيث يمكن أن يكون له تأثير إيجابي أو سلبي.

الأطفال الذين يحظون بمعلم متمكن تم تدريبه بشـــكل جيد هم الأكثر حظًا، إذ يســـتطيع هذا المعلم توفير بيئة نفســـية ملائمة لعملية التعلم، ويحقق توازنًا بين المهارات القرائية المتنوعة.(سليمان ابراهيم، 2010 ،309، 310 ،311)

رابعا: مظاهر عسر القراءة:

هناك مظاهر لعسر القراءة تظهر بشكل واضح على الاطفال حيث ان اهم ما يميزهم هو صعوبة القراءة بنوعيها:

1- عيوب صـــوتية في نطق الحروف تجعل الطفل غير قادر على قراءة الكلمات، مما يؤدي إلى صعوبة في الهجاء.

2- تتجلى عيوب القدرة على إدراك الكلمات ككل في نطق الأطفال للكلمات وكأنهم يتعاملون معها للمرة الأولى في كل مرة. وقد تم تحديد بعض المظاهر التي تميز الأطفال الذين يواجهون صعوبات في القراءة، وهي كالتالي:

- **الادخال:** لكلمات غير موجودة في النص اصلا.(سليمان ابراهيم،2010، 313)
- **التكرار:** يعمل التلميذ هنا على اعاده كلمه معينه في النص إذا توقف عندها في القراءة.
- **الحذف:** يميل التلميذ إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمات، أو حتى حذف كلمة كاملة من الجملة.
- **الاخطاء العكســـية:** حيث يقوم المتعلم بقراءة الكلمة بشـــكل عكســـي.(البطاينه،2009، 146)

- **القراءة السريعة:** يقرأ بسرعة كبيرة لدرجة أن الحروف والكلمات لا تظهر بوضوح.

- **القراءة البطيئة:** يقرأ كل كلمة دون أن يربط بين الكلمات والجمل.

- **ضـــعف الفهم:** حيث يولي الطفل اهتمامه للحروف والكلمات دون التركيز على المعنى.(فتحي،2008، 28)

هناك بعض المظاهر الإضـــافية الأخرى التي ينبغي الإشـــارة إليها، والتي تتجلى بوضوح خاصة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وهي:

أ- التعرف الخاطئ على الكلمة.

ب-القراءة في اتجاه خاطئ.

ج- القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم.

د- صعوب التمييز بين الرموز.(جدوع،2013، 130، 131)

خامسا: النظريات المفسرة لعسر القراءة:

تباينت وجهات نظر الباحثين وعلماء النفس والتربية بشأن تفسير عسر القراءة. فقد اعتبر بعضـــهم أن له ســـببًا واحدًا، بينما رأى آخرون أنه ناتج عن مجموعة متنوعة من الأســـباب. في حين اعتبر فريق ثالث أن عســـر القراءة ينجم عن اضـــطراب في معالجة المعلومات:

1- نظريات السبب الواحد:

تعتبر هذه النظرية أن عسر القراءة ناتج عن عوامل عصبية في الدماغ، حيث يوجد قصـور في المناطق المسـؤولة عن تخزين الصـور الدماغية. ويشـدد مؤيدو هذه النظريات على وجود خلل وظيفي في مجموعـة من الوظـائف الإدراكيـة، بمـا في ذلك البصـــريـة واللغوية والنفس اللغوية، بالإضافة إلى التكامل السمعي البصري، والذاكرة، والانتباه.

استنتج "لفنسون" من دراسته التي أجراها في عام 1980 أن سبب عسر القراءة يعود إلى وجود شـذوذ في المخيخ والقنوات نصـف الدائرية في الأذن الداخلية. وقد حقق نجاحًا في تقليل صعوبات القراءة من خلال استخدام عقار الدراميين.

بالنسبة لـ "لبندر"، فقد قدم نموذجًا لعسر القراءة الناتج عن تأخر النضج، والذي يتمثل في بطء نمو بعض المراكز الخاصة في الدماغ المسؤولة عن عملية القراءة، بينما يستمر باقي الدماغ في النمو بشكل طبيعي .

ويعتقد "ديديه بورو" أن عسر القراءة ينجم عن خلل في الفص الصدغي في نصف الكرة المخية، حيث يؤثر ذلك على النشـاطات الإدراكية البصـرية، بينما تظل النشـاطات النفسية المتعلقة باللغة سليمة.

2- نظريات الاسباب المتعددة:

وفقًا لـــ "هاريس" و"سيباي" (1985)، فإن المربيين وعلماء النفس لهم نفس الرأي الذي يشير إلى وجود أسباب متعددة لعسر القراءة. (مرباح،2015، 49، 50)

تشـير دراسـة "روبنسـون" (1972) إلى 30 حالة من حالات عسـر القراءة الحادة، حيث تم جمع التاريخ الاجتماعي لكل حالة. وقد خضـع كل طفل لفحص شـامل من قبل مجموعة من المتخصصين، بما في ذلك أخصائي نفسي، طبيب أطفال، طبيب أعصاب، طبيب عيون، طبيب مختص في الأنف والأذن والحنجرة، أخصائي في النطق، وأخصائي غدد صماء، حيث اعتُبرت هذه العوامل من المسببات المحتملة لعسر القراءة.

بعد معالجة 22 حالة من نفس العينة، توصـل إلى أن عسـر القراءة ينجم عن سـبب واحد أو أكثر، وغالبًا ما يرتبط بمشـاكل اجتماعية وصـعوبات بصـرية. يتبع ذلك سـوء

التكيف الانفعالي والصعوبات العصبية، بالإضافة إلى صعوبات في التعلم والتمييز، وكذلك الصعوبات السمعية واضطرابات الغدد والمشاكل الجسدية العامة.

3- نظريه تجهيز المعلومات:

اهتم العديد من الباحثين بدراسة عسر القراءة في سياق معالجة المعلومات. حيث يشير "مصطفى كامل" إلى أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يعتمدون على أساليب غير مناسبة لمعالجة المعلومات، مما يؤدي إلى ظهور صعوبات ومشكلات في تعلم القراءة.

من جهته، يرى "عبد الوهاب كامل" (1991) أن صعوبات التعلم تعود إلى وجود درجة معينة من إصابة المخ، والتي تعتبر عاملاً معوقاً يسهم في ظهور مشكلات في معالجة المعلومات. (مرباح، 2015، 50، 51)

سادسا: تشخيص عسر القراءة:

عند البدء في توضيح جوانب تشخيص عسر القراءة، من المهم الإشارة إلى بعض القضايا التي تشكل الأسس الرئيسية لعملية الكشف والتشخيص.

تتجلى هذه الأسس في ضرورة مراعاة أمرين رئيسيين في مجال صعوبات التعلم بشكل عام: الأول هو طبيعة الفئة المستهدفة بالتشخيص، والثاني هو الهدف من هذا التشخيص. على سبيل المثال، يكون التشخيص الموجه لأطفال ما قبل المدرسة بهدف الكشف المبكر، مما يتيح اتخاذ الإجراءات الوقائية والاحتياطات اللازمة.

يهدف التشخيص الموجه للتلاميذ في المدارس إلى تحديد فئات صعوبات التعلم التي تتطلب استراتيجيات علاجية واستدراكية، فضلاً عن متابعة تقدمهم.(عصام جدوع،2013:43، 44)

أ- التشخيص الرسمي:

التشخيص الرسمي يتضمن استخدام اختبارات موحدة ومعايير مرجعية لتقييم مهارات القراءة ومستوى تحصيل التلميذ في هذا المجال. (محمود سالم واخرون،2003، 153)

يتبين أن المقصود بالرسمية في هذا السياق هو أن الاختبار ينبغي أن يمر بعدة مراحل تفرضها معايير تصميم الاختبارات التشخيصية المعروفة. من بين هذه المعايير، يجب أن يتناسب الاختبار مع بيئة التلميذ، وأن يكون موحدًا، بالإضافة إلى ضرورة الحصول على مصادقة من الخبراء والمختصين قبل وبعد تطبيقه، ومن ثم تعميمه.

تنقسم الاختبارات الرسمية إلى ثلاثة أصناف. الصنف الأول يُسمى الاختبار المسحي، والذي يهدف إلى تقييم مستوى تحصيل التلميذ العام في مهارة القراءة. بينما الصنف الثاني هو الاختبار التشخيصي، الذي يحدد بدقة الصعوبات التي يواجهها التلميذ في القراءة. وأخيرًا، الصنف الثالث هو بطاريات الاختبار الشاملة، التي تتضمن مجموعة من الاختبارات المستخدمة لتقييم مجالات متعددة. (فتح الزيات،1998، 469)

من بين الاختبارات التي يعتمد عليها المتخصصون في التشخيص الرسمي، يُعتبر اختبار دورين (Doren) مثالاً بارزاً، حيث يركز على قياس مهارات التعرف على الكلمات. يشمل هذا الاختبار مجموعة من المهارات، مثل التعرف على الحروف، التعرف على أصوات البدايات والنهايات، إيقاع الأصوات، التهجئة، والمزج الصوتي.(محمد سالم واخرون،2003، 153)

اختبار الفهم القرائي لوايدرهولت Wiederholt يقيم مجموعة متنوعة من المهارات المرتبطة بالفهم القرائي، مثل معاني المفردات العامة، المترادفات، ونصـــوص القراءة. بالإضـافة إلى ذلك، يحتوي الاختبار على اختبارات إضـافية تتعلق بالمفردات الرياضـية، ومعاني المفردات الاجتماعية، والمفردات العلمية.(فتح الزيات،1998، 471)

في الوطن العربي، هناك مجموعة من الاختبارات المعتمدة للتشخيص الرسمي لعسر القراءة، ومن أبرز هذه الاختبارات:

- اختبارات القدرات اللغوية النفسـية التي أعدتها هدى برادة وفاروق صـادق في عام 1980.
- تم تطوير اختبار مفهوم تعلم القراءة بواسـطة غسـان خالد بادي في عام 1990، حيث يهدف إلى قياس المحتويات والميول والمهارات المتعلقة بالقراءة. ويعتبر هذا الاختبار القراءة وسـيلة للتواصـل، مع الأخذ في الاعتبار تكاملها مع المقررات الدراسية الأخرى.
- مقياس القراءة الصامتة الذي أعده يوسف عبد الصبور وسلمى الأنصاري في عام 1988.
- استبيان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، الذي أعده أحمد عواد في عام 1995، يهدف إلى قياس عسر القراءة والنطق، بالإضافة إلى التهجئة، الكتابة، الإملاء، التعبير، والقدرة اللغوية.(نبيل عبد الفتاح،1998، 62).

ب- التشخيص غير الرسمي:

إذا كان التشـخيص الرسـمي يعتمد على اختبارات موثوقة تتبع معايير دقيقة، فإن التشخيص غير الرسمي لا يتطلب بالضرورة استخدام اختبارات رسمية. بل يمكن أن يستند إلى بعض الإجراءات التي قد تبدو سـطحية للبعض، لكنها قد لا تؤدي دائمًا إلى نتائج

موضـــوعية. ومع ذلك، تُعتبر هذه الإجراءات ضـــرورية ويجب أن يعتمدها المشـــخص كوسائل مساعدة تُضاف إلى التشخيص الرسمي لعسر القراءة.

يقترح التربويون أحيانًا استخدام التشخيص غير الرسمي نظرًا لما يتطلبه التشخيص الرسمي من جهد ووقت وتكاليف. ومن أبرز مزايا التشخيص غير الرسمي أنه لا يشترط أن يكون الشخص الذي يقوم به متخصصًا في مجال معين، بل يمكن للمعلم تنفيذه داخل صفه، مما يجعله سهل الاستخدام. علاوة على ذلك، يتيح التشخيص غير الرسمي للمعلم متابعة التلميذ على مدار أيام الدراســـة، مما يعني أن التلميذ يمكن أن يخضـــع لعملية التشـــخيص بشـــكل مســـتمر من قبل معلمه. وهذا يمنح المعلم القدرة على جمع معظم البيانات والمعلومات المتعلقة بأداء التلميذ في القراءة.(نبيل عبد الحافظ،1998، 62)

سابعا: علاج عسر القراءة:

بعد الانتهاء من عملية التشخيص وتحديد جوانب الضعف والصعوبات التي يواجهها التلميذ في القراءة، بالإضافة إلى الأسباب التي أدت إلى ذلك، تبدأ مرحلة جديدة تتمثل في وضـــع خطة لبرنامج علاجي مناســـب يلبي احتياجات التلميذ. يجب أن تأخذ هذه الخطة في الاعتبار الصـعوبات ونواحي القوة والضـعف لدى التلميذ. كما أن البرنامج العلاجي لا يســير وفق خطة ثابتة، بل يمكن تعديل هذه الخطة بشــكل مســتمر لتتناســب مع تطور المهارات القرائية لدى التلميذ وفقًا لقدراته.(الكحالي،2011، 76)

من أبرز الأســاليب العلاجية المتبعة مع الأفراد الذين يعانون من عســر القراءة هي البرامج العلاجية. وتتنوع الطرق المستخدمة لعلاج صعوبات تعلم القراءة التي تعتمد عليها هذه البرامج، ومن بينها:

1- طريقه تعدد الوسائط او الحواس:

تستند هذه الطريقة إلى التعلم متعدد الحواس، الذي يتضمن أربع حواس: البصر، السمع، الحس الحركي، واللمس في عملية تعليم القراءة. إن توظيف هذه الحواس المتنوعة يعزز من قدرة الطالب على فهم المحتوى التعليمي، ويساهم في معالجة القصور الناتج عن الاعتماد على حواس معينة دون غيرها. يقوم المعلم بتطبيق هذه الطريقة مع طلابه من خلال جعلهم يرون الكلمة ويتتبعونها بأصابعهم، ثم يجمعون حروفها كجزء من نشاط حركي. كما يستمعون إليها من المعلم وزملائهم، ويعيدون ترديدها بصوت واضح، ثم يقومون بكتابتها عدة مرات.

2- طريقة فرينالد :

تتميز هذه الطريقة بتركيزها على الأنشطة التي تهدف إلى التعرف على الكلمات وفهم معانيها. حيث يقوم التلميذ بكتابة قصته باستخدام كلماته الخاصة، مما يعزز من فهمه القرائي لما يكتب ويقرأ .

يمكن تنفيذ طريقة فيرنالد على أربع مراحل متتالية:

- يقوم التلميذ باختيار الكلمة أو الكلمات التي يرغب في تعلمها، ثم يكتب المعلم الكلمة على ورقة باستخدام قلم طباشيري ملون. يتبع التلميذ الكلمة بأصابعه وينطق حروفها أثناء تتبعه، بينما ينطق المعلم الكلمة ليتمكن التلميذ من سماعها. تتكرر هذه العملية عدة مرات حتى يتمكن التلميذ من كتابتها بشكل صحيح.

- يُطلب من التلميذ متابعة كل كلمة من كلماته، مع تعلم كلمات جديدة من خلال مشاهدته للمعلم وهو يكتب الكلمة. بعد ذلك، يقوم التلميذ بتكرار الكلمة بنفسه ثم يكتبها.

- يتعلم الطالب كلمات جديدة من خلال قراءة الكلمات المطبوعة وتكرارها بشكل فردي أو ذهني قبل أن يقوم بكتابتها.

- يمكن للطالب اكتساب كلمات جديدة من خلال مقارنتها بالكلمات المكتسبة من مهارات القراءة.(الكحالي،2011، 77، 78)

3- طريقه اوتون-جيلنجهام:

تستند هذه الطريقة إلى توظيف الحواس المتعددة وتنظيم المعلومات أو تصنيفها، مع التركيز على التراكيب اللغوية المرتبطة بعمليات القراءة والتشفير أو الترميز، وتعليم التهجي. كما تركز الأنشطة في هذه الطريقة على تعليم الطالب كيفية نطق الحروف (أصوات الحروف) ومزجها ودمجها، مما يساعده على الربط بين الحروف ونطقها والأصوات المرتبطة بها. وبالتالي، تعتمد هذه الطريقة على ما يلي:

- توصيل الرمز البصري المكتوب لكل حرف باسم هذا الحرف.
- توصيل الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.
- توصيل أعضاء النطق لدى التلميذ بأسماء الحروف وأصواتها عندما يستمع إلى نفسه أو إلى الآخرين.

4- طريقة القراءة العلاجية:

يعتمد برنامج القراءة العلاجية في هذه الطريقة على الخطوات التالية:

- تقديم تعليم مخصص ومباشر للتلميذ الذي يشغل مرتبة أدنى من زملائه في الصف.

- إجراء تقييم شـــامل لجميع تلاميذ الصـــف خلال الأســـابيع الأولى القليلة، وتحديد التلاميذ الذين يحصلون على أدنى الدرجات.
- التلاميذ الذين يحتلون أدنى مرتبة مقارنة بأقرانهم في الصف هم الذين يتم اختيارهم للانضمام إلى برنامج القراءة العلاجية. (الكحالي،2011، 79)

خلاصه الفصل:

في هذا الفصـل، هدفنا إلى تقديم نظرة شـاملة ومختصـرة حول عسـر القراءة. بدأنا بتعريف المفاهيم المرتبطة بعسر القراءة، ثم استعرضنا أنواعه وأشكاله المختلفة. بعد ذلك، بحثنا في الأسباب التي تؤدي إلى ظهوره وأهم النظريات التي تفسره، بالإضـافة إلى النقاط الرئيسـية في التشـخيص والعلاج. وفي النهاية، قمنا بمراجعة أبرز الأسـاليب والتدخلات العلاجية المستخدمة.

الفصل الثالث: فهم المنطوق

تمهيد

أولا: مفهومه

ثانيا: أهداف فهم المنطوق

ثالثا: أنواع فهم المنطوق

رابعا: أهمية فهم المنطوق

خامسا: صعوبات تدريس فهم المنطوق

سادسا: شروط نجاح تدريس فهم المنطوق

سابعا: مكانة فهم المنطوق ضمن مناهج الجيل الثاني

خلاصة الفصل

تمهيد :

فهم المنطوق هو عملية استيعاب الرسائل الصوتية التي تُنقل من خلال اللغة، ويُعتبر عنصرًا أساسيًا في التواصل بين البشر. يتيح هذا الفهم للأفراد تفسير المعاني والمعلومات المقدمة شفهيًا.

يتطلب فهم المنطوق مجموعة من المهارات، مثل القدرة على تمييز الأصوات وفهم الكلمات والجمل، بالإضافة إلى ربطها بالسياق العام للمحادثة. كما يحتاج إلى تركيز واستماع فعّال، مما يمكّن المتلقي من تفسير النبرة والإيقاع والإشارات غير اللفظية مثل نبرة الصوت وسرعته.

يواجه المتعلمون، سواء كانوا أطفالًا في مراحلهم التعليمية المبكرة أو بالغين يتعلمون لغات جديدة، تحديات خاصة في فهم الكلام المنطوق. تعود هذه التحديات إلى عدة عوامل، مثل التعقيدات اللغوية، وقلة الخبرة في اللغة المستهدفة، وأحيانًا الضغوط الناتجة عن بيئة التعلم أو الموقف التواصلي. يمكن أن يؤدي ضعف فهم الكلام إلى سوء تفسير الرسائل، مما يؤثر سلبًا على أداء الفرد في المواقف الاجتماعية والأكاديمية والمهنية.

لتعزيز فهم الكلام، يُوصى بتدريب الأفراد على تقنيات الاستماع الفعّال وتوفير بيئات تعليمية داعمة، مما يمكّنهم من ممارسة الفهم في سياقات متنوعة ويساهم في تحسين قدرتهم على التفاعل اللغوي بشكل فعّال.

1. مفهومه وأهدافه :

أولا : مفهوم مصطلح الفهم :

لغة. يشير مفهوم الفهم في اللغة إلى القدرة على استيعاب المعاني بشكل جيد، ويدل على جودة استعداد العقل لاستنباط الأفكار. إنه تجسيد للفهم والمفهوم معًا.(مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، 1973، ص 704.)

أما المنطوق: فإن تعريفه اللغوي حسب ما جاء في المعجم فإنه من: نَطَقَ نُطقًا ومَنْطِقًا ومَنْطَقَةً: أي تكلم بصوت وحروف تعبر عن المعاني.(المنجد في اللغة والاعلام، 2005، ص815)

والنطق هو مصدر يطلق على النطق الخارجي أو النطق الداخلي أي فهم وإدراك الكلمات. ومنه فقد جاء قول الله تعالى لفظ كلمة "نطق" في قوله "وما ينطق عن الهوى"(سورة النجم، الآية 03.)، يتفسر معنى الآية يدور حول ما يقول الرسول صلى الله عليه وسلم ويتكلم به ليس من هوى نفسه ولا برأي شخصي بل هو وحي من عند الله عز وجل.

والمنطوق هو اسم مفعول من الفعل الماضي "نطق"، ويطلق هذا المصطلح على ما يلفظ شفاهة، وهو عكس المكتوب، ويعني بذلك التواصل شفاهة بلغة سليمة وصحيحة. (ابن منظور، ص 507)

ومنه نستنتج أن فهم المنطوق المقصود منه هو الرسالة الشفاهية حيث يكون التعبير ذا معنى يفهمه المتلقي وكذا المتكلم.

اصطلاحا:

لم يعد فهم المنطوق مقتصرًا على ما يسمعه المتعلم من معلمه داخل الفصل الدراسي فحسب، بل أصبح يتضمن أيضًا إدراكه وفهمه بشكل صحيح، مما يتيح له إعادة إنتاجه سواء كتابةً أو شفاهة. وهذه هي الطريقة المعتمدة في منهاج الجيل الثاني.

لذا، يُعتبر فهم المنطوق من أبرز المهارات اللغوية وأكثرها استخدامًا في حياة الإنسان، حيث يُعد وسيلة الاتصال السريعة بين الأفراد. ويعتمد بشكل كبير على استخدام الحواس الأساسية، وخاصة حاسة السمع، في سياق التعليم داخل الصف. ومن هنا، يمكن القول إن الأداة التي يستخدمها المتعلم هي جملة صوتية تعتمد على النظام الصوتي.

لتحقيق التعبير السليم، يتطلب الأمر القدرة على السمع الجيد، بالإضافة إلى استخدام عمليات ذهنية أخرى للوصول إلى صياغة جملة كاملة خالية من الأخطاء ومتوافقة مع قواعد اللغة، مما يسهم في التواصل اللغوي الفعّال.(الوائلي، 2009 ،138)

ففهم المنطوق، إذا اعتبرنا الجملة، يُطلق عليه أيضًا في سياق المحادثة نظرًا لاستخدامه الواسع. يتم ذلك من خلال الصوت والنغمات المتناغمة، مما يمنح الأذن تجربة سمعية دقيقة تحمل معاني واضحة وفصيحة. كما يساعد على التخلص من التداخل، مما يمكّن المتحدث من التعبير عن آرائه وضبط اللغة وإتقان استخدامها.

لذا، فإن الهدف الأساسي من فهم المنطوق هو تحقيق الصحة والفهم، وهو التعبير الذي نرغب في أن يتبناه كل متعلم، لأنه مهارة ضرورية تفرضها متطلبات الحياة من

جهة، وتستدعيها الهوية الوطنية من جهة أخرى. فهو يعد وسيلة فعالة للتواصل. (لجبورة، 2013، 305)

و بالتالي فان التعبير ذلك التعبير الذي يقوم بترك الحرية للتلاميذ واعطاءه الفرصة للتعبير عن أفكاره وفق الفاظ مناسبة تناسب قواعد اللغة العربية(ناهي، 2011، ص 198)

و منه ومن خلال كل ما جاء في تعريفات فهم المنطوق نستنتج انه.

- الوسيلة التي تمكن الانسان في التعبير عن ما يعرض له من مواقف فكرية ووجدانية تعبيرا عما يعكس بذاته.
- مهارة لغوية لا مناص منه ولابد من اتقانها عند كل انسان ليستطيع التواصل مع مجتمعه ويؤدي دوره المنوط في الحياة وما تقتضيه ضروريات الحياة المختلفة.
- يعتبر نشاطا لغويا مستمرا، فهو ليس مقررا في درس فهم المنطوق بل انه يمتد الى جميع فروع مادة اللغة داخل الصف وخارجه، كذلك يمتد الى المواد الدراسية الأخرى.
- لذلك فلا بد من الاعتماد على النوع والاخذ به بعين الاعتبار ومحاولة تطويره في شتى المجالات لما له من أهمية تعود على الفرد ومن جميع الأصعدة ووجب كذلك على المعلم ان يتقن هذه المهارة ويعلمها لتلاميذه حتى يكونوا جيل صاعد مليء بالثقة بالنفس في محادثاته وطريقة القائه.

و لمفهوم المنطوق عدة اشكال تعتمد عليها المؤسسات التعليمية منها. التعبير الحر عن الصور المختلفة، صور يحضرها المعلم او التلميذ والصور الموجودة في بداية كل درس قرائي.

- التعبير الشفهي في دروس القراءة المتمثل في التفسير، وإجابة الأسئلة والتلخيص.

- القصـص، والمتمثل في قص القصـص وتلخيصـها، وقصـها عن صـور تمثلها، وإتمام القصة او توسيعها.
- الحديث عن نشاطات التلاميذ، زيارتهم ورحلاتهم وأعمالهم.
- الحديث عن حيوانات البيئة ونباتاتها.
- الخطابة والقاء الكلمات، بالإضافة الى المناظرات وعرض التقارير.
- التعليق والقاء الندوات والمناقشـات والمحادثات. (أبو الهيجاء، حسـن، 2002، 108)
- الحديث عن اعمال الناس ومنهم في المجتمع.
- الحديث عن الموضوعات الدينية والوطنية.

ثانيا: أهداف فهم المنطوق:

يهدف نشاط فهم المنطوق الى.

- صقل حاسة السمع
- تنمية مهارة الاستماع
- توظيف اللغة من خلال الإجابة على أسئلة متعلقة بنص قصير ذي قيمة عالية تدور احداثه حول مجال الوحدة
- تنمية المعجم اللغوي للمتعلم. (قماز، خلاف، 2022، ص 412)

ثالثا: أنواع فهم المنطوق:

أ- الفهم الوظيفي:

نقصد بذلك الإشارة إلى المراحل والمواقف التي يمر بها الفرد في المجتمع بشكل عام، وفي حياته الشخصية بشكل خاص، مما يساعد المتعلم على التعبير عن نفسه. يساهم هذا التعبير في تعزيز التواصل بين الأفراد وتمرير أفكارهم لبعضهم البعض، مما يؤدي إلى تنظيم شؤون حياتهم وتلبية احتياجاتهم اليومية بشكل سلس ومناسب .

"إن التعبير الذي يلبي حاجة وظيفية في حياة الطالب يســـاعدهم على التعبير عن أفكارهم ومشـاعرهم بطريقة صـحيحة، وبأسـلوب منظم ودقيق." (اللقائي، جمل، 1990، ص 84)

ب- الفهم الإبداعي:

يخص هذا النوع من التعبير كل ما يتعلق بالأحاسيس والمشاعر والخبرات الخاصة التي تؤدي إلى التعبير وهو ما يعرض فيه الطالب أفكاره ومشاعره وخبراته الخاصة.

- فهم المنطوق بين الوظيفة والإبداع :

لا تحتاج اللغة المفهومة إلى أكثر من كونها وسيلة للتواصل في أبسط صورها، ومن الواضح أن هذه الصورة من التعبير لا مكان لها في حياتنا اللغوية. فنحن لا نسعى في حياتنا إلى الفهم فقط، بل نبحث عن شيء آخر هو الصحة، بمعنى أن اللغة المفهومة تأتي بعد اللغة الصحيحة، وهي درجة أعلى لأنها تحقق الفهم. وهذه الدرجة من التعبير تُعرف بالتعبير الوظيفي.

أما التعبير البليغ، فيُعتبر تعبيرًا إبداعيًا، حيث يتجاوز شـروط الصـحة والفهم ليؤثر في القارئ ويجعله يتعاطف مع الكاتب ويشـعر بمشـاعره. وقد يتخذ هذا التعبير شـكل قصيدة، أو قضية، أو مقالة وجدانية مؤثرة، أو نص مسرحي.

ما يميز هذا النص هو وجود عنصرين أساسيين: العاطفة والأصالة. فالعاطفة تُعتبر أسـاس التعبير الإبداعي، حيث إن توفرها يعزز من اسـتخدام اللغة الفنية التي تعتمد على الخيال وتستند إلى التشبيه والاستعارة في الكتابة.(عبد الكريم، الوائلي، ص 81)

رابعا: طريقة تقديم نشاط فهم المنطوق:

يتبنى المعلم أثناء تقديم نشـاط فهم المنطوق مجموعة من الأسـاليب المتنوعة، التي تتباين بناءً على موضوع النص المدروس. حيث يتبع في ذلك المراحل التالية:

أ- مرحلة وضعية الانطلاق:

أول ما يتم التعرض له هو طرح نص المشكلة الأم، ثم تطرح المهمة الخاصـة بذلك الأسـبوع ويترك المجال مفتوحا للمتعلمين بغرض الإجابة عن المهمة، دون التشـدد في طلب الإجابة الصحيحة.

ب-مرحلة بناء التعليمات :

اذ يقوم المعلم بسرد النص المنطوق مع الايحاءات والايماءات اللازمة بتأن وبصوت مسموع محترما مخارج الحروف أولا ثم:

- طرح أسـئلة لتقييم فهم المتعلم للنص، ومناقشـة المحتوى المسـموع من خلال تبادل الحديث بين المتعلمين بلغة عربية صـحيحة، مع إتاحة الفرصـة لهم للتعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم حول النص بشكل شفهي.
- إجراء تحليل شامل لعناصر النص مثل الزمان، المكان، الشخصيات، الأحداث، والنهاية. ولتعزيز فهم المتعلم، يمكن تعليق صـورة على السـبورة تمثل النص المنطوق، ليقوم المتعلم بالتعبير عنها ومشاركة رأيه فيما ورد في النص.

ت-مرحلة الاستثمار :

يقوم المتعلم بتوظيف ما اسـتمع إليه من خلال تلخيص النص شـفوياً بمسـاعدة معلمه، وذلك وفقاً لمهاراته اللغوية. كما يسـتخرج القيم المتواجدة في النص، سـواء كانت دينية، تعليمية، قومية، أو وطنية....(مسعودي، رحابي،2020-2021، ص 51)

خامسا: تمايز فهم المنطوق عن المكتوب:

اللغة أداة للتواصـــل والتفاعل في تشـــكيلها المنطوق والمكتوب إلا أن كل منها يتميز عن الأخر في الفعالية والدلالة والدقة في التعبير ومنها:

- الكتابة عبارة عن رموز الأصوات اللغوية المسموعة، بينما الكلام المنطوق عبارة عن موجات صـوتية مسـموعة متعارف عليها بين أفراد المجتمع الواحد والأصـل أن اللغة منطوقة.
- الكلام تعبير بصـورة أوضـح عن المعاني والأفكار والانفعالات والمشـاعر بحيث تعجز الكتابة عن ذلك.
- فهم المنطوق أقل دقـة عن التعبير الكتـابي مثل طول الجمل غير المنتهيـة في المنطوق عكس المكتوب.
- وجود انقطاعات في بناء الجمل من حين إلى آخر. (عبد السالم، ص 94)

سادسا: أهمية فهم المنطوق:

يُعتبر فهم المنطوق أحد أهم فروع اللغة العربية، حيث يُعد هدفًا مشتركًا بين الجميع. فالنصوص الأدبية تُعزز من ثراء اللغة، بينما تُساعد القواعد النحوية في الحفاظ على سلامة اللسان والقلم من الأخطاء. كما أن الإملاء يُسهم في كتابة الكلمات والحروف بشكل صحيح.

يُمثل فهم المنطوق هدفًا أساسيًا لتحقيق هذه الوسائل، ويكتسب أهمية كبيرة في حياة الطلاب والمتعلمين، إذ يُعتبر ضرورة لا غنى عنها في الحياة اليومية، حيث لا يمكن الاستغناء عنه في أي زمان أو مكان .

يساهم فهم المنطوق في تعزيز التواصل بين الأفراد، مما يُساعدهم على التكيف مع المجتمع، ويربط بين الماضي والحاضر، وينقل التراث الإنساني من جيل إلى آخر، كما يُتيح لهم الاطلاع على ثقافات المجتمعات الأخرى. يُقال إن فهم المنطوق هو "رياضة الفكر"، حيث إن الأفكار والمفاهيم غالبًا ما تكون غامضة وغير واضحة في الذهن، مما يستدعي من الإنسان إكمال الصورة الذهنية للتعبير عن أفكاره.

أما في السياق المدرسي، فإن فهم المنطوق يُعتبر نشاطًا لغويًا مستمرًا، فهو لا يقتصر على درس التعبير فقط، بل يمتد ليشمل جميع فروع مادة اللغة داخل الصف وخارجه، كما يتداخل مع المواد الدراسية الأخرى. لذا، فإن إجابة الطالب عن الأسئلة في مادة القراءة تُعد فرصة قيمة لممارسة فهم المنطوق.(عبد الكريم ،الوائلي، ص 77)

إن المنطوق لا يقتصر على تحديد مجموعة من المهارات اللغوية التي ينبغي على الطالب إتقانها للتعبير عن أفكاره، بل إن فهم المنطوق يتجاوز ذلك ليشمل البعد المعرفي. وهذا البعد يرتبط بتخزين المعلومات والحقائق، وهو ما يتحقق من خلال القراءة.

سابعا: صعوبات تدريس فهم المنطوق :

أظهرت الأبحاث وجود ضعف واضح في الفهم الشامل لدى التلاميذ والطلبة، حيث أكدت بعض الدراسات وجود قصور كبير في هذا الجانب بين المتعلمين في مختلف مراحل التعليم. يتضمن هذا القصور الأخطاء في التفكير، بالإضافة إلى الأخطاء النحوية والإملائية والعروضية. وغالباً ما تتجلى هذه الأخطاء في إملاء بعض الطلبة نتيجة عدم تركيزهم على الفكرة الرئيسية للموضوع.

تتجلى أسباب هذا الضعف في صورتين رئيسيتين:

- دور المعلم وضعف الطالب.

- وجود عوامل أخرى متعددة تؤثر على تأخر الطالب في التعبير، منها ما يتعلق بخطة الدراسة وتنظيمها. فأساليب المعلم تلعب دوراً مهماً في كيفية استيعاب الطالب للموضوع.

لذا، من المهم اختيار مواضيع يمكن للطلاب التعامل معها بسهولة، لأن فرض مواضيع لا تثير اهتمامهم قد يؤدي إلى إنتاج نصوص تفتقر إلى الحيوية. (محمود، جعفر، 84)

ثامنا: شروط نجاح تدريس نشاط فهم المنطوق

- يتخذ النجاح عدة اشكال منها.
- إعطاء الطلاب الحرية في اختيار الموضوعات وخلق الدافع للتعبير والتحدث
- ربط موضوعات التعبير بموضوع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى.
- فتح المجال أمام التلاميذ لفهم المنطوق منذ السنة الأولى ابتدائي مثل. الحديث عن خبرات وشهاداتهم والتحدث عن الصور الموجودة في كتبهم وقص القصص والاستماع اليها وغيرها من مواقف فهم المنطوق.
- توسيع دائرة ثقافة التلاميذ بتعويدهم على الاطلاع والقراءة.
- تدريس الأب والأم أبنائهم على قراءة دروسهم وطرح فهم المنطوق عليها بلغة سليمة.
- الابتعاد عن استخدام العامية في التدريس وينبغي أن لا يقتصر على مدرسي العربية فقط.
- تشجيع التلاميذ على إزالة الخوف من أنفسهم.
- مراعاة معلمي اللغة للأسس النفسية والتربوية واللغوية التي تؤثر إيجابيا في تعبير التلاميذ.

- فهم التلاميذ أبعاد الموضوع التعبيري وارتفاع لغة الحديث لدى المعلم كلما تسهم في ارتفاع المستوى التعبيري لديهم.

تاسعا: مكانة فهم المنطوق ضمن مناهج الجيل الثاني :

ركز منهج اللغة العربية للجيل الثاني، وفقًا لمقاربة الكفاءات، على تعزيز قدرة المتعلمين على فهم المنطوق وإنتاج المكتوب. ومع ذلك، كان الاهتمام الأكبر منصبًا على مجال فهم المنطوق وإنتاجه، حيث اعتُبر تحقيق هذه الكفاءة أساسًا لتحقيق الكفاءات في الأنشطة الأخرى، وصولًا إلى الكفاءة النهائية الشاملة.

نظرًا لأهمية الكفاءة التواصلية في مختلف مراحل التعليم، خصصت مناهج الجيل الثاني اهتمامًا خاصًا لنشاط فهم المنطوق، مما يساعد المتعلم على التواصل شفهيًا بلغة صحيحة، وفهم معاني الخطاب المنطوق والتفاعل معه. وقد جاء هذا الاهتمام نتيجة للوعي بأهمية قضية لغوية أساسية، وهي السماع، التي تُعتبر أساسًا لبناء باقي المهارات اللغوية. كما أشار "ابن خلدون" في مقدمته إلى أن "السماع هو أبو الملكات اللسانية". (ابن خلدون، 2009، 499)

لا يخفى على كل من يعمل في مجالات اللغة واللسانيات والتعليم، سواء في الماضي أو الحاضر، التأثير الكبير الذي يحدثه الاستماع واللغة المحكية في عملية اكتساب المتعلم للغة. فالتنشئة اللغوية الصحيحة، التي تتجنب الأخطاء واللحن، تعتمد بشكل أساسي على هذه العوامل.

يتأثر جهاز النطق لدى الطفل بما يعتاد عليه جهازه السمعي من أصوات، حيث يقوم بمحاكاة ما يسمعه ليصبح أسلوبه في التواصل مع الآخرين. لذا، فإن الكلام لا يتشكل إلا من خلال الاستماع للآخرين، واعتاد الطفل على سماع لغة معينة يعد مؤشراً

على نجاحه في استخدامها بشكل سليم. كان اهتمام العرب بالكلام الشفهي قبل أن يتحول إلى كتابة وتدوين ذا أهمية كبيرة، حيث انتقل الموروث الفكري العربي عبر الأجيال من خلال المشافهة، وفقد الكثير منه بسبب عدم تدوينه، طالما أن اللغة كانت تؤدي وظيفتها في التبليغ. إن "المنطوق والمسموع هو الأصل في استخدام اللغة، بينما المكتوب هو فرع عنه". تعتبر لغة المشـــافهة أكثر اختصـــاراً ومرونة من لغة الكتابة، مما يجعلها أكثر اقتصاداً في التعبير، نظراً لكثرة استخدامها ووجود القرائن في مختلف سياقات الخطاب. (أبو سليمان، 2002، ص 97)

يتميز الخطاب المسموع أو المنطوق بحرية وتطور أكبر مقارنة بلغة التحرير، التي تميل إلى الثبات. لذا، نال هذا النوع من الخطاب اهتمامًا كبيرًا في تطوير الكفاءات المرتبطة بالمجالات التعليمية الجديدة التي أُدرجت في مناهج الجيل الثاني .

في هذا الســياق، يحتل مجال فهم المنطوق مكانة بارزة بين أنشــطة اللغة العربية، حيث يهدف إلى تعزيز كفاءة التواصـل الشـفوي من خلال اسـتثمار المسـموع المكتسـب بمســـتوياته المختلفة (النحوية والصـــرفية والدلالية)، وصـــولًا إلى مرحلة الكتابة وإنتاج نصوص متنوعة عبر المحاكاة.

إذا اعتبرنا أن المهارات اللغوية تنقسم إلى مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة، ومهارة الكتابة، فإن مجال فهم المنطوق وإنتاجه يساهم في تطوير مهارتين لغويتين أساسيتين في الوقت نفسه: الاستماع والكلام، مما يجعله مختلفًا عن نشاط التعبير الشفوي في المناهج السابقة.

في الجيل الثاني من المنهاج، تُعتبر مهارة الاســـتماع، التي تتحقق من خلال فهم المنطوق، "عنصـرًا أسـاسـيًا في عملية الاتصـال، حيث لعبت دورًا مهمًا في التعليم والتعلم

عبر العصـور". أما مهارة الكلام، فهي نتيجة طبيعية لتحقيق المهارة السـابقة وتعتبر تابعة لها.(مذكور، 2006، ص 80)

خلاصة الفصل:

يُعتبر فهم المنطوق مهارة أساسية لا غنى عنها في الحياة اليومية، حيث يشكل أساسًا للتواصل الفعّال بين الأفراد في مختلف السياقات الاجتماعية والمهنية. تمثل هذه القدرة القاعدة التي تُبنى عليها مهارات أخرى مثل التفكير النقدي، والتحليل، وحل المشكلات. لذلك، يُعد تطوير مهارات فهم المنطوق أمرًا ضروريًا، ليس فقط لتعزيز الأداء الأكاديمي، بل أيضًا لتحسين جودة الحياة بشكل عام.

على الرغم من التحديات التي قد يواجهها الأفراد في تحقيق فهم دقيق للمنطوق، مثل التعقيدات اللغوية أو البيئات المليئة بالمشـتتات، فإن الاسـتثمار في تنمية هذه المهارة يعود بفوائد كبيرة. من خلال تعزيز مهارات الاسـتماع الفعّال والتدريب المسـتمر، يمكن تحسـين قدرة الأفراد على استيعاب الرسائل المسموعة بشكل أعمق وأكثر دقة.

يُعتبر فهم المنطوق وسيلة أساسية للتواصل الفعّال، حيث يساهم في تعزيز العلاقات القويـة ويعزز التفـاهم بين الأفراد. لـذا، ينبغي أن يكون التركيز على تطوير هـذه المهـارة جزءًا محوريًا من أي نظام تعليمي أو برنامج تطوير مهني، لضـمان تفاعل مجتمعي أكثر انسجامًا وتعاونًا، ولتأهيل الأفراد لتحقيق النجاح في مجالات حياتهم الشخصية والمهنية.

الجانب التطبيقي

1. منهج الدراسة
2. مجتمع الدراسة
3. عينة الدراسة
4. الحدود الزمانية والمكانية
5. أدوات الدراسة
6. الخصائص السيكومترية للأداة
7. الأساليب الإحصائية
8. خلاصة

تمهيد:

بعد الانتهاء من تقديم الإطار النظري وتحديد فرضيات الدراسة، سأقوم بتسليط الضوء على الجانب التطبيقي للدراسة. سأوضح المنهج المستخدم والعينة التي تم اختيارها، ثم سأعرض الأدوات المستخدمة لجمع البيانات. بعد ذلك، سأوضح النتائج المتعلقة بكل فرضية من خلال جداول، مع التعليق عليها وشرحها من الناحية الإحصائية. وفي النهاية، سأستخلص استنتاجًا عامًا حول الدراسة.

1-منهج الدراسة:

يشير هذا إلى الأساليب العلمية الدقيقة التي يعتمدها الباحثون للكشف والتقصي والتعمق والتحليل، بهدف إزالة الالتباس والتشكيك والغموض المحيط بظاهرة معينة، وفي النهاية الوصول إلى نتائج مدعومة بالأدلة والبراهين. (الحسين، 2021، صفحة 2)

بناءً على طبيعة الدراسة والأهداف المراد تحقيقها، تم اعتماد المنهج الوصفي المقارن، الذي يركز على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي، مع الاهتمام بوصفها بدقة ومقارنتها. يعبر هذا المنهج عن الظواهر بشكل كيفي من خلال وصفها وتوضيح خصائصها، كما يعبر عنها بشكل كمّي من خلال تقديم بيانات رقمية توضح حجمها ودرجات ارتباطها بالظواهر الأخرى. ولا يقتصر هذا المنهج على وصف الظواهر والواقع فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره.
يتميز هذا المنهج بتقديمه بيانات دقيقة تعكس الواقع الفعلي للظاهرة أو موضوع البحث، كما أنه يوفر تفسيرات واقعية للعوامل المرتبطة بموضوع الدراسة، مما يسهم في تحقيق مستوى معقول من التنبؤ بالظاهرة. ومع ذلك، يواجه هذا الأسلوب بعض العيوب، أبرزها التحيز الشخصي للباحث أثناء جمع البيانات المختلفة، مما قد يؤدي إلى الحصول على معلومات غير دقيقة لا يمكن الاعتماد عليها في الوصول إلى نتائج موضوعية قابلة للتعميم على مجتمع الدراسة. وبالتالي، قد تتأثر مصداقية هذا المنهج سلباً مقارنة بمزايا المناهج الأخرى في البحث العلمي.(عبيدات وآخرون ، 1998، ص47).

2-مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من نظر المعلمين في الأقسام و التلاميذ المتمدرسين.

3-عينة الدراسة:

تم اختيار عينة قوامها 21 تلميذ وتلميذة بطريقة قصدية.

4-الحدود الزمانية والمكانية:

- **المجال المكاني:** حددنا المجال المكاني لدراستنا في مدرسة يوبي لحسن (حي بوعمامة وهران).

-**المجال الزمني:** تم إجراء هذه الدارسة في الفترة الممتدة من 3 فيفري 2024 الى غاية 20 مارس 2024

5-أدوات الدراسة:

-**اختبار الذكاء المصور (لأحمد صالح زكي)** يُعتبر هذا الاختبار أداة مصممة لتقييم القدرات العقلية لدى الأطفال من خلال استخدام الصور والرسوم البيانية. يُستخدم بشكل شائع لتحديد مستوى الذكاء لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و12 سنة، ويتميز بقدرته على قياس الذكاء غير اللفظي، مما يجعله ملائمًا للأطفال الذين قد يواجهون صعوبات لغوية أو مشاكل في القراءة والكتابة.

محتوى الاختبار:

يتألف اختبار الذكاء المصور الذي أعده أحمد صالح زكي من عدة أقسام، حيث يحتوي كل قسم على مجموعة من الصور والرسوم التي تهدف إلى قياس جوانب متنوعة من الذكاء، مثل:

- **التفكير البصري والمكاني** :يتضمن النص صورًا أو رسومات تطلب من الطفل التعرف على الأنماط أو الأشكال، أو إكمال الأجزاء الناقصة في صورة، أو تحديد العلاقات بين الأشكال.

- **التفكير التجريدي** :يتضمن هذا النص مهامًا تشجع الطفل على التفكير في الأنماط التجريدية والمفاهيم الرمزية التي قد تكون غير ملموسة، مثل التعرف على الفروق بين الصور أو تنظيم الصور وفق تسلسل منطقي.

- **الذاكرة البصرية** :يتم عرض مجموعة من الصور على الطفل لفترة زمنية قصيرة، ثم يُطلب منه استرجاع الصور أو التفاصيل المرتبطة بها.

- **التجميع والتصنيف** :يهدف هذا القسم إلى تقييم قدرة الطفل على تنظيم الأشكال أو الصور بناءً على خصائص محددة، مثل اللون أو الحجم أو الشكل.

كيفية التطبيق:

- **مدة الاختبار** :يتراوح وقت الاختبار بين 30 إلى 60 دقيقة حسب عمر الطفل وقدراته العقلية.

- **التطبيق** :يتم تطبيق الاختبار عادةً بشكل فردي لضمان تركيز الطفل والحصول على نتائج دقيقة.

6. الخصائص السيكومترية للأداة؛

1. الصدق:

الصدق يعني أن الاختبار يقيس فعلاً الخاصية التي تم تصميمه من أجل قياسها. وبالتالي، فإن الاختبار الصادق هو الذي يتمكن من قياس السمة أو الظاهرة التي تم وضعه لأجلها.(2008 ، ص 129)

لقد تم الاعتماد في حساب صدق المقياس لهذه الدراسة على طريقة الاتساق الداخلي، ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للاستبيان والجدول يوضح ذلك:

جدول 1 يوضح معامل ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للاستبيان

الرقم	المعامل	مستوى	الرقم	المعامل	مستوى
01	0.673	0.01	18	0.449	0.05
02	0.721	0.01	19	0.551	0.01
03	0.797	0.01	20	0.568	0.01
04	0.678	0.01	21	0.460	0.05
05	0.734	0.01	22	0.460	0.01
06	0.672	0.01	23	0.617	0.01
07	0.796	0.01	24	0.652	0.01
08	0.695	0.01	25	0.672	0.01
09	0.448	0.01	26	0.701	0.01
10	0.683	0.01	27	0.735	0.01
11	0.486	0.01	28	0.736	0.01
12	0.506	0.01	29	0.560	0.01
13	0.601	0.01	30	0.756	0.01
14	0.538	0.01	31	0.679	0.01
15	0.723	0.01	32	0.596	0.01
16	0.605	0.01	33	0.719	0.01
17	0.655	0.01	//	//	//

يتبن من خلال جدول رقم (01):أن معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاستبيان تراوحت ما بين (0.797 – 0.448) وهي معظمها، دالة عند مستوى الدلالة 0.01والباقي دالة عند 0.05 .

2. الثبات:

لقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين الأولى الفا كرونباخ والثانية التجزئة النصفية وفيما يلي الجدول رقم(02) يوضح معاملات ثبات القائمة المستخدمة:

جدول 2 يوضح قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
	سبيرمان بروان	جيتمان
0.94	0.92	0.91

يتضح من الجدول رقم (02) الخاص بمعاملات الثبات لمقياس عسر القراءة المستخدم في هذه الدراسة أن هذه المعاملات تراوحت ما بين (0.91 و 0.94) بعد الاعتماد على معامل جيتمان وسبيرمان براون في طريقة التجزئة النصفية، والفا كرونباخ وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ومعنى ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فهذه المعاملات مرتفعة بالقدر الذي يسمح لنا بقبولها واعتبار المقياس ثابت.

7-الأساليب الإحصائية:

- ✓ التكرارات والنسب المئوية
- ✓ المتوسط الحسابي
- ✓ الانحراف المعياري
- ✓ معامل ألفا كرونباخ
- ✓ اختبار مان ويتني
- ✓ اختبار بيرسون

خـلاصة:

يتناول هذا الفصـل منهجية البحث وإجراءاته الميدانية التي قمنا بتنفيذها من خلال التجربة الاستطلاعية، بما يتماشى مع طبيعة البحث العلمي ومتطلباته.

في بداية الفصـل، اسـتعرضـنا اسـتخدام المنهج ومجتمع الدراسـة، ثم انتقلنا إلى الدراسـة الاسـتطلاعية لتوضـيح الهدف والعينة والحدود الزمانية والمكانية والأدوات المسـتخدمة، بالإضـافة إلى الخصـائص السـيكومترية. بعد ذلك، تناولنا الدراسـة الأسـاسـية للإشـارة إلى عدة خطوات علمية تم إنجازها تمهيدًا للتجربة الأسـاسـية، والتي شـملت أيضًـا العينة ومجالات الدراسة وأهم الأدوات والوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل النتائج

1. خصائص العينة :

جدول 3 يبين خصائص العينة من ناحية الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	12	57.1
انثى	9	42.9
المجموع	21	%100

يتبين لنا من خلال الجدول أن نسبة الذكور قدرت ب 57.1 % أما الإناث قدرت نسبتهم 42.9 من مجموع عينة الدراسة.

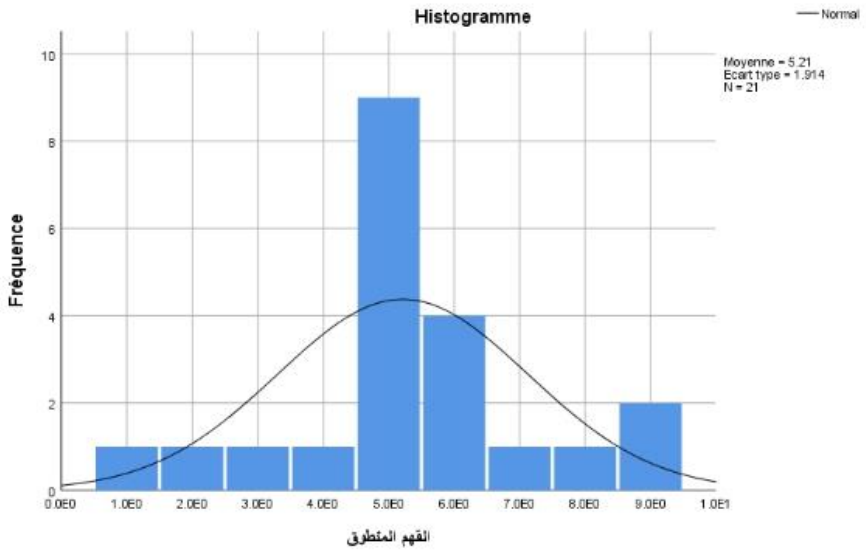
الشكل رقم1 دائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب متغير الجنس

2. إعتدالية التوزيع الخاصة بمقياس الفهم المنطوق:

جدول 4 يبين اختبار التوزيع الطبيعي

معامل التوزيع المعتدل	شابيرو – shapiro wilk	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفهم المنطوق	0.909	21	0.051

بما أن عدد العينة أقل من 50 فردا سنعتمد على شابيرو لتأكد من إعتدالية نتائج مادة الفهم المنطوق حيث قدر بـ: 0.909 وعند مستوى الدلالة 0.051 أي أنه أكبر من 0.05 وبالتالي فإن التوزيع معتدل



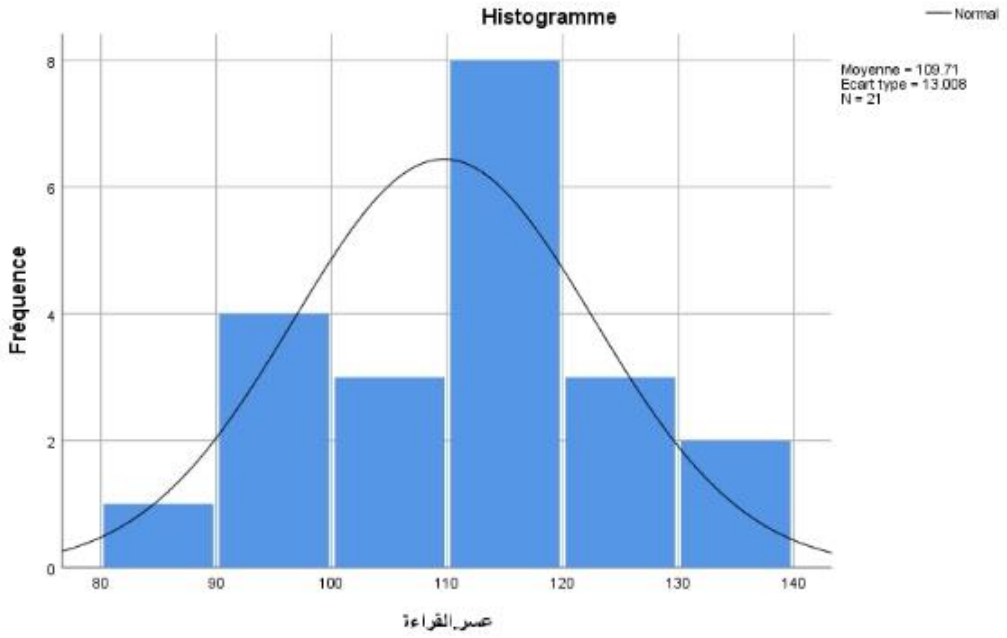
الشكل رقم 2 منحنى "قوس" يبين اعتدالية التوزيع

3. إعتدالية التوزيع الخاصة بمقياس عسر القراءة:

جدول 5 يبين اختبار التوزيع الطبيعي

معامل التوزيع المعتدل	شابيرو – shapiro wilk	درجة الحرية	مستوى الدلالة
عسر القراءة	0.976	21	0.863

بما أن عدد العينة 50 فردا سنعتمد على نتيجة شابيرو لتأكد من إعتدالية نتائج مقياس عسر القراءة حيث قدر بـ: 0.976 وعند مستوى الدلالة 0.863 أي أنه أكبر من 0.05 وبالتالي فإن التوزيع معتدل



الشكل رقم3 منحنى "قوس" يبين اعتدالية التوزيع

4. عرض وتحليل نتائج الفرضيات:

1.4. عرض نتائج الدراسة:

- **الفرضية العامة:**

توجد علاقة ارتباطية بين كل من عسر القراءة والفهم المنطوق لدى العينة محل الدراسة

نتائج الفرضية التي تنص على وجود علاقة إرتباطية (معامل ارتباط سبيرمان) بين عسر القراءة والفهم المنطوق:

جدول 6 **يبين معامل الارتباط سبيرمان**

معامل ارتباط سبيرمان	الفهم المنطوق	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة الإحصائية**
عسر القراءة	**0.547**	**19**	**0.010**

تظهر نتائج الجدول أنه لا توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين عسر القراءة والفهم المنطوق حيث قدرت قيمة "معامل سبيرمان"بـــ:0.547 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، وعليه نقبل فرض البحث الذي يشير الى وجود علاقة إرتباطية بين عسر القراءة والفهم المنطوق. ونرفض الفرض الصفري الذي يشير على عدم وجود علاقة ارتباطية عسر القراءة والفهم المنطوق.

- **الفرضية الجزئية الاولى**

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من حيث عسر القراءة

الجدول رقم 07: يبين نتائج الفرضية التي تنص على وجود فروق بين الذكور والإناث من حيث عسر القراءة

المتغير	الفئة	حجم العينة	المتوسط الرتب للمجموعتين	مجموع الرتب	قيمة معامل "مان ويتنيي"	الدرجة المئوية	الدلالة الإحصائية
مستوى دافعية التعلم	ذكور	12	11.29	135.50	50.500	0.802	غير دال عند 0.05
	إناث	9	10.61	95.50			

تظهر نتائج الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى عسر القراءة بين الذكور والإناث حيث قدرت قيمة "مان ويتني" بـــ: Mann – Whitney U= 50.500 وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض فرض البحث الذي ينص على وجود فرق في مستوى عسر القراءة تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من حيث الفهم المنطوق

الجدول رقم 08: يبين نتائج الفرضية التي تنص على وجود فروق بين الذكور والإناث من حيث الفهم المنطوق

المتغير	الفئة	حجم العينة	المتوسط الرتب للمجموعتين	مجموع الرتب	قيمة معامل "مان ويتنيي"	الدرجة المئوية	الدلالة الإحصائية
مستوى دافعية التعلم	ذكور	12	11.08	133.00	53.000	0.941	غير دال عند 0.05
	إناث	9	10.89	98.00			

تظهر نتائج الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم المنطوق بين الذكور والإناث حيث قدرت قيمة "مان ويتني" بـــ: 53.000 =Mann – Whitney U وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 وعليه نرفض فرض البحث الذي ينص على وجود فرق في مستوى الفهم المنطوق تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث7).

2.4. تفسير ومناقشة الفرضيات :

- الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية بين كل من عسر القراءة والفهم المنطوق لدى التلاميذ

بناءً على نتائج التحليل الإحصائي، تبين أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، مما يعني أن مستوى عسر القراءة لدى التلاميذ يؤثر على قدرتهم على الفهم المنطوق.

يمكن تفسير هذه العلاقة من خلال النظر إلى طبيعة عسر القراءة باعتباره اضطرابًا يؤثر على قدرة الفرد على التعرف على الكلمات وقراءتها بشكل صحيح وسريع.

هذا الاضطراب يؤدي إلى صعوبات في القراءة والفهم اللغوي، وبالتالي، قد يؤثر سلبًا على الفهم المنطوق، حيث يجد التلميذ صعوبة في متابعة وفهم المحتوى الذي يتم قراءته أو الاستماع إليه.

بالإضافة إلى ذلك، يعاني التلاميذ الذين لديهم عسر القراءة من مشاكل في معالجة المعلومات اللغوية واستيعابها، مما يؤدي إلى ضعف في الفهم المنطوق. على سبيل المثال، قد يجد هؤلاء التلاميذ صعوبة في فهم النصوص المسموعة أو متابعة المحادثات الشفهية التي تتطلب سرعة في معالجة المعلومات وفهمها.

بالتالي، تشير النتائج إلى أهمية وضع برامج تدريسية ودعمية موجهة لهؤلاء التلاميذ لتحسين مهاراتهم في القراءة والفهم المنطوق.

يجب أن تشمل هذه البرامج استراتيجيات تعليمية تراعي الفروق الفردية وتستخدم أدوات وتقنيات تساعد في تعزيز قدراتهم على الفهم اللغوي وتقليل أثر عسر القراءة على أدائهم الأكاديمي.

وفقًا لما أشار إليه كوبر (2020)، يواجه التلاميذ المصابون بعسر القراءة صعوبات في تحديد الكلمات وقراءتها بشكل صحيح، مما يتسبب في مشاكل في فهم النصوص الشفوية.

عسر القراءة يعيق القدرة على معالجة المعلومات اللغوية، وهو ما يؤثر بدوره على مستوى الفهم المنطوق (Snow, 2018).

تشير دراسة هاريس (2019) إلى أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة غالباً ما يظهرون ضعفاً في مهارات الاستماع والفهم، حيث يجدون صعوبة في متابعة وتفسير المعلومات الشفوية بشكل دقيق، هذه الصعوبات قد تنجم عن عدم قدرة هؤلاء التلاميذ على ربط الأصوات بالكلمات بشكل صحيح، مما يؤثر على فهمهم للمحتوى المسموع.

- **الفرضية الجزئية الاولى**

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين بين الذكور والإناث من حيث عسر القراءة

بناءً على التحليل الإحصائي للبيانات، يتضح أن القيم التي تم الحصول عليها من اختبار مان ويتني (Mann–Whitney U test) تشـــير إلى عدم وجود اختلافات معنوية في مستوى عسر القراءة بين الجنسين. أظهرت نتائج اختبار مان ويتني U أن قيمة معامل "مان ويتني" هي 50.500، مع قيمة دالة إحصائية تساوي 0.802. بما أن القيمة الدالة الإحصائية (p–value) أكبر من مستوى الدلالة المعتاد (0.05)، فإن هذا يشير إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في مستوى عسر القراءة ليست ذات دلالة إحصائية.هذا يعني

أن الجنس لا يبدو أنه يؤثر بشكل كبير على مستوى عسر القراءة بين التلاميذ في هذه الدراسة.

وتشير الدراسات السابقة إلى أن عسر القراءة يمكن أن يؤثر على الأفراد بشكل متساوٍ بين الجنسين، حيث لا توجد دلائل قوية على أن الجنس يؤثر على مدى شدة عسر القراءة.

وفقًا للبحث الذي أجراه كوبر (2020) وسميث (2018)، يمكن أن تتأثر القدرة على القراءة بعوامل مختلفة، لكن الجنس ليس من بين العوامل الرئيسية التي تؤدي إلى فروق ذات دلالة إحصائية في عسر القراءة.

- **الفرضية الجزئية الثانية:**

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من حيث الفهم المنطوق

يمكن تفسير النتيجة إلى أن الأداء في مهارة الفهم المنطوق متشابه بين الجنسين. إذا كانت النتائج الإحصائية غير دالة، فهذا يعني أن الجنس لا يؤثر بشكل كبير على قدرة الأفراد على فهم المعلومات المنطوقة، مما يشير إلى تساوي الفرص بين الذكور والإناث في هذا المجال.

هذا التفسير يعكس أن العوامل الأخرى، مثل الأساليب التعليمية والموارد المتاحة، قد تلعب دورًا أكثر أهمية في تطوير مهارات الفهم المنطوق.

وبالتالي، يمكن التركيز على تحسين هذه العوامل بشكل عام لتعزيز الفهم المنطوق بين جميع الطلاب، بدلاً من تعديل استراتيجيات التعليم بناءً على الجنس.

هذه النتائج تتماشى مع الأدبيات التي تشير إلى أن الفروقات في القدرات اللغوية، بما في ذلك الفهم المنطوق، غالبًا ما تكون محدودة بين الجنسين .(Hyde, 2005) قد يكون هذا التساوي ناتجًا عن عوامل تعليمية وأكاديمية مشتركة تؤثر على جميع الطلاب

دون تمييز، مثل الأساليب التعليمية والتدريب المتوازن في المهارات اللغوية (Gorman, 2014).

تجدر الإشارة إلى أن هذه النتائج تدعم ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي وجدت عدم وجود فروقات كبيرة في الأداء اللغوي بين الجنسين، مما يبرز أهمية التركيز على تطوير أساليب تعليمية شاملة ومتكاملة التي تعزز الفهم المنطوق لكلا الجنسين على حد سواء (Maccoby & Jacklin, 1974). من ثم، يجب أن يكون التركيز في تحسين مهارات الفهم المنطوق موجهًا نحو تحسين الأساليب التعليمية والموارد التعليمية المتاحة بدلاً من التركيز على الفروقات بين الجنسين.

خـــــاتمة

خاتمة:

اســفرت نتائج هذه الدراســة عن وجود علاقة ارتباطية ملحوظة بين عســر القراءة والفهم المنطوق لدى التلاميذ، مما يشــير إلى أن الصــعوبات في القراءة يمكن أن تؤثر بشــكل كبير على القدرة على فهم النصوص المنطوقة.

يشير هذا إلى أهمية إدماج استراتيجيات تعليمية متكاملة تستهدف تحسين مهارات القراءة لتعزيز الفهم المنطوق لدى الطلاب، يجب أن تشــمل هذه الاســتراتيجيات تدخلات مبكرة وبرامج تعليمية خاصــة تســاعد الطلاب في تجاوز تحديات القراءة والفهم، مما يعزز من قدراتهم الأكاديمية.

فيما يتعلق بالفروقات بين الجنســين، لم تكشــف الدراســة عن وجود فروق ذات دلالة إحصــائية بين الذكور والإناث في مســتوى عســر القراءة أو الفهم المنطوق، مما يعني أن الصعوبات في القراءة والفهم تؤثر على الجنسين بشكل متساوي.

يبرز هذا أهمية تطوير اســتراتيجيات تعليمية وعلاجية تكون شــاملة ومتســاوية لجميع الطلاب، بغض النظر عن جنسهم، لضمان تحسين المهارات اللغوية بشكل متساوي بين الذكور والإناث.

التوصيات والمقترحات:

يجب تصميم برامج تعليمية تستهدف تحسين مهارات القراءة والفهم المنطوق، مع التركيز على استراتيجيات تتناسب مع احتياجات الطلاب الفردية.

يمكن أن تشمل هذه البرامج التدخل المبكر والتدريب المكثف.

ومن الضــروري تدريب المعلمين على اســتخدام اســتراتيجيات فعالة للتعامل مع الطلاب الذين يعانون من صـعوبات القراءة والفهم. هذا يشـمل تدريبهم على تقنيات تعليمية متقدمة وأساليب تقييم فعالة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1. -ابن منظور، لسان العرب، ط1، مج13 : دار صادر.

2. -أبو الهيجاء، فؤاد حسن (2002). أساليب و طرق تدريس اللغة العربية و اعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية.ط1. عمان. دار المناهج للنشر و التوزيع.

3. -احمد حسين اللقائي ،علي احمد جمل (1990). معجم مصطلحات التربية المعرفية في المناهج و طرائق التدريس: عالم الكتب .

4. -أسامة محمد بطاينة(2009)، صعوبات التعلم النظرية و الممارسة . ط1. عمان: دار المسيرة.

5. -السرطاوي عبد العزيز مصطفى (1995). بناء أداة مسحية للكشف عن ذوي صعوبات التعلم .مجلة كلية التربية ، العدد 11.

6. -المنجد في اللغة والاعلام (2005) ،ط4. بيروت لبنان: دار المشرق.

7. أني ديمون(2006). اضطرابات اللغة . ط1. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

8. حافظ نبيل وعبد الفتاح(2000). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. ط1. مصر: مكتبه الزهراء الشرف للنشر.

9. -خالد عبد السالم، دور لغة الأم في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية.

10. الزيات فتحي، مصطفى(2008). صعوبات التعلم الاستراتيجية التدريسية والمراحل العلاجية. ط1. القاهرة، مصر: دار النشر الجامعات.

11. سالم، بن ناصر الكحالي(2011). صعوبات التعلم تشخيصها وعلاجها. ط1 . عمان: مكتبه الفلاح للنشر والتوزيع .

12. -سعاد عبد الكريم الوائلي (2009) ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1 : عالم الكتب الحديث.

13. –ســـعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرق تدريب الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق.

14. –سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي طرائق تدريس الادب و البلاغة و التعبير بين النظرية و التطبيق.

15. سليمان عبد الواحد، ابراهيم(2013) . صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعلمية. ط1. عمان: مؤسسه الوراق للنشر والتوزيع.

16. –ســميرة ركزة(2011)، صــعوبات تعلم القراءة و الكتابة و الرياضــيات .ط1. الجزائر: جسور لنشر والتوزيع.

17. –سورة النجم، الآية 03.

18. –صادق عبد الله أبوا سليمان (2002). أهمية السماع في تحصيل اللغة، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، العدد 97.

19. عصـــام جدوع(2013). صـــعوبات التعلم. ط1. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

20. –علي احمد مذكور (2006) ، تدريس فنون اللغة العربية،ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

21. –عمران جـاســـم الجبورة (2013). المنـاهج و طرائق تـدريس اللغـة العربية،ط1.الاردن : دار الرضوان للنشر و التوزيع.

22. –عون فاضـــل ناهي (2011). طرائق تدريس اللغة العربية و أســـاليب تدريسها.ط1.عمان : دار صفاء للنشر و التوزيع.

23. قحطان الظاهر احمد(2008). صـــعوبات التعلم. ط1 . الاردن: دار وائل للنشر.

24. –قماز جميلة و خلاف مسعودة، طريقة تدريس فهم المنطوق في الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي (2002). مجلة العمدة في اللسانيات و تحليل الخطاب.ع2.

25. –مجمع اللغة العربية(1973)، المعجم الوسيط، ط2.مصر:مطابع دار المعارف.

26. –محمود حسون، جاسم جعفر، خليفة حسن ، طرائق تدريس اللغة العربية في التعليم العام.

27. –مرباح، أحمد تقني الدين(2015). عسر القراءة و علاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الاغواط. مذكرة ماجستير ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية مولود معمري، تيزي وزو.

28. –مسعودي عواطف ،رحابي رانيا، تدريس مهارة الاستماع و أثره في التحصيل المدرسي– دراسة وصفية تحليلية–، مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر، تخصص لسانيات، جامعة 08 ماي 1945، كلية الآداب و اللغات قسم اللغة العربية و الادب العربي،2020–2021.

29. موفق فيزازي(2021) . برنامج تدريبي لصعوبات تعلم القراءة و مهاراتها بمنظور بيداغوجي حديث (ممارسات و سلوكات) .ط1. سيدي بلعباس الجزائر: دار الأصول للطباعة و النشر.

30. –ناجي كريم (2005) . صعوبات التعلم لدى الأطفال. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

31. Cooper, S. (2020). *Reading Difficulties and Comprehension Skills*. *Journal of Educational Psychology, 112*(3), 456-470.

32. Snow, C. E. (2018). *Academic Language and Literacy Development*. Cambridge University Press.

33. Cooper, S. (2020). *Reading Difficulties and Comprehension Skills*. *Journal of Educational Psychology, 112*(3), 456-470.

34. Smith, J. (2018). *Dyslexia and Gender Differences: An Analysis*. *Reading Research Quarterly*, *53*(4), 389-403.

35. Gorman, B. M. (2014). *Understanding language differences: Cognitive and linguistic perspectives*. Academic Press.

36. Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist, 60*(6), 581-592. https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581

37. Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford University Press.

قائمة الملاحق

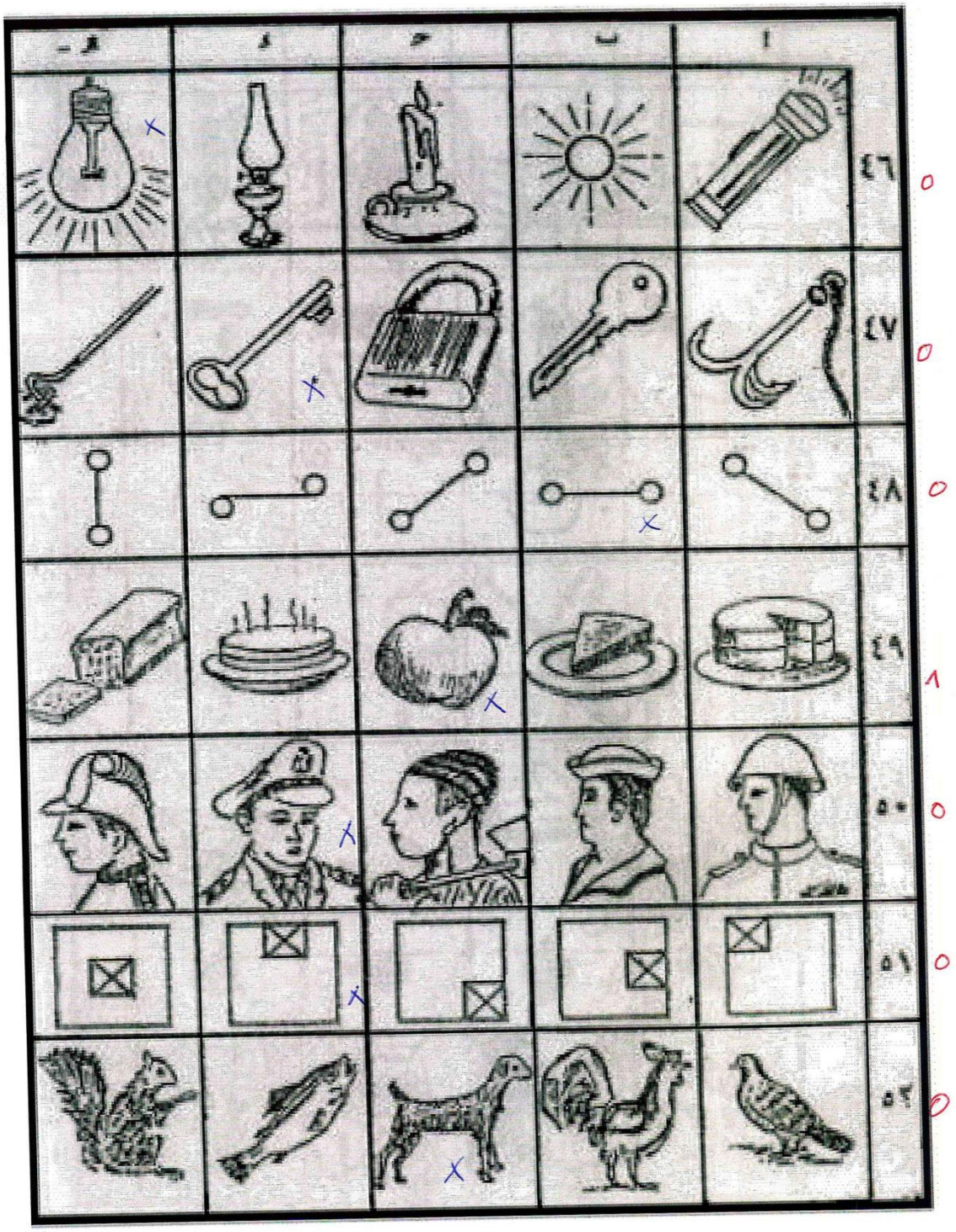
استمارة استبيان

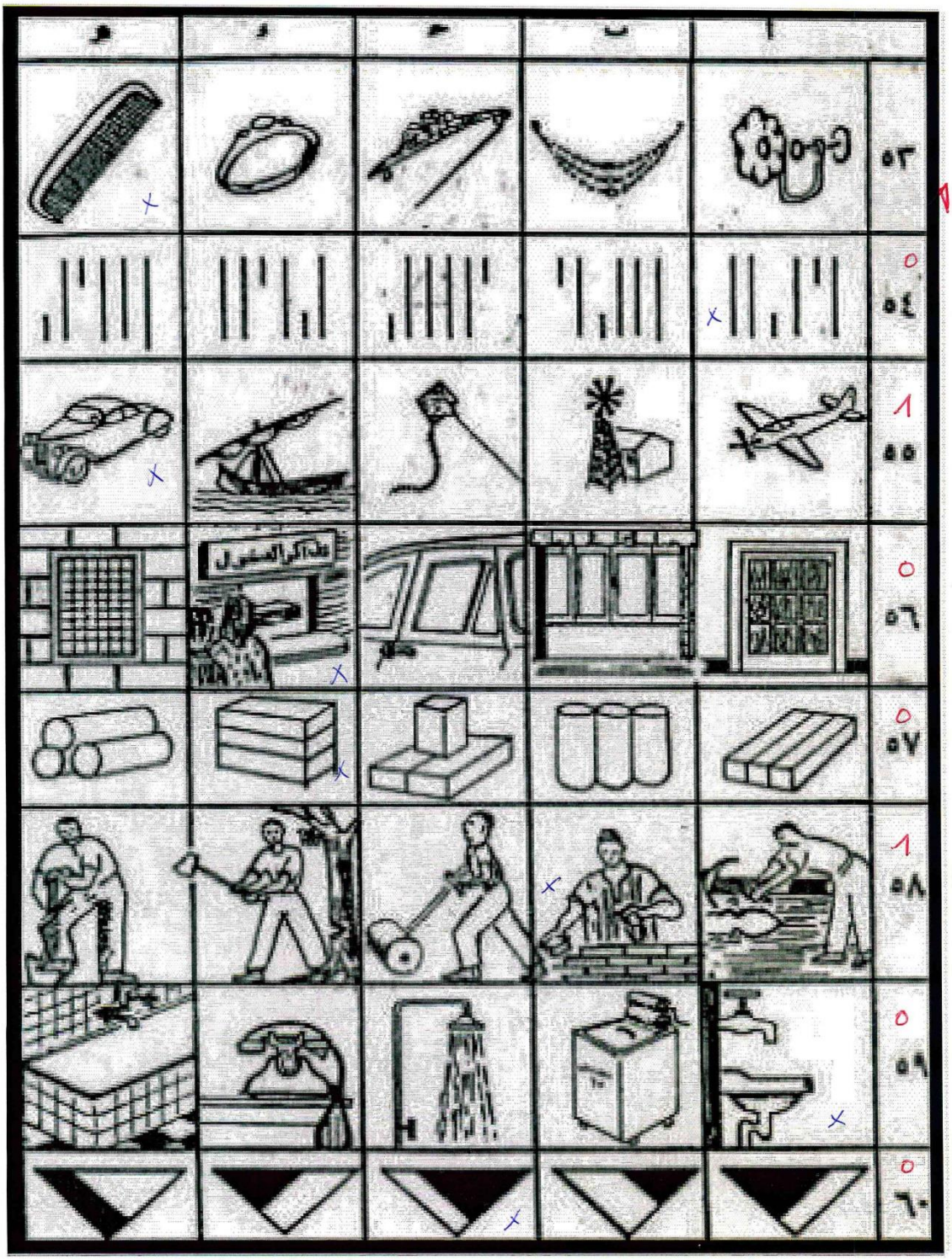
أخي المعلم / أختي المعلمة في إطار إعداد مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة ماستر تخصص علم النفس المدرسي حول موضوع " اضطرابات عسر القراءة و علاقتها بفهم المنطوق لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي على ضوء المقاربة بالكفاءات (الجيل الثاني)

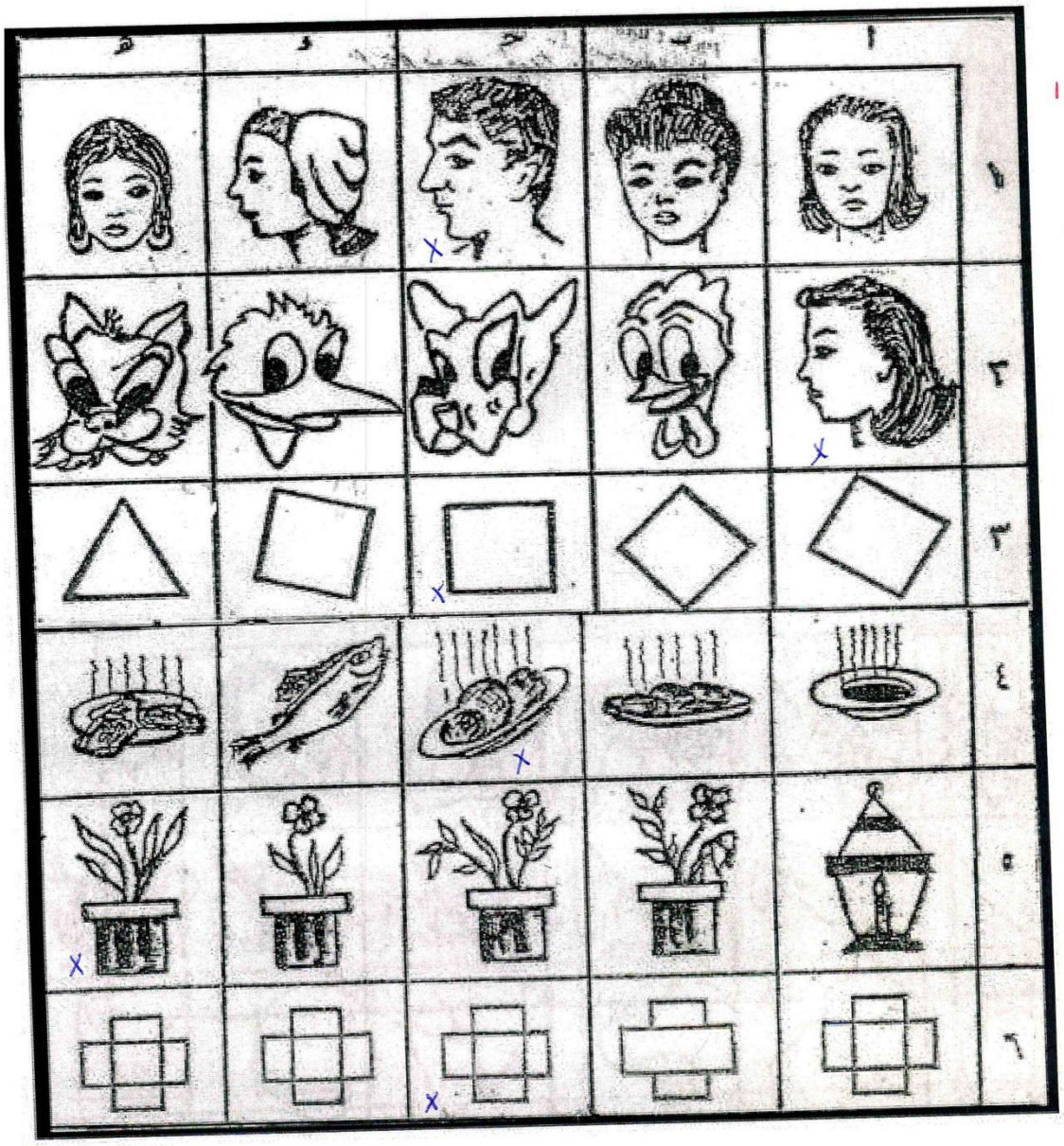
نرجوا منكم مساعدتي في إثراء هذا البحث بالإجابة عن الأسئلة المقترحة ،علما أن اجابتكم ستحظى بالسرية التامة ولا تستخدم إلا بغرض البحث العلمي، و لكم مني جزيل الشكر.

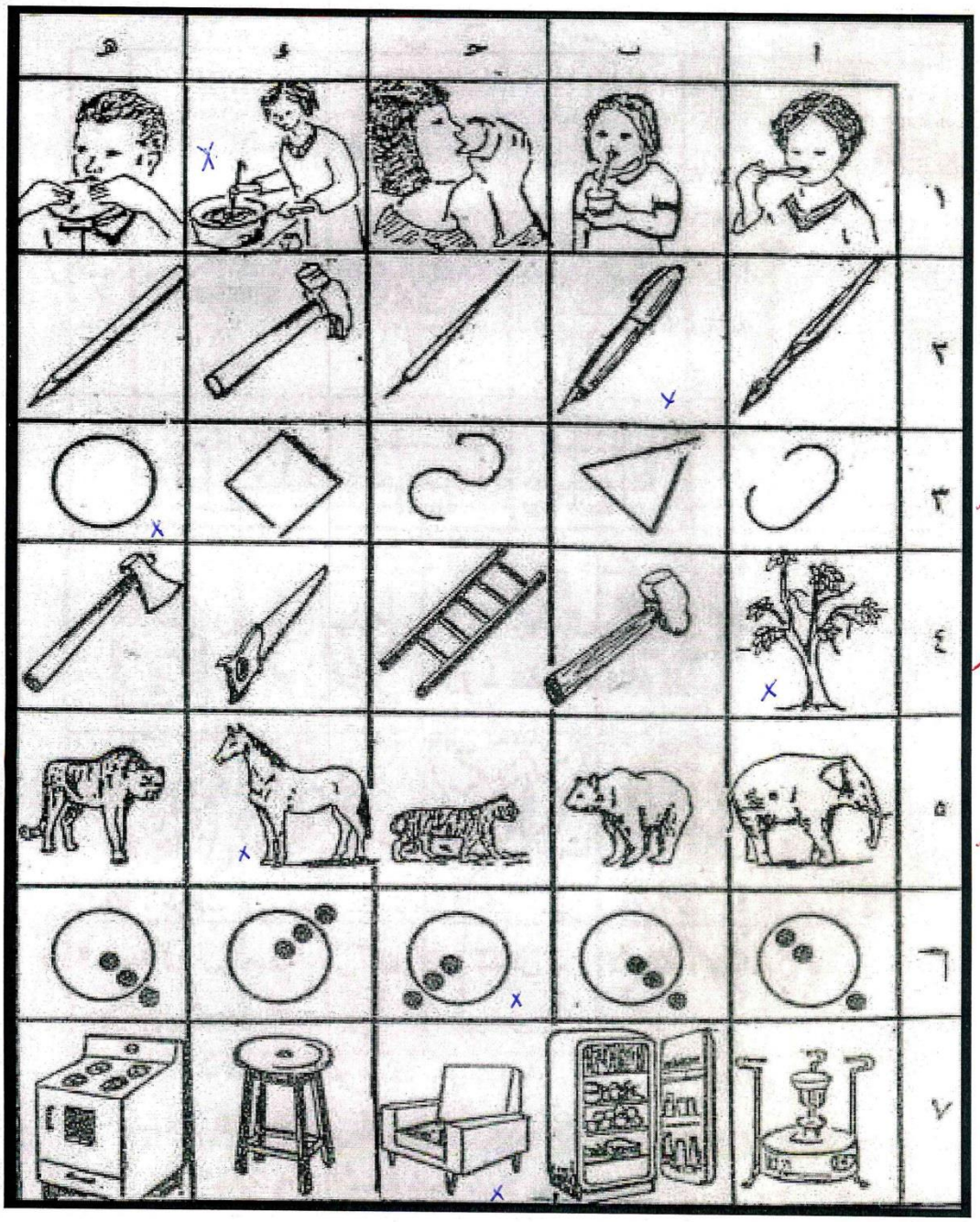
		نادرا	أحيانا	دائما	غالبا
1	يحذف حرف من الكلمة اثناء القراءة				
2	يحذف كلمة من الجملة أثناء القراءة				
3	يبدل حرف بحرف أثناء القراءة				
4	يبدل بعض الكلمات بأخرى				
5	يقفز أثناء القراءة عن سطر كامل				
6	يقفز أثناء القراءة عن عدة سطور				
7	يصعب عليه التمييز بين الكلمات المتشابهة في الشكل				
8	صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل المختلفة في النطق				
9	يبدو على التلميذ الخوف أثناء القراءة				
10	يبدو على التلميذ التردد أثناء القراءة				
11	يكرر التلميذ بعض الحروف في الكلمة				
12	يكرر التلميذ بعض الكلمات في الجملة				
13	يقرأ النص بصورة متقطعة				

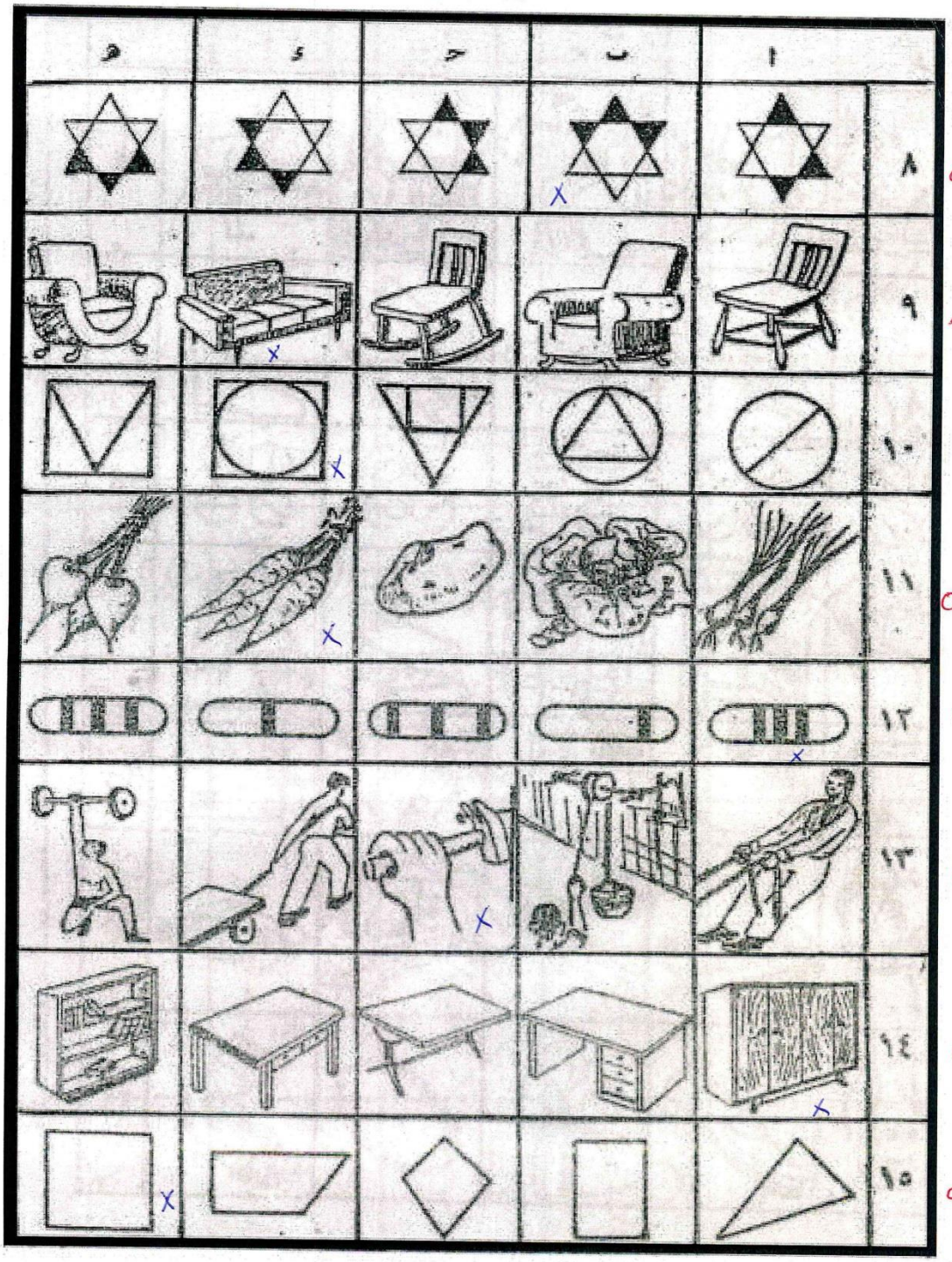
14	يقرأ بصورة بطيئة جدا				
15	يقرأ الكلمات بطريقة عكسية				
16	يضيف أثناء القراءة حرفا للكلمة				
17	يضيف أثناء القراءة كلمة للجملة ليست موجودة				
18	يستخدم اصبعه لتتبع الكلمات أثناء القراءة				
19	يصعب عليه قراءة الكلمات الجديدة				
20	يصعب عليه فهم الكلام المقروء				
21	يخلط بين اليمين و اليسار أثناء القراءة				
22	يفقد مكان الكلمة أثناء القراءة				
23	يصعب عليه تذكر ما قرأه				
24	يقرأ الكلمات بطريقة غير واضحة				
25	يقرأ الجمل بطريقة غير واضحة				
26	يجد صعوبة في الانتقال من نهاية السطر الى بداية السطر التالي اثناء القراءة				
27	يصعب عليه التمييز عند نطق الكلمات بين اللامين الشمسية و القمرية				
28	يصعب عليه التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق المختلفة الشكل				
29	يقرأ الكلمة بصورة متقطعة				
30	يقرأ بصوت خافت جدا				
31	يصعب عليه نطق طول الحرف المناسب لحرف المد (مد بالألف)				
32	يصعب عليه نطق طول الحرف المناسب لحرف المد (مد بالواو)				

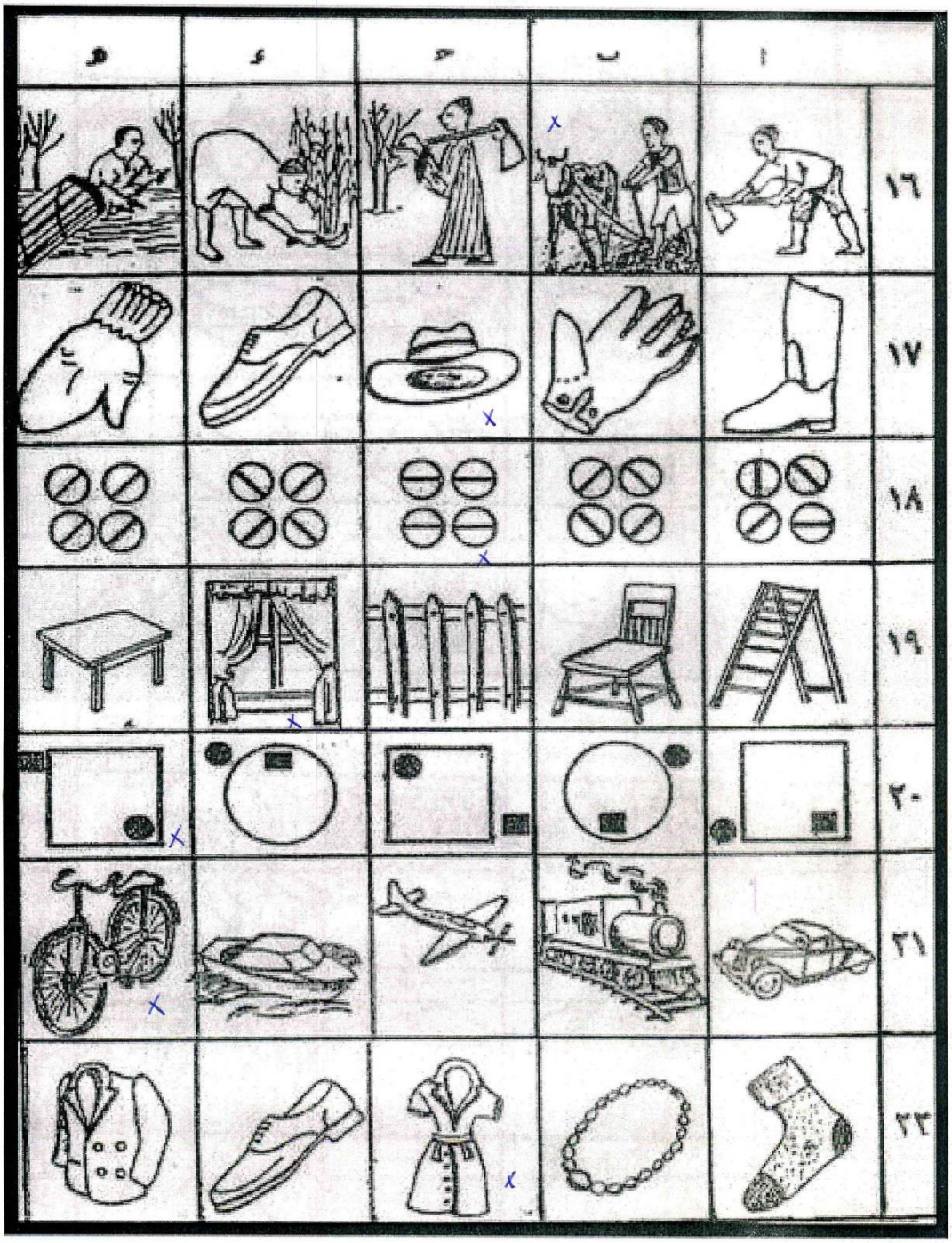

أ
ب
ج
د
هـ
٤٦
٤٧
٤٨
٤٩
٥٠
٥١
٥٢

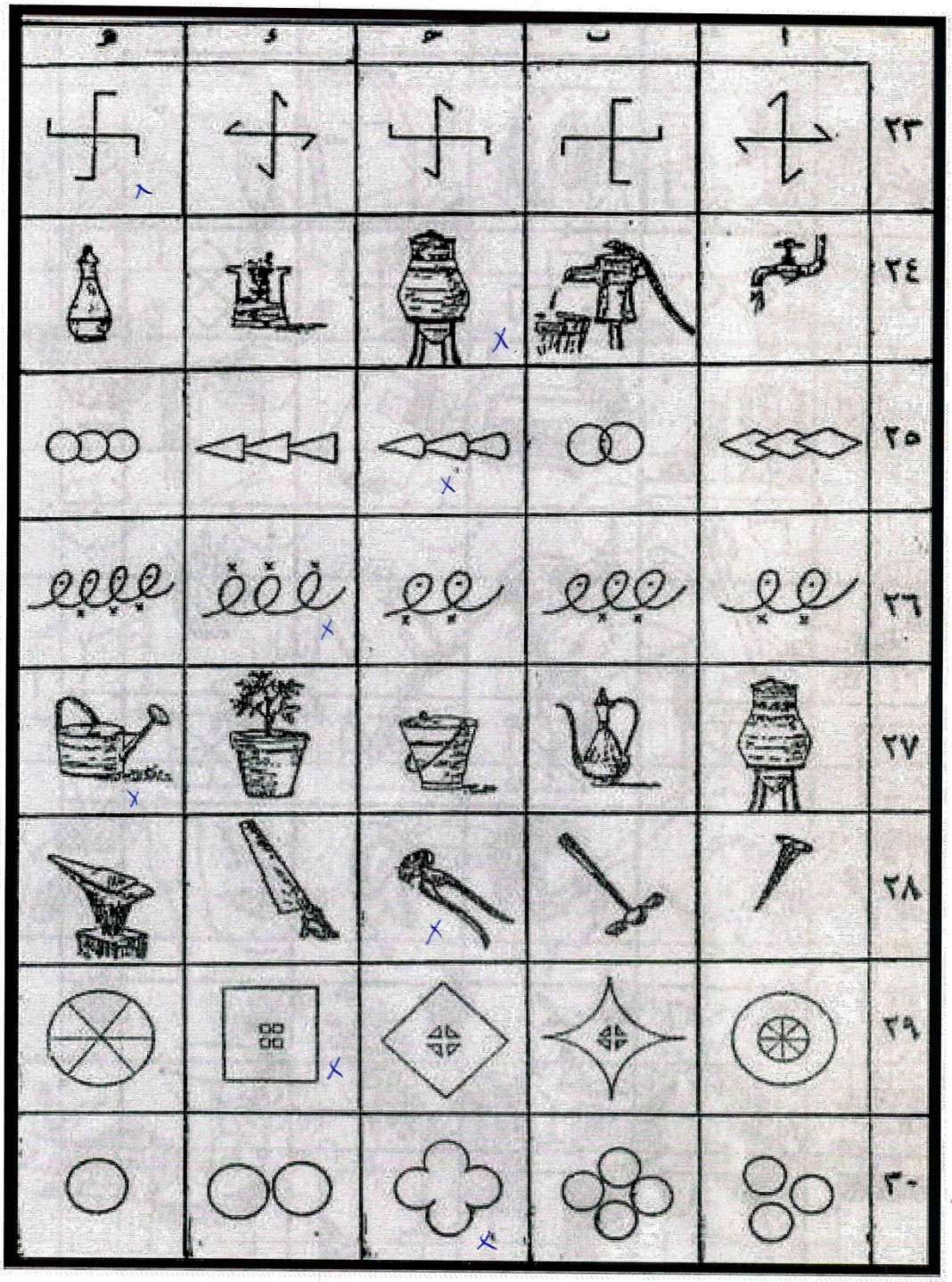


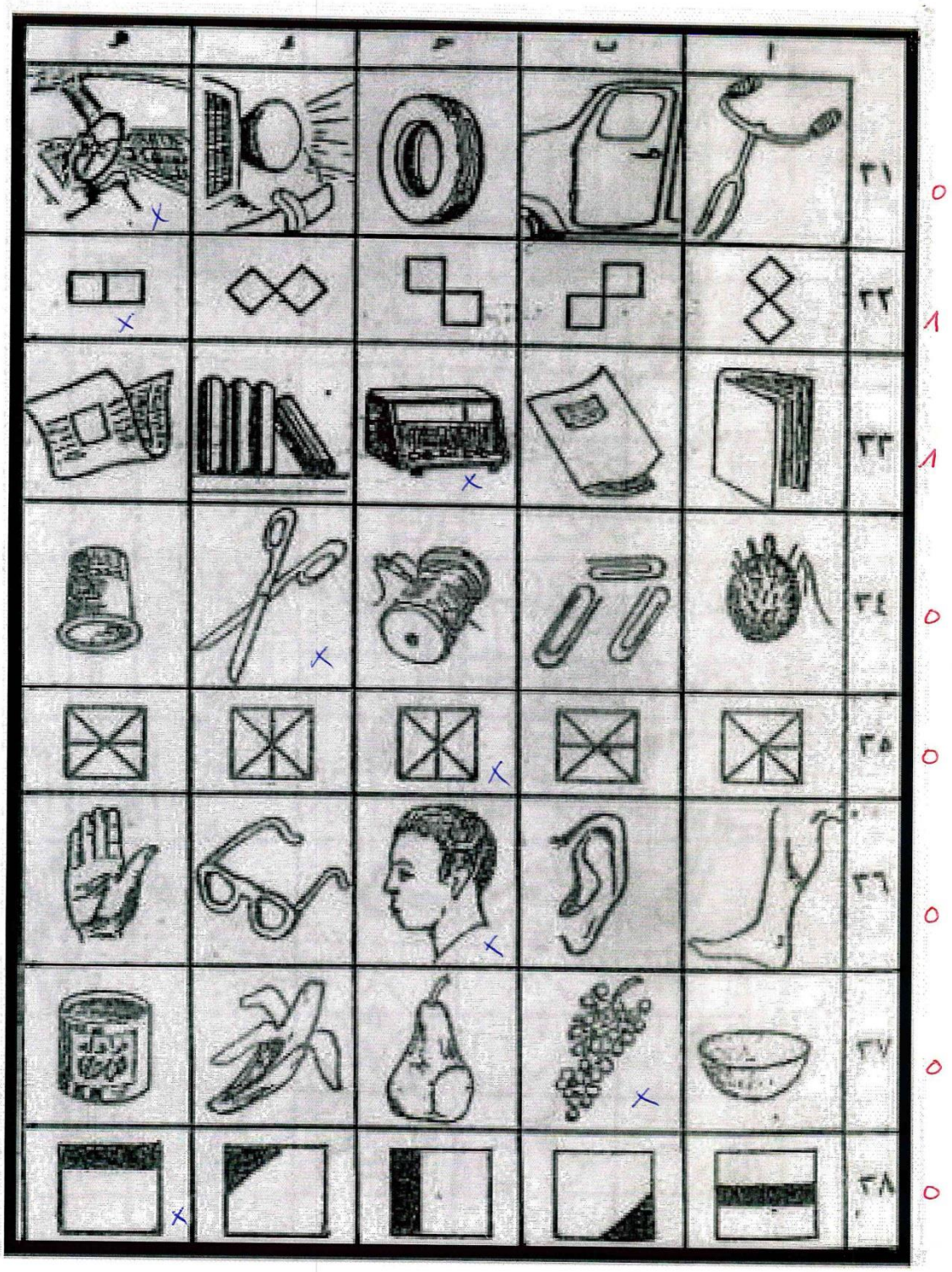

ا
١
٢
٣
٤
٥
٦

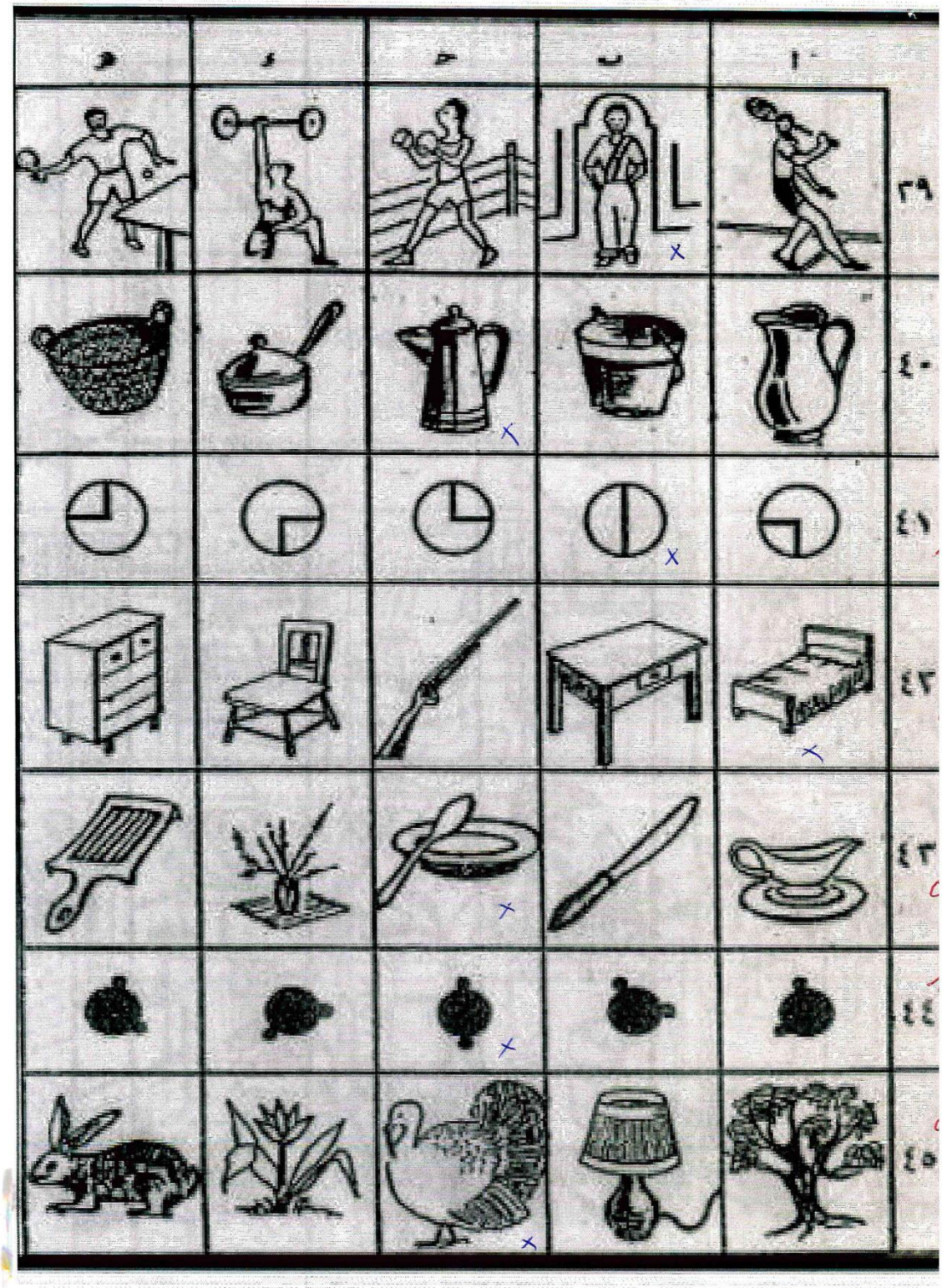

ا
ب
ج
د
هـ
١
٢
٣
٤
٥
٦
٧


ا
ب
ح
ء
هـ
٨
٩
١٠
١١
١٢
١٣
١٤
١٥


ا
ب
ح
د
هـ
١٦
١٧
١٨
١٩
٢٠
٢١
٢٢


هـ
د
جـ
ب
أ
٢٣
٢٤
٢٥
٢٦
٢٧
٢٨
٢٩
٣٠


هـ
د
جـ
ب
أ
٣١
٣٢
٣٣
٣٤
٣٥
٣٦
٣٧
٣٨
٥
١
١
٥
٥
٥
٥
٥


ا
ب
ج
د
هـ
٣٩
٤٠
٤١
٤٢
٤٣
٤٤
٤٥

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
The People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
University of Oran 2 "Mohamed Ben Ahmed"
كلية العلوم الاجتماعية
Faculty of Social Sciences

قسم علم النفس والأرطفونيا

شعبة: علم النفس

الرقم : 85../ق ع ن أ/ك ع إ/ج و 2023/2

وهران في : 2024.09.28..

إلى السيد : مديرة المدرسة العليا بن بولعيد لحسين

.....

الموضوع: طلب إجراء تربص تطبيقي لنهاية الدراسة لنيل "شهادة ماستر"

سيدي،

تحية طيبة وبعد، بهدف تحضير الطلبة الآتية أسماؤهم:

1) الطالب (ة): .....

2) الطالب (ة): .....

والمسجلين في السنة الثانية ماستر تخصص: .....

يشرفنا أن نطلب خدمتكم بقبول إجراء التربص التطبيقي في هيئتكم، استكمالا للمسار البيداغوجي للتكوين في طور الماستر، والذي يمكن الطالب من التأقلم مع الجوانب العملية والميدانية وتطبيق معارفه النظرية.

وفي الأخير فإننا نبقى مستعدين لتقديم كل معلومة إضافية ضرورية ونشكركم مسبقاً على تعاونكم.

رئيس القسم

رأي الهيئة المستقبلة

المدير (ة)

بلحرمي ليلى

العنوان: ص.ب.1015 المنور وهران 31000 الجزائر Adresse : B.P.1015 El M'naouer Oran 31000 Algérie

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
The People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
University of Oran 2 "Mohamed Ben Ahmed"
كلية العلوم الاجتماعية
Faculty of Social Sciences

قسم علم النفس والأرطفونيا

شعبة: علم النفس

الرقم: 470/ق ع ن أ/ك ع إ/ج و 2022/2 وهران في: 2022-04-24

"إستمارة اختيار الموضوع والموافقة على الإشراف"

نحن الأستاذ (ة):

الإسم واللقب: عويمر بشرى .....

الرتبة: طالبة السنة الثانية ماستر علم النفس المدرسي .....

نوافق على الإشراف ومتابعة موضوع مذكرة "الماستر" الموسومة بـ:

إضطرابات عسر القراءة وعلاقتها بفهم المنطوق لدى تلاميذ السنة ..... رابعة ابتدائي على ضوء المقاربة بالكفاءات (الجيل الثاني) .....

من إعداد:

1) الطالب (ة): عويمر بشرى .....

2) الطالب (ة): .....

والمسجلين في السنة الثانية ماستر تخصص: .....

الأستاذ المشرف: د. غيراري سوفيان

مسؤول فريق التكوين:

رئيس القسم/رئيس الشعبة:

جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس و الأرطفونيا
نيابة القسم
للبيداغوجيا